

PORTA LINGUA - 2007

***Szaknyelvoktatásunk –
határokon átívelő híd***

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

**2007
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő
Dr. Silye Magdolna

Lektorok:
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Sturcz Zoltán
Dr. Troy B. Wiwczaroski

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

Támogató
Nyelv-Kapocs Alapítvány

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Debreceni Egyetem
Agrártudományi Centrum
Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete
Center Print Nyomda
2007

TARTALOM

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,

BAKONYI ISTVÁN: Üzleti orosz nyelv: múlt - jelen – jövő.....	11
BALOGH JÓZSEF: A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv(ek) lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai vizsgálata.....	19
DÉVÉNYI MÁRTA: A protokoll szerepe a nemzetközi üzleti tárgyalásokon.....	27
GARAI ANNA-BJÖRN FREIBERG: Kultúraközi párbeszéd európai dimenzióban – az interkulturális kompetencia fejlesztése nemzetközi projektek keretében.....	35
JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA: A szakmai nyelvhasználat záloga: a személyiségfejlesztés és nyelvtanulás koherenciája.....	43
JERKUS TIBOR ISTVÁNNÉ: A nem verbális üzenetek jelentősége a gazdasági szaknyelvi kommunikációban.....	49
MIHALOVICS ÁRPÁD: Magyar nemesi címek, rangok, megszólítások fordításának interkulturális kérdései.....	55
SZALACSEK MARGIT: Egy angol és egy magyar orvosi hetilap szövegfajtáinak változásai.....	65
TERESTYÉNYI ENIKŐ: Egy angol nyelvű útikönyv szintaktikai és szemantikai jellemzői.....	77
TERNYÁK HENRIETT: Interferenze inglesi nel linguaggio settoriale turistico (italiano).....	85
TROY B. WIWCZAROSKI: Student attitudes affecting intercultural communication studies.....	93
ZÖLDI –KOVÁCS KATALIN: Saying "no" to the patient.....	107

SZAKNYELVI TANTERV-, TANANYAGFEJLESZTÉS, MÓDSZER, OKTATÁSPOLITIKA

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA – TOMPOS ANIKÓ: Gazdasági szaknyelvi kommunikációs modell.....	115
CZÉKMÁN ORSOLYA: Két 9. osztályos matematika tankönyv egy-egy fejezetének összehasonlító elemzése.....	123

DOBOS CSILLA: A jogi szaknyelv struktúrája (A jogi szaknyelv tagolásának különböző lehetőségei).....	133
HAJDÚ ZITA: Foreign language requirements of employers in the North Great Plain Region of Hungary	143
KOVÁCS GABRIELLA: Szükségletelemzés a kertészeti szaknyelv oktatásához a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen..	151
KURTÁN ZSUZSA: Szakmai nyelvhasználat a pedagógusképzésben.....	159
MÁTYÁS JUDIT: EPHRAS Egy többnyelvű frazeológiai tananyagban található köznyelvi szólások előfordulási aránya a gazdasági szaknyelvben	169
MOLNÁR IRMA: Angol gyógyszerésztudományi képzés: Lexiko-morfológiai változások követése gyógyszerészhallgatók körében végzett longitudinális vizsgálat formájában	177
PUSZTAI ILDIKÓ: Felnőtt-e az egyetemista?	185
SILYE MAGDOLNA: Szaknyelvoktatás a többciklusú felsőfokú képzésben: Javaslatok a fejlesztési irányokra	191
STURCZ ZOLTÁN: A szaknyelvoktatás másik oldala: a szakmai anyanyelv.....	201
TAR ILDIKÓ: Az orvostudományból a pedagógiába: Pszichodráma, zeneterápia és nyelvtanulás	209
TOLNAI ZSUZSA: Előkészületek egy eLearning-es (Internet-alapú) rendvédelmi szaknyelvi oktatócsomag összeállításához	215
TÓTH MAGDOLNA: Az országismereti háttértudás közvetítése a német agrárszakfordító képzésben	227
VARGÁNÉ CSOBÁN KATALIN-JÓZSÁNÉ KRISTÓF EDIT: A fenntartható fejlődés oktatásának tematikája a többlépcsős képzés szaknyelvi programjában.....	237

SAKNYELVI FORDÍTÁS, TERMINOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA

ANDRÁSSY GÉZA: Új lexikai elemek a mezőgazdaságban.....	247
BAKTI MÁRIA-ZSEMBERY ESZTER: A számítógéppel támogatott fordításértékelés lexikai kohéziós vizsgálat tükrében	257
DÓSA ILDIKÓ: Minden a pénz körül forog: Egy fogalom pénzügyi és számviteli szaknyelvi kifejezéstárának terminológiai elemzése .	269
FORGÁCSNÉ GÖTTLER VIKTÓRIA: A francia katonai szaknyelv néhány jellegzetessége	277
HELTAI PÁL: Párhuzamos szaknyelvi korpusz munkálatai a Szent István Egyetemen	285

KERESZTES CSILLA: Nyelvi kontaktushatások vizsgálata szakszövegek fordításakor.....	295
LUKÁCS ANDRÁS: Fordítói eljárások latin célnyelvi szöveg esetében: a Micimackó latinitása illetve “latinítása”	303
N. CSAK ÉVA: Gazdasági nyelv és neologizmus-kutatás	311
SZLADEK EMESE: Szemantikai vizsgálat a magyar és a francia pedagógiai terminológiában	323
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Az angol nyelv szerepe a pénzügyi nyelvhasználatban	337

SZAKNYELVI VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

CSATLÓS KRISZTINA: Az LCCI 2-es szintű vizsgájának írásbeli része ...	347
G. HAVRIL ÁGNES: Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon	361
ZSEMBERY ESZTER: A fordítások értékelése a szakfordító-képzésben	369

ELŐSZÓ

Tisztelt Olvasó! Ön a PORTA LINGUA sorozat legújabb, immár hatodik kötetét tartja a kezében. Ha könyvespolcán egymás mellé teszi a köteteket, akkor egy kinézetre is jó benyomást keltő, alakjában és színeiben tetszetős, nyomdai és szerkesztési munkálataiban igényes sorozat birtokosának vallhatja magát. Egy olyan sorozatnak, amely túl van a mindenkori sorozatszerkesztők örök félelmén, hogy a sorozat megéli-e legalább az első kerek jubileumot, az ötödik kötetét. Hát megélte, sőt a jelen kötet, azaz a hatodik gazdagsága és tematikai színessége reálisan, hosszabb távra tervezhetően és reménykeltően előre mutat egy újabb várható, de már kétszámjegyű jubileum felé. Mondhatjuk ezt azért, mert ez a kötet tematikájában tovább bővült a korábbi konferenciák anyagához képest, és egyben ezzel a szerzői kör is tágult. Ha a kötet tartalmát tükröző fő kulcsszavakat egymás mellé állítjuk, akkor gyakorlatilag teljesen lefedik a szaknyelvkutatás területeit: oktatáspolitikai, tanterv, tananyagfejlesztés, módszer, terminológia, szövegtan, stilisztika, kulturális kommunikáció, vizsgáztatás, értékelés. Természetesen mindezen kulcsszavak elé vagy mellé tehető a szakmai vagy a szaknyelvi jelző, ami azt bizonyítja, hogy a konferencia-szervezők és a kötetszerkesztők nem tértek el az eredeti céloktól: a szaknyelv oktatásának és kutatásának szellemi gondozásától. Abban meg csak bízhatunk, hogy a felemlegetett tematikai gazdagság meg a szerzői kör bővülése azt jelzi, hogy a felsőoktatásban folyó differenciált nyelvi képzés és az ott működő szakmai műhelyek keretében a szaknyelvkutatás és a szaknyelvkutatás erősödik: tehát egyrészt van mondanivalója a szakmának, másrészt van értelme a mondanivaló megosztásának. A kötet jellemzői közül ki kell emelni még két dolgot: az egyik, hogy az anyanyelvet és az idegen nyelvet, mint szaknyelvet szemléletben együtt és egymásra hatóan kezeli; a másik pedig az, hogy olykor van bátorsága az oktatás mellett a nevelés fogalmával is foglalkozni.

Engedje meg a tisztelt olvasó, hogy visszatérjek a fentebb emlegetett számokhoz, a hat kötethez és ennek könyvespolci látványához, mert ez némi számvetésre is sarkall. Az elmúlt évek során 6 kötet jelent meg: ez közel 2000 oldalt, 252 tanulmányt, 243 szerzőt vagy szerzőpárost

jelent. A matematikus erre azt mondaná: szép halmaz és részhalmaz; a közgazdász, hogy tudástőke; a filozófus és a nyelvész meg azt, hogy hatalmas forrásanyag. Az előszó írója pedig azt állítja, hogy ez már szakmatörténeti eredmény és szakmatörténeti siker. Valójában mind a négy állítás igaz, mert mind a négy szerep működik. A kötetek így együtt már valóban és vitathatatlanul oktatási, módszertani, kutatási forrást jelentenek, és lehet őket akár kézikönyv jelleggel, visszatérően vagy részleteiben, de akár tematikus keresés alapján is olvasni; lehet a bibliográfiákban, az utalásokban barangolni; lehet a példatárakon, a modelleken, az ábrákon elmélkedni, azokat továbbfejleszteni és így tovább. Kedves Olvasó! Kezdje most mindezt a hatodik kötettel, amit a kezében tart.

Ez a kötet is – mint a többi – sokak közös alkotása, éppen ezért a szerzők, a sorozatszerkesztő, a szerkesztők, a támogatók, a technikai munkatársak nevében jó olvasást, sikeres szakmai felfedezést és eredményes szellemi gazdagodást kívánok! Számukra az érdeklődő, a figyelő és az értő olvasó a legnagyobb köszönet és jutalom!

Tisztelettel és üdvözléssel:

Sturcz Zoltán

2007. október

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Bakonyi István
Széchenyi István Egyetem, Győr
Nemzetközi Kommunikáció Tanszék

Üzleti orosz nyelv: múlt - jelen - jövő

Az ezredfordulót követő években az üzleti orosz nyelv oktatása hazánkban is bővült, az új tananyagokban bemutatásra kerültek az orosz piacgazdaság változásai, a szóbeli üzleti kommunikáció, a kultúráközi kommunikáció elemei. Javultak gazdasági kapcsolataink Oroszországgal, de még mindig nagy a hiány az oroszul tárgyalóképes szinten tudó szakemberekben.

A nem-filológusképzésben több mint 900 hallgató tanult oroszul 2006-ban. A Corvinus Szaknyelvi Vizsgaközpontban ez évben orosz nyelvből 118-an tettek sikeres vizsgát. Figyelemre méltóak napjainkban is a korábban készült kombinált szaknyelvi oktatófilmek, melyek egy része most is reneszánszát éli.

Az utóbbi években több gazdasági szaknyelvi vizsgára felkészítő tananyag jelent meg (pl.: Fodor Zója, Kovács Ilona, Viczai Péter) a Nemzeti Tankönyvkiadónál, illetve a Budapesti Gazdasági Főiskolán. Az üzleti orosz nyelv iránt Európában növekvő érdeklődés nálunk is érezteti hatását, s célszerű élnünk az orosz piac által nyújtott lehetőségekkel.

Bevezetés

Az ELTE Ruszisztikai központjának megbízásából 2006 szeptemberében a TÁRKI ezer fős reprezentatív mintán vizsgálta a magyar lakosság oroszokhoz való viszonyulását. A kérdéseknek csak egy része vonatkozott az oroszokra, így a megkérdezettek nem tudták előre, hogy egy átfogó orosz témájú felméréshez is hozzájárulnak. A felmérés egyrészt az orosz kultúrával kapcsolatos tudást vizsgálta. A válaszolóknak meg kellett nevezniük három, az egyetemes kultúra szempontjából jelentős orosz személyiséget. A megkérdezettek 42 %-a egyetlen nevet sem tudott felidézni emlékezetében, bár az orosz irodalom klasszikusai ma is tananyagoknak számítanak az iskolai oktatásban. A sorrend a következőképpen alakult: 1. Tolsztoj 18 %, 2. Puskin 12 %, 3. Lenin 10 %. A válaszadóknak meg kellett nevezniük azt, hogy mely népek gyakoroltak a legkedvezőtlenebb hatást a magyar történelem alakulására. Itt az orosz első helyet foglalta el (56 %) majd ezt követte a török (50 %), a német (38 %), a tatár (28 %).

Az 1990-es évek politikai elhidegülését követően kapcsolataink rendeződni látszanak. A felmérés szerint a lakosság 65 %-a erősíteni akarja a gazdasági kapcsolatokat Oroszországgal, s fontosnak tartják az orosz nyelv tanulását. Erre komoly igény van, ahogyan ezt bizonyítják a legfrissebb adatok is (Népszabadság, 2006. november 6.).

Az üzleti orosz nyelv jelenleg

Az ezredfordulót megelőző években az **üzleti orosz nyelv oktatása** rövid megtorpanás után hazánkban is hamarosan talpra állt. A tananyagokban bemutatásra kerültek az orosz piacgazdaság szociális és nyelvi változásai, a szóbeli üzleti kommunikáció, az üzleti etikett sajátos vonásai, a kultúraközi kommunikáció elemei. Tények és érvek sorozata bizonyítja, hogy a XXI. század első évtizedeiben újjászületőben van az **ideológiamentes orosznyelv-oktatás**. A nyelv és kultúra iránti érdeklődés objektív reneszánsza figyelhető meg Washingtontól Tokióig, Granadától Osztráviáig, több kontinens egyetemén és főiskoláján.

Vitathatatlan tény, hogy Magyarország számára létszükséglet az Oroszországhoz fűződő kiegyensúlyozott, folytonosan fejlődő kapcsolat. Stabil Oroszország nélkül nem lehet rend a világon, nyugalom az európai földrészen. 2005-ben az országaink közötti áruforgalom meghaladta az ötmilliárd dollárt. A növekedés évek óta 30 százalék fölötti. A hazánkba érkező orosz áruk értékének 93 százalékát a kőolaj és a földgáz adja. A 2006. évi olaj- és gázproblémáktól eltekintve hangsúlyozandó, hogy hazánk továbbra is 72 %-ban függ a GAZPROM földgázexportjától. Kérdés, hogy Magyarország a közeljövőben „nagy európai **gázelosztó központtá**” válhat-e? Ugyanakkor egyértelműen mindkét ország érdeke, hogy az orosz gázszállítás biztonságos legyen, az európai és a regionális együttműködés jöjjön létre. Az európai félelmek ellenére, mely Oroszország túlságos energiaipari befolyásával kapcsolatos, feltétlenül kétoldalú keretben kell újabb megállapodást kötnünk Moszkvával a kőolaj- és földgázexport tárgyában. Ugyanakkor a magyar kormány egyetért azzal, hogy szükség lenne egy egységes uniós energiapolitikára, ami csökkentené a Moszkvától való függést az energiaellátásban.

Egyértelműnek tekinthető, hogy az orosz gazdaságban zajló változások láttán Magyarország a partnerség új útjait keresi mind a befektetésekben, mind a tudományos kutatásban. Nem hallgatható el az a tény sem, hogy az utóbbi években egyre nagyobb a hiány az **oroszul tárgyalóképes** szinten tudó szakemberekben. Megérett a helyzet, hogy a közoktatásban és a felsőfokú tanulmányok során méltó helyet kapjon az általános, illetve a szakmai-üzleti orosz nyelv tanulása, magas szintű elsajátítása.

Az orosz nyelv hazánkban

Az Oktatási Minisztérium 2006-os adatai alapján az orosz nyelvet oktató tanárok létszáma Magyarországon 300 főre csökkent (köz- és felsőoktatás), az iskolai tanulók kb. **másfél százaléka** 89 középiskolában tanult orosz nyelvet. 2005-ben közel 150 diák érettségizett orosz nyelvből. Érdekes

megemlíteni, hogy a 2005-2006-os tanévben például a győri középiskolákban másfél száz diák tanult oroszul, a 2006/2007-es tanévben pedig két tucatnyi tanár részére szerveztünk orosz nyelvű továbbképzéseket.

A hazai bölcsész- és tanárképző intézményekben 2006-ban kb. 800 hallgató tanult, a nem-filológus képzésben pedig több mint 900 hallgató vett részt. Ez utóbbiak közül elsősorban a leendő közgazdász hallgatók választották az orosz nyelvet: a BGF Külkereskedelmi Karán közel 200, a Budapesti Corvinus Egyetemen félevenként 100, Szolnokon, Miskolcon félszáz hallgató, a BME-n pedig több mint 200 jövődó mérnök és közgazdász. Néhány csoportban térítéses formában is tanulják az orosz nyelvet. A nyelvvizsgákra előkészítő csoportokban főként iskolások, egyetemisták tanulnak. A Corvinus Szaknyelvi Vizsgaközpontban orosz nyelvből 118-an sikeres vizsgát tettek (16 felső, 107 középfok). Az Orosz Kulturális Központ Budapesti Nyelviskolájában például a 2006/2007-es tanévben közel 250 fő tanult oroszul.

A győri Széchenyi István Egyetemen szerény a létszám (kb. 30 fő), de 2006-ban 5 végzős főiskolai hallgató készített diplomamunkát az orosz-magyar kapcsolatok témakörében: Az orosz-magyar külgazdasági kapcsolatok alakulása (1990-2005); Az interkulturális kommunikáció szerepe az orosz-magyar vegyes-vállalatok tükrében; Oroszország metamorfózisa a rendszerváltás után; Magyarország exportja Oroszországba az új évezred első éveiben (2000-2005); Magyar-orosz kapcsolatok a közlekedés területén.

Több hazai felsőoktatási intézményben növekvő érdeklődés tapasztalható az Oroszországgal foglalkozó stúdiumok iránt. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán működő Ruszisztikai Központban évek óta folyik az orosz történelem, kultúra, országismeret oktatása történelem, politológia, szociológia szakos hallgatók részére. A kurzusokat – félevenként 10-12 nem kötelezően választandó órát – átlagosan 200 hallgató látogatja. Sajnos a szakirodalmat csak angolul lehet megadni, minthogy oroszul csak néhányan tudnak.

Szaknyelvi kommunikáció – oktatófilmek

A szakmai terminusok idegen nyelven történő szemantizációja közismerten több nehézségbe ütközik. Ennek kiküszöbölésére már évtizedekkel ezelőtt is több kísérleti tananyag, szaknyelvi oktatófilm, tévé- és videókurzus készült. A népszerű-tudományos és ismeretterjesztő filmek mintájára készített ún. natúrfilmek többsége ma is közismert.

Ezeknél hatékonyabbnak bizonyultak az 1970-es évek végén a budapesti Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem felsőbb éves

hallgatói számára összeállított **kombinált szaknyelvi oktatófilmek**. Ezen filmeknél az **animációs** (trükk) jelenetek domináltak, de előfordultak álló- illetve mozgó natúr képsorok is. A filmek összeállításakor az elsajátítandó információ mennyiségét a minimálisra csökkentettük. A nagy mennyiségű információval túlterhelt filmek anyagát ugyanis legjobb esetben is csupán fölfogják, megértik a nyelvtanulók, de az anyag önálló alkalmazására, a szakmai kommunikációra aligha kerül sor.

A filmek készítésénél fontos szerep volt, hogy a szakmai keret csak ürügyül szolgált a megfelelő szókincs, definíció képekben szimbolizált megjelenítésére. Az első filmsorozat „**Az áru nyomában**” külkereskedelmi szakos hallgatók számára adott rövid áttekintést az áru „születésétől” az áru „haláláig”. A pénzügypolitika kérdéseivel foglalkozott „**A pénz**” című második sorozat, mely az első sorozathoz hasonlóan 9x5 perces filmrészletekből állt.

A filmsorozat magyar, majd orosz nyelvű változatát **dr. Hegedűs József** egyetemi tanár irányításával szovjet-magyar szerzői kollektíva készítette. Az eredeti szakszöveg összeállításában szerzőtársként illetve konzulensként közgazdász egyetemi oktatók is közreműködtek.

Hosszú évek tapasztalata bizonyította, hogy a **trükk-technika** lehetőséget ad elvont fogalmak megvilágítására, hozzájárul a jobb megérteshez, az információ tartósságához. Az animációs film kockái tökéletesen kiemelik a fontosat, a lényegeset kifejező szituációkat, melyeket egyértelműen **szemantizálnak**, s elkülönítenek minden egyéb mellékes jelenségtől. Lényeges elem a filmeknél a zene, mely a kép és hang kontrasztjára vagy kettejük egységére épül, s mindezek csak együttesen tölthetik be információközlő szerepüket.

A filmsorozatban az elvont fogalmak értelmezésére szolgáló képsorokat pontos, logikai sorrendben építettük föl, szinte ugyanúgy mint a szaknyelvi tanszövegeket vagy a népszerű-tudományos filmeket. Ez utóbbiaknál azonban csak ritkán volt alkalmazható az emocionális telítettség, az ironikus, olykor gúnyos hangvétel, a „művészi” túlzás. A szaknyelvi oktatófilmeknél ez megoldhatónak tűnt, hisz a film kísérőszövege jóval könnyebben volt értelmezhető, amikor a képi megjelenítés nemcsak szemantizált, hanem erősen magára is vonta a figyelmet. A tapasztalat igazolta, hogy a **szaknyelvoktatás motiváltabbá** vált, amikor nem szorítkoztunk csupán a száraz tényanyag értelmezésére. Trükkfilmjeinkben például helyet biztosítottunk a humornak és a tréfának, hisz tanulóink számára ez fontos emocionális tényezőnek bizonyult, s ezenkívül biztosította a pszichológiailag igényelt pihenést, oldotta a nyelvi gátlásokat. Az orosznyelvi animációs filmek segítségével az órákon az emocionális és a logikai tényezők arányosan ötvöződtek, s az absztrakt

fogalmak megértése mellett biztosították azok tartós rögzítését és aktív elsajátítását.

Nyelvkönyvek az ezredfordulón

Az ezredfordulót megelőző években Közép-Kelet Európában, többek között hazánkban is tucatnyi üzleti orosz nyelvvel foglalkozó tankönyv, szöveggyűjtemény jelent meg (elsősorban Ausztriában, Lengyelországban és Szlovákiában). Ez azzal magyarázható, hogy élénkültek a gazdasági-kereskedelmi kapcsolatok, extenzívebbé és intenzívebbé váltak az interkulturális érintkezések.

Az utóbbi években hazánkban megjelent üzleti orosz nyelvvel foglalkozó tankönyvszerzők közül feltétlenül említést érdemel **Fodor Zója** neve, akinek első három tankönyve 1997-ben, a negyedik pedig 2004-ben jelent meg. Ez utóbbi a Budapesti Corvinus Egyetem szakmai nyelvvizsgájára készít fel. A szerző felhasználta az elmúlt évek orosz és magyar sajtóanyagát. A lexikai és nyelvtani tesztek mellett részletesen tárgyalja a vállalkozások kérdéseit, az Interneten keresztül történő szolgáltatásokat, az euró árfolyamváltozásait és az orosz gazdaság tipikus jelenségeit. Az auditív tesztek tartalmazó fejezet is bőséges ismeretanyagot nyújt. Minden szöveghez megoldási kulccsal ellátott feladatok tartoznak, ami lehetővé teszi az önálló gyakorlást is.

2007-ben jelenik meg Fodor Zója újabb „Üzleti kapcsolatok” című tankönyve, amely elsősorban az alapszintű nyelvtudásra épül. A 16 leckéből álló tankönyv orosz – magyar üzleti nyelvi szógyűjteményt és nyelvtani függelékkel is tartalmaz. A tankönyv alapvető célja, hogy az üzleti nyelv lexikai és nyelvtani jellemzőit gyakorlati szinten elsajátíttassa. A kötet használói többek között megismerkedhetnek az orosz nyelvű reklámszövegekkel, álláshirdetésekkel, üzleti levelekkel. Továbbá önállóan készíthetnek kereskedelmi leveleket, meghívásokat, hivatalos programokat, lebonyolíthatnak üzleti tárgyalásokat, megfogalmazhatnak szerződéseket és személyes konzultációt folytathatnak különböző üzleti szituációkban. A tankönyv szerves része a CD-hanganyag, mely az élő beszédben gyakran előforduló fontos panelmondatokat, párbeszédet és rövid szövegeket tartalmaz. Az auditív tesztek és a kulcsok megtalálhatók a tankönyvben.

2005-ben jelent meg a közgazdászhallgatók számára készített orosz-magyar tematikus szótár (Petuhova, 2005). A szótár a közgazdasági terminusokat tematikusan csoportosítja, pl. globalizáció, Európai Unió, adók, tőzsde, marketing stb.

2006-ban jelentek meg a Szolnoki Főiskola tankönyvei, melyek a gazdasági nyelvbe történő bevezetést, bel- és külkereskedelmi ismereteket tartalmaztak. A tankönyveket munkafüzettel is ellátták. A második

kötetben a kereskedelemtechnika újszerű bemutatására került sor. Példaként említhetjük az üzletkötés szereplőit, a szerződéskötés előkészítését, a fizetési módokat, a szállítást, a biztosítást, a reklamációt, valamint a nemzetközi integráció kérdéseit. A tankönyvsorozat a hagyományos többlépcsős szakasz struktúráját követi, mely az általános nyelvi ismeretek, és az interkulturális kommunikáció tárgyalása után ad elsősorban a média segítségével bevezetést a gazdasági nyelvbe, majd a szakorientált üzleti szféra rejtelseibe. Hasonló a gazdasági szaknyelvi kommunikáció nyelvi síkjával foglalkozó jelenlegi kutatás, mely társalgási műhelyszorgont, majd szakmai-köznyelvi népszerűsítő síkot, valamint a gazdasági szakemberek közötti tudományos választékos kommunikációt különböztet meg (Ablonczyné, 2006:23).

Szintén 2006-ban jelent meg a Budapesti Gazdasági Főiskola kiadványaként *Bevezetés a nemzetközi gazdaságba orosz nyelven* című tankönyv (Kovács, I. – Viczai, P.). A tankönyv a nemzetközi gazdasági élet napjainkra jellemző ismérveit, folyamatait mutatja be. Hasznos és aktuális információkat tartalmaz a Bolognai folyamat, valamint a BGF nemzetközi gazdálkodási szak sajátosságainak figyelembevételével. A nemzetközi gazdasági kapcsolatokat öt témakörbe csoportosítva mutatja be:

1. Nemzetközi gazdasági és pénzügyi szervezetek
2. A versenyképesség biztosítása a világpiacon
3. A külgazdasági kapcsolatok jellemzői
4. Nemzetközi megállapodások a gazdaságban
5. A nemzetközi kereskedelem bonyolításának feltételei

A legfontosabb gazdasági terminusokat újszerű megközelítésben és felosztásban tárgyalja. Lexikai és grammatikai gyakorlatai alap-, közép-, illetve felsőfokú szintű nyelvtudás esetén is lehetővé teszi a szaknyelvi kompetencia fejlesztését. A tananyag segítséget nyújt a közép- és felsőfokú szakmai nyelvvizsgára történő felkészülésben is.

Nyelvpedagógiai tapasztalatok és a jelenlegi oktatási reformok eredményeinek és problémáinak figyelembe vételével indokoltnak látszik, hogy a közeljövőben kiemelt tárgyként foglalkozzunk az új EU tagállamok mellett Oroszország megváltozott kulturális szokásrendjével, mentalitásbeli váltoásaival és a nyugati világhoz való pozitív illetve negatív hozzáállásával. Tekintettel arra, hogy évtizedünkben várhatóan növekszik az orosz nyelv és kultúra iránti érdeklődés mind a közoktatásban, mind az egyetemi és főiskolai képzésben, bővülnek a nyelvországba történő kiutazás lehetőségei élnünk kell az orosz piac által nyújtott lehetőségekkel.

Hivatkozások:

Ablonczyné Mihályka, L. (2006): *Gazdaság és nyelv. Tézisek habilitációs eljáráshoz.*
Veszprém

- Bakonyi, I. (1981): *Pergőfilm az orosz nyelv oktatásában*. Országos Oktatástechnikai Központ: Veszprém
- Bakonyi, I. (2000): *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon*. Széchenyi István Főiskola: Győr-Budapest
- Fodor, Z. (2004): *Деловой русский. Как готовиться к экзамену*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Fodor, Z. (2006): *Деловой русский. Тексты и задания*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Fodor, Z. (2007): *Üzleti kapcsolatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kovács, I. – Viczai P. (2006): *Bevezetés a nemzetközi gazdaságba orosz nyelven*. BGF KFK: Budapest
- Petuhova, T. (2005): *Русско-венгерский тематический словарь для студентов-экономистов*. AULA: Budapest
- Tenkei, S. (2006): *Язык экономики I-II*. Szolnoki Főiskola: Szolnok

Balogh József
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv(ek) lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai vizsgálata

A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági terminológia lexiko-szemantikai összehasonlításakor céloom az elemzett forrásokból (változatos, de tematikailag az európai integrációval kapcsolatos korpuszokból, főleg az Interneten elérhető magyar, német és francia nyelvű szerződésekből, véleményekből, döntésekből, irányelvekből, az új alkotmányból, stb- lásd Internet források) gyűjtött terminusok analizise volt. Az elemzéshez a korpuszokból kigyűjtött magyar, német és francia kifejezések (a főnevekre összpontosítottam) listáját használtam fel. Összesen négy lexiko-szemantikai kategória bemutatását választottam (idegen szavak, képzett és összetett szavak, mozaik- és betűszavak), több alkategória bevonásával.

A magyar, a német és a francia nyelv az EU-ban

Az EU nyelvi vetülete dióhéjban

Abram De Swaan az EU-val kapcsolatban (Swaan, 2004:157-185) különbséget tesz a **civil** és az **intézményes Európa** között. A civil Európában a nemzeti nyelvek jelenlétéről beszélhetünk. Az intézményes Európa szempontjából a szerző megkülönbözteti a nyilvánosság szintjét, amely hasonló az előző kategóriához (ahol a **plurilingvizmus** az **elv**, lásd az EGK Tanácsának 1958/1 rendeletét, az ún. nyelvi chartát), míg az intézményes Európa bürokráciájában más a helyzet: „[...] a **napi gyakorlat** nem [...] tartja magát a teljes soknyelvűség szabályához: [...] többnyire a franciát és az angolt használják [,harmadsorban pedig a németet]...”, (Swaan, 2004:183). Vannak tehát **hivatalos nyelvek**, valamint **munkanyelvek** – **centrum** és **periféria**. Az EU-ban B (1. idegen), C (2. idegen), D (3. idegen), stb. nyelvekről közvetítenek a fordítók és a tolmácsok A, azaz anyanyelvre.

A magyar nyelv és a kialakuló magyar euronyelv

A magyar nyelv 2004. május elseje óta az EU egyik hivatalos nyelve, de a magyar euronyelv már előtte, a hosszú csatlakozási folyamat során **fejlődésnek** indult. A kialakuló magyar euronyelvről, szerkezetéről, kihívásairól Révay Valéria azonos című tanulmányában is olvashatunk.

(Révay, 2000:73-93) Részben azonos témájú Várnai Judit Szilvia *Európai uniós terminológia és fordítás – múlt és jelen* (Várnai, 2005:5-15), valamint Gulyás Róbert *Magyar terminológia az EU-intézményekben* (Gulyás, 2005:17-27) című írása is. Ide köthető – egy kissé elferdítve – az „idegen (gazdasági szak)nyelveket tudni szép, de a hazai(aka)t művelni kötelesség” princípiuma. (Fóris, 2005)

A német nyelv

Noha Németország a **legnagyobb nettó befizető** az EU költségvetésébe, gazdaságilag pedig Európa vezető nagyhatalma, nyelve nem élvez olyan **státust**, mint a **globális angol** (Swaan, 2004) **illetve világangol** (Crystal, 2003) avagy a francia. Már számos – véleményem szerint jogos – követelés merült fel a német nyelvű országok részéről ennek az állapotnak a megváltoztatására. (Szabari, 1998:46-47)

A francia nyelv

Az EU-ban

„ az egyes **szövegek eredetije** íródhat **elvileg** az Európai Unió **bármely** hivatalos **nyelvén** – azaz a tagállamok bármelyikének hivatalos nyelvén -, bár **a gyakorlatban** a **legtöbbszörre** angolul vagy **franciául** készülnek [...]. „ (Bart – Klaudy, 2003:10)

„ A kiindulási nyelvet vizsgálva a **legtöbbször franciából fordítanak** [...], ezt követi az angol [...]. A **cél nyelv** szempontjából [...] **első helyen a német** áll [...]” (Szabari, 1998:53) A kiinduló nyelvvel kapcsolatban megjegyezhető, hogy nem mindig lehetünk benne biztosak, melyik volt az. Angol ? Vagy francia? Esetleg német? Erről bővebben Élthes Ágnes *Az EMU és az euró* – az Európai Bizottság kiadványának francia és angol változata című tanulmányában találhatunk adalékokat. (Élthes, 2005:29-39)

Ezen rövid bevezető után térjünk át a tulajdonképpeni tárgyra, azaz a magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv(ek) lexiko-szemantikai és / vagy terminológiai vizsgálatára!

A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv a nyelvelemzés lexiko-szemantikai és / vagy terminológiai szintjén

E terület szakemberei a lexikológusok, lexikográfusok, terminológusok, szakfordítók, tolmácsok, továbbá az adott szakterület, tudomány specialistái. A szaknyelviség a legszembetűnőbben talán éppen a lexikában nyilvánul meg – a fordításban is – , véleményem szerint éppen ezért a **szakszöveg elemzését és megértését meg kell előznie a nyelvrendszernek, illetve az adott szakszöveg terminológiai készletének alapjaival való foglalkozásnak**. Csak és kizárólag ezen fázis után léphetünk feljebb az adott szöveg nyelvi elemzésének ranglétráján, s csak ezen lépések után születhet meg a szöveg első vagy nyers, majd pedig végleges (?) fordítása.

„ [...] a terminológiát elhatárolja a lexikológiától az, hogy milyen szófajhoz tartoznak az általuk vizsgált szavak. [...] az **általános nyelvi szótárakban minden szófaj** [...] megtalálható, [...] a **terminológiában** csaknem kizárólag **főnevek** fordulnak elő.” (Kurtán, 2003:168)

Emellett számos kutató egybecsengő állítása szerint (pl. Newmark, 1988) a (gazdasági szak)szövegek **megértési fázisa** a (szak)**szavakkal** kezdődik, nem pedig a mondatokkal, vagy akár a (szak)szöveggel magával – ellentétben például a fordítás mint interpretálás felfogásával szemben (Lederer, 1994) –, s ebben a folyamatban sokkal inkább támaszkodunk a **főnevekre**, min más szófajokra. (Stolze, 1994)

A szójelentés, ezen belül a szavak jelentésváltozása (köznyelvi↔szaknyelvi) és /vagy jelentésmódosulása.

A nyelvelemzés lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai szintjéhez többek között olyan problémák analízise tartozik, mint például a szójelentés, ezen belül a szavak jelentésváltozása (köznyelvi↔szaknyelvi) és/vagy jelentésmódosulása. Nézzünk néhány példát:

Általános köznyelvi szókincs: magyar: *piac*, német: *der Markt*, francia: *le marché*.

Közös szakszókincs (egy- diszciplinákban más a jelentés): magyar: *eszköz*, német: *das Mittel*, francia: *le moyen*.

Specifikus szakszókincs (szűkebb területre jellemző terminus, illetve a tágran értelmezett gazdasági szaknyelv): magyar: *jövedelemadó*, német: *die Einkommenssteuer*, francia: *l'impôt sur le revenu*.

A szavak közötti szemantikai viszony tekintetében beszélhetnénk még a következő jelenségekről: antonímia, hiperonímia, hiponímia homográfia, homonímia, poliszémia, szinonímia. Ehhez a nyelvelemzési síkhoz kapcsolható továbbá idegen szavak használata, a szóképzés, a szóösszetétel, részben a mozaikszavak alkalmazása is.

Idegen szavak

Sok szaknyelv esetében, amely külföldről kerül hozzánk, legtöbbször egyszerűen **átvesszük** a dolgot, fogalmat, eszközt, jelenséget jelölő idegen szót. Ugyanez a helyzet az Eu-s gazdasági szövegek esetében is. Például: francia: *acteur*, német: *Akteur*, magyar: *aktor*. Viszont megfigyelhető az a tendencia is, amikor az idegen szó mellett **anyanyelvi variánst is** létrehozunk. Például: francia: *dérogation*, német: *Derogation/Ausnahmeregelung - Freistellung*, magyar: *derogáció/ kivételes mentesítés*.

Szóalkotással keletkezett szavak

A szóalkotás mint nyelvi szükségleti rendszer

Johannes Erben szerint a **szóképzés** egy olyan **nyelvi szükségleti rendszer**, ami alatt **új** lexikai elemek létrehozását értjük **már meglévő** szabad és/vagy

kötött morfémaak segítségével (ez különbözteti meg a szóképzést a szóteremtéstől). Ez egy **szabályozott** folyamat, mégpedig azért, mert azt morfonológia, morfológiai, szintaktikai és szemantikai **korlátok** határolják be, továbbá azért is, mert azt minták/struktúratípusok/analógiamodellek (?) határozzák meg. (Erben, 1993)

Ami a szükségleti rendszert illeti: az ember (objektív) **megnevezési igényét** jelenti, mivel szeretnénk a minket körülvevő világot lehetőleg minél teljesebben megismerni, a valóság minden részletére új szavakat létrehozni. Viszont a dolgot és a szavak között néha szakadék tátong. (Schippan, 1992). Ekkor nyúlunk a szóképzés eszközeihez és módszereihez. Erre minden nyelvnek saját **eszköztára** és még sajátosabb **mechanizmusai** vannak.

Képzett szavak (derivátumok)

A képzett szavaknak (derivátumoknak) az az előnye, hogy egy **viszonylag korlátozott** mennyiségű és relatíve konstans kötött **morfémainventár** - a legfőbb magyar affixumokat lásd (Keszler, 2000:314-317); a legfőbb német affixumokat lásd (Fleischer, 1992:36-37); a legfőbb francia affixumokat lásd (Bárdosi – Karakai, 1996:497-501; Kelemen, 2001:471-479) – valamint kiinduló, illetve **bázisszavak** segítségével rendkívül **nagy mennyiségű** és **árnyalatokban gazdag új** szóanyagot lehet létrehozni. A szóképzésnek – a franciához és más újlatin nyelvekhez viszonyítva – viszont csak kisebb szerep jut egyelőre az **új magyar eurószókincs** kialakításában. Ennek az a magyarázata, hogy sokkal jobban hangzik, ha a **szintetikus** szerkesztés, azaz ha a szóképzés helyett inkább az **analitikus** szerkesztésmódot választjuk, azaz egy-egy szószerkezetet használunk. Például *európanizálás* helyett jobban hangzana az *európaivá tétel* szintagma.

Példák deverbális névszóképzésre: francia: *liquidier*→*liquidation*, német: *liquidieren*→*Liquidation*, magyar: *felszámol*→*felszámolás*.

Példák denominális névszóképzésre: francia: *échéant*→*échéance*, német: *Fall*→*fällig*→*Fälligkeit*, magyar: *esedékes*→*esedékesség*.

Szóösszetétel (kompozitumok)

A napjainkban is alakuló (magyar, német és francia) európai uniós (gazdasági) szaknyelv(ek) (is) hemzsege(nek) az **elő- és utótagból** szerkesztett összetett szavaktól. A szóösszetételeknek két főbb csoportját különböztethetjük meg: **mellé- és alárendelő** összetételek. Az alárendelő összetételek túlsúlyban vannak, míg **mellérendelő** szóösszetételeket csak **elenyésző** mennyiségben találhatunk az EU-s gazdasági szaknyelvben (is). Az alárendelő összetételek estében a **francia** nyelvre főleg az ún. **de-lépcsők** jellemzőek – pl. egyszeres de-lépcső a *système de fermeture*-ben, kétszeres de-lépcső az *émission de billets de banque*-ban -, a **főnév** +

melléknév kombinációk mellett – pl. *action bancaire* – , míg **a német és a magyar összevonja** a szavakat: pl. *Handelspolitik* és *kereskedelempolitika*. Ennek megfelelően a magyar szóösszetételek sokkal jobban hasonlítanak a németre. Ezen kívül az elemek **sorrendje** is egyezik a német és magyar nyelvben: az első mindig a **meghatározó tag**, a második mindig az **alaptag**, míg a franciában elől áll az alaptag és ezt specifikálja az utána következő meghatározó tag. A **németben** ezen kívül rendkívül sokfajta **kötőhang** – ún. Fugenelement, pl -s, -n, stb. – fordulhat elő a szóösszetétel határán, lásd pl. *Verrechnungs- und Zahlungssystem*. De léteznek a németben **kötőhang nélküli** összetételek is – ún. „nahtlose Verbingung” –, mint pl. *Wechselkurssystem*.

Sokszor találkozhatunk olyan szóösszetételekkel, melyeknek egyik tagja hazai, másik idegen eredetű. Ez a jelenség a **hibridizáció**. Nem idegen ez sem a német (lásd „**deuglish**”), sem pedig a francia nyelvtől (lásd „**franglais**” francia szempontból, illetve „**frenglish**” angol nézőpontból), de a magyartól sem. Például: *adókonstrukció*, *agrárrendtartás*, *struktúraváltás*, *terméknomenklatúra*, *vámkontingens*, stb. Igen gyakori az a jelenség is, amikor egy két- vagy többkomponensű magyar szóban több idegen elem is található, mint: *konvergenciakritérium*, stb.

Mozaik- és betűszavak

Az Eu-s gazdasági terminológia egyik kedvenc szóalkotási módja a mozaik- és betűszavak gyártása. Itt jegyzendő meg, hogy a francia nyelv talán még jobban szereti ezeket a nyelvi elemeket, mint bármely más európai nyelv. Sőt, a francia sokszor a nemzetközileg elterjedt mozaikszó helyét újat alkot, pl. IMF helyett *FMI*, GDP helyett *PIB*. A magyar előszeretettel veszi át az angol rövidítéseket, pl. *CEFTA*, de sajátokat is képez, pl. *EMU*. A némettel hasonló a helyzet, mint a magyarral: pl. *CAP* angol mintára, de *EWR* német verzióban.

Záró megjegyzések

Jelen írásom végén mindenféleképpen hangsúlyozni szeretném, hogy **az EU-s gazdasági szaknyelv(ek) eredetisége** nem csak abban rejlik, ami a legnyilvánvalóbb: a **szókincsében**. Tanulmányozni kell tehát ezt (ezeket) a szaknyelve(ke)t is **morfoszintaktikai, stilisztikai és pragmatikai szinteken** egyaránt. Viszont **a jelen cikkben felvázolt első lépcsőfokot, melyet a lexiko-szemantikai vagy terminológiai szint képez, ezekhez a szintekhez meg kell tenni**. A morfoszintaktikai vizsgálat tárgyát a nyelvtani kategóriák speciális alkalmazásának illetve a különféle, viszonylag korlátozott számú szerkezetek használatának kell(ene) képeznie. Ezek az elemek különféle beszédaktusokban fordulhatnak elő: EU-s szinten ezek vagy a kemény

joghoz tartoznak, azaz kötelező érvényűek (pl.érdekes lenne megvizsgálni, hogy hogyan fejezi ki a három adott nyelv a volitio-t, azaz az akaratot), illetve az ún. puha jog kategóriájába tartozó, azaz nem kötelező érvényű szövegek. Ezt pragmatikai elemzésnek (lenne) célszerű alávetni. Mivel a kifejezési formák sajátos stílust kölcsönöznek az effajta szövegeknek, stilisztikai szempontból ugyanúgy érdekes görcső alá venni az Eu-s gazdasági és gazdasági jellegű szövegeket, mivel az EU jelszava gazdasági típusú szövegeire is érvényes: egység a sokféleségben.

Összefoglalás

Bár léteznek az **Interneten** is elérhető **EU-s terminológiai adatbankok**, ezek nem vagy nem minden esetben megbízhatóak, habár azok tartalma is leírható, csoportosítható a fentebb leírtak szerint. . Ehhez társul még az a tény is, hogy az EU dokumentációja évről évre terjedelmesebb, percenként születnek új fogalmak, ennek megfelelően **új terminusok, új EU-reáliák** keletkeznek a még újabb koncepciókhoz, célkitűzésekhez. Ezekre a **kihívásokra** felelendő, **az EU ún. „szakpolitikáinak”** (Horváth, Z.: 2001, 9-11) megfelelő, **gazdasággal kapcsolatos** főneveket (is) tartalmazó **referenciaműveket** kellene létrehozni: német-magyar, magyar-német; francia-magyar, magyar-francia (továbbá a globális angolra tekintettel angol-magyar és magyar-angol) relációkban, mivel éppen ezek azok az idegen nyelvek, melyeket a leggyakrabban használnak az EU belső kommunikációjában. Ezek a **szótárak** szolgálhatnak mind az EU intézményeiben dolgozó **fordítókat** és **tolmácsokat**, az **EU-s (gazdasági) szaknyelve(ke)t oktató szaknyelvi tanárokat** illetve az az(oka)t hallgató **diákokat**, illetve minden érdeklődőt – így talán **polgárközelibb** lehetne az **eurozsargon**. **Ahány szakpolitika, legalább annyi** – a legváltozatosabb korpuszokra támaszkodó, mégis koherens, kompakt, közérthető – **szakszótár**ra lenne szükség. (Ez mintegy két tucat szótárt jelentene, szorozva a nyelvi irányokkal. Tehát legalább százötven szótárról lenne szó...) Az egyes szakpolitikák viszont hatalmas területeket fognak át – lásd például mezőgazdaság –, melyek **tovább tagolhatók különféle részterületekre** – ez még tovább növeli az elkészítendő művek mennyiségét... Bár elérhető A Morpho-Logic SZAK Kiadó gondozásában 2004-ben megjelent, a Magyar Köztársaság Igazságügyi Minisztériumának Fordításkoordináló Egysége által összeállított adatbázisból az *Európai Unió Hivatalos* angol – magyar – német – francia *Kifejezéstára* - CD-melléklettel ellátva -, ez a hiánypótló mű **sem szakpolitikákra** nincs tagolva, **sem nyelvpárokra** nincs szétválasztva.

Hivatkozások

Bárdosi, V. – Karakai, I. (1996): *A francia nyelv lexikona*. Corvina: Budapest

- Bart, I. –Klaudy, K. (2003): *EU fordítóiskola. Európai Uniós szövegek fordítása angolról magyarra*. Corvina: Budapest
- Crystal, D. (2003) : *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest
- Élthes, Á. (2005): Az EMU és az euró – az Európai Bizottság kiadványának francia és angol változata. *Fordítástudomány*. 2005/2. 29-40.
- Erben, J. (1993): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Erich Schmidt: Berlin
- Fleischer, W. (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer: Tübingen
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológiai lecke*. Lexikográfia: Pécs
- Gulyás, R (2005): Magyar terminológia az EU-intézményekben. *Fordítástudomány*. 2005/2. 17-27.
- Horváth, Z. (2001): *Kézikönyv az Európai Unióról*. Magyar Országgyűlés: Budapest
- Kelemen, J. (2001): *Grammaire du français contemporain*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Keszler, B. - Lengyel, K. (2000): *Kis magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lederer, M. (1994) : *La traduction aujourd' hui: le modèle interprétatif*. Hachette: Paris
- Newmark, P.(1988): *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International: London
- Révay, V. (1999): A kialakuló magyar euró nyelv. In: Mihalovics, Á. (ed.) (1999): *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. *Studia Europea Nyiregyháziensia* 2. 73-93. Bessenyei György Könyvkiadó: Nyíregyháza
- Schippan, Th. (1992): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer: Tübingen
- Stolze, R. (1994): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Narr: Tübingen
- Swaan, A. De (2004): *A nyelvek társadalma. A globális nyelvrendszer*. Typotex: Budapest
- Szabari, K. (1998): Az Európai Unió és a nyelvek. A nyelvi szabályozási gyakorlat, valamint a fordítás és tolmácsolás jelene és jövője. In: G. Molnár, B. (ed.) (1998): *Nyelvpolitika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém. 43-58.
- Várnai, J. Sz. : Európai Uniós terminológia és fordítás – múlt és jelen. *Fordítástudomány*. 2005/2. 5-15.

Internet források

- <http://www.europa.eu.int>
- <http://www.mobidic.hu/eujog>
- <http://www.europa.eu.int/eur-lex/lex/en/index.htm>
- <http://www.im.hu/?katid=95&id=124&lang=hu>
- http://www.kulugyminiszterium.hu/kum/hu/bal/kulpolitikank/Europai_Unio/Dokumentumok/csatlakozasi_szerzodes.htm
- <http://www.ue.eu.int/uedocs/cmsUpload/cg00087-re02.hu04.pdf>
- <http://www.groups.yahoo.com/group/HUTERM>

A protokoll szerepe a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

A protokoll a hivatalos érintkezésre, a hivatalos rendezvényekre, megbeszélésekre vonatkozó, érvényben lévő szokásoknak az összessége. A nemzetközi üzleti tárgyalások tekintetében protokolláris szabályok határozzák meg például a kapcsolatteremtést, a fogadást, az üdvözlést, a bemutatkozást, a névjegykártya átadását, a tárgyalófelek ülésrendjét és a szerződés aláírását. Dolgozatomban a protokollnak a nemzetközi üzleti tárgyalások kommunikációjában betöltött szerepét vizsgálom, és utalok a kultúránkenti eltérésekre és hasonlóságokra.

A nemzetközi üzleti tárgyalások protokollja a nemzetközi üzleti élet protokolljának szerves része. Olyan szabályokon alapuló jelzésrendszer, amely ismert és elfogadott a nemzetközi üzleti élet szereplőinek körében. A protokoll segít a nemzeti kultúrák és kommunikációs módok közötti eltéréseket harmonizálni az üzleti kapcsolatok kialakításában és fenntartásában:

„A protokoll révén eltűnnek a tárgyaló felek közötti kulturális, vallási és egyéb gyökerekből származó különbségek, a tárgyalásztalnál mindenki egyenlő, és egyforma jelzéseket használ” (Görög, 1999: 11).

A protokoll

A Magyar nyelv értelmező kéziszótára szerint a protokoll a nemzetközi, elsősorban a diplomáciai érintkezés előírásainak összessége (Juhász, 1975). A modern diplomáciát a Bécsi Kongresszus kodifikálta 1815-ben, majd az 1961-es „Bécsi szerződés a diplomáciai kapcsolatokról” dokumentum szabályozta. A protokoll tágabb értelemben a hivatalos érintkezés módjának szabályait jelenti. Görög Ibolya protokoll szakértő meghatározása szerint a protokoll részterületei a viselkedéskultúra, szertartásrend, rendezvényszervezés, valamint a hivatalos kapcsolattartás és a diplomáciai szertartások szabályai (Görög, 1999: 11).

A viselkedéskultúra vagy illem és az etikett

A viselkedéskultúra vagy illem és az etikett rokon fogalmak. A viselkedéskultúra

„Az emberek közötti kapcsolatokat, a társadalmi érintkezést szabályozza. Változó, hiszen koronként, népcsoportonként, vallási hovatartozás szerint, és főleg a kialakult nagyobb kultúrák hatására sokszor átalakul. Az emberi kultúrát és nem ösztönöket örökíti a következő generációkra” (Görög, 1999: 11).

Az etikett a viselkedéskultúra túlszabályozott formája. A XV-XVIII. században az udvari illemszabályok gyűjteményét jelentette, majd a XIX. században és a XX. század első felében polgárisodott változata élt tovább, s a polgári viselkedést szabályozta. Ma inkább viselkedéskultúrának nevezzük egy adott közösség tagjainak az érintkezését meghatározó szabályokat, s az ebből következő gyakorlatot.

Dr. Sille István protokoll szakértő az érintkezést meghatározó szabályok létének szükségességét az alábbiakban indokolja:

„Jogosan vetődik fel a kérdés: minek ez a sok formalitás? Ha időnként soknak tűnik is, vezéreljen az az elv, hogy csak annyi kell belőlük, amennyi szükségszerű. Mert ezek a formalitások mindig mély tartalmat hordoznak. Jó szokások, emlegetjük őket akár az etikett, akár a protokoll, akár az illem fogalomkörében, mert az emberek közötti kapcsolatteremtés és kapcsolattartás lehetőségét biztosítják minden körülmények között” (Sille, 1998: 23).

A nemzetközi üzleti tárgyalások protokollja mint kommunikációs eszköz

A protokoll egy emberi közösség, társadalom kultúrájának a része, amely az üzleti tárgyalások esetében az interperszonális kommunikáció részeként valósul meg. A protokoll mint kommunikációs eszköz segítségével „a tárgyalóasztalnál mindenki egyenlő, és egyforma jelzéseket használ” (Görög, 1999: 11), s így még abban az esetben is, ha nem áll fenn erőegyensúly a tárgyalófelek között, ha az egyik tárgyalónak a másik fél erőfölényével kell megbirkóznia, a tárgyalási protokoll követése megfelelő keretet teremt a kiegyensúlyozott munkához a tárgyalás során.

Az üzleti tárgyalás interperszonális kommunikáció, amely verbális és nem verbális kommunikációs elemek együttes és egyidejű felhasználása révén jön létre. Mivel az üzleti tárgyalás meghatározó részben verbális kommunikáció, a dolgozat elsősorban a verbális megnyilvánulásokkal foglalkozik. Ugyanakkor, lévén, hogy a nem verbális kommunikációs elemek befolyásolják, segítik vagy gátolják a verbális kommunikációt, így ezek szerepét is megemlíti.

A nemzetközi üzleti tárgyalások esetében a tárgyalófelek kommunikációja, tárgyalási stílusa egymástól eltérő kultúrák megnyilvánulása, így a nemzetközi tárgyalások protokolljának egységes keretet jelentő szerepe nélkülözhetetlen. A szabályok a kapcsolatfelvételtől és kapcsolatépítéstől a szerződés aláírásáig minden részletre kitérnek. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy a tárgyalófelek nemzeti kultúrájának és kommunikációjának tradíciói módosíthatják a nemzetközi üzleti tárgyalások protokollszabályait.

A tárgyalófelek közötti kapcsolatfelvétel

A kapcsolat felvételének módja jelentős eltéréseket mutat. A nyugat- és észak-európai országokban és Észak Amerikában a kapcsolat felvétele és a tárgyalás előkészítése levelezés útján is megoldható, míg a távol-keleti országok, az arab államok kulturális hagyománya szerint elengedhetetlen a közvetítő segítségével való bemutatás, a nagykövet, vagy a kereskedelmi képviselő tagjainak közbenjárása. Ezekben az országokban a tárgyalás előkészítése is interperszonális kommunikáció formájában történik. Már a tárgyalás megkezdéséhez szükséges a két fél közötti bizalmon alapuló kapcsolat megléte, amely csak közvetlen kapcsolat, többszöri személyes találkozás segítségével teremthető meg. A személyes találkozás formája lehet fogadás a repülőtéren, kötetlen beszélgetés a cégnél, a vállalat bemutatása, éttermi meghívás, vagy a hely nevezetességeinek megismertetése.

A vendégek fogadása és üdvözlése

A tárgyalás időpontját, a napirendet és a tárgyalás anyagát a tárgyalást megelőzően el kell juttatnunk a tárgyalófeleknek. A vendégek fogadása is a protokoll szabályai szerint történik. A fogadó munkatársnak illik lemennie a vendég elé a portára tíz perccel előbb, mint a vendég megérkezik, s „Miközben vezeti, mutatja az utat, egy fél lépéssel a vendég előtt megy, mert elég kínos hátulról odaszólni, hogy most menjen balra” (Görög, 1999: 119). Ha a fogadó munkatárs nem vesz részt a tárgyaláson, nem kell bemutatkoznia kézfogáskor, csupán az osztályt nevezi meg. Miután felkísérte a vendéget, leülteti egy várakozásra megfelelő helyiségben, s megmutatja, hogy hol található a mosdó.

Tárgyalás a házigazda főtárgyaló szobájában

Ha a tárgyalás a főtárgyaló, a házigazda szobájában történik, értesíteni kell őt a vendég vagy vendégek megérkezéséről. Először a háziak mennek be, így alkalom nyílik a tárgyalás előtti utolsó egyeztetésre. Ezután vezetjük be a vendéget: „Aki kísér, az lép be elsőnek az ajtón, egyik kezével tartja az ajtót, a másikkal kicsit int a vendégnek, hogy kihez kell odalépnie” (Görög, 1999: 119). A kölcsönös üdvözlés, s ha első alkalommal találkoznak, a formális bemutatkozás a házigazda és a vendég feladata.

A köszöntés a tárgyalási nyelven, annak a nyelvnek a szóbeli köszönési és üdvözlési szokásai szerint történik. Minden nyelvnek megvan a maga üdvözlési formája, amely bemutatkozáskor hangzik el, az első találkozás megtörténtét értékelve. A magyar *örülök a találkozásnak* megfelelője például a német *sehr angenehm*, az angol *pleased to meet you*, és a francia *enchanté*. A verbális üdvözlő formákat nem verbális üdvözlő

formák kísérik, mint például a kézfogás, a japán meghajlás vagy az indiai *namaste*: a két tenyér áll magasságban egymáshoz illeszkedik, főhajtással kísérve (Gesteland, 1999).

Ezután a házigazda bemutatja a hazai tárgyalófeleket a vendégnek, a vendég pedig, ha kísérettel érkezik, a saját kísérőit a házigazdának, majd a vendégek és házigazdák kezét fogják, névjegyet cserélnek. Ha egy vendég érkezik, a tárgyalás folyhat akár az íróasztalnál is, ha kettő, az ülgarnitúrán (régiesen: szalongarnitúrán) ülve, ha több, mint kettő, akkor a tárgyalóasztalnál.

A névjegycsere

A névjegycsere formális szabályok szerint kerül sor, amelyek kultúránként eltérőek, azonban mindenütt alapvető szabály, hogy a névjegyet illik megköszönni, s elolvasni miután átvesszük. Míg például az amerikaiak minden formalitás nélkül veszik át a névjegykártyát, a japánok nagy tisztelettel cserélnek névjegyet. Gesteland leírja, hogy a *meishi*, a névjegykártya átadása nagy ceremóniával történik. Udvariassan meghajolva, két kézzel nyújtják át, és két kézzel is veszik át, négy-öt másodpercig tanulmányozzák, s csak azután helyezik a tárgyalóasztalra, majd a tárgyalás után bőrből készült névjegykártyatartóba helyezik. A *meishi* ceremóniáját átvette Kelet- és Délkelet-Ázsia üzleti világa is, s ennek megfelelően elvárják a külföldi üzletfelektől is, hogy olyan tisztelettel bánjanak a névjeggyel, mint azzal a személlyel, aki a névjegyet adta át (Gesteland, 1999).

Delegációk tárgyalása tárgyalóteremben

Kétoldalú tárgyalás alkalmával, ha többen vesznek részt a tárgyaláson, a tárgyalófelek tárgyalóasztalhoz ülnek. A delegáció vezetője, a vendég főtárgyaló név és rang szerint bemutatja delegációjának tagjait, majd a házigazda főtárgyaló a saját delegációját. A névjegykártyák átadása nemcsak udvariassági gesztus, hanem nagy segítséget is jelent a delegációk számára a tárgyalás során:

„Mikor leülünk, a kapott névjegykártyákat magunk elé tesszük, abban a sorrendben, ahogy szemben a vendégek is ülnek, így nem tévesztjük el a megszólításukat. A kártya alapján tudjuk, hogy ki milyen területért felelős, és a tárgyalás végére pedig – ez a titkos haszon! – memorizáljuk a neveket is” (Görög, 1999: 86).

A vendégek az asztal egyik, a házigazdák a másik oldalán foglalnak helyet. Először a főtárgyaló házigazda helyezkedik el az asztalnál, a vendég főtárgyalót vele szemben ültetjük le. A diplomáciai protokoll ülésrendje szerint a delegációk tagjai rangjuk szerint a fővendég és a fő házigazda

jobb és bal oldalán foglalnak helyet, s ha többen vannak, ezt a sorrendet addig ismétlik, amíg minden tárgyaló helyet nem foglalt. Az asztalon kis tábla jelzi a tárgyalók nevét. Ha a házigazda főtárgyaló kérte fel a tolmácsot, akkor ő a bal oldalán ül. A diplomáciai protokoll szigorú ülésrendje üzleti tárgyalások esetében módosulhat, a tárgyalók kívánsága szerint. Görög a következő példával indokolja ezt:

„... lehet, hogy az érkező elnök-vezérigazgatónak konkrétan nem sok fogalma van a két cég közötti ügyletek részleteiről, és ezért például a V5 rangú titkárát veszi maga mellé, nem pedig a vezérigazgató-helyettest” (Görög, 1999: 131).

Az ültetésnek további protokolláris szokásai is vannak. A tárgyalóasztalnál minden résztvevőnek 80cm széles helyet kell biztosítanunk, hogy kényelmesen helyezhessék el és használhassák a tárgyalási anyagokat és jegyzeteket. A vendégeket nem szokás háttal ültetni az ajtónak, mert ez bizonytalan helyzetet, rossz közérzetet jelenthet számukra. Olyan látvány táruljon eléjük a tárgyalóasztalnál ülve, ami kellemes hatást nyújt, s a vállalat kiegyensúlyozott hatalmi helyzetét is jelképezi. Az utóbbi taktikai célt is szolgál, a következő példával együtt: ”Ha megoldható, ők üljenek az ablakkal, a fényvel szemben. Így jobban látjuk arcuk rezdülését, ha valami váratlant, jót, rosszat mondunk”(Görög, 1999: 131).

A tárgyalófelek megnevezése és megszólítása

A tárgyalófelek megnevezése és megszólítása az adott kultúra szokásait kell, hogy kövesse. A formális jellegű kultúrákban a tárgyalófelet családnéven szólítják, hozzátéve az őt megillető címet vagy rangot. Gesteland (1999) utal rá, hogy még az informális, közvetlen stílusukról ismert amerikaiak is használják a Mr., Miss., Ms. vagy Mrs. jelzést, és családnévükön szólítják meg a tradicionális amerikai vállalatok menedzsereit. Igaz, a Silicon völgy új vállalatainak menedzserei számára természetes a keresztnéven való megszólítás. Azoknak, akik nemzetközi tárgyalásokon vesznek részt, ismerniük kell az udvarias megszólítás eszközeit a különböző kultúrákban, például, hogy a japán *san* előljáró kisasszony, asszony és úr jelentéssel is bír.

Azokon a nyelveken – mint a magyar és a német –, ahol a formális magázódás és az informális tegeződés eszközei is léteznek, a formális magázást kell választanunk.

A tolmács szerepe

A tolmács fontos szerepet tölt be az üzleti tárgyalásokon. Az elhangzott kijelentések pontos jelentésének megértetése, a szerződés szövegének

pontos megfeleltetése a tolmács feladata. Akár egyetlen szó félreértése a tárgyalások kudarcához vezethet. Ha a házigazda főtárgyaló kéri fel a tolmácsot, s első alkalommal dolgoznak együtt, először neki kell bemutatni, hogy megbeszéljék a tennivalókat. Ha már dolgoztak együtt, akkor a vendég főtárgyalónak mutatjuk be a tárgyalás előtt, s őt követve lép be a terembe.

A tolmácsot tájékoztatnunk kell a tárgyalás témájáról és tartalmáról, hogy mind a tárgyi, mind nyelvi szempontokat figyelembe véve felkészülhessen, s szaktudásával elősegíthesse a tárgyalások sikerét. Mivel a protokoll minden esetben engedélyezi tolmács közreműködését, tolmácsot akkor is felkérhet a tárgyaló, ha jól ismeri a tárgyalási nyelvet. Ezt taktikai szempontból teszi, ugyanis így több ideje marad a megoldandó feladat átgondolására és a döntéshozásra.

A szerződés aláírása

Végül elérkezik a szerződés aláírásának pillanata: „Hosszú tárgyalások, egyeztetések során sokan dolgoztak azon, hogy megszülessen a megállapodás a két cég között. Győzelem, eredmény, előrelépés, meg kell ünnepelni!” (Görög, 1999: 150). Az ünnepélyes aláírás ceremóniájára meghívót küldünk mindenkinek, aki hozzájárult az eredményhez, valamint meghívót küldhetünk cégek, bankok képviselőinek is.

Elegáns asztal mellett ülve írja alá a két fél a szerződést. Ha többoldalú szerződést kötnek, akkor is általában két-két fél írja alá egy időben a szerződést. A mindkét tárgyalófél a saját anyanyelvén megírt szerződést veszi át. A másik félnek jóvá kell hagynia a fordítást. Az aláírandó szerződésekkel két protokollós munkatárs az aláírók mögött áll, s kívülről átnyújtják nekik. Először mindkét fél a saját anyanyelvén leírt szerződést írja alá, majd a két munkatárs összecsukja a dossziét, az aláírók háta mögött kicserélik, ezt is aláírják, becsukják, kezet fognak, majd átadják egymásnak a dokumentumokat.

A jelenlévők általában megtapsolják az eseményt, majd a két aláíró rövid beszédet mond, amelyben kiemeli a szerződés fontosságát. A beszédeket konzekutív tolmácsolás kíséri. Ezután a jelenlévők egy pohár pezsgővel ünnepelnek: „A pezsgővel legfeljebb csak a két aláíró koccint, a többiek megemelik a poharukat”(Görög, 1999: 152). Az ünneplés csupán 10-15 perces része a ceremóniának. Az aláírás ceremóniájának nélkülözhetetlen résztvevői a sajtó képviselői. Őket pár nappal előbb kell értesíteni a szervezőknek.

Dolgozatomban elsősorban a protokoll verbális megnyilvánulásait, s a hozzájuk kapcsolódó nem verbális eszközöket mutattam be. Nem tértem ki például az öltözködés, a kávé, tea és üdítőital felszolgálásának és az

ajándékozásnak a protokolljára. A nemzetközi üzleti tárgyalások protokolljának ismerete és szabályainak betartása „- védenek attól, hogy olyan hibát, sértést kövessünk el, amely károsan befolyásolhatja, vagy meghiúsíthatja a kapcsolattartást, a kapcsolatok fejlesztését, és egyúttal – megvédenek attól is, hogy ellenünk ilyen hibát, sértést kövessenek el,”(Sille, 1998: 23). A protokoll keretet és formát ad a nemzetközi üzleti tárgyalásoknak, és segít elkerülni az emberi tényezőkből adódó konfliktusokat.

Hivatkozások

Gesteland, R. R. (1999): *Cross-Cultural Business Behavior*. Copenhagen Business School Press: Copenhagen

Görög Ibolya (2000): *Protokoll az életem*. Athenaeum Kiadó: Budapest

Juhász, J. et al (1975): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Sille István (1998): *Illem, etikett, protokoll*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest

Kultúraközi párbeszéd európai dimenzióban – az interkulturális kompetencia fejlesztése nemzetközi projektek keretében

Az Interkulturális kommunikáció című tantárgy keretében az elméleti ismeretanyag közvetítése mellett a szociális kompetencia, ezen belül az interkulturális kompetencia fejlesztésének helyszíneit és időkereteit is célszerű biztosítani. A tanulási folyamatba integrált vagy azt kiegészítő nemzetközi projektek általános valamint az interkulturális ismeretszerzés szempontjából speciális hasznáról értékes hozzászólások jelentek meg a kilencvenes évek elejétől kezdve. Napjainkban ismét növekvő érdeklődés övezi a projektmunkát, ami egyértelműen összhangban van az egységesülő Európa intézményi és civil törekvéseivel, kezdeményezéseivel. A hagyományos oktatási keretek kitérítése következtében a kifelé és befelé nyitott egyetem az Európai Bizottság által 2008-ra meghirdetett európai interkulturális dialógus egyik jelentős fórumává válhat.

A dolgozat bemutatja egyik aktuális hallgatói projektünk pozitívumait, és az Interkulturális kommunikáció című tantárgy szempontjából kimutatható eredményeit, várható hasznát.

Az interkulturális tematika cselekvésorientált közvetítése

Az interkulturális tanulási folyamat főbb összetevőit Müller-Jaquier már a 90-es évek elején a következők szerint határozta meg:

A saját, átörökített kultúra dimenzióinak feltárása és tudatos összevetése az ismeretlen kultúra mélyebb aspektusaival, megnyilvánulási formáival. Jelek, jelképek és jelentések kutatása és értelmezése. A megélt tapasztalat értéke és a felkínált elméleti ismeret kritikai feldolgozása (autonóm tanulói magatartás). A szociális kompetencia, ezen belül az interkulturális kompetencia fejlesztése; autentikus ismeretek elsajátítása a társadalmi érintkezés hagyományaival, a kommunikációs szokásokkal, és viselkedési formákkal kapcsolatban (Müller–Jaquier, 1994).

Bő egy évtizeddel később Boeckmann az interkulturális tanulást, annak kontextusát és a célkitűzéseket elemezve megállapította, hogy a tanulók sokféle módszert, stratégiát, taktikát ötvöznek, de ezek mindegyikében jelen van három fontos mozzanat (Boeckmann, 2006): A jelentések interpretálása és a megértés folyamata; a nem kognitív tanulás szakaszai; valamint a közvetlen kultúraközi társadalmi érintkezés, tapasztalatszerzés különböző formái.

A fentiekből következik, hogy az idegen nyelven előadott *Interkulturális kommunikáció* című tantárgy módszertanilag (legalább) három pilléren nyugszik:

- **Az additív jellegű tanulási folyamat** során az új tudásanyag elsajátítása a cél. Az elméleti ismeretek közlése többnyire előadás

formájában történik, és a hallgatók kognitív műveletek révén jutnak el a jelentések interpretálásáig (Altmayer, 2005).

- **A nem kognitív jellegű** (például egyszerű utánzáson alapuló) ismeretszerzés gyakorlatibb jellegű. Színteréül szolgálhat a tanterem is, de ezt a tudást a diákok gyakran a szervezett oktatástól függetlenül szerzik meg. Személyes, aktuális élethelyzeteikben tesznek szert új ismeretre, többnyire szünidei vállalkozás, turizmus, diákmunka, stb. révén. Ennek következtében a korábbi, kipróbált, átrendezett, felülvizsgált, és módosított ismereteik is beépülnek a dolgozataikba, vagy a vizsgán nyújtott teljesítményükbe.

- A harmadik módszertani pillér hivatott **az interkulturális tanulás gyakorlati jellegét** biztosítani, nevezetesen az autentikus interakciók tantermi szimulációja révén. A szerep- és tervjátékokat azonban sokszor éppen a tanulók utasítják el. Az autentikus tananyag önmagában nem elegendő, ha az interakció nem autentikus (Bolten, 2003). A motiváció hiánya vagy mesterkelt jellege következtében a tanulók elbizonytalanodnak, teljesítményük nem lesz hiteles, és a tanulási folyamat nem a remélt eredménnyel zárul. Az interkulturális kurzusok résztvevőinek célja ugyanis olyan tudás és készség megszerzése, amely közvetlenül, azonnal és természetes módon hasznosítható az adott munkahelyi, vagy közéleti interakciókban.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének célja az idegen kultúra szelektív elsajátítása (Kiel, 1996). A folyamat az odafigyeléssel kezdődik, ezt követi az elfogadás és az értékelés szakasza. A kultúrák közötti bonyolult és sokrétű kölcsönhatás felfedezése, az ismeretlen kultúra iránti fogékonyság kialakítása nem lehet egyetlen tantárgy feladata. Ezért különösen aktuális Brunner megállapítása, miszerint az interkulturális kompetencia fejlesztése iskolai keretek között is csak újszerű, több tantárgyat átfogó programok keretében lehetséges (Brunner, 2004:145).

A diákprojektek definíciója, struktúrája, és az interkulturális tanulás szempontjából várható haszna

A projektek explicit célkitűzése nem a tanuló ismereteinek bővítése, hanem egy olyan eredmény, produktum létrehozása, amellyel szemben a társadalmi hasznosság kritériuma, mint követelmény megfogalmazható. A nagyfokú hallgatói önállóság következtében a projekt valós élethelyzetként definiálható; nem jelent mást, mint munkaközösségben tervszerűen dolgozni, és olyan dokumentálható eredményt letenni az asztalra, melynek hasznossága egy kisebb, vagy nagyobb közösség szempontjából meghatározható. Az egyes munkafázisokban eleve autentikus az összes interakció, és ezen belül minden feladat, illetékesség és jogosultság.

A tervezés, kivitelezés és értékelés szakaszában egyaránt kulcskérdés a hallgatói aktivitás természetes ösztönzése. Az iskolai keretek meghaladása fontos eleme a kifelé nyitott egyetem modelljének, ahol a belső struktúra átjárhatósága is biztosított. Érdemi együttműködés alakulhat így ki különböző karok és egyetemek más-más szakos, eltérő anyanyelvű diákjai között. A nemzetközi projektek mintegy leképezik a munka világának globális modelljét, ami szintén nyitott, átjárható; a hagyományos időbeli korlátok eltűnnek, és nem jellemző a helyhez kötöttség.

A projektek folyamszerűsége olyan evidencia, mely nem igényel magyarázatot. A gyakorlatban történő ismeretszerzés természeténél fogva mindig kettős folyamat: egy időben, egymást kölcsönösen feltételezve zajlik az új ismeretek szerzése és a korábban tanultak alkalmazása. A szociális kompetencia, az egyén társadalmi cselekvőképessége egységes, és nem feldarabolt tudást feltételez (Bolten, 2003). A társadalmi interakciókban egyidejűleg zajlik a korábban kialakult kognitív diszpozíciók feloldása és az új ismeretanyag integrálása. Ezek a bonyolult intellektuális műveletek mélyen érintik magát a személyiséget, a személy önazonosságát. A közvetlen interkulturális érintkezés során a résztvevők nem jutnak el automatikusan a kölcsönös megértésig, jelentős deficit is keletkezhet, vagyis bizonyos előítéletek még szilárdabbá válhatnak, és a személyiségfejlődés megtorpanhat. Az ilyen jellegű konfliktusok kezelésére a projektmunka ideális terepet biztosíthat. Az emberi intelligencia meghatározó összetevőinek tudatosítása: helyzetfelismerő képesség, következetes cselekvés, kreatív gondolkodásmód, gyors felfogóképesség, majd ezek birtokában a sikeres fellépés rutin és reflex kérdése (Brunner, 2004). Tantermi keretek között mindez nem magyarázható el kellő hatékonysággal.

A mai végzősök és pályakezdők számára ismertek a statisztikai adatok, miszerint az álláshirdetésekre jelentkezők kiválogatásakor 80%-ban a személyiségjegyek a meghatározók, és a döntések alapját csak 20%-ban képezik szakmai megfontolások (Hesse–Schrader, 1998:14). A teljesítmény- és versenyorientált nyugati világban továbbra is fontos a kiváló iskolai bizonyítvány, ugyanakkor rendkívül nagy súllyal esik latba a személyiség megítélése (Brunner, 2004:19).

A projektek didaktikus struktúrája

A projektek időbeli tervezése és az egyes munkafázisok lineáris sorrendje általában egy egységes sémát követ (Christ, 1996). A következő észrevételeket és megjegyzéseket szóbeli értékelésként fogalmazták meg aktuális nemzetközi diákprojektünk résztvevői, mentorai és felkért szakértői.

A **tájékozódás** szakasza az előkészítés részét képezi. A témaválasztás történhet a pályázati kiírások alapján, de hallgatói javaslatokhoz is lehet támogatót keresni. Ez a stratégiai döntések, az ismerkedés és a szerepek elosztásának ideje. Tisztázni kell a jogkörök, illetékességek hierarchiáját. Az építkezés időszakában praktikus segítséget jelenthet például a Brunner által javasolt kilenc dialógustípus modellezése: a stratégia, a beilleszkedő, a látnok; az egyensúlyteremtő, a filozófus, a kommunikátor; az ösztönző, a kutató, a reformer (Brunner, 2004:16). Fontos feladat a témával kapcsolatos korábbi ismeretek feltérképezése, mobilizálása.

A **tervezés** szakaszában a témavezető egyre nagyobb önállóságot biztosít hallgatói számára, tanácsadóként segíti a háttérből a munkát. A *consulting* és a *coaching* megfelelő gyakorlatát a mentoroknak is meg kell tanulni (Brunner, 2004:131). Ekkor történik a megvalósítás tartalmi és módszertani kidolgozása, időbeli tervezése; az alternatívák összevetése, és az optimális megoldás kiválasztása. A résztvevők az együttműködés számtalan aspektusával szembesülnek: munkatársi viszonyok, kooperációs készség, adminisztráció, jogi szabályozás, pénzügyi keretfeltételek, a támogatókkal kötött szerződések, közzétételi kötelezettség, közéleti szereplés, sajtóban történő megjelenés, eszközbeszerzés, közlekedés, kapcsolattartás, stb.

Az **anyaggyűjtés** és a kutatás általában a megszokottól eltérő helyszínen, idegen közegben zajlik. Nemzetközi projektek esetében külföldi, vegyes nemzetiségű résztvevőkkel, és amennyiben a választott téma megkívánja, eltérő szakmák művelőivel. A terepmunka során a résztvevők szociális és interkulturális kompetenciájának számos összetevőjét kell mozgósítani. A feladatok változatosak, és az egész személyiséget igénybe veszik: napi és heti program készítése és megvalósítása, váratlan helyzetek kezelése; a célorientált tevékenységek, az optimális megoldások kiválasztása, gyorsaság, hatékonyság, a pazarlás megakadályozása; szolidaritás, alkalmazkodás, a kellemes légkör tudatos fenntartása. Aktuális projektünkben az adatrögzítési és rendszerezési technikák elsajátítását minden résztvevő fontos gyakorlati haszonként könyvelte el.

A **feldolgozás** során a mennyiségileg általában terjedelmes anyag szelektálása követeli meg a legnagyobb összpontosítást. Az erőforrások optimális kihasználása nagy felelősséget ró a résztvevőkre, ezért a döntési folyamatok kerülnek az előtérbe. A szakmai szempontok és a személyes dominancia, az érdekérvényesítő képesség ütköztetése kiváló alkalmat teremt a személyiségfejlődésre. Az időkeretek betartása és a teljesítménykényszer egyre nagyobb önfegyelmet követel. Cél a

társadalmilag hasznos produktum előállítására. Az ellentmondások kezelése és az akadályok leküzdése kiforrott érzelmi intelligenciát feltételez (Brunner, 2004:19).

A **prezentáció** célja a produktum bemutatása szakmai vagy laikus közönség, szűkebb és tágabb nyilvánosság előtt. A véleménykülönbségek ebben a fázisban a korábbinál is élesebb vitákhoz vezethetnek, például a prezentációs fórumok kiválasztása, vagy a kritikák kezelése és elemzése tekintetében, miközben komoly szervezési és bürokratikus feladatokat kell elvégezni. A siker feldolgozása sem könnyű; a kultúra és a hagyomány határozza meg, hogyan osztoznak a résztvevők a sikerben. Az esetleges piaci hasznosíthatóság kérdése pedig fontos jogi és pénzügyi kérdések precíz ismeretét követeli meg.

A projekt **értékelése** általában több fórumon, több szinten történik. A támogatók feltételként szabhatják meg a részletes tartalmi és pénzügyi jelentés elkészítését, sok esetben pontosan rögzített tartalmi és formai szempontok alapján. A résztvevők önértékelése általában spontán lezajlik, melynek során a hallgatók megismerkedhetnek a teljesítménymérés különféle alapelveivel és technikáival. Felkért külső szakmai bíráló is értékelheti az elvégzett munkát, vagy az elkészült terméket.

A Széchenyi István Egyetem Nemzetközi Kommunikáció Tanszékén jelenleg folyó nemzetközi diákprojekt bemutatása

A „Geschichtswerkstatt Europa – Európai Történelmi Műhely” az „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft” Alapítvány és a „Robert Bosch” Alapítvány közös projektje¹. Az „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft” Alapítvány olyan fiatalokat támogat, akik a demokrácia, az emberi jogok, a nemzetek közötti megértés érdekében fejtik ki tevékenységüket. Erősíti azokat a kezdeményezéseket, melyek hozzájárulnak a felelős és tudatos európai történelemszemlélet kialakulásához. Támogatásban részesülhetnek olyan nemzetközi munkacsoportok, melyek a nemzet, a régió, vagy a lakóhely történelmét közös európai dimenzióba helyezve mutatják be². A Széchenyi István Egyetem Nemzetközi Kommunikáció Tanszékén folyó nemzetközi diákprojekt címe „Denkmäler verschiedener Völker aus dem Ersten Weltkrieg im Isonzó-Tal und auf dem Doberdo”. Az első

¹ www.ez-fonds.de

² A projekt fő támogatói az „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft” Alapítvány és a „Robert Bosch” Alapítvány. A megvalósításhoz a Széchenyi István Egyetem útiköltséggel, valamint infrastruktúrájának rendelkezésre bocsátásával járul hozzá. További támogatók: Ustanova Fundacija Poti miru v Posocju Alapítvány, Pro Loco Fogliano Redipuglia Alapítvány. Szakmai tanácsadás: Goriziai és a Kobaridi Hadtörténelmi Múzeum

világháború idején ezen a gyönyörű tájon tombolt a világtörténelem leghosszabb és a legtöbb áldozatot követelő hegyi csatája. A 2005. májusától 2007. augusztusáig tartó munka célja temetők és síremlékek állapotának felmérése és a helyszínek bemutatása két igényes, fényképes turisztikai kiadványban. A terepmunkát 2006. szeptemberében végezte a csoport a Doberdói fennsíkon és az Isonzó völgyében. Az anyaggyűjtést és az elkészített fotók, leírások nyomdai előkészítését a hallgatók végezték, mentorok és szakértők útmutatásai alapján. Közgazdász, Nemzetközi kommunikáció, Nemzetközi kapcsolatok, Idegenforgalom és szálloda szakos hallgatók a szövegek elkészítésében és a turisztikai aspektusok kidolgozásában vettek részt, informatikusok a digitális fényképezés és a szövegszerkesztés feladatait látták el, míg építészek a temetők és a síremlékek bemutatását, a rajzok elkészítését vállalták³.

A projekt eredményei és várható haszna

A hallgatók szakmájuknak megfelelő feladatokat végeztek, és közös munkájuk eredményeként társadalmilag hasznos produktumot állítottak elő. A fényképsorozatokot átadták a hadtörténeti múzeumoknak és a turizmusirodáknak. Az elkészült ismertető füzeteket pedig haszonnal forgathatják a szlovén és olasz emlékhelyeket felkereső érdeklődők. A turisztikai ismertető elkészítése mellett a kutatómunka eredményeit a hallgatók felhasználhatják szakdolgozatok, vagy TDK-előadások keretében is. Történelmi ismereteik és interkulturális tapasztalataik bővítése mellett megismerkedhettek az előkészítő szerkesztői és nyomdai műveletekkel, munkafázisokkal is.

A projekt keretében megfogalmazott feladatok és célkitűzések:

- Különböző nemzetek első világháborús emlékeinek felkutatása és dokumentálása az Isonzó völgyében és a Doberdón. A kultúrtörténeti emlékhelyek turisztikai hasznosíthatóságának tanulmányozása, különös tekintettel a fiatal túrázók igényeire.

³ A hallgatói kutatócsoport összetétele:

A Széchenyi István Egyetemről két műszaki menedzser-informatikus hallgató, egy nemzetközi kapcsolatok, egy nemzetközi kommunikáció, egy építészmérnök szakos hallgató; a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről egy építész hallgató; a Nyugat-magyarországi Egyetemről és Idegenforgalom és Szálloda szakos; a Corvinus Egyetemről egy friss diplomás Nemzetközi Tanulmányok szakos hallgató; a Ljubljana-i Egyetemről egy történész; a Münsteri Egyetemről egy Új és legújabb kori történelem szakos; valamint a Bambergi Egyetemről egy szociológia szakos hallgató.

- Igényes turisztikai ismertető készítése sok fényképpel a túrázást kedvelő és a történelmi emlékek iránt érdeklődő fiatalok számára.
- A magyar, német és szlovén nyelvű tájékoztató füzetek összeállítása és nyomdai előkészítése elektronikus formában, valamint ezek nyomdai sokszorosítása.
- Munkatapasztalatok szerzése nemzetközi kutatócsoport tagjaként. A tananyagban szereplő elméleti tudás mellé aktuális, gyakorlati ismeretek gyűjtése informatikai, műszaki, gazdasági és kommunikáció-elméleti területen.
- Interdiszciplináris munkamódszerek megismerése és alkalmazása különböző szakos hallgatók (mérnök - informatikus, építőmérnök, nemzetközi kapcsolatok, nemzetközi kommunikáció, nemzetközi tanulmányok, idegenforgalom és szálloda szakos hallgatók) szakmai együttműködése során.
- Az általános és a szakmai idegennyelv-tudás bővítése; a szociális és az interkulturális kompetencia fejlesztése.
- Gyakorlati ismeretszerzés nemzetközi projektek szervezésével és vezetésével kapcsolatban.

Összegzés

A tanulási folyamatba integrált, vagy azt kiegészítő nemzetközi projektek általános, valamint az interkulturális ismeretszerzés szempontjából speciális felhasználhatóságáról értékes hozzászólások jelentek meg a kilencvenes évek elejétől kezdve (Krumm, 1992; Christ, 1996). Napjainkban ismét növekvő érdeklődés övezi a projektmunkát, ami egyértelműen összhangban van az egységesülő Európa intézményi és civil törekvéseivel, kezdeményezéseivel⁴.

Az Európai Bizottság 2008-at az interkulturális dialógus évének nyilvánította Európában, felhívást intézve a nemzeti, regionális és helyi közintézmények, koordinációs központok, valamint az egész civiltársadalom, elsősorban a fiatal korosztályok irányába. Célként fogalmazódott meg a multikulturális társadalom átalakítása interkulturális társadalommá. Ennek értelmében az Európai Unió polgárai maguk fogják kialakítani a kultúrák közötti párbeszéd kereteit és helyszíneit, közös rendezvényeket szerveznek más kultúrák képviselőivel együtt, beillesztve ezeket mindennapi életvitelükbe. A polgárok közös tanulási folyamatokba fognak bekapcsolódni, ami elősegíti érvényesülésüket a multikulturális közegben. Ilyen módon a kifelé és befelé nyitott egyetem - hagyományos

⁴ .(http://ec.europa.eu/culture/eac/dialogue/dialogue_de.html)

oktatási kereteit kitágítva - a 2008-ra meghirdetett európai interkulturális dialógus egyik jelentős fórumává válhat.

Hivatkozások

- Altmayer, C. (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2005, S154–159.
- Boeckmann, K.-B. (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3. 19.
- Bolten, J. (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt
- Brunner, Th. (2004): *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Orell Füssli Verlag: Zürich
- Christ, H. (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 1996/3.
- Hesse, J. –Schrader, H. Ch. (1998): *Das perfekte Vorstellungsgespräch*. Eichborn Verlag: Frankfurt am M.
- Kiel, E. (1995): Interkulturelle Didaktik. Lehren und Lernen, wenn Kulturen sich begegnen. In: *Trojaner. Forum für Lerne*. 3. Jg. Heft 5, S. 35-36.
- Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 6. S. 16-20: München
- Müller-Jaquier, B. (1994): *Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Jena

Jármai Erzsébet Mária
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegennyelvi és Kommunikációs Intézeti Tanszék

A szakmai nyelvhasználat záloga: a személyiségfejlesztés és nyelvtanulás koherenciája

Az idegen nyelv és ezen felül a gazdasági szaknyelv, mint készségalapú fejlesztést igénylő tantárgyak rendkívüli lehetőségeket kínálnak a nyelvi ismeretek elsajátítása mellett a kompetenciafejlesztésre, a személyiségfejlesztésre. Éppen ezért nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a gazdasági szaknyelv tanítása nem egyenlő a lexika tanításával. Empirikus vizsgálatok elemzése alapján feltételezhető, hogy a tanárok szemlélet- és módszerváltásra való késztetését eredményezné, ha az érzelmi hatások jelentősége felismerésre találna náluk az órai tevékenységek tervezésekor. A gazdasági szakmai nyelvórára ajánlott metodikai eljárások – amelyek általában alacsony gyakorlati mutatókkal szerepelnek – biztosítanák a pozitív érzelmi élménybázist és multifunkcionális hatásukkal elősegítenék mind a nyelvhasználati tudást, mind a személyiségfejlődést. A professzionális készségek fejlődését a módszerek alkalmazásához szükséges ismeretek komplexitása, interdiszciplináris jellege teszi lehetővé, mint például a számítógépes ismeretek, a gazdasági ismeretek, a célszóra jellemző kulturális ismeretek, a nyelvi ismeretekon túl. A szemléletváltás tartalmilag meg kell, hogy jelenjen a tantervekben, a tantárgyi módszertani munka átalakításában és a tanárok felkészítésében.

Kutatások, tanulmányok sokasága bizonyítja, hogy még mindig időszerű kérdés a funkcionális nyelvhasználat elsajátításának mikéntje. Ahhoz, hogy valóban átlássuk és megértsük a felsőoktatás szaknyelvi képzésének problematikáját – nevezetesen azt, hogy a letett nyelvvizsgák növekvő száma ellenére sem beszélhetünk sikertörténetről –, ki kell lépünk szűken értelmezett nyelvtanári szerepkörünkből és az interdiszciplinaritás jegyében kell megvizsgálnunk, hogy mitől válik a diák jobb munkaerővé és hogyan érhető el, hogy a nyelvismeret tényleges nyelvhasználatá alakuljon.

Egyszerűen szemléltetve azt mondhatjuk, hogy adott egy **háromtényezős rendszer**, ami meghatározza a szakmai nyelvhasználat elsajátítását. Az egyik tényezőt jelenti az a tudományos háttér, amely felfedi, hogy a nyelvtanuló belső biológiai, fiziológiai, neurológiai, pszichológiai működése hogyan valósítja meg a tanulást, és amely az elmúlt 15 évben különösen sok felfedezést hozott. A másik tényező egy folyamatos változásokkal jellemezhető (politikai, gazdasági, szociokulturális, technológiai környezet) munkaerő-piac, aminek a nyelvtanuló egyén igyekszik megfelelni. A harmadik tényezőt adja az az oktatási keret, amelyben az említett tényezők kívülről befolyásolják a szaknyelvtanítás tartalmát és módszereit, továbbá amelyben úgy tűnik, a tanárok zöme nem a változáshoz szocializálódott sem felkészültségében,

sem nézeteiben, így pedagógiai gyakorlatában sem. Nyelvpedagógiai szempontból ez a tény azzal a következménnyel jár, hogy a nyelvtanulás nincs összehangolva a kompetencia-fejlesztéssel, pedig ezzel tehetnének a nyelvtanulási folyamatot hatékonyabbá, és meg tudnánk felelni a munkaerő-piaci elvárásoknak.

Induljunk ki először abból, milyen változásokkal szembesülhetnek a szaknyelvtanárok a **munkavállalói piacon (1)**, hiszen a szakirodalom szerint (Kurtán, 2003:255-256) ezek közvetítésével és a tanórába való beépítésével foglalkozniuk kellene a hagyományos értelemben vett nyelvtanításon túl. A piacok gyorsuló globalizálása miatt a vállalatok nemcsak szervezeti formáik megváltoztatására kényszerülnek, hanem új gondolkodásmódot és új együttműködési formákat követelő újszerű és komplex feladatok ellátására is. (Farkas, 2005:154) Ma a vállalatoknál a legjellemzőbb tendencia a **változás**, és a legfőbb igény a változásokhoz való rugalmas hozzáállás.

„Fontos, hogy az emberi erőforrásokat érintő változások nyomán olyan képességek jöjjenek létre, amelyek alkalmasak a változások támogatására és megvalósítására.⁵ ... Különböző emberek és szervezeteken belüli csoportok a megszokottól eltérő módon fognak együttműködni és hatni egymásra. ...az együtt dolgozás új mintái alakulnak ki, amelyek akár új folyamatokban forrnak egybe. ... A vállalatot többé nem »épületnek«, hanem »folyónak« tekintjük. A funkciókban való gondolkodás folyamatokban való gondolkodássá változik.” (Farkas, 2005:31)

A változások folyamatában sok egyéb mellett nélkülözhetetlen az alkalmazottak belső elkötelezettsége. „Az elkötelezettség az emberi energiák felszínre hozására, az emberi elme aktivizálására szolgál.” (Farkas, 2005:105) A munkavállaló belső elkötelezettsége nélkül nincs felelősségvállalás, önállóság, kockázatvállalás, kezdeményezés stb. és innováció. Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy az üzleti szférában a folyamatos kapcsolat és együttműködés vezet az új tudás előállításához. Bizonyos kompetenciák hiánya⁶ nemcsak azt eredményezi, hogy a munkavállaló nem lesz versenyképes a munkaerő-piacon, hanem súlyosan hátráltatja a hatékony munkavégzést és a vállalatnál komoly kiadások jelentkeznek.

⁵ Lásd. Christensen, Clayton M. – Overdorf, Michael (2001): *Megfelelni az ugrásszerű változások kihívásainak*. Harvard Business Manager 3. évfolyam, 2.sz. 66-74.

⁶ Alacsony önbecsülés, a bonyolultabb feladatok kerülése, a tanulástól, a változástól és a felelősségtől való félelem, rossz csoportkommunikáció, eredménytelen együttműködés, gyengülő csoportkohézió, konfliktusok, rossz légkör stb. (Göndör, 2006 BGF Tudomány Napja Konferencia; vö.: Goleman, (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft., Budapest)

A leendő munkavállaló jogos igénye, hogy az iskolai rendszerű képzésben készítsék fel a munkahelyi életre, és olyan kompetencia-fejlesztésben részesüljön, ami alapot ad neki a változásokhoz való alkalmazkodásra. A cégek humán erőforrás menedzsmentje azonban előbb ismerte fel, mint az oktatás, hogy a leginkább hiányolt kompetenciák az érzelmi intelligencia komponensei.

A tudományos eredmények (2) egyaránt azt az utat jelölik ki, ahol a személyiség egészes fejlődése tud megvalósulni. Az idegtudományok, a pszichológiai kutatások – főként az elmúlt 15-20 évben – egyértelművé tették azt, amit a gyakorlat a munkaerő-piacon kikövetelt. Mégis, az egzakt tudományok eredményeit könnyebben elfogadjuk és alkalmazzuk, mint a pszichológia által kijelölt változást és fejlesztést. Tudomásul kell vennünk, hogy a személyiség formálódásában a kognitív és érzelmi (ez utóbbi a személyes és a szociális) kompetenciáknak interaktív szerepük van; a tanulási folyamatban a pozitív érzelmi hatások növelik az információ feldolgozást, a megismerést, a gondolkodás hatékonyságát. (vö.: Forgács, 2003) Az agyféltekei aszimmetria ismeretében ma már tudatosan választhatjuk meg a tanulási stratégiákat bevonva ezzel mindkét félteke működését a tanulási folyamat optimalizálásához. Csak verbális információk átadásával az ember töredékére emlékszik annak, amit képileg⁷ vagy tettekkel⁸ segítenek elsajátítani. Tehát az ismeretek egy egészes személyiség-fejlődéssel tudnak aktiválódni.

Nem elég ismereteket elsajátíttatni, meg kellene tanítani a felnövekvőknek, hogy kellő időben és helyen fel is tudják azokat használni. Ezért a személyes és szociális kompetenciák fejlesztését nem a huszonéveseknél kell elkezdni, ahogy erre számos példát találunk a munkahelyi személyiségfejlesztő tréningek esetében, hanem kora gyermekkorban. Ma még valós igény – a felnőttoktatásban is – ezeknek a „tantárgy-független” vagy „kulcs-” kompetenciáknak a fejlesztése, ami a vizsgálatok szerint vagy nem épült be az oktatási tantervek céljai közé vagy a gyakorlatban hiúsul meg. Ezért alakult ki a magyar szakemberekről olyan vélemény a külföldi munkaadók körében, hogy a szaktudásuk magas színvonalú, de beállítódásaik megváltoztatása túl sokáig tart. (Göndör, 2004)

A pszichológiai szakirodalomból ismert, többszörösen átdolgozott érzelmi intelligencia modell képesség rendszere (Goleman – Boyatzis – Mckee, 2003) alapján behatárolható, manapság legkeresettebb személyes

⁷ A szemből sokkal vastagabb idegek vezetnek az agyba, mint a fülből; tudományos kutatások bebizonyították, hogy a látottaknak huszonöt-ször akkora figyelmet szentelünk, mint a hallottaknak. (Carnegie, 1997:147)

⁸ A látottaknak kb. 30%-a rögzül a memóriában, 70%-ot jegyzünk meg abból, amit mondunk, és kb. 90%-ot abból, amit saját magunk csinálunk. (Beyer, 1986)

kompetenciák az önbizalom, a felelősségvállalás, a rugalmasság, a kezdeményezés; a szociális kompetenciák közül kiemelhető a kommunikáció, az együttműködés, a meggyőzés képessége és a konfliktuskezelés.

Az említett kompetenciák segítik a munkavállalót abban, hogy különböző kommunikációs helyzetekben adekvát tevékenységet hajtson végre (értekezleten felszólaljon, tárgyaláson döntsön, érveljen; ügyfelekkel kapcsolatot tartson vagy konfliktusokat kezeljen, munkatársaival együttműködjön, konferencián prezentáljon, és mindezt elkötelezetten, kongruens módon, motiváltan stb.), akár idegen nyelven is, mert a (szakmai) nyelvhasználat egyaránt elvárt kulcskompetencia (Fazekas, 2006). Minthogy a pszichológia és más forrástudományok alapján értelmezett személyiségalapú tanulásmélelet magyarázatot ad a tanulás és a személyiségfejlődés összefüggéseire, könnyen belátható, hogy a hatékony nyelvtanulásban a hangsúly átkerül a „nyelvről” a „használatra” és a „használóra”. A kommunikációhoz nem elegendő a nyelvi és szakmai ismeret, mert nemcsak azt kell tudni, hogy például miről tárgyaljon vagy prezentáljon az egyén, hanem azt is, hogy hogyan tegye.

Az **oktatás kereteit (3)** illetően az iskolai gyakorlatról elmondható, hogy ami a nyelvórán történik, azoknak „a tevékenységeknek kevés közük van a kompetencia-fejlesztéshez” (Fazekas, 2006). (vö.: Kurtán, 2006; Jármái, 2005; Nikolov, 2003) Sajnos, ez nemcsak az idegen nyelvre érvényes: a kognitív kompetenciák közül a kreativitás fejlesztése célzottan nem, csak esetlegesen fordul elő, a problémamegoldó képesség fejlesztését pedig teljesen elnyomja az ismeretátadásra való koncentráció. A tanórákat a tanári előadás uralja, a diákok főként írásban szerepelnek, ahol a tesztek dominálnak stb. (vö.: Eck, 2006) – jóllehet a modern didaktikai gondolkodás is a diákok tanulásának segítését preferálja és elismeri, hogy az ismeretek az egészséges személyiségfejlődéssel tudnak aktiválódni. Az eredményesség kétséges, ha a tanítás alapvetően az ismeretek reprodukálásával azonosított tanulásra épül. (Golnhofer, 2003:101) Ahogyan az eszközhasználatunkban is megjelennek a technológiai fejlődésnek köszönhető új vívmányok, úgy a pedagógiában is integrálni kellene a forrástudományok ajánlásait és az interdiszciplinaritás tágabb dimenzióit figyelembe véve kellene szemlélet és módszertani kultúraváltást végrehajtani a szaknyelvoktatásban. A konstruktív tanulásszemlélet alapelvei és metodikai kínálata biztosítaná a kognitív és affektív rendszer fejlesztését egyaránt, mert lehetővé teszi az ismeretátadás és képességfejlesztés közötti optimális egyensúly megteremtését. A

konstruktív didaktikára jellemző elemekből⁹ építkező nyelvoktatási folyamatban interaktív szerepet tölthetnek be a személyiséget egységes egészé formáló kognitív, személyes és szociális kompetenciák. (vö.: Nagy J., 2002)

Összegzés:

A gazdasági élet olyan kompetenciákra tart ma igényt, amelyek az érzelmi intelligencia fő komponensei közé tartoznak. Fejlesztésük korábban is a pedagógiai célok között szerepelt, de szisztematikus rendszerbe foglalásukkal az érzelmi intelligencia fogalmának megjelenése előtt nem találkozhattunk. Ezek fejlesztésére leginkább azok a módszerek, technikák alkalmasak, amelyek az emóciókat is bevonják a tanulási folyamatba. A konstruktív tanulásszemlélet didaktikai elemei kivétel nélkül nyelvóra-kompatibilisek.

Hivatkozások

- Carnegie, D. (1997): *Sikerkalauz 3. A hatásos beszéd módszerei*. Gladiátor: Budapest
- Eck Júlia (2006): Kommunikációoktatás a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 5.sz.
- Farkas Ferenc (2005): *Változásmenedzsment*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Fazekas Márta (2006): Az idegennyelv-tudás mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az európai uniós ajánlások tükrében. *Nyelvinfo*. 3.sz. 3-13
- Forgács József (2003): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó: Budapest
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – Mckee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó: Budapest
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. In: *Pedagógusképzés*. ELTE PPK, 12. 101-107
- Göndör András (2003): Érzelmi intelligencia és szervezeti kommunikáció. In: *Hid Kelet és Nyugat között*. Tudományos évkönyv. 177-186. BGF: Budapest
- Göndör András (2006): Tudomány Napja Konferencia, BGF 2006 november Budapest
- Jármai Erzsébet (2005): *Hagyományok és kihívások az idegennyelv-oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-tanulásban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://www.okm.gov.hu/main.php>
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó: Budapest
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Iskolakultúra*, 3.sz.

⁹ Tapasztalati tudás felhasználása, változatos kontextus, szituativitás, társas elsajátítás, cselekvés és szereplés, öntevékenység, életszerűség, adaptivitás, interdiszciplinaritás, emocionális töltés. Lásd. Nahalka (1998): A tanulás. Az oktatás tartalma. In: Falus (szerk.). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

1. Melléklet

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA TERÜLETEI ÉS KOMPETENCIÁI

Egyéni kompetenciák: ezek határozzák meg, hogyan irányítjuk önmagunkat

Én-tudatosság

- **Érzelmi tudatosság:** érzelmeink felismerése, hatásainak ismerete és döntéseinkben való józan felhasználása.
- **Pontos önértékelés:** erős és gyenge oldalaink tárgyilagos ismerete.
- **Önbizalom:** értékeink és képességeink ismerete.

Önszabályozás

- **Érzelmi önkontroll:** destruktív indulataink és érzelmeink kordában tartása.
- **Kongruencia:** becsületesség, megbízhatóság, nyíltság. Egyértelműség.
- **Rugalmasság:** változó helyzetekhez igazodás, akadályok leküzdésére való képesség.
- **Sikervágy:** jobb teljesítményre törekvés belső készletése, belső igények alapján.
- **Kezdeményező-készség:** a kínálkozó alkalmak felismerésének és megragadásának képessége.
- **Optimizmus:** a dolgok jó oldalának szem előtt tartása.

Szociális kompetenciák: ezek a képességek társas kapcsolataink irányításában játszanak szerepet.

Társas készség

- **Empátia:** mások érzelmeinek és szempontjainak átérzése, megértése és tiszteletben tartása, az ezek iránti fogékonyág.
- **Politikai tudatosság:** az események, döntések és stratégiák szervezeti szinten való értelmezésének képessége.
- **Kliensközpontúság:** az ügyfelek, megrendelők, illetve vásárlók igényeinek és szükségleteinek felismerése és kielégítése.

Kapcsolatirányító képesség

- **Ösztönző erő:** másokat motiváló, magával ragadó, mások elé vonzó célokat kitűző vezetésmód.
- **Meggyőző erő:** szempontjaink, céljaink elfogadtatása másokkal, nagyfokú rábeszélő-készség.
- **Mások fejlődését segítő képességek:** mások képességeinek kibontakoztatása visszajelzések és irányítás révén.
- **Katalizálóképesség:** új irányok kijelölése, változások kezdeményezése, bevezetése, illetve megvalósítása.
- **Konfliktuskezelő képesség:** ellentétek, visszas helyzetek tűrése, feloldása, elsimítása.
- **Kapcsolatépítés:** kapcsolatok széles körének kiépítése, ápolása, fenntartása.
- **Csapatmunkára és együttműködésre való képesség:** munkacsoport kialakítása, együttműködés fenntartása.

(Goleman-Boyatzis-Mckee 2003:63-64)

Jerkus Tibor Istvánné
MOL NyRt. Dunai Finomító
Százhalombatta

A nem verbális üzenetek jelentősége a gazdasági szaknyelvi kommunikációban

A gazdasági élet hétköznapijain munkatársunkkal, ügyfeleinkkel, partnereinkkel kapcsolatteremtésünk kommunikációra épül. Kapcsolataink megőrzéséhez nagyon fontos, hogy jól megértsük egymást, s így elkerüljünk minden félreértést. Mindig figyelembe kell vennünk az adott személyt és a pillanatnyi helyzetet. A jó kommunikáció nem lehet egyoldalú. A csatorna a közlés módja, amely történhet verbális, azaz szóbeli, írásbeli vagy non verbális formában. Ezek közül a nem verbális üzenetek jelentősége nagyban megváltozott globalizálódó világunkban. Nőtt ezen üzenetek fontossága, mivel kultúrák keverednek a gazdaság terén hazánkban is, és sokkal inkább, mint 50 évvel ezelőtt. Egy magyarországi beruházás résztvevői összetevődhetnek akár ötfajta kultúrából is. S különböző nyelveken beszélő népek a világot is különféle képpen láthatják, másként és másra használhatják a különféle arckifejezéseket, gesztusokat, érintéseket, testtartásokat. S ezek figyelembe vétele nagyon fontos az üzleti kommunikáció során.

A nem verbális üzenetek jelentősége a gazdasági szaknyelvi kommunikációban

„Az állati kommunikáció nem beszélgetés, hanem egyes életfolyamatok szabályozása, az egyedek közötti viselkedés mintázatai és bizonyos anatómiai jegyek felhasználásával.” (Csányi, 2006:393). Az emberi kommunikáció nagy része viszont beszélgetés és mindez kiegészítve vagy helyettesítve a non-verbális jegyekkel. A gazdasági élet hétköznapijain munkatársunkkal, ügyfeleinkkel, partnereinkkel kapcsolatteremtésünk kommunikációra épül, s ennek jelentőségéről és az itt nagyon fontos szerepet betöltő nem verbális jegyekről írok jelen írásomban, illetve ezek fajtáiról és funkcióiról a szóbeli kommunikáció során.

Kapcsolataink megőrzéséhez nagyon fontos, hogy jól megértsük egymást, s így elkerüljünk minden félreértést. Mindig figyelembe kell vennünk az adott személyt és a pillanatnyi helyzetet. A jó kommunikáció nem lehet egyoldalú. A csatorna a közlés módja, amely történhet verbális, azaz szóbeli, írásbeli vagy non verbális formában. Ezek közül a nem verbális üzenetek jelentősége nagyban megváltozott globalizálódó világunkban. Nőtt ezen üzenetek fontossága, mivel kultúrák keverednek a gazdaság terén hazánkban is, és sokkal inkább, mint 50 évvel ezelőtt. Egy magyarországi beruházás résztvevői összetevődhetnek akár ötfajta kultúrából is. „Az ember nem lehet meg a sokféleség, a kultúrák pluralizmusa nélkül.” (Ablonczyné, 2003:74) S különböző nyelveken beszélő népek a világot is különféle képpen láthatják, másként és másra

használhatják a különféle arckifejezéseket, gesztusokat, érintéseket, testtartásokat. Ezeket tanítanunk kell a gazdasági szaknyelv oktatásánál is. A kurzusokhoz tartozó tanmenetek a különböző struktúrák, funkciók, jelentések, kiejtési gyakorlatok, szókincsfejlesztés mellett készségfejlesztést és kulturális tényezőket tartalmaznak. (Vargáné Kiss, 2003)

Gazdasági szaknyelvről azonban nem beszélhetünk személyközi kommunikáció ismerete nélkül.

Mi az, ami hatással lehet a kommunikáció folyamatára, annak négy elemére? (hitelesség – disszonancia)

A kommunikáció során információ jut el a feladótól a címzethez. Következésképpen a kommunikációnak négy fontos eleme van: a feladó az a személy, aki saját gondolatait szavakba önti, és azt mondatokban megfogalmazza. Az üzenet a közlendő tartalom. A csatorna a közlés módja, amely történhet verbális, azaz szóbeli, írásbeli vagy nonverbális formában. A vevő az a személy, akinek az üzenet szól.

Kommunikációnkra befolyással van a kultúra és a társadalmi helyzet, valamint a szociális környezet, amelyben élünk. Ezért a kommunikációt személyek közötti interakciók láncolataként szemléljük, amelynek során mind a szavaknak, mint pedig a szavak melletti nonverbális jelzéseknek üzenettartalmuk van. Ha a verbális és nonverbális jelzések között összhang van, vagy a kimondott szavakat alátámasztjuk nonverbális jelzéseinkkel, akkor kommunikációnk hiteles. Ha a szavaink és szavak melletti jelzéseink között disszonancia értékelhető, vagyis mást közlünk szavaink és mást nonverbális jelzéseink, akkor állításunk és magatartásunk hiteltelenné válik. Munkakörünk ellátása során vannak olyan közléseink, amelyekkel egyetértünk, és vannak, amellyel nem értünk egyet, vagy amellyel kapcsolatban negatív érzéseink vannak, esetleg nem tudunk vele azonosulni.

Verbális – szóbeli – kommunikáció – Nyelvhasználat – Nyelvi relativitás

A nyelv használata

A verbális kommunikáció eszköze a nyelv. Az emberi nyelv alaptulajdonságaiban különbözik minden más faj kommunikációs nyelvtől. Az emberi nyelv lehetővé teszi a leválaszthatóságot, vagyis azt, hogy közvetlenül nem jelenlévő dolgokra, nem jelenlegi eseményekre utaljon. Nyitottsága által lehetővé teszi új jelentések alkotását. Képes új szimbólumok és üzenetek tanulására, kibocsátására is. Az emberi nyelv

egyedi tulajdonsága, hogy véges számú szó kombinálásával végtelen számú üzenet hozható létre.

A nyelv funkciói:

- Összekötő külső és belső kommunikációnkat. Belső kommunikációnk – a gondolkodásunk, és érzéseink- a külső világ interpretálása.
- Mint összekötő kapocs fontos szerepet játszik az egyén és társadalom közötti kapcsolat kialakulásában.
- Az emberi társadalmi lét, valamint a társadalmi és kulturális fejlődés alapvető szimbólumrendszere.
- A nyelv és a kultúra szoros kölcsönhatásban van egymással, ezért a kulturális különbségek befolyásolják a nyelvet, és a nyelven keresztül a gondolkodási különbségeket is meghatározzák.

A nyelvi relativitás elmélete

A nyelvi relativitás elmélete is a nyelv és a gondolkodás kölcsönös függőségre mutat rá. Az elmélet szerint a különböző népek nyelvei nem csupán különböző hangokkal és írásjelekkel jelenítik meg ugyanazt a dolgot, ennél lényegesen többről van szó.

Egy-egy szó jelentéstartalma kultúránként más-más érzelmi, hangulati, történelmi, történeti hátteret hordoz magában. Ezért a különböző nyelveket beszélő népek feltehetően a világot is különbözőképpen látják. Ebből eredően eltérő nyelv eltérő gondolkodást takar, ezért kultúránként másképpen kommunikálunk. Egy adott kultúrában nevelkedett embernek rendkívül nehéz egy másik kultúra alternatív jelentéseit megértenie. Erről már leírta gondolatait Humboldt a XIX. század elején és később Boas, Sapir és Whorf is.

A nyelvi relativitás elmélete érvényes az egy kultúrán belüli csoportok különböző nyelvhasználatára is. Az előbbieken leírt jelenséggel találkozhatunk ma Magyarországon azoknál a külföldi tulajdonú vállalatoknál, amelyeknél magyar és külföldi alkalmazottak dolgoznak együtt. Ha a külföldi munkatárs anyanyelve a vállalat üzleti nyelve – például angol vagy német –, mindig sokkal nehezebb kommunikálni, mint azokban a helyzetekben, amikor az üzleti nyelv mind a kettőjük számára tanult, második nyelv. Ugyanis az első esetben az anyanyelvén beszélő munkatárs egy szó jelentésében érzelmi, hangulati, nemzet-történelmi élményt is átél, míg az idegen nyelvet beszélő ezt soha nem tudja elsajátítani, helyzetéből adódóan saját, másodlagos tartalommal tölti meg. Így a kommunikáció mindkét fél részéről érzés- és hangulattartalmában mindenképpen különböző lesz.

A metanyelv

A gazdasági szaknyelv szóbeliségénél kis kitérőként fontosnak tartom megemlíteni a metanyelv funkcióját.

A nyelv mint kommunikációs eszköz rendkívül gazdag lehetőséget kínál számunkra ahhoz, hogy ugyanazon gondolati tartalmat különbözőféleképpen fogalmazzunk meg. Hasonló üzenetek kifejezésére számos szóbeli lehetőség közül válogathatunk. Társadalmi helyzetünk, személyközi kapcsolataink milyensége befolyásolja, hogy mit hogyan mondunk. Ha hatékonyan akarunk kommunikálni beszélgetéseink, tárgyalásaink során, bizonyos szabályokat be kell tartanunk, és a partnerünkkel összhangban kell kerülnünk. Ha a beszélgetés során egyértelmű dolgokról kell nyilatkoznunk, megfelelő logikai sorrendbe állítjuk gondolatainkat, s megnyilatkozásaink során udvariasságra és figyelmességre törekszünk. Néha mégis úgy érezzük, hogy legjobb lenne nem szólnunk semmit, mert ha az igazat mondjuk, az vagy ránk, vagy partnerünkre lesz negatív hatással, és összességében kialakult kapcsolatunkat gyengíti. Az emberek akkor használnak metanyelvet – tudományos meghatározás szerint „diszkvalifikált” üzeneteket –, ha elkerülési konfliktussal állnak szemben, azaz két „nemszeretem” kommunikációs forma között kel választaniuk, ami azt jelenti, hogy vagy megsértik valakinek az érzéseit, vagy hazugságra kényszerülnek.

A nem verbális kommunikáció

A szemtől szembeni kommunikáció 60-80%-a nem verbális csatornákon folyik, és csak a fennmaradó 20-40% az, amit szavainkkal és a szavak hangszínével közvetítünk. Szavainkat és mondatainkat nem verbális jelzéseink gazdag árama kíséri, ami alátámasztja, megerősíti, módosítja vagy éppen az ellenkezőjét közli, mint amit kimondunk. Egyes esetekben csak nonverbális úton kommunikálunk.

Ha a nyílt szóbeli kommunikáció valamilyen oknál fogva nehezzé válik, vagy szóban nem tudjuk kifejezni magunkat – nagy a zaj, túl messze vagyunk egymástól, vagy közléseinket egy csoporton belül csak egy-egy személynek szánjuk –, beszédünket helyettesítjük nonverbális jelzésekkel.

Nem verbális kommunikációs rendszerünknek a verbális nyelvtől eltérő tulajdonságai vannak:

- Értelmezése és a rájuk adott válasz sokkal gyorsabb és közvetlenebb, mint a szóbeli üzenetekre adott válaszok.
- Sokkal kevésbé tudatosak, mint a szóbeliek. Ennek következtében a nem verbális üzenetek gyakran „kiadják” a beszélőt, elárulják a belső érzéseit, s elmondanak olyasmit is, ami ő szavukkal nem szándékozik közölni.

Főbb területei: a tekintet és az arckifejezés, a vokális kifejezés, a tér, mint rejtett dimenzió, az érintés és fizikai érintkezés, a testtartás és a gesztusok. A tudományos vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy kommunikációnk során leginkább arckifejezésünket és tekintetünket tudjuk kontroll alatt tartani, amelynek oka valószínűleg abból adódik, hogy beszélgetőpartnerünk figyelmét elsősorban arcunknak szenteli, és ezt valamennyien érezzük. Többé-kevésbé tudatosan kifejlesztettünk magunkban olyan arckifejezést, amellyel, ha szükséges, leplezni tudjuk belső lelki állapotunkat.

Lényegesen kevesebb figyelmet fordítunk azonban perifériás jelzéseink megváltoztatására, a kéz, a láb, a vállak kontrolljára, ezért valódi belső érzéseinkre ezen perifériás jelzéseinkből lehet következtetni. Ezen nem verbális jelzéseink árulkodnak igazmondásunkról, bizonyos témával való egyetértésünkről. Elárulják egy ügy vagy egy személy iránti szimpátiánkat vagy ellenszenvünket. Knapp szerint ide tartozik: testmozgás, testi jellemzők, érintkezéssel viselkedés, paranyelv, proxemika, készítmények, környezeti tényezők.

A szóbeli és nem verbális kommunikációnk közötti különbségek

A verbális és nem verbális kommunikációnk között észlelhető eltérések magyarázata az, hogy szocializációnk és kultúránk szabályozza és gátolja azon dolgoknak a körét, amelyet elfogadható módon szavakba lehet önteni. A közép- és nyugat-európai kultúra nem fogadja el véleményünk és érzéseink nyílt kifejezését, ezért azt nem verbális úton nyilvánítjuk ki személyközi kapcsolatainkban. A szóbeli és nem verbális kommunikációnk közötti különbségeknek az az oka, hogy a nyelv elsősorban a külső világjelenségeinek és problémáinak megoldására vonatkozó információkat közvetíti, a nem verbális üzenetek a személyközi kapcsolatokban az értékek, attitűdök, vonzalmak és személyes reakcióink kifejezésére szolgálnak.

Knapp felosztása a következő viszonyokat állapítja meg: ismétlés, ellentmondás, helyettesítés, kiegészítés, hangsúlyozás, viszonyítás és szabályozás. A köznapi helyzetekben személyközi kommunikációnk során verbális és nonverbális üzeneteinket nagyrészt együttesen használjuk, de más-más céllal. Ez a két kommunikációs eszközünk legjobb helyzetben összehangoltan, egymást kiegészítve és támogatva működik. Arcjátékunk, hangszínünk, gesztusaink, testtartásunk hangsúlyozza, árnyaltabbá teszi a szavakkal elmondott információt.

A nem verbális jelzésrendszer funkciói: a társas helyzetek kezelése; az én megjelenítése; érzelmi állapotunk közlése; az attitűdök kommunikációja; a kommunikációs csatorna ellenőrzése és vezérlése.

Összegzés

A személyközi kommunikációban sok az ösztönszerű megérzés és a tapasztalatokra épülő belátás. Ugyanakkor a beszédből és testbeszédből álló mindennapi és üzleti kommunikációtól nem választható külön a szituáció, amelyben az interperszonális megnyilatkozás történik, és a közlést kontextusából sem ragadhatjuk ki.

A nem verbális terminus rendszerint mindazon kommunikációs események jellemzésére használatos, amelyek a beszélt vagy írott szó határain túl vannak, viszont ezek nagy részét verbális szimbólumokon keresztül értelmezzük. Ebben az értelemben tehát nem igazán „nem verbálisak”, fontosságuk a teljes kommunikációs rendszerben azonban nem vitatható.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2000): Az angol nyelv jelenléte az olasz gazdasági, tőzsdei és kereskedelmi szaknyelvben. In: Tompos A. – Bakonyi I. (szerk.) (2003): *Győri nyelvi mozaik*. Szent István Egyetem: Győr
- Csányi, V. (2006): A kommunikációs kényszer. *Magyar Tudomány*. 2006/4. 393
<http://www.matud.iif.hu/06apr/03.html>
- Vargáné Kiss, K. (2003): Az interkulturális nevelés fontossága a magyar hallgatók szaknyelvi oktatásában. In: Tompos A.-Bakonyi I. (szerk.) (2003): *Győri nyelvi mozaik*. Szent István Egyetem: Győr

Mihalovics Árpád
Pannon Egyetem
Veszprém

Magyar nemesi címek, rangok, megszólítások fordításának interkulturális kérdései

A tanulmány első részében a magyar nemesség kialakulásáról és rétegződéséről olvashatunk. A második rész hierarchikus sorrendbe rendezi az 1947-ig érvényben lévő magyar nemesi címeket, rangokat és megszólításokat. A harmadik rész a magyar nemesi rangok, címek és megszólítások francia fordítási nehézségeit tárja fel. A negyedik rész az említett jelenségről mint szocio-kulturális realitákról és – ennek kapcsán – a szépirodalmi fordítások metalingvisztikai kérdéseiről értekezik.

A magyar nemesség rétegződése

Magyarország a XVIII-XIX. században „a sok nemes országa” volt. Az 1780-as években, az első országos népszámlálás idején az összlakosság kb. 5%-át tette ki a nemesi osztály. 1839-ben a 11 milliós népességből már félmilliónál több volt a nemes, túllépte a teljes népesség 5%-át. A nemességnek ennél magasabb részarányát Európa országai közül csak Lengyelországban (8%) és Spanyolországban regisztrálták. Érdemes megemlíteni, hogy Franciaországban a forradalom előtt a népességnek csak 0,5%-a tartozott a nemességhez. Megjegyezzük még, hogy a XIX. század elején a Magyar Királyság lakosságának csak mintegy felét tette ki a magyar etnikum, de a nemességnek kb. 90%-a magyar anyanyelvű volt. Ily módon a magyar etnikumon belül a nemesség részaránya elérte a lengyelt (8%). (A „Magyar Néprajz nyolc kötetben VIII. kötet. Társadalom” alapján összefoglalva.)

Tekintsük át röviden, hogyan lett, lehetett valaki Magyarországon nemes. A magyar nemesség eredete a honfoglalás tényével szoros kapcsolatban áll. A hét, illetve nyolc nemzetség alkotja a magyar államot, és bírja azt. Eredetében tehát a nemesség és a nemzetség fogalma egyet jelentett. A kereszténység és a lovagi kor szellemének a hatása alatt a kiváltságos magyarság nemességgé, majd nemesi renddé formálódik, de létének alapja továbbra is a régi marad: a hazát, melyet alkotott, fenntartani, a földet, melyet birtokolt, megvédeni elsősorban az ő kötelességét képezte. E felfogásból kiindulva, és mert a közjogokat bírták, a nemesek a szent korona tagjainak (membrun sacre coronae) nevezettek. Minden egyes nemes ember a koronás király alatt állott, és a nemesség együtt alkotta a politikai értelemben vett nemzetet.

Megkülönböztetünk: 1. magukat honfoglaló ősöktől származtató „de genere” nemesi családokat; 2. az ún. armalista nemeseket, akik az

uralkodótól kaptak nemesi rangot (= az ilyen nemesek száma a Habsburgok uralkodása idején megnövekedett); 3. a XIX. és a XX. században néhány milliommossá lett polgár kapott nemességet, gazdagsága révén nem egy esetben rögtön bárói rangot (köztük találunk néhány zsidó bankárt és gyárost is).

A nemesi osztályon belül a következő tagozódást láthatjuk: 1. főnemesek, arisztokraták; 2. köznemesek; 3. kismemesek.

A XIX. század végén e nemesi osztály további differenciálódását figyelhetjük meg:

- | | | |
|-----|---|---|
| 1.a | az egyházi főméltóságok (prelátusok) | } = kb. 200 nagybirtokos család |
| b | a világi arisztokrácia | |
| 2.a | középnemesek: kb. 1600 középbirtokos család | |
| 3.a | a kismemesek (kurtanemesek, hétszilvafások, bocskorosok, félsarkantyúsok) | |
| | b | territoriális nemesek |
| | c | a nem nemesi származású „intelligentsia”, a korábbi honoráciorok (ügyvédek, orvosok, nótáriusok, papok, lelkészek, megyei tisztviselők) |
| 4 | libertinusok (félnemesek) | |

A témához kapcsolódó fontos és értékes társadalomtörténeti munka jelent meg Kövér György tollából „Ranglétra és középosztályosodás a reformkortól az első világháborúig” (1999) címmel. A szerző négy területi szempont alapján kategorizálja a nemesi rangok és címek viselőit. Ezek a következők: 1. rang és történeti-jogi rendi tagoltság; 2. katonai rangok és titulusok; 3. ranglétra és hivatalnoki kar; 4. foglalkozásszerkezet és presztízs. A tanulmány nem foglalkozik az egyházi hierarchiával.

Magyar nemesi címek, rangok, megszólítások

„Sajnos, az elkövetkező napokban többször is szembe találtam magam ennek az elmaradottságnak a jeleivel. Hogy mindjárt ezzel kezdjem, Hincz beavatott a magyar társadalom különféle szintjein használatos udvariassági formulákba. Megtudtam, hogy egy tisztességes polgárasszonyt a "nagyságos asszony" megszólítás illet, az üzletben viszont azt szólítják "nagysád"-nak, aki már asszonynak látszik. Ez nem olyan megtisztelő cím. Egy fiatal nő, ha nem látszik férjezettnek, "kisasszony", ami látszólag megfelel a mi "demoiselle"-ünknek, de jó családból való fiatal lány esetében nem szabad használni. Őt bizonyos körülmények közt a "kegyed" megszólítás illeti meg. Magasabb társadalmi rangú személyiségnek már tiszteletteljesebb cím jár: "méltóságos úr", vagy, ha nő, "méltóságos asszony". De lehetett e helyett a "méltóságod" birtokos főnevet is használni, ennek a végződése egyes szám második személyű,

tehát tegeződő forma. Ha az ember történetesen rangos hölgynek írt levelet, a levélborítékra rá kellett írni, hogy "úrasszony" vagy esetleg "úrnő", ami ugyanazt jelenti. A minisztert "kegyelmes úr"-nak vagy "kegyelmesség"-nek kell szólítani, ..."

A fenti részletet A. Sauvageot, Magyarországi életutam (Európa K., 1988:32) olvashatjuk. Magyarozatként csupán annyit, hogy a neves francia nyelvész, későbbi szótárszerkesztő 1923 őszén ösztöndíjasként érkezett Budapestre, ahol Hincz Győző francia szakos Eötvös-kollégista fogadta. Sauvageot-t a korabeli magyar társadalmi érintkezés formái, a címek, rangok quasi „feudális jellegű” használta nagyon meglepte.

Magyarországon 1947-ig* sokféle nemesi cím, rang, megszólítás létezett. Arra a kérdésre, hogy melyik cím kinek járt ki, nem lehet egyértelműen válaszolni, mivel a címek használata az idők során is változott.

A „nagyságos” cím valamikor az erdélyi fejedelmet illette meg, 1945 előtt viszont gyakorlatilag már a diplomás polgárt is.

A feleségnek mindig a férj címe járt, ezért a méltóságos úr (pl. az egyetemi professzor) felesége méltóságos asszony, a nemzeti úr (pl. falusi tanító) felesége nemzeti asszony.

A nemzeti eredetileg középkori cím volt, használata kiveszett, azonban Horthy Miklós a vitézi rend megalapításával újra felélesztette. A vitézeket nemzeti úrnak szólították.

A XIX.-XX. század fordulóján használatos címeket az 1. Melléklet összegezi.

A nemesi címek, rangok, megszólítások fordítási nehézségei (Magyar francia egybevető vizsgálat)

A továbbiakban szépirodalmi korpusz segítségével bemutatjuk azokat a nehézségeket, amelyeket a korábbiakban említett magyar nemesi címek, rangok, megszólítások francia nyelven történő visszaadása/visszaadási kísérletei jelentenek.

A/ Jókai Mór, *A kőszívű ember fiai* (Szépirodalmi K., 1960) c. regényéből és ***Aurélien Sauvageot*** által készített francia nyelvű fordításból (***Les Trois Fils de Coeur-de-Pierre***, PDF, Paris, 1983), valamint **B/ Mikszáth Kálmán, *Különös házasság*** (Szépirodalmi K., 1963) c. regényéből és a ***Hubert Montarier*** által készített francia nyelvű fordításából (***Un étrange mariage***, Corvina, 1967) gyűjtöttük ki. A Jókai-regényben **64**, a Mikszáth-regényben pedig **172** vonatkozó adatot találtunk.

* Az 1947. évi IV. törvény rendelkezett egyes rangok és címek megszüntetéséről.

A címek és rangok magyar-francia megfeleltetéseit a 2. Melléklet mutatja be.

A táblázatba rendezett példák alapján megállapítható, hogy a a) a francia nyelvű visszaadási módok rendkívül színes vagy inkább kusza képet mutatnak; b) különös tarkaság jellemzi a **méltóságos, nagyságos, tekintetes** és **nemzetes** mellékevekkel alkotott jelzős szerkezetek francia nyelvű visszaadási módjait vagy inkább kísérleteit. A francia fordítók többnyire (legnagyobb igyekezetük ellenére) sem találnak adekvát visszaadási módot, mivel a francia nyelvben az említett magyar címek, rangok, megszólítások egyszerűen a Monsieur/Madame/ Mademoiselle formulákkal „adhatók vissza”. (S ez érvényes a francia forradalom óta.) – Csakhogy a magyar regényekben ezek a formulák a korabeli (= XIX. század eleji) feudális viszonyok ábrázolásában óriási kor- és hangulatfestő szereppel bírnak, s ezeket a francia nyelvben – sajnos! – nem lehet (ily módon) visszaadni. (Egy korábbi tanulmányomban megvizsgáltam az orosz nyelvű visszaadási módokat is, s akkor is meg kellett állapítanom, hogy az orosz nyelvben is óriási nehézségeket okoz a vizsgált magyar nemesi címek és megszólítások visszaadása.)

A következő regényrészlet visszaadási kísérlete is azt bizonyítja, hogy a vizsgált nyelvi jelenségek francia nyelvre teljességgel lefordíthatatlanok.

„... mely szép bevezetés után következett a személy szerinti elbúcsúztatása a fáklyákkal körülragyogott halottnak, s ha valahol, itt tanúsítaná a nagytiszteletű úr mély belátását; oly korrekt sorozatban búcsúztatván el a néhait az egymás után következő **excellenciás és kegyelmes, nagyméltóságú, méltóságos és nagyságos, tekintetes, nemes, nemzetes és vitézlő, főtisztelendő, nagytiszteletű, tisztelendő és tiszteletes, nagyérdemű, érdemes, becsületes és tudós uraktól és azoknak asszonyságaitól**, fi- és leányágon levő sarjadékaitól, hogy egyetlen tévedést nem ejte, mely súlyos nehezteletést vonhatott volna maga után;...”

(Jókai Mór, A köszívű ember fiai (Szépirodalmi Könyvkiadó, 1960:22)

„Après cette belle introduction, il prit congé en bonne forme du mort sur son catafalque entouré de l'éclat des cierges. Le doyen, plus que jamais, fit preuve de sa profonde intelligence. Il évoqua et mentionna les uns après les autres **tous les seigneurs de haut parage, toutes les personnes de tous rangs, de tous titres et de tout mérite, ainsi que leurs épouses**, leur progéniture en ligne directe, latérale et collatérale, sans commettre une seule erreur, laquelle lui aurait sûrement valu de graves représentations.”

(Maurice Jokaï, Les Trois Fils de Coeur-de-Pierre (Pof, Paris, 1983:13)

Miért lefordíthatatlanok ezek a nyelvi jelenségek? A magyarázat egyszerűnek tűnik. Azért, mert a magyar nemesi címek, rangok és megszólítások egy nemzet életének egy adott (hosszabb-rövidebb) korszakához kötődnek, s ily módon azok az adott kor(szak) magyar nyelvének a sajátos nyelvi formulái, alakzatai. Sajátosan magyar képződmények. Fordítói, fordítástechnikai szempontból ezek *társadalomtörténeti és szociokulturális reáliák*, s mint ilyenek a fordítás metalingvisztikai problémáinak a körébe tartoznak.

A társadalomtörténeti és/vagy szocio-kulturális reáliák mint a fordítás metalingvisztikai problémái

A. Malblanc (1968:8) egyik alapművében a metalingvisztika terminus következő tömör definícióját találjuk:

„*Métalinguistique:*

L'ensemble des rapports qui unissent les faits sociaux, culturels et psychologiques aux structures linguistiques.”

A J. P. Vinay és **J. Darbelnet** (1977:259) szerzőpáros a szintén klasszikusnak számító fordításstilisztikai munkájában a metalingvisztikai jelenségek kapcsán arról beszél, hogy a világról alkotott képünk, valamint a társadalmi és kulturális struktúráink nagy hatással vannak a nyelvünkre, s a nyelv mintegy közvetítő funkciót tölt be köztünk és a külső világ között, miközben ez utóbbit elemzi és színesebbé teszi. Megerősítik azt a korábbi tézist, mely szerint a nyelvek közötti különbségek sokkal inkább a különböző világlátásból/világszemléletből mint a fonémák és a jelek közötti különbségekből adódnak.

M. Lederer (1994:122), a fordítástudomány neves francia képviselője is foglalkozik a fordítás e civilizációs problémájával, amit ő *kulturális transzfernek* nevez. Lederer szerint e nyelvi jelenségek fordítására nincs általánosan elfogadott megoldás, ezeket mind *ad hoc* módon kell kezelni.

B. Osimo „Corso di traduzione” (2004, III/112-37) c. munkájában részletesen foglalkozik a *reáliák* kérdéskörével, s alapvetően három típust különböztet meg: /1/ a földrajzi és etnográfiai reáliákat, /2/ a társadalmi-politikai reáliákat, /3/ a katonai reáliákat.

A társadalmi-politikai reáliák között említi meg a következő alcsoportokat: közigazgatási egységek; szervezetek és működésük; társadalmi és politikai élet (a társadalmi osztályokon – pl. a *nemesség*en – belüli rétegződés, politikai pártok és csoportok, politikai szimbólumok, stb.).

Összegzés

Teljességgel egyet kell értenünk a **Ladmiral-Lipiansky** (1989:97) szerzőpáros következő megállapításával:

„... c’est la structure morpho-syntaxique de la langue qui traduirait les modes de pensée et reflèterait la „vision du monde” propre à une civilisation donnée; l’environnement et la réalité sociale seraient en partie construits à partir des habitudes linguistiques qui caractérisent chaque culture. Le passage d’une langue à une autre suppose ainsi le passage à d’autres modes de représentation, de raisonnement et de pensée, et donc à une autre forme de culture.”

Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az irodalmi művek fordítói óriási felelősséggel bírnak az egy adott nép vagy nemzet szocio-kulturális értékeinek a fordítás útján történő átadásában. Ahhoz, hogy minél jobban meg tudjanak felelni az ilyen típusú kihívásoknak, mélyreható, nagyon komoly ismeretekkel kell rendelkezniük a forrásnyelvi történelem, társadalom, politika, gazdaság, kultúra, vallás egy szóval civilizáció vagy még találóbban a forrásnyelvi valóságháttér minden területén. – Ez napjainkban különösen fontos, amikor az egységesülő Európa népei számára az egyik legnagyobb érték a kulturális sokszínűség, és hosszú távon nagyon fontos ennek a sokszínűségnek a megőrzése (vö. UNESCO-nyilatkozat, 2001. november 2).

Hivatkozások

- Cordonnier, J. – L. (2002): Aspects culturels de la traduction: quelques notions clés. In: *Meta*. XLVII, 1, 38-49.
- Diószegi István, *La noblesse hongroise et la crise du féodalisme dans la première moitié du XIX^e siècle*. In: Köpeczi – H. Balázs 1981, 189-200.
- Dubois, J. et alii (2001): *Dictionnaire de linguistique*. Larousse: Paris
- Hanák Péter et alii (1986): *Mille ans d’histoire hongroise*. Éditions Corvina: Budapest
- Karafiáth J. – Tverdotá Gy. (Red.) (1997): *Acclimater l’autre. La traduction littéraire et son contexte culturel*. Éditions Balassi: Budapest
- Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest
- B. Köpeczi – É. H. Balázs (Red.) (1994): *Noblesse française, noblesse hongroise XVI^e – XIX^e siècles*. Akadémiai Kiadó – Éditions du CNRS: Budapest-Paris
- Kövér György (1999): *Ranglétra és középosztályosodás a reformkortól az első világháborúig*. In: Századvég Új folyam: 1999, 14/3-21
- Ladmiral, R. (1979): *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Payot: Paris.
- Ladmiral, J.-R. – Lipiansky, E. M. (1989): *La communication interculturelle*. Armand Colin: Paris.
- Lederer, M. (1994): *La traduction aujourd’hui. Le modèle interprétatif*. Hachette FLE: Paris
- Makkai László: *La noblesse de la Hongrie historique à l’époque du féodalisme tardif (1526-1760)*. In: Köpeczi–H. Balázs 1981, 163-196.
- Malblanc, A. (1968): *Stylistique comparée du français et de l’allemand*. Didier: Paris
- N. Kovács T. (Szerk.) (2004): *A fordítás mint kulturális praxis*. Jelenkor Kiadó: Pécs
- Osimo, B. (2004): *Corso di traduzione*, I-IV. Logos
- Szabó Ede (1968): *A műfordítás*. Gondolat: Budapest

Tarnóczi Lóránt (1966): *Fordítókalauz*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest
Déclaration Universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle. (2002). UNESCO.
Vinay, J.-P. – Darbelnet, J. (1977): *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier:
Paris

1. Melléklet

Címek használata a XIX-XX század fordulóján

Magyar	Latin	
<i>Felséges</i>	<i>Māiestās</i>	Uralkodók: császár, császárnő király, királynő, királyné
<i>Fenséges</i>	<i>Altissime</i>	Az uralkodói család tagjai, a főhercegek, főhercegnők
<i>Főméltóságú</i>	<i>Excellentissime</i> <i>(Eminentia)</i>	herceg, hercegnő, kormányzó, érsek, miniszter, titkos tanácsos
<i>Nagyméltóságú</i> <i>(Kegyelmes)</i>		
<i>Méltóságos</i>	<i>Magnifice</i>	gróf, püspök, miniszteri tanácsos, ezredes, rektor, egyetemi tanár, felsőházi tag
<i>Nagyságos</i>	<i>Illustrissime</i>	báró, osztálytanácsos, alezredes, rendkívüli/magántanár
<i>Tekintetes</i>	<i>Spectabile</i>	diplomások: orvosok, mérnökök, tanárok, ügyvédek, megyei hivatalnokok
<i>Nemzetes</i>	<i>Generosa</i>	köztisztviselők, tanítók, kereskedők, vitézek
<i>Igen tisztelt</i>	<i>Observandissime</i>	
<i>Tisztelt</i>	<i>Egregie</i> <i>Colendissime</i>	

Egyházi megszólítások:

<i>Főtisztelendő</i>	<i>Reverendissime</i>	Katolikus és ortodox papság
<i>Tisztelendő</i>	<i>Reverende</i>	
<i>Nagytisztelendő</i>	<i>Venerabile</i>	Református lelkészek
<i>Tiszteletes</i>		
<i>Tisztelendő</i>		Evangelikus lelkész, Rabbi

<p>TEKINTETES tekinetes úr (A/161) (A/161) (B/183) (B/247) (B/369) (B/107) tekinetes uram (B/99) (B/236) tekinetes urak (B/289) tekinetes asszony (B/186) tekinetes professzor úr (B/206) (B/206) tekinetes tudós professzor úr (B/205) tekinetes vármegye (B/267)</p>	<p>– Monsieur (104) – l’honorable monsieur (104) – le seigneur (174) – Monsieur (286) – honorable monsieur (354) – honorable (103) – honoré seigneur (95) – honorable seigneur (226) – honorables seigneurs (278) – honorable dame (176) – monsieur l’honorable professeur (197) – honorable professeur (197) – monsieur l’honorable savant (196) – les honorables membres du comitat – (257)</p>
<p>NEMZETES (NAGY-) nemzetes úr (B/236) (B/253) nemzetes uram (B/249) Vidonka nemzetes úr (B/255) nemzetes Tóth György uram (B/325) nemzetes asszony (B/135) nagyasszony (B/326) (B/326)</p>	<p>– le noble seigneur (226) – sieur honorable (243) – honorable sieur (239) – l’honorable sieur Vidonka (245) – Monsieur Tóth (311) – Madame Tóth (130) – la grande dame (312) – la noble dame (313)</p>
<p>Az egyházi személyek megszólításai: – <i>méltóságos</i> és <i>főtisztelendő</i> báró Fischer István érsek uram (B/315) – <i>főtisztelendő</i> urak (B/306) – <i>tisztelendő úr</i> (B/155) – nagytiszteletű/tiszteletes úr (A/148)</p>	<p>– Sa Grandeur, monseigneur l’archevêque le baron Fischer (303) – mes révérends pères (293) – Monsieur l’abbé (149) – Monsieur le pasteur (95)</p>
<p>Latin nyelvű megszólítások: – domine reverende (B/159) – domine spectabile (B/203) – Salve domine comes illustrissime (B/359)</p>	<p>– ~ (154) – ~ (194) – ~ (345)</p>

Szalacsek Margit
Szegei Tudományegyetem
Idegennyelvi Központ

Egy angol és egy magyar orvosi hetilap szövegfajtáinak változásai

A tudományos kommunikáció szövegfajtáinak ismerete alapvető fontosságú a kutatók, az olvasók, a szaknyelvet oktató nyelvtanárok számára egyaránt. Tanulmányom az ezen a téren tapasztalható hiány pótlásához kíván hozzájárulni. Összehasonlítja egy magyar és egy angol orvosi szakfolyóirat ötven évvel ezelőtti és mai számait. Áttekinti a lapok általános megformáltságát, a rovatokat (amennyiben vannak), emellett bemutatja a bennük megjelenő szövegfajtákat és azok strukturáltságát. Megállapítható, hogy az ötven évvel ezelőttihez képest a szakfolyóiratok szerkezete fokozatosan átalakult: a cikkek rovatokba szerveződtek, és olyan formát kaptak, ami megkönnyíti az olvasó tájékozódását. E változások hatással voltak a tanulmányok belső szerkezetére is.

Bevezetés

Az írásbeliség kialakulása óta számos írásbeli szövegtípus honosodott meg, amelyeket gondosan osztályozott és elemzett az irodalom és az általános újságírás. Az irodalmi és sajtóműfajokról könyvek születtek, miközben a tudományos kommunikációban használt szövegfajták leírásával még adós a nyelvtudomány (Zsolnai, 2005:161). A hiányt jó lenne pótolni, ugyanis adott szakterületen a szövegfajták jellemzőinek ismerete megkönnyíti az íróknak és a művek elbírálóinak munkáját, de segíti a fordítói tevékenységet is. Pillanatnyilag csupán a nyomtatásban megjelent írásművek ösztönös utánzásával igyekszünk megfelelni a szerkesztői követelményeknek. Írásommal e hiány pótlásához szeretnék hozzájárulni.

A tanulmány két olyan orvostudományi folyóirat szövegfajtáit mutatja be történeti perspektívából, amelyek a reformkor legkorábban induló szaklapjai közé tartoztak, és amelyek jelentősége a mai napig változatlan. A British Medical Journal (a továbbiakban BMJ) ezen a néven 1857-ben indult útjára. Az Orvosi Hetilapot (a továbbiakban OH) ugyanebben az esztendőben alapította Markusovszky Lajos az 1831-ben indult Orvosi Tár jogutódjaként. Mindkét lap általános szakfolyóirat, nem szorítkoznak egyetlen orvosi területen végzett kutatások megjelentetésére, hanem felvállalják minden, az orvoslással kapcsolatos új vagy rendszerezett régi ismeret közlését. E két lap szövegfajtáinak alakulását fogom vázlatosan áttekinteni.

Célok és módszerek

Vizsgálataim célja annak kiderítése volt, hogy az elmúlt ötven esztendő alatt mennyiben változott meg a két szakfolyóirat. Természetesen a két lap

összes számának áttekintése kezelhetetlenül óriási adathalmaz lenne, ezért erre nem vállalkozhattam. A következőképpen jártam el: Az 1950-es kötetből választottam ki egy számot mindkét folyóirat esetében, és azt a 2000-es évfolyam egyik számával hasonlítottam össze. Emellett a közbeeső 10 évenként is áttekintettem egy-egy számot, hogy a változás folyamatát követni tudjam, de a hely szűkössége miatt az ezekben talált jellemzőket csak vázlatosan említem ott, ahol eltérés, fejlődés észlelhető. Az érdemi összehasonlítás alapja tehát a két folyóirat egy-egy 50 év különbséggel megírt példánya lesz, némi kitekintéssel a megelőző, következő és közbeeső évekre is. A szaklapok formáját, szövegfajtaikat, a tudományos cikkek strukturáltságát és a rovatokat fogom megvizsgálni.

Előzetes hipotézisem az volt, hogy feltehetőleg azonos típusú, felépítésű és témájú írásokat fogok találni a folyóiratokban, a kép azonban ennél sokkal árnyaltabbnak bizonyult.

A szövegfajtaokról általában

A szövegfajta fogalmát egy szövegnyelvészeti szakkönyv (Petőfi-Benkes, 2002:71) a következőképpen definiálja:

„A szövegfajta szakszóval olyan szövegosztályt jelölünk meg, amelyet megformáltsága (szerkezete) önmagában véve is meghatároz (ebben az értelemben szövegfajta például a levél vagy a szónoki beszéd.)”

A szövegfajtaokról részben a gyakorlatban, részben iskolai tanulmányaink során szerzünk ismereteket (Tolcsvai Nagy, 1994:50) A szövegnyelvészet különféle szempontok alapján igyekszik besorolni egy adott szöveget valamilyen megfogható típusba, a fő osztályozási szempont mégis az ember tanult és megtapasztalt általános ismerete arról, hogy milyen szövegeket hol, mikor, kik, milyen célra szoktak használni. Megkülönböztetésük pedig tartalmi és szerkezeti sajátosságaik elemzésével válik lehetővé.

Az irodalom szövegfajtaikat műfajoknak nevezik, a sajtónak, az intézményeknek, a tudománynak szintén saját szövegfajtaik vannak (Tolcsvai Nagy, 1994; Arany, 2001). Ez utóbbi kategóriába azonban nem szokták besorolni a szakmai folyóiratok szövegfajtaikat, azok látszólag külön életet élnek valahol a sajtó és a tudomány írásainak határán.

A folyóiratok a szakmai kommunikáció írásbeli formáját jelentik. A régi korok tudósai gyakran levélben cseréltek egymással eszmét, majd a XVII. század közepétől megjelentek egyes folyóiratok és más formális csatornák, amelyek az ismeretek kicserélését szolgálták (Csermely – Gergely – Koltay – Tóth, 1999:17). Eredetileg az új gondolatok átadására szánták őket, majd a tudomány fejlődésével időről időre összegezni és frissíteni kellett a már meglévő információkat. A folyóiratoktól tehát új kutatásokat közlő és ismereteket összefoglaló írásokra, emellett hírekre, és

az írók és olvasók közötti kommunikációt fenntartó szövegfajtákra számíthatunk.

A kiválasztott folyóiratok globális áttekintése

Áttekintésem történeti alapú. A történeti megközelítés előnye, hogy a szövegfajtákat nem statikusan mutatja be, hanem képes lehet őket megszületésük, majd fejlődésük, változásaik dinamizmusában bemutatni.

Az 1950-es számok

A BMJ-ben és az OH-ban található rovatokat és szövegfajtákat a mellékletben található 1. és 3. táblázat foglalja össze.

Forma

A magyar és az angol folyóirat 1950-es számait kézbe véve feltűnik, mennyire hasonló elvek alapján készülhettek. Kéthasábos, sűrű sorokban nyomtatott mind a két lap, és minden négyzetcentimétert gondosan kihasználnak. Természetesen fekete-fehér mindkét folyóirat, de a folyó szöveg egyhangúságát megtörik olykor különféle grafikonok, számtáblázatok, ritkábban fotók vagy rajzok. A BMJ végén gyógyszerreklámokat is látunk, ezek az OH-ból hiányoznak, bár az 1930-as évekbeli számokban még gyakran találtunk ilyeneket. A cikkeket egyetlen sor kihagyásával egy rövid vízszintes vonal választja el egymástól, s már kezdődik is a vizuális eszközökkel alig kiemelt új írás. Nehéz megtalálni egy-egy adatot, a könnyű átláthatóságra egyik lap sem törekszik.

Szövegfajták

A brit lap 48, a magyar csak 31 oldalas, ennek megfelelően alakul a bennük található cikkek száma is. De nemcsak a cikkek számában van eltérés, hanem a szövegfajták sokszínűségét tekintve is. A BMJ sokoldalúbb folyóiratnak látszik, hiszen a tudományos kutatásokat ismertető írásokon, az összefoglaló tanulmányokon és az esetleírásokon túl még számos más szövegfajtát is találunk benne: vannak egészségügyi és egészségpolitikai hírek a világból, gyász hírek, egyetemi és egyéb hírek, úti beszámoló, könyvismertetések. Mindez élénk társasági életre is utal, és arra az érdeklődésre, ami a külvilág felé irányul. A magyar folyóiratban három szakmai szövegfajtát találunk: összefoglaló tanulmányt, tudományos kutatás leírását és esetleírást, emellett csupán néhány esemény, jegyzőkönyv, beszámoló zárja a lapot. Az információáramlás egyirányúnak tűnik. Eseményekről mindkét lap röviden tudósít, szakmai kérdéseket és válaszokat is tartalmaznak, a szerkesztőséghez írt leveleket is látunk, de az

arányuk nagyon más: az angol lap 27 teljes levelet közöl, plusz 4 részletet, a magyar lapban összesen 9 ilyen írás van.

Strukturáltság

A tudományos kutatást leíró cikkek egy része teljesen strukturálatlan mindkét lapban, vagyis – mai elvárásainkkal ellentétben – egyszerű folyó szöveg. Másrészt olyan írásokat is lehet látni, amelyekben a mai elvárásoknak megfelelő **bevezetés – anyag és módszer – eredmények – megbeszélés – összefoglalás** némelyike már megtalálható. Itt még a tudományos írásmű kialakulásának vagyunk tanúi, az említett struktúra még nem követelmény, de az igény már formálódik. Absztraktot az angol folyóiratnak ebben a számában nem látunk, de a legtöbb tanulmány összefoglalással fejeződik be. A magyar tanulmányok végén is vannak összefoglalók, de csak idegen nyelveken. Érthető: ha a magyar kutató szeretné, hogy munkáját más országokban is megismerhessék, kénytelen legalább a lényegét idegen nyelven összefoglalni. Az összefoglalók az OH-ban is folyó szöveggé váltak megírva. A többi szövegfajta általában nem strukturált, de megfelel a kialakult konvencióknak. Ilyen például a levél vagy a könyvismertetés, de az összefoglaló tanulmányok is követik a fogalmazás, a definiálás, a pro és kontra érvelés, a magyarázat, a leírás hagyományait.

Rovatok

A táblázatból látjuk, hogy vannak kialakult rovatok, de éppen a hosszabb lélegzetű kutatási cikkeket és összefoglaló tanulmányokat nem rendezték rovatokba, hanem a szövegfajtatól függetlenül, gyakorlatilag csak a cikkek témáját valamilyen logika szerint figyelembe véve helyezték el a lapok elején. Némelyik rovat neve nem igazán egyértelmű útmutató. Azt gondoltam, a British Medical Journal című rovatban szerkesztőségi cikkeket, kommentárokat, magyarázatokat fogok találni. Van is néhány ilyen benne, de meglepődik az olvasó, amikor itt talál úti beszámolót, kitüntetettek felsorolását, sőt egy összefoglaló tanulmányt is. Az OH KAZUISZTIKA címszó alatt külön rovatba rendeli az esetleírásokat, ami az OH részéről újító tendencia, hiszen a BMJ-ben az esetleírások is a különféle tudományos cikkek rovat nélküli keverékébe kerültek. Ha belepillantunk az egyik 1930-as számba, akkor azt látjuk, hogy mindkét folyóirat esetében még kevesebb rovatcím van bennük, vagyis a rovatok, a szövegfajta osztályozásának igénye lassan alakult ki, sokára érte el azt a világos szerkesztésmódot, amit a mai szaklapokban már magától értetődőnek gondolunk.

A 2000-es számok

A 2000-es kötetben a BMJ-ben és az OH-ban található rovatokat és szövegfajtákat a mellékletben található 2. és 4. táblázat mutatja be.

Forma

Feltűnő a különbség az 50 év előtti és a mai folyóiratok között. Nemcsak a hatalmas technikai fejlődéssel összefüggő változásokra gondolok: hogy megszínesedtek a lapok, különleges grafikonokat és táblázatokat készít a számítógép, hogy sikerült szellősebbé, rendezettebbé tenni a szerkezetüket. Szembetűnő, hogy a BMJ-ben már minden cikk rovatokba rendezett; az OH elején egyetlen kutatási cikket emel ki rovatmegjelölés nélkül, a többi a magyar lapban is szigorúan rovatokba rendezett. Gyógyszerreklámokat, emellett továbbképzések hirdetéseit és a BMJ esetében saját internetes változatuk hirdetéseit is megtaláljuk.

A folyóiratoknak sem a formája, sem a tartalma nem teljesen állandó. Az olvasók igényei és szükségletei (vagyis a szakma igényei) szerint változnak. Látványosan fejlődött a lapok külseje, a számítógépek megjelenése óriási lehetőségeket rejt. Az 1950-es számok még ódon hatásúak, betűformáik a régebbi divatnak felelnek meg. Mindkét lap esetében az 1990-es évek számaiban találtam először színes ábrákat.

Szövegfajták

Továbbra is az új tudományos kutatások eredményeinek a fóruma mindkét folyóirat, emellett sok rövidebb-hosszabb összefoglaló tanulmányt és eseteleírást is bemutatnak, de néhány szövegfajta mindkettőből eltűnt (Any questions?, Kérdések és válaszok), mások pedig megjelentek (könyvek mellett filmeket, website-okat is ismertetnek, egészségpolitikai elemző cikkek kerültek a lapba, emellett, ami lényeges változás: személyes hangú cikkek, írások, jegyzetek is megjelennek. Ezek nem a 2000-es számban jelennek meg először, a tízévenként átlapozott számokban is lehetett találkozni velük. A BMJ-ben jelenlévő kétirányú kommunikációt jellemzi erőteljesen az a cikksorozat is, amelyik a 90-es évek néhány évfolyamában volt olvasható *For and Against* címmel: ebben egy-egy orvosi eset egymással gyakran ellentétes megoldási kísérleteit, illetve az erre vonatkozó véleményeket ütköztették. Másrészt a 70-es évektől művészi alkotások képei, grafikák, orvosok esszéi, irodalmi jellegű írásai is gyakran olvashatók. A BMJ tehát a szövegfajták tekintetében jelentősen bővítette a repertoárját. Az OH épp ellenkezőleg: szigorúan szakmai és egyirányú kommunikációt folytat, igen magas színvonalon. Sem személyes hangú szövegfajta, sem művészi alkotások nem jelennek meg benne, de még az egészségpolitikai írásokat sem találjuk meg annak ellenére, hogy jól tudjuk:

1989 után jelentős változások történtek és történnek az egészségügyben. A levelezési rovat is eltűnik, levelek helyett rengeteg folyóirat referátumot találunk.

Strukturáltság

A tudományos kutatások eredményeit összefoglaló cikkek alapvető tagolása, a **bevezetés - anyag és módszer - eredmények - megbeszélés** struktúra a 2000-es számokban már kötelező. Az absztrakt a hetvenes években lett általánossá, immár a cikkek elején, és eleinte folyó szöveggént, mint korábban az összefoglalás. Az OH-ban ugyanettől az időtől kezdve az absztrakt két nyelven: magyarul és angolul jelenik meg, ami világosan mutatja, hogy az orvostudomány nyelve vitathatatlanul az angol nyelv lett.

Az absztrakt formája a brit lapban számos alkalommal változott, ma vázlatos, címeikkel tagolt (objective, design, setting, subjects, main outcome measure, results, conclusions) forma a jellemző, de a címek a tíz évvel ezelőtti számban még nem ugyanazok voltak. Egy idő óta kulcsszavakat is megadnak az absztrakt alatt angolul és magyarul is, hiszen így könnyebb például az interneten megtalálni az érdeklődésnek megfelelő cikkeket.

Rovatok

A BMJ-ben néhány évtizede megváltoztatták a cikkek sorrendjét. Mostanság a szerkesztőségi cikkek rovatával indul alap, ezt követik a színes rövid, képes hírek a világból, utánuk következnek a tanulmányok, majd az egészségpolitikai írások és egyéb apróságok.

A tudományos kutatások eredményeit bemutató cikkek különböző rovatokban jelentkeznek (papers, clinical review, eredeti közlemények, klinikai tanulmányok stb). Gyakran nem világos, hogy az egyes hasonló típusú írásokat sejtető rovatok között milyen módon, vagy milyen okból tesznek különbséget. Érdekesnek találtam, hogy rövid lélegzetű összefoglaló, véleményt megfogalmazó, egy-egy tipikus problémát nem külön kutatásokra alapozva, hanem a szakmai tudás alapján tárgyaló cikkek, amelyeket a BMJ az Editorials rovatban közöl (ezek ott felkérésre, szaktekintélyek által írt rövid lélegzetű írások) a magyar lapban egyáltalán nincsenek, pedig ezek a leginkább fejtegető, egy orvosi probléma valamely vetületéről elgondolkodó, oknyomozó típusú írások érdekesek lehetnének a magyar orvosok számára is.

Feltűnő, hogy egy darabig növekszik a rovatok száma, majd pedig a meglévő és új rovatokat egy több témát magába foglaló, globálisabb jelentésű címszó alatt csoportosítják. Nagyon jól követhetők a világ

változásai (ld. internetes utalás, informatikai adalékok), valamint az egészségpolitikai ügyekre való érzékenység.

A másik érdekesség, hogy a magyar lapból teljesen hiányzik a külföld felé való kitekintés. Természetesen nem arról van szó, hogy egy Amerikában feltalált diagnosztikai eszközzel ne adnának hírt, de ez a hír egészen más, mint a BMJ News rovatában olvasott rövid írás az ugandai, romániai vagy szerbiai egészségügyi problémákról.

A BMJ-hez képest az OH rövidülni látszik, és az utóbbi időben mintha kevesebb témát tárgyalna egy-egy szám. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a rendszerváltozás óta jelentősen megsaporodott az orvosi szakmát megcélzó kiadványok száma, ami megszüntette az OH szinte monopolhelyzetét az adott szaklaptípusban. Ha a lapok szerkezetében ilyen mértékű változások történtek, feltételezhető, hogy a szövegek belső változásai is jelentősek. Ez későbbi vizsgálódás tárgyát fogja képezni.

Összegzés

A szövegfajta e globális áttekintése természetesen csak a kiindulás; a következő lépés a folyóiratok szövegfajtáinak részletes elemzése annak kiderítésére, hogy azonos szövegfajta angol és magyar megfelelői között vannak-e lényeges szerkezeti, konvenciót, nyelvezetet illető különbségek, hogy egy adott szövegfajtahoz milyen jellemző szókincs és nyelvtan tartozik, milyen szerkezeti elemek fordulnak elő bennük stb. Azt is megmutatja a fenti vázlatos összevetés, hogy célszerű a tudományos kutatást bemutató írásmű mellett más szövegfajtákat is tanítani, ily módon javítani hallgatóink íráskészségét és olvasási teljesítményét, és nem utolsósorban szélesíteni a látókörét. A szaklapok szövegfajtáinak megismertetése emellett arra is módot ad, hogy a két kultúrában a szakemberek különböző kommunikációs szokásaira is rávilágítsunk.

Hivatkozások

- Arany, L. (2001): *A hírtől a tárcáig. Sajtóműfaj-elmélet*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola: Debrecen
- Csermely, P. et al (1999): *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Osiris Kiadó: Budapest
- Petőfi, S. J. – Benkes, Zs. (2002): *A multimediális szövegek megközelítései. Iskolakultúra*: Pécs
- Tolcsvai Nagy, G. (1994): *A szövegek világa*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Zsolnai, J. (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Kiadó: Budapest

Mellékletek

1. táblázat

A BMJ egy 1950-es számának áttekintése a rovatok és szövegfajták tükrében

BMJ January 14 1950		
ROVAT (AHOL VAN ROVATMEGJELÖLÉS)	CÍM	SZÖVEGFAJTA
<p>MEDICAL MEMORANDUM:</p> <p>REVIEWS</p> <p>BRITISH MEDICAL JOURNAL</p> <p>REFRESHER COURSE FOR GENERAL PRACTITIONERS: REPORT OF SOCIETIES</p>	The Bearing of Recent Work on the Virus Theory of Cancer	összefoglaló tanulmány
	Age of Puberty in the Tropics	tudományos kutatás összefoglaló tanulmány
	The Pathology of Hypersensitivity Reactions in Man	összefoglaló tanulmány
	The Structure and Functions of the Synovial Membrane	rövid tud. kutatás
	Birth Weight and Subsequent Weight	tud. kutatás
	Comparison and Estimate of Group and Individual Primary Torsion of the Omentum in Children (Cím nélküli kis cikk)	esetleírás
	The Stomach of the Recently Deceased	kishír
	Diphtheria Immunization with P.T.A.P. in Adults „Autemphysesis”	módszertani leírás
	(5 könyv)	módszertani leírás
	Books received	összefoglaló
	Shortage of Rh Testing Sera, Serum Cholesterol and Atheroma, Pertussis Vaccination and Encephalopathy, Antihistamine Risks, Hospital Contributory Schemes, Control of Biological Warfare, New Year Honours,	könyvismertetés lista ismertető könyvekről szerkesztőségi cikkek
	Cortisone and ACTH: The Present position in America	amerikai úti- és munkabeszámoló
Medical New Year Honours	kitüntetettek felsorolása összefoglaló ismertetés	
The early diagnosis of	hírek (egészségpolitikai és szakmai is)	

<p>CORRESPONDENCE OBITUARY UNIVERSITIES AND COLLEGES EPIDEMIOLOGICAL NOTES MEDICAL NEWS COMING EVENTS SOCIETIES AND LECTURES APPOINTMENTS BIRTHS, MARRIAGES AND DEATHS ANY QUESTIONS? NOTES AND COMMENTS</p>	<p>bronchial carcinoma London's Health Services Changes in Notifications Cyprus Freed from Malaria Order of St. John of Jerusalem National Formulary Amendments Cardio-oesophagial Obstruction (27 levél + 4 'Points from letters')</p> <p>(5 kérdés és válasz)</p>	<p>rövid összefoglaló levelek gyász hírek egyetemi hírek járványügyi hírek orvosi hírek események</p> <p>szakértői válaszok olvasói kérdésekre</p>
--	--	---

2. táblázat

A BMJ egy 2000-es számának áttekintése a rovatok és szövegfajták tükrében

BMJ 13 May 2000		
ROVAT (AHOL VAN ROVATMEGJ.)	CÍM	SZÖVEGFAJTA
EDITORIALS	Babies and Consent Health Inequalities Depression in Parkinson's The Health Hazards of Mobile Phones	rövid összefoglalók
NEWS	Guidelines for Managing Acute Bacterial ...	hírek
PAPERS	(14 egészségügyi rövid hír a nagyvilágból)	tud. kutatás tud. kutatás összefoglaló
GENERAL PRACTICE	Randomised, Double Blind, Placebo Controlled Comparing Health Inequality Size and Quality of Randomized Trials	tud. kutatás tud. kutatás összefoglaló hozzászólás
CLINICAL REVIEW	Suicidal Ideation among Outpatients	összefoglalás összefoglalás
EDUCATION AND DEBATE	Home Collection of Urine for Culture	elemző cikk összefoglaló, elemző cikk
LETTERS	Controversy in Primary Care Commentaries (2)	elemző cikk
OBITUARIES	Regular review: The Pleural Cavity	levelek
REVIEWS	Lesson of the Week: Intracerebral Haemorrhage ABC of Arterial and Vascular Disease	(könyv-, film-, website ismertetés) kommentár jegyzet
MINERVA	Modernising the NHS	apró megjegyzések
FILLERS	Thyroid Function Tests Economic Note: Cost of Illness Studies	térkitöltésre használt rövid, személyes hangú írások, történetek
CAREER FOCUS	Studies (9 levél) Multimedia Personal view Soundings	hirdetések továbbképzésekről

3. táblázat

Az OH egy 1950-es számának áttekintése a rovatok és szövegfajták tükrében

OH 1950. JANUÁR 8.		
ROVAT (AHOL VAN ROVATMEGL.)	CÍM	SZÖVEGFAJTA
A GYAKORLAT KAZUISZTIKA LEVELEK A SZERKESZTŐHÖZ KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK BESZÁMOLÓK, JEGYZŐKÖNYVEK ELŐADÁSOK, ÜLÉSEK	Érelváltozások és agylágyulás	összefoglaló
	A 17-ketosteroidok meghatározása	tud. kutatás
	„Foltos zománc” endémiás terület	rövid összefoglaló
	Fejfájás kezelése Azulenollal Pancreasfunctio toxicosisban	rövid összefoglaló tud. kutatás részletes összefoglaló
	A gyomorrák korai felismerése Gastrointestinalis myelopathia	esetleírás
	Többszörös bélsipoly kiterjedt resectiokkal gyógyított esete	levél szakértői válasz olvasói kérdésre beszámoló
	(9 levél) (1 kérdés, 1 válasz)	információ

4. táblázat

Az OH egy 2000-es számának áttekintése a rovatok és szövegfajták tükrében

OH 2000. JANUÁR 16.		
ROVAT (AHOL VAN ROVATMEGL.)	CÍM	SZÖVEGFAJTA
KLINIKAI TANULMÁNYOK ÚJABB MŰTÉTI ELJÁRÁSOK ÖSSZEFOGLALÓ REFERÁTUMOK	Hatékonyság és mellékhatások Az emlő dinamikus MR vizsgálata	tud. kutatás tud. kutatás eset- és módszerleírás
KAZUISZTIKA	Harmadik kamrai kolloid Immunmoduláció fumársavészterekkel	összefoglaló összefoglaló és esetleírás
FOLYÓIRATREFERÁTUMOK BESZÁMOLÓK SPRINGER ORVOSI KIADÓ KÖNYVAJÁNLATA GYÓGYSZERHÍRADÓ	Csattanómaszlag-mérgezés esete	rövid összefoglaló tudósítások reklám
HÍREK PÁLYÁZATI HIRDETMÉNYEK	(23 írás) (9 eseményről)	rövid hírek hirdetések pályázati felhívások

Terestyényi Enikő
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Egy angol nyelvű útikönyv szintaktikai és szemantikai jellemzői

Az utazásra a turistákat az ismeretlen varázsa, az új, az idegen megismerési vágya vonzza, ösztönzi a megtekintésre. Az utazás egyik elengedhetetlen kelléke az útikönyv, amely segít az utazónak az úti cél kiválasztásában, felderítésében, egyben csökkenti az utazó idegenérzését, azzal, hogy leírja, bemutatja az úti cél nevezetességeit, szokásait és az ott élő embereket. Ahhoz, hogy az utazó tényleg hasznos és használható információkat kapjon leendő úti céljáról, olyan könyvvel, bedekkerrel kell rendelkeznie, amely jól áttekinthető, jól szerkesztett, mind tartalmilag, mind nyelvileg. A valódi útikönyv pedig különbözik a standard nyelvtől szókincsében, frazeológiájában, szintaktikájában, szövegvilágában, szövegszerkesztésében egyaránt. E sajtáságokat mutatom be a Dorling Kindersley Kiadó „Budapest” angol nyelvű útikönyvében.

Bevezetés

Az utazásra a turistákat az ismeretlen varázsa, az új, az idegen megismerési vágya vonzza, ösztönzi annak megtekintésére. Az utazás és az írás kéz a kézben jár. Számos regény, novella és útleírás visz minket ismeretlen helyekre, mutat be számunkra idegen kultúrát, mindezeket olvasván fogalmazódik meg bennünk a vágy az utazásra. Az úti cél kiválasztásában igencsak fontos szerepet játszanak a napilapok, magazinok utazási rovatai, amelyek kedvcsinálók a leendő utazók számára. Az utazás előtt a szálláson és ellátáson kívül még a programszervezéssel is kell foglalkozniuk, hacsak nem szervezett úton vesznek részt. Így az utazás egyik legfontosabb és elengedhetetlen kelléke az útikönyv, amely segít az utazónak az úti cél kiválasztásában, felderítésében, egyben csökkenti az utazó idegenérzését, azzal, hogy leírja, bemutatja az úti cél nevezetességeit, szokásait és az ott élő embereket.

Ám ahhoz, hogy az utazó tényleg hasznos és használható információkat kapjon leendő úti céljáról, olyan könyvvel, bedekkerrel kell rendelkeznie, amely jól áttekinthető, jól szerkesztett, mind tartalmilag, mind nyelvileg.

Mi is az útikönyv?

„Útikönyv: főnév, valamely város, ország, általában terület nevezetességeit, látnivalóit ismertető könyv.” (MÉK, 2006:1400) Az útikönyv egy olyan könyv, amely utazóknak szól egy város, régió, ország vagy akár egy kontinens nevezetességeiről. Általában tartalmazza az adott földrajzi

elhelyezkedés, az ottani látványosságok, szokások leírását, továbbá közli a telefonszámokat, címeket, árakat és szálláshelyeket, éttermeket, a különböző részletezésű térképeket és az egyéb tudnivalókat.

A különböző útikönyvek az úti cél más-más jellegét emelhetik ki. A klasszikusnak számító **Blue Guides** könyvek a történelemre és a művészetre, a **Michelin Green Guides** a városnézésre fókuszál, míg a **DK Eyewitness Travel Guides** az illusztrációk bőséges tárháza, a **Let's Go** pedig a diákok igényeire fekteti a hangsúlyt. A legnépszerűbb útikönyveknek megvan a saját olvasó-felhasználó rétege: a Lonely Planet útikönyvek kiváló segítői a hátizsákos turistáknak, a Fodor's útikönyvek megpróbálnak egyensúlyt teremteni a városnézéshez kötött információk és a hasznos tudnivalók, tanácsok között, de találunk olyan útikönyveket is, amelyek a családos utazók számára készültek, ezekben a vidámparkok, családi programok kapnak hangsúlyt.

A legtöbb utazással kapcsolatos kiadvány (prospektus, szórólap stb.) szerzője ismeretlen, az útikönyveknek a többi utazási dokumentummal szemben az a jellegzetessége, hogy tudjuk, ki vagy kik írták. Az íróknak azonban azzal a ténnyel is szembe kell nézniük, hogy munkáik ideje korán elavulhatnak, ha egy gyorsan fejlődő vagy változás alatt lévő régióról szólnak. De arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy az útikönyvek szerzőit az útleírásuk közben szubjektív élményeik is vezetik, azaz már nem teljesen objektívek, így befolyásolhatják olvasóikat, illetve őket is befolyásolhatták a könyv írása közben (egy ingyen ebéd, jobb szoba annak érdekében, hogy megjelenjenek az útikönyvben). Az útikönyveket ugyan arra szánták, hogy az utazás során olvassák, forgassák, de az úgynevezett karosszék turizmusnak is fontos kellékei.

Miként változtak az idők folyamán az útikönyvek?

Hipotézisem, hogy az elbeszélő, ráérősen részletező, saját mítoszt teremtő útikönyveket napjainkra kiszorítják a rövid, tényközlő leírások. A képi, a vizuális kommunikáció előtérbe kerülésével napjainkban visszaszorul a narráció. A verbalitás helyett a képek, jelek, ábrák, sémák és egyéb ikonikus jelek jutnak döntő szerephez. Az ún. non-verbális jelek/elemek halmaza segíti az információk özönében a gyors és hatékony tájékozódást, a lényegkiemelést. Felgyorsult világunkban mintha nem lenne időnk/igényünk? az elmélyült olvasásra, részletes ismeretekre. Mintha csak a tények, adatok, a nevezett objektumok, nevezetességek minél egyszerűbb elérése, megtekintése lenne a cél attól való félelmünkben, hogy közben lemaradunk számos más információról, új ismeretről? Vagy csak élve a technika adta új lehetőségekkel az útikönyvek szerzői csupán egyszerűbbé,

könnyebbé kívánják tenni a felhasználó számára az információk közötti gyors eligazodást? A célpont mielőbbi elérését?

Az útikönyvek szemantikai és szintaktikai vizsgálatával, összehasonlító elemzésével szeretnék a fenti dilemmára választ kapni. Igazolják-e előfeltevéseimet az elemzések, illetve megrajzolhatók-e karakteres tendenciák, új törekvések az útikönyvek leírásában, szerkesztésében. Terveim között mind a diakronikus, mind a különböző típusú útikönyvek szinkronikus vizsgálata is szerepel.

Jelen cikkemben csupán egy mai útikönyv elemzéséből szeretnék némi ízelítőt adni.

Miért a DK Eyewitness Travel Guides?

Választásom azért esett a Dorling Kindersley kiadó Eyewitness Travel Guides könyveire, mert 2004-ben és 2005-ben is a Guardian, Observer és a Guardian Unlimited olvasóinak szavazatai alapján elnyerte a Travel Awards-ot. Mivel az útikönyv egyik legfontosabb kritériuma az, hogy az utazó azt utazása során hasznosnak, informatívnak találja, úgy gondolom, hogy érdemes megvizsgálni milyen jellemzők tették az Eyewitness Travel Guides-ot immár két éve a legnépszerűbb útikönyvvé. A sorozatból Budapestre esett választásom, mert erről a helyről valamennyien könnyebben meg tudjuk ítélni az információk hitelességét, azok milyenségét.

DK's Eyewitness Travel Guides hivatalos honlapján azt írja sorozatáról, hogy egyértelmű, tiszta és világos az információk tálalása. Az egyedi stílus és minőségi prezentáció lehetővé teszi, hogy még a karosszék turista is élvezhesse az úti célt, és elmerüljön az ország történelmében és kultúrájában. Számos fényképet, illusztrációt és térképet tartalmaznak, jellegzetes fényes fehér papírra nyomtatva ([dorlingkindersley, 2006](#)).

Kis méretüknek köszönhetően könnyen elférnek a városnézők táskájában. A borítón az úti cél meghatározása és egy-két főcím látható, illetve az elmaradhatatlan szlogen: The Guides that show you what other guides only tell you; azaz: a kalauz, ami megmutatja, amiről mások csak mesélnek.

Az útikönyv mint szakszöveg

Ha az útikönyvet a Hoffmann-féle absztrakciós szintek szerint vizsgáljuk, megállapíthatjuk, az útikönyv a szaknyelvek vertikális tagozódásának nagyon alacsony szintjén helyezhető el, nyelvi formáját tekintve pedig a természetes nyelvet használja. Olyan szöveg, amely néhány szakszavával és laza, illetve kötetlen mondat szerkesztésével jellemezhető. A nyelvhasználati környezetéről pedig – a kommunikációban résztvevők szempontjából vizsgálva – elmondhatjuk: a szakember (az útikönyv

összeállítója) és a fogyasztó (a laikus, az utazó) között teremődik meg a kontaktus (Kurtán, 2003a).

Nézzük, milyen **szövegteni kritériumoknak** felel meg az útikönyv, hogy valóban szakszövegnek tekinthessük! Kurtán szerint:

„A szakszöveg a specifikus beszédzándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi, túlnyomórészt szerves kapcsolódásokból felépülő olyan auditív vagy vizuális csatornán megnyilvánuló közlés, amely a kommunikáció alapegységeként specifikus beszédhelyzetben vagy szöveggörnyezetben konvenciók alapján kialakított kommunikációs szerepnek tesz eleget.” (Kurtán, 2003:80)

E keitériumok szerint az útikönyv teljesíti kommunikációs szerepét. Ám a szakszövegeknek is meg kell felelniük a szövegszerűség követelményeinek, amelyek de Beaugrande és Dressler (2000) alapján a következők:

kohézió – nyelvi elemek grammatikai kapcsolódása

In the northwest courtyard of the royal Palace stands the Mátyás Fountain.

koherencia – nyelvi elemek tartalmi, szemantikai összekapcsolódása

Budapest area by area: Castle district: sights at glance: street-by-street

szándékoltóság – szövegalkotó jól körülhatárolható közlési szándéka

látványosságok bemutatása, tényszerű felsorolása

elfogadhatóság – közlés a szövegbefogadó szempontjából legyen elfogadható és érthető

az utazó megérti a leírásokat

a szöveg információs értéke – hírérték, tartalmazzon új ismeretet

képek, illusztrációk; történelmi ismeret, kuriózum

The magnificent, high dome of the Parliament building is visible from every point along the Danube in central Budapest

a szituációnak való megfelelése – a helyzetszerűséget, azaz szövegalkotás folyamatának a körülményeit jelenti

tájékoztató és kedvet teremt a leírtak megtekintésére

intertextualitás – a vizsgált szöveg és más szövegek közötti kapcsolatok

Történelmi tények, események taglalásakor például.

Ha az útikönyvet a Vanyikov-féle szempontok alapján **szövegtipológiailag** jellemezzük, a következőket mondhatjuk el: A szöveg nyelvi szervezettségét tekintve lágy struktúrájú, hisz az útikönyv rendeltetésénél fogva felsorolást, megnevezést tartalmaz (Kurtán, 2003b).

A kifejtés módja szerint a leíró, ha a látványosságról van szó, illetve a történelmi bevezetőknél az elbeszélő szövegtípushoz sorolhatjuk az útikönyvet.

Leíró: *Pulpit: The richly decorated pulpit includes the carved stone figures of the four Fathers of the Church and the Four Evangelists. (Mátyás templom)*

Elbeszélő: *The Parish Church of our Lady Mary was built on this site between the 13th and 15th centuries. Some of the existing architectural style dates from the reign of Sigismund of Luxembourg, but its names refers to King Mátyás Corvinus, who greatly enlarged and embellished the church. (Mátyás Church)*

A közlés módja, közege szerint az útikönyv írott szöveg, amelyet a stilisztikailag színezett szövegek, látványosságok, szokások stb. hírértékén túl a nem verbális eszközök, mint például a tördelés, a betűtípus, a papírminőség, rajzok, ábrák, képek stb. is nagyban gazdagítanak.

Az útikönyv szövegszerkezete

Az útikönyvek is egy előre meghatározott szerkezetben készülnek az útikönyv jellegének megfelelően. Ez esetben: A DK Eyewitness Travel Guides sorozatnak az egyes kiadványai ugyanazon **szövegszerkesztési elvet** követik bármilyen nyelven is írják, bármilyen város vagy ország bemutatásáról is legyen szó. Jól mutatja ezt az Eyewitness Travel Guides Budapest kiadványa: az első lapon Budapest térképét találjuk, nagyobb részekre osztva, különböző színekkel jelölve. Majd a tartalomjegyzék következik, utána pedig egy gyors használati útmutató. A következő részben Budapest történetéről olvashatunk, majd ezt követően mutatja be a könyv Budapestet területről területre. Majd az utazó szükségleteit szolgáló (Travellers' Needs) szálláshelyekről, éttermekről, üzletekről, piacokról és szórakozási lehetőségekről szóló információkat találjuk, illetve egy túlélő kalauz (Survival Guide) következik, amelyben hasznos tanácsokat kaphatunk az etiketről, pénzváltásról, papírpénzről és a fém pénzekről, telefon- és postahasználatról, Budapest közlekedéséről. Majd térképek és egy kifejezésgyűjtemény áll a turisták rendelkezésére a könyv végén. Az egyes tartalmi részek könnyen azonosíthatók a színek alkalmazása miatt. Így írható le tehát az útikönyv **makroszerkezete**.

Például : Castle District – narancs, Gellért Hill and Tabán – zöld, North of the Castle – kék, Around Parliament – sárga, Central Pest – piros, Around Városliget- lila. Az utazó szükségletei részt a barna és kék színű lapok váltakozása, míg a hasznos tudnivalókat a lap szélén végigfutó fekete csík jelzi. Egy-egy fejezetben belül az általános információktól halad a konkrét felé: *Castle District: általános leírás, The Royal Palace: általános bevezetés, majd látványosságról látványosságra való leírás.*

Az útikönyv **mikroszerkezetéről**, a bekezdésekről, a mondatöbbről pedig azt mondhatjuk el, hogy a részfejezetek általános

bevezetői átlagosan 5-6 bővített mondat tömbösödéséből állnak, s ezt többnyire az egy mondatos bekezdések követik. Ezek szerkesztése is különbözik a hagyományostól, a megszokottól. A bekezdések nem egymás után következnek. A részfejezet átlagosan 2 lapból áll, melynek közepén az adott látványosságról egy térképgrafikát találunk, amelyekből nyilak mutatnak kifelé a látványosság fényképével vagy grafikájával, és ezen illusztrációk mellett találjuk meg az általában egy mondatos bekezdéseket.

A mondatok vizsgálatában szembevetendő az a tény, hogy a szöveg mondatai szerkezetük szerint egyszerű kijelentő mondatokból állnak.

„A kijelentő mondat elsősorban gondolati tartalmú, általában ábrázoló szándékú. A beszélő ismereteit, tapasztalatait közli a hallgatóval. Tárgyilagos, nyugodt közlésként hangzik el, nem fűződik hozzá erősebb érzelmi telítettség.” (Jászó, 1994:306)

A mondatok szavakból épülnek fel, így érdemes megvizsgálni, hogy milyen szavak erősítik a mondatok tényközlő voltát. Egy alfejezet mondatainak részletesebb szófajta- és szemantikai vizsgálata a következőket mutatja: „Főnév ([nomen] substantivum) élőlények, élettelen tárgyak és gondolati dolgok neve. Jelölhet érzéki (konkrét) és elvont (absztrakt) fogalmakat; Jelentése alapján két faja van: köznévi és tulajdonnévi.” (Jászó, 1994:205)

Főnév: 145, Konkrét: 142, Absztrakt: 3

Főnevek jelentésük alapján: köznévi: 120; tulajdonnévi: 25

Tulajdonnevek: Személynevek: 11, Földrajzi nevek: 12, Intézménynevek: 2

Ige: 21; Igeidő: Jelen: 18, Múlt: 3

A cselekvő és a cselekvés viszonya szerint: Szenvedő: 5

Igék jelentésük szerint: Cselekvést jelentő ige: 3, Történet-állapotot jelentő ige: 9, Létezést jelentő ige: 9

Melléknév: 15, Fokozott melléknév: 2

A fenti eredmények alátámasztják az útikönyv önmeghatározását, miszerint egyértelmű, tiszta és világos az információk tállalása a célja. Ezt a célt azzal éri el, hogy szövegezésében a főnevek kapják a hangsúlyt. A konkrét fogalmakat jelölő főnevek főlénye is azt bizonyítja, hogy szövegezője az egyértelműségre törekedett. A főnevek egyharmada tulajdonnévi, ezen belül is a személynevek vannak túlnyomó többségben, ami az útikönyv jellegéből adódik, hiszen egy-egy látványosság leírásakor az új ismeretet a neveken keresztül kapjuk meg.

A pontos és gyors információadásra az igék száma is utal. Az igék száma alacsony, és ha a jelentésüket vizsgáljuk, akkor a történet-állapotot

és létezést jelentő igék vannak túlsúlyban az adott fejezetben. Ez nem meglepő, hisz az útikönyv alapvető kommunikációs célja a leírás, bemutatás, ábrázolás, amit ezekkel az igékkel lehet a legkönnyebben kifejezni. A jelen és múlt idejű igék használata is azt a célt szolgálja, hogy leírja, bemutassa a célpontot. A szenvedő szerkezetet használ a szerző, ha a cselekvő kilétének azonosítása lényegtelen vagy egyértelmű, így válik a kommunikációban az objektivitás leghatékonyabb kifejező eszközévé, ezzel a fölösleges információ kizárását biztosítja.

A melléknevek elősegítik a teljesebb valóságábrázolást. A vizsgált korpuszban számuk ugyancsak kevés, illetve a mondatban betöltött szerepük szerint a milyen? miféle? mekkora? melyik? hányadik? kérdésekre adnak választ. Azaz a célpont pontosabb leírását, szemléltetését szolgálják, igen kevés számban akad fokozott melléknév vagy a jelentésében túlzó tartalmú melléknév, ezek is a pontos leírást, az egyértelmű és világos fogalmazást segítik elő.

Összegzés

Összegzésül elmondható, hogy a DK Eyewitness Travel Guides a tények, adatok, a nevezett objektumok, nevezetességek minél egyszerűbb elérésére, megtekintésére fekteti a hangsúlyt, a fent bemutatott vizsgálat eredményei is ezt a kommunikációs célt támasztják alá.

Az pedig további vizsgálódás tárgya, hogy a kommunikáció kifejező célját, az élményszerűséget mennyire szolgálja, illetve igényli-e ma ezt az útikönyvek felhasználója.

Hivatkozások

De Beaugrande, R. – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina: Budapest

Jászó, A. (szerk.) (1994): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó: Budapest

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Magyar Értelmező Kéziszótár (2006). Akadémiai kiadó: Budapest

[dorlingkindersley, 2006](http://www.dorlingkindersley.com)

<http://www.dorlingkindersley-uk.co.uk/static/html/uk/series/eyewittravel.html>

Az elemzett útikönyv:

DK Eyewitness Travel Guides: Budapest (1999). Dorling Kindersley: London

Ternyák Henriett
Széchenyi István Egyetem

Interferenze inglesi nel linguaggio settoriale turistico (italiano)

Motto: „Il turismo internazionale è sempre di più la valvola di sfogo per milioni di persone che si sentono “strette” nella società di cui fanno parte, dove tutto è organizzato e tenuto sotto controllo, dove l’emozione è programmata e arginata.”

Per i linguisti e docenti di lingua italiana, lo si sa, il fatto che negli ultimi anni numerosi anglicismi sono stati reperibili e rilevati nella lingua comune del Belpaese, non comporta nessuna novità. La causa del fenomeno in questione è senz'altro la globalizzazione, anche se il ruolo dei mass media non sia del tutto da prescindere, essendo essa complice della trasmissione del mal del nostro secolo, cioè del consumismo. Il presente studio mette sotto esame il crescente ruolo della lingua inglese nel linguaggio settoriale turistico italiano. Saranno analizzati i tratti linguistici e retorici più caratteristici della lingua italiana nel turismo. Scopriremo se basterà la padronanza di una buona conoscenza della lingua inglese(!) per leggere e comprendere testi relativi al linguaggio turistico, con riferimenti specifici al settore alberghiero, potendo così gestire con competenza ed efficacia il lavoro dei tour operator.

Premessa

Il presente studio verte sull'influsso continuo della lingua inglese sulla lingua speciale del turismo italiano, dedicando particolare attenzione alla formazione della parola. La parte finale dello scritto è costituita da schede illustrative su alcune parole inglesi entrate nella lingua speciale del turismo. Però, allo stesso tempo, si nota che anche nelle diverse lingue (linguaggi) speciali, settoriali o microlingue abbiamo a che fare con gli anglicismi. La loro esistenza si spiegherà con il semplice fatto che rendono più veloce e anche più facile, vale a dire molto più efficace, la comunicazione quotidiana tra le diverse culture.

Definizione del termine turismo

Se si apre la pagina di un vocabolario italiano alla voce "turismo" e se ne cerca la definizione, essa apparirà chiara, semplice, senza possibilità di equivoco o di cattiva interpretazione: "Attività consistente nel fare gite, escursioni, viaggi, per svago o a scopo istruttivo". Se poi si vuole esplorare il campo etimologico, anche in questo caso non sussistono dubbi: la parola turismo deriva dal francese "tour", vale a dire "giro", "percorso", "viaggio" adottata/adattata in tutte le lingue o quasi del mondo.¹⁰ Mentre tour operator, secondo la definizione del vocabolario Zingarelli¹¹ è chi

¹⁰ www.solidea.org/Aree/turismo/turismo.htm - 33k

¹¹ Nicola, Zingarelli: Lo Zingarelli (1996) Vocabolario della lingua italiana, dodicesima edizione, a cura di Miro Dogliotti e Luigi Rosiello

organizza viaggi per turisti, stabilisce itinerari, prenota alberghi e mezzi di trasporto, stipulando anche contratti con agenzie di altri paesi per incrementare il turismo nel proprio. Il turismo (Mamia-Gulotta, 1997) è dunque un comportamento sul quale incidono numerosi fattori (emotivi, cognitivi, culturali, sociali, economici, geografici, ecc.) variamente combinati.¹²

L'importanza del turismo oggi

A lungo rimasto in ombra, il linguaggio specialistico del turismo è una miniera ancora poco esplorata con la sua variegata e complessa realtà extralinguistica. Il turismo rappresenta uno degli assi portanti del made in Italy e del made in Hungary e riveste un ruolo fondamentale per l'economia di ambedue paesi. Riquilibrare l'offerta turistica significa aumentare la propria competitività. Si sa, il turismo è un fenomeno in forte espansione, di un ruolo economico di primo piano, soprattutto da quando i voli, specialmente quelli low cost hanno accorciato le distanze tra i continenti. Grazie ai voli menzionati l'Italia è ormai velocemente raggiungibile a prezzo contenuto anche dall'Ungheria. Tra le destinazioni italiane oltre alla capitale si trovano Milano, Venezia e Bologna, e dall'aprile del 2006 le tappe dirette si sono allargate con quella di Budapest-Napoli, a cui ultimamente (dal gennaio del 2007) si sono aggiunte Rimini e Catania.

Le compagnie aeree incoraggiano i clienti con campagne rivoluzionarie, promozioni ed offerte o sconti speciali su alcune rotte, talvolta offrendo biglietti gratis, „due biglietti al prezzo di uno”, „i figli volano gratis”, oppure rimborsi sulle tasse aeroportuali. Da ciò risulta che le frontiere dei paesi si aprono e si spalancano al turismo di massa, fiorisce il turismo fai da te, quello autorganizzato e indipendente dalle agenzie di viaggio.¹³ Secondo la WTO (World Tourism Organization) il mercato turistico globale si triplicherà entro il 2020.

Lo sviluppo del turismo

L'evoluzione del fenomeno turistico si ha dall'esplosione del turismo di massa (anni '20 negli Stati Uniti, secondo dopoguerra nell'Europa Occidentale) al turismo globale dei giorni nostri. Lo sviluppo di esso può essere tracciato dalle tappe seguenti:

1. L'esplosione del turismo di massa: un turismo che per la prima volta nella storia coinvolge tutti i ceti sociali, per diverse ragioni.

¹² Laura, Mamia-Giulielmo, Gulotta (1997): Psicologia turistica, ed. Giuffré, Milano

¹³ In base al sito: www.skyeurope.com

2. I diversi tipi di turismo, la composizione dell'offerta e il ruolo dello stato e dell'associazionismo nello sviluppo del settore.
3. L'organizzazione turistica e sull'evoluzione dei tour operator. Un'ampia parte di esso tratta la critica sociologica al turismo di massa e alle sue forme organizzate.
4. Gli effetti sul turismo del passaggio dalla società industriale alla società post-industriale.
5. L'impatto socio-culturale del turismo con particolare attenzione ai paesi in via di sviluppo, dove esso ha provocato maggiori conseguenze.
6. Le tendenze in atto derivanti dal diffuso processo di globalizzazione, che tanto ha rivoluzionato il settore.¹⁴

La classificazione dei tipi di turisti

Secondo una recente ricerca dell'A.I.T.R (Associazione Italiana Turismo Responsabile)¹⁵ vengono individuati quattro tipi di turisti:

1. *turisti di massa organizzati*, coloro che comprano solo viaggi „tutto organizzato”
2. *il turista di massa individuale* (è più libero e autonomo del gruppo, ma stabilisce rigorosamente prima della partenza l'intero svolgimento del viaggio)
3. *l'esploratore* (cerca accuratamente itinerari poco frequentati o insoliti da fare da solo o in piccoli gruppi, per questo spende molto di più dei precedenti)
4. *il cosiddetto vagabondo* (evita qualsiasi organizzazione turistica e cerca contatti diretti con la realtà locale, decide alla gironata dove recarsi durante il viaggio)

La classificazione delle forme di turismo

Facendo un po' di ricerca su internet troviamo i diversi tipi di turismo tra cui, senza l'esigenza di elencarne tutti: turismo estivo/invernale/stagionale, turismo sciistico, turismo culturale, turismo leisure, turismo urbano/agriturismo, turismo di massa, turismo globale, turismo montano, turismo balneare, turismo rurale, turismo sessuale, turismo congressuale, turismo delle fiere, turismo d'affari, turismo online, turismo locale, turismo etico, turismo sull'ambiente, turismo di qualità, turismo moderno, turismo dentale, turismo di nicchia, turismo spaziale, turismo sociale: significa

¹⁴ Tratto dalla tesi di Alessio D'Aniso intitolato L'evoluzione del turismo: dal turismo di massa al turismo globale, Università degli Studi di Napoli, 2005

¹⁵ http://www.internetsoluzioni.it/clienti/sherpa/index.php?id_sezione=245
<http://www.insenegal.org/23Turismo/TurismoResponsabile02.htm>

rispondere ai bisogni di famiglie, gruppi, associazioni, disabili, parrocchie, etc., turismo per famiglie, turismo religioso: pellegrinaggio, turismo interno/estero, turismo d'affari, turismo congressuale, turismo sportivo, turismo di incentivazione, turismo verde, turismo bianco, turismo blu, turismo rosso, turismo rosa, turismo di avventura, turismo arancione, turismo selvaggio, turismo plein air (all'aria aperta), turismo itinerante, turismo della droga, turismo del vino, turismo enogastronomico, turismo integrato, turismo "mordi e fuggi": generalizzata concentrazione delle presenze nel periodo estivo e di una durata del soggiorno sempre più limitata, ecoturismo, e-turismo, web-turismo, turismo alternativo, e così via

I "colori" del turismo

Dagli esempi summenzionati vorremmo dettagliare alcuni, particolarmente degni di nota, quelli con le espressioni di turismo aventi a che fare con i diversi colori dell'arcobaleno:

- turismo *verde*: ossia turismo ambientale, in seno della natura,
- turismo *bianco*: legato alla neve, allo sci, all'attività turistica invernale in montagna, spesso accompagnato dall'espressione: settimana bianca,
- turismo *blu*: legato alla pesca e ad altre attività ricreative marine (pesca subacquea, immersioni, gita con barca ecc. dove il blu simboleggia il colore del mare,
- turismo *rosso*: che si riferisce al turismo cinese, comunista,
- turismo *rosa*: si riferisce alla guida per sole donne,
- turismo *arancione*: turismo di qualità fatto di storia, persone, sapori e valori autentici dell'entroterra nazionale. Attraverso un'opera costante di monitoraggio verranno individuati percorsi turistici, aziende veramente tipiche e manifestazioni tradizionali fortemente legati con il territorio italiano.

Elementi stranieri nel linguaggio turistico italiano

Premettiamo, tuttavia, che la lingua come tale è variabile, e si manifesta in modo variabile, è anche plastica visto che cambia perennemente sia nel tempo che nello spazio. Questo principio suppone che i parlanti si ricorrono ad elementi linguistici distinti per esprimere contenuti distinti. Oltre al settore politico-economio il settore del viaggio-trasporto-turismo è quello che presenta la percentuale più elevata di anglicismi. Reperire parole di origine anglosassone nel linguaggio specializzato turistico non è difficile, dato che esse si ripercuotono inevitabilmente nel lessico che lo caratterizza.

Alcune parole del lessico turistico-alberghiero sono costituite da termini internazionali tra cui alcuni francesismi, ad esempio: hotel, menù,

ragù, purea. Tuttavia, pochi sono i casi in cui parole inglesi vengono italianizzate nell'ambito del linguaggio turistico, nella maggior parte dei casi vengono adottate del tutto.

Comunque, tradizionalmente sia l'italiano che l'inglese mantengono l'ortografia delle parole che prendono da altre lingue. L'eccezione che conferma la regola si presenta nel caso delle parole francesi dove la grafia originale viene cambiata, per cui ragoût in italiano diventa ragù, purée diventa purea o puré e menu viene adottato nella forma menù.

La terminologia del lessico turistico

È un dato di fatto che la lingua italiana faccia parte di quelle 14 lingue i cui parlanti sono superiori a 50 milioni di individui, eppure gli abitanti del Belpaese adoperano spesso e volentieri degli anglicismi sia nel parlato quotidiano che nel turismo. Il lessico turistico assimila una terminologia ampia proveniente da diversi campi (geografia, storia, arte, economia, storia dell'arte) (Balboni, 1989:56-57) descrive la microlingua del turismo come massa di microlingue internazionali relative all'alberghiera e ristorazione, transazioni commerciali, trasporti, burocrazia internazionale, tempo libero e spettacoli, storia e arte. Queste microlingue vengono utilizzate in diversi contesti in cui si muove l'operatore turistico, la guida, impiegate delle agenzie, e quelli degli uffici informazione di turismo.

Sempre seguendo la teoria di Balboni, si possono distinguere tre livelli di specializzazione nel linguaggio turistico:

1./ Il nucleo lessico più specifico comprende termini tecnici relativi all'organizzazione turistiche (agenzie di viaggio, tour operatori ecc.), alle strutture (alberghi, ristoranti) e ai servizi (prenotazioni ecc.) e agli aspetti professionali (operatori ecc.). In questo settore vengono usati molti anglicismi, sigle, abbreviazioni che favoriscono la rapida circolazione dell'informazione. A tale proposito Balboni segnala una crescente pidginizzazione di tali prodotti testuali.

2./ Altri termini provengono da diversi settori (economia, geografia, trasporto ecc.) che però adempiono un significato prettamente turistico, entrando a far parte del suo lessico caratteristico.

3./ Mentre altre parole appartengono al linguaggio turistico solo a un livello di contesto di utilizzazione o realizzazione testuale, all'infuori dei quali perdono questa particolarità.

Tra i vocaboli di uso massiccio di anglicismi si avvertono anche idiomi di intercambio e alcune metafore, si parla quindi di: settimana bianca, bandiera azzurra, turismo verde, acqua cristallina e rena bianca. Comunque, forse non è sbagliato dichiarare che il maggior numero degli

anglicismi si trova nel linguaggio specialistico aeronautico –che viene usato moltissimo anche nel linguaggio settoriale del turismo- (per altre abbreviazioni vedi sul sito:

http://it.wikipedia.org/wiki/Abbreviazioni_aeronautiche) e aereo che si serve di un linguaggio speciale, come viene attestato dalla seguente tabella:

Glossario in base a BALLARIN-BEGOTTI (1999: 9, 22)

Parola inglese	Corrispondente italiano
TOUR	-itinerario turistico
TOUR OPERATOR	-agenzia di viaggi che organizza itinerari
PACKAGE TOUR	-pacchetto, insieme di servizi
IN-COMING	-organizzazione di un gruppo in arrivo in Italia
OUT-COMING	-organizzazione di un gruppo in partenza dall'Italia
TRANSFER	-trasferimento, trasporto
HOTEL	-albergo
RECEPTION	-accoglienza
VOUCHER	-buono di cambio, attestato di avvenuta prenotazione o pagamento
GADGET	-oggetto omaggio
BOOKING	-prenotazione
BOOKING OFFICE	-ufficio prenotazioni
OVER BOOKING	-eccesso di prenotazione
CHARTER	-aereo noleggiato
GATE	-uscita
DUTY FREE	-esente da tasse
COMFORT	-comodità
FLIGHT COUPON	-tagliando di volo
TERMINAL	-luogo di partenza e arrivo
CHECK IN	-controllo documenti di volo

Purtroppo, si ha a che fare con questo „tipo di problema” in quasi tutti i settori economici, messaggi pubblicitari, vale a dire che si verte l’influsso della lingua inglese anche sulla lingua speciale del turismo italiano. Per citare alcuni esempi vengano menzionati alcuni fenomeni linguistici tratti dall’italiano del turismo. Invece di adoperare vocaboli italiani, si ricorre spesso ad espressioni ormai assunti.

Il termine *tourismo leisure* va usato per il turismo di tempo libero, *brokerage* (mediazione) sarebbe riferito ai servizi turistici, ai trasporti ed agli alberghi, mentre *autopullman*, *pullman* o *pullmino* è un autobus che viaggia fuori città, percorre lunghe distanze, per non parlare di *mission*, *target group*, *stake holders*, *anchor men*, *opinion makers*, *copy strategy*, *low*

cost company, turismo plein air, outdoor-training, destination manager, multitarget, focus, depliant o fidalizzazione del guest. Inoltre, classificando i vocaboli si hanno i gruppi di parole che disegnano: differenti modelli di aereo: airbus, jumbo, jet, superjumbo, charter; differenti parole legate allo sport, tempo libero: rafting, snorkelling, trekking, surf, snowboard, mountain bike oppure differenti sistemazioni: camper, camping, bungalow, roulotte, giusto per menzionare alcuni esempi.

Allo stesso stempo, si pone la domanda: perché si preferisce adoperare sia nel linguaggio comune che nel linguaggio settoriale turistico alberghiero vocaboli come: last minute, camping, relax, all inclusive, tour conductor o tour leader allorché esistono i loro corrispondenti: ultimo minuto, campeggio, rilasso, tutto compreso, guida o addirittura cicerone? E assolutamente necessario ricorrere a questa parola oppure vi è un equivalente? Prima di optare per una parola o per un'espressione straniera è opportuno effettuare una breve indagine. Vediamone quindi alcune spiegazioni possibili:

- Nonostante il fatto che esista il corrispondente nell'italiano, non esprime lo stesso e identico significato. Si trova di fronte a contenuti e sfumature diverse (ad esempio champagne-spumante, boutique-negozi).
- La parola è correntemente usata con il medesimo senso e generalmente comprensibile (in testi analoghi, nella stampa, ecc.).
- Nel mondo in rapida evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è molto viva anche la tentazione di creare neologismi per esprimere realtà che non dispongono ancora di una denominazione uniforme o generalmente assodata.
- Dal punto di vista delle scienze esatte l'anglicismo ha sempre più spesso un ruolo di prestigio rispetto a eventuali corrispettivi italiani in quanto la versione straniera è più autentica il che potrebbe essere motivato dall'aumento dell'egemonia economica-tecnologica europea (Cartago 1994: 721).
- Gli anglicismi occupano quasi sempre gli spazi di maggior visibilità (in pubblicità, nei titoli dei gironali, nei programmi televisivi), il loro impatto, quindi, anche se statisticamente può apparire poco significativo, è potenziato dalla collocazione in massima evidenza.

Sommario

Osservando attentamente il glossario di Ballarin-Begotti, si delinea comunque una marcata tendenza a privilegiare registri elevati con l'evidente esclusione di termini abituali e convenzionali. Possiamo inoltre

costatare che nel settore turistico si rivela un linguaggio particolare. I contenuti della comunicazione legata al turismo pullulano di elementi di origine inglese. Sembra che ormai non si possa farne a meno, grazie alla conquista mondiale della lingua e cultura inglese.

Bibliografia:

- Ballarin, E. –Begotti, P.: *Destinazione Italia, L'italiano per operatori turistici*. ed. Bonacci
Balboni, P. (1989): La microlingua del turismo come fascio di microlingua. In: *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. La Scuola, pp. 56-61: Brescia
Cartago (1994): L'apporto inglese. In: *Storia della lingua italiana*, a cura di L. Serianni e P. Trifone. vol. II. Einaudi: Torino
D'Aniso, A. (2005): *L'evoluzione del turismo: dal turismo di massa al turismo globale*. Università degli Studi di Napoli, Tesi di laurea: Napoli
Kernberger, Ch. (1994): *L'italiano nel turismo*. ed. Guerra
Mamia, Laura-Gulotta, Guglielmo (1997): *Psicologia turistica*. ed. Giuffrè: Milano
Radnóczi Éva (2004): *La lingua italiana nel turismo*. BGF: Budapest
Zingarelli, N.: Lo Zingarelli (1996): *Vocabolario della lingua italiana*. dodicesima edizione, a cura di Miro Dogliotti e Luigi Rosiello

Siti internet:

- www.solidea.org/Aree/turismo/turismo.htm - 33k
http://www.internetsoluzioni.it/clienti/sherpa/index.php?id_sezione=245
<http://www.insenegal.org/23Turismo/TurismoResponsabile02.htm>
http://it.wikipedia.org/wiki/Abbreviazioni_aeronautiche

Troy B. Wiwczarowski
Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Student attitudes affecting intercultural communication studies

In teaching intercultural communication to students, one works against their prejudices and judgmental attitudes to prepare them for dialogue with strangers in professional settings. More problematic are cases of young adults with little or no experience of life away from home, much less of contact with foreign people and cultures. This paper presents an evaluation of the author's own research survey of student attitudes towards intercultural studies, study abroad and contact with 'otherness'. This presentation culminates in a discussion of how the gathered data impacts the design and teaching of intercultural communication courses, especially of discussions of what defines a culture and how one should evaluate cultural difference.

Globalization and its effects on the workplace

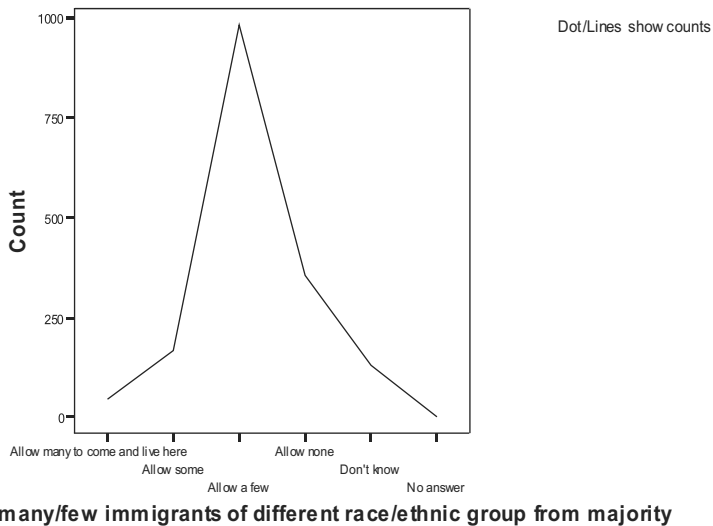
As economic integration and advances in transportation and telecommunication have broken down geographical isolation, the world has become increasingly global and mobile. The phenomenon of globalization is indeed only made possible by the advent of new technologies. As one example, communication has become intensified via electronic media, which facilitates international trade contacts and international projects at a faster pace than previously achievable. When companies expand their operations abroad, they are forced to balance between prospects of growth and the risk associated with operating in unfamiliar markets. Successful companies are those with employees who see and utilize cultural diversity as an opportunity, as something that can be learned, managed, and made use of, and who are willing to develop their *intercultural competence* as part of their social and communication competences. In my understanding, the components of *intercultural competence* include cognition (knowledge), affect (attitudes and emotions), behavior and skills.

In increasingly more European companies, the official working language is what is often termed *International Business English*, and sometimes even called *EuroEnglish* or *Global English*. Holden (2002:222; 228-229; 317) suggests the term "interactive translation" to describe that work in which members of multicultural teams negotiate common meanings and understandings. He further notes that interactive translation requires "participative competence". The latter term denotes a willingness to discuss problems in a productive way, not only in one's native language, but in foreign languages, as well. Members of multicultural teams often have a varying knowledge of English and use different kinds of accents.

Therefore, all the partners in a multicultural conversation require well-grounded intercultural competence.

Especially from, but also to, Hungary, workforce mobility is on the rise. There are thousands of Hungarian expatriate workers active abroad, and not only in menial labor types of employment, but also working as technical and medical experts, in business management, and in finance. Still many Hungarians venture abroad without the requisite intercultural competencies and language skills needed to integrate well into anything more than poorly paid jobs. There are also thousands of immigrants who have moved to Hungary, both from other European Union countries and from the east, e.g. China. Yet, it is improbable that a Hungarian, especially if working outside of Budapest, has a foreign co-worker on any one working day. In either case, Hungarians largely remain unprepared to face the globalization challenges put on companies and workers here, or on Hungarians doing business or working abroad. Attitudes towards immigration also are incoherent. (See *Fig. 1* below) Moreover, although there is evidence that today's employees need intercultural competence in their jobs, the term cannot be found in domestic job recruiting advertisements. It seems that employers are not familiar with the term. Employers usually refer to knowledge of one or more foreign languages when requiring behavior and skills important in international and multicultural working life. Often, when any reference is made to communication or foreign language skill requirements, want-ads use expressions such as communication skills, interpersonal skills, presentation skills, negotiation skills, the ability to work on international projects, and willingness to travel abroad.

Figure 1
Hungarian Attitudes towards Immigration



Source: Graph own source using data from SSPS survey of 1,000 Hungarian citizens.

Increased mobility, both real and virtual, has intensified Hungarians' need for successful cultural adaptation and fluent and efficient communication. When compared with many other cultures, Hungarians' communication style contains several differences. These differences include a high tolerance for remaining the passive participant in conversations with foreigners and avoidance-based politeness. Depending on the context, the Hungarians' communication style can be a strength or weakness. On international assignments, the lack of social and communication skills at home and in the workplace seems to be the main reason for any eventual failures.

Globalization and the student

Worldwide, students engaged in a wide variety of studies are supposed to be preparing themselves to enter a globalized business market. Their abilities to engage and, more importantly, to excel in the careers they will build in this market largely depend on their communicative competencies. Increasingly, these competencies will require enhancement through the development in the student of intercultural competencies. However, in

order to become receptive to the knowledge intercultural learning may provide them, students must develop what is termed *intercultural sensitivity*, which is a prerequisite for developing *intercultural competence*. Various definitions for intercultural sensitivity are found in the literature. Bhawak and Brislin (1992) argue that this aspect of one's behavior involves "sensitivity to the importance of cultural differences and to the points of view of people in other cultures" (414). Bennett (1993) describes intercultural sensitivity in terms of a process, in which "the construction of reality [is] increasingly capable of accommodating cultural difference that constitutes development" (24). Bennett sees the development of intercultural sensitivity as one which presupposes direction; yet, any such development also presupposes that any such advancement is desirable in the individual.

In other words, the growth of such sensitivity to others would necessarily imply a positive attitude towards 'Otherness', towards 'difference', and through one's experiences with what is different than the Self, one would evolve towards that acceptance of others that can only come through approval. The process of developing understanding, of constructing new attitudes to what is strange, and to open the self to the experience of difference may lead to what I would term a psychological ability of the individual to deal with cultural differences.

However, this process must begin before exposure to difference occurs. Hammer, Bennett and Wiseman (2003) correctly pointed out that intercultural sensitivity refers to the "ability to discriminate and experience relevant cultural differences," in order for the individual to be able to "think and act in interculturally appropriate ways". (422) The latter half of the statement, which evokes an ability to act, refers to that ability to internally, almost 'naturally' respond to cultural contexts originally unfamiliar to one. Beyond one's competence in recognizing what is right or wrong in another culture, this form of competence points to the emergence of adapted behavior that the cultured individual experiences as being something natural to the self, which has become a part of what defines the self, and is no longer foreign. Such competence goes beyond understanding of how one is expected to act, and moves to the level of at least partially shared identity with the other culture, and, in the best cases, recognition by those born into the other culture that the outsider has somehow come to share in or belong in some way to theirs.

The introduction of students either relatively inexperienced or hitherto unexposed to intercultural situations to the notion of culture poses several problems in the intercultural classroom, as the foundations for this kind of learning are often lacking. A concept of the self, which an adult

might possess, is usually still undeveloped, as the student has not yet left the mental stages associated with adolescence. Furthermore, the average student's ideas about what constitutes culture are also often ambiguous. It is important to note here that most people's understanding of culture lies deep in the subconscious, and normally rises to the level of consciousness once one comes into contact with that otherness only someone from a foreign culture can provide.

This stimulation may also be provided by media, such as literature, music or a news broadcast from a foreign news agency. However, in today's visual world, unless one is particularly drawn to a specific A/V stimulus, the feeling of having encountered something one perceives as foreign may too quickly dissipate to have any true impact on one's thinking about anything culturally different. When developing intercultural competence, early challenges and diversified experiences are of major importance. The *knowledge management perspective* presents culture, not as a source of difference and antagonism, but as a form of organizational, company-specific knowledge. This knowledge can be converted into *tacit knowledge*, which both adds value to company activities and is difficult for rivals to copy. (Holden, 2002:71; 75-76) Developing intercultural competence is a slow, gradual *transformative* learning process (Taylor, 1994) consisting of foreign language studies, intercultural training, and hands-on experiences of other cultures and their people. Even if nothing can entirely replace face-to-face tuition and learning, information technology should also be made use of when providing training.

The Cultural Assimilator

A *Culture Assimilator* (Cushner–Brislin, 1996) is a programmed learning package consisting of critical incidents. *Critical incidents* are short descriptions of situations where there is a problem of cultural adaptation, or where there is a problem rising from cultural differences between the interacting parties. In a Culture Assimilator, the incidents are equipped with alternative explanations and feedback. Learners are expected to choose the "best" explanation considering the context. The idea of implementing a Culture Assimilator with computer technology was introduced as early as in the 1960s (Triandis, 1995:183-184; Cushner–Landis, 1996:198). Of all the approaches developed in intercultural training, the Culture Assimilator method has received the most intense scrutiny and analysis. According to Albert (1995:157-158; 164-165), the method

- is research-based (both the development of the instrument and the evaluation of its effectiveness)
- has its theoretical foundation on attribution theory, and

- uses psychological principles to increase learning, e.g. trainee involvement, continuous feedback, and self-paced learning.

The Culture Assimilator method is often classified as a *cognitive* technique, because it focuses on the learner's acquisition of knowledge. Albert (ibid), however, argues that the process by which the information is acquired by the learner is in a sense *experiential* (Kolb, 1984): Information is acquired through a process of trial-and-error, which simulates the experience of one's entering a new culture, but without the risks of failure and embarrassment hazarded in real life. Albert continues that because the materials in Culture Assimilators also cover the *affect*, i.e. attitudes and emotions, as well as *behaviors* and *skills* of the people involved, the cognitive, affective, and behavioral components of intercultural competence are brought together in the Culture Assimilator method - both in the content of what is learned and the process of learning. This method also employs the *behavioral techniques* of feedback and reinforcement. Not only Albert, but also Wight (1995:130-134), Bennett (1995:149), Baxter, Ramsey (1996:211-212), Cushner, and Landis (1996:185), write that all the various components of intercultural competence are somehow involved in the use of this method.

Albert (1995:157-158) argues that the Culture Assimilator method exposes learners to a wide variety of situations in the target culture(s), focuses on differences in perceptions and interpretations in behaviors, simulates important aspects of the experience of entering a new culture, e.g. ambiguity and uncertainty, centers on key cultural differences between learners' own culture and the target culture, and fosters learners' active involvement.

Cushner and Brislin (1996:48-51; see also Blake et al. 1996:169) argue that the Culture Assimilator method has proven to have positive impacts as to the cognitive, affective, and behavioral components of learners' intercultural competence. They continue that the Culture Assimilator is "of considerable use" in preparing individuals such as exchange students and various professionals for interaction in culturally diverse contexts.

Referring to the secondary literature (e.g. Albert 1995:165; Cushner & Brislin, 1996:14; 20; 25; 51; Cushner-Landis, 1996:188; 191-194), the *Culture Assimilator* is supposed to

- develop complex thinking and the ability to make isomorphic attributions, i.e. similar meanings based on perceptions
- impart knowledge of the subjective culture of the target group
- improve knowledge and application of concepts relevant to intercultural communication

- develop the ability to analyze and solve intercultural problems
- reduce ethnocentrism
- help to develop more accurate expectations in intercultural interactions
- decrease the use of negative stereotypes
- increase intercultural sensitivity to cultural diversity
- help to understand host nationals as judged by the hosts themselves
- help to interact more effectively with people from the target culture
- increase enjoyment in interaction with host nationals
- enhance intercultural adjustment
- increase tolerance for everyday stress
- improve task performance on international assignments, and
- decrease the rate of premature returns from international assignments

Triandis (1995:184) found that when learners are motivated, the Culture Assimilator method improves their sense of well-being and effectiveness (cf. competence) in the other culture. Albert (1995:165) refers to "a few minor inconsistencies" and the fact that all of the studies have not documented behavioral changes. Cushner and Landis (1996:193; 195) state that there is "ample evidence" that changes are produced in learners, but the extent of those changes is still questionable. According to Kealey and Protheroe (1996:152), the method is cognitive, but aims at some degree of interpersonal skills development. Nevertheless, the factor of one's own culture is determinate.

Culture is, by definition, complex; an abstract entity denoting a specific combination of countless manmade, collective, shared objects and artifacts, patterns of behavior, organization, values and concepts, or even language, together which form a given culture when used commonly by a group of individuals. This unique combination is open to interpretation by members of a different culture and varies across cultures, depending on the degree of acceptance or rejection the adjudicator group uses to ascribe meaning or lack of meaning to it. In teaching intercultural communication to students, one works against their prejudices, which often arise from a lack of information, to bring the students from ignorance to knowledge, as well as from ineptitude to competence, to prepare them to dialogue with strangers. (See Kim, 1977)

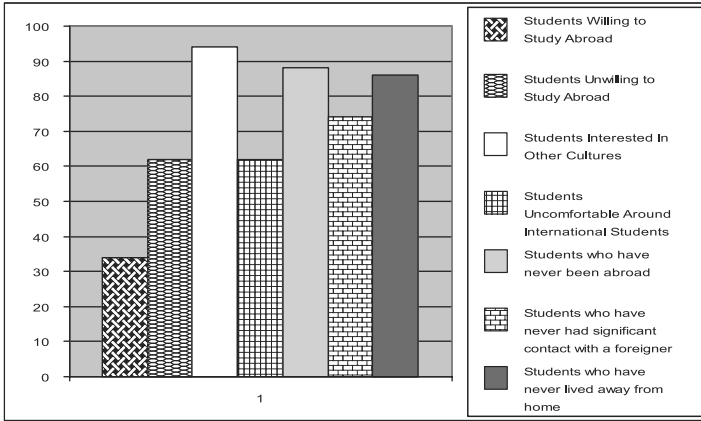
The aim of teaching students intercultural thinking is not only to ready them for modern life, but to develop in them what Wichert (n.d.) terms the "interethnic", i.e. that ability to perform on an international and intercultural level in such a way, as to be competent in interaction with individuals from other countries in communicating. I would add an

emphasis to developing professional competencies for interacting with individuals from other countries than one's own, while using a third language as a communication medium as, in this way, neither interlocutor finds himself at a linguistic disadvantage. Both participants in such a dialogue must work to build a constructive platform for dialogue which is not based on host cultural dominance or guest cultural submissiveness, but rather on adaptive contextual evaluation. (Compare Bennett, 1993:489) In other words, at the most micro of levels, a new kind of community is created, one that begins with individuals, and has the potential to spread through the organizations the initial two individuals in dialogue represent, and beyond.

The reality of the problems our students have in adjusting to an intercultural world is best viewed through the students' own statements. Since 2001, I have surveyed 94 (Table 1) and 127 (Table 2) Hungarian students who participated in my Intercultural Communication and American Culture and Civilization classes about their attitudes toward various intercultural situations and, most importantly, what they see as the basis for successful, i.e. mutually beneficial dialogue, with others from different cultures. From Table 1 below, one sees that my students' general attitudes towards foreignness/otherness were not negative whenever the students discussed learning about the members of another society living in their own countries.

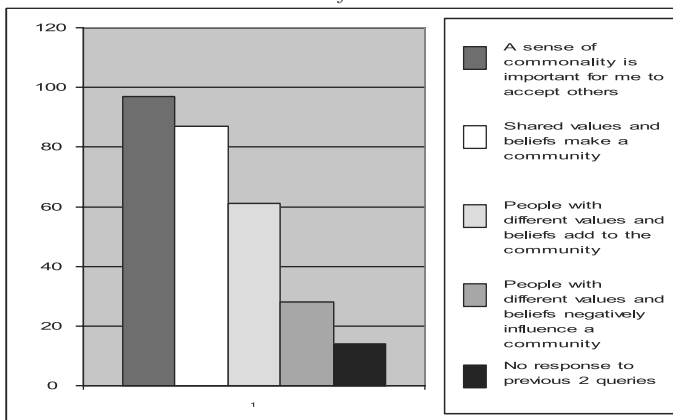
However, the students' attitudes changed when we discussed their desire to travel abroad for minimally one semester, for study purposes. While practically all of my students expressed an interest for learning about other cultures, the overall majority felt uncomfortable with actually having to travel abroad to live in another culture, even in one they had studied. Moreover, a slight majority of my students, even in intercultural communication classes, felt uncomfortable sitting in classes with international students, even though they could not express why this was the case. Significant is the fact that the overwhelming majority of my students have neither ever lived away from their parents, nor been abroad. The majority of students had also never experienced any significant intercultural encounter before entering university. By this, I mean such activities as a longer conversation at a social event, hosting a foreign guest in one's home, serving as a tour guide for foreign visitors.

Table 1.
Students' Attitudes towards Intercultural Experiences



I attempted to get my students to reveal the reasons behind their responses, and discovered that they had at least one criterion for inclusion or exclusion of otherness in their lives, and this was a sense of having something in common with others, based on attitudes, such as values and beliefs. (Table 2) In other words, most of the students required a sense of their intercultural partner's belonging to their community, in order that they may open themselves, i.e. become receptive to their foreign communication partner. The problem with community is that all communities have serious defect: they tend to exclude. Almost one-third of the respondents either gave no response as to how they would evaluate the nature of the impact of difference on their community, or claimed that the impact of difference was negative.

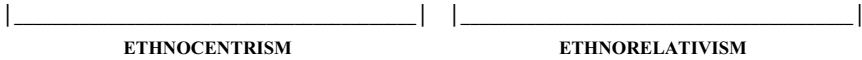
Table 2.
Students' Bases for Inclusiveness



There are several models employed in intercultural studies to study how one reacts, and even adapts to, difference. Bennett (1993) developed the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), shown below, in order to explain how people construe cultural difference:

DEVELOPMENTAL MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY

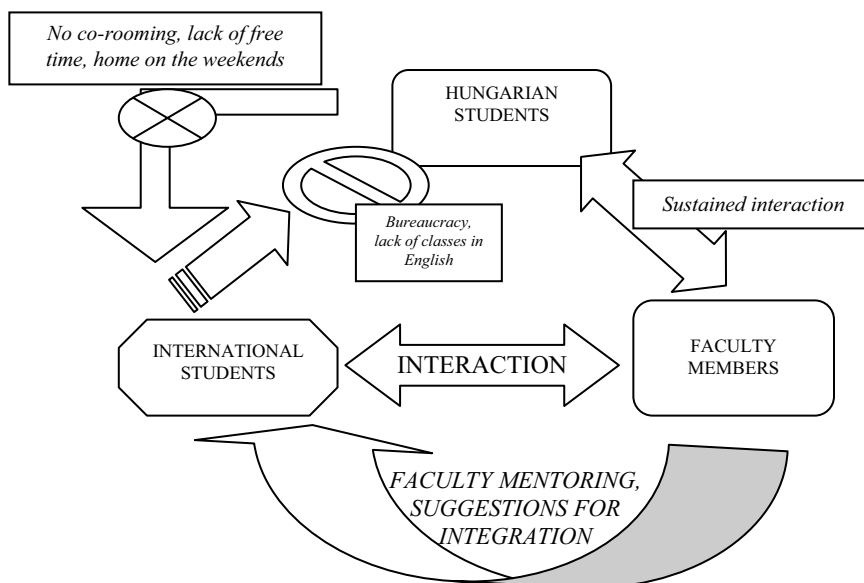
DENIAL→DEFENSE REVERSAL→MINIMIZATION→ACCEPTANCE→ADAPTATION→INTEGRATION



Adapted from Hammer et al. (2003, 424)

Bennett's model is appropriate to categorizing an individual's development of intercultural sensitivity, if the individual in question proves competent enough to adapt in a way that is self-expanding. This individual's behavioral modes and values, and especially how he evaluates these to those of the other, should, according to Bennett's model, undergo metamorphosis over time towards becoming an intercultural person, with each new exposure to an intercultural event. I purposely avoid the term multicultural here, as this term is currently one that is controversial in socio-political debate. (See Casmir, 1993) However, this model does not take into account those individuals, which include the predominance of my students, who have only experienced a monocultural socialization, and are thus, as Hammer argues, "unable to construe (and thus are unable to experience) the difference between their own perception of and that of people who are culturally different". (423) Donald and Rattansi (2000) have pointed to the high proportion of unfavorable attitudes to foreignness/otherness in those who encounter foreignness in intergroup situations, such as a classroom, for the first time. The main problem I identify lies in the individual student's sense of the 'self'. Young adults are discovering their adult personas, which are only just emerging from the confusion of adolescence. Exposure to students from some cultures, in which an individual might emerge more quickly from this latter phase into adulthood, usually causes the domestic student raised in the more sheltered social structure of a monoculture to react negatively, either through resentment or a feeling of insuperiority. Especially when exposed to foreign students with more experience in intercultural situations, who exhibit more self-assured, mature and/or serious thinking, a number of our students withdraw from their international guest students. Although they share the same classes, their personal contact is almost non-existent, especially outside of classes, and *Fig. 2* below shows why:

Figure 2.
Faculty-Student-International Student Interaction



Own source.

Although any researcher must admit to variance between groups, such as between classes of students, there generally exists in these subgroups a type of special intergroup communication, based on strong intergroup identity. The question is how to use tools, such as the *Cultural Assimilator*, described above, to integrate the foreign guest students into the subculture of the already existing Hungarian students group. There are four topics listed in one of the *Cultural Assimilator* projects, which contains a general description of the topic and a number of critical incidents. I would like to begin using these in next semester's intercultural communication course, to try to improve the relations between domestic and foreign students. The main topics are as follows:

- 1) All Business Is Local: This topic emphasizes the need to know local habits and customs, and will allow the students to find commonalities in their daily student lives;
- 2) Interacting with People: This topic focuses on the importance of interpersonal skills, and will allow them to explore Otherness through humor and fact-finding;

3) Making Adjustments: This topic illustrates the cultural adaptation process and potential problems, and gives the students insight into each others' problems in integrating into the university community;

4) Tourist Experiences: This topic provides information on some common cultural collisions;

In the future, I will explore whether there are any measurable differences between students of agricultural/agribusiness and arts and sciences faculties on these topics. Yet, in general, the key to opening our students more to foreignness/otherness lies in helping them to build a sense of commonness, or community, through a succession of shared experiences. Related studies are available. Tajfel (1978) discusses the importance of social identity, and Gudykunst (1985) developed from this a model of intergroup communication that I feel applies to my Hungarian students. Gudykunst's model is applicable, because it defines the basis for interpersonal communication, especially as relates to anxiety and uncertainty in communicating with members of other groups, whom Gudykunst terms 'strangers'. Having recognized and understood why my students approach culture, foreignness/otherness and interculturality the way they do, I hope to be able better devise teaching strategies to prepare them to overcome their hesitation to dialogue with difference, and to enter the international job market. By using the Cultural Assimilator with my students, perhaps progress can be made in the training presently lacking in this area.

References

- Albert, R. D. (1995): The Intercultural Sensitizer/Culture Assimilator as a Cross-Cultural Training Method. In: Fowler, S. M. - Mumford, M. G. (Eds.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. 1. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 157-167.
- Baxter, J. – Ramsey, S. (1996): Improvising Critical Incidents. In: Seelye, N. H. (Ed.): *Experiential Activities for Intercultural Learning, Vol. 1*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 211-218.
- Bennett, M. J. (1995): Critical Incidents in an Intercultural Conflict-Resolution Exercise. In: Fowler, S. M. - Mumford, M. G. (Eds.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, Vol. 1*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 147-156.
- , (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Bhawuk, D.P.S. – Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Blake, B. F. – Heslin, R. – Curtis, S. C. (1996): Measuring Impacts of Cross-Cultural Training. In: Landis, D. – Bhakat, R. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 165-182.

- Byram, M. (1997): Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: *Multilingual Matter*.
- Casmir, Fred L. (1993): Third-Culture building: A paradigm shift for international and intercultural communication. *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
- Cushner, K. – Brislin, R. W. (1996): *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications
- Cushner, K. – Landis, D. (1996): The Intercultural Sensitizer. In: Landis, – D. Bhakat, R. S. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 185-202.
- Donald, J. –Rattansi, A. (2000): *Race, Culture and Difference*. London: Sage
- Gudykunst, W.B. (1985): A model of uncertainty reduction in intercultural encounters. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 79-97.
- Hammer, M.R. - Bennett, M.J. - Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Holden, N. J. (2002): Cross-Cultural Management. A Knowledge Management Perspective. Prentice Hall
- Kealey, D. J. – Protheroe, D. R. (1996): The Effectiveness of Cross-Cultural Training for Expatriates: An Assessment of the Literature of the Issue. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 20, No. 2. Elsevier Science, 141-165.
- Kim, Y.Y. (1977): Communication patterns of foreign immigrants in the process of acculturation. *Human Communication Research*, 4.1/Fall, 66-77.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall
- Mendenhall, M. – Oddou, G. (1995): The dimensions of expatriate acculturation: a review. In Jackson, T. (Ed.): *Cross-Cultural Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 342-354.
- Tajfel, H. (1978): Social categorization, social identity, and social comparisons. In: H. Tajfel (Ed.): *Differentiation between groups*. London: Academic Press. 61-76.
- Taylor, E. W. (1994): A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 18, No. 3. Elsevier Science, 389-408.
- Triandis, H. C. (1995): Culture-Specific Assimilators. In: Fowler, S. M. - Mumford, M. G. (Eds.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, Vol. 1*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 179-86.
- Wichert, Robert. (n.d.): Acculturation and Intercultural Identity in the Modern World. <http://www.wichert.org/icid.html>. Accessed March 22, 2006.
- Wight, A. R. (1995): The Critical Incident as a Training Tool. In: Fowler, S. M. –Mumford, M. G. (Eds.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, Vol. 1*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 127-140.

Zöldi-Kovács Katalin
Simmelweis Egyetem
Egészségügyi Főiskolai Kar
Egészségügyi Szaknyelvi Lektorátus

Saying "no" to the patient

This paper examines refusals used by nurses during their encounters with patients or their relatives. Refusals are complex speech acts involving lengthy negotiations and face-saving maneuvers. Various semantic formulas are used to achieve conflict resolution. The most common semantic formula both in Hungarian and English-speaking communities is explanation when refusing a request. This is followed by non-performative refusal in the case of Hungarians and proposal of an alternative in the case of native English speakers. The present study shows that in a health care setting, the frequency of the formulas used by Hungarian nurses resembles that used by native English speakers (at least for the first two most frequently used formulas).

Introduction

Refusal is one of the most difficult speech acts in that the respondent (the refuser) does not initiate the discourse, but only responds to his partner's utterance. Therefore, he does not have the opportunity to plan his moves in advance. As Houck and Gass (1996:49) point out, refusals are highly complex because they involve "lengthy negotiations as well as face-saving maneuvers to accommodate the non-compliant nature of the speech act". Different languages use complicated strategies to accomplish this speech act. Many of these formulas may be considered universal with varying emphasis in one language or other. Some formulas, however, do not appear in all languages (Szili, 2002).

Refusal in a health care setting is rendered more difficult by the fact that patients or their relatives often make requests that are against the rules, and cannot therefore be granted. Being refused intensifies the patient's or relative's frustration, anxiety or anger. This is where the nurse has to apply strategies to alleviate the patient's burden. Anger, for example, may be manifested as hostility, criticism, lack of cooperation. Helping the patient work through any negative emotions requires skill in therapeutic communication.

The study

In an attempt to investigate intralanguage refusals in a health care setting I have chosen six videotaped roleplays used in nurse mentor training¹. All six involve a situation where the patient's relative is making a request that cannot be granted. A former patient's son is asking for his father's medical record with the intention of using them to sue the physician for malpractice.

The nurse has no right to give these to him without the physician's permission. The man is then trying to bribe the nurse to obtain the needed documents.

The patient's son is played by the same actor in all six conversations (he was instructed not to give up easily), the situation itself is the same, the expected outcome is the same, only the nurses' personalities and expertise are different. This set-up results in lengthy negotiations in most situations. The reactions of the man vary, depending on the nurse's attitude, manner of speaking and body language.

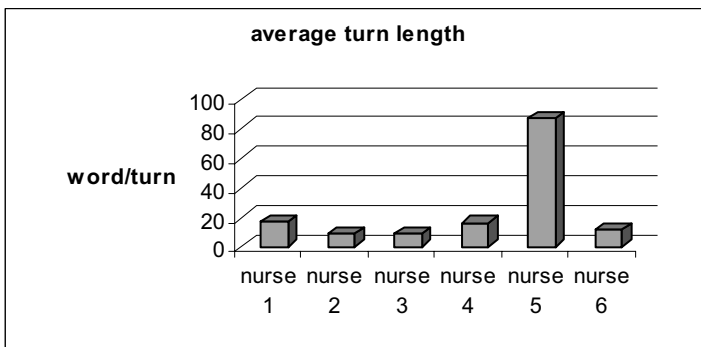
Findings

The open roleplays resulted in dynamic interactions, where the speakers became involved in negotiating semantic and pragmatic meaning. The endings also varied. There were examples where the man left upset because he could not achieve what he wanted. On the other hand, there were situations where he left almost satisfied thinking that he had achieved what he wanted, when all that happened was that the nurse acted as a mediator between him and the physician. He was promised that he would receive what he was entitled to receive anyway.

Quantitative analysis

The conversations on the videotape last from 4:05 minutes to 10:13 minutes each with an average of 7:13 minutes. This involves a series of turns; the number of turns from the triggering speech act to the end of the roleplay varied from 13 to 20. On average, subjects required 15.8 turns to reach a resolution. Turn length also showed some variations from one word turns to lengthy monologues. The average turn length for each nurse is shown on the chart below.

Figure 1.
Average turn lengths



It is interesting that although nurse 5 has the longest turns and uses the largest number of words per turn and also in the whole conversation, she cannot alter the man's attitude. She seems to be repeating herself and the man leaves perhaps even more frustrated than he was at the beginning of the conversation.

In some dialogues, there are relatively long time slots when the nurse does not say anything. The patient's son delivers one monologue each in conversation 2 (1:39 min) and conversation 4 (2:12 min).

Qualitative analysis

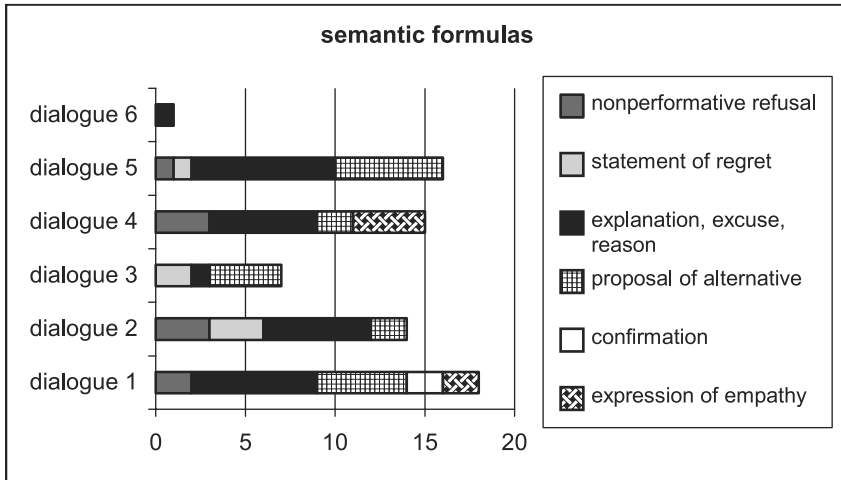
The qualitative analysis of the refusal sequences was performed by categorizing responses made by the nurses. As a starting point, I applied a comprehensive classification system of refusals developed by Beebe, Takahashi and Uliss-Weltz (1990), supplemented with categories by Houck and Gass (1996). The categories represented in the responses are the following:

- Conventional nonperformative refusals (eg. *Nem; nem tehetem*: "No"; "I can't")
- Statements of regret (eg. *Nagyon sajnálom*: "I'm very sorry")
- Explanations, reasons, excuses (eg. *Hogyha Ön ezt fel szeretné használni, joga van hozzá*: "If you want to use it, you have the right to do so.")
- Proposals of alternatives (eg. *A doktor urat kellene erről megkérdezni*: "You should ask the physician about it.")
- Confirmations (eg. *Értem, tehát az egész kartonjára*: "I see. You mean his whole medical record.")

The data in the conversations did not contain requests for clarification, probably because the situation was obvious. There was a new element though: expression of empathy. It is surprising that empathy is expressed only in two conversations, considering the fact that nursing requires a great deal of empathy.

Below is a chart of all the semantic formulas used in the conversations. "Semantic formulas represent the means by which a particular speech act is accomplished, in terms of the primary content of an utterance, such as a reason, an explanation, or an alternative" (Bardovi-Harlig–Hartford, 1991:48).

Figure 2.
Semantic formulas



Since these open roleplays are relatively lengthy, they involve a combination of semantic formulas, which emerge as a result of negotiating. Dialogue 6 is an exception, which rather serves as a negative example, and which should not be followed. Here, the nurse does not really relate to what the patient has to say, does not respond to his request, her speech acts are totally noncongruent. She does not keep direct eye contact with the man; she seems like she is talking to the desk. All other dialogues contain at least 3 types of semantic formulas, with dialogue 1 containing 5. The formulas appear more than once in most conversations.

The most commonly used semantic formula in these dialogues is explanation, which is in accordance with Szili's findings (2002). But contrary to those findings, it is followed by the proposal of alternative. Both Szili (2002) and Maróti (cited in Szili) argue that the proposal of an alternative is the second most commonly used formula by foreigners. Since in health care we are in a professional setting, there is more emphasis on what the patient can do if his request is refused. The nurse is supposed to inform the patient about his possibilities, thereby helping him to overcome his frustration. The interaction is more goal-oriented, it is not enough to show what the person **cannot** do; he needs an alternative outlining what he **can** do.

Next in frequency is nonperformative refusal. The unpleasantness of the refusal is softened by downgraders in all 9 occasions of nonperformative refusal. But unlike in Szili's study (2002) where four forms of downgraders are used, in the nurses' conversations there are only

two: 5 instances of expressing a lack of ability (*nem tudok*) and 4 instances of a lack of possibility (*nem tehetem*). Statements of regret and expression of empathy both appear 6 times in the conversations. In the first 5 dialogues, the nurse either apologizes or expresses an understanding of the patient's situation.

There is one more interesting semantic formula that occurs in the first 5 dialogues: an excuse or explanation but not for refusing the request. This formula serves to soften the alleged harm or damage to the patient. Most nurses claim that the patient must have misunderstood something; only nurse 5 thinks it possible that the physician has made a mistake. She then tries to find an excuse for this.

Conclusion

As is illustrated in these open roleplays, refusals often require a number of turns to achieve a resolution. This kind of roleplay is a dynamic interaction, involving lengthy negotiating. As has been pointed out, Hungarians mostly use three types of semantic formulas, with explanation being first, followed by nonperformative refusal and statement of regret. The present study demonstrates that, in a health care setting, this order might be different in that the proposal of an alternative precedes nonperformative refusal and statement of regret in frequency. One possible explanation for this is that a professional and a layperson are involved in the negotiation and it is the professional's task to soften the unpleasantness of the refusal not only by using downgraders, but by outlining an alternative goal that can be achieved. This emphasis on professionalism might prevail over national characteristics. And the outcome is not so unpleasant either: This option gives the patient an opportunity to find a possible solution to his problem and at the same time saves face.

The findings of this study are preliminary because of the number of subjects taking part in it and, although they speak for a total of 45 minutes, further studies are required.

Notes

Semmelweis University Faculty of Health Care launched its nurse mentor program in the academic year 2002/2003. At the end of the course the new nurse mentors were given the task of enacting a situation with an actor (playing the son of a patient). The roleplay was videotaped for future groups to analyze. The focus of attention in these roleplays is primary care firstly because student nurses are usually exposed to clinical and hospital training, with less emphasis on primary care. The second reason for choosing a primary care setting is that here nurses may spend more time alone with their patients (eg. home care, independent consultation hours with the chronically ill).

References

- Bardovi-Harlig, K. –Hartford, B.S. (1991): Saying "no" in English. Native and nonnative rejections. In: L.F.Bouton and Y. Kachru (Eds.): *Pragmatics and Language Learning*, (Vol. 2, pp.41-57). University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Beebe, L. –Takahashi, T. –Uliss-Weltz, R. (1990): Pragmatic transfer in ESL refusals. In: Scarcella, R., Andersen, E. and Krashen, S. (Eds.): *On the development of communicative competence in a second language* (pp. 55-73). Cambridge, MA: Newbury House.
- Houck, N. – Gass, S.M. (1996): Non-native refusals: A methodological study. In: S.M.Gass and J.Neu (Eds.): *Speech acts across cultures: Challenge to communication in a second language* (pp. 45-64). Berlin: de Gruyter
- Szili, K. (2002): Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar nyelvőr*. 126. évf. 2. sz. 2002 ápr-jún. 204-220.

**SZAKNYELVI TANTERV-, TANANYAGFEJLESZTÉS,
MÓDSZER, OKTATÁSPOLITIKA**

Ablonczné Mihályka Livia – Tompos Anikó
Széchenyi István Egyetem
Nemzetközi Kommunikáció Tanszék

Gazdasági szaknyelvi kommunikációs modell

A felsőoktatás modernizációs folyamatának szerves része a társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelő szaknyelvi oktatás. A társadalomnak megfelelő szakmai kompetenciákkal és használható nyelvtudással rendelkező diplomásokra van szüksége.

Tanulmányunkban (1) hangsúlyozzuk, hogy a munkaadók ma már elsősorban nem a felsőoktatási intézményekben megszerzett szaktudást tartják a legfontosabbnak, hanem sokkal inkább a kommunikációt mind anyanyelven és idegen nyelven; (2) elemezzük a gazdasági szaknyelv oktatása fogalom megváltozott tartalmát és (3) bemutatjuk a Széchenyi István Egyetemen kialakított szaknyelvi kommunikációs modellt.

Felsőoktatás és modernizáció

Átalakulóban a magyar felsőoktatás – amit jól mutat az a tény is, hogy tizennégy év alatt négyszeresére emelkedett a felsőoktatásban résztvevő hallgatók száma (Turzó et al., 2005). A gazdasági felsőoktatásra is jellemző a tömegesedés, amely új helyzetet teremt mind az oktatók, mind a hallgatók számára.

*1. táblázat
Gazdaságtudományi képzésre felvettek száma*

Év	Fő
2001	26652
2002	28690
2003	27051
2004	25526
2005	22013
2006	17298

Forrás: felvi.hu

Az intézményeknek el kellett fogadniuk, hogy a megváltozott körülmények miatt a felsőoktatás modernizációra szorul. A modernizáció kapcsán fontos:

- a nemzeti sajátosságok megőrzése
- a válaszadás a legújabb kihívásokra
- a felsőoktatás versenyképességének erősítése
- a munkáltatók jövőbeni elvárásainak felmérése és
- a munkaerő-piaci vizsgálatok.

A felsőoktatás modernizációs folyamatának szerves része a társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelő oktatás. Olyan szakembereket

kell képezni, akik a munkavégzéshez és egy idegen országban való boldoguláshoz megfelelő nyelvtudással rendelkeznek: mindez ma sürgetőbb követelmény az oktatásban, mint bármikor (Borgulya et al. 2006).

A szaknyelvi képzés iránti nagy társadalmi igény közismert, hiszen jelenleg is azok a munkavállalók a legesélyesebbek a munkaerőpiacon, akik magas szintű szakmai és nyelvi tudással rendelkeznek (Klaudy-Fóris, 2005). “Az idegen nyelv ma már munkanyelv, a tudástőke része, termelési eszköz, kulcskvalifikáció” (Sturcz, 2004: 37).

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy mind az alapképzésben, mind a mesterképzésben az egész oktatásra jellemző kell, hogy legyen a szoros együttműködés az egyetem és a vállalatok, szélesebb értelemben a munkaerőpiac között. Ennek a haszonélvezői

- a munkaerőpiac: olyan diplomásokhoz jut, akiknek naprakész a tudásuk és a vállalatok igényeihez jobban alkalmazkodó készségeik vannak
- az egyetemi hallgatók: a modern, magas szintű gyakorlatorientált oktatás elősegíti az elhelyezkedést a diploma megszerzése után.

A szaknyelvoktatás szerepe a felsőoktatásban

Az idegennyelv-oktatást – beleértve a szaknyelvoktatást is – több tényező befolyásolja (Kurtán, 2001):

- a hagyományok
- geopolitikai megfontolások
- a munkaerőpiac követelményei
- modernizációs folyamatok
- a szaktudományok, a nyelvtudomány, a neveléstudomány, valamint ezek fontos részterületeinek interdiszciplináris összefüggései.

Ma már a gazdasági szakemberek is elismerik, hogy a szellemi tőke különféle elemekből áll össze, amelynek egyik eleme a nyelvtudás. Természetesen a nyelvigényesség mértéke változó a különböző típusú gazdasági feladatokban, de kétségtelen, hogy a szaknyelv tudása fontos tényező az információ megszerzésében és átadásában. A mai felsőoktatási intézményekre azonban olyan ellentmondások is jellemzők, mint

- a tömegesedés
- növekvő minőségi követelmények (a kimeneti nyelvvizsga szintjének a vonatkozásában is)
- a kontakt órák számának csökkenése, illetve
- az egy csoportban tanulók számának növekedése.

A felsőoktatási szakemberek egyetértenek abban – amit a ‘piac’ is megerősít –, hogy a felsőoktatásban a nyelvi képzés egyenlő a tágan értelmezett szaknyelvi képzéssel. És ez nincs másképpen a gazdasági felsőoktatásban sem.

A szaknyelvkutatási eredményeket alkalmazni kell a gyakorlatban. Úgy véljük, hogy azok a szaknyelvoktatók, akik aktív és hatékony kutatómunkát is folytatnak, sikeresebbek oktatási gyakorlatukban. A gazdaság teljesítőképesége, életszínvonalunk alakulása, mindennapi közérzetünk múlik azon, hogy a jövőendő közgazdászok, a nemzetközi kapcsolatok szakreferensei mennyire lesznek képesek közvetlenül, áttételek, fordítók és tolmácsok nélkül megérteni a körülöttük lévő és a távolabbi szakmai közeget és megértetni magukat külföldi partnereikkel.

A szaknyelvkutatás célja és módszerei változnak, és ez magával hozza a szaknyelvoktatás módszereinek és céljainak változását is.

A gazdasági szaknyelv oktatása: megváltozott forma – megváltozott tartalom

A modern oktatáskutatás egyik legfontosabb célkitűzése a tantermi oktatás hatékonyságának és érvényességének vizsgálata (Major, 2000). Olyan oktatási modellek kidolgozására van szükség, amelyek egy összefüggő rendszerben mutatják a nyelvtanítás/tanulás objektív és szubjektív tényezőit (vö. Bárdos, 1997).

Gazdasági szaknyelvi kurzusok tervezésénél figyelembe kell venni, hogy a gazdasági nyelv a szakmai tevékenység során a munkavállaló munkaeszközzé válik. A szakmaspecifikus nyelvhasználat oktatása mellett fontos az eltérő magatartásformák és a szokások ismerete is. El kell fogadnunk, hogy a szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvtanítástól (Kurtán, 2003).

A szaknyelvoktatás sikeressége attól is függ, hogy a szaknyelvet oktató és a szaknyelvet tanuló mennyire célorientált. A megfelelő stratégiák és taktikák kiválasztása az oktatás során elősegíti, hogy a meghatározott célt elérjük.

A gazdasági és társadalmi változások következményeként a szaknyelvoktatásban is más szemléletnek kell érvényesülnie. A szaknyelvet oktatók felelőssége és feladata, hogy meggyőzzék a szaktanszékek oktatóit, hogy a mai értelemben használt ‘szaknyelv’ nem egyenlő bizonyos számú ún. szakszó ismeretével. A szaknyelvi képzés összetett folyamat, ahol **a képzés alanyait** – a lehetőségekhez képest optimális körülmények között – **a vevő**, vagyis a gazdasági élet támasztotta igények szerint kell oktatni. Nem újfajta készségek kialakításáról van szó, hanem hangsúlyeltolódásról.

A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes.

Győri példa – a gazdasági szaknyelvi kommunikációs modell

A gazdasági szaknyelv oktatásának célja, hogy hallgatóink a gazdaság meghatározott területein képesek legyenek idegen nyelvű szakmai/szaknyelvi ismereteiket munkájuk során alkalmazni, illetve kamatoztatni. A korábbi képzés egyik hiányossága – amelyet a felhasználók és a korábban a közgazdász és nemzetközi kapcsolatok szakon végzettek rendszeresen jeleztek – volt, hogy nem nyújtott elég gyakorlati ismeretet a hazai és a nemzetközi gazdasági környezetben a hatékony kommunikációhoz. A hallgatóink körében végzett felmérés (Ablonczyné-Tompos, 2005) is azt bizonyítja, hogy a vállalatok ma már nem a felsőoktatási intézményekben megszerzett szaktudást tartják a legfontosabbnak, hanem sokkal inkább a kommunikációt mind anyanyelven és idegen nyelven, a megbízható munkavégzést, a kreativitást, a team-munkára való készséget, a rugalmasságot, a problémamegoldó képességet és nem utolsósorban a kezdeményező-készséget.

A gazdasági szaknyelv oktatásában válaszütt előtt álltunk és állunk: a megváltozott körülmények között fontos cél az idegen nyelv(ek)et beszélő közgazdászok és nemzetközi kapcsolatok szakreferensek kibocsátása az egyetemről. Új megoldásokat kerestünk és a munka során Széchenyi István Egyetem Jog- és Gazdaságtudományi Karának vezetői partnerek voltak. Az oktatás újragondolása időigényes folyamat, s természetesen ez nem jelenti azt, hogy ami eddig volt, azzal teljes mértékben szakítani kell. Stratégiánk összeállításakor olyan eszközök és intézkedések kidolgozását tűztük ki célul, amelyek reális alapot teremtenek ahhoz, hogy intézményünkben a fiatalok hasznosítható nyelvtudással kerüljenek ki. Nyelvtudásuk segítse egyéni boldogulásukat, igényként fogalmazódjon meg bennük a többnyelvűség ideális állapota, az élethosszig tartó tanulás. Komoly kutatómunka folyt a modell kialakítása előtt mind elméleti, mind gyakorlati szinten.

A gyakorlati kutatómunka annak feltérképezése volt, hogy megvizsgáljuk a hasonló profilú felsőoktatási intézmények oktatási programjait, mit értenek a **gazdasági szaknyelv oktatása** fogalom alatt. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a jövőben a gazdasági szaknyelv oktatása több stúdiumot foglal magában. Stratégiánk kialakításánál figyelembe vettük a szaknyelvkutatói irányzatokat, illetve az eddigi szaknyelvkutatói eredményeket. Külön kezeltük a *Gazdasági szaknyelvi vizsgára felkészítő* kurzusokat, amelyek fontosságához nem fér kétség, hiszen már a gazdasági alapképzésben is kimeneti nyelvi követelmény egy

középfokú, C típusú szakmai nyelvvizsga letétele, de jelen tanulmánynak nem célja, hogy ezt a kurzust is elemezze.

A gazdasági szaknyelvi stúdiumok oktatása új megközelítési módot igényel. A szakirodalomban már ismert **tartalomalapú nyelvoktatásról** van szó, ami a **szakismeret-alapú** jelzővel bővült.

“A tartalomalapú nyelvoktatásban az elsajátítandó idegen nyelv ismeretközvetítőként, médiumként, olyan hordozóként jelenik meg, amely a szakismeret gyarapodását szolgáló tartalmak átvételét teszi lehetővé” (Borgulya et al., 2006:28).

A helyzet ahhoz hasonlít, mint amikor hallgatóink az Erasmus mobilitás keretében külföldi egyetemeken töltenek el egy szemesztert.

A stratégia kialakításában és végrehajtásában hangsúlyos szerepet kapnak nemcsak az egyetemek nyelvi tanszékeinek oktatói, hanem az érdekeltek, a gazdaság, a munkaerőpiac szereplői is. Ez az oktatási forma megváltozott viselkedést tételez fel mind az oktató, mind a diák részéről. Mindez közvetlenül érinti azt a kérdéskört, hogy mi, szaknyelvet oktatók, mennyire vagyunk aktívak és képesek a változtatásra a megváltozott körülmények között; mennyire tudjuk új oktatási formával, tananyaggal, oktatási módszerekkel követni az új kereteket.

A szaknyelvi kurzusokon olyan módszereket kell alkalmaznunk, amelyek nem csupán a hallgatók nyelvi kompetenciáját fejlesztik, hanem olyan képességeket is mint például a prezentációs készség. Nagyon lényeges elemről van szó, mert a sikeres prezentációk nagyban növelik a hallgatók önbizalmát. Gyakoriak a teamben végzendő projektfeladatok, amelyek során kreativitásukat megmutathatják és fejleszthetik.

A nyelvpedagógia a nyelvoktatás célját úgy fogalmazza meg, hogy fel kell készíteni a nyelv használóját a kommunikációs folyamatban való sikeres részvételre (Kurtán, 2001). Ez a megállapítás természetesen érvényes a tágan értelmezett gazdasági szaknyelv oktatására is. A hangsúly a **tágan értelmezett** jelzőn van, amit oktatási struktúránkkal illusztrálni is fogunk.

A Gazdálkodás és Menedzsment, Közszolgálati Menedzser és a Kereskedelem és Marketing szakokon az eddigi *Gazdasági szaknyelv* kurzust (2 óra/hét/2 félév) specializáltabb kurzusok váltják fel (2. táblázat): egyrészt megnöveltük az egyes ismeretkörökre szánt képzési időt, másrészt olyan tantárgyakat illesztettünk be, amelyek felkészítenek a nyelvi ismeretek sikeres gyakorlati alkalmazására.

2. táblázat:
Gazdálkodás és Menedzsment, Közszolgálati menedzser és a
Kereskedelem és Marketing BA szak

Tantárgy megnevezése	Kreditpont	Óra/hét
Nyelv és stílusgyakorlat I. (professzionális nyelvi készségek fejlesztése)	4	4
Nyelv és stílusgyakorlat II. (professzionális nyelvi készségek fejlesztése)	4	4
Szakmai nyelvvizsgára felkészítő I.	4	4
Szakmai nyelvvizsgára felkészítő II.	4	4
Menedzser kommunikáció idegen nyelven	4	4
Üzleti tárgyalások idegen nyelven	4	4

A tárgyak a "Szabadon választható tárgyak" csoportjába tartoznak, amelyek közül legalább négyet teljesíteni kell a hat félév során.

A *Nemzetközi Tanulmányok* és a *Nemzetközi Igazgatás* alapszakokon (3. táblázat) a szaknyelvi képzés keretében, a készségfejlesztő, módszertani modulban kötelező jelleggel jelennek meg a következő tantárgyak, amelyeket két nyelven kell teljesíteni.

3. táblázat
Nemzetközi Tanulmányok és Nemzetközi Igazgatás BA szak

Tantárgy megnevezése	Kreditpont	Óra/hét
Nyelv és stílusgyakorlat I. (professzionális nyelvi készségek fejlesztése)	4	4/2 félév
Nyelv és stílusgyakorlat II. (professzionális nyelvi készségek fejlesztése)	4	4/2 félév
Interkulturális kommunikáció	4	2/1 félév
Nemzetközi tárgyalástechnika	4	4/1 félév
Menedzser kommunikáció idegen nyelven	4	2/1 félév
Ország tanulmányok	4	2/1 félév

Szabadon választható tárgyként szerepel a *Szakfordítási gyakorlat* (2 óra/hét/4 félév)¹⁶ és az *Üzleti esettanulmányok* (2 óra/hét/1 félév)

Konklúzió

A változó társadalmi és gazdasági környezet a nyelvekkel és a nyelvhasználattal kapcsolatos újabb kérdéseket vet föl. Kiss (2004) megállapítása szerint

- a társadalmi problémák egy része nyelvi természetű is
- a társadalmi versenyképességnek része a nyelvi versenyképesség

¹⁶ EU szaknyelv; Jogi szaknyelv; Politikai szaknyelv; Gazdasági szaknyelv

- egy nyelvközösség életében bekövetkező változások először a nyelvek helyzetében hoznak változásokat.

Az integrálódó Európában és a globalizálódó világban egyre nagyobb szerepet játszik a nyelvtudás, különös tekintettel a szaknyelv tudására. Axióma, hogy a nyelvek a szaknyelvekkel válnak teljessé. Ez még inkább megerősít bennünket abban, hogy figyelemmel kell kísérni a magyar szaknyelv alakulását is, hiszen minden nemzetnek vigyáznia kell arra, hogy a szaknyelvek fejlődjenek, megújuljanak és kielégítsék a nyelvhasználók részéről érkezett igényeket.

A szaknyelvi képzés a felsőoktatásban az anyanyelvi és idegen nyelvi képességek fejlesztésére kell, hogy irányuljon. A szaknyelvi képzés iránt nagy társadalmi igény mutatkozik. A szaknyelvek kutatására és oktatására a jövőben is szükség lesz és a szakegyetemeknek nyitottnak kell lenniük, hogy az új helyzetet kezelni tudják. Ugyan az egyetemi diplomákat nyelvvizsgá(k)hoz kötik, de el kell ismernünk, hogy ez a lépés sem váltotta be az előzetes reményeket. Az egyes szakmák nyelvének elsajátítása nem nyelvvizsga-függő. Együtt kell dolgozni a szakmának és a nyelvészeknek, hogy elmondhassuk

- a felsőoktatásból kikerülőkről: az egyes szakmák nyelvét elsajátították
- a felsőoktatásban szaknyelvet oktatókról: komoly szaknyelvi kutatásokat végeznek, illetve ismernek, s ennek megfelelően a szaknyelvvoktatás színvonala EU-kompatibilissé vált.

A felsőoktatásban végzett oktató- és kutatómunka megbecsülését alkalmas változtatások útján jelentősen növelni kell, mert ezt követeli a hallgatók, az egyetemek és az egész társadalom érdeke.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L.–Tompos A. (2005): A Nemzetközi Kapcsolatok szakos hallgatók nyelvi képzése a Széchenyi István Egyetemen. In: Klaudy K. – Dobos Cs. (szerk.) (2005): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. Manye-Miskolci Egyetem: Pécs-Miskolc. 35-41
- Bárdos, J. (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Borgulya, I. –Somogyvári, M. – Sümeginé Dobrai, K. (2006): Tartalom- és szakismeret-alapú nyelvvoktatás a felsőfokú gazdasági képzésben. *Modern Nyelvvoktatás*. XII. Évfolyam. 1. szám. 27-34
- Kiss, J. (2004): A magyar nyelv és az Európai Unió. In: Grétsy L. (szerk.) (2004): *25 év anyanyelvünk szolgálatában*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 26-40
- Klaudy, K. –Fóris, Á. (2005): A nyelvészet és a magyar felsőoktatás modernizációja. *Magyar Tudomány*. 2005/4. szám. 251-252

- Kurtán, Zs. (2001): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra* 2001/8. 79-86
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben. *Modern Nyelvoktatás*. VI. évfolyam. 1. szám. 33-51
- Sturcz, Z. (2004): A munkavállaló nyelvi környezet. In: Bakonyi I. – Nádai J. (szerk.) *A többnyelvű Európa*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 29-41
- Turzó, B. É. – Farkasné Kurucz, Zs. – Lóránd, B. (2005): Hallgatói és vállalati elvárások a változó munkaerőpiacon. *Tudásmenedzsment*. 2005. április. 42-52

Két 9. osztályos matematika tankönyv egy-egy fejezetének összehasonlító elemzése

A magyar érettségi rendszer átalakításával, az érettségi rendszer követelményeinek változásával aktuálissá vált a középiskolai tankönyvek felülvizsgálata mind tartalmi mind pedig formai szempontból. A tankönyvek minőségi megítélésében nagy szerepet játszanak a hagyományos szakszövegelemzési szempontok. Pragmatikai, szövegszerkezeti, szemantikai és szintaktikai, grammatikai szempontok alapján elemzem két 9. osztályos matematika tankönyv egy-egy fejezetét. Vizsgálom ezen kívül az új anyag bevezetésének módszerét és a szövegek téma-réma viszonyát. Nem vizsgálom minden egyes nyelvtani jelenség előfordulását, a vizsgálatot leszűkítem a kötőszavak jelenlétének analízisére. Összességében kimutatom, melyik tankönyv milyen módon használja ki a nyelvi megformáltság adta azon lehetőségeket, amelyek nagy mértékben befolyásolják a szakszöveg érthetőségét és hosszú távú tárolását.

Bevezetés

A magyar érettségi rendszer átalakításával, az érettségi vizsga követelményeinek változásával aktuálissá vált a középiskolai tankönyvek felülvizsgálata mind tartalmi mind pedig formai szempontból. Az Oktatási Minisztérium is felismerte a vizsgálat szükségességét és szakemberek bevonásával tantárgyankénti vizsgálatot készíttetett a középiskolai tankönyvek használhatóságáról. A vizsgálatok nagyon értékesnek bizonyulnak, mindazonáltal meg kell említenünk a hiányosságait is. A tankönyvanalízis vizsgálatok Kojanitz László vezetésével folynak – Jan Mikk észt kutató módszerét felhasználva – amely elemzési módszer kvantitatív elvre épül s a kvantitatív vizsgálatokból von le következtetéseket a tankönyvek kvalitatív jellemzőire nézve. Négy fő kérdéscsoportot vizsgál: a tartalmi telítettség, a szövegezés, a képi elemek és a kérdések és feladatok témakörét (Kojanitz, 2004). Korábbi tanulmányainkban (Czékmán, 2006; Fóris, 2006) már elemeztük ezen módszer hiányosságait és rámutattunk arra, hogy a tankönyvek minőségi jellemzői közé kell sorolni a terminusok előfordulását is a tankönyvi szövegekben.

A hagyományos szakszövegelemzési módszerekkel kapott eredmények is nagyban hozzájárulnak a tankönyvi szövegek pozitív vagy negatív minőségi megítéléséhez. Ezen előadásomban vizsgálatom tárgyául két 9. osztályos középiskolai matematika tankönyvet választottam, s a két tankönyvben a „Statisztika” fejezetet vetem össze a szakszövegek elemzésénél használt vizsgálati kritériumok alapján. Azért esett a választásom éppen a 9. osztályban tanult „Statisztika” anyagrészre, mert ez

a témakör a kétszintű érettségi bevezetésével került a tananyagba, s mint új anyag, szövegezése még nincs többszörösen átdolgozva, mint a többi témakörnek.

Szövegelemzési szempontok

A szakszövegek elemzésével számos kutató foglalkozott, s munkásságuk során többféle kategóriarendszer született. Olyan szempontrendszer érdemes azonban választani, amely a vizsgált szakszöveg fő jellemzőit feltárja, rámutat az azonos témát feldolgozó, hasonló szakmai szinten levő szakszövegek közti eltérésekre és támpontot ad a szöveg minőségi megítéléséhez. Kurtán Zsuzsa (2003) az alábbi vizsgálati területeket javasolja:

„A *szövegpragmatika* a szövegnek a koherenciáját, kontextus- és szituációbeli függőségét kutatja. Magában foglalja a szövegalkotó és befogadó viszonyának feltárását, beszédhelyzetben történő megvalósulását. Azt vizsgálja, hogyan jön létre a koherencia, azaz összetartó erő egy szövegben.

A *szövegszerkezettan* – ahogy az elnevezés is utal rá – a szövegek szerkezetével foglalkozik, meghatározza felépítésüket, szerkezeti egységeinek tagolódását, a szövegtípustól és a műfajtól függő szerkezeti jellemzőket.

A *szövegsemantika* a jelentésbeli összefüggések hálózatát tárja fel. Azt vizsgálja, hogyan jön létre a kohézió, hogyan szervezi a szöveget kohézióvá a nyelvi jelek és jelentésük kapcsolata.

A *szöveggrammatika* a grammatikai elemzésekkel foglalkozik. Azt mutatja meg, hogyan valósul meg a szövegekben a nyelvtani kapcsoltág (konnexitás), hogyan válik a szöveg összefüggővé (konnexzé) a nyelvi jelek grammatikai összefűzésével” (Kurtán, 2003: 90).

Ezen vizsgálati szempontok alapján vetem össze a két matematika tankönyv (NTK, MK) „Statisztika” című fejezetét.

Szövegelemzés

Pragmatika

A pragmatika a szövegtípusokat beszédhelyzetekhez köti. A szakmai beszédközösségekben nagy szerepet kapnak a közös tudás és a háttérismeretek. Az általam vizsgált statisztika anyagrész is különböző háttérismereteket követel meg a befogadótól. Mely háttérismeretekre támaszkodhat a tankönyvszerző? Egyrészt a matematikai előismereteket kérheti számon, másrészt pedig a hétköznapi életből vett ismereteket hívja elő, mint a napilapokban megjelenő gazdasági mutatók, diagramok, közvéleménykutatók által publikált eredmények. Mivel a statisztika 9.

osztályban új anyagként kerül tárgyalásra, így mindkét vizsgált tankönyv a statisztika tárgyának rövid bemutatásával kezdi a fejezetet. A NTK tankönyve összefüggéstelen, nem lényegretörő mondatokkal kezdi a bemutatást. Ezután definiálja a statisztika fogalmát, majd apró betűs részben a népszámlálásról ad információt. Majd következik az első példa, egy osztály matematika dolgozatainak eredményei táblázatba foglalva.

A MK tankönyve rögtön a *statisztika* terminus meghatározásával kezdi, majd rögtön magyarázza is hétköznapi életből vett példákkal (közvéleménykutatás, szavazás, gazdaság különböző mutatói, időjárási adatok). A háttérismeret előhívásához szerencsésebb a MK választása, hiszen a hétköznapi példák erősítik tanuló téma iránti motivációját.

A pragmatika körébe tartozik még a tartalom és a téma vizsgálata is. Daneš (1982), cseh nyelvész különböző típusait határozta meg a szövegek téma-réma kapcsolatainak:

Általánostól a specifikus felé halad a téma kifejtése

Időbeli haladás

Térbeli haladás

Egyszerű lineáris haladás

Témaprogresszió végigfutó témával

Témaprogresszió levezetett témával

Egy többfelé ágazódó réma létrejötte

Témaprogresszió tematikus ugrással.

A felsorolt típusok közül a MK tankönyvében a következőkkel találkozhatunk:

Egyszerű lineáris haladás: „Az adatokat összegyűjthetjük táblázatban, és ábrázolhatjuk diagramon. Számos ilyen diagrammal találkozhatunk az újságokban, tévében.”(MK: 246)

Témaprogresszió végigfutó témával: „A számtani középként számolt átlag az egyik leggyakrabban használt jellemzője az adatok „közepének”. Előnye: a nála nagyobb adatoktól való eltéréseinek összege ugyanannyi, mint a nála kisebb adatoktól való eltéréseinek összege. Hátránya: egy-egy kiugró adat nagyon eltorzíthatja.”(MK: 250)

Témaprogresszió levezetett témával és egy többfelé ágazódó réma létrejötte gyakran előfordul szakkönyvekben. Az egyes alcímekhez tartozó témakifejtések egésze e két típusba sorolható.

A NTK könyvében is találhatunk példákat a fenti típusokra.

Egyszerű lineáris haladás: „A statisztikai sokaság mérete általában nagy, ezért fontos, hogy néhány számmal jól tudjuk jellemezni az összegyűjtött adatokat. Statisztikai mutatóknak nevezik az ilyen számokat. A legismertebbek közé tartozik a számtani közép, amit átlagnak nevezünk.”(NTK: 280)

Témaprogresszió végigfutó témával: „A számsokaság legnagyobb és legkisebb számának a különbségét terjedelemnek nevezzük. A terjedelmet egyszerűen meg tudjuk határozni, ezért gyakran használjuk. Hátránya, hogy egyetlen szélsőséges adat már nagyon befolyásolja ezt a mérőszámot.” (NTK: 282)

Látható, hogy mindkét tankönyv azonos típusokat használ, és optimálisan kombinálva teszi ezt. Ez a megoldás nagyban segíti a tanuló figyelmének ébren tartását és így a tananyag elsajátítását.

„Minden nyelvben található olyan lexémák, amelyek csak a beszélő időbeli és térbeli helyzetéhez viszonyítva értelmezhetők. A referenciális deixis a szövegen kívül utalhat személyre, helyre, időre, a szöveg szituációjára és társadalmi attitűdökre” (Kurtán, 2003:97).

Példák a tankönyv szövegéből a deixis változataira:

Személyes deixisre – tankönyvi szöveg lévén – csak a feladatok megfogalmazásában találunk példát. „Határozzuk meg a nap első és utolsó járatát!” „Gyűjtsünk adatokat!” „Számítsuk ki!” Meg kell azonban állapítani, hogy itt egy „hamis” személyes deixisről van szó. A többes szám első személy ugyanis nem a kommunikációban részt vevő személyekre (feladó és címzett) utal, hanem csak az üzenet befogadóját szólítja fel cselekvésre. Mindkét vizsgált tankönyv a fenti módon fogalmazza meg a feladatait, hasonlóan a többi tankönyvhöz. E deixis használatának feladata a bevonás.

Időbeli deixis előfordulása is jellemzi a tankönyvi szöveget: „Az átlagfizetést úgy kapjuk, hogy az egyes emberek fizetését összeadjuk, majd az összeget elosztjuk a dolgozók számával.” (MK: 250) „Az 1870-es népszámlálást az akkor létrehozott Központi Statisztikai Hivatal végezte. Azóta évtizedenként rendszeresen felméri az ország teljes lakosságát.” (NTK: 278)

Térbeli deixis is megjelenik a tankönyvi szövegben, de már sokkal ritkábban, mint az előző két típus. „Ez az átlagfizetés azonban nem jellemzi jól a fizetési viszonyokat.” (MK: 250) „Ezt nevezzük gyakorisági eloszlásnak. Itt a statisztikai sokaságot az osztály tanulói alkotják, az ismérv pedig az érdemjegy lesz.” (NTK: 278)

Szövegre utaló deixissel is találkozhatunk a tankönyvek szövegében, amely a figyelem irányítását célozza, azonban **szociális deixisre** nincs példa a vizsgált anyagban.

Szövegszerkezet

„A szövegszerkezettan azt tárja fel, hogy az egymáshoz kapcsolódó beszédaktusok belső struktúrája hogyan mutatkozik meg a szövegekben,

milyen nyelvi formák és műveletek szolgálnak ezeknek az aktusoknak a lebonyolítására, és milyen feltételei vannak annak, hogy mindezek egybekapcsolódjanak” (Kurtán, 2003:99).

Makroszerkezeti egységek

A tankönyvi szöveg egy fejezetének makroszerkezeti vizsgálatakor megállapítható, hogy a négy, jól elkülöníthető szövegtípusból három (leírás, elbeszélés és magyarázat) megjelenik, de az érvelésre nem találunk példát. Vessük össze a két vizsgált fejezet makroszerkezeti egységeit táblázatban!

1. táblázat
A „Statisztika” fejezetek makroszerkezeti egységei

	MK	NTK
Bevezető rész (témamegjelölés, előismeretek előhívása, motiváció)	Bevezetés (statisztika terminus magyarázata, példák, problémafelvetés)	a.) Alapfogalmak a statisztikában (statisztika, statisztikai sokaság, ismérv, statisztikai adat, gyakorisági eloszlás terminusok magyarázata, egy kidolgozott példa)
Kifejtő rész	1. Az adatok ábrázolása <i>Elbeszélés:</i> adatsokaság, görbe, oszlopdiaqram <i>Magyarázat:</i> példa és megoldása <i>Leírás:</i> Feladatok	b.)Statisztikai adatok ábrázolása <i>Elbeszélés:</i> oszlopdiaqram, kördiagram, grafikon
	2. Az adatok jellemzése <i>Elbeszélés:</i> módusz, átlag medián <i>Magyarázat:</i> Példák és megoldásaik <i>Leírás:</i> Feladatok	c.)Középértékek <i>Elbeszélés:</i> módusz, medián
		d.)Szóródás <i>Elbeszélés:</i> terjedelem, átlags négyzetes eltérés, átlagos abszolút eltérés <i>Magyarázat:</i> példák és megoldásaik
		<i>Leírás:</i> Feladatok

Jól látható, hogy mindkét tankönyv ugyanazon szövegtípusokat alkalmazza, bár különböző felosztásban. A MK tankönyve két jól elkülöníthető fejezetre bomlik és a fejezeteken belül figyelhető meg a hármas tagolódás (elbeszélés, magyarázat, leírás). A NTK tankönyve egy nagy fejezetből, de több alfejezetből áll. Itt minden alfejezeten belül csak elbeszélést találunk, majd a nagy fejezet végén találhatunk példát magyarázatra és leírásra. Az

argumentáció, mint szövegtípus azért nem kerül elő, mert a statisztika anyag rész nem tartalmaz ezen a szakmai szinten tételket és bizonyításokat.

Mikroszerkezeti egységek

A szöveg makroszerkezeti egységei mikroszerkezeti egységekre tagolódnak. A mikroszerkezeti egységek vizsgálatakor elemezhető a szervező mondat, azaz a tételmondat bekezdésben elfoglalt helye. A MK tankönyvében három bekezdést vizsgálva megállapítható, hogy egy bekezdésben a tételmondat az első mondat, a másik két bekezdésben pedig középen helyezkedik el. A NTK tankönyvében vizsgált bekezdésekben a tételmondat a bekezdés végén helyezkedik el. Ez az induktív felépítés szerencsésebb választás a tankönyvek esetében, hiszen a deduktív felépítés magasabb szakmai szinten levő célközönséget igényel.

Szemantika

„A szöveg szemantika a szöveg jelentésbeli összefüggés-hálózatát tárja fel. Azt vizsgálja, hogyan szervezi a szöveget kohézióvá a nyelvi jelek és jelentésük kapcsolata”(Kurtán, 2003:111).

A szöveg címe a tankönyvekben a témát jelöli meg, ezáltal a szövegben kulcsszóvá válik. A MK tankönyve a következő címeket tartalmazza:

Statisztika

1. Az adatok ábrázolása
2. Az adatok jellemzése

A NTK tankönyvében ugyanezen témakör a következő címeket tartalmazza:

Statisztika

- a.) Alapfogalmak a statisztikában
- b.) Statisztikai adatok ábrázolása
- c.) Középértékek
- d.) Szóródás

A szöveg lineáris kohézióját többféle módon meg lehet teremteni. Ennek egyik eszköze lehet a szóismétlés. A MK első bekezdésének kilenc mondatában az **adat** szó (adatsokaság, adatok) ötször fordul elő. A NTK „Középértékek” című fejezetében az első bekezdés kilenc mondatában a **közép** szó is ugyancsak ötször fordul elő, az **átlag** szó pedig négyszer. Mindkét tankönyv írója ragaszkodik a szóismétléshez, aminek az oka az, hogy a matematikában kerülni kell a szinonimák használatát a fogalom pontos használata érdekében.

Ugyancsak a szemantikai kohézió megteremtését szolgálják az időbeli és a térbeli viszonyokat jelölő kifejezések, de ezekkel már foglalkoztunk a pragmatika kapcsán.

Az állandósult szókapcsolatok is szemantikai viszonyokat jelölnek: NTK: „*csak néhány számadat áll rendelkezésünkre*” (NTK: 278)

Szintaktika, grammatika

Szintaktikai szinten vizsgálhatóak a névelők, kötőszók, igemódok, igeidők használata, a szórend, az előfeltevések és a téma-réma kapcsolatok is. Fontos jelenségek még az alá- és mellérendelő viszonyokat kifejező kötődések, az utalások és a nominalizáció is. A felsorolt lehetőségek közül vizsgáljuk meg a különböző típusú kötőszavak előfordulását az elemzett fejezetekben!

Kapcsolatos kötőszavak:

MK: „*Az adatokat összegyűjthetjük táblázatban, és ábrázolhatjuk diagrammon.*” (MK: 246)

NTK: „*Ábrázoljuk oszlopdigram és kördiagram segítségével az adatokat!*” (NTK: 284)

Ellentétes kötőszavak:

MK: „*A kép nemcsak szemléletesebb, de több információt is nyújt.*” (MK: 246)

NTK: „*Vannak azonban ennél szemléletesebb módszerek is.*” (NTK: 279)

Választó kötőszavak:

MK: „*A diagramokról leolvasható információ sokszor csak több táblázattal, vagy szöveggel lenne közölhető.*” (MK: 246)

Következtető kötőszavak:

MK: „*Tehát az öt barát útjának összege akkor a legkevesebb, ha a középsőnél, vagyis Csabánál találkoznak.*” (MK: 252)

NTK: „*„Ezért a fenti sokaság újabb jellemzőjének, módusának nevezzük a 6-ot.”*” (NTK: 281)

Magyarázó kötőszavak:

MK: „*A játékos hitt a közönségnek, így a leggyakoribb adatot választotta, vagyis a vöröset, és helyesen válaszolt.*” (MK: 249)

NTK: „*Zavaró, hogy ilyen szó nem is létezik, hiszen nem egész számot kaptunk, ezért más értelmezést is keresünk.*” (NTK: 281)

Időhatározó kötőszó:

MK: „*Sokszor előfordul, hogy a különböző módon mért mennyiségek összehasonlítása nem nyújt kellő információt, ilyenkor az arányok, százalékok összehasonlítása valóságosabb képet ad.*” (MK: 247)

NTK: „*Amióta az emberiség államokba szerveződve él, fontosnak érezték, hogy számba vegyék a népességet.*” (NTK: 278)

Célhatározói kötőszó:

MK: „Ezért fontos, hogy tisztában legyünk a statisztikai mutatók jellemzőivel, diagramok leolvasásával, hogy észrevehessük, ha befolyásolni akarnak bennünket.” (MK: 245)

Feltételes kötőszó:

MK: „A görbék, oszlopdiagramok akkor hasznosak, ha az adatok változása, egymáshoz való viszonya az érdekes.” (MK: 246)

NTK: „Ha nagy mennyiségű adat alapján szeretnénk következtetni, lényeges, hogy az adatokat „könnyen olvashatóvá” tegyük.” (NTK: 279)

Vonatkozó kötőszó:

MK: „Ha az adatokat a teljes 14 évesnél idősebb népesség arányában adjuk meg, vagyis kiszámítjuk, hogy a 14 évesnél idősebbek hányad része, hány százaléka beszél 0, 1, 2, 3 vagy több nyelvet, akkor az adatok relatív gyakoriságát kapjuk meg, ami sokszor jobb összehasonlítást tesz lehetővé az adatok között.” (MK: 247)

NTK: „Ez az a folyamat, amikor az állam egy adott időpontra vonatkoztatva számba veszi az ország valamennyi lakosát, lakásaikat, életkörülményeiket.” (MTK: 278)

A kötőszavak vizsgálata során kiderül, hogy minden típusú kötőszó szerepel mindkét tankönyvben. A kötőszavak változatos használata segít a megértésben és figyelem fenntartásában. Mindkét tankönyv optimális módon kombinálja a kötőszavak segítségével az alá- és mellérendelő összetett mondatokat, amelyekkel a szöveg szintaktikai szinten homogénné válik.

Összefoglalás

A két tankönyv vizsgált fejezetei pragmatikai, szövegszerkezeti, szemantikai és szintaktikai, grammatikai szempontok alapján képezték a vizsgálat tárgyát.

Az átfogó elemzés kimutatta, hogy mindkét tankönyv optimális módon kombinálja a nyelvi megformáltság adta lehetőségeket, ezáltal elősegíti a szakszöveg könnyen érthetőségét és hosszú távú tárolását. Egyetlen negatívumként tudnánk kiemelni a NTK tankönyvében a fejezet bevezető szakaszát. A bevezetés funkciója az érdeklődés felkeltése és az előismeretek előhívása, amely azonban ebben a tankönyvben nem valósul meg. Példaként szolgálhat a MK tankönyvének bevezetése, amely a hétköznapi életből vett példákkal szemlélteti a statisztika lényegét és a felhasználhatóságát.

Hivatkozások

- Czékmán, O. (2006): Matematikai terminusok vizsgálata – tankönyvelemzés. In: Fóris Á. – Puszta J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et Corpora – Supplementum 1. 80-93.
- Daneš, F. (1982): A szövegstruktúra nyelvészeti elemzéséhez. In: Penavin O. – Thomka B. (szerk.): *Szövegelmélet*. Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. Újvidék. Tanulmányok. 15. 45-50.
- Fóris, Á. (2006): A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében. *Iskolakultúra* XVI, 5, 33-42.
- Kojanitz, L. (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* XIV, 9, 38-56.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Források

- NTK = Hajnal Imre, Számadó László, Békéssy Szilvia (2003): *Matematika 9. a gimnáziumok számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MK = Kosztolányi József, Kovács István, Pintér Klára, Urbán János, Vincze István (2003): *Sokszínű matematika 9*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Dobos Csilla
Miskolci Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

A jogi szaknyelv struktúrája: A jogi szaknyelv tagolásának különböző lehetőségei

A jogi szaknyelvet lehet egységként kezelni, ám meghatározott szempontok szerint részekre is osztható. A szaknyelvek struktúrájának a meghatározásakor két kiindulási pont közül választhatunk. Az egyik lehetséges út a szaknyelveknek nyelven kívüli ismérvek segítségével történő tagolása, a másik megoldás a szaknyelveknek „önmagukban” való, azaz nyelvi kategóriákkal történő felosztása.

Tanulmányomban bemutatom a jogi szaknyelv tagolásának különböző lehetőségeit (pl. jogágak szerinti felosztás, a terminológiai pontosság és a közlésmód igényessége, az alkalmazási szféra, illetve a funkció alapján történő tagolás), mindvégig amellelt érvelve, hogy a jogi szaknyelv struktúrájának meghatározásakor egyszerre kell érvényesíteni a nyelvészeti és a jogi szempontokat.

Bevezetés

A szaknyelvkutatás fontos feladatai közé tartozik a szaknyelvek csoportosításának és belső felosztásának, rétegződésének a vizsgálata. A szaknyelvek **csoportosítása** a legegyszerűbb és legkézenfekvőbb módon a tudományágak osztályozásával párhuzamosan valósítható meg. Ennek megfelelően a jog nyelve – a politológia, a szociológia, a kulturális antropológia, az etnográfia stb. nyelvével együtt – a **társadalomtudományi** szaknyelvek népes csoportjába sorolható (Kurtán, 2003:44-45). A külföldi és a magyar szakirodalom egyaránt elfogadja a szaknyelveknek ezt a kizárólag szakmai szempontokon nyugvó, nyelvi szempontokat teljes mértékben figyelmen kívül hagyó klasszifikációját. Ettől eltérően alakul azonban a felosztás elveinek a megítélése a szaknyelvek **belső rétegződésének** a meghatározásakor. A kizárólag szakmai, vagyis adott esetben jogi alapon történő felosztás ugyanis nem mindig hozza meg a kívánt eredményt.

Az alábbiakban a jogi szaknyelv tagolásának különböző lehetőségeit mutatjuk be, kiemelve azokat a szempontokat és kritériumokat, amelyek az egyes felosztások alapjául szolgálnak, valamint azokat az előnyöket és lehetőségeket, amelyeket az egyes felosztások a szaknyelvkutatás és a szaknyelvvoktatás számára kínálnak.

A jogi szaknyelv jogágak szerinti tagolása

A jogi szaknyelvet – ahogyan ezt a gyakorlatban az egyszerűség kedvéért gyakran meg is tesszük – lehet egységként kezelni, ám meghatározott

szempontok szerint részekre is osztható. A szaknyelvek struktúrájának a meghatározásakor két kiindulási pont közül választhatunk:

1. Az egyik lehetséges út a szaknyelveknek „önmagukban” való, azaz **nyelvi** kategóriákkal történő felosztása.
2. A másik megoldás a szaknyelveknek **nyelven kívüli** ismervek segítségével történő tagolása.

A szaknyelvek pusztán **nyelvi** szempontok szerint történő felosztása megfosztja a szaknyelveirást annak legfontosabb specifikumától, nevezetesen a kutatás tárgyát képező szaknyelvhez kapcsolódó szakterület vizsgálatától. Ezért első megközelítésben célszerűnek látszik a jogi szaknyelv struktúrájának meghatározásakor a jognak az ismerveit alapul venni és egyúttal olyan rendező elvet választani, amely a jogi szaknyelv nyelvészeti sajátosságai mellett elsődlegesen a jogi szaknyelvhez kapcsolódó szakterületet veszi figyelembe.

Amennyiben a jogi szaknyelv belső felosztásakor nyelven kívüli tényezőkből indulunk ki, alapként a szakterület által kimunkált felosztás jöhet szóba. A jogi szaknyelvnél kézenfekvőnek látszik a jogrendszer **jogági tagolásának** a követése. A jogág a jog horizontális tagolásának az egysége, amely a szabályozás tárgyától és a szabályozás módszerétől függően egyfajta munkamegosztást tesz lehetővé a jogon belül. A horizontális jelleg egymás mellé rendeltséget jelent, ezért a jogágak között elvileg sem lehet fontossági sorrendet felállítani (Szabó, 2006:112-113). A jogrendszer felépítésének alapvető elve tehát, hogy az azonos típusú társadalmi viszonyokat szabályozó jogszabályok azonos csoportba kerüljenek. A jogtudomány a társadalmi viszonyok különböző típusait különbözteti meg és ennek megfelelően a magyar állam jogszabályait az alábbi jogágakba sorolja: alkotmányjog, közigazgatási jog, polgári jog, polgári eljárási jog, büntetőjog, büntető eljárási jog, családjog, munkajog, pénzügyi jog, nemzetközi jog stb. Ennek megfelelően a jogi szaknyelven belül létezik tehát alkotmányjogi, közigazgatási jogi, polgári jogi, büntetőjogi, családjogi, munkajogi, pénzügyi jogi, nemzetközi jogi stb. szaknyelv. Felmerül azonban a kérdés, hogy ez a jog szempontjából nyilvánvalóan hasznos, logikus és egyértelmű felosztás milyen lehetőségeket kínál a nyelvészek és a szaknyelvet oktatók számára. Szembetűnő különbséget az egyes jogágakhoz kapcsolódó szaknyelvek között egyetlen területen, mégpedig a szakszavak és a terminológia szintjén figyelhetünk meg. Az egyes jogágak ugyanis más-más társadalmi viszonyokat szabályoznak és ennek megfelelően eltérő szakszavakat és szakkifejezéseket használnak. Például a *jogalany*, *jogi személy*, *jogképeség*, *korlátozott cselekvőképesség*, *tulajdonjog*, *kötelmi jog*,

szereződés, kártérítés, öröklés a polgári jog jellemző szakszókincsét alkotják, míg a *kémkedés, garázdaság, emberölés, testi sértés, lopás, csalás, hűtlen kezelés, szabadságvesztés, pénzbüntetés* a büntetőjog, a *tanúvallomás, terhelt, szembesítés, kihallgatás, ügyész, vádlott, védő, vádirat, perbeszéd, fellebbezés, ítélet* szavak pedig a büntető eljárási jog szakszókincsét képezik.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a jogágak szerinti felosztás csupán egyetlen nyelvészeti támpontot szolgáltat, mivel a jogági differenciálás nem a jogi szaknyelvnek a struktúráját, hanem a jogrendszernek a struktúráját követi. Ez a felosztás nem tartalmaz a szaknyelvi struktúrát meghatározó minőségi ismérveket, mert egyszerű mellérendeltségi viszonyokat fejez ki. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a jogági tagozódásnak a szaknyelven belüli összehasonlító elemzéskor differenciáló szerepe lehet, amennyiben a büntetőjogi és a polgári jogi stb. terminológiai rendszert és/vagy nyelvhasználatot kívánjuk vizsgálni. Ilyen értelemben lehet jelentősége annak a jogi megkülönböztetésnek is, amely a jogágakat bontja két részre, ún. anyagi és alaki jogra, vagyis például polgári anyagi jogra és polgári eljárásjogra.

A terminológiai pontosság és a közlésmód igényessége szerinti felosztás
Figyelemreméltó a jogi szaknyelvnek Karcsay Sándor által felállított tagolása (Karcsay, 1981:329-330), amely szerint a jogi szaknyelv a következő rétegekre osztható:

- a jogtudomány és részben a jogi oktatás nyelve,
- a jogszabályok, fontos okiratok, továbbá a színvonalas, elsősorban a felsőbbbírósági jogalkalmazás nyelve,
- a kisebb igényű jogalkalmazói nyelv, valamint a mindennapos igazgatási és rendészeti gyakorlatban használatos nyelv,
- a jogi konyha- vagy műhelynyelv, vagyis az a nyelv, amellyel a jogászok és a jogi-igazgatási munkát végzők munkájuk során egymással érintkeznek (ez a szint már szakmai zsargonnak nevezhető),
- a köznyelv és a jogi szaknyelv mezsgyéjén mozgó nyelvhasználat a maga pontatlanul és rosszul vagy homályosan használt fogalmaival, amely elsősorban a tömegtájékoztatás nem szakmai fórumaira jellemző (a rádió, TV, napisajtó, filmszinkronizálás pongyola, gyakran téves nyelvhasználata, amely egészen az argóig terjedhet).

A felosztásból látható, hogy az első és a negyedik szintet jellemző kommunikáció viszonylag zárt körben zajlik, a kommunikációban részt

vevő partnerek kölcsönösen feltételezik egymásról az **előzetes szakmai ismeretek** meglétét. Ezzel szemben a jogalkalmazói jog szintjén folyó kommunikáció (2. és 3. pont) szélesebb körre vonatkozik, gyakran a társadalom egészét, vagyis a laikusokat is érinti, tehát ezen a szinten az előzetes jogi tudás és szakmai ismeretek hiányával kell számolni. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a jogi közlés címzettjeinek a széles köre (ld. 2. szint) nem eredményez sem terminológiai pontatlanságot, sem kötetlen közlésmódot. Mindazonáltal, ami a szakszavak pontos használatát és a megfogalmazás igényességét illeti, a szintekben felülről lefelé haladva válik a szakszó jelentés-behatároltsága lazábbá, a közlésmód pedig kötetlenebbé (Karcsey, 1981:330).

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk tehát, hogy ezen nyelvészeti és jogi szempontokat egyaránt érvényesítő tagolás egyfajta **minőségi sorrend** felállítását is jelenti, mivel a terminológiai pontosság és a közlésmód igényessége alapján tagolja öt szintre a jogi szaknyelvet.

Az alkalmazási terület szerinti felosztás

A jogi szaknyelv struktúrájának meghatározásakor egyszerre kell tehát érvényesíteni a nyelvészeti és a jogi szempontokat. Nyelvi szempontból a nyelvnek a jogi tartalmat differenciáló hatását kell figyelembe venni, míg jogi szempontból a jognak a saját nyelvére gyakorolt differenciáló tényezőit. Minthogy szaknyelvről van szó, így annak tényleges alkalmazási szférája, azaz a szakterület jelöli ki a vizsgálat határát. Ezen követelmények szerint a jogi szaknyelvet három részre oszthatjuk fel:

1. a tételes vagy pozitív jog nyelve (pl. *Btk. 12. § (1) Bűnhalmazat az, ha az elkövető egy vagy több cselekménye több bűncselekményt valósít meg, és azokat egy eljárásban bírálják el.*

(2) *Nem bűnhalmazat, hanem folytatólagosan elkövetett bűncselekmény az, ha az elkövető ugyanolyan bűncselekményt, egységes elhatározással, azonos sértett sérelmére, rövid időközökben többször követ el.*)

2. a jogalkalmazói jog nyelve (pl. *A Magyar Köztársaság nevében a Miskolci Városi Bíróság Miskolcon, a 2006. február hó 12., április hó 20., április hó 22., július hó 8. napján megtartott nyilvános, folytatólagos tárgyalás alapján meghozta a következő ítéletet: A bíróság XY vádlottat az ellene üzletszerűen elkövetett, nagyobb kárt okozó csalás büntettének kísérlete miatt emelt vád alól felmenti.*)

3. a jogtudomány nyelve (pl. *A büntetőeljárás alanyai kifejezés alatt összefoglalóan a büntetőeljárásban részt vevő szervezeteket és személyeket értjük. A büntetőeljárásban részt vevő szervezeteket: a nyomozó hatóságok, az ügyész és a bíróság. A személyek pedig a terhelt, a*

védő, a sértett, a magánvádló, a pótmagánvádló, a magánfél, az egyéb érdekelt, a képviselők és a segítők.) (Farkas-Róth, 2005:65)

Ez a hármas tagolás a jogi szaknyelvet a jog társadalmi funkciójának és a társadalom életében való megjelenésének megfelelően osztja fel, vagyis jogi szempontból a jogi szaknyelv alkalmazási szféráit adekvátan különbözteti meg. Mégis nyelvészeti kritériumok segítségével teszi ezt, mivel egyrészt kifejezetten **szaknyelvi struktúrát** ábrázol, másrészt a szaknyelvi struktúrát funkció szerint differenciálja. A funkcionális szemlélet létjogosultsága a jog és a nyelv közötti rendkívül szoros viszonyban ragadható meg.

A **tételes jog**, vagyis a jogszabályok nyelvének első helyen történő említését történeti, logikai és nyelvi összefüggések is indokolják. Ha megvizsgáljuk a tételes jog és a jogalkalmazás, valamint a jogtudomány történeti kapcsolatát, egyértelmű, hogy az utóbbiakat megelőzte a jogszabály megjelenése; a tételes jog megléte után lehetett azt alkalmazni, mint ahogy szintén csak a már kialakult jogrend lehetett a jogtudomány tárgya.

A tételes jog nyelve azonban nem csak történeti, hanem logikai szempontból is központi helyet foglal el a jogi szaknyelven belül, mivel a jogalkalmazás és a jogtudomány nyelvének egyaránt **forrása** és nélkülözhetetlen **tárgya**. Nyelvi szempontból pedig azért tekintjük meghatározónak a tételes jog nyelvét, mert a jogtudomány és a jogalkalmazás nyelvhasználatára jellemző szövegtani, lexikai és morfoszintaktikai tulajdonságok jelentős részének az eredetét és forrását a jogszabályokban találjuk meg. Ez utóbbi állítás helyességét egyetlen példával támasztjuk alá, nevezetesen az ún. **funkcióigés szerkezetek** egységes használatának rövid bemutatásával.

A funkcióigés szerkezetek (pl. *kifejezésre juttat, gyanúba fog, vádat emel, döntést hoz, intézkedést tesz, meghallgatást foganatosít* stb.) a jogi szaknyelv fontos attribútumai, s mint ilyenek egyaránt használatosak a jogi szaknyelv mindhárom területén, úgymint a tételes jog, a jogalkalmazás és a jogtudomány nyelvében. Minthogy a fogalmi pontosság és a terminológiai azonosság egyaránt követelmény a jogi szaknyelv mindhárom részében, illetve azok különböző alkalmazási szféráiban, a funkcióigés szerkezetek használatát a jogi szaknyelv struktúráján belül az **egységesség** jellemzi.

A funkcióigés szerkezetek egységes használata biztosítja a terminológiai azonosságot és végső soron a jogi tartalom adekvát megjelenítését. Így például az *emberölést elkövet* szókapcsolat jogi tartalmát a tételes jog különböző szintű jogszabályai mindig ezzel a szókapcsolattal jelölik, és soha nem annak szinonimáival: *gyilkosságot elkövet, meggyilkol, eltesz láb alól, kinyír* stb.

A jogszabályok hierarchiájából fakadó tartalmi és nyelvi egységesség miatt a jogi szaknyelvben előforduló funkcióigés szerkezetek forrásai a magasabb szintű jogszabályokban található meg. Amennyiben a magasabb szintű jogszabály egy adott jogi tartalmat meghatározott funkcióigés szerkezettel fejez ki, úgy ezen funkcióigés szerkezet használata az alacsonyabb szintű jogszabályban kötelező. (Természetesen csak abban az esetben, ha annak szabályozási tárgya az adott jogi tartalmat magába foglalja.)

A terminológia egységessége azonban nem csak az azonos területeket szabályozó különböző szintű jogszabályokat jellemzi, hanem a tételes jog egészét is. Például a *felügyeletet gyakorol* funkcióigés szerkezet által jelölt jogi tartalmat – a szabályozási területtől függetlenül – ugyanaz a funkcióigés szerkezet rögzíti az alkotmányban, a különböző törvényekben, törvényjavaslatokban, és rendeletekben:

- *Az ügyészség törvényben meghatározott jogokat gyakorol a nyomozással összefüggésben, képviseli a vádat a bírósági eljárásban, továbbá **felügyeletet gyakorol** a büntetés-végrehajtás törvényessége felett. [A Magyar Köztársaság Alkotmánya XI. fejezet (2)]*

- *A foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter törvényességi **felügyeletet gyakorol** a FAT működése felett. (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről)*

- *A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája felett az ügyészség **gyakorol** törvényességi **felügyeletet**. (T/437. törvényjavaslat a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról)*

- *Az Igazgatási Tanács: ... e) fegyelmi **felügyeletet gyakorol** a vezérigazgató felett; (az Európai Unió Tanácsa 2004. július 12-i 1321/2004/EK rendelete az európai műholdas rádió navigációs programokat üzemeltető struktúrák létrehozásáról)*

- *Budapest Középtávú Városfejlesztési Programja (Podmaniczky Program) végrehajtása és felülvizsgálata során Monitoring Bizottságként működik, szakmai **felügyeletet gyakorol** a monitoring folyamatában (37/2006. (VII. 14.) Főv. Kgy. rendelet a Fővárosi Önkormányzat Szervezeti és Működési Szabályzatáról szóló 7/1992. (III. 26.) Főv. Kgy. rendelet módosításáról)*

A *felügyeletet gyakorol* funkcióigés szerkezet minden olyan esetben előfordul, amikor a jogalkotó az alá-fölé rendeltségi viszonyból fakadó ellenőrzési jogot kívánja kifejezni. Ez pedig független attól, hogy milyen viszonyokban, szervezetekben, illetve milyen jogi dokumentumokban jelenik meg a *felügyelet gyakorlása* mint általános ellenőrzési jogosultság.

A jogi szaknyelv terminológiai egységességét tükrözi a konkrét **jogalkalmazói gyakorlat**, amikor is a tételes jog által funkcióigés szerkezet segítségével definiált jogi tartalmat ugyanazon nyelvi eszköz, vagyis ugyanazon funkcióigés szerkezet használatával fejezi ki. Ezen általánosan jellemző szabályszerűség alól kivételt képeznek a **laikusok** megnyilatkozásai. Az események közvetlen észlelői ugyanis a látottakat és hallottakat saját kulturálisan meghatározott világlátásuk alapján fordítják át történetekké, majd ezen történetek – az ügyvédekkel, illetve más, a jog nevében eljáró személyekkel folytatott megbeszélést követően – többszöri átfordítás után kerülnek a jegyzőkönyvekbe, ítéletekbe és vádiratokba.

A jogi eljárásban részt vevő laikusok történeteiben általában nem vagy csak kis számban fordulnak elő funkcióigés szerkezetek, mivel ők elsősorban igék segítségével fogalmazzák meg mondanivalójukat. Ezt tükrözik a laikusok narratívái a kihallgatási jegyzőkönyvekben és a bírósági tárgyalások felvételeiről készült transzkripciókban is. (A példa alapjául szolgáló hangfelvételek 2002-ben készültek a *Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában* c. kutatás keretén belül. A kutatás tárgya a ténymegállapítás folyamata volt, vagyis az a folyamat, amelynek során a rendőrségen és a bíróságon büntető és polgári ügyszakban az eljárásban részt vevő személyek hétköznapi nyelven előadott narratívái jogi szaknyelven megfogalmazott tényállásokká formálódnak át.) Például a *lopást elkövet* funkcióigés szerkezet helyett különböző igéket találunk ezekben az átiratokban: alumínium táblákat *vittünk el*, a lemezeket *eltettük* a kukoricásba, a lemezeket *beraktuk* a gépkocsi csomagtartójába, közösen megbeszéltük, hogy elmegyünk alumíniumot *szedni*, az alumínium lemezeket *elpakoltuk*, lebontottuk a bódét és az alumínium lemezeket *bepakoltuk* a kocsiba stb.

Általánosságban megállapítható, hogy a laikusok a történések elbeszélésében a jogi szakszavak helyett nem azok szűk értelemben vett, különböző stílusréteghez tartozó szinonimáit használják (vö: *eltulajdonít, csen, elcsen, sikkaszt, lop, lopkod, megfúj, lenyúl* stb.), hanem körülírják az eseményeket. Ezek a körülírások annyiban tekinthetők a jogi terminusok szinonimáinak, amennyiben ugyanarra a tényállásra vonatkoznak és a velük alkotott kontextusok denotatív jelentése megegyezik az adott jogi terminus jelentésével.

A jogszabályok nyelvezete tehát – eltekintve a laikusok narratíváitól – szükségképpen érvényesül a jogalkalmazás során, ám a viszony megfordítása már nem ilyen egyértelmű. A jogalkalmazói jog nyelve, amely mind nyelvi eszközeit, mind formáját tekintve több szállal

kötődik a jogszabályok nyelvéhez, csak elvétve alakít ki olyan nyelvi eszközöket, amelyeket a jogalkotók hasznosíthatnának.

Ezzel szemben a tételes jog és a **jogtudomány nyelvét** nagyfokú kölcsönhatás jellemzi. A jogtudomány, azáltal, hogy vizsgálatának tárgyává tesz a jogszabályokat, szükségszerűen felhasználja annak nyelvi eszköztárát is. Ugyanakkor a jogtudomány által kimunkált terminológia és kategóriakészlet a precizításra törekvő jogalkotásban is megjelenik.

A fent elmondottakat összegezve és általánosítva megállapítható tehát, hogy:

1. A jogi szaknyelv struktúráján belül a szakszavak és szakkifejezések használata egységes.
2. Ezen terminológiai egységességet az biztosítja, hogy:
 - a) az alacsonyabb szintű jogszabályok mindig átveszik a magasabb szintű jogszabályokban használt szakszavakat és szakkifejezéseket;
 - b) a jogi szaknyelv struktúrájában központi helyet elfoglaló tételes jog nyelve determinálja a jogalkalmazói jog és a jogtudomány nyelvét, így e két utóbbi terület egyaránt adaptálja a jogszabályok terminológiáját és ezzel együtt a szakszavak és szakkifejezések, köztük a funkcióigés szerkezetek használatát is.

A jogi szaknyelv struktúrájának részei

A fentiekben ismertetett hármass felosztás kiegészíthető még egyfelől az ún. jogi konyhanyelvvvel, amely a jogászok nem hivatalos, szakmájuk nyilvános gyakorlásán kívüli kommunikációját jellemzi, másfelől a jogi ismeretterjesztés és a tömegtájékoztatás nyelvhasználatával (Szabó, 2002: 116). A jog társadalmi funkciójának és alkalmazási szférájának a figyelembe vételével, illetve a terminológiai pontosság és a közlésmód igényessége alapján a jogi szaknyelv tehát az alábbi részekre tagolható:

- a **tételes jog** nyelve (központi helyet foglal el a jogi szaknyelv struktúrájában, annak alapját képezi, mivel a jogi tevékenység a jogszabályok alkalmazására és érvényesítésére irányul, alapvetően írott forma jellemzi);
- a **jogtudomány** nyelve (a tételes jog nyelvének és a tudományos szaknyelvnek az ötvözte, a jogi oktatás és kutatás nyelve, elsődlegesen írott formában használatos);
- a **jogalkalmazás** nyelve (a bíróságok és más hatóságok által használt nyelv, írott és beszélt nyelvi forma egyaránt jellemzi);

- a **jogi konyhanyelv** (a jogászok nem hivatalos, szakmájuk nyilvános gyakorlásán kívüli kommunikációját jellemzi) és a **jogi ismeretterjesztés és tömegtájékoztatás** nyelvhasználata.

A felosztás alapjául szolgáló négy elv közül kettő, nevezetesen a társadalmi funkció és az alkalmazási szféra a joggal kapcsolatos, a második szempont, a terminológiai pontosság jogi és nyelvi vonatkozású, míg a negyedik, nevezetesen a közlésmód igényessége elsődlegesen nyelvi kritérium.

Összegzés

Meggyőződésünk, hogy a jogi szaknyelv struktúrájának feltárása és meghatározása, belső tagolásának leírása egyaránt fontos szerepet játszik a szaknyelvkutatásban, a szaknyelvkutatási módszerek meghatározásában, valamint a szaknyelvoktatás módszertanának a kidolgozásában.

A jogi szaknyelv részeinek vizsgálata a szaknyelvek szerkezetének, belső felépítésének összetettségét, sokrétűségét igazolja. Az egyszerűség kedvéért természetesen tekinthetjük a jogi szaknyelvet egységes nyelvváltozatnak, azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ez az egység egy több, egymással összefüggő, egymást kölcsönösen feltételező részből álló struktúrát takar, amely adekvát módon csakis e többretegűség figyelembe vételével vizsgálható.

A jogi szaknyelv belső tagolása a nyelvészeti kutatási módszerek differenciált alkalmazását eredményezi. A megfelelő kutatási módszerek kiválasztására ugyanis – a mindenkori kutatási cél mellett – a jogi szaknyelv adott részére jellemző sajátosságok gyakorolnak differenciáló hatást. Nyilvánvaló például, hogy a pragmatikai megközelítés mód nem egyforma eredménnyel alkalmazható a jogi szaknyelv különböző részeinek a leírásakor. Mint tudjuk, a pragmatika azokat az elveket és eljárásokat vizsgálja, amelyek az interaktív nyelvhasználat alapját képezik. Kutatásának tárgyához tartozik továbbá azoknak a tényezőknek a feltárása, amelyek a társas interakcióban használt nyelvi eszközök megválasztását befolyásolják és ezáltal hatást gyakorolnak az interakció résztvevőire. Ezért a pragmatika elsősorban a jogalkalmazás, a jogi eljárás nyelvhasználatának vizsgálatára alkalmazható, hiszen a rendőrségi kihallgatások, illetve a bírósági tárgyalások középpontjában éppen a beszélt nyelvi interakció áll. A jogi eljárás nyelvhasználatának elemzése számos ponton kapcsolódik a pragmatikához és a beszédaktuselmélethez. A jogi performatívumok és konstatívumok, valamint a különböző illokúciós aktusok jellemzése, a társalgási implikaturák előfordulási gyakorisága, explikálásuk szükségessége, a direkt és indirekt beszédaktusok előfordulásának aránya, a kooperációs elvhez való alkalmazkodás, a társalgási maximák betartása, illetve megsértése – egyaránt olyan pragmatikai kutatási szempontokat

jelentenek, amelyek eredményesen alkalmazhatók a jogalkalmazói nyelvhasználat vizsgálatában, ugyanakkor kevésbé bizonyulnak relevánsnak például a jogszabályok nyelvezetének leírásakor. A tételes jog, illetve a jogtudomány nyelve hatékonyabban írható le hagyományos nyelvészeti módszerek segítségével (pl. a lexikológia vagy a szintaxis keretein belül).

Mint ismeretes, a szaknyelvek vizsgálata nagyon sokáig nyelvhelyességi problémák feltárására, illetve ezzel párhuzamosan a szaknyelvi kifejezőmód idegenségének, érthetlenségének a kritikájára korlátozódott. Az utóbbi évtizedekben azonban egyre jobban érzékelhetők azok a törekvések, amelyek túlmutatnak a szaknyelvek pusztán nyelvhelyességi kérdésként való kezelésén és olyan objektív alapú elemzések kerülnek előtérbe, amelyek figyelembe veszik a szaknyelvek specifikumait, társadalmi funkcióit és alkalmazási szféráját. A szaknyelvek struktúrájának, belső tagolásának a feltárása és vizsgálata lehetőséget teremt egy olyan új szemléletmód kialakításához és olyan új módszerek kimunkálásához, amelyek megfelelően tükrözik a szakmai nyelvhasználat sokrétűségét. Hiszen mint ahogyan a szaknyelvekről szóló tudomány sem hozható létre csupán a terminológia határainak egyszerű kiszélesítésével (Banczerowski, 2003: 278), ugyanúgy a szaknyelvoktatás módszertana sem csupán a nyelvtanítás módszertanának a kibővítése.

Hivatkozások

- Banczerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizáció fejlődésében. *Magyar Nyelvőr*. 127. évf. 3. 277-282.
- Dobos Csilla (2001): *A funkcióigés szerkezetek vizsgálata*. PhD értekezés. Kézirat. Debrecen, KLTE. 198.p.
- Farkas Ákos – Róth Erika (2005): *A büntetőeljárás*. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft.: Budapest
- Karcsay Sándor (1981): Jog és nyelv. *Jogtudományi Közöny* 36: 325-338.
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemezeti Tankönyvkiadó Rt.: Budapest
- Szabó Miklós (2002): *Kommunikáció általában és a jogban*. Prudentia Iuris 19. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Szabó Miklós (2006): Jogrendszer. In: Szabó Miklós (Szerk.) *Bevezetés a jog- és államtudományokba*. Prudentia Iuris 2. Bíbor Kiadó: Miskolc

Hajdú Zita

Debrecen University

Department of Technical Language and Communication Studies

Foreign language requirements of employers in the North Great Plain Region of Hungary

Since most students at the Centre of Agricultural Sciences intend to find a job and settle down in Eastern Hungary, a stronger interrelationship between the local economy and higher education could contribute to assisting students in finding employment and improving the development level of the region.

The paper examines the language skill demands of employers from both the public and private sectors of the North Great Plain Region in Hungary. Currently used languages, language skills and language tasks have been surveyed.

Matching labour market needs and educational content as a European issue

With the approach of the year 2010, the Lisbon Strategy of the European Union and its objectives are receiving considerable attention. In 2000, the European Council resolved “to make the EU the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion by 2010”. In 2002, a further objective of making Europe the world leader with respect to the quality of its education and training systems was agreed on by the European Council (net 1). The basis of the European Employment Strategy was laid down in the form of the EU’s first guideline on employment policy (1998). Of the four pillars of the guideline, the improvement of employability and the adaptability of workers and enterprises (net 1) emphasise the role of vocational education and training. The most recent (2005-2008) guidelines for growth and jobs added the following goals to be integrated in the education strategies of member states:

- “to improve matching of labour market needs” and
- “to adapt education and training systems in response to new competence requirements” (net 2).

Apart from the European administration, all actors of the labour market would benefit from proper needs analyses. Educational and training institutions more and more depend on the number of enrolled students, i.e.: subsidies from the government or tuition fees. Consequently, they ought to ascertain that their courses satisfy knowledge niches in the labour market. Besides qualifications, competencies should also be included in surveying labour market needs.

The knowledge of foreign languages, especially technical language skills, is a key element in employability. At the Lisbon and Barcelona (2000 and 2002) EU summits, foreign language proficiency was acknowledged as a “new basic skill” to the aims of economic progress and social cohesion and the European Council included foreign language learning in the thirteen objectives of the Objectives Process in the Lisbon Strategy (net 3).

Higher education is almost exclusively the single base of technical language education. In present day economic and social conditions, foreign language teachers face new challenges: in addition to the development of foreign language skills, they need to work out task-oriented curricula which apply an appropriate proportion of technical and linguistic parts and meet the expectations of a multicultural working environment (F. Silye, 2002).

As most students at the Centre of Agricultural Sciences intend to find a job and settle down in Eastern Hungary, the foreign language department of the Centre cannot ignore the demands of the local economy when courses are designed.

Aim and description of the survey

With the intention of harmonizing employers’ foreign language demands in the North Great Plain Region of Hungary with foreign language curricula at the Centre of Agricultural Sciences, a research project was initiated in 2006¹⁷. In the first phase of the research project, 112 employers of the North Great Plain Region (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok and Szabolcs-Szatmár Bereg Counties) were asked about their expectations of professionals regarding qualification, management skills and foreign language competencies. The final purpose of the research was to incorporate the findings into the foreign language curricula at the Centre of Agricultural Sciences. Although management or labour market skills should also be included in technical language classes, the present paper only discusses foreign language requirements of employers.

Questions concerning the use of foreign languages have been adopted from “A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelentetése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben” (F. Silye, 2004. PhD doctoral dissertation). Some modifications were needed, as the above mentioned research, carried out in 2002, aimed at a wider population and focused on English as a foreign language only.

¹⁷ By the Department of Agricultural Technical Language and Communication Studies

Characterization of the sample

The sample involved the following branches of the national economy: 21.4% agriculture, 14.3% processing industry, 12.5% public administration, 11.6% real estate and other economic services, 9.8% commerce, 9.8% education, 6.3% logistics, postal and telecommunication services, 4.5% finance, 4.5% catering, 3.6% construction business and 2.5% energy supply. Thus, all employment branches of the Hungarian Statistical Office are included, with the exception of mining, almost non-existent in the region, and health services, due to the lack of returned questionnaires.

The survey only involved companies and institutions with activities requiring foreign language skills and on average 30% of their tasks demanded second or third language command.

Results

Due to the quantity restrictions of the publication, only some of the results regarding the use of language skills are presented here.

When planning foreign language courses at universities the number one point to be considered is which foreign languages should be offered and in what proportion. Obviously students' wishes must be listened to, but it is also useful to know what languages are demanded by the employers of a particular region.

What foreign languages are used at present?

One question of the survey asked the employers about the foreign languages they currently use. Five options were available, but many companies only named one language and, in this case, it was mainly English. Since mentioning a fourth or fifth language was rare, only languages ranked in the first three places have been analysed.

The following languages were named in first place:

English	83.4%
German	8.4%
Russian	3.2%
Italian	2.6%
Romanian	1.9%
French	0.6%

Languages mentioned in second place are as follows:

German	57.3%
English	21.8%
Russian	6.4%

Romanian	5.5%
Dutch	3.6%
Italian	3.6%
French	0.9%
Spanish	0.9%

Third place was shared by the following languages, in the proportions below:

German	31%
Romanian	22.4%
Russian	22.4%
French	8.6%
Spanish	8.6%
English	3.4%
Italian	1.7%
Polish	1.7%

The dominance of English as a foreign language in the North Great Plain Region of Hungary is most obvious. Not surprisingly, it was the most well-known foreign language in this region in 2001, whereas, considering the whole of Hungary, the most widely spoken foreign language is German (KSH, 2001) with only a minor difference between the two. In Hungary, German has been a most useful foreign language in tourism and commerce. This can be explained by the high percentage of German speaking tourists in Hungarian spas and the dominance of German and Austrian firms in Hungary's foreign trade activities. Foreign Direct Investment from the German speaking areas to Hungary is considerable: in 2003, of the 15 states of the EU, Germany had the highest amount of FDI assets invested in Hungary (9 488 million EUR) and, after Holland (4 177 million EUR), Austria ranked third (3 453 million EUR) (EU, 2006). These phenomena have raised German to be the most widely spoken foreign language in Hungary. At the same time, the geographical location of the regions also plays a role in the popularity of foreign languages: in the western regions of Hungary, German is and has been the most often spoken foreign language, while in the eastern regions, it is English. In 2001, the ratio of those speaking English and German was 6.0% to 4.7% in the North Great Plain Region and 6.3% to 14.7% in the West Transdanubian Region (KSH, 2001). These figures well reflect the expansion of German, Austrian and Swiss companies and tourists.

Table 1 below shows the use of different languages in different areas of the labour market.

Table 1.
The incidence of the first ranked foreign language in different areas of the labour market in the North Great Plain Region

Activity	English	German	Russian	Romanian	Italian	French
Agriculture	90%	10%	8.3%			
Processing	75%	16.7%				
Energy supply	50%					50%
Construction	100%					
Commerce	83%		8.5%		8.5%	
Catering	37.5%	62.5%				
Logistics	66.7%	16.7%		16.6%		
Finance	100%					
Real estate and other economic services	91.7%	8.3%				
Public administration	77.8%	11.1%		11.1%		
Education	87.5%	12.5%				

To show correlation between companies' activities and particular foreign languages, the Kruskal-Wallis analysis was used (Table 2.). Since this method only allowed seven groups for categorization processing, energy supply and construction were merged into one category: industry and logistics, finance, the real estate business and other economic services also formed one group, called economic services.

Table 2.
The correlation of languages with the activities of the companies and institutions

Activity	Use of English	German	Russian	Italian	Romanian	French
Agriculture	4.4235	2.3747	,3268	,1330	,2545	,0733
Industry	4.8797	2.7107	,3771	,0492	,6598	,5113
Commerce	4.8182	1.5455	1,2727	1,0000	,3636	,0000
Catering	4.4000	3.8000	1,2000	,2000	,0000	,4000
Economic services	4.7348	2.6865	,3609	,0541	,5726	,3801
Public administration	4.8122	1,6870	,7511	,0000	,7511	,4381
Education	4.8459	3,6927	,3082	,0000	,3082	1,3853
Average	4.7761	2.3838	,6971	,3439	,4812	,3433

Significant differences can only be established in the case of the German, Russian, Italian and French languages ($p=0.003;0.025;0.000;0.001$). The incidence of English is above average in industry, education, commerce and public administration but no significance has been found. In respect to German, its use well exceeds the average in catering and education, whereas in commerce and public administration it is considerably below the medium level. A remarkable though not surprising result can be

observed in the case of Italian: its use is significantly higher than average in commerce. The use of French is highest in education.

The importance of technical language

Another question in the survey asked the employers to measure the necessity of the following elements of foreign language command:

- a) high level of general language proficiency,
- b) high level of vocational language knowledge,
- c) the combination of 1. and 2.,
- d) intercultural competency,
- e) confidence and initiative in using a foreign language.

Employers had to assess each of the above mentioned elements in the scale: 0=not needed, 1=possibly useful, 2=useful, 3=very useful, 4=essential. The already mentioned seven categories have been applied in the analysis and the results are shown in Table 3.

*Table 3.
Kruskal–Wallis analysis of the correlation between different
language skills and the activities*

	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>
Agriculture	2,49	2,32	2,51	2,18	2,99
Industry	2,43	2,41	2,97	2,40	2,60
Commerce	2,60	2,80	3,20	2,80	3,40
Catering	1,80	1,80	2,20	2,00	3,20
Economic services	2,70	2,20	2,69	2,58	2,52
Public administration	2,44	2,50	2,57	2,28	2,94
Education	2,00	1,54	2,23	2,08	2,93
Average	2,47	2,40	2,86	2,48	2,91

Significant differences have been proven in expecting high level of vocational language knowledge (b), a combination of general and vocational language proficiency (c) and in confidence and initiative when using a foreign language (e). The correlations between the above mentioned categories and company activities have been justified with $p= 0.003, 0.01, 0.012$ significance, at 95% reliability level.

A somewhat higher than average level of general language proficiency is expected in the area of commerce and economic services while in the field of education a below average level is sufficient. However, no significance has been found in the expectation of this element. Professional language skills have gained a relatively high appreciation in trade and the civil services. This could be explained with the special commercial terms which

are vital in that profession whereas a lot of public administration offices perform very special tasks with highly specific language requirements, e.g.: environmental agencies, agricultural public administration offices coordinating EU projects. There is little emphasis on technical language proficiency in education as the foreign language needs of teachers are not so much different from general language. A combination of general and vocational language proficiency is most desired in commerce. The low expectancy level of intercultural competencies in catering might be surprising but could be cleared by the fact that foreign guests in the North Great Plain Region are mainly Europeans, so people in the hotel industry do not face cultural challenges. Nevertheless, no significance could be shown. The evaluation of the value of confidence and initiative in using a foreign language was highest in commerce.

The frequency of foreign language tasks in the case of different company activities

Once the proportions of different foreign languages and priorities have been set, course designers need to decide on the tasks.

Employers in the North Great Plain Region were asked about whether they use the following almost exclusively oral foreign language tasks or not (0 or 1):

- a) participating at meetings
- b) discussing problems with colleagues, business partners or customers
- c) taking part in negotiations
- d) translation, interpreting
- e) telephoning
- f) giving presentations

To check significance loglinear analysis has been used. The goodness of the fit of the model is excellent. The likelihood ratio (LR) chi-square test showed p=1.00 probability. Table 4 below presents the estimated parameters.

*Table 4.
Parameters of the loglinear analysis for the use of language tasks in the case of different company activities*

Activity	Task					
	a)	b)	c)	d)	e)	f)
Agriculture	2.38	-2.10	0.94	0.93	0.22	2.31
Industry	1.65	-1.84	1.56	1.44	0.74	2.60
Commerce	2.65	-.07	1.36	1.28	0.42	-7.69
Catering	-6.87	8.29	-6.87	-7.90	0.39	-6.02

Economic services	0.70	-1.28	2.25	1.02	0.68	2.58
Public administration	0.06	-0.85	1.56	1.15	-0.53	2.26
Education	-0.57	-1.15	-0.8	2.08	-1.92	3.96

A zero figure indicates that the particular task is applied with average frequency in that group of companies. A positive deviation from the mean value shows a higher than average level of frequency in the use of the task and vice versa in the negative divergence. Significant differences have been found in the case of tasks a), b), c) and e) with *p* values 0.000, 0.0006, 0.0341 and 0.0232 respectively. Results show that foreign language meetings are least common in catering but often occur in commerce, agriculture and industry. Catering produced other extreme results also: the high frequency of discussing problems and the very low occurrence of foreign language negotiations. In comparison to telephoning, public administration and education showed negative deviation, i.e. lower than average incidence of the task and quite obviously industry and logistics provided opposite results.

Conclusions and follow-ups

The results have proved that vocational language skills have gained high importance in the employment of professionals. Furthermore, the dominance of English as a “lingua franca” has been confirmed. As for the future, monitoring labour market needs must be an on-going process for foreign language departments of universities. Completing this current project the next areas to be surveyed and analysed will be written skill requirements and management skills expectations, which could later be integrated in technical language courses.

References

- European Union foreign direct investment yearbook (2006). Office for Official Publications of the European Communities. 34.
- F. Silye, M. (2002): Nyelvi kompetencia elvárások a multikulturális munkaerő-piacon. *Agrártudományi Közlemények*. 2002/01
- F. Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelentése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. Doktori disszertáció. Neveléstudományi Doktori Iskola. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- (net 1) http://ec.europa/growthandjobs/areas/fiche10_en.htm
- (net 2) <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11323.htm>
- (net 3) A nyelvek és Európa, <http://europa.eu/languages/hu>
- (net 4) http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- KSH (2001): Népszámlálási adatok

Kovács Gabriella
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely

Szükségletelemzés a kertészeti szaknyelv oktatásához a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen

Romániában az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén minden területen nagy szükség van a külföldi szakemberekkel való kommunikációra, idegen nyelvek ismeretére. A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen bevezetni kívánjuk az angol kertészeti szaknyelvoktatást, ezért első lépésként szükségletelemzést végeztem a tanulási kontextus összetevőinek feltárása céljából, és felmértem, hogy milyen közvetlen és távlati nyelvtanulási igények, célok motiválják diákjainkat az angol szaknyelv elsajátítására. Felmérésem kiterjedt a célnyelvi kommunikációs helyzetekre a négy fő tevékenységre vonatkozóan (olvasás, beszédértés, beszédprodukción, írás), az üzenetváltás kontextusára, formáira, valamint az elérendő szintekre. Ezek az információk nélkülözhetetlenek az oktatási folyamat megtervezésében. A felhasznált módszerek dokumentumelemzés, kérdőíves felmérés és interjú voltak. A szükségletelemzés eredményei alapul fognak szolgálni az oktatás tartalmának megtervezésében, a tantervkészítésben és a tananyag összeállításában.

A szükségletelemzés lényege, célja

A szükségletelemzés elméleti háttérének tanulmányozásához Kurtán Zsuzsa következő két munkáját használtam fel: *Idegen nyelvi tantervek* (2001), *Szakmai nyelvhasználat* (2003).

Ahhoz, hogy tantervet készíthessünk, megtervezhessük az oktatási folyamatot, előbb meg kell állapítanunk az oktatás céljait, ehhez pedig ismernünk kell a társadalmi és egyéni szükségleteket, igényeket. Kiindulópontunk a nyelvoktatás tervezése szempontjából az, hogy megismerjük a tanulási kontextus összetevőit, ennek a megismerésnek, felmérésnek az eszköze pedig a szükségletelemzés.

A szaknyelvoktatás megtervezése is szükségletelemzéssel kezdődik, ezáltal felmérjük a közösség közvetlen és távlati nyelvhasználati igényeit, és ezeket fontossági sorrendbe állítjuk. Elemzésünk ki kell terjedjen a célnyelvi kommunikációs helyzetekre, célokra, az üzenetváltás kontextusára, formáira, valamint az elérendő szintekre. Ezáltal meghatározhatjuk az idegen nyelv tanulásának és tanításának céljait, tartalmát, feladat- és követelményrendszerét, és viszonyítási alapot kapunk az értékeléshez is.

Kell ismernünk a tanulók motivációját, valamint azokat a tényezőket, amelyek a motivációt elősegítik. A motiváció fogalma magába foglalja a szorgalmat, akaratot, kitartást, a feladat iránti elkötelezettséget, a sikervágyat. Tulajdonképpen a motiváció jelenti azt az energiatöbbletet, amely egy feladat sikeres megoldásához szükséges, és amelyet az érzelmek

is számottevően befolyásolnak. Az, hogy valaki miért akar nyelvet tanulni, azon belül érdekl-e a szaknyelvtanulás, és hogy mennyi erőt, energiát és időt fektet bele a tanulási folyamatba, a motivációtól függ.

Az idegen nyelvek oktatásában a szükségletelemzés során felméri, hogy mire lesz a nyelvtanulóknak szüksége a célnyelv használatakor, majd ezeket a szükségleteket fontosságuk szerint osztályozzák. A felmérés különböző módszerekkel történik: kérdőív, megfigyelés, interjú, teszt stb.

A szükségletelemzés ezzel nem zárul le, mert a nyelvtanulási-tanítási folyamat során változhatnak a körülmények, az igények, a célok, ezért folyamatosan kell elemzéseket végezni, és az új faktorokat figyelembe véve változtatásokat végezni, ha szükséges.

A nyelvtudás szükségletei több érintett csoport, réteg szempontjából is elemezhetők. A tanár és tanuló a közvetlen résztvevői a tanítási-tanulási folyamatnak, de rajtuk kívül más tényezők, döntéshozók is befolyásolják a folyamatot. Ezek hierarchikus sorrendben a következők: az oktatási minisztérium, a tantervek fejlesztésével megbízott központok, az oktatási intézmények, a média, az oktatáskutató intézmények, a tanárképző intézmények, a tananyagkészítő, a tankönyvírók, a vizsgaközpontok, az idegen nyelvek oktatásával is foglalkozó, azokat segítő külföldi intézmények.

A közvetlen nyelvtanulási célok és szükségletek felmérése

A közvetlen nyelvtanulási célokat általában könnyebb felmérni, megállapítani, mint a távolikat. A diákok többségét inkább a közvetlen célok motiválják a nyelvtanulásra, míg a távolabbi célok sokszor nem is teljesen világosak számukra.

A nyelvtanulók csoportja, amelyre a szükségletelemzés vonatkozik, ebben az esetben a Sapientia EMTE kertészmérnök szakos hallgatói, nagyrészt magyar nemzetiségű román állampolgárok, magyar anyanyelvűek, akik nagyrészt jól beszélik a román nyelvet is. A diákoknak négy szemeszterben (első és másodéven) kötelező tanulniuk az angol nyelvet, harmadéven pedig választható tantárgy. Kis csoportokkal dolgozunk (10-12 diák). A hallgatók heti egy alkalommal két órában tanulják az angol nyelvet. Ahhoz, hogy államvizsgázhassanak, szükségük van egy, az állami egyetemeken által is elismert nyelvvizsgára. Államvizsgázniuk állami egyetemeken kell addig, amíg a Sapientia EMTE akkreditációs folyamata le nem zárul. Így a szükséges nyelvvizsgát egyelőre annak az egyetemnek a nyelvvizsga-központjában teszik le, ahol államvizsgázni is fognak. Ez alól kivételt képeznek azok a diákok, akik már rendelkeznek egy megfelelő és érvényes nyelvvizsgával. Mivel általában a

diákok nagy része angol nyelvből szeretne vizsgázni, az egyetemen oktató angol szakos tanárok feladata, hogy erre felkészítsék őket.

Így a „*Miért tanulod az angol nyelvet?*” kérdésre, amint az már sejthető, a diákok nagy része azt válaszolja, hogy elsősorban azért, mert kötelező tantárgy, és mert vizsgáznia kell belőle. Ezen a leggyakoribb és legáltalánosabb célon kívül vannak egyéb szükségletek is: egyes diákok külföldi egyetemekkel közös szakmai projekteken vesznek részt, ahol a közös nyelv általában az angol; egyes tanárok angol nyelvű szakbibliográfia tanulmányozását kéri; a külföldről jött előadók, meghívottak általában angol nyelven tartják az előadásokat; néhány diák kedvtelésből tanulja a nyelvet, hogy könnyebben megértsen filmeket, zeneszámok szövegeit, interneten megjelenő információt stb.

A legsürgetőbb szükséglet, közvetlen nyelvtanulási cél tehát az *államvizsgálóhoz szükséges vizsgára való felkészülés*. Hallgatóink nagy része a Kolozsvári Babes-Bolyai Egyetem Alpha nyelvvizsga központjában vizsgázik. Az angol nyelv esetében nem kell megjelennie annak a diáknak, aki már rendelkezik bizonyítvánnyal a következő vizsgák egyikéről: Cambridge FCE (A szint), CAE vagy CPE; TOEFL – minimum 600-as szint (csak két évig érvényes); IELTS Academic – 7-es szint.

A vizsgázó diákok az Alpha központ által szervezett vizsgán 30 pontból legkevesebb 20 pontot kell elérjenek ahhoz, hogy a vizsgát sikeresnek nyilvánítsák. Aki ennél kevesebbet ér el, annak meg kell ismételnie a vizsgát. Lényeges tisztázni, hogy milyen szintnek felel meg ez a 20 pont? Az Alpha központ a *Közös Európai Referenciakeret* önellenőrző táblázatát használja fel a lehetséges elérhető pontszámok megállapítására. A vizsga minden részén (hallás utáni értés, olvasás, társalgás, folyamatos beszéd, írás) a maximális elérhető pontszám 6 pont. A pontszám a szinteknek megfelelően növekszik (A1=1 pont, A2 = 2pont, B1 = 3 pont, B2 = 4 pont, C1 = 5 pont, C2 = 6 pont). Az elérhető legnagyobb pontszám így 30 (5 vizsgapróba x maximum 6 pont= 30 pont). Ez a szint a nyelv kitűnő ismeretét jelenti (Mastery). Ha a minimális pontszám 20, akkor ez azt jelenti, hogy a diákok a B2 (Vantage), vagyis felső-középszintnek (Upper-Intermediate) megfelelő tudással kell rendelkezzenek (5 vizsgarész x 4 pont (B2 szint) = 20 pont). Persze a 20 pontot úgy is elérhetik, ha valamelyik vizsgarészen (vizsgarészeken) 4-nél kevesebb pontot szereznek, de egy másik vizsgarészen (vizsgarészeken) annyival többet.

A vizsgáztató központok, így az Alpha központ is részletes ismertetőt, programot ad ki, amelyben leírják elvárásaikat a vizsgázó nyelvi tudásával, készségeivel kapcsolatosan, példákkal ismertetve a különböző nyelvi készségekre (szókincs, lexika, nyelvtan, írásprodukción, írott szöveg befogadása, hallás utáni szövegbefogadás, beszédprodukción) vonatkozó

feladattípusokat és tevékenységeket. Ajánlott bibliográfiát is megadnak, ami az általános nyelvhasználat tanítására használható, a szakmai nyelvhasználatra való felkészítés teljes mértékben a nyelvet oktató tanárookra van bízva.

Ezt a nyelvvizsgát elméletileg szaknyelvi vizsgának minősítik. Az olvasás és hallás utáni értés feladatai szaknyelvi szövegek, a teszt pedig a nyelvtani feladatokon kívül tartalmaz egy esszéírást is, amelynek témája ugyancsak a szakmához kötődik. Ezek a hallgatott és olvasott szövegek, valamint a diákoktól elvárt esszé szövegének absztrakciós foka a szaknyelvek Hoffmann-féle vertikális kritériumai alapján (Kurtán, 2003a) leginkább az E (nagyon alacsony) vagy D (alacsony), esetleg nagyon ritkán a C (magas) kategóriának felelnek meg. Mindenképpen olyan szintűek, hogy az illető szakterületen nem járatos nyelvtanár számára is érthetőek legyenek.

A tanulók legfontosabb, legsürgetőbb közvetlen nyelvtanulási motivációja és célja tehát az, hogy az államvizsga előtt képesek legyenek egy ilyen szintű nyelvvizsgán sikeresen szerepelni.

A távlati nyelvtanulási célok és szükségletek felmérése

A szaknyelvvizsga távlati célja a szakmai kommunikációra való képesség kialakítása. Végeztem egy felmérést annak felderítése érdekében, hogy milyen szerepeket, feladatokat kell a mostani diáknak majdani szakemberként ellátnia tanulmányai befejeztével, szakmai pályafutása során, és ezekhez milyen nyelvi ismeretekre, készségekre lesz szüksége.

Annak felmérése, hogy a kertészet területén milyen szaknyelvvizsga tevékenységek jöhetnek szóba, a kertészmérnök szakon szaktantárgyakat oktató kollegák és a területen dolgozó szakemberek, munkaadók véleményét kérdeztem meg, valamint kiindulópontul használtam a szakirodalom tanulmányozása során talált, a műszaki szakemberekre vonatkozó szaknyelvvizsga tevékenységek listáját. (Kurtán, 2003b) Ezek segítségével összeállítottam egy kérdőívet, amelyet a Sapientia EMTE kertészmérnök szakon oktató tanárai és az ott tanuló diákok, valamint a kertészet területén dolgozó szakemberek között osztottam szét. A kérdőívek összesített eredményéből (I. Melléklet) kiderül, hogy a megkérdezettek számára mennyire fontos, hogy a kérdőívben felsorolt tevékenységeket a hallgató képes legyen angol nyelven elvégezni tanulmányai befejeztével.

A tevékenységek fontossági sorrend szerinti összesítését a 2. Melléklet tartalmazza. Innen kiderül, hogy a 80 kitöltő személy közül (60 diák és 20 oktató és/vagy szakember) hányan találták *nagyon fontosnak* az egyes tevékenységeket, a fontosság százalékban is ki van fejezve.

Amint az összesítésből látható, elég nagy eltérések vannak a válaszadók véleményei között. Ezt befolyásolja az is, hogy az illető diáknak milyen elképzelései, céljai vannak szakmai jövőjét illetően, illetve hogy az illető tanár vagy szakember a kertészet milyen ágában, területén jártas inkább, milyen eddigi tapasztalatai vannak az idegennyelv-használattal kapcsolatosan. Az értékek annak a meghatározásában, hogy hányan tartották *nagyon fontosnak* az egyes tevékenységeket 86%-tól 35%-ig terjednek. Vagyis kiderül, hogy például a megkérdezettek 86%-a tarja nagyon fontosnak, hogy pályázatot tudjon írni, 83% számára nagyon fontos az önéletrajzírás, de csak 35% tarja fontosnak, hogy hirdetéseket tudjon írni. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy sokan, ha nem is tartottak valamit *nagyon fontosnak*, azt legtöbbször *fontosnak* minősítették, és csak nagyon kevesen és kevés alkalommal választották a *nem fontos* opciót. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a fontossági sorrendben hátrább álló tevékenységek is elég fontosak ahhoz, hogy a szaknyelvoktatás célkitűzéseinek meghatározásakor, valamint a szaknyelvoktatás tartalmának megtervezésekor figyelembe vegyük őket.

Összefoglalás

Tanulmányomban röviden felvázoltam a kertészeti szaknyelv oktatásának körülményeit és lehetőségeit a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen. Elemzésemet azért végeztem, hogy felmérjem azokat a szükségleteket, célokat, amelyeket majd fel kell használnom, figyelembe kell vennem a kertészeti szaknyelv tanítási-tanulási folyamatának megtervezésekor. Megállapítottam, hogy melyek a legfontosabb közvetlen és távlati nyelvtanulási és nyelvhasználati célok, amelyeknek a segítségével meghatározhatom majd a megfelelő közvetlen és távlati követelményeket. A célok szerint fogom megtervezni az oktatás tartalmát, a követelmények pedig a felmérések, értékelések alkalmával lesznek segítségemre. A szükségletelemzés folyamata ezzel nem zárult le, mert a nyelvtanulási-tanítási folyamat során változhatnak a körülmények, az igények, ezért folyamatosan kell elemzéseket végezni és az új faktorokat figyelembe véve változtatásokat eszközölni, ha szükséges.

Hivatkozások:

- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Ghidul Candidatului: *Limba Engleză*. Universitatea „Babeş-Bolyai” Facultatea de Litere, Centrul de Limbi Moderne Alpha: Cluj Napoca. 2004.
- Kurtán Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

1. Melléklet

KÉRDŐÍV
(összesített eredmények)

		Mennyire tarja fontosnak, hogy tudjon:	nagyon fontos	fontos	nem fontos	
		Szöbveli / írásbeli kommunikáció angol nyelven				
O L V A S N I	1. feliratokat			38	37	5
	2. figyelmeztetéseket, biztonsági előírásokat			56	22	2
	3. leveleket, fax-üzenetet			50	28	2
	4. működési leírásokat, technológiai folyamatokat			54	23	3
	5. jelentéseket, jegyzőkönyveket			35	33	12
	6. termékismertetőt			53	25	2
	7. hirdetéseket			28	44	8
	8. cikkeket, tanulmányokat			53	24	3
	9. szerződéseket			59	17	4
Í R N I	1. jelentéseket, jegyzőkönyveket			32	38	10
	2. termékismertetőt			37	35	8
	3. hirdetéseket			28	44	8
	4. önéletrajzot (és űrlapot tudjon kitölteni)			67	12	1
	5. pályázatot			69	10	1
	6. hivatalos (formális) levelet, faxot			55	22	3
	7. tudományos publikációkat, cikket			48	24	8
	8. szerződéseket			50	29	1
	9. megvalósíthatósági tanulmányt			32	37	11
M E G É R T E N I	1. telefonbeszélgetést, telefonüzeneteket			55	24	1
	2. szakmai előadásokat, továbbképzőket	54	24	2		
	3. munkahely bemutatását (munka-folyamatok, feladatok, eszközök használátának, szabályzatnak ismertetését)	51	28	1		
	4. szakmai, munkahelyi megbeszéléseket	50	29	1		
	5. tárgyalást szakmai üzleti partnerekkel	61	16	3		
B E S Z É L N I	1. telefonon, valamint üzenetet tudjon hagyni	51	29			
	2. a munkahelyéről, képes legyen bemutatni a munkafolyamatokat, a feladatokat, ismertetni az eszközök használatát, a szabályzatot	52	25	3		
	3. szakmai, munkahelyi megbeszéléseken	60	20			
	4. tárgyalások alkalmával az üzleti partnerekkel	64	15	1		
	5. jelentésekről, jegyzőkönyvekről	29	45	6		

2. Melléklet

Fontossági sorrend	Jellemző szaknyelvhasználati tevékenységek: „A kertészmérnök hallgató tanulmányai befejeztével tudjon...”	Műfajok	80 személyből hány tartotta nagyon fontosnak	Fontosság %-ban
1	pályzatot írni	Í	69	86%
2	önéletrajzot írni (és űrlapot tudjon kitölteni)	Í	67	83%
3	beszélni tárgyalások alkalmával az üzleti partnerekkel	B	64	80%
4	megérteni tárgyalást üzleti partnerekkel	BÉ	61	76,2%
5	beszélni szakmai, munkahelyi megbeszéléseken	B	60	75%
6	olvasni szerződéseket	O	59	73,7%
7	olvasni figyelmeztetéseket, biztonsági előírásokat	O	56	70%
8	írni hivatalos (formális) levelet, faxot	Í	55	68,7%
8	megérteni telefonbeszélgetést, telefonüzeneteket	BÉ	55	68,7%
9	olvasni működési leírásokat, technológiai folyamatokat	O	54	67,5%
9	megérteni szakmai, munkahelyi megbeszéléseket	BÉ	54	67,5%
10	olvasni termékismertetőt	O	53	66,2%
10	olvasni cikkeket, tanulmányokat	O	53	66,2%
11	beszélni a munkahelyéről, bemutatni a munkafolyamatokat, a feladatokat, az eszközök használatát, a szabályzatot	B	52	65%
12	megérteni a munkahely bemutatását (munkafolyamatok, feladatok, eszközök használatának, a szabályzat ismertetését)	BÉ	51	63,7%
12	beszélni telefonon, valamint üzenetet tudjon hagyni	B	51	63,7%
13	olvasni leveleket, fax-üzenetet	O	50	62,5%
13	írni szerződéseket	Í	50	62,5%
13	megérteni szakmai, munkahelyi megbeszéléseket	BÉ	50	62,5%
14	írni tudományos publikációkat, cikket (szakfolyóiratba)	Í	48	60%
15	olvasni feliratokat	O	38	47,5%
16	írni termékismertetőt	Í	37	46,2%
17	olvasni jelentéseket, jegyzőkönyveket	Í	35	43,7%
18	írni jelentéseket, jegyzőkönyveket	Í	32	40%
18	írni megvalósíthatósági tanulmányt	Í	32	40%
19	beszélni jelentésekről, jegyzőkönyvekről	B	29	36,2%
20	olvasni hirdetéseket	O	28	35%
20	írni hirdetéseket	Í	28	35%

B = beszéd, BÉ = beszédértés, Í = írás, O = olvasás

Kurtán Zsuzsa
Pannon Egyetem
Veszprém
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

Szakmai nyelvhasználat a pedagógusképzésben

A szakmai tanulmányok folytatásához, a szakemberré váláshoz a diákok nyelvhasználati kompetenciáinak fejlesztése (anyanyelven és idegen nyelven) elengedhetetlen. A cikkben elemezzük a magyarországi felsőoktatás alap- és mesterképzési szakjainak képzési és kimeneti követelményeit a dokumentumokban rögzített, valamint a tanulmányi és munkaerő-piaci nyelvhasználati igények összevetésével. Különös figyelmet fordítunk a pedagógusképzés követelményeinek és a szakmai nyelvhasználat igényeinek összefüggéseire. A figyelmet arra kívánjuk irányítani, hogy a felsőoktatás nyelvhasználati követelményeinek árnyalt kidolgozására és intézményesen támogatott megvalósítására van szükség. Ebben a folyamatban minden szakterületen olyan tanári kompetenciák fejlesztésének van jelentős szerepe, amelyeknek alapja a mindenkori szükségleteknek megfelelő nyelvhasználat tudatos értelmzésének képessége.

Bevezetés

Európai uniós és hazai szükségletelemzések adatai (Kurtán – Silye 2006) azt mutatják, hogy a közös Európa munkaerő-piacán a munkavállalóknak nem általában van szükségük nyelvtudásra, hanem általános és szaknyelvi kommunikációs kompetenciák komplex együttesének kialakítása kívánatos az egyes munkakörök nyelvhasználati igényeinek megfelelően. A tanuláshoz, majd a munkavégzéshez szükséges képességek és készségek valamennyi szakterületen nyelvhasználat által valósulnak meg, és a végzett diákok eredményeiben, tudásában, tevékenységeiben mutatkoznak meg. A szakmai tanulmányok folytatásához, a szakemberré váláshoz a diákok nyelvhasználati kompetenciáinak fejlesztése (anyanyelven és idegen nyelven) elengedhetetlen. Általános az egyetértés a magyarországi felsőoktatási intézményekben, hogy nyelvtudásra szükség van, és ez általánosságban meg is jelenik a képzési és kimeneti követelményekben, amelyeket közelebbről is áttekintünk a következőkben. Azért van ennek fontossága, mert az alap- és mesterképzés szintjein meghatározott követelményeknek jelentős hatása lehet az adott képzés szemléletmódjára, folyamataira és módszereire. Célunk annak a megvizsgálása, hogy a követelmények összhangban állnak-e a valós szükségletekkel.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei

Az oktatási miniszter 15/2006. (IV.3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről a felsőoktatásban megszerezhető végzettségi szinteket leíró általános (nem

szak-specifikus) jellemzőket, kompetenciákat határoz meg, amelyeket az 1. táblázatban összesítettünk. Tudástartalom és képességek, valamint készségek kialakítása a cél, vagyis elemi összefüggések megismerése, rendszerezett tudományos gondolkodás, önálló kreatív alkotás, fogalom-absztrakció létrehozása. Emellett további cél a megszerzett tudás alkalmazásához és az adott munkakör betöltéséhez szükséges tulajdonságok, készségek, az önálló munkavégzéshez elengedhetetlen képességek kialakítása. A nyelvtudásra vonatkozóan itt a hatékony idegen nyelvű kommunikáció képességének szükségessége kerül megfogalmazásra. Részletesebb vizsgálat azonban azt mutatja, hogy valamennyi feltüntetett ismeret, képesség és készség kialakításához és fejlesztéséhez nyelvhasználatra, anyanyelven és idegen nyelven szaknyelvi tudásra, ismeretekre, képességekre és készségekre van szükség. Az elsajátítandó szakmai kompetenciákat a fokozat és a szakképzettség szempontjából határozták meg egyenként is, azonban ezek között az általános célú vagy a szakmai nyelvhasználat fejlesztésére vonatkozó információ nincs feltüntetve.

Az oktatási rendszerek összehangolása érdekében nemzetközi felmérést (Gonzalez-Wagenaar 2003) végeztek munkaadók, az oktatási-tudományos élet képviselői, valamint a végzettek körében. A cél az volt, hogy általános és szakma-specifikus kompetenciákat határozzanak meg minden szakmaterületre. Az eredmények fontossági sorrendben a következő szükségesnek ítélt képességeket emelik ki: analízis – szintézis, tanulási képesség, problémamegoldó képesség, információ-feldolgozási képesség, csapatmunka, szóbeli és írásbeli kommunikáció, idegennyelvtudás, más kultúrák, szokások ismerete, különbözőségek, multikulturalizmus elismerése, nemzetközi kontextusban való munkavégzés képesség. Ezekből az adatokból az látható, hogy az idegennyelv-tudás, általában a nyelvhasználati képesség elkülönül a többi képességtől, vagy éppen a nemzetközi kontextusban való munkavégzés képessége alacsonyabb értéket kap, mint például a tanulási képesség.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a hazai és nemzetközi szakemberképzés kontextusában fontosság alapján meghatározott valamennyi fejlesztendő kompetencia kialakítása és fejlesztése elképzelhetetlen nyelvhasználat, azaz anyanyelven és idegen nyelven szaknyelvi kompetenciák nélkül, és azoktól nem különíthető el. A diákok ugyanis tanulmányaik során a nyelvhasználat által szocializálódnak a tanulmányuknak megfelelő szakmai diskurzusközösségbe, majd később a munkavállalók nemzetközi közösségébe. A nyelvfejlesztés követelményét tehát valamennyi szinten és szakterületen figyelembe kell venni.

Nyelvismereti követelmények a magyarországi felsőoktatásban

A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról szabályozza a felsőoktatási intézmények működésének alapelveit. Ezen belül a 19. § (3) pontja magában foglalja, hogy „A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítania kell az anyanyelvi és idegen nyelven a szaknyelvi ismeretek fejlesztését...”.

A nyelvismeretre vonatkozó konkrét követelményeket az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei tartalmazzák. Ezek elemzése azt mutatja, hogy valamennyi képzési területen és szakon a fokozat megszerzéséhez államilag elismert legalább középfokú C típusú nyelvvizsga letétele vagy azzal egyenértékű érettségi bizonyítvány, illetve oklevél szükséges bármely olyan nyelvből, amelyen az adott szakmának tudományos szakirodalma van. A 12 képzési területen belül alapfokon 7 képzési terület szakjain nem követelmény a szaknyelvi vizsga. A mesterképzésben mindössze néhány képzési ágban követelmény a szaknyelvi vizsga is, de egyetlen képzési terület (Nemzetvédelmi és katonai) kivételével ezek nincsenek színtezve. Tehát a mesterképzésben is a legalább középfokú C típusú általános nyelvvizsga, esetleg a már korábban előírt szaknyelvi vizsga a követelmény. Vagyis a felsőoktatási intézményekbe az előírt nyelvvizsgával belépő hallgatók már teljesítették a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvi követelményeket.

Az egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvtudása, nyelvismerete

Az Oktatási Minisztérium honlapjáról nyert adatok alapján legalább egy alapfokú vagy középfokú nyelvvizsgával rendelkezik az elsősöknek több, mint kétharmada (38,6%, illetve 36,9%), a legalább egy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya pedig 6,4%. Legalább két alapfokú nyelvvizsgával rendelkezik az elsősök 15%-a, két középfokú nyelvvizsgával a hallgatók 10,4%-a, két felsőfokú nyelvvizsgával pedig a megkérdezettek 4,9%-a. A legtöbben - a megkérdezettek 83,2% - az angol nyelvet ismerik. Az elsősök 6,9%-a alapfokú, 30,2%-a középfokú, 4,8%-a felsőfokú nyelvvizsgával angol rendelkezik, 41,7%-a pedig csak beszéli a nyelvet, de nem rendelkezik róla papírral. A második legismertebb nyelv az elsősök körében a német, a megkérdezettek 63%-a említette, hogy tud németül. A németül tudóknak 5%-a alapfokú, 19,9%-a középfokú, 3%-a pedig felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik, 35,1%-a pedig csak beszéli nyelvet, de nem rendelkezik róla semmilyen dokumentummal. Az elsős hallgatóknak 12,1%-a ismeri a francia, 7,5%-a az olasz, 5,5%-a az orosz, 6,1%-a pedig a latin nyelvet. A 2001/2002-es tanévben az elsősök nyelvismerete a 1997/1998-as tanévhez képest emelkedett, többen ismerik

mind az angol, mind a német nyelvet, ugyanakkor csaknem felére csökkent a felsőfokú angol, illetve német nyelvvizsgával rendelkezők aránya.

Az adatokból látható, hogy a felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert hallgatók idegennyelv-tudása jelentős fejlesztésre szorul ahhoz, hogy az EU-s gyakorlat szintjét elérjük (anyanyelven kívül legalább két idegen nyelv használata). Nem áll rendelkezésre adatunk arról, hogy milyen a megoszlása képzési területenként a nyelvtudást bizonyítványokkal igazoló felsőoktatásba lépőknek, és arról sem, hogy rendelkeznek-e szakmaival bővített nyelvvizsga-bizonyítványokkal. Nincs pontos képünk arról, hogy a felsőfokú szakmai tanulmányaikat megkezdő hallgatók milyen szakmai tevékenységeket és milyen szinten képesek idegen nyelven is elvégezni. Ugyancsak nincs információnk arról, hogy a hatékony felsőfokú tanulmányok végzéséhez (például idegen nyelvű szakirodalom feldolgozása, idegen nyelvű szakmai előadások, külföldön végzett részképzések, szakmai gyakorlatok, idegen nyelvű szakmai prezentációk) milyen nyelvhasználati kompetenciák állnak rendelkezésükre. Gyakorlati tapasztalatok alapján azonban ezeken a területeken jelentős hiányosságok mutatkoznak.

A fenti képet módosítja az a fejlemény, hogy 2005-től az érettségi vizsgák (amelyek alapján a hallgatók felvételt nyerhetnek) egyik kötelező tárgya egy idegen nyelv, amelyet alap-szinten, illetve emelt-szinten tehetnek le a hallgatók. Nem áll rendelkezésünkre részletes friss adat az utóbbi három évben sikeresen letett idegen nyelvi érettségi vizsgákról. Az idegen nyelvi érettségi szaknyelvi komponenst nem tartalmaz, ugyanakkor a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról szabályozza, hogy kimeneti követelményként ezeket a vizsgákat is el kell fogadni az oklevél megszerzésének feltételeként.

Ritka kivételtől eltekintve, a felsőoktatási intézményeknek nincs saját képzési követelményeiknek megfelelő, a munkaerő-piaci igényekkel, valamint a felsőoktatási szakmai tanulmányi követelményekkel összhangban álló nyelvpolitikájuk, továbbá a hallgatók és az oktatók, valamint az oktatásszervezők anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciáira vonatkozó részletes fejlesztési tervük.

A nyelvtudás fejlesztése a felsőoktatás valamennyi résztvevője számára fontos. Ezen belül különös jelentősége van annak, hogy a különböző képzési szinteken és területeken tevékenykedő tanárok hogyan tudatosítják a nyelvhasználat fontosságát, a szaknyelvi kommunikáció specifikus jellemzőit, és hogyan tükröződik mindez oktatásukban, a tananyagokban, az értékelésben. Felkészíti-e milderre a pedagógusképzés a jövő tanárait?

A pedagógusképzés szintjei és nyelvi követelményei

Pedagógusképzés Magyarországon alapképzés, mesterképzés és doktori képzés szintjén, valamint továbbképzések keretében folyik. Az alapképzési szinten óvodapedagógus, tanító, konduktor, gyógypedagógiai szak működik, a mesterképzési szinten a tanárképzéseken belül szerezhető a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanári szakképzettség is. Valamennyi tanári szakon a nyelvi követelmény az államilag elismert legalább C típusú, illetve ezzel egyenértékű nyelvvizsga.

Kompetencia-alapú követelmények a pedagógusképzésben

A pedagógusképzés kimeneti követelményeit azon kompetenciák képezik, amelyeket a közoktatás gyakorlata megkíván, azaz a pedagógus mesterséghez szükséges szakmai tudást, szakmai képességeket és a szaknak megfelelő szakterületi, diszciplináris tudást és képességeket. A pedagógiai kompetencia – összefoglalóan – a szükséges tudást, nézeteket, gyakorlati készségeket és diszpozíciókat (a tényleges tevékenység előfeltételeit) foglalja magában (Falus 2006). Kompetencia-alapú követelmények már az 1970-es évek végén is megjelennek például Nagy-Britanniában a felnőttoktatásban résztvevő pedagógusok számára (National Council for Vocational Qualifications Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers: ACSTT), az 1980-as évek elején az Egyesült Államokban pedig már a szükséges kompetenciák mérhető formáit, úgynevezett sztenderdek is megállapítanak (National Board for Professional Teaching Standards). Az 1992-ben kidolgozott, a tanári képzési szakasz végére teljesítendő amerikai modell sztenderdek (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, 1992) a következő területeket ölelik fel:

1. A tantárgy ismerete
2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete
3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez
4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása
5. Motivációs és tanulásszervezési készségek
6. Kommunikációs készségek
7. Tervezési készségek
8. A tanulás értékelése
9. Szakmai elkötelezettség és felelősség
10. Együttműködés

Szemléltetésképpen bemutatunk egy Nagy-Britanniában (ACSTT, 1978) kidolgozott kompetencia egységet is, valamint a hozzá tartozó mérhető teljesítmény kritériumokat.

Kompetencia egység: fogalmakat, adatokat, eljárásokat mutat be

- Fogalmakat, eljárásokat magyaráz meg
- Folyamatokat mutat be
- Illusztrációs segédanyagokat használ
- Kivetített szemléltetést alkalmaz
- Egyéb vizuális segédeszközt használ

Teljesítmény (tevékenység) kritériumok

- Az új terminusokat és fogalmakat megszerzett tapasztalatokra és előzetes tudásra építve mutatja be
- Ellenőrzi, hogy a magyarázatban használt kifejezéseket értik-e, ismerik-e a jelenlévők
- A jelentés tisztázásához analógiát, példákat alkalmaz
- Tevékenységét arra irányítja, hogy a jelenlévők felismerjék a bemutatott új jelenségek relevanciáját a maguk számára
- Elősegíti, hogy az újonnan bemutatott terminusokat, fogalmakat a jelenlévők beépíthessék tudáskészletükbe

Összegzés

A tanárok számára kidolgozott szaknyelvi kompetenciafejlesztés lehetséges modelljeit, és a Veszprémi Egyetemen sikeresen alkalmazott moduljait korábbi publikációkban már bemutattuk (Kurtán, 2003: 262 – 267). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásban tevékenkedő pedagógusoknak saját és diákjaik anyanyelvi és idegen nyelvi (általános és szaknyelvi) kompetenciáinak fejlesztéséhez mindenképp szükséges a szakterületi nyelvhasználat elemzésének képessége. Ez magában foglalja a tipikus beszédhelyzetekben megnyilvánuló tevékenységekhez szükséges szakmai nyelvhasználat jellemzőinek tudatosítását (milyen absztrakciós szint szükséges, milyen terminológia használatos, melyek a nyelvhasználati konvenciók stb.). Szükséges a kognitív és háttértudás követelmények felmérésének képessége az adott szakterületen és elengedhetetlen a mindenkori kommunikációs helyzeteknek megfelelő szükségletelemzés képessége. Ehhez járul a tanítási-tanulási folyamatok tervezésének, megvalósításának és értékelésének tudatosítása a nyelvhasználat, nyelvi követelmények szempontjából is.

Kívánatos lenne a magyarországi felsőoktatás képzési területeinek megfelelő szakokon az alap- és mesterképzésben, de a doktori képzésben is a képesítési követelmények árnyalt kidolgozása, amelyek a fent leírtakat figyelembe veszik, és pozitív hatással lehetnek az adott képzések szemléletmódjára, folyamataira és módszereire.

Hivatkozások

- A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC (1992): *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development*. INTASC, Washington.
- Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gonzalez, J. – Wagenaar, R. (szerk.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase I*. Universidad Deusto, Bilbao.
- Kurtán, Zs. – Silye M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://www.okm.gov.hu/main.php>
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers, ACSTT (1978): *The Training of Teachers for Adult Education*, ACSTT, Wales, United Kingdom.

Melléklet

1. táblázat
A végzettségi szinteket leíró általános jellemzők, kompetenciák

	ALAPKÉPZÉS	MESTERKÉPZÉS
ISMERETEK	Képzési terület ismereteinek elsajátítása	Ismeretek rendszerezett megértése, elsajátítása, kritikus feldolgozása
	Képzési ág összefüggésein kívül eső alapfogalmak, alapelvek elsajátítása, alkalmazása, felhasználása	Saját kutatásokhoz, tudományos munkához szükséges problémamegoldó technikák ismerete
	A tanulmányterületre érvényes ismeretszerzés módjainak, forrásainak ismerete	Eredeti gondolkodásmód, megfelelő absztrakció, mélyebb összefüggések megértése
	Problémamegoldás megközelítéseinek ismerete döntéshozáshoz	Tudományos kutatások, módszerek kritikai értékelése
KÉPESSÉGEK	Információk kritikus elemzése, feldolgozása	Új és összetett témakörök rendszerszerű, kreatív kezelése, bírálat, vélemény, döntés, következtetések megfogalmazása
	Hatékony idegen nyelvű kommunikáció, informatika legújabb eszközeivel	Feladatok önálló megtervezése, végrehajtása
	Információkat, érveket és elemzéseket különböző nézőpontok szerint bemutatni	Belső törvényszerűségek mélyebb megismerése, önművelés, ismeret bővítése
	Problémamegoldó technikák hatékony alkalmazása	
	Önálló továbbtanulással új kompetenciák elsajátítása	
	Összefüggő szöveg, vizuális jelekkel, tipográfiai eszközökkel, ikonokkal tagolt szövegek, táblázatok, adatsorok, „vizuális szövegek” (mozgó állóképek, térképek, diagramok) megértése, értelmezése	
	Saját tanulási folyamat megszervezése	
	Tanulási források felhasználása	

SZAKMAI ATTITÚDOK, MAGATARTÁS	Személyes tulajdonságok, együttműködési készség	Együttműködés, kezdeményezés, felelősségvállalás, döntéshozatal, szakmai önképzés
	Minőségtudat és sikerorientáltság	
	Saját tevékenység kritikus értékelése	Saját tevékenység kritikus értékelése
	Értékek kialakítása, megtartása	Értékek kialakítása, megtartása

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Módszertani Intézet

**EPHRAS:
Egy többnyelvű frazeológiai tananyagban található köznyelvi
szólások előfordulási aránya a gazdasági szaknyelvben**

Az EPHRAS egy többnyelvű (német, magyar, szlovák, szlovén), nemzetközi együttműködés keretében összeállított, frazeológiai kifejezéseket tartalmazó, CD-ROM formájában elkészített tananyag. Cikkemben bemutatásra kerülnek a nemzetközi projekt célkitűzései, eredményei, a szófurdulatokhoz összeállított feladatok, valamint az is, hogy a tananyagban található köznyelvi szólások milyen arányban fordulnak elő a – főképpen gazdasági – szaknyelvi szövegekben.

Bevezető: az EPHRAS-projekt és célkitűzései

Az EPHRAS című, frazeológiai kifejezéseket tartalmazó 4-nyelvű (német mint kiinduló nyelv, valamint magyar, szlovák, szlovén) CD-ROM-os tananyag összeállítása egy nemzetközi Socrates-Lingua-projekt keretében, négy egyetem részvételével történt (Graz, Karl-Franzes-Universität; Maribor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar; Trnava, Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave). A projekt időtartama két év volt (2004-2006). A CD-ROM azoknak a nyelvtanulóknak, tanároknak és módszertani szakembereknek készült, akik frazeológiai ismereteiket nemcsak bővíteni szeretnék, hanem céljuk az, hogy a megismert állandósult szókapcsolatokat a hétköznapi kommunikáció során is hasznosítsák, a kifejezésekkel nyelvhasználatukat színesítsék (EPHRAS, 2005). Az együttműködés keretében a többnyelvű CD-n kívül készült a CD-vel történő tanulást segítő, útmutatásokat tartalmazó kézikönyv, valamint egy, a tanulók tudásszintjének megfelelő gyakorlatokat tartalmazó feladatgyűjtemény (www.ephRAS.org). A projektben résztvevő egyetemek tanárai/kutatói mellett a frazeológia-kutatás jeles szakembereinek, szakértőinek, és a négy országban minden tanulási célcsoportra szabottan, tesztszemélyeknek bevonásával történt a tananyag összeállítása. A projekt befejezésekor (2006. szeptember) a Maribori Tudományegyetem nemzetközi frazeológiai konferenciát szervezett, melyen az elkészült tananyag bemutatására, a CD-ROM megismertetésére is sor került. Cikkemben szó lesz többek között az egyes munkafolyamatokról: a frazémák kiválasztásának irányelveiről, az adatbankról, az adatbank összeállításakor alkalmazott szakirodalomról, a didaktikai célokról, a célcsoportokról és a feladattípusokról.

A frazémák kiválasztása

A 4-nyelvű frazeológiai kifejezés gyűjtemény és tananyag frazémáinak kiválasztását a Trnavai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának két munkatársa végezte. A legjelentősebb német nyelvű szakirodalom segítségével történt egy, a leggyakoribb frazémákat tartalmazó lista összeállítása. A szólás-gyűjtemény elkészítése a következő szakirodalmi bázisra alapozva történt:

Hessky, R.-Ettinger, S. (1997): Deutsche Redewendungen

Wotjak, B.-Richter, M. (1993): Sage und schreibe

Griesbach, H.-Uhlich, G. (1993): Mit anderen Worten

Dobrovol'skij, D. (1997): Deutsche Idiome

Buscha, J. (1979): Deutsches Übungsbuch

A szakirodalom alapján egy összesen 2548, a leggyakrabban előforduló frazémát tartalmazó lista összeállítására került sor. A kiemelt frazémákat előfordulási gyakoriságukat tekintve külső, a projektben nem közreműködő német, osztrák, svájci szakértők értékelték. A frazémák szemantikai és nyelvészeti szempontból is csoportosítva lettek.

Az első és legfontosabb lépés volt a tartalmilag és formailag hasonló szólások törlésének vagy listán hagyásának kérdése. Például: *jmd kein Haar krümmen können, niemandem ein Haar krümmen können, keiner Fliege etwas zuleide tun können*. Egy, a frazémák kulcsszavait tartalmazó listának a segítségével a frazémák száma a kulcsszavak előfordulásának, gyakoriságának tekintetében lett tovább szűkítve (Muhr, 2002, 2005).

Az adatbank

A kiválasztott frazémák adatbankba kerültek, és a következő szempontok szerint történt leírásuk (Mudersbach, 1998):

A legfelső rubrikában megjelenik a frazéma, például: *ein Hühnchen zu rupfen haben*.

Ezt követi a jelentés-leírás (*Beschreibung*): ** Jmd ist über jmdn sehr verärgert. * Jmd hat mit jmdn ein ungelöstes Problem und plant, es mit der betreffenden Person zu besprechen.;*

a stílus meghatározása (*Stil*): neutral.

A nyelvtani kategóriák (*Grammatik*), igevonzatok (VA: *Valenz*), a mondatban betöltött funkció (FU: *Funktion*):

VA: ** Jmd hat mit jmdm (wegen etwas) ein Hühnchen zu rupfen*

FU: *Prädikat*

A frazéma lexikai környezetének meghatározása (*lexikalisches Umfeld*): belső variánsok (IV: *innere Varianz*), kollokáció (R: *Kollokation*):

R: ** ein Hühnchen rupfen wollen, * ein Hühnchen rupfen müssen*

A pragmatikai funkció (P: *Pragmatik*) rubrikába akkor került megjegyzés, ha a frazéma elsősorban például a sajtónyelvben, tehát valamilyen tipikus nyelvi közegben fordul elő:

P: *Verwendet als Ankündigung, dass jmd mit einer bestimmten Person einen Konflikt/ein Problem hat und diesen in Kürze auch austragen oder klären will.*

Az adatbank egyik nagyon fontos részét képezik az internetről leemelt példamondatok (*Belege*) (5-8 mondat), melyekben a frazémák előfordulnak, és melyek segítségével a nyelvtanuló szöveg vagy mondatkörnyezetbe ágyazottan láthatja a szólások használatát.

Az internetes példamondatoknak azért van különösen nagy jelentősége, mert így a legújabban használt, a szakirodalomban gyakran még meg sem említett frazémák előfordulásának, valamint a frazémák újszerű használatának bemutatására is sor kerülhetett, például: *Mitarbeiter oder Außenstehende glauben manchmal, mit dem Unternehmen ein Hühnchen rupfen zu müssen und versuchen, der Firma zu schaden.*

A kulcsszavak (*Kopfwörter*) rubrika a frazémában előforduló kifejezések alap- valamint ragozott alakját/alakjait tartalmazza: *haben, Hünchen, rupfen.*

A szinonimák (*Synonyme*) mezőben a frazéma rokon értelmű kifejezései, megjelenési formái láthatók: *Konflikt haben* (Schemann, 1991).

A metalexémák rubrikában olvasható, hogy a szólás milyen fogalomkörhöz kapcsolható: *Kampf – Streit (harc-vita).*

A multilingvális kommentár (*multilingualer Kommentar*) rubrikába akkor kerül kétnyelvű (német-magyar, német-szlovák vagy német-szlovén) megjegyzés, ha például más a német és a magyar frazéma jelentése, vagy pedig eltérés van használatukat tekintve.

A 4-nyelvű adatbank átjárható. Klikeléssel lehet megnyitni és megtekinteni a fenti kategóriák szerint bemutatott magyar, szlovák és szlovén frazémákat is (Ephras, 2006).

A magyar nyelvű ekvivalensek meghatározásakor felhasznált szakirodalom

A magyar nyelvű adatbank összeállítása elsősorban a következő szakirodalom segítségével történt:

Ármósné Eisenbarth, M.-Rátz, O. (1991): *8000 germanizmus, Német szólások és kifejezések.* Terra Könyvkiadó: Budapest

Forgács, T. (2003): *Magyar szólások és közmondások szótára.* Tinta Könyvkiadó: Budapest

Dr. Földes, Cs. (1987): *Magyar-német-országi beszédfordulatok.* Tankönyvkiadó: Budapest

- Halász, E.-Földes, Cs.-Uzonyi, P. (1998): Német-Magyar Nagyszótár. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Hessky, R. (1982): *Deutsch-ungarische phraseologische Sammlung*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Hessky, R. (főszerk.). (2002): *Magyar-Német kéziszótár*. Nemzeti Tankönyvkiadó-Grimm: Budapest
- Hessky, R. (főszerk.). (2002): *Német-Magyar kéziszótár*. Nemzeti Tankönyvkiadó-Grimm: Budapest
- Hessky, R. (1993): *Virágnyelven – Durch die Blume*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- O. Nagy, G. (1966): *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat - Talentum Kiadó: Budapest
- O. Nagy G. (1988): *Mi fán terem?* Gondolat -Talentum Könyvkiadó: Budapest

A magyar ekvivalensek meghatározásakor igyekeztünk a projekt idején már meglévő német-magyar, valamint magyar nyelvű, szólásokat tartalmazó szakirodalomra támaszkodni.

A CD-ROM-hoz összeállított feladatok

A tananyag célcsoportjai

Professzor Harald Burger (Zürichi Tudományegyetem) egy, a projektet minősítő írásában (Burger, 2005) a tervezett tananyag pozitívumaként emelte ki, hogy eddig még nem született többnyelvű, kontrasztív frazeológiai gyűjtemény, melynek kiinduló nyelve a német lett volna.

Ami még hangsúlyozandó az EPHRAS-projekt célkitűzéseit tekintve, hogy a tananyag – a frazémákhoz összeállított feladatokkal – a produktív kompetencia fejlesztésére fekteti a hangsúlyt, tehát a tanuló nemcsak arra lesz képes a taneszköz használatával, hogy a frazémák jelentését felismeri, hanem arra is, hogy az egyes kifejezéseket a hétköznapi kommunikációban is tudja majd alkalmazni.

A feladatok összeállításakor tehát fontos szempont volt a frazeológiai kifejezések strukturális (szemantikai és morfoszintaktikai) tulajdonsága, de legalább ekkora jelentőséget tulajdonítottak a szerzők az állandósult szókapcsolatok stilisztikai és pragmatikai ismeretének is.

A frazémák használatának gyakorlása azért is fontos, mert a szólások nemcsak választékosabbá és színesebbé teszik a szóbeli és írásbeli kommunikációt, hanem egy nyelv kulturális alapelemeit is képezik (Burger, 2005).

A tananyag célcsoportjai – a pragmatikai aspektust szem előtt tartva – is sokrétűek. Az önálló, autonóm tanulásra lehetőséget nyújtó CD-ROM jól hasznosítható az iskolai oktatás során, nyelvtanfolyamokon,

alkalmazható a felnőtt-oktatásban, felnőtt nyelvtanulók számára, valamint számítógépes nyelvoktatás keretében (e-Learning).

A tananyag célcsoportjainak nyelvi szintje: B1-től a C1-es tudás-szintig terjedő tanulók.

A gyakorlatokban szereplő frazémák kiválasztása, a feladat-típusok és kiértékelésük

A gyakorlatok összeállítása során az adatbankból 100 frazémát mertünk ki. A kiválasztás kritériuma a gyakoriság volt. A feladatfejlesztés keretében legalább 20 szemantikai mező jelentette az alapot, és szemantikai mezőnként 5 frazéma. A cél egy legalább 500 feladatot tartalmazó feladatgyűjtemény összeállítása volt.

A következő didaktikai szempontok voltak mérvadóak: a tanulás bevésési fázisának fontossága, a frazémák kontextuális meghatározottsága, a szólások morfoszintaktikai, szemantikai és pragmatikai sajátosságai, változatos feladattípusok összeállítása, konfrontáció az anyanyelvvel.

A feladattípusok kiválasztásakor a következő kritériumok – 3 szint – jelentették az alapelveket: a frazémák felismerése; az állandósult szókapcsolatok alkalmazni tudása (ezek a feladattípusok minden didaktizált frazéma esetében össze lettek állítva); a bevésést segítő gyakorlatok (az állandósult szókapcsolatok nagy részében) (Borgulya, Orešič, Šajankova, 2005). A gyakorlatok készítése során a frazémák kommunikatív szituációba ágyazottsága különösen fontos, kiemelt szempont volt.

A feladatok értékelése külső szakértők/tanulók bevonásával – tesztfeladatok formájában, kérdőívekkel és elektronikus úton – történt. A kiértékelési fázisban a tananyag célcsoportjainak – nyelvtanulók, tanárok, didaktikusok, tananyagfejlesztők – visszajelzésével lehetett az egyes gyakorlatokon csiszolni, változtatni.

A tananyagban található köznyelvi szólások előfordulási aránya a gazdasági szaknyelvben

Az adatbankban található közel 1200 szólást megvizsgáltam használatukat tekintve. Konkrétan arra voltam kíváncsi, hogy egy köznyelvi frazémákat tartalmazó gyűjteményben milyen arányban fordulnak elő a szakmai nyelvhasználatban is alkalmazott/alkalmazható kifejezések. Vizsgálódásomat a német nyelvű adatbankban végeztem, de összehasonlításokat is tettem, tehát azt szintén megfigyeltem, hogy vajon egy adott német frazéma magyar ekvivalense használatos-e ugyanabban a szaknyelvi közegben. Például:

0014. *vom grünen Tisch aus*

P: Das PHR findet häufig im Sport sowie im öffentlichen Bereich, etwa Politik, Wirtschaft und Wissenschaft Verwendung.

íróasztal mellől

A politika, vállalatvezetés (management) nyelvében gyakori.

0015. *Fuß fassen*

Das PHR findet Verwendung in Texten zur Geschichte, aber auch in Wirtschaft, Politik und Kunst, wenn es darum geht, die Etablierung nach vorangegangener Veränderung zu beschreiben.

megveti a lábát

Gyakori a sajtó, gazdaság nyelvében, ahol hatalmi pozíciók alakulásáról van szó.

0020. *eine weiße Weste haben*

Die Wendung findet häufig im öffentlich-politischen Kontext in Zusammenhang mit Korruption und im sportlichen Kontext für 'unbesiegt' Verwendung.

tiszta a lelkiismerete

Hétköznapi szóbeli kommunikáció során, de politikai cikkekben is előfordul a szólás.

0042. *wie mit Blindheit geschlagen sein*

Das PHR wird häufig im Zusammenhang mit Justiz, Wirtschaft und Politik verwendet, wenn das Fehlen notwendiger Maßnahmen oder falsche Entscheidungen kritisiert werden.

hályog van a szemén

Politikai, művészeti, gazdasági témájú újságcikkekben gyakori.

Az adatbankban található frazémákat a fenti szempont szerint tanulmányozva, megállapíthattam, hogy a szólások körülbelül 23/24%-a, tehát mintegy 300 német és ezzel párhuzamosan magyar kifejezés használatos a gazdasági, politikai, valamint gazdaságpolitikai témájú szövegekben is.

A projekt valamint a tananyag jelentősége

Az állandósult szókapcsolatok nemcsak a médiában, a szépirodalomban, valamint a szakmai nyelvhasználatban játszanak fontos szerepet, hanem hétköznapi kommunikációs helyzetekben is. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a frazeológiai kifejezések nemcsak a kutatásban, hanem a nyelvtanítás során is egyre inkább a figyelem homlokterébe kerülnek.

Az EPHRAS CD-ROM és feladatgyűjtemény segítségével az idegennyelv-tanuló számára lehetővé válik, hogy ismereteit bővítse, és a gyakorlatok révén a szólásokat megtanulja alkalmazni, kommunikációs situációkban hasznosítani.

A frazeológia-kutatás területén az elmúlt évtizedekben nagy változások történtek. A változásokat fémjelzik az elméleti és gyakorlati irányultságú nyelvészeti kutatások, valamint a németet bázisnyelvként alkalmazó kontrasztív kutatások, például német-finn vagy német-magyar. Ami azonban eddig nem létezett, egy többnyelvű, német bázisnyelvű kontrasztív projekt. Az EPHRAS-projekt azért bír nagy jelentőséggel, mert együttműködő tagjai osztrák, magyar, szlovák, szlovén, kollegák, és így az első olyan kezdeményezés, mely kitágítja a kontrasztív irányultságú frazeológiai kutatások perspektíváit (Burger, 2005:1).

Hinatközások:

- Borgulya, Á. – Orešič, H. – Šajankova, M. (2005): *Übungstypologie und Übungsentwicklung*. (Sektion B). Protokoll, 3. Partner-Treffen in Pécs. 30. September-01. Oktober. Universität: Pécs
- Burger, H. (2005): *Gutachten über das Projekt „EPHRAS*. Stand Mai 2005. Universität Zürich
- EPHRAS 2005 (2005): *Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial auf CD-ROM. Sokrates-Programm/Lingua 2*. Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien. Education und Culture
- EPHRAS 2006 (2006): Felhasználói kézikönyv. Rokus: Ljubljana. 45-57
- Mudersbach, K. (1998): Ein Vorschlag zur Beschreibung von Phrasemen auf der Basis eines universalen pragmatischen Modells. In: *Wörterbücher in der Diskussion III*. (Hg.) Wiegand H. E.: Tübingen. 319-347
- Muhr, R. (2005): *EPHRAS*. Konferenzvortrag. Strunjan
- Muhr, R. (2002): *Vorschlag für einen Arbeitsplan für das geplante Phraseologie-Projekt*. Karl Franzes Universität: Graz
- Schemann, H. (1991): *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Klett Ernst: Berlin
www.ephra.org

Molnár Irma
Szegei Tudományegyetem
Idegennyelvi Központ

**Angol gyógyszerésztudományi képzés:
Lexiko-morfológiai változások követése gyógyszerészhallgatók
körében végzett longitudinális vizsgálat formájában**

Jelen tanulmány empirikus vizsgálat során bizonyítja, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában a szaknyelvi és szakmai ismeretek párhuzamos megszerzése fokozza a tanulás hatékonyságát. A nyelvtanuló motivációja nő, a szaknyelvi ismeretanyag jelenléte ösztönző hatású. Tanulmányom hipotézise amellett érvel, hogy az angol mint a tudományos kommunikáció lingua franca-ja munkaeszköz a tudomány művelői számára. Használói mellőzik az angol nyelv bonyolult morfológiai eszközeit és könnyebben sajátítják el a tudományos lexiko-morfológiai nyelvi formákat. Esetükben az általános angol nyelvi eszközök, lexikai, grammatikai formák fosszilizálódnak egy adott szinten, de a szakszókincs, a tudományos kommunikáció lexikai eszközeit könnyen elsajátítják. Longitudinális vizsgálat során rögzített adatok tükrében elemeztem és értékeltem egy féléves kurzus nyelvi (lexikai, grammatikai) eredményeit. A vizsgálatban 10 gyógyszerészhallgató munkáját követtem. Tíz feleletválasztós lexikai tesztet és 10 esszé nyelvi, szókincsi változásait értékeltem. Rangsoroltam a grammatikai hibákat: 10 általánosan ismétlődő nyelvhelyességi hibát emeltem ki és rangsoroltam előfordulási arányukat. Egy nyelvtanuló egyéni fejlődését külön értékeltem.

Bevezetés

E tanulmány tapasztalati adatokkal érvel amellett, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában a szaknyelvi ismeretek szimultán elsajátítása a tanulmányozott célnyelven nem lassítja a sikeres nyelvtanulást, hanem stimulálja a tanulási folyamatot. Nő a nyelvtanuló **'affektív tényező'**-je (Bley-Vroman, 1988.)

Szakirodalmi vonatkozásban jelentős Krashen, 1982-ben közzétett elmélete, miszerint a második nyelv/idegennyelv tanulása (L2) egy olyan tudatos, explicit, hosszú távú ismeretszerzési folyamat, amelynek során az ismeretek felhalmozódnak és megszilárdulnak, kialakul a kompetencia. Mindez csak a formális, tehát szervezett oktatás keretei között jöhet létre. Később hasonló elvi álláspontra helyezkedett Bialystok, (1996.) és Yule, (1996.) is. Krashen (1982.) szerint az idegen nyelv tanulása akkor a legsikeresebb, ha a nyelvtanulás körülményei hasonlóak az első nyelv (L1) elsajátításának a körülményeihez, vagyis ha a hangsúly a **'jelentés'** (lexika) és nem a **'forma'** (grammatika) fogalmára összpontosul.

Krashen fent idézett munkájában érvekkel támasztja alá, mintegy posztulálja azon állítását, miszerint a felsőoktatásban csak a tartalomközpontú **'content-based L2 learning'** típusú nyelvoktatásnak van létjogosultsága. A tudományos tartalom, vagyis az **'academic content'**, a

szakmai ismeretek elsajátítása ilyen körülmények között könnyebb a nem anyanyelvű kutatók számára (Krashen, 1982.).

Crandall teljes mértékben támogatja a tartalomközpontú nyelvoktatás Krashen-i gondolatát, de hangsúlyt fektet a **'szorongásmentes környezet'** (*'anxiety-free environment'*) fontosságára (Crandall, 1994.).

Kasper szerint a szakmai tartalmú nyelvoktatás, tehát az egyetemi szaknyelvoktatás gyorsítja a nyelvtanulást, növeli a folyékony beszéd elsajátíthatóságát az adott idegen nyelven. Mégis, a bizonyítékok ellenére, sok nyelvtanár nem hisz e képzési forma hatékonyságában (Kasper, 1995.). E módszer kritikusaiknak két fő ellenérve:

- A tartalom alapú nyelvoktatásban egy bizonyos mennyiségű nyelvi, grammatikai elem mindig szükséges. Ez viszont tartalmi túlterhelést okoz a tanulóban, a kettős (e.g. nyelvi és szakmai tartalom) súly frusztrálja a nyelvtanulót, akinek idegennyelv-tudása limitált, tehát a tananyagot lassabban tudja elsajátítani.

- Általános félelem övezi e képzési formát a nyelvtanárok részéről is. Sokan úgy érzik, hogy nem nyelvtanítás a dolguk, hanem valamilyen tudományág ismereteinek a szolgáltatása (**'service course versus language course'**) (Kasper, 1995.).

Ellenérvek dacára tanulmányok bizonyítják, hogy a felsőoktatásban tanuló diákok célirányosnak, hatékonyak vélik a szaknyelvoktatást. A 'csak' nyelvóra nem segíti őket az angol nyelvű szakirodalom megértésében. Smoke (1988) kérdőíves vizsgálata szerint a megkérdezettek 18% vélte úgy, hogy a nyelvóra nem elég a szakmai céljaikhoz, viszont 82% úgy gondolta, hogy csak a tartalom alapú idegennyelvóra nyújtott számukra kellő ismeretet, nyelvi készséget az egyetemi tanulmányokhoz (Kasper, 1995.).

A kétféle információhalmaz (nyelvi, akadémiai) elsajátítása egy mentális/kognitív kontinuum formájában képzelhető el. Kasper szerint mind elméleti, mind gyakorlati tényezők/tapasztalatok indokolják a tartalomközpontú szaknyelvoktatás elterjedését a felsőoktatásban (Kasper, 1995). Kasper több módszert is leírt a szaknyelvoktatás területén, melyek segítségével a hallgató nyelvet és tudományos ismereteket sajátít el egy koherens folyamat során, a szakmai pályán fontos készségekhez jut.

A tartalom alapú nyelvoktatás alapeszméje: „Az ember nem megtanulja a nyelvet, hogy használja, hanem a használat által tanulja meg”, noha a tartalom és a forma nem választhatók el egymástól. (CoBaLT, 2003. In: Bogár, 2005)

Hipotézis

Tanulmányomban empirikus adatokkal érvelek amellett, hogy a nemzetközileg használt tudományos angol nyelv egy sajátos típusa az angol nyelvnek. Egyszerűbb morfo-szintaktikai struktúrákkal él. A tudományos angol nyelv **'neutrális'**, **'munkaeszköz'**, egy **'lingua franca'** a tudomány szolgálatában. Használói mellőzik a specifikusan brit angol morfológiai, lexikai formákat, inkább az explicit morfológiai, lexikai eszközöket használják.

E felmérés azt is igazolja, hogy szakemberek esetében könnyebben sajátítható el a szakmai szókincs, a nyelvtani ismeretek használata nehezebb. Vagyis a **'grammatikai fosszilizáció'** (Selinker, 1972.) esetükben erősebb, mint a szakszókincs, progresszív felhalmozódása. A szaknyelvi tartalom nem hátráltatja, hanem motiválja a nyelvtanulást. A szaknyelvi szövegekörnyezetben jobban rögzül a lexikai és a grammatikai információ.

Anyag és módszer

Longitudinális vizsgálat formájában rögzített adatok segítségével elemeztem és értékeltem egy féléves kurzus nyelvi eredményeit 10 gyógyszerészhallgató munkájában. 10 feleletválasztós lexikai teszt és 10 esszé nyelvi, lexikai változásait, fejlődési irányait értékeli a dolgozat. A vizsgálat rangsorolja a grammatikai hibákat is: 10 általánosan ismétlődő nyelvhelyességi hibát emel ki és rangsorolja előfordulási rátájukat. Az esszéekben előforduló szakszavakat, szakkifejezéseket összegzi. Egy nyelvtanuló egyéni fejlődését külön értékeli.

Nyelvi háttér: a felmérés alanyai a Szegedi Tudományegyetem Gyógyszerésztudományi Intézetének másodéves angol szakfordító hallgatói. Valamennyien rendelkeznek angol középfokú, C- típusú nyelvvizsgálattal. A program akkreditált, tandíjköteles, fakultatív képzés. A képzés végén képesítő vizsgát tesznek a hallgatók, szakdolgozatot írnak. A sikeres képesítő vizsga után egyetemi diplomát kapnak. A longitudinális vizsgálat 2005. február 10-én kezdődött és május 10-én ért véget. Az első felmérés február 10-én egy feleletválasztós teszt volt, amely 19 vonzatos ígét tartalmazott.

A második teszt egy esszéírási feladat, témája: **'Szarvasmarha agyszivacsosodásos encefalitis veszélyei az emberre.'** (**Bovine Spongiform Encephalopathy – Its Dangers to Humans'**) Az esszéírást tematikus ismeretszerzési tanóra előzte meg (**'information input'**). A képzésnek ebben a szakaszában tudományos ismeretterjesztő, orvostudományi témájú sajtócikkek olvasása, értelmezése a feladat. Esetünkben a *Newsweek* (01/04/1996) egy cikkét olvastuk el a

kergetőhárkóról, mely emberre is ártérjed. A szövegolvasást megelőzően egy a Peter and Richard Wingate-féle angol orvosi enciklopédiából választott szöveget olvastak el a témáról. Így két különböző regiszterű szöveg stílus- és szókincs változatait láthatják ugyanannak a témának. A hallgatóknak nem új ez a szöveg feldolgozási eljárás. A tanórán szövegértési és szóbeli feladatok keretében sajátítják el az adott téma szókincsét, információanyagát. A szóbeli feladatokhoz ábra, grafikon, képi információ bevétel tartozik, esetünkben az agyszivacsosodást okozó prion-fehérje patogenezise. A 2-szer 45 perces óra második felében került sor az esszéírásra. Szótárhasználat nélkül kellett dolgozniuk.

Eredmények

Az első táblázatban látható vonzatos igéket mondatba kellett helyezni:

1. táblázat
Tesztelt vonzatos igék

1. wind down	2. Pay off	3. butt in	4. Jot down	5. Drop in	6.while away
7. make up	8. Make up for	9. Keep up with	10. Cross through		
11. take off	12. Set at (rest)	13. Speak up	14. Keep in	15. Bear in (mind)	
16. drop off	17. Go in for	18. Fall over	19. Blow up		

Látható, hogy kétféle vonzatos ige típus van jelen: transzparens vonzatos igék ('*go in for*') és nem-transzparens vonzatos igék ('*while away*'). A **szemantikai transzparencia** nélküli vonzatos ige típusok használata nehézkes. A magyar nyelvben nincsenek ilyen igei szerkezetek, a magyar beszélőnek ez nehézséget jelent az alkalmazás során. Fordítási, fogalmazási, feladatokban kerülnek a vonzatos igéket, szinonim, egyszavas kifejezéssel helyettesítik őket. Például a '*while away (the time)*' helyett inkább a '*pass*' '*spend*' a használatos.

A 2. táblázat a teszt számszerűsített eredményét tükrözi:

2. táblázat
Összesített eredmények

Vonzatos ige (phrasal verb item)	Hibás válasz (failure rate)	Helyes válasz (success rate)
1. <i>while away</i>	15	4
2. <i>wind down</i>	12	7
3. <i>jot down</i>	12	7
4. <i>butt in</i>	11	8
5. <i>make up</i>	9	10
6. <i>cross through</i>	7	12
7. <i>pay off</i>	5	14
8. <i>drop in</i>	5	14
9. <i>make up for</i>	4	15
10. <i>keep up with</i>	1	18
<p>Megjegyzés: Sikeres teszt: 60% helyes válasz (6 teszt). Sikertelen teszt: 50% helyes válasz (4 teszt).</p>		

A leggyengébb teljesítmény egy felvidéki magyar hallgató eredménye volt. Szlovák közvetítő nyelvvvel tanulta az angolt. Szókincse elég jó, de nyelvtani ismeretei hiányosak. A legjobb eredmény (19-1=18 pont) egy olyan hallgatóé, aki a tesztírásban is a legjobb teljesítményt érte el. Az egyedüli hibája a 'wind down' volt (pl. 'It takes him at least a week to wind down before he can enjoy the holiday.'). Megállapítható, hogy a leggyengébb teszteredményt nyújtó hallgató esszéje is gyenge. Mégis, a nyelvi teljesítménye sokkal jobb, mint az várható a lexikai teszt után. A szókincs használata közepes. A tematikus óra során sok szakkifejezést sajátított el. Szintaktikai szerkezetei egyszerűek. Betartotta a tudományos esszé formai követelményeit. A következő orvosi szakkifejezéseket használta a témának megfelelő módon: '**foot-in mouth disease**', '**BSE epidemic**', '**incubation period**', '**Consumers Association**', '**mad cow disease**', '**microbiologist**', '**carcasses of sheep**', '**the virus jumps species**', '**protein dysfunction**', '**spongiform malformation**', '**debility**', '**mental deterioration**'. A grammatikailag hibás nyelvhasználata arra utal, hogy az alapvető nyelvtani szerkezeteknek nincs teljesen birtokában: rendszeresen elhagyja a létigét (copula omission) '*eating beef not safe*'; alany-állítmány kapcsolatában hibás létige (erratic copula in subject-predicate relation) ('*there is 213 cases of*'); hibás szóhasználat (improper vocabulary) ('*the advantage !=the youngest/ age of died people was*'), (

'the old/=infected sheep'), ('to take/=to add animal protein to'); hibás szenvedő szerkezetek (erratic passive structures) ('The infection was done to'); hibás többesszám (omission of plural) ('350,000 lost their job'); hibás helyesírás (erratic spelling): ('seep'/'shep' = 'sheep'), ('feed' = 'food').

A tartalom alapú nyelvoktatásban gyakoriak a fentiekben látható nyelvtani hibák. Nem arról van szó, hogy nem tudja a nyelvhasználó a nyelvtani szabályt, az alkalmazás során követi el a hibát. Korai 'fossilizáció' miatt fordul elő a hiba. Amint Bley-Vroman. elemzi az idegennyelv- tanulás logikai problémáit, a felnőtt nyelvtanuló esetében megállapítja, hogy a fejlődés megáll egy adott szinten ('fossilizálódik') és többé nincs progresszió, nagy erőfeszítések árán van előrehaladás, de hamar visszacsúszik a korábbi stabil fossilizációs állapotba (Gass-Selinker, 1992; Bley-Vroman, 1988).

A nemzetközi angol nyelvhasználatban gyakori **morfo-szintaktikai** hibákról van szó.

A sztereotíp hibák sorába tartoznak a copula omissziók, az 's' végződés elhagyása jelen idő egyes szám 3-ik személyben, hiányos passzív szerkezetek, rendhagyó igék helytelen használata, helyesírási hibák, stb., amint a következő táblázatban (3. táblázat) látható, 11 tipikusnak nevezhető hiba fordult elő a hallgatók munkájában.

3. táblázat

Összesítés: A leggyakoribb hibák százalékban

1. Létige elhagyás (omission of copula) : 40%
2. Hibás rendhagyó igék (erratic use of irregular verbs): 35%
3. Passzív ige szerkezetek hibája (erratic use of passive structures: copula omission): 32%
4. Névelőhiány anatómiai nevek előtt (omission of article before parts of the body): 27%
5. Helyesírási hiba: szóvégi néma 'e' elhagyása (omission of final 'e'): 25%
6. Szórendi hiba (word order error): 22%
7. Szórendi hiba (overproduction of structures): 19%
8. Alany-állítmány cseréje (inversion of subject-predicate): 14%
9. Tagadó szerkezetek túlzott használata (overproduction of negatives): 19%
10. Szórendi hiba (placing negation in initial position): 10%
11. Többes szám elhagyása (omission of plural forms): 10%

A legjobb teszt- és esszéeredményt elérő hallgató hibái:

- Hibás rendhagyó ige használata (erratic irregular verb): ('many eople dead' /=died in 1990.)
- Morfológiai hibák: (morphologic error): ('even the health/=healthy animals')

- Nyelvtanilag hibás szerkezet és szó: (ungrammatical structure and vocabulary): ('we can get to know what did the government').
- Névelőelhagyás: (omission of article): ('illnesses of /the/ nervous system')

A grammatikai hibák ellenére a tíz gyógyszerész a tematikus szakszókincset jó eredménnyel használta. A témát bevezető 45 perces szaknyelvi óra megfelelő mennyiségű ismeretanyaggal látta el őket.

4. táblázat

A 10 esszé összesített szakkifejezései:

'mad cow disease' 'Bovine spongiform encephalopathy' 'Creutzfeldt Jacob Disease'
 'incubation period' 'Transmission of the infection' 'foot-in mouth disease'
 'scrapies' 'depression' 'mood swings' 'panic' 'prion protein' 'disorder of the nervous system'
 'the disease eats holes in the brain' 'food processing industry' 'the virus jumps over species'
 'terminal disease' 'incurable disease' 'ground-up carcassess of sheep'

Ahogy a fenti táblázatból kitetszik, a valamennyi tesztalany által használt szakkifejezés száma 18. Mögöttük komoly tudományos tartalom van. Tehát az ismeretanyag-átadás eredményesnek minősíthető.

Következtetések

A vizsgálat adatai igazolják a hipotézist. Az eredmények alapján megállapítható: az egyetemi nyelvoktatásnak integráns része a szaknyelvoktatás. A nyelvtanulási és szakmai információszerzési folyamatban hatékony korreláció, párhuzamosság jön létre. A **kognitív párhuzamosság** gyorsítja az ismeretszerzés bonyolult mechanizmusát mind nyelvi, mind szakmai téren.

Hivatkozások

- Brinton, D.M. – Snow, M.A. – Wechse, M.B. (1989): *Content-based second language instruction*. Harper and Row: New York
- Bialistik, E. (1996): The Structure of Age: In search of barriers to second language acquisition. *SLA Research*, 13.
- Bley-Vroman, R. (1988): The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis. Second Language Research* 4: 1-32.
- Crandall, J. (1992): Content-centered Language Learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13.
- Crandall, J. (1994): Content-centered Language Learning. *ERIC Digest*.
- CoBalt. (2003): Content-based Second Language Instruction: What is it? In: Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/09.

- Gass, S. – Selinker, L. (1992): *Language transfer in language learning*. Rowley, MA. Newbury House.
- Kasper, L.F. (1995): *Theory and Practice in Content-based ESL. Reading Instruction*. ESP.WEB.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in SLA*. Pergamen: Oxford
- Warner, J. – Underhill, W. (1996): Let Them Eat Lamb. *Newsweek*. 01. 04. 1996
- Yule, G. (1996): *The Study of Language*. Cambridge University Press: Cambridge

Pusztai Ildikó
Szegei Tudományegyetem
Idegennyelvi Központ

Felnőtt-e az egyetemista?

Napjainkban a felsőoktatási intézményekben nem nyelvszakosoknak idegen nyelvet tanító tanárok speciális helyzettel szembesülnek munkájuk során. A hallgatóknak nagy szabadsága van abban, milyen tematikájú és szintű nyelvi kurzust vesznek fel egy-egy félév során, milyen hosszú ideig kívánnak részt venni az adott kurzuson. Így heterogén, szerteágazó érdeklődésű és nyelvi szintű csoportok formálódnak, ahol a tanár feladata, hogy a hallgatói igényeket a legteljesebb mértékben kielégítse. Ehhez rugalmasságra és hatékonyságra van szükség a kurzusok megtervezése és lefolytatása során. Ehhez pedig hiteles, empatikus és ösztönző tanáregyéniség szükséges, aki a hallgatóra, mint felnőtt, a saját nyelvi képzésében tudatosan és aktívan résztvevő nyelvtanulóra tekint. Határmezsgye ez a közoktatás és a felnőttoktatás területe között, hiszen bár szűkebb értelemben véve nem beszélhetünk felnőttképzésről a felsőoktatási intézmények idegennyelvi központjaiban folyó nyelvkurzusok esetében, az itt folyó nyelvoktatás struktúrája, piaciorientált jellege, valamint nyitottsága a valódi felnőttképzés felé, a felnőttképzésre jellemző tanítási módszerek és képzési szempontok alkalmazását várják el az itt oktató nyelvtanároktól.

Személyiségközpontú oktatás

A nyelvpedagógiai szakirodalom az utóbbi években több esetben foglalkozott a diákközpontú vagy más szóval személyiségközpontú nyelvoktatás kérdésével, annak hátterével, gyakorlatban is felvetődő kérdéseivel. A személyiségközpontú pedagógia a tanár szerepének fontosságát emeli ki, elsősorban segítő szerepét hangsúlyozza a tanulási folyamatban. Előtérbe kerül a tanár személyiségének hitelessége, empátiás készsége és az a képessége, hogy a nyelvtanulók személyiségére, eltérő igényeire figyelemmel legyen. E megközelítés szerint a tanárnak maximálisan el kell fogadnia a diákok szerteágazó igényeit, érzéseit és reakcióit a nyelvtanulás minden pillanatában (Válóczi, 2002; Kassainé, 2004).

A motivációkutatás az egyik olyan területe a nyelvpedagógiának, amely elméleti szinten is igazolta a tanár személyiségének motiváló hatását a nyelvtanulás folyamatában. Dörnyei Zoltán foglalja össze a kutatások eredményét *Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában* (1996) című tanulmányában. Dörnyei a tanulási szituációkra jellemző motivációs összetevők egyik csoportjába sorolja a tanárra jellemző motivációs összetevőket. Ilyenek a tanár személyisége, a tanítás stílusa, valamint a visszajelzés és a diákokkal való kapcsolat. Ezen belül említi a motiváció közvetlen szocializációját, melynek három fő folyamatát különíti el: 1. a modellállítást, 2. a feladat-bevezetést és 3. a visszajelzést/értékelést. Amikor tanulmánya végén konkrét gyakorlati tanácsokkal szolgál nyelvtanárok részére, a tanár-specifikus motivációs tényezőkre

vonatkozóan is szempontokat említ. Véleménye szerint a tanár legyen beleérző, hiteles és elfogadó, segítő, példamutató a nyelvtanulásban; úgy vezesse be az egyes feladatokat, hogy az már önmagában ösztönzőleg hasson, valamint igyekezzen pozitív, kompetenciára irányuló visszajelzésekkel élni (Dörnyei, 1996).

A tanár személyiségének döntő fontosságú szerepére mutattak rá azon empirikus kutatások is, amelyek nyelvtanulók és nyelvtanárok siker és kudarckélményeinek hátterét igyekeztek feltárni. Nikolov Marianne és Nagy Emese felnőttek körében vizsgálták, mi állhat annak hátterében, hogy egyesek sikertelen nyelvtanulónak ítélik magukat. Kérdéseikkel a nyelvtanulás lehető legtöbb összetevőjére, motivációs aspektusára igyekeztek rávilágítani. Az egyik kérdéscsoport a nyelvtanárok szerepére irányult. A vizsgálat során fény derült arra, hogy a tanárral kapcsolatos negatív élmények – a tanár negatív személyisége, nem megfelelő viselkedése – domináltak a megkérdezettek egy csoportjában (Nikolov – Nagy, 2003). Kormos Judit és Lukóczky Orsolya hasonló eredményre jutottak, mikor az angol nyelvtanulásban vizsgálták a motiváció hiányát és annak okait. A vizsgálat kimutatta, hogy a nyelvtanulási szituáció szintjén gyakran jelenik meg a tanár, mint demotiváló tényező a megkérdezettek válaszaiban (Kormos – Lukóczky, 2004).

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azonban azt sem, hogy maguk a nyelvtanárok is hasonló véleményeket fogalmaznak meg. Válóczy Marianna a felsőoktatásban nyelvet tanító tanárokat kérdezett meg többek között arról, milyenek a motiváló nyelvóra jellemzői, miben látják a sikeres tanulási folyamat titkát. A vizsgálat eredménye szerint maguk a megkérdezett nyelvtanárok is a nyelvóra személyességét, jó hangulatát emelték ki, mint egyik fő motiváló tényezőt. A tanárok fontosnak tartják az individualizált, egyénre szabott oktatást, valamint az oldott, bizalmas légkör kialakítását és a tanár személyiségének szuggesztivitását (Válóczy, 2002).

Speciális helyzet: nyelvtanítás a felsőoktatásban

A személyiségközpontú nyelvtanítás egészen speciális környezetben jelenik meg a felsőoktatásban idegen nyelvet tanuló nem nyelvszakos hallgatók oktatásában.

Jelenleg Magyarországon idegennyelvi lektorátusok vagy nyelvi központok biztosítják a nyelvi képzést a felsőoktatási intézmények nem nyelvszakos hallgatói számára. A struktúra és az oktatási feladatok természetesen intézményenként változnak, az azonban közös sajátosság, hogy rendkívül színes programokat kínálnak a felsőoktatásban nyelvi képzést nyújtó intézmények. Így a kurzusokra jelentkező hallgatók

csoportja is rendkívül színes és heterogén. A hallgatóknak nagy szabadsága van abban, milyen szintű és tematikájú kurzusokat vesznek fel egy-egy félév során. Így adott esetben egy nyelvórán a nyelvtanárnak eltérő nyelvi szinten lévő hallgatóknak kell egy és ugyanazon kurzus keretein belül mindenki számára hasznos és a kurzus eredeti kitűzött célját is megvalósító nyelvórákat tartani. Ez a nyitott és megengedő rendszer, a hallgatók nagyfokú döntési szabadsága valójában a felnőttoktatás területére viheti az érdeklődő kutatót, hiszen a hallgató saját maga dönt felelősen, milyen kurzus felel meg számára jövője és karrierje szempontjából. Tekintettel arra, hogy a nyelvtanulás nem kötelező a felsőoktatásban, a hallgatók valójában minőségi és hasznossági szempontokat figyelembe véve választanak. A nyelvi központok pedig a hallgatói létszám és érdeklődés alapján alakítják ki és tervezik meg képzési skálájukat. Nem kell külön hangsúlyoznunk, mekkora felelősséget ró ez a nyelvtanárra, akinek bár oktatási intézményben tanít, piaci szemléletű rugalmassággal és hatékonysággal kell kurzusait megtervezni és levezetni úgy, hogy a hallgatói igényeket a lehető legtéljesebb mértékben kielégítse. Ezt pedig egy heterogén, szerteágazó érdeklődésű és nyelvi szintű csoportban megvalósítani valóban tanárt próbáló feladat (Candelier – Batley – Hermann – Brennecke – Szépe, 2003).

Az andragógia meghatározása szerint a társadalmi felnőttég kritériumai a „tanulói státusz” vége, a munkaerőpiacra történő kilépés, illetve az ezzel járó anyagi önállóság (Zrinszky, é.n.). Klasszikus értelemben véve tehát nem beszélhetünk felnőttképzésről a felsőoktatásban folyó nyelvoktatásról szólva, hiszen a kurzusok hallgatói legtöbbször nappali tagozatos hallgatók, akiknek esetenként változó mértékben támogatja nyelvtanulását az adott felsőoktatási intézmény. Nem ennyire világos a helyzet azonban a PhD-hallgatók esetében, akik valójában már diplomás emberek, esetleg már a munkaerőpiacra is „kiléptek” és ezután kapcsolódnak be egy doktori képzésbe és jelentkeznek nyelvórákra a felsőoktatásban. Őket már szűkebb értelemben véve is a felnőttoktatás kategóriája alá sorolhatjuk. Nem beszélve arról, hogy lektorátusokon folynak olyan szakfordító képzések is, amelyek nem támogatottak. Ezeket a tanfolyamokon egy bizonyos szakterület hallgatói vagy már a területen dolgozó szakemberek térítési díj ellenében folytatják tanulmányaikat. Ez a kurzus már ténylegesen elvezet bennünket a felnőttképzés területére, ahol a tanulás egyéni felelőssége, a továbbképzés iránti igény, mint szempont van jelen, ami a munkaerőpiaci jobb megfelelés irányába mutat (Kraiciné, 2004).

A felnőttképzés sajátos oktatási szempontokat és módszereket kíván meg. A felnőtt tanuló szereti látni a kurzus célját és értelmét, és

igényli, hogy a kitűzött cél elérése számára megvalósítható legyen. Elvárja, hogy rendszeresen és időben kapjon visszajelzést eredményességéről, valamint azt, hogy a tanulási folyamatban saját felelősségére tekintettel legyenek. Kiemelten fontosnak tartja a megfelelő és motiváló csoportlétkört (Zrinszky, é.n.). S bár a felsőoktatásban folyó nyelvoktatásban résztvevő hallgatók képzése többségét tekintve nem sorolható a felnőttoktatás kategóriájába, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az életkori sajátosságot, valamint azt a különleges oktatási struktúrát sem, nevezhetjük ezt milliónek is, amely a közoktatásból kikerülve a hallgatót fogadja a felsőoktatásban. Mindezek arra ösztönzik a nyelvtanárt, hogy a felsőoktatásban nyelvet tanuló hallgatóra saját képzésében felelősséget vállaló felnőttként tekintsen.

Eltérő igények, heterogén csoportok

Nagyfokú szabadságot élveznek a hallgatók a felsőoktatásban a középiskolai oktatáshoz viszonyítva, és az átmenetet nem mindenki egyformán éli meg. Ennek megfelelően más elvárásai vannak például a nyelvtanárral kapcsolatosan a már több éve a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak, mint annak, aki most ült át frissen az iskolapadból. Más hangsúllyal élnek az egyéni felelősség tekintetében, másféle visszajelzést, illetve értékelést várnak el a munkájukkal kapcsolatban. A nyelvtanár számára ez ismét feladatot jelent. Más-más nyelv tanulási „történettel” érkeznek a nyelvórára a hallgatók, sokszor szorongásokkal tele az addigi kellemetlen iskolai tapasztalatok miatt. Ezeket a szorongásokat a felsőoktatásban tanító nyelvtanárnak oldani kell, mégpedig oly módon, hogy a különböző igényeknek is meg tudjon felelni. Az értékelés módja is eltérhet egyazon kurzuson belül. A különböző szakok és karok másképpen ismerik el a nyelv tanfolyamok teljesítését. A nyelvtanárnak erre is figyelemmel kell lennie, hogy a hallgatók érdekei ne sérüljenek a számonkérés és az elvárások módjának kiválasztása során.

Míg a közoktatásban életkort és nyelv tanulási hátteret tekintve is homogéneknek tekinthetjük a csoportokat, addig a felsőoktatásban a már fentebb említett szempontok mentén rendkívül heterogén csoportok alakulnak ki, s általában hasonló összetételben egy félévnel tovább nem is maradnak fenn. A csoportkohézió, a közösségi összetartás, mint nagyon fontos motivációs tényező itt tehát kisebb mértékben játszhat szerepet. Illetőleg nagyobb szerep hárul a nyelv tanárra, hiszen a csoportkohéziót, az órák motivált hangulatát sokkal inkább egy-egy óra időtartama alatt kell létrehozni és fenntartani (Dörnyei, 1996). Ehhez érzékeny figyelem és gyors reakciókészség szükséges.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a személyiség központú nyelvoktatás alatt nem egy új módszert értünk megfelelő és összegyűjtött tárházzal, hanem valójában egyfajta állandó hozzáállás a tanítás és a tanulás folyamatához, a nyelvtanulóhoz, mint emberhez, aki különbözik a mellette ülőtől, és személyre szabott odafigyelést igényel. Nincs egyedül üdvözítő módszer, ami minden hallgató számára hasonló eredményességgel járna, és egyformán motiváló lenne. Mindig szem előtt kell tartani a kurzus kitűzött célját, hiszen a felsőoktatásban tanuló hallgató számára, akárcsak a felnőttoktatásban, motiváló hatású, ha állandó visszacsatolást kap a kurzus célja és az éppen végzendő feladat között (Kraiciné, 2004). Az empatikus nyelvtanár ráérez, hogy egy-egy pillanatban milyen módszerhez nyúljon a lelkes és hasznos továbbhaladás érdekében, akár hallgatónként eltérő típusú feladatot adva.

Összegzés

Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy különleges határmezsgyén mozog napjainkban a felsőoktatásban nem nyelvszakosoknak nyelvet tanító tanár, amikor is egy olyan struktúrában kell rövidebb és hosszabb távra megterveznie nyelvkursusait, amely nagyfokú szabadságot biztosít a képzésben résztvevő hallgatók számára. Határmezsgye ez a közoktatás és a felnőttoktatás területe között, hiszen bár szűkebb értelemben véve nem beszélhetünk felnőttképzésről a felsőoktatási intézmények idegennyelvi központjaiban folyó nyelvkursusok esetében, az itt folyó nyelvoktatás struktúrája, piacorientált jellege, valamint nyitottsága a valódi felnőttképzés felé (térítéses szakfordító képzések, PhD képzés, levelező kurzusok) a felnőttképzésre jellemző tanítási módszerek és képzési szempontok alkalmazását várják el az itt oktató nyelvtanároktól. Ilyen jellegzetességek többek között a szemléletben gondolkodás, a gyakorlatorientált és tapasztalatokra épülő oktatás, a diákközpontúság, az ösztönző és a sikert megerősítő tanári hozzáállás, amely a diákokat felnőttként kezeli, önálló és csoportmunkára buzdítja, és ahol a diák partnerré válik a tanítási-tanulási folyamatban (Kraiciné, 2004).

Hivatkozások

- Candelier, M. – Batley, E. – Hermann-Brenecke, G. et al. (1999): Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: Szépe, Gy. – Derényi, A. (szerk.) (1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina: Budapest
- Dörnyei, Z. (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvtudomány* 2. évf. 4. szám. 3-21.
- Kassainé Tar, I. (2004): A személyiségközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban. In: Feketéné Silye, M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem: Debrecen

- Kormos, J. – Lukóczy, O. (2004): A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró, E. – Kormos, J. (szerk.) (2004): *A nyelvtanuló*. OKKER KFT: Budapest
- Kraiciné Szokoly, M. (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyvkiadó: Budapest
- Nikolov, M. – Nagy, E. (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern nyelvtudomány* 9. évf. 1. szám. 15-40.
- Válóczy, M. (2002): Nyelvórai motiválás a felsőoktatásban. In: Kárpáti, E. – Szűcs, T. (szerk.) (2002): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra: Pécs
- Zrinszky, L. é.n. [1996]: *A felnőttképzés tudománya*. Okker Oktatási Iroda: Budapest

Silye Magdolna
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Szaknyelvoktatás a többciklusú felsőfokú képzésben: Javaslatok a fejlesztési irányokra

Amennyiben szigorúan ragaszkodnánk a (szak)nyelvoktatás bolognai folyamat szerinti értelmezéséhez, akkor egyetlen koherens egységként kellene kezelnünk a felsőfokú szakképzés, az alapképzés, a mesterképzés és a felsőfokú szakirányú továbbképzési szakok, sőt a doktorképzés szaknyelvi felkészítésének folyamatát, pedagógiai és gazdasági/társadalmi szempontok szerint meghatározva minden egyes képzési szakasz sajátos nyelvi igényeit és nyelvpedagógiai szempontrendszerét. E dolgozat illetékessége azonban nem ilyen tág, arra korlátozódik, hogy a teljes lineáris egység két szakaszának, az alap- és mesterképzés szaknyelvi felkészítés további irányának meghatározására tegyen kísérletet.

Bevezetés

Rögtön a kezdetekkor le kell szögeznünk, hogy a felvázolandó javaslat arra törekszik, hogy miközben a bolognai elveket szem előtt tartja, figyelemmel legyen a hazai helyzet sajátosságaira, többek között arra, hogy a magyar nyelvi környezet döntően homogén. A homogenitás ebben az értelemben azt jelenti, hogy mind a hivatalos, mind a lakosság döntő többsége által beszélt nyelv a magyar, nem jellemző rá nagyszámú különböző nyelvű és kultúrájú közösségek együttélése. Nem szorul magyarázatra, hogy a nyelvi képzés tervezése szempontjából ez markáns különbséget jelenthet azokhoz az országokhoz képest, amelyekben a nyelvhasználatot a két- vagy többnyelvűség jellemzi. Jelentősen befolyásolja a hazai szaknyelvi képzés szervezését, továbbá az a becült adat is, hogy a felsőfokú tanulmányait kezdő fiataloknak belépéskor mindössze legfeljebb 30%-a rendelkezik legalább középfokú C típusú nyelvvizsgával, és – sajnos – ez sem szükségszerűen tükrözi használható nyelvtudásuk tényleges szintjét.

A szaknyelvoktatás fejlesztési irányainak kijelölésére tett javaslat bemutatása előtt érdemes megnéznünk, hogy e tekintetben mi napjaink gyakorlata néhány EU tagország bolognai folyamat jegyében szervezett képzésében.

Az európai uniós gyakorlat

Első és legfőbb megállapításunk, hogy az EU régebbi tagállamaiban a nyelvoktatás és a szaknyelvoktatás kérdése szinte kivétel nélkül az idegen nyelvű képzéssel kapcsolatban jelenik meg. A Maastrichti Egyetem kiadásában 2003-ban megjelent tanulmánykötet (van Leeuwen – Wilkinson, 2003) a skandináv országok idegen nyelvű képzéseit elemzi és

ezzel összefüggésben hasznos információkat tartalmaz a tőle elválaszthatatlan nyelvi felkészítés tekintetében is. Súlyos problémákat vet fel ugyanis, és további vizsgálatra javasol eddig nem kellően feltárt kérdéseket. Például: az idegen nyelven való tanulás hatása a tanuló céltartalmi teljesítményére és a nyelvi fejlődésére; a szakmai tanárok és a diákok nyelvi, pedagógiai és stratégiai felkészítése az idegen nyelven való tanulásra; az idegen nyelven való tanulás helyének kijelölése a lineáris képzési folyamatban; a nyelvi felkészítés célpontjai és szerkezete; a nemzeti nyelv használatának szűküléséből adódó problémák. E pontban az elemzésekből csak a *(szak)nyelvi felkészítéssel* kapcsolatos néhány, a hazai irányvonal kijelöléséhez megszívlelendő megállapítást idézünk:

- Az idegen nyelvű képzésbe bekapcsolódó hallgatókra nehezedő nyomás akkor a legkisebb, ha mind szakmai, mind nyelvi felkészültségük megfelelő. A nyomás egyaránt nő, ha számukra ismeretlen szakmai tartalommal találkoznak, vagy ha a nyelvi felkészültségük nem megfelelő (Hellekjaer – Wilkinson, 2003)

- Az idegen nyelven való tanulás során külön nyelvi képzés nélkül is javulhatnak a receptív nyelvi készségeik (comprehensible input), de ez nem elegendő az érthető output (comprehensible output) előállításához. Produktív nyelvi készségeik megfelelő szintre hozásához a hallgatóknak célirányos nyelvi felkészítésre van szükségük. Azok a képzések, melyek erről nem vesznek tudomást, és a célnyelvi fejlesztést alárendelik a céltartalmi képzésnek, vagy teljességgel mellőzik azt, előbb-utóbb súlyos presztízsveszteséget könyvelhetnek el (Klaasen, 2003).

- A megkérdezett tanulók átlag 44.2%-a, míg az oktatók átlag 32.7%-a állította, hogy külön nyelvi felkészítésre van szüksége, mivel nyelvi szintje gátolja a szakmai tartalom megértésében/átadásában. Ezek az arányok magasabbak az alapképzésben (53.8% ill. 46.2%) és alacsonyabbak a mesterképzésben (38.5% ill. 23.1%), illetve az alapképzéshez hasonlóan magasak az idegen nyelvű képzésbe bekapcsolódó hazai hallgatók és oktatók körében (Klaasen, 2003).

- A hallgatók nyelvi fejlesztésének célterületei a szakmai tartalom megértését segítő *specifikus szaknyelvi* (Language for Specific Purposes, LSP), és a tanulási módszerek és stratégiák elsajátítását szolgáló *tanulmányi nyelvi készségek* (Language for Academic Purposes, LAP), különös tekintettel az akadémiai írásbeli készségek fejlesztésére. A szakmai tartalmat oktató szaktanárok esetében ugyanakkor a nyelvi felkészítés mellett a fejlesztések célterülete kiterjed a pedagógiai készségekre, különös tekintettel az oktatásmódszertanra is (Hellekjaer–Wilkinson, 2003; Klaasen, 2003).

- A szaknyelvi programok jellemzően három típusúak: *nyelvi előkészítő* (preparatory), a szakmai képzéssel együtt futó *párhuzamos* (parallel) és a szakmai képzéssel (akár „pair-teaching” formájában) átszövődő *szakma+nyelv kapcsolt modell* (adjunct). Mindhárom esetben alapvető kívánalom, hogy a nyelvi tartalom szorosan *alkalmazkodjon a hallgató tanulási (akár rövidtávú is) céljaihoz és igényeihez*, és hogy nyelvi óráért *krediteket (ECTS) gyűjthessen be*, ellenkező esetben a képzés érdektelenségbe fullad és semmilyen tényleges eredményt nem hoz (Klaasen, 2003).

- Lényeges tapasztalat, hogy más jellegű nyelvi felkészítésre van szükség az alapszakokon, mint a mesterszakokon. Az alapképzésben ugyanis, ellentétben a mesterképzéssel, kevésbé jellemző az idegen nyelven való tanulás, az ott tanulóknak nyelvtudásukra sokkal inkább a külföldi gyakorlati képzéseik során van szükségük, mintsem tanulmányi célokra (Hellekjaer–Wilkinson, 2003; Klaasen, 2003).

Javaslatok

1. Javaslat: Általános nyelvpedagógiai irányelvek meghatározása

A korábban elmondottak esszenciájaként a többciklusú rendszer alap-és mesterképzésében összességében az 1. táblázatban összefoglalt nyelvpedagógiai szempontrendszert javaslok követni azzal a megjegyzéssel, hogy a két cikluson belül a fejlesztések egyes területein a tanulói szükségleteknek megfelelően a hangsúlyok, értelemszerűen, változnak. *A tanulói szükségleteket minden tanulói csoport esetében szükségletelemzéssel kell megállapítani.* Az elemzésnek feltétlenül ki kell térnie a csoport adott nyelvi szintjének és (rövid- illetve hosszútávú) tanulási céljainak megállapítására. Az alapképzésben például (egyelőre legalábbis) nagy valószínűséggel többségben lesznek azok, akiknek komoly általános nyelvismereti hiányosságai vannak. Az ő esetükben intenzív általános nyelvi fejlesztésre van szükség, a szaknyelvi felkészítés ismeret- és készségfejlesztése csak ezután kezdődhet. Hasonlóképpen, a rövid- illetve hosszútávú célok függvényében változnak a hangsúlyok a középfokú nyelvi felkészültségű tanulók esetében is: az alapképzésben más összetételű szaknyelvi kompetenciákra lehet szükségük, mint a mesterképzés későbbi szakaszaiban. A pedagógiai irányelvek koherenciájának azonban ettől függetlenül a két ciklus egészében érvényesülnie kell.

1. táblázat
Nyelvpedagógiai irányelvek az alap- és mesterszakok
szaknyelvi képzésében (Silye, 2005 nyomán)

OKTATÁS- LÉLEKTANI MEGKÖZELÍTÉS	METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS	ISMERETFEJ- LESZTÉS FÓKUSZAI	KÉSZSÉGFEJ- LESZTÉS FÓKUSZAI	TANÁR-DIÁK SZEREP
Konstruktivista: tanuló- és tanulás központú	Szakma+nyelv integrált (CLIL), feladat- és projektalapú	Nyelvi forma Nyelvi tudatosság	Professzionális nyelvi készségek és mikrokészségek	Feladatonként és szakmai tartalomtól függhően változó dominanciájú
	Készségfejlesztő	Műfaj- és szövegismeret	Kultúraközi komm. készségek és mikrokészségek	Kreatív
		Szakmai lexikon és terminológia	Tanulmányi (akadémiai)kész- ségek	Kooperatív
		Célnyelvi kultúra	Tanulási stratégiák	
			Elektronikus kommunikáció és forrás kezelés	
			Kritikai nyelvi készségek	

2. Javaslát: Oktatásszervezési irányelvek és követelmények meghatározása

A tanulói szükségletek döntő módon kell, hogy meghatározzák a szaknyelvi képzés *helyét* a lineáris képzési folyamatban, a felkészítés *időkeretét* (időtartamát és intenzitását), a *csoportok létszámát*, a *tanárok számát*, a *tantermek felszereltségét* (IT technológia), a *szakmanszékekkel való együttműködés* rendszerét, a *minőségbiztosítás* rendszerét (elégedettségmérés, korrekciós visszacsatoló rendszer, eredményességmérés) éppen úgy, mint a *finanszírozás* kérdéseit.

Ezek értelmében a következőket javaslom figyelembe venni:

1. Tekintet nélkül a képzési szintre **a lineáris képzés egészében** biztosítani kell a nyelvi *csoportok 10-12 főt* meg nem haladó létszámát, a *megfelelő számú, megfelelően képzett és motivált szaknyelvtanárokat*, a nyelvi tantermek *IT technológiával* való felszereltségét, a *szakmanszékekkel való együttműködés* rendszerét, a *minőségbiztosítás* rendszerét valamint a *tértítésmentes és térítéses nyelvoktatás szinergikus együttműködését*. A térítéses képzések mindig speciális tanulói többletigényeket elégítenek ki, feladatuk az oktatás hatékonyságának, végső eredményességének növelése

akár a hátrányos helyzetűek felzárkózásának segítése, akár a különösen motivált hallgatók többletigényeinek kielégítése által.

2. **Az alapképzésben** legalább négy féléven át legalább heti négy órában (összesen 240 óra) térítésmentes szaknyelvoktatást kell biztosítani, melynek kreditértéke félévenként legalább 2 ECT. Ezt a követelményt – pótlólag – be kell vezetni az alapszakok követelményrendszerébe. A szaknyelvoktatás hatékonyságát térítéses előkészítő illetve párhuzamosan futó programokkal (pl. nyelvvizsgára felkészítő, többletigényt kiszolgáló) tanácsos erősíteni úgy, hogy egy jól kidolgozott *motivációs rendszer* által a hallgatók a jól teljesítésben érdekelték legyenek (pl. tanfolyami díj visszatérítés, ösztöndíjpótlék). Tanácsos lenne legalább két hét külföldi (csere)gyakorlat tanulmányi kötelezettségként való meghatározása, ehhez azonban biztosítani kell az intézményi feltételrendszert.

3. **A mesterképzésben** a nyelvi *kimeneti feltételeket* úgy tanácsos meghatározni illetve a már akkreditált szakok esetében módosítani, hogy annak teljesítése az alapképzési szinthez képest előrelépést követeljen meg a hallgatótól. A minimális elvárás a *szaknyelvi KF C* nyelvvizsga megszerzése kell hogy legyen. Ehhez tanulmányi kötelezettségként 2 féléven át heti legalább 4 órában *szaknyelvtanulást* (2 ECTS/félév) tanácsos kapcsolni. További kritériumként kell meghatározni legalább *egy szakmai tárgy idegen nyelven való teljesítését*, ehhez azonban biztosítani kell az intézményi feltételeket (idegen nyelvű programok, mobilitás).

A szaknyelvoktatás sajátos feladata ezen a szinten a *szakmai tárgyak oktatóinak nyelvi felkészítése* az idegen nyelven való oktatásra. Ez minden bizonnyal az egyik legkonfliktusosabb terület lesz. A konfliktusokat gondos szükségletelemzéssel, körültekintő szervezéssel, szakmai konzultációkkal és egy érdekeltségi illetve minőségbiztosítási rendszer kidolgozásával lehet tompítani. Mint azt a skandináv példa mutatja, a szaktanároknak a megfelelő nyelvtudás mellett többnyire módszertani, pedagógiai ismeretgyarapításra is szükségük van. A programok kialakításakor a nyelvtanároknak ezt is figyelembe kell venniük.

3. Javaslat: A képzési cél és a tantervszerkezet kialakítása

Amint azt az *1. Javaslatban* elmondtuk, a lineáris képzés két szintjén értelemszerűen részben különbözőek a (szak) nyelvi felkészítés nyelvpedagógiai hangsúlyai, hiszen sajátosak a tanulói szükségletek és célok, mások a tantervek és a tananyagok.

Az **alapképzés** tekintetében a 2. táblázatban vastagon szedett tételek mutatják a javasolt nyelvpedagógiai irányelvek elsődleges hangsúlyait.

2. táblázat
Nyelvpedagógiai irányelvek az alapszakok
szaknyelvi képzésében

OKTATÁS- LÉLEKTANI MEGKÖZELÍTÉS	METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS	ISMERETFEJLESZTÉS FÓKUSZAI	KÉSZÉGFEJLESZTÉS FÓKUSZAI	TANÁR-DIÁK SZEREP
Konstruktivista: tanuló- és tanulás központú	Szakma+ nyelv integrált (CLIL), feladatalapú és projektalapú	Nyelvi forma Nyelvi tudatosság	Professzionális nyelvi készségek és mikrokészségek	Feladatonként és szakmai tartalomtól függően változó dominanciájú
	Készségfejlesztő	Műfaj- és szövegismeret	Kultúraközi komm. készségek és mikrokészségek	Kreatív
		Szakmai lexikon és terminológia	Tanulmányi (akadémiai)készségek	Kooperatív
		Célnyelvi kultúra	Tanulási stratégiák	
			Elektronikus kommunikáció és forrás kezelés	
			Kritikai nyelvi készségek	

Ezek az irányelvek összhangban vannak az alapképzési szakokon diplomát szerző fiatal szakmai értelmiségiek **szaknyelvi felkészítésének céljával**, amely így fogalmazható meg:

A szaknyelvi képzés célja olyan, a gyakorlati nyelvhasználatban jártas, kommunikatív nyelvtudással és nyelvi kompetenciákkal rendelkező szakemberek képzése, akik a szakterületük alapszakain szerzett szakmai ismereteiket komplex szaknyelvi kompetenciáikkal összekapcsolva jól tájékozódnak a sok-kultúrájú munkaerő piacon, ismerik annak fontosabb általános és szakmához kötődő kommunikációs szabályait, szakmai ismereteiket idegen nyelvű munkahelyzetekben kreatívan és nyelvileg hiteles formában alkalmazni tudják, vagy a piaci szereplők között akár írásban, akár szóban alapvető közvetítésre képesek. Alkalmaskak továbbá arra, hogy megszerzett szaknyelvi kompetenciáikat továbbfejlesszék, nyelvtudásukat szakmai ismereteik gyarapításának szolgálatába állítsák.

Ezek a képzési célok olyan tantervi felépítéssel valósíthatók meg, melynek **középpontjában a kommunikatív szaknyelvi kompetenciák fejlesztése áll**, a módszertani megoldások pedig mind a receptív mind

pedig a produktív készségek tekintetében kifejezetten a **gyakorlati nyelvhasználat készségeit erősítik.**

Nagyon fontos, hogy az egyes tanulói csoportok nyelvi szintjét pontosan meghatározzuk, tantervüket és tananyagukat ezek ismeretében állítsuk össze. A középszintű nyelvtudású hallgatók számára mind a négy félévre kiterjedő, főként a **professzionális és kultúraközi kommunikáció készség-együttesének fejlesztését célzó, főként feladatalapú és erős nyelvi fókuszú képzést** tervezhetünk, ahol *kooperatív* módon őket is bevonhatjuk az egyes részzakaszok feladatainak meghatározásába.

A középszintnél alacsonyabb nyelvi felkészültségű hallgatók tantervének kidolgozása a hiányok jellegének pontos feltárását szolgáló részletesebb információkat igényel. Ezek ismeretében a rendelkezésre álló négy félévet úgy tanácsos megszervezni, hogy nyelvi felzárkóztatás után legalább két félév rendelkezésre álljon az előző bekezdésben vázolt készségfejlesztéseknek az adott szinten lehetséges megvalósítására. A nyelvi felkészítés intenzitását és hatékonyságát **párhuzamos fizető nyelvtanfolyamok** indításával lehet növelni.

A mesterképzés javasolt elsődleges nyelvpedagógiai fókuszait a 3. táblázatban vastagon szedett tételek mutatják.

3. táblázat
Nyelvpedagógiai irányelvek a mesterszakok
szaknyelvi képzésében

OKTATÁS- LÉLEKTANI MEGKÖZELÍTÉS	METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS	ISMERETFEL- LESZTÉS FÓKUSZAI	KÉSZSÉGFEJ- LESZTÉS FÓKUSZAI	TANÁR-DIÁK SZEREP
<i>Konstruktivista : tanuló- és tanulás központú</i>	Szakma+nyelv integrált (CLIL), feladatalapú és projektalapú	Nyelvi forma Nyelvi tudatosság	Professzionális nyelvi készségek és mikrokészségek	Feladatonként és szakmai tartalomtól függgően változó dominanciájú
	Készségfejlesztő	Műfaj- és szövegismeret	Kultúraközi komm. készségek és mikrokészségek	Kreatív
		Szakmai lexikon és terminológia	Tanulmányi (akadémiai)készsé- gek	Kooperatív
		Célnyelvi kultúra	Tanulási stratégiák	
			Elektronikus kommunikáció és forrás kezelés	
			Kritikai nyelvi készségek	

Az elsődleges fókuszpontokat a képzési szintnek megfelelő alábbi **képzési célok** határozzák meg:

A szaknyelvi képzés célja, hogy szakmai háttérbe ágyazott magas szintű akadémiai és kommunikációs készségeket és jártasságot alakítson ki. A mesterképzésben résztvevő sajátítsa el és legyen képes alkalmazni a szaktárgyak idegen nyelven való tanulásához szükséges receptív és produktív tanulmányi nyelvi készségeket és stratégiákat. A végzettek legyenek képesek nyelvi és szakmailag kifogástalan szaknyelvi írott és hangzó, célnyelvi és forrásnyelvi szövegeket megérteni és létrehozni, illetve szakmai és nyelvi ismereteik együttes alkalmazásával tudjanak a különböző kultúrájú szakmai környezetek között felelős döntéshozó, illetve közvetítői feladatokat ellátni. Legyenek birtokában a szakmájuk gyakorlásához szükséges professzionális, civilizációs, kultúraközi és informatikai háttérismereteknek; legyenek képesek idegen nyelvű hangzó és írott szakszövegeken a szakma gyakorlásához szükséges műveleteket elvégezni. A nyelvi felkészítés tegye lehetővé számukra a későbbi folyamatos szakmai és szaknyelvi önképzést és önfejlesztést éppen úgy, mint a tudományos

képzésbe való bekapcsolódást.

A képzési célok olyan tantervi és módszertani eszközökkel érhetők el, melyek középpontjukba a **tanulmányi (akadémiai) nyelvi készségek fejlesztését** helyezik, hangsúlyosan fontosnak tartva a **nyelvi tudatosság**, a **tanulási stratégiák**, és a **kritikai nyelvi készségek** fejlesztését és lehetőséget biztosítva a **professzionális és kultúraközi kommunikációs kompetenciák** tökéletesítésére. Megfelelő előkészítés mellett ezen a szinten hasznosnak bizonyulhat az önálló kutatást igénylő, kisebb vagy nagyobb lélegzetű, önálló vagy csoportos **projekt-feladatok** alkalmazása.

Látható, hogy a szaknyelvi képzésnek ez a legösszetettebb (egyúttal leginkább differenciálható) és legmagasabb szintű szakasza. Elvárható módon a tanulmányaikat kezdő hallgatók nyelvi szintje középfokú, de szakmaiság nélküli, vagy változó szakmaiságú. A szaknyelvi programok szervezése és indítása előtt ezért gondos állapot- és szükségletfelmérésre van szükség. Ennek birtokában a hallgatókat (a tudásszint szerinti besorolás mellett) három képzési csatorna (opció) szerint tanácsos irányítani:

1. Előkészítő vagy párhuzamos akadémiai készségfejlesztő kurzusok a mért szükségleteknek megfelelő óraszámban. A kurzus célja, hogy segítse a gyengébb nyelvi felkészültségű hallgatók felzárkózását, főként pedig, hogy a **receptív és produktív készségek** illetve a **tanulási stratégiák** fejlesztésével **felkészítse a hallgatókat az idegennyelven való tanulásra.**

2. Tartalom-alapú (szakma+nyelv integrált) szaknyelvi kurzusok, melyek a mesterszint szaknyelvi képzésének egyik fő csapásirányát jelentik. Ezt a képzési formát gondosan kell megtervezni, ügyelve a nyelv és a szakmai tartalom helyes arányának meghatározására, nem feledve, hogy a képzés **célja a szaknyelvi ismeretek szakmai tartalomba ágyazott tökéletesítése és nem fordítva.** A nyelvtanár nem nyújtózkodhat túl saját szakmai kompetenciáján, de – támaszkodva a hallgatók szakmai háttérismereteire – az azon belül adott mozgásterét teljesen ki kell használnia. Jelentősen növelhető a képzés hatékonysága és szakmai hitelessége, ha **a nyelvtanár és a szaktanár** alkalmanként vagy folyamatos munkarendben együtt végzi az oktatást (pair-teaching, adjunct model).

Ez a képzési program különösen azok számára tanácsolható, akik be akarnak kapcsolódni a hazai idegennyelvű képzésbe, külföldi részképzésen kívánnak részt venni vagy a későbbiekben doktori tanulmányokat szándékoznak végezni.

3. A professzionális és kultúraközi kommunikációs

kompetenciákat fejlesztő kurzusok olyan képzési opciót ajánlanak, melyek különösen hasznosak azoknak a hallgatóknak, akik meg akarják mérteni magukat a nemzetközi munkaerő piacon. Ez a forma lehet a mesterképzés nyelvi felkészítésének másik fő, erősen gyakorlati nyelvhasználat orientált csapásiránya.

A három képzési irányt **alternatív lehetőségként** kívánatos megjeleníteni az intézmények képzési szerkezetében, biztosítva közöttük az átjárhatóságot vagy a szimultaneitást. Tanulmányi kötelezettségként meg kell jelölni a teljesítendő minimális kreditszámot (javaslatom szerint legalább 2 félév=4 kredit), meghagyva a hallgatónak azt a lehetőséget, hogy az opciók közül maga válasszon. Ezen túl a választható kreditkerete terhére bármely más nyelvi félévet felvehet (1 félév=2 kredit).

Hivatkozások:

- van Leeuwen, Ch.–Wilkinson, R. (eds) (2003): *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Uitgeverij Valkhof & Talencentrum Universiteit Maastricht
- Hellekjaer, G. O.–Wilkinson, R. (2003): Trends in content learning through English at universities: a critical reflection. In: *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Uitgeverij Valkhof & Talencentrum Universiteit Maastricht
- Klaassen, R. (2003): English-medium degree programmes in higher education: from implementation to quality assurance. In: *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Uitgeverij Valkhof & Talencentrum Universiteit Maastricht
- Silye, M. (2005): Egy szaknyelvi szükségletelemzés nyelvpedagógiai következtetései. In: Silye, M. (szerk.): *PORTA LINGUA– 2005. Szakmai nyelvtudás szaknyelvi-kommunikáció*. Debreceni Egyetem

A szaknyelvoktatás másik oldala: a szakmai anyanyelv

A szaknyelvoktatás fókuszában a célnyelv áll, de állandó jelenlévő a folyamatban az anyanyelv, pontosabban a szakmai anyanyelv. Így felmerül a kérdés, hogy mennyire szerves része a célnyelvi szaknyelvoktatásnak „az anyanyelvészet”, a szakmai nyelvművelés; továbbá kérdéses az is, hogy a szaknyelvtanár hogyan tud megbirkózni ennek a feladatnak a rendkívül összetett voltával. Ne felejtjük, hogy a szakmai nyelvművelői feladatok nagyon tág kört ölelnek fel a terminológiai kérdésektől a helyesírásig bezárólag. Ezen kérdések nyelvészeti súlya is eltérő, mivel az elméleti nyelvészeti, az alkalmazott nyelvészeti, a fordítástudományi, a „pusztán nyelvtani” felvetések meglehetősen heftikusan jelenhetnek meg a szaknyelvoktatásban, illetve annak anyanyelvi vonatkozásaiban. A feladatot bonyolítja az a tény, hogy a szaknyelvtanár milyen mélységű szakterületi, szakmai anyanyelvi kompetenciákkal rendelkezik az adott területen (műszaki, közgazdasági, orvosi, agrár stb.). Azaz újra és újra előkerül a nyelvtanári és a szakmai kompetencia kettősségének, illetve a nyelvtanári kompetenciának és a szakterületi tájékozottságnak – az elfogadható szakszerűségnek – a dilemmája. További kérdés, hogy a nyelvtanári pályára felkészítő vagy továbbképző programok milyen mélyen vagy milyen periférikusan kezelik a szaknyelvoktatás anyanyelvi oldalát. Jelen állapotot vizsgálva azt mondhatjuk, hogy mindhárom kérdésben – anyanyelvészet, szakterületi kompetencia, módszertan – autodidakta és önálló a szakma, a szaknyelvtanár. Az EU által hirdetett nyelvi versenyképesség fogalmába az anyanyelv is beletartozik. Ezen logika mentén az anyanyelvi nyelvfejlesztés a szaknyelvoktatás tudatos és rendezett elemeként kellene, hogy megjelenjen. A problémák leltározása egyik lépés lehet egy olyan – az alapképzésekben vagy a továbbképzésekben megjelenő – kurzus kialakításához, amely tisztázza a legfontosabb elveket és feladatokat a szaknyelvoktatás anyanyelvi oldalával kapcsolatban.

A szaknyelvoktatás fókuszában legtermészetesebb módon a célnyelv – az idegen nyelv – áll, de állandóan jelenlévő tényező a folyamatban az anyanyelv, pontosabban a szakmai anyanyelv, de ez az oldal – azaz „a másik oldal” – nem része a szaknyelvoktatásnak tantervi szinten: abban nincsenek ilyen betervezett elemek. Evidencia az anyanyelv jelenléte, de kezelése, ápolása rendezetten és tudatosan nem az. Így felmerül a kérdés, hogy mennyire szerves része a célnyelvi szaknyelvoktatásnak az „anyanyelvészet”, a szakmai nyelvművelés. Továbbá kérdéses az is, hogy a szaknyelvtanár hogyan tud megbirkózni ennek a feladatnak a rendkívül összetett voltával, hiszen ezt nem a szakja szintjén vagy tantervi szinten tanulta. Szervesség helyett illegális, spontán, eseti és többnyire szubjektív kezelés jellemzi az ilyen feladatok megoldását a nyelvtanár részéről. Mindehhez némi frusztráció is társul, amit két dolog idéz elő: egyik oldalról a szakmai hiányérzet a feladat teljesíthetlensége az időhiány miatt; másik oldalról pedig az anyanyelvi lelkiismeret okozta etikai,

érzelmi válság. Azt mondhatjuk, hogy az anyanyelvet érintő hol pozitív, hol pedig negatív diszkriminációs válság kíséri a szakmai nyelvművelés terén felmerülő feladatokat. Sőt a középiskolából és/vagy a felsőoktatás szakoktatásából áthárított és továbbadott ilyen típusú feladatok is nehezítik a célnyelvi tanár helyzetét. A célnyelvi tanár módszertanilag nincs felkészítve erre a feladatra, bár a célnyelvre vonatkozó nyelvészeti ismereteit és az ebből fakadó analógiás elveket részben alkalmazhatja az anyanyelvre.

Ne felejtjük el, hogy a praktikus megoldandó szakmai nyelvművelői feladatok nagyon tág kört ölelnek fel, és meglehetősen hektikusan – a terminológiai kérdésektől a helyesírásig bezárólag – jelennek meg. Ezen kérdések nyelvészeti súlya is eltérő, mivel az elméleti nyelvészeti, az alkalmazott nyelvészeti, a kontrasztív nyelvészeti, a fordítástudományi, a nyelvtörténeti, az etimológiai, a „pusztán nyelvtani” felvetések egyaránt megjelenhetnek, sőt halmazatilag is előfordulhatnak. Mindezekre a hallgató azonnali és használható választ vár. Ez igen fajsúlyos feladat, hiszen a szakmai nyelvművelési feladatok megoldása az anyanyelvi tudatosságot és versenyképességet erősíti. Nem hagyhatjuk számításon kívül, hogy az EU nyelvpolitikai dokumentumai és határozati minden esetben a „három nyelvű polgárról” beszélnek, ahol az egyik nyelv az általános szinten és a szakmai szinten egyaránt kiművelt anyanyelv.

Mindezt persze bonyolítja az a tény, hogy a szaknyelvtanár milyen mélységű szakterületi és ezzel együtt milyen mélységű szakmai anyanyelvi kompetenciákkal rendelkezik az adott területen (műszaki, közgazdasági, orvosi, agrár stb.) Azaz újra és újra előkerül a nyelvtanári és a szakmai, szakterületi kompetencia kettőségének, illetve a nyelvtanári kompetenciának és a szakterületi tájékozottságnak – véleményem szerint csak az elfogadható szakszerűségnek – a dilemmája. Ez utóbbi sokkal inkább csak bizonyos szakirodalmi tájékozottságot, követést és az ezzel együtt járó szakmai anyanyelvi tájékozottságot jelent.

További kérdés, hogy a nyelvtanári pályára felkészítő tanárképzés vagy a továbbképző programok milyen mélyen vagy mennyire periférikusan kezelik a szaknyelvoktatás anyanyelvi oldalát. Sajnos erre elég egyértelmű választ adhatunk: nem található sem kurzus, sem pedig tételes utalás a szakmai anyanyelvre vonatkozóan ezekben az anyagokban. Igazából a MANYE és a SZOKOE anyanyelvvvel foglalkozó szekciói és előadói kezdtek foglalkozni a szaknyelvoktatás másik oldalával a szakmai anyanyelvvvel és a szakmai nyelvműveléssel, bevezetve azt a tág felfogást, mely szerint: Nyelvművelés minden olyan nyelvészeti vagy nyelvvvel kapcsolatos szakmai tevékenység, amelynek célja az élő nyelv (anyanyelv) gondozása. E a gondolatsor mellé hozzá kell tenni, hogy a nyelvművelés

fogalma kitágult és felértékelődött az utóbbi időben. Erre két szakmai mű is példát mutat. A Magyar Nyelv (Akadémiai kézikönyv sorozat) 31. fejezete a Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvművelés sorra fűzi fel a nyelvművelést (Magyar Nyelv 2006), a Szakmai nyelvhasználat című munka pedig a nyelvtervezés és a szakmai nyelvművelés között pragmatikus összefüggéseket lát (Kurtán, 2003). Mindezekből arra következtethetünk, hogy a nyelvtanárképzés és a szakmai – estünkben a szaknyelvi – valóság nem fedi le egymást. Jelen állapotot vizsgálva azt mondhatjuk, hogy mindhárom általunk érintett kérdésben – anyanyelvészet, szakterületi kompetencia, nyelvművelői módszertan – autodidakta a szakma, a szaknyelvtanár.

A szakmai logika és a szakmai igényesség alapján az anyanyelvi nyelvfejlesztés a szaknyelvoktatás tudatos és szervezett elemeként kellene, hogy megjelenjen. De ennek bizonyos mértékben ellentmond az a „légkör”, amely létrehozta és favorizálja az egynyelvű nyelvkönyveket, az egynyelvű idegen nyelvi érettségi vizsgákat és az egynyelvű nyelvvizsgákat: azaz felvethető az egynyelvűség felelőssége vagy inkább felelőtlenége a szakmai anyanyelvvvel kapcsolatban. Azt is tényként kezelhetjük, hogy az anyanyelvi műveltség és annak strukturáltsága meghatározó a tanult célnyelvre – esetünkben a szakmai nyelvre – nézve is. Ez azt is megerősíti, hogy a szaknyelv nem terminológia, hanem jóval több annál: az anyanyelv és annak tudatos ismerete akár látens módon is segédeszközként működik a célnyelv elsajátítása során.

Az anyanyelvvvel kapcsolatos oktatási és módszertani problémák leltározása az egyik lépés lehet a nyelvtanári (idegen nyelvi) alapképzésekben vagy a továbbképzésekben megjelenő olyan kurzusok kialakításához, amelyek tisztázzák a legfontosabb elveket, módszertani kérdéseket a szaknyelvoktatás és a szaknyelvtanári feladatok anyanyelvi oldalával kapcsolatban. Ilyen tartalmú kísérletek és próbálkozások elemei megjelentek a kilencvenes évek un. nyelvmesteri (ELTE) és a szaknyelvtanári (BKE) képzések programjaiban. Kérdés, hogy ezekből az „elhalt” programokból mi tevődik át a BA és MA bölcsész és nyelvtanári mintatantervekbe. Eddigi ismereteink szerint feltehetően semmi. Így ez a hiánypótló feladat a szakirányú továbbképzésekre vagy a kreditserző pedagógus-továbbképzési kurzusokra marad. Mindez a tanári oldal anyanyelvi képzését és továbbképzését szolgálná mind tartalmi, mind pedig módszertani tekintetben. A hallgatókat viszont már most is kellő módon szükséges segíteni abban és felkészíteni arra, hogy a szakmai anyanyelvvükkel kapcsolatos feladatokat megértsék, anyanyelvi felelősségtudatuk kialakuljon. Erre is találunk példákat, hiszen hol valamilyen hungarológiai stúdium keretében (BGF Külkereskedelmi Kar)

vagy speciális tantárgycsomagba burkolva (SZE) vagy – ami a leszerencésebb – önálló anyanyelvi tantárgyak képében jelenik meg az anyanyelvi oktatás, a szaknyelvoktatás másik oldalaként (BME). Komplex együttműködésre is van példa (VE), ahol a nyelvtanári és a szaktanári közös munkában vagy projektben kap helyet az anyanyelvi oldal. Igazából ez az utóbbi megoldás igen reménykeltő és hatékony modellnek tekinthető, csak nehezen intézményesíthető, mivel a felsőoktatásban a tantárgyi koncentráció fogalma és gyakorlata, de leginkább annak tantervi szintre emelése nem bevált gyakorlat. Sajnos főleg nem az a nyelvi képzés terén, pedig ez a fajta együttműködés erősen befolyásolhatná a szakmai kommunikáció minőségének anyanyelvi és idegen nyelvi oldalát egyaránt. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban folyó (szak)nyelvoktatás keretein belül az az út járható, hogy az idegen nyelvi kurzusokba építjük be az anyanyelvi oldal elemeit bármennyire idő-, tér- és energiaigényes is az. Azt is kimondhatjuk, hogy ennek elfogadása, illetve elfogadtatása nem egyszerű dolog: bizonyos értelemben az idegennyelv-tanári munkában szemléletváltást és módszertani eszközváltást igényel, ráadásul többletmunkával is jár. A lelki és szellemi tényezők túl, hogy anyanyelvünk épülését szolgáljuk, azért ennek a munkának minden bizonnyal megtérülése lehet a hallgató nyelvi tudatosságának, nyelvi komparatív érzékének kifejlődésében, ami az idegen nyelv tanulásában is visszatükröződhet. Melléktermékként még az a gondolatsor is megerősíthető, hogy az idegen nyelveknek is megvannak a maguk nyelvművelési gondjai, problémái, feladatai.

Felvetődik a kérdés, hogy mi a teendő? Ez egy mondatban megfogalmazható: a (szak)nyelvtanári és a hallgatói felelősség felerősítése a másik oldal, az anyanyelv iránt. Természetesen ez a tanár oldaláról nézve konkrét feladatokra váltható. Ezek közül legalább a legfontosabbakat emeljük ki az idegen nyelv tanítása közben felmerülő anyanyelvi feladatokkal, eseti problémákkal kapcsolatosan: felismertetés; tudatosítás; elemzés; érzelmi és esztétikai attitűd kialakítása; felelősségérzet felkeltése; szemléletváltás: az idegen- és az anyanyelvi oldal egyenrangúságának megteremtése, az anyanyelv munkaeszköz jellegének hangsúlyozása; az anyanyelvi nyelvművelés eszköztárának bemutatása vagy legalább utalás rájuk: egynyelvű szótárak, szakszótárak, kézikönyvek, lexikonok, elektronikus lehetőségek és elektronikus munkaeszközök stb. A végső cél az lehet, hogy egyfajta igényességet, szaknyelvhasználati és/vagy szaknyelvművelői attitűdöt kialakítsunk a hallgatókban az anyanyelvvvel kapcsolatosan.

A teendők vagy a megoldandó feladatok sorába tartozik az is, hogy tudunk-e konkrét tantervi vagy módszertani célokat és feladatokat rendelni a szakmai anyanyelvi ismeretek, készségek fejlesztéséhez az idegennyelvoktatáson belül, van-e módunk tervszerűen foglalkozni az anyanyelvi oldallal, vagy csak eseti feladatként kezeljük a kérdéseket. Valószínűleg ez utóbbinak van realitása és előfordulása nyelvoktatási gyakorlatunkban. Ezt is jelentős értéknek tekinthetjük, főleg akkor, ha az előző fejezetben felsorolt elemek tudatos módon jelennek meg a tanári munka során. Teljesen hiányzik a tanári munkából – pontosabban a szakmai felsőoktatásból – az anyanyelvi felmérés, a szintmérés, a komplex értékelés: egyáltalán a mérhetőség. Ennek nincs kerete, és metodikája sincs, pedig valószínűleg ezek segítségével, illetve az ezekből levonható eredmények, állapotrajzok, tanulságok figyelembe vételével lehetne egy tervezettebb munkarendet és valamilyen minimál-programot összeállítani.

Azok az EU-dokumentumok, amelyek a polgárok nyelvi képzettségével foglalkoznak mindig három nyelvről beszélnek. Ebből az első az anyanyelv és ezt követi két idegen nyelv. Az anyanyelv magas szintű köznyelvi és az adott területen a megfelelő mélységű szaknyelvi ismerete elemi eszköznek tekinthető a polgár kommunikációs- és munkaképessége szempontjából. Ezen az elvi kereten túl konkrétabb – bár a korábbi törvényi megfogalmazásnál lazább – megfogalmazást kínál a felsőoktatási törvény 19.§-ának 3. bekezdése: „A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítani kell a könyvtári szolgáltatást, az anyanyelvi és idegen nyelven a szaknyelvi ismeretek fejlesztését és a rendszeres testmozgás megszervezését.” (Felsőoktatási törvény 2005) Ezek alapján meg lehetne hozni olyan nyelvpolitikai, nyelvfejlesztési, nyelvtervezési döntéseket, direktívákat akár központi, akár helyi – értsd intézményi – szinten, amelyek kedvezőbb helyzetbe hoznák szakmai anyanyelvünk kezelését a szakintézményekben. Hogy ez tágabb kontextusban miért lenne fontos arra Glatz Ferenc egy gondolatsorát idézhetjük, amelyben kifejti, hogy a kis nyelvek fenyegetettségét a teljes nyelvi infrastruktúrájuk megbomlása okozhatja, és ebben éppen a szaknyelvi közeg súlyos hiányosságai, a szaknyelvi leromlottság lehet az egyik veszélyforrás, majd így folytatja: „Én nem attól félek, hogy a kis nyelvi kultúrák eltűnnek a következő évszázadban, hanem attól félek, hogy a kis anyanyelvi kultúrák szubkultúrákká válnak.” (Glatz, 1999:12) Ennek a leromlottságnak a megállításában a felsőoktatási intézmények – ha van rá programjuk, oktatási keretük –, akkor nagyon sokat tehetnek. Igazából itt többről lenne szó, mint megállításról. Ebbe a feladatba a szaknyelvek gondozása, fejlesztése is beletartozna.

Folytathatjuk a gondolatsort azzal, hogy az anyanyelv a versenyképesség egyik eszköze is. Erről A magyar nyelv jelene és jövője című MTA konferencia egyik tézise a következő módon fogalmaz: „4. A polgár versenyképessége: Az anyanyelv korszerűsítése és a nyelvi képzettség erősítése a polgár versenyképességének feltétele a jövő világgazdaságában és egyetemes kultúrájában. A kis nyelvi kultúrák tagjai könnyen hátrányba kerülhetnek a nagy nyelvi kultúrákba született egyénnel és közösségekkel szemben. Ezért mindent el kell követni, hogy a kis nyelvi kultúra tagjai minden szakmában, a köznapi élet minden területén korszerű anyanyelvi érintkezési eszköz birtokában legyenek. Az anyanyelvi hagyományok őrzésének, korszerűsítésének kérdése ezért társadalmi és gazdasági kérdés is.” (A magyar nyelv jelene 1997) Ennek a versenyképességnek az EU-kontextusba helyezését és konkrét feladatra történő meghatározását az alábbi sorok fejtik ki: „Magyarország európai integrációjának egyik következményeként minden idegen nyelvet tudó állampolgárnak fel kell készülnie arra, hogy alkalmanként írásbeli vagy szóbeli nyelvi közvetítési feladatokat kell ellátnia. (Klaudy, 2004:11) Ez a közvetítési funkció többségében minden bizonnyal a szakmai anyanyelven, azaz szakmai közegben és a szakmai kommunikáció keretében valósulhat meg. Ez is azt erősíti meg, hogy a nyelvpolitikának és az (anya)nyelvpedagógiának több figyelmet kellene fordítani szakmai anyanyelvünk észére, a különböző szaknyelvekre a felsőoktatásban, meg másutt is.

Feltehetően minél nagyobb és strukturáltabb egy felsőoktatási intézmény nyelvoktató egysége annál nagyobb annak a lehetősége, hogy az a szaknyelvoktatás másik oldalára, a szakmai anyanyelv gondozására – akár az idegen nyelvi órákba integrálva, akár önálló anyanyelvi stúdiók keretében – kellő és hatékony figyelmet fordítson. Nyilvánvaló, hogy az a legszerencsésebb, ha anyanyelvi tantárgyak önállóan is jelen vannak a tantervekben, és ráadásul ezek, illetve oktatóik együttműködnek az idegen nyelveket tanító kollégákkal. Ebből a szempontból modellértékű példaként lehet bemutatni azt a tantárgycsomagot, amit a BME állított össze, és kínál hallgatóinak kötelező, kötelezően- és szabadon választható tantárgyakként. A tárgyak a mérnöki, a gazdasági, a menedzseri és a mérnök-tanári képzések mintatanterveiben jelennek meg. A tantárgycsomag tárgyainak döntő többségét a Nyelvi Intézet gondozza, de más érintett tanszékek is közreműködnek a tárgyak oktatásában (Műszaki Pedagógia Tanszék*, Információ- és Tudásmenedzsment Tanszék**, Kognitív Tudományi Tanszék***). A tantárgycsomag sokszínű és tematikailag gazdag, így lehetőséget nyújt a különböző érdeklődésű és az eltérő szakterületű hallgatóknak a válogatásra, de akár egy teljes anyanyelvi blokk

összeállítására. (Megjegyzendő, hogy a szakfordító- és tolmácsolás és a kommunikáció és médiatudomány alapszak anyanyelvi és nyelvészeti tárgyai a szaknak megfelelő külön kínálatot alkotnak.) A kínálatban az alábbiakban felsorolt anyanyelvi, nyelvművelői, nyelvészeti tárgyak szerepelnek:

A szakmai nyelvművelés alapjai*
Kommunikáció anyanyelven
Stílusfejlesztés szövegelemzéssel
A közéleti megszólalás alapjai
Szaknyelv és terminológia
Természetes nyelvek leírása
Magyar nyelvhelyesség és nyelvművelés*
Magyar kommunikációs készségfejlesztés**
Látás, nyelv, emlékezet***

Hivatkozások

- A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény. A felsőoktatási intézmény működésének alapelvei. 19.§ (3)
- A magyar nyelv jelene és jövője. A Magyar Tudományos Akadémia konferenciája, 1997. július. Tézisek: 1-10.
- Glatz, F. (1999): *A tudomány világkonferenciája. Bevezető előadás*. MTA kiadvány.
- Klaudy, K. (2004): Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Miskolci Nyelvi Mozaik. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányok*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest. 11-23.
- Kiefer, F. szerk. (2006): *Magyar Nyelv*. Akadémiai Kézikönyvek. Akadémia Kiadó: Budapest. 1111.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. 290.

Tar Ildikó
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

**Az orvostudományból a pedagógiába:
Pszichodráma, zeneterápia és nyelvtanulás**

A tudományterületek átjárhatóságának gondolata Carl Rogers nevéhez fűződik. Ennek szellemében tartott zeneterápia tréninget Joseph J. Moreno Budapesten, rámutatva az ún. savant szindrómára és annak gyógyítási lehetőségeire a zene segítségével. E cikk a tapasztalatok pedagógiai ill. nyelvtanításban felhasználható lehetőségeit veti fel, pl. a nyelvi szorongás oldásában.

Carl Rogers írja *Valakivé válni* c. könyvében a következőket:

„Amennyiben az oktatókat érdekli az olyan típusú tanulás, amely funkcionális, igaz változást idéz elő, holisztikusan áthatja a személyt és cselekedeteit, úgy bizalommal fordulhatunk a pszichoterápiához ötletekért és megvalósult példákért. A pszichoterápiában lejátszódó tanulási folyamatok adaptálása az oktatásban nagyon ígéretes lehetőségnek látszik” (Rogers, 1961).

Ezt követte, a teljesség igénye nélkül említve, a személyközpontú terápia alkalmazása, majd napjainkban a tanuló-központú iskolák irányzatai (pl. Rogers, Klein Sándor, Vekerdy Tamás), melynek bemutatása nem e cikk feladata.

Ez a gondolat, a tudományterületek közötti átjárhatóság, ill. Carl Rogers nyomán az orvostudomány (pl. pszichoterápia) eredményeinek alkalmazása az oktatásban, jelen esetben a nyelvoktatásban, érdekes, izgalmas, még korántsem felderített területnek látszik. Különösen felkelte figyelmemet egy, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán 2006. májusában tartott pszichodráma-zeneterápia előadás, melynek előadója Joseph J. Moreno, Dr. Jacob Levy Morenonak, a pszichodráma és zeneterápia, csoportterápia megalkotójának unokaöccse. Mint Blatner írja:

„A pszichodráma a J.J. Moreno által az 1920-as években megalkotott terápiás módszer a következőképpen definiálható: olyan módszer, mellyel az egyéneket segíteni lehet problémáik pszichológiai dimenziójának feltárásában a konfliktushelyzet eljátszásán keresztül, ahelyett, hogy szavakba foglalnák azokat” (Blatner, 1988).

Hogyan egészíti ki egymást a pszichodráma és a zeneterápia? Mindkettő tevékeny módszer, mely aktívan bevonja az érdekelteket saját gyógyításukba. A belső **aktivitás, kreativitás** pedig nyíltabb részvételt tesz lehetővé a későbbi (tanulási) folyamatokban. E gondolatok szinte

kapcsolódnak Rogers szavaihoz, aki az orvostudomány és a pedagógia ígéretes kapcsolatai között említette a tanulók *aktív* szerepvállalását (szembeállítva olyan passzív folyamatokkal, mint pl. előadás-hallgatás és tesztek megoldása). Az *aktivitás (kreativitás)* tehát a kulcsszó, mely fantáziámat megragadta, különösen J.L. Moreno előadásának, zeneterápiapszichodráma kurzusának meghallgatása után, különös tekintettel az ott hallott megrázó esetekre. Néhány szóban következzen ezek rövid összefoglalója.

Az előadó, Joseph J. Moreno nagybátyja, Dr. J.L. Moreno Bécsben született és dolgozott. Fiatalon Freud tanítványa volt, az ő nyomdokain indult, de később sok mindenben sajátos módszereket fejlesztett ki. J.L. Moreno 1925-ben Amerikába költözött, és itt fejtette ki később munkásságát. Hagyományait és gazdag szellemi örökségét J.J. Moreno folytatja, aki jelenleg New Yorkban él és dolgozik. Belső zenéd dallama c. könyve 1999-ben jelent meg Amerikában, s azóta a világ számos nyelvére lefordították. Hazánkban várhatólag ez év második felétől kapható a könyvesboltokban.

A bevezetőből megtudhattuk, hogy a zeneterápia a mindenkiben meglévő improvizációs készségekre épül, igyekszik felkelteni a gyermekkorban jellemző **kreativitást** és **spontaneitást**, s ezáltal eljutni a személyiség mélyén rejlő erőkhöz. Ehhez legtöbbször ritmushangszereket, ütősöket, dobokat, csengőket, xilofonokat és csörgőket alkalmaz, zenei képzést nem igénylő, erős kifejező erejű közlésekként.

A tréning első napjának délutánján Moreno diavetítéssel egybekötött, lenyűgöző előadást tartott a **savant** szindrómáról, annak a zenével való, hihetetlennek tűnő kapcsolatáról. Savant szindrómáról beszélünk akkor, ha a máskülönben súlyos, többszörösen testi-szellemi fogyatékos ember valamilyen mentális területen (és csupán azon) egyedülálló teljesítményre képes. A szindrómát általában gyermekkorban felismerik, gyakran társul autizmussal és egyéb fejlődési rendellenességekkel. Lehet azonban a bal agyféltekét érintő baleset vagy betegség eredménye, sőt tudósok kimutatták savant készségek kialakulását időskori agy-érelmeszesedésben szenvedő pácienseknél is. Az autista savant-ok legtöbbször képes számok, adatok, rendszámok, térképadatok, sport vagy időjárási statisztikák stb. memorizálására, vagy egyéb, az egészséges ember számára megoldhatatlannak tűnő matematikai műveletek elvégzésére stb. A jelenség pontos oka nem ismert még: néhány esetben egyértelmű neurológiai abnormalitások mutathatók ki, más savant-ok agya viszont anatómiailag és fiziológiailag is, a mai tudomány eszközeivel mérhetően, normálisnak mondható.

A savant szindróma és a zene számos dokumentált, híres esete közül Moreno hármát emelt ki és mutatott be: Leslie Lemke, agykárosodást szenvedett amerikai vak muzsikust, Hikari Oe-t, a súlyos károsodással született japán zeneszerzőt és Thomas “Blind Tom”-ot, az 1860-as években rabszolgaként, vakon és szellemi károsodással született zongoraművészt.

Leslie Lemke koraszülött volt, glaukómát, agyszélhűdést és agykárosodást állapítottak meg nála. Nevelőszülők vették magukhoz, s a kisfiú hét éven keresztül nem mutatott semmiféle javulást. Egy éjjel nevelőanyja azt hallotta, a gyerek Csajkovszkij 1. sz. Zongoraversenyét játssza hibátlanul, amit a televízióból hallott. Nevelőszülei támogatásával hamarosan mindenféle stílust mesterien játszott, s az 1980-as években koncertkörutakon csillogtatta tehetségét.

Hikari Oe története is egyszerre szívszorító és tanulságos. A japán Nobel-díjas irodalmár, Kenzaburo Oe és felesége sokáig vívódtak, életben tartásuké az orvosok agyi sérvvel született és sürgős műtetre szoruló kisfiukat. Az orvosok tanácsa ellenére a gyerek élete mellett döntöttek, és Hikari megmaradt ugyan, de epilepsziában, fejlődési rendellenességben, látáskárosodásban és fizikális koordináció zavarban szenvedett. Beszélni soha nem tanult meg pár szón kívül, végül a zenében találta meg saját hangját és a zeneszerzésen keresztül tudta kifejezni magát. Az édesapa számára pedig a fogyatékos gyermek nevelése teherből lassan áldássá változott: ezt a történetet írta meg, saját gyógyítása képpen, munkássága legsikeresebb művében (Hikari finds his voice – Hikari megtalálja saját hangját)

Thomas “Blind Tom” Wiggins rabszolga anya gyermekeként született afro-amerikai autista savant és rendkívüli zenei őstehetség volt. Egy éjjel gazdája arra ébredt, hogy a négy éves kisfiú, aki még beszélni sem tudott, a gazda lányai által tanult zenedarabokat játssza hibátlanul a zongorán. A gazda profi zenészeket fogadott a gyerek mellé, aki hamarosan mintegy 7000, főleg klasszikus darabot játszott fejből, miközben szókinccse soha nem haladta meg a 100 szót. Később zenei körutak következtek, egyszer még a Fehér Házban is játszott James Buchanan elnöknek. A sors igazságtalansága, hogy a kis művész bevételei a rabszolgatartó családot gazdagították.

Moreno ezekkel a történetekkel a zene mindenén átütő, a súlyos agyi károsodáson is átható kommunikációs erejét érzékeltette. A zeneterápia tehát általunk ismert határokat lép át, eszközt ad a páciens vagy akár a nehézségekkel küszködő “normál” ember számára is saját maga kifejezésében, de eszközt a terapeuta számára is a páciens megszólaltatására. Segít abban, hogy elérhessük a Rogers által megfogalmazott célt, hogy *kreatívan* és *önállóan* gondolkodjunk, hogy

közeli kapcsolatba kerülünk személyiségünkkel, énünkkel, bármilyen képességekkel születünk és élünk is, bármilyen körülmények között.

Ezeket a gondolatokat hozta közel hozzánk Moreno, aki saját személyiségével, szellemi frissességével, életszeretetével mindennél jobban szemléltette az elmondottakat. Ekkor gondoltam arra, hogy a nyelvtanulás ideális terep mindezek továbbgondolására, természetesen anélkül, hogy bárki pszichoterapeutává képeztené át magát vagy zeneszerszámokkal szeretne nyelvet tanítani. Ennél sokkal messzebb tekintenék. A nyelvtanulást és a zenét az kötheti össze, hogy a zene a jobb agyféltekére hat, a kreativitást, a spontaneitást kelti fel. A nyelvtanulás mai, modern célja pedig a felsőoktatásban: kreatív, gondolkodó, összefüggéseket felfedezni képes, stabil személyiségek nevelése.

A Moreno által említett savant példák nyomán arra gondoltam, milyen sok hallgató jön a középiskolából sérült énképpel, önértékelési zavarokkal, melybe beletartozik, hogy „nincs nyelvérzéke”, „képtelen megtanulni” az adott idegen nyelvet, stb. Ezeket a téveszméket olyan védőfalként vonják maguk köré, hogy sokszor a nyelvtanárnak is egyszerűbb ezekben belenyugodni, mintsem nekiállni ezt a falat lebontani, és megkeresni az adott hallgatóban azt a szikrát, ahol fel lehetne lobbantani kreativitását, aktivitását, részvételi hajlandóságát a körülötte zajló folyamatokba.

S mit mondhat nekünk, nyelvtanároknak a savant szindróma? Ha súlyosan károsodott emberekből efféle rejtett erőket ki tud hozni a zene, a terápia, akkor az ép, egészséges, (de kudarcok által sújtott, vagy egyszerűen csak passzivitásra „lustaságra” kárhóztatott hallgatókból nem feladata-e a tanárnak, hogy mélyére ásson a személyiségnek, és kincset találjon benne? Kiváló lehetőség erre a nyelvóra, mely kötetlen lehetőségeivel csodákat művelhet. Még azzal is, aki dacosan ragaszkodik ahhoz, hogy a nyelv márpedig soha nem fog menni neki. Azért éppen a nyelvóra, mert a nyelvtanítás, jellegéből adódóan végtelen lehetőségek tárháza a tevékenységek, témák, szituációk, stb. eljátszására, olvasására és megbeszélésére, fordítására, a sort a végtelenségig lehetne folytatni. Mindezt persze a hallgatók aktív bevonásával, valós és életszerű feladatok adásával, hogy érezzék, maguk is formálják, formálhatják saját tanulási folyamataikat. A nyelvtanulást „kiscsoportos terápiaként” is felfoghatjuk, ahol ha sikerül biztonságos, elfogadó légkört kialakítani hallgatóinkban, azzal a személyiség és a nyelvtudás egyaránt pozitívan fejlődik. Mindezek előfeltétele természetesen, mint a páciensnek a pszichoterápiában, a hallgató szembesülése azzal, hogy gondja, nyelvtanulási gondja van (vagy személyiségbeli, esetleg mindkettő, egymástól szinte elválaszthatatlanul), mely bénítólag hat rá, pl. elpirul, ha

meg kell szólalnia „language anxiety”-t, felfokozott izgalmat érez, ha a többiek előtt vagy esetleg anyanyelvi beszélő előtt kell idegen nyelven megszólalnia, kisebbségi érzés fogja el a jobban tudókkal szemben stb. Segíteni ezen a helyzeten pedig, Rogers gondolataival élve, csak kongruens (hiteles), feltétel nélkül, pozitívan elfogadó, empatikusan megértő tanár tud, aki mindezen tulajdonságait sikerrel kommunikálja hallgatói fel. Ha pedig ezt elérte, ki tudja, melyik hallgatóban mit talál a felszín alatt?

Hivatkozások

- Rogers, C. (2001): *Valakivé válni*. Edge: Budapest
Blatner, A. (1988): *Acting-in: Practical applications of psychodramatic methods*. p 7.
Springer: New York

Irodalom

- Moreno, J.J. (2004): *Belső zenéd dallama*. Scope Kft. Magánkiadás: Budapest
Priestley, M. (1985): *Music therapy in action*. Saint Louis
Moreno, J.L. (1964): *Psychodrama. Beacon*. Beacon House: New York
Berne, E. (1984): *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó: Budapest
Korman, A. (1974): *The psychology of motivation*. Prentice-Hall: New Jersey
Kulcsár, Zs. (1999): *Morális Fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
Ranschburg, J. (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat: Budapest
Rogers, C.R.(1969): *Freedom to learn. A view what education might become*. Columbus.
Rogers, C.R. (1962): The interpersonal relationship: the core of guidance. *Harward Educational Review*. 42
Goleman, D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Magyar Könyvklub: Budapest
Faw, V. (1954.): *Evaluation of student centered teaching*. Unpublished manuscript
Jacob, P.E. (é.n.): *Changing Values in College*. Hazen Foundation: New Haven
Buda Béla (1978): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat: Budapest
Tringer L. (1991): *A gyógyító beszélgetés*. VIKOTE: Budapest
Pintér Gábor (2000): Személyközpontú pszichoterápia. In: Szőnyi, G. – Füredi, J. (szerk.): *Pszichoterápia*. Medicina: Budapest
Lin Yutang (2000): *Az élet sója*. Tericum: Budapest
Bagdy, E. –Daubner,B. –Popper, P. (2004): *Öröm, harmónia, boldogság*. Saxum: Budapest

Tolnai Zsuzsa
Rendőrtiszti Főiskola
Idegennyelvi Intézet

Előkészületek egy Internet-alapú rendvédelmi eLearning szaknyelvi oktatócsomag összeállításához

A Rendőrtiszti Főiskola levelező hallgatóinak 67.5%-a nem tudta megszerezni diplomáját, mert a kimeneti feltételként előírt középfokú nyelvvizsgát nem tudta megszerezni. Ezen a lehetetlen helyzeten szeretnék segíteni egy rendészeti szakmai angol nyelvi eLearning-es tananyag kidolgozásával. Előadásomban az eLearning-es módszer néhány legfontosabb alapfogalmának tisztázását követően annak a levelezős hallgatóink körében végzett kérdőíves felmérésnek az eredményeit ismertetem, amely az új tananyag kidolgozása előtti alapos szükségfelmérés és szükségletelemzéshez kapcsolódott.

Bevezetés



Elnevezés

Már az írásmód és az elnevezés sem egységes. e-Learning, eLearning, "e"learning, E-learning, sőt még egyéb elnevezések is ismeretesek: Computer-Based Training (CBT), Internet-Based Training (IBT), Web-Based Training (WBT).

Mit is jelent az 'e' az angol megnevezésben?

Elektronikus	Adminisztrációs
Kísérleti	Hatékony
Gazdaságos	Eklektikus
Örök	Váratlan
Könnyű	Megnyerő

Szinte mindegyik jelzőt alkalmazhatjuk az eLearning-es tanulási folyamat jellemzésére. A magyar terminológia leggyakrabban csak eLearning-ként vagy Internet-alapú tanulásként emlegeti.

Előzmények

Az Európa Tanács 2000. márciusában Lisszabonban tartott ülésén az Európai Unió államfői elfogadták azt a nyilatkozatot, amely azt a célt tűzte ki, hogy Európa 2010-re a világ legversenyképesebb tudás-alapú gazdaságát hozza létre. Következésképpen az oktatási és nevelési rendszereket is e kihívásnak megfelelően kell fejleszteni.

Az utóbbi 10 évben az Internet rohamos elterjedése, az információs és kommunikációs technológia fejlődése következtében soha nem látott módon megnőtt az információhoz jutás lehetősége. Ez a folyamat megváltoztatta az emberek közötti kommunikáció módját, a társadalom minden rétegének életét és az emberek tanulási folyamat minőségét és módját.

Az eEurope az Európai Tanács egy olyan politikai kezdeményezése, amely azt biztosítja, hogy az Európai Unió az információs társadalom kínálta lehetőségeket teljes mértékben hasznosítja. Ennek a kezdeményezésnek három fő célkitűzése van:

- minden állampolgár számára biztosítani kell internet-hozzáférést;
- egy digitális írástudás európai elterjesztése, ahol az új ötletek megvalósítását anyagilag is támogatják;
- az internet-hozzáférés elterjedésével az állampolgárok teljes bizalmát meg kell szerezni.

Az eEurope 2002 és az eEurope 2005 akciótervekben a legfontosabb prioritások között szerepel a legkorszerűbb informatikai eszközök oktatásban történő felhasználása. A már említett Lisszaboni Csúcstalálkozón elfogadták **az eLearning Kezdeményezést (eLearning Initiative) és az eLearning Akciótervet (Action Plan) is.**

A legfontosabb célkitűzések között szerepel:

- a megfelelő infrastruktúra kialakítása,
- az oktatás és továbbképzés megszervezése minden szinten,
- európai együttműködés és networking.

A világon mindenütt a „tudás társadalmának” (knowledge society) kialakítása és az élethosszig tartó tanulás fontossága kerül előtérbe. Az információs és kommunikációs technológiáknak, az internetnek az oktatásban történő felhasználása új kihívást jelent, mert ezek elterjedése emeli a minőséget és az oktatás hatékonyságát. Az internet egyenlő lehetőséget biztosít a korszerű tananyagokhoz és ismeretekhez való hozzájutáshoz. Az oktató, nevelőmunka sikerének egyre inkább az a záloga, hogy élni tudunk-e az Internet korlátlan lehetőségeivel. 2002.

márciusában az EU tagállamokban működő iskolák 93 %-a rendelkezett Internet-hozzáféréssel, a 100 tanulóra jutó internet-hozzáférés pedig 50%-kal nőtt 2001 és 2002. között.

Beindultak az EU kulcsfontosságú képzési programjai (Socrates, Leonardo da Vinci). A Socrates programnak van egy specifikus leágazása a Minerva, amelynek a fókuszában a távoktatás (Open and Distance Learning), valamint az információs technológia oktatásban történő felhasználása folyik. Az Erasmus és Comenius programok a Socrates program felsőfokú oktatási intézmények számára kiírt változatai. Ezen kívül még meg kell említeni a Grundtvig programot, amely a felnőtt oktatás és az élethosszig tartó tanulás támogatását tűzte ki célul. A hangsúly már nem a technológia fejlődésén van, hanem azon, hogyan és mikor áll módunkban iskolákban, továbbképző központokban az e-learning lehetőségeit kihasználni. A szakértők figyelme a gyakorlati felhasználás, módszertan és a tananyagok összeállítása felé fordul.

A 2004-2006. évekre vonatkozó **eLearning Program (eLearning Programme)** olyan nagyszabású feladatokat tűzött ki, mint

- a digitális írástudás (literacy);
- az európai középiskolák együttműködésének megszervezése (twinning secondary schools);
- a Bologna Folyamat szellemében a felsőoktatási intézményekben megvalósítandó integráció támogatásával az európai egyetemek és főiskolák 'virtuális kampuszainak' létrehozása, valamint a köztük megvalósuló 'virtuális mobilitás' támogatása (Erasmus Program);
- az eLearning Akcióterve célkitűzéseinek segítése és figyelemmel kísérése.

Az eLearning Program prioritásainak megvalósításával az európai tudásalapú társadalom már nem csak 'virtuális valóság', hanem a valóság maga.

eLearning fogalmának meghatározása

Az eLearning vagy internet-alapú tanulás minden olyan tudásátadási folyamat, amely közvetítő közegként a számítógépet, szűkebb értelemben a számítógépes hálózatot használja.

Az eLearning pedagógiai értelemben több módszertani területet integráló pedagógiai technológia. Nagy távolságot képes áthidalni, pontosan úgy, mint a távoktatás, de a visszacsatolás idejét is képes lerövidíteni, akár azonnalira. Vonzó, motiváló audio-vizuális megjelenítésre képes, mint az oktatófilmek, vagy multimédiás anyagok, de képes interakcióra és visszajelzésre is. Egyénre szabott oktatást képes

irányítani, visszajelzéssel, nagyfokú interaktivitással, mint a programozott oktatás, de tananyagai napról napra karbantarthatók és a lehető legszélesebb közönséget képesek elérni. Költséghatékonysága mellett előnye, hogy a tanárral való állandó kapcsolattartást biztosítja, felhasználja az internetet, mint információforrást.

Az eLearning egyéni foglalkozás. A tananyagot a számítógép segítségével, aszinkron módon, tehát egyéni haladási sebességgel, saját ütemezésben dolgozza fel a hallgató. Ez mással nem helyettesíthető. Ugyanakkor széles skálán kínál lehetőséget a csoportos munkára is a moderált fórumoktól a beszélgető-programokon keresztül a megosztott képernyőhasználatig.

Az eLearning az oktatásban csak egy eszköz, a tudásátadás hatékonysága az adott tananyag minőségétől és az oktatás irányítójától függ. Egyszerre kevesebb és több is, mint a hagyományos oktatás. Kevesebb olyan értelemben, hogy nem váltja ki a klasszikus oktatási formákat, azokkal csak együtt alkalmazható. Több olyan értelemben, hogy olyan fajta interakciót kínál, amely a hagyományos módszerekkel nem érhető el. Az eLearning a legtöbb lehetőséget az ismeretek bővítésére kínálja, de készségfejlesztésre, valamint a motiváció fokozására is használható.

Az eLearning tehát nem csak szigorúan véve tanítási eszköz, hanem egy **rendszer**, amelynek legelső építőköve a tananyagok feldolgozása, strukturálása, meghatározott metodikai irányelvek alapján. Csak abban az esetben lehet hatékony, ha a célpopuláció igényeihez igazodó tananyagot dolgoz fel. A távtanuló nincs elszigetelve, egyre szélesebb körű interakcióra van lehetősége. A hagyományos oktatási formákkal kombinálva az oktatás színvonalát hatékonyan növeli.

Az eLearning használatát korlátozó természetes tényező lehet, hogy rendelkezik-e a munkahelyén a munkavállaló személyi számítógéppel és hálózati- és/vagy Internet eléréssel, illetve mennyire használhatja ezt nem szorosan a munkájával összefüggő tevékenységre.

eLearning a felsőoktatásban

Az E-learning a felsőoktatásban is egyre inkább elterjed, kiegészítve a hagyományos oktatási formákat. Virtuális egyetemek alakulnak, távoktatási intézmények működnek, amely a hallgatók számára biztosítja a virtuális mobilitást, az élethosszig tartó tanulást, on-line oktatócsomagokat és egyetemek közötti on-line együttműködést. Már 700 európai egyetem vesz részt közös oktatási anyagok felhasználásában, elektronikus vitafórumokat szerveznek a hallgatók körében.

Az eLearning az oktatást demokratikusabbá is teszi, hiszen azok is ismeretekhez jutnak, akik nem tudnak hagyományos egyetemre járni. A távoktatás keretein belül több, mint 4000 oktató foglalkozik a 900000 egyetemi hallgató távoktatásával. Napjainkban a tartalom, a hatékonyság, a minőségi oktatás és a standardizálás a legfontosabb.

Előkészületek a Rendőrtiszti Főiskolán egy eLearning-es módszer bevezetésére a rendészeti szaknyelvoktatásban

A Rendőrtiszti Főiskolán a nappali tagozatos hallgatók mellett négy évfolyamon 200-250 levelező hallgató folytatja tanulmányait. Természetesen a levelező hallgatóknak is ugyanazokat a kimeneti feltételeket kell teljesíteniük, mint a nappali tagozatosoknak. Az előző tanév végén elkészített statisztikák szerint a végzett hallgatók 67, 5%-a kapott diplomát, mert nem tudták megszerezni középfokú nyelvvizsgájukat. Ezen a helyzeten változtatni kell, megfelelő lehetőséget biztosítva a levelező hallgatók számára, hogy ők is fel tudjanak készülni egy nyelvvizsgára. Ennek a felkészülésnek egyik leghatékonyabb módja lehet a levelező hallgatók sajátos munkabeosztása miatt egy eLearning-es tananyag kidolgozása, és tesztelés után a hallgatók számára hozzáférhetővé tétele.

Mielőtt ehhez a munkához hozzáfognék, összeállítottam egy 20 kérdésből álló kérdőívet, amelyet összesen 479 első, másod, harmadéves levelező hallgató töltött ki. (lásd Függelék 1. melléklet). A kérdőív kérdéseinek összeállítása a rendészeti szakterületen dolgozó és a Rendőrtiszti Főiskolán tanuló levelező hallgatóknak az Internet-alapú tanulásra való igényeinek felmérését szolgálta. Arra a kérdésre szerettem volna elsősorban választ kapni, hogy a rendészeti beszélőközösség tagjai számára mennyire ismert és vonzó az Internet-alapú tanulási módszer felhasználása a szaknyelvi ismeretek megszerzéséhez. Ezen kívül a kérdőív egyes kérdései a nyelvtanulók tanulási szokásaira, míg más kérdések az Internet-alapú tanulás során megváltozott tanár-diák kapcsolatra vonatkoztak.

Az adatok összesítése után egy összefoglaló táblázatot állítottam össze, majd a táblázat adatai alapján a kérdőív kérdéseinek megfelelő sorrendjében diagramokat készítettem. (lásd Függelék 2. melléklet)

Összegzés

A kérdőívet kitöltő levelező hallgatók nagy száma miatt ennek a felmérésnek az adataiból az adott beszélőközösségre vonatkozó reprezentatív eredményt kaptam. A felmérés rádobbantette őket arra, hogy valamilyen formában mindenképpen nagyobb intenzitással kell nyelvet tanulniuk és a középfokú nyelvvizsgára készülniük, ha diplomát kívánnak

szerezni. Csak 10% találta el azoknak a végzős hallgatóknak a számarányát (67,5%), akik nem kaptak diplomát a nyelvvizsga hiánya miatt.

A távoktatásos módszer a hallgatók 77%-ának ismeretlen, 91,7%-uk még soha nem vett részt ilyen oktatási formában. Az E-learning-es módszerről 95,2% még nem is hallott. Így egy ilyen módszer bevezetésekor gondolni kell tehát arra, hogy alapos módszertani útmutatót kell kidolgozni.

Nagyon örvendetes, hogy 86% felhasználná a számítógépet nyelvtanulásához, 88% szívesen kipróbál új tanulási formákat. Ezért valószínűsíthető, hogy egy jól megírt Internet-alapú tananyag sikeres lehet. Bár a hallgatók munkahelyén nem engedélyezik az Internet használatát, 65% rendelkezik otthon internet-hozzáféréssel. Várhatóan ez az arány a jövőben csak bővülni fog. Az E-learning-es tananyag felhasználásához szükséges számítógépes jártassággal a hallgatók döntő többsége rendelkezik, hiszen a munkahelyen vagy otthonukban 95%-uk használja a számítógépet.

96% szerint a nyelvvizsga megszerzésének legnagyobb akadályá az, hogy nem tudnak sajátos munkabeosztásuk miatt nyelvórára járni. Ezért is tudná a tanulást segíteni az E-learning-es módszer. Egyéni tanulással, rugalmas időbeosztással, pontosan ütemezett leckékkel fel tudnának készülni a vizsgára.

Az E-learning-es tanulási forma mellett is fontosnak tartják a nyelvtanárral videó kamerás konzultáció és intenzív nyelvtanfolyami szakasz beiktatásával kialakított személyes kapcsolatot.

Naponta döntő többségük 1 órát tud nyelvtanulásra fordítani. Ezt az adatot az ütemezésnél, a tananyag összeállításakor kell szem előtt tartani. Az egyéni nyelvtanulást csak irányítottan, tehát pontosan ütemezett, jó tananyag esetén tudják elképzelni.

Ami az internetes tanulás hatékonyságát illeti, sok hallgatónak voltak aggályai. Remélhetően kipróbálás után változik véleményük. Bár az E-learning-es tananyag segítséget nyújtana a levelező hallgatóknak a nyelvvizsga megszerzéséhez, ezért 73 % anyagi áldozatot is vállalna, hogy részt vehessen egy E-learning-es vizsga-előkészítő programban.

A Rendőrtiszti Főiskola levelező hallgatóival végzett kérdőíves felmérés és a velük folytatott személyes beszélgetés alapján bízom abban, hogy a főiskola vezetősége támogatásával hamarosan elkezdődhet egy rendészeti oktatócsomagnak a kidolgozása, valamint az eLearning-es oktatás bevezetése.

Hivatkozások

<http://elearnineuropa.info>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/minerva/ind1.a.html>

<http://cordis.hu>

<http://proacte>
<http://europa.eu.int/comm/elearning>
www.elearninmg.b2mediaco.com/magazine.php
en.wikipedia.org/wiki/Elearning
ec.europa.eu/education/programmes/elearning/programme_en.htm

a) nagyon egyetért b) egyetért c) nem ért egyet d) nagyon nem ért egyet

17. Az internetes nyelvtanulás hatékonyabb lehet, mint a hagyományos nyelvoktatás megfelelő módszertani segítség esetében.

a) nagyon egyetért b) egyetért c) nem ért egyet d) nagyon nem ért egyet

18. Az összevonások alkalmával a szaktárgyi órák után megterhelő volna a nyelvórákon való részvétel.

a) nagyon egyetért b) egyetért c) nem ért egyet d) nagyon nem ért egyet

19. A számítógép, az internet és egy vizsga előkészítő oktatócsomag azoknak is lehetővé teszik a nyelvvizsgára történő felkészítést, akik más szervezett nyelvoktatásban nem tudnak részt venni.

a) nagyon egyetért b) egyetért c) nem ért egyet d) nagyon nem ért egyet

20. Bár az internetes nyelvtanuláshoz szükséges számítógép, internetes hozzáférés, videokamera a nyelvtanulónak anyagilag nagy anyagi megterhelést jelent, mégis a sikeres nyelvvizsga érdekében érdemes egy E-learning-es nyelvvizsga előkészítési programban részt venni.

a) nagyon egyetért b) egyetért c) nem ért egyet d) nagyon nem ért egye

Egyéb megjegyzései:

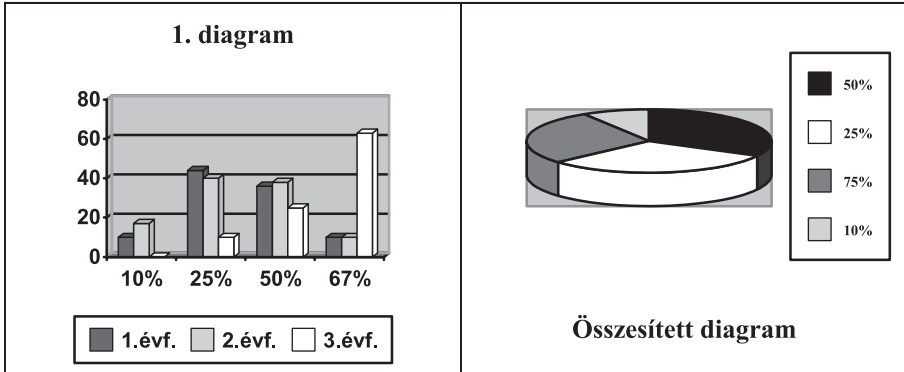
.....
.....
.....

Köszönöm együttműködésüket.

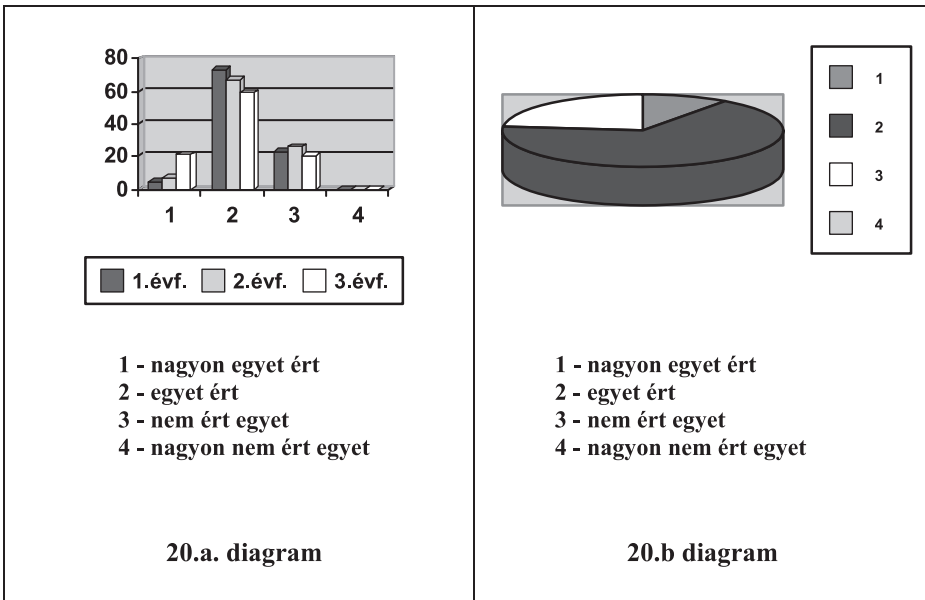
Tolnai Lászlóné (Adjunktus, RTF, Idegennyelvi Intézet)
Rendőrtiszti Főiskola

2. Melléklet

1. Tudomása szerint a levelező hallgatók közül a középfokú nyelvvizsga hiánya miatt hányan nem kaptak diplomát a 2005/2006. tanévben?



20. Bár az internetes nyelvtanuláshoz szükséges számítógép, internetes hozzáférés, videó kamera a nyelvtanulónak anyagilag nagy anyagi megterhelést jelent, mégis a sikeres nyelvvizsga érdekében érdemes egy E-learning-es nyelvvizsga-előkészítő programban részt venni.



Az országismereti háttértudás közvetítése a német agrárszakfordító képzésben

Minden ember, minden nyelvtanuló egy bizonyos kultúrában nő fel, azt tartja természetesnek. Idegen nyelvet csak úgy tanulhatunk eredményesen, ha kilépünk saját meghitt kultúránk determinálta gondolatrendszerünkből, anyanyelvi és kulturális beidegződéseinkből, észrevesszük és megértjük a két nyelv és kultúra között levő különbözőségeket és hasonlóságokat, egymásrautaltságukból adódó kölcsönös viszonyukat. Az „idegenül értés”/”Fremdverstehen” képességének megszerzése a nyelvtanulás szerves része kell hogy legyen. Ezt hivatott elősegíteni az országismereti háttértudás közvetítése. A dolgozat áttekinti az országismeret tartalmára vonatkozó koncepciókat a német nyelv oktatásában, vázolja a közvetítés jellemző módjait, kitér a felméréseken alapuló nyelvtanári igényekre, majd bemutatja, hogyan jelenik meg az országismereti háttértudás közvetítése a Debreceni Egyetemen a német agrárszakfordító képzésben.

Az országismereti háttértudás szerepe

Az idegen nyelv mögött rejlő kultúra/civilizáció ismeretének fontossága aligha vitatott a ma idegennyelv-oktatásában, hiszen egyetértve Oksaar-ral (2001) minden nyelvtanulási folyamat egyben a kultúra állandó tanulását is jelenti. Nem elegendő a hangsúlyt csak a nyelv szerkezeti elemeinek korrekt közvetítésére helyezni, legalább olyan fontosak azok az ismeretek is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy kinek mikor, hol, hogyan és miért mondunk valamit, vagy éppenséggel nem mondunk semmit. Az ilyen jellegű ismeretek hiánya kommunikációs zavarokat okozhat.

Más megközelítésben: az idegen nyelv és a nyelv mögött levő kultúra nem tükrösképe anyanyelvünknek és kultúránknak, szokásainknak. Az egyik idegen nyelv nem fordítható át a másikba az akadémiai precízséggel megtanult mondatalkotási szabályok segítségével, mert minden nyelv mögött más és más kultúra rejtőzik, sajátos össze nem téveszthető jellemzőkkel. Ezek figyelembe vétele nélkül nehéz és rögös út vezet az idegen nyelv megfelelő szintű elsajátításáig. Mebus (1987) szerint a megszokottól eltérő kultúra észlelésében többé-kevésbé sztereotip elképzeléseink vezérelnek minket, az előítélettől mentes szemléletmód nem adatik meg számunkra. A kultúráközi párbeszédben azonban segíteni kell az egymás jobb megértésére való törekvést. Ha tudatosítjuk és jobban ráhangolódunk az idegen kultúra másféleségére, árnyaltabban tudjuk észlelni a sajátunkat is. Ezért az idegennyelv-oktatásnak nagy szerepe van abban, hogy ne csak az idegen nyelvet és kultúrát ismerjük meg jobban és tanuljuk meg becsülni, hanem a sajátunkat is.

Mebus gondolatai mentén haladva az is leszögezhető, hogy a nyelvtanulás, ezen belül az országismeret önmagában nem tünteti el a sztereotípiáktól terhes gondolkodásmódot, de kiváló eszköz lehet a nyelvtanár kezében magunk és a mindenkori másik differenciáltabb megismeréséhez. Ez a nyelvtanulás plusz hozama is egyben.

Az országismereti háttértudás másik fontos szerepe a nyelvtanulási folyamat elősegítésében, „megkönnyítésében” rejlik. Közvetítésének optimális körülményei és módjai (tanár, tankönyv, nyelvtanulási cél stb.) elősegítik a nyelvtanulásra való ráhangolódást, anyanyelvi beidegződéseink kiiktatását, az idegen nyelv, az idegen kultúra jobb megértését, az idegen nyelv „érzését”, s ezáltal könnyebb és eredményesebb elsajátítását. Ez az országismereti háttértudás pragmatikus szerepe a nyelvtanulási folyamatban, fontos didaktikai és pedagógiai eszköz a nyelvtanár kezében. Hangsúlyozni kell azonban azt is, hogy a sikeres nyelvtanulásnak számtalan egyéb összetevője van, melyek felsorakoztatása, elemzése és súlypontozása nem célja jelen dolgozatnak.

A célnyelvi kultúra fogalma

Az országismereti háttértudás szempontjából értelmezett kultúra egy széles bázison értelmezett „kettős” kultúra. Fogalomkörébe beletartozik az akadémiailag és esztétikailag értelmezett kognitív ismereteket közvetítő, úgynevezett magas kultúrán, a „hohe Kultur”-on túlmenően a hétköznapi kultúra, az „Alltagskultur” vagy „Leutekunde” is. A hétköznapi kultúra a társadalmi együttélés folyamatában kialakult viselkedési normák, szokások, tevékenységek kommunikációs célokat szolgáló pragmatikus vetülete.

A kultúrának ez a kettős, de mindig szociokulturális formában megjelenő arca nem külön-külön létező, hanem szerves egységet képező többrétű és egymással átszőtt ismeret közvetítését tételezi fel a nyelvtanulási folyamatában.

Közvetítési módok

Pauldrach (1992) az országismeret (Landeskunde) tanításának három módját különbözteti meg. Ezek időrendi sorrendben a következők: kognitív, kommunikatív és interkulturális.

A **kognitív módszer** (faktische Landeskunde) az 1950-60-as években alakult ki. Fő célja tényszerű ismeretek tanítása az országról. A tankönyvekben megjelenő témák a hagyományos, klasszikus, az ún. magas kultúrát részesítették előnyben, úgymint a történelmet, az irodalmat, a klasszikus zenét, a festészetet, kiemelve az egy-egy területhez köthető személyiségeket. A témák nem voltak beépítve a nyelvtanulási folyamatba, hanem kiegészítő anyagként vagy kiegészítő leckeként szerepeltek mint

általános érvényű, objektív tények. Kikérdezésük rutinszerű kérdez-felelek formában zajlottak. A hétköznapi élet bemutatásában ekkor még nem fedték fel az országismereti lehetőséget, a hétköznapi kultúrát nem tartották a célnyelvi kultúra jellemzőjének. A fontosnak tartott országismereti tartalom pedig alá volt rendelve a magasabb célnak, a német nyelvtan magyarázatának. Ilyen tankönyvek voltak pl. Schulz-Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Braun: Deutsch als Fremdsprache. Az előbbi Magyarországon is használatos volt.

A **kommunikatív módszer** a 70-es években kialakult cselekvésorientált módszer, amely a sikeres hétköznapi nyelvhasználatot, a célnyelvi országban adódó valóságos, életszerű szituációkra való felkészítést, a kommunikatív kompetencia kialakítását, a kultúrára jellemző adekvát viselkedési módok (angemessenes Verhalten), nyelvi kifejezési eszközök elsajátítását jelöli meg célként. Ennek megfelelően a következő témákat részesíti előnyben: munka, lakás, szabadidő, emberi kapcsolatok, stb., melyek a nyelvtanulási folyamat egészébe integráltan jelennek meg. A nyelv így célból eszközzé válik, mely kiszolgálja a nyelvtanuló kommunikációs igényeit. A kommunikatív didaktika módszerével íródtak többek között a népszerű és sokáig konkurencia nélküli Themen, valamint a Deutsch aktiv és a Deutsch konkret nyelvkönyvsorozatok.

Az **interkulturális módszer** (80-as, 90-es évek), a „megértés” (Verstehen) módszere, tulajdonképpen a kommunikatív módszer továbbfejlesztett változata, amelyben továbbra is hangsúlyt kap a kommunikatív kompetencia fejlesztése, kiegészülve az interkulturális kontrasztív szemlélettel. Ezt a szemléletet képviseli a Magyarországon is használt Tangram tankönyvsorozat és a kevésbé ismert Zwischen den Kulturen módszertani könyv.

A **mai országismeret**-tanításra jellemző, hogy mind a három módszer jelen van benne: a kognitív, a pragmatikus-kommunikatív és az interkulturális. A kultúrára jellemző speciális, adekvát viselkedési módok elsajátítása ugyanis előfeltételez bizonyos tudást, ismeretet is, mely befolyásolhatja beállítódásunkat és (elő)ítéleteinket – vélekedik Storch (1999), aki szerint a csak hétköznapi, vagy csak klasszikus kultúra tanítása beszűkítené az országismeret tágabb értelmezését.

A szakmai-didaktikai vitákon az országismeret és az interkulturális kommunikáció a nyelvtanításban olyan hangsúlyt kapott, hogy sokan a nyelvtanítási curriculum vezérfonalának tekintették.

Az országismeret jellemző közvetítési módjai a magyarországi németnyelv-tanításban

A fent vázolt közvetítési módok némi időeltolódással a magyarországi országismeret tanításában is fellelhetők:

- 90-es évek közepéig: dominánsan kognitív
- 90-es évek közepétől: kommunikatív és kognitív párhuzamosan.
- ezredforduló: interkulturális, kognitív és kommunikatív együtt jelenik meg.

Az interkulturális szórvány jellegű, tanár és tankönyv által determinált.

Erdei (2003) összefoglalóan poszt-kommunikatív/PK idegennyelv-oktatásnak nevezi az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatait, mint például a feladat-, a tartalomorientált, az autonóm, vagy az interkulturális idegennyelv-oktatást, illetve ezek pozitívumainak sajátos szintézisét. A nyelv ebben a módszertani értelmezésben a kommunikatív szerep mellett az ismeretek megszerzésének és rendszerezésének eszközeként is szolgál, s mint ilyen fontos szerepet tölt be a szaknyelvoktatásban és szakfordításban is.

A magyarországi közvetítési módokat célszerű a forgalomban levő nyelvkönyvek, nyelv/oktatási rendszerünk, valamint a nyelvtanulási célok összefüggés-rendszerében bemutatni.

Nyelvkönyvek

A kognitív országismereti közvetítés nálunk politikai és gazdasági okokra visszavezethetően tovább tartotta magát. A hetvenes évek végétől használatban levő, Szanyi Gyula szerkesztésében gimnáziumok számára készült tankönyvsorozat I. kötete már megpróbálkozik a hétköznapi nyelvhasználat igényeihez igazodni. A párbeszédes forma, a viszonylag életszerű helyzetek és témák az NDK-beli nagyvárosban, Lipcsében új dimenziót jelentettek meg a magyarországi németnyelv-tanulásban. A további kötetek elveszítették ezt a lendületet, egyértelmű, kognitív módszerrel íródtak, ahol az országismereti témák alá vannak rendelve a fő célnak, a nyelvtan közvetítésének.

Az ekkor még szűknek mondható nyelvkönyvpiacon azonban nemcsak a kognitív szemlélet uralkodott; a 80-a évektől folyamatosan kapható volt a kommunikatív célokat szolgáló Themen című tankönyvsorozat is, majd a Deutsch aktiv sorozat. A középiskolai tanárok nagy része ennek ellenére továbbra is a jól bevált tankönyvnél maradt, a Themen sorozatot nagyrészt kiegészítő könyvként, vagy kiegészítő anyagként használták. Ugyanakkor, szintén a nyolcvanas években beinduló grammatizáló-fordító jellegű Rigó nyelvvizsgákra különböző felkészítő könyveket, többnyire feladatgyűjteményeket kínáltak a könyvesboltokban.

A tankönyvválaszték ugrásszerű kibővülése a 90-es évek elején, közepén következett be: német és magyar kiadók dobták piacra új nyelvkönyvcsaládjaikat. Az országismereti háttértudás kommunikatív módszerét a nagyon széles kínálatú könyvpiacra több német kiadású tankönyv is képviseli. Azt hihetnénk, hogy az új gazdasági, politikai és társadalmi környezetben egy csapásra megváltozik az országismereti orientáció, és mindenki legalábbis a Themenből, a Deutsch aktív-ból, a Deutsch konkret-ból, vagy esetleg az interkulturális irányultságú Tangramból fog tanítani. Nem így történt. Jó ideig tartotta magát a régi kognitív tankönyvcsalád és kiegészítő kísérői.

Váltás csak a 90-es évek közepén következett be, amikor is a gazdag tankönyvkínálatból a START és UNTERWEGS című magyarországi tankönyvek kerültek ki győztesen, s megújított változatukkal máig uralják a középiskolai németnyelv-oktatást. Egy 2003. szeptemberében végzett kérdőíves adatgyűjtés szerint (Petneki, 2003a) a leggyakrabban használt tankönyv a középiskolai oktatásban a Start és az Unterwegs (80-90 %), a Schrittweise és a Tangram alkalmazása alaptankönyvként pedig kb. 10 %-ot tesz ki.

A Start pár év alatt teljesen kiszorította elődjét, közben megjelent az új Start és az új Unterwegs is. El kell ismerni, hogy különösen az új Start mindenképpen előrelépést jelentett. A kommunikatív kompetenciát fejlesztő, pragmatikus kultúrát közvetítő, jól strukturált hétköznapi témák dialógikus megjelenítése és az ezeket kiegészítő nyelvtani magyarázatok és feladatok jó alapot biztosítanak a kommunikatív szándék nyelvileg is korrekt kifejezésére. A kulturális értelemben vett civilizáció közvetítését azonban egyoldalúság és kognitív, nyelvtani érdekeknek alárendelt szándék jellemzi.

A középiskolai nyelvkönyvválasztás mozgó rugói

A Start és Unterwegs középiskolákban való széles körű használatának több oka is van: az olcsó áron túlmenően a tanárok ezeket a könyveket tartják legalkalmasabbnak a különféle általános iskolákból érkezők szintre hozására. Másfelől nem volt olyan vizsgálata: érettségire, vagy nyelvvizsgára alapozó konkurens könyv, mely a rendelkezésre álló idő arányában megteremtette volna azt az alapot, amelynek birtokában, és kiegészítve célirányos vizsgafeladatokkal, dresszírozható lett volna a gyerek bármelyik akkreditált, de többnyire a Rigó, a Goethe, ill. ÖSD ZDaF vizsga letételére. A már említett tankönyvcsalád, az interkulturális irányultságú, de terjedelmes kötetekkel bíró Tangram pedig időarányosan nem illeszthető be a magyarországi képzőintézmények nyelvtanítási koncepciójába.

Nyelv/oktatási rendszerünk

Az elmaradt „paradigmaváltás” fő oka a kontinentális, s benne a magyar oktatási rendszer szelektív és vizsgacentrikus voltában rejlik, ahol a nyelvtanulás célja maga a nyelv, illetve a nyelvvizsga megszerzése. Az idegen nyelv egy iskolai tantárgy a sok közül, amit majd el lehet felejteni a hön áhított Rigó utcai, vagy 2000 után egyéb akkreditált nyelvvizsga megszerzése után. A nyelvvizsgáért ugyanis több pont jár az egyetemi, főiskolai felvételi eljáráson, a munkahelyen pedig több fizetés nyelvpótlék címén. Az, hogy a nyelv eszköz is lehet egyéb fontos ismeretek megszerzésében, fáziseltolódással, s így a felhasználók szempontjából megkétszerezve jelentkezik a munkaerőpiacon, illetve a felsőfokú oktatásban.

A nyelvtanár szerepe, nyelvtanári igények

A nyelvtanárok a híd szerepét töltik be a két nyelv, a két kultúra között, s nem anyanyelvüként tanítási módszerükön keresztül képviselik a célnyelvi kultúrát. Szerepük meghatározó az idegennyelv-elsajátítási folyamatban. Arról nincs adatunk, hogy a választott tankönyv feldolgozása során milyen országismereti tartalmakat hangsúlyoznak a nyelvi érintkezésre való felkészítés során a nyelvtanárok, és arról sem, hogy esetleg mivel és hogyan egészítik ki a tankönyv kínálta lehetőségeket. Arról viszont van adatunk, hogy mit hiányolnak a kerettantervben, illetve mit tartanak fontosnak. A már említett kérdőíves adatgyűjtés szerint (Petneki 2003b) a német (és az angol) tanárok bővítenék a civilizációval, országismerettel, földrajzzal, kultúrával foglalkozó témák körét. Új témaként az Európai Unió és az EU-országok jelentek meg a leggyakrabban, de az ünnepek és szokások témakörre is sokan voksoltak. A keresszttanterv adta lehetőségeket viszont nem eléggé tudatosan használják ki a nyelvtanárok. A legmeglepőbb az volt, hogy van, aki azt gondolja, hogy a nyelvtanulás során nem járul hozzá például a „Hon- és népismerethez.” Ez egyben arra is utal, hogy még nem eléggé terjedt el az interkulturális szemlélet a hazai nyelvvoktatásban. Arra a kérdésre, hogy milyen továbbképzési formát igényelnének, a némettanárok a célnyelvi kultúra ismeretének bővítését jelölték meg első helyen, a saját célnyelvi kompetencia fejlesztése csak a második helyre került. (Az angoltanároknál ez az igény éppen fordítva jelentkezett.) A kérdőíves adatgyűjtésből levonható tehát az a következtetés, hogy az országismereti háttérismeret a nyelvtanárok számára nagy jelentőséggel bír, de egyfajta hiányérzetként jelenik meg vizsgacentrikus nyelvvoktatási rendszerünkben.

Az országismeret/civilizációs ismeretek tantárgy a német agrárszakfordító-képzésben

A Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum Agrárszaknyelv Oktatási Központja (2006. aug. 1-jétől Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék) többéves múlta visszatekintő szakfordító képzést kínál angol és német nyelven, amely emelt szintű általános nyelvi felkészítést követően többirányú szakmai nyelvi képzést foglal magába. A szakirányú program keretében a hallgatók a következő szaknyelvi tárgyakat hallgatják: Kötelező tárgyak: Üzleti és agromanagement nyelv, Jogi nyelv, Agrárszaknyelv, Környezetgazdálkodási szaknyelv, Írásbeli készségfejlesztés, Fordításelmélet, Szakszövegfordítás és szövegprodukción, EU szaknyelvi készségek, Magyar nyelv- és stílusgyakorlat.

Az országismeret tantárgy Civilizációs ismeretek néven a kötelezően választható tárgyak között kap helyet. A szükséges országismereti háttértudást így az agrár szakfordító hallgatók a képzési program keretén belül önálló tantárgyként és az egyes tantárgyakba integrált módon szerzik meg. Az országismeret egy féléves tantárgy heti két órával a 6 féléves képzési program első félévében. Elhelyezkedése a képzési programban és főleg a rendelkezésre álló csekély idő behatárolja a tantárgy mozgásterét.

Az Országismeret tantárgy oktatási célkitűzése

Az Agrárszaknyelv Oktatási Központ képzési programja (Akkreditációs önértékelés, 2005) a következőkre helyezi a hangsúlyt: a célnyelvi civilizációs ismeretek tanítása során a hallgatókban fel kell ébreszteni az érdeklődést a célnyelvi kultúra iránt, segíteni kell őket abban, hogy a célnyelven szerzett és rendszerezett információk útján minél átfogóbb képet kapjanak a célnyelvi ország kultúrájáról, fejlődjön érzékenységük más kultúrákkal és azok képviselőivel szemben. A német nyelvű országokról szerzett ismeretek birtokában a hallgatóknak képesnek kell lenniük felismerni és elfogadni a mindenkori ország társadalmi és kulturális fejlődéséből adódó nyelvhasználat és kultúra sajátosságait, valamint eltérő voltát saját anyanyelvüktől, társadalmuktól, hétköznapjaiktól és kultúrájuktól. Törekedniük kell ismereteik folyamatos frissítésére is, hogy nyelvi/szaknyelvi gondolataikat adekvát módon tudják kifejezésre juttatni. Egyetértve a fentiekkel, szeretném aláhúzni a **kontrasztív** alapú háttértudás fontosságának felismerését (hasonlóságok és különbségek az anyanyelvi és célnyelvi kultúra között), a **másság elfogadásának**, megértésnek jelentőségét és a megszerzett tudás folyamatos karbantartásának, **frissítésének** igényét. Mivel német nyelvről van szó, fontosnak tartom az összes német nyelvű országra vonatkozó civilizációs

ismeretek közvetítését. Ez a koncepció a 90-es évek elején alakult ki a Goethe Intézet kezdeményezésére DACH elnevezéssel. (D=Deutschland; A=Österreich; CH=Schweiz)

Igényfelmérés

A tantárgyi tematika kialakítását a következő tényezők befolyásolják: a képzési program egésze, a fent vázolt országismereti irányelvek, célkitűzések, valamint a hallgatók speciális igényei és hiányosságai. A közös nevezőre jutás az első órán történik meg, melyet a fent vázolt irányelvekre való didaktikai ráhangolás előz meg.

Az igényfelmérés menete:

- Német nyelvterület: Wo spricht man Deutsch?

Kettős cél:

- munkaerőpiaci érvényesülés szempontjai: Magyarország gazdasági, kereskedelmi partnerei.
- más-más célországi kultúra, de a német nyelv egyenrangú variánsai (DACH-koncepció)

- Milyen témákra van szüksége egy agráros hallgatónak?

Javaslatok összegyűjtése, vélemények ütköztetése, kiegészítés, indoklás.

- Fordítási példák, értelmezések.

Példák újságokból szövegkörnyezetben:

die Union, Gretchenfrage, Schwarzblaue Bildungssteuer, neue Bundesländer, alte Bundesländer, Schultüte, Betriebsrat, Maschinenring, Matura, Wirtschaftswunder, Finanzausgleich, Naherholungsgebiet, Duales System, Azubi, landesweit, bundesweit, Müllentsorgung, Jahresonderzahlung, Personalzusatzkosten, Gewerbeschein, blauer Brief, Einzelhandel, Feierabend, Kirchensteuer, Betriebswirtschaftslehre(BWL), Großvieheinheit (GVE), Warmduscher usw.

- Csoportosítás témák szerint, új ötletek, kiegészítés.

Tematika összeállítása

Az igényfelmérés eredménye a hallgatók javaslatai alapján közösen összeállított tematika, amely megnevezi a főbb tartalmakat, fenntartva az esetleges változtatás vagy kihagyás lehetőségét. A DACH-koncepció és kontrasztivitás figyelembevételével általában a következő témák iránt van a legnagyobb érdeklődés: Geographie, Wirtschaft, Wirtschaftsgeographische Schwerpunkte, Landwirtschaft, Umweltschutz, Handel, Geschäftsleben, Soziales, Geschichte, Staatsaufbau, Politik, Aktuelle Ereignisse, die deutsche Sprache und ihre Varietäten, Alltagskultur, Lebensformen, Familie, Ehe, Wohnen, Religion, Urlaub, Freizeit, Arbeit, Gesundheitswesen, Schulbildung, Feiertage, Feste und Bräuche.

A feldolgozás, közvetítés módja

A Landeskunde külön tantárgyként való megjelenéséből következően **kognitív ismereteket** kell feldolgozni, de **nem kognitív módszerekkel**. A feldolgozás alapvetően **projekt-orientált**, autonóm oktatási formában történik, ahol a tanár szervező, segítő, irányító funkciót tölt be. A projekt módszer mellett **egyéb** olyan **didaktikai módszereket** is érdemes alkalmazni, amelyekben a játékos feldolgozásnak is szerep jut. Ehhez bőséges ötleteket lehet meríteni a már említett „Zwischen den Kulturen” c. könyvből (1996).

A hallgatók felkészülését különféle **internetes honlapok**, anyagok segítik, melyeket az első órán közrebocsátunk:

<http://www.goethe.de>

<http://www.goethe.de/in/d/schulen/landeskunde.html>

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/>

<http://www.hueber.de/daf/landeskunde>

<http://www.bundesregierung.de>

<http://www.destatis.de>

<http://www.oesterreichportal.at>

<http://www.swissworld.org>

www.liechtenstein.li

<http://www.kaleidos.de>

<http://www.europa.eu.int>

<http://www.dw-world.de>

<http://www.inter-nationales.de>

<http://www.phoenix.de>

<http://www.welt.de/>

Összegzés

A szakfordító képzésben jellegéből következően főleg az írásbeli készségfejlesztésre tevődik a hangsúly. A szóbeliségre épülő Civilizációs ismeretek tantárgy kontrasztív szemléletével, kognitív és pragmatikus ismeretek együttes közvetítésével jelentősen segíti a képzési program eredményes megvalósulását. Az együtt kialakított tematika keretbe foglalja a hallgatók meglévő és új ismereteit, szintézist képez a többi tantárgyban megjelenő országismereti háttértudás-elemekkel, és ösztönzi a hallgatókat, ismereteik folyamatos bővítésére és frissítésére.

Hivatkozások

Akkreditációs önértékelés (2005. november): Debreceni Egyetem Mezőgazdaságtudományi Kar Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Erdei, Gy. (2003): Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatai és a szaknyelvtanítás.

In. F. Silye: (szerk.): *Porta Lingua – 2003*. Könyvkiadó- és Kereskedelmi Kft.:

Debrecen. 20-25

- Hansen M. – Zuber. B. (1996): *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*. Langenscheidt KG: Berlin und München
- Mebus, G. (1987): *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. Klett Edition Deutsch: München
- Oksaar, E. (2001): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Verständigung in Europa. In: Bartha M. (szerk.): *DUFU Deutschunterricht für Ungarn*. Budapest 1-2. 59-73
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90-er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*. 1992/6. 4-15.
- Petneki, K. (2003): Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a középiskolákban – két idegen nyelv, az angol és a német példáján.
<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Petneki-idegen>
- Storch, G.(1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. UTB: Stuttgart

Vargáné Csobán Katalin – Józsné Kristóf Edit
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

A fenntartható fejlődés oktatásának tematikája a többlépcsős képzés szaknyelvi programjában

A globális környezeti problémák felerősödésével egyre nagyobb hangsúlyt kap a fenntartható fejlődés fogalma, amely alapvető elemévé vált a különböző szintű és célú stratégiáknak, fejlesztési programoknak. Gyakorlati jelentősége mellett folyamatosan bővül az ezzel foglalkozó nemzetközi szakirodalom is. A leendő gazdasági szakembereknek képesnek kell lenniük az ezzel kapcsolatos idegen nyelvi kommunikációra. Dolgozatunkban megvilágítjuk a téma jelentőségét, és bemutatjuk, hogy miként építhető be a fenntartható fejlődés tematikája a többlépcsős képzés szaknyelvi tantervébe.

A felsőoktatás változásai

A magyar felsőoktatás az elmúlt évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül, melynek háttérében a gyorsan változó társadalmi és gazdasági igények állnak. A felsőoktatás átalakítása a Bologna Folyamat keretében történik, melynek célja, hogy 2010-re létrejöjjön az egységes Európai Felsőoktatási Térség. Az 1999-ben a Bolognai Nyilatkozathoz csatlakozó országok a következő hat területet határozták meg a gyakorlati megvalósítás színtereként:

- Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer bevezetése.
- Alapvetően két cikluson alapuló képzési rendszer kialakítása; az első ciklus utáni fokozat, mint megfelelő végzettség alkalmazható az európai munkaerőpiacon, a második ciklusnak egyetemi vagy doktori fokozathoz kell vezetnie. A 2 éves felsőfokú szakképzés a munkaerőpiac által elismert szakképzettséget ad, de lehetővé teszi a továbbtanulást az egyetemi alapidiploma megszerzéséhez is. Az egyetemi alapidiploma (ún. Bachelor, BSc fokozat) a felsőfokú tömegoktatás igényeit elégíti ki, és a gyakorlatban alkalmazható ismereteket nyújt. A legtehetségesebb hallgatók továbbtanulhatnak a mester-fokozat (ún. Master, MSc) megszerzése céljából, mely magasabb szintű végzettséget és szakképzettséget ad. A mester-képzés tartalmát tekintve az eddigi 5 éves egyetemi szintű képzésnek felel meg. A doktorképzés (PhD) kutatói feladatok ellátására készíti fel.
- Egységes európai kreditátszámítási rendszer bevezetése.
- A hallgatók, oktatók mobilitásának segítése az esélyegyenlőség elve alapján.

- Összehasonlítható kritériumokon alapuló minőségbiztosítási rendszer kialakítása.
- Az európai kulturális értékek beépítése a felsőoktatásba.

Ebben az új oktatási struktúrában a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanároknak is új kihívásokkal kell szembesülniük, melyek közül ezúttal hármat emelnék ki. Mindenekelőtt előtérbe kerül az oktatás **szolgáltatás** jellege, mely elengedhetlenné teszi a szaknyelvoktatás iránti hallgatói igények folyamatos nyomonkövetését, különös tekintettel az eltérő célcsoportokra. Valószínűsíthető, hogy különböző igényeket támasztanak a szaknyelvi órákkal szemben az egyetemi alapképzésben résztvevők, majd onnan 3 év elteltével munkába állók, mint a mesterképzés leendő hallgatói és a kutatói programok PhD hallgatói.

A **külföldre irányuló hallgatói mobilitás** élénkülésével egyre többeknek adódik lehetőségük a szakmai tárgyakat idegen nyelven tanulni. Fontos feladatunk, hogy szaknyelvi tudásuk bővítésével, kommunikációs készségük fejlesztésével felkészítsük hallgatóinkat a külföldi tanulmányokra.

Végül hangsúlyozni szeretném, hogy nyelvtenárként egyedülálló lehetőségünk van arra, hogy felhívjuk hallgatóink figyelmét az **európai kulturális értékekre**, bővítsük ismereteiket, elmélyítsük tudásukat.

A fenntartható fejlődés témakörének indokoltsága a szaknyelvi órán

A többlépcsős képzés szaknyelvi programjaiban oktató nyelvtenárként nincs könnyű dolgunk a szaknyelvek tantárgyi tematikájának összeállításakor. Mérlegelnünk kell, hogy milyen nyelvtudásra lehet szüksége a hallgatónak a tanulmányai végzéséhez, a választott szakmai nyelvvizsga megszerzéséhez, majd a fokozatszerzés után a munkaerőpiacon. Az sem elhanyagolandó szempont, hogy a tananyag aktuális, érdekes, következképp motiváló legyen. Jelen dolgozatunkban a többlépcsős képzés BSc fokozatának szaknyelvi képzési tematikájával foglalkozunk.

A gazdasági felsőoktatásban tanulók, így a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumának hallgatói számára a fenntartható fejlődés témakörének, és az ezzel kapcsolatos szakmai ismereteknek véleményünk szerint helyet kell kapnia a szaknyelvi óra tematikájában is.

Álláspontunk alátámasztására a következőkben röviden felidézünk a **fenntartható fejlődés** fogalmát, kialakulásának hátterét. A szociális és a környezeti problémák fontosságának, e problémák, illetve megoldási lehetőségeik és a gazdasági fejlődés közötti sokrétű összefüggések felismerésével egyre inkább teret nyertek azok a nézetek, melyek szerint a

környezet és fejlesztés kérdéseinek együttes megközelítése szükséges. A nyolcvanas évek elején jelent meg a „fenntarthatóság” vagy a „fenntartható fejlődés” kifejezés a nemzetközi szakirodalomban. 1983-ban az ENSZ Közgyűlés határozata alapján megkezdte munkáját az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága, amelyet Gro Harlem Brundtland norvég miniszterelnök vezetett. A Bizottság 1987-ben „Közös jövőnk” címmel kiadott jelentésében a gazdasági növekedés olyan új korszakának lehetőségét vázolta fel, amely a fenntartható fejlődés globális megvalósítására épít, megőrzi a természeti erőforrásokat, s amely megoldás lehetne a fejlődő országok nagy részében elhatalmasodó szegénység leküzdésére is. A jelentés nagyon röviden és tömören határozta meg a fenntartható fejlődés fogalmát: **„a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket”.**(WCED,1987)

A fenntartható fejlődés három alappilléren nyugszik: a szociális, a gazdasági és a környezeti pillérek. A fenntartható fejlődés, mint általános stratégiai cél megjelent a nemzetközi konferenciák, szervezetek dokumentumaiban, a különböző szintű fejlesztési stratégiákban, és a nemzeti kormányok cselekvési programjaiban. (Fenntartható Fejlődés Bizottság, 2007) Magyarország esetében ez a következő példakkal támasztható alá.

Hazánk felsőoktatási törvénye céljai közt említi a „felsőoktatás rendszerének (...) a társadalom és a gazdaság, valamint a környezeti fenntarthatóság igényeihez való alkalmazkodási, együttműködési képességének” erősítését. (2005. évi törvény a felsőoktatásról, 2005)

A Nemzeti Fenntartható Fejlesztési Stratégia várhatóan 2007. második felében elnyeri végleges formáját, és bekerül a köztudatba is. Az idén életbe lépő kiemelkedő fontosságú stratégiai program, a Nemzeti Fejlesztési Terv 2007-2013 szintén kiemeli a fenntartható fejlődés jelentőségét az ágazati fejlesztési programokban. A leendő agrárszakemberek számára iránymutatást adó Új Magyarország Vidékfejlesztési Stratégiai Terv megköveteli a fenntarthatóság követelményeinek teljesítését, amely a gyakorlatban a pályázatok elbírálása és végrehajtása során valósul meg.

Nyilvánvaló tehát, hogy a leendő agrárszakembereknek ismerniük kell a fenntartható fejlődés fogalmát, az ezzel kapcsolatos idegen nyelvi szakirodalmat, valamint képesnek kell lenniük az ezzel kapcsolatos szaknyelvi kommunikációra.

A fenntarthatóság témaköre a szaknyelvi órán

A Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumának nappali tagozatos hallgatói jelenleg 4 féléven keresztül heti 4 órában tanulnak szakmai idegen nyelvet, tudásszint szerinti csoportbontásban. Mind az üzleti, mind az agrárszaknyelvi órán lehetőség nyílik a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tananyagok feldolgozására. A tananyag megtervezésekor Graves ajánlását tekintettük irányadónak (Graves, 1996):

- Szükségletelemzés
- Célmeghatározás
- A tartalom megfogalmazása
- A tananyag és a tevékenységek kiválasztása, fejlesztése
- A tartalom és a tevékenységek elrendezése
- Értékelés

Szükségletelemzés

A hallgatók szükségleteinek megítéléséhez mindenekelőtt áttekintettük a többlépcsős képzés BSc szakjait a DE Agrártudományi Centrumában, melyek a következők:

- Kertészmérnöki
- Mezőgazdasági mérnöki
- Növénytermesztési mérnöki
- Állattenyésztő mérnöki

(Érvényes a tanulmányaikat 2005-ben megkezdőkre)

- Állattenyésztő mérnöki BSc
- Élelmiszermérnöki BSc
- Kertészmérnöki BSc
- Környezetgazdálkodási agrármérnöki BSc
- Mezőgazdasági mérnöki BSc
- Növénytermesztő mérnöki BSc
- Természetvédelmi mérnöki BSc
- Vadgazda mérnöki BSc

(Érvényes a tanulmányaikat 2006-ban megkezdőkre.)

Következő lépésként kiválasztottuk a különböző szakok közös tantárgyait és megvizsgáltuk, hogy melyek a tantárgyak keretében oktatott fenntartható fejlődést is érintő témakörök. Hallgatóinknak várhatóan ezekkel a témákkal kapcsolatban kell majd leggyakrabban idegen nyelven kommunikálniuk.

Környezetgazdálkodás

- Globális környezeti problémák (üvegházhatás, ózon csökkenése, sivatagosodás)
- A környezetvédelem fogalma, alapelvei
- A környezetvédelem kialakulásában szerepet játszó főbb események és ezek dokumentumai (Stockholm, Rio, Johannesburg)
- A környezetvédelem az Európai Unióban (alapelvek, jogi eszközök, gyakorlati példák)
- A környezetvédelem hazánkban, országos és regionális irányítási rendszere
- A környezetkímélő energiatermelés és fogyasztás lehetőségei
- A környezet hatásvizsgálat, hatástanulmány feladat, folyamata
- A vállalati környezeti menedzsment rendszer kiépítése
- Környezeti tényezők és hatások szerepe, jelentősége a vállalati döntésekben

Mezőgazdasági alapismeretek

- A mezőgazdasági termelés és a környezet kapcsolata. A környezetkímélő mezőgazdaság jellemzői
- Környezetbarát állattartási technológiák
- Bio- és organikus termékek előállításának lehetőségei és feltételei
- Az ökogazdálkodás jellemzői, helyzete, értékelése környezetvédelmi szempontból
- A génmegőrzés lehetőségei és kapcsolata a környezetvédelemmel (őshonos állatfajok)
- A biotechnológia alkalmazásának környezetvédelmi vonatkozásai
- A növényvédelmi technológiák környezetvédelmi vonatkozásai
- A konvencionális és az integrált növénytermesztés jellemzői, környezetvédelmi feladatai

Ökológia

- Életfeltételek és források
- Biodiverzitás
- Éghajlatváltozások hatásai
- Fontosabb nemzetközi természetvédelmi-ökológiai egyezmények

Talajtan

- A talaj funkciói, a termékenységet gátló tényezők
- A talaj degradációja ill. szennyezése
- A szennyezett talajok remediációja

Vizgazdálkodás

- A vízminőség szabályozás műszaki és jogi eszközei
- A felszíni és felszín alatti vizek szennyezése, következményei
- A szennyvíztisztítás módjai, a keletkező anyagok elhelyezése

Célmeghatározás

A fenntartható fejlődés témaköreivel foglalkozó szaknyelvi órákon az a célunk, hogy a hallgatók nyelvi kompetenciájának mind produktív és aktuális (szókincs, nyelvhasználat), mind pedig receptív (lexikográfia, szövegértési, fordítási aspektus) részéhez a grammatikai kompetencia mellett alaposan elsajátítsák az angol és a német nyelv **szakszókincsét**.

A szaknyelvi óra tartalma

A szakszókincset a szakszavak lexikai és szemantikai jellemzői, valamint jelentőségük mellett a **használatukra** jellemző elvekkel, mint az **adekvátsággal**, az **aktualitással** és a **produktivitással** (Bańczerowski, 2004) jellemezhetjük. Az adekvátság foka a szakszókincsben rögzült szaktudás mennyiségét, az aktualitás a szaktudás minőségét, a produktivitás pedig adott szakterületen várható potenciált jelenti. Minél adekvátabb, aktuálisabb és produktívabb egy adott szakszöveg szókincse, annál nagyobb valószínűséggel csak egy szűk körű szakmai közösség tudja megérteni és értelmezni azt.

A fenntarthatóság témakörével foglalkozó szakszövegeket is – mint a szakszövegeket általában – a szakszókincs kritériumainak segítségével három csoportba oszthatjuk (Kurtán, 2005):

- (1) a hétköznapi kommunikáció szakmai jellegű szövegei, pld. a fenntartható fejlődésről szóló reklámok, üzleti levelek, termékismertető, illetve a különböző angol és német tannyelvű szaknyelvi szövegek,
- (2) a hivatalos kommunikáció tudományos- ismeretterjesztő szakszövegei, pl. cikkek, és
- (3) az egy adott szakmai közösségen belüli erősen szakmai jellegű szövegek, pl. tudományos publikációk, esettanulmányok, dokumentációk, stb.

A szaknyelvi órákon a fenntartható fejlődés tantárgyakhoz kapcsolódó témaköreinek a feldolgozása során figyelembe véve a szaktanszékek tematikáját és az adott szaknyelvi csoport szaknyelvi tudásszintjét mind a három csoportba tartozó szövegek relevánsak a számunkra.

A tananyag és a tevékenységek kiválasztása, fejlesztése

A szakszövegek forrásul aktuális információkkal és gyakorlati példákkal egyrészt az Internet, másrészt a különböző mezőgazdasági, környezetvédelmi folyóiratok szolgálnak. A legfontosabb német nyelvű internetes honlapok a www.nachhaltigkeit.info és a www.fona.de

A fenntartható fejlődés tantárgyakhoz kapcsolódó témaköröihez az alábbi honlapokon találhatunk szakmai szövegeket.

www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/agrarpolitik_342.htm
www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/u/umweltschutz_520.htm
www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/o/oekosystem_573.htm
www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/b/bodenschutz_550.htm
www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/w/wasser_522.htm

A következő angol nyelvű honlapok változatos témájú, típusú és szintű szakmai szövegeket tartalmaznak:

www.sustainability.com
www.sustainabilityinstitute.org
www.ecoearth.info
www.sustainableagriculture.net/index.php
www.sare.org
ec.europa.eu/agriculture/envir/index_en.htm

A különböző mezőgazdasági, környezetvédelmi folyóiratok közül a teljesség igénye nélkül említünk meg néhányat:

Gesunde Pflanzen (Pflanzenschutz, Verbraucherschutz, Umweltschutz)
Berichte über Landwirtschaft
Agrarwirtschaft
Die Bodenkultur
Besseres Obst
Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht

European Review of Agricultural Economics
Agricultural and Resource Economics
Journal of Agricultural Economics
American Journal of Agricultural Economics
Journal of Soil and Water

A www.eisz.hu honlapján keresztül számos szakmai folyóiratot érhetünk el elektronikus formában. Ilyenek többek között a:

Journal of Cleaner Production

Journal of Environmental Management

Agriculture, Ecosystems & Environment.

A tartalom és a tevékenységek elrendezése

A tartalom és a tevékenységek elrendezésekor egyrészt a hallgatók nyelvi szintje a mérvadó, másrészt kiemelkedő fontosságú a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos idegen nyelvi ismeretek **időbeli és tematikai összekapcsolása** a BSc képzés tanterveinek szakmai tárgyával.

Értékelés

A tananyagok felhasználásával történő oktatás eredményességének értékelése folyamatosan történik a nyelvi képzés során.

Összefoglalás

A fenntartható fejlődés témakörének aktualitása megköveteli, hogy a szakmai nyelvoktatás során is foglalkozzunk az ezzel kapcsolatos ismeretekkel. A szaknyelvi órákon a fenntartható fejlődés tantárgyakhoz kapcsolódó témaköreinek a feldolgozása során a szaktanszékek tematikáját és az adott szaknyelvi csoport szaknyelvi tudásszintjét figyelembe véve a hétköznapi kommunikáció szakmai jellegű szövegei, a hivatalos kommunikáció tudományos- ismeretterjesztő szakszövegei, valamint az erősen szakmai jellegű szövegek is relevánsak számunkra.

A fenntarthatóságot érintő témák interdiszciplináris jellegükből adódóan a gazdasági felsőoktatásban tanulók számára különös jelentőséggel bírnak. A téma fontossága okán a jövőben megfontolandó egy a fenntartható fejlődés témája köré rendezett önálló idegen nyelvi kurzus bevezetése is.

Hivatkozások

Bañcerowski J. (2004): A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól.

Magyar Nyelvőr. 128: (4) 446-452

Graves, K. (1996): *Teachers as course developers.* Cambridge University Press: Cambridge

Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelv mint szöveg: pragmatikai, szerkezetani és jelentéstani

vonatkozások. In: Feketéné Silye, M. (sorozatszerk.): *Porta Lingua-2005. Szakmai nyelvtudás- szaknyelvi kommunikáció.* Debreceni Egyetem: Debrecen 161-167

2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról, www.om.hu

Fenntartható Fejlődés Bizottság (2007): A fenntartható fejlődés honlapja, www.ff3.hu

WCED (1987): *Közös jövőnk – Our common future.* Mezőgazdasági Könyvkiadó: Budapest

SZAKNYELVI FORDÍTÁS, TERMINOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA

Új lexikai elemek a mezőgazdaságban

A tanulmány az utóbbi időkben a mezőgazdaságban és a mezőgazdasági kutatásban megjelenő bizonyos, szaknyelvi lexikai elemekkel foglalkozik a teljesség igénye nélkül. Ezen elemek megjelenése számos új területnek, mint pl. a minőségbiztosítás, élelmiszerbiztonság, EU rendeletek és irányelveknek a mezőgazdaság gyakorlatában és kutatásában történő megjelenéséhez kapcsolódik. Ugyanakkor, ennek a lexikának a nagy része egyébként nem új, mivel más területeken, tudományágakban mindennapos a használatuk, illetve annyiban új, amennyiben a kapcsolódó tudományterületek nyelvezetében újnak számít. Ez azt is jelenti, hogy az újonnan megjelenő mezőgazdasági lexikai elemek egy jelentős része a határterületekről (kémia, biológia, orvostudomány, stb.) származik és azokkal mutat rokon vonásokat.

Bevezetés

Új lexikai elemek? A kérdés jogosnak tűnhet, mivel a különböző tudományterületeken általában akkor jelennek meg új lexikai elemek, ha hozzájuk valamilyen felfedezés, találmány kapcsolódik. Ilyen értelemben a címben említett új elemek, mint a későbbiekben kiderül, nem állják meg helyüket, mert nem új felfedezésekhez kapcsolódnak, hanem új kutatási irányokhoz, valamint az agráriumhoz kapcsolódó újabbkeletű problémákkal, fejleményekkel vannak összefüggésben. Miről is van szó?

- A rendszerváltozás óta a magyar mezőgazdaság folyamatos változáson megy át, a volt szocialista termelőüzemek átalakultak, a termelés volumene jelentősen csökkent és a mezőgazdasági termékekkel szemben új követelmények léptek fel.

- A táplálkozástudomány, ami az utóbbi időben igen erős hatást gyakorol a mezőgazdasági termelés gyakorlatára, az „egészséges” táplálkozás érdekében szintén új kutatási irányok felé történő elmozdulást sürgetett mind a növénytermesztés, mind az állattenyésztés területén.

- A gazdasági élet, és itt is elsősorban az energiahordozókkal kapcsolatos aggályok, szintén új elemeket hoztak a mezőgazdasági szókincsbe.

- Mindemellett nem elhanyagolható a modern mezőgazdaságban az informatika és számítástechnika alkalmazása és az ehhez kapcsolódó szakszókincs.

A rendszerváltozás és az EU-csatlakozás hatásai

A rendszerváltozás óta eltelt időszak elsősorban az EU csatlakozással kapcsolatban hozott új lexikai elemeket, bár az olyan kifejezések, mint a

KAP (közös agrárpolitika), vagy a fenntartható mezőgazdaság (sustainable agriculture)

már korábban is ismertek voltak.

Különösen jelentős a 2000. január 12-én Brüsszelben elfogadott „*White Paper on Food Safety*” (ún. *Fehér Könyv*), ami a mezőgazdasági termék-előállítás és termékbiztonság szempontjából a magyar mezőgazdaság számára is irányadó. Újabb, az EU csatlakozás után, elsősorban a már említett *KAP (Közös Agrárpolitika – Common Agricultural Policy)* révén megszokottá vált kifejezések közé tartozik a *KAP*-hoz kapcsolódó számos lexikai elem, mint például a „Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása” című kiadványban, (2005) szereplő következő kifejezések:

intervenció – intervention

parlagon hagyás (set-aside és nem fallowing)

Ebben az esetben a magyar kifejezés pontatlan, mert az angol verzióban *set-aside és nem fallowing* szerepel, mely utóbbi a vetésforgó része. Ugyanakkor az EU szótár szerint *területpihentetés* a *set-aside* magyar megfelelője.

OEM (Protected Designation of Origin – PDO) oltalom alatt álló eredetmegjelölés

OFJ (Protected Geographical Indication – PGI) oltalom alatt álló földrajzi jelzés,

mely védjegyek közül az előbbi olyan mezőgazdasági termékekre, illetve élelmiszerekre vonatkozik, amelyek szorosan kapcsolódnak egy speciális helyhez vagy régióhoz. Az a termék, amely az OFJ védjegyet viseli, különleges tulajdonsággal vagy hírnévvel rendelkezik, ami egy bizonyos térséghez köti, és a termelésnek legalább egy fázisa abban a térségben történik.

A HKT védjegyet (hagyományos különleges termék; Traditional Speciality Guaranteed – TSG)

olyan különleges tulajdonságú termékekre használják, amelyek vagy hagyományos hozzávalók felhasználásával, vagy hagyományos módszerekkel készülnek. Ebbe a csoportba tartozik például a „Kalakukko” kenyér, a „Jamón Serrano” és a „Kriek” sör. Ezeket Finnországban, Spanyolországban és Belgiumban jegyezték be.

A *set-aside*-hoz hasonló helyzet tapasztalható a *biogazdálkodás* szóval is, amit valamilyen meghatározhatatlan zsargon hatására egyre inkább kiszorít az *organikus mezőgazdaság, vagy gazdálkodás* kifejezés, ami az angol „*organic farming*” tükörfordítása. Az említett kiadvány még *organikus védjegy-ről (organic logo)* is ír. Az ilyen negatív példák sok esetben a nem pontos fordítói munka következményeként jelennek meg, mint a „*kap hozzájárulása*” (amit szintén Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása

c. kiadványban találtam), és aminek a mű angol verziójában található megfelelője a „*Cap contribution*” azaz: hogyan járul hozzá a KAP, vagy mi a KAP szerepe, vagy valami más, de semmi esetre sem az, ami a kiadványban megjelent.

Ugyanebben a műben található a

meat and edible offal

kifejezés, amit az „*hús és ehető belsőségek*”-nek fordít, ami szintén pontatlan, mert az „*offal*” jelentése „*vágási melléktermék és belsőség*”. A viszonylag pontos fordítás „*húsnyesedék és egyéb ehető melléktermékek, belszervek*” lehetne. Ez azonban még mindig sok pontatlanságra adhat lehetőséget, ami a kifejezés valós tartalmát illeti, mivel a „*húsnyesedék és egyéb ehető melléktermékek, belszervek*” meghatározás tágan értelmezett, annak következtében is, hogy az „ehető” fogalma nem minden kultúrában jelenti ugyanazt. Másrészt a magyar nyelvben a *belszerv* szó csak ehető belsőséget jelöl.

Ugyancsak az Európai uniós szabályozás következménye a „*ZRt*” rövidítés megjelenése mivel az EU szabályozás szerint van „*nyílt részvénytársaság*” (*public limited company*) és „*zárt részvénytársaság*” (*private limited company*), amit a magyar terminológiának a jogharmonizáció értelmében követnie kellett.

Az egészséges táplálkozás

Az egészséges táplálkozás témaköre és szókinccse valamilyen módon szintén kapcsolódik az EU témaköréhez, hiszen ma csak az a mezőgazdasági vállalkozás – akár termelő, akár feldolgozó – lehet versenyképes, amelyik kiváló minőségű, élelmiszerbiztonsági szempontból is megbízható terméket, versenyképes önköltséggel tud előállítani. Az Európai Unió élelmiszer-higiéniái szabályozását a már említett, 2000-ben elfogadott „Fehér könyv” alapelvei irányítják. ezek az alapelvek a mezőgazdasági termék előállításának minden fázisára vonatkoznak és a különböző minőségbiztosítási rendszerek alkalmazásában realizálódnak. Maga a „*minőségbiztosítás*” (quality assurance) szó is viszonylag újabbkeletű a mezőgazdaságban, de mára már széleskörben elterjedt. A gabonatermesztésben például két irányból indult el: azaz egyrészt a vetőmagtermesztéstől, másrészt az élelmiszeripartól. Ennek következtében a mai mezőgazdaságban a genetikai kutatások egy részre már nem magára a hagyományos genetikára, hanem a „*genomiká*”-ra (*genomics*) irányul, melynek egyfajta definíciója a következő lehet:

„A genomika genom léptékű biológiát jelent, vagyis azt, hogy a vizsgálatok kiterjedhetnek akár az adott élőlény (például az ember) összes génjének DNS-szintű, illetve expressziós (mRNS és/vagy fehérje)

analízisére. A teljes genom DNS-szintű megközelítését szerkezeti, az expressziós vizsgálatokat pedig funkcionális genomikának nevezzük.

A genomika abban segít bennünket, hogy a gének funkcióit megértsük, ami a modern molekuláris sejtbiológiában és a biológia szinte minden ágazatában korszakváltást hoz, gyakorlati szempontból pedig a biomedicinában és a mezőgazdaságban idéz elő rendkívüli változásokat.” (Falus András: Genomika az orvosbiológiában, A Természet világa, 133. évf., 2. szám, 2002. február).

A „genomika” szó egyébként nem található meg a magyar kiadású, általánosan elérhető szótárakban, de az internet, a bizonyos keresési, valamint szóképzési ismeretek birtokában lévő fordítónak, jó megoldásokat kínál, akárcsak a további idevonatkozó lexika esetében is:

poliploid, diploid, tetraploid, hexaploid

genom – genome

aminosavak:

asparagin, glutamin, lizin leucin, izoleucin, treonin, valin, metionin, histidin, arginin, alanin, glicin, prolin, szerin, tyrozin, cysztein, fenilalanin, tryptofán, izoleucin, metionin, aszpartánsav

A különböző *-ploidok*, a *genom* valamint az *aminosavak* döntő része a közforgalmú szótárakban nem található meg, de az internet, valamint az ilyen szóalakok angol nyelvű képzésére vonatkozó általános szabályok használata, mint a *genom – genome* pár esetében látható, itt is jó segítséget nyújt még akkor is ha a gyakorló fordító nem rendelkezik mélyreható biológiai, vagy kémiai ismeretekkel.

Ugyanehhez a kutatási témához kapcsolódnak a következő kifejezések is:

monoamino-monokarbon sav apoláros R csoporttal

monoamino-monokarbon sav poláros R csoporttal

diamino-monokarbon sav

monoamino-dikarbon sav

amid- amide

monoamino-monokarbon sav apoláros R csoporttal,

amelyek fordításánál szintén jó segítséget nyújt az internet, de nem árt megkérdezni a szakembert sem, aki esetleg, sőt biztosan látta már leírva ezeket az idegen nyelvű szakirodalomban is.

A példákat eredetileg tartalmazó genomikai kutatás célja a búza vetőmagok fejlesztéséről szólt, ami a már említett minőségbiztosítási követelmények egyik végpontját képviseli. A másik végpont a fogyasztói oldal, azaz az élelmiszeripar, ahol a búzával szemben is komoly új követelmények merültek fel egyrészt a már említett „fehér könyv”,

másrészt a fogyasztói igények változása és a minőségbiztosítási követelmények miatt.

Az egyik újdonság, hogy a Magyarországon korábban használt *farinográf / valorigráf* helyett, amit továbbra is alkalmaznak, mint dinamikus, az elemzések végzéséhez használatos eszközt, az *alveográf* nyert teret, ami viszont statikus, a búzalisztból gyúrt tészta reológiai paramétereinek, ami szintén újabbkeletű kifejezés, mérésére szolgáló eszköz. Megjegyzendő, hogy az alveográf és farinográf mellett használják a *Brabender extenziográf-ot (extensiograph)* is. Mi az, amit a ma széleskörűen használt alveográf mér, és miért elterjedtebb társainál elsősorban Európában. A magyarázat egyszerű: az alveográf koncepcióját Hankóczy Jenő dolgozta ki, de a szabadalmazást már a francia Marcel Chopin végezte, és mint tudjuk a francia mezőgazdaság nagy szerepet játszik az EU agrárpolitikájában, valamint a Földközi-tenger térségében ez az eszköz terjedt el, nem pedig a Magyarországon is korábban használt farinográf. Az előbb említett eszközök által mért paraméterek közé tartoznak többek között a következő paraméterek:

fehérjetartalom – protein content

lisztfehérje – flour protein

nedves siker tartalom– wet gluten content

Ezek, szemben a következőkkel, nem számítanak újnak:

sikerterülés – gluten expansion / spreading

farinográfós/valorigráfós érték - farinograph / alveograph reading / value

Zeleny-féle szedimentációs index Zelemy('s) sedimentation index

Hagberg-féle esésszám – Hagberg('s) falling number(s)

hamutartalom – ash(es) content

alveográfós minőségi mutatók - alveograph quality parameters

nyújtási értékszám (BC/AC) - stretching index (BC/AC)

Megjegyzendő, hogy a *gluten spreading* kifejezést az interneten találtam egy magyarról fordított cikk angol nyelvű összefoglalójában, és az általam megkérdezett szakemberek nem ezt tartják az angol szakirodalomban elfogadottnak.

Mindezen mutatók egyrészt a búzalisztnek a magyar szakzsargonban „*beltartalom*”-nak nevezett jellemzőjére is vonatkoznak. Ez tipikusan magyar szakzsargon és az angol, illetve a nemzetközi szakirodalom nem szereti. Lehet ugyan találkozni az interneten az „*inner content*” kifejezéssel, de a hivatalos angol kifejezésnek a „*chemical composition*” tekinthető, ami viszont sok esetben ugyanazt jelenti, mint az „*elemtartalom*” (*element content*) és valószínű, hogy a magyar szakirodalom itt különbséget tett a kettő között.

A kifejezések másik része a búzaliszt reológiai tulajdonságaival foglalkozik. A „házipatika.com” szerint a *reológia* jelentése a következő:

„A fizikának az anyag áramlásával (elaszticitás, plaszticitás, viszkozitás) foglalkozó ága. Az orvostudományban a reológia megállapításait a vérkeringéssel kapcsolatban alkalmazzák, ez utóbbit hemoreológiának nevezik”.

(<http://www.hazipatika.com/services/enc?etid=936;srchkywrđ=reológia>)

A Magyar-angol Nagyszótár (Akadémiai Kiadó 1998) ezt a szót sem tartalmazza, annak ellenére, hogy a kilencvenes években már használatban volt, de a 2005-ben kiadott „Dativus CD”-n már szerepel. A „genomika” szót az utóbbi sem tartalmazza.

A reológiai tulajdonságok ugyanakkor a kenyér „*sütési minőségé*”-re (*baking quality*) vannak hatással, ami viszont már annak a terméknek a tulajdonsága, amivel közvetlenül találkozunk.

A növénytermesztéshez hasonló tendenciákkal találkozunk az állattenyésztés területén is, ahol szintén a „Fehér Könyv” diktálja a tempót, mivel ez tartalmazza az Európai Unió élelmiszerhigiéniai szabályozását és az erre vonatkozó alapelveket. Egyébként az EU csak listászerűen teszi közzé az állati eredetű élelmiszerekben, így például a tejben megengedhető, tolerálható gyógyszer hatóanyagok mértékét, amit az MRL rövidítés jelöl. Ennek jelentése:

maximum residue limit (MRL) – maximális szermaradék határérték
(EU szótár)

Az állattenyésztés területén is voltak bizonyos kezdeményezések már a 90-es években is, hiszen például a Mangalicatenyésztők Országos Egyesülete már 1994-ben megalakult, és új kezdeményezéseket vitt be a tenyésztésbe egyrészt magának az állományoknak, mint őshonos magyar állatfajtának (szőke mangalica, fecskehasú mangalica és fekete mangalica) a tenyésztésével, ahol magát a mangalica nevet vissza kellett hozni a köztudatba, másrészt az állat húsának beltartalmi értékelemzésével, amely területen szintén találkozunk ma már ismertebbnek nevezhető kifejezésekkel is, mint a:

omega3 zsírsav

vérplazma koleszterin

HDL koleszterin

triglicerid - trygliceride

mirisztinsav – miristinic acid

sztearinsav – stearic acid

palmitinsav - palmic acid

palmitolein sav – pamitoleinic acid

olajsav – oleic acid

linolsav – linolic acid,

melyek valójában ugyanazok a kifejezések, melyek nagy részét megtaláljuk a szokásos humán vérvételes laboratóriumi vizsgálati lapon. Az ilyen vizsgálatok célja a mangalica hús tápértékének és egészségesebb voltának bizonyítására szolgált, és a végeredménye az lett, hogy az állomány létszáma jelentősen felszaporodott, és a hús valamint egyéb mangalicatermékek piaci ára jóval magasabb, mint az egyéb fajtáké, mivel bizonyítást nyert, hogy a telítetlen és telített zsírsavak aránya (jóval) humán étlettanilag kedvezőbb, mint más hagyományosan ismert fajtákban.

Energiahordozók

Napjainkban az energiahordozókkal – elsősorban fosszilis tüzelőanyagokkal – kapcsolatban jelentős aggályok tapasztalhatók. A cukorgyárak bezárása miatt jelentős területek esnek ki, például, a cukorrépa-termesztésből, melyeket a gazdák valamilyen szinten művelni akarnak annak ellenére, hogy a túlélési lehetőséget kínáló gabonaágazatokban évről évre jelentős feleslegek tárolásáról és külföldi értékesítéséről kell gondoskodni. Ezenkívül a kukorica intervenciók felvásárlásának, valamint a cukorrépa-ágazat EU-szabályozásának várható szigorodása hosszú távon kérdőjelezi meg bizonyos növénytermesztési ágazatok stratégiai jelentőségét hazánkban. A problematikus értékesítési lehetőségek tehát piaci szempontból lehetővé teszik, energiapolitikai és környezetvédelmi szempontból pedig hosszabb távon kikényszerítik a folyékony hajtóanyagok, illetve alternatív energiaforrások előállításában rejlő lehetőségeink jobb kihasználását. Ezen eljárások igen alkalmasak a mezőgazdasági termelés biztonságának fokozására, hiszen diverzifikálják a gazdálkodók tevékenységét és piacképes termékeket állítanak elő. A termék-előállításban nem csak a növénytermesztés, hanem az állattenyésztés is szerepet kap és ezzel párhuzamosan a két ágazat lexikájában is új elemek jelennek meg, melyeket az energiaszakma a következők szerint csoportosít:

Növénytermesztés:

Alkoholnövények

Olajnövények

Szilárd biomassza növények

Biogáz növények

Ez egyértelműen a hasznosítási terület szerinti besorolás és ezek a csoportok alkotják az úgynevezett *elsődleges biomassza* csoportot, ahova is a termesztett növények – szántóföldi, kertészeti, erdő, rét-legelő – azaz a természetes vegetáció jó része sorolható, mivel mindezekből készíthető biomassza. Mindez persze az egész növénytermesztési szerkezetre hatással lehet, hiszen a fenti növénykategóriákban számos, ma még nagyüzemileg

nem termesztett kultúrát találunk. Ezeket részletesen az 1. táblázat tartalmazza:

1. táblázat
A növények csoportosítása
(Fogarassy, 2006 nyomán)

Alkoholnövények	Olajnövények	Szilárd biomassza növények	Biogáz növények
Árpa Burgonya Búza Cikória Cukorcirok Cukorrépa Csicsóka Kukorica Rozs Tritikálé Zab	Csillagfűrt Napraforgó Repce Szója	Angol perje Búza Kender Kínai nád Kukorica Nádképu csenkesz Óriás keserűfű Rozs Szudánifű, energiafű Tritikálé Zöld pántlikafű	Cukorcirok Csicsóka Kukorica Nádképu csenkesz Rozs Tritikálé

Nem valószínű, hogy a fenti listából ezidáig sokunk találkozott a *Nádképu csenkesz* (*tall fescue*), az *Óriás keserűfű* (*giant knotweed*), a *Zöld pántlikafű* (*green canary grass*), vagy akár az *energiafű* (*energy grass*) kifejezésekkel. A jövőben ez biztosan változni fog, mert energianövényként jelentős szerepet kaphatnak. Valamint meg kell szoknunk a bioüzemanyag, bioenergia, biodízel bioetanol, biogáz kifejezéseket, melyek mindegyike a mezőgazdasági termelés valamilyen aspektusán alapszik.

Számítástechnika a mezőgazdaságban

A mai magyar mezőgazdaságban is egyre napot teret nyernek az internetes, és ezen belül elsősorban a mobil internetes alkalmazások. Azért elsősorban a mobil internetes alkalmazások, mert ezek képesek megoldani a wireless technológia segítségével olyan információ-eléréseket, amelyekre a termelés helyszínén, azaz a kint a mezőn van szükség. Ma már léteznek olyan adatbázisok, piaci árlekérő rendszerek, amelyek bárhol, bármikor a gazdálkodó rendelkezésére állnak, és a megfelelő eszköz birtokában jobb döntéseket lehet hozni. Mindezzel együtt a számítástechnika, az informatika a saját szakmai terminológiáin kívül nem hozott új lexikát a mezőgazdasági termelésbe és feldolgozásba.

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a mai mezőgazdaság szókincse az elmúlt másfél évtizedben a rendszerváltozás és az EU csatlakozás

következtében bizonyos módosuláson megy át, amely folyamat, mint láttuk folyamatos napjainkban is. Ugyanakkor ezt a mai mezőgazdaságot számos, korábban nem tapasztalt külső hatás éri: a törvényalkotás, az egészséges táplálkozás, a gazdasági élet – elsősorban az energiahordozók és az informatika területéről.

Megfigyelhető továbbá, hogy a vizsgált lexika egy része igazából annyiban új, amennyiben a mezőgazdaságban új elemeket hordoz, mint a genomikával, vagy az élelmiszerbiztonsággal kapcsolatos kifejezések. Más lexikai elemek ugyanakkor egyéb tudományterületekről kölcsönzéssel kerültek a mezőgazdaságba, például a kémia, biológia területéről, míg egy harmadiknak tekinthető réteg, mint amilyen az úgynevezett energianövényekre vonatkozó lexika, magából a mezőgazdasági szakszókincsből újult meg.

Hivatkozások

- Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása* (2005): Európai Közösségek. Európai Bizottság. Mezőgazdasági főigazgatóság: Brüsszel
- Az Európai Unió hivatalos kifejeztára* (2004): MorphoLogic-SZAK Kiadó: Budapest
- Dativus CD* (2005): DATIVUS TRANSLATOR Kft.: Székesfehérvár
- Falus András. (2002): Genomika az orvosbiológiában. *A Természet világa*. 133. évf. 2. TIT: Budapest
- Fogarassy Csaba (2006): Biogáz energianövényekből. Elhangzott: *Energoexpo konferencia*. Debrecen. 2006. szept. 27.
- <http://www.hazipatika.com/services/enc?etid=936;srchkywr=reológia>
- Mangalica törzskönyv* (2003): Mangalicatenyésztők Országos Egyesülete: Debrecen
- Ország, L. –Futász, D. – Kövecses, Z. (1998): *Magyar-angol Nagyszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- The Common Agricultural Policy Explained* (2004): European Communities. European Commission. Directorate General For Agriculture: Brussels
- White Paper on Food Safety* (2000): Commission of the European Communities: Brussels

Bakti Mária
Szegedi Tudományegyetem JGYPK
Angol tanszék

Zsembery Eszter
Szegedi Tudományegyetem
Idegennyelvi Központ

A számítógéppel támogatott fordításértékelés lexikai kohéziós vizsgálat tükrében

Dolgozatunkban azt vizsgáljuk meg, hogy kimutatható-e kapcsolat a számítógéppel támogatott fordításértékelések által kapott eredmények és a tanulói dolgozatok ismétlési mátrixok felállításával végzett lexikai kohéziós elemzéseinek eredményei között. A lexikai kohéziós vizsgálatot azért végeztük el, hogy egy másik módszerrel is ellenőrizzük azt, hogy valóban helytállóak-e a számítógéppel végzett javítás eredményei. Vizsgálatunk alapját azok a fordítások képezték, amelyeket a Szegedi Tudományegyetem TTK biológia/kémia/fizika szakfordító-képzésében részt vevő negyed-, ötödéves biológus hallgatók készítettek a 2005/06-os tanévben bevezetett Számítógéppel támogatott szakfordítás órákon zárthelyi dolgozatként. Az elemzés Károly – Klaudy elemzési módszerét követte (Károly – Klaudy 2000). A kutatás során feltevéseink többnyire beigazolódtak.

Bevezető

Fordítást oktató és értékelő tanárokként mindketten gyakran szembesülünk azzal a kérdéssel, hogy mit jelent a „jó”, a forrásnyelvi szöveghez hű fordítás. A hallgatók fordításainak értékelésekor gyakran előfordul, hogy a megfelelő szakszókincset tökéletesen elsajátították, és a mondatok is nyelvtanilag helyes, magyar mondatok; a fordítás egésze, a célnyelvi szöveg azonban ennek ellenére „nem magyaros”, idegenszerű, fordításnyelvű (Klaudy, 2004:66). A fordítások értékelésekor a szövegnyelvészet segíthet abban, hogy a célnyelvi szöveget egységes egésznek tekintve megvizsgáljuk ennek a „furcsa” célnyelvi szövegnek a sajátosságait, és megpróbáljuk kideríteni azok okait (Károly, 2002b:326).

Elméleti háttér

Kohézió és koherencia a szövegben

Beaugrande és Dressler szerint „szöveg minden olyan KÖZLÉS, amely a SZÖVEGSZERŰSÉG hét ismérvének eleget tesz” (Beaugrande – Dressler, 2000:23). A szándékoltóság, az elfogadhatóság, a hírérték, a helyzetszerűség és az intertextualitás előtt Beaugrande és Dressler szövegközpontú ismérvei a kohézió és a koherencia. A kohézió azt mutatja meg, hogy „a SZÖVEGFELSZÍN részei...között milyen kölcsönös összefüggések vannak egy adott szószorozaton belül.” (Beaugrande és Dressler, 2000:24).

A szövegszerűség második ismérve, koherencia „a SZÖVEGFELSZÍN alatt meghúzódó fogalmak és viszonyok *kölcsönösen elérhető és releváns* voltára utal.” (Beaugrande – Dressler, 2000:25).

A szerzők hangsúlyozzák, hogy az ismérvek csak együttesen értelmezhetőek, önmagukban nem állnak meg. Ezt az állítást nagyon szemléletes példákkal illusztrálja Enkvist (Enkvist, 1990:12). Hasonlóan Beaugrande és Dressler felfogásához, Enkvist is úgy definiálja a kohéziót, mint a szövegfelszín felismerhető felszíni összetartó kapcsolóelemeit, míg a koherencia az a minőség, melynek segítségével a szöveg egy konzisztens világgéppel van összhangban, így összefoglalható és értelmezhető (Enkvist, 1990:14).

Kohézió, lexikai kohézió

A szöveg felszíni kapcsolóelemeinek vizsgálatával számos kutató foglalkozott angol nyelvterületen, így taxonómiájuk is az angol nyelv sajátosságaihoz idomul. Halliday és Hasan az elsők között próbálták feltérképezni, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a szövegen belüli kohézió létrehozásában. Halliday és Hasan (1976) szerint az egymás mellé írt szavak, mondatok közötti kohézió megteremtésének eszközei a referencia, a szubsztitúció, az ellipszis, a kötőszavak és a lexikai kohézió. Rendszerükben a lexikai kohéziót két alcsoportra osztották, az ismétlésekre (*reiteration*) és a kollokációkra (*collocation*) (Halliday – Hasan, 1976). Ezeket a kategóriákat azonban nem definiálták pontosan, ezért szükség volt a lexikai kohéziót elősegítő elemek pontosabb definiálására (Hasan, 1984). Hasan a lexikai kohéziós eszközöket már sokkal részletesebb csoportokra osztja. Az *általános* lexikai kohéziós eszközön belül elkülöníti az ismétlést, a szinonimákat, az ellentéteket, a hiponimiát és a meronimiát. A pillanatnyi lexikai kohéziós eszközök között három alcsoportot hoz létre, ide tartozik az egyenlőség, a megnevezés és a hasonlat. (Hasan, 1984)

Halliday 1985-ben a lexikai kohézió egy olyan felosztását írja le, amely az 1976-os rendszernél részletesebb, de Hasan 1984-es beosztásánál kevésbé részletes (Halliday: 1985). Rendszerében a kohézió létrehozásának négy módját különbözteti meg; ezek a referencia, az ellipszis, a kötőszavak és a lexikai kohézió. A kohézió elérésének mind a négy eszköze nélkülözhetetlen és szükséges ahhoz, hogy a szöveg megfeleljen a szövegszerűség kritériumainak (Halliday, 1985:288-289). A lexikai kohézió létrejöttét úgy definiálja, mint olyan elemek kiválasztását, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak a szövegben már korábban szereplő elemekhez (Halliday, 1985:310), így fontos szerepük van a szövegen belüli folytonosság létrehozásában. Halliday a lexikai kohézió három típusát

különbözteti meg, az ismétlést, a szinonimákat és a kollokációt. (Halliday, 1985: 310-312).

Lexikai kohézió a fordításokban

A fordítások, vagyis célnyelvi szövegek elemzése, értékelése nagyon izgalmas feladat (Károly, 2002.), hiszen elkerülhetetlenek a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg között a kohézió- és koherenciaviszonyok változásai, eltolódásai (Blum – Kulka, 2000).

Egyre több kutatás igazolja, hogy a kohézió nem szükségszerű, de lehetséges feltétele a koherens szövegeknek: a kohéziós eszközök *helytelen* használata nagymértékben befolyásolhatja a szövegminőséget, megnehezíti a szöveg olvashatóságát, értelmezhetőségét, míg *helyes* használata az idegen nyelvi fogalmazáskészség fejlesztésének is fontos feladata (Károly et al., 2000:36). Mivel a fordításoktatásban a fordításon keresztül történő nyelvi szintmérés releváns probléma, ezért Károly és szerzőtársai (Károly et al., 2000) azt feltételezték, hogy amennyiben a szövegszerűség feltétele a kohézió, akkor a fordítások minőségét is befolyásolhatja a szövegkohéziós eszközök használatának módja, megválasztása. Vizsgálatukban egy pedagógiai gyakorlatból származó értékelési rendszert és egy tudományos alapú, konkrét nyelvi eszközök vizsgálatára épülő objektív elemzési módszert vetettek össze. Azt vizsgálták, hogy az alacsony, illetve magas pontszámot elért fordítások különböznek-e a kohéziós eszközök használatára terén. (Károly et al., 2000:37)

A lexikai kohézió szövegalkotó szerepét vizsgálta fordításokban Klaudy és Károly (Klaudy – Károly, 2000). Felmérésükben arra próbáltak választ kapni, hogy lehetséges-e elkülöníteni gyakorló fordítók és fordító szakos hallgatók fordításait a lexikai ismétlések feltérképezésének segítségével. A szerzők Hoey munkáját tekintik kiindulási pontnak, mely szerint egy szövegen belül központi és marginális mondatokat különíthetünk el, a központi mondatok bontják ki a fő témát és alkotják a szöveg makropropozíciós tartalmát. A tanulmány alapjául Hoey modellje szolgált, ezt dolgozta át Károly. A lexikai egységeket Károly három csoportra osztja, megkülönböztet egyszavas egységeket (*one-word unit*), idiómákat, (*idiom*), és szó szerkezeteket (*phrasal compound*). A lexikai egységek között az ismétlés kohéziós kapcsolatot teremt. Az ismétlésen belül a szerző az alábbi kategóriákat különíti el:

I. Lexikai kapcsolatok

1. Azonos elem ismétlése
 - 1.a egyszerű
 - 1.b derivatív
2. Eltérő elem ismétlése

- 2a. szinonima
- 2b. ellentétek
- 2c. hiponímia
- 2d. meronímia

II. Szöveghez kötött kapcsolatok

1. pillanatnyi kapcsolat (ekvivalencia és megnevezés).

Lexikai kohéziós vizsgálatunk

Vizsgálatunkban Károly taxonómiáját vettük alapul, és a Klaudy és Károly által használt módszert alkalmaztuk a definíciók kisebb módosításával a forrásnyelvi szöveg és öt célnyelvi fordításának elemzésekor (Klaudy – Károly, 2000).

Az elemzésben a következő lexikai kohéziós eszközöket vizsgáltuk, melyek definícióit és a vizsgált szövegekből vett példákat is tartalmazza az 1. melléklet.

A vizsgálat célja

Dolgozatunkban a szövegek lexikai kohéziós elemzésének eredményeit vetjük össze az egyetemi kurzuson számítógépen készített és számítógép segítségével javított tanfordítások értékelésével. Azt vizsgáljuk, hogy a lexikai kohéziós eszközök mennyiben befolyásolják az adott forrásnyelvi szöveg fordításának minőségét, mutatkozik-e lényeges különbség az elemzéssel kapott eredmény és a dolgozatokra adott osztályzat között.

Kérdésünk továbbá az, hogy a szövegelemzés tükrében a számítógéppel támogatott értékelés mennyiben megbízható eszköze a fordítási dolgozatok értékelésének.

A vizsgálat körülményei

A SZTE TTK biológia/kémia/fizika szakos hallgatóinak meghirdetett szakfordítói képzés III. évfolyamán (negyed-, ötödéves hallgatók számára) számítógéppel támogatott szakfordítás órát indítottunk 2005 szeptemberében.

A kurzus célja az volt, hogy a még mindig érezhető idegenkedést a számítógéppel szemben megszüntessük, és nem titkolt szándékkal az, hogy tudatosítsuk a hallgatókban, ma már elképzelhetetlen a papíralapú fordítás. A második félévben kialakítottunk egy olyan számítógépes programot, melynek segítségével a hallgatók otthon, nyugodt körülmények között – azaz valós fordítói környezetben – végezhetik el a zárthelyi dolgozat fordításokat, melynek időkorlátja egy óra. Az elvégzett és értékelt fordítások száma tizenegy volt. A program többféle szempontból elemzi a hallgatók által készített fordításokat, de jelen dolgozatunkban a

számítógéppel adott érdemjegyekre, azaz a fordítások értékelésére koncentrálnak.

A számítógépes javítás során az értékelést végző tanár jelzi a célnyelvi szövegekben a vétett hibákat, amelyek a következő alkategóriákra bonthatóak: ismétlődő nyelvtani hiba, nyelvtani hiba, súlyos nyelvtani hiba, ismétlődő lexikai hiba, lexikai hiba, súlyos lexikai hiba, központoszási hiba, szintaktikai hiba, illetve súlyos szintaktikai hiba. Továbbá helyesírási hiba, hiányzó kifejezés, hiányzó mondatrész, hiányzó mondat, értelmezhetetlen rész, szórendi hiba, szövegelrendezési hiba. A harmadik, nem részletezett kategória az egyéb hiba kategóriája. Ezek a hibák a háttérismeret hiányából vagy a kulturális ismeretek hiányából adódnak. Ez a hibakategória a lexikai kohéziós elemzésekben megmutatkozhat. Miután az értékelést végző tanár megjelölte a hibákat, a számítógép meghatározott paraméterek alapján súlyozza azokat, és értékeli a dolgot, tehát az érdemjegyet nem az értékelő személy, hanem a program adja, mely némi objektivitást visz ebbe a rendkívül szubjektív végrehajtható feladatba.

A vizsgálat eszköze

Az elvégzett és értékelt fordításokat biológia szakos hallgatók készítették. A szöveg egységes ismeretterjesztő anyag, mely egy témát (humán géntechnológia) mutat be, és azt három példán keresztül illusztrálja. Az öt fordított szöveg közül egy mintafordítás és négy véletlenszerűen kiválasztott hallgatói fordítás, melyek számítógéppel támogatott értékelésében egy kiemelkedő, egy közepes és két jó minősítést kaptak.

A vizsgálat menete

A szövegekben a kvantitatív elemzést, azaz a kulcsszavak megválasztását, és a közöttük lévő kapcsolatok feltérképezését kétszer végeztük el egy hét időeltolódással. Az ismételt ellenőrzésre azért volt szükség, hogy objektívebb és megbízhatóbb eredményeket kapjunk. A második alkalommal alaposabb és átgondoltabb módon közelítettünk a szövegekhez. Az értékelést a következőképpen végeztük el: egyikünk csak a forrásnyelvi szöveget elemezte, míg másikunk végezte el a négy célnyelvi fordítás lexikai kohéziós elemzését. Erre azért volt szükség, mert a forrásnyelvi szöveget elemző személy ismerte a dolgozatok eredményét, illetve a mintafordítást, és ki akartuk küszöbölni azt, hogy a dolgozat eredeti minősítése bármilyen szinten is befolyásoljon bennünket. A vizsgált szövegek kulcsszavait a forrásnyelvi és egy hallgatói vizsgált szöveg elemzését az 1. sz. függelék tartalmazza.

A vizsgálat eredménye

Az elemzések befejezése után a számítógépes programunkban megírt fordítások számítógéppel támogatott értékelését összehasonlítottuk a lexikai kohézióelemzés eredményeként kapott ismétlési mátrixokkal.

A dolgozatunkban vizsgált forrásnyelvi és négy célnyelvi fordítási szöveg lexikai kohéziós vizsgálata beigazolta azt a feltevésünket, hogy a forrásnyelvi szövegben található kapcsolatok és kötések száma, és a fordított szövegek kapcsolatai és kötése közötti arány egy kivétellel megegyezik az eredeti minősítésekkel. Minél inkább közelít a fordításban a lexikai elemek közötti kapcsolatok száma az eredeti szövegéhez, annál „jobb” a fordítás. Az egyetlen kivétel H2 hallgató dolgozata volt, akinek a munkája a kapcsolatok és kötések számát tekintve megegyezett egy másik (H1 hallgató) eredeti minősítésben jó eredményt kapott dolgozatával, viszont H2 hallgató dolgozata eredetileg közepes érdemjegyet kapott. Ez azt mutatja, hogy a lexikai kohézió túl vannak olyan mutatók, melyekre nem terjedt ki a vizsgálat. Ezek elsősorban a formai mutatók: központoszás, helyesírás, helyes kollokáció megválasztása. A többi dolgozat, illetve mintafordítás esetében feltevésünk beigazolódt.

Az alábbi 1. táblázat a vizsgált szövegek közötti kapcsolatok, kötések és a számítógéppel támogatott értékelések eredményeként született érdemjegyeket mutatja.

*1. táblázat
Az értékelések eredményei*

Kód	Kapcsolatok száma	kötések száma	ÉRDEMJEGYEK
FNYSZ	126	19	–
H1	99	5	4
H2	99	6	3
H3	135	8	5
H4	76	9	4
MF	114	11	–
4 hallgató átlaga	102.25	7	–

Egyéb tapasztalatok

A dolgozatok elemzése során felszínre kerültek azonban olyan problémák is, amelyekre a vizsgálat megkezdésekor nem figyeltünk fel. Mivel ezek tanfordítások, a kulcsmondatok megválasztásakor felmerült a cím fordításának problémája. Voltak, akik lefordították a szöveg címét, és

voltak, akik nem; így bizonyos fordításokban több lexikai egységgel és mondattal kellett számolnunk, mint másokban. A központi mondatok számának megadásánál nehézséget jelentettek a hallgatók szövegfeldolgozási sajátosságai is: volt, aki a mondat szintre emelés átváltási műveletét alkalmazta, azaz egy mondatot két mondatra bontott, ezt az elemzésben két mondatnak tekintettük, egy másik hallgató pedig a vizsgált szövegmennyiség utolsó mondatát nem fordította le. Az eredmények azt mutatják, hogy a szöveg egységes értékelése, javítása szempontjából a lexikai kohéziós elemzés csupán egy szemszögből vizsgálja a célnyelvi szöveget, emellett a nyelvi helyesség mérése is elengedhetetlen feltétele az objektív fordításértékelésnek.

Összegzés

Dolgozatunkban azt vizsgáltuk, hogy mennyire tükrözik a lexikai kohéziós elemzések a számítógéppel támogatott fordításértékelések eredményeit. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, mennyire egyeznek a hibatipológián alapuló értékelés, valamint a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek szövegszerűségét vizsgáló lexikai kohéziós vizsgálat eredményei.

A forrásnyelvi szöveghez képest három hallgató fordításában kevesebb a kapcsolatok és a kötések száma; továbbá érdekes módon a legjobb értékelést kapott hallgató fordításában a mi elemzésünk szerint a forrásnyelvinél több volt a kapcsolatok száma, a kötések száma azonban a hallgatói fordításokra jellemző összeghez áll közelebb.

A szövegek ismétlési mátrixainak összehasonlítása azt mutatja, hogy a forrásnyelvi szöveghez hasonlóan a magyar fordítások esetében is a szöveg második bekezdésében, azaz a 4 - 7. mondatnál volt a legmagasabb a kapcsolódások száma. Ez abból adódik, hogy a forrásnyelvi szöveg szerkesztett, ismeretterjesztő szakszöveg volt, és a hallgatók a témában az órákon feldolgozottak, illetve tanulmányaik alapján járatosak voltak. Találtunk azonban olyan kötések, melyek a forrásnyelvi szövegben jelen voltak, a hallgatók célnyelvi szövegeiben azonban nem, vagy csak kapcsolat szintjén szerepeltek.

A kérdéseinkre, mely szerint mutatkozik-e lényeges különbség az ismétlési mátrixok segítségével elvégzett lexikai kohéziós elemzés eredményei és a dolgozatokra adott számítógéppel támogatott értékelés osztályzatai között, azt a választ kaptuk, hogy nincs jelentős különbség. A számítógépes, hibatipológián alapuló értékelési program hasonló eredményeket adott, mint a szövegszerűség minőségét mérő lexikai kohéziós elemzés.

Vizsgálatunk eredményeit nagyobb mintán is érdemes lenne elvégezni, mivel ebből a viszonylag kis mintán elvégzett elemzésből általánosító következtetéseket nem lehet levonni.

Hivatkozások

- Beaugrande, R. – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina: Budapest
- Blum-Kulka, S. (2000): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: Venuti, L. (ed.): *The Translation Studies Reader*. Routledge: London and New York
- Enkvist, N.E. (1990): Seven problems in the study of coherence and interpretability. In: U. Connor and A.M. Johns (ed.): *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. 9-28. TESOL: Washington DC
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman: London
- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to functional grammar*. Edward Arnold: London
- Hasan, R. (1984): Coherence and cohesive harmony. In: J. Flood (ed.): *Understanding reading comprehension*. 181-219. International Reading Association: Delaware
- Károly, K. (2002): The analysis of translation as text. In: Sz. Csábi and J. Zerkowitz (szerk.): *Textual secrets. The message of the medium*. 326-332. School of English and American Studies. Eötvös Lóránd University: Budapest
- Klaudy, K. (2004): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica: Budapest
- Klaudy, K. – Károly, K. (2000): The text-organising function of lexical repetition in translation. In.: M. Olohan (szerk.): *Intercultural faultlines. Research models in Translation Studies 1. Textual and Linguistic Aspects*. 143-159. St. Jerome: Manchester
- Károly, K. et al. (2000): A szövegkohézió mérése a vizsgafordítások értékelésében. *Fordítástudomány* II. évfolyam 2. szám. 36-62.

1. Függelék

Forrásnyelvi szöveg

Engineering Humans

Inheritable characteristics are passed from one generation to the next through DNA, a molecule that is present in all of our cells. Scientists think of DNA as being divided into genes, or units of genetic information. In the past three decades, scientists have learned how to mix and match characteristics among unrelated creatures by moving genes from one creature to another. This is called "genetic engineering."

As we saw in our series on genetic engineering of food crops, genetic "engineers" are now moving genes around among plants, animals, and bacteria on a regular basis, but with very little understanding of the possible consequences, and almost no safety testing. Now genetic engineers are starting to modify the genes of humans, using three approaches: 1) cloning, 2) somatic cell manipulation, and 3) human germline manipulation.

Cloning uses the DNA of an existing individual to create a new individual. The best-known example is Dolly, a sheep that was cloned using DNA from a sheep that had been dead for six years. A human has not yet been cloned, but a team of researchers including an American and an Italian recently announced they are going to attempt it.

Somatic cells are all the cells of the body that do not pass DNA on to the next generation. Somatic cell manipulation is currently practiced in some medical research centers under the name "gene therapy." For example, researchers are experimenting with ways to introduce genes into the blood cells of patients with hemophilia (a blood disorder), and into cells of the immune system in patients with Severe Combined Immune Deficiency (SCID), a rare inherited disorder of the immune system. The idea is to "correct" the genetic component of the disease instead of, or in addition to, treating the disease with drugs. Hundreds of trials have been carried out, but in most cases the patients have not been cured.

Germ cells (sperm and eggs) do pass DNA from one generation to the next.

H3 hallgató fordítása

A Humán Génsebészet

Az öröklődő tulajdonságok a sejtjeinkben található DNS molekulák közvetítésével jutnak át az egyik generációból a soron következőbe. A tudósok úgy vélik, hogy a DNS a genetikai információ egységei, a gének között oszlik meg. Az elmúlt három évtized során arra is rájöttek, hogyan tudják keresztezni és megfeleltetni egymással nem rokon élőlények tulajdonságait, géneket juttatva az egyik szervezetből a másikba. Ezt génsebészetnek nevezzük.

Ahogy már azt láthattuk előző sorozatunkban, amely az élelmiszernövények genetikai módosításáról szólt, a "génsebészek" között manapság jól bevált gyakorlat a gének növények, állatok és baktériumok közötti kicserélése, anélkül, hogy bármilyen előzetes ellenőrző tesztet végeznének, és emellett igen kevés ismerettel rendelkeznek a lehetséges következményekről is. Mostanra a génsebészek hozzáfogtak az emberi gének módosításához is. Ehhez háromféle

megközelítés lehetséges: 1. klónozás, 2. testi sejtek módosítása 3. emberi csírvonalak módosítása.

A klónozás: Egy, már létező egyed DNS-ét használja fel egy új egyed létrehozásához. Ennek legismertebb példája Dolly, a birka, akit egy hat évvel azelőtt elpusztult birka DNS-ét felhasználva klónoztak. Habár embert még nem hoztak létre klónozással, kutatók egy csoportja, amelyben egy amerikai és egy olasz is tudós is dolgozik, nemrég bejelentette, hogy hamarosan megkísérli ezt. Testi sejtek módosítása: A test összes olyan sejtje, amelyek nem adnak át DNS-t az utódgenerációnak. "Génterápia" néven jelenleg is végzik testi sejtek módosítását néhány orvosi kutatóintézetben. Például olyan módszerekkel kísérleteznek, amelyekkel géneket tudnak bejuttatni hemofiliás (a véralvadás egyfajta rendellenessége) betegek vérésejtjeibe, vagy olyan emberek immunsejtjeibe, akik az immunrendszer igen ritka örökletes betegségében, az SCID-ben szenvednek. Az elmélet lényege az, hogy gyógyszeres kezelés helyett, vagy mellett a betegség genetikai komponensét "javítják ki". Több száz kísérletet végeztek el, de a legtöbb esetben a betegek nem gyógyultak meg.

Csírvonal manipulációja: Az ivarsejtek (a petesejtek, illetve a spermiumok) viszik át a DNS-t az egyik generációból a másikba.

1. Melléklet

A lexikai kohéziós elem:	Definíció	Példák az elemzett célnyelvi szövegekből
Egyszerű ismétlés (SR)	A szó megismétlési formái változtatás nélkül	(1) A kutatók úgy gondolják, hogy a <i>DNS</i> génekre, vagy a genetikai információ egységeire osztható. (2) A csiracsajtek (spermium és petesejt) teszik lehetővé a <i>DNS</i> átvitelét az egyik generációról a másikra.
Közeli ismétlés (DR)	A szótó megegyezik, de a kifejezésben kollokációs, inflexiós, illetve derivációs váltás következik be.	(1) Ezt <i>génsebészetenek</i> nevezzük. (2) Mostanra a <i>génsebészek</i> hozzáfogtak az emberi gének módosításához is.
Színónima (Sz)	A szó hasonló jelentésű kifejezéssel ismétlődik.	(1) Ezt nevezik „ <i>génsebészetnek</i> ”. (2) Szomatikus sejt manipulációt jelenleg kutatnak egyes orvosi kutatóközpontokban, melyet „ <i>génterápiának</i> ” neveznek.
Antonima (O)	A szó ellentéte, illetve tagadó formája ismétlődik.	(1) Embert még <i>nem klónoztak</i> (2) ...amelyet egy hat évvel korábban elpusztult birka <i>DNS</i> -állományából <i>klónoztak</i> .
Merónima (M)	A két lexikai egység egymással rész-egész viszonyban áll.	(1) Ezt az eljárást <i>génsebészetenek</i> nevezzük. (2) A <i>génsebészek</i> most pedig már arra készülnek, hogy emberi géneket módosítsanak, és erre három módszert alkalmaznak: 1) <i>klónozás</i> , 2) <i>szomatikus sejtmanipuláció</i> , 3) <i>emberi csiracsajtvonal manipuláció</i> .
Hipónima (H)	A két lexikai egység között általános jelentés-speciális jelentés kapcsolat áll fenn	(1) ... , hogy az egyik <i>élőlény</i> géállományából géneket ültetnek át egy másik élőlény géállományába. (2) <i>Embert</i> még nem klónoztak ...
Pillanatnyi kapcsolat (Pk)	A két lexikai egység között az adott szöveg sajátosságai miatti valamilyen nem meghatározott kapcsolat áll fenn.	(1) Az elmúlt három évtized során a <i>tudósok</i> rájöttek arra, (2) ...azonban egy <i>amerikai</i> és egy <i>olasz</i> kutatócsoport a közelmúltban bejelentette, hogy kísérletet tesz erre.

Dósa Ildikó
Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Kar Salgótarjáni Intézete

Minden a pénz körül forog:
Egy fogalom pénzügyi és számviteli szaknyelvi kifejeztárának
terminológiai elemzése

A pénzről mindenki beszél, minden szinten, minden szakmában, a köznapi életben. Ennek megfelelően számtalan szó, kifejezés létezik a pénz különböző formáira, funkcióira. Tanulmányomban elsősorban a pénzügyi és számviteli nyelvhasználatban előforduló szakkifejezéseket mutatom be, összetett szavakat, szócsaládokat, szópárokat, állandósult kifejezéseket. Rámutatok azokra a különbségekre, melyek egy-egy szó jelentésében megjelennek a köznyelvi, illetve a szakmai nyelvhasználatban. Arra is találunk példát, hogyan lett speciális jelentése a köznyelvből átvett szavaknak a szakmai nyelvhasználatban illetve mely szakszavak honosodtak meg a köznyelvben.

Az elemzést a magyar számviteli törvény valamint magyar és angol nyelvű pénzügyi és számviteli beszámolók vizsgálata alapján készítettem, így alkalom nyílik a két nyelvben használt kifejezések összevetésére is.

Bevezetés

A pénzről mindenki beszél, minden szinten, minden szakmában, a köznapi életben. Ennek megfelelően számtalan szó, kifejezés létezik a pénz különböző formáira, funkcióira. Tanulmányomban elsősorban a pénzügyi és számviteli nyelvhasználatban előforduló szakkifejezéseket mutatom be, összetett szavakat, szócsaládokat, szópárokat, állandósult kifejezéseket. Rámutatok azokra a különbségekre, melyek egy-egy szó jelentésében megjelennek a köznyelvi, illetve a szakmai nyelvhasználatban. Arra is találunk példát, hogyan lett speciális jelentése a köznyelvből átvett szavaknak a szakmai nyelvhasználatban illetve mely szakszavak honosodtak meg a köznyelvben.

Az elemzést a magyar számviteli törvény valamint magyar és angol nyelvű pénzügyi és számviteli beszámolók vizsgálata alapján készítettem, így alkalom nyílik a két nyelvben használt kifejezések összevetésére is.

A pénzről beszélünk

Minden a pénz körül forog. Gondolataink, gondjaink, örömünk, időbeosztásunk, életminőségünk mind mind kapcsolatban vannak a pénzzel. Kisgyerekkorunktól idős korunkig, bárhol lakjunk is, bármilyen szakmában dolgozzunk is, mindenhol elkísér bennünket a pénz fogalma.

„...a ‘pénz’ szó nagyon sokféle képzethez és dologhoz kapcsolódik. A legtágabb értelemben a pénz kifejezést úgy használjuk, mint egy vállalat vagy egy személy rendelkezésére álló vagyon egészének megjelölését. Precízebben fogalmazva: pénzen a rendelkezésre álló vagyonnak azt a részét értjük, amelyet azonnal fel

lehet használni vásárlásra vagy adósságok rendezésére, ...” (Bácskai-Husztii-Simon, 1974:7)

Ennek megfelelően erre a fogalomra számos kifejezést találunk minden nyelvben. Nézzünk meg párat a magyar nyelvben használatos kifejezések köréből.

“*Bérből és fizetésből élők*” – halljuk sokszor a rádióban, de a megkeresett, megkapott pénzünkre még számos kifejezés létezik, sokuk azt is elárulja, ki és miért kapja azt. Például a színész *fellépti díjat* kap és *próbapénzt*, az író *tiszteletdíjat* vagy *honoráriumot*, a gyerek *zsebpénzt*, a diák *ösztöndíjat*, az ügynök *jutalékot*, a tanár *óradíjat*, a munkás viszont *órabért*. Kapunk ezen kívül még *segélyt*, *juttatást*, *támogatást*, *járulékot*, *nyugdíjat*, *hálapénzt*, *borravalót* és még számos formáját a kifizetett pénzeknek.

Egészen más körben és más helyeken *beszélnek lóvéról, zsozsóróól, zséról* vagy *illetményről, javadalmazásról*, esetleg *tűpénzről*. A szó információt hordoz magában a helyzetről, a szociokulturális környezetről, a használókról.

A pénzről a számvitelben

Tanulmányomban egy speciális szakterületen, a számvitel területén használt kifejezéseket vizsgáltam. A számvitel a gazdaságtudományhoz tartozó tudományág, mely “a gazdálkodó szervezetek (köztük kiemelten a vállalkozások) működését, tevékenységét bemutató információ rendszer.” (Sztanó-Vörös, 2001) A tájékoztatáshoz szükséges méréseket, adatokat a számviteli munka során elkészített beszámolókhöz az adott ország pénznemében adják meg, így gyakorlatilag minden gazdasági eseményt “forintosítanak”. Könnyen belátható tehát, hogy a számvitelben igazán minden a pénz körül forog.

Feltételezések

Feltételeztem, hogy számos kifejezést találunk, melyek a pénz különböző megnyilvánulási formáit jelölik a számviteli szakma nyelvhasználatában. Továbbá azt is, hogy nem mindig egyértelmű, hol, melyik terminus használata a megfelelő, esetleg olyan rokonértelmű szavakat találunk, melyek nem minden esetben használhatók egymást kiváltva a jelentés csorbulása nélkül. Olyan esetekben, amikor magyar és angol nyelven egyaránt el kell készítenünk a pénzügyi beszámolókat, ez a probléma még tovább bonyolódhat a két nyelv közötti terminológiai megfeleltetés nehézségei miatt. Szükségeseznek tartom tehát, hogy tisztázzuk a különbözőségeket, a pontos megfelelőket és azokat a pontokat, ahol hibalehetőség veszélye áll fenn.

“Egy adott nyelvet beszélő közösség egyértelmű kommunikációjának elengedhetetlen feltétele a közösség által ismert és elfogadott nyelvi jelek meghatározott szabályok és normák szerint történő használata. A különböző nyelvek közötti átjárhatóságnak pedig az eltérő fogalomrendszerek pontos ismerete az alapja.” (Fóris, 2006:737)

Terminológiai elemzés

Pénzzel kapcsolatos kifejezések a pénzügyi kimutatásokban

A számvitel nagyon precíz, pontos, szisztematikus tudományág, így a terminológiájának is nagyon precíznek kell lennie. Olyan szavak, melyek a köznyelvi nyelvhasználó számára szinonimának tűnnek, a számvitelben különböző fogalmakat jelölnek. A szinonima meghatározása Crystal szerint: “Egy szó, melynek (egy meghatározott kontextusban) ugyanaz a jelentése, mint egy másiknak ...)” (Crystal, 1998:540). “Abszolút szinonimák azonban nem léteznek, valamennyi elnevezés ugyanis sajátos jelentésárnyalatot hordoz.” (Kurtán, 2003:165). Így van ez a számvitel nyelvében is, ügyelnünk kell a helyes szóválasztásra.

Megvizsgáltam azokat a pénzzel kapcsolatos kifejezéseket, melyek a pénzügyi, számviteli beszámolóiban leggyakrabban előfordulnak. A vizsgált korpusz a 2006. évi számviteli törvény volt, mely alapul szolgál a magyarországi pénzügyi jelentések elkészítéséhez, valamint, összehasonlításképpen, multinacionális vállalatok éves jelentéseiben megjelentetett pénzügyi beszámolókat vizsgáltam.

A vállalatokhoz bejövő és az onnan kiáramló pénzáramok kifejezésére számos kifejezést találunk a számviteli törvényben. Ezek közül néhány példa a cash flow-kimutatásból:

Kapott pénzeszköz

Értékvesztés

Értékcsökkenési leírás

Eladási ár

Nyereség – veszteség

Kapott előlegek

Váltótartozások

Egyéb rövidlejáratú kötelezettségek

Kamat

Eszközök pénzügyileg rendezett beszerzési értéke

Ténylegesen befolyt névérték

Más példák az eredménykimutatásból:

Árbevétel

Bevétel

Ráfordítás
Költség
Osztalék, részesedés

További példák a mérlegből:

Kölcsönök
Hitelek
Tartozások
Követelések

A **pénz** szó érthető módon sokféle formában előfordul a számviteli törvényben. Keressünk olyan összetett szavakat, melyeknek egyik tagja a *pénz* szó:

Pénzeszközök
Pénzösszeg
Pénzérték
Forintpénzkészlet

További olyan kifejezések, melyekben a forint szó szerepel:

Forintban fennálló követelések
Forintban fennálló kötelezettségek
Forintérték
Forintpénzeszközök
Forintösszeg

Sok olyan szóösszetétellel is találkozunk, melyeknél az első tag a “*pénzügyi*” jelző:

Pénzügyi eszközök
Pénzügyi kötelezettségek
Pénzügyi műveletek
Pénzügyi instrumentum
Pénzügyi lízing
Pénzügyi intézmény

Vizsgáljuk meg azokat a gyakran előforduló igeneves szókapcsolatokat, melyeknek főnévi tagja a pénznek valamely előfordulását nevezi meg a számviteli törvényben:

Befolyt pénzösszeg
Felvett hitel
Igénybe vett kölcsön
Kapott (befolyt) pénzösszeg

*Kifizetett pénzösszeg
Beváltott, törlesztett összeg
Nyújtott kölcsönök, elhelyezett bankbetétek
Átadott pénzeszközök
Elszámolt értékvesztés
Fizetett kamat
Fizetendő osztalék, részesedés*

Feltűnik, hogy az esetek többségében múlt idejű melléknévi igeneveket használ a törvény. Ennek az a magyarázata, hogy a vállalatok utólagos elszámolást készítenek, tehát megtörtént eseményeket dolgoznak fel a pénzügyi beszámolóikban.

Amint azt vártuk, valóban számos kifejezést használ a számviteli törvény a pénz különböző formáinak, megjelenésének kifejezésére. Ezeknek a terminusoknak a részletes vizsgálatára itt most nincs mód, ezért csak néhány példát ragadunk ki, feltételezéseink alátámasztására.

Néhány tétel összehasonlító elemzése a magyar illetve angol nyelvű pénzügyi kimutatásokban

Vizsgáljunk meg közelebbről néhány tételt a pénzügyi kimutatásokból, elsőként a mérlegben szerepeltetett **“pénzeszközök”** mérlegcsoportot.

Fogalma: „... azok a vagyontárgyak, amelyek készpénzben, elektronikus pénzeszközökben, csekkben vagy bankbetétben állnak a vállalat rendelkezésére.” (Sztanó–Vörös, 2001:90)

Itt a következő tételek szerepelnek: *pénztár, csekkek, bankbetétek*. Mindhárom fogalom az azonnal felhasználható pénzösszegeket jelöli, különböző megjelenési formában. Amit a köznyelv készpénznek nevezne, azt jelöli a *pénztár* fogalom a számvitelben.

Ugyanez a tétel az angol számviteli nyelvben cash-ként szerepel, amit a köznyelv készpénznek fordít. Megtalálható még a *cash* kiegészítéseként vagy helyettesítéseként:

*Cash equivalents
Cash at banks and in hand
Liquid assets
Bank deposits
Cash and bank equivalents
Liquid funds*

A mérleg egy másik tétele, ami szintén a pénzről szól, a **kifizetendő összegeket** jelöli:

Kötelezettségek áruszállításból és szolgáltatásból (szállítók).

Fogalma: „A szállítói kötelezettségek között az áruszállításokból, idegenek által végzett szolgáltatásokból eredő tartozásokat kell szerepeltetni.” (Sztanó-Vörös, 2001: 113)

Erre a tételre is több variációt találunk a nemzetközi számvitelben:

Creditors

Trade and other payables

Accounts payable

Trade accounts payable

Trade payables

E megfelelők között nincsen lényegi különbség, nem követünk el hibát, ha egyik helyett egy másikat használunk.

Most figyeljük meg az eredménykimutatás azon három főcsoportját, melyek a **beáramló pénzüsszegeket** jelölik. Ezek a következők:

Értékesítés nettó árbevétele

Egyéb bevételek

Pénzügyi műveletek bevételei

A köznyelvi beszélő számára a két megnevezés: árbevétel, bevétel nem tűnik nagy különbségnek, a számviteli szakember számára viszont a különbség jelentős. Nézzük meg először a három megnevezés közül a legelsőét. A magyar számviteli törvény szerint ennek a tételnek a megnevezése:

Értékesítés nettó árbevétele

Fogalma: “... az árbevétel az üzleti évben eladott készletek és idegeneknek végzett szolgáltatások kiszámlázott, az üzleti partner által elismert ellenértéke.” (Sztanó-Vörös, 2001:133)

Erre a tételre a nemzetközi számviteli gyakorlatban több megnevezést is találunk, úgy mint:

Revenue

Net sales

Sales revenues

Turnover

Ha szótárban próbáljuk megtalálni a legjobb megfelelőt erre a tételre, biztosan megtaláljuk a proceeds szót, melynek meghatározása: “üzleti jövedelem, (eladásból származó) bevétel” (Adam, 1993). A meghatározás szerint ez a szó pontosan azt jelöli, amit keresünk: értékesítésből, eladásból származó bevételt. Beszámolókbán, szakcikkekben sokszor találkozunk is

ezzel a kifejezéssel, az angol nyelvű pénzügyi kimutatások azonban soha nem használják ezt a szót.

Fontos, hogy megkülönböztessük ezt a tételt: *Értékesítés nettó árbevétele*, illetve ennek az angol megfelelőit a következőtől:

Egyéb bevételek

Tartalma: „...olyan bevételek, amelyek rendszeres tevékenység (a szokásos üzletmenet) során keletkeznek, de nem minősülnek:

- *értékesítés nettó árbevételeinek*
- *pénzügyi műveletek bevételeinek*
- *rendkívüli bevételnek*” (Sztanó–Vörös, 2001:136)

Ennek a megfelelője az angolban:

Other operating income

Other operating revenue

A pénzbevételek harmadik fő kategóriája a:

Pénzügyi műveletek bevételei

Ennek az angol megfelelője:

Financial income

A fenti példákban látható, hogy az *árbevétel* angolul többféleképpen is kifejezhető: *sales, turnover, revenue*; a *revenue* szó több alkalmazásban is használható: *árbevétel, bevétel*, azonban a pénzügyi bevételeket minden esetben az *income* szóval fejezi ki az angol. Olyan pontja ez a pénzügyi beszámolónak, mely különös figyelmet érdemel a megfelelő szóhasználat miatt.

Megállapítások

A fent elemzett példák alapján megállapítható, hogy a számviteli szakma nyelvhasználatában különösen fontos, hogy ismerjük a megfelelő terminust az egyes tételek megnevezésére, akkor is, amikor magyarul állítjuk össze a mérleget és az eredménykimutatást, de még több figyelmet kell szentelnünk a körültekintő szövelezésre, amikor idegen nyelven kívánjuk összeállítani a pénzügyi kimutatásokat. Ha nem a megfelelő kifejezést választjuk, az félreértéshez vezethet, ami nem csupán szakmai jártasságunkat kérdőjelezheti meg, de a legrosszabb esetben még anyagi veszteséghez is vezethet.

Az említett példák csupán egy kis szeletét mutatják be a számviteli szaknyelv terminológiájának, azonban ennyi példából is jól látható, milyen

fontos, hogy a terminusok minden nyelvhasználó számára egyértelműen ugyanazt a fogalmat jelöljék és érvényesüljön a pontos, korrekt átjárás két nyelv között. Ehhez szükség van a szaknyelv vizsgálatára, elemzésére, leírására. A jelen tanulmány remélem hozzájárul ehhez a kutatáshoz, és további vizsgálatokhoz ad ösztönzést.

Hivatkozások

A számviteli törvény (2006). Perfekt: Budapest

Adam, J. H. (1993): *Longman Dictionary of Business English*. Budapest

Bácskai, T.– Huszti, E. – Simon, P. (1974): *A pénz*. Kossuth Kiadó: Budapest

Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest

Fóris, Á. (2006): A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban.

Magyar Tudomány. 2006/6 737. o.

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Sztanó, I. – Vörös, M. (2001): *Számviteli alapismeretek 2001*. SALDO: Budapest

Éves beszámolók

A francia katonai szaknyelv néhány jellegzetessége

Bár szaknyelv és szakszókincs közé nem tehetünk egyenlőségjelet, a terminológia a szaknyelv szempontjából alapvető fontossággal bír. Jelen cikkemet ennél fogva két fő szempont alapján építettem fel: a francia katonai szókincs történeti vizsgálata után a mai katonai szaknyelv sokszínűségét mutatom be. Az egyes korszakok katonai szókincsének rövid elemzését elsősorban a francia nyelv hangrendszerbeli változásainak tükrében végzem (vulgáris latin, gallo-román „nyelv”, ófrancia korszak, középkori francia korszak, francia reneszánsz, újkori francia), valamint kitérek a különböző nyelvekből átvett elemekre (olasz, arab, spanyol, angol, görög és magyar eredetű szavakra). A kölcsönzések, szóalkotások és szóképzések gazdagították a katonai szaknyelvet, egyes kifejezések viszont a haditechnikai fejlődés során teljesen kihaltak. E változások érintették a hangrendszert, a kiejtést és a helyesírást is. A második részben a mai katonai szaknyelv néhány jellegzetes vonását villantom fel, melyek a katonai szaknyelv sokszínűségét illusztrálják (rövidítések, rövidülések, alakváltozatok, regiszterek, anglicizmusok stb.). A francia nyelv külföldi változatai közül az afrikai és a Jersey-i katonai nyelvvel, a katonai szaknyelv regiszterei közül pedig a katonai argóval foglalkozom.

A francia katonai szókincs változása

Vulgáris latin

Mint ismeretes, az újlatin nyelvek közvetlen őse nem Vergilius vagy Cicero által használt klasszikus latin nyelv, hanem a „vulgáris latin”. Előfordult azonban, hogy mind a két nyelvi rétegben használt kifejezés fennmaradt, mint például az *equus* ’ló’ esetében. A *cheval* ’ló’ és a *cavalerie* ’lovasság’ szavak nem a klasszikus latinban használatos *equus* szóból, hanem az ’igavonó ló, herélt ló, gebe’ jelentésű *caballus* szóból alakultak ki, ugyanakkor a sport neve mindmáig a klasszikus latin alakot rejt: *équitation* ’lovaglás’. A vulgáris latin meglehetősen sok idegen elemet vett át, közöttük is sok a görög szakkifejezés, mint például a kard: *spata* (ófrancia *espee*, mai francia *épée*).

A klasszikus és vulgáris latin közötti különbségek a hangrendszerben is megmutatkoztak. A magánhangzók rendszerében végbemenő változást röviden egyszerűsödésnek is nevezhetjük. Egyes szavak kétféle írásmóddal fordultak elő. A *victoire* ’győzelem’ szó esetében hosszú **ō** és a rövid **ū** zárt **o**-ban olvadt össze.

A galloromán nyelv

A frank invázió jelentős hatást gyakorolt a galloromán nyelvfejlődésre, melynek legszembevetőbb maradványait a szókincs őrzi. Maga a *guerre* ’háború’ szó is germán eredetű, bár a kölcsönzés ideje valószínűleg régebbi

a frank hódításnál. A frankoktól átvett szókincsen belül természetesen a katonai kifejezések száma a legnagyobb, melyek egy része kihalt a középkorban a haditechnikai fejlődés hatására. Az alábbi példák ezt a folyamatot mutatják: frank *skara > ófrancia *eschiere* 'zászlóalj, csapat'; frank *tagra > ófrancia *targe* 'pajzs'.

Ófrancia korszak

A vulgáris latintól az ófranciáig a magánhangzók rendszere nagyon mélyen átalakult. E változásokból az alábbiakban terjedelmi okok miatt csak néhányat sorolunk fel, a teljesség igénye nélkül.

A hangsúlyos szótag középnyelvállású magánhangzói diftongusokként, kettőshangzókként jelennek meg. A nyílt **o**-ból átmeneti szakaszok után *ue*, a zárt **o**-ból *eu* lett. Az *eu* és *ue* kettős hangzók az ófrancia korszak vége felé közeledtek egymáshoz az ejtésben, végül a mai [ö] hangban estek egybe, írásmódjuk is a legtöbb esetben *eu* formában egységesült: *fō(c)um* > *fueu* > *feu* 'tűz'; *ōpera* > *uevre* (mai francia *œuvre* 'mű munka'). Ezt az alakot őrzi a katonai terminológiában használt *la manœuvre* 'a manőver' szó is.

A másik jelentős változás a hangszín módosulás volt. A hangsúlyos **a** hang szabad helyzetben (amikor mássalhangzócsoport nem követte) **e**-vé módosult: *navem* > *nef* 'hajó' (régies kifejezés); *mare* > *mer* 'tenger'; *mortalem* > *mortel* 'halálos'.

A harmadik fontos nyelvi jelenség a nazalizáció volt, melyből csak egy, a katonai szaknyelvben gyakran előforduló példát emeltünk ki: *campum* > *champ* 'mező'. A mai francia katonai szaknyelvben e szó számos szókapcsolatban van jelen, pl.: *champ d'exercices* / *manœuvres* 'gyakorlótér'; *champ de tir* 'lőtér'; *champ de bataille* 'csatater, harcmező'; *champ de mines* 'aknamező'.

A mássalhangzók terén is számos változás figyelhető meg a latinhoz képest. A latin **p** és **b** helyén **v**-t találunk az ófranciában, amit mássalhangzóközi, ún. intervokális mássalhangzó gyengülésnek neveznek: *caballum* > *cheval* 'ló'.

Az ófrancia nyelv gazdagodott ófelnémet (*espie*: *guetteur*, *espion* 'őrszem, kém') és arab (*amiral* 'admirális') nyelvekből átvett szavakkal, ez utóbbiakat a kereszties hadjáratok folyamán vették át. (Trops, 2003).

Következzen néhány példa a szóalkotásra, és szóképzésre. Az ófrancia viszonylag kis számú, de igen produktív képzővel rendelkezett. A mellélnévképzők igékhez vagy főnevekhez csapódtak: *poesteif*: *puissant* 'hatásos, erős'. Az *-eier*, *-oier*, igeképzők a vulgáris latinra, (*-idiare*), mely a görög képzőre vezethető vissza. Ilyen volt például a 'háborúzni' ige: *osteier*: *faire la guerre*. Ez az ige azóta teljesen kihalt.

A középfancia korszak

Középfancia korszaknak a XIV. század elejétől a XVI. század végéig terjedő időszakot nevezik. Ha azonban a szókincs fejlődését tekintjük, a XVI. század, a francia reneszánsz kora kétségtelenül önálló egységet képez, amelyet külön bekezdésben tárgyalunk.

A XIV. és a XV. századra a mélyreható és viszonylag gyors nyelvszerkezeti változások voltak jellemzőek, mely során az ófrancia lényegileg új nyelvvé, modern franciává alakult. A XV. században a francia szókincs minőségi változáson ment át. A fordításokon és a latinos műveltségű írókon keresztül tömegével áramlottak a nyelvbe latin, illetve a latinon keresztül görög kölcsönszavak. A ma is élő latin kölcsönszavak mintegy 20-30 százaléka ebben a korban került be a francia szókincsbe. Ilyenek például a *section* 'szakasz' vagy a *métropole* 'anyaország' szavak. Egyes katonai kifejezések azóta szinte teljesen elvesztették akkori jelentésüket. Az olasz eredetű *salade* 'saláta' szó esetében például már csak a hadtörténészek vagy nyelvészek ismerik a szó XV-XVII. századi jelentését, ami a páncél fejet takaró része volt, nyitott vagy zárt sisak, de jelentette a katonát is, aki viselte. Az egynyelvű francia szótárak ugyan jelzik még e szó második – történelmi – jelentését, a köztudatból azonban egyre inkább kiszorul.

A hangrendszerbeli változások között rendkívül lényeges volt a mássalhangzók gyengülési folyamata. A középfancia korban a kiejtésből már teljesen eltűnt a mássalhangzó előtti szöbelseji -s, bár a helyesírás még évszázadokig őrizte. Pl. a *teste* a mai franciában *tête* 'fej'. Egyes katonai szakkifejezésben ez a szó árnyaltabb jelentéseivel fordul elő:

- *tête* 'fej, hegy': *tête militaire* 'rakéta fej'
- *tête* valaminek az eleje, 'fő-, él-': *tête d'une colonne de soldats* 'hadoszlop eleje'; *tête de peloton* 'élboj'; *occuper une tête de pont* 'hídőállást elfoglal' (Pálfy, 1999:1097)

A középkori francia helyesírásban a „tudós” jelleget hangsúlyozó etimológizáló divat következtében minden szükséglet nélkül bonyolították a szavak írásképét olyan betűkkel, amiknek semmi közük nem volt a kiejtéshez. Így lett a *tens* 'idő' szöböl *temps*, mivel a latin alak *tempus* volt. Pl.: *en temps réél* 'valós időben, valós idejű'; vagy *en temps de guerre* 'háborúban'.

Egy másik, máig ható változás a szövégi -x megjelenése volt. Az ófrancia kéziratokban az -x betűre emlékeztető rövidítés az -us szöveg jele volt. Az írásrendszer fejlődése során azonban ennek az -x jelnek az értéke feledésbe ment, a szövégi -s egyik változatának tekintették. A 'lovak' szó alakja kezdetben *chevaus* volt, majd a *chevaux* helyesírást kezdték

alkalmazni. Innen a máig érvényes szabály, melynek értelmében egyes főnevek többes számában -x áll -s helyett. Pl. *général, généraux* 'tábornok, tábornokok'.

A francia reneszánsz

Az itáliai hadjáratoknak fontos szerepük volt a társadalmi és kulturális fejlődésben. Az erőteljes olasz kulturális hatást mutatja a nagy számú olasz jövevényszó a művészeti élet, a társas élet, a szórakozás, valamint nem utolsó sorban a katonai élet területén. Ide tartoznak az *escorte* 'fegyveres kíséret'; *infanterie* 'gyalogság'; *caporal* 'tizedes'; *soldat* 'katona' szavak is. A spanyol nyelvi hatás az olaszénál sokkal kevésbé volt jellemző, de máig jelen van a francia nyelvben, mint például a *casque* 'sisak, sapka' szó, gondoljunk csak az ENSZ katonákra, akiket *Casques bleus*-nek neveznek. A szókincs gyarapításának a fő forrása azonban továbbra is a latin volt, pl. *grade* 'rendfokozat'.

Az újfrancia korszak

Az újfrancia korszak a XVII. század első éveiben kezdődik és mindmáig tart.

A XVII. században alakul ki a klasszikus irodalmi nyelv. A francia királyi udvar hivatalos költője François de Malherbe volt. Malherbe nem annyira alkalmi versei, mint inkább a klasszikus francia irodalmi stílust és nyelvet megalapozó zsarnoki szigorúságú nyelvi-poétikai doktrínái miatt vált ismertté. Nézetei szerint száműzni kell a franciából a latinizmusokat, az archaizmusokat, a tájjellegű szavakat és a szaknyelv szavait. Malherbe listáján szerepelt például az *appareil* 'készülék, gép' szó is, amely a mai francia katonai szaknyelvben a repülő, helikopter vagy pilóta nélküli repülőgép szinonimája is. Erről a korszakról elmondható, hogy a nyelv szerkezetében alig következtek be változások.

A XVIII. századtól kezdve áramlanak a francia nyelvbe nagyobb tömegben anglicizmusok, elsősorban politikai és közjogi szakkifejezések formájában. A Francia Forradalom szintén hagyott nyomokat a francia nyelv szókincsében. Sok több szóból álló, gyorsan állandósult kifejezés is született, mint például a *cour martiale* 'hadbíróóság' vagy *orde du jour* 'napirend'.

A XIX. század eleje óta a francia nyelv hangrendszere és nyelvtani szerkezete szinte alig változott. Más szempontból azonban az utóbbi két évszázad a francia nyelv történetének egyik legeseménydúsabb szakasza volt. Gondolunk itt a szókincs gazdagodására, az irodalmi stílusok változására, mindamellet rendkívül meggyorsult a nyelvjárások eltűnésének, a lakosság nyelvi egységesülésének a folyamata. A technikai

és gazdasági fejlődés, az új tudományos eredmények soktízszeres nagyságrendű szakkifejezés-anyaggal gazdagították a francia nyelvet és katonai szaknyelvet. A francia katonai szaknyelv szókészlete továbbra is folyamatosan gyarapodik idegen nyelvekből vett jövevényszavakkal. A szókölcsönzés elemeinek nagy része görög-latin elemekből tevődik össze. Ilyen hibrid összetétel például *génocide* 'népirtás' szó, amely a görög *genos, geno* 'faj' és a latin *cadere* 'megölni' igéből származó *-cide* képző összetételéből jött létre.

A mai francia katonai szaknyelv sokszínűsége

Rövidítések

A mai francia katonai szaknyelvben igen gyakori a rövidítések nagy száma. Ez mind az írott, mind a beszélt nyelvre igaz. Általánosságban elmondható, hogy a rövidítéseket a szaknyelv minden területén előszeretettel alkalmazzák, mind nemzetközi szervezetek, haderőnemek, fegyvernemek, vagy technikai eszközök stb. esetében Pl.: *OTAN* (*Organisation du Traité de l'Atlantique Nord*) *NATO*, vagy *ONU* (*Organisation des Nations Unies*) *ENSZ*, *VAB* (*V hicule de l'Avant Blind *) 'páncélozott harci jármű'. Az *ENSZ* esetében gyakori a *Nations Unies* 'Egyesült Nemzetek' változat is. Ezen rövidítések egy részét kétféleképpen is ejthetjük: *VAB*, [veabe] vagy [vab] ; *ONU* [ɔnu] vagy [ɔɛnu].

Rövidülés

Apokop : Következzen néhány jellemző példa a sz v g (hang vagy szótag) elhagyására, melyek egyaránt jellemzőek az írott és a beszélt katonai szaknyelvre: *un parachutiste* 'ejtőernyős' > *un para*; *la reconnaissance* 'felder r s' > *la reco*; *une information* 'információ' > *une info*; *une manifestation* 'tüntetés' > *une manif*; *des stup fiants* 'kábítószerek' > *des stup* (Dassonville, 2006). A fenti példák köznevek voltak, előfordul azonban, hogy tulajdonneveket rövidítenek, mint a már hadrendből kivont és nagy botrányt kavart francia repülőgép anyahajó, a *Clemenceau* esetében (*Clem*). Apokop  esetében a főnevek neve általában nem változik. Kivételt képez azonban az *une topographie* > *un topo* (helyzet, helyzetelemzés, rövid előadás).

Afr zis: A sz  elején levő hang vagy szótag elhagyása. Pl.: *un capitaine* 'százados' > *un pitaine*. Az apokop  esetenként az afr zissal együtt is előfordulhat, mint például a fenti példa esetében is. Ez a kétszeresen rövidített alak azonban már a katonai arg  sz k szlet be tartozik: *un capitaine* > *un pit*

Alakváltozatok

Az általános francia katonai nyelvben előfordulhat egy-egy szónak egymás mellett élő, azonos funkcióban használt, egymástól csak alakilag eltérő változata. Pl.: *gravement* / *grièvement* 'súlyosan' *blessé* 'sérült'.

Regiszterek

A katonai argóra jellemző, hogy szinte kizárólag a szókészlet területét érinti. Jelen cikk esetében az argót a szó tágabb értelmében használjuk, vagyis egy adott szakmai közösségre, foglalkozásra jellemző és csak a tagok által értelmezhető szakzsargon (Bárdosi-Karakai, 1996). A francia katonai argóra a szókészlet folyamatos alakulása jellemző, mely során a szavak alakjának és jelentésének módosításával él az alábbi technikákat alkalmazva:

- Metaforák és metaforikus állandó jelzők: *la neige* 'hó' = a kokain
- Jövevényszavak: cigány *tchourav* 'lopni' = *chouraver*
- A szavak kiejtett alakjának egyezményes kódon alapuló megváltoztatása. Ennek a jelenségnek egyik fajtája az ún. *verlan* nyelv, a szavak szótagjainak a felcserélése és különböző sorrendben való kombinálása. Pl.: *portugais* 'portugál' = *gaitupor*
- Parazita toldalékok: *allemand* 'német' = *alboche*; *fort* 'erős' = *fortiche*
- Szócsonkolás: *un capitaine* 'egy százados' = *un pitaine* vagy *un pit*

Ami a francia katonai argó történetiségét illeti, mindenképpen meg kell említenünk az algériai hadjáratot, melynek folyamán mintegy 40 szót vett át a francia nyelv. Közülük néhány szó asszimilálódott argotikus színezettel, mint például a *toubib* 'doki' vagy a *barda* 'katonai felszerelés' szavak. Ez előbbi nemcsak a katonai, hanem a civil nyelvben is használatos.

Említést érdemel végül, de nem utolsósorban az egyes franciaországi katonai iskolákban használt katonai szakzsargon. Következzen néhány példa Saint-Cyr-ből: a *chako* 'tollas kalap' érdekessége, hogy magyar eredetű. A *képi* 'férfi sapka', a *marquis* 'pedig 'női sapka' jelentésben használatosak. A *stâcker* 'tanulni, dolgozni' ige kizárólag ebben a regiszterben ismert és használt szó.

Francia katonai nyelv külföldi változatai

A francia katonai nyelv külföldi változatai közül terjedelmi korlátok miatt az alábbiakban csak néhány afrikai és Jersey-i példát mutatunk be. A főleg katona érintkezést szolgáló (*français tirailleur*) bennszülött katonák által beszélt francia vagy a *petit nègre*, a gyarmati francia kreol nyelvre

jellemző, hogy az igék megmaradtak főnévi igenévi alakjukban és a névelő használata is bizonytalan: «*Moi pas vouloir quitter pays.*» (Én nem akarni elhagyni ország.)

Az Afrikában beszélt, gyakorlatilag mindig tanult nyelvként jelentkező francia nyelvet a nagyszámú helyi (anya) nyelvek mindegyike befolyásolja a maga módján. E hatás érezhető a nyelv különböző szintjein, a kiejtésen, és a szókészleten egyaránt.

1. ábra
A jelentés változása

Példa	Eredeti jelentés	Új jelentés	Ország
<i>deuxième bureau</i>	Titkosszolgálat	Szerető	Közép-Afrikai Közt.
<i>déplacer</i>	Áthelyezni	Lopni	Kongói Demokratikus Közt. (Zaire)
<i>par force</i>	Erővel	Természetesen	Maghreb országok
<i>vigiler</i>	-	Őrizni	Kongói Demokratikus Közt. (Zaire)

Jersey szigetén a francia az angol mellett hivatalos nyelv, de egyre kevesebben beszélik. Csupán néhány ezer ember beszéli a norman-pikárd eredetű dialektust, melynek szókincsében néhol érezhető a germán-angol hatás: *la brigade* 'dandár' jelentése náluk 'tűzoltó'.

Anglicizmusok

Az anglicizmusokat a védelmi szféra minden területén, minden fórumon, nemzetközi konferenciákon, a beszélt és írott nyelvben egyaránt, televízióban, rádióban, Interneten, az általános katonai nyelvben és szaknyelvben, a nyelv minden regiszterében előszeretettel használják. Pl.: *stopper* (Bertrand, 2006), *dispatching* (MagTERRE, 2005).

Az angol hatás viszonylag későn kezdett érvényesülni a francia nyelvben, az angol szavak tömeges beáramlása a XVIII. század elején kezdődött és mind a mai napig tart (Voirol, 1989). Pl.: *bateau* 'hajó' (XII. század); *raid* 'rajtaütés' (1882) *avion* 'repülő' (1900-as évek); *dissuasion* 'elrettetés'(1960). Ez utóbbi szónak érdekessége, hogy a franciák már a XIV. században használták (latin> *dissuasio*), de nagyon ritkán. Már-már a kihalás fenyegette, mikor átvették az amerikaiak által használt katonai elrettetés értelemben, jelenleg nagyon divatos, főleg 1962 óta.

Hivatkozások

- Bárdosi V. – Karakai I. (1996): *A francia nyelv lexikona*. Corvina: Budapest
 Bertrand, P. (2006): *Le cessez-le-feu, le rôle de la communauté internationale, la mission de la FINUL*. (Pierre Bertrand alezredes, francia véderő attasé előadása a Francia Intézetben, Budapest)

- Dassonville, P. (2006): *Les nouvelles missions de police contribuant à la stabilité européenne, les nouveaux défis, les nouveaux risques, les activités de coopération.* (A francia belügyi attasé előadása a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen, Budapest)
- MagTERRE (2005): *Nos forces dans l'Océan Indien « Les FAZSOI ».* (Katonai magazinműsor. SIRPA TERRE N° 9)
- Pálfy M. (1999): *Francia–magyar kéziszótár.* Grimm Kiadó: Szeged
- Treps, M. (2003): *Les mots voyageurs.* Edition du Seuil
- Voirol, M. (1989): *Anglicismes et anglomanie.* Edition du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes: Paris

Heltai Pál
Szent István Egyetem
Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet
Pannon Egyetem
Angol-Amerikai Intézet

Párhuzamos szaknyelvi korpusz munkálatai a Szent István Egyetemen*

A különböző fordítási korpuszok ma már nélkülözhetetlenek a fordítástudományi kutatásokban. A Szent István Egyetem Nyelvi Intézete a szakfordító-képzés kutatási oldalról történő támogatására céljából kezdett hozzá egy párhuzamos szaknyelvi korpusz létrehozásához. Ilyen jellegű korpusz jelenleg nincs Magyarországon.

A korpusz segítségével lehetőség nyílik arra, hogy az angol-magyar szakfordítás jellegzetes műveleteit, különböző szakterületek angol és magyar szövegtípusainak jellemzőit, a fordítások értékelését, fordított és nem-fordított szövegek jellemzőit és a fordításelmélet általános kérdéseit nagyobb szöveganyagon tanulmányozzuk.

A korpusz nyolc szakterületről gyűjt szövegeket, összesen mintegy 1.5-1.5 millió angol és magyar szót. A fő korpuszt két al-korpusz egészíti ki, amelyek munkafordításokat, illetve szakfordító hallgatók képesítőfordításait tartalmazzák.

Fordítóképzés és fordítástudományi kutatások

Az utóbbi években a fordítástudományi kutatások egyre inkább építenek a különböző fordítási korpuszokra, és ma már szinte nem is illik a fordítás kérdéseit a hagyományos módon elemezni, egyes forrásnyelvi szövegeket azok fordításaival összevetve példákat gyűjteni. A kutatási eredményeket ma akkor tekintik hitelesnek, ha azokat nagy mennyiségű szöveg feldolgozása révén nyertük. Ezért egyre inkább tért hódítanak a korpuszalapú kutatások.

A fordításkutatásban használt korpuszok lehetnek **párhuzamos** korpuszok (*parallel corpora*): az eredeti A nyelvű szöveget és B nyelvű fordításukat tartalmazó korpuszok, **többnyelvű** korpuszok (*multilingual corpora*): azonos kritériumok szerint kiválasztott szövegek A és B nyelven, amelyek egymásnak nem fordításai, és **összehasonlítható** korpuszok (*comparable corpora*), azaz olyan korpuszok, amelyek egy adott nyelven írt eredeti (nem-fordított) szövegeket és ugyanazon a nyelven ugyanazon a témáról, ugyanolyan műfajú fordított szövegeket tartalmaznak.

Szaknyelvi párhuzamos korpusz a szakfordítóképzés kérdéseinek tanulmányozására

A fordítástudományi kutatások egyik legjelentősebb mozgató ereje az a

*A tanulmány a T 046363 sz. OTKA-pályázat támogatásával készült.

remény, hogy az eredményeket a fordítóképzésben alkalmazni lehet. Ha a szakfordítás kérdéseit akarjuk tanulmányozni, akkor olyan korpuszra van szükségünk, amely szakszövegeket tartalmaz, és ha kutatásunk célja az eredményeknek a szakfordítóképzésben történő alkalmazása, akkor leginkább párhuzamos korpuszra van szükségünk.

Ebből az elgondolásból indultunk ki, amikor 2001-ben a Szent István Egyetem Nyelvi Intézetében a szakfordítóképzés kutatási oldalról történő támogatására felvetettük egy szaknyelvi párhuzamos korpusz létrehozásának a tervét. Ilyen jellegű korpusz jelenleg nincs Magyarországon, sőt – érdekes módon – nemzetközi szinten is kevés a szaknyelvi, illetve párhuzamos korpusz: a fordítástudomány figyelme inkább az általános, vagy az irodalmi fordítás kutatására alkalmas összehasonlítható korpuszok felé irányul, amelyeknek fő célja a fordított (irodalmi) szövegek nyelvi jellemzőinek (a fordításnyelvnek) a tanulmányozása.

Az általunk tervezett párhuzamos szaknyelvi korpuszépítéshez sikerült a 2004-2007-es időszakra OTKA-támogatást nyernünk, és jelenleg a kutatás a *Szakfordítás angolról magyarra: jellegzetes műveletek, a fordított szakszövegek jellemzői és értékelése* című OTKA-projekt keretein belül folyik. A projekt résztvevői: Heltai Pál (SZIE/Pannon Egyetem), Dróth Júlia (SZIE), Károly Krisztina (ELTE) és Kurtán Zsuzsa (Pannon Egyetem). A jelen dolgozatban erről a munkáról adok rövid beszámólót.

Megjegyezzük, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy a kvantitatív vizsgálatok a fordítási folyamat jellemzőit csak korlátozott mértékben tudják vizsgálni, ezért a mennyiségi vizsgálatokat feltétlenül ki kell egészíteni kisebb szövegmennyiségen végzett kvalitatív kézi vizsgálatokkal. A vizsgálati módszerek között alkalmazzuk az eredeti és a fordított szövegek szubjektív összehasonlítását, korpusz alapján történő objektív elemzését, hatásvizsgálatokat (fordított és nem-fordított szövegek azonosítása), az újrafordíttatást (megjelent fordítások újrafordíttatását kevésbé tapasztalt – képzésben részt vevő – fordítókkal), az időkorlát mellett végeztetett fordítási feladatokat stb.

A kutatási kérdések és a korpusz tervezete

A korpusz szerkezete természetesen attól függ, hogy milyen kérdéseket akarunk kutatni. Az alábbiakban tehát ismertetjük a projekt fő kutatási irányait.

- *A fordítás műveletei angolról magyarra történő szakfordításban: a különböző fordítási műveletek gyakorisága. angol-magyar szakszövegfordításban.*

- *Angolról magyarra fordított szakszövegek jellemzői*: meghatározott szövegtípusokon belül vizsgáljuk a szövegek jellemzőit mindkét nyelvben, különös tekintettel a kohéziós eszközökre és a szaknyelvi frazeológiára.
- *Az angolról magyarra fordított szakszövegek értékelése*. A korpuszvizsgálatokkal megállapított fordítói normák és a fordított szövegek jellemzőinek ismeretében próbáljuk meghatározni, milyen értékelési kritériumokat lehet és célszerű alkalmazni különböző fordításértékelési helyzetekben.
- *Általános fordításelméleti kérdések vizsgálata*. A felsorolt kutatások eredményei fontos adatokat szolgáltathatnak a fordításelmélet általános kérdéseinek szempontjából is (fordítási univerzálék, explicitációs elmélet, ekvivalencia).

Feltételezzük, hogy a szakfordításban más az egyes fordítási műveletek gyakorisága, mint irodalmi fordításban, és hogy a fordítási műveletek gyakoriságára és jellegére vonatkozó információk a szakfordítóképzésben hasznosíthatók. Ezért terveztünk párhuzamos korpuszt. Feltételezzük továbbá, hogy a szakszövegek általános kategóriáján belül a szövegjellemzők – és ennek megfelelően a fordítási eljárások – jelentős mértékben különböznek a szakterülettől és a szöveg típusától függően. Ezért a korpusz összeállításában előre meghatároztuk, milyen szakterületekre terjesztjük ki a kutatást, és milyen szövegeket gyűjtünk. A szakterületek meghatározásában fontos szempont volt az, hogy milyen mennyiségben fordítanak angolról magyarra az adott területen. Mivel a szövegjellemzők szakterületenkénti kutatása is viszonylag kevés, ezért ezt is kutatási programunk részévé tettük. Azt is feltételezzük, hogy a szakszövegek fordításában érvényesülő fordítói normák feltárása fontos adatokat szolgáltat a fordítások értékeléséhez.

A fordítástudományi szakirodalomból ismert fordítási korpuszok között nem találunk olyanokat, amelyek különböző fordítói szinteket reprezentálnának. Az összehasonlítható korpuszok hivatásos fordítók által fordított megjelent fordításokat gyűjtene, tehát jó minőségű fordításokra épülnek. Ugyanakkor a való életben gyakran készülnek ún. munkafordítások, amelyeknek a minősége (gyakran az időkorlát miatt) nem garantált, és a tapasztalatlan fordítók által készített fordítások minősége sem mindig kifogástalan. Felmerül a kérdés, hogy a gyengébb minőségű fordításokat érdemes-e tudományos vizsgálat tárgyává tenni, illetve, hogy ha csak a jó minőségű fordításokat vesszük figyelembe, azok megfelelően reprezentálják-e a mindazt, amit fordításnak tekintünk.

Ezzel a kérdéssel kapcsolatban kutatócsoportunk úgy döntött, hogy a nagyobb reprezentativitás érdekében a megbízható színvonalú publikált fordítások mellett a létrehozandó párhuzamos korpuszban külön alkorpuszt alkotnak majd a szakfordító hallgatók képesítőfordításai. Ezek a kezdő fordító szintjét képviselik. A lehetőségek szerint egy további alkorpuszba kerülnek a munkafordítások, tehát különböző képességű gyakorló fordítók nem publikált, határidőre készített gyorsfordításai (amelyek gyakran a blattoláshoz hasonló fordítási módszerrel készülnek).

A projekt tehát az angol-magyar párhuzamos szaknyelvi korpusz létrehozása után a fent leírt főbb témákat kívánja vizsgálni a megjelölt 3 szinten (publikált fordítás, munkafordítás, képesítőfordítás).

A korpusz tervezete

Eredeti elképzelésünk az volt, hogy egy nyelvenként mintegy 1.5 millió szót tartalmazó korpuszt hozunk létre a következő szakterületek, szövegtípusok és fordítói szintek szerint. Ezt az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat
A párhuzamos szaknyelvi korpusz tervezete

Szakterület	Fő korpusz			Alkorpusz	Alkorpusz
	Kézikönyv, tankönyv, monográfia	Népszerűtud. (újság, folyóirat)	Szakkikk, jelentés	Munkafordítás	Vizsga-, ill. tanfordítás*
1. Gazdaság	100.000	10.000	20.000	20.000	500.000
2. Mezőgazdaság	100.000	10.000	20.000	20.000	
3. Környezetvédelem	100.000	10.000	20.000	20.000	
4. Informatika	100.000	10.000	20.000	20.000	
5. EU (jogi-gazdasági)	100.000	10.000	20.000	20.000	
6. Műszaki és term.t.	100.000	10.000	20.000	20.000	
7. Biológia, genetika	100.000	10.000	20.000	20.000	
Összesen	1.050.000				500.000

*Főleg gazdasági és mezőgazdasági jellegű szövegek; itt a szakterületenkénti kategorizálást nem érdemes erőltetni.

A munka során kiderült, hogy az előre tervezett számokhoz nem lehet, illetve nem érdemes mereven ragaszkodni: ha valamelyik szakterületen a tervezettnél nagyobb mennyiségű elektronikusan rendelkezésre álló szöveghez jutunk, azt érdemes felhasználnunk. Így az eredetileg tervezett szakterületek kiegészültek még egy szakterülettel: ide szociológiai, nyelvészeti és nyelvoktatási szövegek kerültek.

A tervezett korpusz mennyiségi szempontból viszonylag szerény célkitűzést jelent, de reálisan nem tervezhattünk többet. Párhuzamos korpusz esetében az anyaggyűjtés sokkal nehezebb, mint más korpuszok esetében, hiszen a másfél millió szó a két nyelven együtt már 3 millió szót jelent, és a szövegek beszerezhetősége is nehezebb, hiszen nem elég, ha egy szöveghez hozzájutunk, a másik nyelven is be kell szereznünk ugyanazt a szöveget. Ezért a korpuszépítés során jelentős mennyiségű szöveget kellett saját magunknak begépeltetnünk. Ha összehasonlítjuk a korpusz méretét más fordítási korpuszokkal, úgy találjuk, hogy hasonló méretű, sőt kisebb korpuszok alapján is végeznek fordítástudományi kutatásokat: a CEXI olasz-angol párhuzamos korpusz 1 millió szó, és a CTF (finnre fordított szövegek korpusza) egyes al-korpuszai is 1 millió szó körül vannak (ld. Mauranen és Kujamäki 2004). Úgy gondoljuk tehát, hogy ez a mennyiség – ha a szakterületeket összevontan kezeljük – már kellő alapot nyújthat az angol-magyar szakfordítás általános jellemzőinek kutatására, illetve bizonyos szakterületi jellemzők tanulmányozására (bár az utóbbiak esetében a korpusz használhatósága korlátozott). A korpusz azonban a későbbiekben továbbépíthető, és pedagógiai célokra már jóval kisebb párhuzamos korpuszok is kiválóan felhasználhatók: a vizsgálatokhoz gyakran 500.000 szó körüli al-korpuszokat használnak. További összehasonlításképpen: a Manchester-i Egyetem összehasonlítható korpusza, amely más nyelvekből angolra fordított szövegeket tartalmaz, 6.5 millió szó; a *Magyar Nemzeti Szövegtár* szaknyelvi része 20 millió körül van.

A korpusz alapján vizsgálható kérdések

Közismert, hogy számítógépes elemzéssel csak azt tudjuk vizsgálni, ami valamilyen explicit nyelvi formához, diszkrét elemhez köthető. Nem vizsgálhatjuk korpusz alapján, milyen implikaturákat tartalmaz egy szöveg: csak az explikaturákat vizsgálhatjuk, azokat is korlátozottan. Természetesen közvetett módszerekkel megközelíthetünk olyan kérdéseket is, amelyek közvetlenül nem vizsgálhatók.

Itt a teljesség igénye nélkül felsorolunk néhány olyan szakfordítással kapcsolatos témát, amelyeket célszerű lenne géppel

vizsgálni, és egyúttal jelezzük, hogy milyen formai jellemzők alapján képzeltethető el az automatikus gépi vizsgálat (2. táblázat).

A fentiekben példaként felsorolt elemzési lehetőségek részben lefedik a projektben meghatározott első kutatási témát (*A fordítás műveletei angolról magyarra történő szakfordításban*). A fordítási műveleteket tehát le kell bontani különböző, formai jegyek alapján vizsgálható műveletekre: a *grammatikai átváltások* például nem vizsgálhatók így együtt, valamilyen általános jellemző alapján. Azt is látnunk kell, hogy egyes fordítási műveletek tanulmányozása (például az antonim fordítás, vagy a konkretizálás és általánosítás) formai jegyek alapján történő gépi elemzése komoly akadályokba ütközik. Ugyanakkor a korpusz magyar nyelvű része lehetőséget kínál más forrásokból (például a *Magyar Nemzeti Szövegtárból*) vett eredeti magyar szakszövegekkel való összehasonlításra és ennek alapján a fordításnyelv kutatására. Ilyen kérdések például: idegenszerű kollokációk a fordításban, lexikai ismétlés fordított és nem fordított szövegekben, stb.

Reprezentativitás

A fentiekben már érintettük a korpusz reprezentativitásának kérdését, és itt külön is visszatérünk rá. Minden korpuszépítés egyik legfontosabb kérdése az, hogy milyen szövegtípusokra akar a korpusz vizsgálati lehetőséget nyújtani, és hogy a korpuszba felvett szövegek ezeket a szövegtípusokat megfelelő arányban képviselik-e. Ezen a területen a tapasztalat szerint elég sok kompromisszumot kell kötni, hiszen gyakorlati tényezők miatt gyakran nincs arra lehetőség, hogy pont azok a szövegek kerüljenek be, amelyek ebből a szempontból ideálisak lennének. Nincs ez másképp a jelen korpusz esetében sem. A munka során készítettünk egy jegyzéket olyan könyvekről, amelyeknek a magyar fordítása megjelent, és amelyekből válogatni akartunk. Különböző tényezők – költség, szerzői jog, a szövegek elektronikus formájának beszerezhetősége – azonban helyenként felülírták a tervezetet, és részben azok a szövegek alkotják a korpuszt, amelyeket terveztünk, részben azok, amelyekhez elektronikus formában hozzájutottunk. Mindennek ellenére úgy gondoljuk, hogy a szövegek megfelelően reprezentálják az adott szakterületeken készült fordításokat, illetve eredeti forrásait.

A reprezentativitás egyik kérdése, hogy egész könyvek kerüljenek-e a korpuszba vagy részletek. Mivel a szövegek jellemzői egy könyv különböző fejezeteiben eltérők lehetnek, ez a teljes könyvek mellett szól. Ugyanakkor, ha egy vagy egynéhány teljes könyv szerepel a korpusz egyes kategóriáiban, akkor fennáll az a veszély, hogy egy szerző vagy egy fordító munkájának jellegzetességeire alapozzuk a vizsgálatot, tehát a korpusz így

nem reprezentatív. Ha viszont több könyvből veszünk részleteket, az a beszerezhetőséggel, szerzői joggal kapcsolatos kérdéseket sokszorozza meg.

A jelen esetben úgy döntöttünk, hogy igyekszünk több könyvből több részletet választani, de ahol hozzájutunk teljes könyv elektronikus anyagához, azt is fel fogjuk használni. A korpusz szövegeinek reprezentativitásáról külön elemzést fogunk végezni.

Itt megjegyezzük, hogy egy fordítási korpusz esetében a reprezentativitás kérdése nem csupán a szakterületek és a szövegtípusok tekintetében merül fel, hanem a fordítások minőségének tekintetében is. A legtöbb korpusz arra törekszik, hogy jó minőségű (publikált) fordítások alkossák a korpuszt. Felvethető azonban, hogy a jó minőségű fordítások jól reprezentálják-e **az összes fordítást**, amelyekkel találkozunk, hiszen nagyon sok munkafordítás vagy tapasztalatlan fordító által készített nem publikált fordítás is beletartozik a hétköznapi életben fordításként kezelt szövegek halmazába (ld. Heltai 2004).

Annotálás

Kérdés az is, hogy milyen fajta és milyen mértékű feldolgozás (annotálás) legyen a korpuszban. Szakmai szempontból a feldolgozást az határozza meg, valójában milyen kérdéseket akarunk tanulmányozni. A tisztán szakmai kérdések mellett nyilvánvalóan szerepe van annak is, hogy milyen mennyiségű munkával jár egy egyszerűbb vagy bonyolultabb feldolgozás adott méretű korpusz esetén, illetve milyen költséggel jár az egyes programok beszerzése.

Eddigi terveink szerint mindenképpen hasznos lenne, ha az angol szövegek mondatrész, illetve szófaj szerinti automatikus annotálásából indulnánk ki, mivel egy ilyen feldolgozás sok fordítási művelet formai alapon történő megközelítését már lehetővé tenné.

A korpusz haszna és használata

A korpusz elsődlegesen az angol-magyar szakfordítás és szakfordítóképzés kérdéseinek vizsgálatát teszi lehetővé, különös tekintettel a projektben megjelölt és fent leírt témákra. További tudományos vizsgálódásra nyújt lehetőséget az, hogy a korpuszban szereplő magyarra fordított szövegek összehasonlítható korpusz egyik komponenseként is felhasználhatók: ha a kutató saját gyűjtésből vagy más forrásból (például a Magyar Nemzeti Szövegtárban összegyűjtött szakszövegekből) hasonló struktúrájú nem fordított magyar szövegekből álló korpuszt rendel hozzá a jelen korpusz magyar részéhez, akkor a fordított és nem-fordított szövegek összehasonlítására nyílik kiváló lehetőség.

A korpusz természetesen hatalmas forrásanyagot és példatárt biztosíthat a fordítóképzés számára is. Most, amikor a mester szintű fordítói szakot hamarosan indítani lehet, ez a forrás fontos szerepet játszhat a fordítás tanulmányozásában, akár szakdolgozók számára is.

A korpuszépítés jelenlegi állása

Kutatócsoportunk a korpuszépítésben viszonylag lassan haladt, bár az utóbbi évben a munka felgyorsult. Remélhetőleg 2007 őszére a korpusz a kutatók számára részben vagy egészben hozzáférhető és használható lesz.

Hivatkozások

- Mauranen, A. – Kujamäki, P. (eds.) (2004): *Translation Universals. Do they exist?* John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Heltai, P. 2005. (2004): Review of Maeve Olohan. *Introducing Corpora in Translation Studies*. Routledge. 2004: London and New York

Melléklet

2. táblázat
A korpusz alapján kutatható egyes témák

Lexikai szint	Vizsgálat módja, lehetősége
Tulajdonnevek fordítása szakszövegben	Nagy kezdőbetű alapján
A terminusok fordításában alkalmazott módszerek	A forrásnyelvi szövegben gyakorisági vizsgálattal azonosított terminusok alapján
Tipikus szaknyelvi kollokációk fordítása	A forrásnyelvi szövegben gyakorisági vizsgálattal azonosított kollokációk alapján
Szintaktikai és szövegszint	
Kötőszavak gyakorisága, fordítása	Gyakorisági vizsgálattal azonosított lista alapján
Rámutató szavak betoldása	Gyakorisági vizsgálattal azonosított lista alapján
Névmások fordítása	Gyakorisági vizsgálattal azonosított lista alapján
Mondathosszság	Szó- és karakterszámlálás
Egyes nyelvtani szerkezetek fordítása, például főnévi szócsoport balra és jobbra bővítése	főnévi szuffixumok – ragozott igealakok alapján
Nominális szerkezetek aránya fordított és nem fordított szövegekben, felbontás	főnévi szuffixumok – ragozott igealakok alapján
Főnévi szócsoportok hossza, szerkezete, fordítása	part-of-speech tagging* alapján
Birtokos szerkezet megfelelései	az 's rag, illetve of viszonyzó alapján
Határozók száma, sorrendje, fordítása	part-of-speech tagging* alapján
Szenvedő szerkezet fordítása	A létige formái és a Past Participle együttes előfordulása alapján
Szemantikai szint	
Modális jelentések fordítása	Az egyes segédigék alapján

*mondatrészek/szófajok szerinti elemzés

Nyelvi kontaktushatások vizsgálata szakszövegek fordításakor

A kontaktológia a nyelvérintkezés nyelvi következményeinek feltárására irányul. Ha egy beszélőközösség a sajátjától eltérő nyelvvvel kerül kapcsolatba, nyelvi érintkezés jön létre. Ez ritkábban előfordulhat írott nyelvvvel való kapcsolat révén is, például írott nyelvi közvetítés, fordítás során is. A fordított szöveg elemzésekor leginkább észrevehető jelenség az átadó nyelvből alkalmi kontaktushatás révén bekerülő szókészleti elem, a vendégszó és az állandósult kontaktushatás révén bekerülő, illetve az átadó nyelv hatását mutató szókészleti elem, a kölcsönzó. Interferenciával azonban a nyelv minden szintjén találkozhatunk ilyen szövegek tanulmányozásakor: ortográfiai, morfológiai, grammatikai és szemantikai hatásokkal. A szaknyelvi szövegek túlnyomó többsége idegen nyelven születik: az orvostudományban például a megjelent szövegek 75%-a angol nyelvű. Minden szakmai regiszterben több az idegen nyelvről fordított szöveg, mint az eredetileg magyarul megírt. Így jelentős szerep jut a szakfordítást oktatóknak és természetesen a fordítóknak a szaknyelvi beszédközösség nyelvhasználatának formálásában és a szakmai regiszterek magyar nyelven történő megőrzésében.

Bevezetés

A modern nyelvoktatás a kommunikatív tudás megszerzésére helyezi a hangsúlyt, ugyanakkor nem szabad elfelednünk, hogy az írott nyelv normáinak jelentősége nem kisebbedett, sőt a tudományok egyre átfogóbb jellege és a tudományos szakirodalom fokozódó gyorsaságú megismerésének igénye arra kötelez, hogy egy-egy adott nyelv szakmai nyelvi vonatkozásait kellő alaposággal ismerjük meg és korrekt módon tudjuk alkalmazni.

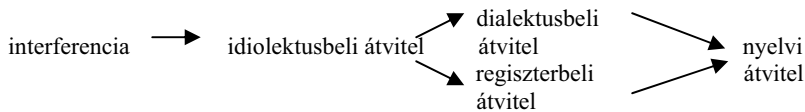
A tudományok nagyfokú integrálódása ellenére a szakirodalmat még ma is különféle nyelveken művelik, bár az angol szerzett prioritást főleg a természettudományok, az egészségtudományok terén. A nyelvtanulókat arra kell felkészítenünk, hogy a nyelvek közötti átjárhatóságra fokozott mértékben legyenek fogékonyak a szakmai nyelvhasználat során. Egy, a klasszikus görög és latin alapokra épülő európai közös szakmai szókincs elsajátítása, az alapvető intermorfémák, interfraeologizmusok ismerete mindenki számára csak nyereség lehet, de a tudományok, a technika és az új európai politikai-gazdasági jelenségek tanulmányozása terén elengedhetetlen (Havas, 2002). A tudományos szakirodalom olvasása, fordítása megköveteli, hogy az európai nyelveket tanulók kompetens ismeretekkel rendelkezzenek az adott nyelv (és az anyanyelv) írott normái terén, és a szakirodalmat megfelelően tudják olvasni vagy fordítani (Keresztes, 2006).

Az egészségstudományokban az elmúlt néhány évtized során az angol nyelv, főleg az amerikai angol vált meghatározóvá. Így e tudományok művelői számára ma már elengedhetetlen az angol nyelv magas szintű ismerete. Bizonyos (orvosi) szakmákban elmondható, hogy a beszélőközösség tagjai szinte kétnyelvűvé váltak, hiszen munkájuk során állandó kapcsolatban állnak az angol nyelvvel a magyar mellett (időnként helyett). Ilyen fokozott nyelvi hatás esetén különböző kontaktushatások figyelhetők meg a beszélők írott és szóbeli kommunikációjában. A nyelvi kontaktushatások vizsgálatával a kontaktológia (kontaktusnyelvészet) foglalkozik, mely a nyelvérintkezés nyelvi következményeinek feltárására irányul. Nyelvérintkezés akkor valósul meg, ha a beszélőközösség a sajátjától eltérő nyelvvel (lehet írott nyelv is) kerül kapcsolatba (Lanstyák, 2002b). A nyelvérintkezés a másik nyelvnek legalább részleges elsajátításával és használatával jár együtt a beszélőközösség legalább néhány tagjánál. A „nyelv”-et a beszélő, illetve a beszélőközösség kódkészletét alkotó konkrét nyelvváltozatok – dialektusok és regiszterek – képviselik. A nyelvérintkezés kérdései mindig is foglalkoztatták a nyelvészeket, mióta egyáltalán nyelvtudományról mint önálló tudományról beszélhetünk; így tekintve régi, a történeti nyelvtudománnyal nagyjából egyidős kutatási területről van szó. Ha viszont arra gondolunk, hogy a nyelvérintkezés tudományos vizsgálata csupán Uriel Weinreich korszakalkotó munkájának 1953-ban történt megjelenése óta, vagyis alig ötven éve számít *önálló* kutatási területnek (Weinreich, 1953/1974), s maga a műszó, a „kontaktusnyelvészet”, pontosabban annak angol eredetije, a „contact linguistics” csak 1979-ben jött létre, azt kell, mondjuk, hogy a kontaktológia viszonylag új tudományterület (Lanstyák 2002b).

A nyelvérintkezés kutatásának a magyar nyelvtudományban is régi hagyománya van; különösen a történeti nyelvtudomány keretében végzett szókölcsönzésnek (pl. Bárczi, 1958; 1967/1980; Kontra, 1981; Fenyvesi, 1998; Sándor, 1998).

Kontaktushatások

Nyelvérintkezés során időnként mindkét nyelvben, de általában a valamilyen (politikai, gazdasági, tudományos stb.) szempontból alacsonyabb presztízsű nyelvben kontaktushatások jelennek meg. Nyelvi kontaktushatás az a hatás, melyet az átvevő nyelvi diskurzusokra, illetve az átvevő nyelv konkrét elemére vagy szerkezeti jegyére az átadó nyelv vagy maga a kétnyelvűségi helyzet gyakorol. Egy nyelv akkor hat egy másik nyelvre, ha „egyenes úton” (egyres elemei, ill. szerkezeti sajátosságai révén) vagy áttételesen (a kétnyelvűségi helyzet révén) változásokat idéz elő benne:



Az interferencia nagyon sokrétű jelenség: állandósult kontaktushatás következményeként jön létre (Lanstyák, 2002a). Az ilyen nyelvi kontaktushatásokat (interferenciákat) különbözőképpen lehet csoportosítani. Jelen dolgozatomban kizárólag az alábbi kategóriák rövid vizsgálatára vállalkoztam:

- írásképi/ortografikus hatás
- morfológiai/lexikai hatás (szavak, kifejezések, rövidítések átvétele)
- nyelvtani interferenciák
- szemantikai hatások.

Az interferencia létrejöttét befolyásolja a nyelvi kontaktushatás intenzitása: lexikai kölcsönzés már gyengébb intenzitású kontaktus esetén is jelentkezhet, grammatikai interferencia azonban csak erősebb intenzitású kontaktus esetén fog megjelenni. A kontaktushatásokat egy másik tényező is befolyásolja: az átadó nyelv presztízse az átvevő nyelv beszélőközössége szempontjából. Minél magasabb presztízszű az átadó nyelv, annál nagyobb a kontaktushatás, az interferencia több nyelvi szintre is kiterjedhet.

Anyag és módszer

Jelen kutatásomban az SZTE Angol-magyar Orvosi Szakfordítóképzésben résztvevő végzős hallgatók angolról magyar nyelvre történő fordításait vizsgáltam meg 2006. őszén. Az alábbiakban felsorolt példáim az ő fordításaikból származnak. A fordításokat egyrészt graduális hallgatóink (V. évfolyamon tanuló orvostanhallgatók), másrészt posztgraduális hallgatóink (végzett orvosok) készítették. Miután a két csoport eredménye nem mutatott jelentős eltérést, így eredményeiket összesítve közlöm.

Eredmények

Írásképi/ortografikus hatás

Nyelvi kontaktushatásra megváltozhat egy már létező, használt szó írásképe az adott nyelvben, esetünkben a magyar nyelvben (Kontra, 1989). Angol nyelvű szövegek magyarra fordításakor az alábbi ortografikus interferenciákat találtam, pl. szóvégi *-a* megjelenése: *dyspnoea* (brit angol helyesírás hatása) illetve FM *dyspnea* (amerikai angol helyesírás

¹ FM fordított magyar, SM standard magyar

hatása) (v.ö. SM *dyspnoe*). Kontaktushatásra megváltozhat a korábban már a magyar szókészlet elemévé vált klasszikus/nemzetközi eredetű terminológia több eleme is, pl. FM β -*blockoló* (SM β -*blokkoló*) és FM (*elektromos*) *shock* (SM *sokk*). Orvosi szövegek fordításakor gyakran találkozunk az angol elnevezés átvételével anyagnevek, kémiai elemek esetén is a meglévő magyar változat mellett/helyett, pl. FM *cholesterol/koleszterol* (SM *koleszterin*), FM *xilitol* (SM *xilit*), FM *mannitol* (SM *mannit*), FM *szorbitol* (SM *szorbit*).

Morfológiai/lexikai hatás (szavak, kifejezések, rövidítések átvétele)

Lexikai hatás már gyengébb kontaktus hatására is létrejöhet, ilyenkor szavak, kifejezések, egyéb morfológiai elemek kerülnek át egyik nyelvből a másikba. A lexikai kölcsönzés legfeltűnőbb formáját az átadónyelvi szó közvetlen, vagyis alapvetően eredeti hangalakjában és jelentésében történő átvétele képviseli (nullafokú transzmorfemizáció), pl. /FM *compliance/concordance* (SM *együttműködés*), A/FM *unit/unit linked* (SM *osztály/csoport*, ehhez *kapcsolódó*), vagy A/FM *J-loop stoma* (SM *J-kacs szájadék*). A kompromisszumos transzmorfemizáció (az idegenszavak nyelvi illeszkedése) egyik példája a FM *strokeologia* (neurológiából levált specialisták által művelt tudományág). A rövidítések, betűszavak esetén is megfigyelhető az angol nyelvi kontaktushatás, pl. A/FM *GERD* (A *Gastro Esophageal Reflux Disease*) (SM GERB/GÖRB? – *gastro-oesophagialis refluxbetegség*). Az angolban a vizsgálatok, beavatkozások megnevezésére gyakran szerzői nevet használnak, míg a standard magyarban inkább azt a helyet nevezik meg, melyre a vizsgálat irányul. Az angolról magyarra történő fordításokban az angol nyelvi használat hatására megjelent, pl. a FM *Pap-teszt* (v.ö. A *Pap test* és SM *nőgyógyászati ráksűrő kenetvizsgálat/ráksűrítés*).

Nyelvtani interferenciák

A leggyakrabban tapasztalt grammatikai hatás az *egy* határozatlan névelő használata olyan helyzetekben, ahol a standard magyar nyelvben általában nem használunk határozatlan névelőt, pl. *az autoimmun folyamatok vizsgálata egy szemléletváltozást eredményezett* (indirekt grammatikai hatás). Az angol nyelv kontaktushatása érzékelhető a mondateleji határozott névelő elhagyásakor is, pl. *Rövid eliminációs idejű szer hatástartama*, ugyanis a standard magyarban kötelező a határozott névelő a mondat elején ebben az esetben (direkt grammatikai hatás).

² A angol

Az angol tudományos nyelvben a passzív szerkezet meglehetősen gyakori, azonban a magyar nyelvből szinte teljesen hiányzik, manapság a standard magyar nyelvben nagyon ritka a használata; jellegzetes grammatikai kontaktushatás a passzív szerkezetek újra elterjedése az orvosi szaknyelvben. A nyelvtani interferenciák körébe sorolom a tizedespont használatának megjelenését a standard magyarban általános tizedesvessző helyett, pl. FM 3.7% (SM 3,7%). Jellemző bizonyos todalékok használatának megváltozása is, pl. FM *betegekben* (SM *betegek körében, betegeknél* v.ö. *A in patients*).

Szemantikai hatások

A szemantikai hatásokon belül a kalkok megjelenésére találtam számos példát a fordított magyar orvosi szövegekben. A közvetlen kölcsönzéssel szemben áll a közvetett kölcsönzés, amely az átadó nyelvbe tükörfordítás, ill. jelentéskölcsönzés révén bekerült szavak megjelölésére használatos (Lanstyák, 2002a). Az egyik nyelvből a másikba a szójelentés akkor kerülhet át hangalak átvétele nélkül is, ha az átvevő nyelvben van olyan szókészleti elem, amely az átadó nyelv jelentését felveszi.

A tükörszavak/kifejezések használatát jól mutatják az alábbi fordított nyelvi példák is: *A half-life* = FM *félélet-idő* (SM *felezési idő*) vagy FM *halmozott TIA* = *A accumulated transient ischaemic attack* (SM *ismétlődő átmeneti ischaemiás roham*). **Hamis barátok (false friends)**

A szóhasználat területén az idegen- és jövevényszavak elterjedése mellett fontos említést tenni a görög–latin eredetű terminológia, valamint a nemzetközi szavak használatáról. Itt ugyanis számos félrevezető kifejezéssel, *hamis barátokkal* (*false friends*) találkozhatunk, melyek a fordítók hátráltatói (Lázár, 2004). A két nyelv – a magyar és az angol – ugyanis az eredeti klasszikus (vagy nemzetközi) megnevezést helyenként más fogalomra alkalmazza, pl. *M laborvizsgálat* – *labor test* 'vajúdási teszt?' (SA *lab test*), *A probe* – FM *próba* (SM *szonda*), de *M szonda* – FA *sonda* 'egy bizonyos rakéta' (SA *probe*), vagy *A urea* – FM *urea* (SM *karbamid*).

Összegzés

A fenti példákon láthatjuk, hogy az orvostudomány nyelve különösen fogékonyak mutatkozik a különböző szintű kölcsönzések iránt. A kölcsönzés az írott/fordított nyelvi szövegeken kívül a beszélt nyelvben is megjelenik, s egyidejűleg hat.

³ FA fordított angol

Miért jönnek létre ezek a kölcsönzések, miért tapasztalhatunk nyelvi interferenciákat a különböző szinteken és regiszterekben?

Hockett szerint az ilyen külső kölcsönzésekre egyrészt akkor kerül sor, amikor az átvevőnek valamilyen indítéka van erre: presztízsmotívum, illetve az elnevezés szükségességének motívuma. A magyar orvosi szaknyelv esetében mindkettő megvalósul. Másrészt az átvevő személyeknek érteniük is kell azt a nyelvi megnyilatkozást, amely a modellt tartalmazza: jelen esetben ez is adott, hiszen az orvosok többsége olvas, beszél és publikál angol nyelven (Keresztes, 2003).

A fordítók (és a fordítást oktatók) felelőssége

A szaknyelvet, szakfordítást oktató tanárok valószínűleg nincsenek tisztában azzal, hogy milyen fontos szerepet töltenek be a magyar szakmai nyelvhasználat alakításában, annak megőrzésében. A világon az orvosi szövegek túlnyomó többsége angol nyelven születik. Magyar nyelven egészségtudományi témakörben viszonylag kevesen írnak, lényegesen több az idegen nyelvről fordított szöveg szinte minden szakmai regiszterben. Így a szaknyelvet, szakfordítást oktató tanárok indirekt módon jelentős szerep jut e beszédközösség nyelvhasználatának formálásában, a szakmai regiszterek magyar nyelven történő megőrzésében. Mindenképpen ennek a felelősségnek tudatában kell szakmai nyelvhasználatot, szakmai fordítást tanítani hallgatóinknak. Tanulmányomat nem nyelvészeti, hanem irodalmi idézettel zárom, amikor Márai Sándor (Napló, 1976:83) szavait idézem: „Hálás vagyok a sorsnak, hogy anyanyelvem a gyönyörű magyar, az egyetlen nyelv, amelyen mindent el tudok mondani, ami érthető és érthetetlen az életben.”

Hivatkozások

- Bárcki, G. (1958): *A magyar szókincs eredete*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Fenyvesi, A. (1998): Nyelvkontaktus és nyelvvésztés az amerikai magyarban: a hasonulások sorsa a mckeesporti beszélők nyelvében. In: Sándor, K. (ed.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGYF Kiadó: Szeged
- Havas, L. (2002): A latin és a görög nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepe a tudományok és a modern nyelvek oktatásában. In: *A nyelv nevelő szerepe A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Lingua Franca Csoport: Pécs
- Keresztes, Cs. (2003): Az angol nyelv hatása a magyar szakmai nyelvre. In: Tóth, Sz. (ed.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara: Szeged
- Keresztes, Cs. (2006): Orvosi/egészségtudományi szakszövegek fordításának sajátosságai. In: Környei, T. (ed): *Fordítói ABC. Fordítástechnikai útmutató*. A Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete: Budapest
- Kontra, M. (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „el-angolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó: Budapest

- Kontra, M. – Ringen, C.O. – Stemberger, J.P. (1989): Kontextushatások a magyar magánhangzóharmóniában. *Nyelvtudományi Közlemények* 89. 128–142.
- Lanstyák, I. (2002a): A magyar nyelv határon túli változatai: babonák és közhelyek, In: Lanstyák I. – Szabó Mihály G. (eds.): *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Kalligram Könyvkiadó: Pozsony
- Lanstyák, I. (2002b): A nyelvérintkezés szakszókincséről. Száz fogalom a kontaktológia tárgyköréből. In: Gyurgyík, L. – Kocsis, A. (eds.): *Társadalom – Tudomány. Tanulmányok a Mercurius Társadalomtudományi Kutatócsoport műhelyéből*. 73-95. Kalligram Könyvkiadó: Pozsony
- Lázár, A. P. (2004): Magyar-angol "veszélyes szópárok" – a magyar angoltanulók "hamis barátai" <http://seas3.elte.hu/delg/people/core/lazar/falsefriends.html>
- Sándor, K. (ed.) (1998): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGYTF Kiadó: Szeged
- Weinreich, U. (1953/1974): *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton: The Hague–Paris

Lukács András
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Fordítástudományi Doktori Program

Fordítói eljárások latin célnyelvi szöveg esetében: a Micimackó latinitása illetve “latinitása”

A tanulmány a fordítói eljárások fogalmának ismertetését követően a latin nyelvre való fordítás egyes kihívásait taglalja az átváltási műveletek tekintetében, majd az iskolai latinoktatásban is fel-felbukkanó Winnie ille Pu-ból, Milne Micimackójának Lénárd Sándor által készített latin fordításából vett gyakorlati példákon mutatja be a különböző lexikai és grammatikai átváltások megvalósulását, illetve azok elmaradását. Az átváltási műveletek típusainak megnevezései Klaudy Kinga A fordítás elmélete és gyakorlata c. könyvében használt terminusokat követik.

A főbb kérdések: Mi történik egy olyan nyelv esetében, amikor anyanyelvi beszélők hiányában a célnyelvi olvasó abban a sajátos helyzetben van, hogy közelebb áll a forrásnyelvi kontextushoz, mint a célnyelvihez? Mit tehet a fordító a latin esetében? Mennyire él Lénárd az átváltási műveletekkel a Winnie ille Pu-ban?

Fordítói eljárások

Szinte közhelynek számít az a nézet, miszerint az a jó fordítás, amelyik hasonló hatással van a célnyelvi olvasóra, mint az eredeti szöveg a forrásnyelvi olvasóra.

A fordítók ennek érdekében különböző bonyolult műveletsorokat végeznek: a forrásnyelvi lexikai egységek célnyelvivel való helyettesítésén túl gyakran folyamodnak a mondat szerkezetének átrendezéséhez, a szórend megváltoztatásához, bizonyos elemek kihagyásához, újabbak betoldásához, összefoglalóan, úgynevezett átváltási műveletekhez. Ezekre az átváltásokra nemcsak a nyelvek rendszerbeli különbségei miatt lehet szükség, hanem a nyelvekhez tartozó társadalmi, kulturális kontextusok különbségei is indokolhatják. (Klaudy, 1996)

Latinra fordítás

A latinra, mint úgynevezett holt nyelvre való fordítás esetében a legfőbb nehézségnek a “modern világ új kifejezései” tűnnek, tehát az ekvivalencia nélküli lexika, azaz a reáliák célnyelven való visszaadásának problémája merül fel. A reáliák, azaz az egyik nyelvközösségre sajátosan (illetve a másik nyelvközösségre nem) jellemző jeltárgyak elnevezéseinek (Klaudy, 1996) előfordulása azonban nagyban függ a szöveg tartalmától, illetve a fordítási szituációban résztvevő nyelvek egymáshoz való viszonyától. Így valójában nem feltétlenül jelentkeznek nagyobb számban a reáliák a latinra való fordításban, mint két egyidejű nyelv között (hiszen elképzelhető két nagyon eltérő kontextusú nyelv párhuzama is), de valószínűleg más

jellegük a nyelvpár egymáshoz viszonyított időbeli eltolódása miatt.

Latinra fordításnál sokkal inkább nehézséget jelenthet, hogy eldöntsük, melyik nyelvállapotát vegyük alapul. A latin nyelvnek a dokumentáltsága ugyanis hosszabb időn át folyamatos és nemegyszer előfordul, hogy a nagyobb presztízsnak örvendő klasszikus latin nélkülöz olyan reáliákat, amelyek viszont az alacsonyabb presztízű középkori vagy újkori latinban megvannak. A puristák például igyekeznek olyan latinságot használni, amit az ókoriak is érthetnének, tehát az újonnan keletkezett jeltárgyakat, fogalmakat is ókori elnevezésekkel körülírni, szemben azzal a gyakorlattal, amely az ún. élő nyelvek modern kifejezéseit latinósítja.

Az előbbi dilemmához kapcsolódik a latin célnyelvi olvasók sajátos státusza. Általánosan elfogadott nézet, hogy a reáliák fordításához, illetve megfeleltetéséhez általában nem a forrásnyelvi normából kell kiindulni, hanem a célnyelvi társadalomnak az illető forrásnyelvi reáliával kapcsolatos ismereteiből, értékelő viszonyából. (Klaudy, 1996) Latin szövegnél viszont a mai olvasó gyakran tudja, miről van szó, akkor is, ha a forrásnyelvi normából indulunk ki, hiszen közelebb állhat a forrásnyelvi kontextushoz.

Micimackó

Az élő nyelvről latin nyelvre való fordítás egyik gyakorlati példája Milne népszerű gyermekkönyvének a magyar származású Lénárd Sándor által "latinított" változata. Először az angoltanításnál használta fel az eredeti művet, majd pár évvel később úgy döntött, hogy az angolórákon már jól bevált Micimackónak megalkotja a latinórákra is bevethető verzióját. A nebulók örömmel fogadták a latin mesét, s e siker arra sarkallta Lénárdot, hogy tovább tökéletesítse, majd ki is adja a fordítását. (Siklós, 2003) Lénárd számára a célközönséget elsősorban a latinul tanuló diákok, latintanárok és egyéb latinisták nemzetközi tábora jelentette és jelenti ma is. A fordítás készítésénél tehát szem előtt tartja a latinitásnak, a célnyelvnek és az ahhoz kapcsolódó kultúrának a normáit, ugyanakkor támaszkodhat a célnyelven olvasók saját, a forrásnyelvhez közelebb álló kulturális és nyelvi ismereteire is.

Átváltási műveleteinek zömét, ahogy azt a lexikai és grammatikai átváltási példák is mutatják, a célnyelv és az ahhoz kapcsolódó letűnt kultúra sajátosságaihoz való igazodás motiválja.

Példák lexikai átváltási műveletekre

Jelentéskiterjesztés.

*Then you had better have the blue **balloon**.* (Milne, 1976:13)

Quod cum ita sit, tibi folliculus caeruleus est preferendus. (Lénárd, 1996:7)

A szó jelentése zsák, zacskó, s minthogy végső soron a léggömb is az, az olvasó megérti.

Magyarázó betoldás vegyes reáliánál

Before he knew where he was, Piglet was in the bath and Kanga was scrubbing him with a large lathery flannel. (Milne, 1976:106)

Antequam ubi esset sciret, Porcellus in balneo erat et Canga eum panno ex lana coacta crasso et saponato quasi loreo vehementer fricabat. (Lénárd, 1996:77)

A flanelt, mint anyagot nem ismerték sem az ókorban, sem a középkorban, így nincs rá latin szó. Egyéb ismert szavak betoldásával azonban latinul is pontosan körülírható. Mégsem mondható azonban puristának Lénárd, hiszen a *szappan* jelentésű *sapo* szó csak az újkorban került a latin nyelvbe (Györkösy, 1994).

Teljes átalakítás mértékegységeknél

He turned and walked slowly down the stream for twenty yards, splashed across it, and walked slowly back on the other side. (Milne, 1976:72)

Se convertens lente viginti ulnas secundum flumen descendit, vado transiit, et in ulteriore ripa lente rediit. (Lénárd, 1996:51)

A yard 91.4 cm-ével szemben az *ulna*, vagy római rőf csak mintegy feleakkora, 45 cm. A szövegben azonban a pontos hossz nem számít, használati körét tekintve az *ulna*, a *yard* latin megfelelője.

Teljes átalakítás ételneveknél

Look at the birthday cake. (Milne, 1976:76)

Vide libum natalicium! (Lénárd, 1996:53)

Az angol tortával szemben a latinban kalács van. Megfeleltetésük oka, hogy mindkettő a születésnap ajándék szerepét töltheti be saját kultúrájában.

Teljes átalakítás történelmi reáliánál

French word meaning bonhommy. (Milne, 1976:74)

Vox gallica, quae "bonhommy" significat. (Lénárd, 1996:52)

Az angol *French* szónak és a latin *Gallica* szónak ugyan nem ugyanaz a tartalma, általánosan bevett megfeleltetésük földrajzi megközelítéssel magyarázható.

Teljes átalakítás idiomatikus kifejezésnél (köszönésnél)

Good morning, Christopher Robin (Milne, 1976:11)

Salve, Christophore Robine (Lénárd, 1996:5)

A rómaiak napszaktól független üdvözlési formákat használtak találkozáskor.

Teljes átalakítás személyneveknél valamint a cselekvés helyének felcserélése a cselekvéssel

The Sun was still in bed, but there was a lightness in the sky over the Hundred Acre Wood which seemed to show that it was waking up and would soon be kicking off the clothes. (Milne, 1976:65)

Phoebus adhuc dormitabat, supra silvam autem Centum Jugerum quasi lumen aliquod in coelo indicabat eum mox expergefactum oportorium lecti abjecturum esse. (Lénárd, 1996: 46)

A Nap megszemélyesített alakjának a rómaiaknál Phoebus isten felel meg.

A megszemélyesített napistenhez a latinban jobban illik a szundikálást kifejező *ige*, mint az ágy említése.

Teljes átalakítás idiomatikus kifejezéseknél

"It's a nice long one," said Pooh, very much impressed by it. (Milne, 1976:83)

'Est natalis mehercle longus,' dixit Pu, vehementer commotus. (Lénárd, 1996: 58)

A *nice* melléknév használata az angolban sokszor nem igazi minőségjelzői értelemben használatos, hanem az állítás nyomatékosítására szolgál. Ezt a funkciót a klasszikus latinban többek között Herkules nevének említésével lehet elérni.

Még egy hasonló példa, bár itt már inkább jellemző stílusról van szó.

This modern Behind-the-ears nonsense. (Milne, 1976:123)

O tempora, o mos ablutionis retroauricularis! (Lénárd, 1996:89)

Az angol társadalmi elitre jellemző sznob hangvételt latinul Cicero Catilina ellen elhangzott híres, magyarul is gyakran idézett méltatlankodó szavai jelenítik meg.

Kihagyás

"Just lumping along." said Christopher Robin. (Milne, 1976:56)

'Heffalumpabat,' dixit Christophorus Robinus. (Lénárd, 1996:39)

Az angolra annyira jellemző *just* szócska latin szótári megfelelőjének eltérő a használata. Az angolban hangulatfestésre használt szót megfeleltetés helyett célszerűbb mellőzni a latinban.

Antonim fordítás

You know how it is in the Forest. (Milne, 1976: 26)

Non ignoras, quomodo res in silva se habeat. (Lénárd, 1996: 17-18)

Antonim fordítással a jobb hangzás mellett nagyobb hangsúly is van az igén, mintha egyszerűen csak a rövid *scis* alakot használta volna a fordító.

Példák grammatikai átváltási műveletekre

Grammatikai kihagyás

First of all he said to himself (Milne, 1976:6)

Primum secum dixit. (Lénárd, 1996 2)

A latin személyes névmásoknak más a szövegszervező funkciójuk. A referenciális funkciót itt a latin szövegben az alanyra utaló ragozott igealak látja el.

Birtokos jelző kihagyása

"Go on" said Rabbit in a loud whisper behind his paw. (Milne, 1976:99)

'Age,' susurravit Lepus post ungulam magna voce. (Lénárd, 1996:71)

Ha a birtok és birtokos viszonya egyértelmű és nem hangsúlyos, akkor a latin kerüli a birtokos jelző használatát.

Birtokos jelzős szerkezet felváltása minőségjelzős szerkezettel

The Piglet lived in a very grand house in the middle of a beach-tree, and the beach-tree was in the middle of the forest, and the Piglet lived in the middle of the house. (Milne, 1976:34)

Porcellus in domo magnifica media in fago habitabat, fagus media in silva erat et Porcellus media in domo vivebat. (Lénárd, 1996:23)

Tipikusan latin jelenség, elsősorban helyhatározásnál fordul elő.

Kötőszók beljebb csúsztatása

He held it very tightly against himself, so that it shouldn't blow away, and he ran as fast as he could so as to get to Eyeore before Pooh did. For he thought that he would like to be the first one to give a present, just as if he had thought of it without being told by anybody. (Milne, 1976:83)

Folliculum toto pectore adstringens, ne vento abduceretur, quanta maxima celeritate potuit, ut ante Pum adveniret, currebat. Volebat enim primus donum ferre veluti si ipse nullo sibi dicente, tamen de natalicio cogitavisset. (Lénárd, 1996:58)

“Enim” magyarázó kötőszó tipikus helye a (tag)mondatban az első hangsúlyos szó után.

Egyes számról többes számra váltás

"I don't know if you are interested in **Poetry** at all?" (Milne, 1976:99)

'nescio an tibi **carmina** magna curae sint...' (Lénárd, 1996:70)

Itt is lexikai eredetű a jelenség (hyponimia). A klasszikus latin az elvont főnevek helyett szívesebben használ konkrét főneveket.

Idéző mondategység áthelyezése

"I've got two names", said **Christopher Robin** carelessly. (Milne, 1976:34)

'Etiam mihi' dixit **neglectim Christophorus Robinus**, 'duo sunt nomina.'

(Lénárd, 1996:23)

A latinra jellemző az idézet megszakítása idéző mondategységekkel.

Amikor elmarad az átváltás...

A fenti példák széles skáláját nyújtották a latinizálás különböző módjainak. Meg kell azonban jegyezni, hogy Lénárd nem mindig él ennek a lehetőségével, mondatai gyakran igencsak magukon hordozzák az eredeti angol szöveg jegyeit, mind lexikai, mind grammatikai értelemben.

Ezekre néhány példa:

Nincs átváltás hangutánzó szónál

BANG! (Milne, 1976:84)

BANG! (Lénárd, 1996:58)

Tipikusan modern, az ókorban még nem létező műfajokban, pl. képregényben előforduló hangutánzó szó.

Umty-tiddly, umty-too. (Milne, 1976:75)

Umti-tiddl, umty tu. (Lénárd, 1996:53)

A szerző a gyermeknyelvből merít, a fordító részlegesen átveszi, kicsit a kiejtéshez, kicsit az írásképhez is igazodva, nem igazán következetesen. Karinthy (1995) fordításában ugyanez: *Tralala*.

Nincs átváltás időpont kifejezésénél

And we meet **at six o'clock tomorrow morning** by the Pine Trees, and see how many **Heffalumps** we've got in our Trap. (Milne, 1976:63)

Et **cras mane hora diei sexta** apud pinos convenerimus et viderimus quot **heffalumporum** in fovea forent. (Lénárd, 1996:45)

A rómaiak másképp számolták az időt. Az angol reggel hat óra nem felel meg a nap hatodik órájának a latinban.

Nincs átváltás köszönésnél

"Good morning, Eeyore," said Pooh. (Milne, 1976:72)

'Ominor tibi **bonas horas matutinas,**' dixit Pu. (*Lénárd, 1996:51*)

A szokásos római üdvözlő forma helyett inkább az angol köszöntés csaknem tükörfordítása szerepel.

Nincs átváltás az "ugye" kérdésnél

*They **didn't** catch it, **did** they?* (Milne, 1976:20)

***Non** ceperunt, ceperuntne?* (Lénárd, 1996:13)

A latin mondat teljes mértékben az angol szerkezetét követi: a tagadó tagmondatot követően, az állítmány, illetve az azt helyettesítő segédige megismétlése kérdő formában.

Nincs átváltás a "néhány" kifejezésénél

*"Hullo, Pooh. Thank you for asking, but I shall be able to use it again **in a day or two.**"* (Milne, 1976:128)

'*Heus Pu. Gratum mihi fecisti, quod rogavisti, sed **post unum diem aut duo iterum ea uti potero.***' (Lénárd, 1996:93)

A fordítás a latinra jellemző határozatlan névmás helyett a tipikusan angol "egy vagy kettő" kifejezést másolja a meghatározatlan mennyiség kifejezésére.

Összegzés

Összességében tehát megállapítható, hogy Lénárd hatásosan alkalmazza a különböző lexikai és grammatikai átváltási műveleteket fordításának latinossabb hangzása érdekében. Nem minden esetben folyamosan ehhez az eszközhöz: fordítása gyakran inkább a forrásnyelv és az ahhoz kapcsolódó kultúra normáihoz közelít. Az átváltási műveletek mellőzésében szándékosságot feltételezve, véleményem szerint ezekben az esetekben nem egy tökéletes ókor-ízű mű megalkotásának a célja lebegett a fordító szeme előtt, hanem az olvasó valódi igényeinek próbált megfelelni, hozzá kívánta közelebb vinni a mese latin változatát.

Hivatkozások

Györkösy, A. (1994): Magyar – latin szótár. Akadémiai Kiadó: Budapest

Klaudy, K. (1996): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest

Milne, A.A. (1995): *Micimackó*. Láng Kiadó: Budapest (Ford. és átdolg. Karinyth F.)

Milne, A.A. (1996): *Winnie ille Pu*. Balassi Kiadó: Budapest (Ford. Lénárd S.)

Milne, A.A. (1976): *Winnie-the-Pooh*. Dell Publishing Co. Inc.: New York

Siklós, P. (2003): Budapesttől a világ végi völgyig. Lénárd Sándor regényes életútja. In:

Siklós P. –Terts I.(szerk.) (2003): *Egy magyar idegenvezető Babel tornyában*.

Lénárd Sándor írásai nyelvekről. Typotex: Budapest

N. Csák Éva
Szolnoki Főiskola

Gazdasági nyelv és neologizmus-kutatás

Előadásomban vázolom, hogy mikor kezdődött tudományos alappal rendelkező neologizmuskutatás Németországban, ismertetem a neologizmus szó olvasatait és a neologizmus jelenleg érvényben lévő meghatározását. Röviden bemutatom az első német neologizmus-szótárt, és azokat a szakágazatokat, amelyekkel az új lexémák leginkább mutatnak kapcsolódási pontokat. Mivel a legtöbb neologizmus a gazdaság valamely szakterületén keletkezett, ismertetem ezeknek szemantikai jelentését és szövegkörnyezetüket. Végül, párhuzamot vonva az orosz gazdasági nyelvhasználattal, bemutatom néhány kiválasztott lexémának a megjelenési formáját és használati körét a német és az orosz nyelvben.

A neologizmuskutatás történetéről

A neologizmuskutatás sokáig nem játszott említésre méltó szerepet a német lexikográfiában. Vizsgálatok ugyan folytak a totalitárius ideológiák nyelvhasználatáról, azaz a nemzeti szocialista és az NDK- szocialista nyelvhasználatról, továbbá szótárak is jelentek meg a témakörben. Ezekben a szótárakban azonban a neológiai aspektus a szerkesztők véleménye szerint inkább háttérbe került.

A Szovjetunió Tudományos Akadémiáján Az Orosz Nyelvészeti és Irodalmi Osztályon már 1927-ben, a szovjet éra elején szerteágazó munka folyt a neologizmuskutatás területén. V.M. Isztrin akadémikus szerint az új szavak, az új szóösszetételek és a régi szavak új jelentéseinek gyűjtése az osztályon kiemelt feladatként kezelendő. Időről időre ki kell adni szótári kiegészítőket, amelyek tartalmazzák az irodalmi nyelvbe bekerült elemeket egy bizonyos időszakon belül. Ezek a kiegészítések szemléltetik a nyelvi változásokat a társadalom és kultúra tükrében. (Котелова–Сорокин, 1973)

Tudományos alappal rendelkező neologizmuskutatás Németországban keleti területen, az 50-es években kezdődött az NDK-beli Tudományos Akadémián a *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (WDG) megjelenésével. Joachim Heinrich Campes szótárát (Campe, 1813), és a szovjetorosz lexikográfiai hagyományokat vették alapul. A német lexikográfiában először éltek a következő szakterminusokkal: *Neuwort* (új szó), *Neuprägung* (új képzett szó), *Neubedeutung* (jelentésbeli neologizmus), *Modewort* (divatszó).

Az egyesített Németországban – Franciaországgal, Nagy-Britanniával, Oroszországgal és más egyéb országokkal szemben – a neologizmus-szótár a német szótárvilág egyik nagy kívánalmává nőtte ki magát. Az IDS munkatársai foglalkoztak ugyan a fordulat éveinek szókincsével (Herberg, 1998), de e munka során sem jött létre a

tudományos lexikográfia elvein alapuló neologizmus-szótár, mely kiegészítője lehetett volna a nagyszótáraknak. Csupán zsebszótár formátumban megjelent szókincsgyűjtemények (trendsztótárak, csoportnyelvi szótárak stb.) mutatták be kivonatosan az új lexikát. A '90-es évek második felében az IDS (*Institut für Deutsche Sprache*) vezető szervei elhatározták, hogy eleget tesznek dokumentációs feladataiknak a neologizmusok és a neoszemantizmusok tekintetében, és a germanista neologizmuskutatókat, mint hosszú távú feladatot jelölték meg. (Steffens 2005:10) Így jöhetett létre az első valódi neologizmus-szótár. (Herberg–Kinne–Steffens, 2004)

A neologizmus szó olvasatai

A szó a XVIII. század második felében a francia nyelvből került átvételre. A francia *néologisme* a XVIII. század első felének új szóképzése volt. A szó konnotációja inkább negatív színezetű, hiszen a hagyományosan nyelvpurisztikus hozzáállásból adódóan minden nyelvi innováció kíméletlen elutasításba ütközött. Megkülönböztették a *néologie*-t, az indokolható és logikus nyelvi innovácót a *néologisme*-től, mely szükségtelen és logikátlan nyelvi újítást jelölt. Szemben állt a kreatív nyelvújító (*néologue*) a fölösleges és értelmetlen új szavak kitalálójával (*néologiste*). Az 1726-ban Párizsban megjelent szótár (Pierre-Francois Desfontaines: *Dictionnaire néologique à l'usage des beaux du siècle*) elsődleges célja az volt, hogy gúnyos kritika alá vonja a divatos szavakat és szófordulatokat, tehát ezt inkább egy anti-neologizmus-szótárként lehetett elkönyvelni. Alletz (1770) és Mercier (1801) viszont megalapozta a francia neologizmuslexikográfia hagyományát. Előtte minden olyan kísérlet, amely a neologizmusok szótárba történő felvételét célozta meg, kudarcba fulladt.

Desfontaines utódként Christoph Otto Freiherr von Schönaich alkotta meg 1754-ben a *Die ganze Aesthetik in einer Nuss oder Neologisches Wörterbuch* című könyvet. Erről a kötetéről is elmondható, hogy gúnyos kritika alá vonta a főleg szépirodalomban fellelhető neologizmusokat, amelyek nagy része okkazonalizmus volt. A mű tehát nem tekinthető hagyományos értelemben szótárnak. A *Neolog/Neolog, Neologie, neologisch* lexémák először J. Ch. A. Heyse 1804-es, és Campe 1813-as idegen szavak szótárába kerültek be. A nyelvtudományra vonatkozó jelentés taglalása azonban még háttérbe szorul, inkább a tanításra, vallásra kerül a hangsúly. A korrekt és differenciált magyarázat először Brockhaus 1846-os *Conversationslexikon*-jában lelhető fel. (Kinne, 1998)

A neologizmus jelenleg érvényben lévő meghatározásai

A neologizmus fogalmának meghatározása igen nagy problémát jelent, és nincs egységes meghatározás a nyelvészek körében. Kosztomarov nézete szerint az új szavak először individuális okkazonalizmusként jelennek meg, majd az évek múlásával előfordulásaik lassan ugyan, de növekednek. Az új jelentéseket viszont szűk értelemben nem tekinti neologizmusnak (Kocromarov, 1994:165).

Doris Steffens a következő definíciót határozza meg, amely alapján szó kiválasztása megtörtént. (Steffens, 2003):

„Neologizmus lehet egy új szó, egy új szóösszetétel vagy egy meglévő szó új jelentése, amely a nyelvfejlődés egy bizonyos szakaszában, egy kommunikációs közösségben keletkezik, elterjed, és a nyelvhasználók többsége egy bizonyos ideig újnak érzi, és nyelvi normaként általánosan elfogadja.” (ford.: a szerző)

Steffens a fogalom meghatározáshoz következetesen ragaszkodik, és a definíciót 2005-ben is majdnem szó szerint megismétli. (Steffens, 2005). Ilyenek lehetnek:

- Új lexéma (Neulexem): pl. *Allzeittief*
- Új frazeologizmus (*Neuphraseologismus*): pl. *bis der Arzt kommt*
- Új jelentés/jelentésbeli neologizmus (*Neubedeutung*): pl. *abhängen < to hang out (Engl.)*

Szaknyelvkutatás

A gazdasági szaknyelv vizsgálatára irányuló kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is több évtizedes múltra tekintenek vissza. A nyelvtudomány sokáig ignorálta a gazdasági és vállalati kommunikációt, és ráhagyta ezt a területet a pszichológusokra, üzemgazdászokra és a kommunikációs trénerekre. A gazdaság viszont az utóbbi időben ismét a nyelvészek látószögébe került (Brünner-Fiehler, 1998).

A kutatás során szem előtt kell azonban tartanunk azt a tényt, hogy a szaknyelv és a köznyelv között állandó a vándorlás, azaz terminológiai elemek köznyelvi elemekké, köznyelvi elemek szaknyelvié válnak. H. R. Fluck szerint (Fluck, 1991) a köz- és a szaknyelv közé nem lehet éles határt húzni, mivel folyamatosan egymásba átáramlanak. Egyes kijelentések szerint nem is létezik gazdasági szaknyelv, ahhoz a fogalom túl sokrétű.

Sok nyelvész abból indul ki, hogy a gazdasági nyelv egy szaknyelv, mások már a szak-előtagban is hiányolják a pontos, körülhatárolható definíciót. H.-R. Fluck is feltételezi, hogy ugyanannyi szaknyelv van, mint ahány szakterület, melynek számát 300-ra becsüli:

„Szakterületen nem egy komplex tudományterületet mint a gazdaságot, vagy az orvostudományt értjük, hanem azoknak részterületeit, mint pl. az

üzemgazdaságot, a pénzügyet stb. – mint ahogyan E. Wüster osztotta fel az orvostudományt anatómiára, patológiára és gyógyszerészetre.” (Fluck, 1991:16, ford. tőlem)

A „gazdasági szaknyelv” időközben gyűjtőfogalommá vált. (Ablonczyné, 2006). Szükség van tehát az egyes gazdasági szubdiszciplínák behatóbb körülhatárolására annak érdekében, hogy a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelően kerüljenek a szaknyelvvoktatásba a legújabb kutatások eredményei.

A gazdasági nyelv tendenciái

Joseph Schneeweiß osztrák nyelvész azonban még 2000-ben a tágabb értelemben vett gazdasági szaknyelv tendenciáit igyekszik felvázolni. Kijelenti, hogy a mai német nyelv általános tendenciái részletesen fel vannak tárva. Meglátása szerint ki lehet abból indulni, hogy az ott megállapított tendenciák a gazdasági nyelvben is előfordulnak. (Schneeweiß, 2000)

A tendenciák leírásánál Hans Eggersre hivatkozik. (Schneeweiß 2000: 12), aki megállapítja, hogy a 2. világháború. után a német nyelvben a változások nem morfológiai szinten, hanem a szókincs területén zajlottak.

- A nominalizációra álljon itt csak egy példa. Az elhatározni *beschließen* ige helyett a gazdasági nyelvhasználat a *Beschluss fassen* szókapcsolatot preferálja. Ezt a tendenciát viszont már a 60-as években igen sok kritika érte. Sokak igerombolásnak (Verbzerstörung), eligétlenedésnek (Entverbalisierung), az ige inflálódásának nevezték.

- A nyelvi ökonómia is tért hódított a 70-es években, megnövekedett a rövidítések és a jelentéssűrítések száma. Ezen kívül jellemző az alárendelő (hipotaktikus) szerkezetek sűrítése a birtokos szerkezetek és az összetett szavak javára. *der Spitzenkandidat* < *der Kandidat, der an der Spitze einer Wahlliste steht*.

- Megfigyelhető volt a konjunktív fokozatos visszavonulása. *Er sagt, er kommt morgen.* < *Er sagt, er komme morgen. Er sagt, er käme morgen.*

A neologizmusok, különösen a gazdasági neologizmusok néhány csoportosítási szempontja

Maksimov (Максимов, 2001) a következő csoportosítás javasolja:

A neologizmusokat szerkesztettségük, rendeltetésük, használati szférájuk, stilisztikai színezetük és származásuk szerint csoportosítja. Álljon itt néhány példa az első és utolsó csoportból:

Szerkesztettségük szerint

- Egyszerű szavak (Отдельные слова): *арендаторство*

- Lexéma értékű szószerkezetek (Составные наименования): *черта бедности*
- Frazeologizmusok (Фразеологические неологизмы): *включить печатный станок*

Származás szerint

- Jövevény: (Az orosz nyelvészek az egyik stilisztikai rétegből a másikba átkerült lexémákat is jövevénytárolóként kezelik, pl. a reklám és a zene rétegnyelvéből a köznyelvbe átkerült lexéma: *раскрутка*)
- Orosz (indigen):
 - Szuffixummal képzett (Суффиксальный способ) *долларизация*
 - Prefixummal képzett (Префиксальный способ): *дебюрократизация*
 - Szuffixummal és prefixummal alkotott (Суффиксально- префиксальный способ): *доперестроечный, по-рыночному*
 - Elvonással alkotott (Бессуффиксальный способ): *межрегионалы*
 - Szóösszetétellel alkotott (Сложение): *политтусовка*

Hilke Elsen (Elsen – Dzikowicz, 2005) a szóképzés típusa alapján jellemzi őket:

- Lexéma értékű szószerkezetek (Wortgruppenlexeme): szókapcsolatok: *Deutscher Weg, neue Mitte, radikale Einheit*
- Szófajváltások (Konversionen): *Militärisches, Ineinander*
- Szóképzések (Derivate): *Entscheider, vorphilosophisch, Rechtsstreiterei, perfiderweise* (egyetlen határozószó)
- Szuffixumos szóösszetételek (Zusammenbildungen): *Geldeintreiber, vierköpfig*
- Szóelvonások (Rückbildungen): *Steuerhinterzieher, Beitragszahler*
- Szórövidülések (Kurzwörter): *Vize(präsident), Private (Krankenversicherung)*
- Szóösszetételek szófajváltással (Zusammenrückungen mit Konversion): *Fröhlichsein*
- Idegen szavak (Fremdwörter): *Central Command, Warlord*
- Jelentésváltozások (Bedeutungsänderungen): *Instrumentenkasten der deutschen Arbeitsmarktpolitik*

A legnagyobb csoportot természetesen az összetett szavak képezik, hiszen ez a német nyelv leggyakoribb szóképzési eszköze, ellentétben az oroszsal, ahol arányuk igen csekély.

J. Schneeweiß (2000) gazdasági nyelvi korpuszon végzett neologizmusképzési aspektusai

- Szóösszetétel Komposition, pl. *Konjunktural*
- Szófajváltás és szóképzés (Konversion und Derivation), pl. *leasing > leasen*
- Szórövidülés (Reduktion):
 - Belső szóösszevonás (Interne Kürzungen), pl. *Bankomat*
 - A szó elejének elvonása (Initialkürzungen), pl. *(Tele)fax*
 - A szó végének elvonása (Finalkürzungen), pl. *Hypo(thek)*
 - hibrid képződmények (Mischformen), pl. *Stagnation + Inflation = Stagflation*

Néhány 90-es évekre jellemző német gazdasági neologizmus szakágazonkénti és a szóalkotás módja szerinti csoportosítása

A fentiekben említett német neologizmusstórt (Herberg–Kinne–Steffens, 2004) alapul véve az elkövetkezendőkben egy kivonatot készíték azokról a neologizmusokról, amelyek a gazdaság valamely szubdiszciplinájából kerültek át a köznyelvbe. A 700 lexéma közül 120-at választottam ki, mivel ezek a lexémák kerültek át a gazdasági szaknyelv valamely ágazatából a köznyelvbe.

A 120 kiválasztott lexéma között csak igen kevés az ige, mindössze 5: *schwächeln, gegenfinanzieren, mobben, outsourcen, downloaden*, melyek egyértelműen névszóból képződtek. A gazdasági nyelv nominalizációs stílusának meg is felel a névszók nagyszámú megjelenése, és az igék leggyakrabban csak segédigeként, és funkcióigés szószerkezet tagjaként fordulnak elő. Nem szedem külön csoportba az angol mintára képzett elemeket. Nem tekintetem idegennek a latinból, olaszból, franciából, esetleg az angolon keresztül átkerült, a németben már régebben asszimilálódott elemeket. (Melléklet 1. táblázat)

Szeretnék kiemelni néhány olyan neologizmust, amelynek jelentésmagyarázata kisebb fogalmazás méreteit ölti. Ez adódik a stótar különlegességén felül abból is, hogy jelenleg a stótarírás tendenciái között szerepel a magyarázó aspektus. Ulrike Haß megállapítja, hogy a stócikkek kisebb fajta argumentáló, interpretáló fogalmazások formáját veszik föl.

(Haß, 2006: 77). A szótárak feladata már nem a szabályok és normák leírása, hanem a nyelvhasználat dokumentálása.

- *Jammerossi* (Steffens–Herberg–Kinne,2004): „Az új tartományokból származó személy, akinek a jelleme főleg a régi tartományok polgárai szemszögéből nem cselekvőképes, rezignatív, a múltba tekintő és tipikusnak tekinthető az új tartományok lakosaira vonatkozólag.” (ford.: a szerző)
- *совок*: Bár Kosztomarov nem szótárban, hanem az egyik legnépszerűbb művében írja körül e neologizmus jelentését, de igen hasonlít a fenti meghatározásra. Fontos szociolingvisztikai háttérinformációk mellett nem nélkülözi a humort és a kritikát sem. „Mindig a legkényelmetlenebb ajtót választja, a többi zárva van, soha nem nyílik ki. A világ közepének érzi magát, sőt a világmindenség középpontjának. Jobban szeret tiltani, mint megengedni, a leggyakoribb szava a „nem”. Szeret dolgokat leleplezni, szeret panaszkodni, nagy patrióta. Csodálkozik, hogy fizetni kell az orvosi ellátásért.” (Kostomarov, 1994:171, ford.: a szerző)
- *Besserwessi*: A régi tartományokból származó személy, akinek a magatartása az új tartományok polgárai szemszögéből, főleg a gazdaság és a politika terén, arrogáns, tudálékos és tipikusnak tekinthető a régi tartományok lakosaira vonatkozólag.
- *Wossi*: „A régi tartományok lakosa, aki az újraegyesítés után szakmai okokból az új tartományokba költözött.”
- *Assessmentcenter*: „Speciális, bonyolult kiválasztási eljárás, amellyel főleg vezetői pozícióba kerülő pályázók alkalmasságát tesztelik.”
- *Globalplayer*: „Olyan vállalat, konzern vagy bank, amelynek globális, nemzetközi befolyásolási és hatásköre van.”
- *Globalvillage*: „Az egész világ, illetve annak lakosai, ha a modern telekommunikációs eszközök, főleg az internet által, gazdasági politikai és kulturális szempontból szorosan összevont közösségnek tekintjük őket.”
- *Outsourcing*: „Az eddig egy vállalaton belül önállóan, de nem a fő üzleti tevékenységhez tartozó szolgáltatásoknak külső megbízó vagy szolgáltató felé való kihelyezése”
- *Shareholdervalue*: „Egy vállalat tőzsdepiac alapján orientált értéke részvényesei számára.”

Kitekintés

Az első német neologizmus-szótár (Herberg–Kinne–Steffens, 2004) megjelenése óta a német kutatócsoport több irányba folytatta a munkát. Az első irányvonal továbbra is a '90-es évek neologizmusainak feldolgozására vonatkozik, mert a módosított DTD-változatba való átvezetés kapcsán a szócikkek egy átfogó átdolgozást követelnek meg. A kutatás következő lépcsőfoka az *lexiko* online-változat további bővítése, és a nyomtatott szótárból kimaradt neologizmusok feldolgozása. Ezekkel a munkálatokkal párhuzamosan a jelenlegi évtized neologizmusait választják ki. A neologizmusjelöltek az eredeti fogalom-meghatározásnak megfelelően kerülnek egy ideiglenes listára. Az a néhány szó, amely jó úton halad, hogy elfogadott legyen a köznyelvben, bekerülhet a neologizmus-szótár II. kötetébe. pl. *Riesterrente*, *Samenraub* *Telestation*, *Verbraucher(schutz)ministerin*, *verpartnern*, *Wackel-Elvis*, stb. Azokat a szavakat, amelyeket megillet a neologizmus státusz, a szerzők egy kisebb terjedelmű címszólítán gyűjtik össze. Az *Alcopop*, *Gerichtsschow*, *Praxisgebühr*, *Sars* lexémák már fel vannak dolgozva. Ezeket is hamarosan közzéteszik interneten, és nyomtatott változatban. Lehet, hogy még az *ebayen* ige is kodifikált lemma lesz, mert ma már nem csak a *Google* keresőben járunk naponta (*googeln*), hanem az *Ebay* néven közismertté vált virtuális árverésen is licitálunk (Wagner, 2006).

Hivatkozások

- Ablonczyné, Mihályka Livia (2006): A rövidítések szerepe a gazdasági sajtóban. In: Heltai, P. (szerk.): *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Szent István Egyetem: Pécs-Gödöllő. II. kötet. (CD) 1117-1124.
- Alletz, P. A. (1770): *Dictionnaire des richesses de la langue française et du néologisme qui s'y est introduit*. Paris
- Brunner, G. – Fiehler, R. (1998): Linguistische Untersuchungen zur Wirtschaftskommunikation. *Sprachreport*. 3. 13-16.
- Campe, J. H. (1813): *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*. Braunschweig. (Neudruck Hildesheim/New York 1970)
- Elsen, H. – Dzikowicz, E. (2005): Neologismen in der Zeitungssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2. 80-85
- Desfontaines, P.-F. (1726): *Dictionnaire néologique à l'usage des beaux du siècle*. Paris
- Fluck, Hans-Rüdiger (1991): *Fachsprachen*. Tübingen
- Haß, U. (2006): Wörterbücher und Wissen über Wörter. In: *Deutschunterricht*. 1. 69-78
- Herberg, D. (1998): Neues im Wortgebrauch der Wendezeit. Zur Arbeit mit dem IDS-Wendekorpus. In: Teubert, W. (HRSG.): *Neologie und Korpus*. Gunter Narr Verlag: Tübingen S. 43-47 (Studien zur deutschen Sprache 11)
- Herberg, D. – Kinne, M. – Steffens, D. (2004): Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Eichinger, L. – Wieseinger, P. (szerk.): *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache*. M. Bd. 11. Walter de Gruyter. Berlin. New York. 2004.

- Heyse, J. Ch. A. (1804): *Allgemeines Wörterbuch zur Verdeutschung und Erklärung der in unserer Sprache gebräuchlichen fremden Wörter und Redensarten*. Oldenburg
- Kinne, M. (1998): Der lange Weg zum Neologismenwörterbuch. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben. In: Teubert, W. (HRSG.): *Neologie und Korpus*. Gunter Narr Verlag. S. 63-110. (Studien zur deutschen Sprache 11): Tübingen
- Kostomarov, V. G.: Костомаров, Виталий Григорьевич (1994): *Языковой вкус эпохи*. Педагогика Пресс: Москва
- Котелова, Н. З. – Сорокин, Ю.С. (1973): *Новые слова и значения*. Советская Энциклопедия: Москва
- Максимов, В. И. (2001): Типы неологизмов в современном русском языке In: *Русский язык за рубежом* 3.
<http://learning-russian.gramota.ru/journals.html?m=ruszh&n=2001-03&id=198-33k->
- Mercier, L. –S. (1801): *Néologie ou vocabulaire de mots nouveaux, à renouveler ou pris dans des acceptions nouvelles*. 2 Bde. Paris
- Schneeweiß, J. (2000): *Journalistische Wirtschaftssprache in Österreich: unter besonderer Berücksichtigung der Tendenzen, Austriazismen, Neologismen, Internationalismen, Metaphern und Phraseologismen*. Verlag Edition Praesens: Wien
- Schönaich, Ch. O. Freiherr von (1754/1900): *Die ganze Aesthetik in einer Nuss oder Neologisches Wörterbuch*. Neudruck Berlin 1900
- Steffens, D. (2003): Nicht nur Anglizismen... Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz. In: *Sprachreport* 19/4. 2-9.
- Steffens, D. (2005): Vom Print- zum Internetwörterbuch. Das Projekt Neologismen. In: *Sprachreport* 21/3. 10-11.
- Wagner, S. (2006): „Man muss danach googeln“. Ein Verb macht Karriere. In: *Sprachreport*. 22/2. 2-7.

Melléklet

1. táblázat

A neologizmus-szótár alapján kiválasztott 110 főnév szófajú neologizmus, mely a 90-es években került a gazdasági nyelvből a köznyelvbe

	Indigen lexéma (a német nyelvben már meghonosodott elemekből képzett lexémák)	Angol-amerikai jövevényszók	Hibrid lexémák
Egyszerű szavak	<i>Euro Gegenfinanzierung Globalisierung IT Ostalgie Westalgie Wiedereinrichter Wossi Zwischenerwerber</i>	<i>Banking Event Flyer Folder Insourcing Location Mall Mobbing Outlet Outplacement Outs Outsourcing Rafting Ranking Update Walking Wellness</i>	
Lexéma értékű szószerkezetek	<i>Atmende Fabrik Das globale Dorf</i>	<i>(Global Player) (Global Village) (Soft Skills)</i>	
Szösszetételek	<i>Alles-inklusive-Reise Allzeittief Besserwessi Börsengang Bürgergeld Buschzulage Dosenpfand Einheitswährung Eurowährung Finanzkauf Gensoja Genlebensmittel Genmais Gentomate Giffliste Globalisierungsfalle Inselhüpfen Jammerossi Kombilohn</i>	<i>Blockbuster Directbanking Downsizing Eventmarketing E-Banking E-Cash E-Commerce E-Mail Factoryoutlet Factoryoutletcenter (FOC) Genfood Get-together Give-away Globalplayer Globalvillage Homebanking Indoorsport Internetbanking</i>	<i>All-inclusive Reise Billigjob Einkaufsmall E-Fingerfood Infopoint Inselhopping Internethandel Jobmaschine Minijob Mobbingtelefon Netiquette Novelfood Shoppingmall Telebanking Telefonbanking Teleworker(ing)</i>

	<i>Kreativdirektor (!)</i> <i>Minusrunde</i> <i>Neufünfland</i> <i>Quengelware</i> <i>Rinderwahn(sinn)</i> <i>Scheinselbständigkeit</i> <i>Schwarzkonto</i> <i>Soli(daritäts)zuschlag</i> <i>Sozialberuf</i> <i>Spaßgesellschaft</i> <i>Spaßkultur</i> <i>Tigerland</i> <i>Turbokapitalismus</i> <i>Wohlfühlgewicht</i> <i>Zeitkonto</i>	<i>Internetshopping</i> <i>Internetuser</i> <i>Jobrotaion</i> <i>Leanmanagement</i> <i>Mc-Job</i> <i>Management-Buy-out</i> <i>Onlinebanking</i> <i>Onlineshop(ping)</i> <i>Outdoorsport</i> <i>Riverrafting</i> <i>Shareholder</i> <i>Shareholdervalue</i> <i>Softskills</i> <i>Touchscreen</i> <i>Turn-around</i>	
--	--	---	--

Szladek Emese
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Szemantikai vizsgálat a magyar és a francia pedagógiai terminológiában

A magyar és a francia pedagógiai terminológia szemantikai összehasonlításakor céloom az elemzett forrásokból (a Közös Európai Referenciakeretből és annak francia nyelvű eredeti változatából: Cadre Européen Commun de Référence -) gyűjtött terminusok listájának bővítése, az azonos szemantikai kategóriába tartozó alapszavak esetében további kifejezések felvétele a listába. Az elemzéshez a teljes szövegből (80674 szó franciául, 61239 szó magyarul) kigyűjtött 3979 kifejezés listáját használtam. Három szemantikai kategóriát választottam, összesen 34 alkategóriával, amelyekbe 757 kifejezés tartozik. Az egyes alapszavak köznyelvi szótárban megtalálható fordítását összehasonlítottam a terminusként használt kifejezések magyar megfelelőjével. A tanulmányban bemutatom, hogy az egyes szemantikai kategóriákban hány különböző jelentéssel találjuk a terminusokat a magyar fordításban, hány esetben található meg a szótárban az adott jelentés. Mivel az elemzés eredménye alapján látható, hogy a pedagógiai szövegek fordításakor a köznyelvi szótár segítségével nehezen tudjuk csak megtalálni az egyes terminusok helyes megfelelőjét, szükséges egy pedagógiai szaknyelvi szótár elkészítése.

A magyar és a francia pedagógiai terminológia összehasonlításához olyan forrást kerestem, amely:

- megfelelő terjedelmű, lehetőséget adva, ezáltal a statisztikai összehasonlításhoz;
- rendelkezésre áll francia és magyar nyelven egyaránt, lektorált formában, könnyen hozzáférhető módon;
- különböző műfajú és rendeltetésű szövegeket tartalmaz, ezáltal elkerülhető a monoton szövegstílusból adódó eltolódás, aránytalanság az elemzett terminusok csoportosítása során, megfelelő módon lesznek reprezentálva valamennyi műfaj sajátosságaiból eredő szemantikai jellemzők.

Az elemzéshez a Közös Európai Referenciakeretet (PTMIK, 2002) és annak francia nyelvű eredeti változatát (Cadre Européen Commun de Référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998) választottam. Figyelembe vettem, hogy a magyar változat egy többszemélyes, több nyelven dolgozó csapat munkája, akik elsősorban az angol nyelvű szövegből (Common European Framework of Reference for Languages, Cambridge University Press) indultak ki, mivel azonban felhasználták a francia és a német nyelvű változatokat is, alkalmas forrásnak találtam a szöveget a francia és a magyar pedagógiai szaknyelv összehasonlításához.

Szemantikai elemzés

A szemantikai elemzés elsődleges célja az eddigi terminusok listájának bővítése, az azonos szemantikai kategóriába tartozó alapszavak esetében további kifejezések felvétele a listába, a másik alapszóhoz tartozó kiegészítő elem hozzáillesztésével.

1. táblázat

Példa a szemantikai elemzés eredményeinek felhasználására

Meglévő terminus		Jelenleg hiányzó, hozzátehető terminus	
TEXTE alapszó	SUJET alapszó	TEXTE alapszó	SUJET alapszó
texte simple	sujet simple		
	sujet difficile	texte difficile	
texte complexe			sujet complexe

Az elemzéshez a teljes szövegből (80674 szó franciául, 61239 szó magyarul) kigyűjtött 3979 kifejezés listáját használtam (Melléklet 2. táblázat).

Az eredeti – az összes kifejezést betűrendben tartalmazó – listából szemantikai kategóriák szerint választott kifejezéseket elemeztem a fordítás szempontjából. A betűrendbe rendezett listából minden esetben csak azokat a kifejezéseket tudtam figyelembe venni, amelyeknek az első tagja az adott alkategória szava. A három kiválasztott szemantikai kategórián belül összesen 34, (12+9+13) alkategóriát találtam. A kategóriákba összesen 757 kifejezés tartozik (Melléklet 3., 4., 5. táblázat).

A kifejezések fordíthatósága

A terminológiai gyűjtés elsődleges célja, hogy létező kifejezések pontos jelentését ismerjük meg, amely az adott szakterület ismereteit bemutató szakszövegekben, az adott kontextusban érvényes.

Ezt a gyűjtőmunkát nagymértékben segíti, hogy az általam választott szövegnek létezik magyar nyelvű fordítása.

Az egyes alapszavak jelentéseit köznyelvi szótárakban (Eckhardt Sándor: Francia – magyar szótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981; Eckhardt Sándor – Oláh Tibor: Francia – magyar nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999) megkeresve összehasonlítottam az alapszavak szótári jelentését a terminusként használt kifejezések magyar megfelelőjével. Az egyes alapszavak esetén a szótári és a terminusként használt jelentéseket összefoglaló táblázatok a mellékletben találhatóak.

A táblázatok első oszlopában a korábban megjelent (Eckhardt Sándor: Francia – magyar szótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981) szótárban található jelentések szerepelnek, a második oszlopban a később megjelent

(Eckhardt Sándor – Oláh Tibor: Francia – magyar nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999) szótárban található jelentések közül azok, amelyek a korábban megjelent szótárban nem találhatók meg.

Két esetben (az „*approche*” és a „*développement*” szónál) található az újabb kiadású szótárban olyan további jelentés, amely közel áll az adott terminusban a magyar jelentéshez.

A Melléklet 6. táblázatában látható, hogy az egyes szemantikai kategóriákban hány különböző jelentéssel találjuk a terminusokat a magyar fordításban (a táblázat harmadik oszlopa), hány esetben található meg a szótárban az adott jelentés (a táblázat negyedik oszlopában a korábban, az ötödik oszlopban a később megjelent szótárban), valamint az egyes alkategóriákba tarozó szavak közül milyen arányban vannak azok a szavak, amelyeknek megtalálható a jelentése a szótárban

Az „*activité*” alapszó esetében a 260 kifejezés közül 63 különböző jelentését találjuk a 12 alkategóriába tartozó szavaknak. 260-ból 160 (az 1999-es szótárban 161) esetben (61,5%) található meg a köznyelvi szótárban a terminusnak az adott jelentése.

Az elemzés módszerének bemutatásához három példát választottam: az alábbi táblázatokban három olyan alapszót mutatok be, amelyeknek a fordításakor a kevés esetben található meg a terminusként használt helyes jelentés a szótárakban. Valamennyi alapszó esetében (12+9+13) ilyen táblázatokban hasonlítottam össze a szótári jelentést a terminusban megjelenő magyar fordítással (Melléklet 7., 8., 9., 10., táblázat).

Az „*aptitude*” alapszó esetében (Melléklet 11. táblázat) a 297 kifejezés közül 68 különböző jelentését találjuk a 9 alkategóriába tartozó szavaknak. 297-ből 164 (az 1999-es szótárban 166) esetben (55,2%) található meg a köznyelvi szótárban a terminusnak az adott jelentése.

A „*communication*” alapszó esetében (Melléklet 12. táblázat) a 200 kifejezés közül 58 különböző jelentését találjuk a 13 alkategóriába tartozó szavaknak. 200-ból 114 esetben (57%) található meg a köznyelvi szótárban a terminusnak az adott jelentése.

Fordítás magyarról franciára

A terminusok magyarról franciára való fordításakor az „*activité*” alapszó esetében a 63 különböző jelentés a szemantikai kategórián belül egyesítve 58 különböző szót jelent, 3 szó kétszer, 1 szó háromszor fordul elő:

alkalmazás: exercice, opérationnalisation

feladat: activité, exercice, tâche
follyamat: opération, processus
tevékenység: activité, opération

Az „aptitude” alapszó esetében a 68 különböző jelentés a szemantikai kategórián belül egyesítve 51 különböző szót jelent, 6 szó kétszer, 1 szó háromszor, 3 szó négyszer fordul elő:

fejlesztés: reconnaissance, développement
felismerés: compréhension, connaissance
ismeret: compétence, connaissance, savoir
képesség: aptitude, capacité, compétence, savoir
készség: aptitude, capacité, compétence, savoir
kompetencia: compétence, savoir
megszerez: comprendre, développement
teljesítmény: capacité, production
tud: capacité, savoir
tudás: capacité, compétence, connaissance, savoir

A „communication” alapszó esetében az 58 különböző jelentés a szemantikai kategórián belül egyesítve 49 különböző szót jelent, 7 szó kétszer, 2 szó háromszor fordul elő:

anyag: matériel, texte
eszköz: moyen, outil, ressource
forrás: moyen, ressource
háttér: ressource, niveau, matériel
kommunikáció: communication, échange
kommunikál: communiquer, échanger
kontextus: contexte, situation

Következtetések

A pedagógiai szövegek fordításakor a köznyelvi szótár segítségével nehezen tudjuk csak megtalálni az egyes terminusok helyes megfelelőjét. Emiatt szükséges egy pedagógiai szaknyelvi szótár elkészítése.

Távlatok

A szótár magyar-francia változatához további vizsgálatok is szükségesek, pragmatikai, morfológiai szinten. A bemenő adatok megadásához szükség van a magyar nyelvre vonatkozó általános, grammatikai és lexikai jellemzők ismeretére és a magyar pedagógiai szaknyelvre jellemző

specifikus jellemzők figyelembe vételére. A fordíthatóság szempontjából végzett elemzések alapján levonható következtetések felhasználhatóak szócikkek megalkotását segítő számítógépes program magyar-francia változatának elkészítéséhez.

Hivatkozások

- Cadre Européen Commun de Référence* (1998): Strasbourg
Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge University Press:
Cambridge
- Eckhardt Sándor (1981): *Francia – magyar szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Eckhardt Sándor – Oláh Tibor (1999): *Francia – magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó:
Budapest
- Közös Európai Referenciakeret* (2002): PTMIK

Melléklet

2. táblázat
Az elemzett pedagógiai szöveg jellemzői

	Cadre Européen Commun de Référénce	Közös Európai Referenciakeret	Pedagógiai szaknyelvre jellemező terminusok
1. fejezet	5566	4123	388
2. fejezet	6634	5165	430
3. fejezet	7856	5780	394
4. fejezet	20090	15385	1019
5. fejezet	9991	8110	438
6. fejezet	11573	8436	508
7. fejezet	5210	3843	230
8. fejezet	4493	3427	162
9. fejezet	9261	6970	429
összesen	80674	61239	3979 ¹⁸
3998			

3. táblázat
A szemantikai elemzés kategóriái az „activité” alapszó esetében

Kategória elemei	Terminusok száma
activité	55
approche	20
exercice	10
expression	18
intéraction	16
opération	21
processus	20
production	31
réception	8
réalisation	12
stratégie	23
tâche	26
Összesen	260

¹⁸ külön-külön összeadva 3998 lenne, az ismétlődések miatt azonban összesen 3979

4. táblázat
A szemantikai elemzés kategóriái az „aptitude” alapszó esetében

Kategória elemei	Terminusok száma
aptitude	35
capacité	24
compétence	75
comprendre	23
connaissance	30
développement	41
niveau	41
savoir	28
Összesen	297

5. táblázat
A szemantikai elemzés kategóriái az „communication” alapszó esetében

Kategória elemei	Terminusok száma
communication	9
contenu	9
contexte	13
échange	19
information	19
matériel	11
moyen	12
outil	7
répondre	14
ressource	13
situation	12
sujet	16
texte	46
Összesen	200

6. táblázat
 Pedagógiai kifejezések fordíthatósága köznyelvi szótár segítségével
 az „activité” alapszó esetében

Kategória elemei	Terminu- sok száma	Pedagógiai terminusként használt jelentések száma (hányféle jelentésben szerepel)	Szótárban megtalálható az adott jelentés		Szótárban megtalálható jelentések aránya
			1981	1999	
activité	55	8	36	36	0,65
approche	20	4	17	18	0,85
exercice	10	5	6	6	0,6
expression	18	10	11	11	0,61
intéraction	16	2	0	0	
opération	21	5	3	3	0,14
processus	20	1	17 ¹⁹	17 ²⁰	0,85
production	31	16	18	18	0,58
réception	8	3	0	0	
réalisation	12	7	5	5	0,41
stratégie	23	1	21 ²¹	21 ²²	0,91
tâche	26	1	26	26	1
Összesen	260	63	160	161	átlag: 0,66

¹⁹ 3 kifejezés esetében a szótári jelentésnek megfelelő szó hiányzik a terminus magyar fordításából

²⁰ 3 kifejezés esetében a szótári jelentésnek megfelelő szó hiányzik a terminus magyar fordításából

²¹ 2 kifejezés esetében a szótári jelentésnek megfelelő szó hiányzik a terminus magyar fordításából

²² 2 kifejezés esetében a szótári jelentésnek megfelelő szó hiányzik a terminus magyar fordításából

7. táblázat
Pedagógiai terminusok magyar megfelelője köznyelvi szótárban:
„interaction” alapszó: 16 előfordulás

Eckhardt szótár-beli jelentések	Eckhardt (1999) szótár-beli jelentések	Pedagógiai terminusként használt jelentések
egymásrahatás		
kölcsönhatás		
közrehatás		
		interakció: 14
		kommunikáció: 2

8. táblázat
Az „intéraction” alapszó előfordulásai

interaction	interakció
interaction communicative	kommunikatív interakció
interaction communicative des participants	résztevők kommunikatív interakciója
interaction coopérative	együttműködésre épülő tranzakció
interaction écrite	írásbeli interakció
interaction électronique	elektronikus interakció
interaction en classe	órai interakció
interaction en face à face	szemtől szembeni kommunikáció
interaction en face à face	szemtől szembeni szóbeli interakció
interaction en face à face	szemtől szemben zajló interakció
interaction en temps réel	valós időben zajló interakció
interaction orale	szóbeli interakció
interaction orale générale	általános szóbeli interakció
interaction sociale	társadalmi interakció
interaction soutenue avec des locuteurs natifs	rendszeres interakció és hosszabb kapcsolat fenntartása anyanyelvi beszélőkkel
interaction: dans l’interaction	kommunikáció során
interagir	résztesz interakcióban

9. táblázat

Pedagógiai terminusok magyar megfelelője köznyelvi szótárban:
opération alapszó: 21 előfordulás (*opération*, *opérationnalisation*, *opérationnaliser*,
opérationnel)

Eckhardt szótár-beli jelentések	Eckhardt (1999) szótár-beli jelentések	Pedagógiai terminusként használt jelentések
hatás		
működés		
művelet		művelet: 3
ügylet		
hadművelet (~militaire)		
alpművelet		
műtét, operáció		
üzlet		
játék		
választott bíráskodás (~des arbitres)		
akció (gúny)		
művelés (csodáé)		
rejtélyes mód, eszköz		
		folyamat: 12
		tevékenység: 2
opérationnalisation: nincs a szótárban	opérationnalisation: nincs a szótárban	alkalmazás: 1
opérationnaliser: nincs a szótárban	opérationnaliser: nincs a szótárban	átültet, átültetés, gyakorlatban tükröz: 3

10. táblázat

Pedagógiai terminusok magyar megfelelője köznyelvi szótárban:
réception alapszó: 8 előfordulás (récepteur, réception)

Eckhardt szótár-beli jelentések	Eckhardt (1999) szótár-beli jelentések	Pedagógiai terminusként használt jelentések
récepteur: felfogó, felvevő		
récepteur: táviró		
récepteur: vevőkészülék (rádió)		
récepteur: telefonkagyló (~téléphonique)	~téléphonique: hallgató	
récepteur: vízgyűjtő medence		
		befogadó: 1
réception: vétel		
réception: átvétel		
réception: színdarab elfogadása (~d'une pièce de théâtre)		
réception: fogadás, fogadtatás		
réception: felvétel (testületbe)		
réception: hangvétél, vétel (rádió)		
réception: szentségek felvétele		
		értés: 1
		repció: 6

11. táblázat
Pedagógiai kifejezések fordíthatósága köznyelvi szótár segítségével az „aptitude”
alapszó esetében

Kategória elemei	Terminusok száma	Pedagógiai terminusként használt jelentések száma (hányféle jelentésben szerepel)	Szótárban megtalálható az adott jelentés		Szótárban megtalálható jelentések aránya
			1981	1999	
aptitude	35	3	2	2	0,05
capacité	24	5	15	15	0,62
compétence	75	10	52	52	0,69
comprendre	23	9	16	16	0,69
connaissance	30	8	27	27	0,9
développement	41	16	15	17	0,36
niveau	41	7	32	32	0,78
savoir	28	10	5	5	0,17
Összesen	297	68	164	166	átlag: 0,53

12. táblázat
Pedagógiai kifejezések fordíthatósága köznyelvi szótár segítségével a
„communication” alapszó esetében

Kategória elemei	Terminusok száma	Pedagógiai terminusként használt jelentések száma (hányféle jelentésben szerepel)	Szótárban megtalálható az adott jelentés		Szótárban megtalálható jelentések aránya
			1981	1999	
communication	12	3	1	1	0,08
contenu	5	1	5	5	1
contexte	13	4	6	6	0,46
échange	19	10	8	8	0,42
information	19	4	13	13	0,68
matériel	10	3	7	7	0,7
moyen	13	8	5	5	0,38
outil	7	4	4	4	0,57
répondre	14	7	7	7	0,5
ressource	13	4	0	0	
situation	13	2	5	5	0,38
sujet	16	3	12	12	0,75
texte	46	5	41	41	0,89
Összesen	200	58	114	114	átlag: 0,52

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

Az angol nyelv szerepe a pénzügyi nyelvhasználatban

Az előadás az angol nyelv szerepét vizsgálja egy Magyarországon működő külföldi tulajdonban lévő pénzügyi nyelvhasználatában, elsősorban belső használatra és ügyféltájékoztatásra szánt banki anyagok alapján. A vizsgált párhuzamos korpuszok egyrészt lehetőséget biztosítanak az angol nyelv közvetítő szerepének vizsgálatára, másrészt azt is bemutatják, milyen befolyást gyakorol az angol nyelv a magyar nyelvhasználatra. Az elemzés a következő kérdésekre keresi a választ: Hogyan segítette a globalizáció az angol nyelv nemzetközivé válását? Milyen változások következtek be Magyarországon a rendszerváltás után a gazdasági életben különös tekintettel a bankrendszerre? Milyen módon tükrözik a választott pénzügyi anyagai az angol nyelv meghatározó szerepét a bank szervezeti kommunikációjában?

A globalizáció és az angol nyelv szerepe

Az angol nyelv szerepének meghatározásakor gyakran találkozunk a következő jelzőkkel: közvetítő nyelv, nemzetközi nyelv, világnyelv, globális nyelv, az interkulturális kommunikáció eszköze. Bár a fenti jelzők mindegyike a kommunikáció más-más aspektusát hangsúlyozza (az angol mint nyelvi közvetítő, mint nemzetközileg használt nyelv, mint az egész világon használt nyelv, mint a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek közötti kommunikációra használt nyelv), egyetérthetünk abban, hogy a megnevezések mindegyike az angol nyelvnek a világ más nyelveihez viszonyított dominanciájára utal. A British Council felmérése alapján (bővebben Beare) 2000-ben az angolt mint idegen nyelvet beszélők száma 750 millió volt. A fenti számadathoz jelentős mértékben hozzájárultak azok a felnőttek, akik a munkahelyi kommunikáció során idegen nyelvként (EFL) használják az angolt.

Az angolt társadalmi és politikai presztízzsel rendelkező nyelvnek („a language with social and political prestige”) tekinthetjük (Aitchinson 2001:252), melynek vezető szerepe a múltban gyökerező történelmi fejlődésnek és a jelen politikai helyzetnek köszönhető. *English as a Global Language* című munkájában Crystal (1997) az angol nyelv globális nyelvvé való válását a diplomáciában, az interkulturális kommunikációban, az oktatásban, a médiában és nem utolsósorban az Internet használat során betöltött szerepének köszönheti.

Az angol nyelv széleskörű használata korunk realitásának, a globalizációnak tulajdonítható. A kereskedelmi korlátok leépítésével új versenytársak jelennek meg a globális piacon, akik a fogyasztók részére nagyobb választékot, az álláskeresők számára pedig újabb lehetőségeket

teremtenek. A nemzetközi kereskedelemben való részvétel nem csak a vállalatokat, hanem a nagyobb pénzügyintézeteket is vonzza. Az időközben nemzetközivé vált bankok a helyi igényeknek megfelelően alakítják ki szolgáltatásaikat.

A magyar bankrendszer átalakulása

A magyar bankrendszer átalakulása 1987-ben a kétszintű bankrendszer kialakításával kezdődött, mely korszakos jelentőségűnek bizonyult, mivel a szocialista országokban elsőként Magyarországon bontották le a tervgazdálkodáshoz kötődő monobanki struktúrát. A kétszintű bankrendszer megteremtésével hivatalosan is elismerték, hogy önálló üzleti bankok nélkül nem működik jól egy bankrendszer (Várhegyi, 2002). A rendszerváltással a külföldi bankok is egyre erőteljesebben jelentek meg a magyar piacon, melyhez a bankok közötti szabad ügyféláramlás lehetősége is nagyban hozzájárult. 1994-ig, a kormányzati privatizációs program elindításáig, a külföldi tulajdonú bankok főleg zöldmezős beruházással szaporodtak. A privatizáció során az állami tulajdonban lévő pénzügyintézetek nagy részét külföldi bankok leányvállalatai vették át, illetve ezzel párhuzamosan továbbra is folytatódtek a külföldi bankok zöldmezős beruházásai. 2000-re a többségi külföldi tulajdonban lévő bankok magyarországi kétharmados részaránya a közép-kelet-európai mezőnyön belül is kiemelkedett (Várhegyi, 2002:68).

HVB Bank Hungary Zrt.

HVB Bank Hungary Zrt. (továbbiakban a Bank) a Bank Austria Creditanstalt AG. 100%-os tulajdona, mely 2005 őszén felvásárlás révén az UniCredit Italiano S.p.A. tulajdonába került. A Bank 2001-ben jött létre a Bank Austria Creditanstalt Rt. és a HypoVereinsbank Hungária Rt. összeolvadásával, melyek közül mindkét pénzügyintézet zöldmezős beruházásként már az 1990-es évek elején jelen volt Magyarországon.

Bank Austria Creditanstalt (BA-CA) az UniCredit csoport tagja, amely nemcsak az ausztriai bankszektor elsőszámú bankja, hanem a közép-kelet európai régióban az egyik legnagyobb bankhálózat üzemeltetője is, mivel több mint 300 millió lakossal rendelkező 24 ország piacaiért felelős. (<http://www.hvb.hu/en/index.tdp>)

A HVB Bank Hungary Zrt. jelenleg Magyarország egyik vezetőpénzügyintézete, mely kedvező feltételek között átfogó és rugalmas szolgáltatásokat nyújt közepes és nagy vállalatok, lakossági ügyfelek, egyéni vállalkozók és kisvállalkozások részére. A Bank 2005-ben 5,6%-os piaci részesedést képviselt, s ezzel a magyar kereskedelmi bankok

rangsorában a 7. helyet foglalta el (Éves jelentés 2005: 5). A Bank története világosan tükrözi a pénzügyi műveletek globális integrációját.

Angol nyelvű vállalati anyagok

A Bank esetében a vállalati anyagok nagy része angol és magyar nyelven is rendelkezésre áll. Ezek között találhatunk éves jelentéseket, szerződés tervezeteket, üzletszabályzatot, melyek általában a belső vállalati kommunikáció során használatosak. A Bank honlapja is mindkét nyelven elérhető, nemcsak a potenciális magyar hanem a külföldi ügyfelek tájékoztatása céljából is, akik szintén érdeklődnek a magyarországi bankszolgáltatások iránt. Az elmúlt öt év teljesítményéről szóló éves jelentések angolul is letölthetők (http://www.hvb.hu/hu/privat/rolunk_elemzesek.tdp).

Ezen kívül az ügyfelek számára az általános üzleti feltételek is hozzáférhetők angol nyelven, pl.: *General Business Conditions For Private Customers*, *General Business Conditions For Corporate Customers*, *General Business Conditions Pertaining to Investment and Supplementary Investment Services*, *Bankcard Business Regulations*, *SpectraNet Business Conditions* (http://www.hvb.hu/en/press_aboutus_usz.tdp).

Szerződéskötés esetén a külföldi vállalkozások sem ütköznek nehézségbe, mivel a szerződésminták mindkét nyelven rendelkezésre állnak, pl. *Contract on Forint Current Account for enterprises – Forint folyószámla-szerződés vállalkozások részére*, *Foreign Currency Current Account Contract – Deviza folyószámla-szerződés*.

A mindennapi bankügyletek lebonyolítására kétnyelvű űrlapok használatosak, pl. *befizetési és pénztárbizonylat / cash deposit* vagy *kifizetési megbízás / cash withdrawal*, melyek a külföldi ügyfelek számára is lehetővé teszik a leggyakoribb bankszolgáltatások igénybe vételét.

Az aktuális gazdasági kérdésekkel kapcsolatban a Bank Gazdasági Főosztálya rendszeresen bocsát ki angolul pénzügyi jelentéseket, pl. *Exchange Rate and Interest Rate Prospects* vagy *List of Conditions for Enterprises and Business Organisations*.

A magyarországi leánybank honlapján közvetlen link (<http://www.ba-ca.com/en/open.html?opencf=/en/5284.html>) köti össze a látogatókat a Bank Austria Creditanstalt-tal (BA-CA), az anyabankkal, mely a leányvállalatok ügyfeleit látja el számadatokkal, valamint a jogi és beruházási feltételekről ad felvilágosítást. Az alábbi néhány angolul megjelenő kiadvány, pl. *CEE REPORT*, *CEE Commentary*, *CEE Economic Data* befektetőknek nyújt előrejelzéseket és elemzéseket a közép-kelet európai országokról.

A fentieket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a Bank nagy hangsúlyt fektet az angolnak mint közvetítőnyelvnek a használatára az üzleti kommunikáció során, melyek az alábbiakkal indokolhatók: (1) Egy külföldi bank leányaként a Banknak folyamatosan kapcsolatban kell lenni az anyabankkal. (2) Az anyabank (BA-CA) különböző leánybankjai is szoros kapcsolatban állnak egymással, mivel a pénzügyi tranzakciók már régen túllépték az országhatárokat. Ennek következtében Közép-Kelet Európa pénzügyi integrációja a leánybankok nyelvi és kulturális sokszínűségének köszönhetően az angol nyelv közvetítő szerepének segítségével megy végbe. 3.) A külföldi közvetlen befektetések (FDI) magyarországi megjelenésének köszönhetően a vállalati üzletfelek ügyfélorientált, testre szabott termékeket igényelnek. Ezért az angol nyelv használata a vállalkozások és a különböző vállalatok esetében az üzleti tranzakciók lebonyolításának előfeltétele.

Az angol nyelv hatása a magyar nyelvhasználatra

Az idegen szavak kölcsönzése nemcsak a magyar nyelvre jellemző, hanem mindazokra az országokra is, ahol az 1990-es évek elején rendszerváltás ment végbe. Néhány kivételtől eltekintve a legtöbb európai ország nemzeti nyelve is az angol nyelv befolyása alá került. A nyelvhasználat minden terén fellelhető nagyszámú angol jövevényszó arról tanúskodik, hogy az angol nyelv korunk új latinjának tekinthető. A nyelvi kölcsönzések tudományos szintű vizsgálata mind a külföldi (Haugen, 1950; Weinreich, 1979; Aitchinson, 2001), mind a magyar (Rot, 1991; Mínya, 2003) nyelvészeti kutatásokban jelentős helyet foglal el.

A konkrét példák vizsgálata előtt tekintsük át az elemzés során használatos nyelvészeti terminusokat. A **kölcsönzés (borrowing)** terminus egyrészt az átvett elemet (kölcsönyszó), másrészt az idegen elem átvételét jelenti, legyen az akár fonológiai, grammatikai vagy lexikai átvétel. A kölcsönzés során leggyakrabban és legkönnyebben azok az elemek kerülnek át, amelyek nem befolyásolják az átvevő nyelv szerkezetét (Aitchinson, 2001).

A dolgozatban bemutatott lexikai kölcsönzések két forrásból származnak: (1) többségében a rendszerváltás után közvetlenül az angol nyelvből átvett szavak, valamint (2) a legtöbb nyugat-európai nyelvben előforduló görög-latin eredetű úgynevezett **nemzetközi vándorszavak (internationalisms)**.

A **jövevényszó (loanword)** terminus olyan szót jelöl, „amely más nyelvből került egy nyelvbe, s abban elterjedt és meghonosodott. A szó beilleszkedését rendszerint írásmódja is tükrözi” (<http://hu.wikipedia.org/wiki/J%C3%B6vev%C3%A9nyysz%C3%B3>). A

jövevényszavak külső formája gyakran az átvevő nyelv nyelvtani és fonetikai szabályaihoz illeszkedik, így azok részben vagy teljesen beleolvadnak a nyelvbe.

Az **idegen szavak (foreign words)** azokat a szavakat jelölik, amelyek külső alakja megőrzi a forrásnyelv helyesírását, illetve amelyek esetében az idegen eredetet a beszélő még érzékeli. Ennek ellenére, nem tűnik mindig olyan egyértelműnek a jövevényszavak és az idegen szavak közötti megkülönböztetés, különösen ha az átvétel óta csak rövid időszak telt el, ezért a jelen dolgozat nem is vállalkozik a teljes megkülönböztetésre.

Az előadásban bemutatott kölcsönszavak jó része **neologizmusnak (neologisms)**, azaz olyan szónak is tekinthető, amely a nyelvben egy új jelenséggel kapcsolatban jelent meg a nyelvben (<http://en.wikipedia.org/wiki/Neologism>).

Számtalan neologizmus **tükörfordítás vagy kalk (loan translations or calques)** formájában fordul elő úgy, hogy egy adott terminusnak csak a szemantikai összetevőit kölcsönzi, amelyek ezután szó szerinti fordításban kerülnek át az átvevő nyelvbe.

A magyar nyelvű vállalati anyagok esetében angol kölcsönszavakat találhatunk az éves jelentésekben, szórólapokon, brossurákban, valamint a magyar nyelvű weboldalon. A következő példák az éves jelentésekből származnak:

- Lexikai kölcsönzések fonetikai illeszkedéssel:

expansion – expanzió; division – divízió; segment – szegmens; leasing – lízing; standard – sztenderd; licence – liszensz; condition – kondíció

- Lexikai kölcsönzések fonetikai illeszkedés nélkül (idegen szavak):
know-how, cross-selling, treasury, cash-management, back-office, cash-flow, trading, sales, brand image, call center, home banking, management, marketing, futures, virtual bank, trend, on-line e-learning, flash payment

- Lexikai kölcsönzések, melyek részt vesznek a szóképzésben:

Az internacionalizmusok esetében különösen elterjedt a magyar képző hozzáadása az idegen tőhöz.

- Igeképzők:

- -íroz: *finanszíroz (finance), refinanszíroz (refinance)*
- -l: *konvertál (convert)*

- Névszóképzők:

- -ás: *bankolás (banking), volatilitás (volatility), prioritás (priority), likviditás (liquidity), finanszírozás (financing), refinanszírozás (refinancing), faktorálás (factoring)*

- -ikál + t: *szofisztikált (sophisticated)*
- -l + t: *preferált (preferred), konszolidált (consolidated)*

- Lexikai kölcsönzések mint tükörfordítások:

portfolió tőke (portfolio capital); deviza -liberalizáció (foreign exchange liberalisation); likviditás menedzsment (liquidity management); Eszköz-Forrás Gazdálkodás (Asset/Liability Management); határidős kamatláb megállapodás (forward rate agreement); azonnali és határidős devizaműveletek (spot and forward foreign exchange contracts); keresztértékesítés (cross-selling)

- Lexikai kölcsönzések mint összetett szavak: magyar szó + idegen szó

English

Treasury division
Treasury sales
cross-border services
Custody division
marketing strategy
interest rate swap
Cafeteria system
retail strategy
on-line systems
Mergers & Acquisitions Divisions

Hungarian

Treasury üzletág
Treasury értékesítés
Cross-border szolgáltatás
Custody részleg
marketing-stratégia
kamatláb swap
Cafeteria rendszer
retail startégia
on-line rendszerek
Mergers& Acquisitions ágazatok

- Magyar és idegen elem(ek)ből álló lexikai kifejezések:

top rated minősítés (“Top Rated” award); diszkontált cash-flow technikák (discounted cash-flow techniques); globális tőkepiaci trendek (global capital market trends); a kereskedési “Trading” és az ügyfélkiszolgáló “Sales” tevékenységi körök (“Trading” and “Sales” activities); FX és Money Market Kereskedés (FX and Money Market Trading)

- Rövidítések:

Az alábbi példák híven tükrözik, hogy a rövidítések – főleg a betűszavak (akronímák) használata – nem sztenderdizált a magyar nyelvhasználatban. A vizsgált szövegekben a magyar megfelelők esetében megtalálhatjuk az angol akronímákat, de néhány esetben – anélkül, hogy bármifajta utalás is történné a magyar megfelelőre – csak az angol betűszavak használatosak. Ez a szövegekben előforduló nyelvhasználat magas fokú szakmaiságára utal, mivel az adott beszélőközösség számára a rövidítések jelentése teljesen nyilvánvaló:

the Bank’s Asset Liability Committee (ALCO) – A bank eszköz-forrás bizottsága (ALCO); International Accounting Standards Board (IASB) – Nemzetközi Számviteli Standard Bizottság (IASB); International Financing

Reporting Standards (IFRS) – Nemzetközi Pénzügyi Jelentési Standardok (IFRS); return on equity ratio – ROE mutató; IAS – IAS nemzetközi számviteli szabvány; ATM – ATM; ALM (Asset Liability Management) – ALM

A Bank reklám célú magyar nyelvű szórólappjai szintén az angol nyelvű lexikai kölcsönzések lelőhelyeinek bizonyulnak. Az itt található kölcsönzések előfordulási gyakorisága jóval nagyobb, mint az éves jelentések esetében két okból kifolyólag is: (1) Sok esetben olyan terméket reklámoznak, amelynek nincs magyar nyelvű megfelelője. (2) Az angol nyelv használata egyfajta nyelvi divatnak is tekinthető. Az angol nyelvű kifejezések segítségével sokkal eredményesebben lehet a kérdéses bankszolgáltatásokkal kapcsolatban az ügyfelek figyelmét felhívni. Mivel az angolt az egész világon használják, a pénzügyi és marketing szakemberek úgy tekintik, mint a legfrissebb tények, újítások eszközét. A Bank magyar nyelvű szórólappjain az alábbi angol kölcsönzésekkel találkozhatunk:

Trade Facilitation Program, Electronic Banking, Multicash [elektronikus banki ügyfélprogram], Spectra Light, Express Money, Trade Finance, Europay International, Cash Pooling, Multipurpose [hitelkeret], Treasury- [ügyletek], charge [kártya], IBAN (International Bank Account Number = nemzetközi bankszámlaszám), BIC [azonosító] (Bank Identifier Code = bankazonosító kód)

Gondolatok az angol szaknyelvoktatás számára

A globalizáció következtében a szaknyelvoktatás fókuszában elsősorban az angol nyelv áll. Az autentikus pénzügyi anyagok vizsgálata számos javaslatot tartogat az angol szaknyelvoktatás számára is. A külföldi bankok leánybankjainak igenis szükségük van kitűnő szakmai angol nyelvtudással rendelkező szakemberekre. Olyan nyelvi készségekre van igény, amelyek a szakmai tartalmat és a szakmai nyelvhasználatot egyesítik. Közvetítő szerepe révén a bankszférában az angol nyelv ki tudja elégíteni ezt az igényt. A jelentések és szórólapok vizsgálata azt bizonyítja, hogy az angol szaknyelvoktatást a munkahelyi elvárásokhoz kell igazítani, és a való életből vett anyagokra kell alapozni. A magyar hallgatókban nemcsak a vállalati anyagokban előforduló angol szaknyelvhasználat jellemzőit kell tudatosítani, hanem azt is, hogy az angolból átvett lexikai kölcsönzések milyen formában vannak jelen a magyar szaknyelvben. Ez természetesen további elemzést igényel, mint például, milyen esetben bizonyul az idegen szavak használata helyesnek, és mikor veszélyezteteti az anyanyelv használatát.

Hivatkozások

- Aitchinson, J. (2001): *Language Change: Progress or Decay?* Third Edition. Cambridge University Press: Cambridge
- Beare, K (é.n.): *How many people learn English globally?*
http://esl.about.com/od/englishlearningresources/f/f_eslmarket.htm
- Crystal, D. (1997): *English as a Global Language*. Cambridge University Press: Cambridge
- Haugen, E. (1950) The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26, 210-231.
<http://hu.wikipedia.org/wiki/I%C3%B6vev%C3%A9nysz%C3%B3>
<http://en.wikipedia.org/wiki/Neologism>
<http://www.ba-ca.com/en/open.html?opencf=/en/5284.html>
<http://www.hvb.hu/en/index.tdp>
http://www.hvb.hu/en/press_aboutus_usz.tdp
http://www.hvb.hu/hu/privat/rolunk_elemzesek.tdp
- Minya, K. (2001): *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Rot, S. (1991): *Language Contact*. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Várhegyi, É. (2002): *Bankvilág Magyarországon*. Helikon Kiadó: Budapest
- Weinreich, U. (1979): *Languages in Contact*. Mouton Publishers: The Hague; New York

Források:

- Éves jelentés /Annual Report 2001. HVB Bank Hungary Rt.
- Éves jelentés /Annual Report 2002. HVB Bank Hungary Rt.
- Éves jelentés /Annual Report 2004. HVB Bank Hungary Rt.
- Éves jelentés /Annual Report 2005. HVB Bank Hungary Rt.
- Szórólapok, brossúrák

SZAKNYELVI VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

Csatlós Krisztina
Szolnoki Főiskola

Az LCCI 2-es szintű vizsgájának írásbeli része

Tanulmányomban ismertetem a Londoni Kereskedelmi és Iparkamara Vizsgáztatói Testületének tevékenységét, s azt, hogy a vizsgái hogyan igazodnak az Európa Tanács Közös Referenciakeretéhez. Tárgyalom a 2-es szintű írásbeli vizsga céljait, az értékelési szempontokat, a vizsgán előforduló szövegtípusokat (üzleti levél, vállalati leporelló, üzleti jelentés, üzleti témájú cikk, lista vagy strukturált feljegyzés, emlékeztető, vállalati feljegyzés), a vizsga felépítését. Végül tanácsokat fogalmazok meg a felkészítő tanároknak és a vizsgázóknak.

Az LCCI Vizsgáztatói Testület rövid története

A Londoni Kereskedelmi és Iparkamara Vizsgáztatói Testülete 1887 óta működő szervezet, mely vezető szerepet játszik a világon az angol üzleti szaknyelv vizsgák bizonyítványainak odaítélésében és szakirányú képesítések minősítésében. A Testület a világ 125 országában több ezer vizsgahellyel működik. Évente több mint 500 ezer vizsgát bonyolít. A magyarországi vizsgaközpont 2003. ősze óta működik.

Elismertség

Az LCCI okleveleket számos egyetem (83 brit, sok ausztrál, kanadai, új-zélandi, néhány amerikai felsőoktatási intézmény), szakmai szervezet és munkaadó ismeri el magas színvonalára és valós tudást tükröző bizonyítványa miatt.

Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról szóló, 2006. szeptember 1-jétől hatályos kormányrendelet szerint a magyar államilag elismert akkreditált nyelvvizsgafokokozatokat az Európa Tanács Közös Európai Referenciakerethez szükséges illeszteni a következők szerint: alapfok (B1), középfok (B2), felsőfok (C1).

Az LCCI angol üzleti szaknyelvrendszere a következők szerint illeszkedik a Referenciakerethez:

Level 1= alapfok =B1

Level 2= középfok =B2

Level 3= felsőfok =C1

Az angol üzleti nyelvvizsgát sokan harmadik generációs vizsgaként tartják számon, mivel a vizsgakérdések valós üzleti szituációba vannak ágyazva, a feladatok igen produktívak és a sikeres vizsgázó használható tudásról ad számot.

A Magyarországon akkreditálást nyert angol üzleti szaknyelvi vizsgarendszer szóbeli (A) és írásbeli (B) részből áll, melyet külön-külön is meg lehet szerezni. A vizsga egynyelvű és szintező. Az 1. szint tehát alapfoknak, a 2. szint középfoknak, a 3. szint pedig felsőfoknak felel meg.

LCCI írásbeli vizsga, 2. szint (B2)

Célok

A vizsgázó az 1. szint követelményein túlmenően képes legyen

- az adott szituációnak megfelelő, pontos és értelmes írásbeli kommunikációra,
- megérteni és hatékonyan alkalmazni az üzleti kommunikáció modern és ismert formáit,
- a szituációnak megfelelő hangnem, formátum, elrendezés, tartalom és kompozíció hatékony alkalmazására.

Értékelési célkitűzések

A vizsga értékeli, hogy a vizsgázó képes-e:

- megfelelő reakcióra az adott szituáció vagy instrukciók alapján mind írásban, mind szóban,
- megfelelő információszelekcióra, hogy releváns és kiegyensúlyozott üzenetet készítsen,
- az írásbeli üzleti kommunikáció különböző formáinak (pl. memorandum, jelentés, feljegyzés, leporelló, cikkpéldány, levél) alkalmazására,
- egy vagy több szövegpéldányt összegezni, hogy pl. listát, vagy strukturált feljegyzést készítsen,
- az adott írásbeli kommunikációs forma elemeit megfelelően elrendezni,
- megfelelő szinten, logikusan, pontosan, gazdaságosan, tisztán és relevánsan fogalmazni,
- egy szövegpéldányt egészében és részleteiben jól megérteni, szükség esetén újrafogalmazni vagy átrendezni,
- nem releváns információt mellőzni, megfelelő hangnemet használni,
- beleélni magát egy adott üzleti szerepbe, hogy véghezvigyen írásban egy bizonyos, munkaadó által kijelölt feladatot
- adott üzleti szituáció alapján információt transzferálni és átalakítani,
- nagyobb terjedelmű szövegeket egészükben és részleteikben megérteni az írásbeli kommunikáció során.

Az írásbeli vizsga szövegtípusai a következők:

1. üzleti levél (Business Letter)
2. vállalati leporelló (Company Leaflet)
3. üzleti jelentés (Business Report)
4. üzleti témájú cikk (Business-related Article)
5. lista vagy strukturált feljegyzés (List & Notes)
6. emlékeztető (Memo)
7. vállalati feljegyzés (Company Notice)

Vizsgaformátum az írásbeli vizsgán

Az írásbeli vizsga 3 feladatból áll, melyre összesen 100 pontot lehet kapni. A rendelkezésre álló idő 2 és fél óra.

- **1. feladat** – produktív íráskészséget mérő feladat (40 pont).

A vizsgázó 3 lehetőség közül választhat, és egy kérdést dolgoz ki. A kidolgozandó szövegtípus lehet memorandum, vállalati leporelló, cikkpéldány vagy feljegyzés. A feladat megfogalmazása üzleti, illetve gazdasági életből vett szituáció alapján történik.

- **2. feladat** – bejövő üzleti levél alapján válaszlevél komponálása (30 pont).

A megadott 100-150 szavas levél mellett egyéb instrukciók is lehetnek, többnyire a felettes útmutatói. A szituáció témáját gyakorlati üzleti szituáció adja, például válaszlevél termék vagy szolgáltatás iránti érdeklődésre, panaszlevélre stb.

- **3. feladat** – komplex szövegértési feladat (30 pont).

egadott 250-300 szavas cikkpéldány alapján a vizsgázó feladata, hogy igaz/hamis állításokat saját szavaival maximum 6 szóban alátámasszon. A feladat további részekből is állhat, például az adott cikkpéldányból listát, vagy feljegyzést kell készíteni. A megadott cikk témája például egy vállalati sikertörténet, egy szolgáltatás leírása vagy egy kutatómunka elemzése stb.

Mindhárom feladat esetében a dolgozat negatívuma, ha a vizsgázó a kérdések kifejezéseit, esetleg mondatait lemásolja.

A vizsgázók az írásbeli vizsgán használhatnak **általános szótárt** (egynyelvű és/vagy kétnyelvű szótárt), azonban fontos felhívni a vizsgázók figyelmét arra, hogy a helytelen és gyakorlatlan szótárhasználat idő és pontvesztést okozhat, ezért elsősorban a helyesírás ellenőrzésére szükítsék a használatát.

Az LCCI az **angol nyelv valamennyi fő variációját** elfogadja (brit, amerikai, ausztrál) feltéve, ha a vizsgázó a teljes dolgozatban konzisztens.

Értékelési szempontok

A vizsgázó teljesítményének értékelése a következő kritériumok alapján történik az írásbeli vizsgán:

- megfelelő elrendezés (formai követelmények, terjedelem);
- a feladatnak megfelelő stílushasználat, hangnem;
- az üzenet tartalma és kommunikációja;
- nyelvhelyesség (helyesírás, központosítás, nyelvtan).

Értékelés

50 % megfelelt (csak nemzetközi bizonyítvány) (Pass)

60 % jól megfelelt (magyar és nemzetközi bizonyítvány) (Credit)

75 % kiválóan megfelelt (magyar és nemzetközi bizonyítvány) (Distinction)

A vizsga komplex módon teszteli a vizsgázó íráskészségét, olvasáskészségét és szövegértését.

Az **1. feladat** során a vizsgázónak számot kell adnia arról, hogy képes alkalmazni a szakmai jellegű szövegszerkesztés olyan fontos kellékeit, mint relevancia, egyértelműség, pontosság, logika, gazdaságosság és egyensúly. A feladat során a vizsgázó bele kell, hogy tudja képzelni magát egy valós üzleti szerepbe, az adott szituáció szerint és a kijelölt címzettnek kell, hogy tudjon írni.

A **2. feladat** értékelésekor a fővizsgáztató több levélelrendezési formát is elfogad, feltéve, hogy a vizsgázó teljes dolgozatában konzisztens. Ilyen módon, a How to Pass EFB Level 2 tankönyvben használt levélformától eltérő forma is elfogadható, amennyiben ez a stílus általánosan elfogadott az üzleti világban. A megírt levél mind tartalmilag, mind formailag meg kell, hogy feleljen a követelményeknek, azaz javítás nélkül elküldhető kell, hogy legyen.

A **3. feladat** az írott szöveg értésének készségét értékeli. A vizsgázó számot ad arról, hogy képes a szövegpéldányt részleteiben megérteni, és az instrukciók szerint saját szavaival válaszolni.

Mindegyik vizsgakérdés esetében lényeges, hogy a kidolgozott válasz a 2. szint követelményrendszerének megfelelően:

- nyelvileg helyes
 - a központosítás, elrendezés és helyesírás, valamint
 - az üzleti kommunikáció tekintetében,

- megfelelő
 - a kívánt üzleti szerepbe való beleélés szempontjából,
 - az alkalomhoz és a megkívánt szerephez illően,
 - udvariasság, meggyőzőképesség, taktika, határozottság stb. tekintetében,
- helyénvaló, mivel
 - a kommunikációs cél megvalósult,
 - a feladat sikeresen elkészült,
 - megfelelő műfaj került kiválasztásra,
 - tartalmazza a legfőbb tartalmi elemeket,
 - nem releváns információt nem tartalmaz,
 - a sorrend, egyértelműség, relevancia és egyensúly érvényesül.
 -

Általános tanácsok felkészítő tanároknak és vizsgázóknak

- A vizsgázó készüljön megfelelően, azaz tanulja meg megírni az összes lehetséges feladattípust. Az alábbiakban összefoglaljuk, hogy mikre kell odafigyelni az egyes műfajoknál.
- Gazdálkodjon jól az idővel. Készítsen tervet, s ragaszkodjon hozzá.
- Gyakorolja a szótár használatát. Csak akkor használjon szótárt, ha valóban szüksége van rá.
- Kövesse a 7 lépcsős tervet a feladat kidolgozása során

7-lépcsős terv a feladat megoldásához

1. Olvassa el és értelmezze a feladatot!
2. Válassza ki az odavaló elrendezési formát!
3. Ismerje fel a szövegből a tényeket!
4. Állapítsa meg a tartalmi sorrendiséget!
5. Gondolja ki a tartalmat!
6. Írja meg a feladatot!
7. Ellenőrizze a megoldást!

1. Az üzleti levél (Business Letter)

A levélnek számos témája lehet, megfelelő hangnemet kell használni. A mondanivaló logikus sorrendben legyen, az elrendezés legyen megfelelő és konzisztens, a mondanivaló legyen tömör és a hangnem udvarias. A levélnek tartalmaznia kell a feladó és a címzett adatait, megfelelő megszólítást és záró sort kell használni, a levél végén szerepeljen az aláírás, és legyen megfelelő a központosítás. Fontos a hangnem, a rövideg, az érthetőség, a levél legyen logikus, az elrendezés legyen megfelelő, tartalmilag legyen elfogadható és legyen nyelvileg helyes.

2. A vállalati leporelló (Leaflet)

Fontos a megfelelő elrendezés, a felépítése legyen ésszerű, a leporelló legyen sokatmondó és figyelemfelkeltő. Legyen vonzó, érdekes, feleljen meg a mondanivalónak, legyen logikus és hatásos, tartalmilag legyen megfelelő. Tartalmazza a vállalat nevét, címét és elérhetőségét, a leporelló kibocsátó személy nevét, rövid mondatokból álljon, tartalmazzon címszavakat, grafikai eszközöket, a szöveg kerüljön középre, tartalmazzon kérdéseket és a kérdésekre adott válaszokat, utasításokat, vonja le a megfelelő következtetéseket, az elrendezés és a tartalom legyen megfelelő, nyelvileg legyen helyes.

3. Az üzleti jelentés (Company Report)

Az üzleti jelentés információt tartalmaz arról, hogy miért készült, hogyan gyűjtötték az információkat, milyen információkat gyűjtöttek, milyen következtetéseket lehet levonni belőlük, mit javasolunk. Az elrendezés tartalmazza a kibocsátó nevét, dátumát, a jelentés címét, az információgyűjtés módját, a következtetéseket és a javaslatokat. A nyelvezete legyen könnyen követhető, érthető és semleges.

4. Üzleti témájú cikk (Business-related Article)

A cikknek legyen címe, tartalmazzon bekezdéseket, az eleje legyen figyelemfelkeltő, vonja le a kellő következtetéseket. A nyelvezete legyen érthető, pontos, helyes, a tárgynak megfelelő.

5. Lista vagy strukturált feljegyzés (List & Notes)

A lista készítésekor először is fel kell ismerni a lista célját, majd ki kell választani a releváns információt. A listának legyen címe, a felsorolt tételek legyenek pontokba szedve. Az információ legyen megfelelően csoportosítva. A lista ne tartalmazzon felesleges információt. Legyen rövid és tömör.

6. Emlékeztető (Memorandum)

Az emlékeztető tartalmazza a címzettet, a feladót, a dátumot és a tárgyat. Legyen pontos, tömör, közvetlen és udvarias, áttekinthető. Tartalmazzon bekezdéseket, alcímeket, pontokba szedett felsorolást.

7. Vállalati feljegyzés (Company Notice)

A vállalati feljegyzés célja a gyors információközlés. A mondanivaló legyen érthető. A feljegyzés tartalmazza a tárgyat, a kibocsátó személy nevét, a kibocsátás dátumát, a kibocsátó cég nevét. Grafikai eszközök tegyék áttekinthetővé.

Irodalom

Ajánlott irodalom az írásbeli vizsgához:

How to Pass English for Business, Level 2 Preparation Book

A könyv a képviseleten, néhány szakkönyvesboltban és a vizsgahelyeken szerezhető be.

Melléklet

ENGLISH FOR BUSINESS

LEVEL 2

(Code No: 2041)

Instructions to Candidates

- (a) *The time allowed for this examination is 2 hours 30 minutes.*
 - (b) *Answer **all 3** questions. Candidates should note that they are required to answer only **one** section in **Question 1**.*
 - (c) *All answers must be clearly and correctly numbered but need not be in numerical order.*
 - (d) *Credit will be given for correct spelling, punctuation and grammar.*
 - (e) *Adequate and appropriate communication is required rather than a particular number of words.*
 - (f) *When you finish, check your work carefully.*
 - (g) *The use of standard English dictionaries and cordless non-programmable calculators is permitted. Candidates whose first language is not English may use a bilingual dictionary.*
-

QUESTION 1

Write on one of the following subjects:

- (a) You work at Dorrett and Drake Office Supplies of 32 Station Road, Norton, Rotherham, South Yorkshire DN6 5QP. The telephone number is 01302 740747; the website address is *www.dorrettdrake.co.uk* and the fax number 01302 747312.

The Sales Director, Mr Mario Bressani, asks you to **draft a leaflet** that will be sent to all existing clients. He says that the main purpose of the message must be to thank them for their custom.

Mr Bressani adds, “I think that we should also remind our clients that we supply, for sale and for hire, a complete range of office equipment and machinery.”

Here are some notes that Mr Bressani gives you:

They can buy/lease/hire – fax, photocopiers etc – computers (laptops etc) – everything – competitive prices

phone = 24 hours (7 days a week/52 weeks a year)

we offer to visit their firm and advise them

a customer can also order in person, by phone, by post, by visiting website, or by fax

service contracts at reasonable prices – we will make certain their machine/equipment works properly (remember to tell them that for the first 2 years – it is free!)

Write the leaflet.

- (b) At today’s meeting of the Board of Directors at General Metals Ltd of New York, USA, it was decided that, since business in 2002 had been far more profitable than anticipated, there would be a bonus for all members of staff.

“I know that we have 5,000 employees, but it is because of the hard work of all of them that we have done so well,” said Herbert Jackson, the Company President.

The Company Secretary explained that he had worked out a scale of payments. It would mean that those who had worked longest for General Metals would receive the biggest bonus. “All of them will get at least \$100,”

he said. "If someone has been with us for even a week, he or she will receive the minimum, and those who have served for 10 years or more will have \$1000 paid into their accounts."

You offer to **write a memo** to all staff, briefly outlining the information about the bonus.

Just before you write it, the Company Secretary reminds you that the figures quoted at the Board Meeting are for full-time workers.

He says, "I think you will have to make it clear that if an employee has worked part-time, the bonus will be a percentage of the full rate, but everyone will still get at least \$100. You also should tell them how pleased we are to be able to award bonuses. Other firms need to make some staff redundant."

Write the memo.

QUESTION 1 CONTINUED

- (c) Diamond Valley Enterprises, Lusaka, Zambia, is a large company that supplies jewellery and clothing accessories worldwide. Much of the business is conducted by telephone and Mrs Moira Mandigora, the General Manager at Head Office, is worried that some employees have a telephone manner that upsets clients. She wants you to **write a notice** to be placed on all desks in the Sales Office explaining the basic rules of talking to customers by telephone. She says, "I have put some ideas on paper for you; you can add to them if you wish."

Mrs Mandigora's ideas are:

Some customers' first language may not be English: BE CONSIDERATE: speak clearly . (Staff must not talk too quickly!)

*They have to be certain that the client understands what is said.
(Ask them to be tactful – they have to be careful not to treat the customers like children.)*

Remind staff that their voice may be the first contact that clients have with Diamond Valley Enterprises.

We may well feel bored, tired, etc, but the customer should still be treated pleasantly.

DO NOT SHOUT/ SEEM ANGRY.

*If we need to telephone a customer in another country,
CHECK THE TIME IN THAT COUNTRY BEFORE DOING SO!*

Write the notice.

QUESTION 2

You work at Glasnevin Bank, 72 – 76 Marlborough Street, Cork, Ireland (telephone 0121 217318). Mrs Kathleen Cronin, the Manager, hands you the following letter and asks you to **draft a letter** in reply ready for her signature. She says, “You probably remember Eileen. She was appointed at about the same time as you. I believe that for both of you working here was your first job.”

Emmet Finance Company
Fitzwilliam Square, Dublin 2, Ireland
(telephone 676 54389)

Mrs Kathleen Cronin
Glasnevin Bank
72 – 76 Marlborough Street
Cork

(25 November)

Dear Mrs Cronin

Miss Eileen Gilligan (date of birth 12 June 1969)

Miss Gilligan has applied for the job of Loans Department Manager within our Company.

If successful, she will be in charge of a team of 6 people and have full responsibility for the organisation of the Loans Department. The Department deals with all loan applications made by our clients.

We see the job as needing someone of knowledgeable financial background, who has a friendly, professional attitude to colleagues and to customers. The person appointed must also be able to make sensible and sensitive decisions.

She has given your name as a referee and states that she worked for your bank for 10 years before leaving in order to gain experience working in a large company.

I shall be grateful for any comments that you may offer to help us in considering Miss Gilligan’s application. I thank you for your co-operation.

Yours sincerely

BRENDAN CORKERY
Brendan Corkery
Manager

QUESTION 2 CONTINUED

You check in the personal files and find the following information:

Surname	GILLIGAN
Forename	Eileen
Date of birth	12 June 1969
Date of appointment	3 September 1988
Date of leaving	18 August 1998
Reason for leaving	appointed to Galvin-Heaney Finance House Deputy Manager of Loans Accounts
Career At Glasnevin Bank	September 1988 – December 1989 Trainee January 1990 – August 1991 Clerical Assistant – Loans Department September 1992 – March 1995 Customer Adviser – Loans Department April 1995 – August 1998 Team Leader (responsible for 3 staff) Loans Department
Training	short courses (in-service training) Computers Customer Services Accounting Diploma in Banking Services and Loan Management (private study 1997) – awarded at Distinction Level
Comments	pleasant personality intelligent reliable never late efficient respected
shows decision-making qualities and good judgement	

Draft the letter.

QUESTION 3

Ms Mina Boulos, the Head of Student Services at Steelhouse College in Birmingham, gives you a copy of the following article. She says, “Some of our students may be interested in this information. I shall be talking to them next week about job interviews. Will you **write a list** of the important points, please? I can refer to a list more easily than to the article itself.”

Here is the leaflet:

Prepare to Succeed

Make a good impression at your interview by doing a little preparation beforehand. Research the firm and the job. The more you know about the company and the job, the better you will appear in the interview. Your interest and motivation will impress an interviewer, and you will be able to explain more accurately why you should get the job. Find out as much useful information as you can about the company, its products and its customers. If possible, talk to people who work at the company. There may be sources of information on the Internet, in libraries, in magazines etc. Explore all the ways that you can think of to find out as much as possible.

The range of what you will find useful is very wide. It may include the size of the firm (you will have to discover if it is a relatively small enterprise, or possibly an international company, etc). What are its products and/or services? Does it aim to sell to or offer services to general customers, or is what is offered very specialised? Who are its major competitors? What makes the firm to which you are applying different from them?

Use the information that you gather to prepare yourself for the interview itself. Think of the questions that you may be asked, and work out your answers to them. Likewise, prepare a list of questions to ask the employer. Rehearse your interview with a friend; ask what weaknesses there are in your answers so that you can improve them.

At the interview, listen carefully to the questions that you are asked, and answer as confidently as you can. You will know that you have prepared yourself properly and that you should do well.

Write the list.

G. Havril Ágnes

Budapesti Corvinus Egyetem

Társadalomtudományi Szaknyelvi és Idegen Nyelvű Oktatási Központ

Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon

A szükségletelemzés fogalma sokáig ismeretlen volt hazánkban és a témával foglalkozó kutatások publikációk csak az elmúlt évtizedekben kaptak nagyobb visszhangot. Az igények/célok megállapításához a nyelvvizsga-rendszerek elsődleges feladata a szükségletelemzések lebonyolítása. Köztudott, hogy míg az általános nyelvvizsgáztatással foglalkozó vizsgaközpontoknál a széles skálán mozgó vizsgázói célcsoportok szükségleteinek felmérése szinte lehetetlen, addig a szaknyelvi vizsgaközpontokban a specifikus célközönség szűkebb lehatárolása után a szükségletelemzés nélkülözhetetlen. A szaknyelvi tesztfejlesztés szempontjából az adott szakterület cél- és szaknyelvhasználati szituációinak szükségletelemzése elengedhetetlen feltétel, ahol a felmérés a célnyelvhasználati feladatokra, az adott szakma művelőinél a legfontosabb és leggyakoribb szaknyelvhasználati szituációk jellemzőinek feltárására irányul.

A szükségletelemzéssel foglalkozó legfontosabb elméletek, kutatási trendek és módszerek felvázolása után, rávilágítok, hogy a szaknyelvi vizsgarendszerek működésében a szükségletelemzés döntően alapozza meg a tervezés, a megvalósítás és az értékelés folyamatát.

Az angol nyelv- és szaknyelvhasználat

A 20. század második felében a tudományágak egyidejű integrálódása és differenciálódása következtében létrejött információrobbanás, valamint a nyelvészeti kommunikatív paradigmaváltás új piaci igényeket hozott létre az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás terén. Ez az igény a speciális célok, igények és szükségletek szerinti idegen nyelvi, de globális szinten inkább az angol nyelvi kommunikáció elterjedését jelentette. Ennek eredményeképpen az 1970-es évektől az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás három irányzatát különbözteti meg egymástól a szakirodalom (Hutchinson–Waters, 1987a):

1. Általános angol nyelv (*General English, GE*)
2. Szakmaorientált angol nyelv (*English for Occupational Purposes, EOP*)
3. Angol tudományos szaknyelv (*English for Academic Purposes, EAP*).

Case (2006) szerint „*There is no such thing as General English*”, azaz nincs is olyan, hogy általános angol nyelv, hiszen minden nyelvtanuló valamilyen speciális szükséglet kielégítése miatt tanulja a nyelvet. Ennek ellenére a Közös Európai Referenciakeret (2002) is, a nyelvhasználat kontextusaként a fenti kategóriáknak megfelelően definiálja a nyelvhasználati tartományokat (KER, 2002:58). A hétköznapi élethelyzetek, a személyes és közéleti tevékenységek, konszenzus alapján,

általános angol nyelvhasználatot (GE) eredményeznek. A **szakmaorientált angol nyelv (EOP)** szakmaspecifikus, az egyén hivatásának gyakorlása közben kifejtett tevékenységek során megnyilvánuló nyelvhasználatot jelent. Ilyenek például a mára tisztán lehatárolható orvosi, üzleti, műszaki stb. szaknyelvek. Az **angol tudományos nyelv (EAP)** szintén a szaknyelvek egyik csoportját alkotja, de itt a nyelvhasználat tudományos és intézményesített oktatási környezetben, tanulási és képzési kontextusok közegében folyik, ahol a cél bizonyos ismeretek és készségek egyidejű elsajátítása. Főleg ez a típusú szaknyelvtanulás, szaknyelvi oktatás és szaknyelvi vizsgáztatás (gazdasági, katonai, műszaki stb.) van jelen hazai felsőoktatási intézményeinkben. Ki kell azonban emelnünk, hogy az angol szakmaorientált (EOP) és tudományos szaknyelv (EAP) megkülönböztetése nem releváns, és a szakirodalomban az *English for Specific Purposes (ESP)* vagyis **angol szaknyelv terminus** elnevezés a domináns. Magyarországon az a speciális helyzet alakult ki, hogy az angol szaknyelv (ESP) tanulása, tanítása és vizsgáztatása a felsőoktatási intézményekben koncentrációra került, és az intézményesített háttérrel működő szakmaspecifikus angol nyelvtanítás és vizsgáztatás (EOP) elenyésző mértékben van jelen a piacon.

Általános és szaknyelvi tesztelés

Az angol szaknyelvi vizsgáztatás az idegen nyelvi mérés és értékelés harmadik, illetve a poszt-modern tesztelés korszakában alakult ki, mely pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezőket figyelembe véve, már statisztikai minősítésekkel értékeli. Ebben, a napjainkban is használatos módszerben az általános és szaknyelvi tesztelés közös ideológiája egyaránt az objektivitás, a megbízhatóság és a validitás kritériumainak való megfelelés. Mindkét tesztelés közös tulajdonságaként említhetjük még a célorientáltságot, a tesztechnikát, a tesztfelkészítést, a mérés és értékelés azonos módszereit, valamint azt, hogy teoretikusan nem lehet szétválasztani az általános és szaknyelvi vizsgáztatást, mert elméletileg mindkettő a **kommunikatív nyelvtesztelés** egy-egy megvalósítása (Weir, 1990).

A két vizsgatípust megkülönböztető jellemzőket, elsődlegesen a vizsga **tartalmában** és a **gyakorlati kivitelezésben** tudjuk feltárni. Míg az általános nyelvvizsgák egy széleskörű vizsgázói közönséget céloznak meg és általános/közéleti tartalmat fednek le, addig a szaknyelvi vizsgák mindig egy szűkebb szakmaorientált vizsgázói réteget szolgálnak ki egy szűkebb, szakmaspecifikus tartalommal. A szaknyelvi vizsgákon a predikatív validitás a munkaerőpiac kemény versenye miatt, általában nagyobb hangsúlyt kap, mint az általános nyelvvizsgákon. A predikatív validitást

pedig, a célnyelvhasználói közönség igényeinek kielégítése véget, csakis a szaknyelvi vizsgát megelőző szükségletelemzés kivitelezésével tudjuk biztosítani. A szükségletelemzés, mely az adott szakterület pontos behatárolása után, az adott szakma képviselőinek bevonásával történik, fényt deríthet arra, hogy a szaknyelvi vizsgán milyen nyelvi készségeket és hogyan mérjük (integráltan vagy izoláltan), milyen életszerű vizsgafeladatokat és szövegeket jelenítsünk meg.

A szaknyelvi vizsga

A szaknyelvi vizsga során a nyelvhasználó/nyelvvizsgáló a szükségletelemzés által meghatározott témareleváns kontextusban egyszerre tesz tanúbizonyságot a **nyelvi és nem nyelvi kompetenciáiról**. Ahhoz, hogy ezek a kompetenciák a vizsgaszituációban nyelvi performanciákat eredményezzenek, biztosítanunk kell a vizsgáló számára az autentikus kontextust és autentikus feladatokat. Ezek az autentikus feladatok a szakmaspecifikus célsituációk életszerű megjelenítése által válnak hitelessé, azaz validá. Közismert, hogy az autentikus szövegek és feladatok lehetnek eredetiek vagy szimulációsak, de bármelyik típust is választjuk, a lényeg, hogy olyan autentikus vizsgafeladatot kapjon a vizsgáló, melynek megoldása során interakció jöhet létre a nyelvhasználó szakmai háttértudása (nem nyelvi elem) és nyelvhasználati képessége (nyelvi elem) között, melynek eredményeképpen szaknyelvhasználati performanciák jönnek létre, és ezek egyértelműen mérhetők és értékelhetők lesznek. Ennek az interakcionális folyamatnak az elindítását csakis a vizsgafeladatok autentikussága biztosíthatja, az autentikusságot pedig, csakis az előzetes szükségletelemzéssel lehet elérni.

A szükségletelemzés

A szükségletelemzési kutatások szorosan összefüggenek a szaknyelvkutatásokkal és csak az elmúlt három évtizedben vettek nagyobb lendületet. Egyes kutatók az angol szaknyelvkutatások kulcskérdéseként vagy a szaknyelv egyik legspecifikusabb sajátosságaként említik a szükségletelemzéseket. A legújabb eredmények egyhangúan azt hangsúlyozzák, hogy minden szaknyelv mint történelmi kategória, a tudományterületek dinamikus fejlődése, a nyelvhasználati igények és szükségletek állandó változása miatt, maguk is állandóan változnak, így a szaknyelvi vizsgáztatás területén a többszörösen megismételt szükségletelemzések fontosságára hívják fel a figyelmet.

A szükségletelemzés Kurtán (2003:274) értelmezésében

„... a társadalmi és az egyéni távlati, illetve közvetlen nyelvhasználati igények felmérése, fontossági sorrendbe állítása. A nyelvi szituáció, a kommunikációs célok, formák, az elérendő szintek elemzésére terjed ki. Elősegíti a nyelvtanulást

céljainak, tartalmának, feladatának és követelményrendszerének meghatározását, viszonyítási alapot nyújt az értékeléshez is.”

Az idegennyelv-oktatásban és vizsgáztatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, hogy a nyelvhasználónak mire lesz szüksége az adott kommunikatív szituációban, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják. A szükségletelemzés során nyert objektív és szubjektív adatok elemzését különböző módszerekkel lehet végrehajtani. A legismertebb **módszerek** a kérdőív, interjú, megfigyelés, konzultáció. Ezekkel a módszerekkel, információt kaphatunk a szakmaspecifikus nyelvhasználati szituációkról (ki és milyen szituációban használja a nyelvet); a célokról (milyen nyelvhasználatra van szükség a cél elérése érdekében); a kommunikáció módjáról (írásbeli, szóbeli nyelvhasználatra van-e szükség); valamint a szintekről. (Kurtán, 2001)

A szükségletelemzés **területei** egy-egy szakmán belül a következők lehetnek:

- munkahelyi tevékenységek tipizálása (telefonálás, levélírás, tárgyalás)
- szakmabeli kommunikációs tevékenységek jellemzőinek összegyűjtése (szókészlet, írásbeli klisék)
- referencia anyagok gyűjtése (a szakmai anyanyelv ismerete)
- információközlők meghallgatása (szakember bevonása)
- szakmaorientált nyelvi készségek felmérése (nem minden szakmára jellemző az alapkészségek egyenrangú használata)
- szaknyelvi vizsgáztatás háttérokztatásának, nyelvtanulási szokásoknak felmérése.

Szükségletelemzési modellek

Az 1970-es évektől, a szükségletelemzés fontosságát felismerve, a nyelvpedagógiai kutatások többféle szükségletelemzési modellt állítottak fel. Ezek közül a legismertebb és mára az irányzat domináns paradigmájaként is nevezett, a Munby (1978a) által kidolgozott **célnyelvhasználati szituáció elemzésének modellje**.

Munby (1978b) a kommunikatív szükségletek megállapításához információfeldolgozási eljárást (*Communicative Needs Processor*) alkalmaz, mely által a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges folyamat tervezhető, a kommunikáció eszközei megállapíthatók, elrendezhető, és a nyelvhasználatához szükséges nyelvi szintek, valamint a mérési és értékelési rendszerek kiválaszthatók (Kurtán, 2001). Elméletének alapját az az ortodox szemlélet (Markee, 1986) határozza meg, hogy a szak/nyelvhasználati szituációk kommunikációs jellemzőinek

feltárása és taxonómiákba rendezése után, előre meg kell határoznunk, hogy mik a nyelvhasználó szükségletei, vagyis hogy a nyelvhasználónak „mit” kell tudnia, mit kell tennie a nyelvvel az adott célszituációban. A szaknyelvhasználati szituációk elemzése tehát a szaknyelvhasználati jellemzők (discourse, lexika) összegyűjtésére, a szakmai tevékenységek kommunikációs szükségleteire (funkció, kommunikációs stratégia), valamint a szakmaspecifikus feladatok, kontextus és készségek (írás, olvasás, hallás, beszéd, közvetítés) meghatározására irányul. Ez a távlaticél-orientált szemlélet egyértelműen az objektív szükségletek felmérésére koncentrál és így tanár-központú (*teacher-centred*) módszert eredményez.

A 80-as években a tanuló-központú (*student-centred*) kommunikatív szemlélet előtérbe kerülésével új módszertani szükségletelemzési irányzat alakult ki, mely közvetlencél-orientált és a nyelvhasználó szubjektív igényeire és szükségleteire fókuszál. A **nyelvtanulási szituáció elemzés modelljének** (Hutchinson–Waters, 1987b) módszertani szempontja a „mit” helyett a „hogyan” kérdés. Hutchinson és Waters (1987) a nyelvtanuló/nyelvhasználó közvetlen nyelvtanulási szükségleteinek meghatározását tűzte ki célként, azt, hogy a nyelvhasználók „hogyan” tanulják meg, hogy „mit” kell tenniük a nyelvvel az adott célszituációban. Ez a típusú szükségletelemzés kitér a nyelvhasználó/tanuló nyelvtanulási motivációjára, stílusára, szokásaira, a kedvelt és kevésbé kedvelt módszerekre.

A technológiai eszközök nyelvészeti kutatásokban történő felhasználásával, napjaink legkorszerűbb szükségletelemzési eljárása a beszédhelyzetekből vett szövegminták számítógépes vizsgálata, a korpuszelemzés (Biber, 1989) **Egyéb szükségletelemzési irányzatokként** meg kell még említenünk a nyelvhasználati kontextuselemzést, az attitűdelemzéseket és a nyelvhasználati képesség hiányából fakadó szükségletek diagnosztikus felmérését. (Kurtán, 2003b)

Kérdőív a társadalomtudományi kommunikáció szükségleteinek felmérésére

Az angol szaknyelvi vizsgáztatás kutatási területének következő fázisa számomra a szükségletelemzések prioritása a szaknyelvi vizsgákon. Az elemzési modellek elméleti feltárása, valamint a hazai szaknyelvi vizsgarendszerek intézményi hálózatrendszerének ismerete tükrében, kérdőívet szerkesztettünk a társadalomtudományi kommunikáció igényeinek és szükségleteinek hazai felmérésére.

A magyarországi szaknyelvi vizsgarendszerek a nyugati *ESP* oktatási, vizsgáztatási és kutatási trendekhez képest megkésve, és

elsősorban a felsőoktatási intézményekben (*EAP*) alakultak ki (ott, ahol az egyetemek oktatáspolitikája felismerte a hallgatók szaknyelvi képzésének fontosságát), s szinte teljesen hiányzik a munkaerőpiac által generált intézményesített szaknyelvi vizsgáztatás (*EOP*). A felsőoktatási szaknyelvi vizsgaközpontok (BCE, BGF, BME) sajátos módon magukba olvasztották a szaknyelvi vizsgáztatás mindkét típusát, és a hallgatói (*EAP*) és munkaerőpiaci (*EOP*) szaknyelvi kommunikációs vizsgaigényeket egyszerre elégítik ki. Ennek következtében felvetődik a kérdés, hogy az oktatási háttérrel rendelkező vizsgaközpontok mennyire képesek biztosítani a szaknyelvi autentikus feladatokat, melyekben a nyelvi és nem nyelvi elemek interakciója révén a szaknyelvi kompetencia tesztelése hitelessé válik, s megfelel a nemzetközi értelemben elfogadott szaknyelvi vizsgák kritériumainak.

A fenti eszmefuttatás eredményeként arra a következtetésre jutottunk, hogy bármelyik hazai szaknyelvi vizsgarendszer kidolgozásánál és vizsgafejlesztésénél minimum kétfajta szükségletelemzés kivitelezése kívánatos. Ennek értelmében a szükségletelemzési modellek közül Munby (1978) célnyelvhasználati és Hutchinson és Waters (1987) nyelvtanulási szituáció elemzési modelljét vettük alapul, és így dolgoztunk ki két kérdőívet, melynek előtesztelése (*piloting*) 10 fős csoportban megtörtént. (1) Az oktatási közegben, a hallgatói (*EAP*) célcsoport (társadalomtudományokon belül: jog, közgazdaságtudomány, diplomácia, szociológia, neveléstudomány stb.) országos, reprezentatív mintavételére törekedtünk és a szak/nyelvtanulásra, szaknyelvhasználatra és szaknyelvi vizsgákra vonatkozó kérdéseket tettünk fel. (2) A szaknyelvhasználati feladattípusok és szituációk, valamint a szakmaorientált preferenciák objektív igényeinek felmérésére szerkesztettünk egy másik kérdőívet, melyeket a fent említett diszciplínák szakmaiban (*EOP*) küldünk szét.

Összegzés

Célunk a kétfajta kérdőív eredményeinek összehasonlítása, majd az eredmények megfeleltetése az adott hazai szaknyelvi vizsgarendszerek feladattípusaihoz. Az elemzések után megnézzük, hogy vizsgarendszereink hordozzák-e a nemzetközi szaknyelvi vizsgák specifikus jegyeit: autentikusság, feladat- és taralomalapú vizsga, készség-centrikusság és kommunikatív szaknyelvi képesség tesztelése.

Az adatok feldolgozása folyamatban van, a kutatás részeredményének közzlése egy következő tanulmányban fog megjelenni.

Hivatkozások

- Biber, D. (1989): A Typology of English texts. *Linguistics*. 27. 3-43
Case, A. (2006): Business and ESP: Needs analysis

<http://www.onestopenglish.com/section.asp>

Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. CUP: Cambridge

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strassbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.: Budapest

Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Markee, N. P. P. (1986): Towards an appropriate technology model of communicative course design: issues and definitions. *English for Specific Purposes*. 5/2. 161-172

Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. CUP: Cambridge

Weir, C. (1990): *Communicative Language testing*. Prantice Hall: New York

A fordítások értékelése a szakfordító-képzésben

A szakfordító-képzésben az oktatás szerepe rendkívül jelentős. Az oktatás sikerességének mérőeszköze az értékelés. Ezen a téren hazai és nemzetközi szinten egyaránt nagy az aránytalanság, az értékelések többsége megérzésen alapuló, nyelvileg igazolni próbált eredmény, melyet a piac követelményei nagy mértékben befolyásolnak.

Dolgozatunkban igyekszünk feltérképezni a terület hazai szakirodalmát, majd összevetni azt a szegei szakfordító-képzésekben, illetve a szakfordítói vizsgafordításokban alkalmazott értékelési módszerekkel. Az előadásnak nem célja ezen értékelési szempontok minősítése. Az eredmények összegzése viszont rávilágít arra, milyen széles spektrumon mozog a fordítások értékelése.

Bevezetés

Dolgozatunk elkészítésének apropóját annak a problémának a megválaszolása jelentette, mi alapján is értékeljük a különböző szakfordító-képzésben részt vevő hallgatók dolgozatait. Milyen elveket „kell”, illetve „kellene” követni akkor, amikor oktatóként értékeljük a hallgatói fordításokat, legyenek azok a fordítói kompetencia fejlődését mérő folyamatorientált vagy a képzést lezáró, illetve attól független minősítő vizsgafordítások, és melyek azok a kritériumok, amelyekkel megbízható és valós eredményt adhatunk.

Hipotézisünk az, hogy komoly problémát jelent, hogy bár a fordítóképzésekre jelentkezett hallgatók felvételi vizsgát tesznek, és a diploma megszerzéséig számos teljesítménymérő dolgozatot készítenek el, az értékelők rendelkezésre nem állnak megfelelő mérőeszközök és módszerek (Lesznyák, 2003:64). A fordítás értékelésének területe rendkívül szubjektív, és az egyéni oktatói tapasztalat alapján kialakulhat egyfajta „rutin”, amellyel értékelünk, mégis egységesítésre volna szükség ahhoz, hogy az ország különböző egyetemlein megszerzett szakfordítói diploma azonos minősítéssel bírjon.

A dolgozat első felében felvázoljuk a hazai szakirodalomban fellelhető általános előíró, mindenki által elfogadottnak minősülő elveket. A dolgozat második felében pedig részletesen tárgyaljuk a különböző fordítóközpontok értékelési szempontjait, illetve megvizsgáljuk, miként mérik a fordítói kompetenciát.

Általános elvek

A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy a hazai szakirodalom nagyon óvatosan bánik a fordítások értékelésének területével, és ebben a témában elég kevés határozott vélemény fogalmazódott meg.

Általánosan elfogadott tény, hogy a fordítóképzésben értékeléskor nyelvművelőként közelítünk a fordításokhoz (Heltai, 2004), hiszen az értékelési kritériumok kialakításakor követnünk kell bizonyos normákat, illetve normarendszert, melynek tükrében az adott fordítás elér bizonyos szintet. Normának tekinthetjük azokat a megoldásokat, melyeket az adott forrásnyelvi szöveg tükrében bizonyos okokból ideális megoldásként fogadunk el a célnyelvi produktumban.

Minden értékelési szempont mögött természetesen a fordítói kompetencia fejlesztése és a folyamatos önértékelés kialakítása a rejtett vagy valós cél, hiszen a komplex nyelvi közvetítőkézség fejlesztésében ezeknek nem csak a fordítóképzésben, hanem a nyelvtanulási folyamatban is külön figyelmet kell szentelni.

Az előíró elveket követve a forrás- és célnyelvi szöveget egyaránt nyelvhasználati realizációként kell tekinteni, így a célnyelvi produktum értékelésekor az adott nyelv fordítási viselkedését, a dinamikus kontrasztokat kell megvizsgálnunk (Klaudy, 2003). Ennek tükrében azt mondhatjuk, hogy a képzés során ezeket a kontrasztokat kell tudatosítani, tehát azon túl, hogy a forrás- és célnyelvi egységek miként valósulnak meg a szövegekben, azt is, miként működnek együtt a fordításban (Klaudy, 2003:20). Csak ezeket vizsgálhatjuk mind a **folyamatközpontú**, vagyis a képzés során a fordítói kompetencia fejlesztésére irányuló értékelésben, mind a **szummatív**, azaz a fordítóképzést lezáró, minősítő fordítások értékelésében. Az értékelés során egyebek mellett tehát a kontrasztív fordításkutatás elveit tekinthetjük kiindulópontnak (Klaudy, 2003:19).

Klaudy összefoglaló táblázata egybeveti az értékelés mikéntjét **valós fordításokra**, a képzés során végzett **tanfordításokra** és a **szakfordítói minősítő** vizsgára vonatkozóan (Klaudy, 2005b:78). (A táblázatot az 1. sz. Melléklet tartalmazza.) A valós életben a fordítás értékelésére ugyan nincsen szükség, a képzés és a minősítő vizsgafordítás esetében az értékelés minősége az, ami megszabja, hogy a jelölt vagy hallgató a fordítói piacra „bebocsátható-e”.

Míg a valós fordítások értékelésekor, vagyis lektoráláskor és a képzés során ki kell javítani a hibákat, a záróvizsgán elég csupán jelezni, hogy milyen típusú a hiba, a jó megoldást sem szükséges megadni. Ezzel szemben az ideális megoldás beírása a valós életben elengedhetetlen, míg a képzés során ez csupán javasolt, a záróvizsgán viszont nem hordoz érdemi információt.

Minden eljárás más és más. A hazai szakfordító-képzések közötti egységes szempontrendszer kialakítása a fentiek tükrében is elengedhetetlen, hiszen ezek alapján végeredményben az oktatók, értékelők személyes döntése határozza meg, kiből válhat ma fordító Magyarországon.

A hazai szakfordító-képzésekben alkalmazott értékelési szempontok

A hazai szakirodalom alapján az alábbiakban két intézményben végzett értékelési tevékenységre térünk ki, illetve a szakirodalomban nem tárgyalt, de a Szegedi Tudományegyetem Idegennyelvi Központjában (SZTE IK) folyó háromféle szakfordító-képzésben jellemző értékelési stratégiákat ismertetjük, illetve a témakörben megjelent cikkek szerzőinek módszereit.

Az **ELTE Fordító- és Tolmácsképző Központban** (ELTE FTK) a hibák súlyozására kétféle útmutatót kapnak az értékelők a diploma fordítások, valamint az országos szakfordítói vizsga fordításainak értékeléséhez. A 2. sz. Melléklet összegzi az intézményben folyó szakfordító-képzésben, illetve az országos szakfordítói vizsgán készült dolgozatok értékelési folyamatát (Klaudy, 2005b). E képzéssel párhuzamba állítva a táblázat a **Szent István Egyetem** (SZIE) ágazati szakfordító-képzésében részt vevő hallgatók fordításainak értékelési struktúráját is elemzi (Dróth, 2001, 2002).

A táblázatban szereplő két szakfordító-képzés között szembeötlő különbség, hogy az ELTE FTK hallgatóinak van olyan órájuk, amikor a hallgatók nem kapnak folyamatos visszajelzést munkájukról, nem tudják, mi is az a szint, melyet a diploma fordítás és a zárthelyi fordítások kapcsán el kell érniük, míg a SZIE ágazati szakfordító-képzésében éppen a folyamatos visszajelzésre helyezik a legnagyobb hangsúlyt. Emellett nagy szerepe van az önértékelés fejlesztésének és a motiváció fenntartásának. A Mellékletből viszont az is kiolvasható, hogy az ELTE FTK-n az oktató szerepe sokkal inkább hasonlít egy facilitátoréhoz, akinek az a feladata, hogy megkönnyítse, segítse a tanulás folyamatát, elősegítse a hatékony megbeszélést és a csoportos döntéshozatalt, másrészt a lektoréhoz, aki elsősorban javítja és szerkeszti a munkát, semmint egy „döntőbíró” munkájához. Ebben a képzésben a fordítói szabadság foka magasabb, mint a SZIE hallgatóinak, de feltételezhetően a folyamatos ellenőrzés és visszajelzés miatt az utóbbi képzés hallgatói a valós életben nélkülözhetetlen kritériumokra tudatosabban készülnek.

Ferenczy és Dróth a formatív értékelés és az önkontroll fontosságát hangsúlyozza. Véleménye szerint a fordítás tanítása során az általa „fordítói végtermék”-nek nevezett hallgatói célnyelvi szövegek mellett főleg a fordítói lépéseket tanítjuk, melyek elvezetnek ezekhez a végtermékekhez. Mivel oktatóként mi irányítjuk a lépéseket, ez bizony nagyon behatárolja az

értékelés mibenlétét is. Meglátása szerint nem csupán bemenet és kimenet van a fordítástanításban, hanem van hibás kimenet is. A fordítási folyamatban így három különböző lépést különít el: **bemenetet**, **javítandó kimenetet** és **elfogadható kimenetet**. A fordítástanítás munkaszakaszait, azaz a lefordítandó szöveg, a nem kész (javítandó) hallgatói fordítás és az esetlegesen további szerkesztést igénylő kész hallgatói fordítás szakaszát elkülöníteni és alkalmazni leginkább a képzés utolsó szakaszában, a diplomamunka elkészítése során lehet, amikor az értékelő személy konzulensi szerepkörrel felruházott tanár (Ferenczy, 2001:48).

A Szegedi Tudományegyetem Idegennyelvi Központjában (SZTE IK) folyó szakfordító-képzések értékelési szempontrendszeréről általánosságban azt mondhatjuk, hogy leginkább Dróth és Ferenczy elvéhez állnak közel. A képzés során elsősorban az órai munka, házi feladat, zárthelyi dolgozat és beadandó házi dolgozat formájában értékelik az oktatók a hallgatók munkáját (Sermann, 2006). Mind formatív, mind szummatív értékelést végeznek, de nincs meghatározott egységes szempontrendszer, sokkal inkább a szaknyelvi és szakfordítói „rutin”, valamint a fordításpedagógiai ismeretek tükrében értékelik a hallgatói dolgozatokat. A diplomamunka elkészítésének szakaszában meghatározott időközönként konzultálnak a hallgatók az általuk megválasztott konzulenssel, és Ferenczy hármas tagolású munkaszakaszaihoz hasonló módon történik a dolgozatok elkészítése, valamint utólagos szerkesztése és értékelése.

Az értékelő szerepe a képzés kezdetén, az elméleti kérdések áttekintésekor leginkább egy „döntőbíróé”, később, a szakterület-specifikus fordítások elkészítése során – még mindig kontrollált körülmények között – a fent említett facilitátori és lektori szerepkör között ingadozik. A diplomafordítások szummatív értékelésekor az oktató – konzulensi szerepkörben – a dolgozat elkészítésének körülményeit és a fordítási folyamatot is értékeli (pl. a hallgató miként közelített a vizsgafeladathoz, kellő komolysággal és igényességgel készítette-e el a fordítást, az időkorlátokat tiszteletben tartotta-e, a konzulens által elvégzett javításokat, tanácsokat figyelembe vette-e a kész fordítás leadása előtt stb.). A dolgozat értékelése során egy külső bíráló mint lektor véleményezi a fordítási munkát, melyet a hallgató szóban, bizottság előtt véd. Lehetősége nyílik így a jelöltnek véleményt formálni, és igazolni döntéseit, amely a **formatív és szummatív értékelés** során is javasolt szempontunk. Meghatározott egységes szempontrendszer hiányában azonban saját képzéseinken belül is nagy egyenlenségek mutatkoznak az ellenőrzés mikéntjét és szempontjait illetően.

Az ELTE FTK és a SZTE IK szakfordító-képzéseiről a fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy az oktatók célja összességében az, hogy a hallgatók minél sikeresebben, minél tökéletesebben teremtsék meg a forrásnyelvi szövegeknek minden szempontból hű fordítását. Ezáltal azt sugallják a hallgatóknak, hogy azért kell „tökéletes” fordítást készíteni, mert a fordítás megrendelője kizárólag a fordításra támaszkodik. Túlzottan bírálják, „maximalista” módon közelítenek a fordításokhoz, és a valós fordításokban talált hibákat is nagyon kritikusan kezelik.

Az oktatói igények tehát – legyen nyelvtanításról vagy fordítóképzésről szó – figyelmen kívül hagyják a valós életet, a tantermi „laboratóriumi körülmények” nem nézik a fordítási célt, a fordító motiváltsági fokát (pl. a fordító díjazásának mértéke, a megrendelő által a fordítás elkészítésére szánt idő stb.), a szövegen kívüli tényezők fontosságát, melyet Dróth formatív értékelési szempontrendszerében az első helyen említ (5. sz. Melléklet). A valós életben lehet, hogy a fordítási megbízás célja nem a tökéletes minőség, mint például irodalmi művek esetében, hanem sok esetben (melynek pontos százalékos arányát a fordítói piacon meg kellene vizsgálni) a fordítás elvégzése csupán információszerzés miatt fontos, és annak minősége nem lényeges, amennyiben az a tartalmi információszerzést nem akadályozza. Adott esetben elképzelhető, hogy a fordító a fenti és egyéb motivációs tényezőktől függően arra törekszik, „Mi az a legrosszabb fordítás, amely még megteszi?” E példákat hozza Heltai a **„minimális fordítás”** létjogosultsága kapcsán (Heltai, 1999), mely definíciója szerint szó szerinti fordítás, amely csak akkor szakad el az eredetitől, ha a szó szerinti megfeleltetés nem lehetséges. Megőrzi a szöveg legfontosabb funkcióját, míg más funkciókat akár teljesen elhanyagol. (Heltai, 1999:28). Véleménye szerint tehát a fordítások értékelésében jobban figyelembe kell venni a gyakorlati feltételeket. Oktatóként is el kell fogadni, hogy a fordítói kompetencián túl más is befolyásolja a fordítás minőségét. Azt azonban hangsúlyozza, hogy a minimális fordítás (melyre a „munkafordítást” hozza példaként) semmiképpen nem jelent „rossz” fordítást. A szövegen kívüli tényezők pontos tisztázása tehát a sikeres együttműködés kulcsa, melyet a képzés során az értékelésben első számú szempontként kell kezelni.

A fentieken túl a képzésben azonban a normatív szempontot is érvényesíteni kell (Heltai, 2002). Az értékelés során ellenőrizni kell a hallgatói fordításokban a szakterület terminológiájának, formuláinak rutinszerű alkalmazását és a fordítási célok között meghatározott egyéb tényezőket is (pl. a dolgozat elkészítésére adott idő tartása, a gördülékenység foka, a forrásnyelvi tartalom hű közvetítése a célnyelven, a

szövegszerűség követelményeinek való megfelelés, a műfaj felismerése, központosítás, helyesírás stb.) (Heltai, 2002:32).

Összegzés

Dolgozatunkban azt a véleményünket igyekeztünk igazolni, hogy a hazai szakirodalomban megjelent, a fordítások értékelésére vonatkozó előíró elveket általánosságban ugyan mindenki elfogadottnak tekinti, a magyarországi szakfordító-képzéseken az értékelések szempontrendszerére mégis rendkívül szerteágazó. Ez a fentiek és a mellékelt összefoglalók alapján azt eredményezi, hogy az oktatók hiába követik a fordításpedagógia legfrissebb módszertani követelményeit, és alakítják kurzusaikat, valamint értékelési szempontrendszerüket alapos felkészültséggel, egységes minősítés nem várható el. Szükség lenne egy egységes keretre, amely normaszzerűen követhető lenne, és amelyet egy külső keretrendszer irányítana, illetve ellenőrizne, mint a valós életben a műszaki szövegek fordításának értékelésére szolgáló minőségbiztosítási kritériumrendszer (J2450, 2002) esetében.

Az értékelésben mutatkozó egységesség hiányára Klaudy is felhívja a figyelmet: ahhoz, hogy az értékelést egységesíteni tudjuk, először azt kellene meghatározni, mi is minősül hibának (Klaudy 2005a). A hiba pontos definiálásához azonban azt is meg kellene állapítani, melyek a minden fordítást oktató és értékelő számára elfogadható szempontok. Hiszen az oktatók szakmai múltjuk és feladataik következtében maguk is másként közelítenek a fordításokhoz. Más szempontrendszert tart elfogadhatónak a képzésben és értékelésben részt vevő nyelvtanár, aki a stilisztikai és nyelvi kritériumokra koncentrál, a fordításkutató, aki a nyelvi szempontokon túl igyekszik a hiba okát is feltárni, és a gyakorló fordító, aki mindenféle hibatipológiát elutasít és leginkább a tartalom közvetítésére koncentrál (Klaudy, 2005b:79). Ez természetesen rendkívül nehéz feladat, hiszen a fentiek értelmében először azt kellene meghatározni, melyek azok az egységesen elfogadható szempontok, melyek alapján egy képzésen részt vevő hallgató, illetve szakfordítói vizsgára jelentkezett jelölt „alkalmas” a fordítói pályára.

Végül azt a tényt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a képzés során, illetve a képzés végén megszerzett minősítéssel helyenként összhangban, máskor azzal ellentétben a mindenkori „felvevő” piac dönti el a valós fordítói kompetenciák megítélését. Tanulmányunkkal tehát nem kívántuk minősíteni a fordítás értékelésének különböző szempontjait, csak igyekeztünk felhívni a figyelmet a minősítések széles skálájára.

Hivatkozások

- Dróth, J. (2001): Az önértékelés képessége – felkészítés a fordítási projektekre. In: Dróth J. (szerk.) (2001): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból 2001*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő. 84-97.
- Dróth, J. (2002): Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. In: Feketéné Silye M. (szerk.) (2002): *Porta Lingua 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 144-152.
- Ferenczy, Gy. (2001): Kerülőutak a fordítástanításban. In: Dróth J. (szerk.) (2001): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból 2001*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő. 46-56.
- Heltai, P. (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány* 1/1. 22-32
- Heltai, P. (2002): Rutin és kreativitás a szakfordításban. *Alkalmazott nyelvtudomány* 2/1. 19-40
- Heltai, P. (2004): A fordítás és a nyelvi normák I. *Magyar nyelvőr* 128/4. 407-435
ISSN 1585-29A PRTi Pty Ltd és a Society of Automotive Engineers (SAE)
együttműködésében: J2450-értékelés – a fordítás minőségének mérése. (2002): A Magyarországi Fordítóirodák Egyesületének időszakos kiadványa. *MFE Hírlevél*. 7/4. 3-10
- Klaudy, K. (2003): Dinamikus kontrasztok. In: Klaudy K. (szerk.) (2003): *Fordítás és tolmácsolás az ezredfordulón. 30 éves az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Központja*. Jubileumi évkönyv 1973-2003. Scholastica Kiadó: Budapest. 11-21.
- Klaudy, K. (2005a): „Általános fordítástechnika idegen nyelvről magyarra” Módszertani útmutató a tantárgy oktatásához. *Modern Nyelvoktatás* XI. évf. 1. szám. 57-64.
- Klaudy, K. (2005b): A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány* 7. évf. 1. szám. 76-83.
- Lesznyák, M. (2003): A fordítói kompetencia értékelése: helyzetkép és kutatási feladatok. *Fordítástudomány* 5. évf. 1. szám. 60-80.
- Sermann, E. (2006): Értékelés a szegedi fordítóképzésben. Egy kérdőíves vizsgálat tapasztalatai. Elhangzott: *A fordítások értékelése és javítása az oktatásban és a vizsgáztatásban*. II. Monoszlói Lektorai Konferencia, Monoszló 2006. október 6-8.

1. Melléklet (Klaudy, 2005b:78)

	Az életben	a képzésben	a vizsgán
A hibák kijavítása	szükséges	szükséges	nem feltétlenül szükséges
A fordítás értékelése	nem szükséges	szükséges (terapeutikus)	szükséges (diagnosztikus) – alkalmas-e szakfordítói feladatok ellátására
Cél	a megrendelő igényeinek kielégítése	a fordítói kompetencia fejlesztése	szakfordítói feladatokra való alkalmasság elbírálása
Módszer	kézi javítás korrektúrajelekkel	kézi javítás korrektúrajelekkel	kézi javítás
	gépi korrektúra, a változások megőrzése (fakultatív)	gépi korrektúra, a változások megőrzése (ajánlatos)	
A jó megoldás beírása	szükséges	ajánlatos, de változhat a hiba megnevezésével	nem feltétlenül szükséges
A hibák megnevezése	nem szükséges	ajánlatos, de változhat a jó megoldás beírásával	szükséges
A hibák magyarázata	nem szükséges	szükséges	nem szükséges
A hibák súlyozása	nem szükséges	szükséges	szükséges

2. Melléklet

	ELTE FTK		SZIE
	Szafordító- képzés	Országos szafordítói vizsga	Ágazati szafordító- képzés
Az értékelendő feladat	A képzés során végzett fordítási feladatok.	Az országos szafordítói vizsgán készült fordítási feladatok.	A képzésben a félév során elkészített fordítások. A feladat elvégzéséhez a hallgatók fordítási utasítást is kapnak, megkapják a forrás- és célnyelvi szöveg funkcióját, információt arról, kinek szól a szöveg, hol jelenik meg és mik a megbízó elvárásai.
Az értékelés célja	A fordítói kompetencia fejlesztése, a hallgató önbizalmát fenntartva „terapeutikus” megközelítés.	Megállapítani, hogy a jelölt alkalmas-e az általa megjelölt szafordítói területen fordítási feladatok elvégzésére.	- A kurzus elején ismertetett visszajelzési kritériumok és azok értelmezése révén a tanulók látják, honnan hová haladnak, s megértik a szempontok tartalmát, alkalmazási módszerét is. - az önértékelés fejlesztésének fontossága; - hallgatók motiválása.
Az értékelő személy	Kétféle szerep: - „lektor” a nyomdakész szintű munka elkészítéséhez, - a hallgatóval egyenrangú fordító: gyakran az értékelő és a hallgatók közösen dolgoznak.	Nincs meghatározó szerepe.	Meghatározó szerep: folyamatos visszajelzésekkel nyomon követi a fordítói kompetencia fejlődését.
A javítás módszere	A képzés során - zárthelyi fordítások, - félévzáró fordítások és - a diploma fordítás kézi vagy gépi javítása, melyeken keresztül	A dolgozatok kézi javítása a hibák megnevezésével.	Analitikus és holisztikus hibajavítás. A fordításokat a fordítás sikeressége felől közelíti. Visszajelzést kap a hallgató a jól megoldott fordítási problémákkal kapcsolatban.

	kaphatnak képet a hallgatók arról, mi a velük szemben támasztott követelmény		
Az értékelés szempont-rendszere	<p>Kétféle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A hibák súlyozása, azok pontos megnevezése és megfelelő magyarázat a hiba természetére vonatkozóan - A hibák súlyozása elmarad. <p>A diploma fordítások értékeléséhez részletes útmutató. (3. sz. Melléklet)</p>	<p>A hibákat súlyozni kell.</p> <p>Az értékeléshez részletes útmutató nemzetközi tapasztalatok alapján összeállított szempontrendszer alapján. (4. sz. Melléklet)</p>	<p>Formatív értékelési szempontrendszer öt nyelvi szinten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kommunikációs helyzet, - szöveg, - grammatika, - lexika és - felszíni elemek. (5.sz. Melléklet)
Sikeresség feltétele	<p>A diplomaszerzés feltétele, hogy a jelölt magyar nyelvre nyomdakész fordítást tudjon elkészíteni. Tehát jeles érdemjegyet az a fordítás érdemel, amely „lektorálás nélkül közölhető” (Klaudy, 2005:80).</p>	<p>A szakfordítói vizsga sikeres letételének feltétele, hogy az értékelő szerint a jelölt alkalmas lesz-e fordítási feladatok elvégzésére</p>	<p>Az előzetesen kialakított öt értékelési sáv segítségével az analitikus és holisztikus javítást követően az ötfokú skálán érdemjeggyé alakítható az eredmény</p>

3. Melléklet (Klaudy, 2005b:80)

ELTE FTK – Útmutató a diplomafordítások értékeléséhez

- Jeles fordítás:** a forrásnyelvi szöveg tartalmát teljes mértékben visszaadja, a célnyelvi megformálás hibátlan, vagyis szerkesztés nélkül közölhető;
- Jó fordítás:** a forrásnyelvi szöveg tartalmát teljes mértékben visszaadja, de a célnyelvi megformálás tekintetében kisebb mértékű (szószintű) szerkesztésre szorul;
- Közepes fordítás:** a fordítás egy-két esetben eltér a forrásnyelvi szöveg tartalmától, és a célnyelvi megformálás tekintetében jelentősebb mértékű (szószintű és mondatszintű) szerkesztésre szorul;
- Elégéséges fordítás:** a fordítás három vagy több esetben eltér a forrásnyelvi szöveg tartalmától, a célnyelvi megformálás tekintetében jelentősebb szerkesztésre szorul (szószinten, mondatszínten és a magyar nyelvhelyesség tekintetében pl. központoszás, helyesírás), de még érdemes megszerkeszteni;
- Elégtelen fordítás:** a fordítás három vagy több esetben eltér a forrásnyelvi szöveg tartalmától, a célnyelvi megformálás tekintetében jelentősebb szerkesztésre szorul (szószinten, mondatszínten és a magyar nyelvhelyesség tekintetében pl. központoszás, helyesírás), és nem érdemes megszerkeszteni, ami azt jelenti, hogy egyszerűbb újrafordítani, mint megszerkeszteni.

4. Melléklet

ELTE FTK – Útmutató az országos szakfordítói vizsga fordításainak értékeléséhez (Klaudy, 2005b:81-2)

Nagy hiba (a margón nagy „H”)

- 1) megértési hiba: félrefordítás, értelmetlen szó szerinti fordítás, határozatlanság (pl. több változat megadása), kihagyás, a szövegkohézió és szövegkohérenca súlyos megsértése, logikai sorrend, ok-okozat stb. megváltoztatása, hozzáfűzése stb.;
- 2) durva, a nyelvtudás szintjét megkérdőjelező nyelvtani hiba: alapvető ragozási, szórendi, mondatszerkesztési stb. hibák,
- 3) terminológia: szakszövegek fordításánál a szakszókincs, a terminológia ismeretének feltűnő hiánya;
- 4) feltűnő, súlyos helyesírási és központoszási hibák, Pl. földrajzi vagy egyéb tulajdonnevek helytelen írása, nagy- és kis kezdőbetű helytelen használata, külön- és egybeírás következetesen helytelen használata;
- 5) műveletlen, iskolázatlan nyelvhasználat, az írásbeli kommunikációban szerzett gyakorlat egyértelmű hiánya, az olvashatatlan kézírás, feltűnően csúnya külalak.

Kis hiba (a margón kis „h”)

- 1) kisebb, nem értelemzavaró, szószinten javítható megformálási hiba;
- 2) kisebb, nem értelemzavaró nyelvtani hiba;
- 3) kisebb, egyszer előforduló, a mondat értelmét nem megváltoztató központoszási vagy apróbb helyesírási hiba.

Az **érdemjegyek** a hibák csoportosítása és súlyozása alapján a következőképpen alakulnak:

Jeles: 0 nagy hiba és legfeljebb 6 kis hiba;

Jó: 0 nagy hiba és legfeljebb 10 kis hiba;

Közepes: 1 nagy hiba és legfeljebb 10 kis hiba;

Elégéséges: 2 nagy hiba és legfeljebb 10 kis hiba;

Elégtelen: 3 vagy több nagy hiba;

(10+1 kis hiba = 1 nagy hiba).

5. Melléklet

SZIE – Dróth öt nyelvi szinten meghatározott fordítói kompetenciát mérő szempontrendszer (Dróth, 2001:88)

- 1) A szövegen kívüli tényezők, a kommunikációs helyzet:
 - Kohérenca, kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek, a háttérismeretek alapján meghozott fordítói döntések.
- 2) Szövegszint:
 - Döntések: retorikai cél, műfaj, regiszter - szaknyelv;
 - Kohézió;
 - A tagmondatok, mondatrészek logikai és tematikus rendje.
- 3) Szintaktika:
 - A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése.
- 4) Lexika:
 - Szavak, kifejezések értelmezése, átültetése - terminológia.
- 5) Felszíni elemek:
 - Helyesírás, szövegszerkesztés stb.