

PORTA LINGUA – 2009

Szaktudás idegen nyelven

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

**2009
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő:
Dr. Silye Magdolna

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

Technikai munkatársak:
Jakabné Bajusz Jolán
KOVENVIRON Oktatási és Szolgáltató Bt.

Támogató:
Nyelv-Kapocs Alapítvány

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete
Center Print Nyomda Debrecen
2009

TARTALOM

SZAKTUDÁS IDEGEN NYELVEN

BÉRCES EDIT: Az angol sportterminusok jelentésmegadása az <i>English Through Sport</i> című tankönyvben	11
DORÓ KATALIN: Szak–szó–kincs: bölcsész szakma idegen nyelven	23
FISCHER MÁRTA: Európai uniós tartalmak közvetítése idegen nyelve(ke)n	31
ISTRATE GIZELLA MELANIA: The role of communication and education in organ donation and transplantation	39
JAKABNÉ SOMOGYI ROZÁLIA – ZANK ILDIKÓ: Az idegen nyelvi professzionális készségek fejlesztése a bölcsész- és társadalomtudományi képzésben a PTE BTK gyakorlata alapján.	45
KERESZTES CSILLA: English as the <i>Lingua Franca</i> of Medicine	53
KISS BÁLINT: Szakmai tárgyak oktatása idegen nyelven a BME francia tagozatán.....	65
MÁTYÁS JUDIT: Projekt-menedzsment németül a Vilniuszi Mikolo Romerio Egyetemen szerzett tapasztalatok tükrében	77
MÉSZÁROS ÁGNES: Általános és korlátozott használatú elemek a magyar egészségbiztosítási szakmai nyelvhasználatban	83
MIHALOVICS ÁRPÁD: A francia diplomáciai nyelv és tanítása.....	97
NAGANO, ROBIN LEE: Lexical comparison of journal article titles in soft disciplines	111
STURCZ ZOLTAN: Még ezért is nehéz a szaknyelvoktatás.....	119
SZALACSEK MARGIT: The Genre of Editorials in Medical Journals	127
VÁMOS ÁGNES: Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban	133
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Pénzügyekről angolul	141
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: The Challenge: Teaching Collaboration and ESP Courses	149

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

BENKE ESZTER – RAPPNÉ SZÉKY ANNAMÁRIA: Elektronikus levelezés: egy próbavásárlás tapasztalatai	159
--	-----

BÍRÓNÉ UDVARI KATALIN: Kulturális kompetenciák fejlesztési lehetőségei a gazdasági szaknyelv-oktatásban	171
DÉVÉNY ÁGNES – SZÓKE ANDREA: A szaknyelvoktatás feladata – diákszemponttal	179
DÓSA ILDIKÓ: Antonimitás a számviteli mérleg terminológiájában	189
JABLONKAI RÉKA: Az EU angol korpusz összeállításának lépései	197
TAR ILDIKÓ: Nyelvtanulási stratégiák és alkalmazási lehetőségeik	211

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

APRÓNÉ G. ÁGNES: A tentatív nyelvhasználat létjogosultsága a szaknyelvi kommunikációban	221
ARADI ANDRÁS: A tentatív nyelvhasználat létjogosultsága a szaknyelvi kommunikációban	227
BALOGH JÓZSEF: Chirac Magyarországon – Chirac magyarul	245
DOBOS CSILLA: Az igazságügyi nyelvészetől a jogi transzlatólogiáig – a jogi szakmai nyelvhasználat kutatásának legfontosabb területei	255
HELTAI PÁL: Explicitációs műveletek különböző szakszövegekben	265
JERKUS TIBOR ISTVÁNNÉ KOVÁCS ERIKA: Stilisztika és szaknyelv	279
KÓKAI SÁNDORNÉ: Developing communication skills of foreign students	287
LOCH ÁGNES: Kulturális dimenziók apróban	297
MIHALOVICS PÉTER: Elnöki beiktató beszédek nyelvészeti összevetése	305
MURÁNYINÉ ZAGYVAI MÁRTA: Kísérlet egy szakszótár kritikai elemzésére	313
MURÁTH JUDIT: Terminológia, szakma, nyelv	325
NÁDAI JULIANNA: A hermeneutikai tapasztalat szerepe a nyomtatott gazdasági sajtó tükrében <i>Elemzés angol és magyar nyelvű korpuszon</i>	335
SÁRVÁRI JUDIT: Nemzetközi nyelv: áldás vagy átok?	341
SEBESTYÉN JÓZSEF: Terminológiai rendszerelméletek és a szervezeti felépítés viszonya a felsőoktatási szaknyelvben	347
SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES – FURCSA LAURA: Szaknyelvi kommunikáció pedagógusok számára	361
SZLADEK ÉMESE: Tulajdonnevek referencia-funkciója magyar, olasz és spanyol nyelvű újságcikkekben	369

SZLADEK EMESE: Olasz jogi terminológia elemzése EU-s dokumentumok alapján	383
TERESTYÉNYI ENIKŐ: A turisztika szakszókincsének rögzítési formái napjainkban	395
TUSA CECÍLIA: Fachsprachenunterricht aus dem Aspekt der interkulturellen Pädagogik	403

ELŐSZÓ

A VIII. SZOKOE szaknyelvoktatási konferenciának a Debreceni Egyetem Agrár és Műszaki Tudományok Centruma adott otthont immáron negyedik alkalommal. A konferencia címe *Szaktudás idegen nyelven* volt. A címmel is érzékeltetni akarták a szervezők, hogy a konferencia fókuszja ez alkalommal az idegen nyelvű képzések helyzete volt a magyar szakmai felsőoktatásban, annak nyelvoktatási aspektusai, a nyelvtanárok számára előremutató feladat-jelöléssel, célkitűzéssel. A témát a plenáris előadások után rendezett kerekasztal beszélgetés során vitathatták meg a részt vevők.

A konferencián elhangzott előadásokat adjuk most közre a PORTA LINGUA sorrendben hetedik kötetében, melyeket három tematikus szekcióban hallhattunk: Szaktudás idegen nyelven, Kultúraközi szaknyelvi kommunikáció, szakfordítás, tolmácsolás és Tanterv, tananyag, módszer. A szekciócímek jól reprezentálják a 2002-ben létrejött Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesületének célját: felkarolni és közzétenni minden, a magyar szaknyelvoktatás területén végzett kutatást, bátorítani tagjainkat és barátainkat oktatási és kutatási tapasztalataik megírására, megteremteni és ápolni azt a fórumot, amely a szakmai tapasztalatcserét elősegíti. A PORTA LINGUA kötetei ennek a fórumnak a könyvtára, amely megőrzi és mindenki számára bármikor hozzáférhetővé teszi azt a felhalmozott tudást, hallatlan értéket, melyet a konferencia-előadások jelentenek. Hiszen nekünk, szaknyelvoktatóknak és kutatóknak közös célunk, hogy hallgatóinkat a szaktudás mellett olyan idegen nyelvi tudással is felvértezzük, amely lehetővé teszi számukra a gyorsan fejlődő tudományok legfrissebb eredményeinek nyomon követését tanulmányaik során, majd bekapcsolódásukat a nemzetközi tudományos életbe. Mindannyian tudjuk és valljuk, hogy ma már csak az a szaktudás piacképes, amely idegen nyelvi tudással is párosul.

Engedje meg a kedves Olvasó, hogy megköszönjem mindannyiunk nevében a konferencia szervezőinek, a kötet sorozatszerkesztőjének, szakmai lektorainak, a technikai munkatársaknak, hogy ismét kezünkben tarthatjuk ezt a kötetet, hogy újra bővíthetett a könyvtár. Önöknek pedig jó olvasást, kellemes és hasznos időtöltést kívánok.

Debrecen, 2009.

Dr. Sárvári Judit
SZOKOE elnök

SZAKTUDÁS IDEGEN NYELVEN

Bérces Edit
Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar
Zalaegerszegi Intézete
Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi Intézet

Az angol sportterminusok jelentésmegadása az *English Through Sport* című tankönyvben¹

A tanulmány tárgya a Nemerkenyiné Hidegkuti Krisztia által szerkesztett 'English Through Sport' (ETS) című egyetemi sportszakmai nyelvkönyv szómagyarázatainak vizsgálata és osztályozása. Minőségi és mennyiségi szempontok alapján elemzem az ETS-ben előforduló sportterminusokat és azok magyarázatát, majd összehasonlítom a szakmai idegen nyelv tanításának körülményeit a különböző ikoletípusokban.

A tankönyvanalízisen alapuló tankönyvkritikák tárgyát egyre gyakrabban alkotják a magyar nyelvű általános és középiskolai tankönyvek. Ugyanez azonban nem mondható el a felsőoktatásban használt tankönyvekre és jegyzetekre, de különösen a szakmai idegen nyelv tanulását és tanítását segítő tananyagokra. (Ábrahám, 1993; Csapó, 2005; Karlovitz 2002; Fóris, 2006a)

Dolgozatom tárgya egy sportszakmai nyelvkönyv szómagyarázatainak a vizsgálata és osztályozása. Meghatározom a szakmai idegen nyelv oktatását segítő könyvek küldetését és sajátosságait. Minőségi és mennyiségi szempontok alapján elemzem az *English Through Sport* című egyetemi tankönyvben (ETS) előforduló sportterminusokat és azok magyarázatát (Nemerkenyi, 2006).

Amint az a Testnevelési Egyetem tantárgyi leírásából is kiderül, a szabadon választható sportszaknyelvi alapismeretek című tantárgy célja:

„megismertetni a hallgatókat a legkülönbözőbb sportágak angol szakkifejezéseivel, a hallgatókat képessé tenni a munkájukhoz szükséges legfontosabb szakirodalom tanulmányozására, a saját szakmájukban történő kommunikációra, saját szakmájuk idegennyelvű továbbadására, valamint a külföldi munkavállalásra” (vö. SOTE 2009)

Fóris Ágota terminusdefiníciójából kiindulva sportterminusnak tekinthető a sport tárgykörén belül minden fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy azok kombinációja, mint például (elől a magyar, ferde zárójellel elválasztva az angol terminusok): *VO2 max/ VO2 max, 200m pillangó/ 200m butterfly, BMI/ BMI, EPO/EPO, flop technika/ Fosbury Flop,*

¹ Munkámat Solymosi Mária kolléganőnk és Kolonics György sporttársam emlékére ajánlom.

cukahara/ Tsukahara, ollózótechnika/ scissors technique, NOB /IOC, büntetődobás/ 7-metre throw, maraton/ marathon, szabadrúgás/ free kick, feszített víztükrű medence/ deck-level pool, Grand Slam/Grand Slam, csákányos sífelvonó/ T-bar ski lift, lábbója/ pull-bouy, RICE módszer/ RICE-method (Fóris, 2005a:37).

Az ETS című könyv tizenhét fejezete több mint 1500 sportterminust mutat be. Az új információ illetve a terminusok magyarázására két alapvető típusát találtam, nevezetesen implicit és explicit magyarázatokat illetve jelentésmegadásokat. A jelentésmegadások vizsgálata előtt érdemes azonban összevetni a magyarul tanított tantárgyak, az általános idegen nyelvek, a két tanítási nyelvű és a szakmai idegen nyelvek tanítási-tanulási körülményeit (1. táblázat).

1. táblázat

Magyarul tanított tantárgyak, az általános idegen nyelvek, a két tanítási nyelvű és a szakmai idegen nyelvek tanítási-tanulási körülményeinek összehasonlítása

	Tantárgyak magyarul	Általános idegen nyelv	Szaknyelvoktatás középiskolában	Szakmai idegen nyelv felsőfokon
Példák/ Szempontok	Fizika, történelem, biológia	Angol, német, francia, orosz, olasz spanyol stb.	Matematika olaszul, történelem franciául, biológia angolul	Angol sportszaknyelv, német gazdasági nyelv, francia jogi nyelv
Az oktatás nyelve	magyar	célnyelv	Célnyelv	Célnyelv
Tanulói/ hallgatói háttérismeret /előzetes tudás megléte	-	+	-	+/-
Tanulók/ hallgatók anyanyelvi homogenitása	+	+	+	- (SOTE)
Tanulók/ hallgatók életkora	6<	10-18	14-18	18-24
A tanár szakmai háttere	+	+	+/-	+/-

Az 1. táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a három különböző tanítási helyzet más és más magyarázási módot igényel az alábbiak függvényében: a tanulók/ hallgatók anyanyelve, a tanítás nyelve, a tanár

anyanyelve, a tanulók/hallgató szakmai háttérismerete/előzetes tudása, a tanulók/hallgatók kora, a tanár szakmai háttérismerete.

Nem csak az egy nyelvű értelmező szótárak feladata, hanem a tankönyveké is a terminusok jelentésének pontos megadása. A szótár és a tankönyvek készítésének célja határozza meg a jelentésmegadás módját (Fóris-Bérces, 2006; Fóris, 2006b; Csapó, 2005).

Az új információ átadásában illetve magyarázásában használt eszközök (magyar nyelvű szakkönyvek és szabálykönyvek, angol nyelvű szakkönyvek, szabálykönyvek és szakszótárak) vizsgálata során az alábbi implicit és explicit jelentésmegadásokat illetve definíciókat találtam az ETS-ben és azon kívül (Schwartz, 1997).

Implicit jelentésmegadások az ETS-ben

Az implicit jelentésmegadások a terminusok jelentésére csak következtetni engednek, de azt nem adják meg (2. táblázat).

2. táblázat

Implicit jelentésmegadások az *English Through Sport* című tankönyvből

Implicit jelentésmegadás az ETS-ben
<ul style="list-style-type: none"> • A wild card is given to those top/elite players who, after a longer period of illness (e.g. Monika Szeles), start playing again and can participate, irrespective of their last year's world ranking. P. 146-147 • There are different types of shots: The dive shot launches the whole body into the air toward the goal in an attempt to gain more distance. • Foot placement of the lead leg and the trail leg is important at the start. p184

Explicit jelentésmegadások

Ábrák és képek segítségével

A jelentésmegadás egyik típusa a képekkel és ábrákkal történő illusztrálás, mely a mai nyomdatechnikák mellett egyre könnyebben megoldható (Schwartz, 1997). Sőt mi több, digitális adathordozók a hangos és mozgó jelentésmegadást is könnyen lehetővé teszik (Melléklet 1a,1b,1c ábra) (Pl. Merriam-Webster, 2009; Answers 2009.) A taneszközökön kívül az explicit jelentésmegadás módja lehet az is, amikor a tanár lerajzolja, bemutatja, eljátssza, eljátszatja, vagy felvételtől lejátssza egy-egy terminus jelentését.

Nyelvi eszközökkel

Az explicit jelentésmegadások másik gyakori fajtája a definíciók különböző módú mondatba foglalása. Az ETS tizenhét fejezete több mint 1500 sportterminust mutat be. A 3. és 4. táblázat összehasonlításából kiderül, hogy az EST jelentésmegadási típusai a 2d és 2j megoldások kivételével mind előfordulnak autentikus szakszövegek és szótárak magyarázataiban is.

Megállapíthatjuk azonban azt is, hogy más és más jelentésmegadások jellemzőek a különböző regiszterű szövegekre. Így a *2e* sporttudományi cikkekre jellemző, a *2f* viszont a köznyelvi szövegekben található.

A sportterminusok elsajátításának megkönnyítésére az ETS című könyv az alábbi szókincsfejlesztő gyakorlatokat kínálja: terminusok csoportosítása, nem beillő szó kiválasztása, antonímák, szinonímák összepárosítása, gondolatársítás, terminus és definíció összepárosítása, angol- latin terminusok párosítása, definíciók írása, terminus felismerése a definíció alapján.

Következtetések

Vizsgálatomból kitűnik az is, hogy a jó tankönyv szerkesztéséhez szaktanárt, nyelvtanárt, sőt a nyelvi lektort is magába foglaló csapatra van szükség, akárcsak a szakszótárak szerkesztőinek esetében (Pelles, 2002; Fóris, 2005b; Bérces, 2007).

Az idegennyelvű szakkönyvek szerzői különösen nehéz helyzetben vannak, ha el akarják kerülni azt, hogy művük szakszótárrá váljon, a magyarázatokat teljes mondatokba, a mondatokat pedig szövegekbe kell beleágyazniuk. További kihívást jelenthet a nem anyanyelvi szerzők számára a célnyelvi magyarázatok megfogalmazása, ha mondattani és stilisztikai elvárásoknak is meg akarnak felelni. Így az ideális tankönyv szerkesztéséhez szaktanárt, nyelvtanárt, sőt a nyelvi lektort is magába foglaló csapatra van szükség, akárcsak a szakszótárak szerkesztőinek esetében (Pelles, 2002; Fóris 2005b; Bérces, 2007).

Az ideális szaknyelvi tankönyvek szerzőiről is elmondható, amit Pelles Tamás a két tanítási nyelvű iskolák esetében a szaktárgyak tanításával kapcsolatos személyi feltételekről így fogalmazott meg:

„Az ideális megoldás a két említett tanártípus (a szaktanár és a nyelvtanár) keveréke lenne, azaz olyan tanár, aki az adott tantárgy és az adott nyelv tanításához is megfelelő képesítéssel és gyakorlattal rendelkezik. Természettudományos tantárgyak esetében - a korábbi szakpárosítási lehetőségek miatt - azonban nem sok ilyen tanár akad.” (Pelles, 2002)

Összegzés

Az ETS jelentésmegadásainak elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a szakmai nyelvkönyvek magyarázatai mind a szótárak, mind a magyar nyelvű tankönyvek magyarázási stratégiáját alkalmazzák. A kétnyelvűség elkerülésének eszköze a hallgatói háttérismeret figyelembe vétele és a nyelven kívüli illusztrációs módszerek alkalmazása (pl. képek, hang- és mozgó felvételek bemutatása). A sikeres szakmai idegen nyelvi tankönyvek szerzőinek is tanácsos együttműködni, hogy mind a nyelvoktatói, anyanyelvi lektori, szakmai szempontok érvényesülhessenek.

Az ETS jelentésmegadásainak elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a szakmai nyelvkönyvek magyarázatai mind a szótárak, mind a magyar nyelvű tankönyvek magyarázási stratégiáját alkalmazzák. A kétnyelvűség elkerülésének eszköze a hallgatói háttérismeret figyelembe vétele és a nyelven kívüli illusztrációs módszerek alkalmazása (pl. képek, hang- és mozgó felvételek bemutatása). A sikeres szakmai idegen nyelvi tankönyvek szerzőinek is tanácsos együttműködni, hogy mind a nyelvoktatói, anyanyelvi lektori, szakmai szempontok érvényesülhessenek.

Hivatkozások

- Ábrahám István (1993): A tankönyv funkciói, szerkezeti elemei. Tankönyvműfajok. In: *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára*. Korona Kiadó: Budapest
- Answers.com (2009): <http://www.answers.com/topic/>
- Bérces Edit (2007): *Sportlexikográfia és -terminológia az új sportágak megjelenésénektükrében*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Blurt It. (2009): Which Tennis Player Is Called 'Beast Of Belarus'? <http://www.blurtit.com/q490489.html>
- Csapó Benő (2005): Az előzetes tudás mérésére épülő adaptív felnőttképzés modellje. In: Kálmán Anikó (szerk.): *I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. 38-39. MELLearn Egyesület: Debrecen
- Fóris Ágota (2005a): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1). Lexikográfia Kiadó: Pécs.
- Fóris Ágota (2005b): A szakmai hitelesség kérdése a magyar köznyelvi szótárakban. *Magyar Nyelv* 101: 51–65. <http://www.c3.hu/magyarnyelv/05-1/foris.pdf>
- Fóris Ágota (2006a): A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében. *Iskolakultúra*, XV. 5. 79-88, <http://www.iskolakultura.hu>
- Fóris Ágota (2006b): A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr* 130, 1. 49-59.
- Fóris Ágota-Bérces Edit (2006): A wellness terminológiája. *Magyar Nyelvőr*. <http://nyelvor.c3.hu/period/1304/130402.pdf>
- Karlovitcz János (2002): *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak*. Országos Pedagógiai Könyvtár <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2000/2/cikk7.html>
- Merriam-Webster's Dictionary (2009): <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
- Nemerkényi-Hidegkuti, K. (2006): *English Through Sport*. Semmelweis University Faculty of Physical Education and Sport Sciences (TF): Budapest
- Pelles Tamás (2002): Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar-olasz két tanítási nyelvű tagozatán. In: Fóris - Kárpáti - Szűcs (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. 406-411. Lingua Franca Csoport: Pécs
- Schwartz, N. (1997): *Definitions, Dictionaries, and Meanings*. Department of Philosophy. Simon Fraser University. <http://www.sfu.ca/philosophy/swartz/definitions.htm>
- SOTE (2009): <http://www.hupe.hu/ide.html?szerv/tanszekek/ti/nyelv/cv/nhk.html~body>
- Webster's Sports Dictionary (1976): G and C Merriam Company Springfield MA

Irodalom

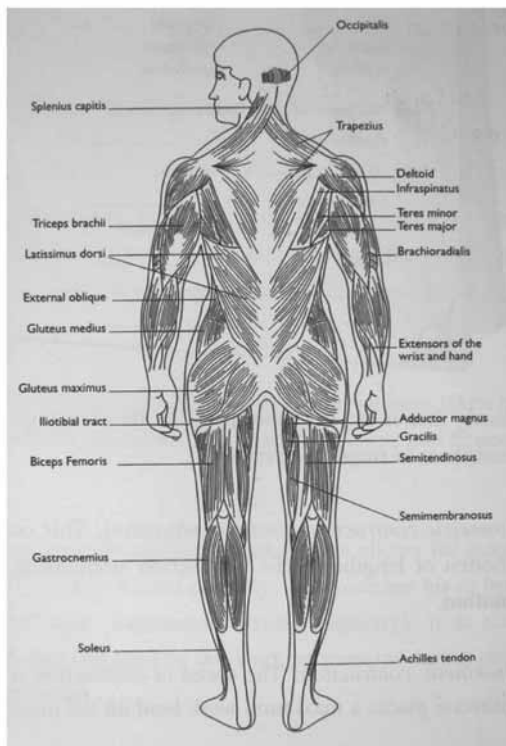
- Alai, N. N. (2009): Athlete's foot. In Shieled. In: William C. (ed.): *Medicined* http://www.medicinenet.com/athletes_foot/article.htm

- Conrad Stöppler, M. (2009): *Medicinet*
http://www.medicinenet.com/cycling_biking_or_bicycling/article.htm
- Fóris Ágota (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*, Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kálmán Anikó (szerk.) (2005): *I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. 38-39. MELLearn Egyesület: Debrecen
- Kent, M. (1994): *The Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. Oxford University Press: Oxford
- Kovács Iván (1979): *Úszás*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Larson, D. (2009): *Quotations Page*. <http://www.quotationspage.com/quote/38044.html>
- La Gerche, A. et al (2009): Athlete's Heart: The Potential for Multimodality Imaging to Address the Critical Remaining Questions. *Science Direct*.
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B8JBM-4VT6RFP-G&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=a9c3ec7654d1b4ca0119235c41e8090c
- Mikola, J. (2001): *Mom RULES: Basketball Court Orientation*.
<http://www.lesstutor.com/bsktbl2.html>
- Rebés, J. M. (2008): *Officiating Philosophies – Miscellaneous & Personal Fouls*
EFAF Officiating Clinic Vantaa: Finland.
http://www.efaf.de/eurobowl/download/philosophies_misc.ppt.
- Shieled, W. C. (ed.) (2009): *Medicined*.
http://www.medicinenet.com/athletes_foot/article.htm
- Sullivan, G. (1979): *The Complete Sports Dictionary*. Scholastic: NY
- Szánthó Ágnes (szerk.) (2005): *A versenyúszás szabályai*.
http://www.mozgasvilag.hu/uszas/jatekszabaly/a_versenyuszas_szabalyai/?ikid=3&said=18&id=66949&sid=11311153
- UNAWÉ (2009):
http://unawe.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=307&Itemid=135
- Weil, R. 2009. In: Conrad Stöppler Melissa *Medicinet*.
http://www.medicinenet.com/cycling_biking_or_bicycling/article.htm
- Wikipedia (2009b): http://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_stroke
- Wikipedia (2009c): http://en.wikipedia.org/wiki/Rugby_league_positions
- Wikipedia (2009d): <http://en.wikipedia.org/wiki/Hat-trick>

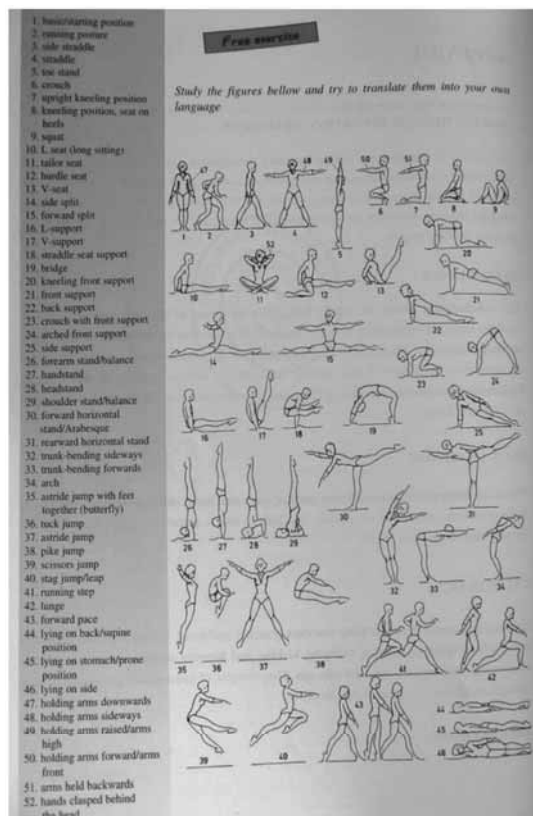
Mellékletek

1.a ábra

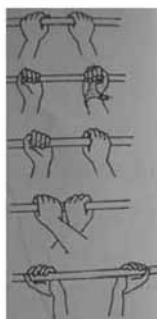
Explicit jelentésmegadás kép segítségével az *English Through Sport* című tankönyvben



1.b ábra
 Explicit jelentésmegadás kép segítségével az *English Through Sport* című tankönyvben



1.c. ábra Explicit jelentésmegadás
 kép segítségével az *English Through Sport* című tankönyvben



Five different grips: **overgrip**, **undergrip**, **mixed grip**, **monkey grip** and **reverse grip**.

3. táblázat

Explicit egynyelvű jelentésmegadások az *English Through Sport* című tankönyvben

Explicit jelentésmegadások	Példák az <i>ETS</i> című egyetemi könyvből (kiemelések a szerző által)
2a) Kopula	<ul style="list-style-type: none"> • A flat shot is a shot without a spin. p145 • A dig is a defensive shot to receive a spike. p136
2b) Kopula + who	<ul style="list-style-type: none"> • A setter is the player who is responsible for setting the ball up in the air close to the net so that it can be spiked by a team-mate. p 137
2c) Kopula + when	<ul style="list-style-type: none"> • Lifting is when a player permits the ball to rest momentarily on his hands as they move upward. p138
2d) Kopula + if	<ul style="list-style-type: none"> • A goal kick is if the ball is knocked over the other team's goal line out of the goal, and a goal kick is awarded p109
2e) 'Refers to'	<ul style="list-style-type: none"> • A foul on someone refers to the fouler (not the fouled).
2f) 'is called'	<ul style="list-style-type: none"> • If he [the gymnast] travels transverse (cross), it is called a Magyar-vándor / travel. p167
2h) 'Is also called'	<ul style="list-style-type: none"> • Being the fastest, this [freestyle] is also called front crawl. p 152
2i) 'or'	<ul style="list-style-type: none"> • The goalkeeper or goalie remains inside his own area. p 127 • tail suction or eddy resistance
2j) Kopula + kettőspont	<ul style="list-style-type: none"> • Double contact is: a ball is played twice consecutively by one player. p138
2k) Kettőspont	<ul style="list-style-type: none"> • Net play: a player must not touch the net or it is a fault. p138
2l) Gondolatjel	<p>Body positions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arch – upper and lower parts of the back are stretched backward in a curve. p 173 • Layout -- straight and completely extended • Prone -- lying face down with the body straight
2m) Szinonimák + '/' jel	<ul style="list-style-type: none"> • Sprints / dashes • top/elite
2o) Kerek zárójel	<ul style="list-style-type: none"> • Medley events are races where swimmers cover equal distances using all 4 disciplines (strokes). p 154
2p) Kerek zárójel + 'or'	<ul style="list-style-type: none"> • chest (or push) pass

4. táblázat

Explicit jelentésmegadások magyar és angol nyelvű szótárakban és tankönyvekben

Explicit jelentés megadások	Példák
2a) Kopula	•The butterfly , (<i>fly</i> for short) is a swimming stroke swum on the breast, with both arms moving simultaneously. (Wikipedia 2009b)
2b) Kopula + who	•The passer is the player who throws a legal forward pass. Rebés 2008 . •The winner is the player who manages to get the most cards. UNAWE 2009
2c) Kopula + when	•Spring is when you feel like whistling even with a shoe full of slush. (Larson 2009)
2d) Kopula + if	N/A
2e) 'Refers to'	•The athlete's heart syndrome refers to the morphological and electrical remodeling which occurs to varying extents dependent upon the sporting discipline. (La Gerche 2009)
2f) 'is called'	•Which Tennis Player Is Called 'Beast Of Belarus'? (Blurt It 2009)
2h) 'Is also called'	•This zone is also called the "three second lane". (Mikola 2001) • <i>Athlete's foot is also called</i> tinea pedis. (Alai 2009)
2i) 'or'	• dunk or dunk shot <i>basketball</i> A shot made by jumping high into the air and throwing the ball down through the basket with one or both hands. (Webster 1976)
2j) Kopula+ kettőspont	N/A
2k) Kettőspont	• goalmouth : <i>Ice Hockey</i> : The open area of a goal between the goalposts. • on deck : <i>Baseball, Softball</i> : Scheduled to bat after the present batter. (Sullivan 1979) • Copula : something that connects: as a: the connecting link between subject and predicate of a proposition b:
2l)Gondolatjel 2m) Szinonimák + '/' jel 2o) Kerek zárójel	• Dummy half (or Acting half/Acting half back) - the player who picks up the rugby ball after it is played by a tackled team-mate. Typically the hooker will take on this role and act as a half-back, but it can be any player at any time. (Wikipedia 2009c)
2p) Kerek zárójel +'or'	• Cycling (Biking or Bicycling) (Weil 2009)
'is associated with'	• A hat-trick in sports is associated with succeeding at anything three times in three consecutive attempts. (Wikipedia 2009d)
Vastagbetűs kiemelés + zéró kopula	• athlete An individual who, by virtue of special training or natural talent, is fit to compete in a physically demanding sport. The term athlete is derived from the Latin word 'atlete' which rferred to a person who competed in physical exercises for a prize. (Kent 1994) • sexism Values, beliefs, and norms that support the process of

	defining one *gender as less worthy and capable than the other, and discriminatory practices which support these beliefs. <i>See also sex discrimination.</i> (Kent 1994)
'Nevezzük'	• Hidrodinamikai ellenállásnak, vagy közegellenállásnak nevezzük azt az erőt, amelyet a folyadék egy teljesen bemerülő, a folyadékhoz viszonyítva állandó sebességgel mozgó testre a mozgással ellentétes irányban kifejt. (Kovács 1979:17)
'alatt...értjük'	• „Úszás alatt a mindennapi életben valamely élőlénynek a vízben való előrehaladását értjük.” (Kovács 1979:13)
'azt jelenti, hogy'	• A gyorsúszás azt jelenti, hogy a versenyző bármely módon úszhat, kivéve a vegyesváltót és a vegyesúszást. Ahol a gyorsúszás a pillangóúszáson, mellúszáson és hátúszáson kívül minden más úszásmódot jelent. (Szánthó 2005)

Doró Katalin

Szegedi Tudományegyetem
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szak–szó–kincs: bölcsész szakma idegen nyelven

Egy idegennyelv-szak összetett nyelvi és szakmai kihívásokat támaszt a hallgatók iránt. Sokszor idegen nyelven tanulnak olyan szaktárgyakat, melyet magyarul előtte nem hallgattak, s ezáltal egyszerre kell elsajátítaniuk a szakkifejezéseket és az általuk jelölt ismeretanyagot. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy mit jelent anglisztika szakos bölcsészek esetében a „szakma idegen nyelven”; mennyiben különbözik ez a nem nyelvszakosok szaknyelvi oktatásától; valamint milyen (szak)nyelvi tudást, és ezen belül szókincsismeretet, követel meg a tananyag feldolgozása és az órák sikeres teljesítése. Felvázolom azt is, hogy milyen szókincsismereti szintekre van szükségünk ahhoz, hogy angol nyelvű tudományos szövegeket értsünk. Továbbá bemutatom azt, hogy bölcsészettudomány esetében is beszélhetünk szakszavakról és szakspecifikus szókincsről, melyek komoly nehézséget okozhatnak a hallgatók számára a tananyag nyelvi és tartalmi megértése során. A kérdéskört a tanulmányom szegedi elsőéves anglisztika és amerikanisztika szakos hallgatók egy nyelvi és egy nyelvészeti órájának tapasztalata, illetve szókincsfelmérő tesztjének eredménye alapján is körbejárja.

Bevezető

A tanulmány címe azt kívánja szemléletesen kifejezni, hogy mi következik abból, ha egy idegen nyelvi bölcsész szakot vizsgálunk szaknyelvi kontextusba helyezve. Többekben felmerülhet az a kérdés, hogy van-e létjogosultsága bölcsészettudomány esetében szaknyelvről beszélni. És itt nem az idegennyelv-szakokon is felvehető üzleti, jogi, turisztikai stb. szaknyelvoktatásra gondolok, hanem az idegennyelv-szakosok fő bölcsészszakosaira. Jóllehet az utóbbi években egyre szélesebb értelemben használjuk a **szaknyelv** és a **szakmai nyelvhasználat** kifejezéseket (Kurtán, 2003; Jónás, 2004; Rébék-Nagy, 2005), a bölcsészettudomány ritkán kerül említésre ezen fogalmakkal együtt. Amennyiben a szaknyelvet a szakszókincs vizsgálatára szűkítjük – nem megfélekezve természetesen arról, hogy ez csak egyféle aspektusa az összetett témának – a nemzetközi, főleg angol nyelvre vonatkozó szakirodalomban is nehezen találunk bölcsészettudományra vonatkozó utalásokat. Számtalan forrás tárgyalja az angol szaknyelvet (*English for Specific Purposes, ESP*), az idegen nyelven folytatott felsőfokú tanulmányokra való nyelvi felkészítést, felkészültséget (*English for Academic Purposes, EAP*), vagy egyes jól definiált tudományterület nyelvi, szókincsbeli sajátosságait, de ezek nem térnek ki az általam vizsgálni kívánt esetre (Coxhead - Nation, 2001; Dudley-Evans and John, 1998).

A téma létjogosultságát azonban mind eddigi kutatói munkám, mind a szegedi Angol–Amerikai Intézetben eltöltött oktatói tapasztalatom

igazolni látszik. Eddigi kutatásaim (Doró, 2008a; 2008b) empirikusan is alátámasztották azt a gyakori oktatói észrevételt, hogy komoly nyelvi, és ezen belül szókincsbeli hiányossággal küszködik az elsőéves (és nemegyszer a felsőbbéves) angolos bölcsészhallgatók nem kis hányada. Emellett komoly kihívást jelent a diákok számára az is, hogy az egyetemen idegen nyelven folyik az oktatás, a középiskolától merőben eltérő módon, s a hallgatóknak egyszerre kell megküzdeniük az új nyelvi és szakmai ismeretekkel (Doró, 2009).

Tehát mind a szakirodalom hiánypótlásaként, mind gyakorlati céllal fontosnak láttam, hogy körbejárjuk azt a kérdést, hogy az anglistika szak milyen szókincsismeretet követel, milyen szókincsük van a hallgatóknak ehhez, és ebből milyen helyet foglal el a szakszókincs.

Bölcsész szakma nyelvszakosok esetében

Nyelvszakosok esetében elvárt követelmény, hogy a hallgatók rendelkezzenek az adott idegen nyelv magas szintű ismeretével, folyamatosan fejlesszék tudásukat, hogy az általános nyelvhasználat mellett képesek legyenek a szakmai ismeretanyagot is célnyelven feldolgozni. Az idegen nyelv számukra nem csupán a tanulás célja kell, hogy legyen, hanem a tanulás eszköze. A bölcsészettudomány összetettségéből adódóan esetükben különböző humán diszciplínák (irodalomtörténet, nyelvészet, történelem, művészettörténet, esztétika, szociológia, stb.) oktatása zajlik párhuzamosan, legtöbbször idegen nyelven. Mennyire hasonlítható ez össze az egyetemeken folyó, klasszikus értelemben vett szaknyelvoktatással, ahol a különböző karok hallgatói kapnak a szűkebb szakterületükhöz kapcsolódó nyelvi képzést? Ennek a kérdéskörnek néhány főbb elemére vonatkozóan találunk összehasonlítást az 1. táblázatban, mely természetesen csak egyszerűsített formában képes vázolni a helyzetet. A táblázatból láthatjuk, hogy más jellegű, de nem kisebb kihívást jelent a bölcsészképzés az oktatók és a hallgatók számára. A szaknyelvi csoportokban általában a hallgatók nyelvi felkészültsége különböző szintű, viszont a diákok célnyelvi hiányosságait ellensúlyozza a magyar nyelvű szakmai háttérismeretük. Nyelvszakosok esetében elvárhatnánk a magas szintű nyelvismeretet, ám az utóbbi években egyre inkább jellemző, hogy különböző nyelvi felkészültségű hallgatók kerülnek egy évfolyamba vagy csoportba. Szemben a heti néhány órára korlátozódó szaknyelvoktatással, a nyelvszakosoknak heti tíz óránál is több célnyelvű órájuk van, melybe beletartoznak a nyelvfejlesztő és a szaktárgyi kurzusok is. Azonban sajnos sokuk nem rendelkezik a célnyelvű tanulmányok folytatásához szükséges nyelvi szinttel, s ehhez párosul a tanulandó szaktárgyi tananyag újdonsága. Azaz legtöbbször nincs olyan magyar nyelvű ismeretanyaguk, melyre

támaszkodhatnának az új nyelvi vagy szakmai ismeretek elsajátításakor. A tanórák követése, a jegyzetelés, az órákon való aktív részvétel, az ismeretanyag önálló feldolgozása, a kiadott feladatok elvégzése mind olyan tevékenységek, melyek sokszor az anyanyelven is tanulandók egy elsőéves számára. Amennyiben nyelvi ismereteik nem megfelelőek és a célnyelvi anyagfeldolgozás szakmai hiányosságok miatt is nehézkes, a tanulmányok sikeres elvégzése komoly veszélybe kerülhet.

Meg kell említenünk továbbá azt is, hogy jogi, gazdasági, műszaki, orvosi stb. szaknyelv esetében viszonylag jól behatárolható szakszókincsről beszélhetünk, legtöbb esetben léteznek szógyűjtemények, szakszótárak, melyek alapját képezhetik a tananyagoknak. Bölcsész szöszedetet viszont nehéz lenne összeállítani, mivel olyan összetett ismeretanyagról van szó, amely számos rész tudományból áll; éppen ezért nehezen behatárolható a hallgatóktól elvárható lexikai tudás. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nem beszélhetnénk szakszókincsről, mint ahogy azt a következő fejezetben részletesebben kifejtem. A nyelvi tudás és szókincs ismereti követelményeken túl fontosnak tartom azt a különbséget is a két csoport között, hogy szaknyelvoktatás esetében általában a hallgatók a kötelező óraterhelés ellenére vagy éppen azt kiegészítve gyakorlati céllal járnak órákra, azaz nyelvvizsgára készülnek, vagy a karrierjükhöz tartják fontosnak a szaknyelvtanulást. Ezzel szemben a nyelvszakosokra jellemző, hogy az általános nyelvi fejlődésen túl nincs konkrét céljuk a szak elvégzésével; bölcsész létük, s a vele járó szakmai órák kényszeredettek, nem szívesen tanulják a bölcsész tárgyak egy részét. Ezért gyakran felesleges tehernek érzik a kurzusokhoz kapcsolódó ismeretanyagot és (szak)nyelvi fejlődést is.

1. táblázat

Szaknyelvoktatás és idegennyelv-szakos oktatás összehasonlítása

Szaknyelvoktatás	Idegennyelv-szak
Különböző nyelvi szintek	Elvárhatóan magas nyelvi szint
Heti néhány szaknyelvi óra	Heti 12–16 szakos óra: nyelvfejlesztés+szaktárgyak
Szakmai háttérismeret magyarul	A szaktárgyak sokszor új ismeretet közölnek idegen nyelven
Viszonylag jól behatárolható szakszókincs	Összetett tudomány és nehezen behatárolható nyelvi szükséglet
Viszonylag jól meghatározható cél (nyelvvizsga, karrier)	Nincs konkrét szakmai és/vagy nyelvi cél

Szókincsismereti szintek

Tanulmányomban az angol tudományos szövegekben előforduló szókincs bemutatására szorítkozom. Nem célom az egyetemistáink által hallott vagy olvasott szövegekből összeállított korpuszt vizsgálni, hanem elsősorban azt igyekszem felvázolni, hogy milyen általános és szakszókincs fordulhat elő ezekben a szövegekben. Az utóbbi évtizedekben számos korpuszalapú felmérés készült az angol általános szókincsről. A különböző korpuszok, mivel más szövegekkel dolgoznak, eltérő eredményeket mutatnak a ritkább szavak előfordulási sorrendjét illetően, míg a leggyakrabban szavak listái jelentős átfedésben vannak. Szintén sok nyelvész foglalkozott az egyes, jól definiált tudományterületek szövegeivel, az azokban megjelenő specifikus szókincssel. Összefoglaló tanulmányukban Coxhead és Nation (2001) négy csoportját említik az angol nyelvű szövegekben megjelenő lexikának: a) **gyakori szavak** (*high-frequency vocabulary*); b) **tudományos szókincs** (*academic vocabulary*); c) **szakszókincs** (*technical vocabulary*); valamint d) **ritka szavak** (*low-frequency vocabulary*). Az első két szócsoport pontosan meghatározható; a gyakori szavak West 1953-as korpuszának első 2000 leggyakoribb szócsaládját jelenti, míg a tudományos szókincs Coxhead által 1998-ban összegyűjtött 570 szócsaládból áll. Ez utóbbi egyetemi jegyzetek és tudományos cikkek korpusza alapján készült, éppen ezért egyetlen specifikus tudományterülethez sem kapcsolódik. Coxhead és Nation elemzése alapján egy tudományos szöveg átlagosan 80%-át teszi ki az első csoport, 8,5–10%-át a második csoport és körülbelül 5%-át a harmadik csoport. Ez az arány természetesen tudományterületenként és szövegtípusonként eltérhet. Chung és Nation (2003) például összehasonlítást végzett egy anatómia tankönyv és alkalmazott nyelvészeti szövegek szókincse között, s arra az eredményre jutott, hogy míg az anatómia szöveg 37,6%-át csoportosította szakszavakként, addig az alkalmazott nyelvészeti korpuszuknak csak 16,3%-át.

El is fogadhatnánk az előbb bemutatott négyes felosztást, azonban a Coxhead és Nation (2001) is felhívják a figyelmet arra, hogy az általános szókincset meghaladó lexikára alkalmazott angol nyelvű terminológia meglehetősen változatos képet mutat az elmúlt évtizedek szakirodalmában. Ugyanis a szoros értelemben vett, csak az adott szakterületen használt **szakszókincs** (*technical vocabulary*) mellett elkülöníthetünk olyan szavakat, kifejezéseket, melyek a szakterület szövegeiben az átlagosnál gyakrabban fordulnak elő, s esetleg más jelentést is kapnak. Ezek csoportosítására és megnevezésére számos, egymással nem mindig teljes átfedésben lévő terminológiát találhatunk, így például *sub-technical* (Cowan, 1974; Baker, 1988), *semi-technical* (Farrell, 1990), *specialized non-technical* (Cohen et al., 1988), vagy *academic* (Coxhead, 1998).

Ezen terminológiai és csoportosítási átfedések miatt én egy ötös felosztást készítettem, a csoportokat magyar kifejezésekkel jelölve, melyet a 2. táblázat mutat. A táblázat két végén elhelyezkedő általános szókincs jól meghatározott, korpuszalapú besorolásuk és tesztelésük rendelkezésünkre áll. Szintén jól definiált a Coxhead (1998) által gyűjtött tudományos szókincs, ennek tesztelésére és oktatására léteznek kidolgozott anyagok, azonban, ahogy azt már korábban említettem, nem kötődik egy konkrét tudományterülethez sem. A fennmaradó, szakterületre jellemző lexikát két csoportra osztottam, a **szakspecifikus szókincsre** és a **szakszókincsre**. Számos tanulmány ugyanis alátámasztotta azt a megfigyelést, hogy a nem anyanyelvi számára a legnagyobb nehézséget nem a legtöbb tudományterület esetében kigyűjthető és oktatható terminológia jelenti, hanem a mindennapi szókincsben is meglévő, de az adott szakterületen gyakrabban, sokszor új jelentésben előforduló szavak (Farrell, 1990; Lam, 2001; Gunn, 2003). Mind az öt szószint kimutatható a bölcsész szövegek esetében is, s valószínűleg éppen az általános és szakspecifikus szókincs nagy arányú jelenléte okozhatja azt a gyakori benyomást, hogy nem beszélhetünk bölcsész szaknyelvről. Pedig az általam szakszókincsnek és szakspecifikus szókincsnek nevezett lexika ismeretének kimagasló szerepe van egy irodalmi, nyelvészeti vagy eszmetörténeti tanulmány megértésében.

2. táblázat

Szókincsismereti szintek angol tudományos szövegek esetében

Általános szókincs leggyakoribb elemei (<i>high-frequency vocabulary</i>)	A leggyakoribb 2000 angol szócsalád
Szakspecifikus szókincs (<i>semi-technical, non-technical, sub-technical vocabulary</i>)	A szakterületen nagy gyakorisággal használt szavak, kifejezések, amelyek a mindennapi szókincs része, de a szakterületen sokszor más jelentést kapnak
Szakszókincs (<i>technical vocabulary</i>)	Kifejezetten a szakterületen használt terminológia
Tudományos szókincs (<i>academic vocabulary</i>)	Egyetemi jegyzetek, tudományos cikkek gyakori lexikája Coxhead (1998): 570 szócsalád
Általános szókincs ritkább elemei (<i>low-frequency vocabulary</i>)	A leggyakoribb 5000 angol szócsaládba nem tartozó szavak

Gyakorlati tapasztalatok elsőéves anglisztika szakosok körében

Felmerül a kérdés, hogy a fentebb vázolt szókincsismereti szintekből melyekkel rendelkeznek az általam vizsgált elsőéves szegedi anglisztika és

amerikanisztika szakos hallgatók. Általános és tudományos szókinccset mérő tesztek (pl. Vocabulary Levels Test [Schmitt és társai, 2001]) eredményei azt mutatták, hogy a korábbi évfolyamokon tanuló elsőéves hallgatók jelentős része nem rendelkezett a tanulmányaik során előforduló angol nyelvű szövegek olvasásához és értéséhez elengedhetetlenül szükséges szókinccsismerettel (Doró, 2008a; 2008b). Ez a 2008/2009-es tanévben elsőéves évfolyamról is elmondható. Esetükben nemcsak az jelent problémát, hogy hiányos a szókinccsismeretük, hanem az is, hogy lexikai tudásuk nagyon lassú ütemben bővül. Az általam oktatott nyelvfejlesztő szeminárium (Communication Skills) során is ezt tapasztalom, ahol kiemelt hangsúlyt kap az általános szókinccs fejlesztése. A hallgatók gyakran felülértékelik szövegértésüket és megelégszenek az első olvasásra történő körülbelüli értéssel. Ez természetesen komoly értelmezésbeli problémákhoz és produktív szókinccs-hiányosságokhoz vezet.

A probléma hatványozottan jelentkezik olyan kurzusok esetén, ahol szakismeretet tanítunk. Erre hozhatjuk az előző óra mellé példának a szegedi hallgatók által kötelezően teljesítendő alapozó nyelvészeti szemináriumot (English Foundation). Ez utóbbi esetében a cél az angol nyelv felépítésének, pl. a szófajoknak, mondatrészeknek és szócsoportoknak az áttekintése. Egy félév során körülbelül száz új leíró nyelvészeti terminus elsajátítása, értelmezése és használata történik. A tananyagban csak egy része ismert korábbi tanulmányukból, pl. a szófajok, igeidők megnevezése, illetve gyakorlatban való alkalmazása. Ez olyan szakismereti és szaknyelvi terhet ró a hallgatókra, hogy az egyszeri szóbeli magyarázat nem elegendő. Elengedhetetlen az új fogalmak táblán vagy kiosztmányban való bemutatása, valamint a terminológia mögött lévő ismeretanyag értelmezése, bemutatása, ismétlése példákon keresztül.

Egy átfogó kérdőíves felmérés részeként 2008. őszén arról kérdeztem az első évfolyam hallgatóit, hogy hogyan vélekednek ezen nyelvészeti szemináriumon tanult szakkifejezésekről, milyen mértékben járulnak ezek hozzá a kurzus teljesítésének nehézségéhez. A megkérdezett 126 diák 48,2%-a vélte úgy, hogy általában sok az új szakkifejezés az órán, s további 18,3%-a úgy, hogy mindig sok az új szakkifejezés. Ugyanakkor, valószínűleg a szemináriumi jellegnek, a sok ismétlésnek és a gyakorlati feladatoknak köszönhetően, a diákok csupán 20,7%-a jelölte meg azt, hogy nehézsége van ezen szakkifejezések megértésével. Önálló ismeretanyag feldolgozása során, illetve a tananyagot egyszer bemutató előadások esetében a hallgatók sokkal nagyobb arányának van gondja a szakkifejezések megértésével (Doró, 2009).

Összegzés

A tanulmányom azt igyekezett bemutatni, hogy bölcsészettudomány esetében is beszélhetünk az egyes tudományterületekre jellemző szakszókincsről és szakspecifikus szavakról. Ha kevesebb, szoros értelemben vett szakszókincs fordul is elő egy-egy bölcsész szövegben, a tudományterület összetettségéből adódóan egyszerre sokféle új szakkifejezést kell elsajátítaniuk és használniuk a hallgatóknak a párhuzamos kurzusokon. Különösen abban az esetben jelent ez terhet, ha nem rendelkeznek megfelelő általános és szakspecifikus szókincsel, a tudományterület magyar nyelvű ismeretével és az egyetemi tanulmányokhoz szükséges tanulási készségekkel. Mivel elvétel van ESP vagy EAP kurzus, azaz a szaktárgyakra vagy az angol nyelvű tudományos nyelvhasználatra felkészítő óra, valamint legtöbb esetben a szaknyelvet használva tanítjuk a szakmát a nyelvszakos bölcsészhallgatóinknak, fontos felismernünk azt, hogy egyszerre lesz a nyelv a tanulás eszköze, a tanulás tárgya és egyben a tanulás feltétele is.

Hivatkozások

- Baker, M. (1988): Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in some medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*. 4/3, 91-105
- Chung, T. M.- Nation, P. (2003): Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*. 15/2, 103–116
- Cohen, A.- Glasman, H.- Rosenbaum-Cohen, P.R.- Ferrara, J.-Fine, J. (1988): Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student information. In: Carrell, P.L.- Devine, J.- Eskey, D.E. (eds.): *Interactive approaches to second language reading*. 152-167. Cambridge University Press: Cambridge
- Cowan, J.R. (1974): Lexical and syntactic research for the design of EFL reading materials. *TESOL Quarterly*. 8/4, 389-400
- Coxhead, A. (1998): A new academic world list. *Quarterly*, 34/2, 213–235
- Coxhead, A.-Nation, P. (2001): The specialized vocabulary of English for academic purposes In: Flowerdew, J.- Peacock, M. (eds.): *Research perspectives on English for academic purposes*. 252-267. Cambridge University Press: Cambridge
- Doró, K. (2008a): Választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel? In: Váradi, T. (szerk.): *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. 24-33. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest.
- Doró, K. (2008b): *The written assessment of the vocabulary knowledge and use of English majors in Hungary*. PhD Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar: Szeged
- Doró, K. (2009): *Meeting the language barrier: The experience of first-year students*. Elhangzott: HUSSE 9 Konferencia. Pécs, 2009. január 22.
- Dudley-Evans, T.-John, M.J. (1998): *Development in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Farrell, P. (1990): *Vocabulary in ESL: A lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*. Center for Language and Communication Studies: Dublin, Ireland

- Gunn, V. (2003): Transforming subject boundaries: The interference between higher education teaching and learning theories and subject-specific knowledge. *Arts & Humanities in Higher Education*. 2/3, 265-280
- Jónás, E. (2004): Még egyszer a „szaknyelvről és a szakmai nyelvhasználatról”. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua 2004: A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. 51-56. Debreceni Egyetem ATC: Debrecen
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lam, J. K. (2001): *A study of semi-technical vocabulary in computer science texts, with specific reference to ESP teaching and lexicography*. Language Center, The Hong Kong University of Science and Technology: Hong Kong
- Rébék-Nagy, G. (2005): A szaknyelvtudás szintjei. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. 325-332. Debreceni Egyetem ATC: Debrecen
- Schmitt, N.-Schmitt, D.-Claphan, C. (2001): Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*. 18/1, 55-88
- West, M. (1953): *A general service list of English words*. Longman, Green & Co.: London

Fischer Márta

Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet
Szakfordítás és Terminológia Tanszék

Európai uniós tartalmak közvetítése idegen nyelve(ke)n

A tanulmány az európai uniós ismeretek közvetítésének tartalmi és nyelvi kihívásait elemzi. A tanulmány első részében áttekintem az uniós tartalmak különféle értelmezéseit, majd az EU intézményrendszerének példáján bemutatom, hogyan segíthető az uniós ismeretek elsajátítása a közigazgatási, jogi ismeretek és hazai párhuzamok bevonásával. Ezután megvizsgálom, milyen hatással van az EU nyelvi rezsimje az idegen nyelvi közvetítésre, különös tekintettel a közvetítésbe bevonandó nyelvek számára. Francia, angol és német példákkal támasztom alá a többnyelvű közvetítés szükségességét. Végül rámutatok az uniós terminológiaalkotás sajátosságaira és ennek hatására a szakemberek és szakfordítók képzésében. Az uniós szövegek fordítóinak nemcsak az uniós terminológia alkalmazása, de alkotása is folyamatos feladata, ezért a szakemberekkel való együttműködésnek és az elméleti terminológiai ismeretek közvetítésének is nagy szerepe van.

Bevezetés

Magyarország uniós csatlakozásával összefüggésben számos tantárgy keretében kaptak helyet az Európai Unióról szóló ismeretek. Az uniós tartalmak közvetítése így több képzésben és formában (a közoktatásban, a felsőoktatásban, a szakemberek képzésében, a szaknyelvoktatás és a szakfordítóképzés keretében) megjelenik, a magyar mellett idegen nyelven is.¹ E témában a Porta Lingua kötetekben is találunk írásokat (Balogh, 2007, 2008; Bérces 2003; Kassainé Tar, 2003; Szászné Veidner, 2003), különösen a csatlakozás előtti időszakhoz és az uniós szaknyelv és terminológia sajátosságaihoz kapcsolódóan. Jelen tanulmányban a közvetítés tartalmi és nyelvi kihívásait vizsgálom. A mondanivalóm az európai uniós kurzusok többnyelvű oktatásával kapcsolatos tapasztalataimra és az uniós terminológiával kapcsolatos kutatásaimra épül.

¹ A tanulmány témája elsősorban a felsőoktatáshoz kapcsolódik, de érdemes röviden – a teljesség igénye nélkül – kitérni a közoktatásban folyó eredményekre is, hisz a felsőoktatás épít a közoktatásban szerzett ismeretekre is. A közoktatásban már a 90-es évek közepétől szerveznek pedagógus-továbbképzéseket e témában, 2008. első félévében pedig a Külügyminisztérium támogatásával rendezték meg az "Európai uniós tartalmak a közoktatásban" c. pedagógus-továbbképzési programot. A képzés keretében hozták létre az www.eudimenzio.eoldal.hu oldalt, ahol hasznos anyagok, információk érhetők el. Az uniós polgárrá nevelés szellemében indult a „Vissza az iskolába” rendezvénysorozat is, amelynek keretében az Európai Parlamentben és a hazai kormányzati szerveknél dolgozó köztisztviselők régi középiskolájukban, kötetlen formában beszélgetnek EU-tagsággal kapcsolatos kérdésekről. Megújult emellett az Europaletta, az Európai Oktatási Kikötő Portál (www.eupaletta.hu/main/60/) is, amely a felsőoktatás kurzusai számára is hasznos információkkal szolgálhat.

Európai uniós tartalmak közvetítése

Az uniós tartalmakat szűken és tágan is értelmezhetjük. Szűkebb értelemben azokra az ismeretekre gondolunk, amelyek szorosan az Európai Unió intézményrendszeréhez, döntéshozatali eljárásaihoz, szakpolitikáihoz kapcsolódnak. Tágabb értelemben uniós tartalomnak tekinthetők azok az ismertek is, amelyek a tagállamokra vonatkoznak, hisz az Európai Unió nemcsak egy intézményrendszert, de a 27 tagállam összességét és a közös történelmi, kulturális gyökereket is jelenti. Az oktatás európai dimenziójában e szempont nagy hangsúlyt kap. A tanulmányban uniós tartalmak alatt a szűkebb megközelítést értem, így azoknak az ismereteknek a közvetítésére gondolok, amelyek az uniós intézményrendszerre és működésre vonatkoznak.

E tartalmakhoz szorosan kapcsolódnak alapvető közigazgatási és jogi ismeretek, amelyekkel – hacsak nem jogászképzésről van szó – gyakran magyarul sincsenek tisztában a hallgatók. A közvetítés ekkor nem merülhet ki az intézmények és döntéshozatali eljárások idegen nyelvi megnevezésében, hisz a szaknyelvi ismeretek aktivizálásához elengedhetetlen a tartalom ismerete is. A szaknyelvoktatás keretében azonban általában szűkebb időkeret áll rendelkezésre a tartalom közvetítéséhez, így célszerű azoknak az elemeknek az azonosítása, amelyek elősegítik a megértést. Nem célom e helyen az EU bonyolult intézményrendszerének részletes elemzése, hisz ez számos kiváló munkában és magyar tananyagban megtalálható.² Azt kívánom bemutatni, hogy az intézményrendszerre vonatkozó ismeretek közvetítését nagyban segítheti, ha bizonyos alapfogalmakat kiemelünk, illetve a tagállami és az uniós szint párhuzamba állításával magyarázunk. Ez értelemszerűen leegyszerűsítést jelent, és semmiképp sem helyettesítheti a részletes magyarázatot (vagy a magyar nyelvű kurzusokat), de ez esetben éppen az egyszerűsítés segítheti elő (vagy alapozhatja meg) a szakmai tartalom elsajátítását.

Az intézményrendszerrel kapcsolatban a három „Tanács” (az Európa Tanács, az Európai Tanács és az EU Tanácsa) elkülönítése okoz gyakori problémát. A három tanácsi formáció közül először az Európa Tanácsot és a két másik tanácsi formációt szükséges elkülöníteni. Az Európa Tanács (*Council of Europe, Europarat, Conseil de l'Europe*) ugyanis az 1949-ben alapított és ma 47 tagot számláló nemzetközi szervezet, míg a két másik formáció az Európai Unió *intézményrendszerébe*

² Az EUvonal tájékoztató szolgálat széles körű áttekintést ad az Európai Unióról szóló kiadványokról, könyvekről, tanulmányokról, háttéranyagokról a http://www.euvonal.hu/index.php?op=tenyek_hatteranyagok&ha=3 honlapon. A tanulmányban Horváth Zoltán (2007) és Kaposi Zoltán (2007) munkájára támaszkodom.

illeszkedik. Másodszor e két utóbbi formáció között kell különbséget tenni. Az Európai Tanácsban (*European Council, Europäischer Rat, Conseil Européen*) ugyanis az EU-tagállamok állam- és kormányfői találkoznak, hogy meghatározzák a jövőbeni célokat és irányvonalakat (ezek a sajtóban nagy figyelmet kapó „EU-csúcsok”), az Európai Unió Tanácsában (*Council of the EU, Rat der EU, Conseil de l'UE*) pedig a szakminiszterek döntenek, attól függően, hogy milyen témáról van szó. Ezért is hívják ezt az intézményt Miniszterek Tanácsának (*Council of Ministers, Ministerrat, Conseil des Ministres*) is. Bár igen elterjedt egyszerűen a Tanács megnevezés is, ez könnyen összetéveszthető az Európai Tanáccsal, így célszerű a Miniszterek Tanácsa használata (Kaposi, 2007).

Az első elkülönítéssel bevezethető két, az uniós tartalmakhoz elengedhetetlen szakkifejezés: a nemzetek feletti és a kormányközi együttműködés. Míg az Európa Tanács tisztán *kormányközi* szervezet, ahol a tagállamok nem mondtak le szuverenitásuk egy részéről, addig az Európai Unió ötvözi a kormányközi és a nemzetek feletti jelleget. A németek önálló terminust is alkottak ez utóbbi formáció (az EU) sajátosságainak leírására, hisz a *Staatenverbund*³ éppen a lazább *Staatenbund* és a szoros *Bundesstaat* közötti állapotot jelöli. A kormányközi és nemzetek feletti jelleg az EU intézményrendszerében is tükröződik. Az intézmények egy része ugyanis a kormányközi együttműködést, azaz a tagállami érdekeket, míg másik része a nemzetek feletti érdekeket biztosítja. Az Európai Tanács és a Miniszterek Tanácsa az első csoportba tartoznak, a tagállami érdekeket képviselik. Tapasztalataim szerint a különbséget a diákok úgy értik meg legjobban, ha kihangsúlyozom: az Európai Tanácsba és Miniszterek Tanácsába az állam- és kormányfők, illetve a szakminiszterek otthonról „eljárnak”, tehát elsődlegesen a tagállamban töltenek be posztot, és ezért a tagállami érdekeket képviselik az uniós üléseken is.

A közösségi döntéshozatalban négy fő intézmény, a Tanács⁴, az Európai Parlament, az Európai Bizottság és az Európai Bíróság játszik szerepet (Horváth, 2007). Bár az EU-ban nem jelennek meg tisztán a modern államokra jellemző hatalmi ágak (végrehajtói, jogalkotói, bírói), az intézmények működésének megértésében, a különbségek és hasonlóságok azonosításában sokat segíthet a tagállami intézményekkel való párhuzam. Az Európai Bizottságot így gyakran hasonlítják a tagállamok

³ A terminust a német alkotmánybíróság vezette be 1993-ban a Maastrichti Szerződéshez kapcsolódóan, az EU leírására: „*Der Unionsvertrag begründet einen Staatenverbund zur Verwirklichung einer immer engeren Union der - staatlich organisierten - Völker Europas, keinen sich auf ein europäisches Staatsvolk stützenden Staat.*” BVerfGE 89, 155.

⁴ Az Európai Tanácsnak kiemelt szerepe van a stratégiaalkotásban, de a közösségi döntéshozatalban a Miniszterek Tanácsa vesz részt.

kormányaihoz, hisz a javaslattétel és döntéselőkészítés mellett végrehajtó feladatokat is ellát, és tagjai között – a hazai miniszterekhez hasonlóan – a feladatokat szakterületek szerint osztják fel (ezek a főigazgatóságok – *DG*).

Az Európai Parlament is hasonlítható a nemzeti parlamentekhez, ez azonban inkább a működést, és nem a jogalkotást tekintve igaz. Az Európai Parlamentnek ugyanis nincs önálló jogalkotó hatásköre. A közösségi jogalkotás elsődleges szerve a Miniszterek Tanácsa, amely mellett a Parlament bizonyos területeken (immáron a döntéshozatal nagy részében) társjogalkotóként szerepel. A közvetítés során a jogalkotási mechanizmus e sajátossága okozhat nehézséget, így célszerű egy újabb párhuzam bevonása. Az EU döntéshozatalát ugyanis a kétkamarás parlamenti szisztémához is szokták hasonlítani, amelyben a felsőház a Tanács (a tagállamok kamarája), az Európai Parlament pedig az alsóház (a polgárok kamarája). Különbőség van azonban abban, hogy – a szövetségi államokkal szemben – az EU-ban éppen az „alsóház” (az Európai Parlament) rendelkezik szűkebb és a „felsőház” (a Miniszterek Tanácsa) bővebb jogosítványokkal (Horváth 2007: 196). A fentiek fényében a közvetítésbe a szövetségi berendezkedésű országokról tanultak is beilleszthetők. Így német kontextusban az Európai Parlament és a *Bundestag* (azaz az uniós – szövetségi szint) között vonható párhuzam, az EU Tanácsa pedig a *Bundesrat*-hoz (tagállami – *Länder* szint) hasonlítható. E párhuzamok értelemszerűen leegyszerűsítik az összetett működést és a bonyolult döntéshozatalt, de az egyes szakpolitikák, pillérek későbbi, részletes magyarázatához hasznos alapot kínálhatnak. Emellett a közigazgatási és jogi ismeretek is aktivizálhatók, így az intézmények nemcsak egy szólista betanulását jelentik.

Közvetítés idegen nyelve(ke)n

Ha a szakmai tartalom idegen nyelvű közvetítésére gondolunk, az idegen nyelv alatt értelemszerűen egy nyelvet, a célnyelvet értjük. Az uniós tartalmak közvetítése esetén ez nem feltétlenül ilyen egyértelmű, mert – ahogy a zárójel is jelzi – szükség lehet más idegen nyelvek bevonására is. Ezért az alábbiakban az idegen nyelvű közvetítést nem korlátozom egy nyelvpárra, hanem éppen ellenkezőleg, több nyelv bevonása mellett érvelek.

Az Európai Unió nyelvi rezsimje ugyanis óhatatlan hatással van a többnyelvű uniós terminológia alakulására. Az Európai Uniónak – a világban példátlan módon – 23 hivatalos és munkanyelve van. E nyelvek a Tanács 1958. évi 1. számú rendelete szerint *de jure* egyenlők, *de facto* azonban csak néhány nyelv tölt be valódi munkanyelv szerepet, mert az intézmények eljárási szabályzataikban rögzíthetik, hogy mely nyelveket

használják belső munkafolyamataikban. Ez ugyan legtöbbször az angol, a francia és a német, de ezek sem tekinthetők egyenrangúnak. Jelenleg az angol szerepe a leghangsúlyosabb, utána következik a francia, majd (egyre kevésbé) a német. Az angol dominancia eredményeként a francia és német nyelvű uniós szakszókincsben angol kifejezések is megjelenhetnek. Ugyanakkor az angol csak a brit csatlakozás után kapott szerepet, így a korábbi időszak hagyatékaként az angol uniós szakkifejezések között francia kifejezéseket is találhatunk. A nyelvek dominanciája tehát a többnyelvű uniós terminológiában is megmutatkozik, és e hatások nemcsak a francia vagy német (és további) nyelvekben érvényesülnek, hanem magában az „uniós” angol nyelvben is. Az alábbiakban pár példán szemléltetem e jelenségeket.

Az uniós működés és a szakpolitikák sem jelentenek kivételt abban, hogy számos területen az angol megnevezések honosodnak meg. Így uniós kontextusban is gyakran találkozunk a *twining*, *screening*, *opting out*, *benchmark*, *mainstreaming* kifejezésekkel. Ezek egy részét ugyan az EU egységes terminológiai adatbázisa, az IATE⁵ már tartalmazza, de számos helyen még az angol megnevezés él tovább. Éppen a miatt, mert e kifejezések nemcsak uniós, hanem más kontextusban, így a gazdasági vagy jogi szaknyelvben is megjelenhetnek, célszerű felhívni a figyelmet arra, hogy uniós kontextusban kötött lehet a használat, sőt meghonosodhat egy olyan megnevezés, amely eltér a hazai nyelvhasználattól. Mindenképpen tanácsos tehát az IATE adatbázis használata vagy párhuzamos szövegek vizsgálata, ha uniós kontextusról van szó. Az uniós intézményrendszerhez, működéshez kötődően gyakoriak az angol rövidítések is. Erre példa az Európai Bizottság főigazgatóságának rövidítése, a *DG (Directorate General)* vagy az Európai Parlament képviselőinek megnevezésére használt *MEP (Member of European Parliament)*. Ez utóbbi rövidítésre az angol kurzusokban is érdemes felhívni a figyelmet, ugyanis a *MEP* kifejezetten az európai parlamenti képviselőkre utal, míg nem uniós kontextusban az *MP* a bevett rövidítés.

A franciául meghonosodott kifejezésekre klasszikus példa az *acquis communautaire*, amelynek hivatalos magyar megfelelője a közösségi vívmányok vagy közösségi joganyag, a szakszövegekben azonban gyakran csak *acquis*-ként hivatkoznak rá.⁶ A rövidítések egy részében is a francia megfelelő honosodott meg. Erre példa a Miniszterek Tanácsa döntéselőkészítő szerve, a *COREPER (Comité des Représentants*

⁵ Az IATE (Interactive Terminology For Europe) a <http://iate.europa.eu> oldalon érhető el.

⁶ Az *acquis communautaire* lehetőséget ad arra is, hogy a diákok elsajátítsák a helyes francia kiejtést, hisz e terminus több olyan kiejtési szabályt is tartalmaz, amely problémát szokott okozni.

Permanents), azaz az Állandó Képviselők Bizottsága (az EU mellé rendelt nagykövetek testülete) vagy az Európai Bizottság tolmácsolási főigazgatósága, amelyre általában mint *SCIC (Service Commun Interprétation-Conférences)* hivatkoznak. Az EU-zsargonban használatos még a *stage* és a *stagiaire*, amely az uniós intézményekben töltött gyakorlatra és a gyakornokra utal, vagy a *concours*, amely a versenyvizsgát jelenti. Emellett vannak olyan kifejezések, amelyek ugyancsak franciául kerültek át más nyelvekbe, mint például az *Europe á la carte* vagy az *Europe d'excellence*. Mivel a tudósítások is gyakran átveszik e rövidítéseket, ezért a célnyelvtől függetlenül célszerű felhívni a figyelmet e sajátosságokra. E felsorolásban német példák ugyan nem szerepelnek (és ez tükrözi a német nyelv csekély uniós szerepét), az előzőkben hivatkozott *Staatenverbund* terminusra azonban érdemes utalni.

A közvetítés és a terminológia jelentősége

Az uniós tartalmak idegen nyelvű közvetítése a szakemberek és a szakfordítók képzésében is nagy jelentőséggel bír. A szakemberek szaknyelvi képzésében ez két szempontból játszik nagy szerepet. Egyrészt a majdani szakembereknek (is) a felelőssége, hogy az uniós terminológia használata egységes maradjon, így már az oktatásban célszerű felhívni a figyelmet a terminológia helyes alkalmazására, a párhuzamos megnevezések elkerülésére és az elérhető adatbázisok (IATE) használatára. Másrészt az uniós terminológiaalkotás sajátosságai a szakemberek szerepét is más megvilágításba helyezi. A csatlakozás után ugyanis az uniós fordítások és ezzel az uniós terminológia alkotása az uniós intézményekbe helyeződött, és ez óriási felelősséget helyez a fordítók vállára. A hazai koordináció és együttműködés intézményes alapja megszűnt, és ez értelemszerűen megnehezíti a fordítók és a szakemberek közötti együttműködést. Ha azonban a szakemberek tisztában vannak az uniós terminológiaalkotás sajátosságaival és a fordítók felelősségével, akkor a fordítók esetleges megkeresései is értő fülekre találnak.

A szakfordítók képzésében az uniós terminológia helyes alkalmazása és a terminológiaalkotásról szóló ismeretek is nagy szerepet kell, hogy kapjanak. A helyes terminológia alkalmazása az uniós fogalmi rendszer összetettsége miatt jelenthet nehézséget. Az EU ugyanis egy önálló fogalmi rendszert is kialakított, de ez a 23 hivatalos nyelv révén a tagállami fogalmi rendszerekkel is állandó, szoros kapcsolatban van. Ennek eredményeként előfordulhat, hogy egy köznyelvi szó uniós kontextusban meghatározott fogalmat jelöl, terminussá válik, és így fordítása is kötött (irányelv – *directive*, vagy a *law* – *jog/jogszabályok*, illetve az alkotmányszerződés kontextusában *törvény*), sőt a fordítás eltér, attól

függően, hogy az uniós vagy a tagállami fogalmi rendszerről (*hozzáadottérték-adó – áfa*), illetve milyen célközönségről (*acquis vs. közösségi joganyag*) van szó. A fordítási tevékenység uniós koordinációjával ugyanakkor a fordítók nemcsak a terminológia alkalmazásában, de alkotásában is részt vesznek. Szerepük egyedülálló abban, hogy megoldásaik a jogszabályok révén be is épülnek az adott szakterület terminológiájába, gyakran megelőzve az egyeztetést, a szakmai konszenzust (Fischer 2009). A szakfordítóképzésben az uniós ismeretek és terminológia közvetítése során így kiemelt jelentősége van a terminológiai elméleti és gyakorlati ismereteknek (fogalmi rendszerek közötti különbségek, ekvivalencia, megfeleltetés) is. A gyakorlati alkalmazáshoz Rádai-Kovács Éva (2004) ad módszertani ötleteket és megoldásokat.

Összegzés

Az uniós tartalmak közvetítése tartalom és nyelv tekintetében egyaránt kihívást jelent. A szűkebb értelemben vett uniós tartalmak, így az uniós intézményrendszerrel, a működéssel kapcsolatos idegen nyelvű közvetítés jogi és közigazgatási ismereteket is szükségessé tesz, így a közvetítés különösen akkor okozhat nehézséget, ha nem lehet építeni előzetes ismeretekre. A tanulmányban az intézményrendszer példáján mutattam be, hogy az alapvető fogalmak tisztázásával, a célnyelvi országról tanult ismeretek bevonásával, a tagállami és az uniós szint közötti párhuzammal megfelelő háttértudásba ágyazható az uniós terminológia ismerete. A közvetítés így nem merül ki az intézménynevek felsorolásában, hanem valós szaknyelvi tudást ad. Ez a szaknyelvet oktató számára is kihívást jelent, hisz a párhuzamok kereséséhez és a különbségek azonosításához szükség van mind az uniós mind a magyar vonatkozású szakmai ismeretekre. Ez jó példa a mediátor szerepre, amikor is az oktató a szaknyelv és a szaktudás között közvetít (Muráth, 2008).

Az uniós ismeretek közvetítésének ugyanakkor a nyelvi oldala is kihívást jelenthet. Az EU nyelvi rezsimje folyamatos és közvetlen kölcsönhatást feltételez a belső kommunikációban használt nyelvek között, és a nyelvek dominanciája a többi nyelv uniós terminológiáját is meghatározhatja. Az angol uniós terminológiában így számos francia, míg a német és francia uniós terminológiában számos angol kifejezés, rövidítés honosodott meg. A közvetítésbe tehát célszerű bevonni több nyelvet, vagy legalábbis felhívni a figyelmet e jelenségre.

A szakemberek és szakfordítók képzésében az uniós tartalmak közvetítésének fontosságát az uniós terminológiaalkotás sajátosságai is alátámasztják. A csatlakozás után az uniós dokumentumok fordítása az uniós intézményekbe került, a terminológia alkotásáért pedig elsősorban a

fordítók felelnek. A szakembereknek az egységes uniós terminológia használatában, és az esetleges segítségnyújtásban, véleményezésben van nagy szerepe. A fordítóknak pedig nemcsak az uniós terminológia alkalmazása, de alkotása is feladata, így a terminológiai elméleti ismeretek közvetítésére is szükség van. Mindennek azért is van jelentősége, mert a csatlakozás után Magyarország közvetlenül a magasan kvalifikált fordítók és tudatos szakemberek képzésével járulhat hozzá a fordított dokumentumok minőségéhez.

Hivatkozások

- Balogh, J. (2007): A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv(ek) lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai vizsgálata. In: Silye, M. (szerk.) (2007): *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. 19-27. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Balogh, J. (2008): Az Európai Bizottság „*L'Europe en mouvement*” brosúrasorozatának „*Construire l'Europe des peuples. L'Union Européenne et la culture*” című egységének szaknyelvi elemzése. In: Silye M. (szerk.) (2008): *Porta Lingua – 2008. Szakember szaktudás, szaknyelv*. 257-263 . Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Bérces, E. (2003): Az euró bevezetésével kapcsolatos szövegek pragmatikai szintű elemzése. In: F. Silye, M. (szerk.) (2003): *Porta Lingua – 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. 163-172. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Fischer, M. (2008): Az európai uniós fordítás és terminuskalkotás magyar vonatkozásai. *Magyar Nyelvőr*. 132/4. 385-402.
- Horváth, Z. (2007): *Kézikönyv az Európai Unióról*. 7. átdolgozott, bővített kiadás. HVG Orac: Budapest
- Kaposi, Z. (2007): *Európai uniós alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs
- Kassainé Tar, I. (2003): Integration of Legal Language in ESP. In: F. Silye, M. (szerk.) (2003): *Porta Lingua – 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. 65-68. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Muráth, J. (2008): A szaknyelvoktató mint mediátor. In: Silye M. (szerk.) (2008): *Porta Lingua – 2008. Szakember szaktudás, szaknyelv*. 17-26. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Rádai-Kovács, É. (2004): Terminológiai kurzus a fordítóképzésben. In: F. Silye, M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. 265-279. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Szászné Veidner, K. (2003): Általános és szaknyelvi uniós szövegek fordításának problémái. In: F. Silye, M. (szerk.) (2003): *Porta Lingua – 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. 336-345. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen

Istrate Gizella Melania
University of Pécs, Medical School,
Department of Languages for Specific Purposes

The role of communication and education in organ donation and transplantation

"There can be no transplants without donors," said Escalante (Escalante,1993). As the Spanish specialists show, philosophically speaking, transplantation is made possible due to a "new vital cycle enabling a society which donates and has a Transplant Coordination System to benefit from the process"(Escalante,1993). The attitude of society is very important and depends on several factors, such as: culture, religion, economics and education. The population needs to be educated and this education should consist of more than information obtained through the media, which does not address the individual's doubts and fears. Persuasive communication is a key factor in informing the population properly. The efficiency of donation and transplantation depends on: social attitude, education, the healthcare system supporting this process, the country's economy, a well-functioning donation and transplant system, the salary system and research and quality programmes.

Introduction

Over the past decades, organ transplantation has become the only therapeutic method used with good results in some end stage diseases which can improve the quality of life for thousands of patients. The ongoing research activities and trainings on the issue are expected to bring even better results in the field and support from the population, which is vital, if an efficient donation-transplantation system is desired.

As the demand for organs has been increasing significantly, organ donation and transplantation have become priorities for the European Commission, which established programmes and financed projects (such as the European Training Programme on Organ Donation) that aim to improve the donation rate through training and educational activities. Unfortunately, there is a huge disproportion between organ donation and organ demand for transplantation.

There are two main reasons for this disproportion:

First, there is an *ever-increasing demand* as organs transplantation continues to show improved results, thanks to medical advances. Moreover, the aging population contributes to the continuously increasing need for organs.

Second, there is a *scarcity of organs*, as proved by huge waiting lists. The shortage of organs is caused by:

- a decreasing numbers of donors on offer, as the incidence of brain trauma and brain hemorrhage decreases in many European countries, so the number of brain dead patients decreases. Moreover, Europe is facing the problem of an aging population.

Aging and morbidity of donors are two of the reasons that less organs are available per donor.

- a main cause of loss of donors is still the opposition to donation. This is influenced by legislation, education and organization, social aspects and family interviews. *Communication* becomes vital here.

Opposition to donation

Regarding *legislation*, there is an opting-out policy or presumed consent, which implies that a deceased individual is classified as a potential donor in the absence of explicit opposition to donation, and the opting-in policy or required consent which refers to a person's expressed will to donate (Donor Card, National Registries)

As for *education*, organ donation and transplants require the involvement of society as a whole. Therefore, education has to cover a large variety of social groups. School programmes are developed, especially for teenagers, in order to create and reinforce positive attitudes towards donation. Programmes are developed for adults as well, and pro donation campaigns (*Share your life, share your decision*), supporting the use of donor cards are run. The education of health workers is important in order create a positive attitude regarding donation among them, to understand the whole process, to understand brain death, as their opinion will be influential on the general public. Moreover, the impact of mass media on the population is crucial. Positive news about donation have to be delivered to the public, underlining the benefits of transplantation and improving the understanding of the medical, ethical and legal aspects of the entire process. Last, but not least, a fluent and effective communications network has to be established between the ICU units and the emergency systems or departments.

Social aspects are not to be ignored in such cases. Religion, age, educational level and economic status have to be taken seriously into consideration. The most important predictor of consent is whether a discussion about donation has previously taken place. It is proven that families who know the patient's wishes are more likely to donate organs.

A family interview involves a communicatively complex task, as the family approach does not consist of an everyday conversation. This must be done by an expert, as healthcare professionals are not trained to handle such issues.

Family interview

The objectives to accomplish in a family interview are the following: to help families to reduce stress, to know the deceased's willingness and to

evaluate the biological risk factors (of the brain dead patients, such as: AIDS, tropical diseases).

The family interview consists mainly of three steps, which have to be followed:

1. *Giving bad news* can be difficult if the person who approaches the family is not familiar with the different communication techniques. Moreover, communication of a death is alone difficult, no matter how well trained the person is. The brain death aspect has to be explained to the family, using an appropriate terminology so that the family can understand it. Empathy has to be expressed throughout the interview, a supportive relationship has to be built in such moments, as this is crucial for the family and for the progress of the whole communicational process.
2. *Time for grief*. It is a must to give the family time to express their emotions, to cry for their loss.
3. Afterwards, the *donation request* comes as an opportunity.

The interaction expert-family is not an easy task. Hymes's SPEAKING model seems to comprise the whole process of communication, from setting (environment), to participants, purposes (or end without Hymes's opinion), act sequence (the order of the event), key (points, establishing the tone, spirit or manner of the speech), speech style, social rules and finally kind of speech.

There are a few *key points* in preparing a family interview (key points which meet Grice's maxims perfectly).

First, the expert has to be well informed (maxim of quantity which refers to making the expert's contribution as informative as it is required for the current purpose of communication). He/she has to obtain the information from the ICU doctors and nurses regarding the present status of the patient. It is very important to have the interview in the proper environment: it should be private, comfortable, with seats for all those who are present at the discussion. Moreover, it is important to avoid barriers and interruptions.

Second, before telling them any piece of information, asking is crucial in order to find out what the family knows about the patient and his/her status. The use of open-ended questions is appropriate. This way, any misinformation is corrected during the interview.

The moment to provide the family with the proper information comes. During giving them the information it is compulsory to be clear and concise (maxims of relevance and manner), to be relevant, to avoid ambiguity of expression, to be brief, to use their own vocabulary, to verify the degree of

comprehension and to follow their rhythm of it.

Further on, addressing their emotions is a key point that must not be neglected if the expert wants to give donation a real try. Observing, trying to identify the experienced emotion and establishing an empathic relationship with the family are three main aspects to be followed. Nevertheless, the expert has to be truthful in what he/she says (maxim of quality).

Last but not least, the offer of donation as an opportunity comes. The communication skills that a transplant coordinator needs to master and use during the interview are different, according to the type of communication he/she gets to. When it comes to verbal communication, it is recommended to make use of active listening, summarizing techniques, metaphors, coherent, reasoned language, open questions. Non-Verbal communication involves different strategies such as: silences, eye contact, physical position, physical contact, listening, use of gestures, warm and low tone of voice. A persuasive communication is needed, bringing up pro Donation *arguments* such as:

Solidarity, approached from general to particular, from social which means that all humans are involved (*we all...any of us or our loved ones might need a transplant*), to group, referring to the certain group of people on the waiting list, parents waiting for an organ for their child and last but not least to the individual, someone known, family or friend, suffering from an end stage disease with no other solution than transplant.

Utility. Death always seems like a waste, it is not something wanted but if it happens it could be useful to someone. Death signifies rupture, but still, through donation it could be a form of continuity of life for other people. A part of the deceased one will live further by saving another life.

Reciprocity, Generosity. Positive arguments which elevate the image of the deceased shall be used. (*We would do the same if he/she would need it? Tomorrow it could be for us*)

Facilitation. In such moments, the help with formalities (ICU visit, legal aspects, funeral home) is welcome till the shock of the bad news is overcome. Moreover, privacy and intimacy needs to be provided.

Conclusions

This article was intended as an introductory step of a complex study of the role of communication in organ donation and transplantation, which is a field of major interest worldwide. The communication process during a family interview is complex and crucial for the expected final results: organ donation. Starting from Hymes's SPEAKING model and Grice's maxims, deeper research into the matter is needed.

References

- Grice, P. (1957): Meaning. *The Philosophical Review*. 66: 377-88
- Grice, P. (1968): Utterer's Meaning, Sentence Meaning and Word Meaning. *Foundations of Language*. 4, 225-242
- Grice, P.(1969). Utterer's Meaning and Intention. *The Philosophical Review*. 78: 147-77
- Hymes, D.(1962): The Ethnography of Speaking. In: Gladwin, T.- Sturtevant, W.C. (eds):*Anthropology and Human Behavior*: 13-53. The Anthropology Society of Washington: Washington
- Navarro, A.- Escalante, J.L.- Andres, A.(1993): Donor detection and organ procurement in the Madrid region. Group of Transplant Coordinators of the region of Madrid. *Transplant Proc*. Dec: 25(6):3130-1
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?cmd=Search&term=Escalante%20J%5Bauthor%5D>
- Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. (30.5.2007): *Organ donation and transplantation: policy actions at EU level*. Brussels
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0130+0+DOC+XML+V0//EN>
- Decision No 1350/2007/EC of the European Parliament and of the Council of 23 october 2007 establishing a second programme of community action in the field of health (2008-13). Official Journal of the European Union. L 301/3
http://ec.europa.eu/health/ph_programme/keydo_programme_en.htm

Jakabné Somogyi Rozália - Zank Ildikó

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Idegennyelvi Lektorátus

**Az idegen nyelvi professzionális készségek fejlesztése a
bölcész- és társadalomtudományi képzésben a
PTE BTK gyakorlata alapján**

Tanulmányunkban bemutatjuk a PTE BTK Idegennyelvi Lektorátusán közel tíz éve oktatott tudományos szaknyelvi programot. A programunk fontos jellemzői: az egyes nyelvi készségeken alapuló modulok felépítés; a funkcionális nyelvi (receptív és produktív) készségek együttes, egymásra épülő fejlesztése; a professzionális és akadémiai nyelvi készségek ötvözése. Először bemutatjuk a program kialakulását, időszerűségét, szakmai háttérét/dilemmáit, jelenlegi működését (Jakabné Somogyi Rozália). A tanulmány második felében az angol program alapján (Zank Ildikó) bemutatjuk a szaknyelvi képzésünk szerkezetét, az egyes modulok szakmai-tartalmi elemeit. Végül megmutatjuk, hogy az egyes szaknyelvi modulok, illetve kialakított szaknyelvi tantárgycsoportjaink miképpen illeszthetők a bölcész- és társadalomtudományi szakterületek új képzési formáiba (BA, MA, PhD programokba).

Szaknyelvi képzési profil kialakítása

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán folyó nem szakos idegennyelvi képzést az Idegennyelvi Lektorátus biztosítja. Érdemes megjegyezni, hogy intézményi szinten ez a képzési forma megszakítások nélkül folyamatosan biztosított, ami az anyaintézmény egyik alapfeladata iránti elkötelezettségét és támogatottságát is bizonyítja. (Kurtán-Silye, 2006) Ennek köszönhetően a rendszerváltással párhuzamosan elindult az a műhelymunka, melynek célja volt a szaknyelvi képzés tartalmi-szerkezeti kereteinek a kialakítása. Első lépésként elkészítettünk egy szaknyelvi képzési **igényfelmérést**, amelyből világosan kirajzolódott, hogy hallgatóink és szaktanáraik nincsenek közös nevezőn a szaknyelvoktatási célok tekintetében. A hallgatói preferenciák skáláján – némileg meglepő módon - első helyen szerepelt a szóbeli szakmai kommunikáció, míg az oktatói skálán a szakirodalom olvasása.¹ Nyilvánvaló ahhoz, hogy egy korszerű szaknyelvi oktatástervezetet tudjunk kidolgozni, kritikusán kellett viszonyulnunk a hagyományos, receptív nyelvi készségek fejlesztését preferáló modellekhez. A hazai és nemzetközi szinten egyaránt megjelent

¹ 706. sz. jelzett FEFA-projekthez kapcsolódó tanulmány: Zank I. – Dorn K. (1996): *Do We Need an EAP Course? Needs and Constraints Analysis for an English for Academic Purposes Course*. In: Tanulmányok a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséről. JPTE, Pécs

szaknyelvi programokban – bár eltérő hangsúlyokkal – általánosan elfogadottá vált a komplex szaknyelvi kompetencia fejlesztése.²

Általános tudományos nyelvoktatási program

Az 1998 és 2002 között folyó szaknyelvi programunkat kísérleti jelleggel angol és német nyelven hirdettük meg. A legnagyobb kihívást a célcsoportok heterogenitása jelentette. A Bölcsészkar esetében ez diszciplinárisan a bölcsész és társadalomtudományi szakok sokaságát jelenti, amihez társulnak még természettudományi, illetve művészettudományi szakok is.³ A program jellegét tekintve **alternatív nyelvi képzés** volt, tanulmányi rend szempontjából nem kreditált, szabadon választható **moduláris felépítésű** program. A képzésbe történő bekapcsolódás feltétele a KER (Közös Európai Referenciakeret) B2-s szintű nyelvtudás volt, amit bemenő teszteléssel ellenőriztünk. A képzés moduljai a következők voltak: 1. nyelvi bevezető, 2. olvasásértési, 3. hallásértési és 4. integráló modul. (Jakabné, 1997). Modulonként/szemeszterenként heti 2 órában folyt a képzés, az összóraszám 120 óra volt. A jelzett időszakban összesen 228 hallgató vett részt a programunkban: 140 hallgató az angol és 88 hallgató a német szaknyelvi képzésben. A pozitív visszajelzések alapján elmondható, hogy a programban mindenekelőtt nyelvileg és szakmailag egyaránt motivált, egyéni tudományos ambíciókkal is rendelkező hallgatók vettek részt, akik a megszerzett szaknyelvi készségeket induló tudományos karrierjükben tudták kamatoztatni (tudományos workshopok, konferenciák, publikálás stb.). Negatívumnak tekinthetjük az alacsony óraszámot, illetve azt a tényt, hogy a program alapvetően hagyományos funkcionális nyelvi (receptív és produktív) készségek fejlesztésére épült, és csak kevés lehetőséget biztosított az akadémiai és professzionális készségek fejlesztésére.

Idegen nyelvi tudományos-szaknyelvi specializáció

A PTE Bölcsészettudományi Karán 2002-ben a képzési profil bővítés révén lehetőség nyílt nem szakterületi specializációk indítására. Ennek keretében az alternatív tudományos nyelvoktatási programunkat 40 kreditese, 5 modulból álló angol és német szaknyelvi specializációs képzéssé bővítettük. A fejlesztésben a korábbi tapasztalatokból leszűrt hiányosságok kiküszöbölésére koncentráltunk. A funkcionális nyelvi készségek mellett

² MA-képzések a birminghami Aston University-n, holland-magyar közös projekt (külön tanulmánykötet: Koster, C. J. - Radnai, Zs. (1997): *Foreign Languages in Hungarian Business*. The Pécs Language Survey. Pécs-Amsterdam)

³ Ezen karok nem rendelkeznek saját nyelvi képző intézményekkel. Az oktatás áthallgatás keretében folyt és folyik jelenleg is.

nagyobb hangsúlyt kaptak az akadémiai/tanulmányi és professzionális készségek.

A specializáció tartalmi/szakmai jellemzői

A **célcsoportok** tekintetében igen vegyes hallgatói összetétellel számoltunk, de a várakozásainkat is felülmúlta az a helyzet, ami a program indulásakor kialakult: a különböző bölcsész- és társadalomtudományi szakos hallgatók mellett az áthallgatás keretén belül természettudományi, művészettudományi, közgazdaságtudományi karok hallgatói is bekapcsolódtak a képzésünkbe. Ebben a „szuper heterogén” csoport-összetételben szerepeltek a karunk „frekvenciált szakjai”, így például filozófia, kommunikáció, politológia, szociológia, pszichológia.⁴ További meglepetést okozott az a tény is, hogy igen magas számban jelentkeztek a képzésbe angol és német nyelvű szakos hallgatók is. Ennek oka leginkább a szakos nyelvgyakorlás lehetőségének hiányában keresendő, és persze nem elhanyagolható az sem, hogy a specializációért igen magas kreditpontszám jár.

A specializáció modulos felépítésével lehetővé vált magasabb óraszám beiktatása is. Szemeszterenként/modulenként két tantárgy felvételével heti 4 órában tanulnak a hallgatók, a specializáció összóraszama 270 óra (1. táblázat).

Fejlesztendő készségek

Szaknyelvi programunk készség- és szövegközpontú. A különböző műfajú tudományos szakszövegek (esszé, tanulmány, recenzio, ismertető, szakmai interjúk) adják azt a nyelvi bázist, amin az egyes alapkészségek fejlesztése történik. A **funkcionális nyelvi** – receptív és produktív – készségek fejlesztése folyamatosan mindegyik modulban folyik. Különösen az elsőben, a nyelvtani rendszerező modulban fókuszálunk a szövegkohéziós elemek felismerésére és megfelelő alkalmazására. Az **akadémiai/tanulmányi** (AP) készségeket különösen az íráskészség-fejlesztő és önálló szóbeli projektkészítő modulban fejlesztjük. Ennek keretében nagy hangsúlyt fektetünk az argumentációs stratégiák felismerésére, értelmezésére, az írott és hangzó szövegekben való megfelelő alkalmazására. Az érvelési struktúrák nyelv- és műfajspecifikus jellegének tudatosítását különösen fontosnak tartjuk, mivel éppen a bölcsész- és társadalomtudományok egyik alapkritériuma a strukturált érvelés mentén történő meggyőzés valamint tudományos állítások,

⁴ A Pszichológia szaktanszék a szaknyelvi specializáció elvégzését kifejezetten ajánlotta és támogatta. Így előfordult, hogy egy hallgató mindkét nyelvből szerzett szaknyelvi tanúsítványt.

koncepciók hiteles alátámasztása. A **professzionális nyelvi készségek** (Kurtán-Silye, 2006) fejlesztésével olyan gyakorlati feladatokat oldanak meg a hallgatók, mint például a saját szakterületükhöz kapcsolódó rövid tanulmányok, recenziók, ismertetések, workshop-előadások, prezentációk készítése, illetve előadása. A specializáció sikeres elvégzéséről a hallgatók diploma mellékletként tanúsítványt kapnak.⁵

A részvételi statisztikából (1. ábra) látható, hogy felmenő rendszerben folyamatosan nőtt a specializációba beiratkozott hallgatók száma. A 2006/2007-es tanévtől (angol-német akkori összesített adat: 719 hallgató) indított BA-képzésekkel fokozatosan csökkent a szaknyelvi specializációban résztvevők száma, hiszen az új képzési követelményekben ilyen kredit-volumenű képzésekre nincs lehetőség. A specializációnk várhatóan 2010-től, az MA-képzések indításával ebben a formában megszűnik. Átalakításának jelenlegi változatáról, a szaknyelvi progresszió jövőbeli lehetőségeiről a tanulmányunk végén lesz szó.

A következőkben röviden bemutatjuk a szaknyelvi specializáció három moduljának tartalmát, célját, illetve módszertani megközelítését.

A szaknyelvi specializáció moduljai

Olvasásértési stratégiák fejlesztése

A kurzushoz kidolgozott tananyag fejezetei tartalmilag elsősorban a társadalomtudományok ismeretanyagához kapcsolódnak. A kurzus szerkezetének és tematikájának nagy előnye, hogy bármilyen szakmai tartalommal ‘feltölthető’ és így igény szerint kapcsolódhat különböző szaktanszéki kurzusokhoz, és önálló tudományos szaknyelvi modulként is megállja a helyét. A kurzusnak kettős célja van: egyrészt, tudományos műfajok strukturális és nyelvi sajátosságainak megismertetése a hallgatókkal, másrészt, önálló és hatékony szövegkezelési technikák elsajátítása. Ezeken az órákon nem a szövegértést ellenőrző, hanem az azt segítő feladatokra koncentrálnak, vagyis a “tökéletes értés” kényszere helyett a sokkal motiválóbb problémamegoldás kerül szaknyelvi oktatás középpontjába.

A kurzus során feldolgozásra kerülő, legjellemzőbb írott műfajok: könyvrecenzió, tanulmány (academic report), kutatási beszámoló (research article), tudományos-ismeretterjesztő cikkek, internetes szövegek.

Az írott szövegek *értelmezési technikáinak* legfontosabb elemei: szövegkohéziós elemek és funkcióik, referencia; bekezdésstruktúra: a

⁵ A specializációhoz komplex szaknyelvi záróvizsgát dolgoztunk ki, melynek során a hallgatók megszerzett tudását írásbeli részben az olvasásértési, fogalmazási, fordítási és hallásértési feladatokkal mérjük. A szóbeli részben a hallgatók saját tudományterületükhöz kapcsolódó, önállóan összeállított prezentációt mutatnak be.

tételmondatok szerepe; a szerzői szándék felismerése: tények és vélemények szétválasztása; gondolatmenet és érvelésrendszer; nyelvi stílusárnyalatok, a “tudományos udvariasság”; általános tudományos és szűkebb szakszókincs elkülönítése.

A kurzus során foglalkozunk jegyzetelési technikák elsajátításával is.

Íráskészség fejlesztése

Az íráskészség fejlesztése a különböző műfajú *tudományos szövegek szerkesztésének elsajátítását*, a formai, nyelvi, stilisztikai követelmények megismerését és azok *kreatív, gyakorlati alkalmazását* jelenti a hallgatók saját tudományterületén. A kurzus során megoldandó feladatok (különböző típusú írásművek elkészítése) megfelelnek azoknak a valódi feladatoknak, amelyek megoldását a majdani - vagy már meglévő - szakmai környezet (pl. ösztöndíjak, tanulmányutak, külföldi szakmai gyakorlat) a hallgatóktól megkívánja. A tudományos igényű írásművek szerkesztésének elsajátítása később megfelelő színvonalú publikációk elkészítését teszi lehetővé. Azt tartjuk a legfontosabbnak, hogy a hallgatók megtanuljanak tudatosan és célirányosan írni. Megértsék és elsajátítsák az ehhez szükséges szerkezeti, nyelvi, formai, stilisztikai, lexikai követelményeket. A kurzus során a szövegek egy-egy jellemző aspektusához kapcsolódó feladatok megoldása elvezet a helyes mondat szerkesztéstől a bekezdésen át tudományos esszé megírásáig. Az íráskészség *kurzus tematikájának fő témakörei*: az esszé és a kutatási cikk tagolása, a részek kapcsolódása, felépítése, nyelvi jellemzői; a bekezdés struktúrája, a tételmondat szerepe, szövegkohéziós elemek; az írott tudományos nyelvezet jellemzői; retorikai funkciók, definiálás, összevetés, érvelés; az esszéírás folyamata, leíró, argumentatív és összevető esszétípusok; referencia, idézetek, lábjegyzet, bibliográfia szerkesztése és kezelése, a szerzői jogok védelme/plágium.

Önálló projekt készítésének technikái/Prezentációs technikák

Ennek a gyakorlat-orientált készségfejlesztésnek a célja, hogy a hallgatókat felkészítse *szemináriumokon, konferenciákon, workshopokon való részvételre*. A szakmai és személyes motivációt azzal biztosítjuk, hogy a kurzus során a hallgatók *önálló, saját szakterületükhöz kapcsolódó „mini” előadásokat készítenek*, melyek során gyakorlatban alkalmazzák a tanult prezentációs technikákat. Az elhangzó prezentációkat a tanáron kívül a kurzus résztvevői is részletesen írásban értékelik, valamint szóbeli visszajelzést adnak. A kurzus tematikus súlypontjai: a prezentációk felépítése, megtervezése, kapcsolódó kutatómunka; szemléltető- és segédanyagok összeállítása és alkalmazása; argumentációs technikák elsajátítása, tények ill. vélemények ismertetése; retorikai- és stíluselemek

alkalmazása; audiovizuális eszközök, Power Point használata; metakommunikáció, non-verbális elemek; kontaktus a hallgatósággal, hozzászólások/kérdések kezelése.

Kitekintés

Jelenlegi helyzet

Az osztatlan, öt éves egyetemi képzés szétválasztása kétszintű alap- és mesterképzéssé a nyelvtanításban is új helyzetet teremtett. Ezért ajánlatunkkal felkerestük a Bölcsészkar szaktanszékeinek vezetőit és programfelelőseit, amelyben javaslatot tettünk arra, hogy az általunk kidolgozott szaknyelvi modulokat építsék be saját alapképzésükbe. A szaktanszékek a megkeresésre pozitívan reagáltak és „kötelezően választható” formában a szaknyelvi modulokat saját BA programjukba illesztették. Ezzel a 2006-2007-es tanév második szemeszterétől szaknyelvi oktatásunk tovább bővült.

A BA képzések keretében folyamatosan oktatott szaknyelvi tárgyak a következők:

Társadalmi tanulmányok és szociológia BA

- Prezentációs technikák (angol, német, magyar)
- Szaknyelvi fordítás alapjai (angol, német)
- Szóbeli kommunikáció idegen nyelven (angol, német)
- Idegen nyelvű szövegolvasás I. és II. (angol, német)
- Európai Unió szaknyelv (angol, német)
- Tudományos írásmű (angol, német)

Kommunikáció, illetve politológia BA

- Szaknyelvi szövegolvasás (angol, német)
- Szaknyelvi fordító szeminárium (angol, német)
- Prezentációs technikák (angol, magyar)
- Európai Unió ismeretek (angol)

A rendszer kiterjesztése

A fenti szaktanszékeken kívül újabbak jelezték, hogy MA programjukba is beillesztenék a szaknyelvi tantárgyakat. Kidolgoztuk a BA képzésben oktatott szaknyelvi tárgyak emelt szintű változatait.⁶ Ezzel az átalakulással a szaknyelvi csoportok homogénebbé váltak.

2010-ben az 5 féléves 40 kredités specializáció felmenő rendszerben megszűnik, terveink szerint egy tartalmilag és formailag megújított program veszi át a helyét.

⁶ Így például: Prezentációs technikák II.: konferencia és workshop előadás idegen nyelven, Tudományos írásmű II.: bevezetés az idegen nyelvű publikációba

Bővülő képzési profil

Az angol és német nyelven folyó szaknyelvi specializációs képzés mellett a lektorátus oktatói folyamatosan hirdettek saját kutatási/érdeklődési területüknek megfelelő új kurzusokat. Az oktatóktól azt is kértük, hogy további kurzusokat dolgozzanak ki, amelyekben figyelembe veszik a szaktanszéki igényeket ill. a hallgatók érdeklődését. Úgy gondoltuk, hogy ezeket a kurzusokat egységesítve és tematikusan csoportosítva vonzóbbá tehetjük a szaktanszékek részére. Így születtek meg a *szaknyelvi tantárgycsoportok*: összesen 50 tantárgy, 6 csoportban: szaknyelvi fordítás-műfordítás, országismeret-kultúra, kommunikáció-média, üzleti-kereskedelmi, társadalompolitika-környezet és a szaknyelvi specializáció. Úgy véljük, hogy a hallgatók számára ez megfelelően rugalmas és motiváló rendszer, amelyben a kurzusok „PTE 10%-ban” vagy „nem szakterületi kreditként” összegegyeztetni szinten felvehetőek. Ez a rendszer azt is jelenti, hogy elvileg minden hallgató legalább két félévnyi szaknyelvi tárgyat tud felvenni.⁷

Szaknyelvi programunk népszerűségét és kedvező fogadtatását mind a szaktanszékek, mind a hallgatók körében az alábbi adatok is alátámasztják: a 2008-09-es tanév őszi félévben *1600 hallgató* iratkozott be az Idegennyelvi Lektorátus kurzusaira. Ebből *1200 fő* vett részt *szaknyelvi kurzusokon*, amivel egyértelműen megváltozott egységünk hagyományos képzési profilja, az általános nyelvi kurzusok aránya folyamatosan háttérbe szorul, ami véleményünk szerint a felsőoktatási nyelvi progresszió lényege.⁸ Az utóbbi 10 év tapasztalata alapján azt mondhatjuk, hogy szaknyelvi programunk erőssége a - korszerű és motiváló tartalom mellett – a moduláris szerkezetből adódó rugalmasság.

Hivatkozások

- Jakabné Somogyi, R. (1997): Szaknyelvi program a JPTE Bölcsészettudományi Karán. In: *Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia*. II. kötet. Külkereskedelmi Főiskola. 164-167.
- Kurtán, Zs.- Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatási rendszerben*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/szaknyelv_o61010.pdf

⁷ Így például: Országismereti tantárgycsoporton belül: A latin-amerikai nyelvi-etnikai mozaik, Skandinavisztika, Olasz művészettörténet, A kínai nyelvről mindenkinek, Németország – sztereotípiák és tények. A kommunikáció – média tantárgycsoportban: Világesemények a német sajtó tükrében, Bevezetés a filmelmélet és filmtörténet angol nyelvű szakirodalmába. Üzleti-kereskedelmi tantárgycsoportban: Kínai nyelvi és üzleti protokoll és etikett, Európai Unió – I., II. Környezetvédelem szaknyelv (angol, német, francia, olasz)

⁸ Az 1200 szaknyelvi órákra beiratkozottak: szaknyelvi tantárgycsoportok kurzusain 840 hallgató, BA-programok szaknyelvi kurzusain 90 hallgató, szaknyelvi specializációban 270 hallgató.

Mellékletek

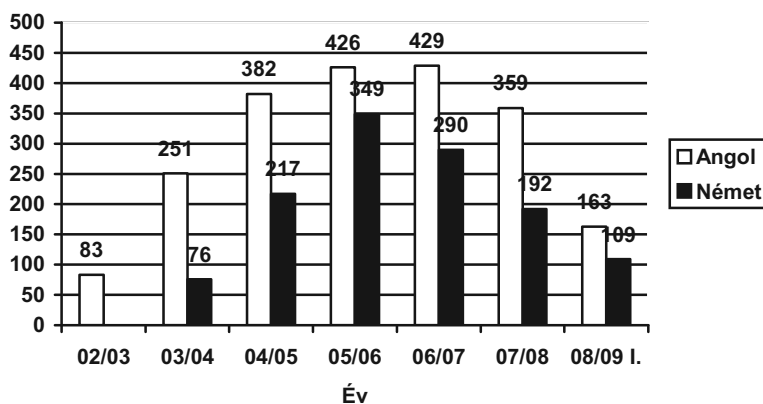
1. táblázat

Idegen nyelvi tudományos-szaknyelvi specializáció

Modul	Tantárgy	Félév	Óraszám	Kredit
Nyelvi átvezető modul	Nyelvtani rendszerezés	1.	Heti 2	4
		1.	Heti 2	4
Szövegértési modul	Olvasásért. stratégiák fejl. Hallásértési stratégiák fejl.	2.	Heti 2	4
		2.	Heti 2	4
Írás- és ford. készség fejlesztése	Íráskészség fejlesztése Fordítástechnika 2.	3.	Heti 2	4
		3.	Heti 2	4
Önálló projekt készítése	Projekt írásbeli elemei Projekt szóbeli elemei	4.	Heti 2	4
		4.	Heti 2	4
EU ismeret	Európai Uniós ismeretek	5.	Heti 2	4
Záróvizsga	Írásbeli és szóbeli vizsga	5.		4

1. ábra

PTE BTK szaknyelvi specializáció



Keresztes Csilla
Szegei Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

English as the *Lingua Franca* of Medicine

English has become the lingua franca of the 20th century, and serves today as a lingua franca in many parts of the world. Increased contact between communities has required that increasing numbers of people communicate across more boundaries and, as a result, people rely more and more on English. Since the 1950s English has become not just an important language in the field of medicine, but also the predominant language of health sciences. For scientists, publications are vital means of communicating research results and of investigating and/or contributing to knowledge capital. They traditionally have also been indicators of productivity and prestige. The dominance of English is present in most written medical registers. English is the international language used in oral communication between health professionals involved in research and it is the language used even in national meetings. It is not so much its utilitarian function that gives the English language its status as a lingua franca, as the prestige attached to and the social role attributed to it. Therefore, it should be taught as a means of intercultural communication in the ESP classroom.

What is a *lingua franca*?

A *lingua franca* is a language used as a means of communication between populations speaking vernaculars that are not mutually intelligible, it can be any language that is used as a means of communication by groups who do not themselves normally speak that language, i.e. a language which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them (UNESCO 1953). Any language can be a *lingua franca*, which is used for widespread communication between groups who do not share a native language, or where native speakers are typically in the minority. Some definitions of ‘*lingua franca*’ specify that all users are non-native speakers (Wardhaugh, 2006); however, the term tends to be found today in its wider definition of any language used for communication over a large area. Samarin (1968) lists four situations for the use of a *lingua franca*: a *trade language* (e.g., Hausa in West Africa or Swahili in East Africa); a *contact language* (e.g., Greek koiné in the Ancient World); an *international language* (e.g., English throughout much of our contemporary world); and an *auxiliary language* (e.g., Esperanto or Basic English).

English as a *lingua franca*

The foundations for the expansion of English were laid as the British Empire itself expanded, roughly between 1600 and 1900. The origin of the

English language as an international language can be traced back to 1873 (Joseph, 2001). The linguistic literature recognizes English as the most prominent international language from the 1930s. English has become the *lingua franca* of the 20th century; “a language used for convenience”, and relied on as “a medium of communication for people who speak different first languages” (Crystal, 1995). It is a “language, no longer the domain of a specific country, culture, race, or religious group, [it] is not geographically restricted” (Modiano, 1999). Since the end of the Cold War in the late 1980s and the development of the EU, there has been a need for a new European *lingua franca*¹. Increased contact between communities has required that more people communicate across more boundaries, and, as a result, people rely more and more on English. Phillipson (2001) claims that “in reality English is no longer a foreign language in several member states [...] it is a fact of working and social life for many EU citizens”. English is now being used alongside native languages in almost every European country, and several studies have shown that its domains of use have. English has become the most widely spoken second and foreign language throughout Europe as more than 30% of EU citizens state that they have sufficient skills in English to have a conversation (Table 1). Generally, there was an increase in foreign language learning in the EU in the last forty years, and there were also observable increases in learning French and German, but English is the language whose status has progressed most. English is not only the most important language of world communication, but it is the main language of intra-European communication.

Table 1.
Proportion of EU population who speak the three most commonly spoken languages
(Europeans and their Languages, 2006)

Language	Proportion of L1 speakers in EU	Proportion of L2 speakers in EU	Total Proportion of L1 and L2 speakers in EU together in EU
<i>English</i>	16%	31%	47%
<i>German</i>	24%	8%	32%
<i>French</i>	16%	12%	28%

Although many Europeans accept the practical necessity of English, there is also widespread fear about the damage it might do to other European

¹ The Latin language was the *lingua franca* of educated people in Europe in the Middle Ages for centuries until French took over this role in the 18th century.

languages. Görlach has undertaken an extensive survey of English in Europe that has resulted in the publication of *English in Europe*, the *Dictionary of European Anglicisms* and the *Annotated Bibliography of European Anglicisms*. In these editions he records the lexical impact of English on selected European languages including the Hungarian language. These works analyze the presence of English in sixteen European languages in the last five decades, and consider the reaction across Europe to the influx of Anglicisms. Görlach claims that “Anglicisms will continue to increase, [and] not only in the countries that have been retarded by political and ideological restrictions, mainly in Eastern Europe”. Additionally, English is currently spread – or spreads itself (if no agency is to be implied) – through films, TV, advertising and – perhaps most importantly in our technological age – software and the Internet. As a consequence, English is today the most important source for loan words in all European languages.

English language globalization has led to the development of stabilized bilingualism in Europe at least in certain speech communities (sciences, information technology, business, etc.). There are two different types of bilingual speech communities: the first are multilingual settings where English is used as a *lingua franca*, so the primary input is not from native speakers. The language becomes a unifying source, and users not only acquire the language but also make it their own (Lesznyák, 2004). In such settings, New Englishes have emerged. The second type is settings where there already exists a national language, so when English is introduced, the community becomes bilingual. Code-switching and code-mixing are common phenomena in these settings.

Phillipson (1992) sees the promotion of English as a form of Western domination over developing countries. For him “the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages”. According to Phillipson those who promote English – that is organizations (like the British Council, the IMF and the World Bank) or single individuals – use three types of argument. English intrinsic arguments describe the language as God-given, rich, noble and interesting, these arguments usually assert what English is and other languages are not. English extrinsic arguments point out that English is well established, there are trained teachers and a multitude of teaching material, and there are also abundant immaterial resources like knowledge of the language. English functional arguments emphasise the usefulness of English as a gateway to the world. Other arguments for English are its economic-reproductive function, it enables people to operate technology, its ideological function, it

stands for modernity, and it is a symbol for material advance and efficiency.

Another classic model is Kachru's distinction of three concentric circles of English with an Inner Circle (containing the US, the UK, Canada, Australia and New Zealand), an Outer Circle (containing post-colonial English-using countries such as Kenya, the Phillipines or Nigeria) and an Expanding Circle (which holds the rest of the world). More recently, Kachru has introduced the term "English using speech-fellowships", according to which he distinguishes between three types of such fellowships: the norm providing (the inner circle in his terminology), the norm-developing (the Outer Circle) and the norm-dependent (the expanding circle) fellowships. He also notes that until recently the British model was the preferred one for the norm-dependent fellowship but this is slowly changing in favour of the American English. A major factor in the reconstruction of Western Europe after World War II was the American funds that were made available through the Marshall Plan. This large scale "European Recovery Program" initiated an Americanization process that undoubtedly affected language attitudes. The language and culture which serve as the major homogenizing forces of globalization come from the US. Since 1945, the US has become the most important economic and cultural power, and used its power to internationalize its own economy. Moreover, the dominance of the United States in the media and cultural industries has resulted in the fact that American products can be consumed in English around the world.

At the end of the 20th century "a rough but reasoned estimate yields about 1.3 billion more or less fluent speakers of English" (Crystal, 1997) in the world, the great majority of whom are non-native speakers of the language. The new developments require at least basic but, in most cases, advanced knowledge of English for getting a good job, studying at university, and staying informed of science, literature, or other cultural fields.

English as a *lingua franca* stands for a special type of communication (Lesznyák, 2004). The increased contact between certain speech communities that evolved because of globalization affects "more people communicating over more language boundaries therewith increases the need for a common code" (Erling, 2004). It is the English language that often fulfills this need for a global *lingua franca*. Therefore, English is nowadays considered to be "both a consequence of and a contributor to globalization" (Fishman, 1998). Bamgbose (2001) outlines that recently there has been an "over-whelming acceptance of the global dominance of

English”, as speakers of English use this language both to take part in and profit from globalization.

English serves today as a *lingua franca* in many parts of the world: for some speakers it is a native language, for others a second language, and for still others a foreign language; however, in the last two categories abilities in the language may vary widely from native-like to knowledge of only some bare rudiments.

English as an international language is used as a contact language within a country where ethnic groups have no other mutually comprehensible languages from which to choose, whereas in case of English as an international language, it refers to settings where English is used by members of different nationality groups. A *lingua franca* is a contact language for persons who share neither a common native tongue, nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication (Lesznyák, 2004).

English has also become a *lingua franca* to the point that literate educated people are in a very real sense linguistically deprived if they do not know English. Poverty, famine, and diseases are instantly recognized as the cruellest and least excusable forms of deprivation. Linguistic deprivation is a less easily noticed condition, but one of nevertheless great significance (Burchfield, 1985).

English is considered as a symbol of modernization, the key to expanded functional roles. Knowing English opens the linguistic gates to international business, technology and science, and travel, and lacking this knowledge closes these gates. Thus, we can conclude that English provides linguistic power. Because of its status as a powerful global language relied on for many purposes and under many circumstances, the use of English as a language of wider communication has been seen as a major source of communicative inequality, as nonnative speakers of English can be at a disadvantage if they have to struggle to express themselves when communicating in it. Pennycook (1995) uses a critical and multifaceted approach to show how imperialism on the linguistic and cultural level is far more complex. We should be acutely aware of the implications of this spread for the reproduction and production of global inequalities. The spread of English in all major areas of life is considered as a significant side effect of globalization.

English as the *lingua franca* of sciences and medicine

Medicine is the science and “art” of maintaining and restoring human health through the study, diagnosis, and treatment of patients. It encompasses the fields of clinical medicine and surgery, medical research,

biomedicine, and other health sciences as well. The language of medicine is investigated for its instrumental role both in medical diagnosis and in treatment. Medical language is traditionally regarded as the language used by medical experts when communicating in an expert-to-expert context. It is the language of the “specialist”, a special language as opposed to general language used by the general public. Sager (1980) highlights that “special languages are semi-autonomous, complex semiotic systems based on and derived from general language: their use presupposes specific education and is restricted to communication among specialists in the same or closely related fields”.

Scientific research is the field whose linguistic practices have been the most thoroughly studied. It has been the subject of several sociolinguistic studies and numerous symposia. Official reports record the languages used in publications and databases. All the analyses show clearly the factors that have led to the large-scale use of English. After World War II much of the world’s scientific potential became concentrated in the United States. One of the consequences was the leading position acquired by that country in scientific publishing and in the storage and dissemination of scientific and technical information (STI). The design, production and dissemination of knowledge then became internationalized and globalized, especially in the fields with the greatest economic implications.

Since the 1950s, English has become not just an important language in the field of medicine, but also the predominant language of health sciences, even in countries which strictly stick to the use of their native tongue, e.g. Austria, France, or Germany. The dominance of English can also be detected in Hungary, especially in the language of sciences, including health sciences.

Since the middle of the 1980s, English has become the universal language of research publications playing an influential role in researchers’ careers, imposing serious restrictions on the free flow of scientific information without a high level of English knowledge. English language competence has risen substantially also among Hungarian scientists, including physicians, especially under age 65. Chandler-Burns (1997) points out the importance of English among medical doctors by claiming that “it is a fact of life that one does not need to know English to be a successful physician; however, to be a successful physician–researcher it will be incumbent upon the person to read and write English fluently”.

At present, English is the most widespread *lingua franca* of the western world used in science and medicine. Different sciences use English

to various degrees: within medicine and mathematics², English is the only language of communication. As Ammon points out, “English has become so dominant as the international language of science, especially of scientific publications, that its use seems to be necessary if one wants to be read or discussed outside of one's own country”, and this dominance has developed in the last 50 years. Retrospectively, we can say that five periods can be distinguished in the history of the language of medicine in Europe. In ancient times, around 500 B.C., it was the Old Greek language that dominated the medical science. This role was taken over by Latin and Arabic in the Middle Ages. In the Renaissance, Latin was used exclusively as the language of medicine in Europe. Medical texts were first translated into vernacular European languages in the 14th and 15th centuries, but Latin retained its firm position as the European language of science. After the French Revolution, the French language was mostly used by the medical community. Finally, German and English overtook this role in the 19th century, when journal publication in medicine started to play a part in nationalizing medical communication. The “victory” of the English language in medicine over all other languages (and not only in Europe but worldwide) started during World War II.

Since much of the science and technology research in the 1950s and 1960s was conducted in English, most of the information was written in English. Swales (1990) claims that “the fact that English now occupies an overwhelmingly predominant role in the international world of scholarship and research [...] entails that the coming generation of the world's researchers and scholars need [...] to have more than adequate professional skill in the English language if that generation is to make its way without linguistic disadvantage in its chosen world”. English prevails in medical research writing to an extent that researchers have even noticed register narrowing.

The dominance of English is present in certain written registers: 89% of all science and technology articles, 80% of databases and 62% of CD ROMs are in English, thus, being able to write and publish in English plays an influential role in researchers' careers. Observers have shown that, of some 100,000 scientific journals published worldwide, 50% were in English but that what counts is the “hard core” of world scientific publishing, composed of about 4,000 to 5,000 journals. The latter publish articles which serve as references, and they receive priority indexing in computerised files, i.e. in databases set up for the collection and circulation of scientific information. They belong to a very small number of

² However, the Russian language used to be the dominant language of mathematics and also other sciences for decades before the political changes in the 1990s.

international publishing houses and appear for the most part entirely in English. Moreover, the United States has the greatest concentration of databases, as well as the most influential ones, such as the Science Citation Index (SCI) of the Institute for Scientific Information in Philadelphia. Over 90% of the information in these US databases is extracted from articles in English taken mostly from English-language journals. Initially established in the publication of papers, the primacy of English subsequently spread to other fundamental language practices in scientific activity. It has become the main language for access to scientific information because researchers tend to look first of all in the “hard core” for information, which is increasingly sent over the Internet. With the internationalization of science, English is tending to become the dominant, and often the sole, language used for discussions in symposia, congresses and similar events. Its use extends to exchanges of work in scientific laboratories where there are foreign researchers. The European Union’s scientific programmes are managed entirely in English, from invitations to tender to completion (Truchot, 2002).

The International Federation (for Information and) on Documentation (FID) reports that nearly 85% of all the scientific and technological information in the world today is written and/or abstracted in English, thus it has become necessary for the members of the medical community to be able to search scientific literature in English. Researchers must be able to express themselves in this language if they want to be fully accepted members of the international academic community. This has become more and more important over recent years as the pressure to produce work in English and publish internationally has increased. Within academia it has been said that one has to “publish in English or perish” (Viereck, 1996). Weinreich suspects that the English language is used as a convenient strategy for coping with an ever-increasing amount of information: everything that is not in English is simply disregarded. Publications in major international medical journals are considered more valuable, and these journals are almost all in English, and most medical journals published in English refuse to accept contributions in another language (Treanor, 1999). In 1995, for example, English was the language of over 95% of publications in the *Science Citation Index*; the remaining percentage was made up of French, German, Russian, and – at about 0.5-0.7% – all other languages, and this trend reoccurs in medical science. One of the dangers of the increasing use of English in medicine is that it widens the gap between physicians, other health workers and patients: in the worst scenario, physicians will not be able to talk about their subject in their native language. This would effectively lead to a breakdown in the

communication between medical experts and the public at large, and physicians working in primary health care still definitely need medical literature to be available in their native language.

English is the international language used in both written and oral communication between health professionals involved in research, and it is the language used even at national meetings. The following examples are taken from the field of cardiology to describe the recent situation. Both at the European Society of Cardiologists Conference, 2007, (that is the annual gathering of cardiologists) and at the 27th European Stroke Conference, 2008, English was the only conference language. While English is officially prescribed as the official language at the latter conference (European Stroke Conference 2008 Final Congress Programme, General Information) this is not the case at the European Society of Cardiologists Conference, 2007. At the latter, the dominant position of English seems to be taken for granted, though both conferences take place in officially non-English speaking countries (Vienna, Austria and Nice, France, respectively).

The use of English as an international language of medicine is described by many scholars. English may be seen as a neutral lingua franca, or it may be seen as a dominating powerful language (Tardy, 2004). English may even be seen acting as something of a Tyrannosaurus rex, “a powerful carnivore gobbling up the other denizens of the academic linguistic grazing grounds” (Swales, 1997).

Therefore, non-English speaking physicians, researchers and practicing doctors have no other option but to learn English if they want to be informed of the latest developments in their fields. The trend to use one lingua franca, English, leads to the use of technical terms in English even in daily non-English language conversations of medical experts. Nevertheless, the former lingua franca of medicine, Latin, has still kept its position in hospital communication between medical doctors and also in written documents: the diagnoses and the anatomical terminology are in Latin, and the rest of the medical report is in the native language. A new feature of the medical language, however, is the appearance of the use of English abbreviations and words (e.g. the signs and symptoms) in these documents instead of native language ones.

The English-speaking nations form a virtual cartel over scientific information, systems organized according to an English-based sociology of knowledge. On-going discussion shows criticism towards the increasing use of English. It is thought that domain loss is dividing people into two groups: the highly educated and the less educated. It is clear that the well-educated group knows English well, since English is used in academic

studies. This has brought pressure for scholars to write in their mother tongue, and, thus, make their thoughts clear also to non-academic audiences, which do not have a good command of English.

Conclusions for ESP teachers

While the use of English in the fields analyzed above is connected with internationalization in its various forms, such use also encroaches in every case on the internal practices of national communities. The degree of encroachment varies with the field and the community. English is identified with what is international and global, but such identification seems to go well beyond its real function: apart from its genuine role as a lingua franca, there are cases where its use does not correspond to a real necessity. What gives English its status, therefore, is not so much its utilitarian function but the prestige attached to it, and the social role attributed to it (Truchot, 2002).

ESP courses must include an element that encourages students to critically analyze the role of English in the world, and to appropriate the language to suit their own particular needs. ESP teachers should foster learners' use of the language creatively, effectively and successfully. Furthermore, the language should be taught as a means of intercultural exchange (Lesznyák, 2004), so that the language and culture of learners will be valued alongside English. The theories discussed above promote theoretical platforms in ESP that move away from a concept of English that is dominated by L1 ('inner circle') norms, and features of non-native varieties should also be considered. ESP professionals should move their practice away from an ideology that privileges L1 varieties: a paradigm shift from Anglo-Saxon centred ESP towards TESPIL (teaching English for specific purposes as an international language) is needed. International English(es), namely the use of English in certain international domains, should also be dealt with in the ESP class, e.g. the analysis of the English spoken at international meetings. We should see and teach ESP "...not [as] a means of imitating English or American culture, but [as] a medium for expressing culturally and socially unique ideas, feelings and identities" (Berns, 1995), as a way of communicating not only with native speakers but with people from all over Europe. British and American Englishes should be recognized as the "parent language" from which European Englishes originate, but from which they might deviate in some respects (Spichtinger, 2000). Moving from grammar and pronunciation to content, it seems clear that in teaching English as a European language we should put less emphasis on embedding English in an Anglo-American context, rather, our ESP materials should focus on interaction in English between non-

native speakers (Berns, 1995). The language must be taught as a means of intercultural communication, and critical analysis of it, and indeed, where necessary, resistance towards it should be considered. We should provide our ESP students complex communicative skills that are competence-based (Feketene Silye, 2002) according to our students' professional needs.

References

- Ammon, U. (1994): The present dominance of English in Europe. With an outlook on possible solutions to the European language problems. *Sociolinguistica*. 8: 1–14.
- Bamgbose, A. (2001): World Englishes and globalization. *World Englishes*. 20: 357–363.
- Berns, M. (1995): English in Europe? Whose Language, which Culture? *International Journal of Applied Linguistics*. 5/1:21–32.
- Burchfield, R. (1985): *The English Language*. Oxford University Press: Oxford
- Chandler-Burns, R. M. (1997): *Non-native writing instruction for medical purposes*. Paper presented at the 1997 meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages. Orlando, FL
- Crystal, D. (1995): *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge University Press: Cambridge
- Crystal, D. (1997): *English as a global language*. Cambridge University Press: Cambridge
- Erling, E. J. (2004): *Globalization, English and the German university classroom: A sociolinguistic profile of students of English*. PhD Thesis. University of Edinburgh
- Feketéné Silye, M. (2002): Nyelvi kompetencia-elvárások a multikulturális munkaerő piacon. *Agrártudományi Közlemények*. 1.
- Fishman, J. (1998): The new linguistic order. *Foreign Policy*. 113: 26–40.
- Joseph, J. E. (2001): Globalization and the spread of English: The long perspective. *Journal of Southeast Asian Education*. 2: 212–240.
- Lesznyák, Á. (2004): *Communication in English as an international lingua franca: an exploratory case study*. Verlag, Books on demand GmbH: Norderstedt
- Modiano, M. (1999): Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*. 15: 3–13.
- Pennycook, A. (1995): *The cultural politics of English as an international language*. Longman: London
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford University Press: Oxford
- Spichtinger, D. (2000): *The Spread of English and its Appropriation*. Diplomarbeit. University of Vienna: Vienna
- Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press: Cambridge
- Swales, J. (1997): English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*. 16: 373–382.
- Tardy, C. (2004): The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*. 3: 247–269.
- Treanor, P. (1999): *Making Europe multilingual*. Access: May 30, 2006. <http://www.heise.de/tp/english/inhalt/te/1155/1.html>
- Truchot, C. (2002): *Language policy division directorate of school, out-of-school and higher education*. DGIV Council of Europe: Strasbourg
- Viereck, W. (1996): English in Europe: Its nativisation and use as a lingua franca, with special reference to German speaking countries. In: Hartmann, R. (ed): *The English Language in Europe*. Intellect: Exeter. 16–24.
- Wardhaugh, R. (2006): *An introduction to sociolinguistics*. (5th edition). Blackwell Publishing: Oxford

Kiss Bálint

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Villamosmérnöki és Informatikai Kar
Irányítástechnika és Informatika Tanszék

**Szakmai tárgyak oktatása idegen nyelven a
BME¹ francia tagozatán**

A cikk a szaktárgyak idegen nyelvű oktatásának egyes vonatkozásait tárgyalja. Az idegen nyelvű oktatás céljai között szerepel a mérnökhallgatók későbbi külföldi mobilitásának elősegítése, lehetőségek megteremtése kettős diploma megszerzéséhez, továbbá egyes komparatív munkapiaci előnyök biztosítása. A cikk felsorolja a tanulás során a hallgatók által használt tudásforrásokat, továbbá bevezeti a hozzájuk tartozó didaktikai faktorokat. A szaktárgyak idegen nyelvű oktatásakor tudatosan kell a tudásforrások nyelvét megváltoztatni, hogy azok eredő didaktikai faktora ne romoljon drasztikusan. Ez kellő nyelvi kompetenciával felvértezett hallgatókat feltételez. A cikk bemutatja továbbá a különböző tudásforrások nyelvének menedzselési lehetőségeit egy CLMS eszköz segítségével, a BME tükörtárgyas francia nyelvű képzésén előadott, „A programozás alapjai 1” című tárgy esetében.

Bevezetés

A nemzetközi vállalatok túlsúlyban vannak a hazai, a régiós és az európai munkaerőpiacon is, ahol jelenleg jelentős és egyre súlyosbodó mérnökhány tapasztalható többek között az építőiparban, az informatikai és a különböző villamosmérnöki szakterületeken is. Amennyiben ez a mérnökhány nem enyhül, úgy a gyártási kapacitások után a kutatás-fejlesztési kapacitások is Ázsiába vándorolnak. Ennek következménye az európai innovációs potenciál marginálissá válása lehet, amelynek gazdasági következményei már középtávon jelentkeznek.

A nemzetközi vállalatok – amellett, hogy Európában jelenleg a munkaerőpiac kereslet-kínálat viszonyai miatt gyenge alkupozícióban vannak az álláskereső mérnökökkel szemben – rendszeresen jelzik a felsőfokú képzési intézmények, így hazánkban többek között a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemnek (BME) is, hogy javítanivaló akad a hallgatók nyelvtudásával, kommunikációs és tárgyaló képességeivel összefüggő kompetenciák területén. (A BME-t illetően a végzetek szakmai kompetenciáit a munkaadók alkalomadtán szintén kritika tárgyává teszik).

A mérnökök oktatásában a tantervek összeállításakor az a szemléletmód uralkodik, hogy a képzés során a hallgatót kemény szakmai tudással (az angol terminológia szerint *hard-skill knowledge* – [Gilleard, 2002]) és lágy ismeretanyaggal, *soft-skill knowledge* kell felvértezni, ahol az említett nyelvi, kommunikációs, prezentációs és tárgyalástechnikai

¹ Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

ismeretek a lágy ismeretanyag részét képezik, a kemény szakmai tudás pedig mindaz, ami hagyományosan az elméleti és gyakorlati mérnöki szakismeretek közé sorolható. A lágy ismeretanyaghoz szokás még sorolni a projekt menedzsment, vezetői és marketing ismereteket, a vállalkozásméletet stb. és egyre több kompetenciát várnak el a munkáltatók a határterületeken is.

A szaknyelvi ismeretek explicit módon egyik kompetenciacsoportban sem jelennek meg, azt be szokás sorolni a nyelvi ismeretek körébe. Érdemes megjegyezni, hogy a kemény szakmai tudás elemei is folyamatos vita tárgyát képezik az olyan új szakterületek megjelenésével, mint például a mechatronika, az orvosi informatika, a gyógyítási célú képalkotás és a számítógéppel segített diagnosztika stb. Az egyetemek, így a BME is igyekszik ezért a tanmenet kemény szakmai tudásanyagát is rendszeres felülvizsgálatnak alávetni.

A teljes mérnöki tudásanyag merev szétválasztása már önmagában is konfliktusforrás. A konfliktusos véleményeket kissé eltúlozva megállapítható, hogy a szakoktató gárda hajlamos a lágy ismerethalmazt pusztán divatos és feleslegesen felfűjt, a kreditek arányában túlsúlyos és a szakmai karrier folyamán nagyrészt önállóan is megszerezhető tudásnak tekinteni, így annak érdemi növelése ellenállásba ütközik. A hallgatók egy része ugyanakkor a lágy kompetenciák elsajátításában látja a kemény szakmai tudást helyettesítő és a gyors „sikeres” karrier megvalósítását segítő eszközt.

A BME hosszú évekre visszanyúló tapasztalatai azt az elgondolást támasztják alá, hogy a szaktárgyak oktatása valamely idegen nyelven (angol, francia, német) pontosan ezt a merev elválasztást mossa el, hiszen a hallgatók a kemény szakmai ismeretek sikeres elsajátításához a lágy ismeretanyag részét képező kompetenciáik implicit megszerzésén keresztül juthatnak el, köszönhetően annak, hogy azt idegen nyelven tanulják. Az idegen nyelven történő oktatás speciális vonatkozást felismerő országokban (például Kanadában) akár ilyen témájú (tanmenet tervezése idegen nyelven tanuló diákok számára) végzettség is szerezhető, példaként említhető a Torontói Egyetem.

Az idegen nyelvű képzés és annak korlátai a mérnökök oktatásában

A tanulás folyamatára a szakemberek több modellt (például Gordon, 1995) dolgoztak ki. Konszenzusos megállapításnak tekinthető, hogy a mérnöki ismeretek oktatása során a hallgató egymásra épülő, elvont fogalmak sorát dolgozza fel és építi be korábbi ismeretei körébe. Több elgondolás feltételezi, hogy a tudáselemek megértése és fogalomalkotó beillesztése a korábbi ismeretek körébe jelentős és folyamatos szellemi erőfeszítést

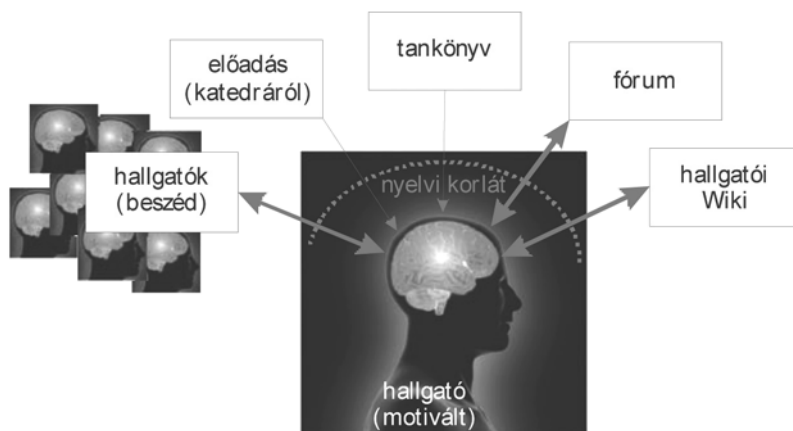
igénylő *iteraktív* eljárás, amely során a tanuló több koncepció/magyarázat/szemléletmód (használjuk a továbbiakban kizárólagosan a koncepció kifejezést) illesztését és tesztelését végzi el.

Valamely tárgy tanulása folyamán a koncepciók sorozatos megújítását a több forrásból időben sorosan érkezett és fokozatosan bővülő információk, illetve a korábbi fogalmakhoz történő illesztés nyomán keletkező konfliktusok kényszerítik ki. Minél összetettebb az elsajátítandó ismeretanyag, minél inkább támaszkodik több fogalom egymásra épülésére – a mérnöki ismeretek nagy része tipikusan ilyen – annál több koncepciót kénytelen a hallgató létrehozni és megújítani. Az illesztés és a koncepciók megújítása alapvetően anyanyelvi környezetben és anyanyelvi gondolkodás mentén zajlik.

Részben a fentiekkel magyarázható az a jelenség, amelyet cikkében Jochems (Jochems, 1991) jellemez. A szerző rámutat arra, hogy a kis nyelvterülettel rendelkező országok egyetemén az oktatás nemzetközivé tétele az ország anyanyelvet beszélő polgárai számára, továbbá az ismeretek kizárólag idegen nyelven történő oktatása és tanulása a mérnöki területeken a színvonal csökkenését eredményezi, ráadásul jelentős járulékos munkát jelent az oktatók számára.

Megvizsgálva a tudásátadás módját a mérnökök oktatásában (Felder, 1988) azt tapasztaljuk, hogy az előadásokon, gyakorlatokon és laborfoglalkozásokon a hallgatók tanulási stratégiáihoz (koncepciók megújításának és illesztésének módja) csak részben illeszkednek az ott zajló oktatásban alkalmazott módszerek. Emiatt az előadások az átadni szándékozott kompetenciák és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak elsajátításához szükséges forrásoknak csak töredékét jelentik a hallgatók számára, sőt egyes kutatások szerint az *ex catedra* előadások ún. didaktikai faktora (egységnyi idő alatt átadott és feldolgozott tudásmennyiség) elkeserítően kicsi. Következésképpen az előadásokat kiegészítendő a hallgató (gyakorlatilag túlnyomó részben) más forrásokat is használ: jegyzeteket, könyveket, hallgatótársai kéziratos jegyzeteit és összefoglalóit, internetet (wiki, fórum, chat stb.), gyakorlatok során a mérőtársaival folytatott diszkusszió elemeit, és igen nagymértékben kollégáinak koncepcióit az elhangzottról (1. ábra). Ezek közül a források közül egyesek használata interakciókat is feltételez, az *ex catedra* előadások tipikusan nem ilyenek különösen a nagy létszámú egyetemi (tömeg jellegű) alakpézésben.

1. ábra
A hallgató tanulási forrásai



Amennyiben minden forrást egy csapásra idegen nyelvűre cserélünk (ez történik, például ha a hallgató külföldre távozva folytatja tanulmányait), úgy a megértés és a fogalmakról alkotott koncepciók kialakításának minden csatornáját idegen nyelvűre cseréljük le. Egy olyan hallgatónál, aki hozzászólt ahhoz, hogy a koncepciók kialakításához az információkat jól ismert (pontos) jelentésű szavak formájában anyanyelvén kapja, és azokat anyanyelvén gondolkozva dolgozza fel, annak ez a csere a megértés viszonyítási pontjainak eltűnésével és ennek következtében tanulmányi kudarcral járhat, hiszen esetében a didaktikai faktor drámai mértékben romlik minden tanulási forrást tekintve.

Ezt az elgondolást támasztja alá az a tapasztalat, amelyet a BME Francia Tagozatán szereztünk. A tanulmányaikat közvetlenül a franciaországi partnerintézményben megkezdő hallgatók bukási aránya közel 100%-os volt, ugyanakkor, ha a francia nyelvű képzésben a mobilitás megkezdését megelőzően egy tanévet eltöltő hallgatókat tekintjük, ez a bukási arány 10% alatti.

El kell tehát kerülni azt, hogy a hallgatók átmenet nélkül olyan oktatási környezetbe kerüljenek, ahol minden tudásszerzési csatorna nyelve hirtelen változik. Ennek kiváló eszköze lehet az idegen nyelv oktatása, a szaknyelvi oktatás, illetve szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása anyanyelvi környezetben.

A szaknyelv oktatása és szaktárgy oktatása idegen nyelven

Lényegi különbség van a szaktárgy idegen nyelven történő oktatása és a szaknyelv oktatása között.

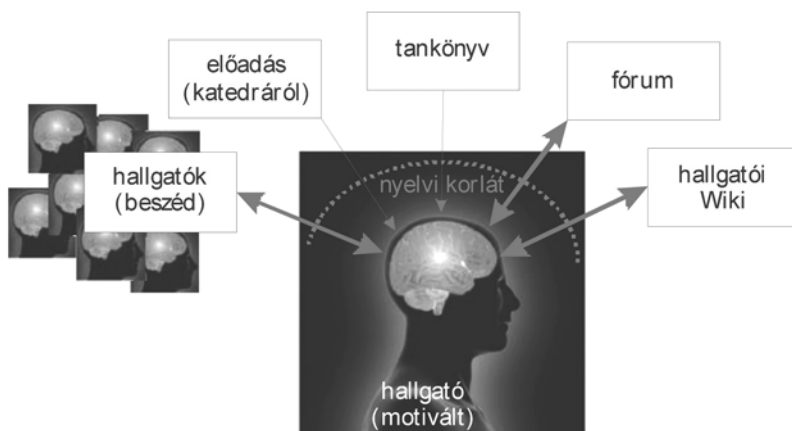
A szaktárgy oktatása során a tárgyhoz tartozó kompetenciák elsajátításához szükséges tudáselemek átadása anyanyelv helyett idegen nyelven történik, de a tárgy célja nem különbözik az anyanyelven és az idegen nyelven előadott változat között. Lényeges szempont, hogy olyan hallgatók számára tegyünk csak lehetővé a tárgyak felvételét, akik számára az egyes tanulási források nyelvének lecserélése a didaktikai faktort nem rontja drasztikusan. A szaknyelv oktatásának célja ugyanakkor nem lehet a tárgy megértéshez szükséges egymásra épülő fogalmi magyarázatok megadása, ezen fogalmak korábbi elsajátítását feltételezni kell mind az oktató, mind a hallgató részéről.

A mérnöki ismeretek területén a szaknyelv oktatásának lehetőségei korlátozottak, vagy olyan oktatókat feltételez, akik a nyelvoktatás szakterületének kompetenciái mellett mérnöki szaktudással is rendelkeznek. Természetesen akadnak részterületek a mérnöki oktatásban is, ahol nem szükséges különösebben mély szakismeret a szaknyelv oktatásához. Ilyenek lehetnek az elsősorban leíró jelleggel is előadható szakismeretek, például egyes alapfokú ismeretek a számítástechnika terülről. A merev szétválasztás mellett vannak olyan területek is, amelyek sem valamely szaktárgy idegen nyelven történő oktatásába, sem a szaknyelv oktatásába nem illeszthetők bele egyértelműen. Ilyen például a technikai leírások és útmutatók olvasása és szerkesztése idegen nyelven, amely tipikusan mérnöki feladat (Esko, 1997), de minden bizonnyal más idegen nyelvhez és természettudományos kulturális különbségekhez köthető más kompetenciák is felsorolhatók, amelyek lehetővé teszik a 1. ábrán is feltüntetett nyelvi korlátok lebontását.

A tükörtárgyas rendszer a BME-n

A BME az ún. tükörtárgyas rendszert vezette be a szaktárgyak több nyelven történő oktatásában, azaz az idegen nyelvű tárgyak valójában magyar tannyelvű tárgyakkal párhuzamosan futnak, azonos tartalommal. Ez, valamint a magyar nyelvű környezet lehetővé teszi, hogy a hallgató az ismeretanyag átadásakor csak egyes csatornákon kénytelen legyőzni, vagy ha úgy tetszik, sikeresen átugrani a nyelvi korlátot. Ezt szemlélteti a 2. ábra.

2. ábra.
Idegen nyelvű oktatás tükörtárgyas rendszerben, anyanyelvi környezetben



A tükörtárgyak kínálata függ a képzés formájától, a nyelvtől és természetesen az oktatói és infrastrukturális kapacitásoktól is. A BME Villamosmérnöki és Informatikai Karán a BSc (alap)képzésben minden tárgyhoz tartozik angol nyelvű tükörtárgy. Német nyelven ezt szintén sikerül biztosítani a mintatanterv szerint az első négy szemeszterben hallgatható tárgyak zöme esetében. Az egyetem továbbá francia nyelvű tükörtárgyak egy szűk csomagját is kínálja a nyelvet legalább középfokon elsajátított hallgatók számára.

Az idegen nyelven előadott tükörtárgyak hallgatói létszáma (tipikusan 20 fő körül) a magyar nyelven előadott tárgyak hallgatói létszámánál (tipikusan 300-400 fő körül) egy nagyságrenddel kisebb, így az *ex cathedra* előadásokon is lehetővé válik a kétirányú kommunikáció, amivel a tapasztalatok szerint az előadások korábban említett didaktikai faktora növelhető a nyelvi korlátok megléte mellett is.

Az idegen nyelvek és a mérnökképzés

Az idegen nyelven történő oktatás nem választható el az mérnökképzés nemzetközivé válásától. Az idegen nyelvű oktatás és az oktatási programok nemzetközivé tétele az EU egyik hangzatos irányelve. Ugyanakkor számos országban sem nemzeti, sem intézményi stratégiák sincsenek kidolgozva ennek megvalósítására. A dán felsősoktatásban a nemzetközivé válás (*internationalizaion*) helyzetéről figyelemre méltó tanulmányt közöl Carroll-Boegh (Boegh, 2005). Egyes megállapításai, bár hasonló felmérésről Magyarországi viszonylatban nem tudunk, hazánkban is érvényesnek tűnnek.

Az idegen nyelv használatának piramisát mutatja az 5. ábra. Az idegen nyelvű képzés az egyetemeken számára, persze megfelelő szak- és nyelvtudással rendelkező oktatók és hallgatók esetén, az elitképzés és a saját szakembergárda utánpótlásának eszköze is lehetne. Ezt támasztja alá, hogy az idegen nyelvű képzésben részt vett hallgatók közül többen választanak akadémiai karriert és nyelvi képességeiknek köszönhetően könnyen és gyorsan képesek beilleszkedni a nemzetközi vált felsőoktatási és kutatási környezetbe.

3. ábra.
Nyelvek használata a mérnökképzésben.



A képzésben a nyelvoktatás feladata többek között azoknak a nyelvi korlátoknak leépítése, amelyek megnehezítik az idegen nyelven hallgatott tárgyak ismereteinek befogadását.

A BME-n hallgatott idegen nyelvű tükörtárgyak esetében a tanulási források egy része már idegen nyelven áll a hallgatók rendelkezésére. Az idegen nyelven hallgatott tárgyak nyomán pedig a külföldi tanulmányok már könnyebben leküzdhető nyelvi akadályokat jelentenek a hallgatóknak. A külföldi mobilitás egyfajta csúcsa valamely kettős diplomát adó képzésben történő részvétel, amely hosszabb (tipikusan 2-3 félév) külföldi tanulmányok esetében lehetővé teszi a BME és külföldi partneregyeteme diplomáinak együttes megszerzését.

Szaktárgy oktatása idegen nyelven: *A programozás alapjai 1* (VIHIA100)

A BME Francia Nyelvű képzésben a Villamosmérnöki és Informatikai Kar, a Gépészmérnöki Kar, továbbá a Közlekedésmérnöki Kar hallgatói vehetik fel tükörtárgyként „A programozás alapjai 1” tárgyat francia nyelven, amelynek előadásait és gyakorlatait a cikk szerzője tartja. A magyar nyelvű tematikát Vitéz András dolgozta ki. A tárgy 5 kreditese, az ehhez tartozó 56 kontaktóra 28 óra előadásra és 28 óra laborfoglalkozásra bomlik. A félév során az aláírás megszerzéséhez előírt számonkérés számos ún. kiszárthelyi

és két nagyvárhelyi dolgozat megírásából, továbbá egy házi feladat beadásából áll.

A tárgy keretében átadandó tudáselemek jellege

A tárgy egyszerre célozza meg elvont problémamegoldási koncepciók és gyakorlati ismeretek átadását: mérnöki problémák algoritmikus megoldása, információk adatként történő reprezentációja és manipulálása, a C programozási nyelv elemei, adatszerkezetek létrehozása és manipulálása, hogy csak néhányat említsünk. A programozáshoz szükséges algoritmikus problémamegoldás szemléletének elsajátítása egyes hallgatónál nagy nehézséget okoz.

Tekintettel arra, hogy a tárgy keretében megismert fogalmak magyar nyelvű elnevezéseire a későbbi tanulmányok során is szükség van, ezért azok mindkét nyelven történő elsajátítása követelmény. Alapozva a tárgy egyértelmű kötődésére az informatikához, mint tágabb diszciplínához, implicit módon könnyen elérhető, hogy a hallgatók olyan web alapú eszközök használatát is elsajátítsák, amelyekhez hasonló alkalmazásokkal pályafutásuk alatt minden bizonnyal számos alkalommal találkozhatnak. Mivel ezen eszközök felhasználói felülete több nyelven is „ért”, így az ehhez tartozó szaknyelvi szókincskészlet is könnyen rögzíthető.

Az oktatási tartalomkezelő szoftverek használata

Az oktatási célú tartalomkezelő szoftverek (*Learning Content Management System – LCMS*) az általános tartalomkezelő eszközök (*Content Management System – CMS*) családjának speciális célra készült tagjai. Elkészítésükkor az oktatási tartalmak felhasználóbarát, internet alapú megjelenítési módjainak biztosítása mellett messzemenően figyelembe veszik a korszerű oktatási/tanulási modelleket is, lehetővé téve, hogy a hallgató egyetlen átgondolt felületen keresztül érhesse el az ismeretanyag elsajátításához szükséges eszközöket és adott esetben interaktív csatornákat. Ezért az LCMS eszközök legtöbbször e-learning célokra is alkalmazhatók. Az ingyenesen hozzáférhető megoldások piacán két eszköz népszerű: az európai fejlesztésű Dokeos² és az amerikai fejlesztésű Moodle³.

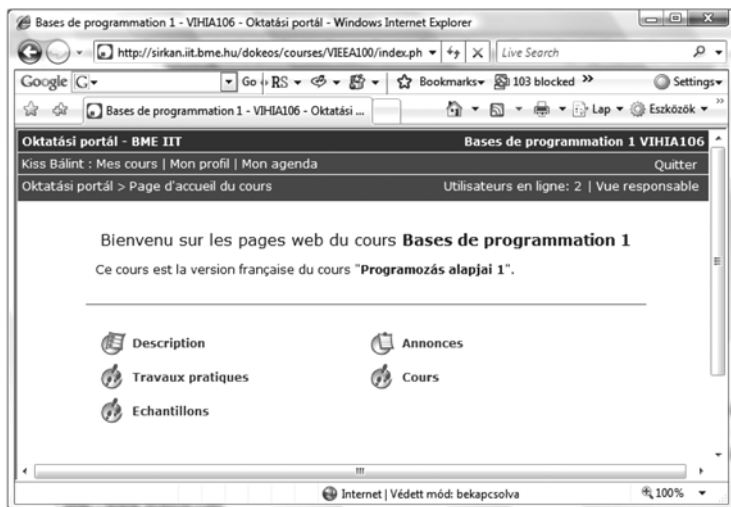
Ezek az eszközök akár tárgyanként változtatható nyelvű felülettel jelennek meg. A 4. ábrán *A programozás alapjai 1* tárgy honlapja látható.

² <http://www.dokeos.com>

³ <http://www.moodle.com>

4. ábra.

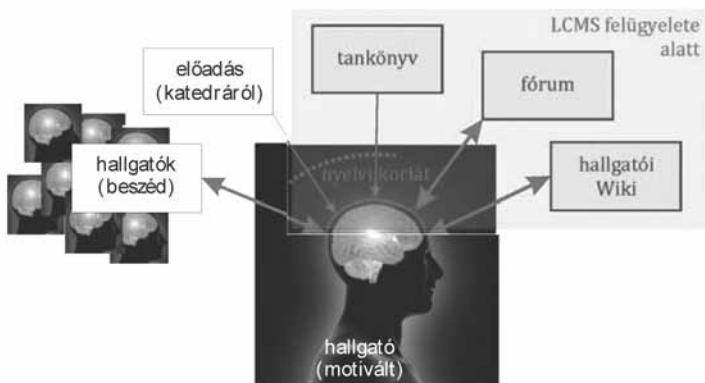
Tükörtlárgy honlapja (*A programozás alapjai 1*) Dokeos LCMS használatával



A CLMS eszközök használata legtöbbször kimerül az oktatást segítő anyagok (fóliák, jegyzetek, mérési útmutatók, mintazárhelyik) elektronikus közzétételében, amely az oktatási egységeknek jelentős fénymásolási költséget is megtakaríthat. Ugyanakkor a legtöbb ilyen eszköz lehetővé teszi az oktató számára egyszerre több tanulási csatorna felügyeletét is, akár interaktív módon is, sőt segítségével új csatornák is nyithatók (pl. konzultálás videokonferencia segítségével, weben zajló szemináriumok, stb.). Ezt mutatja az 5. ábra.

5. ábra.

LCMS eszközökkel megvalósított tanulási források.



A CLMS eszköz webes felülete lehetővé teszi, hogy a hallgatók a számítógépes laborfoglalkozások során a feladatokat és azok megoldását nyomon követhessék, a minta zárthelyi példasorokat odahaza a felkészülés közben letöltsék, a tárgy fórumán aszinkron módon eszmecsereét folytassanak, házi feladataikat kiválasszák, a tárgy oktatóinak hirdetésményeit megtekintsék, mindezt francia nyelvű kezelőfelület előtt.

Az egyes tanulási források nyelvének megválasztása

A tárgy keretében idegen és magyar nyelven hozzáférhető tanulási források megválasztását mutatja az 1. táblázat. Látható, hogy tárgy francia nyelven történő oktatása csak a tanulási források egy részét érinti. Az egyes források nyelvének cseréje érdemben nem érinti, vagy csak kis mértékben rontja a didaktikai faktort, sőt egyes esetben javítja azt.

1. táblázat.

A didaktikai faktor becstült változása.

Tanulás forrása	Nyelv	Interakció	Didaktikai faktor változása
Előadás/gyakorlat	francia	kétirányú az alacsony létszámnak köszönhetően	nagyjából azonos vagy nő
Előadás segédlet (fóliák)	francia és magyar (tükörfordítás)	egyirányú	nagyjából azonos
Gyakorlat segédlet	francia	egyirányú	csökken
Könyv, jegyzet	francia és magyar	egyirányú	nagyjából azonos
Másik hallgató	magyar	kétirányú	azonos

Összefoglalás

A cikk a szaktárgyak idegen nyelvű oktatásának egyes vonatkozásait tárgyalja. Az idegen nyelvű oktatás célja a hallgatók későbbi külföldi mobilitásának elősegítése, lehetőség megteremtése kettős diploma megszerzéséhez, továbbá a komparatív munkapiaci előnyök.

A szaktárgyak idegen nyelvű oktatásakor tudatosan kell a tudásforrások nyelvét megváltoztatni, hogy azok eredő didaktikai faktora ne romoljon drasztikusan. Ez kellő nyelvi kompetenciával felvértezett hallgatókat feltételez.

Bemutattuk a különböző tudásforrások nyelvének menedzselési lehetőségeit egy CLMS eszköz segítségével a BME tükörtárgyas francia nyelvű képzésén előadott, *A programozás alapjai 1* című tárgy esetében.

Hivatkozások

- Carroll-Boegh, A. (2005): Internationalization and Teaching through English: A Danish Perspective. *Educate Journal*. 5/2. 19-30
- Felder, R. M. (1988): Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. 78/7. 674-681
- Gilleard, J. - Gilleard, J. D. (2002): Developing Cross-Cultural Communication Skills. *Issues in Engineering Education and Practice*. 128/4. 187-200
- Giordan, A. (1995): New models for the learning process: Beyond constructivism? *Prospects*. 25/1. 101-118
- Jochems, W. (1991): Effects of Learning and Teaching in a Foreign Language. *European Journal of Engineering Education*. 16/4. 309-316
- Johnson, E. (1997): How to Develop Reading-To-Do Skills in Engineering Education. *Literacy Across Cultures*. 1/1

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet

**Projekt-menedzsment németül a Vilniuszi Mikolo Romerio
Egyetemen szerzett tapasztalatok tükrében**

Korábbi megfigyelések alapján megállapítható, hogy a német nyelvű gazdasági/üzleti szakirodalomban markánsan vannak jelen az internacionalizmusok/anglicizmusok, az összetett és képzett szavak. A szerző az előadásban – további megfigyelési eredményei tükrében - röviden kitér arra, hogy vajon ezek a gyakran előforduló szavak az idegen nyelvű szakmai szövegek szótár nélküli értő olvasását megkönnyítik-e, vagy pedig zavart okoznak és hibákhoz vezetnek.

Az cikkben a szerző bemutatja a Vilniuszi Mikolo Romerio Egyetemen szerzett oktatási tapasztalatait is. A vilniuszi hallgatók körében végzett megfigyelések arra a kérdésre is választ adnak, hogy a német nyelvű projekt-menedzsment szakirodalomban található anglicizmusokra is érvényesek-e a korábbi eredmények, tehát transzfer hatásuk a szövegek olvasása során.

Német nyelvű gazdasági/üzleti szakmai szövegek jellemzői

Korábbi megfigyelési eredmények

A német nyelvű gazdasági/üzleti szakmai szövegek jellemzőinek megfigyelésekor a kiinduló pontot számomra Majorné (1967, 1968, 1980, 1986), valamint Klücsnyikova (1973) megfigyelései jelentették, akik Magyarországon, valamint az egykori Szovjetunióban orosz nyelvű szakmai szövegeket vizsgáltak olvasás-módszertani szempontból. Kérdésfeltevésük az volt, hogy milyen módszerekkel könnyíthető meg a felsőfokú intézményekben tanuló hallgatók számára az idegen nyelvű szakirodalom szótár nélküli értő olvasása. A Majorné (1980) által definiált szintetikus olvasás értelmében a szakmai szövegekben a szövegkorpuszhoz viszonyítva markánsan jelen lévő összetett szavak, internacionalizmusok és képzett szavak vizsgálandók egyetemi hallgatók körében. Tehát a szövegek főképpen lexiko-szemantikai és grammatikai szintjén történő vizsgálata ajánlatos.

Tapasztalataim alapján az összetett szavak nem jelentenek a hallgatók számára nagy erőfeszítést igénylő, megoldandó problémát az olvasás, fordítás során, mert jelentésük az esetek többségében a kontextus alapján érthető. A szóösszetételek értelmezését német magyar relációban az is megkönnyíti, hogy a magyar szóösszetételek nagyon hasonlítanak a németre, pl. *Handelspolitik - kereskedelempolitika*. Ezen kívül az elemek sorrendje is egyezik a német és magyar nyelvben: az első mindig a meghatározó tag, a második pedig az alaptag. Vannak olyan

szóösszetételek is, melyek egyik tagja hazai, másik idegen eredetű. Ez a jelenség a hibridizáció (Balogh, 2007), például: *vámkontingens*.

Megállapíthattam azt is, hogy az internacionalizmusok/anglicizmusok a német nyelvű szakirodalomban elsősorban pozitív, transzfer hatásúak, segítik az értő olvasás és fordítás folyamatát. Értelmezésükkor csak nagyon ritkán fordul elő interferencia, tehát az anyanyelv, vagy a már meglévő nyelvismeretek negatív hatása (Juhász, 1970). Ez – véleményem szerint – annak is köszönhető, hogy a hallgatók tanulmányaik során már korábban, tehát a német szaknyelv tanulása előtt, számos angol nyelvű szakmai szöveget olvasnak.

Megfigyeléseim eredményeképpen arra a következtetésre jutottam, hogy veszélyt a szövegek helyes értelmezésekor a képzett szavak okozhatnak, mert jelentésüket a szóképzés során igen gyakran változtatják, ezért megfigyelésükre komoly hangsúlyt kell helyezni oktatás/tanulás során. Például: *e Beschaffung*= *beszerzés*, *e Beschaffenheit*= *minőség*; *dienen*= *szolgál*, *verdienen*= *(pénzt) keres*, *bedienen*= *kiszolgál* (Mátyás, 2007).

Anglicizmusok

Megállapíthattam tehát, hogy a fordítás során félreértelmezéseket elsősorban a képzett szavak okozhatnak, és javaslatot tettem arra is, hogy a tanulás során tudatos megfigyelésük, szövegekből kiemelésük ajánlatos. A képzett szavak és internacionalizmusok/anglicizmusok tekintetében pedig arra jutottam, hogy a helyes szövegértést/fordítást nem, vagy csak csekély mértékben veszélyeztetik. Azonban úgy gondolom, hogy mivel a német, sőt magyar nyelvű szakmai szövegekben is számos és egyre több anglicizmus, idegen eredetű kifejezés fordul elő, érdemes, sőt ajánlatos külön figyelmet fordítani ezeknek a szavaknak a vizsgálatára is.

Napjainkban az anglicizmusok két fő területen figyelhetők meg: a köznyelvben és a médiában, de jelen vannak a gazdasági és az üzleti életben is, az egyetemi képzésben pedig a globalizációs kihívások helyezik előtérbe az angolt, az angol nyelv elterjedését (Németh, 2008). Úgy tűnik, hogy az igazi veszélyt az anglicizmusok a köznyelvben jelentenek, mert e szavak majmolói sokszor tisztában sincsenek az angol szó jelentésével, azt hibásan használják és gyakran nem is értik. Stephanides Éva egy cikkében a következőket írja (Stephanides, 2008: 1):

„Évek óta díszleg egy hirdetés a Petőfi utca és a Ferenciek tere sarkán: Utazási és last minute center. Ez az utazási iroda utolsó perce? Vagy mindenki olyan jól tájékozott, hogy tudja, hogyha szerencsés, akkor közvetlenül az indulás előtt olcsóbban vehet részt egyes társasutazásokon?”

A probléma erőteljesen jelentkezik más nyelvekben is, így például a németben és franciában is. Sőt „Egyesek a német nyelv hanyatlásától és teljes pusztulásától tartanak, mások a mai német nyelvet „csimpánznyelvnek” ítélik, mert fenntartás nélkül minden angol jövevényszót befogad.” (Nagyné Csák, 2004: 105). A francia nyelvben felbukkanó anglicizmusok különböző mértékben integrálódtak a francia nyelvbe, igen sokszor az angol szavak nőneműsítésével. De az anglicizmusok problémáját a francia nyelvben is számos következetlenség és bizonytalanság jellemzi (Őrsi, 2008).

A szakmai nyelvhasználatban a problémát nem látom ilyen aggasztónak. Egyrészt azért, mert a nyelvhasználók – gondolva itt főként a felsőoktatásban tanulóakra – kellő mennyiségű szakmai és nyelvi ismerettel rendelkeznek. Az anglicizmusok alkalmazásának problematikája ebben az esetben inkább abban keresendő, hogy az idegen helyett milyen magyar nyelvű szakkifejezéseket mondhatunk/írhatunk, nehogy nyelvünket ijesztő mértékben ellepjen az idegen szavak.

A Vilniuszi Mikolo Romerio Egyetemen szerzett tapasztalatok ***Anglicizmusok a német nyelvű projekt-menedzsment-szakirodalomban***

Vilnius, Litvánia fővárosa 1994 óta a Világörökség listáján található. Katolikus és ortodox érseki székhely, és itt található Kelet-Európa egyik legrégebbi egyeteme, amelyet 1579-ben Báthory István alapított. Vilnius Litvánia délkeleti sarkában, a Vilnia és a Neris folyók találkozásánál fekszik, 40 km-re a belorusz határtól. A város lakosságának 57,8%-a litván, 18,7%-a lengyel, 14%-a orosz, 4%-a fehérorosz, 1,3%-a ukrán, fél százaléka zsidó, a fennmaradó 3,7% egyéb nemzetiségű.

Vilnius fejlődésének csúcsát I. Zsigmond alatt érte el, aki udvarát 1544-ben ide helyezte. A város a Litván Tudományos Akadémia székhelye, 7 főiskolája, egyeteme van, ezek között a legismertebb a Vilnusi Egyetem, melynek 11 fakultásán közel 20 000 hallgató tanul. Nevezetes a város Zene- és Képzőművészeti Akadémiája is. Vilniusban az Litván Nemzeti Operaház és a Nemzeti Filharmónia mellett további 9 színház teszi változatossá a kulturális életet. Vilnius a központja a litván televíziózásnak és a litván filmgyártásnak is (www.wikipedia).

2008 áprilisában abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy egy hetet tölthettem el a Vilniuszi 7 karral és számos nemzetközi kapcsolattal rendelkező Mikolo Romerio Egyetemen (www.mruni.lt). Ott tartózkodásom során német szaknyelvet tanuló egyetemistáknak mutattam be a magyar felsőoktatásban zajló változásokat, a diplomához szükséges nyelvi követelményeket, a szakmai nyelvvizsgák feladatait. A litván diákok számára – ugyanúgy, ahogy nálunk – a diploma megszerzésének egyik

feltétele sikeres szakmai nyelvvizsga megszerzése egy választott idegen nyelven.

Kint tartózkodásom során BA-hallgatóknak tartottam szaknyelvi órákat, melynek során megismerkedtek a nálunk használatos nyelvkönyvekkel, és a német nyelvű szakmai szövegek értő olvasását megkönnyítő szintetikus olvasással. Izgalmasnak találtam azt a kérdést, hogy a magyar anyanyelvű hallgatók körében sikerrel alkalmazható szintetikus olvasási módszer vajon ugyanúgy használható-e litván diákok esetében is? Az oktatás során a következő könyvekkel dolgoztam: Borgulya - Sümeginé - Jacob - Mátyás (2004): *Wirtschaftskennntnisse auf Deutsch*, Borgulya - Somogyvári - Sümeginé (2002): *Wirtschaftsdeutschprüfung*, Jacob R. - Mátyás J. (2007): *Wirtschaftsdeutsch, Fragen+Antworten* és Brandt (2004): *Erfolgsmessung im Projektmanagement*. A hallgatókkal először a BGF-nyelvvizsgához szükséges feladatokat gyakoroltuk (szóbeli és írásbeli kommunikáció), ezt követően tértünk át a tanulmányaikhoz és későbbi szakmai előmenetelükhöz is nélkülözhetetlen értő olvasásra. A litván diákoknak a Brandt (2004): *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen sicher beurteilen* című könyv *Projektmanagement und Projektcontrolling* (15-31) című fejezetét kellett elolvasniuk, és három csoportban az összetett szavakat, a helyes szövegértelmezést veszélyeztető képzett szavakat és az anglicizmusokat kigyűjteniük.

Miután az egyes csoportokban végzett eredményeket megvizsgáltuk, a hallgatók figyelmét az anglicizmusok transzfer hatására hívtam fel, és a továbbiakban a harmadik csoport munkájára fókuszáltunk. Ezek szerint megállapítható, hogy a fejezet kb. 2600 szót tartalmaz, összesen 351 anglicizmust, ami a szövegtörzshöz viszonyítva kb. 14%-ot tesz ki. Fontos hangsúlyozni, hogy az ismétlődések száma igen magas. Érdekesnek bizonyult az anglicizmusok megjelenési formája. Gyakori a fejezetben a hibridizáció (a szóösszetétel egyik tagja angol, a másik német), pl.: *Projektmanagement, Wirkungscontrolling, Vertragsmanagement, Teammitglieder, Hardwarekomponenten*. Érdekes, hogy ezekben a szavakban a németben is létező *Kontrolle* szó angol írásmóddal, tehát mint *control* fordul elő a szövegekben, akkor is, ha a szóösszetétel első tagja német. A szövegben található anglicizmusok németre fordítására is található példa: *Change Management (Änderungsmanagement)*. Előfordul angol és német kifejezés egymás mellett, ugyanabban az alcímekben, vagy felsorolásban, pl. *Verfahren und Tools*, pedig az angol *Tools, eszközök* szónak van német megfelelője is (*Mittel*).

Következtetés

A Vilniuszi Mikolo Romerio Egyetemen szerzett tapasztalataim során arra a következtetésre jutottam, hogy a szakmai szövegek értő olvasásakor a szintetikus olvasási módszer sikerrel alkalmazható nemcsak magyar, hanem litván anyanyelvű hallgatók körében is. A csoportmunkában végzett feladatok során a litván hallgatók lelkesen végezték a könyvfejezetben az általam kért megfigyeléseket. Különösképpen örömmel fogadták azt, hogy az anglicizmusok segítségével valóban könnyebben értelmezhetők a szakmai szövegek. A hallgatók sikerélményként élték meg a szakmai szövegek értő olvasását, tehát azt a következtetést vonhattam le, hogy esetükben is hatékonyan alkalmazható a szintetikus olvasási módszer.

Fontosnak tartom megjegyezni azt is, hogy az angol térhódítása miatt különböző nyelvű szakmai szövegek értő olvasása során is feltétlenül ajánlható módszer a főképpen az anglicizmusokra koncentráló szövegértelmezés, valamint fordítás.

Hivatkozások

- Balogh, J. (2007): A magyar, a német és a francia EU-s gazdasági szaknyelv(ek) lexikoszemantikai és/vagy terminológiai vizsgálata. In: Silye, M. (ed) (2007): *Porta Lingua-2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átvívelő hid.* 19-25. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Borgulya, I. - Sümeginé D. K.- Jacob R- Mátyás J. (2004): *Wirtschaftskennntnisse auf Deutsch.* KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Borgulya, I. - Somogyvári M. - Sümeginé D. K. (2002): *Wirtschaftsdeutschprüfung.* KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Brandt, T. (2004): *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen sicher beurteilen.* Symposium: Saarbrücken
- Jacob, R. - Mátyás J. (2007): *Wirtschaftsdeutsch, Fragen+Antworten.* E-Werk: Pécs
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz.* Akadémiai Kiadó: Budapest
- Klücsnyikova, Z. I. (1973): *Pszihologicseszkiye oszobennosztyi obucsenyija cstyenyiju.* Proszvescsenyije: Moszkva
- Major, F. (1978): A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában. *Idegen nyelvek tanítása.* 1978 /4. 104-112. Atheneum Nyomda: Budapest
- Major, F. (1986): Az idegen nyelvi olvasásról. *Pedagógiai Szemle.* Művelődésügyi Minisztérium: Budapest. 1986/7-8. 784-791
- Major, F. (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései.* Módszertani Kiadványok: Budapest
- Major, F. (1967): Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás és Műszeripari Technikumban. *Felsőoktatási Szemle.* Művelődésügyi Minisztérium: Budapest. 1967/6. 366- 367.
- Major, F. (1980): Fragen der dauerhaften Aneignung eines Wortschatzes. In: *Wissenschaftliche Berichte der Technischen Hochschule Leipzig.* 59-68. Technische Hochschule: Leipzig.
- Major, F. (1968): Ismétlési eljárások. *Az idegen nyelvek tanítása.* Művelődésügyi Minisztérium: Budapest. 1968/2. 33-38
- Major, F. (1968): Több gyakorlás a nyelvi órákon. *Felsőoktatási Szemle.* Művelődésügyi Minisztérium: Budapest. 1968/4. 237-240

- Mátyás, J. (2007): A német nyelvű marketing/ management témájú szakirodalom olvasásmódszertani szempontból történő összehasonlítása. Elhangzott: VII. Szaknyelvoktatási Konferencia: *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Tudományos Akadémia: Pécs
- Nagyné Csák, É. (2004): Neologizmusok és kulcsszavak a mai német gazdasági sajtónyelvben. Elhangzott: VI. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia. Dunaújvárosi Főiskola: Dunaújváros
- Őrsi, T. (2008): Az anglicizmusok nőneműsítése a francia nyelvben. In: *Sokszínű nyelvészet*. 187-194. Miskolci Egyetem: Miskolc

Internet források

- Németh, M. (2008): Dán tízpontos könyvtári ajánlás a jövő gyermekkönyvtáráról.
<http://nemethmarton.klog.hu/index.php?s=m%C3%A1sfel%C5%911>
- Stephanides É. (2008) : Átkos anglicizmusok.
www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam10/stephanides10.html
- www.wikipedia
- www.mruni.lt

Mészáros Ágnes
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Központ
Zalaegerszegi Képzési Központ
Szaknyelvi Tanszék

Általános és korlátozott használatú elemek a magyar egészségbiztosítási szakmai nyelvhasználatban

Az egészségbiztosítás szakmai nyelvhasználatában folyamatos nyelvi változást idéz elő a szakterület szolgáltatásainak egyre nagyobb ütemű fejlődése. A leglátványosabb módosulás a szakszókincsben mutatható ki. Az egészségbiztosítási törvények hűen megőrizték az adott korszak szakmai nyelvhasználatát, így alkalmasak a nyelvi változások kimutatására. A tanulmány a szakszókincsben keletkező változásokat a korlátozott (archaizmusok és neologizmusok) és az általános használatú nyelvi elemek módosulásán keresztül vizsgálja. Az elemzés célja néhány terminus (bányatársláda, táppénz, vizitdíj) segítségével bemutatni az egészségbiztosítás területét érintő nyelvi változást és a változást létrehozó okokat.

Bevezetés

A magyar egészségbiztosítás viszonylag fiatal tudományterületnek tekinthető, amely a rendszerváltás után a társadalombiztosítás egyik rohamosan fejlődő ágává nőtte ki magát. A legtöbb európai országban a 20. század elején alkották meg az első társadalombiztosítási törvényeket, azonban a magyar társadalombiztosítás törvényi szabályozásának kezdete a 19. század végéig nyúlik vissza.

Az egészségbiztosítási szaknyelv kommunikációs színtereinek vizsgálata hozzásegít ahhoz, hogy olyan színtér nyelvhasználatát vizsgáljuk, amely alkalmas a szakszókincs kialakulásának és változásának a kutatására. Ez a színtér az egészségbiztosítás törvényi szabályozása. A társadalombiztosítási és a rendszerváltás utáni egészségbiztosítási törvények nemcsak rögzítik, hanem döntően befolyásolják is az adott korszak jellemző szakmai nyelvhasználatát, és pontos adatokat szolgáltatnak a szakszókincs változásáról. A törvények az egészségbiztosítás nyelvhasználatának leghitelesebb tanúi. Az egészségbiztosítási szakszókincs kialakulásának és módosulásának vizsgálatához szükséges korpuszt a társadalombiztosítási és egészségbiztosítási törvények alkotják az első, „betegség esetén való segélyezésről” szóló 1891. évi törvénytől egészen a 2008-as pénztártörvényig. Az egészségbiztosítási szakszókincs kialakulását és fejlődését a következő három korszakban vizsgálom: *a törvényi szabályozás kialakulásának idején, a szocializmus időszakában és a rendszerváltás után.*

A társadalombiztosítás és az egészségbiztosítás területén a szolgáltatások kiépülése és az intézkedések módosulása az elmúlt 120 év alatt folyamatos nyelvi változást idéz elő az egészségbiztosítás szakmai nyelvhasználatában. Nyilvánvaló tény, hogy a szókincsben keletkezik a leglátványosabban kimutatható változás. A nyelvi változás nyelvrendszeri és nyelvhasználati módosulásokat is jelent (Kiss, 2005:23). A nyelvi változás a változáson átmenő nyelvi jelenség kiinduló és megváltozott állapota közötti különbség. A kiinduló állapotot előzménynek, a későbbi állapotot következménynek nevezzük. Másképpen a nyelvi változás az előzmény és a következmény közötti diakrón jelenség. Ez a változás a diakrón vagy történeti kutatás tárgya. A diakrón kutatás célja pedig a változás leírása és magyarázata (Kiss, 2005:13). A szakszóincsben keletkező változásokat jól szemlélteti a korlátozott és az általános használatú nyelvi elemek folyamatos módosulása. Az általános használatú nyelvi elemeket feltehetően ismeri a felnőtt beszélőközösség. A korlátozott használatú elemeket a szókincsből kiszoruló archaizmusok és az egyre terjedő neologizmusok alkotják (Kiss, 2005:39).

Egy másik meghatározás alapján egy adott szinkroniában a neologizmusok frissen keletkezett, terjedőben lévő lexémák, az archaizmusok pedig a használatból kiszorult, illetőleg kiszoruló szavakat jelentik (Zsilinszky, 2005:174). Mínya megfogalmazásában a neologizmus valamilyen új nyelvi jelenség (Mínya, 2003:13). A Magyar értelmező kéziszótár meghatározása alapján a neologizmus újonnan alkalmazott szó vagy más új nyelvi jelenség (1978). A neologizmusok meghatározása többféle szempontból is lehetséges, azonban mindegyik definícióban közös vonás a nyelvi újdonság és a szókincs gazdagodása. A korpuszban található kifejezések közül azokat, amelyek a *Magyar értelmező kéziszótár* 1978-as kiadásában még nem szerepelnek, neologizmusnak tekintetem.

Szókészletünk változását bizonyos kifejezések elavulása is jellemzi. Az egészségbiztosítási rendszer kialakulása és fejlődése számos intézkedés és intézmény átalakítását és megszüntetését vonta maga után, aminek következményeként bizonyos kifejezések kikerültek a napi szakmai nyelvhasználatból, majd jelentésük fokozatosan feledésbe merült. A *Magyar értelmező kéziszótár* szerint az archaizmus elavult vagy régies szó, kifejezés, alak, szerkezet (ÉKsz, 1978). Archaizmusnak tekintetem azokat a kifejezéseket, amelyek a *Magyar értelmező kéziszótár* 1978-as kiadása szerint is régies szavak, vagy már nem szerepelnek a kéziszótárban. Az általános és korlátozott használatú nyelvi elemek keletkezésének módjait a vizsgált korpuszban Mínya csoportosítása alapján elemzem (Mínya, 2003). *Szóalkotási módok*: szóösszetételek, szóképzés, mozaikszó-alkotás, elvonás, szóvegyülés, rövidülés.

Szókincsbővülési módok: jelentésbővülés, idegen szavak, lexéma értékű szó szerkezetek.

A vizsgálat során megállapítható, hogy a tanulmányban bemutatott általános és korlátozott használatú nyelvi elemek kialakulására mely szóalkotási és szókincsbővülési módok jellemzőek.

A tanulmány célja néhány általános és korlátozott használatú nyelvi elem segítségével bemutatni az egészségbiztosítás területét érintő nyelvi változást és kideríteni a változást előidéző okokat. A tanulmány a következő terminusokat vizsgálja: *bányatársláda* (archaizmus), *táppénz* (általános használatú nyelvi elem), *vizitdíj* (neologizmus).

Korlátozott használatú elemek. Archaizmusok (*bányatársláda*)

A *bányatársláda* olyan archaizmus, amely már nem szerepel a Magyar értelmező kéziszótár 1978-as szókészletében, habár a kifejezés legalább 500 éven keresztül létezett a szókincsünkben. Mára azonban teljesen feledésbe merült a jelentése. Eredete egészen a magyar nyelvtörténet ómagyar korszakába nyúlik vissza, amely 896-tól 1526-ig tartott. (Kiss-Pusztai, 2005:16). A törvényi szabályozás kialakulása előtt már 400 évvel korábban létrejött hazánkban a bányászok segélyezésére megalakult önszegélyező szervezet, a *bányatársláda*. A *bányatársláda* az egészségbiztosítás története során a legrégebben kialakult szavunk. Első írásbeli előfordulása az 1496-os évhez köthető. A *bányatársláda* önkéntes segélyszervezetet jelent, amelyet a bányamunkások segélyezésére hoztak létre. A bányászok béréből meghatározott összegben levont járulékot fémpántos, különleges zárral felszerelt ládákban őrizték. A *bányatársláda* jelentéssűrítő szóösszetétel feltehetően a birtokviszonyt jelző *bányatársak ládája* szerkezetből alakulhatott ki. Az első társláda 1496-ban jött létre Thurzó János bányájában. Az 1869. évi igazságügyminiszteri rendelet a *bányatárspénztár* (jelentéssűrítő szóösszetétel) kifejezést vezeti be a *bányatársláda* helyett. A rendelet alapján minden bányabirtokos kötelessége lett a társpénztár megalapítása.

Az 1891-es törvényben a pénztár szó elé kerül a *bánya-betegsegélyezési* jelző. A jelző valószínűleg a több száz éves *bányatársláda* terminus jelentésének felfrissítését célozza meg. A körülményes *bánya-betegsegélyezési pénztár* kifejezés gyakori használatára utal a rövidülését jelző törekvés, amely a *segélypénztár* szóösszetétel felbukkanásában nyilvánul meg. A *bánya-betegsegélyezési pénztár* mellett továbbra is szerepel a *bányatársláda* kifejezés. A *bánya-betegsegélyezési* jelző *bányabetegsegélyező* (helyesen: *bánya-betegsegélyező*) jelzővé rövidül a 16 évvel később megalkotott következő, 1907-es törvényben. A *bányatársláda* kifejezés az 1927-es törvényben szerepel utoljára.

Áttekintve a vizsgált időszakot, az ismertetett adatokból megállapíthatjuk, hogy a 15. század vége és a 20. század eleje között a *bányatársláda* terminus változatlan formában aktív része maradt a szakszókincsnek, mindössze néhány próbálkozás, rövid életű szinoníma született a kifejezés felújítására a szóban forgó időszakban:

- 1496 – *bányatársláda* (jelentéssűrítő szóösszetétel)
- 1869 – *bányatárspénztár* (jelentéssűrítő szóösszetétel)
- 1891 – *bánya-betegsegélyezési pénztárak (társládák)* (lexéma értékű minőségjelzős szó szerkezet)
 - *segélypénztár, bányatársláda* (jelentéssűrítő szóösszetétel)
- 1907 – *bánya-betegsegélyező pénztárak (társládák)* (lexéma értékű minőségjelzős szó szerkezet)
 - *bányatársláda* (jelentéssűrítő szóösszetétel)
- 1927 – *bányatárspénztár, bányatársláda* (jelentéssűrítő szóösszetétel)

A *bányatársláda* terminus párhuzamosan élt a *társpénztár* kifejezéssel egészen a 20. század közepéig. Ugyanis 1949-ig még 16 *bányatársláda* működött hazánkban, majd az államosításkor beolvadtak az Országos Társadalombiztosító Intézetbe, az OTI-ba.

A kifejezés fél évezreden keresztül változatlanul fennmaradt, nem indult burjánzásnak, nem alakultak ki belőle újabb terminusok. Ennek a jelenségnek az oka a *bányatársláda* intézményének változatlanságában keresendő.

Általános használatú elemek (*táppénz*)

A *táppénz* terminus nyelvünk általános használatú elemének számít, amely a törvényi szabályozás hajnalán, az 1891. évi törvényben is szerepel. A kifejezéssel feltehetően a felnőtt lakosság minden tagja találkozott már, hiszen akár a *táppénzen van*, akár a *táppénzt kap* állandósult szókapcsolatok szorosan kapcsolódnak mindennapi életünkhöz. A Magyar értelmező kéziszótár (1978) meghatározása szerint a *táppénz* olyan juttatás, amely a társadalombiztosítás alapján a dolgozóknak a keresőképtelenség idején jár.

- 1891– *táppénz* (jelentéssűrítő szóösszetétel)

A *táp* főnév (1778) a nyelvújítók alkotása. Szóösszetételek előtagjaként több 19. és 20. századi keletkezésű kifejezésben szerepel, például *tápszer* (1837), *tápsó* (1929) (Zaicz, 2006).

A *táppénz* szakkifejezés jelentésbővüléssel került a szakszókincsbe, hiszen eredeti jelentése a foglyok, rabok ellátási alapja volt (ÉKsz). A *táppénz* kifejezéssel párhuzamosan élt a szakszókincsben az általános

jelentésű *segélypénz* és a sokkal szemléletesebb *betegpénz* elnevezés is a 19. század végén. A betegsegélyző pénztárak keresőképtelenség esetén *segélypénzben* részesítették a biztosítottakat. *Betegpénzt* azoknak a tagoknak fizettek, akik balesetek által okozott betegség, illetve munkavégzés során bekövetkezett sérülés miatt váltak munkaképtelenné. Azonban a *táppénz* terminus már korábban gyökeret vert a magyar szókészletben eredeti jelentésében, ezért életképeesebb kifejezésnek bizonyult. A *betegpénz* és a *segélypénz* szakkifejezések a 20. század elejére már archaizmussá váltak. A következő törvényben már csak a *táppénz* terminust találjuk meg.

1907 – *táppénzsegély, betegsegélyezési táppénz, táppénz*

Az 1907-es törvényben a *táppénz* terminus új jelentésének megszilárdulását segíti a *táppénzsegély* és a *betegsegélyezési táppénz* kifejezések megjelenése. A későbbiekben a betegsegélyezési jelző elmarad, mivel a *táppénz* új jelentése rögzül a szókészletben.

1927 – *táppénzzel segélyez, táppénz*

1975 – *táppénzsegélyezés, táppénz*

Még az 1927-es törvény is jelzi a *táppénzzel segélyez* szerkezettel, hogy a *táppénz* itt új jelentésében szerepel. A *táppénzsegélyezés* kifejezés azonban még a szocializmus időszakában megalkotott, 1975-ös társadalombiztosítási törvényben is olvasható. A rendszerváltás után a *segélyezés* és a *segély* utótagok végleg elmaradnak a jelentésében önállóvá vált *táppénz* terminus mellől.

Az 1927-es törvényben találjuk az archaizálódott *féltáppénz* kifejezést. Az 1907-es törvény szerint a kórházba utalt beteg tag hozzátartozói részére a kórházban való ingyen ellátáson felül még a *táppénz* fele is kifizetendő. A *féltáppénz* terminus a későbbiek folyamán nem fordul elő többet a társadalombiztosítási és egészségbiztosítási szakszókincsben, mivel a szolgáltatás a szocializmus időszakában már nem létezett. A *féltáppénz* szóösszetétel kialakulása nyomon követhető a korábbi törvényekben:

1891 – *a táppénznek fele* (jelölt birtokos jelzős szó szerkezet)

1907 – *a táppénz fele* (jelöletlen birtokos jelzős szó szerkezet)

1927 – *féltáppénz* (mennyiségjelzős szóösszetétel, melynek utótagja jelentéssűrítő szóösszetétel)

A *féltáppénz* szakkifejezés kialakulása során megfigyelhető, ahogy az egyszerűsödés elve alapján a jelölt birtokos jelzős szó szerkezetből többszörösen összetett szó, mennyiségjelzős szóösszetétel válik. A szocializmus időszaka alatt és a rendszerváltás után is változatlan maradt kifejezésből újabb terminusok születtek.

Az 1990-es évek végén került az egészségbiztosítási szakszókincsbe a *táppénzjogosultság* terminus. A *táppénzre jogosult* szó szerkezet és a *táppénzjogosultság* jelentéssűrítő szóösszetétel (tkp. táppénzre való jogosultság) kialakulása figyelemmel kísérhető a vizsgált korpuszban egészen a törvényi szabályozás kezdetétől.

1891 – *táppénzre igényt tarthat*

1927 – *táppénzre való igény*

1975 – *táppénzre jogosult*

1975 – *táppénzre való*

jogosultság,

táppénzre jogosultság

1997 – *táppénzjogosultság*

Az 1975-ös törvényi megfogalmazás már a *jogosultság* kifejezést részesíti előnyben a korábbi *igény* helyett, melynek oka feltehetően a társadalombiztosítás jogi szabályozásának erősödése lehet, ami maga után vonja a jogi szakkifejezések erőteljesebb jelenlétét a szakszókincsben. Az 1997-es törvényben még a körülményes *táppénzre jogosultság* szó szerkezet olvasható, azonban a szinkrón online szakfolyóiratokban már megjelenik a szó szerkezet szóösszetétellel egyszerűsödött, tömörebb jelentéssűrítő változata: a *táppénzjogosultság*.

Ugyancsak a szakfolyóiratokban lehet további kifejezéseket felfedezni: a *táppénzfolyósítás* birtokos jelzős szóösszetételt és a *táppénzfolyósító szervek* szó szerkezetet. A *táppénzfolyósítás* szóösszetétel a *táppénz folyósítása* (1975) birtokos jelzős szó szerkezetből egyszerűsödött. A *táppénz folyósítása* szó szerkezetet változatlanul alkalmazza az egészségbiztosítás jogi megfogalmazása a rendszerváltás után. Az egyszerűsödött *táppénzfolyósítás* terminust még nem vette át a törvényi szabályozás szókészlete.

A 2008-as törvény a *táppénzfizetés* birtokos jelzős szóösszetétellel gazdagítja a *táppénz* szóból származó szócsaládot. A *táppénzfizetés* szakkifejezés gyökerei megtalálhatók az 1907-es törvényben:

1907 – *a táppénz kifizetése* (birtokos jelzős szó szerkezet)

2008 – *táppénzfizetés* (birtokos jelzős szóösszetétel)

A rendszerváltás után lett a *táppénz* szóból származó szócsalád új tagja a birtokos jelzős *táppénzkiadás* szóösszetétel. A törvényi megfogalmazás néhol következetlen a terminus helyesírásában, és helytelenül kötőjellel írja a szakkifejezést: *táppénz-kiadás* (1991).

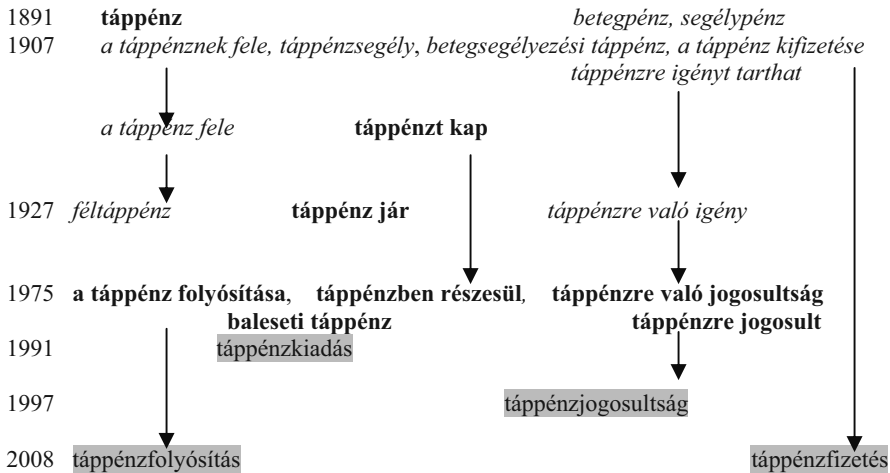
A korábbiakban megszokott *táppénzt kap* állandósult szókapcsolat helyett az 1975-ös törvényben szerepel először a *táppénzben részesül* kifejezés, amely azóta változatlanul megtalálható az egészségbiztosítási

szakszókincsben. Ugyancsak 1975 óta létezik a szakmai nyelvhasználatban a *baleseti táppé*nz minőségjelzős szó szerkezet.

Összegezve megállapítható, hogy a *táppé*nz szakkifejezés változatlan formában fennmaradt a 19. század vége óta. A *táppé*nz terminusból további szakkifejezések alakultak, amelyek közül néhány a társadalombiztosítás rendszerének változása miatt archaizálódott, más kifejezések használatát éppen bizonyos szolgáltatás változatlansága tette általánossá. A *táppé*nz szócsaládjá még napjainkban is gyarapodik az egyre ismertebbé váló neologizmusok elterjedésével. Erre a szócsaládra a legjellemzőbb szóalkotási mód az összetett szavak kialakulása. Összesen 8 összetett szó, 5 szó szerkezet keletkezett és további szakkifejezések születése várható. A következő ábra (1. ábra) az általános és korlátozott használatú terminusok folyamatos változását illusztrálja a szócsaládban a törvényi szabályozás kezdetétől napjainkig. A dőltbetűs kifejezések jelölik az archaizmusokat, például *betegpé*nz. A szürke szövegkijelölő szín jelzi a neologizmusokat, például: *táppé*nzjogosultság. A félkövér betűvel írt terminusok általános használatú elemeket szemléltetnek. Az évszámok a terminusok első felbukkanását jelölik a szakszókincsben.

1. ábra

Az archaizmusok, általános használatú elemek és a neologizmusok folyamatos mozgása a *táppé*nz szócsaládban



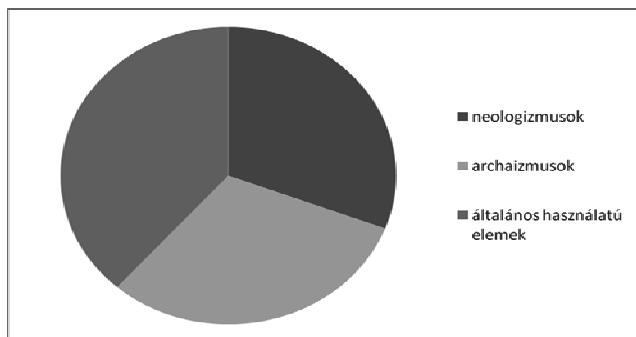
A szócsaládban az archaizmusok közé soroljuk a *betegpé*nz, *féltáppé*nz, *táppé*nzsegély, *betegség*élyezési *táppé*nz kifejezéseket.

A *táppé*nzjogosultság, *táppé*nzfolyósítás, *táppé*nzfizetés, *táppé*nzkiadás terminusok neologizmusoknak számítanak.

Általánosan használt elemnek lehet tekinteni magát az alapterminust: a *táppézn* szakkifejezést, a *baleseti táppénzt* és a *táppénzben részesül, táppénzt kap, táppénz jár* állandósult szókapcsolatokat. A kördiagram szemlélteti a szócsaládon belül a korlátozott és általános használatú elemek arányát (2. ábra).

2. ábra

Az általános és korlátozott használatú elemek megoszlása a *táppézn* szócsaládban



A *táppézn* szócsaládban egyformán megfigyelhetők a neologizmusok és archaizmusok, valamint az általános használatú elemek jelenléte. Közel azonos arányuk dinamikus nyelvi változásra utal.

Korlátozott használatú elemek. Neologizmusok (*vizitdíj, kórházi napidíj*)

A *vizitdíj* és a *kórházi napidíj* terminusok a népszerűtlen intézkedések bevezetésével viharos gyorsasággal kerültek át a köznyelvbe. A 2006-os reformtörvény (CXV.tv.) tette közzismertté az új szakkifejezéseket. Létezik a *vizitdíj* terminusnak ugyanezen a szakterületen közfigyelemnek örvendő névrokonától eltérő jelentése is. Az otthoni szakápolás finanszírozása a vizitek száma alapján *vizitdíj* formájában történik a 43/1999. Korm.rendelet hatályos változata alapján. Ez a *vizitdíj* korábban, 2002-ben (293/ 2002. Korm.r.) került bele az egészségbiztosítási szakszókincsbe, és ma is érvényes finanszírozási formát jelent, amely azonban csak egy szűk szakmai körben ismert. Nem szerencsés ugyanazon a szakterületen egy terminus alkalmazása két eltérő jelentésben.

A *vizit* főnév francia és német közvetítéssel jutott a magyarba (Zaicz, 2006). Egészségügyi vonatkozású jelentése már a rendszerváltás előtt is ismert volt: *Orvosnak betegnél, illetve betegnek orvosnál való látogatása a vizsgálat, kezelés végett* (ÉKsz).

A 2006-os törvényben rögzített intézkedések létrehozták a *vizitdíj* alapterminust, majd az intézkedések megvalósítása újabb és újabb kifejezések születését idézte elő:

vizitdíj (jelentéssűrítő szóösszetétel)

kórházi napidíj (lexéma értékű minőségjelzős szó szerkezet)

vizitbérlet (jelentéssűrítő szóösszetétel)

A szóösszetételeken kívül megjelennek a *vizitdíj* alapterminusból származó lexéma értékű szó szerkezetek is:

házi orvosi / szakorvosi vizitdíj (lexéma értékű minőségjelzős szó szerkezet)

beszedett vizitdíj / be nem szedett vizitdíj

a vizitdíj visszaigénylése / fizetése / összege

vizitdíj-visszaigénylés / vizitdíj fizetés

A szóösszetételek születése mindvégig nyomon követhető a korpuszban. Napjainkban azonban a szóösszetételek kialakulásának felgyorsulása tapasztalható, hiszen egyidejűleg jelen van a nyelvi változást jelző következmény és előzmény a szakszókincsben, ugyanabban a törvényben.

Előzmény: *a vizitdíj visszaigénylése / fizetése*

Következmény: *vizitdíj-visszaigénylés / vizitdíj fizetés*

Nyelvünk itt is a jól bevált gazdaságosságra törekvő nyelvi analógia alapján egyszerűsíti a létrejövő új terminust. A felgyorsulásra utal az is, hogy a szócsalád alapító tagja és származékszavai együtt fordulnak elő ugyanabban a törvényben, ami egyidejű kialakulásukat jelzi.

A többszörös szóösszetételek születésével együtt jár a helyesírási bizonytalanság:

A törvényben található kifejezések eredeti írásmódja:

vizitdíj fizetési kötelezettség

vizitdíj fizetés alóli mentesség

vizitdíj-köteles ellátás

A mozgószabály figyelembevételével a helyes írásmód:

vizitdíj fizetési-kötelezettség

vizitdíj fizetés alóli mentesség

vizitdíj köteles-ellátás

A reformtörvény hatására a kórházakban és a járóbeteg-szakellátó intézményekben megjelentek a „*vizitdíj automaták*” és a „*vizitdíj befizetőhely*” feliratok. Ezek a kifejezések nem szerepelnek a törvényben, azonban írásmódjuk korrekcióra szorul. Helyesen: *vizitdíj-befizetőhely / vizitdíj-automata*

A 2008 márciusi népszavazás eltörölte a *vizitdíj* és a *kórházi napidíj* befizetését, azonban a *vizitdíj* szócsalád további gyarapodásának

útjába nem tudott akadályt gördíteni. A sajtóban újabb kifejezések bukkantak fel szóösszetételek formájában közvetlenül a referendum után. A vizitdíj eltörlése szükségszerűen létrehozta a *vizitdíjpótlás* terminust, amelyről számot ad az index.hu online hírújság 2008. március 12-én közzétett cikke „Vizitdíjpótlás: egymásra mutogat a tárca és a szakma” (<http://index.hu/politika/belfold/vztdsz7549/>). A *vizitdíj-kompenzáció* megoldásáról lehet olvasni a weborvos online folyóirat „Vizitdíj-kompenzáció: majd kiderül” közleményében 2008. május 22-én. (http://www.weborvos.hu/lapszemle/vizitdij_kompenzacio_majd_kiderul/113553/)

2008. március 29-én a Kormány rendeletet adott ki a 2008. március 9-i országos ügydöntő népszavazásokon hozott döntés végrehajtásáról (2008/IX.tv.), amely még néhány neologizmussal egészíti ki a *vizitdíj* szócsaládját: *a vizitdíj bevezetése / megszüntetése, visszatérített vizitdíj*. A sajtóban megjelent *vizitdíj-kompenzáció* terminust még tovább pontosítja a *vizitdíjbevételek-kiesés alapösszegű kompenzációja* többszörös szóösszetételt tartalmazó szó szerkezet.

Ha újabb rendelkezések nem állítják vissza a vizitdíj rendszerét, akkor a *vizitdíj* szócsaládjá jó eséllyel válhat archaizmussá 20–30 év múlva, amikor a lakosság nagyobbik része már nem emlékszik a vizitdíj-fizetésre. A kifejezés használatának visszaszorulása ebben a jelentésben már napjainkban megindult.

2008 decemberéig a *vizitdíj* szóból összesen 21 további neologizmus született: 9 szóösszetétel, 13 szó szerkezet. A szó szerkezetek nagy száma jelzi az intézkedés specializálódását.

Eredmények

Az egészségbiztosítási szakterület szókincsének változásai bemutathatók a folyamatosan alakuló általános és korlátozott használatú nyelvi elemek vizsgálatán keresztül. A korpuszt alkotó társadalombiztosítási és egészségbiztosítási törvények hűen rögzítették a szakterület jellemző nyelvhasználatát. A korpuszban megfigyelhető az előbb korlátozott használatú neologizmus alapterminussá, majd szócsaláddá válása, valamint az általánosan elterjedt szakkifejezések fokozatos kiszorulása a szakmai szókészletből.

Az archaizálódás folyamatát szemlélteti a *bányatársláda* terminus. A bányatársláda mint a legelső egészségbiztosító, csaknem 500 éven keresztül működött hazánkban, biztosítva ezzel a szakkifejezés fennmaradását évszázadokon át.

A *táppénz* terminus eredeti jelentése ma már archaizmus, mai jelentésében azonban a 19. század végén neologizmusnak számított. A 20.

század elejétől kezdve mindenki által ismert általános használatú szakkifejezéssé vált. A *táppénz* szó az egészségbiztosítás egyik alapterminusának számít, amely a rendszer folyamatos fejlődésével gyorsan bővülő szócsaládot hoz létre. A szócsalád egyes elemei archaizálódtak, ellentétes folyamatként új kifejezések születnek, így a szócsaládon belül is lehet tanulmányozni az általános és korlátozott használatú elemek dinamikus változását.

A *vizitdíj* a közelmúlt egyik legismertebb neologizmusa, amely 2 év alatt szélesebben bővülő szócsaládot alkotott, így a szakkifejezések születésének felgyorsulását is jól példázza.

A 2006-os reformtörvényben felbukkanó szakkifejezést a hosszas vitát kiváltó bevezetése, majd a 2008-as népszavazással történő megszüntetése tette közismertté.

A korpuszban szereplő új terminusok mind szükségszerű neologizmusok, amelyek születését mindig valamilyen új rendelkezés, intézkedés, szolgáltatás, intézmény bevezetése vagy megváltoztatása idézi elő. A rendszer fejlődésével párhuzamosan bizonyos intézkedések megszűnése számos szakkifejezést indított el az archaizálódás útján.

A szakszókincsben keletkező változásokat szemléletesen mutatja be a vizsgált kifejezések folyamatos módosulása. A nyelvi változást a kiinduló és a megváltozott állapot közti különbség jelzi. A nyelvi változáson átmenő terminusokat a következő csoportokba lehet sorolni a változást létrehozó ok alapján:

- *Egyszerűsödés*
Nyelvünk törekszik a gazdaságosabb = rövidebb kifejezések létrehozására. Például:
Előzmény: *a táppénznek fele, a táppénz fele*
Következmény: *féltáppénz*
- *Egyszerűsödés és terminuscseré*
Egyrészt analóg módon az egyszerűbb változat alakul ki, másrészt újabb tudományterületek szókincse kerül bele a szakmai kommunikációba. A példa a jogi szakkifejezések előretörését jelzi.
Előzmény: *táppénzre való igény*
Következmény: *táppénzjogosultság*
- *Specializálódás*
A fejlődés egyre bonyolultabb dolgok kifejezését teszi szükségessé.
Előzmény: *vizitdíj*
Következmény₁: *vizitdíj-kompenzáció*
Következmény₂: *vizitdíjbevételel-kiesés alapösszegű kompenzációja*

Az egészségbiztosítási szakszókincsben a nyelvi megmaradás elengedhetetlen feltétele a szolgáltatás, intézkedés érvényessége, amely biztosítja a kifejezés ismeretét és használatát.

A nyelvi elemeket a társadalmi érvényesség szempontjából két csoportra lehet osztani aszerint, hogy a beszélőközösség milyen arányban ismeri és használja a kifejezést (Kiss, 2005:39). Eszerint megkülönböztetünk általános és korlátozott használatú elemeket. A vizsgált három terminushoz kapcsolódó intézkedés érvényességi idejét és a terminusok társadalmi érvényességének összefüggéseit olvashatjuk le a következő ábráról (3. ábra).

3. ábra

A társadalmi érvényesség és az intézkedés érvényességének kapcsolata

	<i>bányatárszláda</i>	<i>táppénz</i>	<i>vizitdíj</i>
az intézkedés érvényessége:	1496–1949	1891-	2006–2008
származékszavak száma:	3 szinonima	13	21
társadalmi érvényesség:	archaizmus	4 archaizmus 4 neologizmus 5 általános használatú elem	neologizmus

A táblázatban olvasható adatokból ismét megállapíthatjuk, hogy a terminusok születése egyre inkább felgyorsult napjainkban. Az adatok alapján nyilvánvaló, hogy az archaizmussá válás nemcsak az intézkedés megszűnésétől, hanem a közben eltelt időtől is függ. A *bányatárszládák* 1949-es államosítása óta csaknem 60 év eltelt, így nem meglepő, hogy a kifejezés teljesen ismeretlenné vált még a legtöbb szakember számára is. A *vizitdíj* érvényét veszítette a 2008 márciusi népszavazással, azonban a terminus még nem szorult ki a nyelvhasználatból, legfeljebb feltételezhetjük, hogy elindul az archaizálódás útján. A *táppénz* jelenleg is érvényben lévő szolgáltatás. A *táppénz* szócsaládjának elemei között felfedezhetünk dinamikus változó általános és korlátozott használatú elemeket is.

A neologizmusok olyan korlátozott használatú nyelvi elemek, amelyeket a beszélőközösség nem minden tagja ismer, de használatuk növekedőben van a beszélőközösség tagjainak a körében (Kiss, 2005:39). Ettől eltérően a *vizitdíj* szó olyan neologizmus, amely egy csapásra vált közismertté. A széles körű ismertséget bizonyítja a felnőtt népesség szokatlanul nagyarányú részvétele a 2008. március 9-i népszavazáson. Éppen ezért célszerű megkülönböztetni a *közismert neologizmusokat* a neologizmusok között. A *vizitdíj* a közismert neologizmusok közé sorolható.

A *bányatársláda*, a *táppénz* és a *vizitdíj* terminusok kialakulása és módosulása jól szemlélteti az egészségbiztosítás egész területét átható folyamatos és dinamikus nyelvi változást. További szakkifejezések vizsgálatának a bevonásával még pontosabb képet lehet alkotni a változást létrehozó okokról és a terminusok módosulásában közrejátszó törvényszerűségekről.

Hivatkozások

Juhász - Szőke - O.Nagy -Kovalovszky (szerk.) (1978): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Kiss-Pusztai (szerk) (2005): *Magyar Nyelvtörténet*. Osiris Kiadó: Budapest

Minya Károly (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. TINTA Könyvkiadó: Budapest

Zaicz, (2006): *Etimológiai szótár* TINTA Kiadó: Budapest

Internet források

<http://a-munkaado-lapja.cegnet.hu/2004/5/tappenzjogosultsag>

www.csaladinet.hu

<http://www.magyarország.hu/allampolgar/ugyek/egeszseg/euszolgfajt20050802/tappenz20080606.html/ugyleirasjogi>

Irodalom

www.1000ev.hu

Mihalovics Árpád
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

A francia diplomáciai nyelv és tanítása

A bevezető részben kísérletet teszünk a diplomáciai szaknyelv vagy inkább nyelvhasználat meghatározására. Ezt követően áttekintjük a diplomáciai kommunikáció tipológiáját. Röviden értekezünk a francia mint diplomáciai nyelv sajátosságairól és a francia nyelvű diplomácia több mint két évszázadáról (1714-1919).

A második részben bemutatjuk a „Francia diplomáciai szaknyelv” c. kurzus (Pannon Egyetem, Université Paris Sud–XI, Università degli Studi di Trieste) tematikáját, s kitérünk a felhasználható szakirodalom tömör ismertetésére is. Külön kitérünk a diplomáciai nyelvhasználat pragmatikai vonatkozásaira.

A diplomáciáról

Mindenekelőtt vessünk néhány pillantást a „diplomácia” három meghatározására, illetve a diplomácia és a külpolitika – mint területek és tevékenységek közötti különbségekre és kapcsolatokra.

(1) *„diplomácia: az állam erre a célra rendelt szerveinek más államok felé irányuló tevékenysége. Feladata, hogy a) állandó hivatalos kapcsolatokat tartson fenn más államokkal; b) az államnak és az állam polgárainak jogait és érdekeit más államokkal szemben békés eszközökkel megvédje és megvalósítsa az állam által meghatározott külpolitikai célkitűzéseket.”* (Diplomáciai és nemzetközi jogi lexikon <szerk.>, Budapest, 1967, 191)

(2) *„Diplomatie. – Désigne l’art de la représentation d’un État dans les relations internationales, dans la défense de ses intérêts à l’étranger et dans les négociations avec les autres États. Assimilée parfois à la politique étrangère d’un État, la diplomatie se comprend comme les organes et moyens employés pour la conduite de relations internationales de l’État.”* (Lexique de politique <red: Charles Debbasch et autres>, Paris, 1992, 149)

(3) *„diplomatie” n.f.*

- 1. Science, pratique des relations internationales*
- 2. Carrière, fonction d’un diplomate: Entrer dans la diplomatie.*
- 3. Ensemble des diplomates.*
- 4. Habileté, tact dans les relations avec autrui: Le ministre a agi avec diplomatie (doigté, finesse; || maladresse)*

(The Free Dictionary)

(4) **Diplomatie**, subst. fém.

A. – 1. *Science et pratique des relations politiques entre les États, et particulièrement de la représentation des intérêts d'un pays à l'étranger.*

2. – P. méton.

a) *Carrière, fonction de celui qui pratique la diplomatie.*

b) *Politique extérieure (d'un pays).*

B. – P. anal. [*Correspond à diplomate* 1 B 2] *Finesse, tact et prudence apportés dans la conduite d'une affaire, dans les rapports personnels.*

(<http://www.cnrtl.fr/definition/diplomatie>)

(5) **„Diplomatie et politique étrangère”**

La diplomatie et la politique doivent être soigneusement distinguées l'une de l'autre. Elles ne se confondent pas et ne sont pas de la responsabilité des mêmes personnes. Mais dans le même temps, elles sont étroitement complémentaires car la politique étrangère ne pourrait exister sans l'action de la diplomatie en vue de lui donner effet et de la faire comprendre par les puissances étrangères. De la même façon, on ne peut concevoir une diplomatie qui ne serait pas guidée par une politique étrangère clairement lisible.” (Dictionnaire de la Diplomatie <Réd.: Jean-Paul Pancracio> Clermont-Ferrand, 1998, 218).

Összegezve:

- A diplomáciának illetve az azt művelő személyeknek, a diplomatáknak a legfontosabb feladata/küldetése a képviselő (représenter), a (kétoldalú) tájékoztatás (informer), az (érdek)védelem (défendre) és a tárgyalás (négociier).
- A francia nyelvű definíciók szerint a diplomácia művészet (art), vagy tudomány (science). A diplomácia magába foglalja a tevékenységet, a személyeket, a célokat és a módszereket, s mindezekre hatással van az adott ország (kül)politikája.
- Helyesnek tartjuk az (5) számú francia nyelvű szövegrészlet okfejtését, mely szerint külpolitika és diplomácia nem egyazon területet fed le, s a művelőik sem mindig azonosak: a külpolitika alakítói a politikusok, míg a diplomácia művelői a diplomaták.

A diplomácia tulajdonképpen egyidős az államok közötti érintkezés kezdeteivel. Mai értelemben vett diplomáciáról azonban csak a XVII. század óta beszélhetünk, amikor is az állandó diplomáciai képviselők kezdtek intézményessé válni. A diplomácia mai szervezeti formái a XVIII. század folyamán alakultak ki, s ezeket a formákat s a diplomáciai rangokat 1815-ben, a bécsi kongresszuson rögzítették. Ma a sokrétű és szerteágazó diplomáciai operatív tevékenységet a szakdiplomáták (attasék) végzik. Megemlítjük még, hogy a „diplomatie” terminust – írott alakban – elsőként Linguet használta 1791-ben az „Annales politiques, civiles et littéraires du XVIIe siècle” (p. 349) c. munkájában, míg a „diplomata” terminus megalkotója vagy első alkalmazója Robespierre volt 1792-ben (forrás: Lucien Bély, *L'invention de la diplomatie*, Paris, PUF, 1998, p. 11.)

A diplomácia nyelvhasználatáról

„A szó – a kimondott és különösen az írott szó – rendkívüli szerepet játszik az államközi kapcsolatokban és így az egész diplomáciai tevékenységben.” (Kovaljov, 1979:64). Ezt a megállapítást kiegészíthetjük azzal, hogy a diplomáciában nemcsak a szavaknak, hanem a megnyilatkozásoknak (= énoncés et énonciations), azok formájának és tónusának is rendkívül fontos szerep jut. Ennek oka egyrészt: a diplomáciai tevékenység több évszázados múltra nyúlik vissza, másrészt: az idegen (külföldi) személyeket – különösen, ha azok egy államot képviselnek – csakis a legudvariasabb stílusban és modorban lehet és szabad illetni. – Éppen ezért a nemzetközi érintkezésnek az idők során kialakultak az írott és (részben) íratlan szabályai: a protokoll¹ és az etikett. Ilyen szabályokat tartalmaznak a következő művek:

- Jacques Gandouin, *Guide du protocole et des usages*. Éd-S Stock, Paris, 1984.
- Ottlik Károly, *Protokollkódex*. Dinasztia Kiadó, Budapest (é.n.)

Itt jegyezzük meg, hogy a diplomáciai ceremóniák formaságait az 1815-ös bécsi kongresszuson rögzítették, legutóbb pedig az 1961-es bécsi szerződésben valamelyest enyhítették azokat, bár meg kell mondani, hogy a diplomáciai érintkezést még ma is erősen szabályozzák a merev formaságok. Franciaországban a hivatalos ceremóniák általános

¹ A protokoll mai értelmezése: a diplomáciai érintkezés formáira vonatkozó szabályok összessége. Bővebben: a hivatalos közéleti és diplomáciai rendezvényeken és szertartásokon követett eljárási, magatartási szabályok, valamint a rangsorolási, a levelezési és az etikett szabályok összessége. (Ottlik 13.1.)

protokollszabályait az 1989. szeptember 13-i keltezésű N^o 89-055 rendelet tartalmazza.

„**A diplomáciai nyelv**” egy olyan kifejezés, amely két különböző fogalmat jelöl. Egyrészt azt a nyelvet értik rajta, amelyet a hivatalos diplomáciai érintkezés és a nemzetközi szerződések megfogalmazása során használnak, másrészt azoknak a speciális fogalmaknak és kifejezéseknek az összességét jelenti, amelyek az általánosan elfogadott diplomáciai szóincset alkotják.” (Koljakov, 1979:145).

A diplomáciai nyelvhasználatról értékes megállapításokat találunk a következő szakmunkákban:

- Wildner, H., Die Technik der Diplomatie. Springer-Verlag, Wien, 1959.
- Villar, C., Le discours diplomatique. L’Harmattan, Paris, 2006.
- Pascual, E., La communication écrite en diplomatie. Presses universitaires de Perpignan, 2004.
- Cogan, Ch., Diplomatie à la française. Éd-s Jacob-Duvernet, Paris, 2005.

Constanze Villard (2006) fentebb említett disszertációjában azt írja, hogy nem lehet megadni a pontos definícióját a diplomáciai beszédnek, mivel e fogalmat – egyedi jellege miatt – nem is igen lehet többes számban használni:

„Selon nous, le discours diplomatique appréhendé dans sa spécialité n’est pas susceptible de pluriel. Nous postulons en effet qu’il se caractérise par une certaine forme de procès discursif qui présuppose un système multidimensionnel.” (p.69)

Villard munkájának (2006) sarkalatos, de végig ködös homályban maradó fogalma a *diplomaticité*:

„Nous appellerons „**diplomacit**é” l’ensemble de ces éléments pertinents, des structures et des procédés caractérisant le discours diplomatique.” (p.74).

A következőkben vessünk egy pillantást a diplomáciai kommunikáció tipológiájára. Megkülönböztetünk szóbeli és írásbeli tevékenységeket illetve írásba foglalt dokumentumokat mint a diplomáciai (v. külpolitikai) tevékenység „termékeit”.

Szóbeli tevékenységek (= többnyire a „zöldposztós csatatéren”):

- tárgyalások
- beszédek hivatalos fogadásokon és ünnepélyeken
- szóbeli üzenetek, nyilatkozatok
- tájékoztatók
- eligazítások (beosztottaké)
- „kötetlen” csevegések

Írásbeli tevékenységek (= íróasztal-diplomácia):

- a diplomáciai dokumentumok összeállítása
- a diplomáciai levelezés
- nemzetközi okmányok és dokumentumok kiadása
- tájékoztatók készítése
- emlékeztetők, memorandumok
- félhivatalos magánlevelek.

A francia a nemzetközi érintkezés és a diplomácia nyelve²

E tanulmány alapján összefoglalhatjuk a francia nyelv egyeduralmának korszakát, amely több mint két évszázadig (1714-1919) tartott. Mint ismeretes, a középkorban, de még azután is Európában a szerződéseknek, mint minden hivatalos iratnak a nyelve a latin volt. A latint használták a nemzetközi kapcsolatok gyakorlatában pl. az újonnan érkezett nagykövet bemutatásakor vagy a szerződések szövegének a megfogalmazásakor, s egyéb alkalomból is.

A XV–XVI. században az európai nyelvek még nem érték el azt a fejlettségi fokot – ami a kifejezések szabatosságát illeti – hogy azokat egyértelműen és félreérthetetlenül lehessen szerződések megfogalmazására használni. A XVII. század végére a francia nyelv viszont már alkalmasnak bizonyult erre a „küldetésre”.

A XVIII-XIX. században a diplomaták már teljességgel világi emberek, műveltek, akik számára a francia nyelvismeret teljesen természetes dolog. S mi több, a diplomáciai kongresszusok többé nem csak szakértők szűk körének a részvételével zajlanak, hanem jelen vannak a hölgyek is. A diplomatafeleségek elkísérik férjeiket a konferenciavárosba, ahol eltöltenek néhány napot, hetet.

Ebben az időben a francia nyelv már a kor színvonalán álló olyan modern nyelvvé fejlődött, amely kiválóan alkalmasnak bizonyult a diplomáciai nyelv szerepének betöltésére. A két klasszikus század nyelvművelői tudatosan csiszolták a francia nyelvet. Elegendő itt megidézni a Malherbe-től felállított hármast: „**clarté, pureté, et précision**”. A *précision* 'pontosság' abban a korban többek között azt is jelentette, hogy a nyelv használói igyekeztek mindennemű ekvivalens és szinonim jelentést kiküszöbölni; legfőbb törekvésük az egyértelműség maximális elérése volt. Az egyértelműségé, amely bizony nagy előnye egy diplomáciai nyelvnek. Rivaroltól származik a mondás: „*Ce qui n'est pas*

² A témában részletesebben lásd Mihalovics 2006c.

clair, n'est pas français” ’Ami nem világos, az nem francia’. – A kiművelt francia nyelv – az időközben kialakult diplomáciai formuláival, amelynek a jelentése állandósult az évtizedek során – garanciát jelentett a nemzetközi érintkezés területén.

Az első francia nyelven megfogalmazott diplomáciai dokumentum az 1714-ben készült rastadti békeszerződés (*Traité de Rastadt*) volt. Ettől az időtől kezdve a francia nyelv használatának írásban soha nem rögzített konvenciója a diplomácia íratlan szabályaként élt tovább egészen az első világháborút lezáró 1919-1920-as Versailles-i béketárgyalásokig, ahol Clémenceau hozzájárult ahhoz, hogy a francia mellett az angol is használhassák tárgyalási nyelvként. Ezzel a diplomáciában is kezdetét vette az angol-francia kétnyelvűség korszaka (1919-1945).

Megállapíthatjuk, hogy napjainkban a francia nyelv mind a beszélők számát (240-260 millió) illetően, mind pedig a nemzetközi kommunikációban betöltött „második” posztot tekintve szinte valamennyi nemzetközi szervezet hivatalos vagy munkanyelveként – évszázadok óta – rendkívül előkelő helyet foglal el a világ nyelveinek sorában.

A francia diplomáciai nyelv tanítása

Európa diplomataképző intézményeiben többnyire kötelező jelleggel oktatják a francia politikai és diplomáciai nyelvet (le français langue politique et diplomatique). Jómagam a Pannon Egyetemen (Veszprém) a nemzetközi tanulmányok (BA és MA) szakos hallgatóknak, továbbá a francia nyelv és irodalom szakos bölcsészhallgatóinknak, valamint a győri Széchenyi István Egyetem nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóinak tanítom a francia diplomáciai nyelvet. Ezen kívül minden év tavaszán tartok egy 15, 20 vagy 30 órás kurzust „La pragmatique de la communication politique et diplomatique” címmel a Paris Sud-XI egyetem Jean Monnet karán és a Trieste-i Egyetem Politikatudományi Karának „Corso di laurea in Scienze Internazionali e Diplomatiche” keretében. Mit lehet, mit célszerű tanítani ezeken a kurzusokon?

Szókincsfejlesztés (többnyire szövegek, glosszáriumok segítségével):

Példa:

1. táblázat
Szókincsfejlesztés

Diplomatie	>	Diplomatique	>	Diplomatiquement (avec diplomatie)
haute		corps		.
adroite		carrière		.
agissante		pratique		.
habile		valise		
souple		voie		
persuasive		discours		
de paix		usages		
belliqueuse		erreur		
de guerre		études		
étrangère		sciences		
alliée		art		
française		nomination		
européenne		réception		
pontificale		visite		
républicaine		guerre		
socialiste		relations	établissement des ~ rétablissement des ~ rupture des ~	
règles de la ~		étiquette		
ressource de la ~		représentations		
régler la ~		négociations		
renier la ~		succès		
		personnel		
se préparer à la ~		milieux		
~		ouverture		
s'engager dans la ~		représentation		
faire appel à la diplomatie pour résoudre un différend				
synonymes: finesse, tact, prudence, ruse, rourie, habileté				

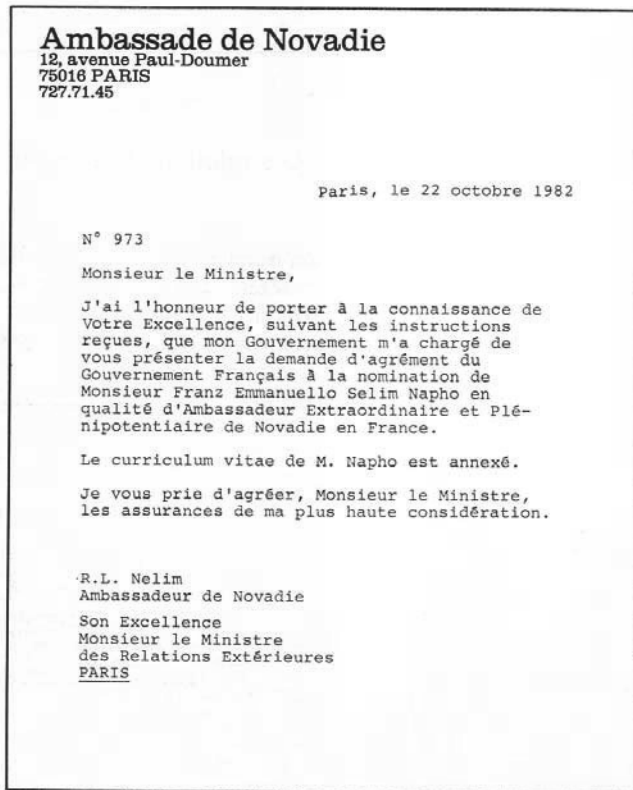
Udvariassági formulák (szóban és írásban)

Szövegek elemzése és szituációk eljátszása.

Hivatalos megbeszélés egy nagyköveti megbízólevél átadása előtt:

- Allô? Le Chef du Protocole?
- Non, M. le Chef du Protocole est absent. C'est son adjoint, M. de Sevinbour à l'appareil.
- Ah bonjour Monsieur. Je suis M. Abarco, premier secrétaire de l'Ambassade de Novadie à Paris. Nous nous sommes rencontrés récemment à la réception de l'Ambassade de Grande-Bretagne.
- Je m'en souviens fort bien, et je suis heureux de vous entendre. Que puis-je faire pour vous?
- Mon nouvel ambassadeur, M. Napho, est arrivé hier...
- En effet, et le Chef du Protocole était, je pense, à l'aéroport pour l'accueillir.
- C'est cela même, et croyez que Son Excellence a été extrêmement sensible à cette attention; soyez assez aimable pour le dire à M. le Chef du Protocole.
- Je n'y manquerai pas.
- Son Excellence souhaiterait vivement être reçue dès que possible par M. le Ministre des Relations Extérieures, pour présenter la copie figurée de ses Lettres de Créance et le texte de l'allocution qu'Elle se propose de prononcer lors de l'audience de M. le Président de la République.
- Bien sûr, Mon Cher Collègue, mais notre Ministre est actuellement très pris par les événements que vous savez, et il va lui être impossible de se libérer dans les prochains jours.
- Je comprends, mais c'est très ennuyeux, car notre Ambassadeur désire être accrédité...
- Bien entendu, et vous savez de notre côté l'importance que nous accordons aux relations avec votre pays. Je pense pouvoir obtenir une audience dès jeudi. Je vous rappellerai demain.
- Je vous remercie; au revoir, cher monsieur.
- Au revoir, cher monsieur.

Hivatalos levelezési formulák:



Félhivatalos magánlevelezés:

a.) *Chirac à Tony Blair*

Lettre de félicitations adressée par M. Jacques CHIRAC Président de la République à M. Tony BLAIR à l'occasion de son cinquantième anniversaire

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE
Paris, le 6 mai 2003

Monsieur le Premier ministre, Cher Tony,

A l'occasion de ton cinquantième anniversaire, *je souhaite t'adresser les vœux très chaleureux de bonheur, de santé et de succès que je forme à ton intention et à celle de ta famille. J'y*

joins l'expression de mes sentiments d'estime personnelle et de fidèle amitié.

Sachant combien tu aimes séjourner en France, *j'ai le plaisir de t'offrir un cadeau* illustrant les qualités du terroir de notre pays que tu connais si bien.

Je me réjouis de te revoir lors du prochain Sommet du G8 à Evian.

Je te prie d'agréer, Monsieur le Premier ministre, l'expression de ma haute considération.

Bon anniversaire ! Bien cordialement,

Jacques CHIRAC.

Monsieur Tony BLAIR Premier ministre du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord
(mentions manuscrites).

b.) Chirac à Reine Elisabeth II

Lettre adressée par M. Jacques CHIRAC Président de la République à Sa Majesté la Reine Elizabeth II à la suite du décès de la Reine mère Elizabeth

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE
Paris, le 30 mars 2002

Madame,

C'est avec une particulière émotion et beaucoup de peine que j'apprends la nouvelle du décès de la Reine mère Elizabeth. Mon épouse se joint à moi pour Vous dire toute la part que nous prenons à Votre tristesse.

Le Reine mère Elizabeth avait épousé son siècle. Par son courage et sa simplicité, elle avait participé à toutes les joies et à toutes les peines du peuple britannique.

La bonté de son sourire en avait fait l'une des figures les plus attachantes de notre temps. Sur tous les continents, elle

symbolisait les principes et les valeurs de la monarchie britannique.

Les Français avaient appris à l'aimer dans les heures sombres de l'épreuve lorsque nos deux pays luttèrent côte à côte pour leur liberté. Son amitié ne s'est jamais démentie et mes compatriotes lui en sont profondément reconnaissants.

En ces circonstances douloureuses, je tiens à Vous exprimer, en mon nom personnel et au nom du peuple français, mes condoléances les plus sincères.

Je Vous prie de croire, Madame, à l'assurance de mes très respectueux hommages.

Jacques CHIRAC

Sa Majesté la Reine Elizabeth II

Nemzetközi szerződések szövegeinek értelmezése

ONU Préambulum (Charte des Nations Unies 1945)

CHARTES DES NATIONS UNIES

NOUS, PEUPLES DES NATIONS UNIES,

Résolus:

- à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui, deux fois en l'espace d'une vie humaine a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances;
- à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites;
- à créer les conditions nécessaires au maintien de la justice et du respect des obligations nées des traités et autres sources du droit international;
- à favoriser le progrès social et instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande.

Et à ces fins:

- à pratiquer la tolérance, à vivre en paix l'un avec l'autre dans un esprit de bon voisinage;

- à unir nos forces pour maintenir la paix et la sécurité internationales;
- à accepter des principes et instituer des méthodes garantissant qu'il ne sera pas fait usage de la force des armes, sauf dans l'intérêt commun;
- à recourir aux institutions internationales pour favoriser le progrès économique et social de tous les peuples.

AVONS DÉCIDÉ D'ASSOCIER NOS EFFORTS POUR RÉALISER CES DESSEINS.

En conséquence, nos gouvernements respectifs, par l'intermédiaire de leurs représentants, réunis en la ville de San Francisco, et munis de pleins pouvoirs reconnus en bonne et due forme, ont adopté la présente Charte des Nations Unies et établissent par les présentes une organisation internationale qui prendra le nom de Nations Unies.

Békeszerződések szövegeinek elemzése, interpretálása (Pragmatikai vonatkozások: direktivo-promisszív beszédaktusok).

Pl.: Traité de Rastadt

Traité de Trianon

Diplomáciai beszédek elemzése (Szintaxis- Szemantika- Pragmatika- Retorika)

Pl.: Discours du Comte Albert Apponyi à Trianon

Discours de politique extérieure (De Gaulle, Mitterrand, Chirac, Sarkozy)

Discours de Sa Sainteté le Pape Jean-Paul II à l'ONU et à l'UNESCO.

Diplomáciai tárgyalások szimuláltatása

Pl.: EU-s csatlakozási tárgyalások (a szerepek országonként és területenként leosztva).

Diplomáciai vonatkozású szövegek tömörítése

Esszé készítése diplomáciai vonatkozású vagy jelentőségű témáról.

A párizsi és a trieszti kurzusok tematikája

Pragmatique de la communication politique et diplomatique

/Projet de cours/

1. Définition, origine(s) de la communication politique.
2. Les disciplines complémentaires.
3. Quelques centres de recherche illustres en Europe et en Amérique.
4. La typologie de la performance politique.
5. Une taxinomie de la communication politique (proprement dite).
6. *Convaincre* et/ou *persuader*: le discours politique.
7. Terrains et sujets d'analyse du langage politique:
 - Lexicométrie
 - Emploi des formes de la première personne du pluriel (NOUS, NOTRE, NOS, ... –ONS) dans le discours politique.
 - Les verbes performatifs dans le discours politique ou bien: faut-il croire qu'en politique DIRE c'est FAIRE?
 - Les actes de langage directifs, promissifs et expressifs dans les discours.
8. Quelques traits caractéristiques des documents diplomatiques.
9. Analyse des données sur corpus:
 - Niveau lexico-sémantique ou/et terminologique
 - Niveau morpho-syntaxique
 - Niveau pragmatique
 - Niveau stylistique (et rhétorique).
10. La typologie des textes de la communication politique.

A francia diplomáciai nyelv tanításához igen gazdag (diplomáciai vonatkozású) szöveganyag áll rendelkezésünkre, tehát mindenki kedve szerint válogathat mind a nehézségi fok mind pedig az oktatási cél szerint. Meg kell még jegyezni, hogy a diplomáciai nyelvhasználat tanításakor kiemelkedő szerepet kap a *pragmatika* és a *retorikával* együtt a *stilisztika*.

Hivatkozások

- Bassi, C. - Chapsal, A.-M. (2005): *Diplomatie.com*. CLE International
- Clavel, J.-D. (1991): *De la négociation diplomatique multilatérale*. Bruylant-Bruxelles, L.G.D.J.: Paris
- Cogan, Ch. (2005): *Diplomatie à la française*. Éd. Jacob-Duvernet: Paris
- Dany, M. et autres (1983): *Le français des Relations internationales*. Hachette: Paris
- Debbasch, Ch.- Daudet, y. (1992): *Lexique de politique*. Dalloz : Paris

- Hajdu Gyula (szerk.) (1967): *Diplomáciai és nemzetközi jogi lexikon*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Gandouin, J. (1984): *Guide du protocole et des usages*. Stock: Paris
- Kovaljov, A. N. (1979): *A diplomácia abécéje*. Kossuth Könyvkiadó: Budapest
- Mihalovics Árpád (2006a): Le français, langue de la diplomatie et langage diplomatique. In: *Langage politique et diplomatique*. (LPD) 153-195. Pannon Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Mihalovics Árpád (2006b): Politesse et style diplomatique. In: *Langage politique et diplomatique*. 197-208. Pannon Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Mihalovics Árpád (2006c): A francia a társadalmi érintkezés, a diplomácia és a nemzetközi kommunikáció nyelve. In: *Langage politique et diplomatique*. 97-111. Pannon Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Nyerges János (1985): *Zöld posztós csatatér*. Gondolat: Budapest
- Ottlík Károly: *Protokollkódex*. Dinasztia Kiadó: Budapest, é.n.
- Pascual, E. (2004): *La communication écrite en diplomatie*. Presses Universitaires de Perpignan
- Pancraccio, J.-P. (1998): *Dictionnaire de la Diplomatie*. Éd. MicroBuss, Clermond-Ferrand
- Riehl, L. - Soignet, M. - Amiot, M.-H. (2006): *Le français des relations européennes et internationales*. Hachette: Paris
- TdLF = Trésor de la Langue Française (en 16 volumes) informatisé (CNRS):
<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Villar, C. (2006): *Le discours diplomatique*. L'Harmattan: Paris
- Zorin, V. A. (1965): *Amit a diplomáciáról tudni kell*. Kossuth Könyvkiadó: Budapest

Nagano, Robin Lee
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Lexical comparison of journal article titles in soft disciplines

Titles of journal articles reveal the topic of the article, under severe space limitations. Here, a corpus of 1,600 titles is used to examine lexical frequency and range, as well as word list memberships of the lexical items for titles of research articles in history, sociology, economics and education. Some disciplinary differences among these four soft disciplines are revealed by the words used (or not used) in titles, with history standing out especially in the number of words used that belong neither to the General Service List nor the Academic Word List; a large proportion of these off-list words are related to names of places or people. The sociology titles, on the other hand, share much of their vocabulary with the other fields. It appears that research article titles may serve as lexical sources for the LSP classroom.

Introduction

The design of a title for a journal article is not a simple task. In a limited number of words, it must convey the topic of the paper – and as research fields become more complex, this alone can be a challenge. It must not be the same as any previous paper of the author(s). To meet the goals of stating the topic fully yet succinctly, an author must consider whether there should be a subtitle, which structure to use (extended noun phrase, ‘full sentence’, starting with a gerund or preposition, etc.), incorporation of key terms to help with search indexing, and any optional information elements to be added to the compulsory element of topic.

Many authors also look for a title that will catch the eye of potential readers by standing out in some favorable way. The hard sciences seem to prefer extended noun phrases, relying on attracting readers by the information given. It is quite common for titles to be extended by adding on information elements such as the method of the study or its context in time, place, or population sample (Goodman et al., 2001). Journal article titles in soft sciences, on the other hand, display much more variety in style than those in hard sciences; in addition to adding information elements, they are more likely to use an alternative style. For instance, they are more likely to use a subtitle, to incorporate quotations, to use allusions, to put one part in question form, or to start a title with a gerund (Haggan, 2004; Nagano, 2007).

While a number of studies have looked at different aspects of journal article titles, such as length, use of subtitles, ratio of substantive to function words or style, there have been few reports on the lexicon of journal article titles. A few linguistic studies have counted prepositions,

such as Fortanet Gómez et al. (1998), who found them used most in chemistry, followed by linguistics, computer science, and business/economics. Quite a number of researchers in other fields have utilized key words in titles to follow some trend in the field under investigation. To give a few examples, Tolles (2000) conducted a search for titles containing the phrase *self-assembly* to demonstrate the growing popularity of the concept within the field of mechanics, while Haig (2004) performed a cross-disciplinary study of the use of *sex* and *gender* in titles to try to trace the rise and spread of the concept of gender. Whissell (2004) looked at a much broader range of lexical items in order to follow the shift over time from one school of psychological thought to another, moving from behavioral terms like *rat* and *lever* to terms used widely in developmental and social psychology (*adolescent, childhood; domestic, HIV*). Some researchers, rather than looking at particular words, have classified them into content (lexical) words and function words (articles, prepositions, pronouns), measuring the proportion of content words. Yitzhaki (1996), for instance, found somewhat higher rates in natural sciences (average 70.2% in 1990) than in social sciences (68.9%) and humanities (66.1%), a similar trend to that found in Buxton and Meadows (1977).

These studies, while interesting, do not give us a broad picture of the lexicon used in journal article titles, nor do they allow us to compare different disciplines. In this paper, I make a first attempt at investigating the lexicon used in titles in four disciplines in the soft sciences: history, sociology, economics, and education, and to compare the lexicon of the disciplines to see whether any differences or similarities are revealed.

Corpus

The four disciplines investigated here were chosen to each represent one of Biglan's classifications (see Alise, 2008). History is classified as soft, pure, and non-life; sociology soft, pure, and life, economics soft, applied, and non-life, and education soft, applied, and life.

The corpus is made up of 1,600 titles, and nearly 17,000 running words. Each of the four disciplines is represented by 400 titles. Titles for one discipline were taken from four different journals, 100 titles per journal (see Table 1 for a list of source journals. All are general journals (carrying articles from a variety of sub-disciplines and approaches), and while some have 'British' or 'American' in their names, all can be considered international in scope and authorship. Titles were collected from the final issue of 2007 back in time; titles from special issues were not included, so as to avoid introducing lexical bias.

Table 1
Source journals for title corpus

History	Past and Present	Economics	American Economic Review
	Journal of Modern History		Quarterly Journal of Economics
	History, the Journal of the Historical Association		Review of Economic Studies
	The Historical Journal		European Economic Review
Sociology	American Sociological Review	Education	American Educational Research Journal
	Social Forces		British Journal of Educational Studies
	American Journal of Sociology		Journal of Educational Research
	British Journal of Sociology		British Educational Research Journal

Method

The four subcorpora were converted from Excel spreadsheets into text files, stripped of all extraneous characters, and run through two on-line lexical tools. The vocabulary profile (Cobb) classifies words into three categories: the General Service List (the version adapted by Bauman and Culligan), the Academic Word List (consisting of 570 word families) (Coxhead, 2000), and words on neither list (off-list), including all proper nouns. A web version of Text-based Range was used to investigate lexical range; that is, in how many of the four disciplines a word appears. These tools (and many others, including a text stripper) can be found on-line at T. Cobb's web page, The Complete Lexical Tutor (<http://www.lextutor.ca>).

Results and discussion

The entire corpus contains 16955 tokens (total words) of 4064 types (different words), with a type-token ratio of 0.24, indicating that words were re-used about 24% of the time. Naturally, some words were very frequent, especially function words (the top ten, in order: *the, and, of, in, a, to, on, for, social, from*: only *social* is a content word). The percentage of content words varied somewhat among the subcorpora: history – 65%, sociology – 68%, economics – 69%, education – 69%, for an average of 68%, which is consistent with the findings of Yitzhaki (1996).

Vocabulary list coverage

The vocabulary list coverage revealed some differences among the four soft science disciplines. As can be seen in Table 2, history had the lowest percentages for list coverage and the highest percentage by far of off-list

lexical items. A chi-square test showed that the difference between history and sociology is significant ($p=0.0005$), as is that between history and the other two disciplines ($p<0.001$). Other pairs were not found to differ significantly. The high rate of off-list lexical items is largely due to the fact that this includes personal nouns, and names of places and people abound in the titles of articles in historical studies.

The average for all four disciplines was compared with the limited information available for other types of academic texts. Coxhead and Nation (2001) looked at academic texts mainly for undergraduate audiences, thus including many textbooks, and Tsubaki (2004) examined five journal articles in applied linguistics from the *TESOL Quarterly*. Journal articles use fewer GSL words, more AWL words, and more off-list words than the general academic texts, and titles in turn show the same tendency when compared to the full article. In other words, titles contain fewer general words, which is not surprising, given the title's task of conveying a research topic.

Table 2
Distribution of lexical items by word list for three text types

	general academic *	journal articles **	titles
General Service List	80%	74%	66.8%
Academic Word List	8.5-10%	13%	13.4%
Off-list	around 10%	13%	19.8%

* Coxhead and Nation (2002) ** Tsubaki (2004)

Tsubaki noted that most off-list words in the *TESOL Quarterly* articles were concept words, general words in education, and acronyms. Here, a rough categorization of the first and last hundred off-list words in each sub-corpus shows some distinct differences among disciplines (Table 3). Names of places (in noun or adjective form), people, schools of thought, etc. were remarkably common, particularly in history, where non-English words were also found, as were Roman numbers. Overall, acronyms were not widespread. Prefixes separated from hyphenated words were included in the off-list group as well. The remaining words include both relatively general disciplinary words and concept words. 'Other' words appearing at least three times on the off-list sample for education, for instance, are: *adolescents, citizenship, classroom(s), scores, socioeconomic, stakes, trainee(s), tutoring, urban, and workplace*. For economics, the terms are: *asset, asymmetric, auction(s), cash, competitive, convergence, regression, taxation, transparency, urban, and volatility*.

Table 3
Classification of 200 off-list words per discipline

	names	other lang.	acronym	prefix	other
history	90	11	4	7	88
sociology	69			4	127
economics	18		3	1	178
education	46		2	1	151

Lexical range

Determining what words are used – and not used – across the disciplines can help us understand disciplinary character and ties among the disciplines. As the four disciplines investigated here through journal article titles are all in the soft sciences, a fairly large number of common lexical items can be expected. Figure 1 shows the most frequent content words (function words have been omitted) used across all four disciplines. As can be seen, many refer to the presumed topic (education, politics, gender, family, policy), while others are perhaps more academically oriented (case, study, theory), and a number of adjectives are included.

Social	100	case	43	class	35	public	31
education	94	gender	42	France	35	change	29
century	55	study	36	policy	35	world	29
politics	52	trade	36	theory	35	family	27
early	49	British	35	national	33	new	27

Figure 1. Frequently appearing content words used in all disciplines, by number of occurrences

To take a look from the other side, words were sought out that appeared in only one of the four disciplines. Only content words appearing ten times or more were selected. A rather surprisingly small number of words met these criteria, with one word – *cost(s)* – for economics; three for education (*instruction, teacher, pupil(s)*); and four for history (*history, popular, eighteenth, nineteenth*). The sub-corpus for sociology displayed no frequent items not used in other disciplines, indicating its broad and interdisciplinary nature.

Another approach to examining the range of lexical items is to find which frequent items are used in three of the disciplines but not in a fourth. From Table 4, it can be seen that articles in economics – at least judging from the 400 titles in the sub-corpus – do not seem to deal with religion or violence as topics. This does not mean that such aspects are not discussed in economic studies; the full text may very well contain these lexical items, but they are not of high enough relevance to make it into the dozen or so words that make up a title. History appears not to focus on many of the

academic tools that the social sciences find useful: models, approaches, analysis, or data. Education may be avoiding economically-based discussion of the field; words not represented in sociology appear somewhat random (for instance, north, east, and west are all frequent).

Table 4
Frequent (n≥10) lexical items with a three-discipline range

Disciplines used in:	history, sociology education	sociology economics education	history sociology economics	history economics education
<i>Not used in:</i>	<i>economics</i>	<i>history</i>	<i>education</i>	<i>sociology</i>
	culture context cultural identity society sex religion attitudes status English achievement science problem modern violence involve- ment place	based structure model difference behavio(u)r market(s) approach time relationship outcomes analyse research learning income data preferenc es	origins consump- tion civil investment workers uncertainty foreign law	war motivation south

Conclusions

Journal article titles, due to their role as succinct announcements of topic, tend to contain more content words, academic terms, and, naturally, specialized disciplinary terms than other types of academic writing.

A comparison of word list membership for journal article titles in four soft science disciplines shows that history differs from sociology, education, and economics, and the large number of off-list words contain many names and few repeated concept words. The lexical range investigation shows that many of the lexical items referring to academic approaches do not seem to be of major importance (at least not major enough to make it into the title) in history, which has less power to manipulate or generate data than the other fields. Whether other soft-pure-non-life disciplines would have similar results or whether this is peculiar to the nature of history is a point for future investigation.

The three social science disciplines showed a great deal of similarity in word-list representation and quite a lot of overlap in range. Sociology and education used names quite frequently, economics much less so. Sociology was remarkable in having no frequent words of its own, reflecting its wide range of topics, often overlapping with other soft sciences.

Titles have potential applications in disciplinary-specific language teaching. They are short texts that demonstrate what topics are of interest in the discipline, and can reveal trends in the field. The structures used can display disciplinary conventions. The lexical items used, particularly from the off-list category, can serve as a starting point in gathering vocabulary for use with students in specific language teaching situations.

References

- Alise, M. A. (2008): *Disciplinary differences in preferred research methods: A comparison of groups in the Biglan classification scheme*. Unpublished PhD dissertation, Louisiana State University
- Cobb, T. (1994): Web VP v. 2.9 Classic, an adaptation of Heatley & Nation's Range <http://www.lex tutor.ca/vp/>
- Coxhead, A. (2000): A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34. 312-238
- Coxhead, A. - Nation, P. (2001): The specialised vocabulary of English for academic purposes. In: J. Flowerdew, J. - Peacock, M. (eds.): *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252-267). Cambridge University Press: Cambridge
- Bauman, J.: General Service List. <http://jbauman.com/aboutgsl.html>
- Buxton, A. B. - Meadows, A. J. (1977): The variation in the information content of titles of research papers with time and discipline. *Journal of Documentation*. 33/1. 46-52
- Fortanet Gómez, I. - Posteguillo, S. - Coll, J. F. - Palmer, J. C. (1998): Linguistic analysis of research article titles: Disciplinary variations. In: Vazquez, I. - I. Camilleu, I. (eds.): *Perspectivas Pragmáticas en Linguística Aplicada* (pp. 443-447). Anubar: Zaragoza, Spain
- Goodman, R. A. - Thacker, S. B. - Siegel, P. Z. (2001): What's in a Title? A Descriptive Study of Article Titles in Peer-Reviewed Medical Journals. *Science Editor*. 24/3. 75-78
- Haggan, M. (2004): Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. 36. 293-317
- Haig, D. (2004): The inexorable rise of gender and the decline of sex: Social change in academic titles. *Archives of Sexual Behavior*. 33/2. 876-896
- Heatley, A. - Nation, P. (1994): *Range*. Victoria University of Wellington, NZ. [Computer program]. <http://www.vuw.ac.nz/lals/>
- Nagano, R. L. (2007): Disciplinary differences: What a title can show. In: Gescő, T. - Sárdi, C. (eds.): *Nyelvelmélet - Nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tolles, W.M. (2000): Self-assembled materials. *MRS Bulletin*. October. 36-39
- Tsubaki, M. (2004): Vocabulary in English for Academic Purposes: A corpus study of journal articles. *Bunkyo Gakuin Junior College Bulletin*. 4. 159-168
- Whissell, C. (2004): Titles of articles published in the journal *Psychological Reports*: Changes in language, emotion, and imagery over time. *Psychological Reports*. 94. 807-813
- Yitzhaki, M. (1996). Informativity of journal article titles: The ratio of 'significant' words. In Ingwerson, P. - Pors, T. O. (eds.), *Information Science: Integration in Perspectives* (Proceedings of CoLIS 2: Second International Conference on Conceptions of Library and Information Science). (pp. 447-457). Elsevier: Copenhagen

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék

Még ezért is nehéz a szaknyelvoktatás

A szaknyelvoktatás szakmai és módszertani kérdéseit, annak nehézségeit számtalan elemzés vette és veszi számba. Vannak olyan tények, nehézségek, amelyek csak közvetve befolyásolják a felsőoktatásban folyó (szak)nyelvoktatást. Ezek között kiemelendőnek tartom a hallgatók középiskolából hozott szaknyelvi motivációit vagy demotivációit, a szaknyelvi kurzusok általános felsőoktatási légkörét. Az elemzés azokat a tényeket, hatásokat veszi sorba, amelyek a hallgatók tanulmányait általában is, de a nyelvi tanulmányaikat és annak eredményességét is képesek bizonyos mértékig meghatározni vagy befolyásolni.

Emlékeztető és témaindoklás

A *Porta Lingua* 2008. évi évfolyamában *Ezért is nehéz a szaknyelvoktatás* címmel részletesen elemeztem annak okait, hogy a felsőoktatásba bekerülő középiskolai tanulók a szaknyelvoktatás szempontjából milyen előkészítetlen és demotivált állapotban kezdik meg szakmai és nyelvi tanulmányaikat. (Sturcz, 2008) A motiváció-hiányt a középiskolák oktatási szerkezete, a nyelvi tantervek sajátosságai, az ott folyó szaknyelvoktatás mennyiségi visszaesése, a tantárgyi koncentráció hiányosságai okozzák. Ezt meghatározó módon tovább erősíti a magyar pedagógus társadalom gyenge nyelvtudása, nyelvi affinitása, amiből egyértelműen következik, hogy a tantestületek nem képviselnek egy nyelvigényes, szaknyelvigényes légkört, nem motiválják tanulóikat, hiszen maguk is alulképzettek és alulmotiváltak ebben a tekintetben. Tehát elsősorban nem a nyelvórákról, a nyelvtanárokról és ezek összeteljesítményéről van szó, hanem a tantestületek egészének negatív nyelvi mentalitásáról, attitűdjéről kell említést tenni, ami számos belső, de még inkább az iskolán kívüli, külső okokra vezethető vissza. A fent említett elemzésben elsősorban a középiskolai tanárok és a légkör szempontjából vizsgáltam a kérdést: a demotiváltságot, ami persze a tanulóban, a leendő hallgatóban akkumulálódik. Jelen tanulmányban a már a felsőoktatásban lévő hallgatóság helyzetét, állapotát, szempontjait veszem számba abból a megközelítésből, hogy számukra és a (szak)nyelvoktatók számára milyen további – sokszor közvetlenül nem is észlelt – nehézségek merülnek fel. Mindezek a „rendszerbeli elemek” tovább nehezítik a szaknyelvoktatás helyzetét, körülményeit és legfőképp eredményességét. Elemzésem úgy is felfogható, mint az előző tanulmány folytatása vagy annak második része, annál is inkább, mivel az ott leírtak és az itt megfogalmazottak együttes hatásként értelmezhetők.

A beérkező hallgatók tudásszintje, annak összetétele, jellemzői

Köztudott, hogy a felsőoktatásba felvett hallgatók nyelvtudása igen nagy szórást mutat a nyelvi szintet, továbbá a tanult nyelveket illetőleg is. Ez a tény nem pusztán oktatásszervezési kérdés, hanem súlyos tartalmi kérdés a szaknyelvoktatás, de egyáltalán a nyelvoktatás szempontjából, mivel még mindig jelentős közoktatáspótló funkciókat kell vagy kellene ellátnia a felsőoktatási nyelvoktatási egységeknek. A *felvi.hu* adatbázisára támaszkodva a 2008/09-es tanévre, az alapszakokra és az egységes, osztatlan szakokra felvettek – tehát az első évesek – nyelvi szintmegoszlása a következő módon alakult:

a.) Nyelvvizsgával és nyelvvizsga nélkül felvettek aránya és megoszlása az alapképzésben: alapfokú: 0,93 % középfokú: 32,55% felsőfokú: 11,33% nincs nyelvvizsgája: 55,19%.

b.) Nyelvvizsgával és nyelvvizsga nélkül felvettek aránya az egységes, osztatlan szakok esetében: alapfokú: 1,14% középfokú: 55,02 felsőfokú: 19,49% nincs nyelvvizsgája: 24,35%.

Az adatsorhoz a *felvi.hu* szerkesztője a következő megjegyzést fűzi:

„A nyelvvizsgával felvettek aránya – azzal a ténnyel együtt is, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány természetesen nem azonos a nyelvtudással, csak egyfajta tárgyasulása annak – rendkívül fontos „kiválósági” mutatója a felsőfokú tanulmányaikat megkezdő hallgatóknak. A nyelvvizsgával felvettek aránya az elmúlt években, ha kis mértékben, néhány százalékponttal is, de csökkent. 2007-ben az alapszakokra felvettek közül 47 százalékanak volt nyelvvizsgája, 2008-ban ez az arány 44,8 százalékot mutat; az osztatlan szakokra mindkét évben közel 80 százalékanban nyelvvizsgával rendelkezők kerültek be.” (felvi.hu, 2008)

Érdeemes lenne tüzetes vizsgálat alá vonni azt a tényt, hogy az enyhén csökkenő nyelvvizsgázói arány mitől következett be. Feltehetően a hibás felvételi rendszer miatt, mivel csak egy nyelvvizsgát számol be, az összpontszámhoz képest azt is csak csekély pontszámmal; vagy a nulladik évfolyamos nyelvtanuló osztályok száma magas. Ez utóbbi pozitív fejleményre a 2009/10-es tanévre vonatkoztatott statisztikák adhatnak majd választ, mivel most érnek a felvételi körbe az első nyelvi előkészítő osztályok tanulói. A szórásra vonatkozóan nem érdektelen az a megjegyzés és az a táblázat sem, ami az egyes képzési területeken a nyelvvizsgával és a nyelvvizsga nélkül felvettek arányait kommentálja, illetve mutatja be:

„Az egyes képzési területek is komoly eltéréseket mutatnak a nyelvvizsgával felvettek arányát tekintve. Arányaiban legtöbb nyelvvizsgával rendelkező hallgató a bölcsészettudományi, a gazdasági, az orvos- és egészségtudományi, valamint a jogi és igazgatási területhez tartozó szakokon kezdhetette meg tanulmányait az idei évben.” (értsd: a 2008/09-es tanévben)

Ezt a „leosztást” az összes képzési területre nézve a következő címmel jelölt és a mellékletben megjelenő táblázat adatsora foglalja össze:

Nyelvvizsgával és nyelvvizsga nélkül felvettek képzési területenként: 2008/09 tanév (Melléklet).

Nyilvánvaló, hogy a nyelvvizsgával érkező hallgatók egyrészt valamilyen motiváltságot hoznak magukkal, másrészt a nyelvi alapozás esetükben bizonyos mértékig adott a szaknyelvoktatáshoz. Kérdések viszont hozzátéhetőek ehhez: Mi volt a motiváltság esetükben? Csak a pluszpontok megszerzése a felvételihez, vagy valóban a nyelvtudási vágy hajtotta a középiskolást? Természetesen eltérés van a két motiváció között, de mindkettő mögött használható nyelvi teljesítmény van, még akkor is, ha ez a korábban és olykor kényszerből letett nyelvvizsga a felsőoktatásba érkeve megkopott nyelvtudást (is) jelenthet. Témánk – a szaknyelvoktatás – szempontjából alapvető gond az, hogy „teljes egyenlőtlenségi állapot” a kiindulópont a hallgatók nyelvtudási szintjét illetően: ez az egyenlőtlen eloszlás a gyakorlatilag nulla felkészültségtől a száz százalékos felkészültségig tarthat, mivel a „nincs” és az „alapfok kategóriákra” nem lehet alapozni, a felsőfok pedig „túlfutotta” magát. Ezt a szórt szintbeli tanulói bázist még tovább gyengítheti a nyelvi sokszínűség: milyen nyelvet tanult a középiskolás, van-e folytatási lehetőség, nyelvtanulási kontinuitás a felsőfokú intézményben, vagy kezdő világban, újabb nyelvvizsgálattal kell kísérleteznie a hallgatóknak.

A szaknyelvoktatás és a képzési és kimeneti követelmények szeszűffűgűése

A felsőoktatásban benn lévő hallgatók esetében nemcsak a bemeneti oldalról, hanem a kimeneti oldalról, a végzés, a távlatok felől is megközelíthető a szaknyelvi motiváció kérdése. Először is jogi, követelmény-elvárás, oktatásszervezési szintről. A jelenlegi képzési és kimeneti követelmények (a továbbiakban röviden a KKK-ák) nem éltek azzal a lehetőséggel, hogy a felsőoktatási törvény vonatkozó paragrafus, a 62. § (1) pont az alapszakokon az „egy középfokú „C” típusú általános nyelvi” nyelvvizsgát, mint kimeneti követelményt csak minimumként írja elő. (2005. évi XXXIX. Törvény) Elviekben a törvény: a.) magasabb fokú vagy b.) tartalmában eltérő (értsd: szakmai) vagy c.) a több nyelvvizsga lehetőségét, szabadságát és elvárhatóságát is megadja már az alapszakokon is, a mesterszakokon pedig semmilyen törvényi korlátozás sincs. Ráadásul ezek kombinációját sem tiltja semmi, legfeljebb a KKK alkotók szakmai szűklátókörűsége, meg a takarékosági szempontok. Ha a szaknyelvi elvárások felől vizsgáljuk a KKK-kat, akkor a 2009. március 31-i állapot szerint a 144 alapszaktól és a 239 mesterszaktól összesen a szakok 4,9%-a írja elő a szakmai nyelvvizsgát. Ebből alapszak: 14; mesterszak: 5; összesen 19. Ezt azért semmiképpen sem lehet felülről fogalmazott vagy a távlatok felől alakított motivációnak nevezni. Pedig a munkaadók igény-

megfogalmazásaiban, elvárásaiban már évek óta jelen vannak a szaknyelvi ismeretek is, az állásbörze tapasztalatok legalábbis ezt mutatják. Ismét az élet és a valóság mögött kullogunk. Ennél az állapotnál még az is szerencsésebb lenne, ha helyi-, intézményi-, alapszak vagy mesterszak szinten írnánk, írhatnánk elő szaknyelvi stúdiumokat és kötelező szaknyelvi kollokviumokat, szigorlatokat, záróvizsgákat stb. De ezek hiányában a szaknyelvoktatás nyomatékértékű, felülről érvényesülő vagy a végcélből visszafele ható motivációval nem rendelkezik. Bár igaz, hogy ez nem érzelmi – vagy értelmi motiváció, hanem eszköz jellegű motiváció lenne, de mindenképpen kereteket adna a szaknyelvoktatás rendszerének. Ráadásul egy ilyen típusú megoldás az állami nyelvpolitika azon szándékával is összetalálkozna, miszerint: a felsőoktatás deklarált nyelvi képzési feladata a szaknyelvoktatás. Azzal kapcsolatban sem lehetnek vérmes reményeink, hogy a fentiekben vázolt helyi megoldást vagy megoldásokat az intézmények szakmai hitvallásként felvállalnák, mivel jelentős erőforrást kívánna mindez.

A hallgatók változó életviteli és tanulási stratégiája

Népszabadság, újsághír, 2009. június:

„A felsőoktatásban végző diákok ötöde nem kapja kézhez diplomáját, hiába védte meg szakdolgozatát. Az ok: egyetlen nyelvből sem szereztek vizsgát sem a középiskolában, sem az egyetemen.” (Varga, 2009)

Az Oktatási Hivatal elnökének becslése szerint ez a szám 20-30% közé tehető. Ebben a tényben nem a nyelvvizsga hiánya, hanem a nyelvtudás hiánya, illetve annak már a szakmai tanulmányok során történő aktív tudás- és ismeretbővítő hatása, a nemzetközi tudás-mobilitásban, a csereprogramokban való részvétel elmaradása az igazi probléma. Szubjektív szempontból pedig a munkaerő-piacról való lemaradás. Ki ebben a hibás? A középiskola, a felsőoktatás, a tanár, a hallgató? Egyáltalán kell-e bűnbakot keresni? Úgy gondolom, hogy nem, de semmiképpen sem lehet a felsőoktatásban folyó (szak)nyelvoktatás számlájára írni ezeket a valós vagy vélt kudarcokat. Nem szerencsés életviteli és tanulási stratégia az, hogy a nyelvi kritérium teljesítése túlnyúlik a törzsképzésen, de nem is elfogadhatatlan, főleg akkor nem, ha erre törvényi felhatalmazása és lehetősége van a hallgatónak, továbbá mindez belefér egyéni elképzeléseibe. A szaknyelvoktatás szempontjából az ilyen stratégia megint csak nem támogató, és nem motivációkkal telt; inkább romboló hatású egy működőképes nyelvi tanulócsoporthoz. Tipikusnak is mondható a fent említett cikkben példának hozott mikro-történet:

„Andrea 2008-ban államvizsgázott a Pécsi Tudományegyetem építész szakán, de még nincs diplomája, mert nem volt meg a nyelvvizsgája. Az egyetemen volt

ugyan ingyenes nyelvoktatás, de mivel nem ért kreditpontot, nem volt tehát közvetlen haszna, a „húzószabb” időszakokban kihagyta a nyelvórákat. Férjhez is ment, gyereke született – a nyelvvizsga elmaradt. Az idén azonban megszerezte a középfokú angol nyelvvizsgát, s hamarosan az oklevelét is megkapja.” (Varga, 2009)

Az életviteli és a tanulási stratégia változásához tartozóan az általános diplomaszerezési „csúszási kép” is hozzátartozik. Ezzel kapcsolatban az alábbi statisztikai sor mintaértékű lehet.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban: a 2003/04-ben kezdett évfolyam létszámának változása a 2007/08-as tanévre:

a.) első évfolyam: 123 414

b.) utolsó évfolyam: 95 922

c.) végzettek: 59 507

Forrás: ÁSZ / Népszabadság-grafika (Varga, 2009)

Tehát a lemorzsolódási statisztika, az időtengely hallgatók általi laza kezelése, a kreditrendszer kínálta szabadság ma már beépült része a felsőoktatásnak, és ez természetesen hatással van a nyelvi tanulmányokra is. A gond ezzel csak az, hogy a nyelvi képzés esetében az időtengelynek egyenes vonalúnak és szakadásmentesnek kell lennie, ha eredményt akarunk elérni: akár hallgatói, akár tanári oldalról nézzük a dolgot.

Elitképzés, tömegképzés, tanulási technikák

A (szak)nyelvoktatás problémáitól nem vonatkoztatható el az a jelenség, amit a magyar felsőoktatás 1990-től számítható extenzív fejlődéseként szoktak emlegetni, és ami mind a mai napig tart.

„A magyar felsőoktatás a tömegképzés korát éli, jelenleg több mint 450 ezer hallgató tanul felsőoktatási intézményben. A tömegképzés egyébként globális jelenség, ám az, hogy a felsőoktatásban tanulók aránya – a 18-23 éves korosztályon belül – tíz év alatt 10 százalékról 46-ra emelkedett, magyar sajátosság.”

– fogalmaz erről egy elemző. (Csongrádi, 2009: 4)

Minőségi oldalról nézve ebbe a folyamatba beleszövődött a bolognai rendszer, az alapszakokból és mesterszakokból álló kétciklusú képzés is. A két trend együttesen hozta elő és élezte ki az elitképzés és a tömegképzés viszonyát, nehezen megoldható, illetve feloldható elvi meg módszertani helyzetet teremtve a felsőoktatásban. A nyelvvizsgával, azaz megfogható nyelvi előképzettséggel és a nyelvvizsga nélkül beérkező hallgatói összetételt a most felsorolt tények motivációs-demotivációs oldalról még tovább bonyolítják. Mindebbe még belejátszik az egyes képzési területekre, ezen belül az egyes szakokra felvett hallgatók vagy hallgatói csoportok

óriási szórást mutató felvételi pontszáma, erős minőségi különbsége. Ezek a tények arra készítetik az oktatókat, de különösen a nyelvtanárokat, hogy nagyon vegyes és differenciálatlan hallgatói közegben dolgozzanak. Ebből két dolog következik: egyrészt a tanári oldalról mélyebb és átgondoltabb módszertani megközelítés, több munka szükségeltetik; másrészt a hallgatók tanulási technikáit, akadémiai készségeit alaposan ki kell dolgozni. Ez utóbbi „nyelvórán kívüli feladatnak” minősíthető, de mégis ott kell megoldani, a „Tanulj tanulni!” szemlélet kialakításával. Részben ezekkel a problémákkal foglalkozik a „Gondolatok a szaknyelvtanári kompetencia-fejlesztésről” című, a *Porta Lingua* 2008-as számában közölt tanulmány (Jármai, 2008), amely nyelvtanár és a nyelvtanuló szempontjából veszi számba az ilyen irányú feladatokat.

Összegzés

Az elemzésben felvetett kérdések oktatáspolitikai, oktatásszervezési kérdéseknek tekinthetők, de a (szak)nyelvoktatással összefüggésbe hozva ezek nyelvpolitikai, tantervi, módszertani kérdésekké is válnak, amelyek konkrét hatással vannak a nyelvoktatásra, és az eredményességet befolyásoló tényezőként hatnak. Sajátosságuk, hogy megoldásuknak igazából csak a felsőoktatási rendszer keretében vagy egy-egy intézmény szintjén van esélyük. Ezzel együtt a nyelvi képzés során az oktatóknak ezekkel, mint látens elemekkel számolni kell, mivel a hallgatói csoportokra és az ott folyó munkára ezek erős hatással vannak, mert összegződve „objektív hálóként” veszik körül a szereplőket.

Hivatkozások

A Felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény.

Csongrádi, Z. (2009): Több sebből vérzik a „megújult” hazai felsőoktatási rendszer. GTM, IX. évf. 2009. május. 4-7.

felvi.hu (2008): Az ideai gólyák közel felének van már nyelvvizsgája. 2008.12. 02. *Felvételi adatok 2008*. Educatio Kht. - OFIK
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok...

Jármai, E. M. (2008): Gondolatok a szaknyelvtanári kompetencia-fejlesztésről. In: Silye (szerk): *Porta Lingua – 2008. Szakember, szaktudás, szaknyelv*. 69-76. SZOKOE – Center Print Nyomda: Debrecen.

Sturcz, Z. (2008): Ezért is nehéz a szaknyelvoktatás. In: Silye (szerk): *Porta Lingua – 2008. Szakember, szaktudás, szaknyelv*. 27 – 39. SZOKOE – Center Print Nyomda: Debrecen.

Varga, D. (2009): Nincs diploma csak magyarul tudóknak. *Népszabadság*, 2009. június 26.

Melléklet

Nyelvvizsgával és nyelvvizsga nélkül felvettek képzési területenként: 2008/09 tanév

	Képzési terület	Alapfok	Középfok	Felsőfok	Össz.	Nincs
1.	Bölcseztudományi	1%	42%	21%	64%	36%
2.	Gazdaságtudományi	1%	39%	18%	58%	42%
3.	Orvosi	1%	43%	14%	58%	42%
4.	Jogi	2%	40%	12%	54%	46%
5.	Nemzetvédelmi	3%	33%	12%	48%	52%
6.	Természettudományi	1%	36%	10%	47%	53%
7.	Társadalomtudományi	2%	29%	13%	44%	56%
8.	Informatikai	1%	34%	8%	43%	57%
9.	Művészeti	1%	30%	9%	40%	60%
10.	Műszaki	2%	29%	7%	38%	62%
11.	Művészetközvetítési	1%	28%	7%	36%	64%
12.	Pedagógusképzés	3%	25%	8%	36%	64%
13.	Agrár	1%	28%	6%	35%	65%
14.	Sporttudományi	2%	24%	4%	30%	70%

Megjegyzések:

- Az adatok a felvi.hu grafikonjai alapján a szerző által feldolgozva és átdolgozva (*felvi.hu*: 2008)
- A rangsort az összes nyelvvizsga legmagasabb értékétől a legalacsonyabb érték felé haladva állítottam össze („Össz.”). Ez a pozitív rangsor. A negatív rangsort a „Nincs” nyelvvizsgálója oszlop mutatja
- Feltehetően a rangsorok és a szabályos vagy a közel mintatanterv szerinti diplomaszerzés, illetve a benmaradás között korrelációs összefüggés van. Ez tapasztalati megállapításnak tekinthető. Ez az állítás külön statisztikai vizsgálat tárgyát képezheti.

Szalacsek Margit
Szegei Tudományegyetem
Idegennyelvi Kommunikációs Intézet

The Genre of Editorials in Medical Journals

The teaching of reading and writing for academic and research purposes is still a major challenge for ESP teachers, mainly because the term 'genre' is controversial and widely debated by experts of text linguistics.

In my paper, I suggest a complex approach to a genre or text type referred to as 'editorial' found in most well-known British and American medical journals. Editorials are argumentative pieces of writing which are usually written by invited experts and they often trigger debates in the discourse community. Using semiotic textological methods to describe the pragmatic, semantic and lexical/grammatical characteristics of editorials, students of ESP can be provided with useful tools, in order to understand and produce their own editorials, as well as other text types.

Why should we deal with genres?

The notion of genre is widely used and understood by everyone. Nonetheless, it seems to be extremely difficult to give it any set definition. In Hungary, the descriptions of many technical examinations (Profex, Zöld Út) specify that examinees are expected to be able to produce a text which corresponds to the requirements of a certain genre, although no exact description is available about most of them. Students usually do not learn about the features of the various genres in the course of their language studies. Naturally, language teachers have experience of various articles and other pieces of writing that appear in technical journals or textbooks and they can convey this experience to their students. Beaugrande and Dressler (2000) refer to this phenomenon as 'intertextuality'. They state that the creation and interpretation of a text is dependent on a person's familiarity with other texts.

In the Bulletin of ASIS, Jack Andersen, a Danish professor of information technology, identifies genre as being reports, schedules, memos, agendas and other sorts of text, as forms of information. He borrows a very important quotation from Bazerman (2000:16):

"Genres help us navigate the complex worlds of written communication and symbolic activity, because in recognising a text type we recognise many things about the institutional and social setting, the activities being proposed, the roles available to writer and reader, the motives, ideas, ideology and expected content of the document, and where this all might fit in our life."

According to this definition, when we study genre, we study how knowledge is organised, regulated and altered by people and their communicative activities. It is also clear that the knowledge of genres

makes understanding texts easier. The concept of genre also covers the characteristics that differentiate texts from each other, but this differentiation is not a matter of recognising purely textual and formal features.

What reasons can be found for the insufficiency of research in this field? The most important reason may be the controversy concerning the notion of genre, another is probably the place and role of articles in the communication between the participants of a discourse community, the third is the fact that the place of teaching writing in general - and genre in particular - are still only rather vaguely established in the students' professional and language curricula (at least in Hungary). Genres are rarely taught in reading classes, either, although being familiar with them may facilitate reading comprehension.

One faces controversies when studying linguistic literature about genres in general and scientific genres in particular. These controversies of the notion of genre are many-sided: the term 'genre' has been widely used in literature and journalism. Recently, however, the terms *text type* and *text kind* have also been used to classify various pieces of writing, but neither the difference between these two classes, nor their definitions, are entirely clear, widely understood or acceptable for users. A *text kind* is, according to some linguists, a narrative text in contrast with poems or dialogues, whereas a *text type* is an informal letter or a letter to the editor of a journal (Petőfi-Benkes, 2002; Dobi, 2006). Krisztina Károly, however, represents a different opinion, summarizing the different approaches to genre (2007). She presents various linguistic approaches concerning the key notions of genre: text type, genre, text kind, text group as well as text competence, text type competence and genre competence. In her view, genre is a broad term which refers to the concrete realisation of a text in a social context, with a certain aim (scientific study, newspaper article, tale or joke), whereas by text type, she means texts differentiated by their subjects (legal, medical or business texts). She created a table which contains several authors' views on genre and she highlights the most acceptable ones. The great variety of approaches to text suggests that the problem is not easy to handle.

A further difficulty is to decide where a certain text type ends and another one begins. As Kocsány (2006) puts it, text types are an open set as they are exposed to the ever changing social-communicative environment. This environment triggers the changes of form as well as lexical, grammatical, syntactic and semantic changes in the original text. It is clearly explained by several text linguists researching the theoretical background to different kinds of texts that genre – or text type – is not a

synchronic but rather a diachronic term (Kocsány, 2006), because text types are in a state of constant change, due to the changing requirements of the professions in our fast developing world. As a result, the typical features of the currently used pieces of writing are even more difficult to put our fingers on. If we go back only 50 years, we will see that a professional journal was very different from a modern one. Apart from the fact that with the development of technology it became easy to use photographs and diagrams to support and clarify the information included in the written body of an article, we also see that the structuring of an article to help readers understand the contents more quickly and easily has become an important requirement. Along with these external changes, internal changes can also be observed as far as the language use of the articles is concerned.

A further hardship is caused by the controversial use of the term *register* originally applied by the representatives of the London School of Linguistics: Firth, Halliday and their followers. In their interpretation, register, by and large, correlates to the term genre, in that it refers to characteristic features of texts in certain socio-cultural settings. Bhatia (1993) calls it *surface level linguistic description*, which “focuses mainly on the identification of statistically significant lexico-grammatical features of a linguistic variety”. Recently, however, register has been used to refer to the type of language applied in formal and informal texts (oral and written alike) (Biber-Conrad-Leech, 2002). These points of contact between the notions of register and genre are easy to understand: The language items used in a certain kind of text are determined by the function of the text. A legal act will never contain slang words and vice versa: the conversation of two teenagers will never abound in highly formal words of Latin origin. Consequently, register can be considered a constituent of the features of a certain text type but text type is a wider term.

Descriptions of medical editorials

Taking the above into consideration, the following can be noted: even if the definition of genre is controversial, people are able to differentiate text types on the basis of experience. Teachers do it when they need to teach the features of various genres. Still, a better established description can be given about a text type or genre if we use a complex approach to reveal its features which make it easier for our students to understand and observe texts then produce similar ones. Semiotic textology offers a complex approach and from the great variety of its tools we should choose the ones relevant to our teaching process. Below, I will try to give a brief outline of such an approach to editorials of a medical journal.

Research articles are the most frequently studied types of genres (Swales, 1990; Bhatia 1993; Paltridge, 1997). Some authors have investigated only certain constituents of these usually long articles because the typical parts (IMRAD) have very different features. Medical journals tend to have a variety of genres. British Medical Journal, for example contains long research articles, reviews on certain clinical subjects, health care news from all over the world, letters to the editor, recently also articles on educational or organisational (socio-economic) information.

Editorials are a text type in medical journals about which very little has been written as yet. I find them important, because they have a mediatory function between the members of the discourse community. Although they are called editorials, usually only the first of them reflects the opinion of the editorial board, the others are written by invited experts. Editors have limited the length of the editorials, but very few other structural or stylistic restraints are worded in the BMJ (its online version), although there are conventions the writers obviously follow.

Pragmatic approach

Editorial: a genre used for communication between members of the discourse community

Editorials give expert opinion on specific problems that arise in the practice of medicine. These can be very simple or more sophisticated sometimes: whether to give a certain drug or not in a medical condition, or whether there is evidence of mobile phones being harmful to people using them. The topic of the editorial can be suggested by readers' questions; they can follow research articles published in the same or a previous issue of the journal, or simply being a problem often seen in the editors' own clinical or scientific practice. Whichever attitude we study, we will realise that the editorials are a means of discussion or often debate of the discourse community. Research articles often trigger letters to the editors and they answer these by inviting an expert to give his or her opinion on the subject. Sometimes, this debate goes on over several issues enriching and completing the professional community's knowledge and understanding of the subject.

Semantic approach

Although many aspects of semantics can be investigated in an article, its rhetoric structure may be especially beneficial for the students. Paltridge's (1997) genre analysis based on the introduction of research articles offers a system for the rhetoric examination of articles. His key elements are the following:

- BI – background information
- JS - justification for study
- IG – Indicating a gap
- PS – purpose of study
- RS – rationale for study
- QR – question raising
- PR – previous research
- CS – context study
- M – materials
- R – results
- C – conclusions

The macrostructure of editorials is based on van Dijk's rhetoric structure, consisting of an introduction, an intermediate or development section and a coda (conclusion/ morale). Within these parts we find a fine structure which can be described by using the above list of keys. I examined the editorials of two issues of BMJ and I found that editorials have the following basic structure:

Introduction

- BI – background information
- R/JS – Results/ justification for study

Development

- BI – background information
- PRS – presentation of study
- PR – previous research
- AP – agreement with previous research
- DP – disagreement with previous research

Final conclusion

- CO – conclusions
- NFW – need for further work

It needs to be added that every piece of writing is unique, but these components represent the mainstream of rhetoric key elements used. These components are all based on the content that is on the semantic structure of an article. In a genre-based study carried out by E. Vazquez y del Arbol (2005) on editorials and letters to the editor in bio-medical journals, a long set of further keys were identified. Editorials are argumentative types of

writing which contain agreements and disagreements and various kinds of reasons supporting the authors' opinion.

Syntactic and lexico-grammatical approach

This third approach aims at the linguistic forms found within articles. Research on this aspect of writing articles investigates linguistic features alone: nominal phrases, the use of nomenclature and professional terms, the use of tenses in various parts of a research article, cohesive devices etc. Much has been revealed about the linguistic nature of articles, but a more beneficial result could be reached if the linguistic features were connected to semantic and pragmatic ones. The choice of words or grammatical, syntactic forms is not independent of the semantic and pragmatic content of the articles, therefore they should be researched in context. This is our task for the future.

References

- Bazerman, C. (2000). Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres. *Studies in Written Language and Literacy*. 9. 15-29.
- Beaugrande, R. de-Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina: Budapest
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: Harlow
- Biber, D-Conrad, S.-Leech, G.(2002):*Student Grammar of Spoken and Written English*. Longman: Harlow
- Károly, K. (2007): *Szövegtan és fordítás*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kocsány, P. (2006): A szövegtipológia eredményei és/vagy eredménytelenségei. In: Tolcsvai Nagy, G. (ed.): *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Paltridge, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. John Benjamins: Amsterdam/ Philadelphia
- Petőfi, S. J.-Benkes, Zs. (2002): A multimediális szövegek megközelítései. *Iskolakultúra*. 11.
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis*. CUP: Cambridge
- E. Vazquez y del Arbol (2005) : A Genre-based Study of Bio-medical Editorials and Letters to the Editor: A Contrastive Analysis. *Ibérica* 10. 145-160.

Examined issues of BMJ:
Volume 334, 23 June, 2007
Volume 320, 13 May 2000

Vámos Ágnes

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Intézet
Oktatáselméleti Tanszék

Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban

A nyelvtanítás történetében sajátos helyet foglal el a kétnyelvű iskola. A korai történelmi időszakokban nem vált el a nemzetiségek nyelve és az idegen nyelvek tanulására szerveződő intézmények köre, a 19. századot követően azonban e két nyelvi viszonylat minden állam politikájában fontos helyet foglal el, s értelemszerűen kitüntetett szerepet játszik az oktatáspolitikában is. A szerző a hazai kétnyelvű oktatás rövid történeti háttérét és törvényi kereteit mutatja be.

A kétnyelvű középiskolai oktatás történeti alapjai

A formális nevelés történetében végigvonul a törekvés idegen nyelvek tanulására, az emberiség olyan kulturális javaihoz való hozzáférés érdekében, amelyek anyanyelven nem elérhetők, vagy éppen azért, hogy az anyanyelven termelődő tudás más nyelveket beszélők számára is hozzáférhetővé legyen. Ettől elválaszthatatlan a kultúra széles értelmezése, más szokások, nézetek, normák iránti nyitottság tanulása, a kulturális találkozás és egymás befolyásolásának szándéka. A nyelvtanítás történetében sajátos helyet foglal el a kétnyelvű iskola. A korai történelmi időszakokban nem vált el a nemzetiségek nyelve és az idegen nyelvek tanulására szerveződő intézmények köre, már csak azért sem, mert a „nemzetiség” társadalmi kategória és fogalom a 19. század terméke. Ezt követően sajátos helyet foglal el e két nyelvi viszonylat minden állam politikájában, s értelemszerűen kitüntetett szerepet játszik az oktatáspolitikában is. Ez utóbbiban azért, mert a kulturális átörökítés igénye az ember fajspecifikuma.

Az idegen nyelvek tanulása és tannyelvi jelenléte az európai régióban összekötődött a latinnal és a franciával, melyeknek tanulása nem csak a tudásért, hanem közvetve az általa elérhető haszonért folyt. A latin nyelv a katolikus egyházi és az egyházi nevelés nyelve lesz évszázadokon át, az egyházi kommunikáció és kultúra hivatalos nyelve, az iskolai tanulmányok anyaga, tanulása az oktatás célja. A latin szentendzizálását a katolikus egyház elvégezte azzal, hogy a hit kiépítése és fenntartása érdekében a tartalmat kanonizálta. Magyarországra – más, latin nyelvű országoktól eltérően – a latin eleve idegen nyelvként érkezett, s vált az állam, az egyház, a kultúra hazai és a nemzetközi kommunikáció nyelvévé.

A latin nevelés és oktatás kiépülése egyházi hatáskör, középpontban a latin műveltséggel.

Más idegen nyelvek tannyelvi tanulására már a korai századoktól van mód, állami koncepciót és támogatást a Trianon utáni revizionizmus társított hozzá a 20. század elején: Sárospatakon angol, Gödöllőn francia, Pannonhalmán olasz és Budapesten angol és német gimnáziumok valamint líceumok létesültek. Noha feltárt történettel leginkább ezek rendelkeznek, említést érdemelnek még az Orsolyák vagy az Angolkisasszonyok rend által fenntartott idegen nyelven tanító, nevelő zárdák, vagy más idegen nyelvű magánintézmények, ipari tanuló iskolák.

A II. világháború után kiépülő új politikai-társadalmi rendszer új oktatáspolitikát hozott, amelybe nem fértek bele az előbb említett intézmények. Megszűntek az államosítással, vagy az idegen nyelvű tagozatok szűntek meg a kifutó évfolyamokkal. Az új politika új kétnyelvű iskolákat létesített – értelemszerűen – orosz tannyelvre: a Gorkij Iskolát, amely 1956-ig állt fenn és a Körösi Csoma Orosz-Magyar Gimnáziumot, amely 1974-ben létesült és még ma is működik (Vámos, 1993; 1994; 1998; 2008a).

Az 1989-es rendszerváltozás előestéjén 1987-1988-ban a magyar neveléstörténet legnagyobb kétnyelvű oktatásfejlesztése indult meg az ún. öt évfolyamos kéttannyelvű gimnáziumokkal angol, francia, német, olasz, (újabb) orosz és spanyol nyelvre, összesen 14 iskolában. A kétnyelvű iskolák száma ma – a szakközépiskolákat és az általános iskolákat is beleszámítva mintegy 200 (Vámos, 2008b).

A két tanítási nyelvű oktatás szabályozása 2009-ben

A két tanítási nyelvű iskolai oktatást jogilag az 1985. évi I. törvény a Közoktatásról (7 § 4. bek. és a 24 § a. pontja) tette lehetővé, konkrétan pedig a 29207/1987. számú MM számú közlemény (Művelődési Közlöny 1987. 22. szám 1598. o.) vezette be. Ez utóbbiban az iskolák nevének felsorolása szerepelt, valamint – egyéb igazgatási kérdések mellett – az idegen nyelven tanítható tantárgyak köre, s a kétnyelvű iskolalétesítés állami jogköre. Az 1989-es rendszerváltozással életbe léptetett új jogi keretek azonban olyan tágra nyitották a kétnyelvű oktatás létesítése előtt a kaput, hogy az évtized közepére már nem lehetett tudni, hogy mi alapján tarthatja magát egy iskola két tanítási nyelvűnek, s részesülhet egyúttal az alap normatív támogatás fölött kiegészítő normatívában. Lassan mindenki elégedetlen lett. A felelős állami vezetés úgy érezte, hogy parttalaná vált a képzés, hogy bárki kétnyelvű iskolát nyit azért, hogy tanulót szerezzen, és a kétnyelvű képzés törvényi feltételeinek eleget tevő iskolák mellett olyanok is kétnyelvűnek nevezik magukat, amelyek két idegen nyelvet tanítottak –

tantárgyként. Azoknak az iskoláknak a köre pedig, ahol legalább 3 tantárgyat tanítottak idegen nyelven, igazságtalannak tartotta az azonos pénzügyi támogatást olyan iskolákkal összehasonlítva, amelyek csak 1-2 idegen nyelvű tantárgyra szerveztek kétnyelvű oktatást – főként a társadalmi küldetés teljesítésének kétségessége (és ilyen értelemben kvázi hitelrontás) miatt. Így, mintegy közös akarattal – a *Kétnyelvű Iskoláért Egyesület* szakértőinek bevonásával – kiadásra került a 26/1997. (VII.10) MKM rendelet a *Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvéről*, mely a mai napig megszabja az iskolalétesítés és működés pénzügyi támogatásának jogi keretét. Ezen túlmenően a középiskolák pedagógiai tevékenységét szabályozza még a 100/1997 (VI.13.) kormányrendelet az érettségi vizsgaszabályzatról, annak az idegen nyelven tett tantárgyi vizsgákkal kapcsolatos követelmények része.

Tannyelvpedagógiai jellemzők a 26/1997. (VII.10) MKM rendelet a „Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvé”-ben

A rendelet szerint két tanítási nyelvűnek akkor tekinthető egy intézmény, ha a nevelési-oktatási folyamatban a magyar nyelv és egy idegen nyelv van jelen. Vagyis alapelve, hogy

- a tanítás egyik nyelve a magyar nyelv legyen. A másik nyelv nincs meghatározva, azaz
- bármely idegen nyelv tannyelv lehet.

A magyar nyelv hangsúlya miatt ez a fajta két tanítási nyelvű oktatás a többségi nyelvű iskoláztatást támogatja, jellemzően a magyar anyanyelvűeket, vagy a magyart jól ismerő tanulókat. Ez utóbbi csoportot erősíti meg a kétnyelvűvé válással, a kiegyensúlyozott kétnyelvűség felé történő elmozdulás célként való megfogalmazásával. A kétnyelvűség-ideálra a rendelet alkotója többször is visszatér:

- *„az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és kiegyensúlyozottan fejlessze”*
- *„hogy felsőfokú tanulmányaikat majd akár magyarul, akár idegen nyelven folytassák”*
- *szakmájukat mind a két nyelven gyakorolják”*
- *„a mind kiegyensúlyozottabb kétnyelvűség elérése és megtartása érdekében”*

A jogszabály többször is hangsúlyozza a magyar nyelv és kultúra védelmét, ápolását.

- *„az anyanyelv-tudás fejlesztése és a magyar kultúra megismerése mellett”*

- „törekedjen pozitív én- és országkép kialakítására”

Tetten érhető benne a kulcskompetenciák fejlesztésének szándéka, bár ez a kifejezés az irányelv megalkotásakor még nem volt ismert, nevezetesen:

- „a tanulók magas szintű idegennyelv-tudás és idegennyelv-tanulási képesség birtokába jussanak [...] legyenek képesek az idegen nyelven való gondolkodásra” (nyelvi kompetencia)
- „az idegen nyelv használatára az információszerzésben, -közlésben és -alkalmazásban” (kommunikációs kompetencia)
- „különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra” (szociális kompetencia).

A jogszabály az idegen tannyelv jelenlétét legkevesebb 35%-ban limitálja, s előírja idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazását. Később – a tapasztalatok birtokában – az idegen nyelven tanított tantárgyak esetében elvárt az idegen nyelv tanítására vonatkozó szaktudás, elsősorban azért, mert a tantárgyi/szaktantárgyi tanulás mellett nyelvtanulási folyamat is végbemegy, aminek menedzselése nem lehet eredményes erre irányuló szaktudás nélkül (Vámos, 1999a; 1999b).

***Tannyelvpedagógiai jellemzők a 100/1997. (VI.13.)
Kormányrendeletben, az érettségi vizsga szabályzata***

A kétszintű érettségi vizsga bevezetéséig a két tanítási nyelvű középiskolások külön érettségi vizsgakövetelményeknek tettek eleget a célnyelvből, s emellett két tantárgyból idegen nyelven vizsgáztak, ami alapján az érettségi bizonyítványuk felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal volt azonos. A kétszintű érettségi vizsga idegen nyelvi vizsgája azonban – emelt szinten – csak középfokú nyelvvizsga szinten értékel, azaz nincs felsőfokú idegen nyelvi vizsga a jelenlegi érettségi rendszerben. A két tanítási nyelvű középiskolák a nyelvi érettségi vizsga háromszintűvé emelését javasolták, amit a minisztérium elutasított. A szakmai és politikai érvek alapján végül letisztult álláspont szerint a kétnyelvű érettségi bizonyítvány kiadása és annak felsőfokú nyelvvizsgával való egyenértékűsége emelt szintű célnyelvi vizsgán és két sikeres idegen nyelvű vizsgán alapszik:

„54. § A vizsgázó érettségi bizonyítványa, ha a vizsgázó célnyelvből sikeresen teljesítette emelt szinten az érettségi vizsga írásbeli és szóbeli vizsgáit, azoknak minden vizsgarészét a részletes követelményekben meghatározott módon, továbbá a) legalább 60%-ot ért el, és b) a másik két vizsgatárgyból célnyelven, sikeres, legalább középszintű, vizsgát tett, felsőfokú 'C' típusú államilag elismert

nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül.” (100/1997. (VI.13.) Korm. Rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról)

Idegen nyelvű tantárgyak a kétnyelvű középiskolákban

A különböző központi szabályozók és az iskolai kétnyelvű oktatási koncepció az idegen nyelvű tantárgyak széles választékát alakította ki. A kétnyelvű gimnáziumokban 2-6 féle tantárgyat tanítanak, átlagosan 4,2-t. Ezek értelemszerűen közismereti tárgyak, érettségi tantárgyak. Az összes idegen nyelvű tantárgy száma a gimnáziumban: 13 (biológia, célnyelvű ország civilizációja, dráma, informatika, emberismeret, etika, fizika, földrajz, kémia, matematika, társadalomismeret, történelem, vizuális kultúra) Legtöbb idegen nyelvű tantárgy (11 féle) a 10. évfolyamra esik, ami azzal is összefügg, hogy a nyelvi előkészítő évben (9. évf.) inkább nyelvoktatás folyik, s a szaktárgyak idegen nyelven oktatása a 10. évfolyamon lép be. A hatosztályos, illetve a nyelvi előkészítő évfolyam nélküli négy évfolyamos gimnáziumok értelemszerűen beállítanak idegen nyelvű tantárgyakat a 9. évfolyamra is, az ő képzésük azonban nem fut föl a 13. évfolyamig. A kétnyelvű gimnáziumokra jellemző, hogy legalább két évfolyamon át folyik az idegen nyelvű tantárgyi tanítás, ami az érettségi vizsgára bocsátás feltétele, legtöbbször azonban a tantárgy teljes képzési hosszában zajlik. Előfordul csak 1 évfolyamon át idegen nyelven tanított tantárgy, aminek funkciója, hogy a nyelvi, szaknyelvi fejlesztést erősítse, az irányelv nyelvi dózis-arány elvárásának eleget tegye, vagy akár azt meghaladja.

A kétnyelvű szakközépiskolában 2-8 tantárgyat tanítanak idegen nyelven, átlagosan egy iskolára 5,2 tantárgy jut. Az érettségi tárgyak közül a történelem és a célnyelvi civilizáció a legnépszerűbb. A gimnáziumok kapcsán már jelzett, csak egy évfolyamon folyó idegen nyelvű tantárgy erre az iskolatípusra inkább jellemző, s a szakképzés tartalmi felépítésével függ össze. A legtöbb idegen nyelvű tantárgy (16 féle) a 12. évfolyamon van, azaz a szakképzés sajátos ütemezéséből fakadóan a középiskolai tanulmányok végén (11-13. évfolyam), s nem az első szakaszában (10-11. évfolyam), mint a gimnáziumokban. A szakközépiskolákban országosan tanított összes idegen nyelvű tantárgy, 20: célnyelvi országok civilizációja, ének, gazdaság és környezet, gazdasági és jogi ismeretek, fizika, földrajz, idegenforgalmi földrajz, idegenvezetés, informatika, közgazdaságtan, marketing, matematika, műszaki kommunikáció, nemzetközi gazdaságtan, szállodaismeret, taniroda, történelem, üzleti gazdaságtan, vendéglátás-turizmus, viselkedéskultúra.

Kimeneti eredmények a kétnyelvű középiskolák esetében

A kétnyelvű középiskolák (a képzés öt évfolyama miatt egy évvel később) 2006-tól léptek be a kétszintű érettségi vizsgarendszerbe. Eredményeikben ma már nincs kétség, hiszen a tanulók túlnyomó többsége sikerrel teszi le az idegen nyelv emelt szintű érettségi vizsgát és sikerrel vizsgázik két tárgyból. Ebben szerepet játszott az említett irányelvekben előírt nyelvi óraszám és a három idegen nyelvű tantárgy mint kritérium, valamint az a pedagógiai koncepció, mellyel az iskolák tanítványait C1 szintre tudják eljuttatni. A kétnyelvű oktatási koncepció, amelyre ez a kimeneti követelmény támaszkodik több pillérből áll. Az egyik az idegen nyelv tantárgyi tanítása, azon belül is – mint fontos tényező – a nyelvi órák heti száma. Az öt évfolyamos középiskolákban összesen 1312 óra áll rendelkezésre célnyelvből, ami persze önmagában nem biztos, hogy elég a C1 nyelvtudásszint eléréséhez. A másik pillér azonban a legkevesebb három idegen nyelvű tantárgy óraszama, amely viszont összességében jelentősen megemeli a célnyelvre fordítható összóraszámot. A két pillér között hidat képez a szaknyelv tanítása, amelyre a nyelvi előkészítő évben heti 1-1 óra áll rendelkezésre azokra a tantárgyakra nézve, amelyeknek tanulása a következő tanévben megkezdődik. Ez csak részben szaknyelvvél dúsított idegennyelv óra, jellemzően a később tanulandó tartárgy egyes, e célból válogatott tartalmainak „levitele” az alsóbb osztályokba azért, hogy később eredményes tanuláshoz több idő álljon rendelkezésre. Az előkészítő évben a tanulók szaktárgyi tartalmakkal foglalkoznak – lassabb tempóban és nyelvpedagógiai támogatás mellett; a tanuló és a tanulás szempontjainak figyelembe vételével.

A 2006-os évben a kétnyelvű iskolákból összesen 4407 fő tett emelt szintű idegen nyelvi vizsgát. Közülük elégtelent kapott 32 fő, elégségest 10, középezt 60, jót 145, és jelesre vizsgázott 4160 fő (94,4%). Mivel azonban akkor a jeles 60 és 100% között mozgott, ezért figyelemre méltó, hogy a vizsgán 3453 tanuló 100%-os teljesítményt nyújtott, ez a vizsgázók 78,4%-a. Az OKÉV adatai szerint összesen 178 vizsgatárgy volt, közülük 23 idegen nyelvű: matematikából tíz, történelemből kilenc különböző idegen nyelven kellett középszintű vizsgafeladatokat előállítani. A vizsgázók száma országosan 119 267 volt, az összes értékelt vizsga 510 318; középszintű 432 685, emelt szintű 46 466. (<http://www.okm.gov.hu>) A kétnyelvű középiskolákban végzetek körében az előzőekben elemzett idegen nyelv vizsgatárgyat nem számítva 5378 idegen nyelvű vizsga zajlott. Ebből emelt szinten 314. Az egyes tannyelvek részesedési aránya összességében fedi a kétnyelvű középiskolák tannyelvi összetételét középszinten, emelt szinten viszont valamennyire túlsúlyba kerül az angol és a spanyol, illetve hiányzik az orosz. A három leggyakoribb vizsgatárgy

jegyeloszlása a jó eredmények túlsúlyáról tanúskodik és átlagosan felülmúlják az országos adatot: a matematika középszintű jegyeinek országos átlaga 3,32, szemben a kétnyelvű iskolák idegen nyelvű matematika vizsgaátlagával, amely 3,75 (+0,43 jegy); a történelem esetében az adatok hasonlóak: országos átlag 3,72, kétnyelvű iskolai átlag 4,18 (+0,46 jegy). Valamennyi vizsgatárgyat figyelembe vett összesített adatok: országos átlag 3,63, kétnyelvű iskolai átlag 4,11 (+0,48). Ez utóbbi az idegen nyelv vizsgatárgy nélkül.

Összegzés

A kétnyelvű iskoláztatás az elmúlt 20 évben számos meghatározó pedagógiai tapasztalatra tett szert szaktárgyak idegen nyelven tanításában. Ma már világos az elérhető nyelvi és szaktárgyi tudásszint és sokat lehet elmondani arról, hogy mitől jó és mitől kevésbé jó, eredményes egy kétnyelvű iskola 2009-ben már leírható a pedagógiai hatásrendszer, amely az idegen tanítási nyelv miatt sajátos mintázatot vesz fel, s létezik az országos jogszabályi és helyi, iskola környezet, amelyben mindez működőképes.

Hivatkozások

- Vámos, Á. (1993): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából I. *Új Pedagógiai Szemle*. 1993/12.
- Vámos, Á.(1994): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából II. *Új Pedagógiai Szemle*. 1994/11.
- Vámos, Á. (1999/a): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén I. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 3-14.
- Vámos, Á. (1999/b): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén II. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. 4-12.
- Vámos, Á. (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új pedagógiai Szemle*. 3. 114-125.
- Vámos, Á.-Kovács, J. (szerk.) (2008/a): *A Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös Kiadó: Budapest
- Vámos, Á. (2008/b): *A két tanítási nyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

Pénzügyekről angolul

A dolgozat egy közgazdász-hallgatónak összeállított angol nyelvű pénzügyi kurzus tematikáját és feldolgozási módszerét mutatja be. A kurzus alapját autentikus, pénzügyekkel kapcsolatos dokumentumok alkotják, amelyek részben pénzintézetektől, biztosító társaságoktól és vállalatoktól származnak, részben pedig az interneten keresztül elérhetők. A pénzügyi témák között megtalálhatók a pénzzel kapcsolatos alapfogalmak, a pénzpiacok működése, a bankok és szolgáltatásai, a tőzsde, a biztosítótársaságok és nyugdíjpénztárak, valamint a vállalati pénzügyekkel kapcsolatos számviteli alapfogalmak. Az előadás a szakszövegek mint autentikus anyagok feldolgozásának módjait mutatja be, melynek során kiemelt figyelmet szentel az alábbi készségek fejlesztésének: szövegértés, a szakszókincs használata és szövegprodukciónak.

A pénzügyi kurzus indításának előzményei

A pénzügyi kurzus indítását egyrészt közel egy évtizedes angol gazdasági szaknyelvoktatói tapasztalat előzte meg, melynek keretén belül a pénzügyekkel kapcsolatos témák (banki szolgáltatások, tőzsde, befektetési lehetőségek, adózás) kiemelt helyet kaptak, másrészt pedig a szaknyelvoktatással párhuzamosan a pénzügyi szaknyelvvvel kapcsolatos kutatások alapozták, ezen belül is a pénzintézetek szakmai nyelvhasználatának vizsgálata. Ez utóbbi külföldi tulajdonban lévő pénzintézetek angol és magyar nyelvű éves jelentéseinek elemzését jelentette (Vargáné Kiss, 2008).

Az éves jelentés műfaja nem csak a banki termékekről és szolgáltatásokról szolgáltatott információt, hanem betekintést nyújtott a bankok pénzügyi beszámolóinak felépítésébe, így a kereskedelmi banktevékenységeken túl elvezetett a számvitel területére is, hiszen az éves jelentés a bankok mint vállalatok pénzügyi kimutatásait tartalmazta. A kutatás során az éves jelentésekből két angol-magyar párhuzamos korpusz került kialakításra, melyekből nyelvi szoftver (Concordance 3.2) segítségével oktatási célra felhasználható terminológiai adattár készült. A párhuzamos korpuszok szövegmintáinak alapján lehetővé vált annak feltárása is, hogy bizonyos terminusok által jelölt fogalmak hogyan kapcsolódnak a fogalmi rendszerhez.

Az oktatási tapasztalat és a kutatómunka eredményeként 2007 szeptemberére állt össze az angol nyelvű pénzügyi kurzus tanmenete, amelyet először kísérleti céllal azokon pénzügy szakirányos egyetemista hallgatókon teszteltem, akik a gazdasági szaknyelvi kurzus mellett kiegészítésként önként jelentkeztek. Az előzetesen kidolgozott tanmenet

alapján 2008 szeptemberétől a kurzus a Kautz Gyula Szakkollégium hallgatóinak hivatalosan is meg lett hirdetve.

A tananyag összeállításának ismérvei

Az általános gazdasági szaknyelvoktatásban (gazdasági szaknyelvi vizsgára felkészítő kurzusok) használt tankönyvek a pénzügyekkel kapcsolatos témák között csak érintőlegesen foglalkoznak a bankrendszer felépítésével, banki szolgáltatásokkal és a tőzsdével. Ezért első lépésben azokat a kurzuskönyveket tanulmányoztam, amelyek vagy teljes egészében az angol pénzügyi szaknyelvvvel kapcsolatban íródtak, vagy egyéb más gazdasági témák mellett jelentős figyelmet szentelnek neki. Így esett választásom kiinduló pontként az alábbi tankönyvekre: *Professional English in Use Finance* (MacKenzie, 2006), *Money All Around* (Loch, 1998), *English for Business Studies* (MacKenzie, 2001). Ezen kívül a pénzügyi intézmények autentikus anyagaira és internetes forrásokra támaszkodtam.

Autentikus anyagok kiválasztásának módja

A kommunikatív nyelvtanításban a mindennapi gyakorlatnak számító autentikusság speciális szerepet tölt be a szaknyelvoktatásban. Autentikus anyagnak tekinthetünk minden olyan a való életből vett anyagot, amely elsősorban nem oktatási célra készült (Ellis-Johnson, 1994). Az angol gazdasági szaknyelvoktatásban a legeredményesebben felhasználható autentikus anyagok a vállalatok által a munkavállalók, az ügyfelek, illetve a nyilvánosság számára készített kiadványok. Ezek közé tartoznak a bankok és biztosítótársaságok éves jelentései, szerződéstervezetei, kondíciós listái, általános üzletszabályzatai, továbbá a pénzügyekkel kapcsolatos úrlapok, hírlevelek, újságcikkek, reklámkiadványok és videók. Ezen kívül az alábbi internetes forrásokat használhatjuk:

- Pénzügyi intézmények angol nyelvű weboldalai:
 - Budapesti Értéktőzsde: <http://www.bse.hu>
 - UniCredit Bank: <http://www.unicreditbank.hu>
 - Allianz Csoport: <http://www.allianz.com>
 - Magyar Nemzeti Bank: <http://english.mnb.hu/Engine.aspx>
 - Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete:
<http://english.pszaf.hu>

- Egyéb hasznos címek
 - A CNN pénzügyekkel kapcsolatos hírei: <http://money.cnn.com>
 - A világ gazdasággal kapcsolatos információk:
<http://www.economywatch.com>
 - Banki terminológia: <http://www.bankingglossary.net>

- Vállalati pénzügyek: <http://businessfinancemag.com>
- CNN hírportál: <http://www.cnn.com>
- BBC hírportál: <http://www.bbc.com>
- A legfrissebb bankhírek: <http://www.banking-guide.org.uk>

Az autentikus anyagokat a szövegben talált új információ sűrűsége, a szövegek hosszúsága, stílusa, nyelvi szintje és készségfejlesztésre való felhasználhatósága alapján választom ki. A csoport nyelvi szintje és a szövegek aktualitása természetesen az anyagok folyamatos frissítését kívánja meg.

Az 1. táblázat (Melléklet) a kurzus témaköreit mutatja be a különböző műfajú autentikus anyagok alkalmazásával.

Tanítási módszer

A témakörök bevezetése a hallgatók előzetes tartalmi és szaknyelvi ismeretei alapján történik, melynek során az adott témakörrel kapcsolatos szakmai háttértudásról és a kifejezésre használt szaknyelvi eszköztárról kapunk elsődleges képet. Ezt követi a téma bemutatása egy újságcikk vagy egyéb, a témakörhöz kapcsolódó műfaj alapján. A műfajalapú megközelítéssel a szövegnek egy adott szakmai beszélőközösségben betöltött kommunikatív funkciójára és annak kifejezőeszközeire kerül a hangsúly. Ez azért is fontos, mivel a szakmai nyelvtanítás és nyelvtanulás célja a szakmai nyelvhasználathoz kötött műfajok írott szövegeinek globális és analitikus értelmezése, valamint a szakmai szituációkban szükséges kommunikatív képességek alkalmazása (Kurtán, 2003:206).

A különböző műfajú szövegek olyan autentikus nyelvi adatokat írnak le, ahol a hangsúly nem csak magán a nyelven van, hanem mindazokon a konvenciókon, amelyek az adott műfajt megtestesítik. Így a szakszövegek nem csupán egy sajátos műfajhoz tartozó nyelvi rendszert tudatosítanak bennünk, hanem arra is magyarázatot adnak, hogy az egyes műfajokra jellemző nyelvi vonások miért kerülnek a figyelem középpontjába (Bhatia, 1993).

A szövegértés fejlesztése

Az autentikus szövegek a természetes írott nyelv modelljét testesítik meg, ezért jól tervezett feladatokkal elsősorban az olvasáskészség fejlesztésére alkalmasak. A hallgatóknak a szakmai angol nyelvet olyan szinten kell elsajátítaniuk, hogy képesek legyenek pénzügyi témájú szövegek befogadására és értelmezésére. A megértés során a nyelvtanuló képes felismerni a szöveg struktúráját, ki tudja következtetni a szövegkörnyezetből az ismeretlen szavak jelentését, képessé válik a szöveg

tartalmának más szavakkal történő kifejezésére szóban és írásban egyaránt. Ennek következtében a megértés és a kifejezés egymással szorosan összefügg.

Például egy kereskedelmi bank éves jelentésében található beszámoló az üzletágak tevékenységéről az olvasási készségek többirányú fejlesztését teszi lehetővé, így a **szöveg mély analízisét** (intenzív olvasás), a **lényegi pontok kiválasztását** (skimming), továbbá az **információ lokalizálását** (scanning). A szövegek elemző (in-depth analysis) olvasása a szaknyelvek oktatása során különösen kívánatos eljárás. A szövegfeldolgozásnál a szövegértés fejlesztésére használt módszerek alkalmazása függ a feldolgozandó szöveg műfajától is. Például egy folyószámla-szerződés esetében csak az intenzív olvasás és az információ lokalizálása alkalmazható a jogi dokumentum nyelvi komplexitásának köszönhetően, ugyanis a szerződések esetében nem beszélhetünk lényeges és lényegtelen pontokról. A szerződés minden pontja kötelező érvényű a szerződő felek számára.

A szakszókincs fejlesztése

Minden szaknyelv jellemezője a szakterület tárgykörével és működésével összefüggő sajátos szókincs, mely jelen esetben a pénzügyi szakszókincs. A szöveggörnyezet segítséget nyújt az új szavak jelentésének felfedezésére. A szöveg témája, mely esetünkben a szöveg címe, továbbá a diskurzus egyéb szavai és nyelvtani szerkezete, megkönnyítik az új lexikai egységek jelentésének feltárását. E szerepüknél fogva **szöveggörnyezeti nyomvezetőknék** (context clues) is tekintjük őket (Nattinger, 1995:63). A szakszókincs tanítása során több szó együttes tanítását célozzuk meg, és a hangsúlyt a kollokációk elsajátítására helyezzük.

A **kollokáció** a nyelvészetben egy adott szónak egy másik szóval vagy szavakkal történő rendszeres előfordulását jelenti. (*Concise Oxford English Dictionary*). Egy szónak a jelentése sokban függ attól, hogy milyen más szavakkal lép gyakran kapcsolatba. A kollokációk segítik a nyelvtanulót annak megismerésében, hogy milyen szavak együttes előfordulása várható. A kollokációkat ún. előrecsomagolt építőelemként (pre-packaged building blocks) taníthatjuk a leghasznosabban (Nattinger, 1995:75). A következő néhány példa egy banki folyószámla-szerződésből származik: to open and keep an account, to give orders to the Bank, to execute orders of payment, to fulfil payment orders, to submit an order, to conclude a contract.

A szakszövegekben előforduló kollokációk többsége a szaknyelvi terminológiához tartozik. Ezek között találhatjuk azokat a situációs egységeket, amelyek alapja a szöveg témája. A vállalati üzletág

beszámolójában az alábbi pénzügyi terminusokat kifejező kollokációk fordulnak elő: corporate clients, corporate deposit portfolio, foreign currency deposits, corporate earnings, fee income, sight deposits, account packages. A kollokációk másik része a szakszöveg stílárius jegyeit (considerable growth, sharpening competition, top priority), szövegkohéziós eszközeit (in line with, in collaboration with, in the field of, as a result of), valamint a beszámoló mint műfaj funkcióját (to close a successful year, to develop close relationships, to reach a considerable growth, to provide information, to meet the demands) jelenítik meg.

Szövegprodukción és interakción fejlesztése

A tartalomtól és szövegműfajtól függően az autentikus szövegekből számtalan feladatot készíthetünk a szókincsre, a szerkezetre és a funkciókra vonatkozóan. Egy bank vagy biztosító társaság éves jelentésének felhasználásával az alábbi készségek fejleszthetők: információcsere, pénzügyi beszámolók értelmezése és prezentáció tartása. A szakszöveg segítségével a hallgatók nemcsak a banki szolgáltatásokkal és biztosítással kapcsolatos pénzügyi szókincset sajátítják el, hanem a gazdasági folyamatok leírását és előjelzését is. Az éves jelentések pénzügyi kimutatásai grafikonok, diagramok elkészítésére, információátadására, illetve a pénzügyi intézmények egymással történő összehasonlítására is alkalmasak.

Egy bank kondíciós listájának esetében a szövegértés kiindulópont lehet a különböző banki szolgáltatások feltételeinek összehasonlításához, továbbá esettanulmány kidolgozásához. Biztosító társaságok szolgáltatásainak összehasonlítása, egyes biztosításfajták feltételeinek ismertetése, a kárbejelentő űrlap kitöltése, illetve a káresemény leírása, valamint a szolgáltatóval egy adott káreseménnyel vagy biztosítással kapcsolatos levelezés szintén a produkciós készséget fejlesztik.

A vállalati pénzügyek témakörében konkrét pénzügyi esettanulmányok feldolgozása projekt munka keretében történhet. Ehhez természetesen a percpációs, produkciós és közvetítő készségek komplex használata szükséges. Az esettanulmányban szerepel a vállalat profilja, értékesítési mutatói, ügyfelei, beszállítói, pénzügyi mutatói (éves jelentés: eredménykimutatás, mérleg), a jelen gazdasági környezet és a versenytársak (újságcikkek alapján). A feladat pedig a vállalat eredményességének növelése az adott gazdasági körülmények figyelembe vételével.

Összegzés

A szakszövegek a szaknyelvoktatásban a következő funkciókat tölthetik be: (1) A szakszöveg lehet a nyelvészet tárgya (Text as a Linguistic Object), (2) az információ hordozója (Text as a Vehicle for Information) és (3) a produkcióhoz vezető ugródeszka (Text as a Springboard for Production) (Clanfield, 2005). A szaknyelvoktatásban a szakszöveget először mint információ hordozót használjuk (TAVI), ezt követi a szakszövegnek mint nyelvészeti tárgynak a tanulmányozása a funkció és a forma alapján (TALO), és végül a szóbeli vagy írásbeli produkcióra történő alkalmazás (TASP).

A szaknyelvoktatás már hosszú ideje a nyelvtanulók valós szükségleteinek kielégítését célozza meg. Osztom Alexander (1998) nézetét arra vonatkozólag, hogy a nyelvi tudás és a világról szerzett ismeretek egymással szorosan összekapcsolódnak. Az autentikus anyagok használata a szaknyelvet oktató tanárnak nemcsak a jelenségek bemutatását könnyítik meg, hanem a szakmai nyelvhasználat begyakoroltatását is. A nyelvhasználat műfaj-alapú megközelítése lehetővé teszi, hogy a tanulók megértsék mindazokat a konvenciókat és eljárásokat, amelyeknek segítségével hatékonyabban kommunikálhatnak a szakmai környezetben.

Hivatkozások

- Alexander R. J. (1997): Content-based Business English Curricula. *EESE/7*
http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/alex/7_97.html
- Bhatia, V.K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: Harlow
- Clandfield, L. (2005): *Text in Language Classrooms: TALO, TAVI and TASP*.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/text-language-classrooms-talo-tavi-tasp>
- Ellis, M. - Johnson, Ch. (1994): *Teaching Business English*. Oxford University Press: Oxford
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Loch, Á. (1998): *Money All Around*. KVIF: Budapest
- MacKenzie, I. (2001): *English for Business Studies*. Cambridge University Press: Cambridge
- MacKenzie, I. (2006): *Professional English in Use Finance*. Cambridge University Press: Cambridge
- Nattinger, J. (1995): Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R.- McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary and Language Teaching. Applied Linguistics and Language Study*. Longman: London and New York
- Soanse, C.- Stevenson, A. (eds) (2004): *Concise Oxford English Dictionary*. Oxford University Press: Oxford
- Vargáné Kiss, K. (2008): *Pénzüntézetek szakmai nyelvhasználatának elemzése angol és magyar éves jelentések alapján*. PhD disszertáció. Pannon Egyetem: Veszprém

Forrás

HVB Bank Annual Report 2005

Melléklet

1. táblázat
A pénzügyekről angolul című kurzus témakörei és műfajai

Témakörök	Műfaj
Pénzzel kapcsolatos fogalmak	Pénzzel, pénzhelyettesítővel kapcsolatos cikkek
	Az euró bevezetéséről szóló cikkek
Bankrendszer	Bankok weboldalai
	Éves jelentések
	- management beszámoló
	- üzletágak beszámolója
	Szerződéstervezetek
	Hírlevelek
	Reklámkiadványok
Tőzsde	Általános kondíciós lista
	A BÉT honlapja
Biztosítás	http://money.cnn.com honlap cikkei, elemzései
	Éves jelentések
	- Biztosítási szolgáltatásokról szóló beszámoló
	Biztosító társaságok honlapja
	Különböző biztosításfajták feltételei
	Biztosítási kötvények
Vállalati pénzügyek	Kárbejelentő űrlapok
	Éves jelentések részletes elemzése:
	- eredménykimutatás
	- mérleg
	- cash-flow kimutatás

Wiwczaroski, Troy Brian

Debreceni Egyetem

Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma

Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

The Challenge: Teaching Collaboration and ESP Courses

The following submission addresses several barriers to professional ESP teacher development, seen from a background of the need for a realignment of the teacher-teacher and teacher-student relationships in Hungarian higher education. While this need is truly endemic across all disciplines in Hungarian higher education, the author will focus on key questions of how to improve the situation of professional development in his own field. The author argues that inaction would preclude the ability of Hungarian ESP to ready itself for the approaching challenges of CLIL and TTFL course expansion in future curricula.

The 21st Century is one in which higher education institutions must provide 21st Century-readied teachers for 21st Century students. As contrite as this statement may at first seem, this is indeed the one message that Hungarian higher education largely appears to not be getting. While many colleagues in our EU neighboring countries have moved into the 21st Century by developing and adopting new ideas on professional approaches, methods, materials and necessities, we see our disciplines being pushed back into the conditions seen in the 1980s. We need to fight back in a way that we can control, and that is in adjusting how we work together within our departments and also with our students. It is additionally my argument that change within our own teaching must come before we venture into CLIL and TTFL programs.

Ever since Savignon (1972) coined the term *communicative competence* and encouraged colleagues to move away from stressing rote learning and to focus on teaching learners to interact through L2 with each other, there have been numerous movements within ESL to devise the ideal classroom for *communicative language teaching* (CLT). Van Ek (1975) gave language teaching a roadmap for development which emphasized learner needs, and this was in turn specified by a perceived need for empowerment of the individual learner, by focusing teaching on *learner choice*. (Candlin, 1978) What Savignon had proposed as the necessity to develop *coping strategies towards communicative competence* in the learner, came to be augmented by Canale and Swain (1980) to become a need to teach *strategic competence*, through which the learner might achieve a level of L2 knowledge, which would prepare him/her for active, proper and successful interaction with native speakers of L2, by further providing the learner with *grammatical competence*, *sociolinguistic competence* and finally *discourse competence*. (This final pillar is found in

Canale, 1983) Thus, we have enjoyed four distinct, yet dynamically interacting, pillars upon which to build sensible and right L2 programs for our students for some 30 years now.

Elsewhere, I have published extensively on the trends, backwards and forwards, in ESL teaching in Hungary, and shared my opinions and experiences along the way. (See references section at end of article) The thrust of my comments over the past several years has been that, in developing our own programs for ESL and ESP courses, we must not become insular in mindset. In other words, we must attempt to keep an eye extended over the horizon as we would view it, because like it or not, all L2 teaching is simultaneously educational and political in nature. Our work in L2 teaching cannot be removed from the larger context of L2 policy, and we have, unfortunately, little opportunity to affect the shape such policies take. Unlike practically every other discipline on offer at colleges and universities, ours almost alone is shaped and misshaped by outsiders, who have little idea about or interest in our discipline and its needs, much less of the actual needs of our students. Thus, in selecting what we teach and how we teach it, in many cases, we are governed by the demands of non-L2 teacher administrators and bureaucrats. (Compare Wiwczaroski, 2006)

ESP is presently under attack. Across the nation, from faculty to faculty, administration is dismantling ESP and thereby causing unprecedented damage to the abilities of our graduates to obtain proper and just L2 training towards successful employment. While the business community is clamoring for better ESP skilled graduates, our higher educational institutions are retreating into doing what is frankly the job of the elementary and secondary schools: to simply provide students with L2 classes towards the students obtaining an *intermediate level state accredited language certificate*. Comparing this motivation to what students are offered as learning goals across Europe (Compare Nikula, 2005), one would think our universities had decided to become kindergartens. While I fully comprehend the predicament universities find themselves in - our students must obtain these certificates to receive diplomas - I would hope that our administrators would begin to put as much leverage on policy makers for elementary and secondary education to begin to meet their responsibilities in teaching and assuring the necessary L2 competency levels reflective of European schools (Laitinen, 2001), as they do on us to become miracle workers. Instead of allowing the schools to continue to pass unprepared students on to universities, for many of whom it is simply too late to help, we need to demand that when students arrive to

university with e.g., an *érettségi* in English, that their real knowledge reflect that awarded competency level.

I propose to discuss below a different route for us as L2 teachers in higher education, which should at least be possible for those of us left in ESP teaching. First, I wish to discuss what I see as underlying problems with teaching/learning, before outlining my specific proposals for change.

The role played by teachers has always undergone constant change. The teacher has become not merely a resource for knowledge, but minimally a kind of living, interactive unit for data retrieval, technology and education linkage and mentoring. The learner must interact with the teacher to some degree, in order to find his/her way forward in tackling a body of knowledge. Indeed, becoming a learner of the 21st Century involves the student assuming and meeting a variety of responsibilities. These are grounded in active preparation and participation, but unlike the 20th Century student, that of today must serve as a collaborator, i.e. a partner in their own learning. This move began in the scientific disciplines in Canada, some 20 years ago, with the introduction of problem-based learning courses. (Sweller, 1988) As language teaching today is based on a notion of language as communication, students are meant to learn how to use language to make meaning in transmitting a message to a target communicative partner, either orally or in writing. Problem-based and inquiry-based courses, also known as minimal guidance courses, demand e.g. of students that they gather the knowledge necessary for fulfilling set communicative tasks in a target language, in classroom presentations. The idea in ESP courses taught using such *foci* is that students will confront ‘real life’ tasks, and thereby be better prepared for the job market. Towards this end, teachers may provide a range of written materials to set a context within which the students should work, but it is generally up to the student how to develop their work from there. In other words, *the student may well end up being left to develop linguistically on their own.*

Unfortunately, today’s students enter university with a severe lack of intellectual curiosity. What I mean by this is, the average student today does not use the library, does not read and does not show interest in subjects which he/she perceives as existing outside their ‘worlds’. This situation means that the information the students should be gathering, filtering, interpreting and using is often either simply copied from the Internet or an overgeneralization of a citation from Wikipedia. In either case, when left to their own devices, any intellectual interrogation is lacking in most student work.

There are other dangers within such an approach, and published data from the field of educational psychology shows how the root of all evils related to low student performance and knowledge retention is grounded in a fundamental misconception in modern education of how learning works in the human brain. (Kirschner, 1992) In classrooms and textbooks, students are confronted with interesting and entertaining tasks which force them to load their working memories. Working memory may be defined as the cognitive structure in which conscious processing occurs in the brain. In other words, individuals are only aware of the information currently being processed, and this information, unless it is processed further, will escape processing into the architecture of what is called long-term memory within 30 seconds. (Peterson-Peterson, 1959) More telling for educators should be the finding that the capacity for loading one's working memory is extremely limited. We simply cannot process more than a few items at a time in our temporary memories, which is why we often have to ask for information to be repeated to us, if more than a small string of data are orally transmitted to us, even if the information was only just provided. Of the number of items the human brain receives for processing into long-term memory, perhaps only a single item will ever be processed for long-term storage. The interplay between both kinds of memory is crucial to learning, as it is the retrieval from long-term memory *back into* working memory which allows humans to actually use what they have learned. (Compare Sweller, 1988) As the ability of long-term memory to provide the working memory to a mentally and physiologically healthy individual with information is practically limitless, as L2 educators, we need to ensure that what we are teaching our students gets stored into long-term memory. After all, the goal of education is to get students to store information into their long-term memories for use long after they have graduated. In L2, this necessity is even more crucial, as students must also learn strategies for maintaining their L2 knowledge and skills throughout their lifetimes. If we do not ensure proper learning and integration into long-term memory, the knowledge we are attempting to transfer to our students in our classrooms and homework assignments will be forgotten before the student leaves the classroom on the same day they are exposed to the new knowledge and seconds after completing their homework assignments.

This brings me to my suggestions for bringing our teaching – and therefore our students – into the 21st Century:

1. Our students live in a world which is dominated by stimuli that almost exclusively acts on their working memories. Considering the fact that they live in a multimedia world, filled with fleeting images and sound bites, we need to develop an approach based on strong repetition of bits of

knowledge, which may through reinforcement and interlinking of course contents, lead to storage of L2 knowledge in their long-term memories. This means teachers must begin to work in close cooperation in designing ESP courses, so that the material in e.g. a translation class is reworked from a different, yet reemphasizing angle, in an accompanying academic writing course. Without the repetition, there will be no further cognitive processing, and therefore no true learning. The questions we as ESP departments need to answer are: are we designing and teaching courses that are presented to our students with the student in mind, or are we simply screening the students upon enrollment and then teaching what we want? Are we really setting obtainable goals, the results of which are measurable and would show student improvement in L2 and ESP? (See and compare Hellekjaer - Westergaard, 2003)

2. Writing, writing, writing. Students need to be approached in a new form of mentoring, to understand that written grammatical and essay assignments are in their interests. Without putting new English vocabulary and grammar forms to paper from the student's own head, any new knowledge from a textbook or lesson will be quickly lost. University studies are supposed to be geared, after all, to mastery of subject material. Writing is one integral step towards that goal. To avoid giving such assignment is to undercut the efficacy of a course and keeps the student on the road of only using working memory and losing new knowledge 30 seconds after exposure to it. (See Hellekjaer - Wilkinson, 2003)

3. Stop plagiarism from the Internet. Do not simply give the student who appears in class with obviously plagiarized material a failing grade. This does not solve the problem. Enforce academic ethics through repetition of the assignment, and explain to the student the dangers of such activity in their later careers. But make the student do the assignment themselves.

4. Oral presentations must be reinforced by written reports which expand on the orally communicated material and demonstrate a command of the expected vocabulary and the requisite grammar to communicate the material content in a proper manner. A clear thesis, the paper's structure, tone, style, use of transitional elements, spelling and of course a polished proofreading must be demanded. Students who lack these basic skills require a rigorous introduction to writing skills and must receive it. (See Wiwczaroski, 2003a)

5. Conference meetings about students enrolled in e.g. communication and translation specialization programs. Share your thoughts and concerns about how a student is developing (or not) with colleagues in regular meetings with other colleagues who teach the same

student. Develop a plan for improving all these students, and ensure follow-up.

6. Conference with the students themselves; on a one-on-one basis. As Löscher and Schulze conclude, “in foreign language classroom discourse, the topical and the didactic aspects clearly dominate, the interpersonal aspect, however, is excluded to a large extent.” (1988:193) If this is true of your courses, then steps should be taken to rectify this problem. Students have a right be informed and teachers have a responsibility to inform students about exactly what is expected from them, that they might excel in a course. This however equally demands that the student be given a clear agenda for what they must do to be able to achieve learning goals, as well as guidance when they are falling short. My experience tells me that, in most cases, whenever a student recognizes that a teacher is committed to their development and success, then that student is motivated more. There are no ‘magic bullets’ which would work to motivate all students, but every individual success is worth the extra effort. In short, what is needed is: More teacher availability to students, more mentoring and more dialogue.

7. Conference meetings about teaching. Too often, teachers do not know their course assignments until the last minute before the semester begins. They often ‘take over’ assignments from a colleague, and are expected to continue teaching the next segment of a multi-semester course of study. Continuity and, as discussed previously, reinforcement are however keys to learning. Is your department ensuring an uninterrupted flow of learning for its students? When a class is ‘handed-over’ to a new teacher, is the ‘hand-off’ accompanied by a teacher-teacher meeting to discuss the class, its syllabus, materials and the students themselves and where they are and what they need to develop? If not, this needs to be addressed also. Too many students arrive at university L2 courses inadequately prepared. At faculties such as mine, which specialize in agriculture, it is too often the case that students come from rural area schools in which they have met a new English teacher every year of their studies, with a new course book and no continuity in their L2 education. This situation must be halted at university, and continuity and reinforcement of learning content and objectives assured. This is fundamental.

In light of the move in some faculties towards pushing for the creation of new CLIL and TTFL courses, it would be advisable to truly work for the integration of these seven points into the way our departments and staffs conduct their daily activities. Indeed, the management of foreign

students coming to study in our universities would require no less from us: the true face of 21st Century teaching and learning is one of *learning management*, and just like companies, we have products and require the right relationship with our customers, the students, in order to provide our product with the best possible guarantee. Our own efforts will serve as our marketing mix, and the success of our students in meeting the goals we set for them – and especially in their being able to utilize the skills and competencies we wish them to learn to employ – will be our best advertisement. This change, unlike so much other seen today, is truly up to us.

References

- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.- Schmidt. R. (eds.): *Language and Communication*. Longman: London
- Canal, M.- Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. I, 1-47.
- Candlin, Ch. (1978): *Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Langenscheidt -Longman: London
- Hellekjaer, G.O. - Westergaard, M.R. (2003): An exploratory survey of content learning through English at nordic universities. In: van Leeuwen, C.- Wilkinson, R.(eds.): *Multilingual Approaches in university Education: Challenges and Practices*. 65-80. Uitegeverij Valkhof Pers, Universiteit Maastricht: Maastricht
- Hellekjaer, G.O. - Wilkinson, R. (2003): Trends in content learning through English at universities: a critical reflection. In: van Leeuwen, C.- Wilkinson, R.(eds.): *Multilingual Approaches in university Education: Challenges and Practices*. 81-102. Uitegeverij Valkhof Pers, Universiteit Maastricht: Maastricht
- Kirschner, P.A. (1992): Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science and Education*. I, 273-299.
- Laitinen, J. (2001): English Emersion in Finland – dreams or reality? University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies: Jyväskylä
<http://www.leenakorpinen.fi/?q=node/24>.
- Löscher, W. -R. Schulze (1988): On polite speaking and foreign language classroom discourse. *IRAL* 26, 183-199.
- Nikula, T. (2005): English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*. 16, 27-58.
- Peterson L. - Peterson M. (1959): Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*.y 58, 193 -198.
- Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development: Philadelphia.
- Sweller, J. (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science* 12 (2): 257–285.
- Wiwczaroski, T.B. (2003a): A magyarországi felsőfokú szaknyelvoktatás diszciplínák közötti integrátori szerepének elhanyagolt volta. *Nyelvinfo XI.3*, 3-9.
- Wiwczaroski, T.B. (2003b): 'Savvy' Language Departments. In: F. Silye, M.(ed.): *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. 215-222. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Wiwczaroski, T.B. (2005): Surviving Bologna: Integrating the *Lektorátus* into the Wider University Community. *Nyelvek és Nyelvoktatás Europa és a Kárpát-Medence*

Régióban. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Közlemények,
Vol. 1/1, 211-216.

Wiwczaroski, T.B. (2006): Road to Nowhere?: Foreign Language Education in Hungarian
Universities. In: Silye, M. (ed.): *PORTA LINGUA 2006: Utak, perspektívák a
hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban.* 285-290. Debreceni Egyetem:
Debrecen

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

Benke Eszter - Rappné Széky Annamária

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Elektronikus levelezés: egy próbavásárlás tapasztalatai

A cikk a nyelvoktatás területén szokatlan adatgyűjtési módszert mutat be, amelyet kísérleti jelleggel alkalmaztunk. A nyelvtanár próbavásárlóként e-mailben angol nyelven kért információt szállodáktól egy napjainkban igen népszerű utazási forma, a legénybúcsú megszervezéséhez. A válaszként kapott magyarországi, angol és ír ajánlatok elemzése több területen is fontos információval szolgál. Egyrészt rámutat olyan területekre az íráskészség fejlesztésével kapcsolatban, ahol a hatékony nyelvhasználat kialakítása érdekében a nyelvtanárnak még fontos tennivalói vannak, másrészt az e-mailről mint az írásbeli kommunikációs csatornának egyik legjelentősebb formájáról szolgáltat adatokat. Kutatásunk közvetlen célja a nyelvhasználati igények direkt módon történő felmérése, ugyanakkor nem kevésbé fontos eredményeket várunk a marketingkutatás adatgyűjtési módszerének kipróbálásától a nyelvoktatás területén.

A vizsgálat háttere

Az Egyesült Államokban 1959 óta több generáció számára is stilisztikai útmutatást ad írott szövegek elkészítéséhez Strunk és White könyve (*The Elements of Style*). E könyv újabb és újabb kiadásokat ért meg, ugyanakkor a megváltozott kommunikációs szokásokra válaszul 1994-ben megjelent az új kánon. Angell és Heslop könyve (*The Elements of E-mail Style*) összegzi azokat a legfontosabb nyelvi sajátosságokat, amelyek az új műfajt, az e-mailt jellemzik. Ha számba vesszük mindazokat a területeket, amelyeken az e-mail felváltotta a hagyományos írásos vagy szóbeli kommunikációs csatornákat, talán reménytelen vállalkozásnak tűnhet az, hogy ebben az új műfajban valamilyen szabályszerűséget és gyakran előforduló mintákat kíséreljünk meg felfedezni. Mégis szükségét érezzük annak, hogy megvizsgáljuk e népszerű kommunikációs forma sajátosságait, és tapasztalatainkat beépítsük mindennapi nyelvoktató munkánkba.

Egyre bővülő szakirodalom foglalkozik az e-mailes kommunikáció feltáró és leíró vizsgálatával. Mivel részletes szakirodalmi áttekintésre e tanulmány keretei között nincs lehetőségünk, így csak megemlítjük a vizsgálatunk szempontjából jelentős műveket. A kutatási eredmények nem egységesek az elektronikus levél stílusára vonatkozóan. Míg Gains (1999) nem találja jellemzőnek a beszélt nyelvi sajátosságokat, kihagyásokat, összevont formákat az elektronikus levelekben, ennek némileg ellentmondanak más vizsgálati eredmények (pl. Baron, 1998, 2001). Bódi (2004:35) „írott beszélt nyelvnek” nevezi az elektronikus üzenetek sajátos stílusát, Munter, Rogers és Rymers (2003) pedig a beszélt és az írott nyelv

hibrid változataként definiálják az e-mailt, és hangsúlyozzák a kontextustól függő tartalmi és formai sokszínűségét. Porter (1998) is hangsúlyozza, hogy nem homogén műfajról van szó az e-mail esetében. Mallon és Oppenheim (2002) üzleti és magánlevelek vizsgálata során az e-mailek tipikus jellemzői között sorolja fel az összevont alakok használatát, az idézett szövegrészeket és a gyakori helyesírási hibákat. Az üzenetek beágyazásának gyakoriságát, valamint a gyors üzenetváltásból adódó gyakori helyesírási hibák jelenlétét Gimenez (2005) vizsgálata is megerősíti (Gimenez, 2000, 2006).

Feltáró jellegű vizsgálatunk két módszertani stratégia összefonódásának eredményeként született. Egyrészt nyelvtanárként próbavásárló szerepbe bújunk, hogy autentikus adatbázishoz juthassunk. Másrészt kutatási kérdésünk nyelvi aspektusára fókuszálva e-mail adatbázisunkat a tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk. E háttérben a következő kutatási kérdésekre kerestünk választ feltáró jellegű vizsgálatunkkal:

- Melyek a szállásfoglalás tartalmú üzenetekre írt ajánlat adó e-mailek formai és szerkezeti jellemzői?
- Milyen nyelvi sajátosságok jellemzik az ajánlatadó e-maileket?
- Melyek a legfontosabb különbségek a magyarországi és az angol nyelvterületen írt e-mailek között?

A vizsgált adatbázis ugyan egy szűk területre korlátozódik, de megkíséreljük kiemelni azokat a pontokat, amelyek feltehetően az e-mail-kommunikáció más területein is általánosíthatóak. Végül javaslatokat teszünk arra vonatkozóan, hogy eredményeinkből mit érdemes a mindennapi nyelvoktatásba beépíteni.

Módszerek

Etikai megfontolások

A módszerek tárgyalásakor első helyen kell említenünk a vizsgálatunk során az adatgyűjtéssel kapcsolatban felmerült etikai aggályainkat. Az ajánlatkérés természetesen nem valóságos volt, a módszerrel a próbavásárlás módszerét szimuláltuk. E módszer a marketingkutatásban igen gyakran alkalmazott eljárás, melynek célja többféle lehet. A valós próbavásárlás során természetesen kiderül az adatgyűjtés célja is, így ebben az esetben etikai aggályok nem merülhetnek fel. A mi esetünkben nem derült ki adatgyűjtésünk célja, ugyanakkor vizsgálatunk során sem az adatgyűjtéssel, sem az adatok elemzésével, legfőképpen pedig eredményeink közzétételével nem okozunk kárt a kutatásban résztvevőknek, mivel adataikat név nélkül kezeljük. Kutatási fókuszunk

szempontjából nem releváns, hogy adataink mely cégektől származnak. Az adatgyűjtés próbavásárlásos formájára autentikus adatbázis létrehozása céljából volt szükségünk.

Eszközök

Próbavásárlóként ajánlatkérő e-mailek küldtünk, amelyben néhány napos legénybúcsú megszervezéséhez kértük a szálloda segítségét. Az üzenet végső változatának kialakításához szakértői segítséget is igénybe vettünk angol nyelvterületről, hogy megfelelő interkulturális kontextusban helyezzük el levelünket. Kihagytuk az eredeti változatban szereplő „legénybúcsú” szót, mert ez feltehetően csökkentette volna a pozitív válaszok számát. Eredeti levelünket továbbá kevésbé formálissá tettük a hagyományos levélformátum megszólításához képest „e-mail konform” megszólítás alkalmazásával. Az üzenetünk alján elhelyezett természetvédő ikonnal és szöveggel is a címzett jóindulatát kívántuk megnyerni.

A minta

Ajánlatkérő levelünket 50 magyarországi, valamint 150 brit és ír (120+30) szálláshelyre küldtük el. A címek összegyűjtése azért jelentett nehézséget, mert webes kereséssel a találatok nagyobb része utazási közvetítőt jelent meg, vagyis nem tudunk könnyedén közvetlen kapcsolatot teremteni a szálláshellyel. A címeket úgy választottuk ki, hogy többségében középkategóriás és néhány felsőkategóriás szálláshely is szerepeljen a címzettek között. Mivel a szállásfoglalás legtöbb esetben ma már nem e-mail segítségével, hanem a szálláshely honlapján szereplő formanyomtatvánnyal történik, ezért egyszerű érdeklődésen, illetve foglaláson túl további információt is kértünk, hogy az e-mail formátumnak hitelességet adjunk. A válaszadási arány ugyan csak 60% volt, de a beérkezett levelek mennyisége jelzi, hogy bizonyos esetekben a levélváltás többfordulós volt.

Elemzés

Címzetteinket táblázatba rendeztük, majd első lépésként azonosítót adtunk nekik, hogy az adatokat bizalmasan tudjuk kezelni. A táblázat tartalmazta az azonosítón kívül a válasz gyorsaságát, hosszát, stílusát, valamint azt, hogy hány levélváltás történt közöttünk és a szálláshely között. Az utolsó oszlopban feltüntettünk minden további érdekességet a levélváltással kapcsolatosan, így például azt a dátumot, amikor a szálláshely továbbította levelünket egy programszervező ügynökségnek.

A szövegek kódolása

A levelek szövegét a MaxQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével elemeztük. A kódolás interaktív folyamat volt, az előzetesen kialakított kategóriáinkat a kódolás során tovább bővítettük és finomítottuk. Az e-mailek első átolvasása után megállapítottuk az ajánlatadó e-mailek alapvető szerkezeti elemeit: megszólítás, érdeklődés megköszönése, szobaajánlat vagy elutasítás, programajánlat, egyéb információ vagy kapcsolattartó, elköszönés, és ez alapján alakítottuk ki kódrendszerünket. Három kódcsoporttal kezdtük a kódolási folyamatot. Az első csoportban szereplő kódok segítségével az üzenetek makró-szerkezetét vizsgáltuk (megszólítás, törzs: hivatkozás az érdeklődésre, szobaajánlat, programajánlat, kérdés további részletekre vonatkozóan, valamint elköszönés), a második csoport kódjai a nyelvhasználati hibákra fókuszáltak (helyesírás, szóincs, szerkezet, stílus), végül külön kódoltuk az elutasításokat, mivel ezek az üzenetek mind tartalmilag, mind szerkezetileg jól érzékelhetően elkülönültek a többi üzenettől. Az induktív vizsgálat során a következő újabb kódolási egységekre lett szükség: mi van az árban, a szoba felszerelése, szállodai létesítmények, parkolás, szolgáltatások: transzfer, fizetési – lemondási feltételek, foglalásra bízattatás, hivatkozás a saját website-ra. A kettős kódolást a kategóriák egyértelműsége miatt nem tartottuk szükségesnek, ehelyett a kódok kialakításának és egyértelműsítésének szenteltünk igen nagy figyelmet.

Eredmények

Eredményeink tárgyalása során kutatási kérdéseink sorrendjét követjük.

1. Melyek a szállásfoglalás tartalmú üzenetekre írt ajánlat adó e-mailek formai és szerkezeti jellemzői?

Formai változatok

A válaszok már a vizuális benyomás alapján elkülönülnek. Az első kategória válaszait nevezhetjük minimalistának, a másodikat emailistának, a harmadikat hagyományos levél formátumú e-mailnek. A **minimalista e-mail** terjedelme kurta, a központozás szinte teljesen hiányzik, a szöveg nem tagolódik mondatokra. Információban gazdag, de az üzenet a megformálatlanság miatt nehezen értelmezhető. Az **emailista** – ideális – e-mail egy képernyőnyi terjedelmű, 80-160 szóból áll. A sorközöknek köszönhetően világosan tagolt, jól áttekinthető. Egyszerű vagy összetett mondatokból áll, a tagmondatok közötti kapcsolat nyelvileg jelölt. Jellemző tartozéka a web-hivatkozás és a hivatalos aláírás. Sokszor reklámüzenetet tartalmaz, mely meghaladhatja az érdemi üzenet hosszát. A

harmadik csoportba tartozó, hagyományos **levélformát követő üzenet** több képernyőnyi terjedelmű, klasszikus bekezdésekben fogalmaz, és a levélsablon nyitó- és záró fordulatait alkalmazza.

Szerkezeti elemek

Az e-mail írásához tanácsot adó könyvek hangsúlyozzák a **tárgy** pontos és hatásos megnevezésének fontosságát. Próbavásárlásunk esetében mind a magyar, mind az angol és ír szállodák a válasz funkcióval a re: inquiry tárgymegjelöléssel válaszoltak.

A **megszólítások és elköszönések** szemléletesen tükrözik a formalitás – informális eltérő szintjeit. Erről részletesebben a stílus kapcsán írunk.

A válaszok lényeges eleme a **buzdítás** mielőbbi szobafoglalásra, például egy határidő megadásával, a férőhelyek korlátozott számának említésével vagy a lehetséges foglalási módok ismertetésével. A szituációból következően a kapott válaszokban lényeges szerepet és terjedelmet kap a **fizetési és lemondási feltételek** ismertetése. Ezt a szerkezeti elemet vizsgálat közben vettük fel a levéltörzs részei közé.

Cégszerű aláírást az üzenetek jó harmadában találunk, egy-két esetben céges üzenettel kiegészítve. Érdekes, hogy a pontosítást kérő első választ a magyar szállodákból sokszor egy alacsonyabb beosztású alkalmazott vagy gyakornok küldi, nem cégszerű aláírással, míg az árajánlat másik alkalmazottól, cégszerű aláírással érkezik. Az üzenet záró részét képezi a nagyon gyakran előforduló **felhívás** a környezetvédelemmel kapcsolatos felelős magatartásra (mint ahogyan ezt mi is tettük eredeti üzenetünkben), illetve marketing üzenetet hordozó felhívás, ajánlat. Ezek a zárások az angol nyelvterületen gyakrabban fordulnak elő, mint a magyarországi e-mailekben. Egyes üzenetekben, elsősorban a külföldiekben, az **e-mail biztonságára vonatkozó tudnivalók** is szerepeltek.

A nyitó üzenet sokszor **beágyazott formában**, vagyis a válasz alatt megjelenik. A netikett része a gyors válaszadás. Az üzenetek 80%-át a kérés megérkezésének napján vagy másnap írták.

A meglévő elemek vizsgálata mellett érdemes megfigyelni, hogy milyen szerkezeti elemek hiányoznak a válaszok egy részéből. Általában **hiányzik a direkt válasz** arra a kérdésre, hogy adnak-e csoportos kedvezményt, helyette közvetett, kerülő módon válaszolnak egy kedvezőnek mondott ár megnevezésével. Van Mulken és van der Meer (2005) ezt a jelenséget azzal magyarázza, hogy az elutasító válasz túlságosan negatív csengésű, ezért csak közvetve jelenik meg a szolgáltatóiparban. Kevésbé menthető, hogy **hiányzik a programajánlat**

az üzenetek mintegy harmadában. A segítségnek igen eltérő formáival találkozunk a konkrét javaslattól a halvány ígéretig. Az eltéréseket a kulturális háttér különbözősége, alkalmanként információhiány magyarázza, de a fogyasztó mindenképp csalódott, ha nem kap választ.

Stílus

A stiliszták szerint a hivatalos e-mail stílusa félhivatalos, nem az írott nyelv stílusa, bene inkább a **beszélgető hangnem** érvényesül. Teljes mondatok, de egyszerű fordulatok jellemzik. A hivatalos hangnem lazulására és a beszélgető hangnem megjelenésére jellemző példákat találtunk az elköszönés előtti mondatok összehasonlításakor. A régies, fordított szórendet használó feltételes mód (*Should you*) helyébe a rövidebb és egyszerűbb „if”-szerkezet lép, az ige elől elmarad a személyes névmás (*hope that helps*), és megjelennek a beszélgető stílus töltelékszavai (*just click*).

A formalitás szintjét jól jelzik a **megszólításban és az elköszönésben** használt fordulatok. Megszólításként kimenő üzenetünkben mi a „Hello”-t használtuk. Az útmutatók – és saját tapasztalatok – szerint a megszólítások terén jellemző a **tükrözés**: a kevésbé formális megszólítás hasonló választ generál. Ez a várakozásunk csak részben teljesült. A megszólításokban mindkét nyelvterületen stabil a formális levelezésben szokásos „*Dear Mr Whistler*” fordulat. Ennek pontatlan változatai szintén sokszor fordulnak elő a magyar e-mailekben. Emellett az informális „*Hi Herbert*” szintén többször szerepel az angol nyelvterület mintáiban, a magyarokban egyszer sem. Egyéb kötetlen megszólításokra néhány példát találunk mindkét csoportban. A megszólítás hiányával csak angol nyelvterületről érkező üzenetekben, legtöbbször az elutasításokban találkoztunk. Érdekes viszont, hogy a megszólítás és az elköszönés **formalitasának szintje** – a mi érzékelésünk szerint – **nem azonos**. Bár az angol megszólítások közt több esetben szerepelt a formális „*Dear Mr Herbert*” változat, ehhez csak elvétve kapcsolódott a hagyományos levelezésben jellemző „*Yours sincerely*” befejező fordulat. Az angol üzenetekben dominál, csak kivételesen fordul elő más, mint a „*Kind regards/ Regards*” fordulat. Az 1. és 2. táblázatban bemutatjuk a nyitó üdvözlések és elköszönések arányát.

1. táblázat
Az e-mail címzettjének megszólítása

	magyar	angol
Nincs megszólítás	0	14
Hi, Hello	2	8
Hi Herbert- Tamas	0	10
Dear Herbert-Tamas (Veres)	2	15
Good morning Herbert	0	5
Dear Mr Whistler - T (V)	8	14
Dear (Mr) Herbert Whistler	11	1
Dear Sir(/Madam)	1	4

2. táblázat
Elköszönés

	magyar	angol
Regards (teljes-, vagy keresztnév)	1	22
Kind(est) regards	5	29
Best (warm) regards	9	5
With best regards	2	0
(Yours) sincerely/sincerely yours	7	2
Yours faithfully	0	3

A formalitás szintje egy üzeneten belül a téma szerint változik: a fizetési feltételekről precíz írott nyelven tájékoztatnak, míg a programok ajánlásakor kikacsintanak, és bizalmas hangot használnak. A stiláris különbség csak akkor zavaró, ha éles a cezúra, például amikor egy prospektus szövegét másolják egy nyelvileg messze nem kifogástalan, személyre szóló mondat mellé.

2. Milyen nyelvi sajátosságok jellemzik az ajánlatadó e-maileket?

A válaszokban egyszerű köznyelvi szavak és beszélt nyelvi töltelésszavak (*a couple of*) keverednek szakmai műszókkal (*non-refundable deposit*). A **kétféle szókincsréteg** összekapcsolódását az magyarázza, hogy a szolgáltató a professzionális kiszolgáláshoz személyes hangot próbál megütni.

A minimalista e-mailekből hiányzik a **központozás**. Az emailista e-mailben a mondatok vagy egyes pontok között **hiányzik a nyelvi kötés**. Az angol e-mailekben gyakran látjuk a beszélt nyelvnek megfelelő és e-

mailben elfogadott **összevont formákat** (*gonna, dont*), a magyar mintákban ez nem jellemző.

Az üzenetek **nyelvi pontossága vagy pontatlansága** a várakozásoknak megfelelően különbözik a nyelvi csoportok szerint. **Helyesírási hibákat** találunk az angol e-mailekben is, ezek részben elütésnek, részben pontatlanságnak tekinthetők (*wolud, go a head, hessitate*), és több esetben a magyar példákban (*hasitate, dipends, wich, accomodate*). Találkozunk a jellemző magyar **központoszási hibákkal**, a megszólítás utáni felkiáltójellel vagy kisbetűvel. Az egyes szám – többes szám egyeztetésének hiányára angol példánk is van, a magyar e-mailek közt sokkal több. A nyelvtanár számára ismert hiba a **vonatkozó névmások felcserélése** (*that-what*), a jelen és múlt idejű **melléknévi igenevek felcserélése** (*including-included*), valamint a **tükörfordítás** eredményeként kialakult magyar logika szerinti szórend (*the below form*). Ezek a hibák kevésbé zavaróak, ha az üzenetnek megfelelő a szókincse, folyékony, barátságos és hatékony.

3. Melyek a legfontosabb különbségek a magyarországi és az angol nyelvterületen írt e-mailek között?

Az e-mail hatásosságában döntő szempont az **üzenet megfelelő hosszának** eltalálása. A magyar üzenetek sokszor nem a javasolt egy képernyőnyi terjedelemben, hanem igen röviden vagy fölöslegesen hosszan fogalmaznak. A többlet terjedelmet a kéretlenül szolgáltatott és részben irreleváns egyéb információk eredményezik.

A magyarországi e-mailekben a szakszókincs mellett **választékosabb köznyelvi szavak** dominálnak, míg az angol és ír e-mailek a szakszavakat **egyszerű köznyelvi szavakkal** kötik össze. Míg Magyarországon hosszabb és összetett mondatokat használnak a recepciósök, a brit és ír válaszadók rövid, egyszerű mondatokra szorítkoznak. Összességében a magyar válaszadók formális stílusa jellemző a brit és ír üzenetek kevésbé formális stílusával szemben.

A magyar válaszok közt egy-egy jó példát találunk a fordított piramis szerkezet alkalmazására, de az üzenetnek sokszor nincs tartalmilag kiemelt része. Az **angol és ír üzenetek tagoltak**, jól áttekinthetőek, tartalmilag célratörőbbek, formailag tömörebbek és követik az érdeklődő levél szerkezeti felépítését.

Lényeges különbség tapasztalható a nyelvterületi csoportok között az ügyfelek kezelésében. Az angol szálloda készségesebb vagy professzionálisabb; törekszik a kérdések, kérések megválaszolására vagy az elutasítás megindoklására. Feltűnő különbség a két nyelvcsoport között,

hogy magyar szállodától **nem érkezett a foglalást elutasító válasz**. Ezzel szemben sok angol válaszunk van, amelyben magyarázatot adnak az elutasításra, illetve más lehetséges szálláshelyet ajánlanak:

Sorry, we do not take any group bookings.

Unfortunately we are due to be closing for refurbishment.

sorry we no longer take group bookings due to trouble from one group in the past

Thank you for your enquiry, is your group all male? if so we are unable to accomodate you sorry

Many thanks for your enquiry. Unfortunately we do not take bookings for groups of solely men.

Hi Herbert, Sorry for late response. Unfortunately we are booked

The hotel also has a policy of not taking all male or female parties

Az angol és ír válaszokból jól látszik, hogy kiolvasták az e-mailből az utazás célját, amit néhány konkrét elutasítás jelez, miszerint egynemű csoportokat nem fogadnak, máshol csoportot nem fogadnak, esetleg telt ház vagy felújítás az elutasítás indoka. Biztosan felismerték a látogatás jellegét abban a szállodában, ahol az esetleges kár rendezésére szolgáló biztonsági letétre hívják fel a figyelmet. A magyar válaszok némi kétséget hagynak. Ha voltak is magyar recepciósok, akik nem kívánták fogadni ezt a csoportot, nem volt más szakmai és/vagy nyelvi eszközük az elutasításra, mint a hallgatás.

Összegzés

Egyetlen területre szűkített, kismintás vizsgálatunk eredménye alapján arra következtetésre jutottunk, hogy a két vizsgált nyelvcsoporthoz e-mail használatában a döntő különbséget nem az alkalmazott nyelvi szerkezetek jelentik. A stíláriis könnyedségben és a formalitás egyneműségében viszont már jól elkülönülnek a két nyelvi csoportba tartozó üzenetek. Az angol és ír e-mailek ezenkívül sokkal jobban tagoltak, könnyebben olvashatóak. Feltűnő különbség mutatkozik az e-mailek hosszában, hol a nyelvi eszközök hiánya miatt, hol kompenzálásképpen. Az elektronikus levelek összegző összehasonlítása során az üzeneteket három típusba soroltuk: *minimalista*, *e-mailista* és *hagyományos* levél típusba. Az első csoport jellemzője a mondattagolás, a központosítás hiánya, a kérdés-válasz struktúra, a szövegszerűség egyes elemeinek hiánya, az informativitás dominanciája. Az emailista üzenetekre jellemző az eredeti üzenetbe ágyazott válasz, valamint beszélt nyelvi szerkezetek alkalmazása vagy stilisztikai heterogenitás. Az utolsó csoportba kerültek azok az elektronikus üzenetek, melyek teljességgel megőrizték a hagyományos üzleti levélírás konvencióit, mindössze az üzenet továbbítása történt elektronikus formában.

Mit tanulhat a vizsgálatból a nyelvtanár? Mint korábbi tanulmányok is hangsúlyozzák, az új, sokszínű, folyamatosan változó és igen nagy mértékben kontextus-függő műfaj jellemzőit feltétlenül **szükséges megtanítani**. A műfaj heterogenitására hivatkozva nem lehet eltekinteni egyes jól körvonalazható sajátosságainak megtanításától. Moran (1995) igen találóan „*An inconclusion*”-nak, vagyis konklúzió hiányának nevezi tanulmányának záró fejezetét, amelyben felhívja a figyelmet e gyorsan változó írásmű fejlődésének és változásainak figyelemmel kísérésére, hiszen ez az új médium már nem kezelhető a régi szabályok alapján. A nyelvtanár feladata felhívni a nyelvtanuló figyelmét a jellemző szerkezeti elemekre, a formalitás szintjére, az informális regiszter nyelvi megoldásaira.

Szerkezeti és tartalmi sajátosságok – mit tanítson a nyelvtanár?

Elsőként az elektronikus levél **tárgy** címsorának fontosságát emeljük ki, amely a hagyományos üzleti levél azonos elemét helyettesíti. Mivel az elektronikus levélben ez az üzenet olvasása előtt látható, így különös jelentőséget kell neki tulajdonítani, hiszen ez tájékoztatja a címzettet az aktuális ügyről, illetve ez alapján döntheti el, hogy egyáltalán elolvassa-e az üzenetet.

A **megszólítás** az elektronikus levél tartalmától függ, ugyanakkor közvetlenebb, mint a hagyományos papír-alapú üzleti levelekben alkalmazott formák. A szexista, idejemúlt megszólítások, mint pl. a *Dear Sirs* vagy *Gentlemen* forma kerülendő (Angell és Heslop, 1994). Amennyiben nem személynek, hanem osztálynak, részlegnek küldjük e-mail üzenetünket, nem szükséges megszólítást használni (Smith, 2002:45).

A **fordított piramis szerkezetű** üzenet, a fentről lefelé építkezés, vagyis a lényeges pontoktól a részletek felé haladás a klasszikus paragrafus felépítést veszi át. Az elektronikus üzenetekben ennek a szerkezetnek (vagyis amikor a korábban szereplő információ lényegesebb az azt követőknél) az alkalmazása azért különösen fontos, mert a a használt képernyő nézet képernyő beállításától függően mindig csak az üzenetek egy bizonyos részét, de a kezdeti részét minden esetben meg tudja jeleníteni.

Az üzenetet felépítő paragrafusok tömör, lényegre törő, rövid szavakból komponált szerkezete megkönnyíti a hatékony, gyors válaszadást. A fontos témákat **vázlatosan vagy címsorokkal** is jelölhetjük. Bekezdéseket elektronikus levélben nem célszerű használni. Az elektronikus zsargon tipikus jellemzője a sok rövidítés alkalmazása, melyek közül némelyik kizárólag ebben a műfajban használatos. A rövidítések alkalmazását és ezek mennyiségét a levél formalitásának szintje határozza meg. A rövidítések igen széles skálán mozognak, a levélíró szociokulturális

kompetenciájának igen fontos szerepe van annak eldöntésében, hogy mely esetekben alkalmaz *HHOK* (*ha ha only kidding*) jellegű, vagy *FYI* (*for your interest*) típusú akronimákat. Üzleti e-mailekben igen gyakoriak a hivatali étellel kapcsolatos, általánosan elfogadott rövidítések, mint a *dept.* (*department*) vagy a *mgmt.* (*management*). Ezek használata természetesen egy adott cég kulturális konvenciójának és előírásainak részét is képezheti.

A **záró üdvözlés és aláírás** stílusa formájában és stílusában is illeszkedik a megszólításhoz. Amennyiben nem szólítjuk meg a címzettet, záró üdvözlés sincs az elektronikus levélben. Informális üzleti levelezésben, amikor keresztnéven szólítjuk a címzettet gyakran használatos a *Best regards*, *Regards*, *Best wishes* vagy még informálisabb elköszönések, ugyanakkor formális üzenetekben, ellentétben a megszólításnál említettekkel, szerepelhet formális elköszönés, pl. a *Sincerely* vagy a *Yours truly*. A céges szabványok többnyire meghatározzák az aláírás formáját, így a hivatalos cégszerű aláírás már alapértelmezésben szerepel az üzenetben. E fölé kerülhet a teljes vagy a keresztnév, az üzenet formalitásától függően. Meg kell említenünk még azt, hogy az üzleti e-mailek esetében további állandó eleme is van az elektronikus levélnek. Ez többnyire valamiféle utalás a cég szabályozására az elektronikus levelezéssel kapcsolatosan, indirekt marketing célú-, vagy esetlegesen valamilyen közérdekű üzenet. Az aláírás illetve alapértelmezett záró üzenet nemcsak magán ill. hivatalos üzenet dimenzióban, hanem még az üzleti levelezésen belül is változhat az email címzettjétől függően, pl. üzleti partner, vevő vagy egyéb kategóriák szerint.

Az **előzmények** megtartása, vagyis az ún. beágyazott üzenet formátum igen fontos, hiszen így tudja mindkét fél biztonsággal nyomon követni korábbi levelezésüket, az addig elért eredményeket, illetve a még megoldásra váró problémákat. Ezzel kerülhetjük el a felesleges ismétléseket, illetve a válasz nélkül maradó kérdéseket.

Louihala-Salaminen (1996) a hagyományos üzleti levél eltűnését vizionálja tanulmányában, amely finnországi kontextusban vizsgálja az írott kommunikáció szerepét. Eredményei közül különösen két tényező kap különös hangsúlyt: a formalitás hiánya és a hatékonyság. A nyelvtanár feladata az, hogy az íráskészség fejlesztésébe beillessze az e-mail gyorsan változó és sokszínű jellemzőinek megtanítását, hogy a nyelvtanulók az adott elvárásoknak megfelelő formában és megfelelő hatékonysággal tudjanak az üzleti környezetben működni. Nyelvtanárként azt kell szem előtt tartanunk, hogy annak ellenére, hogy tudjuk, nyelvileg igen alacsony szintű üzenetek is célba érhetnek, diákjaink nagyobb eséllyel lesznek sikeresek, amennyiben megfelelő nyelvi eszközökkel kommunikálnak.

Hivatkozások

- Angell, D. - Heslop, B. (1994): *The Elements of E-mail Style*. Addison-Wesley: New York
- Baron, N. S. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication*. 18, 133-170.
- Baron, N. S. (2002): Who sets e-mail style? Prescriptivism, coping strategies, and democratizing communication access. *The Information Society* Vol. 18, 403–413.
- Bódi, Z. (2004): A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban. Gondolat Kiadó: Budapest
- Gains, J. (1999): Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. *English for Specific Purposes*. 18. No.1. 81-101.
- Gimenez, J. C. (2000): Business E-mail Communication: Some Emerging Tendencies in Register. *English for Specific Purposes*, 19. No.3. 237-251.
- Gimenez, J. C. (2005): The language of business e-mail: an opportunity to bridge theory and practice. *Journal of Slovene Association of LSP Teachers*
- Gimenez, J. C. (2006): Embedded business emails: meeting new demands in international business communication. *English for Specific Purposes*. 25, 154-172.
- Louhiala -Salaminen, L. (1996): The business communication classroom vs reality: what should we teach today? *English for Specific Purposes*,. 15. No.1. 37-51.
- Mallon, R., & Oppenheim, C. (2002): Style Used in Electronic Mail. *Aslib Proceedings* Vol. 54 No.1. p. 8-22.
- Moran, C. (1995): Notes toward a rhetoric of e-mail. *Computers and Composition* 12, 15-21.
- Munter, M.- Rogers, P.S.-Rymer, J. (2003): Business e-mail: Guidelines for users. *Business Communication Quarterly*. 66/1. 26-40
- Porter, J. E. (1993): E-mail and variables of rhetorical form. *The Bulletin*. 41-42. van Mulken, M.- van deer Meer, W. (2005): Are you being served? A genre analysis of American and Dutch company replies to customer inquiries. *English for Specific Purposes*. 24, 93-109.
- Smith, L. A. (2002): *Business E-Mail*. Writing & Editing at Work. San Anselmo: CA
- Strunk, Jr. W. - White, E. B. (2000): *The Elements of Style*. Allyn and Bacon: Massachusetts

Bíróné Udvari Katalin

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

**Kulturális kompetenciák fejlesztési lehetőségei
a gazdasági szaknyelv-oktatásban**

A különböző szinteken és színtereken zajló sikeres szakmai nyelvhasználat feltétele az általános és szaknyelvi kommunikatív kompetencia, amely egyrészt általános kommunikációs készségek meglétét, valamint szaknyelv- és kultúraspecifikus viselkedésmódok összességét jelenti. Az érzékenység, nyitottság, empátia, tolerancia, együttműködési készség és képesség mellett az interkulturális kompetencia részét képezik a kultúrára vonatkozó általános ismeretek, a (szak)nyelvi ismeretek, készségek, valamint a tudatosság. Az interkulturális kompetencia kialakítása érdekében a nyelvoktatás folyamatának szerves részévé kell tenni a saját és célnyelvi kultúra összehasonlítását, a kulturális hasonlóságok és különbözőségek feltárását, a kulturális másság elfogadtatását.

Az idegennyelv-tanítási szakmában leggyakrabban használt **kompetencia-modell** öt tényező (Canale-Swain, 1980 nyomán Bárdos, 2002:15), tartalmazza a **nyelvi** (nyelvhelyesség és beszédfolyamatosság), a (hangzó és írott) **szövegalkotói**, a **szociolingvisztikai**, a **stratégiai** és az ezeket összekapcsoló **kulturális** kompetenciát (1. ábra). A kulturális kompetencia a társadalmi szokások, szabályok, viselkedésformák ismeretét jelenti. Ide tartoznak az udvariasságnak az adott társadalomban elvárt nyelvi és nem nyelvi formái is. A kultúraspecifikus udvariassági formák ismeretének hiánya vagy téves ismerete és alkalmazása veszélyeztetheti az üzletember sikerét. A kulturális kompetenciát ezért **tudatosan** kell fejleszteni.

Szociokulturális kompetencia

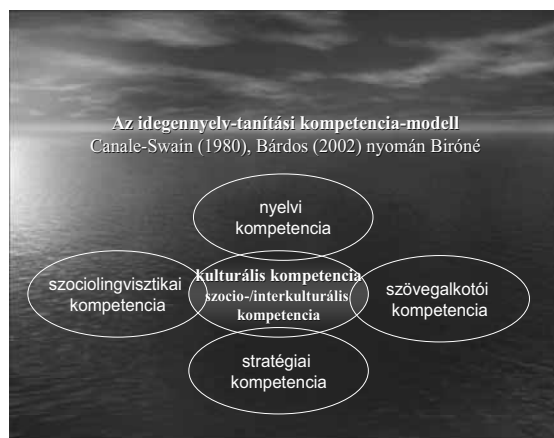
A **szociokulturális** kompetencia a kommunikációs képesség és készség összetevője, amely valamely társadalomnak és kultúrájának azokat a sajátos jelenségeit foglalja magába, melyek e társadalom tagjainak kommunikációs viselkedésén keresztül nyilvánulnak meg. E jelenségek két csoportba oszthatók: a társadalmi konvenciók és szokásformák, valamint a mindennapi tapasztalatok csoportjába. A szociokulturális kompetencia a **kommunikációs partner státusának megállapítását**, és az ehhez való **adekvát alkalmazkodást** jelenti.

Az idegennyelv-tanulásnak és tanításnak elsődleges célja, hogy a nyelvtanuló képessé váljon az adott idegen nyelven a mindenkori kommunikációs helyzetnek megfelelően adekvát módon kommunikációt folytatni. A kommunikációs partner alapesetben a célnyelvi kultúra

képviselője, bár számtalan esetben az idegen nyelv lingua francaként a különböző kultúrák képviselői közti kommunikációt hivatott lehetővé tenni. Ha figyelembe vesszük ezt a szempontot, akkor az idegennyelv-tanítási modellt a következőképpen ki kell egészíteni az **interkulturális kompetencia** összetevővel is.

1. ábra

Az idegennyelv tanítási kompetencia-modell
(Canale-Swain, 1980 és Bárdos, 2002 nyomán Bíróné)



Interkulturális kompetencia

Napjainkban a nyelvtanításban egyre nagyobb hangsúly helyeződik az interkulturális érzékenység fejlesztésére és az interkulturális kompetencia kialakítására. Az ember nem csak racionális, objektív módon dolgozza fel az információkat. Számos szűrő áll az objektivitásunk útjában: némelyikük alapvető pszichológiai mechanizmusok következménye, mások pedig a kulturális identitásunkra vezethetők vissza. Ezeknek a szűrőknek az összességét **kulturális referenciakeretnek** nevezzük. Ez a pszichológiai torzításokkal, értékekkel, elvárásokkal megszínezett referenciakeret az az ablak, amelyen keresztül szemléljük és appercipiáljuk a külső valóságot és érintkezünk a szereplőivel. Vannak tanult gátjai is az interkulturális kommunikációnak. A valahova tartozás motívuma minden emberben egyaránt megvan, egy adaptív stratégia eredménye a környezet kihívásaira. Programozva vagyunk arra, hogy csoportok tagjai legyünk, keressük a valahova-tartozást, mert a csoportban könnyebb a túlélés (Fiske, 2006). Ennek eredménye a kulturális identitás, a közösség kultúrájának elsajátított, magunkban hordozott lenyomata. És mivel a csoportból való kizárás, kiközösítés, figyelmen kívül hagyás óriási büntetés és veszélyforrás, az is

belénk van programozva, hogy védelmezzük közösségünket és így a kapcsolatot biztosító kulturális identitásunkat is. Ennek a védelmi mechanizmusnak a megnyilvánulása az **etnocentrizmus**. Etnocentrizmusnak nevezzük azt a jelenséget, hogy önkéntelenül is saját népcsoportunkra, kultúránkra összpontosítunk, és a más kultúrákat a saját alapjainkról nézve ítéljük meg. Ebből a perspektívából leggyakrabban a saját kultúránk tűnik vonzóbbnak. Valójában önkéntelenül is ítéletet mondunk a miénkhez képest eltérő megoldásokról.

Az etnocentrizmus legyőzése érdekében tudnunk kell arról, hogy a belénk és a partnerünkbe egyaránt beépített torzítások hogyan képesek befolyásolni interakcióinkat, és hogy hogyan tudunk ezeken túllépve a megértés és az együttműködés felé közelíteni. Ez az **interkulturális kompetencia** fejlesztésével mozdítható elő.

Az interkulturális kompetencia elemei

Ismeretek

Kulturális ismereteken a múlt század közepéig elsősorban az ún. magas kultúrát értették, ebben a kategóriában értelmezve a teljesítménycentrikus, valamint az információs vagy ténykultúrát. A **kulturális antropológiának** köszönhetően alapvetően változott meg a kultúráról és annak összetevőiről való felfogás: a szűkebb műveltség (művészetek, tudományok) jelentés mellett kulturális jelenségeknek tekintette és leírta az emberi társadalmi berendezkedések, hiedelemvilágok, életstílusok, azaz emberi cselekvések addig nem ismert változatosságát.

Az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szükséges ismeretek közé tartozik a kultúra definíciója, illetve annak a folyamatnak a legalább vázlatos ismerete, ahogyan és amilyen sokféleségben alakult a fogalom meghatározása az idők során. Így érzékeltetni lehet, hogy a kultúra nem statikus, hanem állandóan változik, permanensen és előre nem kiszámítható módon.

Készségek

Ahhoz, hogy interkulturális találkozásaink, interakcióink során képesek legyünk az adott interkulturális kommunikációs szituáció adekvát és adaptív kezelésére, szükségünk van olyan készségekre is, amelyek segítségével alkalmazni tudjuk ezeket az ismereteket.

„Az ilyen átfogóbb megközelítések közül az egyik legsikeresebb a Cohen-Emerique által kidolgozott **kritikus incidens módszer**, mely a kulturális sokk személyes élményére épül. Egy szubjektív, érzelmekkel és stresszel terhelt élményről van szó, amikor egy másik kultúrához tartozó viselkedése ellentmond egy számunkra fontos személyes vagy szakmai értéknek, alapszabálynak vagy hiedelemnek.” (Kompetencia kézikönyv: 6)

Cohen-Emerique szerint a folyamat első lépése a kulturális sokk eseteinek, azaz a kritikus incidenseknek az értelmezése. Ezt nevezi **decentrációnak**. A második lépcsőfok a másik fél szociokulturális **referenciakeretének** (értékek, hitek, modellek, elvárások összessége, olyan alapértékeké, amelyek az adott kultúrában a kulturális szocializáció legfontosabb összetevői) a megközelítése, majd ezt követi a **negociálás**, azaz a közös megoldás keresése és megbeszélése.

Attitűd

Az attitűd alapja az attitűdtárgyhoz kapcsolódó pozitív vagy negatív értékelés (Fiske, 2006 : 297), azaz értékelő viszonyulás, melynek tárgyai lehetnek más emberek, embercsoportok, tárgyak, ideológiák, mozgalmak stb. A kulturális sokszínűséghez való intellektuális viszonyulást **kulturális relativizmusnak** nevezzük. Ez a felfogás abból indul ki, hogy az ember viselkedését csak a saját kultúráján belül, a saját kulturális referenciakerete szemszögéből lehet és kell értelmezni. Ehhez hívhatjuk segítségül a fentebb tárgyalt ismereteket és készségeket.

Hogyan tanítható a kulturális kompetencia?

Az 1990-es években kezdődött a nyelvtanításban az **interkulturális megközelítés** térhódítása. Ezen felfogás szerint a nyelvtanítás feladata az **interkulturális kompetencia** kialakítása, azaz olyan készségek kifejlesztése a tanulóknál, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy **kritikusan** megértsék a célkultúrát és a társadalmi konvenciókat. Kramsch szerint az interkulturális beszélő a szóbeli és írásbeli szövegeket kulturális kontextusukban kritikusan képes értelmezni, felismeri társadalmi és kulturális vonatkozásait (Kramsch, 1998, idézi Szili). Az ehhez szükséges részkészségeket (összehasonlító, értelmezői és összefüggésteremtő, felfedező és kapcsolattartó készséget, valamint kritikai érzékenységet) foglalja magába az interkulturális kompetencia.

Oktatási módszerek

A szociokulturális kompetencia megléte elengedhetetlen az azonos kultúrán belüli kommunikációban is. Interkulturális kompetenciára különböző kultúrák találkozásakor van szükség, pluszként a feltételezett szociokulturális kompetenciához, hiszen ebben az esetben is kommunikációs partnerekkel állunk szemben, akiknek a státusához adekvát módon, kulturális különbségeket is szem előtt tartva kell alkalmazkodnunk. Szakmai kommunikáció esetén szaknyelv- és kultúraspecifikus nyelvi és társadalmi viselkedésmódok összességét is figyelembe kell venni.

A szociokulturális és interkulturális kompetencia oktatása többek között a következő formákban és módszerekkel valósulhat meg:

Előadás: egy elméleti téma gyors, szisztematikus feldolgozását biztosítja. Ismeretközlés, mely kérdésekkel megszakítható. Hátránya, hogy a hallgatóság többnyire befogadóként viselkedik, kivéve, ha valamennyire interaktív formában folyik az előadás.

Referátum, prezentáció: kb. 10 perces önálló beszámoló egy témáról, amely természetesen kapcsolódik a feldolgozandó témakörökhöz, de kutatómunkát is igényel a hallgatótól. Fontos a produkció teljeskörű és őszinte értékelése, mely folyamatba be kell vonni a hallgatóságot is, hiszen ki kell fejleszteni a hallgatók kritikai érzékét. Elengedhetetlen, hogy a diákok a prezentációk elkészítése előtt megismerjék a prezentálás szabályait, követelményeit.

Esettanulmányok: konkrét gazdasági folyamatokat, eseteket, problémákat és megoldásaikat írják le jól követhető részletességgel, ami alapján a folyamat jól szimulálható, belőle tanulságok vonhatók le. Az eset leírását csak egy bizonyos pontig kapják készen a hallgatók, a megoldási lehetőségeket ők maguk találják meg, majd összevetik az esettanulmányban felvázolt megoldásokkal. Nagyon időigényes módszer.

Kommunikációs balesetek: érdekes, kedvelt módszer kulturális különbségekből eredő interkulturális konfliktusok, problémák bemutatására. Rövid eseményleírás után a hallgatók több megadott lehetséges magyarázat közül választanak, majd megindokolják döntésüket. A helyes válaszokat el kell látni kellő elméleti magyarázattal is, meg kell világítani az eset kulturális hátterét. A módszer gyakorlati kiegészítésként alkalmazandó elméleti alapozás után, e nélkül ugyanis nem áll össze egy rendszerezett tudásanyag.

Szituációs szerepjátékok: elsősorban viselkedéskultúrát és az üzleti életben fontos attitűdöket (pl. környezetbarát gondolkodásmód, a változó helyzethez való gyors alkalmazkodás stb.) is lehet gyakorolni, illetve kulcskompetenciákat (idegen nyelvi szaknyelvi kommunikatív kompetencia, problémamegoldás, interkulturális kompetencia) fejleszteni az üzleti tárgyalás tanításakor. Ha a tárgyalásokon egymástól eltérő kultúrákból érkező tárgyalófelek találkoznak, alkalmazkodniuk kell egymás tárgyalási stílusához és üteméhez. Képesnek kell lenniük a másik fél szemével is látni a megoldásra váró problémákat (decentráció). Objektíven kell mérlegelniük az információkat, hogy ne csak azokat vegyék tudomásul,

amelyek saját érdekeiket támogatják. Javaslatok nem állhatnak ellentétben a másik fél értékrendjével. A presztízsmentes mindkét tárgyalófél érdeke: az eredményt, a másik fél érveit össze kell egyeztetnünk saját elveinkkel és korábbi kijelentéseinkkel (sikeres negociáció).

Számítógépes játékok – Virtuális valóság: a ma oly divatos virtuális valóság egy olyan, számítógépes környezet által generált mesterséges, a valóságban nem létező világ, melyben az adott felhasználó megpróbálja beleélni magát a háromdimenziós virtuális térben történő eseményekbe. A felhasználó az úgynevezett *avatáron* keresztül interaktív kapcsolatba léphet ezzel a világgal, beavatkozhat életébe (tárgyakat megfoghat, és arrébb rakhat). Az *avatár* egy valóságos ember grafikai képviselője a virtuális világban. Olyan szituációkat, szerepeket, viselkedési formákat lehet kipróbálni a virtuális világban, amelyeket a valós világban nem lehetséges. A virtuális valóság manapság az egyik határterülete a számítógéppel segített nyelvoktatásnak, egy ingergazdag környezet a nyelvet tanuló diákok számára.

Projekt módszer: viszonylag új alkalmazott módszernek tekinthető a felsőoktatásban a szaknyelvi órán a *projektalapú tanulás*, hiszen alkalmazása ellen az időhiánnyal mindig is lehetett védekezni. E módszer keretében a diákok együttműködnek, közösen dolgoznak annak érdekében, hogy megértsenek témákat, történéseket. A hangsúly a diákok saját produktumain van, amelyek segítségével bemutatják a megszerzett ismereteiket. A projektnek két nélkülözhetetlen eleme van:

- kiinduló kérdés vagy probléma, mely olyan tevékenységek szervezését szolgálja, amelyek együttesen egy jelentéssel teli projektet alkotnak,
- eredmények vagy produktumsorozatok bemutatása (személyes kommunikáció).

Turizmus-vendéglátás témakörben számtalan projektfeladat adható, például utazásszervezés konkrét „élő” utazási irodákkal, szállodákkal, amelyeket az interneten keresztül kutatnak fel a hallgatók, esetleg nem csak a honlapjukkal, hanem információszerzés céljából közvetlenül (elsősorban e-mailben) is kapcsolatba lépnek velük.

Játékfilmek: időigényessége miatt szinte lehetetlen beilleszteni a normál tantervbe, de például filmklub keretében megvalósítható. Rá kell szánni időt az előkészítésre is, majd a látottakat elemző módon kell megbeszélni. Szükség esetén bizonyos szekvenciákat újra le kell játszani.

Dokumentum- és ismeretterjesztő filmek: többnyire a tény- és teljesítménykultúra közvetítését segítik elő (történelmi események, földrajz, turisztika, környezetvédelem, életmód, gasztronómia stb.). Ugyanúgy előkészítést és utólagos elemzést igényelnek, mint a játékfilmek, bár itt nagyobb hangsúly van a (szak)szókincs előkészítésén. A filmekhez feladatlap készítenő, amelyet akár már filmnézés közben is ki lehet tölteni, s utána természetesen sor kerül a helyes megoldások megbeszélésére.

Reklámfilmek: talán a legszélesebb körben mutatják be a célnyelvi kultúrát, kezdve a reklám tárgyától (például a különféle állateledek reklámja azt sugallja, hogy az adott kultúra képviselői általában olyan jómódban élnek, hogy a kisállatok tartása és a korszerűen összeállított állateledel beszerzése magától értetődő dolog) a hirdetés formájáig, nyelvezetéig. A reklámfilmek rövid szekvenciák, nem időigényes a bemutatásuk, ugyanakkor érdekesek, informatívak, jól beilleszthetők a gazdasági szaknyelv és a kultúra tanítási folyamatába, valamint nevelési szempontból is értékesek lehetnek.

Írott autentikus szakszövegek: anyanyelvű nyelvhasználó által készített újságcikkek, prospektusok, reklámszövegek, szakmai szövegek használatáról van szó elsősorban; szépirodalmi szövegekkel a szakmai nyelvórán nincs lehetőség foglalkozni.

Hangzó autentikus szakszövegek: játékfilmek, dokumentumfilmek, videós oktatófilmek, rádióból felvett vagy internetről letöltött hangzó szövegek, interjúk anyagának feladatlappal történő feldolgozása a beszédértés szempontjából, majd a kulturális tényezők elemzése történik.

Az *olvasásértés* és *hangzó szövegértés* készségét a megszokott módon sajátíttatjuk el (előkészítés, többszöri meghallgatás, részletekben történő szöveg hallgatás vagy olvasás és megbeszélés, gyakorlás a frissen tanult szókincsel stb.), bár a prezentációs témával kapcsolatos kutatómunka (többnyire az interneten) az írott szöveg értését is nagymértékben elősegíti.

Összegzés

A kultúrára vonatkozó általános ismeretek, a (szak)nyelvi ismeretek, készségek, valamint a tudatosság az interkulturális kompetencia részét képezik. Az interkulturális kompetencia kialakítása érdekében a rendelkezésünkre álló eszközökkel és módszerekkel a nyelvoktatás folyamatának szerves részévé kell tenni a saját és célnyelvi kultúra

összehasonlítását, a kulturális hasonlóságok és különbözőségek feltárását, a kulturális másság elfogadtatását.

Hivatkozások

- Canale, M - Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1. 1-47.
- Bárdos, J. (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításába. *Modern Nyelvoktatás*. VIII. évf. 1.sz.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó Kft.: Budapest
- Kompetencia kézikönyv* (2008)
kompetencia.tessedik.hu/kompetencia4.php - 92k
- Kramersch, C. (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: M. Byram - M. Flemming (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press: Cambridge
- Szili, K. (2008): A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. Balassi Intézet Virtuális Módszertani és Oktatási Központ. Online módszertani folyóirat. <http://www.bbi.hu/index.php?id=83&cid=274>

Dévény Ágnes - Szőke Andrea

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

A szaknyelvoktatás feladata – diákszemmel

A BGF KVIFK Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék a főiskola mindhárom karára kiterjedő kutatásban mérte fel a karok hallgatóinak a főiskolai nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, preferenciáit és igényeit. A felmérésben több mint kétezer fő töltött ki egy összesen 31 zárt illetve nyílt kérdésből álló kérdőívet. A tanulmány a kutatás egy részletére fókuszálva bemutatja, hogy a diákok milyen célból tanulják az idegen nyelvet, mely nyelvi készségeiket szeretnék fejleszteni és miért, valamint hogy miben látják a szaknyelvoktatás feladatát. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a főiskolai idegennyelv-oktatás újragondolásához és új tantervek és tananyagok kidolgozásában is hasznosíthatók.

Bevezetés

Tanulmányunkban először a szakirodalom segítségével felvázoljuk, miért fontosak a nyelvtanulói szükségletek/igények felmérésére irányuló kutatások, mit tudhatunk meg ezekből. Ezt követően bemutatjuk kutatásunk háttéradatait, célját, a mintára vonatkozó információkat és a kutatás módszertanát. A szaknyelvoktatás diákok által legfontosabbnak tartott feladatainak ismertetése után összegezzük az eredményeket és rávilágítunk a további lehetőségekre, amik a kutatásban rejlenek.

Szükségletelemzések a szaknyelvoktatásban

A legtöbb szükségletelemzés, felmérés általában vállalatok körében készül, és a szakmai nyelvhasználatra irányul, ezek az objektív igények meghatározását szolgálhatják. Azonban ezeken kívül vannak más szükségletelemzési modellek is. Kurtán (2001) szerint az objektív szükségletelemzések a tanulási-tanítási folyamat távlati céljainak megállapítására szolgálnak, de az objektív igények felmérése mellett fontos a tanulás-tanítás közvetlen céljainak, a szubjektív szükségleteknek a meghatározása is, ez is a szükségletelemzések egyik módja. A szubjektív nyelvtanulási szükségletek feltárásához természetesen a nyelvtanulókat, a diákokat kell megkérdeznünk, ilyenkor a diákok kognitív és affektív szükségleteire irányuló felméréseket végezhetünk. Ide tartozhatnak a személyiségre, tanulási stílusra és szokásokra, valamint a preferált tanulási tevékenységre vonatkozó információk. (vö. Kurtán, 2001)

Hutchinson és Waters (1987, idézi: Kurtán, 2001:73) a közvetlen tanulási célok, vagyis a szubjektív nyelvtanulói szükségletek meghatározásához, a nyelvtanulási szituáció elemzésének fontosságát emeli

ki. Kurtán (2001) a közvetlen célokat tekintve kérdéseket is megfogalmaz, amelyek következő pontokra térnek ki:

- Miért tanulja a nyelvet?
- Hogyan tanul, mi a tanulási háttere?
- Milyen erőforrások állnak rendelkezésére? (tananyag, tanári tényezők stb.)
- Kik tanulják a nyelvet? (nem, kor, attitűdök stb.)
- Hol folyik a tanulás? (milyen környezetben)
- Mikor tanulnak (gyakoriság, időtartam stb.)

A „kik” kérdése nemcsak a kor és nem, de a hozzáállás, az attitűdök tekintetében is fontos lehet. Az attitűdfelmérések eredményei ugyanis a nyelvoktatási gyakorlatban jól felhasználhatóak, releváns információkkal szolgálhatnak például a nyelvtanulási és nyelvtanítási szükségletek közötti különbségekről. Segítségükkel rámutathatunk a tanulók és a tanárok gondolkodásában fennálló eltérésekre, hiszen más feladatot, gyakorlatot tarthat érdekesnek vagy motiválónak egy tanár, mint a diákok. A tantervek összeállításánál, illetve a tanóra megtervezésénél ezeket a szempontokat is érdemes figyelembe venni.

A kutatás célja, mintája és módszertana

A BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete fontosnak tartotta, hogy a főiskola diákjainak igényeit, attitűdjeit megismerje. A kutatás a „*Felmérés a BGF hallgatóinak nyelvoktatással kapcsolatos tapasztalatairól és igényeiről*” címet kapta.¹ A felmérés célja volt, hogy megismerjük a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, igényeit, preferenciáit, mégpedig többek között a (szak)nyelvtanulás céljára, a szaknyelvoktatás feladatára és a fejlesztendőnek ítélt készségekre vonatkozóan. A kutatás más fontos pontokra is kitért, jelen tanulmányban azonban csak a fenti területekhez kapcsolódó eredményeket mutatjuk be.

A mintát a BGF három Karának hallgatói alkották, összesen 2171 fő. Legnagyobb arányban (47%) a KVIFK diákjai közül vettek részt a felmérésben, 28%-uk a KKFK-n tanul, 25% pedig a PSZFK diákja. Az évfolyamok szerinti megoszlást tekintve 27% első éves, 35% és 36% pedig másod- és harmadéves hallgató volt, a negyedéves diákok aránya (2%) a válaszadók körében elhanyagolhatónak tekinthető.

A hallgatókat egy 31 nyílt illetve zárt végű kérdést tartalmazó kérdőív kitöltésére kértük. A kérdések első csoportja a szükséges

¹ A kutatás első szakaszában közreműködött még: Biróné Udvari Katalin, Jármái Erzsébet, Kovátsné Loch Ágnes, Szendrői Ildikó és Szilágyi Anikó, valamennyien a BGF KVIFK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszékének tanárai

háttéradatakra (kar, életkor, tanulmányi idő stb.) irányult, a második nagyobb kérdéscsoport a korábbi és jelenlegi nyelvtanulási tapasztalatokat mérte fel, a harmadik a későbbi feltételezett nyelvhasználati igényeket járta körül, a negyedik pedig a tanulási módszerekre és tevékenységekre fókuszált. Az adatok feldolgozása az SPSS statisztikai szoftver segítségével történt.

Eredmények

A felmérés időpontjában a legtöbben angol nyelvet tanultak első idegen nyelvként (72%), a második helyen a német nyelv áll (22%), míg a francia, spanyol, olasz és orosz nyelv aránya első idegen nyelvként 3% és 1% közé esik.

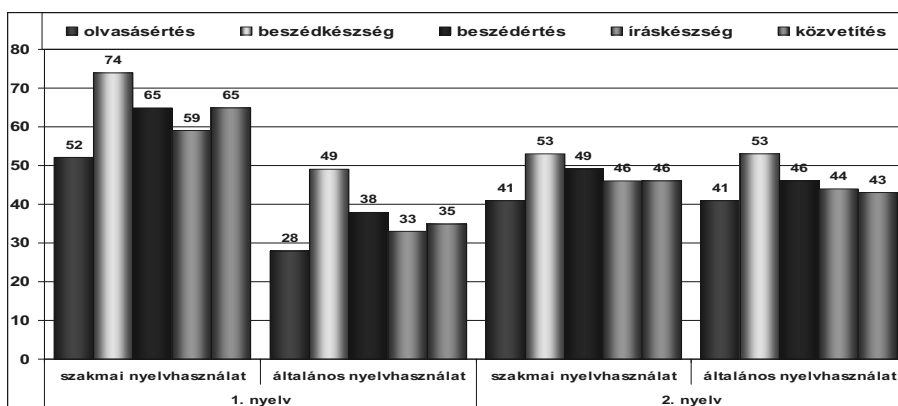
Kíváncsiak voltunk arra, hogy mely idegen nyelvek tanulását tartják fontosnak a hallgatók első és második idegen nyelvként. A válaszokban az első idegen nyelvként fontosnak tartott nyelvek között az angol 95%-os eredménnyel dominál, szemben a német 3%-os és a francia nyelv 1%-os arányával. Második idegen nyelvként 72%-uk említi a német nyelv ismeretének fontosságát, 14%-uk a francia nyelvet, 5%-uk a spanyolt. A többi nyelvet (olasz, orosz, japán, arab stb.) igen kis arányban jelölték meg a válaszadók.

Kutatásunk egyik fontos eleme volt, hogy megtudjuk, milyen célból tanulják diákjaink az idegen nyelveket. A célokat szakmai/tanulmányi és általános kategóriába osztottuk. 15 szakmai/tanulmányi és hat általános célt jelöltünk meg kérdőívünkben, és kértük, hogy a célok meghatározásánál a válaszadók az első idegen nyelvvel kapcsolatosan mondjanak véleményt. A nyelvtanulás céljai közül a hallgatók elsősorban a szakmai célokat emelték ki, a tanulmányi célok egy kivételével („*Szeretnék egy ideig külföldön tanulni*”) 50% alatti eredményt mutattak (Melléklet 1. ábra). A legnagyobb arányban a válaszadók (93%) az általuk választott első nyelvet tartják a legfontosabbnak jövőendő szakmájukban, hivatásukban, ezért tanulják szakmai célból az adott idegen nyelvet. Jelentős arányban vélték úgy (84%), hogy jövőendő munkájuk során rendszeres kapcsolatban fognak állni idegen nyelven beszélőkkel. Az idegen nyelvű írott anyagok kezelése (73%), a levelezés (75%), az idegen nyelvű munkatársakkal való kapcsolattartás (73%) és egy jövőendőbeli külföldi munkavállalás lehetősége (70%) szintén fontos szakmai célként jelenik meg válaszaikban.

Megvizsgáltuk, hogy mely idegen nyelvi készségeiket szeretnék fejleszteni a hallgatók (2. ábra). Fontos és érdekes eredmény, hogy nyelvi készségeiket az első nyelv esetén elsősorban a szakmai nyelvhasználat területén szeretnék fejleszteni, az értékek minden készségnél meghaladják

az 50 %-ot. Leginkább beszédkészségüket (74%) és beszédértés és közvetítés készségüket (65-65%) tartanák fontosnak fejleszteni. A második nyelv esetén a szakmai nyelvhasználat területén csak a beszédkészség fejlesztésére való igény aránya nagyobb 50%-nál, ami viszont megegyezik az általános nyelvhasználatnál látható értékkel. Szintén figyelemreméltó, hogy második nyelv esetén szinte nincs különbség a szakmai és az általános nyelvhasználatnál megjelenő értékek között.

2. ábra
Mely idegen nyelvi készségeket szeretné fejleszteni? - % (n=2171)



A felmérés fontos részét képezte, hogy megtudjuk, hogy a hallgatók mit tartanak a szaknyelvi óra feladatának (Melléklet 3. ábra). Kérdőívünkben 25 célt jelöltünk meg, amelyek négy kategóriába sorolhatók:

1. Kommunikációs alapkészségek fejlesztése
2. Egyéb kompetenciák fejlesztése
3. Szakmához kötődő speciális nyelvi készségek/tevékenységek fejlesztése
4. Egyéb, nyelvórához kötött feladatok

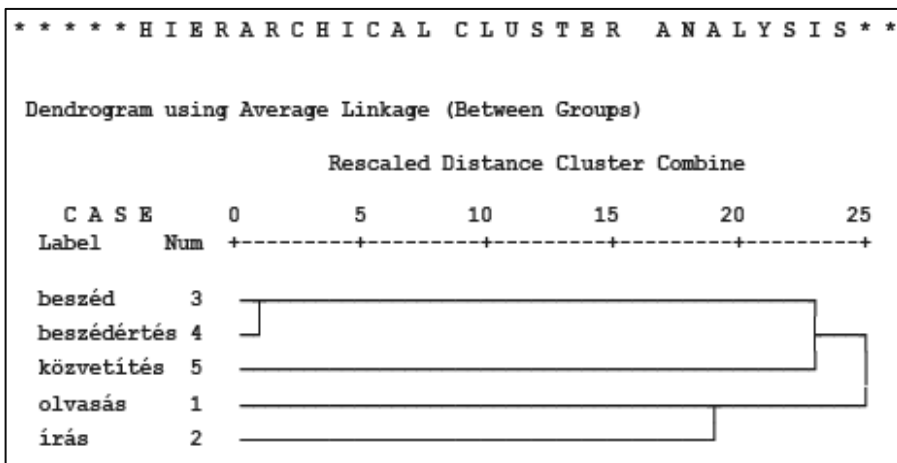
Az ábrán kategóriákban csoportosítva látjuk a nyelvóra feladataként megjelölt elemeket. A *kommunikációs alapkészségek* közül legfontosabbnak a beszéd- és beszédértés fejlesztését tartják a hallgatók. Az *egyéb kompetenciák* közül a nyelvóra feladatának tekintik a problémamegoldás, az önállóság, az együttműködés képessége, a konfliktuskezelés, a kreativitás, az önbizalom fejlesztését. Ez utóbbi igen figyelemreméltó tényező, mert ezeket a kompetenciákat ritkán tartják

olyanoknak, mint amelyeknek fejlesztése a nyelvóra feladata lenne. A szakmához kötődő speciális nyelvi készségek/tevékenységek közül a levelezés és a tárgyalástechnika fejlesztését tartják a megkérdezettek leginkább a nyelvóra feladatának. Az egyéb nyelvórához kötődő feladatok kategóriából a nyelvóra fontos feladatának tekintik a nyelvvizsgára való felkészítést (ez valamennyi elem közül a második legfontosabbnak tartott, $x=4,57$), valamint a nyelvoktatás olyan általános feladatait, mint a nyelvtan és a szókincsfejlesztés.

A továbbiakban klaszteranalízis segítségével vizsgáltuk meg, hogy az egyes kategóriákon belül a hallgatók által, a nyelvóra feladataként megjelölt elemek között milyen kapcsolat van. A klaszteranalízis összefüggések halmazát, struktúráját vizsgálja. Segítségével „olyan csoportokat, fürtöket, klasztereket hozunk létre, amelyeknek elemei a lehető legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz és viszonylag jobban eltérnek a többi klaszter elemeitől” (Falus - Ollé, 2000:268). Egy adott csoportba tartozó megfigyelési egységek valamelyest hasonlítanak egymásra, de különböznek más csoportok tagjaitól (Sajtos – Mitev, 2007).

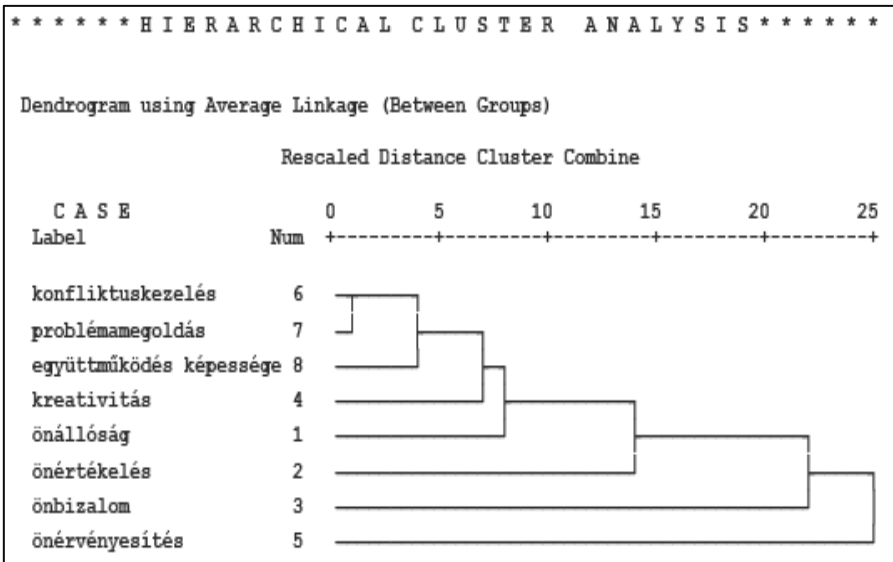
A kommunikációs alapkészségek fejlesztésében két fő klasztert látunk (4. ábra). Legszerosabban a beszéd és beszédértés kapcsolódik egymáshoz, szinte az első lépésben. Bár a közvetítés is ehhez a klaszterhez kapcsolódik, de a legkésőbbi lépések előtt, tehát kapcsolatuk nagyon laza. A másik klasztert az olvasás és az írás alkotja, de a dendrogram tanúsága szerint kapcsolatuk nem túl szoros.

4. ábra
Kommunikációs alapkészségek fejlesztése – Dendrogram



Az *egyéb kompetenciák* esetében a klaszterek nem különülnek el egymástól (5. ábra). A különböző elemek hagymahéjszerűen épülnek egymásra. A legszorosabb kapcsolatot a konfliktuskezelés és a problémamegoldás mutatja, amelyek rögtön az első lépésben kapcsolódnak egymással. Ezután következik az együttműködés képessége, a kreativitás, az önállóság, az önértékelés és az önbizalom. Mindezekről teljesen elkülönülve alkot önálló klasztert az önérvényesítés.

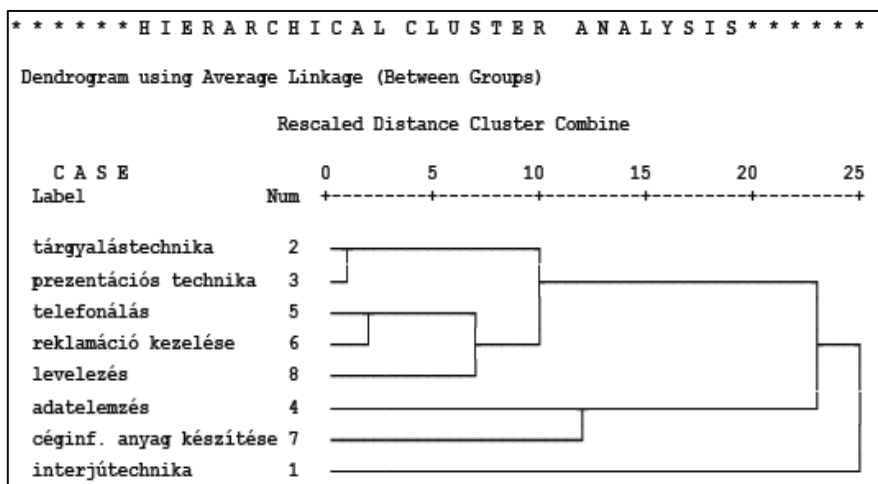
5. ábra
Egyéb kompetenciák fejlesztése – Dendrogram



A *szakmához kötődő speciális nyelvi készségek/tevékenységek* fejlesztésénél (6. ábra) szoros kapcsolat látszik a tárgyalástechnika és a prezentációs technika, valamint a telefonálás, reklamáció kezelése és a levelezés között. Ezek alkotják az egyik külön klasztert. Egy másik elkülönülő klasztert alkot az adatelemzés és a céginformációs anyagok készítése. Feltűnő, hogy az interjútechnika teljesen elkülönülve önálló klasztert alkot, az okok feltárása természetesen külön vizsgálatot igényelne.

6. ábra

Szakmához kötődő speciális nyelvi készségek / tevékenységek fejlesztése – Dendrogram



Összegzés és következtetések

Az eredmények összegzéseként megállapítható, hogy az angol nyelv egyértelműen a legnépszerűbb és a legfontosabbnak ítélt idegen nyelv a hallgatók körében. Második idegen nyelvként is jelentős arányban választják azok, akik előtte más nyelvet tanultak.

A nyelvtanulás során a szakmai célok dominanciája figyelhető meg, a diákok a szakmai nyelvhasználatot tartják szem előtt, a tanulmányi célok kevésbé jelentős megjelenése arra enged következtetni, hogy a diákok kis hányada akar külföldön tanulni, vagy nem látja az idegen nyelv fontosságát ezen a területen, illetve valószínűsíthető, hogy ez az adathalmaz elsősorban az idegen nyelvű képzésben tanulók preferenciáit mutatja.

A szakmai célok prioritása a fejlesztendő készségek területén is egyértelmű, nagyobb arányban jelölték a hallgatók a készségek fejlesztésének szükségességét szakmai nyelvhasználat esetén, mint általános nyelvhasználatkor.

A szaknyelvi óra feladatai közé tartozik a diákok szerint az első 10 helyen megjelölt tevékenységek alapján az alapkészségek (beszéd, beszédértés és írás) mellett egyéb kompetenciák és a szakmához kötődő speciális nyelvi tevékenységek/készségek fejlesztése is. Utóbbiak közül csak a levelezés és a tárgyalástechnika érték el átlag feletti értéket, míg az egyéb kompetenciák területén az önérvényesítés és az önértékelés kivételével minden kompetencia átlag feletti eredményt mutat.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy az első 10 leggyakrabban megnevezett tevékenységben is szerepel (3. hely) és átlagon jóval felüli

értéket ($x=4,57$) kapott a nyelvvizsgára való felkészülés, ami a diákok vizsga-centrikusságát is mutatja.

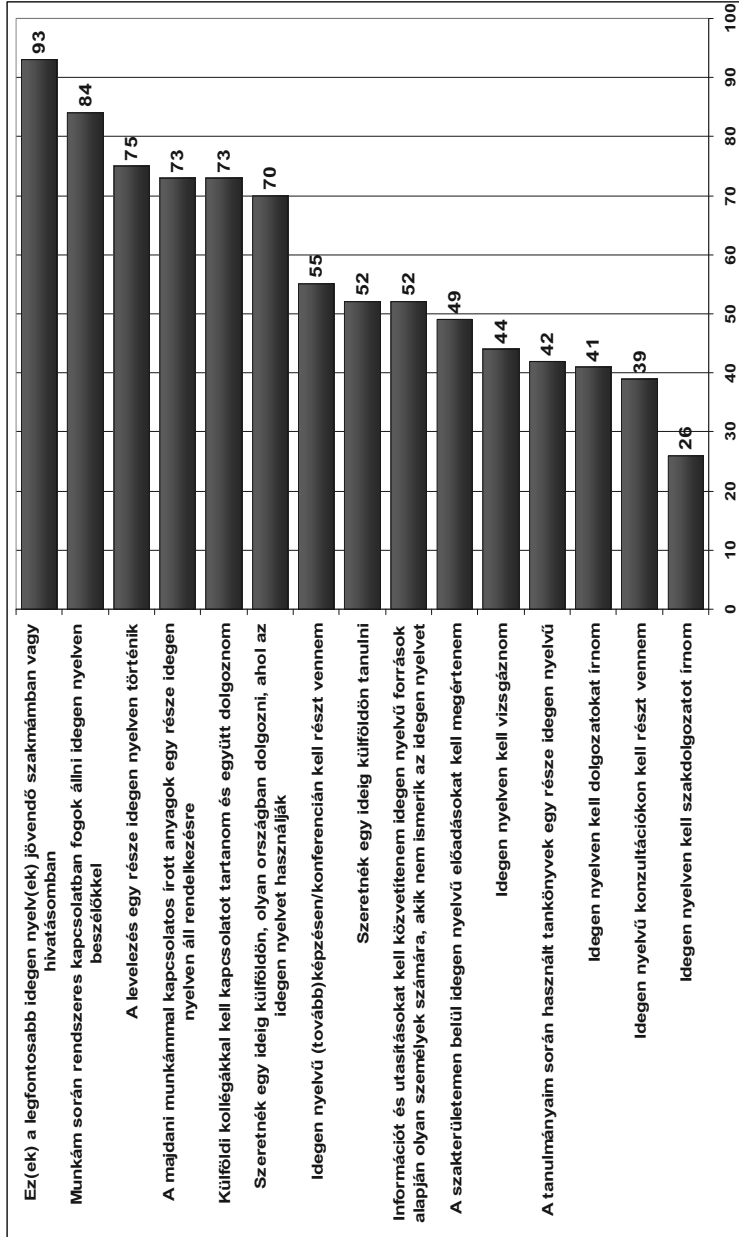
Fontosnak tartanánk, ha ugyanezt a kérdőívet a most már csak a bolognai rendszer szerint tanuló hallgatók is kitöltenék, mivel a nyelvoktatás lehetőségei ebben a képzésben jelentősen leszűkültek. Az újabb megkérdezés eredményei valószínűleg eltérnének a jelen tanulmányban bemutatott eredményektől.

Hivatkozások

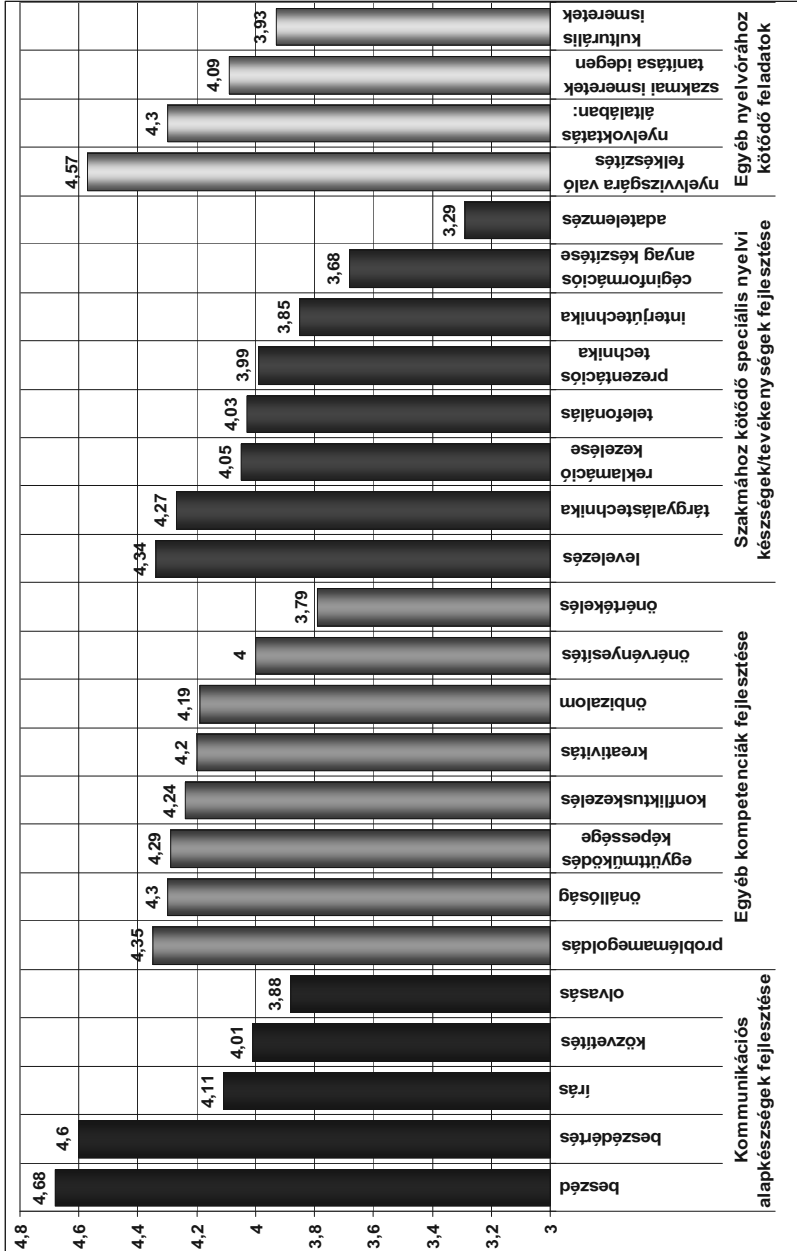
- Falus, I. - Ollé, J. (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Sajtos, L. - Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó: Budapest

Melléklet

1. ábra
Milyen célból tanulja az idegen nyelvet? (szakmai/tanulmányi) (1. nyelv - %) (n=2171)



3. ábra
Mi a szaknyelvi óra feladata? (átlagok) (n=2171) – A kategóriánként csoportosítva



Dósa Ildikó
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet
Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar Salgótarjáni Intézete

Antonimitás a számviteli mérleg terminológiájában

A terminológiának gyakran és szívesen kutatott területe a fogalmak szerveződésének vizsgálata. A tanulási folyamat, illetve a tárolt ismeretek előhívása során jelentős segítséget nyújtanak a különböző logikai, nyelvi rendszerek.

Jelen tanulmány célja terminológiai rendszerezés a számviteli szaknyelvben, azon belül egy szűk domén, a számviteli mérleg terminusainak vizsgálata. A számviteli mérleg kettős vetületben fejezi ki a vállalkozás vagyontát, a vagyontárgyak rendeltetése és eredete alapján. Ez a kettősség hoz létre számos olyan fogalom-, illetve terminuspárt, melyek egymás mellé rendelhetők ellentétes jelentésük alapján. A tanulmány az antonimitás előfordulási típusait vizsgálja, rendszerezi, és ezzel segítséget kíván nyújtani a fogalmak, terminusok könnyebb átlátásához, megtanulhatóságához.

Bevezetés, célok

A tanulmány az antonimitás előfordulási típusait vizsgálja, rendszerezi, és azzal, hogy a köznyelvi példák alapján beazonosítjuk az ellentétes jelentés különböző típusait ezen a meglehetősen szűk szaknyelvi doménen belül, átláthatóbbá kívánjuk tenni a szakterület terminológiáját, megkönnyítve ezzel a szakterminológia elsajátítását, oktatását, korrekt használatát.

Korpusz, módszerek

Jelen tanulmányban a számvitelben használatos pénzügyi kimutatások közül az „A” típusú mérleget vizsgáljuk, annak a többszörösen módosított 2000. évi Számviteli Törvényben előírt formáját. Ez a törvényben meghatározott felépítés és a használt terminológia az alapja azoknak a mérlegeknek, amelyeket a magyarországi vállalatok készítenek el, így ez tekinthető a leghitelesebb forrásnak egy terminológiai vizsgálat számára.

A vizsgálat során a fogalmakból indulunk ki, deduktív módszert alkalmazva, azaz összegyűjtjük azokat a terminuspárokat, melyeket ellentétes értelműnek gondolunk szakmai ismereteink, illetve nyelvi megfontolások alapján, majd ezeket a párokat elemezzük a szakirodalomban található, ellentétes jelentést kifejező kategóriák alapján, és e kategóriák szerint csoportosítjuk őket. Egyúttal induktív módszerrel is próbáljuk megközelíteni az antonimitás kérdéskörét, amennyiben az elsősorban Crystal (2003) és Lyons (1989) munkáiban található kategóriákhoz keresünk példákat a számviteli mérleg terminusai között. Ezzel a módszerrel rávilágíthatunk a mérleg rendszere és a terminológiai, szemantikai rendszerek közötti összefüggésekre.

Hipotézisek

Feltételezzük, hogy ellentétes jelentésű fogalompárok, lexémák a számviteli terminológiában is fellelhetők. Lyons (1989) szerint a szókincs strukturálásában az egyik legjelentősebb jelentéstani viszony az összeférhetetlenség. A számviteli rendszer, ezen belül a mérleg felépítésének ismeretében úgy gondoljuk, számos ilyen típusú fogalompár található a mérleg terminológiájában, és ezeknek a pároknak a rendszerezése megkönnyíti a terminusok megtanulását, helyes használatát.

Elemzés, eredmények

Antonímia – irodalmi áttekintés

Az áttekintésben legelső sorban szükséges az antonímia fogalmának tisztázása. Ehhez Crystal (2003) értelmezését hívom segítségül:

“Ellentétes értelem (antonímia). Ez a viszony az “ellentétes jelentésű” lexémák között áll fenn. Az ellentétes értelmű szavakat gyakran együtt említik a rokon értelműekkel, pedig ezek valójában nagyon különböznek. Valódi szinonimák valószínűleg nem léteznek, az antonímáknak azonban több típusuk létezik.” (Crystal, 2003:139)

Crystal (1997) továbbá úgy véli, vitatható, hány különböző típusú ellentétet érdemes megkülönböztetni a szemantikai elemzések során. Legfontosabb ellentétes jelentésű szemantikai viszonyoknak tekinti a fokozatos és a nem fokozatos antonímákat, ez utóbbiakat kiegészítő kifejezéseknek is nevezi, valamint a megfordított (konverz) kifejezéseket. Beszél ezenkívül az összeférhetetlenségről (inkompatibilitás) is, ezt a terminust használja olyan lexémák csoportjaira, melyek egy fölérendelt kategóriába tartoznak és azon belül egymást kölcsönösen kizárják (Crystal, 2003). Elemzésem során Crystal (2003) és Lyons (1989) kategóriáit használom.

Károly (1970) a szavak mezőösszefüggéseit vizsgálva említi az ellentétes jelentésű szavak kapcsolatát, amiket a mellérendelt fogalmi viszony sajátos eseteinek tekint. Nézete szerint ez a viszony elsősorban melléknevekre és igékre jellemző.

Jászó (1994) Crystalhoz hasonlóan vélekedik az antonímia és a szinonímia kapcsolatáról, annak ellenére azonban, hogy az egyik legfontosabb jelentéstani viszonynak tekinti, mégis, összegző monográfiájában csupán egy fél oldalon tárgyalja az antonímiát, szemben a szinonímiával, aminek öt oldalt szentel.

Lyons (1990) az, aki az antonimitásnak szélesebb és szűkebb jelentését különbözteti meg. Nézete szerint bármilyen terminust használunk az ellentétek megnevezésére, akármennyire is szélesen vagy szűken értelmezzük az antonimitást, a legfontosabb elméleti alaptétel, hogy az

emberi nyelvek szókincsében az egyik **legfontosabb** szerkezeti viszony az összeférhetetlenség, még specifikusabban az ellentétes értelem.

Ez a rövid szakirodalmi áttekintés is jól ábrázolja, mennyire összetett, mennyire vitatható az antonímia meghatározása. A nyelvészek egyetértenek abban, hogy az ellentétes jelentésű lexémáknak igen fontos szerepük van a szókincsben, mégis kevésbé vizsgált terület ez, mint a szinonimitás.

A szemantikai viszonyok feltárásának jelentősége vitathatatlan, úgy a megismerés, mint a tanulás, illetve a nyelvhasználat során. Álljon itt egy idézet Fóris Ágotától:

„Az információk gyors megszerzéséhez, feldolgozásához és hasznosításához nem elegendő az egymástól elszigetelt dolgokat gyorsan, pontosan megismerni, hanem szükség van ezeknek az ismereteknek más dolgokhoz való kapcsolódásainak a megismerésére is. Ez azt eredményezi, hogy a fogalmak terminológiai rendezését ki kell egészíteni az ismeretek kapcsolódási rendszerével.” (Fóris, 2005:47)

Antonímia a számviteli terminológiában

A szemantikai viszonyokon belül az ellentétes jelentésű szópárok, szócsoportok feltárása a számviteli mérleg terminusaiban hozzájárulhat a számviteli rendszer könnyebb megértéséhez, a fogalmakat jelölő terminusok gyorsabb elsajátításához, a nyelvhasználat során keresett terminus gyorsabb lehívásához, az új fogalmaknak a meglévő rendszerbe való könnyebb beillesztéséhez és a korrekt terminológia használatához.

A fenti irodalmi áttekintés némileg megvilágította az antonimitás kérdéskörének komplexitását. Láttuk, hogy az antonímia terminus különböző szerzőknél különböző értelmezést kap, ezért az ellentétes jelentésű terminusok vizsgálatánál nem használhatjuk ezt az átfogó terminust további bontás nélkül.

Crystal meghatározásában a néhány legfontosabb ellentétes jelentésű szemantikai viszony a következő:

“- **fokozatos antonímák**, például *nagy/kicsi, jó/rossz*, amelyek megengedik a fokozatok kifejezését (*nagyon nagy, egészen kicsi* stb.);

- **nem fokozatos antonímák (kiegészítő kifejezéseknek** is nevezik őket), melyek nem engedik meg fokozati különbségek kifejezését, például *nőtlen/házás, nőnemű/hímnemű*, nem beszélhetünk arról, hogy valaki *nagyon hímnemű, egészen házás* stb., kivéve tréfából, és

- **megfordított (konverz) kifejezések**: kéttagú szembenállások, melyek egymástól kölcsönösen függenek, például *ad/vesz, szülő/gyermek*; az egyik elem feltételezi a másikat.

Összeférhetlenség (inkompatibilitás). E címszó alatt az ugyanabba a fölérendelt kategóriába tartozó, de egymást kölcsönösen kizáró lexémák csoportjait szokták tárgyalni. Például *piros, zöld* stb. összeférhetetlen lexémák a szín kategórián belül, mert nem lehetne azt mondani, hogy “egyetlen színre gondolok, ami piros és zöld”. Másrészt a *piros* szó nem összeférhetetlen az olyan

lexémákkal, mint *kerek* vagy *piszkos* (valami lehet egyidejűleg “piros” és “kerek”). A gyümölcsök, virágok, a hét napjai és a hangszerek nevei ugyancsak összeférhetetlen csoportnak számítanak.” (Crystal, 2003:139)

Crystal alapján az ellentétes jelentésű kifejezések egyik alkategóriája a **nem fokozatos antonímák**, más néven **kiegészítő** kifejezések. Ezek azon kritériuma, hogy nem fokozhatók, érvényes a mérleg terminusaira is, így nem lehetséges valamiről azt állítani, hogy *befektetettebb eszköz* vagy *nagyon befektetett eszköz*. Másrészt, az **összeférhetetlen** lexémák meghatározása, mely szerint ugyanabba a fölérendelt kategóriába tartozó, de egymást kölcsönösen kizáró lexémák tartoznak ebbe a kategóriába, még inkább érvényesnek látszik a mérleg terminusaira. Ezek szerint, ha valami például *befektetett eszköz*, az azt jelenti, hogy nem lehet egyúttal *forgóeszköz* is, mivel ez a két kategória egymást kizárja. E logika alapján számos összeférhetetlen lexéma található a mérlegben.

Nézzük meg, mit takar Lyons (1989) szerint az **összeférhetetlenség**. Lyons az összeférhetetlenséget a mondatok között fennálló ellentmondás viszonyával definiálja. Példaként a színeket említi, így a *Mária piros kalapot viselt* mondatban implicite benne rejlik annak tagadása, hogy *Mária zöld (fehér, kék, barna, stb.) kalapot viselt*. Egyúttal, ha a piros jelzőt kicseréljük az osztály bármely más elemével, mint zöld, kék, barna stb., az a *Mária piros kalapot viselt* mondat tagadása lenne. Ennek alapján a színek olyan osztályt képviselnek, melynek elemei összeférhetetlenek (Lyons, 1989:161).

A **komplementer**, azaz **kiegészítő** kifejezésekről Lyons azt mondja, hogy azok az összeférhetetlen kategória egy speciális esetének tekinthetők, amennyiben **terminuspárokra** vonatkoznak. Példájában a *nős* és *egyedülálló* szavakat hasonlítja össze. Az ilyen lexikai egységek párba állítása során azt a tulajdonságukat figyelhetjük meg, hogy az egyik állítás tagadása a másikat implikálja és fordítva. Így a *János nem nős* mondat egyúttal azt implikálja, hogy *János egyedülálló* és a *János nős* azt implikálja, hogy *János nem egyedülálló*. Ugyanez a fokozatos antonímák esetében, mint *jó* és *rossz* nem érvényes, mert bár a *János jó* a *János rossz* tagadását implikálja, az a kijelentés, hogy *János nem jó*, nem implikálja azt, hogy *János rossz*. Az **összeférhetetlenség** esetében az inkompatibilis kifejezések osztályába tartozó elemek egyikének állítása a többi elem tagadását implikálja, például, ha valamiről azt állítom, hogy *piros*, azzal tagadom, hogy *kék, zöld, barna* stb. lenne. Míg, ha ugyanennek a csoportnak az egyik elemét tagadom, vagyis például azt állítom róla, hogy *nem piros*, azzal azt implikálom, hogy a csoport elemei közül vagy az egyik vagy a másik elem állítása lesz érvényes rá. (Lyons, 1989:163).

Lyons nézeteit elfogadva a számviteli terminológiában számos kiegészítő elemet találunk a fenti okfejtés alapján, amennyiben terminuspárokat vizsgálunk. Nézzünk egy példát: a *hosszú lejáratú kötelezettségek* mérlegtétel implikálja, hogy ami ide tartozik, az nem lehet rövid lejáratú, ahogy a másik mérlegtétel, a *rövid lejáratú kötelezettségek* azt feltételezi, hogy az ebbe a kategóriába tartozó tételek nem lehetnek hosszú lejáratúak. A két kategória egymást kizárja, és nincsen egy harmadik lehetőség a kettőn kívül, esetleg a kettő között. Ennek alapján a két tétel egymással komplementer, azaz kiegészítő viszonyban van.

Crystal és Károly szerint számos ellentét típust lehet találni, a szembeállítás történhet irány, idő, ok-okozat stb. alapján. Ugyanez érvényes a mérlegben található ellentétpárookra is. A mérleg terminusai között két alapvető szembeállítási szempontot azonosíthatunk, ezek az **időbeliség** és a **tranzakció iránya**.

Az előbb említett ellentétpár, a *Rövid lejáratú kötelezettségek* – *Hosszú lejáratú kötelezettségek* között a különbség az időben mutatkozik meg. A számviteli meghatározás szerint az tekinthető rövid lejáratú kötelezettségnek, amely kötelezettségnek egy éven belül kell eleget tenni, ennek alapján az egy éven túli kötelezettségek a hosszú lejáratú kötelezettségek kategóriába kerülnek. Ugyanez az **időbeli megkülönböztetés** rendel egymással szembe több mérlegtételt is, mint a

Befektetett eszközök – *Forgóeszközök*

Tartós hitelviszonyt megtestesítő értékpapír – *Forgatási célú hitelviszonyt megtestesítő értékpapírok*

Tartós részesedés kapcsolt vállalkozásban – *Részesedés kapcsolt vállalkozásban*

Egyéb tartós részesedés – *Egyéb részesedés*

Rövid lejáratú kötelezettségek – *Hosszú lejáratú kötelezettségek*

Egyéb hosszú lejáratú kötelezettségek – *Egyéb rövid lejáratú kötelezettségek*

Hosszú lejáratra kötött kölcsönök – *Rövid lejáratú kölcsönök*

Tartós kötelezettségek kapcsolt vállalkozással szemben – *Rövid lejáratú kötelezettségek kapcsolt vállalkozással szemben*

Tartós kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben – *Rövid lejáratú kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben*

Mindezek a terminusok az idő alapján rendelhetők egymás mellé, azaz használatuk, illetve lejáratuk időtartama szerint. A párok mindkét tagja a mérleg ugyanazon oldalán található, ami azt jelenti, hogy a számlák típusa nagyon hasonló, tehát vagy mindkettő eszköz, vagy mindkettő kötelezettség. Például a *befektetett eszköz* – *forgóeszköz* pár mindkét tagja

eszközt jelöl, melyek a vállalkozás tulajdonában lévő vagyontárgyak, és amelyek használatával, felhasználásával a vállalkozás termelni, működni tud. A különbség a használat időtartamában van. A *befektetett eszközök* a vállalkozást egy éven túl szolgálják, míg a *forgóeszközök* egy éven belül felhasználásra kerülnek. Ebből a meghatározásból máris egyértelművé válik az egymást kizáró tulajdonságuk, azaz, ha egy tétel egy éven túl szolgálja a vállalkozást, az nem lehet egyúttal egy éven belül felhasználható és megfordítva.

Ha megfigyeljük a terminusokat, látható, hogy a rövid – hosszú, azaz egy éven belüli és egy éven túli szembeállítás a különböző terminuspárok esetében eltérően kerül kifejezésre. Eszerint a *hosszú* jelzőt néha a *tartós* jelző váltja fel, míg a tartós ellentétéként adott esetben nem áll semmiféle olyan jelző, ami az idő rövidségére utalna: *Egyéb tartós részesedés – Egyéb részesedés*. Az eszközök esetében a tartósságra a *befektetett* jelző utal, míg az egy éven belüli kategóriát a *forgóeszközök* képviselik. Jól mutatják ezek a különbségek, hogy, bár ugyanarról az elvről van szó, a különböző terminusok esetében mégis a megszokás a mérvadó, az egyes elemek kollokációként működnek, így, a lejárat akár kölcsönök, akár kötelezettségek esetén *rövid lejárat* illetve *hosszú lejárat*, míg a részesedés, hitelviszony, kötelezettség jellemzően a *tartós* jelzővel együtt szerepel.

A másik szempont a **tranzakció iránya**. Nézzünk ismét egy példát: a *Váltókövetelések – Váltótartozások* terminusok egymás ellentétének tekinthetők a fizetési kötelezettség iránya szerint. A *Váltókövetelések* esetében a vevőm tartozik nekem, ő köteles kifizetni a váltót. Ezzel szemben a *Váltótartozások* tétel azt jelenti, hogy én tartozom megfizetni a szállítómnak a váltót. Mindkét tétel egy hasonló tranzakciót takar, csupán a tranzakció iránya ellentétes, ezzel szembeállítva a két tételt. További hasonló példák:

Váltókövetelések – Váltótartozások

Aktív időbeli elhatárolások – Passzív időbeli elhatárolások

Halasztott ráfordítások – Halasztott bevételek

Követelések értékelési különbözete – Kötelezettségek értékelési különbözete

Követelések áruszállításból és szolgáltatásból (vevők)

Kötelezettségek áruszállításból és szolgáltatásból (szállítók)

Készletekre adott előlegek – Vevőktől kapott előlegek

*Származékos ügyletek pozitív értékelési különbözete –
Származékos ügyletek negatív értékelési különbözete*

A terminuspárok megfigyelése során megtaláljuk az ellentétes irányra utaló nyelvi jeleket, így *pozitív - negatív, adott- kapott, aktív - passzív* jelzők és *bevételek - ráfordítások, illetve követelések - kötelezettségek* főnevek.

Az ellentétes értelmű kifejezések egy speciális esete a **konverz**, azaz megfordított kifejezések. Ezeknél az a kritérium, hogy kéttagú szembeállítás legyen és az egyik elem feltételezze a másikat, mint például *szülő és gyerek, elad és vesz*. Erre a típusra nehezebb példát találni a számviteli terminológiában, mert, bár az eladás és a vásárlás mindennapi esemény a gazdálkodások életében, és ezek a tranzakciók könyvelésre kerülnek a számviteli munka során, sőt, a mérlegben is található a két eseménytípussal kapcsolatos tételeket, mégis, a kétféle esemény a vállalkozó szempontjából nem feltételezi egymást. Ez azt jelenti, hogy a vállalkozó vesz és elad, de amit elad, az egészen más, mint ami vesz, tehát a mérlegben az eladással és a vétellel kapcsolatos tételek különböző eseményeket takarnak. Máshol kell tehát keresnünk olyan fogalompárokat, melyek egymást feltételezik. A mérlegben egyetlen példát találunk erre, ez pedig az *Eszközök és Források* ellentétpár. *Eszközök* mindazok a javak, vagyontárgyak, melyek egy vállalkozás birtokában vannak, forrásként jelölünk meg mindent, ami az eszközök eredetét (származását, tulajdonosát) mutatja (Sztanó, 2001:43-44). A két fogalom egymást annyiban feltételezi, hogy a vállalkozás nem tud úgy eszközt vásárolni, hogy azt ne fedezze valamilyen forrásból, illetve csak akkor beszélünk egy tétel esetében forrásról, amennyiben az egy eszköz fedezetére szolgál. Ugyanezt a kölcsönös függőséget mutatja a számviteli alapegységet, azaz a mérleg alaptétele, miszerint a két oldalnak: az eszközöknek és a forrásoknak minden esetben egyeznie kell.

Elképzelhető, hogy más konverz párok is találhatóak a mérlegben, azonban itt már megkérdőjelezhetővé válik a párosítás hasznossága.

Összegzés

A számviteli terminológiát, azon belül a mérleg terminusait vizsgáltuk az antonímia különböző típusait keresve. Feltételezéseink bizonyításaképpen rámutattunk, hogy számos példa található a mérleg terminusai között az ellentétes jelentésű kifejezésekre, azon belül elsősorban a komplementer típusú ellentétekre. Ennek oka elsősorban a mérleg rendszerében keresendő, melyet a használt terminusok tükröznek.

Hivatkozások

Crystal, D. (1997): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Publishers: Oxford
 Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest

- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia és terminológia kézikönyvek I. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Jászó, A. (szerk) (1994): *A Magyar Nyelv Könyve*. Trezor Kiadó: Budapest
- Károly, S. (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Lyons, J. (1989): Einführung in die moderne Linguistik. München: Beck. In: Hessky, R. - Knipf, E. (1998): *Ein Textbuch zur Lexikologie*. Holnap: Budapest
- Lyons, J. (1990): *Language and linguistics. An Introduction*. Cambridge University Press: Cambridge
- Sztanó, I.-Vörös, M. (2001): *Számviteli alapismeretek 2001*. SALDO: Budapest

Jablonkai Réka
Budapesti Corvinus Egyetem
Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet
Kultúrközi Kommunikáció és Kommunikációelméleti Központ

Az EU angol korpusz összeállításának lépései

A szaknyelvoktatásban és kutatásban egyre elterjedtebb, hogy valamely szakterület nyelvi sajátosságait és szókincsét számítógépes korpuszok segítségével vizsgálják. Sok esetben ezeket a korpuszokat a szakterület tankönyveiből, folyóiratcikkeiből állítják össze. Az ezekre a korpuszokra épülő tananyagok elsősorban a tanulmányokhoz szükséges műfajokkal és szókincsel ismertetik meg a nyelvtanulókat. Szükség van azonban olyan korpuszok vizsgálatára is, melyek olyan szövegekből állnak, melyeket munkája során fog olvasni esetleg írni a szaknyelv tanulója. A cikkben egy a fenti céloknak megfelelő korpusz összeállításának első lépéseként EU szakemberek körében végzett szükségletelemzés eredményeiről számolok be. A kérdőíves szükségletfelmérés során az EU szakterületen dolgozók számára relevánsnak: vagyis gyakran használt és munkája szempontjából fontosnak ítélt angol nyelvű EU intézmények által kiadott szövegek gyűjtésére is lehetőség nyílt. A kutatás eredményei alapján állítottam össze a több mint 1 millió szövegszót tartalmazó EU angol korpuszt. Az angol nyelvű hivatalos EU szövegeket tartalmazó korpusz kutatási és szaknyelvoktatási célokra egyaránt felhasználható. A korpusz vizsgálata lehetővé teszi, hogy meghatározzuk azokat a lexikai, szintaktikai és szövegszintű jellemzőket, melyek ismerete elengedhetetlen az EU intézményeknél elhelyezkedő magyar szakemberek számára és így részét kell képeznie az EU szakértők angol nyelvi felkészítésének. Különösen aktuális ez az Európai Unió soros magyar elnökségére való felkészüléshez.

Bevezető

Az angol szaknyelvek pedagógiai célú kutatásához az utóbbi években egyre több témában készítenek a szakterület szövegeiből álló számítógépes korpuszokat (Cortes, 2004; Coxhead, 2000; Gledhill, 2000; Hyland, 2008; James et al., 1994; Mudraya, 2006; Nelson, 2000). A szövegek kiválasztásához a legtöbb esetben a szaktárgyak oktatásához használt szakirodalom a kiindulópont. A szaknyelvi korpuszba gyakran tankönyvrészletek, szakmai folyóiratcikkek kerülnek. Ezek a korpuszok olyan szövegeket tartalmaznak, melyeket a szaknyelvtanulók elsősorban egyetemi tanulmányaik során használnak. Egy másik módja a korpuszba kerülő szövegek kiválasztásának a szükségletelemzés egy formája, ahol a célnyelvhasználati helyzetben alkalmazott szövegeket határozzák meg és ezekből a szakszövegekből állítják össze a szaknyelvi korpuszt (Krausse, 2005). Ez utóbbi, ritkábban alkalmazott módszerrel olyan szakszövegekből állíthatjuk össze a korpuszt, melyeket a szakmai tanulmányokat elvégző hallgatók munkájuk során fognak használni. A cikkemben bemutatott EU angol korpusz összeállításához ezt az utóbbi módszert alkalmaztam, hogy olyan szaknyelvi korpuszt készítek, mely lehetőséget biztosít arra, hogy az EU intézményekben ténylegesen alkalmazott, sokszor euzsargonnak

nevezett nyelvhasználatot nyelvészeti és nyelvpedagógiai céllal tanulmányozhassam.

EU szövegek korábbi vizsgálata

Az EU szövegek kutatása elsősorban fordítási szempontokat tárgyal (Trosborg, 1997; Fischer, 2007), hiszen az EU nyelvpolitikájából következően minden joganyagnak rendelkezésre kell állnia minden tagország hivatalos nyelvén, ami évi több százezer oldal lefordítását teszi szükségessé. Az EU szövegek elemzése során az eddigi kutatások a következő nyelvi sajátosságokat tárták fel: összetett mondat szerkezet, absztrakt főnevek túlzott használata, összetett főnévi szerkezetek, nominalizáció, a szavak jelentésének változása és a jelentés szűkülése valamint a nyelvtani szerkezetek szűk, meghatározott készletének alkalmazása (Born-Schütte, 1995; Schäffner-Adab, 2001; Fischer, 2007).

A hibrid szöveg fogalma

Az EU fordítási szövegek vizsgálata alapján született meg a hibrid szöveg fogalma, mely elsősorban a fordított szövegekre vonatkozott. Azokat a szövegeket nevezhetjük hibridnek, amelyek olyan jellemzőket mutatnak, melyek furcsának, idegennek hatnak a célnyelvi kultúrában. Ezek a jellemzők azonban nem a fordítási készség hiányáról tanúskodnak, hanem a fordító tudatos döntésének eredménye (Schäffner-Adab, 2001).

Trosborg (1997) ennél tágabban értelmezi a hibrid szöveg fogalmát és kiterjesztette azt minden olyan szövegre, mely kultúrák és konvenciók között folyó tárgyalások és ezek között létrejövő kompromisszumok eredményeként keletkezik. Így az EU intézményekben használt dokumentumok minden fajtáját hibrid szövegnek tekinthetjük, hiszen azok a 27 tagállam képviselői közötti együttműködés eredményeként jönnek létre. Ennek megfelelően az összeállított EU angol korpusz szövegei hibrid szövegeknek tekinthetők.

Angol EU szövegek nyelvpedagógiai célú elemzése

Az angol nyelvű EU szövegek nyelvpedagógiai célú vizsgálatára nagyon kevés kutatást végeztek. Az EU szakterületen használt szövegeket eddig kétféle szempontból vizsgálták. Trebits (2008; megjelenés folyamatban) az angol EU szövegek szókincsét és azon belül a gyakori kötőszavakat vizsgálta és Tribble (2000) egy speciálisan EU műfajt, az EU pályázatokat, elemezte íráskészség-fejlesztési szempontból. Tribble EU pályázatokból álló korpuszt vizsgált, míg Trebits az EU honlapján található hivatalos dokumentumokból véletlenszerűen kiválasztott szövegekből épített, 200 000 szövegszóból álló korpusz segítségével végezte kutatásait.

Az angol EU nyelvhasználat nyelvpedagógiai szempontú, átfogó kutatásának céljaira egyik korpusz sem teljesen megfelelő. Tribble korpusza egyetlen olyan műfajt tartalmaz, amely nem tekinthető az EU intézmények hivatalos dokumentumának, hiszen az EU pályázatokat, olyanok írják, akik nem az EU intézményeknél dolgoznak. A Trebits által használt korpusz EU hivatalos szövegeket tartalmaz ugyan, de a kiválasztásnál nem volt szempont, hogy a kiválasztott szövegek a célnyelvhasználati szituációban milyen szerepet töltenek be. Ezenkívül a korpusz mérete sem teszi lehetővé az angol EU nyelvhasználat átfogó vizsgálatát.

A következőkben részletesen bemutatom azt a folyamatot, mely során az angol EU nyelvhasználat átfogó, nyelvpedagógiai célú vizsgálatára jobban megfelelő EU angol korpusz tervezése és építése történt.

Az EU angol korpusz összeállításának lépései

A korpusz céljainak megfelelően és korábbi nyelvpedagógiai, szaknyelvi korpuszok tanulmányozása alapján (Coxhead, 2000; Mudraya, 2006; Nelson 2000; Wang-Liang-Ge, 2008) határoztam meg az EU angol korpusz tervezetét. A tervezet szerint a korpusz körülbelül 1 millió szövegszó nagyságú, egész szövegekből áll, az összes EU szakterületet hasonló arányban fedi le és sokféle – EU szakemberek által használt – EU műfajt tartalmaz. A szövegek kiadásának ideje nem régebbi, mint 2000.

A következőkben a korpuszba építendő műfajok meghatározására és a konkrét szövegek kiválasztására volt szükség. Erre a következő lépésekben került sor:

1. Az EU nyelvhasználat, azaz a célnyelvhasználati szituáció meghatározása a kutatás céljainak megfelelően.
2. Szükségletelemzési felmérés elvégzése, ennek eredményei alapján a korpuszba kerülő szövegek kiválasztásához alkalmazott szempontok kialakítása.
3. A korpusz összeállítása a felmérés eredményei alapján a műfaji reprezentativitás és szakterületi egyensúly szempontjainak figyelembevételével.

Az EU nyelvhasználat meghatározása

A kutatás céljaira az EU nyelvhasználatot a következőképpen határoztam meg. Első lépésként az EU nyelvhasználók körét definiáltam a következő nyelvhasználói kategóriák megállapításával:

- magyar EU szakértők, akik munkájuk során angol EU szövegeket használnak,
- EU tanulmányokat és EU angol szaknyelvet oktatók,

- EU fordítók és tolmácsok.

Másodszor a vizsgálandó szövegeket definiáltam a következő meghatározás alapján: EU szövegnek az EU intézmények által kiadott angol nyelvű dokumentumokat tekintetem.

Szükségletelemzés az EU nyelvhasználók körében

A korpuszpítés részeként végzett kérdőíves kutatás célja volt, hogy feltérképezze azt a célnyelvhasználati szituációt, elsősorban a felhasznált szakszövegek szintjén, melyre az EU tanulmányokat végző hallgatókat nyelvi szempontból fel kell készíteni. A felmérés a következő kutatási kérdésekre kereste a választ:

- Milyen angol nyelvű szövegeket és műfajokat használnak munkájuk során a magyar EU nyelvhasználók?
- A magyar EU nyelvhasználók milyen angol nyelvű szövegek és műfajok megismerését tartják szükségesnek a jövőbeni EU nyelvhasználók megfelelő angol nyelvi felkészítéséhez?

A célnyelvhasználati szituáció feltárásához a kérdőíves felmérés módszere bizonyult a legalkalmasabbnak, azon belül is egy internetes elektronikus kérdőív használata, hiszen ez tette lehetővé, hogy az EU intézményeknél Brüsszelben, Luxemburgban vagy máshol dolgozó EU nyelvhasználók könnyen, gyorsan megválaszolhassák a kérdéseket. A kérdőív összeállítását a nyelvhasználók körében végzett interjúk előzték meg. A kérdőív validálása próbakitöltéssel és szakértői vélemények figyelembevételével történt.

A kérdések háttérinformációként a válaszadók foglalkozását, korát, végzettségét, nyelvtudását, munkahelyét, EU szakterületét térképezték fel. Az EU szövegekre vonatkozó kérdések öt szövegkategorióban 48 EU műfaj használatának fontosságára és gyakoriságára kérdeztek rá ötfokú Likert skála alkalmazásával. Mintaként a 1. Mellékletben megtalálható az EU pályázati dokumentumok szövegkategorióra vonatkozó kérdéscsoport. Ezenkívül külön kérdés vonatkozott a hallgatók számára javasolt EU szövegekre és konkrét példára közelmúltban használt EU szövegre. Sok válaszadó küldött is mintát az általa munkája során használt szövegek közül.

A felmérésre 2008 első félévében került sor. Az internetes kérdőívet 96 válaszadó töltötte ki. Az EU-val kapcsolatos szakterületen dolgozó szakemberek aránya a válaszolók között 70%, 14% fordító és tolmács. Ezen kívül néhány gyakornok, EU szaktárgyat oktató és EU szaknyelvtanár töltötte ki a kérdőívet. Munkahelyüket tekintve a válaszadók 52%-a dolgozik EU intézménynél, 20%-uk állami

intézménynél, pl. minisztériumnál, 9% fordító vagy pályázatíró cégnél, 7% oktatási intézménynél és 6% EU-val kapcsolatos állami intézménynél, pl. a TEMPUS irodánál. A válaszadókról rendelkezésre álló háttérinformációkat a 2. Melléklet mutatja be részletesen. A felmérés reprezentativitását nehéz megítélni, hiszen nem állnak rendelkezésre pontos adatok az EU nyelvhasználókról. Azonban a válaszadók száma és azok nagy aránya, akik EU intézményeknél dolgoznak lehetővé teszi, hogy a felmérés releváns és megbízható eredményekkel szolgáljon egy nyelvészeti és nyelvpedagógiai célú korpusz tartalmának meghatározásához.

A végső EU angol korpusz összeállítása

A szükségletelemzés eredménye kis mértékben módosította a korpusz eredeti tervezetét. A szövegek kiadási idejét ki kellett bővíteni két ok miatt is. Egyrészt, a válaszadók több olyan szöveget is megadtak, amelyek az 1980-as években jelentek meg. Másrészt, ahhoz, hogy az EU szakterületek mindegyikét képviselje néhány szöveg, néhány 1990-es és 80-as években megjelent dokumentumot is be kellett építeni a korpuszba. Ezek alapján a korpuszba kerülő szövegek meghatározása a következő kritériumok alapján történt:

- a kiválasztott EU műfajok egyikét képviseli és
- a szöveg kiadásának időpontja 1980 utáni.

A konkrét szövegek kiválasztását megelőzte azoknak az EU műfajoknak a meghatározása, amelyek a korpuszba kerülnek. Az eredeti terv szerint ezek olyan műfajok, melyeket az EU nyelvhasználók munkájuk során használnak. Ennek mérésére a kérdőívben az adott műfajú szövegek használatának gyakoriságát és az EU szakemberek munkájához való fontosságát használtam. Az így kapott gyakoriság és fontosság értékek szorzataként alkottam egy összevont értéket, mely megmutatja, hogy az adott műfaj a célnyelvhasználati szituációra mennyire jellemző. A 3. Melléklet tartalmazza a kérdőívben szereplő összes műfaj gyakoriság-
fontosság értékeit. Ezen kívül azok a műfajok is bekerültek, melyek nem szerepeltek a kérdőívben felsorolt 48 EU műfaj között, de a válaszadók azt a hallgatók számára javasolták, vagy konkrétan a közelmúltban használt EU szövegeként említették. A válaszadók által küldött mintaszövegek műfaja is részét képezi a végső korpusznak. Ezek alapján a korpuszba kerülő EU műfajok meghatározásának szempontjai a következőképpen foglalhatók össze:

- válaszadók használják munkájuk során: gyakoriság-
fontosság összevont értéke nagyobb mint 95 vagy
- valamely válaszadó ajánlotta vagy küldte.

Így a kérdőívben kapott gyakoriság-fontosság értékek alapján 27 és a válaszadók ajánlása alapján további 13 EU műfaj került be az EU angol korpuszba. Az egyes műfajok arányát az határozta meg, hogy mennyire jellemző a használata a célnyelvi szituációban, tehát a magasabb gyakoriság-fontosság közös értékkel rendelkező műfajok, pl. az EU jogi műfajok, illetve azok, amelyeket a válaszadók nagy része javasolt, nagyobb százalékát teszik ki a végleges korpusznak. Az EU angol korpusz végső összetétele a 4. Mellékletben látható.

A korpusz haszna

A korpuszok használhatóságának egyik döntő tényezője azok reprezentativitása. A reprezentativitás kérdéskörébe tartozik, hogy egész szövegeket vagy szövegrészeket tartalmaz a korpusz. Az EU angol korpusz egész szövegekből áll, így nem áll fenn az a veszély, hogy csak a szövegek bizonyos elemeinek jellemzőit reprezentálná. A korpusz összeállításakor ugyan különös hangsúllyal szerepelt, hogy egyik EU szakterület se legyen túlsúlyban, a teljes mértékű egyensúly azonban gyakorlati tényezők miatt nem volt megvalósítható. Ilyen tényező például, hogy bizonyos időszakban nem születtek az adott szakterületen EU szövegek vagy a megjelent szövegek hosszúsága nem volt elegendő, hogy a korpusz megfelelő arányát kitegye. A reprezentativitás biztosításakor másik fontos tényező, hogy milyen műfajok kerülnek a korpuszba. E tekintetben az összeállításnál a szükségletelemzés eredményei voltak irányadóak. A korpusz reprezentativitásának pontos vizsgálatára további elemzések szükségesek.

Az EU angol korpusz célja az volt, hogy az angol EU nyelvhasználat átfogó, elsősorban nyelvpedagógiai célú kutatására alkalmas legyen. Ennek megfelelően a szükségletelemzési felmérés alapján az EU szakterületeken használt EU műfajok széles körét lefedő és az egyes EU témaköröket közel hasonló arányban tartalmazó korpusz született. Ez a korpusz lehetővé teszi, hogy azokat a nyelvi jelenségeket, elsődlegesen szókincsbeli sajátosságokat megismerjük és részletesen megvizsgáljuk, amelyek az angol EU nyelvhasználatot jellemzik. Az átfogó vizsgálódás mellett a korpusz felépítése lehetővé teszi műfajonkénti vagy EU szakterületenkénti alkorpuszok elemzését és összevetését is. A korpusz alapján készült gyakorisági lista, EU specifikus kollokációk, gyakori többszavas kifejezések, jelentések és jelentésváltozatok elemzése alapján EU angol tananyagok és szaknyelvi kurzusok állíthatók össze.

Hivatkozások

- Born, J. - Schütte, W. (1995): *Eurotexte Textarbeiten einer Institution der EG*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Cortes, V. (2004): Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*. 23(4), 397-423
- Coxhead, A. (2000): A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34(2), 213-238
- Fischer, M. (2007): Fordítás(politika) és terminológia az Európai Unióban. In: *A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Előadásai.* 3, 806-811. MANYE. Szent István Egyetem: Pécs-Gödöllő
- Gledhill, C. (2000): The discourse function of collocation in research article introductions. *English for Specific Purposes*. 19, 115-135
- Hyland, K. (2008): As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*. 27 (1), 4-21
- James, G.- Davison, R.-Heung-yeung, A. C.- Deerwester, S. (1994): *English in computer science A corpus-based lexical analysis*. Longman Asia: Hong Kong
- Krause, R. (2005): Testing the validity of small corpus information. *ESP World*. 4(1/9)
- Mudraya, O. (2006): Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes*. 25, 235-356
- Nelson, M. (2000): *A corpus-based study of Business English and Business English Teaching materials*. Doktori disszertáció. University of Manchester: Manchester
- Schäffner, C. - Adab, B. (2001): The Idea of the Hybrid Text in Translation: Contact as Conflict. *Across Languages and Cultures*. 2 (2)167-180
- Trebits, A. (2008): English lexis in the documents of the European Union - A corpus-based exploratory study. *WoPaLP*. 2, 38-54
- Trebits, A. (megjelenés alatt): Text organization patterns in English language EU documents - A corpus-based analysis and its implications. *English for Specific Purposes*
- Tribble, C. (2000): Genres, keywords, teaching: Towards a pedagogic account of the language of project proposals. In: L. Burnard, - T. McEnery (eds.): *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective* (pp. 75-90). Peter Lang: Frankfurt/M
- Trosborg, A. (1997): Translating hybrid political texts. In: A. Trosborg (ed.): *Text typology and translation* (pp. 145-158). John Benjamin Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Wang, J. - Liang, S. - Ge, G. (2008): Establishment of a medical wordlist. *English for Specific Purposes*. 27 (4), 442-458

1. Melléklet

Mintakérdések az elektronikus kérdőívből

30. Az alább felsorolt angol nyelvű EU pályázati dokumentumtípusok közül jelölje meg, hogy milyen gyakran használja a megadott angol nyelvű dokumentumtípust a következő táblázatban feltüntetett értékek szerint!

- 1 = soha
- 2 = ritkán
- 3 = havonta
- 4 = hetente
- 5 = naponta

application form (pályázati űrlap EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
call for proposals (pályázati felhívás EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
project contract (pályázati szerződés EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
PRAG (Practical Guide to Contract Procedures)	1	2	3	4	5
project fiche (projekt adatlap EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5

31. Az alább felsorolt angol nyelvű EU pályázati dokumentumtípusok közül jelölje meg, hogy munkájához milyen fontos a megadott dokumentumtípus a következő táblázatban feltüntetett értékek szerint!

- 1 = semmi köze a munkájához
- 2 = nem fontos
- 3 = fontos
- 4 = nagyon fontos
- 5 = elengedhetetlen a munkájához

application form (pályázati űrlap EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
call for proposals (pályázati felhívás EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
project contract (pályázati szerződés EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5
PRAG (Practical Guide to Contract Procedures)	1	2	3	4	5
project fiche (projekt adatlap EU pályázatokhoz)	1	2	3	4	5

2. Melléklet

A válaszadók jellemzői a háttérinformációk alapján

Információ	Kategória	A válaszadók száma	A válaszadók aránya
<i>Foglalkozás</i>	EU-val kapcsolatos szakterületen dolgozó szakember	67	69,8%
	Európai Unióس tantárgyat oktató	1	1,0%
	fordító	12	12,5%
	tolmács	1	1,0%
	angol szaknyelvtanár	3	3,1%
	EU-val kapcsolatos szakterületen gyakornok	3	3,1%
	egyéb	7	7,3%
	hiányzó adat	2	2,1%
	<i>Végzettség</i>	jogász	19
közgazdász		38	30,9%
mérnök		10	8,1%
bölcsész		27	22,0%
egyéb		29	23,6%
<i>Munkahely</i>	közigazgatás, állami nem oktatási intézmény	19	19,8%
	oktatási, kutató intézmény	7	7,3%
	fordító, pályázatíró, tanácsadó magáncég	8	8,3%
	EU-val kapcsolatos állami intézmény pl. Eurodirect, Tempus	6	6,3%
	EU intézmény	50	52,1%
	egyéb	5	5,2%
	hiányzó adat	1	1,0%
<i>Angol tudás</i>	alapfokú	1	1,0%
	középfokú	6	6,3%
	felsőfokú	59	61,5%
	közvetlenül anyanyelvi	29	30,2%
	hiányzó adat	1	1,0%
<i>Egyéb nyelvismeret</i>	kezdő	57	59%
	középfokú	88	92%
	felsőfokú	63	65%
	közvetlenül anyanyelvi	10	10%
<i>EU-s végzettség</i>	nincs	45	46,9%
	EU tanulmányok	24	25,0%

Jablonkai Réka

	nappali tagozatos EU fordítói mellékszakirány vagy hasonló felsőoktatási program	1	1,0%
	posztgraduális EU fordítóképzés	6	6,3%
	posztgraduális EU tolmácsképzés	1	1,0%
	SCIC-vizsga	1	1,0%
	egyéb	16	16,7%
<i>Mennyi időt dolgozott összesen EU-val kapcsolatos szakterületen?</i>	nem dolgoztam EU szakterületen	7	7,3%
	1 hónapnál kevesebbet	0	0,0%
	1-3 hónapot	4	4,2%
	4-6 hónapot	1	1,0%
	7-12 hónapot	4	4,2%
	1-2 évet	8	8,3%
	3-5 évet	34	35,4%
	több mint 5 évet	37	38,5%
	hiányzó adat	1	1,0%
<i>Mennyi időt dolgozott összesen olyan EU intézménynél, ahol angol volt a munkanyelv?</i>	nem dolgoztam ilyen EU intézménynél	37	38,5%
	1 hónapnál kevesebbet	0	0,0%
	1-3 hónapot	4	4,2%
	4 - 6 hónapot	3	3,1%
	7 - 12 hónapot	4	4,2%
	1 - 2 évet	10	10,4%
	3 - 5 évet	32	33,3%
	több mint 5 évet	3	3,1%
<i>Tapasztalat EU-val kapcsolatos szakterületen működő intézménynél</i>	igen	76	79,2%
	nem	18	18,8%

3. Melléklet

Az egyes EU műfajok gyakoriság-fontosság összevont értéke a felmérés alapján

EU műfaj	gyakoriság-fontosság összevont érték
regulation (rendelet)	1 095,7
directive (irányelv)	1 019,7
decision (határozat)	830,9
Commission working document (a Bizottság munkadokumentuma)	599,2
Commission legislative proposal (a Bizottság jogalkotási javaslata)	561,3
rules of procedure (eljárási szabályzat)	314,6
recommendation (ajánlás)	282,5
Commission Communication (Bizottsági Közlemény)	279,9
opinion (vélemény)	276,2
common position of the Council (a Tanács közös álláspontja)	266,7
press release (EU intézmény sajtóközleménye)	254,1
call for proposals (pályázati felhívás EU pályázatokhoz)	239,8
Green Paper (Zöld könyv)	232,7
White Paper (Fehér könyv)	224,3
resolution (állásfoglalás)	217,2
common position (közös álláspont)	213,7
EP legislative resolution (EP jogalkotási állásfoglalás)	209,4
application form (pályázati űrlap EU pályázatokhoz)	205,5
Consolidated Versions of the Treaty on European Union and of the Treaty establishing the European Community	198
judgment of the court (bíróági ítélet)	153,4
Presidency conclusions (Európai Tanács Elnökség Következtetései)	148,3
EP initiative (EP kezdeményezés)	142,5
declaration (nyilatkozat)	142,3
project fiche (projekt adatlap EU pályázatokhoz)	102
Community Guidelines (Közösségi iránymutatás)	98,2
common strategy (közös stratégia)	98,2
Treaty establishing the European Community	79
Advocate General's Opinion (főtanácsnoki indítvány)	78,9
joint action (együttes fellépés)	70,2
Treaty on European Union	66,1
Commission Annual Report (a Bizottság éves jelentése)	62,3
Eurostat news release (Eurostat sajtónyilatkozat)	56,6
PRAG (Practical Guide to Contract Procedures)	53,6
Accession of the Czech Republic, Estonia, Cyprus, Latvia, Lithuania, Hungary, Malta, Poland, Slovenia and Slovakia	53
Opinion of the Committee of the Regions (Régiók Bizottsága véleménye)	46,3
General Report on the Activities of the European Union (Az Európai Unió tevékenységéről szóló Általános jelentés)	40,9
Treaty establishing a Constitution for Europe	40,2

Regular Report (országjelentés)	40,1
Treaty of Amsterdam	36,9
budgetary resolution (kölségvetési állásfoglalás)	36,5
Single European Act	33,3
Treaty of Nice	33,1
Eurobarometer First Results (jelentés az Eurobarometer felmérés eredményeiről)	17,5
Report of the Court of Auditors (Számvevőszék jelentése)	16,3
Opinion of the European Economic and Social Committee (Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye)	15,2
Fact sheet on the EU (az Európai Parlament ismertetője az Európai Unióról)	13,5
Recommendation of the European Central Bank (Európai Központi Bank ajánlása)	8,3

4. Melléklet

Az EU angol korpusz összetétele

Szövegekategória	Műfaj	Szöveg-hossz (szószám)	Szövegek száma	Korpusz %-a
Elsődleges joganyag	Treaties	119 673	1	10,19
	International agreements	2 044	2	0,17
Másodlagos joganyag	Regulations	114 015	14	9,71
	Directives	102 251	12	8,7
	Decisions	86 622	23	7,37
	Recommendations	18 852	11	1,6
	Opinions	33 780	8	2,88
	Common positions CFSP	20 210	8	1,72
EU esetjog	Judgements of the Court of Justice	24 107	2	2,05
Előkészítő dokumentumok	Commission legislative proposals	61 087	6	5,2
	Council's common positions	27 599	5	2,35
	Legislative resolutions of the European Parliament	20 431	12	1,74
	Commission communications	41 578	6	3,54
	Green papers	23 675	3	2,02
	White papers	22 477	2	1,91
	ECOSOC Opinions	1 295	1	0,11
	EP Positions	556	1	0,05
	EP Draft Reports	1 524	1	0,13
	EP initiatives	17 672	5	1,5

Jablonkai Réka

EU pályázati documentumok	Calls for proposals	26 303	9	2,24
	Application forms	9 884	3	0,84
	Project contracts	26 008	3	2,21
	Ex_ante_guides	3 571	1	0,3
	Grant agreements	503	1	0,04
	Guide for applicants	41 405	5	3,52
	Project fiches	10 470	2	0,89
Egyéb EU intézmények által kiadott dokumentumok	Commission Working Documents	64 532	6	5,49
	Rules of procedures	29 835	3	2,54
	Press releases	26 580	30	2,26
	Resolutions	24 113	15	2,05
	Declarations	19 919	10	1,7
	Presidency conclusions	13 348	2	1,14
	Community guidelines	11 767	2	1
	Common strategies	9 401	3	0,8
	Commission Notices	4 586	1	0,39
	Presidency Notes	24 215	1	2,06
	Council minutes and addenda to minutes	15 134	14	1,29
	Press conferences	7 259	1	0,62
	Operation manuals	8 894	1	0,76
	Reports	57 578	5	4,90
	Total		1 174 753	241

Tar Ildikó

Debreceni Egyetem

Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma

Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Nyelvtanulási stratégiák és alkalmazási lehetőségeik

A tanulási stratégiák, mint a tudatos tanulói tevékenység megnyilvánulásai, nagyban segítik a nyelvtanulás sikerességét, és használatuk csökkentheti a nyelvtanulás során fellépő szorongás szintjét. Jelen tanulmány L2 tanulók nyelvtanulási stratégiáiról szerzett ismeretek felmérését tűzte ki célul, s felveti a sikeres stratégia használat és a nyelvi szorongás leküzdése közötti korreláció alkalmazásának lehetőségét a nyelvórán.

Kulcsszavak: tanítási stratégiák, tanulási stratégiák, nyelvi szorongás, motiváció, sikeres én-kép, sikertelen én-kép, affektív stratégiák, kérdőíves felmérés, kognitív funkciók, memória

Különböző nyelvek tanulása, az idegen nyelven folytatott kommunikáció ösztönző erő mindenki számára, hogy megismerje mások kultúráját, világszemléletét. Az idegen nyelv tanulása nem csak megerősíti az anyanyelvben szerzett készségeket, hanem nyitottabbá tesz, fejleszti a megismerési képességeket, és lehetőségeket teremt idegen országbeli munkavégzésre is. A nyelvtanulás egyik kulcsfontosságú elemei a nyelvtanulási stratégiák, melyek használatát vizsgáltam a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centruma Mezőgazdaság Tudományi valamint Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Karának idegen nyelvet (angolt, németet, franciát és orosz) tanuló hallgatóinál, különös tekintettel a sikeres és sikertelen nyelvtanulási stratégiák háttérben álló személyiségpszichológiai tényezőkre.

Oxford (1990), a nyelvtanulási stratégiák egyik legismertebb kutatója szerint „A tanulási stratégiák a tanuló specifikus erőfeszítései a tanulási folyamat könnyebbé, gyorsabbá, élvezetesebbé és a tanuló saját maga által irányítottá tételére.” Stratégiákon – a korábban használt tanulási, kommunikációs és produkciós stratégiákkal szemben – napjainkban a tanulói stratégia kifejezés használatos. Ennek oka a tanulási és kommunikációs stratégiák közötti vitatható különbség kiküszöbölése, valamint a szűkebb értelmű tanulási stratégia kifejezés helyettesítése a tágabb értelmű tanulói stratégia fogalmával. Cohen (1998) a tanulói stratégiák következő, tágabb értelemben vett meghatározását ekképp fogalmazza meg:

„Az idegen nyelv tanulási stratégiái magukba foglalják az idegen nyelv tanulását és az annak használatára vonatkozó stratégiákat. Összességében ezek tudatosan választott lépések vagy cselekvések, melyeket a nyelvtanuló választ, hogy javítsa idegen nyelvi tudását, idegen nyelv használatát, vagy mindkettőt.” Cohen (1998:5)

A nyelvtanulási stratégiák a megtanulandó anyag kiválasztására használatosak, míg a nyelvhasználati stratégiák négy alcsoportra oszthatók: visszakeresési, kipróbálási, áthidalási és kommunikációs stratégiákra. A visszakeresés során a hosszú távú memóriából keressük elő a megfelelő információt, a kipróbálás során különböző helyzetekben próbáljuk ki a megtanultakat, az áthidalás során megpróbáljuk elfedni tudásunk hiányosságait, a kommunikációs stratégiák alkalmazásakor pedig üzeneteket közvetítünk úgy, hogy azok értelmesek és informatívak legyenek a hallgató vagy az olvasó számára.

A nyelvtanulási stratégiák általában hét nagyobb kategóriába sorolhatók: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, mnemotechnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és ön-motiváló stratégiák. Oxford 1990 az első hat kategóriát említi modelljében, míg más kutatók kevesebbet neveznek meg. Dörnyei 2001 munkáiban a saját motivációs stratégiáit említi. A jelenlegi kutatás eredményeiből hat idegennyelv-tanulási stratégia különíthető el: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, memória stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és szociális stratégiák. Ez a hat kategória megfelel az Oxford (1990) által kifejlesztett modell kategóriáinak, valamint az általa kifejlesztett ún. SILL (Strategy Inventory for Language Learning) stratégia értékelő kérdőívnek. Oxford direkt és indirekt stratégiákat különböztet meg (Melléklet 1. ábra), s az indirekt kategóriában található az affektív stratégiák – a nyelvi szorongás csökkentése és önmagunk bátorítása, melyekre a jelen tanulmány hivatkozik.

Az, hogy az adott idegen nyelvet tanuló által alkalmazott stratégiák mennyire sikeresek, számos tényező függvénye, melyek közül jelen dolgozat az affektív stratégiák, azokon belül is a nyelvtanuló által megélt szorongás szerepét emeli ki. A szorongási szint jelentős szerepet játszik abban, hogy valaki kudarcorientált - erősen szorongó, vagy sikeres nyelvtanulóvá – kevésbé szorongó – válik. A szorongó és sikeres nyelvtanulókra jellemző tulajdonságokat számos kutatás vizsgálta.

Bailey (1983) a nem-sikeres és sikeres én-kép megfogalmazásával választja szét a versenyképes és nem versenyképes nyelvtanulót. A nem-sikeres nyelvtanuló legjellegzetesebb tulajdonsága az önmagáról alkotott negatív önkép, melyhez *szorongás (vonás/állapot)* tartozik. Bailey ezt tovább bontja gátló, visszahúzó és segítő szorongás típusokra. A szorongás annyira elgyengítheti az idegen nyelvet tanulót, hogy az szinte teljesen megbénítja a tanulási folyamatot, vagy a tanuló akár végleg fel is hagy vele, de készítheti fokozott erőfeszítésre is (teljesítmény javulásra a többi nyelvtanulóval való összehasonlításban), melynek eredményeképpen sikeresebbé válik. A bénító szorongás a nyelvtanulási tevékenység feladását

eredményezheti, a teljesítményjavulás viszont megerősítheti a nyelvtanulási folyamat eredményességét. Ezzel szemben a sikeres én-képpel rendelkező, versenyképes nyelvtanuló „jutalmazza” magát sikereiért, s mivel nála nem lép be gátló, visszahúzó szorongás, élvezettel tevékenykedik a siker légkörében, ami további lendületet ad tanulási folyamatának.

Felmérésünket területi okokból csupán röviden ismertetem. Célkitűzéseinknek megfelelően kerestük az idegen nyelvhez társuló tanulási stratégiák és a szorongás, a szorongással összefüggő tényezők kapcsolatát. Ehhez kérdőíves vizsgálatokat terveztünk, s az eddigi vizsgálatok áttekintése alapján választottunk módszereket. A nyelvtanulási stratégiákat és a szorongást mérő kérdőívek megválasztásán kívül – a célkitűzéseink mentén – további kérdéseket fogalmaztunk meg, melyekkel kiegészítettük a további vizsgálatokból adaptált módszereket. A nyelvtanulási stratégiák meghatározására az 1. (SILL), 2. (SQ2) és a 3. (Én és az Angolorák) kérdőívet, míg a szorongás mérésére a STAI-t választottuk. Vizsgálatunkban, melyet 2007-ben végeztünk, a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési (AVK), valamint Mezőgazdaság Tudományi Karának (MTK) 1-5 évfolyamos hallgatóit kértük meg az összeállított kérdőívek kitöltésére, egyszerű, véletlenszerű mintavétellel. Az alábbiakban, jelen tanulmány célkitűzéseinek megfelelően, az SQ2 kérdőívet és annak eredményeit emelem ki.

Az SQ2 kérdőív a *magyar* iskolarendszerben a tanulók által használt *tipikus* stratégiák felmérésére szolgál Mónos (2004). A kérdőív célja annak feltárása, milyen tevékenységeket végeznek az idegen nyelv tipikus feladatainak megoldása közben a nyelvtanulók, ezért a nyelv összes fontos aspektusára kitér: a szókincsre, nyelvtanra, kiejtésre és a négy alapvető készségre (olvasás, hallás utáni megértés, beszéd-készség és íráskészség; 1-9. kérdés), valamint a tanulás minden aspektusára (izgulás, jutalmazás-büntetés, problémák megoldása; 15-18. kérdés), nem csupán a kognitív és metakognitív területekre (13-14. kérdés). A kérdőív nyitott kérdéseket is tartalmaz, s ennek célja annak feltérképezése, hogyan oldják meg a tanulók a különböző, nyelvtanulással összefüggő problémákat, s ezt hogyan fogalmazzák meg saját szavaikkal.

A felmérésben résztvevő hallgatók nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatából látható, hogy diákjaink kb. 60 %-a használ – elmondásuk szerint főként az iskolai oktatás keretein belül tanult tanulási stratégiákat, azon belül főként memorizálást elősegítő (mentális kötés, képek és hangok felidézése), kognitív (gyakorlás, elemzés, összefüggések keresése) és kompenzációs (a beszéd és írás hiányosságainak áthidalására az idegen nyelven) stratégiákat nyelvtanulása során. Ezek, az Oxford (1990)

meghatározása szerint direkt stratégiák a nyelvtanulás eredményessége szempontjából sikeresnek mondhatók, hiszen pl. az új anyag régi információhoz kapcsolása, az audio-vizuális információ rögzítés, vagy a nyelvi közeg (TV, rádió, anyanyelvi beszélő, újságok, Internet) keresése és gyakorlásra való felhasználása jelentősen megnöveli a nyelvtanulási folyamat eredményességét.

Vizsgálataink azt mutatják, hogy hallgatóink szinte nem használnak indirekt stratégiákat (metakognitív stratégiákat saját tanulási folyamatuk szabályozására (5,9%); affektív stratégiákat tanulással kapcsolatos érzelmi igényeik kielégítésére, pl. nyelvi szorongásuk csökkentésére (4,3%); valamint szociális stratégiákat, pl. együttműködés másokkal, empatikus érzések a nyelvi csoport tagjai iránt. Az indirekt stratégiák közül csupán a kudarcos (nyelvi kudarcról, nagyfokú szorongásról, nyelvtanulásban nem kellő haladásról beszámoló) nyelvtanulóknál láttuk az önmaguk megnyugtatósára való törekvést, valamint az együtt gyakorlást hasonló nyelvi szinten álló társakkal.

Figyelemre méltó azonban, hogy minden kérdés esetén a válaszadók jelentős része olyan csoportba sorolható, akik vagy *nem rendelkeznek semmiféle (direkt vagy indirekt) eredményes stratégiával* (nem tudtak megnevezni ilyen stratégiákat, nem is hallottak effélékről, vagy hallottak, de nem alkalmazták) az adott nyelvi feladat megoldására, pl. a szótanulásra, a nyelvtan megértésére és alkalmazására, vagy pedig olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek nem igazán segítik a hallgatót az idegen nyelv feldolgozásában és használatában, pl. probléma esetén társak megkérdezése (a tanár megkérdezése helyett, vagy tankönyvek, szakirodalom tanulmányozása helyett).

Míndezen az eredmények felvetik azt a kérdést, hogy a különböző stratégiai és nyelvtanítási szokásokkal rendelkező hallgatóknak milyen didaktikai módszerekkel lehetne az idegen nyelvet tanítani, ill. milyen direkt és indirekt stratégiákat, pl. affektív tényezőket lehetne bevonni a tanítás folyamatába, hogy a hallgatók elfogadják a tanulási stratégiákra vonatkozó javaslatokat, merjenek segítséget kérni és kérdezni a nyelvtanártól, órán és órán kívül egyaránt, segítséget kapjanak nyelvi szorongásuk feloldásához, s jobban tudják tevékenységüket a nyelvtanulásra fókuszálni.

Tanulási stratégiák szükségesek minden tantárgy, pl. matematika, történelem stb. elsajátításához. Mayer (1988:11) szerint a tanulási stratégiák: „a tanuló viselkedési módjai, melyek befolyásolják a tanuló által szerzett információk feldolgozásának módját”. A **nyelvtanulási** stratégiák pedig

„ – specifikus cselekvések, viselkedési módok, lépések vagy technikák, melyeket a diákok alkalmaznak (gyakran szándékosan), hogy elősegítsék idegen nyelvi

készségeik fejlesztését. E stratégiák elősegítik az új nyelv internalizációját, tárolását, előhívását vagy használatát. A stratégiák eszközök ahhoz az önerőre támaszkodó részvételhez, mely szükséges a kommunikációs képesség kialakulásához.” (Oxford 1992/1993)

Más nyelvtanulási stratégiák szükségesek, pl. a direkt és a szövegkörnyezetből való tanuláshoz, más stratégiákat használnak kezdők és haladók, megint másokat kudarcos és sikeres nyelvtanulók. A jelenlegi tanárképzésben – többek között – a tanulási stratégiák oktatása nem, vagy csak igen kevésbé szerepel, sem a hallgató számára közvetlenül, egyetemi/főiskolai tanulását megkönnyítendő, sem pedig a tanár szakos hallgatók számára későbbi diákjaik számára átadandó ismeretként.

„...a pedagógusok döntő százaléka nem tud olyan ismeretanyagot felidézni egyetemi vagy főiskolai tanulmányaiból, amelyet konkrétan használ a nevelési gyakorlatban.” Bugán (1977)

Mivel a nyelvtanulási stratégiák szerepe tehát döntő a nyelvtanulás sikerében, érdekesnek láttuk a magyar hallgatók idegennyelv-tanulásban való eredményeit a stratégiahasználat szempontjából is vizsgálni.

A vizsgálati eredmények felvetik azt a kérdést, hogy a **nyelvtanulási stratégiák, azok típusai és a szorongás** kölcsönhatásának tükrében a különböző stratégiákkal és típusos viszonyulással rendelkező hallgatókhoz számára milyen didaktikai módszereket lehetne illeszteni a hatékonyabb idegennyelv-tanítás érdekében. Ez egy további vizsgálat tárgyát képezheti. Jelenlegi eredményeink alapul szolgálhatnak egy **kérdőíves eljárás** kidolgozásához, amely elkülöníti a különböző nyelvtanulási típusokat: ennek megfelelően lehet a nyelvtanulókat csoportokba rendezni. A különböző nyelvtanulási típusokhoz hozzárendelhetjük a típusokhoz illeszkedő alkalmazott nyelvtanulási metódusokat, s ezek ismeretében választhatná meg a nyelvtanár a megfelelő didaktikai módszereket a hatékonyabb nyelvtanulás érdekében. Ezzel a nyelvtanárok számára olyan kiegészítő nyelvtanítási eszközt lehet kifejleszteni, mely a nyelvtanulási típusokról és stratégiákról szóló információk megismertetésével reflektálna a nyelvtanulás lélektani folyamataira, gazdagíthatná a nyelvoktatás módszertanát és növelhetné hatékonyságát.

Hivatkozások

- Bailey, K. M. (1983): Competitiveness and the second language learner.. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H. W. Seliger, M. H. Long (Eds.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Bereiter, C. - Scardanalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale

- Bugán, A. 1997: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. 122-137. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Chamot, A.U. (et al.) (1996): *Methods for teaching learner strategies in the foreign language classroom*. Longman: London
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman: London
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ
- Mónos Katalin (2004): *Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar Schools*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle, Heinle Publishers: Boston
- Weinstein, C. E., Mayer, R. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. (ed.) Macmillan: New York
173. Mayer, R. (1988): Learning strategies: An overview. In: Weinstein, C., E.- Goetz, E., T. –Alexander P., A. (eds.): *Learning and Study Strategies*. 11-22. Macmillan: New York

Melléklet

1. ábra
Oxford taxonómiája
(Oxford, 1990)

Direkt stratégiák		
1. Memória stratégiák	Az információ tárolására	<i>Mentális kötések, kapcsolatok kialakítása</i>
		<i>Képek és hangok</i>
		<i>Alapos áttekintés</i>
		<i>Cselekvések</i>
2. Kognitív stratégiák	Mentális stratégiák, melyekkel értelmet adunk a tanulásnak	<i>Gyakorlás</i>
		<i>Üzenetek fogadása és küldése</i>
		<i>Elemzés és érvelés</i>
		<i>Struktúra teremtése az input és output számára</i>
3. Kompenzációs stratégiák	Segítenek a nyelvtanulónak a tudásbeli hiányosságok áthidalásában és a sikeres kommunikációban	<i>„Kitalálni” intelligens módon</i>
		<i>Felülkerekedni a beszéd-és írásbeli hiányosságokon</i>
Indirekt stratégiák		
1. Metakognitív stratégiák	Segítenek a nyelvtanulónak szabályozni a tanulás folyamatát	<i>A tanulási tevékenység koncentrációja</i>
		<i>A tanulási folyamat szervezése és tervezése</i>
		<i>A (saját) tanulási folyamat értékelése</i>
2. Affektív stratégiák	A nyelvtanuló emocionális igényeihez kapcsolódnak	<i>A szorongás csökkentése</i>
		<i>Önmaga bátorítása</i>
3. Szociális stratégiák	Intenzívebb célnyelvi interakciót tesznek lehetővé	<i>Kérdések feltétele</i>
		<i>Együttműködés másokkal</i>
		<i>Együttérzés másokkal</i>

**KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

Apróné G. Ágnes
Pannon Egyetem
Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar – Zalaegerszeg
Nyelvtudományi Doktori Iskola

A tentatív nyelvhasználat létjogosultsága a szaknyelvi kommunikációban

A felsőoktatásban megkövetelt szaknyelvi vizsgák elvárják a vizsgázóktól, hogy a „szituációs társalgás reális segítségével” nevezett vizsgafeladatban a helyzetnek megfelelően nyilvánuljanak meg az adott idegen nyelven. Ez a gyakorlatban számos nehézséggel szembesíti a nyelvhasználót. Azon túl, hogy folyékonyan, helyesen és hatékonyan kell használnia az adott idegen nyelvet, azt is elvárjuk tőle, hogy mondanivalóját és eszközeit a partneréhez igazítsa, valamint képes legyen a társalgás menetében előforduló irány-, stílus, és hangsúlyváltásokra. A Malcom Goodale által összegyűjtött tentatív nyelvhasználati elemek ismerete nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy e fenti, korántsem egyszerű feladattal a vizsgázók megbirkózzanak. Az alábbi írás ismerteti a szerző tentatív nyelvhasználat vizsgálatára vonatkozó kutatási tervének egy részét, valamint megvizsgálja, hogy a Közös Európai Referenciakeret értékelési szempontjai alapján mit várhatunk el egy B2 szintet megcélzó vizsgázótól, mert megítélésünk szerint e szinten, illetve e szint fölött vizsgálható a tentatív nyelvhasználati elemek megléte vagy hiánya. Az összefoglalás rámutat a konklúziókra, valamint meghatározza, hogy mely irányokban folytatható a kutatás.

A cikk témája és célja

A tanulmány röviden ismerteti a kutatási tervet (*A tentatív nyelvhasználat előfordulása, valamint sajátosságainak és paramétereinek vizsgálata a mai magyarországi angol nyelvű üzleti kommunikációban*) és a tentatív nyelvhasználat munkahipotézisét. A Közös Európai Referenciakeret (KER) segítségével megvizsgálja, melyek azok a paraméterek, melyek segítenek egy adott beszédprodukció megítélésében és értékelésében. Végül felvázolja azokat az érveket, melyek indokolják, hogy a kutatás szempontjából miért tekinthető elfogadható vizsgálati szintnek a B2.

A tentatív fogalom és a tentatív nyelvhasználat kérdései

Mielőtt a munkahipotézisre rátérnénk, nézzük meg, mit jelent a tentatív nyelvhasználat. Kormos - Csölle: *Topics in Applied Linguistics* című könyvükben megállapítják, hogy egy társalgás elsődleges és legfontosabb funkciója az a törekvés, hogy szociális kapcsolatokat hozzon létre, azokat fenntartsa és ápolja. (Kormos - Csölle, 2004:83)

Ezen funkció fontosságát felismerte a pragmatika tudománya is és számtalan formában és módon vette szemügyre, milyen módon jelenik meg, illetve kerül kifejezésre pl. az udvariasság (*politeness*) vagy az indirektség/közvetettség (*indirectness*) a nyelvi megnyilatkozásokban. A

tentatív nyelvhasználat egyik megjelenési formája e fent említett funkciónak, ugyanakkor bővebb tartalmat is jelöl, mint azt később látni fogjuk.

Maga a fogalom (*tentative language use*) Malcolm Goodale: *The Language of Meetings* című könyvében található, ahol az ENSZ genfi székhelyén angol nyelvet oktató szerző az alábbi ismérvekkel jellemzi az angol nyelvű tárgyalások és megbeszélések nyelvezetét. Tapasztalatai szerint az angol nyelvű tárgyalások nyelvi formáit meghatározott minták, valamint speciális szókincs és standard kifejezések jellemzik (Goodale, 1987). A hatékony kommunikáció részben ezek ismeretétől függ. Vannak azonban a tentatív nyelvhasználatra jellemző általánosítható sajátosságok, melyek használatával az alapüzenet nyelvi megfogalmazása az angol nyelvű tárgyalások során módosul. Ezek a következők:

- *Would, could* és *might* gyakori használata;
- Álláspontunk kérdés formájában való megfogalmazása;
- Nyelvtani negatív forma használata, mely „tárgyalóképesebbé” teszi a kijelentést;
- Bevezető frázis használata, mely felkészíti a partnert az üzenetre;
- Az „*I’m afraid*” használata, mely kifejezésre juttatja, hogy a beszélő átérzi és tudatában van annak, hogy válasza/üzenete nem segíti megoldani partnere problémáját;
- Olyan szavak használata, mely minősítik vagy korlátozzák a mondanivalót, és ezáltal rugalmasabbá teszik a beszélő álláspontját. (pl.: *a bit difficult, a slight problem*).
- Pozitív tartalmú szavak tagadó alakban való használata az egyértelműen negatív helyett. (pl.: *not very convenient, I don’t agree*);
- Melléknevek fokozott formában való használata az üzenet „lágyabbá” tételére. (*better, more convenient*);
- Folyamatos formában lévő szavak használata az egyszerű forma helyett. (pl.: *I was wondering*);
- Hangsúlyozás és kiemelés fontos eszközei az üzenet hatékonyabbá tételére. (pl.: *It is important*).

Az interneten való keresést követően meglepőnek találtam, hogy szinte alig van olyan oldal, mely ezt a fogalmat a Goodale-i felfogásban használná. Forráskutatásaim során számos formában találkoztam magával a *tentatív* szóval, köztük olyan szókapcsolatokkal is, melyeket könnyen értelmezni tudtam, mint pl. *tentatív diagnózis* (= *bizonytalan, nem igazolt, feltételezett*), vagy pl. *tentatív válasz* (= *nem egyértelmű, konkrét választ*

megkerülő). De akadt olyan szóösszetétel is, melyben nem sikerült pontos jelentést tulajdonítanom a szónak: pl. *negyedéves tentatív kérdések*.

A „Learning Advisors Uni SA” által feltett oldal szerint akkor kell tentatív nyelvet használnunk (melynek szerintük formai megjelenése olyan szavak használata, mint: *tends to, appears to, suggests that, would seem to, valamint may, possible, unlikely, probably*), ha állításunk kétséges, „A ’direkt nyelv’ használata kevés és nem teszi lehetővé a pontos jelentés feltárását”.

A *tentatív* szó magyarra fordítása nem egyszerű. A szó különböző szótári jelentése közül leginkább a *puhatolódzó, tapogatózó* tűnik alkalmasnak. Mivel azonban a szó létezik és használatban van a magyarban, (ld. fenti példák) ragaszkodnék a használatához, hiszen jelentése a fent kifejtett módon sokoldalúbb és pontosabb, összetettebb tartalommal bír.

Miben több hát a tentatív nyelvhasználati eszközökkel jellemzett társalgás, mint a pragmatika által oly gyakran és alaposan kutatott udvariasság vagy indirektség? Elsősorban abban, hogy használata során világosan és egyértelműen kifejezésre jut a partnerünkkel szemben tanúsított udvariasság és figyelem, ugyanakkor a beszélő saját tartalmi és érzelmi szándékai is egyértelműen megnyilvánulnak, mégpedig olyan formában, hogy az semmi esetre sem sérti a partnert, sem személyében, sem pedig szakmai terveiben. A tentatív nyelv használata során érzékelhető, hogy a beszélgetőpartnerek nyitottak, rugalmasak és megegyezésre készek. A fentebb felsorolt elemek használatával tehát a kommunikáció hatékonyabb, érzelmileg biztonságosabb és kielégítőbb, mert figyelmet fejez ki nemcsak a partner iránt, de saját célkitűzéseink iránt is. Egyensúly jön létre a funkciót és tartalmat érintő belső szándékok és külső realitások között.

A kutatásom során tehát azt kívánom vizsgálni, hogy a tentatív nyelvhasználat milyen formában jelenik meg ma Magyarországon az angol nyelvű üzleti kommunikációban. Munkahipotézisem szerint feltételezem, hogy sem a hallgatók, sem az angolt már „élesben” használók nem rendelkeznek ezen eszközök hatékony használatának készségével. Ez nagy valószínűséggel részben annak köszönhető, hogy „a kommunikáció társas kapcsolatok ápolási” funkciója a legkevésbé érintett és gyakorolt funkció az idegen nyelv tanítás folyamatában, mely tény hozzájárul ahhoz, hogy valós kommunikációs élményeik során a tanulók ezt találják a legnehezebbnek. (Kormos - Csölle, 2004:83) További ok lehet a tentatív nyelvhasználat nem ismerete is, de az is, melyet Kormos - Csölle a következőképpen fogalmaz meg: „... elképzelhető, hogy az idegen nyelvet tanuló azért nem igazodik a

második nyelv pragmatikai normáihoz, mert ez azt jelentené, hogy fel kell adnia kulturális identitását.”(Kormos - Csölle, 2004:91)

A vizsgálat alanyai a B2 szintű nyelvvizsgát megcélzó PSZF-es hallgatók, illetve a Zala megyében aktívan dolgozó üzletemberek. A vizsgált beszédprodukción pedig a köztük illetve vizsgáztatóik, valamint angol anyanyelvű partnereik között elhangzott „szituációs társalgás reália” nevű vizsgafeladat teljesítéskor létrejövő interakció. A vizsgálati kritériumok összeállításához nélkülözhetetlen, hogy először áttekintsük, milyen elemek alkotnak egy beszéd-megnyilatkozást. E kérdés megválaszolásához a magyar fordításban 2002-ben megjelent Közös Európai Referenciakerethez fordultam, mely kiadvány mára referenciaművé vált a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés művelői számára.

Legelőször azt szükséges megvizsgálni, hogy a KER nyelvhasználat definíciója szerint mely elemek „együtműködése” szükséges a sikeres kommunikáció létrejöttéhez:

„A nyelvhasználaton (beleértve a nyelvtanulást is) a KER olyan személyek cselekvését érti, „akik egyénenként és társadalmi szereplőkként részben általános és részben speciális kommunikatív nyelvi kompetenciák egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző kontextusokban, különböző körülmények és korlátozó tényezők között nyelvi tevékenységekben vesznek részt. E tevékenységeken olyan nyelvi folyamatok értendők, melyek során az élet különböző tartományaihoz tartozó témákról szóló szövegek produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a stratégiákat aktiválják, amelyek az adott feladat végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ítélik. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.” (KER, 2002:11)

Kompetenciákon a KER a készségek és személyiségjegyek összességét érti, ami általános (nem kifejezetten a nyelvre vonatkozó) kompetenciákra (pl. *ismeretek; készségek; egzisztenciális kompetenciák: egyéni jellegzetességek, személyiségjegyek, attitűdök; tanulási képességek*) és kommunikatív nyelvi kompetenciákra osztható fel. Ez utóbbi három alkotóeleme a nyelvi (lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek), a szociolingvisztikai (a nyelvhasználat szociokulturális körülményeire vonatkoznak) és a pragmatikai kompetenciák (a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák) (KER, 2002).

További vizsgálati szempontok a végzett nyelvi tevékenység formái (recepció, produkció vagy interakció), mely tartományban történik e tevékenység (közéleti, személyes, szakmai vagy oktatási), illetve, hogy milyen feladatot kell végrehajtani és ennek során mely stratégiák alkalmazása válik szükségessé az adott kontextusban.

Ezeket az „alkotóelemeket”, mint azt a KER is megállapítja, lehet együttesen, de részkomponensekre bontva is vizsgálni. Tulajdonképpen ezt teszi valamennyi nyelvvizsga is, hiszen ha összevetjük őket, láthatjuk, hogy megalkotóik egy - egy szint mérésénél különböző döntéseket hoztak. Ez teljességgel összhangban van a KER legfontosabb célkitűzésével is, miszerint a szerzők legfőbb célja kérdések felvetése, nem pedig azok megválaszolása.

Miért éppen B2?

Esetünkben is felmerült a kérdés: milyen szintű nyelvhasználatot válasszunk vizsgáldásunk tárgyául? Íme a B2 szint választása mögött álló érvek. A B2 szint elérésekor a KER leírása szerint a nyelvtanuló számára „új távlatok nyílnak”(KER, 2002:45). Mind mennyiségi, mind minőségi szempontból jelentős változás mutatkozik a nyelvhasználatban. A nyelvi repertoár tartalmi gazdagodásán túl, két új súlyponti elem is megjelenik: a nyelvtanuló (vagy nyelvet használó) természetes módon, folyékonyan és hatékonyan vesz részt beszélgetésekben, azt akár kezdeményezi is, és beszédét folyékony és természetesség jellemzi, továbbá képes irány-, stílus- és hangsúlyváltásokhoz alkalmazkodni. A másik új elem „a nyelvi tudatosság új foka”, ami a választékoságban mutatkozik meg, valamint abban, hogy a B2 szintű nyelvhasználó „magas fokon uralt nyelvhelyességgel” beszél, azaz nem ejt félreértést okozó hibát és legtöbb hibáját ki tudja javítani. (KER, 2002:44-46)

„Összességében ez a szint új küszöbként fogható fel, amit a nyelvtanulónak át kell lépnie” (KER, 2002:45), és ez a küszöbszint nem más, minthogy alapszintű nyelvhasználóból önálló nyelvhasználóvá kell válnia, mely tény feltételezi azt, hogy az adott idegen nyelvet a beszélő szándékainak és az előforduló helyzeteknek megfelelően képes használni.

Mіндеzen feltételeknek köszönhetően úgy ítéljük meg, hogy ez az a szint, amelyen ill. amely fölött elvárható és érvényességgel vizsgálható, használják-e az angol nyelvben vizsgálatunk alanyai a tentatív nyelvhasználat formai elemeit.

Összefoglalás

A fentiekből megállapítható, hogy a tentatív nyelvhasználat nem azonos az udvariasság vagy közvetettség fogalmával, hanem ennél bővebb és gazdagabb területet fed le, bár részben magába foglalja mindkét, a pragmatikában már alaposan vizsgált elemet. Használatával egyidejűleg fejeződik ki figyelem, rugalmasság és nyitottság. Mivel e jegyek egy része standardizálható, a szakmai nyelvvizsgára készülő hallgatókat mindenképpen javasolt megismertetni velük.

Lényeges elem, hogy a tentatív nyelvhasználat elemeinek megléte vagy hiánya megállapításunk szerint B2 szinten vagy afölött vizsgálható, hiszen ez az a szint, ahol elvárt, hogy a beszélő szándékainak, a szituációnak és partnerének megfelelő nyelvet használjon, és a társalgást akár irányítsa is.

Mivel a KER nem tartalmaz utalást a szakmai nyelvhasználati elvárásokra, így ezek tovább gondolásához más forrásokhoz (pl. szakmai nyelvvizsgák értékelési paramétereikhez) kell a jövőben fordulnunk. Továbbá felmerült annak szükségessége is, hogy kutatásunk témáját más aspektusból is megvizsgáljuk. Szükséges felderíteni például az interkulturális kommunikáció témakörében a gazdasági világban végzett kísérletek és kutatások eredményeit azzal a céllal, hogy feltárjuk, milyen összefüggések mutatkoznak a tentatív nyelvi fordulatok használata és a kulturális identitás között.

Hivatkozások

Goodale, M. (1987): *The Language of Meetings*. LTP: Hove

Kormos, J. - Csölle, A. (2004): *Topics in Applied Linguistics*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest

Közös Európai Referenciakeret – Nyelvtanulás, nyelvtanítás értékelés. Nyelvek Európai napja, 2002. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya: Strasbourg.

Learning Advisors Uni SA:<http://unisaquickclicks.blogspot.com/2007/04/tentative-language.html>

Aradi András
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Koreferáló elemek – koreferenciarelációk összevető vizsgálata magyar és angol szakmai szövegekben

A szövegalkotó tényezők szövegnyelvészeti/szövegtani elemzésének és leírásának területén fontos hely illeti meg a koreferenciarelációk és az alapjukat adó koreferáló elemek vizsgálatát, vagyis azoknak a nyelvi kifejezéseknek a feltárását, amelyek verbális megjelenési formájukban különbözőek lehetnek, de a szövegvilág, illetve az ábrázolt valóságdarab ugyanazon tárgyára, tényére, jelenségére vonatkoznak. Az említett tényezők szövegösszefüggés-teremtő szerepének elmélyültebb, kellően egzakt – poliglott – bemutatása a szakfordító-képzésben is hasznosnak és szükségesnek látszik, mivel így a szövegértelmezés pontosságát és a megértett tartalom más nyelven való koherens megfogalmazásának készségét egyaránt fejleszthetjük. Írásom a Petőfi S. János által kidolgozott (és a debreceni kiadású Officina Textologica sorozat szövegelemző tanulmányaiban bemutatott) módszereket alkalmazva egy magyar szakszövegrészletnek és angol fordításának az elemzésével szemlélteti a koreferenciális kapcsolatok bizonyos vizsgálati lehetőségeit. Az elemzésnek a fordításra történő kiterjesztése módot adhat annak leírására is, hogy két nyelv milyen eltérő grammatikai és lexikai eszközöket tud, illetve kénytelen alkalmazni ugyanazon koreferenciakapcsolatok megvalósítására.

A koreferenciaelemzés háttere

A koreferáló (vagyis együtt utaló) elemek és a koreferenciarelációk (másképpen koreferencialáncok) leírásában itt követett elemzési eljárásokat Petőfi S. János dolgozta ki egy jelenleg is folyó szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram részeként (Petőfi, 1997). A kutatások eredményeinek bemutatásához a debreceni Kossuth Egyetemi Kiadónál 1997 óta megjelenő kiadványsorozat, az Officina Textologica teremt fórumot. A különböző szövegtípusok és eltérő műfajú szövegek koreferenciavizsgálatainak elvégzése és a vizsgálatok eredményeinek elemzése a Petőfi S. János által felvázolt program első, kiinduló szakasza, amelynek immár jelentős eredményei vannak.

Petőfi S. János az úgynevezett megformáltságközpontú (szöveg)nyelvészet fő feladatát a szövegmondat-elemzésben jelöli meg, amelynek az egyik alapvető kérdésköre a koreferenciaelemzés. Ennek célját három pontban foglalja össze (Petőfi, 1998: 10-11). A célok – csekély rövidítéssel és némileg leegyszerűsítő megfogalmazásban – a következők:

1. Az elemzés bemutatja, hogy a szövegek milyen önálló szavak és/vagy toldalékok formájában utalnak a valóságnak azokra az elemeire (személyekre, tárgyakra, eseményekre), melyek a szöveg alkotójának

szándéka szerint a szövegben megjelennek, és a szöveg befogadója, olvasója számára hozzáférhetővé válnak, jelen vannak a szövegben.

2. Cél annak vizsgálata is, hogy milyen nyelvi, szövegtani, illetve világra vonatkozó ismeretek segítségével fedhető fel, mutatható ki a kapcsolat, vagyis a koreferenciaviszony azok között a szavak/kifejezések között, amelyek bár nyelvi formájukban eltérnek egymástól, a világnak, a valóságnak ugyanazon elemére utalnak az adott szövegben.

3. A harmadik cél „végül annak vizsgálata, hogy a (ko)referáló elemek és a (ko)referenciarelációk milyen módon szemléltethetők a legcélszerűbben.”

Az elemzés lépései

Nézzük most már, hogyan valósulnak meg az említett célok a szövegelemzés gyakorlatában, hogyan szolgálják az elemzési eljárás egyes lépései és az alkalmazott módszer egésze a koreferenciális kapcsolatok megismerését, leírását és ábrázolását. Példaszövegem *A magyarságtudomány kézikönyvének* történelmi fejezetéből való bekezdésnyi szövegrészlet (1. Melléklet), és annak fordítása a könyv angol nyelvű változatából (2. Melléklet).

A következőkben a koreferenciaelemzés lépéseit ismertetem, utalva ezek tartalmára és jelölési módjára. A bemutatás fő forrása: Petőfi S. János *Koreferenciális elemek és koreferenciarelációk* című tanulmánya (Petőfi, 1998). Az 1. és 2. Mellékletben – a jobb követhetőség kedvéért – az első és a második mondat esetében a lap bal oldalán római számokkal jelöltem az egyes lépéseket, összesen ötöt.

I. Az első lépésben az elemzendő szövegmondat az azonosítására szolgáló és sorrendiségét is jelölő, szögletes zárójelbe tett kódot kap, amely – „K” betűjével – egyben a szövegmondatot mint a szöveg elsőfokú, elemi makroegységét jelöli.

II. A második lépést a szövegmondatok verbális kifejezésekkel történő kiegészítése jelenti. Ez látható a II.-vel jelölt mondatváltozatban, ahol a kiegészítések zárójelben, dőlt betűkkel írva szerepelnek, és a mondat előtt álló kódhoz a szögletes zárójelen belül egy vb-betűjel tartozik. Maguk a kiegészítések olyan verbális kifejezések, amelyeket részben az adott szövegmondatból vagy annak szűkebb-tágabb kontextusából származó ismereteink alapján alkotunk meg, másrészt a világra vonatkozó tudásunk segítségével vagyunk képesek megfogalmazni. E fontos elemzési lépés értelme kettős: az így kiegészített szövegmondatok önmagukban teljes közlést közvetítenek, önálló információs egységet alkotnak; másrészt a kiegészítések alkalmazásával a szövegmondatokon belüli és a mondatok közötti koreferenciakapcsolatokat kifejtett módon is megjelenítjük. A

mondatokban az egy mondatösszetevőként elemzett kifejezések szintaktikailag szorosan összetartozó elemeit a háromszögre emlékeztető csúcsos jel, a konkatenáció jele (^) kapcsolja össze.

III. A harmadik lépés az adott mondatához tartozó „Kommentár” elkészítése. A Kommentár címszó mint terminus a szövegmondat-elemzés alapvető fázisára utal, elkészítése mindegyik mondat leírásához hozzátartozik. A kommentár foglalja magában ugyanis az előzőleg verbális kifejezésekkel kiegészített szövegmondatok belső, szintaktikai elemzését és a mondatközi kapcsolatokat is érintő koreferenciális elemzéseket. Az második szövegmondatához tartozó kommentár egy-két részletét az elemzési lépések bemutatása után ismertetem.

IV. A negyedik lépésben a verbális kifejezésekkel kiegészített szövegmondatok megfelelő, célszerűen kiválasztott elemei koreferenciaindexet kapnak. Ezek az indexek helyettesítik, illetve jelölik az általuk képviselt mondatösszetevőket, kifejezéseket az elemzés további szakaszában. Az index az „i” betűből és egy sorszámként használt számjegyből álló kód. Az indexek többszöri előfordulásuk esetén valójában a koreferenciális kapcsolatokat szemléltetik.

V. Az ötödik – az elemzést záró – lépésben megalkotjuk az egyes szövegmondatok koreferenciaindexekkel kiegészített változatát, vagyis az elemzett mondat szavait, kifejezéseit ellátjuk a nekik megfelelő koreferenciaindexszel. A mondatok indexekkel történő kiegészítését a verbális kifejezésekkel korábban kibővített szövegmondatok elemzése alapján végezzük el. A koreferenciaindexeket (kevés kivétellel) szögletes zárójelben, a velük megjelölendő kifejezés/szó/toldalékelem után tesszük; első előfordulásukkor a nominális kifejezéseket jelölő indexek számai vastagok, előttük egyenlőségjel áll. (A jelölések további részletezésétől eltekintek.)

Az azonos indexek előfordulásai alapján kiemelhetjük a mondatokból az egyes koreferenciakapcsolatok lánczemeit, s megfelelően egymás mellé helyezve őket megalkothatjuk a szöveg koreferencialáncait. A láncok terjedelmét és a láncszemek milyenségét a 3. és 4. Melléklet vízszintes sorai szemléltetik. A táblázatokban az oszlopok az egyes mondatokat képviselik, a sorok pedig a koreferáló elemek különböző megjelenéseit az egyes mondatokban. Az ilyen táblázatok valójában: „a szövegben az összefüggést teremtő utaló elemek működését” mutatják be (Dobi, 1998:58).

Kommentár a 2. szövegmondathoz

A következőkben, hogy megismerjük a kommentárok jellegét, kiemelek néhány mozzanatot a 2. mondathoz tartozó kommentárból. (A vastagon szedett szóalak, kifejezés a szövegmondat éppen elemzett összetevője.)

A 2. mondatot alkotó két, mellérendelt viszonyban lévő tagmondat közös alanya a mondat élén témaszerepben álló **műve** főnév. A főnév e 'birtokos személyjele' – mint anaforikus utalóelem – a „Hartvik püspök” megnevezést idézi fel antecedensként, főnévi alapszava, a „mű” pedig a „harmadik Szent István legenda” kifejezéssel koreferál. A „legenda” és a „mű” főnevek azonosítása szövegünkben mint alá- és fölérendeltségi viszony, hiponima-hiperonima kapcsolat valósul meg.

A második szövegmondat első tagmondatában a COP megjelölés a névszói állítmány hiányzó létigei összetevőjére, a copulára utal. A „nemcsak” kötőszóval tagadott névszói állítmány (**nemcsak kompiláció**) valójában egy hiányos mellérendelő szintagma része; kiegészítve: „nemcsak kompiláció, hanem önálló alkotás is”. A második szövegmondaton belüli jelentéskapcsolatokat ezen túl is bizonyos kifejtetlenség jellemzi. A két tagmondat magyarázó viszonyát tettem explicitté a verbális kiegészítések során betoldott „ugyanis” magyarázó kötőszóval az elemzés II. lépésében.

A csak állítmányi részből álló második tagmondatban a 'tartalmaz *vmi vmit*' igei szerkezet kötelező alanyi és tárgyi argumentuma egy fakultatív határozói bővítménnyel egészül ki. A „tartalmaz” ige tárgyi argumentuma a **több újdonságot** tárgyragos, nominális kifejezés, amely mondatfókusz szerepben áll a második tagmondatban. Hozzátehetjük, hogy a „több újdonságot” kifejezésnek az egész bekezdés jelentésszerkezetében kitüntetett szerepe van. Valójában szövegfókusz, ha elfogadjuk e kissé bizonytalan kategória azon értelmezését, hogy „az előtérben levő, kiemelkedő szövegelemek a figyelem középpontjába, a szövegfókuszba kerülnek.” (Tolcsvai Nagy, 2001:127) Márpedig ahogy a mondathoz tartozó elemzés IV. lépésében a koreferenciaindex értelmezéseként láthatjuk, a „több újdonság” kifejezés – jelentése révén – koreferáló kapcsolatba kerül mindegyik további mondat egy vagy több névszói elemével.

Az éppen vizsgált szövegelem (*több újdonság*) kapcsán szeretném megjegyezni, hogy a koreferenciaviszonyok leírásában alkalmazott módszer működését – és elemzési hozadékát – akkor láthatjuk világosan, ha a koreferenciaindex segítségével végigkövetjük egy-egy koreferáló elem megjelenését és útját egy nagyobb szövegrészben. Így (első szinten) lehetőségünk van a szövegszerveződés tényezőinek megnevezésére, pontos azonosítására, valamint grammatikai, lexikai, jelentéstani sajátosságaiknak

a szöveg kontextusával összefüggő vizsgálatára. De ezen túlmenően egy adott kifejezéshez tartozó koreferenciaindex szövegbeli eloszlása, megjelenésének gyakorisága minősítheti a kifejezésnek a szöveg formai szervezésében és tartalmi kifejtésében betöltött szerepét, fontosságát. Az ilyen minősítések, értékelések révén tartalmi csomópontokat tudunk megnevezni. Az elemzés során érzékelhetővé válik, hogy a szöveg szövet is. Szinte megtapinthatjuk a szöveg szövetét, mintázatát. A mondatokban elhelyezett koreferenciaindexek azokat a pontokat jelölik, ahol a szövet szárai egymásba fonódnak, és megteremtik egy nagyobb egészre kiterjedő szilárd összetartozásukat.

Magyar – angol összevetés

Nézzük ezek után – az elemzéseknek ismét csak egy-két részletét kiemelve –, hogy milyen következtetéseket vonhatunk le a magyar és az angol szöveg koreferáló elemeinek párhuzamos vizsgálatából. Nem vadonatúj jelenségek felbukkanását várhatjuk, inkább arra számíthatunk, hogy az összevetés során sajátos összefüggésben mutatkoznak meg a két nyelv bizonyos jellegzetességei, szövegszervezési szabályszerűségei. Az angol nyelv analitikus szerkesztésmódjával (és emellett a fordítások kifejtőbb szövegformálásával) magyarázhatjuk, hogy a „Saint Stephen” megnevezés az angol szövegrészletnek már az első mondatában önálló koreferáló elemként – későbbi utalások antecedenseként – van jelen a „The third legend about Saint Stephen” kifejezés révén. A kifejezés hátravetett, jelzői értékű határozót tartalmaz, s analitikusságát magyarul leginkább „a Szent Istvánról szóló harmadik legenda” szerkezeti forma adná vissza. Az angollal szemben a magyar szöveg első mondatának szintetizáló szerkezete kötőjellel kapcsolva, főnévi jelzőként és nem önálló referáló elemként tartalmazza a király nevét „A harmadik Szent István-legendá” formában. Közvetlenül, önállóan a király személyére referáló megnevezés a magyar szövegnek csak 4. mondatában jelenik meg.

Az előbbi jellemzés érvényes a „crown/korona” főnévre is. Az angol „the story of the crown” birtokos szerkezetben (az angol szöveg 2. mondatában) a „crown” önálló referens, azaz olyan elkülöníthető jelölőelem a szövegben, amelyre később visszautalni, referálni lehet. A magyar eredetiben viszont a „korona” szó először a „koronaküldés” nominalizált összetételben jelenik meg (a 3. mondatban), amely tömör formájával a cselekvés tényét emeli ki. Az 5. mondatban ezzel az előzménnyel a „koronaadás” összetétel koreferál, amelynek angol megfeleltetése ismét analitikus, explicitáló forma: „the crown which they had sent” (a 4. mondatban).

Elmondhatjuk, hogy az angol szöveg – feltehetően az angol olvasók megfelelő informálása érdekében – több ponton kifejtettebb, mint a magyar eredeti. Szembeötlő ez a „koronaadás” megfeleltetéseként előbb idézett angol szerkezet folytatásában, ahol a magyar tagmondat: „amikor jogot formált az országra” ezt a kifejtést kapja az angolban: „as an argument in asserting their feudal rights over the country” (4. mondat).

A különböző nyelvű szövegek koreferenciális sajátosságainak vizsgálatakor fontos szempont lehet, hogy a különböző szinten álló nyelvi elemek (grammatikai, lexikai, jelentéstani szint) milyen mértékben járulnak hozzá a szöveg szerveződéséhez, értelmezéséhez, milyen hatókörön belül, azaz milyen terjedelmű szövegrészt átfogva tudnak utalást megvalósítani. E szempont részletesebb kifejtését találjuk Dobi Edit magyar és német szövegeket vizsgáló tanulmányában (Dobi, 2005).

A grammatikai szinten álló elemek közül a magyarban az igei toldalékok kapnak kitüntetett szerepet. Az egyeztetések az alany és a határozott tárgy jelölésével elsősorban a mondaton, tagmondaton belüli összefüggések megteremtésének eszközei. Ugyanakkor a szövegösszefüggés létrehozásában is részük lehet, mivel az egyeztetés hatóköre túlléphet a mondatok, tagmondatok határán. Elemzett magyar szövegünkben a 2., 4., 5. mondatokban láthatunk ilyen elliptikus, a tagmondathatáron túlra terjedő egyeztetéseket. Ilyenkor a koreferenciaindexek mutatják, hogy milyen alany és tárgy tartozik az igehez; a tárgyas ragozású igealakok mellett ezért áll két indexszám. Mondathatáron átnyúló kapcsolatot képes létrehozni a birtokos személyjel is, ahogy a 2. mondatunk „műve” alanyával kapcsolatban láttuk.

Az angol mondatokban a kitett, explicit alany és a finit/véges ige kapcsolata a fő, mondaton belüli összefüggést teremtő erő. A mondatok, tagmondatok közötti utalásokban pedig főként a névmások kapnak szerepet. Közülük az „it” névmás gyakran helyettesíti az alanyt a szövegmondaton belül, pl. az angol szövegváltozat második mondatában. Szerepe lehet azonban a mondatközi kapcsolatok alakításában is: a 4. mondat élén álló „it” alany – koreferáló elemként – az előző mondat utolsó tagmondatának teljes tartalmára utal vissza.

Összefoglalás az oktatás szempontjából

Egy ilyen átfogó elemzési technika bemutatása a hallgatónak elsősorban szemléletformáló, ismereteket bővítő módszertani eljárás lehet a kontrasztív nyelvtan (esetleg az alkalmazott nyelvészet) tantárgy szövegtani témakörének feldolgozásakor.

Az elemzési lépések megismerése és alkalmazása megbízható eszköz annak a komplexitásnak a bemutatására, amely a kifejezendő

közléstartalom koherens szövegbe fogalmazását és az összefüggéseket pontosan feltáró, hibátlan szövegértelmezést jellemzi. Az elemzés lépései láthatóvá teszik, hogy a tudatosan és ösztönösen alkalmazott grammatikai és szövegtani ismereteink, a világról való tudásunk, a vonatkoztatási képességünk, az információk kifejtésének és elhallgatásának egyensúlya: mind-mind ott vannak a szöveggel kapcsolatos tevékenységünkben. Mottóként idézhetnénk itt Nemes Nagy Ágnes verssorait: „..., míg mondatomat / a végtelenből elrekesztem. / Homokkal egy vödörnyi óceánt / keríték el a semmi ellen.” (Nemes Nagy Ágnes: *A formátlan*) Természetesen mi egyszerű olvasók és fogalmazók nem akarunk a költészet magaslataira feltolakodni, de az idézett sorokban kifejezett erőfeszítés és a teljesség egy mikroelemének felmutatása, úgy érzem, minden igényesen megfogalmazott mondatunkban jelen van, vagy legalábbis próbálkozunk, törekszünk ilyenkor a megvalósításukra.

Az oktatás színterét tekintve nem feledkezhetünk meg a hallgatónak a kellő konkrétságot, bizonyított állításokat igénylő elvárásairól sem. Ha például elhangzik egy önmagában fontos megállapítás, mely szerint

„a fordítástechnika szempontjából a kohézió lényege: az első mondatot követően minden egyes mondat legalább egy kötélléssel kapcsolódik egy vagy több megelőző mondat tartalmához vagy formájához.” (Dróth, 2003: 148),

akkor a mondottak tartalmi elemeit ki is kell bontani, hitelesíteni, szemléltetni kell. Megítélésem szerint erre alkalmas – persze más lehetőségek mellett – a szemiotikai szövegtan keretében kidolgozott koreferenciavizsgálatok megismertetése a hallgatókkal. Ezek a vizsgálatok a maguk bonyolultságában, ugyanakkor meggyőző szemléletességgel mutatják be az elemzett jelenségeket és olykor szövevényesnek látszó összefüggéseiket.

Záró megjegyzésként szeretném megemlíteni, hogy a koreferenciaelemzés bemutatott módszere az elemzések eredményeitől függetlenül is figyelmet érdemelhet a fordítók és a fordításkutatás részéről, pl. a fordítói olvasás típusaival és a fordítási explicitációval kapcsolatos vizsgálódások területén.

Hivatkozások

- Dobi, E. (1998): Koreferenciális kifejezések és koreferenciarelációk. In: Petőfi, S. J. (szerk.) (1998): *Officina Textologica 2. Koreferáló elemek – koreferenciarelációk.* 57-79. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Dobi, E. (2005): A koreferencialitás megnyilvánulásai magyar és német szövegekben. In: Petőfi, S. J. - Szikszainé, N.I. (szerk.) (2005): *Officina Textologica 12. A korreferencialitás poliglott megközelítése.* 101-116. Debreceni Egyetem: Debrecen

- Dróth, J. (2003): Példa egy kontrasztív nyelvtani témakör feldolgozására: a kohézió. In: Dróth, J. (szerk.) (2003): *Szaknyelv és szakfordítás*. 143-180. Szent István Egyetem: Gödöllő
- Petőfi, S. J. (1997): *Officina Textologica 1. Egy poliglott szövegnyelvészeti – szövegtani kutatóprogram*. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Petőfi, S. J. (1998): Koreferenciális elemek és koreferenciarelációk. In: Petőfi, S.J. (szerk.) (1998): *Officina Textologica 2. Koreferáló elemek – koreferenciarelációk*. 15-31. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen

Irodalom

- Kósa, L. (szerk.) (1991): *A magyarságtudomány kézikönyve*. 373. oldal. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kósa, L. (ed.) (1999): *A Companion to Hungarian Studies*. p. 235. Akadémiai Kiadó: Budapest

1. Melléklet

Az elemzett szöveg: A magyarságtudomány kézikönyve, 373. oldal

A harmadik Szent István-legendát, az előbbieik felhasználásával, Kálmán király felkérésére Hartvik püspök írta. Műve nemcsak kompiláció, a korábbi legendákhoz képest több újdonságot is tartalmaz. Ezek közül talán a legérdekesebb a koronaküldés csak innen ismert meséje. Azt, hogy Szent István a pápától kapta koronáját, az eddigi szerzők, ha nem is hallgatták el, jobbnak látták nem részletezni. Kényes politikai kérdés volt ez, hiszen a pápaság többek közt épp a koronaadásra hivatkozott, amikor jogot formált az országra. Hartvik ügyesen érvényteleníti ezt az érvet, előadásában Szent István nem a pápától, csak a pápa által, de közvetlenül Isten rendelkezésére kapja koronáját, s az egyházfő a szent királyt önmagánál is többnek, Krisztus apostolának ismeri el.

I. [K01] A harmadik Szent István-legendát, az előbbieik felhasználásával, Kálmán király felkérésére Hartvik püspök írta.

II. [K01/&vb]:
A(z időbeli sorrendben) harmadik^Szent István-legendát, az előbbiek^(azaz az első és a második legenda)^felhasználásával, (az 1095-1116 között uralkodó) Kálmán^király felkérésére Hartvik^püspök írta (a harmadik legendát).

III. *Kommentár*

IV. *Az adott szövegmondat reprezentálásához az alábbi koreferenciaindexeket célszerű bevezetni:*

- i01** = a harmadik Szent István-legenda,
- i02** = az előbbieik: az első és második Szent István-legenda,
- i03** = a korábbi legendák felhasználása,
- i04** = Kálmán király, **i04/1** = a Kálmán királytól származó felkérés,
- i05** = Hartvik püspök.

V. [K01/&ind]:
A harmadik^Szent István-legendá[=**i01**]t, az előbbieik [=i02] ^ felhasználásá[=**i02**]=[=**i03**]val, Kálmán király [=i04] felkérésé(i04)[=**i04**/1]re Hartvik^ püspök [=i05] írta [i05 | i01].

*

I. [K02] Műve nemcsak kompiláció, a korábbi legendákhoz képest több újdonságot is tartalmaz.

II. [K02/&vb]:
(Hartvik püspök)^műve COP nemcsak^ (az első két legenda felhasználásával írt)^ kompiláció, (ugyanis) a korábbi^legendákhoz (azaz Szent István „nagy” és „kis” legendájához)^képest több^újdonságot is tartalmaz (a harmadik legenda).

III. *Kommentár*

IV. *Az adott szövegmondat reprezentálásához az alábbi koreferenciaindexet célszerű bevezetni:*

i06 = több újdonság: a harmadik legenda újdonságai, amelyek egyikét a további mondatok **[K03^K04^K05^K06]** fejtik ki.

V. **[K02/&ind]:**

Műve (i05) [i01] nemcsak^kompiláció [i03], a korábbi^legendák[i02]hoz^képest több^ újdonságot [=i06] is tartalmaz [i01].

*

[K03] Ezek közül talán a legérdekesebb a koronaküldés csak innen ismert meséje.

[K03/&vb]:

Ezek^közül (az újdonságok közül) talán a legérdekesebb (történet) COP a koronaküldés csak^innen (a harmadik legendából) ^ismert^meséje.

A szövegmondat reprezentálásához szükséges koreferenciaindexek:

i07 = koronaküldés,

i06/1 = a koronaküldés meséje \subset újdonságok \subset a harmadik legenda.

[K03/&ind]:

Ezek [i06] ^közül talán a legérdekesebb [i06/1] a koronaküldés [=i07] csak^innen [i01] ^ ismert^meséje (i07) [i06/1]

*

*

*

[K04] Azt, hogy Szent István a pápától kapta koronáját, az eddigi szerzők, ha nem is hallgatták el, jobbnak látták nem részletezni.

[K04/&vb]:

Azt (a tényt), hogy Szent István (akiről a legendák szólnak) a pápától kapta koronáját, az eddigi^(legendákat író)^szerzők, ha nem^is^hallgatták^el, (a szerzők) jobbnak^látták nem részletezni (a koronaküldés történetét).

A szövegmondat reprezentálásához szükséges koreferenciaindexek:

i08 = Szent István,

i09 = a pápa,

i10 = Szent István koronája,

i 11 = az eddigi szerzők (a korábbi legendák írói).

[K04/&ind]:

Azt [i07], hogy Szent István [=i08]a pápá[=i09]tól kapta [i08 | i10]koronáját(i08)[=i10]t, az eddigi szerzők[=i11], ha nem^is^hallgatták^el [i11 | i07], jobbnak^látták [i11 | i07] nem^részletezni [i11 | i07].

*

[K05] Kényes politikai kérdés volt ez, hiszen a pápaság többek közt épp a koronaadásra hivatkozott, amikor jogot formált az országra.

[K05/&vb]:

Kényes^politikai^kérdés COP volt ez (vagyis a koronaküldés kérdése), hiszen a pápaság többek^között épp a koronaadásra hivatkozott (érvként), amikor (a pápaság) jogot^formált az országra (a Magyar Királyságra).

A szövegmondat reprezentálásához szükséges koreferenciaindexek:

i12 = a pápaság,

i 13 = az ország.

[K05/&ind]:

Kényes^politikai^kérdés [i07] volt ez [i07], hiszen a pápaság [=i12] többek^közt épp a koronaadás[=i07]ra hivatkozott [i12], amikor jogot^formált [i12] az országra [=i13].

*

[K06] Hartvik egyesén érvényteleníti ezt az érvet, előadásában Szent István nem a pápától, csak a pápa által, de közvetlenül Isten rendelkezésére kapja koronáját, s az egyházfő a szent királyt önmagánál is többnek, Krisztus apostolának ismeri el.

[K06/&vb]:

Hartvik^(püspök) egyesén^érvényteleníti ezt^az^érvet (*tudniillik a koronaadásra való hivatkozást*), előadásában (*ahogy a harmadik Szent István legendában megfogalmazza a koronaadást*) Szent István nem a pápától, csak a pápa^által, de közvetlenül Isten^rendelésére kapja koronáját, s az egyházfő (*azaz a pápa*) a szent^királyt (*vagyis Szent István magyar királyt*) önmagánál (*a pápánál*) is többnek, Krisztus^apostolának ismeri^el (*Szent Istvánt*).

A szövegmondattól reprezentálásához szükséges koreferenciaindexek:

i14 = Isten rendelkezése,

i 08/1 = Szent István személye, mint Krisztus apostola.

[K06/&ind]:

Hartvik [i05] egyesén^érvényteleníti [i05|i07] ezt^az^érvet [i07], előadásá(i05)[i06/1]-ban Szent István [i08] nem a pápá[i09]tól, csak a pápa [i09]^által, de közvetlenül Isten^rendelésé[=i14]re kapja [i08 | i10] koronáját(i08) [i10]t, s az egyházfő [i09] a szent^király[i08]t önmagá[i09]nál is többnek [i08/1], Krisztus^apostolá[=i08/1]nak ismeri [i09 | i08] ^el.

2. Melléklet

Az elemzett szöveg angol fordítása: *A Companion to Hungarian Studies*, p. 235

The third legend about Saint Stephen was written by Bishop Hartvik upon the order of King Coloman. The author made use of the earlier versions, but it is more than just a compilation as it contains several new elements, the most interesting of which is the story of the crown sent to the king. Hitherto the earlier authors, while not remaining totally silent on the issue, had not seen fit to dwell upon at length upon the fact that King Stephen had received his crown from the pope. It was a delicate political issue, as the papacy used the crown which they had sent as an argument in asserting their feudal rights over the country. Hartvik cleverly invalidated the argument, as in his narrative Saint Stephen did not receive his crown from the pope himself, but from God who sent it through the pope and the head of the church acknowledges the saintly king as something greater than even himself, as Christ's apostle.

I. [K01] The third legend about Saint Stephen was written by Bishop Hartvik upon the order of King Coloman.

II. [K01/&vb]:

The third legend (*in chronological order*) about Saint Stephen (*the king of Hungary, ruled 1000-1038*) was written by Bishop Hartvik upon the order of King Coloman (*Hungarian king, ruled 1095-1116*).

III. *Commentary*

IV. *Co-reference indices:*

i01 = the third legend about Saint Stephen, i01/1 = Saint Stephen,
i02 = Bishop Hartvik,
i03 = King Coloman, i03/1 = the order of King Coloman.

V. [K01/&ind]:

The third legend [=i01] about Saint Stephen [=i01/1] was written by Bishop Hartvik [=i02] upon the order of King Coloman [=i03].

*

I. [K02] The author made use of the earlier versions, but it is more than just a compilation as it contains several new elements, the most interesting of which is the story of the crown sent to the king.

II. [K02/&vb]:

The author (*Bishop Hartvik*) made use of the earlier versions (*that is of the first and second legends*), but it (*the third legend*) is more than just a compilation (*of the first and second legends*) as it (*the third legend*) contains several new elements, the most interesting of which (*the several new elements*) is the story of the crown sent to the king (*Saint Stephen*).

III. *Commentary*

IV. *Co-reference indices:*

i04 = the earlier versions (of the legends about Saint Stephen),
i05 = a compilation (of the earlier versions),

i06 = several new elements (in the third legend),

i07 = the story of the crown,

i08 = the crown (of King Stephen),

i09 = the king (Saint Stephen).

V. [K02/&ind]:

The author [i02] made use of the earlier versions [=i04], but it [i01] is more than just a compilation [=i05] as it [i01] contains several new elements [=i06], the most interesting [i07] of which [i06] is the story of the crown [=i07], [=i08], sent to the king [=i09].

*

[K03] Hitherto the earlier authors, while not remaining totally silent on the issue, had not seen fit to dwell upon at length upon the fact that King Stephen had received his crown from the pope.

[K03/&vb]:

Hitherto (*before the third legend*) the earlier authors (*of the first and second legends*), while not remaining (*the earlier authors*) totally silent on the issue (*the story of the crown*), had not seen fit (*for themselves*) to dwell upon at length upon the fact that King Stephen had received his crown from the pope.

Co-reference indices:

i10 = the earlier authors (of the first and second legend),

i11 = the pope.

[K03/&ind]:

Hitherto the earlier authors [=i10], while not remaining [i10] totally silent on the issue [i07], had not seen fit to dwell upon [i10] at length upon the fact [i07] that King Stephen [i09] had received his crown [i08] from the pope [=i11].

*

[K04] It was a delicate political issue, as the papacy used the crown which they had sent as an argument in asserting their feudal rights over the country.

[K04/&vb]:

It (*the fact that King Stephen had received his crown from the pope*) was a delicate political issue (*the story of the crown*), as the papacy used the crown which they (*the papacy*) had sent as an argument in asserting their (*papacy*) feudal rights over the country (*Hungary*).

Co-reference indices:

i12 = the papacy,

i13 = the country (Hungary).

[K04/&ind]:

It [i07] was a delicate political issue [i07], as the papacy [=i12] used the crown [i08] which [i08] they [i12] had sent as an argument [i07] in asserting their [i12] feudal rights over the country [=i13].

*

[K05] Hartvik cleverly invalidated the argument, as in his narrative Saint Stephen did not receive his crown from the pope himself, but from God who sent it through the

pope and the head of the church acknowledges the saintly king as something greater than even himself, as Christ's apostle.

[K04/&vb]:

Hartvik (*the author of the third legend*) cleverly invalidated the argument (*Saint Stephen receiving his crown from the pope*), as in his (*Hartvik's*) narrative (*the third legend*) Saint Stephen did not receive his (*Saint Stephen's*) crown from the pope himself, but from God who sent it (*the crown*) through the pope and the head of the church (*the pope*) acknowledges the saintly king (*Saint Stephen*) as something greater than even himself (*the pope*), as Christ's apostle (*Saint Stephen*).

Co-reference indices:

i14 = God,

i09/1 = Saint Stephen as Christ's apostle.

[K05/&ind]:

Hartvik [i02] cleverly invalidated the argument [i07], as in his [i02] narrative [i06], [i07] Saint Stephen [i09] did not receive his [i09] crown [i08] from the pope himself [i11], but from God [=i14] who [i14] sent it [i08] through the pope [i11] and the head of the church [i11] acknowledges the saintly king [i09] as something greater [i09/1] than even himself [i09], as Christ's apostle [=i09/1].

3. Melléklet

A koreferenciarelációk táblázata – magyar szöveg
(a koreferáló elemek előfordulása a szövegmondatokban)

	K01	K02	K03	K04	K05	K06
i01 i01/1	a harmadik Szent István legendát írta	műve ----- tartalmazØ	(csak) innen			
i02	az előbbieik	a korábbi legendákhoz képest				
i03 i03/1	az előbbieik felhasználásával	(nemcsak) kompiláció				
i04	Kálmán király felkérésére					
i05	Hartvik püspök	műve				Hartvik (érvényteleníti)
i06		több újdonságot	ezek közül ----- a korona-küldés meséje			előadásában
i07		(i06)	a korona-küldés	azt, hogy Szt. István a pápától kapta koronáját ----- hallgatták el ----- részletezni_	kényes politikai kérdés ----- ez ----- koronaadás	ezt az érvet
i08 i08/1				Szent István		Szent István ----- kapja ----- a szent királyt ----- többnek, Krisztus apostolának

i09				a pápától		(nem) a pápától ----- pápa által ----- egyházfő ----- önmagánál
i10				koronáját		koronáját
i11	(i02)	(i02)		az eddigi szerzők		
i12				(i09)	a pápaság ----- hivatkozott	
i13					az országra	
i14						Isten rendelésére

4. Melléklet

A koreferenciarelációk táblázata – angol fordítás
(a koreferáló elemek előfordulása a szövegmondatokban)

	K01	K02	K03	K04	K05
i01 i01/1	the third legend about St Stephen	it ----- it			
i02	Bishop Hartvik	the author			Hartvik ----- his
i03 i03/1	King Coloman ----- the order of King Coloman				
i04		the earlier version	(i10)		
i05	(i01)	compilation			
i06		several new elements ----- which			his narrative
i07		the story of the crown ----- the most interesting	on the issue ----- the fact	it ----- a delicate political issue ----- an argument	the argument (i06)
i08		the crown of St Stephen	his crown	the crown ----- which	crown ----- it
i09	(i01/1)	the king (St Stephen)	King Stephen		Saint Stephen ----- his ----- the saintly king ----- something greater ----- Christ's apostle
i10		(i04)	the earlier authors ----- not remaining ----- to dwell upon		
i11			from the pope		from the pope himself ----- through the pope ----- the head of the church -----

Aradi András

					himself
i12			(i11)	the papacy they their	
i13				the country (Hungary)	
i14					from God who

Balogh József

Pannon Egyetem

Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Chirac Magyarországon – Chirac magyarul

Cikkemben Jacques Chirac volt francia köztársasági elnök (1995 – 2007) Budapesten, a magyar Országgyűlésben még hazánk uniós csatlakozása előtt, 2004. február 24.-én franciául és magyarul elhangzott beszédét vetem egybe. A korpuszelemzés során arra kerestem a választ, hogy milyen módon, milyen eszközökkel tudták a nevezett elnök beszédét magyarul közvetíteni. A francia kiinduló nyelvi szöveg magyar célnyelvi szöveggel való összehasonlítása során a szövegekből származó példákon keresztül bemutatásra kerülnek az úgynevezett átváltási műveletek. A lexikai átváltási műveleteknél érintjük a jelentések konkretizálását, szűkítését, bővítését, összevonását, felbontását, kihagyását, illetve az antonim fordítást és a teljes átalakítást. A grammatikai átváltási műveleteknél kitérünk a konkretizálódásra, az összevonásra és lesüllyesztésre, a kihagyásra, az áthelyezésekre és a cserékre. Az átváltási műveletek nem csak politikai-diplomáciai, hanem más szaknyelvi szövegek esetében is megfigyelhetők, továbbá vizsgálhatóak szépirodalmi művek vonatkozásában és az általános hétköznapi írásbeli idegen nyelvi kommunikációban, továbbá a szóbeli nyelvi közvetítői tevékenységek mindegyike során, éppen ezért tudatosításuk és rendszerezésük igen fontos.

Fordítás, műfordítás, szakfordítás, a fordító személye

Kétségtelenül megállapíthatjuk, hogy napjainkban a nemzetközi szervezetek keretein belül, így akár az Európai Unió szervezeteiben is, vagy akár az egyének mindennapjaiban egyaránt rendkívül fontos szerepet játszanak a nyelvi közvetítői tevékenységi formák. Ez a múltban sem volt és a jövőben sem lesz másképpen. A globalizálódó világban igaz, hogy elmosódnak a határok, egyre hasonlóbb minden – kivéve néhány faktort, így például az értékrendeket, a vallásokat, a sztereotípiákat. Ebben a sorban említhetők meg a nyelvek és kultúrák is: ezek a legemberibb képződmények eddig sikeresen megőrizték egyediségüket, noha őket is kezdi elérni a globalizáció hatása. A nyelvek esetében a világangol fenyeget, a kultúrák esetében pedig az amerikanizálódás, az uniformizálódás a legfőbb veszély.

Genealógiai és tipológiai vizsgálatok alapján közismert tény, hogy az indo-európai nyelvek – így a francia is, amely az indo-európai nyelvcsalád neolatin, pontosabban gallorómán nyelveihez tartozik – lexikai és grammatikai rendszere számos alapvető ponton és nagy mértékben eltér a magyarétól. Anyanyelvünk ugyanis nem indo-európai nyelv, hanem a finnugor nyelvcsaládba tartozik, legalábbis a tudomány mai állása szerint. A fordítás tulajdonképpen egyidős a civilizációkkal: az ember Babel óta mindig arra törekedett, hogy megértse más népek fiait, és egyidejűleg arra,

hogy meg is értesse magát. Ha a fordításokat vesszük alapul, statisztikák alapján kimutatható, hogy míg korábban az irodalmi művek fordítása állt a fordítói tevékenység középpontjában, addig mára ez az arány jócskán eltolódott a szakszövegek fordításának irányába. De ez nem jelenti azonnal azt, hogy az irodalmi művek fordítása megszűnt volna. Csak az arányok tolódtak el.

A fordítás igen bonyolult tevékenység, számos komponense van. Központi eleme, mint mindennek mértéke, az ember, maga a fordító – noha van már számítógéppel támogatott fordítás és gépi fordítás is. Az ember szerepét azonban a gép számos okból nem veheti át. Egy neves fordításkutató, Edmond Cary szerint a fordító közvetít egy ismert és egy ismeretlen nyelvi, kulturális, irodalmi, tudományos, ideológiai, stb. univerzum között. Marianne Lederer, a francia fordítás- és tolmácsoláselmélet neves személyisége úgy véli, hogy a fordítók a világ kultúrájának őrzői, védői és propagátorai. A magyar fordításelmélet nagyasszonya, Klaudy Kinga, a fordítókat egyenesen interkulturális szakembereknek nevezi. Minden egyes fordító rendelkezik általános nyelvi, egy vagy több szakterülethez kötött specifikus, (inter-)kulturális, kutatói és transzfer kompetenciával, valamint szakmai tapasztalatokkal. A fordítók munkája különféle fázisokra bontható, mint a dokumentációs, a terminológiai, a megértési, az átkódolási és az ellenőrzési fázis. Az úgynevezett forrásnyelvi megértést avagy deverbilizálást az átkódolás avagy a célnyelvi szöveg létrehozása, illetve a reverbalizálás követi. Az átkódoláshoz és a célnyelvi szöveg létrehozásához köthetőek olyan fogalmak, mint például a szöveghűség és a fordító szabadsága, az autentikusság és a világosság / egyértelműség, valamint az átváltási műveletek (Klaudy, 1997a) (Klaudy, 1997b) (Lederer, 1994).

A szöveghűség

A szöveghűség esetében nem arról van szó, hogy a fordító a kiinduló nyelv foglya kell hogy maradjon. Nem az eredeti szöveghez, hanem annak üzenetéhez és koherenciájához kell hűnek maradnia. Itt nem másról van szó, mint arról, hogy a kiinduló szöveg minden egyes információját (beleértve a stílusát is) át kell vinni a célnyelvbe, azok eredeti értelmében. Más szóval, ez nem más, mint egy egyensúlyi játék az eredeti szöveg szerzőjének mondanivalója, az ő szemszögének megőrzése, valamint a célnyelvi olvasó elvárásainak tiszteletben tartása között.

A fordító szabadsága

A fordító szabadsága nagymértékben összefügg a szöveghűséggel. Fő cél, hogy a fordító az eredeti értelmet és mondanivalót adja vissza. Ehhez

használhat szinonímákat, egymással konkuráló, mégis azonos jelentésű szintaktikai szerkezeteket, feloldhatja és ily módon megmagyarázhatja a rövidítéseket, a hosszú mondatokat felbonthatja több és rövidebb mondatra, de össze is vonhat mondatokat, a célnyelvben megváltoztathatja a központozást, körülírhat bizonyos dolgokat, stb. Egyetlen dologra kell figyelni: a magyarázatot nem szabad összekeverni az információhozzáadással.

Az autentikusság

Az autentikusság célnyelvi kategória. A célnyelvű spontán fogalmazást, a folyékonyt, a célnyelvi közérthetőséget és természetességet jelenti.

A világosság / egyértelműség

A világosság egyrészt a kiinduló nyelvi szövegre, másrészt a célnyelvre vonatkozik. A kiinduló nyelvi szövegnél ez a kétértelműség, az esetlegesen zavaros részek feloldását jelenti. A célnyelvi szövegek esetében pedig a nem egyértelmű utalások és utalószók kerülésének imperatívuszáról van szó. Az előzőekben meghatározott kategóriák, mint szöveghűség, szabadság, autentikusság és világosság fényében kerül sor az úgynevezett átváltási műveletekre.

Átváltási műveletek a fordításban

Az átváltási műveleteken az összes olyan fordítói eljárást értjük, melyek által egy forrásnyelvi szövegből egy célnyelvi szöveg létrejön. A terminus technikust Klaudy Kinga vezette be Magyarországon, számos más, a nyelvészetben már foglalt szakszó – mint pl. transzformáció – helyett. Gyakran idézem Klaudy Kingát. Teszem mindezt azért, mert a *Bevezetés a fordítás elméletébe* című könyve (Klaudy, 1997a) univerzális karakterű, nyelvpároktól függetlenül használható.

Az átváltási műveletek típusai

Az átváltási műveletek csoportosíthatóak a fordító szabadsági foka, az átváltási művelet szintje és az átváltási művelet jellege és oka szerint:

A fordító szabadsági foka szerint megkülönböztethetünk kötelező avagy automatikus, illetve fakultatív, tehát nem automatikus átváltási műveleteket. A kötelezőek a nyelvpárok közötti lexikai és grammatikai különbségekből következnek – nélkülük a célnyelvi mondatok agrammatikusak, érthetetlenek lennének, míg a fakultatívak csak a fordítótól függenek.

Az átváltási művelet szintje szerint megkülönböztethető a szó-, a szintagma-, a mondat- és a szövegszintű átváltási művelet.

Az átváltási művelet jellege és oka szerint létezik lexikai, grammatikai, stilisztikai és pragmatikai átváltási művelet. A stilisztikai és a pragmatikai átváltási műveletek szorosan kötődnek a lexikai és grammatikai átváltási műveletekhez. (Klaudy, 1997b: 24-29)

Lexikai átváltási műveletek

A lexikai átváltási műveletek lényege a megfeleltetések és az ekvivalenciák keresésében áll. Ennek a célnyelvi megfelelésnek, ekvivalens elemnek a valóság ugyanazon szeletére kell vonatkoznia, mint a forrásnyelvben. Éppen ezért a fordítónak vagy az a dolga, hogy ezeket az elemeket megtalálja (ha egy forrásnyelvi elemnek egy célnyelvi elem felel meg), kiválassza (ha egy forrásnyelvi elemnek több célnyelvi elem is megfelel), vagy pedig megalkossa azt. Ez utóbbi különösen az ún. reáliáknál, a kultúrspecifikus szavaknál fordul elő. (Koller, 1997)

A lexikai átváltási műveletek típusai

A lexikai átváltási műveletek típusai a következők: jelentések szűkítése (differenciálás és konkretizálás), bővítése (generalizálás), összevonása, felbontása, kihagyása, betoldása áthelyezése, felcserélése, antoním fordítás, teljes átalakítás és kompenzálás. (Klaudy, 1997a: 43-176)

Grammatikai átváltási műveletek

A grammatikai átváltási műveletekre egész egyszerűen azért van szükség, mert minden egyes forrásnyelv és minden egyes célnyelv rendszere eltér egymástól. Hasonlóságok persze mindenhol vannak, no meg hiányzó kategóriák és hamis barátok is.

A grammatikai átváltási műveletek típusai

A grammatikai átváltási műveletek a következők: grammatikai konkretizálódás és generalizálódás, felbontás és felemelés, összevonás és lesüllyesztés, betoldás, kihagyás, áthelyezés (szórendi változtatás) és cserék. (Klaudy, 1997a: 177-275)

Példák a korpuszokból néhány lexikai átváltási műveletre

A következőkben a példák előtti *f* és *h* betűk a francia és a magyar korpuszt jelölik.

A jelentés konkretizálása

Általános jelentésű ige konkretizálása

f: Voilà sept ans, j'avais déjà eu le très grand privilège de m'exprimer dans l'enceinte de votre Parlement.

h: Hét évvel ezelőtt már részem volt abban az igen nagy megtiszteltetésben, hogy beszélhettem az Önök Parlamentjében, abban a Parlamentben, mely oly fényes jelképe a magyar demokráciának és a magyar nemzetnek.

Jelentés betoldása

f: J'y vois le témoignage de l'amitié de nos deux peuples.

h: Úgy vélem, a meghívás tanúsítja a népeink közötti barátságot, azt a barátságot, amit a magyar és a francia nép érez egymás iránt, kölcsönösen.

Jelentés kihagyása

f: Voilà sept ans, j'avais déjà eu le très grand privilège de m'exprimer dans l'enceinte de votre Parlement.

h: Hét évvel ezelőtt már részem volt abban az igen nagy megtiszteltetésben, hogy beszélhettem az Önök Parlamentjében, abban a Parlamentben, mely oly fényes jelképe a magyar demokráciának és a magyar nemzetnek.

Jelentés összevonása

f: Nous sommes maintenant à la croisée des chemins.

h: Válaszút előtt állunk.

Jelentés felbontása

f: Remplaçons autant que possible la règle de l'unanimité qui est une source de paralysie, par celle du vote à la majorité qualifiée pour plus et mieux d'Europe.

h: Ahol csak lehet, helyettesítsük a működést megbénító egyhangú döntés szabályát a minősített többségi szavazással, a több és jobb Európa érdekében.

Teljes átalakítás

f: Et par leur oui massif lors du referendum d'adhésion, les Hongrois ont manifesté leur soif et leur désir d'Europe !

h: A népszavazáson pedig a magyarok nagy többsége kifejezte vágyát Európa iránt!

Antoním fordítás

f: Ma présence aujourd'hui à cette tribune est une illustration de cette relation millénaire qui unit nos deux nations.

h: Mi sem illusztrálja ekesebben a két nemzetet összefűző ezeréves köteléket, minthogy ma erről az emelvényről szólhatok Önökhöz.

Példák a korpuszokból néhány grammatikai átváltási műveletre

A lexikai átváltási műveletekhez képest jóval változatosabb képet mutatnak a grammatikai átváltási műveletek.

Grammatikai konkretizálás

Egyes szám harmadik személyű személyes névmás konkretizálása

f: Elle est attendue, avec son expérience, son dynamisme et sa volonté d'entreprendre.

h: Magyarországra szükség van, a maga tapasztalatával, dinamizmusával, vállalkozó kedvével.

Grammatikai összevonás és lesüllyesztés

f: J'y vois le témoignage de l'amitié de nos deux peuples L'amitié que le peuple hongrois porte au peuple français et réciproquement.

h: Úgy vélem, a meghívás tanúsítja a népeink közötti barátságot azt a barátságot, amit a magyar és a francia nép érez egymás iránt, kölcsönösen.

Grammatikai kihagyás

Alany kihagyása

f: Je le sais.

h: Tudom.

Tárgyi bővítmény kihagyása

f.: Je le répète : il ne s'agit pas de diviser mais d'entraîner à travers de nouvelles solidarités.

h: Ismétlem: célunk nem a megosztás, hanem az, hogy új szolidaritások kialakításával másokat is bevonjunk.

Birtokos névmás kihagyása

f: Ce rêve que vous-mêmes partagez, vous qui, au cœur de l'Europe, avez vécu au plus profond de votre chair les grands chocs du siècle passé.

h: Ez az álom az Önöké is, hiszen itt, Európa közepén húsukba vágóan végigélték a múlt század nagy összeütközéseit.

Kopula kihagyása

f: Les Etats-Unis sont nos Alliés.

h: Az Egyesült Államok a mi szövetségeseink.

Határozatlan névelő kihagyása

f: Une Europe plus forte, c'est une Alliance plus forte.

h: Európa, ha erősebb, az Atlanti Szövetséget is erősebbé teszi.

Vonatkozó névmás kihagyása

f: Mettons résolument en œuvre les espaces communs dont nous avons décidé la création à Saint-Pétersbourg récemment.

h: Lássunk határozottan hozzá a közelmúltban Szentpéterváron elhatározott közös térségek megteremtéséhez.

Grammatikai áthelyezés

Jobbra álló jelző balra helyezése

f: Depuis plus de dix ans, la France a apporté un soutien constant aux efforts que la Hongrie, des efforts qu'elle a consentis pour se préparer à l'adhésion, qu'il s'agisse des jumelages communautaires ou de coopérations bilatérales.

h: Franciaország több mint tíz éve folytonos segítséget nyújtott Magyarországnak a csatlakozásra való felkészülés áldozatokat kívánó útján, mind közösségi testvérkapcsolatok, mind kétoldalú együttműködések formájában.

Hangsúlyos mondatrész balra helyezése

f: Les plus résolus doivent pouvoir constituer ce que j'ai appelé des « groupes pionniers », appelés à défricher en éclaireurs certains domaines où l'Europe peut s'intégrer davantage.

h: Hadd alakítsanak a legelszántabbak afféle «úttörő csoportokat», ahogy korábban neveztem őket, melyek felderítők módján új területeket hódítanak meg a további európai integráció számára.

Grammatikai csere

Szófajváltás

Főnév → ige átváltás

f: Je sais les interrogations que suscite une Europe élargie quant à sa capacité à aller de l'avant.

h: Tudom, vannak, akik kétkelkednek, képes lesz-e tovább fejlődni a kibővült Európa?

Határozói igenév (gérondif) → ige

f: Tout en étant attentifs aux préoccupations des uns et des autres, ne remettons pas en question les équilibres auxquels est parvenue la Convention.

h: Miközben figyelemmel vagyunk egyikünk vagy másikunk aggodalmaira, ne kérdőjelezzük meg a Konvent által kimunkált egyensúlyokat.

Személytelen mondat személyessé alakítása

f: Que de chemin parcouru !

h: Mekkora utat futottunk be !

Kérdő mondatból kijelentő mondat

f: Et comment ne pas évoquer nos affinités culturelles ?

h: És akkor még nem is említettem vonzódásunkat egymáshoz a kultúra terén.

Mondatrészi szerepek felcserélése

Szenvedő → cselekvő átváltás

f: Naturellement, toutes les préoccupations doivent être prises en compte.

h: Természetesen fontos, hogy figyelemmel legyünk minden aggodalomra.

Összegzés

Az elvégzett elemzéssel célunk nem az volt, hogy bemutassuk, hogyan kell francia politikai-diplomáciai szakszövegeket magyarra fordítani. Vizsgálataink nyelvészeti karakterűek voltak: a nevezett szakszöveg fordítási folyamatában **tömegesen** végrehajtott folyamatokat csoportosítottuk s ezekből emeltük ki a legmarkánsabb, a legszemléletesebb példákat. Megállapítható továbbá, hogy akár egy mondat transzferálása során is több átváltási művelet elvégzésére kerül(t) sor. A lexikai és a grammatikai átváltási műveletekben felsorolt típusok közül nem biztos, hogy minden egyes fajta előfordul egy adott szöveg esetében, így jelen esetben is csak azokra a jelenségekre tudunk példát hozni, amelyek ténylegesen előfordultak a fordítás során. A fentebb felsorolt típusok további altípusokra bonthatóak. Minden további nélkül kimondható az is, hogy az átváltási műveletek nem csak szakszövegek fordításánál figyelhetők meg, hanem hétköznapi idegen nyelvű, írásbeli és szóbeli kommunikációban is, továbbá irodalmi szövegek esetében egyaránt. Éppen ezért fontos a rendszerezésük és tudatosításuk. A fentebb bemutatott és példákkal illusztrált egyes átváltási műveletek akár külön-külön is önálló és érdekes kutatási témaként szolgálhatnak.

A kutatási eredmények felhasználhatóságáról

Ami kutatási eredményeink alkalmazási módozatait érinti, kijelenthető, hogy azok felhasználhatóak mind a francia, mind a nemzetközi tanulmányok és nemzetközi kommunikáció, továbbá pedig a fordító- és tolmácsoló MA szakokon a francia politikai és diplomáciai szaknyelv oktatásában, szakszótárak szerkesztésében, illetve szaknyelvi jegyzetek összeállításánál is. Ahhoz tehát, hogy a francia politikai és diplomáciai szaknyelvet hazánkban oktathassuk, ismernünk kell annak minden egyes szeletét és a szeletek minden egyes karakterisztikumát: a szaknyelvek kutatása ugyanis nem öncél. Ezen kívül a kapott eredmények hasznos információkat szolgáltathatnak politológusok, politikusok, s nem utolsósorban pedig a francia politikai és diplomáciai nyelvhasználat sajátosságai iránt érdeklődő laikusok számára is.

Hivatkozások

Klaudy, K. (1997a): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica: Budapest

Klaudy, K. (1997b): *Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica: Budapest

Koller, W. (1997): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Quelle & Meyer : Wiesbaden
Lederer, M. (1994): *La traduction aujourd' hui: le modèle interprétatif*. Hachette: Paris

Internet források

DISCOURS DE MONSIEUR JACQUES CHIRAC PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE DEVANT LE PARLEMENT HONGROIS le 24 février 2004
(<http://www.medgyessy.hu/archivum/archivum8104.html?hir=871>)

Jacques Chirac francia köztársasági elnök beszéde a magyar Parlamentben 2004. február 24.
(<http://www.medgyessy.hu/archivum/archivum8945.html?hir=867>)

Dobos Csilla
Miskolci Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Az igazságügyi nyelvésztől a jogi translatólogiáig – a jogi szakmai nyelvhasználat kutatásának legfontosabb területei

A jog és a nyelv közötti kapcsolat nagyon sokféle aspektusból vizsgálható. A hagyományos nyelvészeti szempontok mellett folyamatosan jelennek meg a szakirodalomban a jogi nyelvhasználat vizsgálatának újabb módszerei, amelyek elsődlegesen a szociolingvisztikához, a pszicholingvisztikához, a kommunikációelmélethez, a fordításelmélethez, a pragmatikához és a diskurzuselemzéshez kapcsolódnak. Az alábbiakban a jogi szakmai nyelvhasználat kutatásának legfontosabb területei kerülnek bemutatásra német és magyar szakirodalom alapján.

Bevezetés

A bíraskodás, vagyis a különböző természetű vitás kérdések tisztázására, valamint a társadalom tagjai között felmerülő ellentétek rendezésére és megoldására való törekvés gyakorlatilag egyidős az emberiség történetével. A jog és nyelv közötti kapcsolat vizsgálata is egészen az ókori retorikáig vezethető vissza, amelyeknek fontos részét képezte a törvényszéki beszéd sajátosságainak a leírása (vö: Arisztotelész, 1982; Quintilianus, 2008). Így például Quintilianus szónoklattanát nemcsak az egyik legigényesebb antik retorikaként tartjuk számon, hanem a jogi gondolkodás és bírósági gyakorlat alapkövének is tekintjük, amely számos korabeli jogeset és perbeszéd elemzésével (vö: Quintilianus, 2008) megalapozta a jog és nyelv közötti kapcsolat vizsgálatát. A grammatikai és logikai jellegű antik retorikát felváltó középkori, majd az új lélektani természetű és a XX. századra jellemző szociológiai jellegű retorikákban tovább éltek az antik hagyományok (Adamik - Jászó - Aczél, 2005:149-150), azonban a bírósági retorika kutatása hosszú időre a háttérbe szorult.

A múlt század eleje óta azonban ismét folyamatos érdeklődés övezi a jog nyelvhez való kötődésének vizsgálatát és a jogi szövegek, elsősorban a törvények szövegének érthetőségével kapcsolatos kutatásokat. Ez a megkülönböztetett figyelem, amely mind a nyelvészek, mind a jogászok részéről napjainkig tapasztalható, minden bizonnyal annak a felismerésnek köszönhető, hogy egyetlen más olyan tudományterületet sem létezik, ahol annyira szoros az adott szakterület és a nyelv közötti kapcsolat, mint ahogyan az a jog és a nyelv esetében megfigyelhető.

Közismert tény, hogy a jog alapvetően verbális intézmény, hiszen a jogi norma csakis nyelvi formában juthat kifejezésre. A nyelv a jog „élettere, közege, abban és általa létezik”. (Karcsay, 1981:326). A tételes jog verbális közegét a jogszabályok alkotják, a jog gyakorlatának verbális

közege pedig a tárgyalótermi kommunikáció, és az ezt írásban rögzítő jegyzőkönyv, vádirat, ítélet, szerződés stb. (Kenesei, 2003). Nem véletlen tehát, hogy a kommunikáció, a szóbeli megnyilatkozások, a meggyőzés és manipuláció eszközeinek vizsgálata iránt támadt érdeklődéssel párhuzamosan a múlt század hatvanas éveiben – a retorikai hagyományok újjászületése mellett – a tárgyalótermi diskurzus ismételten magára irányította a kutatók figyelmét. Ez a folyamat jól nyomon követhető a német és a magyar szakirodalomban egyaránt.

A jogi nyelvészet mint kutatási terület

A jogi nyelvészet (*Rechtslinguistik*) terminus az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején – az angolszász jogi irodalmat meghatározó *law and language* irányzat kialakulásával párhuzamosan (vö: Vinnai, 2000) – jelent meg a német nyelvű szakirodalomban. Jelentéstartománya ebben az időszakban még elég bizonytalan, körvonalazódásának első állomását a törvényszéki nyelvésztől való elhatárolódás jelenti. A két fogalom különválása a nyelvésztársadalom azon igényét juttatta kifejezésre, hogy a nyelvészek nem csupán mint nyelvi szakértők kívánnak foglalkozni a jog nyelvével, hanem ettől átfogóbban és mélyrehatóbban. Legfőbb céljuk a jogi nyelvhasználat vizsgálata, valamint a jog és a nyelv közötti bonyolult viszonyrendszer titkának a nyelvtudomány eszköztárával való elemzése volt.

A múlt század hatvanas éveiben elkezdődött jogi szaknyelvi kutatások intenzitását mutatja, hogy 1985-ben megjelent az első – Ulrich Reitemeier nyelvész-szociológus által összeállított – kommentárokkal ellátott bibliográfia (*Tanulmányok a jogi kommunikációról*), amely több mint kétszáz jogi kommunikációval kapcsolatos tanulmányt tartalmaz (Reitemeier, 1985). A szerző a bibliográfiában való tájékozódás megkönnyítése érdekében a műveket hét témakörhöz sorolta:

1. A nyelv, a jog és a társadalom közötti összefüggések,
2. A jogi nyelvészet kapcsolata más tudományágakkal,
3. A jogi nyelvészet módszertani alapjai (elméleti és empirikus megközelítések),
4. Interakciókutatás,
5. A jogi eljárásban résztvevők szerep- és cselekvésmintái,
6. Nyelvhasználati sajátosságok és szövegtípusok a jogi eljárás különböző szakaszaiban,
7. A jog intézményei, különböző államok jogrendszere, jogi terminológia.

Az elemzések tematikai sokszínűségét mutatja, hogy az egyes témakörökön belül külön regiszterben kerültek felsorolásra a további kutatási szempontok. Így például az interakciókutatás témaköre a jogalkalmazás szituációira jellemző kognitív folyamatok, kommunikációs formák és interaktív stratégiák vizsgálatát az alábbi szempontok szerint tartalmazza:

- a kommunikáció aszimmetrikus jellege,
- dialógusok, narratívák, non-verbális kommunikáció,
- interakciós viszonyok az eljárás résztvevői között,
- ügyvédi, rendőrségi, bírói és ügyészi interakciós stratégiák,
- a gyanúsított, a bíró, a védő és az ügyész kommunikációs stílusa,
- információszerzés és feldolgozás a jogi eljárás során,
- a hatalom nyelvi eszközei, manipulatív nyelvhasználat, meggyőzés, kényszerkommunikáció,
- jogi szövegek létrehozása és befogadása,
- a tényállás jogi tényállássá történő átfordítása.

A felsorolásból látható, hogy a 70-es években már megtörtént azoknak a súlyponti témáknak a kijelölése, amelyek egészen napjainkig meghatározzák a kutatások alapvető irányvonalát. A 80-as években az elemzések elmélyülése és interdiszciplináris jellegének további erősödése figyelhető meg. A múlt század végén sorra születnek azok az interdiszciplináris tudományágak, amelyek a jogi nyelvészet meghatározott területeit kapcsolják össze egy-egy nyelvészeti diszciplínával. Például a jog és a pragmatika metszéspontjaiban alakult ki a **jogi pragmatika**, a jog és a szemantika kapcsolatából jött létre a **jogi szemantika**, a jog és a fordításelmélet határterületein pedig megszületett a **jogi transzlatológia**. *Igazodva a szekció témájához (Kulturaközi szaknyelvi kommunikáció, szakfordítás, tolmácsolás), az alábbiakban a jogi fordítástudomány céljait, feladatait és sajátosságait szeretnénk röviden bemutatni.*

Jogi transzlatológia

Közismert tény, hogy a globalizáció, az egyre szorosabbá váló nemzetközi gazdasági kapcsolatok fejlődése, valamint a több államot egyesítő szervezetek számának növekedése és nem utolsósorban az EU bővülésével összefüggő jogharmonizációs törekvések következtében egyre nagyobb igény mutatkozik a különböző típusú jogi szövegek fordítása iránt. Ennek az igénynek kíván megfelelni a jogi transzlatológia (Sandrini, 1999).

A jogi transzlatológiát (jogi fordítástudományt) egy olyan – a fordítástudomány, az összehasonlító jogelmélet, a szaknyelvkutatás és a kommunikációelmélet eredményeire épülő, azokat ötvöző és egy speciális

területen alkalmazó – multidiszciplináris tudományágként definiálhatjuk, amely magában foglalja a jogi tolmácsolással, elsősorban a tárgyalótermi tolmácsolással és a különböző típusú jogi szövegek fordításával kapcsolatos ismereteket, illetve azok tanulmányozását. A jogi fordítástudomány három nagyobb kutatási területet ölel fel:

- a jogi szakszövegek fordításának általános stratégiai és pragmatikai kérdései, amelyek elsősorban a jogi fordítás céljával és feladatával, valamint a fordítási szituációval és a megbízó elvárásaival összefüggő problémákat tárgyalják;
- a különböző jogi szövegtípusok fordításának sajátosságai (pl. törvénykönyvek, bírósági ítéletek stb. fordításának kérdései);
- a jogi fogalmakkal kapcsolatos terminológiai kérdések (pl. a jogi fogalmak mint reáliák, a jogi fogalmak összehasonlíthatósága és megfeleltethetősége, a jogi fogalmak ekvivalenciájának kérdése stb.).

Fordításelméleti szempontból a jogi szaknyelv olyan gyűjtőfogalom, amely magában foglalja a különböző nemzeti jogi nyelvek sokaságát. Ezeket a jogi szaknyelveket az adott nemzet jogrendje alakítja ki, ezért tartalmilag és formailag különböznek egymástól. Előfordul, hogy egy egységes jogrendhez több nyelv is kapcsolódik, mint ahogyan ezt Belgiumban vagy Svájcban tapasztaltjuk. Ugyanakkor több jogrend is kapcsolódhat ugyanahhoz a nyelvhez, mint például Ausztriában, Németországban és Svájcban a német jogi szaknyelv esetében. A jogi fordítás számára ez azt jelenti, hogy nem egyik nyelvről a másikra kell fordítani, hanem mindig egy adott jogrend nyelvéről egy másik jogrend nyelvére (Sandrini, 1996). A jogi fordítást tehát egy komplex, kultúrák és jogrendek közötti folyamatnak kell tekintenünk, ahol rendkívül fontos szerep jut a szaktudásnak, elsősorban az érintett „forrásnyelvi” és „célnyelvi” jogrendek fogalmi-tartalmi rendszerére vonatkozó szakmai ismereteknek.

Jogi fordítások készítésekor a fordítónak tehát nemcsak a fordítás címzettjét kell ismernie, hanem azt a jogrendet is, amelyben a befogadó él. Tisztában kell lennie továbbá azokkal az eltérésekkel is, amelyek a forrásnyelvi és a célnyelvi jogrend között megfigyelhetők. Minél nagyobb a távolság a jogi intézmények strukturái között, annál nehezebb a terminológiai megfeleltetés. Következésképpen a fordítónak sokkal nehezebb feladattal kell megbírkóznia és sokkal több terminológiai munkát kell elvégeznie, ha az angolszász Common-Law szövegét fordítja németre, mintha két hasonló jogrend szövegei között kell fordítania.

A jogi szövegek fordításának az alapját egyrészt tehát a forrás- és a célszaknyelv egymásra vonatkoztatása, másrészt pedig a forrásnyelvi és a célnyelvi jogrendszer intézményeinek a megfeleltetése alkotja (De Groot, 1991). Érdeemes azonban megjegyezni, hogy sem az egyes nyelvek, sem az egyes jogrendek között nincs közvetlen út: mindkét rendszer között a fordító teremt kapcsolatot.

A jog és nyelv közötti kapcsolat vizsgálata a magyar szakirodalomban

A magyarországi jogi szaknyelvi kutatásokban mérföldkőként tartjuk számon Karcsay Sándor *Jog és nyelv* c. írását (Karcsay, 1981: 325-338), amelyben a szerző áttekinti a két diszciplína kapcsolódási pontjait, részletesen szól a magyar jogi terminológia kialakulásáról, a jogi szaknyelv szókinéséről, belső tagolásáról, valamint a jogszabályok nyelvezetéről.

Karcsay tanulmánya természetesen nem előzmények nélkül született meg. A XIX. század elejétől kezdődően több olyan írás is napvilágot látott, amelyek a hivatalos nyelv, és azon belül a jogi szaknyelv magyarságával, érthetőségével és szóhasználatával foglalkoztak (Pápai, 1807; Bakos, 1883; Szikla, 1918; Dénes, 1920). A jogászok stílusának és a jogi dokumentumoknak a bírálata állandó téma volt a nyelvművelők számára, akik cikkeikben gyakran – többnyire indokoltan – ostromozták a különböző jogi iratok és dokumentumok szerzőit a jogi bikkfanyelv használata, az idegen eredetű szavak elburjánzása és a bonyolult mondatszerkesztés miatt. A jogi nyelvművelés területén jelenleg is a jogi szakszerűség és a nyelvi igényesség összehangolása a legnagyobb feladat (vö: Balázs, <http://www.e-nyelv.hu/admin/uploads/Balazs2.pdf>).

Rendőrségi kihallgatások és bírósági tárgyalások nyelvhasználatának vizsgálata

Napjainkban a jogi nyelvészet legnépszerűbb kutatási területe a rendőrségi kihallgatások és a bírósági tárgyalások nyelvhasználatának a vizsgálata. Ez az irányzat a társalgáselemzés és a funkcionális pragmatika módszereinek a felhasználásával vizsgálja a hatalom, a dominancia és az irányítás megnyilvánulásainak nyelvi eszközeit, valamint a szakemberek és laikusok között folyó diskurzus sajátosságait. A rendőrségi kihallgatásokon és bírósági tárgyalásokon készült hangfelvételek elemzése során fontos szerepet kap azoknak a nyelven kívüli tényezőknek a vizsgálata is, amelyek meghatározzák a beszélgetőpartnerek egymáshoz való viszonyát, a társalgásban betöltött szerepét, s végül, de nem utolsó sorban nyelvi cselekvési lehetőségeit.

Az intézményi kommunikáció legfőbb jellemzője az aszimmetria, amely a valós és az ezzel szorosan összefüggő társalgási hatalom

egyenlőtlen elosztása miatt alakul ki. A társalgási hatalom elsősorban interakciós irányításként értelmezhető, s főként a beszédlelés jogának az elosztásában és a tematikai kontrollban nyilvánul meg (vö: Hámori, 2006; Sajgál, 2007).

Érdeemes ezzel kapcsolatban megjegyeznünk, hogy a jog és nyelv kapcsolatának interdiszciplináris vizsgálata, hangfelvételek készítése bírósági tárgyalóteremben és rendőrségi kihallgatások során, valamint a jogi diskurzus elemzése az USA-ban, Angliában és Németországban komoly hagyományokkal rendelkezik (Vinnai, 2001). Magyarországon 2000-ben kezdődött az első ilyen jellegű kutatás (*Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában*) a Miskolci Egyetem Jogelméleti és Jogszociológiai, valamint Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén oktató jogászok és nyelvészek együttműködésével. A kutatás három hipotézis igazolására törekedett:

1. A jogi ténymegállapítás a laikus (köznyelvi) és professzionális (szaknyelvi) szövegek nyelven belüli fordításának folyamatoként megy végbe.
2. E két nyelvhasználati mód jegyei nem az egyes természetes nyelvekből fakadnak, hanem a jogi eljárás által meghatározott feltételekből.
3. A jogi eljárás során a laikus nyelvhasználatot és a tények megállapításának folyamatát egyaránt a szaknyelvi (jogszabályi, ítélkezési) szövegek vezérlik. (Szabó, 2000a)

A kutatás tárgyát az a folyamat alkotta, amelynek során a jogi eljárásban részt vevő személyek hétköznapi nyelven előadott narratívái jogi szaknyelven megfogalmazott tényállásokká formálódnak át.

A jogi nyelvhasználat pragmatikai elemzése

A közeli múltban került a figyelem középpontjába a jogi nyelvhasználat pragmatikai szempontú vizsgálata. A jogi performatívumok (vö: Szabó, 2002:129; Bánki, 2004) és a tárgyalótermi interakcióra jellemző különböző illokúciós aktusok sajátosságainak meghatározása, 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 interdiszciplináris kutatási területek, amelyek a jog- és a nyelvtudomány számára is új felismerésekhez vezetnek.

A pragmatikai elemzések – többek között – azt vizsgálják, hogy érvényesek-e az általános társalgási szabályok egy olyan sajátos mikropragmatikai környezetben, mint amilyen a bírósági tárgyalóterem

(vö: Pátrovics, 2000; Szabó, 2000b, 2001). Ebben a speciális kommunikációs szituációban a beszélgetőpartnerek ugyanis – a valós és a társalgási hatalom elosztásának aszimmetriájából adódóan – a köznyelvi nyelvhasználatban megszokottól eltérő társalgási stratégiákat alkalmaznak. A laikusok a vádlott szerepében nem követik az ideális interlokútorokra jellemző társalgási és udvariassági maximákat, céljuk sokszor a másik fél megtévesztése. A Grice által kidolgozott kooperációs elv (Grice, 1997) és a manipulációs beszédaktusok között ellentmondás feszül, hiszen a manipulatív beszédaktusoknak nem célja az együttműködés. Példaként most mégis a szakemberek kérdésfeltevési stratégiái közül említjük az ún. túl sokat állító kérdéseket, amelyek hamis vagy a válaszadóra nézve hátrányos előfeltevéseket tartalmaznak. A *Bántalmazza-e még a feleségét?* kérdés megválaszolása például azt feltételezi, hogy a válaszadó elfogadja a kérdés előfeltevéseit, nevezetesen (1) a kérdezettnek van felesége, (2) legalább egyszer vagy rendszeresen bántalmazta. A túl sokat állító kérdés azért veszélyes, mert a kérdés elhangzása után már bizonyítást igényel a kérdéshez kapcsolódó előfeltevések hamis volta (Margitay, 2004:518).

A jogi nyelvhasználat szemantikai elemzése

A pragmatikai elemzések mellett a jogi szaknyelv kutatásának változatlanul fontos területének számít a jogi szakszavak és a jogi terminológia szemantikai vizsgálata. A köznyelvi szavakat a jog speciális jogi jelentéssel ruhazza fel, illetve megszorító, szűkítő értelemben használja. A jogi terminusok és a köznyelvi szavak közötti legfőbb különbség jelentésük definiálásának pontosságában, részletességében rejlik. Éppen ezért a jog számára kiemelkedő fontosságú a szemantika, pontosabban fogalmazva, a jogi szemantika, amely az általános szemantika része, vizsgálati tárgya pedig a jogi szakszó mint jelölő és az általa jelölt közötti viszony. Ennek a viszonynak az értelmezése a jog egyik alapvető feladata, ezért a jogot gyakran alkalmazott szemantikának is nevezik (Szabó, 2001).

A jog gyakorlatában rendkívül fontos a jogilag releváns entitások jelentéstartalmának pontos és egyértelmű definiálása, mivel csak ebben az esetben valósítható meg a jogi eljárás során elhangzó megnyilatkozások összevetése a törvénykönyvek szövegével, illetve terminológiájával.

„...a denotátumok körének egyértelmű és kétségbevonhatatlan meghatározásának érdekében a nyelvi megnyilatkozások jelentését a lehető legnagyobb mértékben egyértelművé és ugyanakkor a jogi kategóriák számára értelmezhetővé, összehasonlíthatóvá kell tenni. A jelentések alakításának és összehasonlításának ez a folyamata lehet a jogi szemantika területe.” (Kenesei, 2003)

A nyelven belüli átfordítás szerepe a tárgyalótermi interakcióban

A jogi eljárásban részt vevő személyek megnyilatkozásaiban kifejezésre jutó valóságbeli történésektől a jogi tényállás szakszerű megállapításáig vezető út fordítások sorozataként értelmezhető (Szabó, 2000: 5). A fordítás terminust jelen esetben nem annak szűkebb értelmében, hanem tágabb, nyelvfilozófiai értelmében használjuk. Ez utóbbi értelmezésben a fordítás egy adott nyelven belüli folyamat, amely az események és a jogi tényállás között teremt kapcsolatot.

„Azt kell tehát megvizsgálni, hogyan lehet nyelven belüli fordítások láncolatával rekonstruálni azt a folyamatot, amely például Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődés* című regényétől az ‘aki mást megöl ...’ narratív struktúráig vezet” (Szabó, 2000a).

Befejezés

A jogi szakmai nyelvhasználat vizsgálata olyan interdiszciplináris kutatási téma, amely összekapcsolja a jogtudomány egyes területeit a nyelvtudomány hagyományos és modern ágaival. A német nyelvű szakirodalomban már meghonosodott és elterjedt a jogi nyelvészet terminus, amely a fent említett interdiszciplináris vizsgálódásokat szervezi egységes kutatási területté. A magyarországi jog és nyelv irányzat megteremtője és egyben legkiemelkedőbb képviselője Szabó Miklós, a Miskolci Egyetem jogász professzora. Az ő tudományos tevékenységének köszönhető, hogy Magyarországon is kialakulóban van – az angol és német nyelvterületen már meghonosodott új interdiszciplináris tudományág – a jogi nyelvészet.

Hivatkozások

- Adamik Tamás - A. Jászó Anna - Aczél Petra (2005): *Retorika*. Osiris Kiadó: Budapest
- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Bakos G. (1883): *A magyar jogi műnyelv*. In: Balázs (2009): *A jogszabályok közérthetősége. Nyelvi követelmények a jogi szaknyelvben*.
<http://www.e-nyelv.hu/admin/uploads/Balazs2.pdf>. 2009. január
- Bánki Dezső (2004): *Beszédaktusok, jogi aktusok és emberi jogok*. Budapest: Gondolat
- De Groot, G.-R. (1991): Recht, Rechtssprache und Rechtssystem. Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte. *Terminologie & Traduction*. Nr. 3.
- Dénes Sz. (1920): A hivatalos nyelv magyarsága. *Magyar Nyelvőr* 49: 10-16.
- Grice, H.P. (1997): A társalgás logikája. In: Pléh Cs. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. 213-228. Osiris: Budapest
- Hámori Ágnes (2006): Dominancia és barátságosság a Kulcsár-kihallgatáson. *Magyar Nyelvőr*. 130. évf. 2.sz. 129-165.
- Karcsay Sándor (1981): Jog és nyelv. *Jogtudományi Közlöny*. 36: 325-338.
- Kenesei István (2003): Jogi szemantika: problémafelvetés és kutatási program. *Világosság* 44. 63-70.
- Margitay Tamás (2004): *Az érvelés mestersége. Érvelések elemzése, értékelése és kritikája*. TYPOTEX: Budapest

- Pátrovics Péter (2000): Nyelvhasználat a bíróságon. *Magyar Nyelvőr*. 124. évf. 1.sz. 25-32.
- Pápai Sámuel (1807): *Észrevételek a Magyar Nyelvnek a Polgári igazgatásra és Törvénykezésre való alkalmazásáról*. Veszprém
- Quintilianus M. F. (2008): *Szónoklattan*. Kalligram: Pozsony
- Reitemeier, U. (1985): *Studien zur juristischen Kommunikation. Eine kommentierte Bibliographie*. Forschungsberichte des IDS. Mannheim, Band 56. Narr: Tübingen
- Sajgál Mónika (2007): Az alkalmazott társalgáselemzés lehetőségei jog és nyelv kapcsolatának vizsgálatában. In: Gecső T. - Sárdi Cs. (Szerk.) *Nyelvelmélet – Nyelvhasználat*. 251-264. Tinta Könyvkiadó: Székesfehérvár, Budapest
- Sandrini, P. (Hrsg.) (1999): *Übersetzen von Rechtstexten – Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Narr: Tübingen
- Sandrini, P. (1996): *Terminologiearbeit im Recht: Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. Wien
- Szabó Miklós (2000a): *Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában*. Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Pályázatok. Kézirat
- Szabó Miklós (2000b): Szó szerint ... A jog és a nyelv interferenciájáról. In: *Jog és nyelv*. Budapest
- Szabó Miklós (2001): *Trivium. Grammatika, logika, retorika joghallgatók számára*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Szabó Miklós (2002): *Kommunikáció általában és a jogban*. Prudentia Iuris 19. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Szikla G. (1918): Egy mintaszerű rendelet. *Magyar Nyelvőr* 47: 72-73.
- Vinnai Edina (2000): *A bírósági nyelvhasználat kutatása az angolszász jogrendszerben*. ME Doktoranduszok Fóruma, ÁJK Szekciókiadványa
- Vinnai Edina (2001): *Nyelvhasználat a bíróságon – A kutatás előzményei*. Collega V. évf. 1. sz.

Heltai Pál
Pannon Egyetem, Veszprém
Angol-Amerikai Intézet

Explicitációs műveletek különböző szakszövegekben

Az explicitáció, mint fordítási univerzálé, általában minden nyelvpárra és minden fordítási irányra érvényes. Maga az explicitáció azonban többféle lehet. Kérdés, hogy az egyes szövegtípusokra azonos, vagy különböző mértékben jellemzők-e a különböző típusú explicitációk? Könnyen előfordulhat, hogy az explicitáció más és más típusai jellemzők az irodalmi és a szakszövegek fordítására, sőt lehet, hogy a szakmai szövegeken belül is eltérő a különféle explicitációk gyakorisága.

A dolgozat a SZIE párhuzamos szaknyelvi korpuszából választott három eltérő szakszövegen tesz kísérletet az explicitáció különböző típusainak felderítésére.

Bevezetés: Az explicitáció elméleti kérdései

Az explicitációs hipotézis a fordítástudomány egyik legjobban kutatott területe, és ma már talán több mint hipotézis, hiszen jelentős mennyiségű (korpuszok vizsgálatából származó) adat támasztja alá. Ugyanakkor az explicitáció egyes elméleti kérdései is tisztázásra várnak. Nincs jól definiálva maga az explicitáció fogalma sem. Kérdés, hogy ha az explicitáció folyamata révén valami explicitebbé válik, mit értünk explicitségen? Az explicitáció megjelenése a szöveg felszínén **hozzáadásként** (beillesztés, kiegészítés, szétbontás stb.) jelentkezik, de vajon explicitációt jelent-e minden hozzáadás?

A magam részéről úgy gondolom, hogy meg kell különböztetnünk egyrészt a **nyelvi explicitséget** (ami azt jelenti, hogy minden jelentést külön nyelvi elem kódol) a **valódi explicitségtől**, amely két összetevőből áll: egyrészt a befogadónak abból a szubjektív érzéséből, hogy a közlés egyértelműen, expliciten kifejezett bizonyos, az adott szituációban releváns jelentéseket, másrészt abból, hogy a feldolgozási erőfeszítés alacsony (vö. Heltai, 2005; Kusztor - Atayan, 2003). Feltételezhető, hogy a nyelvi explicitség csak egy bizonyos pontig segíti a feldolgozást, utána gátolja. A nyelvileg explicitebb tehát a feldolgozás szempontjából nem mindig explicitebb. Az is ismeretes, hogy a szavak (illetve morfémák) számának növelése nélkül is explicitebbé tehető egy kifejezés: a konkretizáció is hozzájárulhat az egyértelműséghez, és megkönnyítheti a feldolgozást.

Ugyancsak tisztázatlan kérdés a kötelező explicitáció hatása a feldolgozásra. A különböző nyelvek explicitségi foka különböző, vannak inherensen explicit és inherensen implicit nyelvek. Hawkins szerint (1986) a német általában inherensen explicitebb, mint az angol. Ugyanez az érzése lehet az embernek, ha magyarról angolra fordított szövegeket lektorál: a szöveg gyakran túlfordított, fölösleges elemek vannak benne. Ha angolul

írunk, kevesebbet kell explicit módon közölnünk. Felmerül tehát a kérdés, hogy ha a nyelvileg explicit kifejezést általában könnyebb feldolgozni, mint a kevésbé explicitet, akkor vajon az inherensen implicit nyelveken nehezebb-e ugyanazt az üzenetet megérteni, mint az inherensen explicit nyelvekben? Vajon a konkatenatív morfológiájú nyelveket, amilyen például a török, vagy a magyar, könnyebb-e érteni, mint az analitikus és flektáló jellegű nyelveket? Annyi bizonyos, hogy a magyar anyanyelvűek angol beszédértése valószínűleg lassabban fejlődik, mint a svédeké, vagy hollandoké, egyrészt az eltérő prozódiai sajátságok (vö. Ringbom, 1992), másrészt az eltérő morfológia miatt: a magyar nyelv ragozott főnevei és igéi több időt adnak a feldolgozásra, mint a ragozatlan vagy flektáló angol, orosz formák (*asztal-ok-at – table-s, lány-ok-nak – gyevusk-am* stb.), ez azonban nem jelenti azt, hogy az angolok vagy az oroszok lassabban dolgoznák fel a saját flexióikat, mint a magyarok a maguk ragozott formáit. Catford klasszikus példája (1965:39) is azt mutatja, hogy egy orosz és egy angol mondat nem ugyanazokat a jelentéseket fejezi ki, de a két mondat mégis ekvivalens lehet, ha az adott szituációban releváns jelentések megegyeznek. Ebből az is következik, hogy ha a fordítás során a kötelező explicitáció a forrásnyelvben nem szereplő elemek hozzáadását írja elő, a többlet-információ az adott szituációban nem feltétlenül releváns, így nem feltétlenül teszi az adott mondatot könnyebben feldolgozhatóvá.

A valódi explicitásban szerepet játszó feldolgozási költség nagymértékben függ a gyakoriságtól, illetve a szokásszerű kifejezéstől, a stilisztikai, fordítási és nyelvi normáktól.

Az explicitáció okai

Az explicitáció általános oka feltehetően az, hogy a fordítás függő szövegalkotás: egy meglevő szöveg interpretálása és újraalkotása egy másik nyelven, egy másik kultúra kontextusában. A fordító – az eredeti szerzőtől eltérően – nem saját mentális reprezentációjából indul ki, hanem a szöveg alapján kialakított mentális reprezentációból. Mivel nem, szerzője a szövegnek, nem tudja pontosan, hogy a szöveg által kifejezett információk közül melyek relevánsak, ezért a biztonság kedvéért igyekszik minél több információt megőrizni. A nyelvi és kulturális különbségek miatt azonban ez gyakran csak kifejtéssel lehetséges. A fordítók többnyire kerülnek a kockázatot: nem szívesen hagynak ki explicit formában megfogalmazott információt. Más esetekben a fordító azért explicitál, hogy a célnyelvi olvasó feldolgozási erőfeszítését csökkentse, például egyértelműsítéssel, vagy a célnyelvi nyelvhasználati normáknak jobban megfelelő explicitebb nyelvi formák alkalmazásával. Mindez azonban nem csak a fordításra érvényes, hanem minden függő szövegalkotásra, ezért feltételezhetjük,

hogy az explicitáció jelensége nem csupán fordítási univerzálé, hanem **kommunikációs univerzálé** is. Gondoljunk például arra, hogy ha egy szakmai jellegű szöveget laikusok számára átírunk, egyes részleteket automatikusan kifejtünk és megmagyarázunk.

Az explicitáció fajtái

Klaudy (1998) az explicitációt kötelező, fakultatív, pragmatikai és fordításspecifikus explicitációra osztja. Részletes felosztást találunk Pápainál (2002, 2004), illetve a tolmácsolásra vonatkozóan Gumulnál (2006).

Saját magam úgy gondolom, hogy az explicitáció különböző fajtáit a következő felosztás alapján tudjuk legelőnyösebben vizsgálni (Heltai, 2003):

Kötelező explicitáció

- nyelvi (nyelvtani, lexikai)
- szövegszervezési (kohézió)

Fakultatív explicitáció

- nyelvi (nyelvtani, lexikai), szövegszervezési (kohézió)
- pragmatikai (pragmatikai partikulák betoldása, következtetési jelentések kifejtése, illokúció explicit jelzése, értelmezéshez szükséges háttérismeretek betoldása)
- fordítás-specifikus explicitáció

Megjegyzendő, hogy a kötelező és a fakultatív explicitáció elkülönítése nem lehet merev: előfordul, hogy nem kötelező az explicitáció, de az explicitáció elmaradása érthetlenné, vagy stilisztikai szempontból kifogásolhatóvá teszi a fordított szöveget. Az is előfordul, hogy a fordítás során kötelező valamilyen fordítási műveletet végezni, és az egyik választható művelet az explicitáció. A szövegszervezéssel kapcsolatos explicitáció ritkán kötelező, de előfordul (például névmási utalás betoldása magyarról angolra fordított szövegben). A pragmatikai explicitációnak viszont aligha van olyan esete, amikor kötelező lenne.

Explicitáció különböző szakterületek fordított szövegeiben

Ebben a dolgozatban a SZIE párhuzamos szaknyelvi korpuszából kiemelt szövegmintákon azt a kérdést vizsgálom, hogy milyen explicitációs eltérések vannak különböző szakterületek fordított szövegeiben.

Explicitáció és szövegfajták

Az explicitáció mindenfajta fordításra jellemző, de feltételezhetjük, hogy az explicitáció más és más típusa dominál különböző irodalmi és szakszövegek fordításában, sőt lehet, hogy a szakmai szövegeken belül is eltérő a különféle explicitációk gyakorisága.

Egy korábbi vizsgálat során (Heltai, 2003) egy viszonylag rövid angol szakszöveg fordításának teljes vizsgálata azt mutatta, hogy a legjellemzőbb explicitációs műveletek a következők voltak:

- kötőszavak betoldása;
- névmások konkretizálása (főnévvel fordítása);
- visszautalások pontosítása, szemantikai és pragmatikai ellipszis megszüntetése
- háttérismeretek betoldása.

Egy további vizsgálat (Heltai, 2008) 5-5 irodalmi és szakszöveg minta alapján azt mutatta, hogy az összes lexikai jellegű műveletek tekintetében irodalmi szövegek mintegy kétszer annyi átváltási műveletet tartalmaztak, mint a szakszövegek. A szakszövegekben az implicit, következtetési jelentések hozzáadása kisebb szerepet kap, a háttér-információk hozzáadása nagyobbat; a konkretizáció kisebbet, a szétbontás bizonyos stilisztikai követelmények miatt többet, a kohézió explicitáció nagyobbat. Ugyanakkor az említett vizsgálatban az egyes szövegmintákon belül is nagy különbségek voltak, feltehetően nagyjából a fordító paramétereitől, és kisebb részt a szöveg típusától, illetve a szakterülettől függően.

Korpuszvizsgálatok

Az explicitációs jelenségek kutatása főleg összehasonlítható korpuszok alapján történik. Ennek eredményeként a fordított és nem fordított szövegek nyelvi jellemzőinek eltéréseiről kaphatunk adatokat. Ritkábban vizsgálják az explicitációt párhuzamos korpusz alapján, amely arra ad lehetőséget, hogy az explicitáció műveleteit a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg összehasonlítása révén tanulmányozzuk. A vizsgálat mind a két esetben egy-egy vagy egynéhány szövegjellemzőre (például egyes kötőszavakra, mellékmondat-típusokra stb.) irányul; egy adott fordított szöveg összes jellemzőjét nehéz egyszerre vizsgálni, többek között azért is, mivel a szövegjellemzők (anafóra-láncok, lexikai kohézió, téma-réma viszonyok) nehezen köthetők a gép által kezelhető formai jellemzőkhöz. A korpuszvizsgálatokat Espunya szerint (2007) a „darabonkénti” megközelítés (*item approach*) jellemzi; de az általa alkalmazott „szövegszintű megközelítés” (*textual approach*) is csak annyiban tér el ettől, hogy a fordításban előforduló összes kötőelemet számításba veszi.

Éppen ezért a manuális vizsgálatoknak továbbra is fontos szerepe van az explicitáció tanulmányozásában, ugyanakkor keresni kell a módját annak, hogyan lehet a gép segítségével úgy automatizálni, vagy félig automatizálni a vizsgálatokat, hogy azok ne csupán egy-egy kiragadott elem tekintetében jellemezzék a fordítást.

A korpuszok használata lehetővé teszi, hogy egy-egy jelenséget nagy mennyiségű szövegen vizsgáljunk, és általános következtetéseket vonjunk le. Így például vizsgálhatjuk a magyar *is* módosító szó előfordulását a teljes korpuszban, és az egyes szövegekben is, és valószínűleg megállapíthatjuk, hogy az angol szövegben sokszor nincs sem *also*, sem *too* ott, ahol a magyar betoldja az *is*-t. Ugyanakkor az általános jellegű vizsgálatok, amelyek nem az adott szöveg összes jellemzőjével (például az explicitáció és implicitáció összes típusával) foglalkoznak, elfedhetik az egyes szövegek és egyes fordítók közötti különbségeket. Ezért a teljes szövegek kézi vizsgálatára továbbra is szükség van, annál is inkább, mivel az ilyen vizsgálatok jelezhetik, hogy milyen jelenségeket érdemes nagyobb korpuszon vizsgálni.

Kutatási kérdések

A fentiek alapján tehát ebben a dolgozatban a következő kérdésekre keresünk választ:

- Eltérő-e az explicitáció mértéke és típusai különböző szakszöveg-típusok között?
- Ha igen, ennek milyen okai vannak?
- Lehet-e, és hogyan lehet az eltéréseket korpusz segítségével vizsgálni?

A vizsgálat anyagai és módszerei

A vizsgálathoz a SZIE szaknyelvi párhuzamos korpuszából (Heltai, 2007) három eltérő jellegű, hosszabb szakszöveget választottam: egy nyelvészeti, egy mezőgazdasági és egy biológiai jellegűt. A szövegek megközelítőleg azonos hosszúságúak voltak (8-10,000 szó). A rövidített címetek és a szavak számát az alábbi 1. táblázat tartalmazza, a teljes bibliográfiai adatokat lásd a Források c. részben.

1. táblázat
A rövidített címeket és a szavak számát összesítő táblázat

Rövidített angol cím	Szavak száma	
	Az angol szövegben	A magyar fordításban
Syntactic Structures	10.340	9.439
Agricultural Research	10.043	8.860
Animal Behaviour	9.903	8.312

A szövegeket kézileg szinkronizáltam és elemeztem, megjelölve az általam explicitációnak ítélt eseteket (a kiegészítések, szétbontások és konkretizációk alapján). Természetesen arra nem volt lehetőségem, hogy minden egyes betoldás vagy felbontás esetében megállapítsam, hogy csupán nyelvi jellegű explicitációról, vagy valódi, a feldolgozást megkönnyítő explicitációról van-e szó.

Az explicitációként azonosított esetek alapján megkíséreltem a leggyakoribb tendenciákat impresszionisztikus módon meghatározni. Mennyiségi vizsgálatot és statisztikai elemzést nem végeztem.

Eredmények

Az alábbiakban példákat mutatok be a három szövegben azonosított explicitációkból. A példákban aláhúzással jelöltem a hozzáadott elemeket; a felbontást nem jelöltem.

A nyelvészeti szöveg fordítását nyelvész szakember készítette. Ez publikált, és minden bizonnyal lektorált fordítás. Különösen gyakorinak bizonyultak az explicitáció következő változatai:

- Rövid kötőszavak, határozók hosszabbal történő fordítása, például
hence – ebből következően
then – ez esetben
if – abban az esetben, ha
intrinsically – lényegükből eredően
surely – minden kétséget kizáróan
- Egyes terminusok szétbontással, körülírással történő fordítása
non-affix – bármi, ami a Verb összetevőben nem végződés
transforms – transzformációk eredményeképp létrejött láncok
- Szimbólumok, számok kiegészítése értelmező jelzővel
in order to apply (29i) in (30) ...
– ahhoz, hogy a (30) levezetésben a (29i) szabályt alkalmazhassuk ...
then (115i), (115ii) and (115iv) – a ... (115i), (115iii) és (115iv) mondatokat

- A visszautalások pontosítása: névmás → főnév, főnév → hosszabb főnévi szócsoport
the machine – az imént leírt gép
we can insert a declarative sentence S1, S3, S5, and this declarative sentence ...
 – beiktathatunk egy S1, S3, S5 kijelentő mondatot, és az így keletkező kijelentő mondat
an automatic consequence of rule (34) - automatikus következménye lesz a (34) szabály alkalmazásának

Gyakorlatilag nem fordul elő pragmatikai vagy háttérismerettel kapcsolatos explicitáció, tehát az explicitáció csak a nyelvek és a szaknyelvi műfajok, illetve stílusok grammatikai, lexikai, és szövegépítési különbségeiből adódik.

A biológiai szöveg fordítása nem publikált fordítás. Amerikában dolgozó, az angol nyelvet kiválóan ismerő kutató mondta magnóra a magyar szöveget, tehát blattolt szövegről van szó, amelyet a leírás során (feltehetően) valamennyire stilizáltak. Ebben a szövegben az előzőhöz képest rendkívül kevés explicitáció fordul elő. Az angol és a magyar szöveg mondatról mondatra és kifejezésről kifejezésre történő összehasonlítása során úgy tűnt, hogy sokkal több benne az implicitáció, illetve a kihagyás, mint az explicitáció.

A leggyakrabban a következő explicitációs műveletek fordultak elő:

- Kötőszavak, kötőelemek, módosítószavak betoldása
hiszen, azonban, ugyanis, így, vagy, is
- Egyes terminusok eredeti angol nevének zárójelben való közlése
proximate and ultimate causes of behavior
 – a viselkedés közvetlen (proximális) és végső (ultimális) okai között
- Címek kiegészítése értelmező jelzővel
when Charles Darwin published The Origin of Species
 – amikor Charles Darwin megjelentette A fajok eredete c. könyvét
- A visszautalások pontosítása: névmás → főnév, főnév → hosszabb főnévi szócsoport
its offspring – a mutáns utódai
Wing-flipping by an Automeris moth illustrates that ...
 – Az *Automeris* lepkeének a szárnyelőrehúzó viselkedése mutatja, hogy ...
- Főnevek kiegészítése összetett szóval
insect net – rovarfogó háló

field – tudományterület

allele – alléltípusok

evolutionary time – evolúciós időintervallum

- Főnevek, melléknevek, igék felbontása több szóra
climatic pressures – kedvezőtlenebb időjárási viszonyok között
complete – teljes igényű
The appropriate breeding experiments - Egy jól megtervezett szaporítási kísérlet
biological significance of life – az élet biológiai értelemben vett jelentősége
- Konkretizáció
early – fiatalkori
scientists - biológusok
- Nyelvtanilag elliptikus szerkezetek kiegészítése
why animals behave as they do
– *miért úgy viselkednek az állatok, ahogy viselkednek*
- Szemantikailag/pragmatikailag elliptikus szerkezetek kiegészítése
Proximate questions about behavior require an exploration into an animal, ...
– *A közvetlen kérdések az állatok testének felderítését jelentik*
the traits associated with reproductive failure will be eliminated.
– *A szaporodási sikertelenséggel párosult tulajdonságok eltűnnek a populációban.*
Its competitors could be completely replaced.
– *A többi allél teljesen ki fog szorulni a populációból.*

A **mezőgazdasági szöveg** fordításában rendkívül sok explicitációt találunk minden típusból. Helyenként az az érzésünk, hogy a fordító mindent az olvasó szájába akar rágni, és néha fölöslegesen is „szaporítja a szót”, tehát a fordítás-specifikus explicitációra valószínűleg itt találjuk a legtöbb példát. A fordítóról nincsenek adataink, de az internetről kiderül, hogy a 70-es, 80-as években több mezőgazdasági jellegű könyvet fordított és lektorált németből, és egy biometriai értelmező szótár szerkesztője is volt. A leggyakrabban a következő explicitációs műveletek fordultak elő:

- Kötőszavak, kötőelemek, pragmatikai módosítószavak betoldása
persze, még ... is, még mindig, már eddig is; ennek a célnak az érdekében; és végül az a kérdés
- Egyes terminusok fordítása és az eredeti nemzetközi kifejezés megtartása
- *moratorium on agricultural research*

- – a mezőgazdasági kutatás átmeneti leállításának, moratóriumának gondolata
- A visszautalások pontosítása: névmás → főnév, főnév → hosszabb főnévi szócsoport:
 - it – ez az első előrehaladás*
 - all – minden termék*
 - welfare – jólétének növekedése*
 - a large proportion – az emberiség nagy hányada*
 - proportion – az emberiség nagy hányada*
- Főnevek kiegészítése összetett szóva
 - force – hajtóerő*
 - variety – növényfajta*
 - research – kutatómunka; tudományos kutatás*
- Főnevek, melléknevek, igék felbontása több szóra
 - famines – nagy éhínségek*
 - human health – az emberiség jobb általános egészségi állapota*
 - favoured localities – bőséggel megáldott táj*
 - ill-clothed and hungry – sem ruházattal, sem étellel nem voltak elegendően ellátva*
 - well-informed – tájékozott, tisztánlátó*
 - unprecedented – el sem képzelt*
 - underdeveloped – fejlődésben visszamaradt*
- Konkretizáció
 - have the things that constitute civilization – élvezheti a civilizáció gyümölcseit*
 - early improvements in agriculture – a mezőgazdasági fejlődés első lépéseit*
 - length of day – rövid és hosszú napszakra*
- Nyelvtanilag elliptikus szerkezetek kiegészítése
 - ... why some varieties of plants and breeds of livestock are, and some are not resistant to various diseases and insect pests and to weather hazards.*
 - ... és végül az a kérdés, hogy miért rezisztens az egyik növény- vagy állatfajta, és miért fogékony a másik a különböző betegségekkel, kártevőkkel és elemi csapásokkal szemben.
- Szemantikailag/pragmatikailag elliptikus szerkezetek kiegészítése
 - improvements in agriculture – a mezőgazdasági termelés fejlődése*
- Nyomatékosítás
 - new problems – új és új problémák*
 - Early improvements in agriculture were made mostly by men and women who tilled the soil...*

A mezőgazdasági fejlődés első lépéseit azok a férfiak és nők tették meg, akik maguk művelték a földet ...

Következtetések

Természetesen mind a három szövegben előfordultak az angol-magyar fordítás során a tapasztalat szerint is gyakori kötelező explicitációs műveletek, így például a hátravetett jelzős szerkezetek (prepozíciós jelzők, igenevek, stb.) mellékmondattá alakítása vagy szemantikailag üres melléknévi igenév betoldásával bővített jelzős szerkezettel történő fordítása, mellékmondatok előtt a főmondatban rámutató szavak betoldása, stb. Ezeket a kötelező jellegű betoldással járó műveleteket itt nem vizsgáltam, többek között azért sem, mert kétséges, hogy mennyiben jelentenek valódi explicitációt. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy – mivel az explicitáció egyes esetekben a kötelező választás egyik választási lehetőségét jelenti (például az igenév fordítható mellékmondattal vagy bővített jelzős szerkezettel) – a megoldások aránya feltételezhetően a fordítótól és a szövegtípustól függően változik. Eltérések lehetnek ebben a tekintetben kezdő és tapasztalt fordítók, illetve irodalmi és szakszöveg között, sőt egyes szaknyelvi regiszterek között is. Ezért a kötelező explicitáció egyes eseteit érdemes lenne nagyobb párhuzamos korpuszok segítségével vizsgálni.

Összehasonlító korpuszvizsgálatokkal azt is érdemes lenne megnézni, hogy adott szövegtípusban eltér-e az egyes szerkezetek gyakorisága a fordított és az eredeti magyar szövegek között, és hogy az esetlegesen jelentkező különbségnek szövegszinten van-e hatása a feldolgozásra.

Az első kutatási kérdésre azt a választ kaptam, hogy az explicitáció mértéke és típusai az egyes szövegekben valóban eltérnek. Ez statisztikai vizsgálat nélkül, ránézésre is megállapítható. A legkevesebb explicitációt a biológiai szövegben találjuk, a legtöbbet a mezőgazdasági szövegben. Az explicitáció típusai közül a legkevesebb a nyelvészeti szövegben fordul elő. A szakszövegek angolról magyarra történő fordítása során megfigyelhető explicitáció jelentős része nyelvi különbségekre vezethető vissza, és igen kevés a kultúra eltéréseiből eredő explicitáció.

A második kutatási kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a különbségeket feltehetően több tényező okozza: a szöveg típusa (regiszter), sőt témája, a fordító személyisége és a fordítás körülményei (gondos, lektorált fordítás vagy blattolás jellegű gyors fordítás) mind hatással lehetnek az explicitációra. A jelen vizsgálat alapján ezeket a hatásokat még nem tudjuk biztosan elkülöníteni, de a nyelvészeti és biológiai szöveg, illetve a mezőgazdasági szöveg eltérései alapján feltételezhetjük, hogy

minél közelebb van a szöveg a prototipikus, „kemény” szakszöveghez, és minél egységesebb tematikai szempontból, annál kevesebb benne az explicitáció, és annál kevesebb fajtára korlátozódik. A mezőgazdasági kutatás történetéről szóló szövegben talált igen sokféle és hatalmas mennyiségű explicitáció oka tehát részben az, hogy a szöveg bevezető jellegű, közelebb áll az általános köznyelvi, illetve ismeretterjesztő szövegekhez (bár a szűkebben szakmai jellegű szakaszok fordítása sem tartalmaz kevesebb explicitációt, mint az általános leírásoké), és tematikailag jóval változatosabb, mint a két másik szöveg.

Ugyanakkor az explicitációs műveletek rendkívül magas számát magyarázhatja a fordító hajlama is. A három szöveg összehasonlítása alapján úgy tűnik, hogy a mezőgazdasági szövegben van a legtöbb fordítás-specifikus explicitáció. A biológiai szöveg fordítója viszont egyáltalán nem igyekszik túlexplicitálni a fordítását, sőt a szöveg elemzése során gyakran kihagy, illetve implicitál. Éppen ezért a további kutatások során érdemes lenne azt is vizsgálni, hogyan aránylik egymáshoz az explicitáció és az implicitáció mértéke különböző szövegtípusoknál, fordítóknál és fordítási helyzeteknél, figyelembe véve azt a tényt is, hogy az angol inherensen implicit, míg a magyar inherensen explicit nyelv.

Mint ahogy azt korábbi tanulmányom (Heltai, 2003) is jelezte, angol-magyar szakszöveg-fordításban az explicitáció egyik kiemelkedően fontos formája a visszautalások pontosítása és a szemantikai, illetve pragmatikai ellipsis megszüntetése. A kettő összefügg: ha például az egyik mondatban a *mezőgazdasági termelés fejlődéséről* beszéltünk, és a következő mondatban ezt a *mezőgazdaság fejlődése* kifejezéssel helyettesítjük, akkor pragmatikai ellipsisról van szó: nyelvtanilag a mondat nem hiányos, nem elliptikus, ugyanakkor az adott kontextusban a *mezőgazdasági termelés fejlődését* jelenti. Ha tehát az eredeti szöveg a *mezőgazdaság fejlődése* kifejezést a *mezőgazdasági termelés fejlődése* értelmében használja, és a fordítás ezt explicitté teszi, tehát az eredetihez képest betoldja a *termelés* szót, akkor a visszautalást pontosítja, és egyúttal a pragmatikai ellipsiszt megszünteti.

A visszautalások pontosítása főleg a nyelvi és szövegszerkesztési konvenciók különbségeiből adódik. A pragmatikai ellipsis eltérő mértéke az angol és a magyar nyelv között általános nyelvi, illetve nyelvhasználati különbség: az angol nyelv (használó) könnyebben lemond arról, hogy egy adott szituáció kevésbé lényegesnek ítélt, kikövetkeztethető elemeit kifejezze (vö. Catford, 1965), mint a magyar. A magyar nyelv tehát kevesebbet bíz a következtetéses kommunikációra. A visszautalás pontosítására a fordítási műveletek miatt is szükség lehet: ha a fordítás során megváltozik a mondat szerkezete, illetve szórendje, akkor a

forrásnyelvi visszautalással párhuzamos eszköz a fordításban már nem lesz elég egyértelmű, ezért a fordító igyekszik pontosítani.

A visszautalás formája bizonyos stílusokban stilisztikai preferencia-különbség is lehet, és lehet fordítói hajlam eredménye is. Egyelőre nem világos, milyen arányban magyarázzák ezt az eltérést a nyelvi, a műfaji vagy stilisztikai különbségek és a fordítói hajlam, és az sem, hogy ez milyen hatással van a feldolgozásra. További vizsgálatokra és kísérletekre lenne szükség annak felderítésére, hogy a magyarról angolra történő fordítás során hasonló mértékben működik-e az ellentétes folyamat, az implicitáció, vagy az aszimmetria-hipotézisnek (Klaudy, 2001; Klaudy-Károly, 2005) megfelelően „túlfordítás” jelenik meg. Összehasonlító korpusz alapján lehetne vizsgálni, hogy van-e különbség az ilyen jellegű visszautalások tekintetében eredeti magyar szövegek és angoltól fordított szövegek között, és természetesen kívánatos lenne kísérletileg vizsgálni, hogy milyen hatása van az explicitációnak a feldolgozásra. Meg lehetne kísérelni, hogy a fordított szövegekből kiiktassuk az explicitációt, hogy összehasonlíthassuk, vajon az explicitált szöveg értése könnyebb-e, vagy a nem explicitálté.

A harmadik kutatási kérdésre a vizsgálat nem ad választ, csupán megerősíti azt az érzésünket, hogy a korpuszok alapján végzett explicitációs vizsgálatok egyoldalúak, és kívánatos lenne megtalálni a módját annak, hogy a manuális vizsgálatok átfogó jellegét automatikus vagy félig automatikus gépi vizsgálatokkal tudjuk kiegészíteni.

A fordításoktatás szempontjából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a leendő fordítók képzésében, az elméleti ismeretek tudatosításában fontos szerepe lehet a fordítások különböző szempontú összehasonlításának. Az explicitációs műveletek teljes szövegekben végzett vizsgálata nem előíró szabályként szolgál, hanem mintaként, amelyhez képest a fordító kialakítja a saját gyakorlatát.

Hivatkozások

- Baumgarten, N.- Meyer, B. - Özçetin, D. (2008): Explicitness in translation and interpreting: a critical review and some empirical evidence (of an elusive concept). *Across Languages and Cultures*
- Blum-Kulka, S. (1986): Shifts in Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. - Blum-Kulka, S. (eds.): *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Narr. 17-35. Günter: Tübingen
- Catford, J. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press: Oxford
- Espunya, A. (2007): Is Explicitation in Translation Cognitively Related to Linguistic Explicitness? In: Vandeweghe, W.-Vandepitte, S.- Van de Velde, M. (eds.): *The Study of Language and Translation*. Belgian Journal of Linguistics 21. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam

- Gumul, E. (2006): Explicitation in Simultaneous Interpreting: a Strategy or a By-Product of Language Mediation? *Across Languages and Cultures*, Volume 7, Issue 2, 171-190.
- Hawkins, J. A. (1986): *A Comparative Typology of English and German. Unifying the Contrast*. Croom Holm: London
- Heltai P. (2003): Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban. In: Feketéné Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. 173-198. DE ATC: Debrecen
- Heltai P. (2005): Explicitation, Redundancy, Ellipsis and Translation. In: Károly, K. - Fóris, Á. (eds.): *New Trends in Translation Studies*. 45-74. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Heltai P. (2007): Párhuzamos szaknyelvi korpusz munkálatai a Szent István Egyetemen. In: Feketéné Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd..* 285-293. DE ATC: Debrecen
- Heltai P. (2008): Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban. *Fordítástudomány*. 10: 1, 5-17.
- Heltai Pál -Juhász Gabriella (2002): A névmások fordításának kérdései angol-magyar és magyar-angol fordításokban. *Fordítástudomány*. IV. évf. 2. sz. 46-62.
- Klaudy, K. (1998): "Explicitation". In: M. Baker (ed.): *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. 80–84. Routledge: London and New York
- Kusztor, M. - Atayan, V. (2003): Az explicitációs hipotézis néhány elméleti kérdéséről. *Fordítástudomány* 5/2. 5-17.
- Pápai V. (2002): Fordítási univerzálék: az explicitáció. In: Fóris Á. – Kárpát, E. - Szűcs T. (szerk: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. 486-493. Lingua Franca Csoport: Pécs
- Pápai, V. (2004): Explicitation: A universal of translated text? In: Mauranen, A. - Kujamäki, P. (eds): *Translation Universals Do they exist?* 143-164. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Ringbom, H. (1992): On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production. *Language Learning*. Vol. 42, No.1, 85-112.

Irodalom

- Salmon, S.C. - Hanson, A.A. (1964): *The Principles and Practice of Agricultural Research*. Leonard Hill: London
- Salmon, S.C. - Hanson, A.A. (1970): *A mezőgazdasági kutatás elméleti és gyakorlati problémáiról*. (Ford: Aradszky Gézáné.) Mezőgazdasági Kiadó: Budapest
- Alcock, J. (1989): *Animal Behaviour*. Sinauer Associates Inc.: Sunderland, Mass
- Alcock, J. (é. n.): *Az állatok viselkedése*. (Kézirat)
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. (Ford.: Zólyomi Gábor-Antal László). Osiris-Századvég: Budapest

Jerkus Tibor Istvánné Kovács Erika
MOL Nyrt.

Stilisztika és szaknyelv

A téma a nyelvészetnek több ágát egyesíti, szociolingvisztikai keretek között a tudományos-ismeretterjesztő gazdasági szaknyelv, illetve sajtónyelv, valamint érintőlegesen a címek vizsgálatának tudományát, a titrológiát ötvözi a nyelvészeti kutatások tárgyával. A sajtónyelv vizsgálatának egy eddig kevésbé kutatott aspektusát helyezem a középpontba. A sajtócímekben rejlő neologizmusok szaknyelvi környezetben való megjelenését vizsgálom. A stilisztika és a gazdaság kapcsolatát az interkulturális kommunikáció szakemberei elméleti és gyakorlati kutatásaikkal igazolták. Mivel a kultúra társadalmi jelenség, ahogy a nyelv is az, elképzelhetetlen, hogy ne lenne kapcsolata a szintén társadalmi környezetet igénylő gazdasággal. Napjaink írott sajtója ennek az összefüggésnek a tükröképe.

Bevezető

A tanulmányban egy jelentős gazdasági hetilap, a magyar nyelvű *Heti Világgazdaság (HVG)* címeinek vizsgálatát illetve a vizsgálat eredményét mutatom be. A címeket az újság megjelenésétől vizsgáltam napjainkig, ami majd harminc év anyagát foglalja magába és közel 1500 címet jelent. Ezek között 165 neologizmust találtam, ami a címek több, mint 10%-a. A neologizmusok szófaja nagyrészt főnév. Ez is alátámasztja Nádai állítását, aki szerint a gazdasági szócikkekben és ezek címeiben a nominális stílus az uralkodó (Nádai, 2006).

A kutatás aktualitása több irányból megközelíthető. A néhány évtizedes múltra visszatekintő szociolingvisztika tudománya a társadalmi változások hatására bekövetkező nyelvi jelenségeket kutatja. Ezeket a nyelvi változásokat az információs társadalom korának köszönhetően laikusok és kutatók egyaránt megtapasztalhatják. Az írott és elektronikus sajtó termékei az adott nyelvállapotokat rögzítik az utókor és a tudomány számára. Az írott forma ugyanis többször ellenőrizhető, egymással összevethető és tükrözi a változásokat. Az alkalmazott nyelvészet feladata ezek leírása, az elméletek gyakorlati megvalósulásának bemutatása.

A gazdasági szaknyelv, a címek és a stilisztika

Jelen munkámban azt vizsgálom, milyenek lehetnek a stilisztikai neologizmusok a gazdasági szaknyelv területén. Ezek egyes címekbe ágyazott elemeinek felismerése az írói kreativitásnak köszönhetően nem egyszerű feladat. A kultúra részeként a stilisztikai neologizmusok közel állnak hozzánk, ez a sajtóban is érzékelhető. A címek megértése azok szövegalkotó szerepe miatt az egész cikk megértésének alapja. Mivel a világról alkotott elképzelésünk nagy része a sajtóból származik, fontosnak tartom nyelvezetének mélyebb megismerését. Fel kell tárjunk azokat a

nyelvi stratégiákat, amelyek megkönnyítik a tájékozódást, és amelyek a címbe rejtett utalások megfejtéséhez vezetnek.

A tudományos-ismeretterjesztő gazdasági írott sajtóban megjelenő szövegek gyakran válnak a szaknyelvi vizsgálatok tárgyává. A gazdasági írott sajtó a szaknyelv specifikus kommunikátuma, így a szaknyelv és a köznyelv összefonódása ezekben a szövegekben érzékeltethető leginkább.

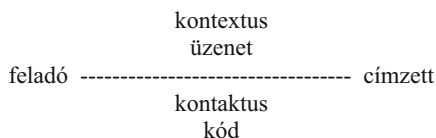
Globalizáció a sajtóban

A nyelvi globalizációt a hétköznapiakban is megtapasztalhatjuk, ha szemügyre vesszük a hazánkban is hozzáférhető, vagy legalábbis hivatkozott sajtótermékek skáláját. A 90-es évek elején bekövetkezett rendszerváltásnak is köszönhető ez, de az angol mint világnyelv európai elterjedése is nagy mértékben hozzájárult a külföldi sajtó iránti igények növekedéséhez. A média hatalma akár nyelvhasználati szokásainkat, idegen nyelv preferenciánkat is átalakíthatja, hiszen a neves amerikai és brit szaklapokra való gyakori hivatkozás az angol nyelv privilégiumát erősíti.

Szerzők és olvasók

A szerzők és az olvasók csak akkor működhetnek együtt, ha létezik egy közös interpretációs dimenzió, ahol a befogadó az üzenetet a közlés céljának megfelelően értelmezni tudja. A feladó (például a cikk szerzője) és a címzett (például a cikk olvasója) közötti sikeres kommunikációt – és bármely sikeres kommunikációt – Jakobson (1969:268) klasszikus modelljével írrom le, amely alátámasztja az előbbi állítást.

1. ábra
A Jakobson-féle verbális kommunikáció modell



A Jakobson-modell az üzenetek értelmezését a közös nyelvi kódra alapozza, amely adott kontextusban a dekódolás során nyer értelmet. A kontextus a közös kulturális tudás, a kód az írott nyelv, amiben az üzenet rejlik.

Az írott sajtó sajátosságai

A sajtó a „felnőttkori szocializáció legfőbb eszköze” (Bernáth, 2002:37), ami a technikai vívmányoknak köszönhetően az információhoz való hozzáférés sebességét hatványozottan felgyorsította. A világ eseményeiről

való tájékozottság a társadalomhoz tartozás és elfogadottság egyik kritériuma. A hazai és nemzetközi írott sajtó ezt az igényt mindig igyekezett kielégíteni. Számos műfaj szolgál a hírek lehetőleg objektív közvetítésére: vezércikk, belső cikk, nyílt levél, vitacikk, kommentár, jegyzet, tárcsa, glossza, riport, tudósítás (Bencédy, 1995). Mivel jelen dolgozat kutatási témája, a címek vizsgálata műfajoktól független, a felsorolt műfajok ismérveit itt nem elemzem.

Az írott sajtó szaknyelvi sajátosságai

Elfogadom azt a hipotézist, hogy a sajtónyelvnek vannak olyan jellemzői, amelyek megkülönböztetik más nyelvi megnyilvánulásoktól. A sajtó feladata az aktuális társadalmi, gazdasági állapotokról, változásokról való pontos tájékoztatás. Minden hír ezt a feladatot hivatott ellátni a lehető legobjektívebb módon. Az objektivitásra törekvés ellenére még a gazdasági hírekről szóló szakcikkekben is felfedezhetünk szubjektív megnyilvánulásokat. Nem meglepő, hiszen az újságíró a világ egy szegmensét a maga szemszögéből írja le, így a cikk nem pontos mása az eseményeknek, csak a valóság egyik lehetséges interpretációja.

A sajtócikkek nyelvi megformálása egyéni, az író szabadon kombinálhatja a szókincset és nyelvtant, ami a szerző stílusát alakítja. Tolcsvai (1996:50) szerint: „a stílus a szöveg megformáltságának a módja, melyet a közlő és a befogadó más stílusokkal összehasonlítva valamilyen szociokulturális alapú nyelvi értékrendszerben helyez el”. A nyelv verbális és nonverbális eszközeinek esetleges kombinációja tehát a stílus, melynek kiválasztása társadalmi kontextustól is behatárolt így az ott betöltött funkciók alapján rétegekre osztható.

A stilisztika tudománya (Szathmári, 1961; Tolcsvai, 1996) a következő stílusrétegeket különbözteti meg: szépirodalmi, tudományos, publicisztikai, társalgási és szónoki. A publicisztikai stílusréteg a sajtó nyelvhasználatát jellemző nyelvi eszközök összessége. Elsődleges funkciója az objektív információ átadás, ami a fejezet elején említett publicisztikai műfajokban valósul meg. „A sajtó funkciója az, hogy a legfrissebb események híreit a legrövidebb úton és pontosan, szabályozott időrendben juttassa el a legszélesebb nyilvánossághoz” (Dovifat, 1998:271).

Egyre több újságíró él a stiláris meghökkentés eszközével, azaz a műfajtól szokatlan, meglepő kifejezésmódot alkalmaz és akár más stílusrétegek jellemvonásai is megjelennek a cikkben (például ifjúsági nyelv, szleng, argó). A fő cél mindig a figyelem felkeltése és ezáltal a meggyőzés. A meggyőző erő az, ami a lapokat a piacon tartja.

A cím és a szöveg kapcsolata

A címek tanulmányozásának egyre nagyobb jelentőségét és létjogosultságát bizonyítja, hogy külön elnevezéssel illetik. A titrológia, vagyis a címek tudományos elmélete elsősorban német és francia kultúrkörökben használt fogalom. Meglepő, hogy az angolszász és a magyar kultúrában még nem terjedt el a kifejezés, ami a hivatkozások keletkezését tekintve nem újkeletű.

A titrológia kialakulásának az oka a címek karakterének sokféleségére, a bennük rejlő nyelvi kreativitásra, valamint az egyre nagyobb számban megjelenő írásokra és ezáltal a címek soha nem látott gyarodására vezethető vissza. A jó cím a cikkek alappillére. A címadás fontosságát Kovalovszky így foglalja össze: „... a jó cím már fél siker, sőt aforisztikus túlzással: a cím fontosabb, mint maga a mű” (Kovalovszky, 1976:326). Kemény (1989: 101) hasonlóképp vélekedik a címek jelentőségéről:

„A cím a mű védjegye, s mint bemutatkozásnál, itt is döntő lehet az első benyomás. A címválasztás épp ezért különös gondot kíván az írótól, újságírótól. Főként a sajtóban fontos a címadás, hogy az olvasók figyelmét megragadják”.

A címek önmagukon túlmutató entitások, amelyeknek az értelmezése több, mint a szemantikai jelentésük megértése. A cím a szöveg szerves része és maga is szövegi sajátosságokat mutat, ezért a vizsgált sajtótermékek címébe rejtett utalások felismerése a cikkszöveg megértésének előfeltétele. A szövegkoherencia a cím megértésével biztosítható.

A gazdasági írott sajtó, a neologizmusok és ezek képzése

A szaknyelv és mint ennek része az írott sajtó nyelve állandó átalakuláson megy keresztül. Az új szavak, fogalmak és terminusok létrejöttével a nyelv a mindenkori társadalmi, gazdasági állapotokat tükrözi. A kifejezések új jelentéstartalommal bővülnek, régi jelentésük akár feledésbe is merülhet. Az így keletkezett neologizmusok új nyelvi jelenségeket takarnak. Szathmári (1961:487) meghatározása:

„A neologizmusok azok a szavak, kifejezések, jelenésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan állandóan gazdagodik.”

A neologizmusokat Minya (2003: 14) nyomán csoportosítom céljuk szerint:

- A neologizmusok keletkezésének célja:
 - Szükségszerű neologizmusok
 - Stilisztikai neologizmusok

Stilisztikai neologizmusok: alkalmi kifejezések (hapaxok), amelyek hangulatkelő szándékkal keletkeznek, érvényességük az adott szöveg

kontextusára terjed ki. Keletkezésük módja egyedi, és az alább ismertetett módon történhet. A módozatokat Minya (2003) felosztása alapján egy ötödik csoport betoldásával a következő egységekbe sorolom:

1. Egyetlen hang kicserélése, illetve betoldása.
2. Egy vagy több hang felcserélése.
3. Összetétel egyik tagjának cseréje, vagy egy új tag betoldása.
4. Egyetlen, illetve két hanggal, esetleg igekötővel megtoldott szavak.
5. *Egy hang kihagyása.*

Példák ezen csoportokra saját korpuszomból:

1. *olajvakság, génipar, géptelenség, gázgörbe, bémérséklet, szorgalomelterelés, forgáshiány, régiflotta, cifrazűr, garázsfszések, kármagyar, díjkifosztás, milliárdparti, szűrészhatár, táncreakció, hantapolitika, nyomorsüllyedés, narancsuralmi, bombatelep, nyugdíjkór, agyarvirtus, dumakanyar, szerénységi, nyomirtók, sokkparti*

2. *elszállóag, segálykilátás, ételveszély*

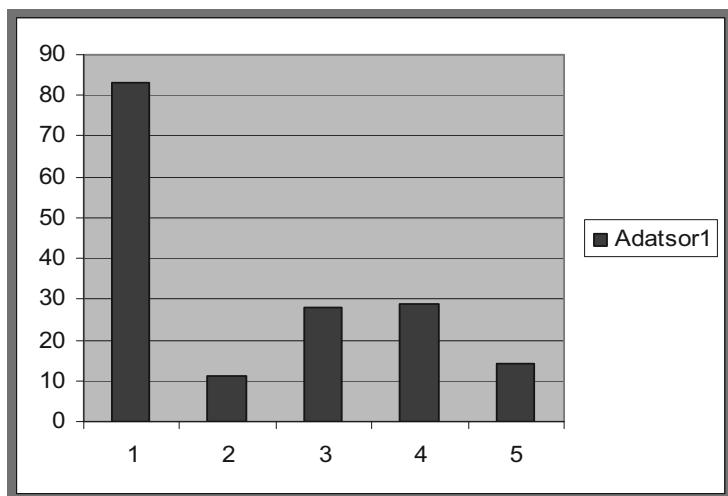
3. *árbeszéd, fejbekötödsi, világvérkép, gyógymetszés, felfordulat, benzinsokk, dohányyinger*

4. *fasors, bevállásszabadság, zürmérték, kicsúszópénz, jogtipródás, muszájzár, hőstermelők, bilincshangulat*

5. *eendő, lébizonytalanság, idegháború, örvénykerülők*

2. ábra

A képzési módok megoszlása



Következtetés

A gazdasági sajtó a kultúra, a gazdaság és a társadalmi berendezkedés autentikus, nyelvi tükörképe. A szocializáció legfőbb eszközeként felelőssége a pontos tájékoztatás megvalósításában vitathatatlan. A publicisztikai stílusréteg egyik fő jellemzője az, hogy a befogadó együttműködésére számít a cikkek üzenetének értelmezéséhez. Arra a megállapításra jutottam, hogy a kommunikáció végső sikere a dekódolási fázis sikerétől függ. Elfogadom, hogy a sajtó nyelve az új kifejezések terjesztésének eszköze.

A nyelv általános jellemzője, hogy használata közben a kontextus segítségével feloldja az ambiguitást. A címek azonban speciális kommunikációs céllal létrehozott nyelvi megnyilvánulások, melyeknek nyelvi célja ennek az ellenkezője, vagyis az ambiguitás (a homonímia és a poliszémia) fenntartása. Funkciója a figyelemfelkeltés és az olvasók aktivizálása.

Kijelenthetjük, hogy a gazdasági sajtó nyelvi kreativitása állandó fejlődésben van, követve és tükrözve a nyelv mindenkori állapotát. Az adatokra épülő, objektivitást igénylő gazdasági szaknyelv és ennek részeként a publicisztikai stílus szoros kapcsolatba hozhatók a sajtócímeken keresztül.

Hivatkozások

- Benczély József (1995): *Sajtónyelv*. MUOSZ - Bálint György Újságíró-iskola kiadása: Budapest
- Bernáth László et. al. (2002): *Új műfajismeret*. Sajtóház Lap- és Könyvkiadó Kft: Budapest
- Dovifat, E. (1998): *Studien und Dokumente zu Leben und Werke*. Walter de Gruyter GmbH: Berlin
- Jakobson, R. (1969): *Hang-Jel-Vers*. Gondolat: Budapest
- Kemény Gábor (1989): Milyen címen? Címzavakban a sajtónyelvi címadásról. In: Bíró Ágnes (szerk.) *Szaknyelvi divatok*. 101-134. Gondolat: Budapest
- Kovalovszky Miklós (1976): Szaknyelvek és tudományos nyelv. In: Grétsy László (szerk.) *Mai magyar nyelvünk*. 91-92. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Minya Károly (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Kiadó: Budapest
- Nádai Julianna (2006): Gazdasági szakcikk címeinek sajátosságai. In: Silye, M. (szerk.) *Porta Lingua-Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és-kutatásban*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Szathmári István (1961): *A magyar stilisztika útja*. Gondolat: Budapest
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Melléklet

1. táblázat
Példák körülírással

Neologizmus	Téma	HVG szám	Besorolás
Kiszúrópróba	Nyugdíjvita	2008/24. sz.	4
Melódrama	Segély feltételekkel	2008/23. sz.	1
Eendő	Pánik az élelmiszerpiacon	2008/17. sz.	5
Félfordulat	Lengyel kormányváltás	2007/43. sz.	3
Köszpénzek	Korrupció/Hálapénz	2007/39. sz.	1
Vasfigyelem	Növekvő adószigor	2007/38. sz.	3
Elszállóág	Élelmiszerárak	2007/33. sz.	2
Gázalom	Mo.energia-nagyhatalom?	2007/28. sz.	1
Átülőgarnitúra	Kormányátalakítás után	2007/25. sz.	4
Sokterápia	Egészségbiztosítás	2007/15. sz.	5

Kókai Sándorné
Debreceni Egyetem
Idegennyelvi Központ
OEC Szakcsoport

Developing communication skills of foreign students

Foreign students studying Medicine in Hungary find themselves in a challenging situation, as they need both English and Hungarian language skills. To complicate matters further, different skills are needed for communicating with patients in Hungarian and studying medical subjects in English, not to mention the need for survival skills and everyday communication in the immersion situation. Foreign students in Debrecen recruited from all parts of the world learn English only if there are grave difficulties in communication, or there is a special request and agreement with the admissions committee. Before starting their studies, the Foreign Language Department runs an English language course based on a placement test. The department also runs short intensive general Hungarian courses for students starting their studies in Hungary to teach basic communication skills, and then again in the second year, more Hungarian to prepare them for the Medical Hungarian course in their third year. In order to improve their language skills, we need to analyse and re-analyse their needs. With changing demands on the part of the students and the university, our services have to be revised from time to time, i.e. we must adapt our courses to meet new expectations, to raise interest, to motivate students and to involve them in more social activities, in order to make use of the immersion situation they are in.

Introduction

University education, as well as just about every aspect of our 21st century lifestyle, has turned multilingual and multicultural. It is not unusual any more to run different university courses in a language – most often in English, German, French or Russian – that is neither the mother tongue of the students nor that of the tutors. This of course leads to misunderstandings, misinterpretations and a lot of clashes between both students and tutors, as well as among the students themselves. Various interests and expectations on the part of the students would demand that tutors, and by this I also mean language teachers, respond in a variety of ways so as to make for a comfortable study environment. A good way to solve this problem is to regularly survey the needs of students and to adapt one's courses - language courses included - at regular intervals.

The first survey to deal with the complex problem of teaching courses in a language that is not the mother tongue of teachers was completed in the Scandinavian countries, in the year 2001. At a conference at Maastricht University, The Netherlands, researchers discussed the problem areas of bilingual universities, and claimed that the aim of bilingual universities was not to run two separate, parallel, independent courses in two languages. What has been aimed at was the integration of

content and language in order not to shift the language element into the focus and thus make it expensive and time consuming. (Kruseman, 2003) According to their view, language knowledge has to be linked directly to specialist knowledge and so maintain the usage of two working languages.

The English medium medical courses at the Debrecen University – general medicine, dentistry and pharmacology, with some others in preparation – have been offered to foreign students only, with the declared objective of the university to attract an ever-growing number of students and to thereby raise funds for the operation of the university, for the development of equipment and to finance research which PhD students are welcome to join. Thus, this program can by no means be called a bilingual university program as defined by Kruseman, since students do not mingle and courses run parallel. Therefore, it is essential to look at students' evaluation of their own language proficiency, as well as that of their tutors.

Recent developments have led the university to accept students with no, or only very basic, English language skills. Therefore, the language department has to face the challenge of working on a 20 week intensive general English course to bring students to a level of English which is functional for them to study science and also to function in an English language medium administration system, without however teaching them any academic skills.

As a consequence of the filtering, or rather the lack of it, the students who are admitted to university need English tutoring at a rather varied level. Thus, intensive summer courses are backed up – if needed – by remedial English courses run during the terms. They all need to learn Hungarian as a matter of course, as during the course of their studies, they will have to cope with Hungarian patients. Thus, a survey also needs to gather information about motivation for learning English and Hungarian, the skills that students think they need for their studies. Then, on the basis of the results, we can implement some reasonable changes, or introduce whole new courses.

The situation at hand

Working at the Medical and Health Science Centre of the Debrecen University, the language teachers face multiple challenges of teaching both Hungarian and foreign students, as well as content teachers – if required – different languages at different levels for different purposes. In the present paper, I am going to discuss the level of English as viewed by students and developing English and Hungarian communication skills of foreign students only, though the needs analysis questionnaire that first and third

year students filled in focuses on other problems of studying at the English Program of the university, as well.

The English medium courses have been run by the Medical School for more than twenty years; consequently, content teachers have at least as many years of experience. Also, tutors are quite used to lecturing, writing articles and holding seminars in English, and generally dealing with students coming from different countries.

When considering teaching English language, all teachers have long years of experience of teaching the language to Hungarian students at different levels of English, also remedial courses during term time, but none of the teachers had much experience in teaching English to Arab or Japanese students from scratch, without the help of a mediator language and the added difficulty of a very different cultural background. Therefore, at first, we had to improvise and come up with a course flexible enough to allow for impromptu changes and adaptations. All teachers were prepared to read up on the culture of these students and from the moment when it became possible to elaborate on cultural aspects and differences, it was a very motivating topic to discuss.

When talking about teaching Hungarian to foreign students of medicine at Debrecen University, we language teachers can rely on more than twenty years of experience. As we have been teaching Hungarian so as to meet the expectations of the School's management rather than the expectations of the students, there has been a gap necessarily fulfilled with teachers' wisdom based on instinct. The expectation of the school is namely not very precisely set, it only states that the student is supposed to be able to communicate with patients. This broad and vague requirement is impossible to meet, as there are necessarily different levels of communication, ranging from the very minimal, like in surgery to the all encompassing, like in psychiatry.

Initially, students used to learn Hungarian for four years, with a weekly five classes in the first two, and four in the third and fourth years. This meant 540 classes per student, with 240 of these spent on medical communication. Hungarian being a unique type of language, bearing no similarities whatsoever with any of the languages students come with, it seemed reasonable to provide them with a more generous amount of classes. However, with the number of foreign students on the rise, more teachers would have been needed to cope with so many classes, and also the educational office made some budget cuts, so the number of classes was dramatically reduced and restructured. We now run intensive summer crash courses of 60 classes for all newcomers, and for latecomers who had problems with visas or admission procedures, we run the same course but

not in an intensive form, rather spread over the terms. Then there comes a lengthy gap, and students take up Hungarian again in the second year, and get another 60 classes of general Hungarian, and finally in the third year, they study parallel with their internal medicine practice basic medical communication. As the figures show, now students learn the language in 180 classes altogether, and medical Hungarian a third of the time.

The situation itself leads to some conclusions. For one thing, the number of classes taught is only enough to familiarise students with some basic Hungarian; however, it would be an illusion to expect students to communicate. Moreover, the very low number of classes shows the attitude of the university management towards language teaching, sending the message to students that it is not that important to actually know the language. This can be clearly seen from the survey, as I will show. The third implication is that the basic problem with teaching Hungarian is lack of motivation. Therefore, any improvement of motivation I suppose should improve communication skills.

Method

The survey, questionnaires with 15 questions each, were handed out to medical students in their first and third years. Altogether, 152 students responded, 92 first year and 60 third year students, respectively. The questions comprise three main areas, and also request some very general personal data. One area is students' assessment of their own English language proficiency, and that of their subject teachers' and some related aspects, second they needed to respond to some questions concerning their English and Hungarian skills and sub-skills, and third, they were asked some questions concerning culture shock as it has been found to influence learning. As not all questions were answered by all students, and sometimes several options were possible, figures are given in percentages.

In the present paper, I will examine their views of their own English proficiency, as well as that of their tutors', the skills they think they need for studying medical subjects and their views of learning Hungarian. I will not include the other aspect of the survey.

Results

Students questioned were between 17 and 39 years old, the average being 24.5. Both sexes were evenly represented, with 76 males and 71 females. As for students' nationality, the 152 students come from 24 different countries, bigger groups representing Nigeria, Israel, Iceland, Norway, and Iran. Correspondingly, there is a wide variety of students mother tongues, ranging from Ibo to Japanese. 5 students said they were bilingual, English

being one of the two languages. In addition to their mother tongue, all students speak English, with 80 students saying that English is the only other language they speak. 34 students speak two foreign languages, and there are some who speak even more, one even as many as seven. The question was asked in order to support the view that all students speak at least two languages, i.e. all have some experience in language learning, although there is no evidence as for that experience being either more positive or more negative.

Two questions focussed on students' own language skills, and that of their teachers. (Table 1.)

Table 1
Evaluation of English language proficiency
(The first figure shows first year students' assessment, the second that of the third year students)

English language proficiency in %	Native	Near-native	Intermediate	Lower intermediate
Your own	26/29	40/35	32/35	2/1
Your tutors'	2/4	39/22	54/71	5/2

I have also looked at how students view their own proficiency in relation to their tutors, and found that 31 % think their tutors' proficiency is one level lower than their own, 24 % think it is two levels lower and 1% thinks it is three levels lower. Altogether, 56% think that their tutors' English is below their own, and 28 % claim to be at the same level, be it either intermediate or higher. 10 % of students claiming to be at intermediate level assess their tutors' proficiency one level higher than their own.

The next set of questions relevant to communication skills in Hungarian asked about language skills and sub-skills, and how students assessed their needs with respect to the skills listed. The question was *'What language skills and sub-skills are needed for your studies?'* (The skills were listed, and students could choose *V for very much needed, S for sometimes needed and N for not needed at all*) (Table 2.)

There was another question, asking about the help they would need with language skills. As for the Hungarian language the first year students listed fewer skills that they would need help with; they mentioned mostly the major skills, especially speaking (27%) and just a few sub-skills, whereas the third year students mentioned more skills and sub-skills – speaking, for example – (42%). As for English, first year students listed listening, writing essays, articles and thesis, and then discussing topics in seminars and sitting for oral exams as problem areas, but not more than 10 people out of 92 would need help with these skills. Third year students

mentioned only five skills and only one or two students would need help with these. It therefore seems that English does not cause any problems to students by the time they get into the third year.

Motivation playing a very important role in second language acquisition was tested by two different questions. As for English, the question was ‘*Are you planning to work in an English-speaking country, in your home country, or in Hungary?*’ 73% of all students mentioned an English speaking country and 80% circled their own county as an option. Hungary as a target country was mentioned by 10 % of all students. These figures indicate that at least 73% are highly motivated by their career prospects besides their English medium studies as it was shown in Table 2. Motivation for learning Hungarian was tested by the following question. ‘*How far do you think your Hungarian will be good enough to cope with patients in the surgery, neurology, paediatrics, internal medicine, gynaecology, psychiatry in your final year?*’ The options to choose from were:

- A.) *I’ll be well prepared to talk to patients*
- B.) *Somebody will translate for me*
- C.) *I won’t need to talk to patients, it is not part of the training and the exam*
- D.) *I will understand the basics and then the tests and exams are more important.*

The results are summarised in Table 3.

Table 3
Students’ views of their prospective knowledge of Hungarian in their last year
(First and third year students combined)

Subject	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)
Surgery	36	28	6	30
Neurology	36	32	4	28
Paediatrics	42	31	3	24
Internal Medicine	42	26	3	29
Gynaecology	39	28	2	31
Psychiatry	40	32	3	25

Discussion

On the basis of the multicultural and multilingual background of the students, it is not exaggerated to assume that students are competent language learners. As they all function in a foreign country using a foreign language without speaking their native languages, it can be hypothesised that students are in possession of a set of survival skills. Table 1. clearly indicates that 33% of all students questioned assess their own English

proficiency as intermediate, and yet when asked what skills they would need to improve, only about 10 % mentioned that they would need help with listening, writing essays, discussing topics in seminars and sitting for oral exams. The table also shows that a very high percentage of students do not regard their tutors' English up to standard, which might lead to loss of reputation in the long run.

The table analysing their needs of various skills in English shows that they are very well aware of the importance of English and know pretty well that they cannot study without all the listed skills and sub-skills. Except for writing official documents (applications, forms etc.) represented with a relatively low 63 % of all students questioned, all the other skills are marked as 'very important' with a higher than 70%. There are no marked discrepancies between the views of first and third year students.

Contrarily, Hungarian is assumed to play a relatively unimportant role. Around 60% of all students questioned consider Hungarian not important at all, and even the ratio of those considering it 'sometimes important' is not higher than 25-30 %. As for the four skills, the average just about hides the fact that by the time students come into their third year, they discover that Hungarian is more important than they had originally assumed. Reading, for example, is thought sometimes important by 25% of first year students and 50% of third year students, or if we look at the other skill, listening; 28 % of first year students think it would be sometimes needed, whereas in the third year, 52% of students consider it sometimes needed. The two skills in case of which views are roughly evenly distributed are listening, and speaking with one in four saying it is very important, and an added 37% and 41% respectively saying it is sometimes important. Moreover, only one third of all students questioned who think listening and speaking are not important at all.

Since students find English very important, as reflected in the figures, and at least 73% seem to be highly motivated by their career prospects as well to acquire English at a very high level, yet as 33% claim to be at intermediate level of English, there is some discrepancy between these two data. The reason might be either that the students underestimate their own knowledge, or else hope to improve it to achieve a near native level at least by the end of their medical studies. The latter seems more likely, as the majority of intermediate level students were first year students.

As for Hungarian, lack of motivation, the unfounded expectations on the part of students that somebody will interpret for them, and the myth handed down by older students that Hungarian is not important, supported by the attitude of content teachers, undermine student morale.

Summary

In summary, it is advisable for tutors to continue to improve not just their knowledge of the subject that they teach, but also the medium they use to communicate to students. It can lead to loss of reputation, and finally loss of applicants, if they do not maintain a high level of English. For this reason, they could request support from well trained language teachers. A few hours spent on individual consultation would greatly contribute to this objective.

In order to achieve better communication skills and competences, our task is to improve motivation. By the time students finish their studies, their level of English is good enough to function in an English speaking community as they have by that time read hundreds of books in English and taken dozens of oral exams, not to speak about the international community they had contacts with. Language teachers' task in that respect is to provide tutoring, and remedial courses if needed, and crash courses if a more intensive language preparation is needed.

This, however, is not the case with respect to Hungarian. Students should be made aware that Hungarian patients need to be communicated with in Hungarian, directly, and without interpreters. Also, students should be motivated by their supervisors in the practices of gathering information in Hungarian, so that students get a feel for the patient-doctor relationship. Furthermore, additional classes should be offered to students to study Hungarian, so they should not give up hope of ever acquiring Hungarian when encountering their first difficulties, as the immersion model of learning a foreign language can not be expected to work for the students, as they live in Hungary as if on an island, without sound contacts to Hungarians. Therefore, as part of improving motivation, classes and social events should be organised where students could mingle with natives. This would greatly contribute to communication, and enhance their communicative competence.

References

Kruseman, A. N.(2003): Conceiving a bilingual university: challenges and issues. In: Van Leeuwen, Ch. - Wilkinson, R. (eds): *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Universiteit Maastricht: Maastricht

Appendix

Table 2
Students' assessment of the importance of Hungarian (upper line of figures)
and English (lower line of figures) language skills.

Skills and sub-skills	V (%)	S (%)	N (%)
1. Reading	17 /10/14* 87/93/90**	25 /50/35 6/2/4	58 /40/51 7/5/6
2. Listening	26/23/25 91/92/91	28/52/37 3/5/4	46/25/38 6/3/6
3. Speaking	24/27/25 78/78/78	37/48/41 15/17/17	38/25/33 4/5/5
4. Writing	10/13/12 71/77/74	10/35/20 24/17/21	80/52/68 5/6/5
5. Taking notes	10/8/9 72/75/72	15/31/21 21/17/19	75/61/70 9/5/2
6. Presenting papers	9/10/9 69/72/70	7/10/8 23/18/21	84/80/82 8/10/9
7. Writing essays/articles/thesis	12/7/10 70/68/69	11/15/14 22/28/25	77/76/76 8/3/6
8. Writing official documents (applications, forms, etc)	12/7/10 61/65/63	35/30/33 29/27/28	53/63/57 10/8/9
9. Discussing topics in seminars	15/6/11 74/77/75	7/23/14 16/20/18	78/71/75 9/3/7
10. Discussing topics with each other (medical)	12/10/11 66/80/72	18/27/22 29/15/23	70/63/67 5/5/5
11. Discussing topics with each other (non-medical)	15/8/12 62/82/70	21/27/25 31/12/23	65/65/65 7/6/7
12. Understanding texts globally	19/4/13 81/88/84	29/35/27 13/10/12	58/61/60 6/2/4
13. Understanding speech globally	21/12/17 82/84/83	21/44/30 11/13/12	58/44/53 7/3/5
14. Understanding text in detail	20/11/16 87/92/89	14/26/19 9/5/7	66/63/65 4/3/4
15. Understanding speech in detail	18/15/17 82/88/85	18/25/21 13/8/11	64/60/62 5/4/4
16. Sitting for oral exams	8/10/9 75/90/81	17/25/20 16/7/12	76/65/71 9/3/7

*The first figure represents the percentage of the first year, the second that of the third year and the third figure is their average.

** The figures in grey background represent significantly high values.

Loch Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Kulturális dimenziók apróban

Az utóbbi mintegy másfél évtizedben az üzleti, ill. gazdasági jellegű képzésekben világszerte megjelentek olyan tantárgyak, modulok vagy tréningek, melyek az interkulturális kommunikáció valamely részterületét dolgozzák fel. A képzési céloktól és az oktatásszervezési lehetőségektől függően, mind a tantárgyi tartalmak, mind az oktatási formák igen változatos képet mutatnak a különböző képzésekben. A Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán az angol nyelvű BSc képzésben új tantárgyként került bevezetésre az Interkulturális kommunikáció c. kurzus. A dolgozat a kurzus bemutatásán túl röviden ismerteti Hofstede és Trompenaars kultúradimenzióit. Ezeknek a dimenzióknak a segítségével jellemzi a magyar (üzleti) kultúrát, majd az eredményeket összeveti a kurzuson résztvevők körében végzett felméréssel.

Interkulturális kommunikáció

Az utóbbi mintegy másfél évtizedben az üzleti ill., gazdasági jellegű képzésekben világszerte megjelentek olyan tantárgyak, modulok vagy tréningek, melyek az interkulturális kommunikáció valamely részterületét dolgozzák fel. Mind a tantárgyak, mind a tartalmak igen változatos képet mutatnak. A tantárgyi elnevezések változatosságára példaként említhetőek a kultúrák közti kommunikáció, az interkulturális menedzsment vagy a multikulturális tanulmányok tantárgycímek. Nemcsak az elnevezések, hanem a tantárgyi tartalmak és az oktatási formák is gyakran különbözőek az egyes intézményekben. Az összehasonlító országtanulmányok, a multi- vagy interkulturális környezetre felkészítő kommunikációs kurzusok és a kulturális antropológia tárgykörébe tartozó tartalmak egyaránt témái lehetnek egy interkulturális kommunikáció kurzusnak. A tartalmak feldolgozása előadás formájában, szemináriumi keretek között, tréningek formájában vagy projekt munkában is történhet.

E témák megjelenését a felsőoktatásban a globalizálódó világ valós szükségletei alapozták meg: az a sokak számára mindennapi gyakorlat, hogy különböző anyanyelvet beszélő, egymástól eltérő kultúrákban szocializálódott munkatársakkal kell együtt dolgoznia. Ebben a helyzetben az is hamar kiderült, hogy a nyelvi különbségek mellett és mögött nehezebben észrevehető módon számos egyéb gondolkodásbeli és értékbeli különbség is meghúzódik. Hatékony kommunikáció nélkül nincs hatékony munkavégzés sem, ezért nagyon fontos, hogy megvalósuljon az információ kibocsátója és a befogadó vagy címzett között a gondolatok közössége vagy egyezése (Németh, 1992). A gondolatok közössége vagy egyezése nem egyenlő a kibocsátó által küldött üzenet észlelésével, sőt egyszerű

dekódolásával sem, hanem feltételezi a közös értelmezést is. Az ember nem csak anyanyelvét tanulja meg abban a közösségben, amelybe beleszületett és amelyben felnőtt, hanem fogalom- és értékrendjét, uralkodó viselkedésmintáit és a valóság észlelésének és értelmezésének módját is. Ahogy Hall (1990:188) fogalmaz:

It is impossible for him (=man) to divest himself of his own culture, for it has penetrated to the roots of his nervous system and determines how he perceives the world. Most of culture lies hidden and is outside voluntary control people cannot act or interact at all in any meaningful way except through the medium of culture.¹

A fizikai akadályoktól és a kommunikációs csatornazajoktól eltekintve, Hofstede és Hofstede (2002) öt olyan tényezőt sorol fel, melyek a kommunikáció hatékonyságát veszélyeztetik. Ezek a nyelvi különbségek, a nem-verbális kommunikáció eltérései, az önmagunkról és másokról kialakított sztereotípiák, az értelmezéshez kapcsolódó értékelés vagy ítékezés (judgement) és a stressz. Nem igényel különösebb bizonyítást, hogy kulturálisan meghatározott tényezőkről van szó, olyan tényezőkről, amelyek egyben a kultúrának is részei. Még a stressz esetében is elmondható, hogy az, hogy mi minősül stresszes helyzetnek, ill. hogy hogyan kezeljük a stresszhelyzeteket szintén erősen kultúrafüggő.

Ez a magyarázata annak, hogy egységesülő és kommunikációs szempontból zsugorodó világunkban, ahol a kultúrák közötti találkozás elkerülhetetlen és gyakori, szükségessé válik az interkulturális tudatosság kialakítása, a fiatal generációk interkulturális érzékenységének fejlesztése, valamint felkészítésük arra, hogy megfelelő kommunikációs stratégiák és taktikák kialakításával képesek legyenek a hatékony kommunikációra nemzetközi környezetben is.

***Interkulturális kommunikáció* kurzus angol nyelven**

A Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán az angol nyelvű BSc. képzésben új tantárgyként került bevezetésre az *Interkulturális kommunikáció* c. kurzus. Az oktatás interaktív elemeket tartalmazó előadás formájában történik.

A kurzus legfontosabb témái az akkreditált tantárgyleírásnak² megfelelően a következők: kommunikáció és a kultúra mint szűrő szerepe a kommunikációban, kultúrafogalmak és kultúramodellek, Hall idő-, tér- és

¹ Lehetetlen az ember számára saját kultúrájától elkülönülni. A kultúra átjárja egész gondolkodását (idegrendszerét) és meghatározza, hogyan észleli a világot. A kultúra nagy része rejtett, kívül esik az ellenőrizhetőség határán. Az ember kizárólag a kultúra médiumán keresztül képes értelmesen kommunikálni és cselekedni. (ford.: a szerző)

² Tantárgyfelelős: Falkné Dr. Bánó Klára, főiskolai tanár.

kontextusfogalma, Hofstede nemzeti kultúradimenziói, Trompenaars dimenziói, az akkulturáció folyamata, kulturális sokk, kulturális sztereotípiák és szervezeti kultúratípusok.

A kurzus célja a hallgatók megismertetése az interkulturális kommunikáció fogalmával, a legfontosabb elméletekkel és kutatási eredményekkel és ezen keresztül kulturális érzékenységük kialakítása és fejlesztése. A távlati cél az, hogy ismereteiket alkalmazva hatékony kommunikációs stratégiákat tudjanak kialakítani és így képesek legyenek megbirkózni az üzleti élet nemzetközi színterein adódó kommunikációs helyzetekkel és problémákkal.

Kultúradimenziók

A kulturális különbségek okainak vizsgálata nem új keletű törekvés. Meghatározó az az elmélet, mely szerint az embernek mindenhol és minden korban ugyanazokat a problémákat kell megoldania, és az ezekre a problémákra adott válaszok különbözősége eredményezi a különböző kulturális orientációkat (Kluckhohn - Strodtbeck, 1961 in Hidasi, 2004). A múlt század közepe óta számos antropológus és szociológus tett kísérletet arra, hogy meghatározza azokat a legfontosabb tulajdonságokat, amelyek segítségével az egyes kultúrák leírhatók és összehasonlíthatók (Falk Bánó, 2008). Az egyik legismertebb dimenziórendszer Geert Hofstede holland antropológus nevéhez fűződik.

Hofstede összesen több, mint 50 országra kiterjedő kutatásának adatait feldolgozva négy dimenziót azonosított, melyeket később még egy ötödikkel kiegészített (Hofstede - Hofstede, 2005). A hatalmi távolság dimenzió azt fejezi ki, milyen mértékben tartják elfogadhatónak egy adott kultúra tagjai az egyenlőtlenséget, hogyan viszonyulnak a tekintélyhez és a hierarchiához. Az individualizmus/kollektívizmus dimenzió az egyén és a csoport kapcsolatának jellegére vonatkozik. A maszkulinitás/feminitás dimenzió a nem biológiai értelemben vett nemi szerepek és tulajdonságok elkülönülése vagy éppen átfedései alapján írja le az adott kultúrát. A negyedik dimenzió az ún. bizonytalanságkerülés, amely azt fejezi ki, hogyan tolerálja, és milyen mértékben tartja egy kultúra fenyegetőnek a bizonytalan vagy ismeretlen helyzeteket. Az ötödik dimenzió, a hosszú- ill. rövidtávú orientáció az időhöz való viszonyt jelzi.

Fons Trompenaars, szintén holland antropológus, összesen hét tulajdonságot ír le, melyek részben megegyeznek Hofstede dimenzióival (Trompenaars-Hampden-Turner, 2007). Ezek a következők: univerzális/partikuláris, individualista/kollektív, specifikus/diffúz, neutrális/affektív, teljesítmény-/tulajdonság-orientált, szekvenciális/szinkronikus és külső/belső irányítású. Az elnevezések jól jelzik, hogy

minden dimenzió egy kontinuum, két végén egy-egy tulajdonsággal, ill. annak ellentétével. A hét dimenzió magyarázata a következő:

- univerzális / partikuláris – a szabályok elfogadásának és alkalmazásának mértéke, valamint annak mértéke milyen mértékben elfogadott a szabálytól való eltérés az egyedi eset körülményeinek figyelembevételével;
- individualista / kollektív³ – az egyén és a csoport kapcsolata, az egyén vagy a csoport érdekeinek előtérbe helyezése;
- specifikus / diffúz – a magánszféra és a társadalmi lét szétválasztása. Az egyén elköteleződésének mértéke dolgok, személyek és kapcsolatok iránt;
- neutrális / affektív – az érzelmek kontrol alatt tartása vagy kifejezhetősége;
- teljesítmény- / tulajdonság-orientált – a személyes tulajdonságok vagy attribútumok, ill. a teljesítmény szerepe az egyén megítélésében;
- szekvenciális / szinkronikus – az időhöz való lineáris vagy szinkronikus viszony;
- külső / belső irányítású – a természethez való viszony; a történések kontrolálására, ill. elfogadására való törekvés mértéke.

Természetesen vegytiszta formában egyetlen végletes tulajdonság sem realizálódik egyetlen kultúrában sem. Sokkal inkább arról van szó, hogy az egyes kultúrák a két véglet között, különböző pontokon helyezkednek el az adott tulajdonság-kontinuum mentén. A különböző tulajdonságok számtalan kombinációra adnak módot, ami jól tükrözi a világ kulturális változatosságát.

Trompenaars (2007) saját dimenziórendszerét elsősorban az üzleti világ számára dolgozta ki. Azt kívánta vizsgálni, hogyan befolyásolják a kulturális különbségek az üzleti kapcsolatok alakulását, a szervezeti és vezetési kultúrát. Kutatási eredményei szorosan kapcsolódnak oktatói és tanácsadói munkájához a nemzetközi menedzsment területén.

Magyarország a kultúradimenziók függvényében

Hofstede (2005) kutatási eredményei kérdőíves felmérések adataira támaszkodnak. Az adatokat Hofstede matematikailag feldolgozta és 100 pontos értékelő skálán összegezte. Hetvennégy ország adatait összesítve, az egyes dimenziók mentén az országok rangsorát is felállította. Magyarország

³ Trompenaars szóhasználatában: communitarianism.

Hofstede szerint erősen individuális (4-6. helyen 74 ország közül), erősen maszkulin (3. helyen) és bizonytalanságkerülő kultúra, a hatalmi távolság az emberek között nem túl nagy. Az adatok önmagukban kevésbé értelmezhetők, ezért érdemes azokat más országok pontszámaival összevetni (1. táblázat). Hofstede értékei akkor kapnak gyakorlati jelentőséget, ha konkrét helyzetekben vizsgáljuk különböző kultúrák együttműködésének lehetőségeit és problémáit. Falk Bánó (2008) az utóbbi 15 évben folytatott kutatásai során magyarországi amerikai-magyar és brit-magyar cégek alkalmazottaitól gyűjtött adatokat. Eredményei azt mutatják, hogy a britekhez és az amerikaiakhoz képest a magyar üzleti kultúra nagyobb hatalmi távolságú, kollektivistább, erősebben maszkulin és erősebben bizonytalanságkerülő. Így tehát, bár Hofstede adatai Magyarország esetében individualista kultúrát jeleznek, ennek az adatnak csak relatív értéke van, mert jelentősége attól függ, milyen jellegű másik kultúrával kerül összehasonlításra.

1. táblázat
Hofstede pontszámai országonként
(Hofstede - Hofstede, 2005)

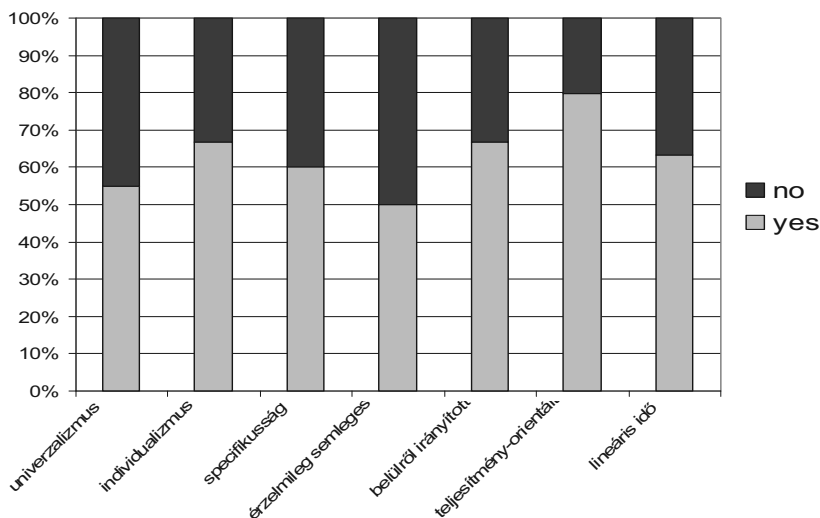
Ország	Hatalmi távolság	Individualizmus	Maszkulinitás	Bizonytalanságkerülés
Magyarország	46	80	88	82
Németország	35	67	66	65
Franciaország	68	71	43	86
Hollandia	38	80	14	53
USA	40	91	62	46
Japan	54	46	95	92

Trompenaars (2007) az egyes országokról nyert adatainak nagy részét menedzsment tréningeken gyűjtötte, ahol elméleti kérdések helyett, konkrét gyakorlati problémákra várt választ a résztvevőktől. Bár ezeknek a tréningeknek a közönsége nyilván nem reprezentálja teljes körűen az adott nemzeti kultúrát, a gazdasági élet szereplői számára az eredmények rendkívül tanulságosak lehetnek. Az eredményekből az is világos, hogy a kérdések jellege erősen befolyásolta a válaszok dimenziókhöz mért irányultságát. Példaként említhetjük azt a két kérdést, melyet a specifikus/diffúz dimenzió illusztrálására említ. Arra a kérdésre, hogy vajon segítene-e a főnökének házat festeni, a magyar válaszadók 89 %-a nemet mondott (specifikus kultúra), míg azzal az állítással, hogy a vállalatnak segítenie kell a lakásgondok megoldásában, csak a válaszadók 17 %-a nem értett egyet (diffúz kultúra). Ezek az ellentmondásos válaszok jól példázzák azt a tényt, hogy minden kultúrában megjelenik mindenféle irányultság, és

a dimenziók nem konkrét válaszokat, csak tendenciákat jeleznek. Összességében Trompenaars adatai alapján a magyar (üzleti) kultúra inkább univerzalista, viszonylag erősen individuális, teljesítményorientált kultúra, ahol az érzelmek kimutatása mérsékelt, de megengedett. Falk Bánó (2008) kutatásai ennél árnyaltabb képet mutatnak, és kiemelik a magyar üzleti kultúra partikuláris, diffúz és magasabb kontextusú jellegét. Fontos megemlíteni, hogy a magyarországi politikai rendszerváltás előtti és a későbbi generációk szemlélete között lényeges a különbség, így jelenleg minden kutatást a szokásosnál nagyobb mértékben befolyásolhat a megkérdezettek köre.

A Budapesti Gazdasági Főiskolán a kurzus végén a hallgatók azt a feladatot kapták, hogy 1-6-ig terjedő skálán jellemezzék önmagukat Trompenaars dimenziói szerint (1. ábra). A hallgatók önértékelése alapján megerősítést kap Hofstede és Trompenaars eredménye, miszerint – legalábbis a fiatal generáció – individuális, erősen teljesítményorientált kultúrát képvisel. Természetesen ez a játékos feladat semmilyen komoly következtetés levonására nem alkalmas. Célja inkább az volt, hogy a hallgatók a tanultakat megpróbálják alkalmazni.

1. ábra.
Csoporteredmények (n=55)



Végezetül említést érdemel, hogy a hallgatóktól kapott visszajelzések alapján a kurzus igen sikeres volt: a résztvevők nemcsak érdekesnek, hanem rendkívül hasznosnak is ítélték azt. A kurzus igazi értékét jelzi, hogy a hallgatók 85 %-a úgy nyilatkozott, szemléletmódját is

megváltoztatták az *Interkulturális kommunikáció* kurzuson tanult ismeretek.

Hivatkozások

Falk Bánó, K. (2008): *Kultúraközi kommunikáció*. Perfekt: Budapest

Hall, E. T. (1990): *Hidden Dimension*. Doubleday: New York

Hidasi, J. (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar: Budapest

Hofstede, G. - Hofstede, G. J. (2002): *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. McGraw Hill: New York

Hofstede, G. - Pederson, P. B. - Hofstede, G. (2002): *Exploring Culture*. Intercultural Press: Boston

Német, M. (1992): *Külkereskedelmi Marketing kommunikáció I*. KKF: Budapest

Trompenaars, F. - Hampden -Turner, C. (2007): *Riding Waves of Culture*. Nicholas Brealey: London

Mihalovics Péter
Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Elnöki beiktató beszédek nyelvészeti összevetése

A cikk a politikai kommunikáció fogalmát elemezve közelít szűkebb témájához a francia elnöki beiktató beszédek nyelvészeti összevetéséhez. Ehhez az összevetéshez a beszéd, a politikai beszéd és ezen belül a beiktató beszéd fogalmát és viszonyát is körbejárja. A szerző azt elnöki beiktató beszédek repertoárjából három, időben egymáshoz viszonylag közel álló elnök – F. Mitterand, J. Chirac, N. Sarkozy – beiktató beszédét veszi részletes és több szempontú nyelvészeti vizsgálat és összehasonlítás tárgyául.

A politikai kommunikáció

Kezdetben a politikai kommunikáció a kormányzat-választók közötti párbeszéd rendszerét foglalta magába, a történelem folyamán pedig ez az interakció a többség-kisebbség közötti verbális érintkezéssel bővült ki. Napjainkban már a szóban forgó szakterületen belül vizsgáljuk a média közéletre gyakorolt hatását és a közvélemény-kutatások napi politikai életet befolyásoló dimenzióit is. A politikai kommunikáció egésze mára összefoglalja a tágabb értelemben vett társadalmi párbeszéd minden egyes elemét a médiától a kutatásokig, valamint a politikai marketing kimeríthetetlen eszköztárát. Végző soron azt mondhatjuk, hogy a politikai kommunikáció rendszere valamennyi – politikai tartalommal bíró – társadalmi megnyilvánulás gyűjtőhelye. Ez a kibővített definíció a modern politikai berendezkedés két nagyon fontos alaptulajdonságára mutat rá: egyrésztől megfigyelhető a politika színterének folyamatos bővülése, másrészt a média súlyának növekedésével párhuzamosan a kommunikáció térhódításának lehetünk szemtanúi.

„Selon la définition restrictive la communication politique est „l'espace où s'échangent les discours contradictoires des trois acteurs qui ont la légitimité de s'exprimer publiquement sur la politique et qui sont les hommes politiques, les journalistes et l'opinion publique à travers des sondages.” Cette définition insiste sur l'idée d'interaction de discours tenus par des acteurs qui n'ont ni le même statut ni la même légitimité mais qui, de par leurs positions respectives dans l'Espace Public, constituent en réalité la condition de fonctionnement de la démocratie de masse.” (Lamizet, 2002-2003)¹

¹ „A szűken értelmezett meghatározás szerint a politikai kommunikáció az a tér, ahol a közélet résztvevői, vagyis a politikusok, az újságírók és a kutatásokon keresztül a közvélemény ütköztetik ellentétes álláspontjukat”. Míg ezen definíció az eltérő helyzetű és különböző súllyal bíró szereplők közötti különbséget is hangsúlyozza, lefekteti a közélet résztvevőinek nélkülözhetetlen szerepét a modern kori tömegdemokrácia fenntarthatóságában.” (Lamizet: Communication politique)

A politikai kommunikációs modell tartalma két eltérő aspektusból vizsgálható: egyfelől a cselekvés és a kommunikáció közötti kapcsolat szemszögéből, másfelől pedig a számos – egymással szoros összefüggésben álló – kommunikációs hullám szimbiózisát megteremtő stratégia felől. Mindkét megközelítés szorosan kapcsolódik a közéleti párbeszéd alapelveként ismert véleményegyenlőség fogalmához. Mindannyiunk számára világos, hogy a véleménynyilvánításhoz való jog és az egyenlőség egyetemes értékei nélkül a politikai kommunikáció rendszere nem tudná elfoglalni helyét a demokratikus berendezkedés keretein belül.

Jelen dolgozatban a politikai kommunikációs rendszeren belül a politikai diskurzus bemutatására fektetjük a hangsúlyt, azon belül is Francois Mitterand, Jacques Chirac és Nicolas Sarkozy elnöki beiktató beszédeinek néhány nyelvészeti aspektusból történő összehasonlítására vállalkozunk.

Beszéd – politikai beszéd – beiktató beszéd

A nyelvészeti szakirodalom számos definíciót ismer a beszéd, a diskurzus meghatározására. Kiindulási pontként idézzünk fel egyet Jacques Moeschler és Anne Reboul *Pragmatique du discours* (1998) címet viselő kiváló munkájából:

„Le discours n'est pas une catégorie scientifiquement pertinente ... Les discours sont des suites, des séquences, de phrases en usage et, selon nous, une phrase en usage, c'est **un énoncé**. L'énoncé, c'est-à-dire la phrase en usage a des propriétés différentes de celles de la phrase correspondante et de la même phrase, énoncée dans des circonstances différentes, correspondra à des énoncés différents.” (p.41.)²

1962-ben Jean Dubois vezette be Franciaországban a szókészlet használatán keresztüli politikai diskurzusvizsgálatot:

„Par la situation d'abord: un discours est politique, parce qu'il est l'objet d'une lecture politique. Ce qui le définit comme politique, ce n'est pas un lexique déterminé, un certain type d'arguments ou de thèmes (...) c'est le fait que le sujet parlant, le lecteur qui le constitue désire que les auditeurs en fassent une lecture politique (...) ou bien c'est le fait que les lecteurs-auditeurs font d'un texte un lecteur politique. (...) Par la structure interne ensuite: le discours politique est un discours spécifique parce qu'il est fait de l'interprétation de deux formes rhétoriques fondamentales: c'est d'abord un discours didactique qui vise à persuader, c'est-à-dire à ce que le lecteur-auditeur fasse siens les arguments présentés comme des assertions à valeur de vérités universelles (...) Le discours

² „A beszéd nem egy tudományosan irreleváns kategória... A beszédek a gyakorlatban használt mondatok sorozatai, szerintünk, a mondat gyakorlatban nem más, mint nyelvi megnyilvánulás. A tartalmi kijelentés – vagyis a kiejtett mondat – tehát a hozzá tartó nyelvi frázis állandósulása mellett változó tartalommal bírhat a beszédkörülmeny függvényében, így ugyanaz a mondat más környezetben különböző tartalommal is bírhat.”

politique emprunte ensuite au discours polémique sa double articulation: d'une côté l'auteur réfute et combat les affirmations des adversaires (...) de l'autre il présente des assertions qui sont opposées aux premières." (Bonnafous - Temmar, 2007 p. 75.)

A Mokhtal Lakehal neve által fémjelzet Politikatudományi szótárban (*Dictionnaire de Science Politique*) egy inkább szociopolitikai definíciót találhatunk, mint nyelvészetit:

„Discours politique – Le discours politique est une démonstration d'autorité, une manifestation d'une force idéologique, une indication d'un idéal collectif, une dénonciation d'ennemis et de rivaux, une congratulation d'amis et d'alliés, une réponse aux attentes des masses populaires, des élites, des partenaires et du reste du monde, une construction d'un ordre de priorités. Mais dans l'ensemble beaucoup de discours sont élaborés dans une forme convenue, au contenu assez éloigné des réalités, conçu pour la seule fonction que lui assigne son auteur: contribuer à apaiser les inquiétudes afin de permettre au politicien de se maintenir dans les arcanes du pouvoir..." (Lakehal, p.139.)

A fenti kiváló diskurzuskutató nyelvészek mellett ki kell emelnünk még Charles Le Bart (1998) és Patrik Charaudeau-t, utóbbi professzor a Párizs XIII egyetem Szövegkutató Intézetének alapító-igazgatója.

Meg kell állapítanunk, hogy napjainkban sajnos a politikai beszédeknek nem sok hitele maradt: előítéletekkel átszőtt fogadtatással találja szemben magát a társadalomban. A politikai diskurzusoknak egy különös, emelkedett hangvételű fajtája az elnöki beiktató beszéd, hiszen egy sikeres választási küzdelem megkoronázásaként hangzik el a pompás környezetben.

A Francia Köztársasági elnökök beiktatása

Az újonnan megválasztott köztársasági elnök hivatalba lépése egy ünnepélyes beiktató ceremónia keretében történik meg. A köztársasági elnök a díszparkon keresztül érkezik az Elysée palotába, majd elődjével kezét fogva a bálterem ünnepi pompájában kezdődik meg a hivatalos beiktatási procedúra:

- az Alkotmánybíróság elnöke ismerteti a választás eredményeit,
- a megválasztott elnök ellátja kézjeggyével a beiktatás jegyzőkönyvét,
- az elnök bemutatása a Francia Becsületrend nagymesterei előtt,
- az elnöki beiktató beszéd.

A ceremónia végeztével pedig az újonnan hivatalba lépett köztársasági elnök az Elysée palota teraszán búcsúzik miniszterelnökével, valamint az Alsó- és Felsőház elnökével.

A három köztársasági elnök beiktató beszédének nyelvészeti összehasonlítása

(François Mitterrand 1981. május 21., Jacques Chirac 1995 május 17., Nicolas Sarkozy 2007. május 16.)

Az beiktató beszédek közül a legrövidebb 11 bekezdéssel Mitterrand elnöké; míg Chirac 16, addig Sarkozy 14 hosszú bekezdésben mondta el gondolatait frissen választott köztársasági elnökként.

Pozitív konnotációjú szavak és kifejezések a három szövegben

Melléklet 1. táblázat

Közösen használt kifejezések a három beiktató beszédben

Melléklet 2. táblázat

A különböző beszédek egyes bekezdéseinek tartalma szinte azonos üzenettel bír:

Mitterrand 9 = Chirac 15 = Sarkozy 10

Mitterrand 6 = Chirac 3 = Sarkozy 12

Megfigyelhetőek ugyanakkor markáns különbségek is:

- F. Mitterrand-nál: „la nouvelle alliance du socialisme et de la liberté”;
- J. Chirac-nál: „renouer le pacte républicain entre les Français”;
- N. Sarkozy-nél: „exigence de changement” →
„la modernité” =? „La force de transformer le monde”
„l’union de la Méditerranée” = „le destin de l’Europe et de l’Afrique incontestablement sont liés.”

Negatív konnotációjú szavak és kifejezések összehasonlítása a beszédekben

(Melléklet 3. táblázat)

Névmáshasználat tekintetében elmondhatjuk, hogy amíg Mitterrand 11-szer használja a „je” egyes szám első személyű névmást, addig Chirac 12-szer, Nicolas Sarkozy pedig közel 30-szor. A többes szám első személyű személyes illetve birtokos névmás használata emelheti a politikai beszédek hallgatóságában az együttgondolkodás érzetét, a fent említett szövegekben viszont nem találkozhatunk a retorika ezen manipulatív eszközének gyakori használatával (a „nous”/”notre” 4 alkalommal hangzik el beszédenként).

Mindezek mellett számos alkalommal fedezhetünk fel promisszív beszédaktusokat a beiktató beszédek elemzésekor.

F. Mitterrand:

- Pour cela **j’avancerai** sans jamais me laisser sur le chemin du pluralisme, confrontation des différences dans le respect d’autrui
- Je compte sur le concours...

J. Chirac:

- Je n’aurai d’autre ambition que...
- Je ferai tout pour... (2x)
- Je veillerai à ...
- Surtout j’engagerai toutes mes forces pour...
- Je serai auprès des Français...

N. Sarkozy:

- Je le remplirai.. (2x)
- Je défendrai l’indépendance et l’identité de la France...
- Je veillerai au respect...
- Je m’efforcerai de...
- Je vais me battre...
- Je ferai de la défense...
- Je dis au fond de mon cœur...
- Je veux dire ma détermination totale...

A politikai haszon, amit egy beiktatói ceremónia alkalmával az újonnan megválasztott köztársasági elnök el tud érni az a minimumra csökkent. A hangzatos beszédek kivétel nélkül a nemzeti összefogást hivatottak sürgetni a világ éppen aktuális kihívásainak tükrében. A beszédek elemzésekor sokkal inkább a szónok retorikájából lehet következtetni elnöki mandátumának habitusára, ezt szem előtt tartva pedig egyértelműen kijelenthetjük, hogy az agresszív kommunikátor szerepben működő Nicolas Sarkozy a francia történelem egyik legattraktívabb köztársasági elnöke lehet.

Hivatkozások

- Bonnafous, S.- Temmar, M (2007): *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Editions OPHRYS
- Lakehal, M. (é. n.): *Dictionnaire de Science politique*. L’ Harmattan: Paris
- Lamizet, B. (2002-2003): *Communication Politique*. Institut d’Études Politiques de Lyon: Lyon
- Le Bart, C. (1998): *Le discours politique*. Collection Que sais-je? Presses Universitaires de France: Paris
- Moeschler, J.- Reboul, A (1998): *Pragmatique du discours*. Points

Irodalom

- Adamik, T.- Jászó, A.- Aczél, P. (2004): *Retorika*. Osiris Kiadó: Budapest

- Albouy S. (2000): *Marketing et communication politique*. Broché
- Austin, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai kiadó: Budapest
- Austin, J. L. (1991): *Quand dire, c'est faire*. Éditions du Seuil: Tours
- Baylon, C.- Mignot, X. (1995): *Sémantique du langage*. Éditions Nathan. Paris
- Blanchet, P. (1995): *La pragmatique*. Bertrand-Lacoste: Paris
- Breton, P. (2003): *L'argumentation dans la communication*. Éditions La Découverte: Paris
- Breton, P.- Gauthier, G. (2000): *Histoire des théories de l'argumentation*. Éditions La Découverte: Paris
- Buda, B.- Sárközy, E. (2001): *Közéleti kommunikáció*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Champagne, P. (1990): *Faire l'opinion*. Les Ed. de Minuit: Paris
- Cotteret, J.- M. (2002): *Gouverner c'est paraître*. PUF
- Denquin, J.-M. (1997): *Vocabulaire politique*. Édition Que sais-je?: Paris
- Dubois, J. et alii (2001): *Dictionnaire de linguistique*. Larousse-Bordas: Paris
- Gourevitch, J.-P. (1986) *La politique et ses images*. Theatrales
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001): *Les actes de langage dans le discours*. Éditions Nathan: Paris
- Kiss, B. (2000): *Politikai kommunikáció*. Rejtjel Kiadó: Budapest
- Margitay, T. (2004): *Az érvézés mestersége*. TIPOTEX: Budapest
- Mazzoleni, G. (2002): *Politikai kommunikáció*. Osiris Kiadó: Budapest
- Mihalovics, Á. (2002): *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Bessenyei György Könyvkiadó: Nyíregyháza
- Mihalovics, Á. (1998): *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban*. Bessenyei György Könyvkiadó: Nyíregyháza
- Molinié, G. (1992): *Dictionnaire de rhétorique*. Éditions Livre de Poche. Librairie Générale Française
- Mouchon, J. (1995): *Communication et politique*. CNRS éditions: Paris
- Sárközy, E.- Schleicher, N. (2003): *Kampánykommunikáció*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Searle, J. R. (1998): *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó: Budapest
- Searle, J. R. (1972): *Les actes de langage*. Collection Savoir. Hermann: Paris
- Szabó, M. - Kiss, B.- Boda, Zs. (2000): *Szövegváltozatok a politikára*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Melléklet

1. táblázat
 Pozitív konnotációjú szavak és kifejezések a három szövegben

Discours de F. Mitterrand	Discours de J. Chirac	Discours de N. Sarkozy
<ul style="list-style-type: none"> – l'espoir – la paix – le travail – la majorité sociale – démocratiquement – une grande nation – la nouvelle alliance du socialisme et de la liberté – l'ordre – la sécurité – le chemin du pluralisme – le respect d'autrui – rassembler les grandes causes – créer des conditions d'une véritable communauté nationale – une France juste et solidaire – vivre en paix – éclairer la marche de l'humanité – leur intelligence, leur expérience, leur dévouement – confiance et foi dans l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> – l'espérance – une France forte et unie – le signe de la dignité, de la simplicité et de la fidélité aux valeurs essentielles de notre République – rendre les Français plus unis, plus égaux – l'État impartial – les missions de souveraineté et de solidarité – [pour les citoyens] le garant de leurs droits et le protecteur de leurs libertés – notre démocratie affermie et mieux équilibré – un juste partage des compétences – le Générale de gaulle – une justice indépendante – restaurer la cohésion de la France – renouer le pacte républicain entre les Français – une Nation jeune enthousiaste, prête à libérer – le changement espéré – un destin collectif – plus confiants, plus solidaire, plus patriotes, plus européens – en charge des intérêts supérieurs de la France dans le monde et de l'universalité de son message 	<ul style="list-style-type: none"> – la souveraineté, la dignité, l'autorité d'État – la modernité – la République – la paix – [faire rayonner] les valeurs universelles de la France – un grand peuple (avec) une grande histoire – la foi en démocratie – respecter la parole donnée – la dignité de la personne humaine – le progrès social – la force de transformer le monde – réhabiliter les valeurs du travail, de l'effort, du mérite, du respect – la tolérance et l'ouverture – la sécurité et la pritection – l'ordre et l'autorité – l'indépendance et l'identité de la France – le respect de l'autorité de l'État – une démocratie irréprochable – les priorités de l'action diplomatique de la France dans le monde – la défense des droits de l'homme – la passion de l'intérêt général – le progrès, la fraternité, l'efficacité, la justice, l'identité, l'ouverture

2. táblázat
Közösen használt kifejezések a három beiktató beszédben

F. Mitterrand	J. Chirac	N. Sarkozy
l'espoir	l'espérance	cette espérance
la paix		la paix
le travail		les valeurs du travail
démocratiquement	notre démocratie	une démocratie irréprochable
la liberté	(leurs) libertés	
l'ordre		l'ordre et l'autorité
la sécurité		la sécurité et la protection
une véritable communauté nationale	la cohésion de la France	exigence de rassembler les Français
	un destin collectif	la passion de l'intérêt général
	notre République	la République
une France juste et solidaire	une France forte et unie	l'indépendance et l'identité de la France
une grande nation		un grand peuple (avec) une grande histoire
	la volonté de changement	l'exigence de changement
	des intérêts supérieurs de la France dans le monde	les priorités de l'action diplomatique de la France dans le monde
éclairer la marche de l'humanité	l'universalité de son message	[faire rayonner] les valeurs universelles de la France
confiance et foi dans l'avenir		besoin de croire à un avenir meilleur

3. táblázat
Negatív konnotációjú szavak és kifejezések összehasonlítása a beszédekben

F. Mitterrand	J. Chirac	N. Sarkozy
la guerre, le sang l'injustice, l'intolérance la faim le mépris	-	la confiance ébranlée, fragile la crise des valeurs est profonde l'intolérance , le racisme, l'antisémitisme, le sectarisme l'immobilisme et le consensatisme le désordre, la violence la vie lourde et dure l'injustice le conformisme intellectuel (La majorité de ces expressions sont contrastées à leurs antonymes à connotation positive.)

Murányiné Zagyvai Márta
Eszterházy Károly Főiskola
Német Nyelv és Irodalom Tanszék

Kísérlet egy szakszótár kritikai elemzésére

A szótárkritikának – mint mindennemű kritikának – elméleti háttérre kell támaszkodnia. A kritikusnak tisztában kell lennie azzal, hogy egy adott szótártípus esetén mi az, ami egyáltalán kritizálható és kritikára érdemes, és mi nem (Wiegand, 1993). Az elemzés célja – az elemzés tárgyául szolgáló szakszótár bemutatásán túl – azon (szak)szótártulajdonságok összegyűjtése és bemutatása, melyek vizsgálatára szükség van, ha egy két- vagy többnyelvű szakszótár kritikai elemzését szándékozunk elvégezni. A választott szótár (Mathis-Voigt: Kémiai Szakszótár) elemzése a kialakított szempontrendszer alkalmazására tett kísérletnek tekinthető. A vizsgálat elsősorban a magyar és a német nyelvű részek (magyar és német kiindulási nyelvű szócikkjegyzék és a mindenkori magyar és német ekvivalensek) elemzésére szorítkozik, a szótár angol és francia nyelvű részei nem képezik az elemzés tárgyát. A célkitűzés túlmutat a jelenlegi elemzés keretein: annak a munkának az első része, melynek célja a Magyarországon kapható/fellelhető szakszótárak állományának felmérése és kritikai elemzése.

A szótár tipológiai besorolása

Az első kérdés, amelyet egy szakszótár kézbe vétele során felteszünk, hogy milyen szakszótárról van szó, azaz a szakszótár tipológiailag hova sorolható. A vizsgálandó további kérdések ennek függvényében fogalmazhatók meg.

A tipológiák mindig valamilyen tulajdonságra vagy tulajdonságokra alapozva rendezik a vizsgált anyagot csoportokba. A szótárak esetében az első szempont **a szótár célja** (Wiegand, 1994; Wiegand, 1998). Ebben a tekintetben szótárak két csoportra bonthatók: nyelvi információkat tartalmazó nyelvi szótárakra (Sprachwörterbücher) és szakmai információkat tartalmazó szakmai szótárakra (Sachwörterbücher). A szakszótárak (Fachwörterbücher) a szakmai szótárakhoz sorolhatók, de speciális alcsoportot képviselnek, mert nyelvi és szakmai információt egyaránt tartalmazhatnak. A két információ típus arányától függ, hogy a szakszótár mely szakszótártípusba sorolható. A lehetséges csoportok: szaknyelvi szótár (fachliches Sprachwörterbuch), szakmai szótár¹ (fachliches Sachwörterbuch) és szakmai-szaknyelvi szótár (fachliches Allbuch) (Schaefer, 1994; Wiegand, 1994).

A második osztályozási szempont **a érintett nyelvek száma**. Eszerint beszélhetünk egy-, két- és többnyelvű szakszótárakról. A harmadik

¹ A 'Sachwörterbuch' és a 'fachliches Sachwörterbuch' kifejezések magyar nyelvű megfelelője a cikkben mindkét esetben szakmai szótár. A két fogalom magyar nyelvű elkülönítésére – tudomásom szerint – még nem született megoldás.

szempont **az érintett nyelvperiódus**, amely szerint a szótár lehet szinkrón vagy diakrón szakszótár. A negyedik szempont **a potenciális felhasználók köre**. Egy szakszótár esetében a potenciális felhasználók lehetnek az adott szakma/tudományág ismeretét figyelembe véve szakemberek, laikusok és a kettő közötti átmenet, pl. leendő szakemberek (Schaefer, 1994; Kalverkämper, 1989). Ennek megfelelően beszélhetünk szakembereknek, laikusoknak² stb. szóló szakszótárakról.

Az ötödik szempont **a szakszótár funkciója**, azaz a konzultációs cél (Benutzungszweck) amely szerint a szakszótár lehet kézikönyv (Nachschlagebuch) vagy olvasókönyv (Lesebuch). A két alapfunkció aztán tovább specializálható. Kézikönyvként a szakszótár használható például nyelvi kompetenciaproblémák megoldására, értési nehézségek leküzdésére, fordítási és ekvivalenciaproblémák megoldására stb. (Kühn, 1989). Fordítási kézikönyv esetében pedig a fordítás irány is fontos, eszerint a fordítás történhet az anyanyelvre és az idegen nyelvre is, így a szótár lehet „Herübersetzungswörterbuch” és „Hinübersetzungswörterbuch”; a kommunikációs helyzet – (szak)szövegprodukción vagy (szak)szövegreceptión – szerint a szakszótár lehet aktív szótár (aktives/produktives Wörterbuch) és passzív szótár (passives/rezeptives Wörterbuch) (Kühn, 1989).

Az elemzett szótár (1)

A Kémiai Szakszótár (a továbbiakban KSz) **célja szerint** szaknyelvi szótár (fachliches Sprachwörterbuch), amely használata esetén a felhasználó azt feltételezheti, hogy a szótár tárgyának tartományául választott nyelvi szegmens (a kémia szakszókincse) tulajdonságaival kapcsolatban kap információkat. Ez általánosságban véve megfelel a valóságnak.

Az érintett nyelvek száma szerint a KSz négynyelvű szótár, tehát a „többnyelvű” szótárakhoz tartozik. A többnyelvű szótárak – tudomásom szerint döntő többségében szakszótárak vannak ilyenek – gazdasági megfontolások alapján jönnek létre, és óriási kihívást jelentenek a lexikográfus számára. Felmerül a kérdés, hogy egyáltalán lehet-e, szabad-e kettőnél több nyelv figyelembe vételére egyetlen (nyomtatott) szótár keretei között kísérletet tenni.

Az érintett nyelvperiódus szerint szinkrón szótár.

A potenciális felhasználók köre szerint a KSz nem szakembereknek, de nem is laikusoknak készült, hanem éppen a kettő közötti átmenetet célozza meg. A szótár szűkre szabott előszavában erre

² A fordítók és tolmácsok a szakszótár által képviselt szakma vagy tudományág szempontjából gyakran laikusok, nem az adott szakma vagy tudományág képviselői, így a szótárhasználat során más típusú információkra (is) szükségük van, mint a szakembereknek.

nézve konkrét adatot találunk, amely szerint a szótár speciális igények kielégítésére született.

„A stuttgarti Dr. Flad Kémiai Intézetben a Nemzetközi Iskolaszövetség (International School Association) 1980 óta minden évben nemzetközi záróvizsgára ad lehetőséget vegyésztechnikusok számára. Ezen a vizsgán az ismereteket két idegen nyelven követelik meg. Intézetünkben – felismerve ezt az igényt a laboratóriumi munkát szem előtt tartó kémiai szakszótárra – kidolgoztunk egy olyan szakmai szótárát, mely immár a háromnyelvűség jegyében fogant” (Kémiai Szakszótár, 1996, *Előszó*).

A fentiek szerint a potenciális felhasználókra nyelvismeretük tekintetében jellemző, hogy a megadott nyelvek (angol, német, francia és az új kötetben magyar) közül legalább kettőben jártasak, ahol is az egyik valószínűleg az anyanyelvük. A szótárban közölt lexikográfiai adatoknak az egyes szócikkjegyzékekben mindig az adott kiindulási nyelv (feltételezhetően az anyanyelv) magas fokú ismeretére, a célnyelv esetében pedig célszerűen alap- ill. maximálisan középfokú ismeretekre kell építeniük. A szócikkek mikroszerkezetét vizsgálva az állapítható meg, hogy a szótárírók nem vették figyelembe a nyelvi ismeretek (feltételezhető) fokát. Hogy példát is említsünk: a főnevek nyelvtani nemére nem történik utalás, holott – tapasztalataim szerint – minden szótárhasználó szükségét érzi, de főként azok, akiknek idegen nyelvi ismereteik nem haladják meg a középfokú szintet.

A KSz **funkciója** szerint kézikönyv, nem olvasókönyv, bár minden kézikönyv használható olvasókönyvként is (Wiegand, 1998). Az a kommunikációs helyzet, amelyben a szótárírók szándéka szerint a szótár használható, egyfelől a labormunka, másfelől – feltételezhetően – a vegyésztechnikai vizsga ill. az erre történő felkészülés, azaz idegen nyelvű szövegprodukciónak és -receptiónak. Ennek megfelelően aktív és passzív szótárra is szükség van. A KSz szócikkjegyzékei valószínűleg egyidejűleg aktív és passzív szótárnak is készültek. Amennyiben ez a feltételezés megállja a helyét, a szócikkek mikroszerkezete túlzottan leegyszerűsítettnek mondható.

A szótár tárgyának tartománya

H. E. Wiegand, a fogalom megalkotója szerint a szótár tárgyának tartománya (Wörterbuchgegenstandsbereich): „az a nyelvi tartomány, amelyből azon nyelvi kifejezések származnak, amelyeket a szótár lexikográfiailag feldolgozott formában tartalmaz³” (Wiegand, 1998:303). Egy szakszótár esetében ez azt a szakszókincset jelenti, amely az adott szakmához/tudományághoz tartozónak tekinthető, valamint – a szótár

³ A szerző fordítása.

szerzői szándékának megfelelően – felölelheti a határtudományágak és az általános nyelv szókincsének bizonyos részeit is; tehát a szótár tárgyának tartománya és makroszerkezete (lemmaszelekció) szorosan összefüggő fogalmak. A szakszótárak esetében a szakszótár tárgyának tartománya meghatározásakor elengedhetetlen az adott szakma/tudományág területeinek rendszerszerű ismerete és ezek figyelembevétele (Bergenholtz-Pedersen, 1994). A szótár tárgyának tartománya szempontjából további lényeges kérdés az érintett nyelvek száma (ld. lemmaszelekció).

Az elemzett szótár (2)

A KSz tárgyának tartományára – azaz a feldolgozandó/feldolgozott nyelvi anyagra – a szótár címe „Kémiai szakszótár. Magyar - angol - német - francia.” utal ugyan, de az olvasó pontosabb információt vár a használati útmutatóban, vagy legalább a szótár előszavában. Sajnos hiába. Használati útmutató nincs, az előszóban pedig nem esik szó a feldolgozott nyelvi szegmensről. Bővebb információhoz azáltal juthatunk, hogy szemügyre vesszük a címszóállományt. Ez alapján feltételezéseket fogalmazhatunk meg a lemmaszelekcióval és ezzel együtt a szótár tárgyának tartományával kapcsolatban (ld. lemmaszelekció).

A szótár tárgya

A szótár tárgya (Wörterbuchgegenstand) Wiegand szavaival „azon nyelvi kifejezések lexikográfiai feldolgozott tulajdonságainak összessége, amelyek a szótár tárgyának tartományába tartoznak⁴” (Wiegand, 1998:302); tehát a szótár tárgya és a szótárban fellelhető szócikkek mikroszerkezete szorosan összefüggő kérdések. Annak pedig, hogy mely nyelvi tulajdonságok kerülnek bele a szótár tárgyába, a szótár funkcióján és a potenciális felhasználók igényein kell alapulnia.

Az elemzett szótár (3)

A használati útmutató hiánya és az előszó szűkre szabott volta miatt a KSz esetében a szótár tárgyról kizárólag a szócikkállomány vizsgálata segítségével lehet információt kapni. A szócikkekben megadott adatok első ránézésre kizárólag szemantikai tulajdonságokra vonatkoznak, amennyiben a szótár szerzői a négy érintett nyelvben egymásnak megfeleltethető ekvivalensek megadására szorítkoznak; emellett azonban (ritkán) találkozhatunk a betűszavak feloldása, magyarázó kiegészítések, ill. (gyakrabban) variánsok/szinonimák megadásával is. Ezen túlmenően (ritkán) a címszó formai tulajdonságaira vonatkozóan is találunk adatot (pl.

⁴ A szerző fordítása.

szófajmegadás, stiláris jellemző) és olyan tulajdonságokról is felvilágosítást kaphatunk, amelyek „automatikusan” együtt járnak azzal, hogy nyomtatott szótárral van dolgunk, azaz helyesírási tulajdonságokról.

A szótár bázisa

Egy szótár bázisa (Wörterbuchbasis) mindaz a kiinduló nyelvi anyag, amely a lexikográfiai folyamat során feldolgozásra kerül, azaz az elsődleges, másodlagos, harmadlagos és esetleges további források összessége (Wiegand, 1998). Az elsődleges források alkotják a lexikográfiai korpuszt, amelynek természetes vagy megközelítően természetes kommunikációs szituációkból származó szövegekből kell állnia; a másodlagos források más szótárak; a harmadlagos forrásokat olyan egyéb más nyelvi anyagok adják, mint pl. monográfiák, nyelvtanok stb.

Az elemzett szótár (4)

A KSz születésével kapcsolatban igen kevés információ van a birtokunkban. A szótár bázisáról semmit sem tudunk, ebben az esetben is a címszóállomány vizsgálata lehet segítségünkre, de ezúttal is csak feltételezéseket fogalmazhatunk meg; pedig fontos lenne tudni, hogy volt-e pl. kiinduló nyelv vagy nyelvpár, hogyan történt az adatok gyűjtése és legfőképpen, hogy honnan származnak az adatok. Az egyetlen információ a KSz magyar részeinek születésével kapcsolatban fedhető fel: „fordítás⁵” útján született. A „fordító” neve ismert, és van egy hétsoros előszava is, amelyből értékes, de kevés információt szerezhetünk a szótár használatával kapcsolatban.

A bázis megfelelő megválasztása a megbízhatóság egyik alappillére. Ha a szótár előszavából vagy a használati útmutatóból nem derül ki a bázissal kapcsolatban gyakorlatilag semmi, a szótár megbízhatósága azonnal kérdésessé válik. Ha a bázist – különös tekintettel a primér forrásokra, azaz a korpuszra – a szótár céljának megfelelően sikerül összeállítani, akkor számos hiba előfordulási valószínűségét sikerülhet jelentősen csökkenteni. Így például feltehetőleg nem fordul elő benne olyan címszó, amelyet a tudományág művelői elavultnak, meghaladottnak ítélnék meg (pl. *fajsúly*).

⁵ Véleményem szerint itt nem fordításról van szó. Szavakat, szótárt nem lehet fordítani. Inkább azt mondhatnánk, hogy a már meglévő idegen nyelvű szócikkállomány magyar ekvivalensekkel történő kiegészítése történt meg, illetve létrehoztak egy negyedik címszójegyzéket, amelyben a kiindulási nyelv a magyar lett.

A szótár felépítése

A kétnyelvű szakszótárak esetében megszokott felépítés – amely szerint a szótár három alapvető részből áll(hat) (1. bevezető rész: előszó, használati útmutató, esetleges egyéb tájékoztató szövegek, pl. nyelvtani összefoglalók; 2. két szócikkjegyzék⁶; 3. függelék), a többnyelvű szótárak esetén átalakul. A szótár központi része, a szócikkjegyzék mintegy „megtöbbszöröződik”, attól függően, hogy a szótár hány nyelvet ölel fel. A szócikkjegyzékek számának növekedése jelentős terjedelemnövekedést eredményez, ami – véleményem szerint – gyakran oka a mikrostruktúra „sorvadásának”.

Az elemzett szótár (5)

A KSz alapvetően két részből áll: két előszóból, valamint az ezeket követő négy szócikkjegyzékből. A szótár központi részét képező szócikkjegyzékeket eredetileg valószínűleg több kísérő szöveggel látták volna el, erre utal a – véleményem szerint – mintegy véletlenül kitorletlenül maradt mondat a második előszó végén: „Esetleges egyéb szövegek helye”, azonban – általunk nem ismert okok miatt – több kísérő szöveg nem született. Használati útmutató egyáltalán nincs, a két előszó pedig meglehetősen kevés információval szolgál. Ebben a tekintetben a KSz felépítése megegyezik a legtöbb szakszótárra jellemző felépítéssel. A kísérő szövegek hiánya nem „feltűnő”, és a szótárhasználók gyakran nem is hiányolják, hozzájárulva annak a rossz szokásnak a megőrzéséhez, ami szerint nem kell időt fecsérelni a szótárázási munka előtt a szótár megismerésére, hanem „vágjunk bele a közepébe”, majd a használat közben úgylis kiderül, amire szükség van.

A szótár makroszerkezete

A lemmaszelekció

A lemmaszelekció, azaz a címszavak kiválasztásának alapelvei szervesen összefüggenek a szótár tárgyának tartományával. A lemmaszelekció szempontjait három fő csoportra lehet osztani: (1) általánosan érvényes, az érintett nyelvektől független szempontok: a szótár típusával, funkciójával, a célcsoport igényeivel, a szótár alapjául választott szókinccsel, azaz a szótár tárgyának tartományával összefüggő szempontok, (2) az érintett nyelvekkel összefüggő szempontok: pl. a két nyelv, ill. az általuk közvetített kultúrák közötti különbségekből és hasonlóságokból adódó szempontok, (3) pragmatikus szempontok: pl. a szótár terjedelmét jelentősen megnövelő szókincscsoportok szelekciója (Hessky, 1996).

⁶ Forrásnyelvi címszavakkal és célnyelvi címszavakkal létrehozott szócikkjegyzék.

A megfelelő lemmaszelekció utáni címszóállományra az jellemző, hogy „mennyiségében és minőségében a lehető legjobban kielégíti a potenciális felhasználók igényeit, valamint a lehető legjobban reprezentálja a vizsgált szakterületre jellemző nyelvi elemeket” (Murányiné, 2004).

A kétnyelvű általános szótárak és szakszótárak között a lemmaszelekciót érintő legnagyobb különbségek az alapelvek első csoportjába tartozó szempontok esetében vannak. Többnyelvű szakszótárak címszóállományának kiválasztásakor azonban már az érintett nyelvek páronkénti vizsgálata lenne szükséges a hasonlóságok és a különbségek felfedésére annak érdekében, hogy a második csoportba tartozó lemmaszelekciós szempontokat is figyelembe lehessen venni. Ennek természetes következménye (lenne), hogy a többnyelvű szakszótárakban az egyes címszójegyzékek ne egymás „lefordított” változatai legyenek, hanem az ekvivalensek megadásakor figyelembe kell(ene) venni a mindenkori nyelvpár sajátosságait, ami természetesen alapvetően befolyásolná a szócikkek szerkezetét.

Az elemzett szótár (6)

Az első – a lemmaszelekcióval összefüggő – benyomás, amely az olvasót a KSz kézbe vételekor éri, hogy a címszóállomány a szótár címe alapján feltételezett mennyiséghez képest meglehetősen kicsi. Számításokat végeztem, melyek szerint a magyar kiindulási nyelvű szócikkjegyzék oldalanként átlagosan 19 címszót tartalmaz, ennek megfelelően a magyar nyelvű címszavak száma mintegy 1100.

A címszóállomány összetételével kapcsolatban a cím alapján annyit feltételezhetünk, hogy a KSz a kémia szakszókincsét dolgozza fel. Az azonban, hogy a feldolgozott nyelvi anyag mennyiben tartalmazza a kémiai (különböző területeinek) szakszókincse és az általános szókincs, valamint a kémia és határtudományai szókincsének „metszett halmazát”, legfeljebb is a címszóállomány elemzéséből állapítható meg.

A KSz előszavát olvasva megtudjuk, hogy a szótár vegyésztechnikusok számára készült, tehát nem a kémiai tárgyú tudományos publikációk szakszókincsére épít; és a laboratóriumi munkát tartja szem előtt, tehát gyakorlatorientált. Ebben a megvilágításban már a címszóállomány méretére vonatkozó kritika is veszt az éléből.

A lemmaszelekció vonatkozásában a címszóállomány összetételének elemzéséből vonhatunk le további következtetéseket.

A KSz címszóállományát vizsgálva a következő főbb tematikus csoportokat találtam: elemek, vegyületek, vegyületcsoportok, (labor)eszközök, műszerek, kémiai folyamatok, módszerek, kemometriai paraméterek, anyagokra jellemző tulajdonságok. Szép számmal akadtak

azonban olyanok is, amelyeket nemcsak hogy a fenti tematikus csoportok egyikében sem tudtam elhelyezni, hanem még a kémia szakszókincsébe tartozónak sem tekinthetünk. Ezen csoportnak néhány eleme a kémia határtudományai szókincséből származik, pl. a *gravitáció* a fizikából, a *háromszög* a matematikából; túlnyomó többsége az általános szókincs része, még azt sem lehet minden esetben állítani, hogy az általános szókincs és a kémia szakszókincse metszetének eleme volna (mint pl. a *határ*, *esés*, *drót*) inkább az a valószínű, hogy egy kémiai szakszövegbeli alkalmi előfordulás alapján került bele a szótárba. Példák: *erőtéljes*, *felhalmoz*, *felülmúl*, *drága*, *eset*, *ellentételezés*, *folt*, *ingatag*, *homály*, *gömbölyű*, *föld*, *eredeti*, *fogantyú*, *evakuál*, *egymás utániség* stb. Pontos számításokat nem végeztem, de becsléssel azt állapítottam meg, hogy a címszóállomány legalább 5 %-a kihagyható lett volna.

A fent említett tematikus csoportok elemeit megvizsgálva azt találtam, hogy a lemmaszelekció ezeken belül sem következetes, ill. nem volt felismerhető a válogatási alapelve. Így például semmi sem indokolja, hogy az elemek közül éppen a *kobalt*, a *bróm*, a *nátrium* a *vas*, a *klór*, a *szén* és a *hidrogén* szerepel a szótárban, az *oxigén*, a *nitrogén*, a *kálium*, a *fluor*, a *neon* vagy a *rádium* stb. miért nem. Ugyanez elmondható a vegyületek és vegyületcsoportok esetében is. Következetlenségek tapasztalhatók bizonyos szervesen összetartozó fogalmakat jelölő címszavak szelekciója során is, pl. ha van *savas*, akkor miért nincs *lúgos*; ha van *tömény*, miért nincs *híg*, ha van *telítetlen*, akkor miért nincs *telített* stb. Összefoglalóan tehát az olvasónak az az összbenyomása, hogy a lemmaszelekció sok esetben nem tudatos válogatáson, hanem esetlegességen alapul.

A címszavak elrendezése

Az egy- és kétnyelvű (szak)szótárakban a címszavak elrendezésére többféle lehetőség kínálkozik (Wiegand, 1989a), míg a többnyelvű (szak)szótárak – véleményem szerint – kizárólag a kezdőbetű szerinti szigorúan alfabetikus elrendezésre szorítkozhatnak. Az egyes szócikkjegyzékekben mindig a mindenkori forrásnyelvre jellemző alfabetikus rendet célszerű tartani.

Az elemzett szótár (7)

A KSz a szigorú alfabetikus elrendezést választja, amelynek alapja a mindenkori forrásnyelv ábécéje, a kivitelezés azonban nem következetes, ami megnehezíti a keresést: a magyar nyelvű szócikkjegyzékekben pl. a *c* és *cs*, az *s* és *sz*, *o* és *ö* kezdőbetűs címszavak a *c*, az *s* ill az *o* alatt szerepelnek. A nyomdai kép meglehetősen egyszerű: négy oszlop, amelyekből az első a címszó, a további három pedig a célnyelvi

ekvivalensek helye. Az egyetlen kiemelés néhány mm-nyi behúzással történt, ami bizonyos címszavak összetartozásának felismerését hivatott megkönnyíteni. Az összetartozás alapja egyrészt az azonos szótó (pl. *kondenzáció, kondenzál, kondenzátor*), másrészt – összetett szavak esetén – az azonos első összetételi tag (pl. *áram, áramerősség, áramkör, áramszabályozó*).

A szótár mikroszerkezete

Egy szótár mikroszerkezete (valójában a szócikkek mikroszerkezete) az a szerkezeti rend, amely meghatározza, hogy a szócikk milyen adatokat tartalmaz milyen sorrendben (Wiegand, 1989b), a mikroszerkezet tehát szervesen összefügg a szótár tárgyával; a makroszerkezet mellett a mikroszerkezet szabályozza annak az információnak az elosztását, amelyet a szótár a tárgyról közvetít. Ebből (is) következik, hogy a mikroszerkezetet – csakúgy, mint a szótár tárgyát – alapvetően a szótár funkciója és a potenciális felhasználók igényei határozzák meg.

Általánosságban jellemző, hogy a szócikkek két fő részből állnak: a címszóból és a hozzá tartozó adatokból. Utóbbiakat három csoportra lehet osztani: a címszó formai tulajdonságaira vonatkozó adatokra (Formkommentar), a címszó szemantikai tulajdonságaira vonatkozó adatokra (semantischer Kommentar) és a címszó tipikus és/vagy specifikus lexikai környezetére vonatkozó adatokra (Wiegand, 1989b; László, 1996).

Egy kétnyelvű szakszótár esetében a címszó formai tulajdonságait – ismereteim szerint – kizárólag passzív szótárak tartalmazzák⁷, ami valószínűleg az elrendezés gazdaságosságra törekvésével magyarázható, holott egy célnyelvi címszó bizonyos formai tulajdonságait nagyobb valószínűséggel keresik a szótárhasználók akkor, amikor egyébként aktív szótárra van szükségük, azaz pl. szövegprodukciónál. A formai tulajdonságokra vonatkozó adatok lehetnek: rövidítésre, hangsúlyos szótagra, kiejtésre, elválasztásra, nyelvtani nemre, többes számra, ragozásra, fokozásra, stb. vonatkozó adatok. A formai tulajdonságokra vonatkozó lehetséges adatok minősége ill. mennyisége döntően a mindenkori forrásnyelv függvénye.

A címszó szemantikai tulajdonságaira vonatkozó adatok egy kétnyelvű szakszótár esetében lehetnek pl. a címszó célnyelvi ekvivalensére, szakterületi besorolásra, jelentés körülírására, példára, poliszemiára, szinonimiára stb. vonatkozó adatok, ahol is különbséget kell tennünk az aktív és a passzív szakszótárakba való potenciális adatállomány között.

⁷ Néhány kivételtől eltekintve. Ilyen pl. a főnevek neve, amelyet az aktív szótárak is közölni szoktak.

A címszó tipikus és/vagy specifikus lexikai környezetére vonatkozó adatok általános és szakszótárak esetében is szükségesek (lehetnek), pl. kollokációkra, többszavas lexikai egységekre (általános szótárakban pl. frazeologizmusokra, szakszótárakban pl. többszavas terminusokra) vonatkozó adatok.

Az elemzett szótár (8)

A KSz szócikkeire – ahogyan a többnyelvű szótárakra általában – nagyon szerény mikrostruktúra jellemző. A címszón túl legtöbb szócikk csak a másik három érintett nyelvben használatos ekvivalens(ek)e)t tartalmazza. A címszó formai tulajdonságaira vonatkozó információk meglehetősen ritkák, esetenként találunk a címszó szófajára (amennyiben jelentésmegkülönböztető szerepe van, pl. *csavar (fn)*), variánsaira (pl. *egyenérték(űség)*) vonatkozó adatokat. A mindenütt megadott ekvivalensektől eltekintve a KSz szemantikai adatokat ritkán közöl. Esetenként előfordulnak a címszó stilisztikai minősítésére (a laborzsargonban használatos szavak idézőjelben állnak, pl. „*spricceflaska*”), szinonimáira (pl. *Form, Gestalt*) vonatkozó adatok, valamint ritkán és nem következetesen magyarázó (pl. *desztilláló (készülék)*), specializáló (pl. *dugó (parafa)*) kiegészítések.

A szótár medioszerkezete

A szótárakban való keresést az utalások rendszere is segí(het)ti. Az utalások célja, hogy:

- felhívják a figyelmet az esetleges variánsokra ill. szinonimákra; (Variánsok és szinonimák a standardizált szakszókincsekben is előfordulnak. A két- vagy többnyelvű szakszótáraknak (is) jelölniük kell, ha a címszónak variánsa vagy szinonimája van, de szükséges az esetleges különbségekre is rávilágítani. Itt kell említést tenni a szakszókincsekben meglehetősen nagy számban előforduló rövid alakokról és rövidítésekről, amelyek lexikográfiai feldolgozása során szükség van a teljes alakra történő utalásra.)
- segítsék bizonyos fogalmak összetartozásának felismerését; (Ez az utalási típus a szakszótárak esetében nagyban segítheti pl. a nem szakember fordító munkáját.)
- a több szóból álló lexikai egységek esetében megmutassák, hogy a keresett lexikai egység mely címszó szócikktestében található meg; (Általános szótárakban főként frazeologizmusok, szakszótárakban a többszavas terminusok, mozaikszavak keresése során nyújt segítséget ez az utalási típus.)

- elősegítsék a gazdaságosabb helykihasználást a többszöri lemmatizálás kizárásával.

Az elemzett szótár (9)

A KSz nem tartalmaz utalásokat, így medioszerkezete nem jellemezhető. Különösen hiányoznak az utalások olyan esetekben, amikor két szinonim címszó egymástól elszigetelten áll a szótárban, pl. *extinkció* és *fényelnyelés*; vagy pl. a mozaikszavak esetében. Utóbbiak sajnos általában a teljes alak megadása nélkül szerepelnek a szótárban, így az utalás természetesen nem is lehetséges, pl. *EDV*, *CTA*.

Összefoglalás

A vizsgálat célja egy olyan szempontrendszer kialakítása volt, amely alkalmas lehet egy szakszótár kritikájának megalapozására. A bemutatott szempontok segítségével a kritikára szánt szótár minden alapvető lexikográfiai paramétere megvizsgálható, de a szempontok köre bővíthető, egyes elemei pedig tovább finomíthatók annak érdekében, hogy a kritika minél jobban elérje célját, azaz segítséget nyújtson a kritizált szótárak jobbá tételéhez.

A KSz kritikájának összefoglalásaképpen a magyar és a német nyelvű részek vizsgálata után elmondható, hogy a KSz olyan négy nyelvű szinkron szaknyelvi szótár, amely a potenciális felhasználói kör becsült igényeit több szempontból nem képes maradéktalanul kielégíteni. Az elmarasztaló kritika elsősorban a lemmaszelekció esetlegességét és a szótár mikroszerkezetének túlzottan egyszerű voltát érinti, de vonatkozik az utalási rendszer teljes hiányára, valamint a több helyütt fellelhető szakmai pontatlanságra, hibákra is.

A KSz „tesztszótárként” való alkalmazása annyiban szerencsésnek mondható, hogy csekély terjedelme ellenére is kellő számú példát szolgáltatott az egyes szempontok bemutatására, fontosságuk érzékeltetésére.

Mindezek ellenére nem mondható, hogy a KSz értéktelen szakszótár lenne, amely semmilyen szinten nem alkalmas az előszóban említett funkció betöltésére. Sokkal inkább úgy fogalmazhatnánk, hogy az a lexikográfiai munka, melynek eredményeképpen a KSz létrejött, jelentősen nagyobb haszonnal járt volna, ha tudatos, metalexikográfiai ismeretekkel bíró munkatársak által segített, közös munka lett volna.

Hivatkozások

- Bergenholtz, H.- Pedersen, J. (1994): *Zusammenstellung von Textkorpora für die Fachlexikographie*. In: Schaefer-Bergenholtz (szerk.) (1994): *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. 161-176. Narr: Tübingen

- Hessky, R. (1996): *Das neue deutsch-ungarische Handwörterbuch: Projektvorstellung*. In: Hessky, R. (szerk.) (1996): *Lexikographie zwischen Theorie und Praxis: das deutsch-ungarische Wörterbuchprojekt*. 5-20 Niemeyer: Tübingen
- Kalverkämper, H. (1989): *Das Wörterbuch für den Laien*. In: Hausmann, F. J.-Reichmann, O.- Wiegand, H. E. - Zgusta, L. (szerk.) (1989): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. 1512-1523. de Gruyter: Berlin, New York
- Kühn, P. (1989): *Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten*. In: Hausmann, F. J.- Reichmann, O.- Wiegand, H. E. - Zgusta, L. (szerk.) (1989): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. 111-127. de Gruyter: Berlin, New York
- László, S. (1996): *Probleme der Mikrostruktur. Überlegungen zu einem neuen deutsch-ungarischen Handwörterbuch*. In: Hessky, R. (szerk.) (1996): *Lexikographie zwischen Theorie und Praxis: das deutsch-ungarische Wörterbuchprojekt*. 21-48. Niemeyer: Tübingen
- Mathis, A.-Voigt, W. (1996): *Kémiai Szakszótár, magyar–angol–német–francia*. Verlag: Stuttgart
- Murányiné Zagyvai, M.: *Egy szakszótár lemmaszelektációs kérdéseiről*. In: Tóth, Sz.- Földes, Cs.- Fóris, Á. (2004): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*. 111-116. Generalia: Szeged
- Schaeder, B. (1994): *Das Fachwörterbuch als Darstellungsform fachlicher Wissensbestände*. In: Schaeder-Bergenholtz (szerk.) (1994): *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. 69-102. Narr: Tübingen
- Wiegand, H. E. (1989a): *Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme*. In: Hausmann, F. J.- Reichmann, O.- Wiegand, H. E. - Zgusta, L. (szerk.) (1989): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. 371-409. de Gruyter: Berlin, New York
- Wiegand, H. E. (1989b): *Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven*. In: Hausmann, F. J.- Reichmann, O.- Wiegand, H. E. - Zgusta, L. (szerk.) (1989): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. 409-462. de Gruyter: Berlin, New York
- Wiegand, H. E. (1993): *Wörterbuchkritik. Dictionary Criticism. Zur Einführung. Lexicographica. International Annual for Lexicography 9*, 1-7. 1993 (1994)
- Wiegand, H. E. (1994): *Zur Unterscheidung von semantischen und enzyklopädischen Daten in Fachwörterbüchern*. In: Schaeder-Bergenholtz (szerk.) (1994): *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. 103-132. Narr: Tübingen
- Wiegand, H. E. (1998): *Wörterbuchforschung: Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. Teilbd. 1*. de Gruyter: Berlin, New York

Muráth Judit

Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet
Szakfordító és Terminológia Tanszék

Terminológia, szakma, nyelv

A terminológiai kutatások már Magyarországon is egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerülnek, nem mindegy azonban, hogy honnan indulnak el. Több kutató hangsúlyozza a kétféle, azaz a szemasiológiai és az onomasiológiai megközelítés megkülönböztetésének szükségességét, aztán megmarad a szemasiológiai vizsgálódások szintjén, amely – noha hasznos részeredményekkel kecsegtethet –, mégsem vezet százszázalékos eredményhez. Nem is vezethet, hiszen a terminológia híd a szakma és a nyelv között, nem kutatható tehát csupán a nyelvészet eszközeivel. Az egynyelvű terminológiai munka már önmagában is sokrétű tevékenység, a fordítást támogató és azt megelőző kétnyelvű terminológiai munka pedig a problémák egész sorát hozza felszínre. Az előadás egy konkrét példa alapján nyújt betekintést ez utóbbiba.

A terminológiai kutatások aktualitása Magyarországon

A XX. század második felétől tapasztalható világszerte gyorsuló, először a műszaki életben tapasztalható fejlődés: új fogalmak meghatározásának és új megnevezések megalkotásának szükségessége a nemzeti nyelvekben, a nemzetközi szakmai kommunikáció ugrásszerű növekedése, az 1989-es rendszerváltozás, majd Magyarország 2004-ben bekövetkezett EU tagsága elengedhetlenné tették az intenzív egynyelvű és többnyelvű terminológiai munkát. Az eddigi, a különböző közintézményekben, a felsőoktatásban, a vállalatoknál, a szakszótárak készítését kísérő és a fordítók által végzett terminológiai munka jelentősége megnőtt és reflektorfénybe került. Ez az alapján véve gyakorlati tevékenység egyre intenzívebb és sokoldalúbb kutatómunkát kíván meg. Elodázhatatlanná vált bizonyos elméleti megfontolások számbavétele, amelyekre adott esetben támaszkodni lehet a gyakorlati munka során.

Itt azonban meg kell állnunk egy pillanatra. Sok ugyanis a tisztázatlan kérdés. Ki is az, aki terminológiai kutatásokat végez? Ki hivatott ilyesfajta tevékenységgel foglalkozni? Melyek azok a jól körülhatárolható területek, amelyeket kutatni kell, és milyen elérendő célt tűznek ki maguk elé a kutatók? Hogyan, milyen módszereket alkalmazva dolgoznak? Ha csupán ezekre, azaz a 'ki, mit és hogyan' kérdésekre próbálunk választ adni, már akkor is bajban vagyunk, hiszen a rendelkezésre álló keretek nem teszik lehetővé a téma kimerítő, de még csak vázlatos bemutatását sem. Ezért e rövid írás mindössze

problémafelvetésre vállalkozhat abban a reményben, hogy azt majd továbbiak követik.

A terminológus

Az első két kérdésre meglehetősen egyszerű válasz adható: terminológiai kutatásokat végez rendszerint az, aki terminológiai munkát végez, ugyanis akkor, amikor a munkában egy ponton elakad, kénytelen kutatómunkába fogni. Hogy ki hivatott ilyesfajta tevékenységgel foglalkozni? A válasz kézenfekvő: természetesen a terminológus. Igen ám, de kit illehetünk ezzel az elnevezéssel, hiszen Magyarországon eddig még nem volt terminológusképzés, következésképpen senki sem szerzett terminológus diplomát? Az egyetlen képzési forma, amely idevágó ismereteket nyújtott, mindeztidáig a szakfordítóképzés volt, ahol is a program azt a fordítói kompetencia részének tekinti. Így aztán azt mondhatjuk, hogy az a terminológus, aki terminológusként tevékenykedik, vagy kutatóként ezt a területet műveli, a tevékenységhez, kutatáshoz szükséges ismereteket pedig az önművelés útján szerezte meg.

A terminológussá váláshoz többféle utat is be lehet járni. Az egyik, és talán a közismertebb az, amikor valaki bölcsész vagy nyelvtanári diplomát szerez és nyelvészeti ismereteiből kiindulva szaknyelvekkel, egy adott szakmával kezd el foglalkozni, majd erre építve jut el a terminológiáig és a terminológiai kutatásig. A másik út fordított: a leendő kutató mérnöki, gazdasági, jogi, természettudományi tanulmányok és a megfelelő végzettség megszerzése után a terminológiai kutatás igényéből kiindulva nyelvészeti ismereteket is szerezve válik kompetenssé. Van egy harmadik út is, nevezetesen az, amikor a nyelvész vagy a mérnök, közgazdász, jogász szakfordítói tanulmányokat folytat és ez esetben a fenti két útból vagy az egyiket vagy a másikat bejárva, a helyzetet bonyolítva nem egy, hanem két vagy több nyelv viszonylatában foglalkozik akár „fő foglalkozásban” terminológiai kutatásokkal. Nincsenek pontos kimutatások arra nézve, hogy bizonyos munkakörök betöltéséhez milyen kompetenciák birtokába kell jutnia az azt betöltő munkatársnak, egy azonban biztos, az illetőnek nyitottnak és sokoldalúnak kell lennie. A Szabványügyi Testület munkatársai a mérnöki foglalkozást cserélték fel terminológusi tevékenységükkel, az Igazságügyi Minisztériumban jogászok a terminológiai munkát végző team meghatározó tagjai, noha ezt a munkát nem egyedül, hanem nyelvész végzettségű kollégák bevonásával is végzik. Az egyetemi kutatóműhelyek elsősorban nyelvészek kezdeményezésére alakultak ki, akik azonban sikeresen dolgoznak együtt az egyetem vagy a kar profilját képviselő tudományterületek kutatóival, ahogy ezt a Debreceni Egyetemen, a gödöllői Szent István Egyetemen vagy a Pécsi

Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán folyó terminológiai kutatások példázzák. A harmadik utat bejárókra pedig jó példa az Európai Bizottságnál vagy a Parlamentnél dolgozó terminológusok esete.

A főbb kutatási célkitűzések

A következő kérdésre válaszolva elmondhatjuk, hogy a magyarországi kutatásban különösen három terület érintett. Ezek az alábbiak:

- a nemzeti nyelvekben új fogalmak meghatározása, új megnevezések megalkotása és azok beillesztése a már meglévő rendszerbe
- a nemzeti nyelvekben, szakmákban már korábban kialakult rendszerek, a meglévő fogalmak és megnevezések feltérképezése
- a nemzeti nyelvek fogalmi és megnevezési rendszereinek összehasonlítása, a fogalmak és megnevezések megfeleltetése két vagy több nyelv viszonylatában.

Ha terminológiai kutatásokról vagy gyakorlati terminológiai munkáról beszélünk, akkor legtöbbször a változások indukálta új fogalmak megjelenésére asszociálunk, és ezáltal a terminológus tevékenységét az itt nevezettek közül az első célkitűzéssel azonosítják. Noha az a korpusztervezés részét képezheti és mind a kutatás, mind a gyakorlati terminológiai munka látványos eleme, a magyarországi terminológiai kutatások közeljövőben legégetőbb és legnagyobb volumenű feladatai közé az utóbbi kettő tartozik.

A magyar nyelvben, a különböző szakmákban és tudományokban kialakult rendszerek, a meglévő fogalmak és megnevezések rendszerének feltérképezése (második felvetés) sürgető feladat, hiszen a Szabványügyi Testület által szabványosított terminusokat leszámítva bizonyos szakterületeken nem beszélhetünk egységesen alkalmazott terminológiáról, az adott szakma számára egységesen felállt fogalmi rendszerekről. Sőt, adott esetben az is előfordulhat, hogy a fennálló szabványok sem szabnak gátat egy-egy szakterület terminológiai gyakorlatában előforduló sokféleségének. Az önkényes használat mellett további problémát jelent az is, hogy egy-egy adott terminus szakterületenként más-más fogalmat takarhat, valamint az is, hogy szakterületek jellegéből adódóan minőségében egymástól jelentősen különböző korpuszsal állunk szemben. E kaotikus állapotokon mindenképpen javítani kell, és a kikutatott területeken az eredményeket az érdekeltek számára – legyenek azok gyakorlati szakemberek, egyetemi hallgatók, fordítók vagy kutatók – hozzáférhetővé kell tenni.

A harmadik felvetés szükségessége, azaz 'a nemzeti nyelvek fogalmi és megnevezési rendszereinek összehasonlítása, a fogalmak és megnevezések megfeleltetése két vagy több nyelv viszonylatában' többféle terminológiai célkitűzés tárgya lehet. Ezúttal a szakfordítást támogató terminológiai kutatások jelentőségét kívánom hangsúlyozni, kiegészítve azzal a megjegyzéssel, hogy az előbbi két célkitűzés megvalósítása során elért minden eredmény adalékot szolgáltat és alapját képezi a fordítást támogató két- és többnyelvű terminológiai kutatásoknak.¹ Jelen írás tehát az alábbiakban a kétnyelvű terminológiai kutatásokba enged betekintést, és a szakfordító szemszögéből közelít a problémához. E vizsgálódások jelentőségét Goffin 1999-ben publikált hosszú tanulmánya is alátámasztja. Beszámolva az Európai Bizottságnál dolgozó fordítók munkájáról, felhívja a figyelmet arra, hogy szakszövegek fordításakor a fordítók idejének 40%-át a terminológiai kutatások teszik ki (Goffin, 1999:124). Már ebből is látszik, hogy jelentős tényezővel állunk szemben.

Milyen módszereket alkalmazva dolgoznak a kutatók?

Vizsgáljuk meg a bevezetőben feltett 'hogyan' kérdését is, ezúttal azonban már csupán a szakfordítás folyamatából kiindulva. A szaklexikográfia módszereihez hasonlóan a szakfordítás folyamatát kísérő terminológiai munka és az ahhoz kötődő kutatásoknak kétféle, vagyis szemasziológiai és onomasziológiai megközelítést különböztethetjük meg. Míg a szemasziológiai elvet követve a kutató a szóalakból indul ki és keresi annak jelentését, az onomasziológiai elvet alkalmazva a fogalomból, és onnan halad a megnevezés felé. Másképpen kifejezve az előbbit nyelvészeti, míg ez utóbbit terminológiai elvnek nevezzük (vö. Muráth, 2002:34., 2006:166). A kérdés az, hogy melyik a célravezető eljárás? Ha a fordítás folyamatát tartjuk szem előtt, akkor kézenfekvőnek tűnik a szemasziológiai elv alkalmazása. Mielőtt döntenénk, vizsgáljunk meg egy konkrét esetet.

A német Beschäftigte, Erwerbstätige, Erwerbslose, Arbeitslose terminusok és magyar megfelelőinek vizsgálata

Példánkban német gazdaságkutatók elemezik a német gazdaság helyzetét és kilátásait a munkapiac és a foglalkoztatottság tükrében (Boss et al., 2005). A feldolgozás statisztikai módszereket alkalmazva mutatja be a német munkapiacot. Nem bonyolultak a mondatszerkezetek, a szókincs ránézésre rendkívül egyszerűnek, ezáltal a szöveges rész és a táblázatok is könnyen fordíthatónak tűnnek, a kulcsterminológia megfeleltetése azonban gondot

¹ Mindez fordítva is igaz: a fordítás folyamatába bevont két- és többnyelvű terminológiai kutatások eredményei is közelebb visznek (vihetnek) az előbbi két célkitűzés megvalósításához.

okoz. Miből ered a probléma, és mi a megoldás? A köznyelvi ismeretek és/vagy a forgalomban lévő szótárak alapján megállapítható magyar nyelvi ekvivalensek az alábbiak (1. táblázat):

1. áblázat

A forgalomban lévő szótárak alapján megállapítható magyar nyelvi ekvivalensek

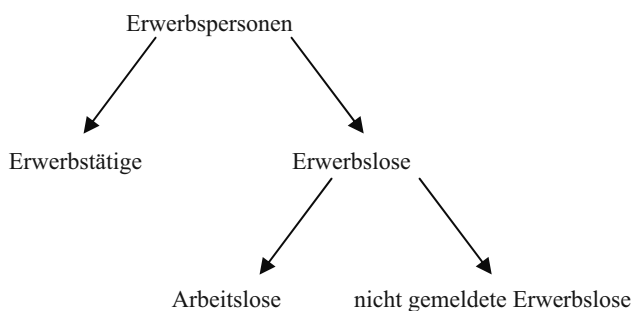
Szótárak	Beschäftigte(r)	Arbeitslose(r)	Erwerbspersonen	Erwerbstätig(er)	Erwerbslose(r)
Hessky	Foglalkoztatottak	munkanélküli	-	erwerbstätig: kereső foglalkozást űző, dolgozó	erwerbslos: nem kereső, kereset/jövedelem nélküli
Hamblock/Wessels/Futász	alkalmazott	munkanélküli	kereső/fizetett alkalmazásban levő személy	kereső/fizetett alkalmazásban levő személy	munkanélküli, állástalan (személy)
Tefner	Beschäftigung: foglalkoztatás	munkanélküli	-	kereső	-
Karcsay	Beschäftigung: foglalkoztatás	munkanélküli	keresőképes személy	kereső	kereset-/munkanélküli

Közbülső eredmény: köznyelvi ismereteink a statisztikai hivatalok jelentéseinek fordításához nem elegendők. A szótári keresés sem vezetett kielégítő eredményhez. Ez egyfelől érthető, hiszen a Hessky szótár feladatát betöltve a köznyelvi nyelvhasználatot tükrözi. A főként terminologizációval keletkezett terminusok speciális jelentését nem itt, hanem a szakszótárakban kell kodifikálni. A jogi, illetve gazdasági szótárak esetében azonban differenciáltabb szakismeretek nyújtását várna a szótárhasználó. Természetesen vannak olyan szövegek, amelyekben a fenti ekvivalenciák fennállnak, (noha az Erwerbsperson két ekvivalense esetén ez is erősen vitatható). Az adekvát terminus kiválasztása azonban függ a közelebbi szakterülettől is. Különösen zavaró, hogy nem lehet megállapítani, van-e különbség az *Erwerbspersonen* és *Erwerbstätige(r)*, valamint az *Arbeitslose(r)* és *Erwerbslose(r)* terminusok használata között. Célszerű tehát német és magyar statisztikai szövegeket vizsgálva, statisztikára fókuszálva szakmai ismereteket is bevonva, a klasszikus terminológiai elveknek megfelelően

- megkeresni a definíciókat
- felállítani külön-külön mindkét nyelvben a fogalmi rendszert
- majd pedig a fogalmakhoz rendelni a megnevezéseket, és
- csak ezt követően, a két rendszert összehasonlítva érdemes megállapítani az ekvivalenseket.

A német statisztikák fogalmi rendszere

1. ábra
A német statisztikák fogalmi rendszere
(Statistisches Bundesamt, Arntz et al. nyomán 2002: 158)



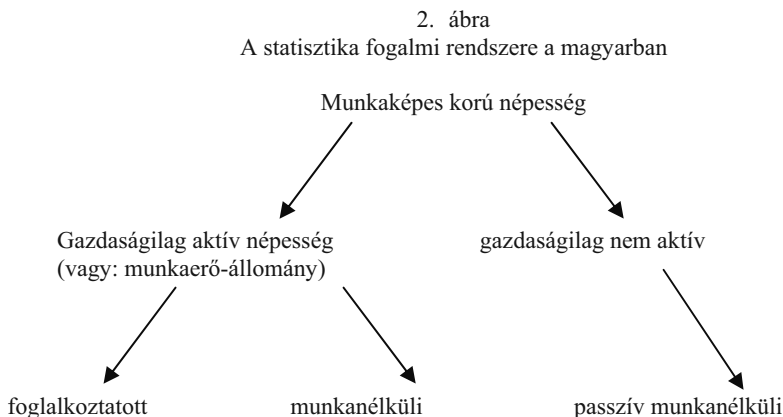
A Német Szövetségi Statisztikai Hivatal definíciói

Erwerbstätige: sind alle Personen – Arbeitnehmer und Selbständige –, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

Erwerbslose: sind Personen ohne Arbeitsverhältnis, die sich jedoch um eine Arbeitsstelle bemühen, unabhängig davon, ob sie beim Arbeitsamt gemeldet sind. Insofern ist der Begriff der Erwerbslosen umfassender als der Begriff der Arbeitslosen.

Arbeitslose: Personen ohne (dauerhaftes) Arbeitsverhältnis – abgesehen von einer geringfügigen Beschäftigung –, die sich als Arbeitssuchende beim Arbeitsamt gemeldet haben, eine wöchentliche Beschäftigung von mindestens 15 Stunden suchen, für eine Arbeitsaufnahme sofort zur Verfügung stehen, nicht arbeitsunfähig erkrankt sind und das 65. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

A statisztika fogalmi rendszere a magyarban



A KSH definíciói

foglalkoztatott: az a személy, aki alkalmazottként, szövetkezet vagy társas vállalkozás tagjaként, egyéni vállalkozóként, segítő családtagként a megfigyelt héten legalább 1 óra jövedelmet biztosító munkát végzett, vagy munkájától csak átmenetileg (például betegség vagy szabadság miatt) volt távol...

munkanélküli: az a személy, aki az adott héten nem dolgozott és nincs olyan munkája, amelytől átmenetileg távol volt; a kikérdezést megelőző négy héten aktívan keresett munkát... Az OMKMK adatgyűjtése a nyilvántartásba vett álláskeresőkre vonatkozik.

gazdaságilag nem aktív: az a személy, aki nem sorolható be sem a foglalkoztatottak, sem a munkanélküliek csoportjába. Ide tartozik többek között az idénymunkás az idényen kívül, ha nem keres munkát.

passzív munkanélküli: aki szeretne ugyan munkát, de kedvezőtlennek ítélve elhelyezkedési esélyeit meg sem kíséri az álláskeresést. (2. táblázat)

<http://portal.ksh.hu>

2. táblázat
A KSH definícióit összefoglaló táblázat

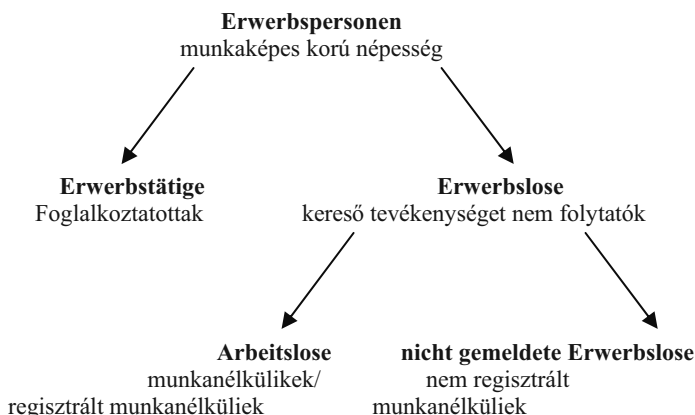
Erwerbstatige	foglalkoztatott
sind alle Personen – Arbeitnehmer und Selbständige –, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen.	az a személy, aki alkalmazottként, szervezetet vagy társas vállalkozás tagjaként, egyéni vállalkozóként, segítő családtagként a megfigyelt héten legalább 1 óra jövedelmet biztosító munkát végzett, vagy munkájától csak átmenetileg (például betegség vagy szabadság miatt) volt távol...
Erwerbslose	munkanélküli
sind Personen ohne Arbeitsverhältnis, die sich jedoch um eine Arbeitsstelle bemühen, <i>unabhängig davon, ob sie beim Arbeitsamt gemeldet sind. Insofern ist der Begriff der Erwerbslosen umfassender als der Begriff der Arbeitslosen.</i>	az a személy, aki az adott héten nem dolgozott és nincs olyan munkája, amelytől átmenetileg távol volt; a kikérdezést megelőző négy héten aktívan keresett munkát... Az OMKMK adatgyűjtése a nyilvántartásba vett álláskeresőkre vonatkozik.
Arbeitslose	munkanélküli
Personen ohne (dauerhaftes) Arbeitsverhältnis – abgesehen von einer geringfügigen Beschäftigung –, <i>die sich als Arbeitssuchende beim Arbeitsamt gemeldet haben</i> , eine wöchentliche Beschäftigung von mindestens 15 Stunden suchen, für eine Arbeitsaufnahme sofort zur Verfügung stehen, nicht arbeitsunfähig erkrankt sind und das 65. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.	az a személy, aki az adott héten nem dolgozott és nincs olyan munkája, amelytől átmenetileg távol volt; a kikérdezést megelőző négy héten aktívan keresett munkát. Az OMKMK adatgyűjtése a nyilvántartásba vett álláskeresőkre vonatkozik.

Megállapítások

Az elemzésből kiderült, hogy köznyelvi ismereteink nem elegendőek a probléma megoldáshoz, és jelen esetben a hagyományos nyelvészeti vizsgálódások sem vezetnek kielégítő eredményhez. Ki kellett tehát lépni a nyelvészet adta keretből, hogy az adott szakma tudásanyagát is felhasználva megtaláljuk a megoldást. Meg kell állapítanunk, hogy a német és a magyar fogalmi rendszer különbözik egymástól. A magyar statisztikában a *gazdaságilag aktív népességbe*, más szóval a *munkaerő-állományba* beletartoznak a munkát kereső, *regisztrált munkanélküliek* is, míg a német statisztikák elkülönítik a *foglalkoztatottakat* a *kereső tevékenységet nem folytatóktól*, függetlenül attól, hogy regisztrált munkanélküliek és munkát keresők-e, vagy sem. A német terminológiában a vizsgált összefüggésben nem fordult elő a *Beschäftigte(r)*, azaz a szótárakban a rendszerszinten *foglalkoztatottként* kodifikált terminus. A definíciók alapján az *Erwerbstatige(r)* jelöli a *foglalkoztatottakat*.

Ugyanakkor a munkanélküliek: *regisztrált (Arbeitslose, registrierte Arbeitslose)* és *nem regisztrált munkanélküliek (nicht gemeldete Erwerbslose)* hiperonimája az *Erwerbslose*, azaz a *kereső tevékenységet nem folytatók*. A definíciókból és a felállított rendszerből világossá vált tehát az *Erwerbslose(r)* és *Arbeitslose(r)* egymáshoz való viszonya is. A fogalomalapú megközelítés nélkül nem jutottunk volna el a helyes megoldáshoz. Noha a német és a magyar fogalmi rendszer eltér egymástól, a németről magyarra fordítás irányában a következő funkcionális ekvivalencia állapítható meg (3. ábra):

3. ábra
Funkcionális ekvivalenciák németről magyarra fordítás irányában



Következtetés

Az esettanulmány azt példázza, hogy a terminológiai kutatások nem aposztrofálhatók tisztán nyelvészeti, vagy akár alkalmazott nyelvészeti tevékenységként sem. Interdiszciplináris megközelítést igényelnek, amely azonban nem nélkülözi a nyelvészeti kutatásokat.

Hivatkozások

- Arntz, R. - Picht, H.- Mayer, F. (2002): *Einführung in die Terminologearbeit*. Hildesheim. Olms: Zürich, New York
- Boss, A,- Meier, C-P.- Oskamp, F.- Scheide, J. (2005): Deutschland im Aufschwung. In: *Weltwirtschaft* 4/Dezember 2005, 409-431.
- Goffin, R. (1999): Terminographie bei der Europäischen Kommission. In: Hoffmann, L. et al. (Hrsg) (1999): *Fachsprachen*. 2124-2137. HSK 14.2 Walter de Gruyter: Berlin/New York
- Muráth, J. (2002 [2003]): *Zweisprachige Fachlexikographie*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.: Budapest

Muráth, J. (2006): *Szakfordítás és segédeszközök*. Válogatott tanulmányok a szakfordítás, a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből. [Folia linguae et communicationis 1] PTE KTK: Pécs
Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1999: 100

Szótárak

Hamblock, D. - Wessels, D.- Futász, D. (1996): *Német – magyar üzleti nagyszótár*. TUDEX: Budapest

Hessky R. (2000): *Német – magyar kézisótár*. Nemzeti Tankönyvkiadó- Grimm Kiadó: Budapest

Karcsay, S. (1993): *Német – magyar jogi szakszótár*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest

Tefner, Z. (1997): *Német – magyar közgazdasági szótár*. Aula: Budapest

Nádai Julianna
Széchenyi István Egyetem
Nemzetközi Kommunikáció Tanszék

**A hermeneutikai tapasztalat szerepe a nyomtatott
gazdasági sajtó tükrében**
Elemzés angol és magyar nyelvű korpuszon

A szakszövegek megértéséhez nem elegendő a biztos szakmai tudás, a terminusok ismerete és az idegen nyelv-ismeret. A cikk célja, hogy bemutassa a megértéshez szükséges interkulturális kompetencia elemeit, rávilágítson a megértés individuális jellegére, és az így keletkező egyedi interpretáció lehetőségeire, melynek okait a hermeneutika tudományának segítségével vizsgáljuk. A hermeneutika elméleti alapvetéseit autentikus példákkal támasztjuk alá. A hermeneutikai alapokra támaszkodó elemzés az objektivitás és a szubjektivitás látszólagos ellentéteit is feloldja. A szakcikkek és címeik többsikü értelmezésének bemutatása tudományos ismeretterjesztő sajtótermékekből (HVG, The Economist) származó angol és magyar nyelvű szakcikkek segítségével történik.

A szaknyelv írott változataiként jó kutatási alapul szolgálnak a gazdasági ismeretterjesztő nyomtatott sajtótermékek. A szakcikkekben megjelenő, a vizsgálatok tárgyául szolgáló nyelvi formulák a szakismeretek terjesztésének speciális eszközei. Az ismeretek befogadása azonban csak a megértésen keresztül lehetséges. A szakszövegek megértéséhez ugyanakkor nem elegendő a biztos szakmai tudás, a terminusok ismerete és az idegen nyelv- és/vagy anyanyelv ismeret.

Jelen dolgozat egy átfogó kutatás része, amely a gazdasági szakcikkek címének vizsgálatát állítja középpontjába. Az általam vizsgált nyomtatott sajtótermékek címszerkezetének hasonlósága teszi lehetővé, hogy a magyar nyelvű Heti Világgazdaság és az angol nyelvű The Economist lapokat összevethessük. Az említett két lap címadásának alapvető közös jellemzője a nyelvi kreativitás és játékoság, amelyek megértése az olvasók markáns együttműködését és együttgondolkodását igényli. A megértés problémája nem nyelvi kompetencia függvénye, hanem egy összetett feltételrendszer teljesülése. A kommunikáció, az ismeretterjesztés csatornáinak bővülése egyre nagyobb igényt támaszt az információhalmaz értő befogadására anyanyelven és idegen nyelveken egyaránt. Mivel a rendelkezésre álló információ felhasználásának előfeltétele annak megértése, érdemes meghatározni ennek a kognitív folyamatnak a minőségét. Az elemzés célja, hogy bemutassa a megértés folyamatának tudományos elméleteit és ezek közül részletes betekintést adjon a hermeneutika tudományának jelentőségébe.

A nyelvismeret és kulturális ismeretek összehangolása a sajtótermékek cikkeinek és címeinek megértésében gyakorlati szerephez

jut. Első lépésként ehhez bemutatam a megértéshez alapvető jelentőségű interkulturális kompetencia elemeit. Bemutatam a megértés folyamatának általam legfontosabbnak tartott megközelítési lehetőségeit, melyek közül a hermeneutika jelentőségét részletesen elemzem és autentikus sajtópéldákkal támasztom alá.

Érdeemes és hasznos áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek megléte hozzájárul a címekbe kódolt üzenetek megértéséhez és értelmezéséhez. Az alábbi áttekintő 1. táblázat a jelen elemzés alapjául is szolgáló interkulturális kompetencia egyes elemeinek konkrét szerepét hangsúlyozza.

1. táblázat
Byram interkulturális kompetencia modellje
(Byram, 1997: 68)

Az interkulturális kompetencia elemei	Az elemek referencia síkjai
attitűdök	Más kultúrára irányuló érzelmi hozzáállás metanyelvi tudás alapján.
ismeretek	A másik kultúra társadalmi, politikai, gazdasági berendezkedésének ismerete. A másik kultúra viselkedési - és hiedelemrendszerének ismerete.
értelmezési síkok	A kommunikáció kontextusának értelmezése.
interakciós készségek	Helytálló értelmezés és reakció.
kritikai kulturális szemlélet	Sztereotípiák kritikai szemlélete.

Az általam vizsgált sajtócímek önmagukon túlmutató entitások, amelyeknek az értelmezése több, mint a szemantikai jelentésük megértése. A cím a szöveg szerves része és ezért a vizsgált sajtótermékek címébe rejtett utalások felismerése a cikkszöveg megértésének előfeltétele. A megértés és az interpretáció fogalmakat egyszerre használom, mivel egymást feltételezve egységet alkotnak. A sajtócímek megértési és értelmezési problémájának jelentőségét azért fontos hangsúlyozni, mert a szövegkoherencia a cím megértésével biztosítható. A megértéssel kapcsolatban a következő kérdésekre keresem a választ:

- Létezik-e a szövegeknek illetve sajtócímeknek egységes interpretációja?
- Ha igen, milyen döntési mechanizmus alapján választunk ki azonos, azaz egységes értelmezési síkot?
- Egyedi interpretáció esetén milyen okokra vezethető vissza a megértési folyamat individuális jellege?

A probléma nyelvfilozófiai (hermeneutikai), pszicholingvisztikai és szövegnyelvészeti megközelítésben is vizsgálható, jelen írásban a nyelvfilozófiai megközelítést emelem ki, majd a teljesség kedvéért fontos néhány gondolatot megemlíteni a másik két megközelítési módról is.

A *hermeneutika* az Idegen szavak és kifejezések kéziszótára (2002) szerint: „Az emberi kommunikáció bármely közlési formájának megértési szabályait kutató tudományág” (Bakos, 2002:309). Gadamer úgy véli „A hermeneutikának az a feladata, hogy megvilágítsa a megértésnek ezt a csodáját, mely nem a lelkek titokzatos communiója, hanem részesedés a közös értelemben” (Gadamer, 2003:327).

Érdemes megjegyezni, hogy a címekbe ágyazott kulturális utalások vizsgálata csak úgy lehetséges, ha az értelmezést és a megértést a *közlő - közlés - befogadó* triászának kapcsolatrendszerébe helyezzük. Erre alkalmas a hermeneutika. A német filozófus, a Heidegger tanítvány, Gadamer (2003:207) szavait idézem:

„De mi az írás, ha nem olvassák el? Okvetlenül egy meggyőződésen vagyok Derridával, hogy egy szöveg már nem függ a szerzőtől, s annak véleményétől. Olvasáskor nem azon vagyok, hogy a másik hangjának ismerős csengését magamban kifütlejem.”

Gadamer a befogadótól teszi függővé a megértés létrejöttét és magát a szöveg létét is. A szerző (közlő) szándéka és az olvasó (befogadó) értelmezése eltérő lehet, ami a szövegek (közlés) – legyen akár beszélt vagy írott – többféle interpretációját engedi meg. A *közlő - közlés - befogadó* egysége szükségszerű, felbonthatatlan, egyik a másik nélkül értelmezhetetlen. „Én is azt mondom, hogy a megértés mindig másképpen-értés” (Gadamer, 2003:208).

Az értelmezési lehetőségek sokféleségét, az olvasó szabad asszociációinak kombinációit és az olvasó elsődleges szerepét hangsúlyozza:

„A hermeneutikai tapasztalat univerzalitása nagyon is egybevág minden emberi tapasztalat valóságos korlátozottságával, és azokkal a határokkal, amelyek nyelvi kommunikációnk és az artikuláció lehetőségei előtt emelkednek [...] a megértő olvasást egészében kitünteti az, hogy a 'szöveg' valakihez beszél - a költemény mint diktátum esetében, nem a 'szerzőre' és hangjára utal vissza, hanem előremutat értelemre és hangzásra, amelyet az olvasó hall ki” (Gadamer 2003:305).

Az olvasó szemszögéből vizsgált értelmezés szabadságát Eco (1990:51) is elfogadja és a hermeneutika tárgykörébe helyezi: „Úgy vélem, ma sok »reader-oriented« elmélet és gyakorlat valamilyen módon a hermetikus hagyomány örököse”.

Hermeneutikai szempontból a szöveg – esetünkben a gazdasági sajtócímek – üzenetének értelmezése az olvasóra hárul és független a szerző közlési szándékától. Ugyanaz a szó sor más-más asszociációkat indít el az egyes olvasókban, melynek minősége és referenciája az olvasásig megszerzett háttérismeretektől függ. Nem lehet behatárolni, hogy a művek szerzői, a jelen elemzésben a cikkek címének alkotói milyen rejtett üzenetet kódoltak a címsorokba. A dekódolás egyéni, a hatás az asszociáció által kiváltott tudati és érzelmi motiváltság függvénye.

Az értelmezés relativitása a valósághoz történő egyéni hozzáállás következménye. Ezért elfogadom Kelemen állásfoglalását, aki hermeneutikai kutatásaiban leszögezi: „Az interpretáció ezek szerint a világhoz való megismerési viszonyunk alapformája” (<http://www.vilagossag.hu/pdf/20070708221548.pdf>).

A fentieket támasszuk alá angol és magyar nyelvű nyomtatott gazdasági sajtótermékekből vett példákkal (The Economist, HVG, 2006. január – 2008. október).

The Economist:

- The future is Now → szlogen, szürreális képzavar
- First, know thyself → bölcsesség, életigazság, tanács
- Barracking → amerikai elnökválasztás, emberek elkülönítése, szójáték
- A prophet in his own country → Biblia, bölcsesség
- Sound and fury? → irodalom, logikai lehetetlenség
- Chicago bulls → sport, Amerika
- The hand that rocks the cradle → film, közmondás
- Great expectations → irodalom, élethelyzet, gazdasági helyzet
- Green, easy and wrong → találós kérdés
- Dark tales from the Vienna woods → zene, baljóslat
- Where is the justice? → közmondás, bölcsesség
- Who dares, profits → közmondás, gazdasági axióma

Heti Világgazdaság:

- Szélső értékek → természettudomány, politika
- A legnagyobb is számít → közmondás, üzletlanc szlogenje
- Roma vokok → népcsoportok, politika
- Mint a balsors a Himnuszban → irodalom, zene, ironikus megjegyzés
- Nem dicsérni jöttek → történelem, szólás,

- Az utolsó tized → történelem, vallás, pénzügyek
- Marad, mi volt → zene, élethelyzet

A felsorolt címekhez csak néhány értelmezési lehetőséget rendeltem hozzá, amelyek az egyéni interpretációknak csak egy kis hányadát adják. La Matina (Szikszai, 2006:395) gondolatát helyénvalónak tartom:

„A szövegmagyarázó ismereteinek milyensége fontos szerepet játszik abban, hogy milyen ismerethalmazt társít az interpretálandó szöveghez, és az interpretáció eredményeit hogyan tudja kifejteni”.

A hermeneutikai megközelítés után érdemes a másik két megközelítés néhány elemét felvillantani, amelyek eddigi érvelésemet is alátámasztják. Pszicholingvisztikai szempontból a szövegértés – Gósy (1999:110) szerint – a szemantikai, szintaktikai és gondolati egység összefüggéseinek felfedezésében rejlik. Az értelmezés csak ezután következhet, amikor az olvasott szöveget egy tágabb tudáshalmazba helyezve képesek vagyunk összehasonlítani már birtokunkban lévő információ-sorozattal. A pszicholingvisztikai szakirodalom (Fodor, 1974; Clark, 1977) egységesen elfogadja az állítást, hogy a megértés és a tudás egységet alkot, a két fogalom hierarchiája azonban sokat vitatott. A szövegnyelvészeti szempontú elgondolások között is hangsúlyozottan megjelenik a szövegből származó ismeretek és a háttértudás közötti kapcsolatoknak a megértésben betöltött szerepe. Eysenck (1997:335) a szövegek megértését, interpretálását több tényező együttállásától teszi függővé a befogadó szempontjából, amely összhangban van a hermeneutikai elméletekkel:

- kognitív és kreatív képességek
- konnotációk felfedezése
- műfaj felismerése
- a világra vonatkozó intertextuális és pragmatikai előismeretek

Összegzés

A sajtócímek és a bennük implicite megfogalmazott utalások értelmezésének képessége nem direkt módon tanulható. A tanulás során megszerzett ismeretanyag azonban befolyásolhatja az interpretációs készség alakulását. Mivel a tanulás és a tapasztalás társadalmi kontextusba ágyazott egyéni tevékenység, nem létezik egyetlen interpretációs séma, ami a megnyilvánulásoknak csak egy aspektusát emeli ki. Az egyéni megítélés a világra vonatkozó valóságismeretünk függvényében változatos tudáselemeket hív elő, ami az interpretációt egyedivé teszi.

Hivatkozások

- Ablonczyiné Mihályka Livia (2006): Szaknyelv kutatási tendenciák az utóbbi évek konferenciáinak tükrében. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Bakos Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicatve Competence*. Multilingual Matters. Clevedon
- Eco, U. (1990): *The limits of interpretation*. Bloomington: Indiana
- Eysenck, M. W. - Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Fodor, J. A. (1974): *The Psychology of Language*. McGraw-Hill: New York
- Gadamer H-G. (2003): *Igazság és módszer*. Gondolat Könyvkiadó: Budapest
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina: Budapest
- Szükszainé Nagy Irma (2006): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó: Budapest
<http://www.vilagossag.hu/pdf/20070708221548.pdf>

Sárvári Judit

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Idegennyelvi Központ

Nemzetközi nyelv: áldás vagy átok?

Már lassan évszázadokban mérhető az az idő, ami alatt egyre jobban jelentkezik egy újabb nemzetközi nyelv iránti igény. Korunkban az angol nyelv lett a nemzetközi kommunikáció nyelve, már hivatkozunk erre a fajta angolra, mint nemzetközi nyelvre. Vajon nyelvromlást jelent-e az anyanyelvi beszélők szempontjából ez a tendencia, milyen hatásokkal jár a nyelvi struktúrák, szókincs, nyelvhasználat tekintetében? Ellentmond-e a nemzetközi nyelv megjelenésének és megerősödésének ténye az Európai Unió többnyelvűségi stratégiájának? Ezekre a kérdésekre keresi a választ a cikk, miközben áttekintést ad a nemzetközi nyelv kialakulásának történetéről, az angol nyelv változatairól, az új helyzet által megkövetelt új nyelvvelsajátítás, nyelvhasználat módozatairól, vázolva olyan módszertani kérdéseket, melyek az angol nyelv tanítása során ma felmerül(het)nek.

Bevezetés

A címben feltett kérdésre nehéz válaszolni: egyrészt nagy volt mindig is az igény egy közös nyelvre, amely megkönnyítené a kommunikációt a különböző nyelvű és kultúrájú, napjainkban egyre inkább terjedő multikulturális közösségekben. Ugyanakkor a mesterséges nyelvek, melyek szolgálhatták/szolgálhatnák ezt a célt, nem tudták betölteni azt a szerepet, melyre hivatottak voltak. A mögöttes élő kultúra hiánya miatt nem tudtak meggyökeresedni, hidat verni a különböző nyelveket beszélő közösségek között. Másrészt a történelem gyarmatosító népei elterjesztették saját, élő kultúrájú mögöttesel rendelkező nyelvüket, mintegy közös nyelvet szolgáltatva ezáltal azokon a területeken, melyeket meghódítottak. Ez utóbbi típusú közös nyelv ugyanakkor veszélyt jelentett a helyi kultúra és nyelv szempontjából, annak eltűnésével fenyegetett. A legkorábbi és ma is létező nemzetközi nyelvnek a testbeszéd tekinthető, hiszen körülbelül félmillió évvel ezelőtt az emberi agy fejlődése már elérte azt a szintet, hogy az ember kommunikációra alkalmas kézmozdulatokra volt képes, mielőtt a száj átvette ezt a funkciót, és a beszélt nyelv kezdett kialakulni. A testbeszéd azonban egy, az általánosan ismert felosztástól (természetes - mesterséges, élő és holt) eltérő felosztás szerint a hangzó nyelvektől eltérően, mint szurrogát (helyettesítő) nyelv fejlődik, nemzeti jelnyelvek nyernek legitimitást, mint a magyar jelnyelv éppen napjainkban. Mongyi, Szabó (2005)

A nemzetközi mesterséges nyelvek rövid áttekintése

A mesterséges nemzetközi nyelv megteremtésének gondolata a XVII. században jelent meg először. A XIX. századra már 500 mesterséges

nyelvet tartottak számon, melyek közül az Olasz Közoktatási Minisztérium 1993-as közlése szerint 1879 és 1914 között 42 még szélesebb rétegekben használt nyelv volt. A legjelentősebbek kidolgozásuk időrendi sorrendjében az alábbiak voltak:

- Volapük: Johann Margin Schleyer (1880) német püspök
- Eszperantó: Ludwig Zamenhoff (1887) lengyel fizikus
- Interlingua: Guiseppe Peano (1903) olasz matematikus
- Ido: Louis de Beaufront (1907) francia gondolkodó
- Novial: Otto Jespersen (1928) dán nyelvész

Közülük is az eszperantó volt a legjelentősebb, amelyhez Zamenhoff Dr. Esperanto álnéven nyelvkönyvet írt, újság, szótár, szöveggyűjtemény jelent meg ezen a nyelven, nemzetközi egyesületek, szervezetek jöttek létre, a mai napig nemzetközi konferenciákat, kongresszusokat rendeznek az eszperantó nyelv művelői. A mesterséges nyelvek azonban nem tudják betölteni a különböző nyelvet beszélők közötti kommunikációs híd funkcióját, így a természetes nyelvek időben és térben eltérő módon, de nemzetközi kommunikációs funkcióval bírtak és bírnak.

Az angol mint nemzetközi nyelv

Történelmi okai vannak az angol nyelv elterjedésének (gyarmatosítás, az Egyesült Államok létrejötte), de mellette biztosan szerepet játszik az angol nyelv szerkezete, amely lehetővé teszi, hogy viszonylag rövid tanulás után mindennapi élethelyzetekben korlátozott módon ugyan, de kommunikálni tud a nyelvtanuló. Felvetődik azonban a kérdés, hogy vajon melyik angol nyelv az, ami nemzetközi méretekben használt. Hutchinson és Waters (1987) az angol nyelv tanításának illusztrációjaként bemutatja az angol nyelv funkcióját, illetve használat alapú felosztását (Melléklet 1. ábra).

Ez a felosztás minden nyelvre érvényes persze, de Smith (1976) ábrázolása az angol nyelv terjedéséről, következőképpen számosságáról már ténylegesen magában rejtje a kérdést: melyik angol nyelv a nemzetközi angol? Az angol mint anyanyelv, mint második nyelv, vagy az angol mint idegen nyelv? Smith szerint az az angol a nemzetközi angol nyelv, amelyet nem egyének, hanem nemzetek használnak az egymással való kommunikáció sikere érdekében. Ez az angol nyelv kulturálisan semleges, és nem az eredeti anyanyelvi beszélők birtoka. Swales (1993) egyetért azzal a gondolattal, hogy mindenki, aki nem tud angolul, hátrányt szenved az élet valamilyen területén. Brutt-Giffler (2002) többnyelvű közegben látja leginkább az általa világnyelvnek hívott angol funkcióját, ami a különböző nyelvet beszélők egyesítése (Melléklet 2. ábra)..

Az angol mint nemzetközi nyelv sajátosságai

Berns (1995) az angol nyelvnek az Európai Unióban betöltött szerepével kapcsolatban értekezik arról, hogy a brit angol műfaji sajátosságai nem tarthatók sok más nyelvet beszélő országban, hogy szerkezete „hasonul” az anyaországi nyelv szerkezetéhez, hogy szókincse változik beemelve „új”, az eredetihez képest idegen környezet alkotta szavakkal. Ugyanakkor nincs nemzetközi angol norma, az angol tanárok hazánkban vagy brit, vagy amerikai angolt tanultak és tanítanak, kényesen ügyelve, hogy tanulók „másfajta” angolját ne nyilvánítsák hibának. A globalizálódó világban azonban nem csak ezzel a két angol nyelvvel találkozunk: már akár Magyarországon is. Meg tudnánk-e mondani, hogy az indiai angol nyelvhasználó hibásan használja-e a nyelvet, vagy csak azt a normát beszéli, ami az indiai angolt jelenti? Ezért lenne szükség a nemzetközi angol nyelvnek mint normanyelvnek a leírására, hogy a nyelvtanítás, nyelvtanulás, nyelvtudás-mérés újabb viszonyítási alapja legyen.

Az Európai Unió többnyelvűségi stratégiája és az angol nyelv elterjedése

Az európai uniós szervezeteket sokszor éri az a vád, hogy miközben a nyelvi és kulturális sokszínűséget tűzik ki célul, a hivatalos dokumentumok általában angolul érhetők el a nagyközönség számára. Érdemes először is különbséget tenni a magyarra többnyelvűségnek fordított multilingualizmus és plurilingualizmus között: az előbbi nemzeti szinten, az utóbbi az egyének szintjén értelmezi a többnyelvűséget. Míg a tagállamok saját nyelvének és ezzel együtt kultúrájának megőrzése fontos cél, az EU kívánatosnak tartja, hogy minden európai polgár saját anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelvet beszéljen. Bátorítja és fontosnak tartja a bevándorlók anyanyelvi oktatását a befogadó országban, mint a kultúra, ezzel együtt a kulturális identitás megőrzésének eszközét. Az Európai Közösségek Bizottságának ajánlásai (2008. szeptember) a tagállamok számára a következők:

- a nyelvi sokszínűség támogatása a versenyképesség és a foglalkoztatottság érdekében;
- több nyelv tanulási lehetőségének megteremtése, támogatása;
- a nyelvoktatás hatékonyságának növelése a tanári mobilitás elősegítésével, jó gyakorlatok bemutatásával;
- a média, új technológiák kiaknázása a hatékonyabb nyelvoktatás, nyelvtanulás érdekében.

Ugyanakkor tény, hogy mindennapi gyakorlatában az Európai Unió is él azzal az előnnyel, ami az angol nyelv elterjedéséből ered: szakanyagok,

dokumentációk, pályázatok, nem politikai hivatalos dokumentumok csak angolul hozzáférhetőek.

Összegzés

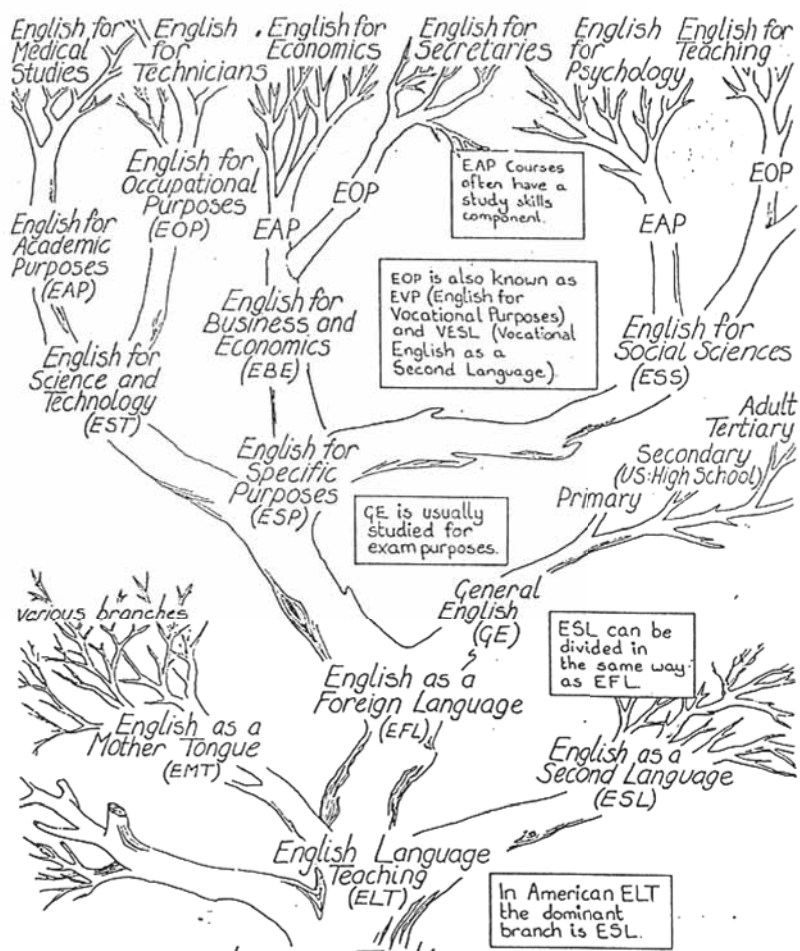
Egy közös nyelv, amely lehetővé teszi a különböző nyelvet beszélők közötti megértést, áldás lehet, ha nem párosul a nyelv mögöttes kultúrájának erőszakos terjesztésével, nem fenyeget az anyanyelv eltűnésével. Ez a nyelv – úgy tűnik legalábbis itt Európában – az angol lehet. Ugyanakkor nem tisztázott, nem is kutatott, melyik angol nyelv az a normanyelv, amely ezt a nemzetközi funkciót betölti. Ez okoz problémát a nyelvoktatásban, a nyelvtudás-mérésben, bizonytalanságot a használatban és megértésben nemzetközi kontextusban. De vitathatatlan előnye, hogy közelebb hozza a különböző nyelveket beszélőket, hidat jelent távoli kultúrák között.

Hivatkozások

- Az Európai Közösségek Bizottsága (2008) *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség.* Brüsszel
- Berns, M. (1995). English in the European Union. *English Today*. 43, Vol.11, No.3. 3-11
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Mongyi, P., Szabó, M. H. (2005) *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány: Budapest
- Olasz Közoktatásügyi Minisztérium (1993) *A nemzetközi nyelvvel (amelyet eszperantónak hívnak) foglalkozó bizottság, Minisztériumok közötti határozat*. Róma
- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*. 7(2).
- Swales, J. (1993). The English language and its teachers: thoughts past, present and future. *ELT Journal*. 47(4), 283-291.

Melléklet

1. ábra

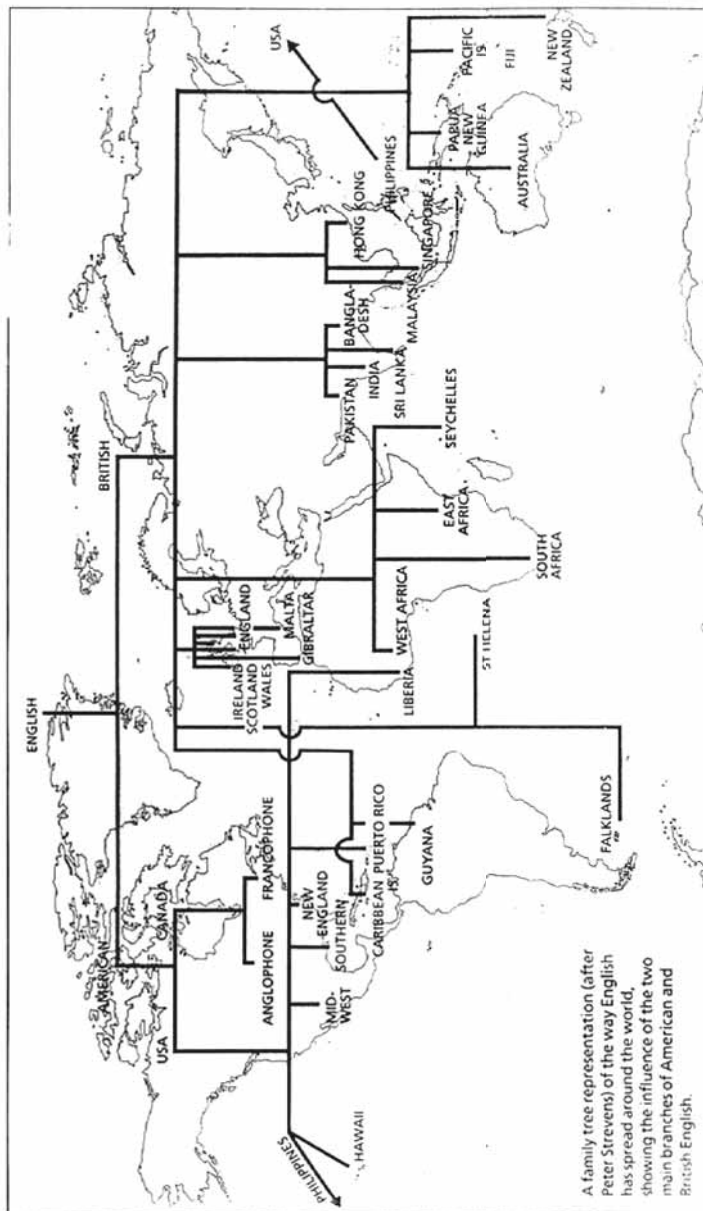


2. ábra

7 · WORLD ENGLISH

2

107



A family tree representation (after Peter Strevens) of the way English has spread around the world, showing the influence of the two main branches of American and British English.

Sebestyén József
Pannon Egyetem
Angol-Amerikai Intézet

Terminológiai rendszerelméletek és a szervezeti felépítés viszonya a felsőoktatási szaknyelvben

A szakszavak (terminus) képzési szabályszerűségeivel párhuzamosan a fogalmi mezők meghatározásának problémaháttérét egy olyan speciális, ugyanakkor meghatározó társadalmi alrendszeren keresztül kívánom bemutatni, amelynek adatbázisa, adatbázisának feldolgozása Európa-szerte évről évre bővül. Az oktatási rendszer egészén belül a felsőoktatást vizsgálom. Hazánknak – a Bologna-folyamathoz történő csatlakozást követően – át kellett dolgoznia képzési programjait, ami terminológiai kérdéseket is felvetett. Megítélésem szerint ez a folyamat még nem zárult le. A kérdés az, hogy terminológiai értelemben mely rendszerelméletek alkalmazhatók a felsőoktatásra. Egyáltalán milyen logika mentén osztályozhatók a terminusok, és hogyan lehet megragadni a fogalmi mezőket a vizsgált rendszerben? A kérdés vizsgálata a szakszerű terminusalkotás, a terminus és a jelölt tartalom kapcsolatának szempontjából releváns.

Bevezetés

A témaválasztás szempontjából az alábbi kérdések tisztázása szükséges: milyen okai és céljai lehetnek a felsőoktatás terminológiai vizsgálatának.

A terminológiai megújulás igényét, illetve a terminológiai adatbázisok korszerűsítésének szükségességét a technikai-műszaki területek robbanásszerű fejlődése váltotta ki. Azonban az adminisztráció, a közigazgatás, a bölcsészet- (pl.: nyelvtudomány, modern filológiák), a művészeti és főként a jogtudományok is érintettek azokban a fogalmi változásokban, amelyek terminológiai revíziókat tesznek szükségessé. Több hazai szakértő is foglalkozik a fentiekben a teljesség igénye nélkül példázott területekkel (pl.: társadalom-, politikatudományok, közgazdaságtudomány stb.). Révay Valéria *A kialakuló magyar euronyelv* című tanulmányában egy újonnan kialakult nyelvi réteggé említi a területet, amelynek az oktatás és a kultúra is részét képezi:

„Az Európai Unióval foglalkozó kiadványok (viszont) felölelik a fent felsorolt különböző tudományágak [a jog, a közgazdaság, a közigazgatás, a politika, a diplomácia és az oktatás] szakszókincsét. Itt tehát nem egyszerűen szakszókincssel van dolgunk, hanem inkább egy új nyelvi réteggel, amelynek éppúgy része a közösségi joganyag, mint a gazdasági és politikai integráció kérdései, a gazdasági élet ágazati politikái, az oktatás és a kultúra.” (Révay, 2000: 73)

Várnai Judit Szilvia *Az európai uniós terminológia magyar nyelvű egységesítése* című tanulmányában az uniós terminológián belül az *egyéb szakterminológia* kategóriájába utalja az „*oktatási*” kifejezéseket. Látható tehát, hogy a terminológiai megújulás igényét, időszerűségét és

szükségességét külső társadalmi, politikai, gazdasági tényezők is alakítják és mindez nem pusztán a műszaki, természettudományi területek sajátja, hanem számos más szakterületen is európai méretű kezdeményezéssel nötte ki magát. Ennek megfelelően az oktatási rendszer és ezen belül a felsőoktatás esetében is beszélhetünk kívülről érkező társadalmpolitikai elvárásokról, amelyek nemzetközi ekvivalencia-törekvésekből adódnak. Ezek a törekvések első lépésben terminológiai szempontúak, ami magától értetődően komparatív tevékenységet előfeltételez tartalmi-fogalmi összefüggésben.

Ami tehát a felsőoktatást mint az oktatási rendszer koherens részét illeti, terminológiai értelemben több tudományterület és diszciplína (közigazgatás, jog, szerveztan stb.) határterületén helyezkedik el, így az itt bekövetkező fogalmi, terminológiai változások értelemszerűen meghatározzák a „közös halmaz” minden tagját. Mint ahogy azt fentebb is említettem, kívülről érkező igények jelentősen meghatározzák egy tudományterület, vagy tárgykör terminológiai mivoltát, terminológiai elemzését és kutatását. Ez igaz a felsőoktatásra is, amennyiben a lisszaboni célkitűzésekből indulunk ki. Ezen célkitűzések alapja a társadalmi kohézió Európa egészére történő kiterjesztési szándéka, a felsőoktatási intézmények modernizációja és a Bologna-folyamat által javasolt képzési, tartalmi harmonizáció, a nemzeti rendszerek, terminusok ekvivalenciájának meghatározása, feltérképezése.

Ami a terminológiát illeti, látni kell, hogy megítélése még napjainkban sem egységes, holott olyan új diszciplínáról van szó, amelyet nem pusztán a társadalom-politikai igények hoztak létre – jóllehet nagymértékben hozzájárulnak a terminológiai kutatások rohamos léptékű korszerűsödéséhez –, hanem sajátosan kialakított módszerei révén képes olyan elvek újragondolására és szintetizálására, amelyek segítségével meg tudja ragadni a vizsgált fogalmi rendszereket, valamint fogalmi- és jelentésmezőket tud körülhatárolni. Ez a szempont önálló diszciplínává teszi, és megkülönbözteti a lexikológiától és a lexikográfiától. A terminológia módszereinek, rendszerelméletének kidolgozásában, valamint munkafolyamatában tér el a lexikológiától/lexikográfiától (onomaszológia kontra szemaszológia). A terminológiának is kialakultak tehát a saját módszerei, a saját rendszerelméleti axiómái, amelyek értelemszerűen a vizsgált szaktudomány fogalmi rendszereit veszik figyelembe.

A fogalmi és jelentésmezők sajátos rendszerelméleti és vizsgálati módszereiből adódik az a tény is, hogy a terminológiai munka nem pusztán a szakszavak, terminusok, egyszerű kompilációja, adatgyűjtése, hanem egy valódi interdiszciplináris tevékenység, amelynek során a vizsgált tudományterületek, diszciplínák szakmai képviselői és a nyelvészek

közösen vesznek részt. Együttműködnek a fogalmi rendszerek meghatározásában, adott esetben a terminusok szakszerű megalkotásában. Meg kell jegyeznünk, hogy a terminológiai egységek és a terminusok által jelölt fogalmak ritkán vonatkoznak kizárólag egy diszciplínára, ezért Fóris Ágota javaslata alapján én is tárgykörnek (Fóris, 2005) fogom nevezni azokat a fogalmi mezőket, hálókat, amelyek több terület terminusait is magukban foglalják.

A terminológiai rendszer és az osztályozás elvei

Egy tárgykör fogalmi rendszerének kialakítására, a fogalmak és a terminusok által jelölt dolgok hasonló elvek alapján történő osztályozására több rendszerelmélet is kínálkozik (1. Melléklet 2. ábra)

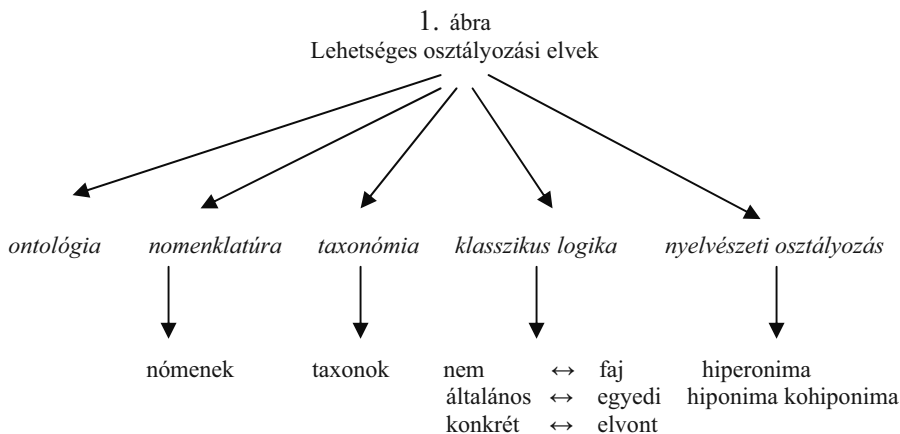
Az ontológia egy adott terület fogalmi rendszerét és a fogalmak közötti kapcsolatokat gráfokkal ábrázolja. A kapcsolatok vizsgálata ontológiai szempontokat követ. A mesterséges intelligencia és az információs rendszerelméletek közkedvelt eljárása.

A nomenklatúrát (nevezéktan) főként a botanikában, a zoológiában általános szakmai fogalmak, ismertető jegyek, alkotórészek, egy sokaság egyedeinek osztályozására alkalmazzák. Itt fontos megjegyezni azt is, hogy a nomenklatúrák által tömörített némenek nem egyenértékűek a terminusokkal. A terminusok többnyire fogalmakat jelölnek, míg a némenek neveket.

A taxonómia egy olyan rendszertani fogalomrendszer, amely saját rendszerező elvek alapján végzi az osztályozást. Ez is a botanikához és a zoológiához köthető, de napjainkban a marketingben is rendszerező elvvé vált. Osztályozási egységei a taxonok.

A klasszikus logika fő osztályozási egységei: nem- és a fajfogalom; általános és egyedi; konkrét és elvont. A klasszikus logika a gondolatformákat osztályozza. Mivel a terminológia a fogalmak, a fogalmi mezők körülhatárolására fekteti a hangsúlyt, a terminológusok a klasszikus logika osztályozási elveit követik, főként, mert a terminológiai eljárások központi folyamata az absztrakció is ezen az elvrendszeren alapul. Az absztrakció során az általános jegyek kiemelésével és az egyediek elhagyásával eljutunk a fogalom meghatározásához.

A nyelvészeti osztályozás alapját a hiperonima (főlérendeltségi viszony), a hiponima (alárendeltségi viszony) és a kohiponima (mellérendeltségi viszony) viszonyrendszerei jelentik.



Terminológiai eljárások

A terminológia azon felül, hogy rendszerezi egy diszciplína, szakterület, foglalkozás fogalmait és az ezeket jelölő terminusokat, és közreműködik fordítási céllal glosszáriumok és adatbázisok létrehozásában, egyben hatékonyan együttműködik a szaktudományokkal új terminusok megalkotásában is. Vizsgáljuk meg, milyen eljárások, szabályok határozzák meg egy megjelenő, új fogalom jelölésére szánt terminus megalkotását (1. Melléklet 2-5. ábra.):

Alaphelyzet:

adott a célnyelv számára egy nem-ismert, vagy egy nem-létező fogalom;

Átváltási igény:

- a.) adódik egy ún. dinamikus ekvivalencia-igény, ami nem más mint egy szaknyelvi terminus alkalmazása a célnyelvi normákra történő adaptálással;
- b.) megvizsgáljuk, hogy létezik-e a célnyelvben, és ha igen a terminológiai háló mely pontján az adott terminussal jelölt fogalom;
 - ha nem találunk ilyet (a reáliákat ebben az összefüggésben nem vizsgálom), a rendszerben jelentkező hiányosság miatt arra kell törekednünk, hogy meghatározzuk azt olyan módon, hogy a megfelelő helyre beilleszthető legyen; ennek megfelelően kell eljárni a terminusalkotás során is;
 - ha találunk, beillesztjük a megfelelő helyre;

Eljárás:

- a.) absztrakció
- b.) fogalom-meghatározás
- c.) definíció
- d.) terminológiai jelölés
- e.) terminológiai jel átvétele:
 - változatlanul
 - a célnyelvi rendszerhez illesztve új terminus alkotása a hagyományos derivációs morfológia alkalmazásával, amely illeszkedik a meghatározandó fogalom jegyeihez, a célnyelv szabályaihoz és terminológiai rendszeréhez:
 - prefixáció (*disobey, désobéir*)
 - szuffixáció (*provider, enseignant*)
 - konverzió (*pouvoir, devoir*)
 - szóösszetétel (*záróvizsga*)
 - ikerítés
 - szórövidítés
 - betűszó
 - szóvegyülés
- f.) a terminus terminológiai rendszerbe való beillesztése.

Szabványosítás

Néhány terminus vizsgálata rendszerelméleti és terminusalkotási szempontból a magyar felsőoktatásban

A vizsgált terminusokat a magyar felsőoktatás területéről választottam. Olyan terminológiai egységeket kerestem, amelyeken keresztül elemezhető a terminológiai rendszerelmélet és a fogalmi mezőhöz tartozó rendszer felépítésének viszonya, valamint a terminusalkotás néhány derivációs morfológiai módszere (2. Melléklet 8. ábra).

„záróvizsga”

Pays : Hongrie

*Variante grammaticale : Záróvizsgák, záróvizsga**

Niveau : Enseignement supérieur (CITE 5)

Note explicative : Examen organisé à l'issue de l'enseignement supérieur non universitaire ou universitaire, obligatoire pour obtenir le diplôme : Főiskolai oklevél ou Egyetemi oklevél. Il consiste en la préparation et la soutenance d'un travail écrit de fin d'études, en des examens écrits et oraux et comporte, dans certains cas, une épreuve pratique (par exemple pour les enseignants). Les examens sont déterminés par chaque établissement en fonction du programme d'études. Les étudiants sont

évalués par un jury d'examen national dont un des membres est extérieur à l'établissement.

(Eurydice, 2004: 20)

A *záróvizsga* terminus fogalmi jelentése és definíciója egy a diploma megszerzésére irányuló, a tanulmányokat lezáró, vizsgabizottság előtt zajló olyan értékelés, felmérés, amelynek során a jelölt számot ad szakmai felkészültségéről, kompetenciájáról.

Ha ugyanezt a terminust morfológiai szempontból vizsgáljuk meg, azt láthatjuk, hogy a jelölő összetett lexéma. Folyamatos melléknévi igenévből és főnévből áll. Az alaplexéma a *vizsga*, mint nemfogalom.

Rendszerelméleti megközelítésben a *vizsga* alaplexéma tartalmazza a jelölt fogalom generikus jegyeit, az összetétel másik eleme pedig a specifikus jegyek jelölésére szolgál. Az alaplexéma ebben az értelemben az összetétel által létrehozott terminusnak és az általa jelölt fogalomnak a hiperonimája. Úgy is mondhatnánk, hogy az alaplexéma a nemfogalom jelölője, az összetételből származó új lexéma pedig a fajfogalomé. Az összetett lexéma megközelítőleg szemléletesen kifejezi a jelölt tartalmat, fogalmat. Ha nem állna rendelkezésünkre a fent idézett definíció, akkor is meg tudnánk ragadni hozzávetőleges pontossággal a jelölt tartalmat.

A következőkben olyan terminusokat mutatok be, amelyeknek a klasszikus logikai-nyelvészeti viszonyrendszere nem vág egybe a jelölt rendszer szerkezeti felépítésének logikájával. Láttatni szeretném ugyanis, hogy a szemantikai mezők strukturalista koncepciója inkább a természet- és műszaki tudományokban érvényesül, ahol a taxonok és a nómenek az élővilág, a jelenségrendszerek logikája mentén rendeződnek fogalmi mezőkbe, terminológiai hálóba.

„szakmai vizsga”

Pays : Hongrie

*Variantes grammaticales : Szakmai vizsgák, szakmai vizsga**

Niveau : CITE 3 et 5

Note explicative :

Terme général désignant l'examen professionnel organisé à l'issue de l'enseignement secondaire supérieur professionnel dans divers domaines après 11/12 années d'études (normalement à l'âge de 17/18 ans). La réussite de cet examen permet d'obtenir un certificat qui diffère selon le type et la durée des études. Il consiste en des épreuves écrites, orales et pratiques, dont les exigences sont déterminées par le ministère de l'emploi et du travail et qui varient selon le type d'enseignement professionnel.

Examen obligatoire organisé par l'établissement à l'issue de deux années de cours accrédités dans l'enseignement supérieur professionnel non universitaire (főiskola). Les tests sont déterminés par chaque établissement et varient selon le domaine d'études. Les exigences de cet examen sont définies dans le Registre national des qualifications. Il mène à la qualification professionnelle supérieure: Felsőfokú szakképesítést igazoló bizonyítvány.

(Forrás: Eurydice, 2004: 190)

„doktori szigorlat”

Pays : Hongrie

Variante grammaticales : Doktori szigorlatok, doktori szigorlat*

Niveau : CITE 6

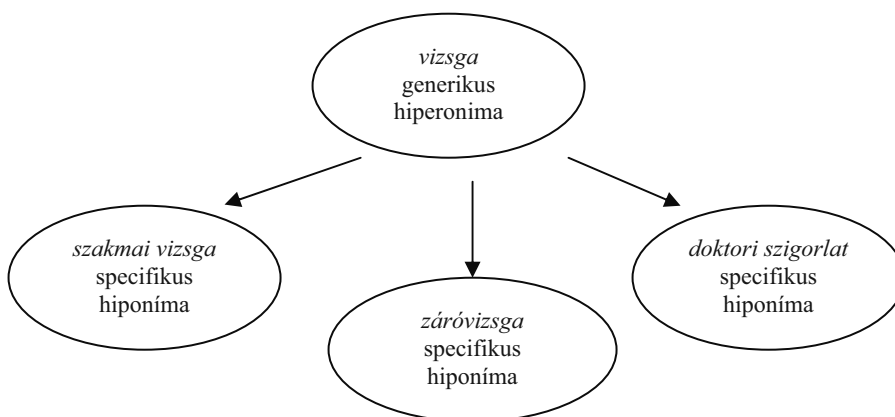
Note explicative : Examen organisé à l'issue d'études et de recherches approfondies (programme de doctorat) qui permet d'obtenir le diplôme Doktori fokozat. Il comprend la soutenance publique, devant un jury, d'une thèse dont le contenu doit au préalable être approuvé par le conseil des docteurs.

(Eurydice, 2004: 85)

A generikus terminus tehát a vizsga (*examen/épreuve*), míg specifikumok az alábbi morfo-szintaktikai eljárások révén keletkeznek: 1. Melléklet 1. táblázat

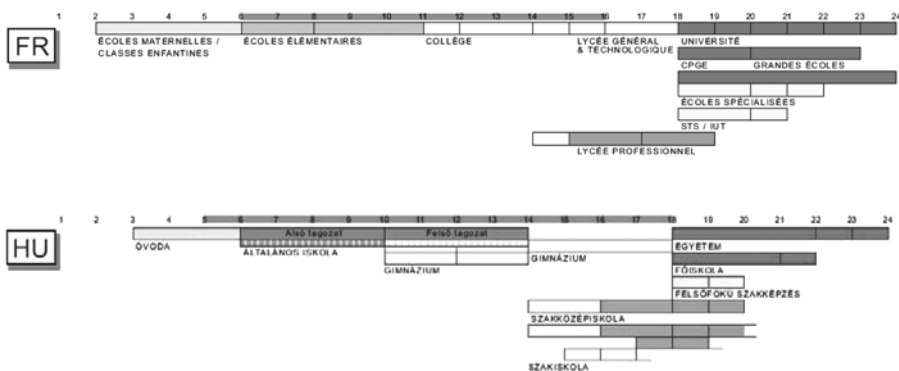
A nyelvészeti rendszerelmélet szerint az elemzett terminusok az alábbi korrelációban állnak egymással (6. ábra):

6. ábra
Az elemzett terminusok korrelációja



A terminusok által jelölt fogalmak közös karakterisztikumai a jelölt valóság tartalmában állnak. Lentebb azoban látni fogjuk, hogy azok a terminusok, amelyek nyelviileg, terminológiailag kohiponimák, a jelölt valóság szerkezetéhez képest eltérést, alá-fölérendeltségi, nem mellérendeltségi viszonyt mutatnak (7. ábra).

7. ábra



Megállapítások

- szakmai vizsga → examen professionnel
- záróvizsga, doktori szigorlat → examen/épreuve
- felvételi vizsga → examen d'entrée/concours

A terminológia interdiszciplináris törekvése és státusza a felsőoktatás fogalmi rendszerének vizsgálata során is bizonyítást nyer. Elég, ha az oktatási rendszer törvényi szabályozására gondolunk, ami a jogi szakterülettel való átfedést igazolja. Írásomban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam, a felsőoktatásnak megvan a saját terminológiája és fogalmi rendszere, amelynek pontos meghatározása és feltérképezése elengedhetetlenné vált, főként a 2005-2006 óta működő felsőoktatási rendszer-átalakulás miatt. A fogalmi rendszer tisztázását és a terminológiai rendszerelmélet alkalmazását gondosan kell kezelni, ugyanis a vizsgált terület rendszerbeli sajátosságai nem mindig adaptálhatóak a terminológia által közkedvelt nem-, faj-fogalomrendszerre. A téma vizsgálata azért is szükséges, mert rendelkezünk ugyan megfelelő adatbázisokkal, de az ekvivalencia-problémák távolról sem tekinthetők megoldottnak.

Hivatkozások

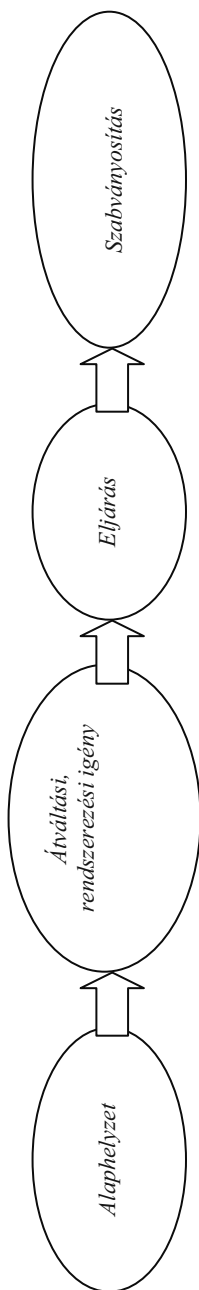
Cabré, M.T. (2001): *Terminologie: théorie, méthode, et applications*. P.U.: Ottawa
 Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 1999 - Bologne
<http://www.education.gouv.fr>

- DG Éducation et culture (2008): La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. *Politique, structures, financement et personnel académique*. Eurydice Unité européenne: Bruxelles
- DG Éducation et culture (1999-2003): Glossaire européen de l'éducation. *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*. I-IV. Eurydice Unité européenne: Bruxelles
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Mihalovics, Á. - Révay, V. (szerk.) (2002): *Hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárrium*. Aula: Budapest
- Révay Révay Valéria (1999): A kialakuló magyar eurónyelv. In: Mihalovics, Á. (szerk.) (2000): *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. 73-94.
- Rey, A. (1979): *La terminologie, noms et notions*. Que-sais-je PUF: Paris
- Várnai Judit Szilvia (2004): Az európai uniós terminológia magyar nyelvű egységesítése. In: *Szaknyelv és szakfordítás*. Szent István Egyetem: Gödöllő

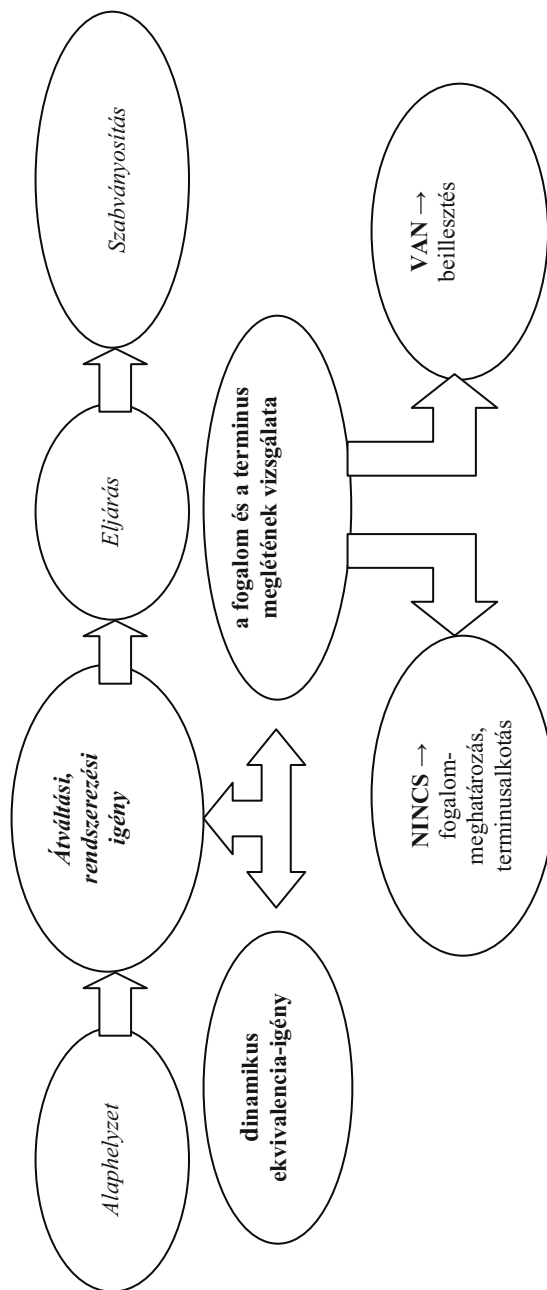
1. Mellékletek

A terminusalkotás folyamata

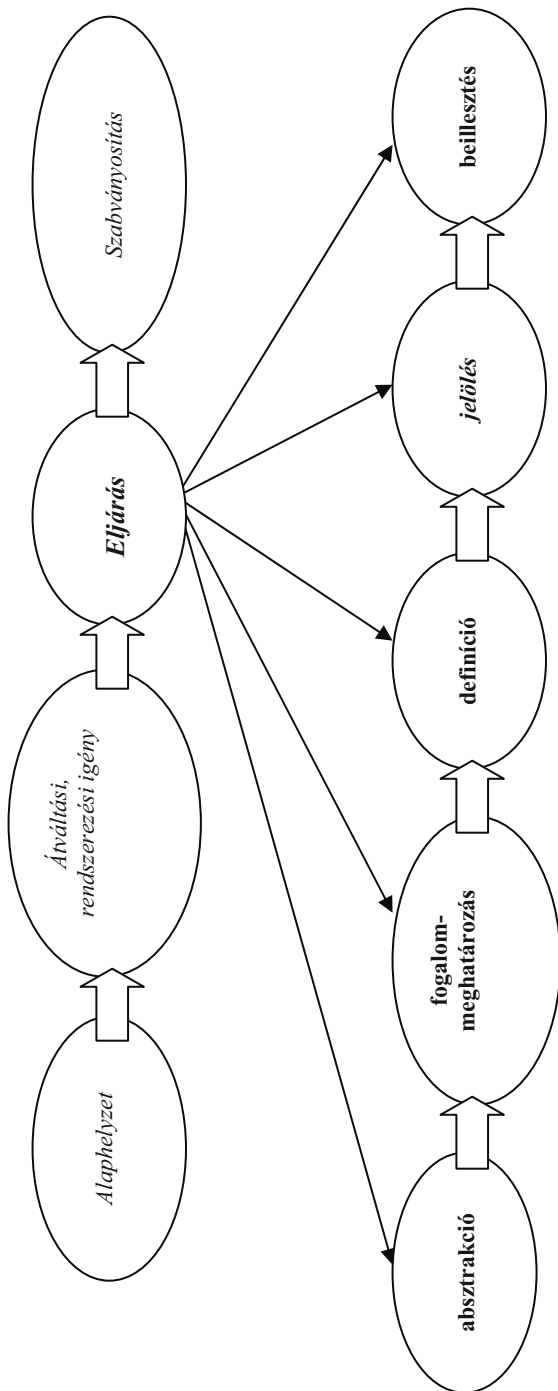
2. ábra



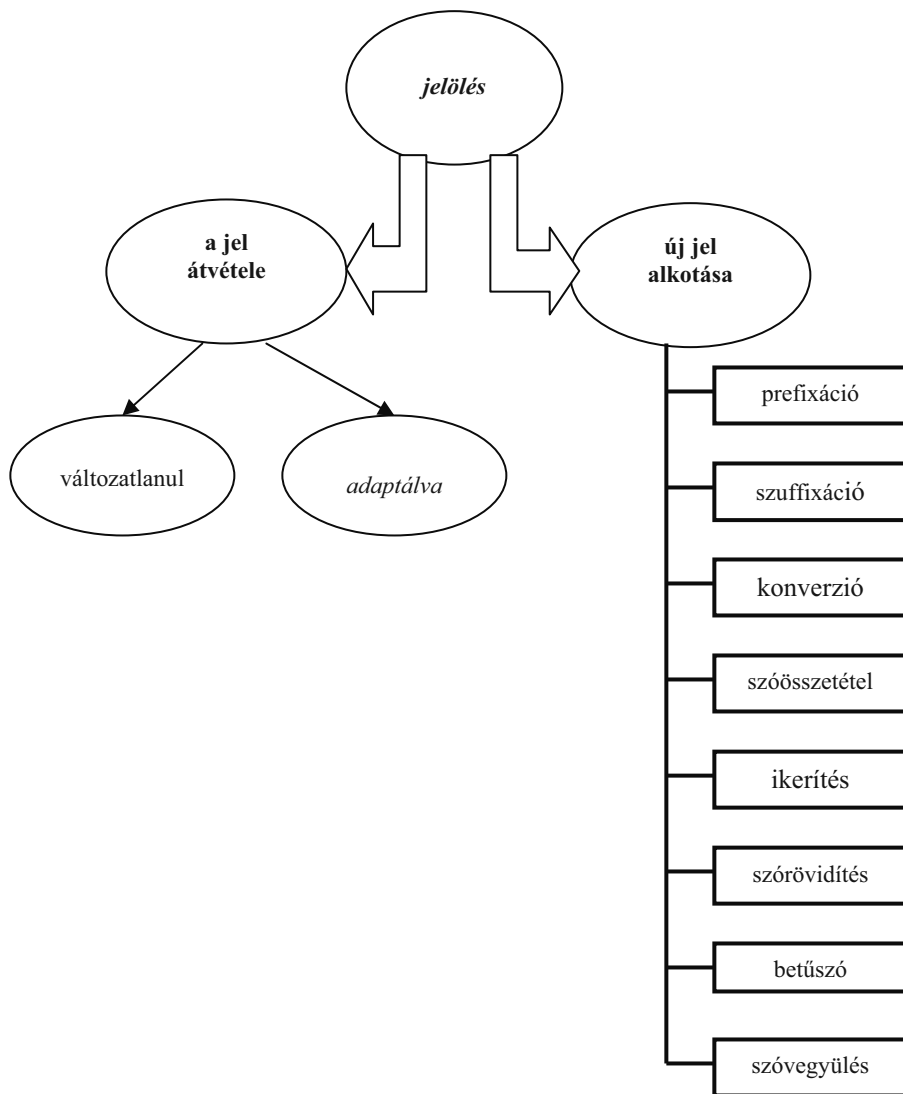
3. ábra



4. ábra



5. ábra



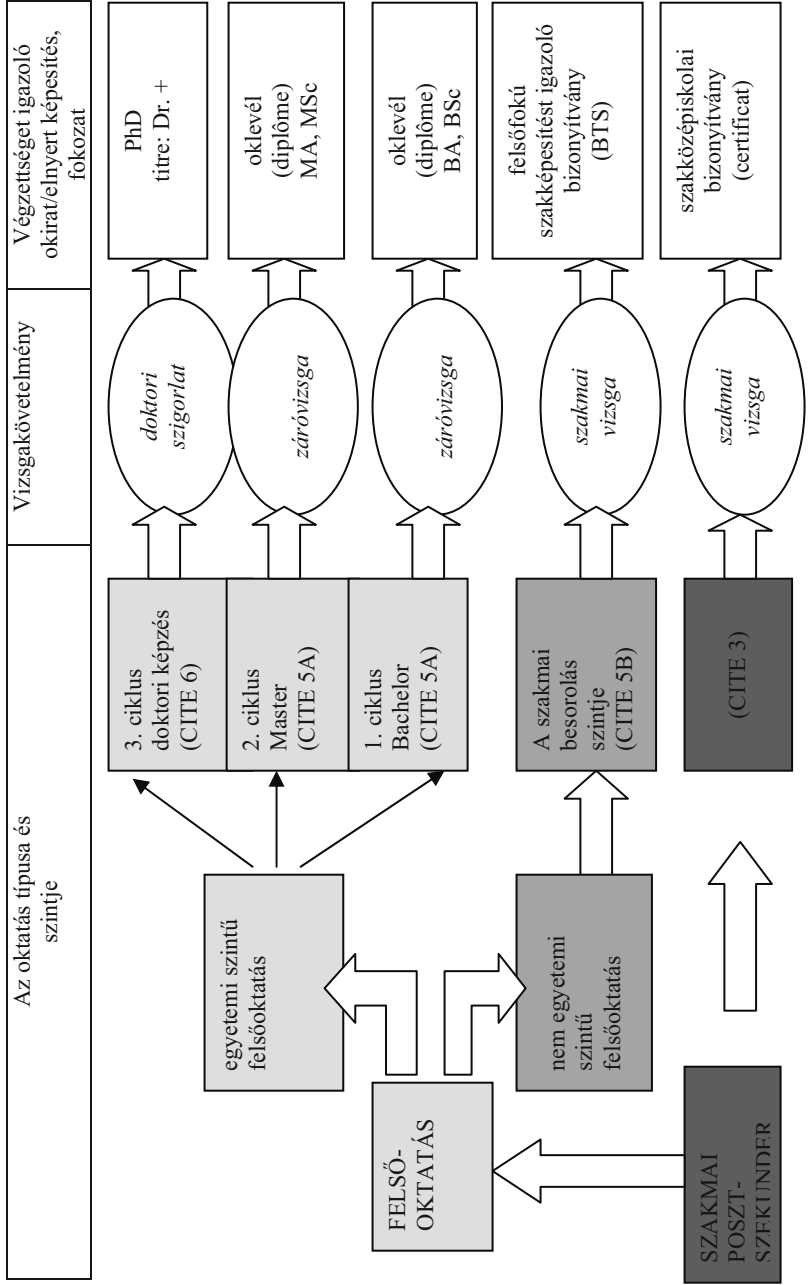
1. táblázat
Morfo-szintaktikai eljárások

Generikus terminus	Specifikus terminus	Nemzetközi besorolás	A terminus képzése
<i>vizsga</i>	<i>felvételi vizsga</i>	CITE 2,3 et 5	terminológiai szintagma (lexéma értékű szó szerkezet; kollokáció): <i>felvételi</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: felvétel + affixum : i) + <i>vizsga</i> alaptagmorféma, amely az általános fogalmat jelöli
	<i>szakmai vizsga</i>	CITE 3 et 5B	terminológiai szintagma (lexéma értékű szó szerkezet; kollokáció): <i>szakmai</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag : szakma + affixum : i) + <i>vizsga</i> alaptagmorféma, amely az általános fogalmat jelöli
	<i>záróvizsga</i>	CITE 5A	összetétel : <i>záró</i> konverzió <i>zár</i> + <i>ó</i> a folyamatos melléknévi igenév affixuma + <i>vizsga</i> alaptagmorféma, amely az általános fogalmat jelöli
	<i>doktori szigorlat</i> ¹	CITE 6	terminológiai szintagma: <i>doktori</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: doktor + affixum: i) + <i>szigorlat</i> alaptagmorféma, amely az általános fogalmat jelöli

¹ A doktori *szigorlat* ontológiailag és logikailag majdnem teljes mértékben azonos a *záróvizsga* fogalmával lévén, hogy mindkettő egy a tanulmányokat lezáró számonkérés aktusára vonatkozik. A terminusok terminológiai értelemben mellérendeltségi, míg a vizsgált rendszerben fogalmilag alá-fölérendeltségi viszonyban állnak.

2. Melléklet

8. ábra
A felsőoktatási rendszer hierarchikus felépítése és vizsgakövetelmények



Sebestyénné Kereszthidi Ágnes -Furcsa Laura

Szent István Egyetem

Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Szaknyelvi kommunikáció pedagógusok számára

A SZIE ABK Idegen Nyelvi Tanszéken „Szaknyelvi kommunikáció pedagógusok számára” című tananyag és interaktív CD készült angol és német nyelven. A tananyag célja egyrészt a hallgatók egy magasabb szintű szakmai kommunikációra való felkészítése, másrészt a szaknyelvi ismereteik fejlesztése és szakmai tudásuk elmélyítése. Az oktatócsomag magában foglalja az írott és beszélt szaknyelvnek megfelelő szókincset, pragmatikai és interkulturális elemeket, ezek elmélyítését autentikus szövegek, tevékenységek és változatos feladatok segítik. Tanulmányunkban bemutatjuk az elkészült oktatócsomag részleteit, a kísérleti oktatás tapasztalatait és eredményeit a hallgatói visszajelzések és az oktatói értékelések alapján. A jegyzet és a kutatás anyaga segítséget adhat mindazok számára, akik pedagógiai témakörökben történő társalgási készségét szeretnék fejleszteni angol, illetve német nyelven.

Bevezetés

Pedagógiai szaknyelvi képzésünkkel napjaink új kihívásának szeretnénk megfelelni a tanítóképzésben, mivel a felsőoktatásban a hangsúly a szaknyelvi tudás felé fordul. A tananyag célja egyrészt a hallgatók egy magasabb szintű szakmai kommunikációra való felkészítése, másrészt a szaknyelvi ismereteik fejlesztése és szakmai tudásuk elmélyítése. A pedagógiai szaknyelvet a szakmai kompetenciáik szinten tartásában tudják használni a hallgatók, ezen kívül hatékonyabban vehetnek részt Európai Unió pályázatokban. Továbbá a szakmai fejlődés és kutatás előfeltétele a szaknyelv ismerete.

A tananyag a SZIE ABK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatóinak közös munkája. A témákat az oktatók szükségletelemzése alapján úgy állítottuk össze, hogy érintse a közoktatás széles területeit, a tanítói és tanulói kompetenciákat és a tanítás modern törekvéseit. Figyelembe vettük a hallgatók későbbi munkájukban felmerülő igényeket. Az oktatók számos, több éves gyakorlattal rendelkező tanítóval kerülnek kapcsolatba a továbbképzések során. Az ő igényeik azt jelzik, hogy a gyakorlatban nagy szükségük van speciális szaknyelvi ismeretekre az adott idegen nyelven. Véleményük szerint elsősorban az Európai Unió pályázatokban való részvételüket, illetve az osztálytermi szaknyelv elsajátítását könnyítik meg. Az idegen nyelvi, pedagógiai szaknyelv ismerete lehetővé teszi, hogy a külföldi partneriskolákkal való együttműködésben ne csak a nyelvszakos kollégák vegyenek részt.

Szerkesztői elvek

Az oktatócsomag magában foglalja az írott és beszélt szaknyelvnek megfelelő szókincset, pragmatikai és interkulturális elemeket, ezek elmélyítését autentikus szövegek, tevékenységek és változatos feladatok segítik. Hangsúlyt fektettünk az írott és beszélt szakszövegek megismertetésére, és a műfajok sokféleségének szemléltetésére. Figyelembe kellett vennünk, hogy a szaknyelv ismerete nagy segítséget nyújt az idegen nyelvű szakmai előadások, szemináriumok megértésében is. Elképzelésünk szerint a jegyzet egy félév alatt feldolgozható, egy-egy témakörre heti három-négy óra javasolt.

A jegyzet témái a következők:

1. Szakmai kapcsolatfelvétel- és tartás szóban és írásban
2. Iskolarendszer Magyarországon és célnyelvi országokban
3. Pedagógusképzés az Európai Unióban
4. Új tanítói kompetenciák
5. Új irányzatok a tanításban – 'Stationenlernen'
6. Az interkulturalitás új megközelítése az Európai Unióban
7. Autentikus anyagok az idegen nyelv oktatásban
8. Számítógéppel segített nyelvtanulás
9. Osztálytermi szaknyelv
10. Tanulási nehézségek
11. Iskolai élet
12. Korai nyelvoktatás
13. Tanulói típusok
14. Pedagógiai terminológia (függelék)

A jegyzethez készült egy interaktív CD, amely kiegészítő anyagként használható, megtalálhatók rajta a jegyzet feladatai, a hallás utáni feladatok anyaga és egyéb interaktív feladatok; továbbá egy tanári kézikönyv, amely a hallott szövegek transzkripcióját és a tankönyv feladatainak megoldását tartalmazza.

A jegyzet készítése során próbáltuk a hallgatókat az autonóm tanulásra ösztönözni. Ezt segíti elő a tananyaghoz készített CD, mely az önálló tanulás megfelelő segédeszköze, a modul-rendszerű tananyag. Az instrukciók során is próbáltunk az autonóm tanulásra hangsúlyt fektetni, pl. pályázatok keresése és megírása, idegen nyelvű forrás keresése az interneten.

A tananyag készítésekor fontosnak tartottuk az autentikusság elvét. Az autentikus szövegek egyik nagyon lényeges funkciója a kultúra közvetítése. Sok lehetőség nyílik ilyenkor arra, hogy az oktató felhívja a

figyelmet a kulturális különbségekre és hasonlóságokra, ezzel elősegítve a szociokulturális kompetencia fejlesztését. Törekedtünk rá, hogy változtatás nélkül használjunk eredeti, idegen nyelvi szövegeket, a célcsoport nyelvi ismereteit figyelembe véve. Másrészt a feladatok kiválasztásánál is előtérbe került az autentikusság. Az olvasási készséget fejlesztő gyakorlatoknál szerepet kapott az információkereső olvasás, jegyzetelés, az írás fejlesztése során pedig levelek, pályázatok, készítése. A szóbeli készségfejlesztésben hangsúlyosabb a prezentációs készségek fejlesztése.

A célcsoport jellemzői

Esetünkben az oktató csomag konkrét pedagógiai tanítási helyzet figyelembevételével, konkrét csoport számára készült. Az utóbbi években több olyan felmérést is végeztek, amely a felnőtt lakosság nyelvtudását próbálja feltérképezni (Huszár, 1998; Terestyéni, 1996). Ezek a felmérések azt mutatják, hogy sokan több évi nyelvtanulás után sem rendelkeznek használható nyelvtudással. A hallgatók idegennyelv-tudása jelentős fejlesztésre szorul ahhoz, hogy az EU javaslatnak megfelelően anyanyelvükön kívül legalább két idegen nyelv megfelelő használatának szintjét elérjék (Kurtán-Silye, 2006). Az alapképzésben többségben vannak azok, akiknek komoly általános nyelvismereti hiányosságaik vannak. A tanító szakos hallgatók túlnyomó többsége tanulmányai megkezdésekor nem rendelkezik semmilyen nyelvvizsgával. Az ő esetükben intenzív általános nyelvi fejlesztésre van szükség, a szaknyelvi felkészítés ismeret- és készségfejlesztése csak ezután kezdődhet. Mivel a felsőoktatásban az általános nyelvoktatás helyett a szaknyelv oktatására helyeződött a hangsúly, így a pedagógiai szaknyelv iránt is megjelent az igény, persze a hallgatók szerény nyelvtudását is figyelembe véve.

Szaknyelv tanításakor mindig a nyelvtanulók már meglévő szakmai tapasztalataira is támaszkodik a nyelvtanár. Pedagógus hallgatók esetében ez elsősorban a tanítási gyakorlatok során szerzett élményekre vonatkozik, amelyek jobban motiválhatják a szaknyelv iránti érdeklődést. A szakmai tapasztalat és az idegennyelv-tudás szintje nagyon különböző lehet, ezt a szaknyelv tanításakor fontos figyelembe venni.

A jegyzet célja, hogy a – nemcsak angol / német műveltségterületi – tanító szakos hallgatók szakmai továbbfejlődésük érdekében szókincsüket pedagógiai szakszavakkal bővítsék, pedagógiai témakörökben történő társalgási készségüket fejlesszék, illetve írásban képesek legyenek német nyelvű pályázatok készítésére, más Uniós országokban lévő iskolákkal történő szakmai kapcsolatfelvétellel.

Az oktatócsoomag bemutatása

A jegyzet fizikai megjelenése esztétikus, fekete-fehér színvilágú, de ennek ellenére tetszetős. A kötés tartós, a betűnagyság olvasható, a kiemelések megfelelőek, a tananyag szerkezete áttekinthető. Méretét, vastagságát, súlyát tekintve egy A4-es spirálfüzetnek felel meg.

A képek és illusztrációk bár nem színesek, felkeltik az érdeklődést, motiváló hatásúak, szervesen kapcsolódnak a tartalomhoz. „*Osztálytermi szaknyelv*” és az „*Iskolai élet*” című fejezetekben található fotók a főiskola gyakorló általános iskolájában készültek és kiválóan alkalmasak képleírásra, beszélgetés elindítására. Segítségükkel a hallgatók önállóan is ki tudják fejezni véleményüket egy- egy témáról idegen nyelven.

A jegyzet formáját, felépítését tekintve szakszerű. Az egyes fejezetek jól elkülönülnek, könnyen követhetők, nem zsúfoltak, témakörüket tekintve önálló egységek. Törekedtünk arra, hogy a fejezetek külön is használhatók legyenek, így sorrendjük felcserélhető. Ez nagyban növelte a jegyzet rugalmasságát, az adott csoport igényeit a szaktanár könnyebben figyelembe veheti. Az írásos feladatok a könyvben elvégezhetőek, erre elegendő hely áll rendelkezésre.

A jegyzet könnyen használható. A tartalomjegyzék az egyes leckék angol, ill. német nyelvű címeit és az oldalszámot tartalmazza, segítségével az egyes fejezetek gyorsan megtalálhatók. A függelékben található angol-magyar, ill. német-magyar szószedet segíti a hallgatók munkáját. A szójegyzetben az angol, ill. német szavak többnyire ábécésorrendben vannak feltüntetve, kivételt képeznek egyes gyűjtőfogalmak, pl.: osztályterem, iskolai szerek, iskola épülete, számítógép. Az iskolában használatos eszközök az *Iskolai szerek* címszó alatt vannak felsorolva, a számítógép tartozékai pedig *computer* szónál szerepelnek. A német nyelvű anyag esetében a főnevek mellett még megtalálható a nemét jelölő névelő, illetve egy-egy olyan kifejezés, amelyben az adott főnév a jegyzetben előfordul. Ez megkönnyíti a szavak kontextusban való használatát. A feladatokhoz fűzött utasítások egyértelműek. A jegyzetben nincsen előszó, a cím utal arra, hogy kiknek és milyen céllal készült a tananyag.

A jegyzetnek nem célja nyelvtani anyag bemutatása, gyakorlása. Az olvasott és meghallgatott szövegek meglévő nyelvtani tudásuk rögzítését segítik. A produkciós folyamatokban, azaz a beszéd- és íráskészséget fejlesztő feladatok végzésekor a tanulók meglévő nyelvtani ismereteiket elevenítik fel illetve alkalmazzák.

A szaknyelvi szókincs, pragmatikai és interkulturális elemek bemutatása, elsajátítása és elmélyítése autentikus szövegek, tevékenységek, feladatok segítségével történik. Mind a szókincs, mind a témakörök megfelelnek a célcsoportnak, illetve a gyakoriság és hasznosság elvének. A

szakmai szókinccs elsajátítását és begyakorlását a témához kapcsolódó fotók, szövegek, szövegértési, kommunikációs, lexikai, valamint beszéd- és íráskészséget fejlesztő gyakorlatok szolgálják.

A jegyzet mind a négy készség fejlesztésére lehetőséget ad. A beszéd- és íráskészség fejlesztését célzó feladatok a valós élethelyzetekhez hasonló, információcserén alapuló kommunikatív gyakorlatok: pl. a hallgatónak – akár egyénileg, akár csoportmunkában – egy angol/német testvériskolából érkező gyermekcsoport magyarországi tartózkodását kell megszerveznie, összeállítani a programját, megírni a meghívó leveleket. A szövegek feldolgozása során a tanulók több stratégiát ismerhetnek meg és sajátíthatnak el, melyek segítik az olvasott, illetve hallott szöveg jobb megértését.

A változatosságot a tananyag, az eredeti forrású különféle szövegtípusok, a szövegek témáinak sokszínűsége adja. A leckék nem unalmas egyhangúságban követik egymást. Az egyes anyagrészek természetüknél fogva különböző típusú gyakorlatokat követelnek, ezáltal fenntartható a hallgatók érdeklődése. A feladatok alkalmasak mind önálló tanulásra, mind pár- és csoportmunkára. A fejezetek nem egységes szerkezetűek. Gyakran hétköznapi, általános kérdésekkel indulnak, és a feladatok egyre speciálisabb ismereteket és készségeket igényelnek. Sok kiegészítéses, beillesztéses, és a fogalmakat párba állító gyakorlat van, amelyek a hallgatók kreativitására épülnek.

A jegyzethez tanári kézikönyv és CD tartozik. A tanári kézikönyv a hallott szövegek leírátát és a tankönyv feladatainak megoldását tartalmazza, módszertani útmutatót azonban nem. Burkáné (Burkáné, 1998) szerint a tankönyv célja a diák és a tanár kiszolgálása. Olyan könyvet kell összeállítani, amely mindkettőjük munkáját segíti. Legyen a könyv jól tanulható, de jól tanítható is. Módszertani útmutató nélkül a jól taníthatóság kritériumának a jegyzet nem felel meg hiánytalanul.

Az oktatócsomag kipróbálásának tapasztalatai

Kétezer tavaszi félévében az oktatási anyagot tanító szakos, angol és német műveltségterületi hallgatók részvételével kipróbáltuk. A kurzust szabadon választható tantárgyként hirdettük meg. A meghirdetett kurzus iránt nagy volt a hallgatók körében az érdeklődés. A kísérleti oktatás nagyon sikeres volt, a résztvevő hallgatók a szakmai nyelvtanulást pozitív élményként értékelték. Ez a sikerélmény remélhetőleg biztosítja a motivációt későbbi tanítói munkájuk során.

A szaktanár értékelése

Egy-egy fejezet feldolgozására három óra állt rendelkezésre, a szaktanár szerint ez az óraszám lehetővé teszi a témakörök feldolgozását. Néhány témakör különösen népszerű volt a hallgatók körében (a kitöltött kérdőívek alapján: a *Számítógéppel segített nyelvtanulás* és az *Új irányzatokat* bemutató témák), ezek feldolgozására kevésnek bizonyult a három óra.

A kurzus elején a szaktanár ismertette és megbeszélte a hallgatókkal a tárgy tematikáját, követelményeit, a számonkérés formáit. A kurzust záró értékelés alapjául az órai munka, egy házi dolgozat elkészítése és egy írásbeli és egy szóbeli számonkérés szolgált. A házi dolgozat német nyelvből az 5. „*Új irányzatok a tanításban, tanulásban*” című fejezethez kapcsolódott. A hallgatóknak egy szabadon választott témát (pl. időjárás, egy évszak, húsvét) kellett „állomásos” formában (Stationenlernen) kidolgozniuk. Az írásbeli számonkéréskor az új szókincs különböző formákban megvalósuló mérése volt a cél (szómagyarázat célnyelven, szöveg kiegészítése szavakkal, fordítás). A szóbeli számonkérés alkalmával a hallgatóknak a témakörökhöz fűződő kifejtendő kérdéseket kellett megválaszolniuk.

A kipróbáló tanár törekedett a színes és változatos óravezetésre. Próbált olyan módszereket, technikákat alkalmazni, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését. A jegyzetben található feladatokat alapötletnek tartotta, így a fejezet feldolgozásakor előfordult, hogy változtatott a sorrenden, vagy a jegyzettől eltérő utasítást adott a feladat megoldására. Két példát szeretnék említeni:

2. fejezet /Iskolarendszer Magyarországon és a célnyelvi országokban/

A kipróbáló tanár a csoportot három részre bontotta. Az első kiscsoport a magyar, a második a német, a harmadik az osztrák iskolarendszer bemutatását kapta feladatul. A csoportbontás az előző óra végén történt, otthon készültek fel a következő órára. A jegyzet mellett természetesen más forrásokra is támaszkodhattak. Mivel a hallgatóknak nincs nagy gyakorlatuk idegen nyelven történő kiselőadás tartására, így kipróbáló tanár fontosnak tartotta elvárásait megbeszélni. A feladatot a hallgatók jól oldották meg, a kiselőadáshoz egyrészt jól áttekinthető plakátokat készítettek, másrészt a többieknek egy-egy feladatot állítottak össze, amit a hallottak alapján kellett megoldaniuk.

7. fejezet / Autentikus anyagok használata/

Ebben a fejezetben található képeket a kipróbáló tanár eredetiben adta oda egy-egy párnak és arra kérte őket, hogy gyűjtsenek ötleteket az órai felhasználásukra, majd pedig ismertessék ezeket a többiekkel. A hallgatók

aktívan és szívesen dolgoztak a képekkel, és maguk is meglepődtek, hogy mennyi lehetőség rejlik például egy-egy képben.

Ezzel csak arra szeretnénk bátorítani mindenkit, hogy a tankönyvet sohase „szentírásnak”, hanem eszköznek tekintse, amelyet esetenként segítségül hívunk, máskor viszont más forrást veszünk igénybe, és hogy a helyi adottságokat és a mindenkori tanulócsoportot figyelembe véve válogassanak a szövegek, témák közül. (Holló, 1996).

Mindkét szaktanár az órai aktivitással és a számonkérések eredményével is elégedett volt. Véleményük szerint a kurzus hozzájárult a hallgatók nyelvi készségeinek fejlesztéséhez, szakszókincsük, szakismeretük bővítéséhez.

A hallgatók visszajelzései a tananyagot és a kurzust illetően

A kurzust illetően kíváncsiak voltunk a hallgatók véleményére, ezért a szemeszter végén egy a kurzusra és egy a jegyzetre vonatkozó kérdőívet töltöttünk ki velük, amelynek eredménye is a hallgatók elégedettségét tükrözi. A kérdőívet természetesen név nélkül, önkéntes alapon töltötték ki a hallgatók. A hallgatók a kurzust a képzés fontos elemének tartják, és kivétel nélkül egyetértenek azzal, hogy céljaik megvalósításához szükséges, a kurzust másoknak is ajánlanák.

A visszajelzésekből azt a **következtetést** vontuk le, hogy a hallgatók az első órától kezdve tisztában voltak a kurzus tematikájával, követelményeivel, az elvárásokkal. A tananyag bemutatását, gyakoroltatását jónak tartották, egyet értettek abban, hogy az órai részvétel elősegítette a tananyag elsajátítását. Azon a véleményen voltak, hogy a kurzus során mind nyelvtudásuk, mind szakmai ismeretük bővült. Az otthoni készülést nem tartották megterhelőnek. A házi dolgozatot örömmel készítették el, úgy érezték, elmondásuk alapján, hogy egy olyan dolgot kell megoldaniuk, amit később hasznosítani tudnak.

A jegyzet fizikai megjelenéséről és annak szókincséről, tartalmáról is pozitívan nyilatkoztak a hallgatók. Egyértelműen úgy találták, hogy a céloknak megfelel. Szerintük a négy készséget (olvasás, beszéd, hallás, íráskészség) fejlesztő feladatok arányban voltak egymással. A fejezeteket változatosnak találták és a hozzájuk tartozó feladatokkal, a feladatok utasításaival is elégedettek voltak. Az egyes fejezetek feldolgozására fordítható időt azonban kevesellték. A legkedveltebb téma: *Szakmai kapcsolatfelvétel- és tartás szóban és írásban*. Külön kiemelték a 8. fejezetben megtalálható a tanításban is jól felhasználható internetes címetek, oldalakat, amiket már azóta többször is felkerestek. Egyértelműen pozitív visszajelzést kaptunk a multimédiás CD-ről. Nagyon fontosnak, pozitív hozadéknak tartjuk, hogy a hallgatók kiemelték, hogy sok olyan

módszert elsajátítottak a kurzus során, melyeket tanítóként is alkalmazni tudnak majd.

Összességében az oktató csomagot sikeresnek tartjuk. A tananyag segítséget adhat mindazok számára, akik nem nyelvszakos tanító vagy tanárjelöltek pedagógiai témakörökben történő társalgási készségét szeretnék fejleszteni angol, illetve német nyelven.

Hivatkozások

- Burkáné Szolnoki, Á. (1998): Mit jelent számomra a korszerű szakmai tankönyv? In: *A korszerű szakmai tankönyv. Vélemények*. SZTTT: Budapest
- Holló, D. - Konráné Hegybíró, E. - Tímár, E. (1996): *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Huszár, Á. (1998): A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században. (Rövid áttekintés) *Modern Nyelvoktatás* 1998/2-3, 45-56
- Kurtán, Zs.- Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/szaknyelv_061010.pdf
- Medgyes, P. (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina: Budapest
- Ötvösné Vadnai, M. (2006): Kell a jó könyv a nyelvoktatásban. Értékelési szempontok tankönyvválasztáshoz. *NYELVinfó. A nyelvtanárok lapja*. XVI. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár
- Petneki, K. - Szablyár, A. (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Soros Alapítvány: Budapest
- Terestyéni, T. (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 1996/2, 3-16

Szladek Emese
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Tulajdonnevek referencia-funkciója magyar, olasz és spanyol nyelvű újságcikkekben¹

A gazdasági, politikai témájú, hétköznapi aktualitásokkal foglalkozó újságcikkek beépítése az idegen nyelv tanításba nemcsak az általános vagy szakmai nyelvvizsga követelményeinek teljesítése, a vizsgafeladatok gyakorlása szempontjából fontos, hanem autentikus információforrásként szolgál a nyelvtanítás valamennyi szakaszában. Mind a magyarról idegen nyelvre, mind pedig az idegen nyelvről magyarra történő fordításban, valamint az idegen nyelvű újságcikkek megértésében fontos a személyek, helyek, csoportok, pártok azonosítása.

Az újságcikkekben szereplő tulajdonnevek referenciális tartalma

Armengaud (1985) meghatározása szerint a referencia kapcsolatot fejez ki konkrét meghatározások vagy tulajdonnevek és azon dolgok, csoportok, személyek, szerepkörök között, amelyekre a konkrét meghatározások vagy tulajdonnevek vonatkoznak. A közlés célja meghatározza a megfogalmazás jellegét, formáját. A tulajdonnévvel egy egyedi példányt jelölünk (személyt, helyet, csoportot) ami vagy aki egy nagyobb kategória egyik képviselője.

A tulajdonnévből és a kategóriáját jelentő köznévből álló kételemes csoport köznévi elemének elemzésekor a köznévi elem szerepeltetésének okaként az alábbi eseteket különíthetjük el:

- stilisztikai eszközként szolgál, ismétlés elkerülésére, szinonimaként
- ismeretlen, vagy kevésbé ismert szereplő (személy, hely, esemény) bemutatására szolgál (*Ehud Olmert, izraeli miniszterelnök*)
- tiszteletből, udvariasságból használjuk (ismert személy titulusának megadása) (*Orbán Viktor, a Fidesz vezetője*)
- többlet információt ad (*Franciaország, az ENSZ Biztonsági Tanácsának állandó tagja*)
- a tulajdonnévvel jelölt személy, hely azonosítására szolgál (*a fideszes, a móri*)

A két elemből álló magyarzó, bemutató típusú meghatározásoknál az elemek sorrendje is meghatározó:

¹ A *Porta Lingua-2008* kötetből szerkesztési okok miatt kimaradt cikk pótlólagos közzlése.

- 1.) a tulajdonnév lehet egy két elemű meghatározás első vagy második tagja
- 2.) a meghatározás vonatkozhat:
 - a.) személyre (ebben az esetben a köznévi elem a személy foglalkozása, titulusa)
 - b.) csoportra
 - c.) pártra
 - d.) intézményre (ebben az esetben az egyik elem lehet a csoport vagy párt teljes neve, a másik elem a rövidítése)

A két elemű meghatározásokon belül *formailag négy kategória* különíthető el:

- 1.) bemutatás: TITULUS + NÉV
- 2.) magyarázat, pontosítás: NÉV + TITULUS
- 3.) rövidítés feloldása: RÖVIDÍTÉS + NÉV
- 4.) meghatározás után rövidítés: NÉV + RÖVIDÍTÉS (így legközelebb már elegendő csak a rövidítés használata)

Az önállóan használt tulajdonnevek esetében a következő kategóriák lehetségesek:

- a tulajdonnév stilisztikai eszközként szolgál, ismétlés elkerülésére, szinonimaként használva, valójában metonímia formájában (a főváros nevével utal az országra, az ország megnevezésével annak kormányára, a vezető nevével egy pártra);
- egy tulajdonnévvel visszautalhatunk egy korábban ismertetett két elemű teljes meghatározásra (*Le Figaro, francia napilap* és később önállóan *Le Figaro*);
- az önállóan használt tulajdonnév először szerepel, magyarázat, meghatározás nélkül, mert:
 - közismert, közismertnek tekintett személyről, csoportról, helyről van szó (esetleg a szöveg későbbi részében egy két elemből álló meghatározásban, tudjuk csak meg, valójában kiről van szó (*Tony Blair* a következő mondatban *a brit miniszterelnök*);
 - vagy egy másik önálló tulajdonnév nyelvtani (morfológiai, lexikai, és / vagy mondattani) jellemzői alapján derül ki, hogy az előzőleg használt személyre, csoportra, helyre vonatkozó tulajdonnév szinonimája (*microfoni di Rtl* = televízió, tévécsatorna).

Az elemzés célja

Az általam választott újságcikkek elemzésének célja az egyes nyelvekre jellemző pragmatikai sajátosságok összehasonlítása, a különbségek és hasonlóságok tendenciája alapján fordítástechnikai törvényszerűségek megállapítása.

Az elemzés forrásai és menete

Internetes források alapján² magyar, olasz és spanyol nyelvű gazdasági, politikai témájú, hétköznapi aktualitásokkal foglalkozó újságcikkekben elemeztem a tulajdonneveket (személyek, helyek, csoportok, pártok, intézmények nevét).

Összesen 144 (39 magyar, 38 olasz és 42 spanyol nyelvű) 2006 októberében és novemberében megjelent újságcikket elemeztem, amelyekben 748 (nyelvenként 247 magyar, 253 olasz, 248 spanyol) tulajdonnevet találtam. A tulajdonneveket a fenti pragmatikai kategóriák alapján csoportosítottam. Az azonos újságcikkben többször ismétlődő, ugyanabba a kategóriába tartozó tulajdonnevet csak egyszer számoltam.

Az 1. táblázat az elemzett szöveg jellemzőit mutatja be, az összehasonlíthatóság szempontjából.

1. táblázat
Az elemzett újságcikkek jellemzői

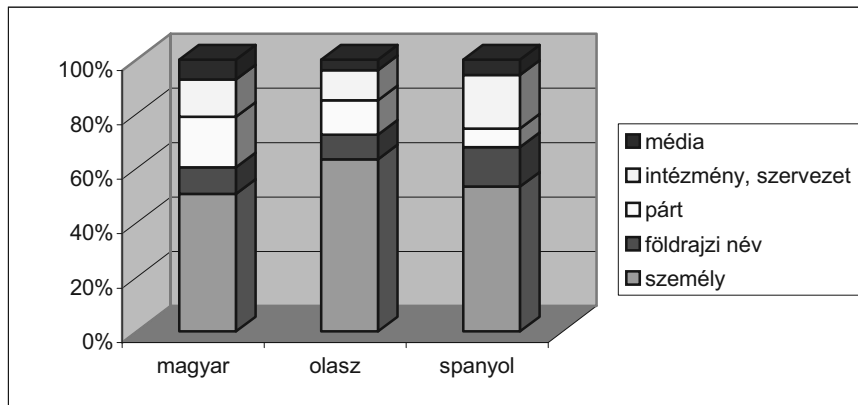
	Magyar		Olasz		Spanyol	
újságcikkek száma	39		38		42	
szavak száma	16003		14709		21333	
tulajdonnevek száma	247		253		248	
tulajdonnév / terjedelem aránya	15		17		11	
tulajdonnevek fajtái	előfordulások		előfordulások		előfordulások	
	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)
személy	125	50,5	160	63,2	132	53,2
földrajzi név	24	9,7	23	9,1	36	14,5
párt	46	18,6	32	12,6	17	6,9
intézmény, szervezet	34	13,8	28	11,1	49	19,8
média	18	7,3	10	4	14	5,6

² <http://www.elpais.es/>; <http://www.corriere.it>; <http://it.news.yahoo.com>;
<http://www.ilmessaggero.it>; <http://www.hvg.hu>; <http://www.mno.hu>

Nagyságrendileg azonos számú tulajdonnév összegyűjtéséhez nagyságrendileg azonos terjedelmű magyar és olasz nyelvű szövegre volt szükség, a spanyol nyelvű szövegmintában azonban arányában kevesebb tulajdonnév szerepelt, emiatt hosszabb szöveget elemeztem.

1. ábra

Tulajdonnevek megoszlása jelentés alapján alkotott kategóriák szerint nyelvenként



A jelentésük alapján alkotott kategóriák szerint a tulajdonnevek közel azonos arányban szerepelnek a különböző nyelvű szövegekben.

A pragmatikai elemzés során a tulajdonneveket 3 kategóriába, ezeken belül 11 alkategóriába csoportosítottam, aszerint, hogy az előfordulások alkalmával:

- mi a célja a tulajdonnév és a hozzá kapcsolódó magyarázat adott formában való megjelenítésének (A, B, C, D);
- milyen sorrendben szerepel az adott tulajdonnév és annak meghatározása (E-F, G-H);
- mi a célja a tulajdonnév önálló használatának (I, J, K).

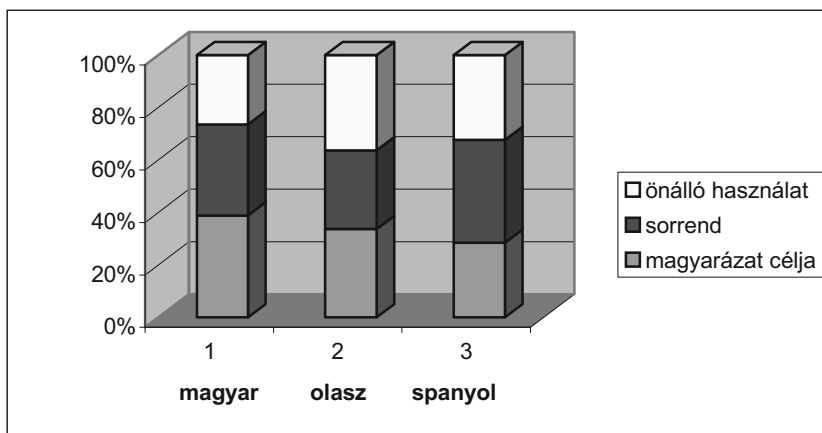
Az elemzés eredményei

Az elemzés eredményeit a 2. táblázatban összesítettem, jelölve, hogy hány kifejezés tartozik az egyes kategóriákba, és egy-egy kategória milyen arányban jellemzi az adott nyelven elemzett összes kifejezést.

2. táblázat
Az elemzés eredménye fő kategóriák szerint

	Magyar		Olasz		Spanyol	
tulajdonnevek száma	247		253		248	
előfordulások	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)
tulajdonnév és a hozzá kapcsolódó magyarázat használatának célja	57	23,1	52	20,6	39	15,7
tulajdonnév és meghatározásának sorrendje	134	54,2	122	48,2	145	58,5
tulajdonnév önálló használata	56	22,7	79	31,2	64	25,8

2. ábra
A fő kategóriákba tartozó tulajdonnevek megoszlása nyelvenként



Az eredmények összehasonlításakor látható, hogy a három elemzett nyelv esetében a három fő kategória közel azonos arányban jelenik meg. A részletes elemzés során a kategóriákon belül meghatározott alkategóriák alapján csoportosítottam a tulajdonneveket. Az eredményeket a 3. táblázatban láthatjuk.

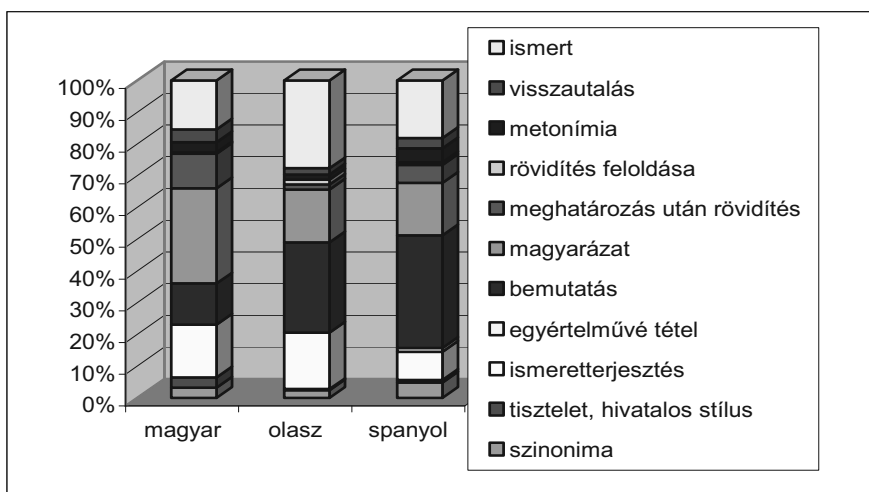
3. táblázat
A pragmatikai elemzés kategóriái

A tulajdonnév és a hozzá kapcsolódó magyarázat használatának célja	szinonima, ismétlés kerülése közismert személy, hely stb., a tulajdonnév és a köznévi szinonimaként használt
	tisztelet, hivatalos stílus, diplomáciai kötelezettség
	informatív, ismeretterjesztő jelleg
	egyértelművé tétel, hasonló vagy azonos nevék esetén, különbségtétel
A tulajdonnév és meghatározásának sorrendje	bemutató: TITULUS + NÉV
	magyarázat, pontosítás: NÉV + TITULUS
	rövidítés feloldása: RÖVIDÍTÉS + NÉV
	meghatározás után rövidítés: NÉV + RÖVIDÍTÉS
A tulajdonnév önálló használata	önálló használat, metonímia értelmű kapcsolat
	önálló használat, visszautalás egy korábbi meghatározásra
	önálló használat, ismert személy, hely, stb.

A 4. táblázat (ld. a Mellékletben) a részletes elemzés eredményét mutatja: a tulajdonnevek előfordulási arányát a 11 alkategória szerint. Az egyes alkategóriákba tartozó tulajdonnevek arányát az összes elemzett tulajdonnév viszonylatában és a kategóriánkénti arányban is feltüntettem.

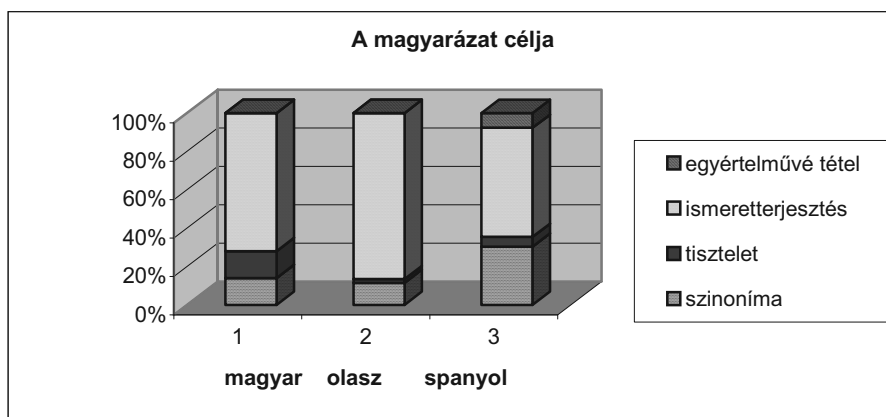
Az adatok pontosabb értelmezése céljából diagram formájában az egyes kategóriákba tartozó tulajdonnevek esetében a kategórián belüli, az egyes alkategóriákat jellemző arányokat is összehasonítottam. Az első diagram az egyes alkategóriák arányát mutatja az összes tulajdonnévben belül, a következő három az egyes kategóriákon belül az egyes alkategóriákba tartozó tulajdonnevek arányát mutatja.

3. ábra
Az egyes alkategóriákba tartozó tulajdonnevek aránya nyelvenként



Az összesített eredményekből látható, hogy egyes alkategóriák mindhárom nyelv esetében dominánsan jelennek meg (például ismert személy vagy hely bemutatása önálló tulajdonnévvel; magyarázat, bemutatás). Egyes kategóriákban nagyságrendbeli eltérések vannak a nyelvek között. Az alábbiakban kategóriánként részletezem az egyes nyelvekre jellemző előfordulásokat.

4. ábra
Az első kategória alkategóriái



Szinoníma: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a spanyolban összesen kétszer, kategórián belül háromszor nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (2,4, 4,8; 11,5, 30,1). A magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arány közötti értéket találunk (3,2, 14).

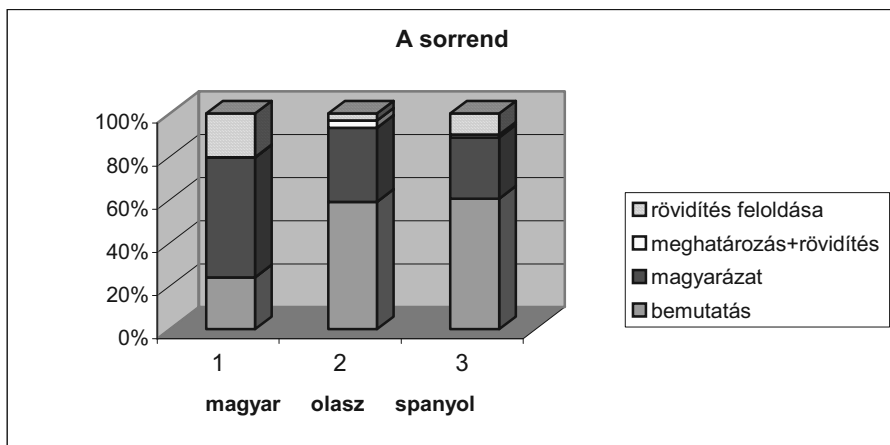
Tisztelet, hivatalos stílus: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a spanyolban összesen kétszer, kategórián belül háromszor nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (0,4, 0,8; 1,9, 5,1). A magyar nyelvű szövegben az olasz nyelvű szöveghez képest nyolcszor, a spanyol nyelvű szöveghez képest négyszer több tulajdonnév szerepel ebben a kategóriában (3,2).

Ismeretterjesztés: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva az olaszban összesen kétszer, kategórián belül másfélszer nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (17,8, 8,9; 86,6, 56,4). A magyar nyelvű szövegben az olasz arányhoz hasonló értéket találunk (16,6).

Valamennyi nyelv esetében a kategórián belül ez a leggyakrabban előforduló alkategória (72, 86,6, 56,4)

Egyértelművé tétel: ebben az alkategóriába tartozó tulajdonnevet csak a spanyol nyelvű szövegben találunk, összesen 1,2%, kategórián belül 7,7% előfordulásban, mindhárom példa esetében Egyesült Államokbeli földrajzi nevek meghatározására („*en una localidad de Carolina del Sur, en EE UU*”; „*Filadelfia (Pensilvania)*”; „*Bailey (Colorado)*”).

5. ábra
A második kategória alkategóriái



Bemutás: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva összesen és a kategórián belül is közel azonos arányban szerepelnek tulajdonnevek (28,5, 35,5; 59, 60,1). Az olasz és a spanyol nyelvű szövegekben ez a legnagyobb arányban jellemző alkategória a kategórián belül. A magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arányhoz képest feleannyi tulajdonnevet találunk (13, 23,9).

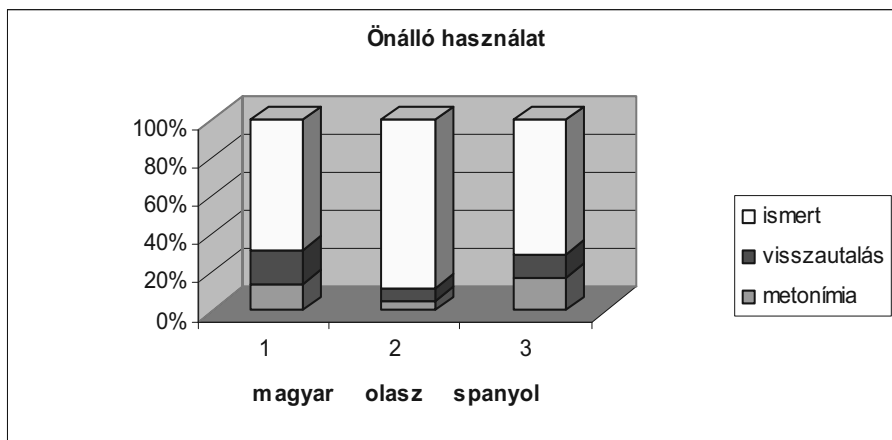
Magyarázat: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva összesen és a kategórián belül is közel azonos arányban szerepelnek tulajdonnevek (16,6, 16,6; 34,4, 28,2). A magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arányhoz képest összesen kétszerannyi, kategórián belül másfélszer annyi tulajdonnevet találunk (30, 55,2).

Meghatározás után rövidítés: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a spanyolban összesen és kategórián belül háromszor nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (1,6, 5,7; 3,3, 9,7). A magyar nyelvű szövegben az olasz nyelvű szöveghez képest hatszor, a spanyol

nyelvű szöveghez képest kétszer több tulajdonnév szerepel ebben a kategóriában (10,9; 20,1).

Rövidítés feloldása: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a olaszban összesen kétszer, kategórián belül háromszor nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (1,6, 0,8, 3,3, 1,3). A magyar nyelvű szövegben az olasz nyelvű szöveghez képest negyedannyi, a spanyol nyelvű szöveghez képest feleannyi tulajdonnév szerepel ebben a kategóriában (0,4).

6. ábra
A harmadik kategória alkategóriái



Metonímia: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a spanyolban összesen és kategórián belül háromszor és félszer nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (1,6, 4,4; 5,1; 17,2). A magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arány közötti értéket találunk (3,2, 14,2).

Visszaulálás: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva a spanyolban összesen másfélszer, kategórián belül kétszer nagyobb arányban szerepelnek tulajdonnevek (1,9, 3,2; 6,3, 12,5). A magyar nyelvű szövegben összesen az olaszhoz képest kétszer, a spanyolhoz képest másfélszer több, a kategórián belül az olaszhoz képest háromszor, a spanyolhoz képest másfélszer több tulajdonnevet találunk ebben a kategóriában (4,1; 17,9).

Ismert személy / hely, stb.: az olasz és a spanyol nyelvű szövegeket összehasonlítva az olaszban összesen másfélszer több, kategórián belül

közel azonos arányban szerepelnek tulajdonnevek (27,6, 18,1; 88,6, 70,3). A magyar nyelvű szövegben összesen az olaszhoz képest feleannyi, a spanyolhoz képest és a kategórián belül közel azonos arányban találunk tulajdonneveket (15,4, 67,9). Mindhárom nyelv esetében ez a legjellemzőbb alkategória a kategórián belül.

Következtetések

Szinonimák és metonimiák: Mivel a magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arány közötti értéket találunk, nincs jelentős hatás a fordítások esetében.

Tisztelet, hivatalos stílus: A magyar nyelvű szövegben az olasz nyelvű szöveghez képest nyolcszor, a spanyol nyelvű szöveghez képest négyszer több tulajdonnév szerepel ebben a kategóriában.

<i>a budapesti Kossuth tér Gyurcsány Ferenc miniszterelnök Budapest főpolgármestere, Demszky Gábor</i>	<i>il presidente del consiglio, Romano Prodi</i>	<i>primer ministro británico, Tony Blair la policía de la capital británica, Scotland Yard</i>
--	--	--

Ismeretterjesztés: A magyar nyelvű szövegben az olasz arányhoz hasonló, a spanyolhoz képest kétszer több tulajdonnevet találunk.

<i>Rapcsák András = a 2002- ben elhunyt hódmezővásárhelyi polgármester Jean-Marie Le Pen = az elnökválasztási harcban Jacques Chirac legnagyobb riválisa</i>	<i>istituto culturale = di viale Jenner a Milano prigione Yigal Amir</i>	<i>el movimiento Al-Fatah, que preside Mahmud Abbas El opositor Partido Socialdemócrata (SPOe) de Alfred Gusenbauer</i>
--	--	---

Egyértelművé tétel: ez az alkategória csak a spanyol nyelvű szövegre jellemző: *Filadelfia (Pensilvania)*.

Bemutató és magyarázat: a magyar nyelvű szövegben az olasz és a spanyol arányhoz képest feleannyi bemutatás típusú, kétszerannyi magyarázat típusú tulajdonnevet találunk.

<i>A szélsőséges nézeteiről ismertté vált Jörg Haider az új japán kormányfő, Abe Sindzo</i>	<i>il presidente dell'assemblea musulmana d'Italia, Abdul Hadi Massimo Palazzi la senatrice, Loredana de Petris ministro della Difesa, Amir Peretz</i>	<i>el líder del Fidesz - Viktor Orbán portavoz de la policía de Charleston, Spencer Pryor canceller federal, Wolfgang Schüssel</i>
<i>Apja, Abe Sintaro, 1982 és 1986 között külügyminiszter volt Tanigaki Szadakazu, volt pénzügyminiszter Michel Szleiman, a hadsereg főparancsnoka</i>	<i>Susanna Tamaro, scrittrice famosissima e lettissima</i>	<i>el partido opositor Los Verdes Rayah Abdullah, vecina de la fronteriza Marwahin</i>

Rövidítések használata: meghatározás után rövidítés és rövidítés feloldása: A magyar és a spanyol nyelvű szövegben meghatározás után a rövidítés sokkal jellemzőbb, mint a rövidítés után a meghatározás. Az olasz nyelvűben ez az arány közel azonos.

<i>kormányzó UMP (Unió a népmozgalomért)</i>	<i>Farc (Forze armate rivoluzionarie della Colombia) Olaf (l'ente dell'Unione Europea contro le frodi e la corruzione)</i>	<i>FAB (Fuerza Aérea de Brasil)</i>
<i>ellenzéki szocialista párt (PS) ellenzéki Baloldali Demokratikus Szövetség (SLD)</i>	<i>Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (Osce) la seconda formazione di estrema destra (Bzo)</i>	<i>Agencia Nacional de Aviación Civil (ANAC) Banco Central Europeo (BCE) Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB, conservador)</i>

Visszaulálás: A magyar nyelvű szövegben összesen az olaszhoz képest kétszer, a spanyolhoz képest másfélszer több, a kategórián belül az olaszhoz képest háromszor, a spanyolhoz képest másfélszer több tulajdonnevet találunk ebben a kategóriában.

<p><i>a nyugat-franciaországi Poitou-Charentes regionális tanácsa szocialista elnök asszonya: Ségolene Royal helyett önállóan Súlyom László (...) Olasz kollégájával, Giorgio Napolitanóval</i></p>	<p><i>L'attore, malato di Parkinson: visszaautal a címre (M.J. Fox)</i></p>	<p><i>...ha anunciado hoy el presidente boliviano, Evo Morales. "El comandante Chávez me llamó esta mañana y me dijo que... ", ha afirmado Morales en referencia a su homólogo venezolano. (Chávez = presidente venezolano) el ministro de Defensa, José Antonio Alonso, se reunió ayer en Washington con su homólogo Donald Rumsfeld (Donald Rumsfeld = ministro de Defensa)</i></p>
---	---	---

Ismert személy / hely, stb.: A magyar nyelvű szövegben összesen az olaszhoz képest feleannyi, a spanyolhoz képest és a kategórián belül közel azonos arányban találunk tulajdonneveket.

<p><i>Orbán Viktor Google Microsoft Windowsos környezet Fidesz KDNP Bokros Lajos Astóriánál Pentagon</i></p>	<p><i>Fassino Rutelli D'Alema Franco Marini Ulivo Ds Jean-Claude Trichet Nato Youtube Prodi Margherita Ril André Malraux An Gaza</i></p>	<p><i>Benedicto XVI The Washington Post G. Washington Bush La Casa Blanca Clinton NBC The New York Times ONU Congo Pentágono</i></p>
--	--	--

Összegzés

Az összehasonlító elemzés eredményeit felhasználhatjuk szaknyelvi képzésben, szaknyelvoktatásban, szaknyelvi jegyzetek készítésében, fordítóképzésben. Különösen három kategóriát érdemes kiemelni:

A bemutatás és a magyarázat esetében a magyar nyelvű szövegben inkább a magyarázat típusú tulajdonnév jellemző, a másik két vizsgált nyelvben pedig a bemutatás típusú.

A rövidítésekkel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a magyar nyelvű szövegben a meghatározás után a rövidítés jellemzőbb, mint a rövidítés

után a meghatározás; míg az olasz és a spanyol nyelvekben ez az arány fordított.

A visszautalás a tulajdonnevek önálló használatának egy igen jellemző módja: a magyar nyelvű szövegben az olaszhoz képest kétszer, a spanyolhoz képest másfélszer több tulajdonnevet találunk ebben a kategóriában.

Mindezek miatt mind a szövegértésben, mind a fordításban nagyon fontos a háttérismeret szerepe, a hosszabb szerkezetek esetében a logikai részekre bontás.³

Hivatkozások

Armengaud, F. (1985): *La pragmatique*. Presses Universitaires de France: Paris

Blanchet, Ph. (1995): *La pragmatique*. Bertrand-Lacoste: Paris

<http://www.elpais.es/>

<http://www.corriere.it>

<http://it.news.yahoo.com>

<http://www.ilmessaggero.it>

<http://www.hvg.hu>

<http://www.mno.hu>

³ Például: Sólyom László (...) Olasz kollégájával, Giorgio Napolitanoval: Mivel tudjuk, hogy Sólyom László a köztársasági elnök, a mondatból kiderül, hogy Giorgio Napolitano az olasz köztársasági elnök. *A közepes forgalomban az Egis a gyógyszerár-támogatási rendszer változása miatt esett több mint 5 százalékot. A kisebbik gyógyszergyár a Richterrel ellentétben sokkal inkább a magyarországi piacra termel, ezért érinti jobban az esés, mint sektortársát: Az Egis és a Richter is gyógyszergyárak. Az Egis kisebb.*

Melléklet

4. táblázat

A részletes elemzés eredménye

		Magyar			Olasz			Spanyol		
újságcikkek terjedelme (szavak száma)		16003			14709			21333		
tulajdonnevek száma		247			253			248		
kategóriák		előfordulások			előfordulások			előfordulások		
		száma	aránya	aránya kategórián belül	száma	aránya	aránya kategórián belül	száma	aránya	aránya kategórián belül
tulajdonnév és a hozzá kapcsolódó magyarzat használatának célja	szinonima	8	3,2	14	6	2,4	11,5	12	4,8	30,1
	tisztelet, hivatalos stílus	8	3,2	14	1	0,4	1,9	2	0,8	5,1
	Ismeretterjesztés	41	16,6	72	45	17,8	86,6	22	8,9	56,4
	egyértelművé tétel	0	0	0	0	0	0	3	1,2	7,7
	bemutató	32	13	23,9	72	28,5	59	88	35,5	60,1
tulajdonnév és a meghatározásának sorrendje	magyarzat meghatározás után rövidítés	74	30	55,2	42	16,6	34,4	41	16,6	28,2
	rövidítés	27	10,9	20,1	4	1,6	3,3	14	5,7	9,7
	feloldása	1	0,4	0,7	4	1,6	3,3	2	0,8	1,3
tulajdonnév önálló használat	metonímia	8	3,2	14,2	4	1,6	5,1	11	4,4	17,2
	visszautalás	10	4,1	17,9	5	1,9	6,3	8	3,2	12,5
	ismert személy / hely, stb.	38	15,4	67,9	70	27,6	88,6	45	18,1	70,3

Szladek Emese
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Olasz jogi terminológia elemzése EU-s dokumentumok alapján

Internetes források alapján három EU-s jogi dokumentum olasz és magyar nyelvű változatából kifejezéseket kerestem. Az általam választott dokumentumok elemzésének célja az olasz és a magyar jogi terminológiára jellemző lexikológiai, morfológiai sajátosságok összehasonlítása, a különbségek és hasonlóságok tendenciája alapján fordítástechnikai törvényszerűségek megállapítása. A szövegekből kiválasztott 569 kifejezést a szavak száma és az összetevők szófaji jellemzői alapján kategóriákba soroltam, külön megvizsgálva azokat a kifejezéseket, amelyekben azonos szófaji kategóriák szerepelnek a magyar és az olasz nyelvű szövegben. Az elemzett példákban látható visszatérő tendenciának értelmezhető változások segítségével a szaknyelvi vagy köznyelvi szótárban nem megtalálható további formák, kétnyelvű kifejezéspárok képezhetők. Ez a fajta szövegelemzési, terminológiai gyakorlat jól beépíthető a fordítóképzés és a szaknyelvi képzések módszertanába.

Az elemzés célja

Az általam választott dokumentumok elemzésének célja az olasz és a magyar jogi terminológiára jellemző lexikológiai, morfológiai sajátosságok összehasonlítása, a különbségek és hasonlóságok tendenciája alapján fordítástechnikai törvényszerűségek megállapítása.

Az elemzés forrásai és menete

Internetes források alapján három EU-s jogi dokumentum olasz és magyar nyelvű változatából kifejezéseket kerestem. Az első táblázat az elemzett források legfőbb jellemzőit mutatja be (Melléklet 1. táblázat).

Az elemzett kifejezések lexiko-szemantikai kategóriái

A kiválasztott kifejezéseket, terminusokat szemantikai jellemzőik alapján kategóriákba soroltam:

- jogi terminológia,
- EU-s terminológia,
- gazdasági terminológia,
- adott szakpolitikára jellemző terminológia (pl.: *gyermekvédelem, élelmiszeripar*),
- köznyelvi szókapcsolatok.

A lexiko-szemantikai kategóriák szerinti csoportosítást a második táblázatban láthatjuk (Melléklet 2. táblázat).

Lexikológiai jellemzők

Az elemzett 569 kifejezés közül 360 esetben azonos számú, míg 209 esetben különböző számú szó szerepel az olasz és a magyar kifejezésben: 90 esetben a magyar kifejezés több szóból áll, mint annak olasz nyelvű megfelelője; 119 esetben a magyar kifejezés kevesebb szóból áll, mint az olasz nyelvű megfelelő. A lexikológiai jellemzőket a harmadik és a negyedik táblázat mutatja be (Melléklet 3.-4. táblázat).

Terminusok morfológiai jellemzői: szófajok szerinti kategóriák

Szófajok szerint elemeztem azt a 360 kifejezést, amelyek fordításakor nem változik a szavak száma az olasz és a magyar szövegben. A szófaji vizsgálatban a következő kategóriákat különítettem el:

- egyszerű főnév önállóan,
- összetett főnév önállóan,
- egyszerű főnév prepozíciós szerkezetben,
- összetett főnév prepozíciós szerkezetben,
- melléknév,
- ige,
- határozószó,
- egyéb.

214 kifejezés esetében többször ismétlődő kategóriákat figyelhetünk meg. 129 esetben azonos szófaji kategóriában szerepelnek a kifejezések a magyar és az olasz nyelvű szövegben, amelyeket az 5. táblázat mutat be (Melléklet 5. táblázat).

85 esetben különböző szófaji kategóriákban szerepelnek a kifejezések a magyar és az olasz nyelvű szövegben, amelyek az adott nyelvre jellemző nyelvtani, lexikai sajátosságokat tükrözik. A 85 eset 5 kategóriába sorolható. Az egyes kategóriákba tartozó előfordulásokat az 6. táblázatban láthatjuk (Melléklet 6. táblázat), magyar és olasz nyelvű példákkal.

A szófaji elemzés második lépéseként (az előző elemzés szófaji kategóriái alapján) elemeztem azt a 207 kifejezést, amelyek fordításakor változik a szavak száma az olasz és a magyar szövegben. 79 kifejezés esetében legalább kétszer megfigyelhető ugyanaz a szófaji változás a fordítás során. 128 kifejezés esetében egyedi szófaji változás történik a fordítás során. A 79 kifejezés, amelyek esetében (legalább kétszer ismétlődő) visszatérő változást figyelhetünk meg 23 kategóriába sorolható. Az egyes kategóriák előfordulási gyakoriságát a 7. táblázat mutatja.

7. táblázat
Többször ismétlődő szófaji kategóriák:
különböző szószámú kifejezések magyar és olasz nyelven (79 elemzett kifejezésben)

ismétlődő szófaji változások adott kategórián belül	kategóriák előfordulási száma
2	16
3	2
4	1
5	2
7	1
20	1

A 6. táblázatból látható, hogy a 79 kifejezés nagy része olyan ismétlődő szófaji változást mutat, amely (egyenként 2, 3 vagy 4 előfordulással) nem tekinthető tendencia-szerűnek. A négy, legalább 5 elemet tartalmazó kategóriába összesen 37 kifejezés tartozik, 5, 5, 7 és 20 előfordulással kategóriánként.

A 8. táblázat (Melléklet 8. táblázat) a négy kategória szófaji változásait mutatja példákkal.

Gyakorlati hasznosítás

A fenti példákból látható visszatérő tendenciának értelmezhető változások segítségével a szaknyelvi vagy köznyelvi szótárban nem megtalálható további formák, kétnyelvű kifejezés-párok képezhetők. Például a „*piacfelügyeleti hatóság = autorità di vigilanza del mercato*” kifejezéspár valamint a szaknyelvi glosszáriumban található „*vigilanza bancaria = bankfelügyelet*” kifejezéspár alapján létrehozható a „*autorità di vigilanza bancaria = bankfelügyeleti hatóság*” kifejezéspár.

Összegzés

Párhuzamos szövegek elemzése, a szövegekből kiválasztott kifejezések összegyűjtése, a fordítás során bekövetkező változások megfigyelése, tendenciák megállapítása hozzásegíthet a tükörfordítással nem lefordítható kifejezések pontosabb meghatározásához, amennyiben ezek a fordítások nem szerepelnek a rendelkezésre álló forrásokban. Ez a fajta szövegelemzési, terminológiai gyakorlat jól beépíthető a fordítóképzés és a szaknyelvi képzések módszertanába.

Irodalom

Az Európai Parlament és a Tanács 779/2007/EK határozata (2007. június 20.) az Alapvető jogok és jogérvényesülés általános program keretében a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozóan a gyermekek, a fiatalok és a nők elleni erőszak megelőzéséről és az azzal szembeni küzdelemről, valamint az áldozatok és

veszélyeztetett csoportok védelméről szóló egyedi program (Daphne III program) létrehozásáról.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32007D0779:HU:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32007D0779:HU:NOT)

Javaslat: az Európai Parlament és a Tanács irányelve a játékok biztonságáról;

{SEC(2008)38} {SEC(2008)39}. /* COM/2008/0009 végleges - COD 2008/0018 */. <http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008PC0009:HU:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008PC0009:HU:NOT)

A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak a 261/2004/EK rendelet

17. cikke alapján a visszautasított beszállás és légi járatok törlése vagy jelentős késése esetén az utasoknak nyújtandó kártalanítás és segítség közös szabályainak megállapításáról szóló 261/2004/EK rendelet működéséről és eredményeiről

{SEC(2007) 426}. <http://eur->

[lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=hu&ihmlang=hu&lng1=hu,it&lng2=cs,](http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=hu&ihmlang=hu&lng1=hu,it&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,)

[da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,](http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=hu&ihmlang=hu&lng1=hu,it&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,)

[it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=447577:cs&page=](http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=hu&ihmlang=hu&lng1=hu,it&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=447577:cs&page=)

Cabré, M. T. (1992): *La Terminologie*. Les Presses Universitaires d'Ottawa: Ottawa

Klaudy Kinga (1997): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica: Budapest

Melléklet

1. táblázat
Az elemzett dokumentumok jellemzői

	Szavak száma		Elemzett kifejezések száma
	magyar nyelvű	olasz nyelvű	
Első dokumentum ¹	3771	4509	248
Második dokumentum ²	11470	14181	206
Harmadik dokumentum ³	3854	4543	115

¹ Az Európai Parlament és a Tanács 779/2007/EK határozata (2007. június 20.) az Alapvető jogok és jogérvényesülés általános program keretében a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozóan a gyermekek, a fiatalok és a nők elleni erőszak megelőzéséről és az azzal szembeni küzdelemről, valamint az áldozatok és veszélyeztetett csoportok védelméről szóló egyedi program (Daphne III program) létrehozásáról; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32007D0779:HU:NOT>

² Javaslat: az Európai Parlament és a Tanács irányelve a játékok biztonságáról; {SEC(2008)38} {SEC(2008)39} ; /* COM/2008/0009 végleges - COD 2008/0018 */; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008PC0009:HU:NOT>

³ A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak a 261/2004/EK rendelet 17. cikke alapján a visszautasított beszállás és légi járatok törlése vagy jelentős késése esetén az utasoknak nyújtandó kártalanítás és segítség közös szabályainak megállapításáról szóló 261/2004/EK rendelet működéséről és eredményeiről {SEC(2007) 426};

<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=hu&ihmlang=hu&lng1=hu,it&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=447577:cs&page=>

2. táblázat
Az elemzett kifejezések szemantikai kategóriái

Szemantikai kategória	Előfordulások száma	Példák	
Jogi terminológia	157	esélyegyenlőség szempontjából	in termini di pari opportunità
		igazságügyi dolgozó	personale giudiziario
		közbeszerzési szerződés	contratto di appalto pubblico
EU-s terminológia	141	előcsatlakozási stratégia	strategia di preadesione
		intézményközi megállapodás	accordo interistituzionale
		odaítél támogatást	concedere una sovvenzione
Gazdasági terminológia	95	telephely	locale
		tételszám	numero di lotto
		sorozatgyártás	produzione in serie
Adott szakpolitikára jellemző terminológia	72	egészség szempontjából	in termini di salute
		ingyenes segélyvonal	linea telefoniche d'emergenza gratuita
		veszélyeztetett személy	persona a rischio
Köznyelvi szókapcsolatok	104	álláspont	posizione, parere
		biztosít	garantire
		célcsoport	gruppo destinatario

3. táblázat
Az elemzett kifejezések lexikológiai jellemzői: azonos számú szó szerepel az olasz és a magyar kifejezésben

	Szavak száma	Előfordulások száma	
		magyar	olasz
Kifejezések megoszlása szavak száma szerint	1	92	61
	2	229	262
	3	157	152
	4	59	57
	5	25	29
	6	5	3
	7	2	4
	8	0	1
	<i>összesen</i>		569
Azonos számú szó az olasz és a magyar kifejezésben: 360 kifejezésben	1	48	
	2	181	
	3	97	
	4	24	
	5	8	
	6	1	
	7	1	
<i>összesen</i>		360	

4. táblázat
Az elemzett kifejezések lexikológiai jellemzői: különböző számú szó szerepel az olasz és a magyar kifejezésben

A magyar kifejezés több szóból áll, mint annak olasz nyelvű megfelelője: 90 kifejezésben	Magyar nyelvű	Olasz nyelvű	Előfordulások száma
	2	1	11
	3	1	2
	3	2	33
	4	2	5
	4	3	20
	5	3	5
	5	4	9
	6	2	2
	6	5	2
	7	5	1
<i>összesen</i>			90
A magyar kifejezés kevesebb szóból áll, mint annak olasz nyelvű megfelelője: 119 kifejezésben	Magyar nyelvű	Olasz nyelvű	Előfordulások száma
	1	2	41
	1	3	3
	2	3	28
	2	4	7
	2	5	2
	3	4	18
	3	5	7
	4	5	9
	4	7	1
	5	6	2
5	8	1	
<i>összesen</i>			119

5. táblázat

Többször ismétlődő szófaji kategóriák: azonos szószerű, azonos szófajú kifejezések magyar és olasz nyelven (129 elemzett kifejezésben)

Magyar nyelvű	Olasz nyelvű	Előfordulások száma	Példák
Egyszerű főnév önállóan	11	felmérés	inchiesta
		jelentés	relazione
		kedvezményezett	beneficiario
Egyszerű főnév prepozíciós szerkezetben	20	finanszírozás összege	importo del finanziamento
		hálózatok kialakítása	sviluppo di reti
		információk azonosítása	individuazione di informazioni
Egyszerű főnév jelzős szerkezetben	45	értelmezési probléma	problema interpretativo
		feldolgozási idő	tempi procedurali
		gazdasági szereplő	operatore economico
Prepozíciós szerkezet jelzős szerkezettel	14	gazdasági szereplő mulasztása	omissione di un operatore economico
		migrációs áramlások igazgatása	gestione dei flussi migratori
		támogatott projektek folyamatossága	continuità dei progetti finanziari
Dupla jelzős szerkezet	5	alkalmazandó közösségi követelmény	prescrizione comunitaria applicabile
		általános jogi keret	quadro legislativo generale
		Európai Gazdasági Térség	spazio economico europeo
Ige önállóan vagy tárgygal	29	alkalmaz rendeletet	eseguire il regolamento
		formát ölt	assumere una forma
		kidolgoz programokat	preparare dei programmi
Ige jelzős szerkezettel	5	kellő súlyt fektet	dare la dovuta importanza
		megteszi a szükséges lépéseket	adottare le misure necessarie
		pénzügyi jelentést nyújt be	trasmettere relazioni finanziarie

6. táblázat
Többször ismétlődő szófaji kategóriák: azonos szószámú, különböző szófajú kifejezések magyar és olasz nyelven (85 elemzett kifejezésben)

Magyar nyelvű	Olasz nyelvű	Előfordulások száma	Példák
Összetett főnév önállóan	Egyszerű főnév önállóan	14	jegyzőkönyv giustizia sondaggio
Összetett főnév prepozíciós szerkezetben	Egyszerű főnév prepozíciós szerkezetben	6	egészség szempontjából határozat végrehajtása discipline di bilancio
Összetett főnév jelzős szerkezetben	Egyszerű főnév jelzős szerkezetben	16	pénzgazdálkodás hatékonysága pénzügyi keretösszeg pozitív bánásmód pszichikai erőszak dotazione finanziaria trattamento positivo
Egyszerű főnév jelzős szerkezetben	Főnév prepozíciós szerkezetben	39	processo di commercializzazione obblighi dei fabbricanti documento di accompagnamento
Dupla jelzős szerkezet	Prepozíciós szerkezet jelzős szerkezetrel	10	organismo europeo di normalizzazione gruppo vulnerabile di consumatori programma statistico comunitario

8. táblázat
Tendencia-szertűnek tekinthető szófaji változások kategóriái

Magyar nyelvű	Olasz nyelvű	Előfordulások száma	Példák
Összetett főnév önállóan	Egyszerű főnév prepozíciós szerkezetben	20	<p>tuadabázis</p> <p>base delle conoscenze</p> <p>határozatiavaslat</p> <p>proposta di decisione</p> <p>kockázatelemzés</p> <p>analisi del rischio</p> <p>közegészségügy</p> <p>salute pubblica</p> <p>magánszervezet</p> <p>istituzione privata</p> <p>jogalap</p> <p>base giuridica</p>
Összetett főnév önállóan	Jelzős szerkezet	7	<p>megfelelőségértékelési eljárás</p> <p>procedura di valutazione della conformità</p> <p>megfelelőségértékelési szervezet</p> <p>organismo di valutazione della conformità</p> <p>piacfelügyeleti hatóság</p> <p>autorità di vigilanza del mercato</p>
Jelzős szerkezet	Három prepozíciós szerkezet	5	<p>időközi értékelő jelentés</p> <p>valutazione intermedia</p> <p>indokolatlan kiadási tétel</p> <p>spesa indebita</p> <p>visszatartó erejű szankció</p> <p>sanzione dissuasiva</p>
Dupla jelzős szerkezet	Jelzős szerkezet	5	

Terestyényi Enikő

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus- Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

**A turisztika szakszókincsének rögzítési
formái napjainkban**

Az egyre bővülő turisztikai kínálat új turizmusformákat és szolgáltatásokat hoz létre, ezzel annak szakszókincse is bővül. A szakembernek, a szakmát tanulónak a szaklapok, szakkönyvek tanulmányozása mellett igényük van a hiteles, pontos, aktuális és tömör definiálásra, megfogalmazásra és ezek gyors elérhetőségére, éppúgy mint a laikus utazónak. Ebben a szakszótárak, a szójegyzékek, terminológiai táruk nyújtanak segítséget. A tanulmány célja az angol és magyar nyelven elérhető online szótárak előnyeinek és hátrányainak bemutatása, szójegyzékek felépítésének, használhatóságának elemzése és a szótárak elérhetőségének megadása.

Bevezetés és célok

A turizmus a világgazdaság egyik legjelentősebb szektora, rendszere a környezethez való kapcsolódása miatt nyitott rendszer.

„Mivel a turizmusrendszer nemcsak a környezete befolyásolja erősen, hanem maga a gazdasági rendszer is, a közgazdasági környezet, társadalmi-kulturális, politikai, technológiai, ökológiai környezet, a turizmus alanya (maga az utazó: vágyai), intézményi rendszere, turisztikai települések, turisztikai létesítmények, illetve vállalkozások és az idegenforgalmi szervezetek.” (Kaspar–Fekete, 2006:10)

Így mindenfajta turizmussal foglalkozó elemzésnek több szempontot is figyelembe kell vennie.

A XX. század végén a világgazdaságban végbemenő egyik legjelentősebb változásnak a fogyasztói szokások átalakulása tekinthető, amely – természetesen – nagyban befolyásolja a turisztikai keresletet és kínálatot is. A turizmusban ez a jelenség a turisztikai kínálat minőségi javulását és diverzifikációját eredményezi, valamint jelentősen hozzájárul a turisták rendelkezésére bocsátott információ mennyiségének és minőségének növekedéséhez. A turisztikai kereslet átstrukturálódásához vezetett a természeti környezet és a kulturális, történelmi örökség jelentőségének felértékelődése az egész világon. Ez a kereslet indukálja a turizmus új, alternatív formáinak kialakulását. Az új turizmusformák megjelenésével új fogalmak, kifejezések kerültek a turisztikai szaknyelvbe.

„A szaknyelvek kialakulásának és létezésének alapvető oka a funkciójukban rejlik. Aki nem sajátítja el a megfelelő szaknyelvet, az adott szakmai közösség határain kívül marad.” (Ablonczyné, 2006:36) Az egyre bővülő turisztikai kínálat új turizmusformákat és szolgáltatásokat hoz létre, ezzel annak szakszókincse is bővül. A turizmus szakterületén nemcsak a

szakembernek van szüksége a terminusok, és azok tartalmának pontos ismeretére, hanem akár az utazónak is. A szakembereknek, a szakmát tanulóknak segítséget nyújthatnak a szaklapok, szakkönyvek tanulmányozásai, de valószínűleg az átlagos utazó nem ismeri ezen forrásokat, illetve szüksége sincs ilyen mértékű részletességre.

A turizmusban dolgozók és az utazók is kihasználják az információ szerzésre (fogalások, úti cél honlapja) az internet által nyújtott lehetőségeket. A honlapok tanulmányozása során biztosan akad egy-két olyan kifejezés, amit jó lenne pontosabban ismerni, és ha már úgylis az internetet használja a szakember vagy utazó, akkor a legkézenfekvőbb megoldás az lenne, hogy az internet segítségével próbál utána járni az ismeretlen kifejezéseknek.

Ebben az esetben hiteles, pontos, aktuális és tömör definiálásra, megfogalmazásra és gyors elérhetőségre van szükség, amiben a szótárak, szójegyzékek, terminológiai táruk nyújtanak segítséget. Jelen tanulmány célja az, hogy bemutassa az ingyenesen elérhető angol és/vagy magyar, vagy a többnyelvű online turisztikai értelmező szótárakat. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon léteznek-e ilyen szótárak, és ha igen, milyen a szerkezetük, milyen turisztikai tárgyköröket fednek le, mennyire aktuálisak és vajon felhasználóbarátok-e.

Az online szótárakról általában

Az online turisztikai szótárak meghatározása előtt, nézzük meg, mit tekintünk szótárnak, és milyen általános jellemzői vannak az online szótáraknak. A szótár fogalmát Fóris definíciója szerint használom:

„a szótár olyan egy- két- vagy többnyelvű strukturált adatbázis, amely – hordozótól függetlenül – szavak, kifejezések, fogalmak jelentését, magyarázatát, eredetét, egyszóval jellemzőit, és ezeknek adott szempont szerint, kulcsszavakkal történő osztályozását tartalmazza egy meghatározott korpusz vizsgálatá alapján.” (Fóris, 2002:21)

Ez az általános meghatározás magába foglalja mind a hagyományos nyomtatott szótárakat, mind a számítógépek és az internet által nyújtott lehetőségekre épülő adatbázisokat.

A tudományos-technikai fejlődés, a politikai-gazdasági élet átalakulása hatással van a tudományterületek nyelvezetére. Az informatikai alkalmazás nagyfokú elterjedése és fejlődése miatt egyre nagyobb számban jelennek meg a hagyományos nyomtatott szótárak, enciklopédiák, terminológiai táruk mellett az elektronikus szótárak. Ezek a szótárak új lehetőségeket biztosítanak felhasználóinknak. Gyorsabb lekérdezést, több szótár együttes használatát teszik lehetővé, vagy akár a kiejtés

elsajátításában is segítséget nyújtanak. (Carr, 1997; Fóris, 2002a) Az online szótárak adathordozójukban térnek el a nyomtatott szótáraktól, ezért az elektronikus szótárak esetében a tipográfia sokkal kisebb jelentőséggel bír. A strukturált adatbázisok adta lehetőségek sokkal szélesebb körűek, a rendezésük, a szerkezetük nem feltétlenül kívánja meg pl. betűrendes sorrendet. Számítógépes szótárhasználat során akár több szótár szócikkei, vagy egy szótár több szócikke is megjeleníthető egy időben. Online szótárak használata során az egyes szótárak fizikailag sem szükséges hogy egy helyen legyenek találhatóak, egy elosztott adatbázisban is elhelyezhetőek. (Fóris, 2002:18b)

A turisztikai szótárakat, a fentebb említett Fóris szótár-definíciót (Fóris, 2002c) kiegészítve úgy írhatjuk le, hogy a turisztikai szótár olyan egy-, két-, vagy többnyelvű strukturált, korpusz alapú adatbázis, amely hordozójától függetlenül, turisztikai kifejezések, turisztikai fogalmak és szavak jelentését, történetét, azaz jellemzőit tartalmazza. A meghatározás alapján minden olyan online adatbázis szótárnak tekinthető, ahol ezek a jellemzők érvényesülnek.

Az online szótárak tekintetében a hozzáférés, illetve annak gyorsasága a mérvadó. Az online szótárak előnye, az lehet, hogy naprakész információt tartalmaz(hat)nak, ha a szótár szerkesztői folyamatosan frissítik, javítják a tartalmat. A továbbiakban minden adatbázis szótárnak tekintek.

Magyar nyelvű online turisztikai szótárak

Az internet számos online szótárt kínál, amelyeket a különböző keresőprogramok segítségével könnyen elérhet a felhasználó. Magyar szakember vagy laikus számára, aki bizonyos internetes jártassággal, ismeretekkel rendelkezik, kézenfekvő kiindulópontnak tűnik egy online turisztikai szótár eléréséhez: a *szotar.lap.hu*. Az oldal szótárprogramok, magyar nyelvű szótárak, értelmező szótárak, enciklopédiák, idegen nyelvű szótárak, különböző tudományterületek és tárgykörök (bölcsészettudomány, természettudomány, gazdaságtudomány, menedzsment, sport) szótárai, egyéb értelmező szótárak, onlinefordítás, fordítóirodák, könyvesboltok és nyelvviskolák további elérhetőségeit adja meg. A számtalan szótár, enciklopédia, szójegyzék között azonban egyik sem foglalkozik a turizmus tárgykörével.

A következő lehetőség, a keresésszolgáltatók lehetőségeit kihasználva további szótároldalakat keresünk az interneten. A két legnépszerűbb keresésszolgáltató a *Yahoo* és a *Google*. A keresett kifejezések mindkét keresésszolgáltatónál a következőek voltak, *turisztikai szótár*, *turisztikai szójegyzék*, *turizmus szótár*, *turizmus szójegyzék*,

idegenforgalmi szótár, idegenforgalmi szójegyzék, de a keresés ismételten sikertelen volt.

Magyarországon az Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium Turisztikai Szakállamtitkársága a tulajdonosa a Magyar Turizmus Zrt.-ének, amely a nemzeti turisztikai szervezet. Ha egy szakterületnek van országos szervezete, feltételezhetjük, hogy az általuk használt terminusokat, fogalmak már összegezték, esetleg elérhetővé is tették a szakmának vagy a laikusnak. A Magyar Turizmus Zrt. a következő címen érhető el www.mth.gov.hu/main.php?folderID=879, a szervezet felépítéséről, tevékenységéről bőven találunk ismertetőt, de fogalmainak, kifejezéseinek használatára, illetve magyarázatára semmilyen segédletet nem találunk.

Angol nyelvű online turisztikai szótárak

A kutatást a Magyar Turizmus Zrt. honlapjáról is elérhető Turisztikai Világszervezet (World Tourism Organisation, WTO) honlapjával folytattuk. A Turisztikai Világszervezet egy olyan speciális szervezete az ENSZ-nek, amely a turizmussal foglalkozik. Közzéteszi a turisztikai irányelveket, aktualitásokat, szabályzásokat, továbbá gyakorlati útmutatóként is szolgál a turizmus know-how-jára. A szervezet célja a világ szakembereinek segítése, így feltételezhetjük, hogy valamilyen terminológiai útmutatóval is szolgálnak.

TourisTerm szótár

A honlap kezdőlapján az *Online Service* menüpontból, választhatjuk ki a *TourisTerm* szolgáltatást. A szervezet terminológiai adatbázisként nevezi meg szolgáltatását. A *TourisTerm*-öt a Turisztikai Világszervezet azért hívta életre, hogy saját terminológiai, illetve a turizmusra vonatkozó általános és kapcsolt területek terminológiájának használatát köztegye a turizmusban dolgozók és a turizmus iránt érdeklődők számára. Az adatbázis a turizmus speciális tárgykörű terminusainak listája, definíciókkal együtt, és további linkeket ajánl fel, ha részletesebb információt igényel a felhasználó. A szerkesztők, akik a Turisztikai Világszervezet szakfordítói, feltüntetik azt is, hogy a bejegyzések nem minden esetben teljeseek, az esetleges javításokat és egyéb megjegyzéseket a felhasználó elküldheti a megadott elektronikus levelezési címre. Az adatbázisban a szerkesztők leírása szerint 5 hivatalos nyelven kereshetünk, angol, arab, francia, orosz és spanyol nyelven, de ténylegesen csak az angol-angol verzió működik. Nem találunk adatot a szótár nagyságára, illetve arra, hogy kik is pontosan a szerkesztői ennek az adatbázisnak.

A szótár gyors és felhasználóbarát. Kezelése igen egyszerű, az oldal megnyitásakor egyértelmű. A keresőfelület két részre van osztva. Az egyik oldalon látható a *Search (Keresés)* sor, ahova be kell írunk a keresett terminust, vagy annak töredékét, alatta megjelennek azok a terminusok, amelyek a szó elején megegyeznek a keresettel. A keresőfelület másik oldalán megjelenik a szócikk. A szócikk a terminus rövid, tömör meghatározását adja meg, de megadja azt is, hogy honnan származik a definíció, tehát a szótár a hitelesség kritériumának eleget tesz. Szóanyagának forrása minden esetben megegyezik az *IFTTA szójegyzékével*. (ld. alább)

A turizmus kínálatának központi eleme a turisztikai termék, amely lehet egyetlen vagy néhány szolgáltatás vagy szolgáltatáshalmaz. A turisztikai termék alapja a vonzerő. A további fő termékelemek között a közlekedést vagy megközelítési lehetőséget, a szállást, az étkezést, a különféle programokat és szolgáltatásokat, valamint a fogadó terület lakosságának vendégszeretetét említhetjük. Ebből következően a turisztikai szótártól az a jogos elvárásunk, hogy az előbb említett tárgyköröket lefedje szóanyagával, ennek a kritériumnak a *TourisTerm* szótár megfelel. Ugyancsak tartalmazza a turizmusban nagy szerepet játszó rövidítéseket, valamint azok meghatározásait is. Ámbár a modern turizmus jellemző és egyre keresettebb típusai, mint például *wellness, eco-, adventure, spa, wine, gastronomy tourism* terminusok nem szerepelnek az adatbázisban, holott a modern turizmus egyre nagyobb népszerűségnek örvendő formái.

IFTTA glossary

A *TourisTerm* definícióinak forrásaként *IFTTA Glossary*-t adja meg. Az *International Forum of Travel and Tourism Advocates* (A Turizmus Védelmezőinek/Védőinek Nemzetközi Fóruma) szervezet a turizmus jogi vonatkozásaival, szabályozásával foglalkozik. A szójegyzék, ami a www.iftta.org/glossary.php címen érhető el, ábécé sorrendben jelenik meg, beépített kereső funkció nélkül, az általános turisztikai kifejezések mellett döntően a turizmusra is vonatkoztatható jogi kifejezések kapnak helyet benne (pl. *bailment, comperative negligence, compensatory damage* stb.). A honlap nem ad információt szójegyzékének, szóanyagának nagyságáról, azok ellenőrzésének mikéntjéről, mint ahogyan azok összeállítóiról sem.

A turizmusban dolgozók, a szakemberek, a szakmát tanulók számára a Turisztikai Világszervezet és az IFTTA oldala általában ismert, de a laikus utazó számára nem. A keresést a laikus valószínű, hogy a már említett két keresésszolgáltatónál végzi. A *Yahoo* a „*tourism dictionary*” kereső szóra 11.200.000 találatot, míg a *Google* ugyanerre 5.570.000 találatot adott 2008. novemberében. A találatok többsége maga a „*tourism*”

szó meghatározására juttatják az érdeklődőt, vagy bizonyos utazási irodák saját belső használatra készített, majd nyilvánossá tett szószedeteire. A találatok között szerepel két szótár is a *Tourism Dictionary* (Yahoo 1. hely, Google 1. hely) és a *Tourism Dictionary-lexicool.com* (Yahoo 3. hely, Google 6. hely).

Tourism Dictionary

A szótár a *www.tourismdictionary.com* címen található és 48813 terminust tartalmaz. A honlap kezdőlapjáról megtudhatjuk, hogy a szótár a laikus utazónak készült, rövid és érthető információt ad turisztikai úti célokról és utazási cikkekről, és megadja a felelős szerkesztő nevét, elérhetőségét. A szótár használata egyszerű, a keresendő kifejezést begépelve azonnal megkapjuk az összes olyan találatot, amellyel a szó elején egyezés van. A listából kiválaszthatjuk a keresett kifejezést. Hátránya, hogy ha a keresett terminus egyezik egy úti cél nevével, akkor a szótár arról ad csak információt, a terminus más jelentéséről nem.

A „*spa hotel*” kifejezésre a következő listát adja: *Spa Hotel, Spain, Spain map, Spain travel, Spain Travel, Spain travel agency, Spain travel agent, Spain travelguide, Spain travel insurance* stb. A „*Spa Hotel*” kifejezésre kattintva a következő meghatározást kapjuk *Spa Hotel is a hotel in Tunbridge Wells, Royal Tunbridge Wells, Great Britain. (A Spa Hotel Nagy Britanniában a Tunbridge Wells-ben található hotel)*. Ebből a meghatározásból nem tudjuk meg, mi is az a *spa hotel*, csak azt, hogy hol találunk ilyet, tehát a terminus keresése sikertelennek minősíthető. Az utazó nem tudja meg, hogy mire is számíthat egy ilyen szálláshelyen.

Lexicool.com

A *Lexicool* téma specifikusan kereshető online szótárgyűjtemény. Az oldalról linkek segítségével érhető el közel 6000 szótár és szógyűjtemény, amiket az adott szakterületen dolgozó szakfordítók állítottak össze. A turizmus szakterületre 24 találatot ad, amelyek között az első helyen a már fentebb bemutatott *TourisTerm* szerepel. A legtöbb szótár többnyelvű, angol – francia – német – portugál – spanyol nyelvek variációi. Közös jellemzőjük, hogy a terminusnak csak a fordítását adják meg. Egyik nyelven sem adnak meg definíciót, azonban szóanyaguk tartalmazza a turizmusfajták, turizmus szervezés, a szállás és közlekedéssel kapcsolatos kifejezéseket, terminusokat.

Összegzés

A kutatás elején feltett kérdések többségére, azaz, hogy vajon léteznek-e ilyen szótárak, mennyire aktuálisak és vajon felhasználóbarátok-e, a válasz negatív előjelű. Az online turisztikai szótárakat, a fejlett, gyors technikai eszközökkel sem egyszerű megtalálni. A bemutatásból jól látszik, hogy magyar nyelven nem kaptunk találatot, bár hozzá kell tenni, ez nem csak az online szótárak esetében igaz, hagyományos nyomtatott turisztikai szakszótárt se igen találunk. Angol nyelvű értelmező szótárt már egy kis szakmai tudással találhatunk (*TourisTerm*), de olyan szótárt, amely a laikus számára is segítséget nyújtana a turisztikai szakszókincs eligazodásában, nem találtunk.

A bemutatásokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenlegi online turisztikai szótárak elérése körülményes. A létező szótárakban a keresés ugyan egyszerű és gyors, szöanyaguk lefedi a turizmus tárgykör elemeit, de szakmai hiteleségükben már nem lehetünk biztosak, hiszen sehol se tüntetik fel, hogy a szócikkeket ellenőrizte-e szakmai fórum vagy sem. A talált szótárak hiányossága, hogy nem jelölik a forrást vagy a szerkesztő(ke)t, illetve ha egy bizonyos iroda, utazásszervező hotel honlapján akadunk egy-egy szójegyzékre, figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a terminus nem minden esetben jelöli ugyanazt a fogalmi meghatározást.

Remélhetőleg a jövőben nemcsak a turisztikai kínálat fejlődik, diverzifikálódik rohamos léptekben, hanem az online szótárak minősége és elérhetősége is.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Carr, M. (1997): Internet Dictionaries and Lexicography. *International Journal of Lexicography* <http://ijl.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/10/3/209>
- Fóris, Á. (2002): *Szótár és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 14.) Iskolakultúra: Pécs
- <http://www.ifta.org/glossary.php>
- <http://www.lexicool.com>
- <http://www.mth.gov.hu/main.php?folderID=879>
- <http://www.tourismdictionary.com>
- <http://www.unwto.org/trad/index.php>
- Kaspar, C. – Fekete, M. (2006): *A turisztikai alapismeretek*. BGF-KVIFK: Budapest

Tusa Cecília
Pannon Egyetem
Gazdaságtudományi Kar

Fachsprachenunterricht aus dem Aspekt der interkulturellen Pädagogik

Der Fachsprachenunterricht wie die interkulturelle Pädagogik hat keine lange Tradition in Ungarn, obwohl die globalisierte Welt beziehungsweise der internationale Arbeitsmarkt die zukünftigen (ungarischen) Arbeitskräfte vor immer größere Anforderungen stellt.

Besonders die Wirtschaft und die Pädagogik sind dadurch schwer betroffen. Die multinationalen Großunternehmen zeigen hohes Interesse an international ausgebildeten Arbeitskräften und die Pädagogik hat die neue Aufgabe, die mobilen Arbeitskräfte mit allen Kompetenzen zur erfolgreichen Tätigkeit im internationalen Umfeld zu versehen.

Die Wirtschaft und die Pädagogik treffen am schärfsten im Unterricht von wirtschaftlichen Fachsprachen aufeinander, wozu die Lehrkräfte selbst auch eine neue Art von Ausbildung und Vorbereitung, bzw. Entwicklung ihrer Unterrichtskompetenzen brauchen.

Überblick der interkulturellen Kompetenzen

Mit dem Beitritt von Ungarn zur Europäischen Union im Jahre 2004 ist die Einbeziehung des Landes in die europäische Kooperation unter anderen in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Bildungswesen noch intensiver geworden. Diese engere und vielfältige Kooperation mit anderen Mitgliedstaaten erfordert auch die Entwicklung solcher Fähigkeiten, die mit dem Attribut *interkulturell* versehen werden könnten, obwohl der Ausdruck *interkulturelle Fähigkeiten* in Ungarn bisher sehr vorsichtig behandelt wurde. Unter interkulturellen Fähigkeiten soll man all die Fähigkeiten verstehen, die den Staatsbürgern und Arbeitnehmern auf dem internationalen Arbeitsmarkt dabei helfen, erfolgreich mit Kollegen von anderen kulturellen Hintergründen zusammenarbeiten zu können, um gemeinsame Ziele zu erreichen, wie zum Beispiel Wohlstand aufbauen, Umwelt schonen, nachhaltige Entwicklung sichern, ohne dabei miteinander in nachhaltige und unlösbare Konflikte oder Streitereien zu geraten. Solche Fähigkeiten sind zum Beispiel bedingungslose Akzeptanz, Empathie oder Hilfsbereitschaft ohne Voraussetzungen. Fähigkeiten an und für sich sind aber wenig um internationale friedliche Kooperationen zu sichern. Fähigkeiten basieren sehr oft auf *Kenntnisse* oder anders genannt Wissen über andere Kulturen, Lebenssituationen, Traditionen und Volksgeschichten oder individuelle Lebensgeschichten. Zu den erwähnten zwei Komponenten der Fähigkeit gesellt sich als Dritte die *Attitüde*, die Einstellungen zu den Geschehnissen, zu Subjekten oder Werte bzw. Wertvorstellungen ausdrückt. Aus diesen setzen sich die sogenannten interkulturellen Kompetenzen zusammen, worüber Gardner schon in den

60er Jahren seine ersten Gedanken formuliert hat (Gardner, 1962). Seitdem ist das Thema noch immer kontrovers diskutiert, bzw. mit Wörtern von Bolten ausgedrückt „eindeutig durch Heterogenität und Konfrontation geprägt“ (Bolten, 2006) nicht nur im deutschen sondern auch im ungarischen Sprachraum.

Notwendigkeit von Pilotprojekten im Bereich des Fachsprachenunterrichtes

Das Hauptziel, die Kompetenz von zukünftigen Arbeitnehmern mit möglichst großem Erfolg zu entwickeln um dadurch ihnen eine gute Chance zur Selbstverwirklichung bei ihrem späteren Berufsleben geben zu können, ist das Ziel jedes Bildungsinstitutes, natürlich auf verschiedenen Ebenen.

Universitäten und Hochschulen stehen am nächsten zum Arbeitsmarkt, deswegen haben sie die größte Verantwortung dafür, für den Arbeitsmarkt vorbereitete und kreative, selbstständig arbeitende aber auch teamfähige Absolventen zu verabschieden. In der Zeit der Globalisierung und drei Jahre nach der Erscheinung des Bologna-Prozesses und der Einführung der dreistufigen Bildung im Hochschulwesen ist die Aufgabe – die Ansprüche des Arbeitsmarktes genau zu kennen – ebenso so schwierig (wenn es überhaupt möglich ist) wie interkulturelle Kompetenzen richtig und alle Aspekte umfassend zu definieren. Trotzdem sollen sich die Hochschulinstitutionen das Hauptziel setzen und mit eigenen entwickelten Modellen versuchen ihr Bestes zu tun, weil die rennende Globalisierung, die schnelle Entwicklung auf allen Ebenen des Lebens und die immer breiter werdenden Kooperationen keine Zeit und keine Geduld haben abzuwarten, bis wissenschaftliche Forschungen auf ihrer langsamen Art und Weise auf die neuen Herausforderungen ihre theoretischen Prinzipien und Anweisungen entwickeln.

Deswegen sind Universitäten und Hochschulen dazu gezwungen, noch bevor die Sprachwissenschaft grundlegende theoretische Hinweise zum Fachsprachenunterricht entwickelt, StudentInnen auf internationale Kooperationen, sowohl sprachlich als auch fachlich, vorzubereiten und sogar so, dass sich das Fachwissen in fremder Sprache im Kopf genauso bearbeitet und dadurch in die Praxis umgesetzt werden kann, wie es bei der Arbeit in der Muttersprache erfolgt.

Das Pannonische Modell

Dank der guten und regen Beziehungen der Pannonischen Universität zu den Vertretern der Geschäftswelt hat das Institut die vorher erwähnten Anforderungen schon früher erkannt. Besonders die Fakultät für

Wirtschaftswissenschaften reagierte auf die Veränderungen im Hochschulwesen dank der Globalisierung und der breiter und effektiver werdenden internationalen Kooperationen besonders sensibel. Im Jahre 2006 wurde der Wunsch seitens der Fakultätsleitung geäußert, Fachsprachenunterricht auf einem hohen Niveau zu verwirklichen. Diesbezüglich wurde ein Modell für vier Semester ausgearbeitet und vom September 2006 bis zum Juni 2008 für deutsche und englische Sprachen verwirklicht.

Das Modell arbeitete im ersten Jahr ungefähr mit 100 StudentInnen von den Fächern Wirtschaftsingenieurwesen und Personalmanagement, die gleichzeitig StudentInnen vom ersten *Bologna-Studiengängen* waren. Das Modell spaltete sich während der Verwirklichung in zwei Teile auf, der deutsche Strang weichte letztendlich vom Englischen hauptsächlich wegen unterschiedlicher Verwirklichungsvorstellungen der unterrichtenden Lehrer in kleineren Maßen ab. Dieser Artikel ist berufen eher über den deutschen Strang zu referieren.

In dem Vier-Semester-Modell haben die Studierenden einen Unterricht von 4 (2+2) Seminarstunden in Kleingruppen (mit höchstens 15 Teilnehmern) erhalten. Diese Lehrveranstaltungen entsprachen den Anforderungen der klassischen Seminare, wo keine Vorlesung von der Lehrkraft erfolgt, sondern der ganze Unterricht an aktive Teilnahme und Interaktivität zwischen den StudentInnen basiert ist.

Teilnahmevoraussetzungen

Nicht nur die Studierenden sollten strenge Voraussetzungen zur Teilnahme an diesem Modell erfüllen, sondern auch die Lehrkräfte. Die Fakultätsleitung hat solchen Lehrkräften den Auftrag zur Modellverwirklichung gegeben, die sowohl für Fremdsprachunterricht qualifiziert sind als auch über durch Diplom bewiesene Wirtschaftskenntnisse verfügen. Außerdem war erwünscht, dass die Lehrkräfte mindestens ein Jahr im Ausland, im sogenannten Zielsprachengebiet verbracht haben. Es bedeutete auch eine Herausforderung, dass dieser Studiengang als erster im neuen System nach Bologna erschien und dass die StudentInnen leider meistens schlechte Erfahrungen über untergebildete und langweilig unterrichtende Deutschlehrer mitgebracht haben. Die Lehrkräfte hatten nicht nur die Aufgabe, Fachsprache zu unterrichten, was an und für sich auch noch ein relativ junges Gebiet und eine sehr zeitaufwendige Arbeit ist, sie sollten auch die negativen Stereotypen über Sprachlehrer und über langweilige und weniger effektive lehrbücherorientierte Lehrmethoden zu bekämpfen. Sie bekamen aber große Freiheit im Rahmen des Modells, hauptsächlich zwei

wichtigste Punkte: niveauvoller und kommunikativer Fachsprachunterricht und Praxisbezogenheit sollten vor Augen gehalten werden. In diesem Rahmen tauchte auf deutscher Seite die Idee auf, Betriebsbesuche in den Lehrplan einzubauen. Das hört (liest) sich auf ersten Blick keine Schwierigkeiten bereiten, weil Betriebsbesuche in den früheren Zeiten, besonders im Sozialismus in der Schule immer ein Muss waren. Zwanzig Jahre nach der Wende sieht die Lage aber anders aus. Während früher den Betrieben bestimmte Besuche unabhängig von ihrer Einwilligung zugewiesen waren, schützen die Unternehmen im freien Markt ihre Interessen und zeigen nicht gerne ihre Innenwelt weil sie vor Fachspionage oder eventuellem späterem schlechtem Ruf fürchten. Eine Sprachlehrerin ohne besondere wirtschaftliche Kontakte kann wenig für erfolgreiche Betriebsbesuche tun. Als Lösung des Problems wurde in dieser Situation auf die eventuellen Beziehungen der StudentInnen bzw. deren Eltern aspiriert.

Die StudentInnen wurden mit höheren Erwartungen konfrontiert als sie bisher angewöhnt waren. Die meisten hatten leider keine Vorkenntnisse auf dem Gebiet der Wirtschaft, es kam oft vor, dass sie über ein Thema zuerst auf Deutsch und erst später auf Ungarisch gelernt haben, was für sie aber nur in den ersten Wochen fremd war. Da es ein Versuchsmodell war, wollte jeder Teilnehmer das Ziel unbedingt erreichen. Das Pygmalion-Effekt ausgenutzt wurde den StudentInnen mitgeteilt, dass zur erfolgreichen Modellverwirklichung auch sie in großem Maße beitragen können und dass sie in Bezug auf die Fremdsprache die Besten im Studiengang seien, deswegen wollen wir mit ihnen das Programm durchführen. Die StudentInnen durften nämlich nur dann am Modellversuch teilnehmen, wenn sie mindestens über eine Mittelstufenprüfung verfügt haben oder die Einstufungsprüfung (sowohl schriftlich als auch mündlich) mit Erfolg bestanden haben. Sie sollten während vier Semester einem strikten Tempo folgen. Sie wurden mit bisher unbekanntem Aufgabentypen wie z.B. Job-Interview, Bewerbungsschreiben, Präsentationen konfrontiert und trotz der Tendenz der allgemeinen Hausaufgabenlosigkeit sollten sie sich viel mit deutschen Aufgaben außer der Lehrveranstaltungen beschäftigen. Die Studierenden hatten mehrere Prüfungen abzulegen, ein Jahr nach der Einstufungsprüfung erfolgte die Filterprüfung. Mit dieser schriftlichen und mündlichen Prüfung wollten die Lehrkräfte erreichen, dass nur diejenigen Studenten im zweiten Semester an deutschsprachigen Fachkursen (gehalten von deutschen muttersprachigen Professoren) teilnehmen, die fachlich auf angemessenem Niveau diskutieren können und Fachtexte verstehen können. Die meisten StudentInnen, die früher in klassischer Mittelschuleform gelernt haben,

kannten die Präsentation als Vortragsform nicht. Sie sollten erlernen, wie man mit IT-Präsentationsprogrammen umgehen kann, wie eine moderne und Interessen erweckende Präsentation aussieht, und wie ein mit Präsentationsfolien (ppt-Folien) begleiteter Vortrag oder ein Kurzreferat gehalten werden soll.

Interkulturelle und interaktive Aufgaben

Das Ziel des Modells, einen interaktiven Sprachunterricht zu verwirklichen war eine der größten Herausforderungen. Die meisten StudentInnen haben nämlich im Alter 18 oder 19 Jahre mit dem Studium und gleichzeitig mit Fachsprachenunterricht angefangen. Sie waren in der Mittelschule auf eine Rolle als Rezipienten eingestellt, wobei sie in der neuen Umgebung noch weniger Mut hatten, sich zu melden oder Meinungen, Kritik zu äußern. Die Grundvoraussetzung der Modellverwirklichung war die gegenseitige Ehrlichkeit und Meinungsäußerung zwischen Lehrkraft und StudentInnen, sowohl einzeln als auch gruppenweise. Es sollte eine Atmosphäre und ein gegenseitiges Vertrauen zustande gebracht werden, wo die Lehrkraft für die potenziellen Schwierigkeiten und die begabten StudentInnen sensibel werden konnte, um ihnen differenziert helfen zu können. Sowohl die Lehrkraft als auch die StudentInnen brauchten ständig eine ehrliche, aber unterstützende und zur weiteren Arbeit motivierende Rückmeldung über die Tätigkeit. Diese Erstlinge wurden meistens in der Mittelschule auf Schweigen und stilles Mitschreiben erzogen, mit dieser Einstellung sollte aber gebrochen werden.

Zuerst haben die StudentInnen alleine Aufgaben bekommen, weil sie darauf eingestellt waren. Später wurde immer mehr in Paarform gearbeitet, die langsam zur Teamarbeit verändert wurde. Bis zum Ende des ersten Jahres konnten sie sogar managen, mit 10-12 Personen zusammen zu handeln und als eine gut funktionierende Gruppe zu arbeiten. Die Entwicklung der Gruppendynamik, die Aufdeckung der Gruppenrollen sind ebenso zum Licht gekommen als auch Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten. Diese Form des Unterrichtes brauchte nur 4-5 Monate um die Einstellung der StudentInnen gegenüber Sprachlernen, Gruppenarbeit oder Präsentation (d.h. vor Publikum in einer Fremdsprache zu reden) zu verändern und daraus konnte in den weiteren 3 Semestern ausgezeichnet profitiert werden.

Schon die Thematik zeigte den Anspruch auf eine breite Perspektive. Nicht nur allgemeine Themen wie Grundbegriffe der Wirtschaft, Umweltschutz oder Europäische Union wurden behandelt, sondern auch Lebenslanges Lernen, Vorteile und Nachteile der Wirtschaftssysteme bzw. Kriterien zur Euroeinführung kamen zur

Diskussion. Authentische Arbeits- und Lebenssituationen wurden nachgeahmt, Vorstellungsgespräche, Verhandlungen und Argumentationen wurden ausprobiert. Die StudentInnen haben ihren eigenen Lebenslauf auf Deutsch zusammengestellt, und hatten auf aktuelle deutschsprachige Jobausschreibungen ihre Bewerbungen geschrieben. Die haben erfahren, was bei einem Vorstellungsgespräch gefragt werden kann und gelernt, selbst Fragen zu stellen. Da ein Großteil der StudentInnen Personalmanagement studiert, waren diese Aufgaben für sie von großer Bedeutung.

Diese StudentInnen sollen in der Zukunft schon im internationalen Feld für eine gute Arbeitsstelle wetteifern, deshalb haben sie sich mit den Themen Geschäftskulturen, Führungsstile, Unternehmensformen, internationaler Handel und internationale Organisationen bzw. Wertschöpfungsketten beschäftigt. Nicht nur bei der Fachsprachprüfung werden sie später die Aufgabe bekommen, eine Tabelle oder ein Diagramm zu analysieren, sondern sollen sie später auch anhand Statistiken und Abbildungen wirtschaftliche Zusammenhänge feststellen und anhand dieser Erkennungen Entscheidungen treffen können. Aus diesem Grund haben die StudentInnen geübt, Diagramme und Tabellen zu analysieren, und war von ihnen erwartet, in ihre Präsentationen selbst erstellte Abbildungen einzubauen und sie erklären zu können.

Um der deutschen Geschäftskultur näher zu kommen, haben die StudentInnen die Aufgaben gehabt, einen Firmenbesuch bei deutschen aber in Ungarn arbeitenden Firmen zu organisieren. Bei diesen Besuchen haben sie Einblick in das Leben einer deutschen Firma und in die Produktionsprozesse bekommen. Die StudentInnen haben selber die Firma ausgewählt, den Besuch mit der Firmenleitung abgestimmt und ein halbes Jahr später eine Präsentation über die Erfahrungen während des Firmenbesuches zusammengestellt. Die Lehrkraft hatte nur Mentorenrolle und leistete Unterstützung bei Fragen und bei der Vorbereitung der Präsentation, wozu auch die Firmenleiter eingeladen wurden. Als positive Folgen dieser Besuche können erwähnt werden, dass viele StudentInnen einen ersten Eindruck über gut funktionierende Firmen bekommen haben, Ideen zum Praktikumsplatz gesammelt haben, oder später selbst Praktikumsangebote von der Firmenleitung bekommen haben.

Die StudentInnen im Fach Personalmanagement sollen laut Lehrplan nach dem ersten Studienjahr im Sommer ihr erstes Praktikum leisten. Darauf basierte die Aufgabe, wo sie im zweiten Studienjahr ihre ersten Erfahrungen während der Praktikumszeit in Form von einem Kurzreferat darstellen sollten, und einen deutschsprachigen, mindestens 5 Seiten umfassenden Praktikumsbericht abgeben sollten. Dadurch haben sie

gelernt, über ihre eigene Arbeit zu referieren, Vorteile und Nachteile objektiv zu formulieren, Erfahrungen mit ihren KommilitonInnen auszutauschen und zu vergleichen, einander Fragen zu stellen. Für diese Aufgabe haben die StudentInnen das größte Interesse gezeigt.

Die Aufgaben, die die StudentInnen während vier Semester bekommen haben, haben nicht nur ihre Einstellung zum Sprachunterricht verändert und ihnen gezeigt, wie aktiv es gestaltet werden kann. Sie haben nicht nur ihre Aktivität an schulischen und außerschulischen Tätigkeiten erhöht, nicht nur praktische Einblicke wurden in die deutsche Geschäftskultur und theoretische in andere, z.B. amerikanische oder japanische Geschäftskultur ermöglicht. Durch diese Aufgaben wurde auch ihre Argumentationsfähigkeit entwickelt, ihre Selbstsicherheit gestärkt und ihr Mut erweckt, vor Fachpublikum (Firmenleitung, Universitätsdozenten, ihre KommilitonInnen) über ein Fachthema in einer fremden Sprache zu reden.

Ergebnisse und Konklusionen

Das Pannonische Modell hat eine hervorragende (meisten mit 80 % Leistung, viele mit 100 % Leistung bei der mündlichen Prüfung) Prüfungsleistung der StudentInnen und eine bessere Beurteilung der Sprachstunden ihrerseits ergeben. Deutsche Professoren, die die muttersprachigen Lehrveranstaltungen gehalten haben und die StudentInnen geprüft haben, erkannten ein viel höheres Niveau bei den studentischen Leistungen als früher. Die Studenten haben Lust auf Auslandsstipendien bekommen, weil sie anhand der ersten, vom Lehrstuhl für Unternehmensführung organisierten Studienreise nach Frankfurt a.M. den Eindruck bekommen haben, ausländische Erfahrungen sind auf dem internationalen Arbeitsmarkt von hohem Wert. Demzufolge haben zwei StudentInnen eine erfolgreiche Bewerbung zum Auslandspraktikum abgegeben, und jeweils 5 Monate lange Praktikumszeit bei der Continental AG in Frankfurt a.M. in Deutschland verbracht. Dementsprechend schrieben sie ihre Diplomarbeiten auf Deutsch, wo sie die Situation der deutschen Muttergesellschaft mit der ungarischen Tochtergesellschaft verglichen haben. Weitere 2 KommilitonInnen haben in Österreich und in Deutschland ein Semesterstipendium zum Studium erworben, diesem folgen auch deutschsprachige Diplomarbeiten. Nach dem ersten Jahr haben sich 10 StudentInnen entschieden, bei dem DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) um die finanzielle Unterstützung einer zwölf-tägigen Studienreise nach Deutschland zu bewerben. Dank ihrer erfolgreichen Bewerbung konnten sie an einem dreitägigen Blockseminar an der Technischen Universität Darmstadt im Themenbereich Supply Chain

Management teilnehmen, die Hochschule und das Unternehmen ZF in Schweinfurt besuchen, andere deutsche Städte, viele Museen, Schlösser und Parks besichtigen bzw. an einem deutschen Heinerfest teilnehmen, um einen Einblick in die deutsche Festivalkultur zu gewinnen. Die StudentInnen haben alle Aufgaben von der Zusammenstellung des Programms und Bewerbung bis zur Verwirklichung ihres Programmplanes und Abrechnung der Finanzen gegenüber der Universität und dem DAAD selbst abgewickelt. Die StudentInnen haben diese Form von interaktiver und interkultureller Arbeit mit den besten Bewertungen für ihre Sprachlehrer honoriert.

Als Konklusion soll unbedingt erwähnt werden, dass der Fachsprachunterricht mit Einbeziehen des Fachgebietes nicht nur laut der ausprobierenden Lehrkräfte aber auch nach studentischen Meinungen als zu verfolgendes Modell gelten soll. Dieses Modell bot eine ausgezeichnete Lösung für ein seit Jahrzehnten bestehendes Problem in der Beziehung des Hochschulwesens und der Geschäftssphäre, nämlich für ihre mangelnde Kontakte und Kooperationen an. Dieses Modell verwirklichte eine Plattform, wo sich Wirtschaft und Wissenschaft aufeinander treffen konnten, alles von StudentInnen organisiert und verwirklicht. Dadurch wurde klar, dass die Lehrkräfte mehr auf StudentInnen vertrauen sollen und ihnen mehr Aufgaben zur eigenen Lösung von ständig höherem Niveau geben sollen. Die während der Kurse Wirtschaftsdeutsch I-IV entwickelte Motivation der StudentInnen für Aufgaben und außerschulische Tätigkeiten wurde auch auf andere Gebiete transportiert und hat auch auf anderen Feldern und bei anderen Lehrveranstaltungen zur höheren Leistung der am Modell beteiligten StudentInnen geführt.

Nicht nur die Veränderung der studentischen Einstellung gegenüber Sprachstunden konnte erreicht werden, sondern konnten sie auch ihre Angst vor Sprechen bewältigen und zeigten Anspruch auf Erfahrungsaustausch mit deutschen StudentInnen und sogar Lehrkräften. Diese Eigenschaften und diese Offenheit werden sie im 21. Jahrhundert auf dem internationalen Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig und kooperativ machen, was das Ziel des Modells war.

Literatur

- Gardner, G. H. (1962): Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*. 58. S. 241-256
- Bolten, J. (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: *UTB-Handbuch der Medien- und Kommunikationswissenschaften*.