

PORTA LINGUA – 2008

***Szakember, szaktudás,
szaknyelv***

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

**2008
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő
Dr. Silye Magdolna

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

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

Támogató
Nyelv-Kapocs Alapítvány

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete
Center Print Nyomda
2008

TARTALOM

FELKÉRT SZERZŐK TANULMÁNYAI

KELLERMAYER MIKLÓS: Fogalmak és elnevezések igazsága az élettudományban	11
MURÁTH JUDIT: A szaknyelvoktató mint mediátor	17
STURCZ ZOLTÁN: Ezért is nehéz a szaknyelvoktatás	27

SZAKMAI NYELVHASZNÁLAT

DOBOS CSILLA: Jogi narratív szövegek időszerkezete	43
HAJDÚ ZITA: Ways of Checking Language Knowledge in the Recruitment Process in the North Great Plain region	53
HEGEDŰS ANITA: Modalitás angol és magyar nyelvű gyógyszerismeretűkben	61
JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA: Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetencia-fejlesztésről	69
MAKAI ZOLTÁN: A <i>pixel</i> és <i>voxel</i> fogalmak terminológiai elemzése	77
MÉSZÁROS ÁGNES: A kommunikációs szinterek szerepe a szaknyelvi tartalom meghatározásában	87
OLGA DONTCHEVA-NAVRATILOVA: Reporting verbs as indicators of stance in academic discourse	97
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Textual orientation and interpersonal communication in English biomedical conference presentations	105
ROBIN LEE NAGANO: Titles of biomedical articles: Data and a debate ...	115
SÉLLEYNÉ GYURÓ MÓNICA: Explaining Illness to Children: A Communicative Perspective	125
SZELÉNYI ANDRÁS: Paradigmák vs. szintaktikai és szemantikai transzformációs technikák táplálkozási ajánlások alapján	131
WARTA VILMOS: Politeness Strategies in Oral Medical Case Histories	139

SAKNYELVI TANTERV-, ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS, SAKNYELVOKTATÁS MÓDSZERTANA, TESZTELÉS

BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Új programhoz új tankönyv kell (?).....	151
DÉVÉNY ÁGNES: Az érem két oldala: felkészülés az írásbeli közvetítés vizsgafeladatra tanár és diák szemmel	157
MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ MAGDOLNA: A rendészeti szaknyelv sokrétősége	167
MÁTYÁS JUDIT: Német nyelvű marketing/menedzsment témájú szakirodalom olvasás-módszertani szempontú összehasonlítása	175
MÉSZÁROS ÁGNES: Lehetőségek az egészségbiztosítási szaknyelv kutatására szakszótár készítése során	183
ROZNÁR JÓZSEF: Szövegértést mérő feladatok elemzése.....	191
SILYE MAGDOLNA: Hallgatói attitűd vizsgálat a szaknyelvi képzésről ..	199
SZŐKE ANDREA: Ha a szaknyelvtanár szakmai nyelvkönyvet ír...(Egy általános kritériumrendszer lehetőségei).....	207
TROY B. WIWCZAROSKI: Teaching Effective Oral Communication Skills to Intermediate Level Students	213
VARGA GYÖNGYI: Szótanulási módszerek az egészségügyi szakszókincs bővítésére	223
ZÖLDI-KOVÁCS KATALIN: Listening for Healthcare Purposes	233

KULTÚRAKÖZI SAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, MAGYAR MINT SAKNYELV, SAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

ARADI ANDRÁS: Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban (Egy kontrasztív nyelvtani téma feldolgozásának fő szempontjai a szakfordító- képzésben).....	243
BALOGH JÓZSEF: Az Európai Bizottság „ <i>L'Europe en mouvement</i> ” brosúrasorozatának „ <i>Construire l'Europe des peuples. L'Union européenne et la culture</i> ” című egységének szaknyelvi elemzése (Lexiko-szemantikai / terminológiai szint)	257
BIRÓ ENIKŐ: Interkulturális kompetencia-fejlesztés kétnyelvűek idegennyelv-tanulási kompenzációs stratégiáinak tükrében	263
HÁHN JUDIT: A vállalati honlapok kutatásának lehetőségei a szaknyelvi kommunikáció szemszögéből	273
JERKUS TIBOR ISTVÁNNÉ KOVÁCS ERIKA: A szóképzés mint neologizmusforrás a gazdasági szaknyelv publicisztikai írásaiban	279

KURTÁN ZSUZSA: Szövegjellemzők összehasonlító vizsgálata: a kérdések nyelvhasználata angolról magyarra fordított szakszöveg-	
korpuszban	287
MEKIS ZSUZSANNA: Anglicizmusok a német turisztikai szaknyelvben ..	297
MIHALOVICS ÁRPÁD: A diplomáciai nyelvhasználat néhány aspektusa ..	307
MIHALOVICS PÉTER: Jacques Chirac és Nicolas Sarkozy francia	
köztársasági elnökök Magyarországon elhangzott beszédeinek	
összehasonlítása (Fragmentum)	319
ORTUTAY KATALIN: A francia igazságszolgáltatás nyelvének kialakulása	
.....	325
PÓKAY MARIETTA: E-learning, interculturalism and interdisciplinarity –	
Nemzetközi on-line szaknyelvi kurzus	333
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Pénzügyi dolgozók szakmai	
nyelvhasználatának vizsgálata	341

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó! A magyarországi szaknyelvoktatás és kutatás több évtizedes múltra tekinthet vissza. A PORTA LINGUA jelen kötete is már hetedik a sorban, ami annyit jelent, hogy a sorozat megálmodójának, szerkesztőjének valamint a Szaknyelv Oktatók és Kutatók Országos Egyesületének (SZOKOE) és a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumának köszönhetően a szakterületen dolgozó oktatók és kutatók immár hét éve folyamatosan kapnak lehetőséget legújabb eredményeik közzétételére.

Nem titok, hogy az egyes kötetek gerincét – jóllehet távolról sem kizárólagosan – a SZOKOE évenként megrendezett szimpóziumának illetve országos konferenciájának előadásaiból készült tanulmányok képezik. A szerzők többségét felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók teszik ki, akik a mindennapos oktatási rutinfeladatok mellett kutatásra is vállalkoznak, sőt arra is, hogy eredményeiket szóban és írásban megismertessék az egyre bővülő és fiatalodó szaknyelv-kutatói közösséggel. E közösség – éppen az említett konferenciák révén – immár egyre több szállal kötődik a hasonló szakterületen működő nemzetközi kutatói közösséghez, illetve a kutatott szaknyelveket nap mint nap eszközként használó szakmai közösségekhez. Éppen ez a magyarázata annak, hogy a jelen kötetben, amely legnagyobb részt a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Karának Szaknyelvi Tanszéke által 2007-ben megrendezett Nemzetközi Szaknyelvi Konferencia előadásából készült tanulmányokat gyűjti össze, a kimagasló tudományos teljesítményt maga mögött tudó orvosprofesszor szaknyelvről szóló eszmefuttatása éppen úgy helyet kapott, mint a Tokiói Orvostudományi Egyetem medicinális lingvisztika professzorának helyzetelemzése. A magyar és külföldi szerzők nem csupán az általuk képviselt szakterületek és elemzési szempontok tekintetében mutatnak változatosságot, hanem – a formálódó új kutatói közösség alapítóinak öröme – korban is. Ez másként szólva azt jelenti, hogy egyre több fiatal doktorandusz fedezi föl magának a SZOKOE konferenciát és a kötetet mint, az értő közönség előtti megszólalás lehetőségét, illetve a publikáció újabb terepét. A kötetben megjelenő művek tematikai gazdagságát egyfelől a felkért szerzők témáinak sokfélesége,

másfelől a hagyományosan három szekcióban működő konferencia egyes szakterületeinek iránya is fokozza.

A tanulmányok az évek során egyre inkább empirikus kutatások eredményeinek bemutatását vállalják föl, ami a tudományos közlemények iránti nemzetközi követelményekhez való fokozott mértékű közelítést jelenti. Emellett a szakma és a szakterület helyzetével, valamint a közelebbi és távolabbi jövőben esedékes teendőkkal is számos előadó illetve tanulmány szerző foglalkozik, ami a tudományos kutatói közösség építésének egyik legfontosabb és leghatékonyabb eszköze. E közösség nagy tapasztalattal rendelkező tagjai nemegyszer országos léptékű kutatást végeznek, amelynek eredményei nem csupán a közösségen belül számítanak értéknek, hanem a közösség tevékenységének külső elismerésében és elismertetésében is jelentős szerepet játszanak. Mivel a kötet színvonalát szigorú válogatási kritériumok és anonim pályatársi lektorálás biztosítják, az itt közölt tanulmányok egyre nagyobb értéket jelentenek és számos hivatkozást kapnak más fórumokon.

Miután remélhetőleg az Olvasó érdeklődését a fenti gondolatokkal sikerült felkelteni, érdekes és hasznos olvasást kíván:

Dr. Rébék-Nagy Gábor
egyetemi docens
PTE Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és
Kommunikációs Intézet

2008. október

FELKÉRT SZERZŐK TANULMÁNYAI

Kellermayer Miklós
Pécsi Tudományegyetem
Laboratóriumi Medicina Intézet

Fogalmak és elnevezések igazsága az élettudományban

Hogy kerül egy, az élő sejteket kutató orvos a nemzetközi szaknyelvi szimpóziumra plenáris előadónak?¹ Kérdeztem én is, ahogy nyilvánvalóan kérdezi mindenki, a szaknyelvi szimpózium, konferencia valamennyi résztvevője. Az eredendő ok egyértelműen a konferencia főszervezője, Rébék-Nagy Gábor tanár úr. Még a nyár elején kért fel, persze úgy, ahogy ő kérni tud. Nem lehet neki nemet mondani. Talán tudta, hogy másfél évtizede mindenhová elmegyek, ahová hívnak, konferenciákra is és egyéni előadások megtartására is. Talán azt is tudta, hogy lényegileg mindenhol ugyanazt mondom, ugyanazt teszem, kiáltok. Kiáltom, hogy baj van! Így nem mehet tovább! Abban biztos lehetett, hogy itt is ezt teszem, „félreverem a harangot”. Nem tehetek mást, mert ma az egész emberiség számára, így a tudásunk, a tudomány valamennyi ágára érvényesen, a legfőbb igazság a baj, a bajbajutottság maga. A bajbajutottság pedig, minden kétséget kizáróan ránk, a magyar népre a legsúlyosabb. Ezért igaz, hogy nem lehetne, nem lenne szabad tudományos konferenciát tartani, legyen annak tárgya bármi, akárcsak a szaknyelv, hogy ne érintsék a bajbajutottság tényét, okát, mikéntjét és a lehetséges kimenekülést. Ha ugyanis nem következik be sürgősen lényegi változás az emberiség életvitelében, ha minden így halad tovább, az erdőségek pusztítása, a talaj eróziója, a védő ózonpajzs tönkretétele, a környezet, a talaj, a vizek és a levegő elszennyezése, mérgezése, 30, 50, 80 év múlva, amikor az összes fosszilis energiaforrás (kőszén, kőolaj, földgáz) mind elfogy, a Föld az ember számára lakhatatlanná, vagy csak különös kínok közt lakhatóvá válik. Miért? A tudomány nevében adunk rá választ, sajnos hamisat! Túl sokan vagyunk! Túlnépesedett a Föld! Kimerítettük eltartó képességét! Ez a tudományosnak nyilvánított válasz. De ez nem igaz, sőt hazugság! Nyilvánvalóan az! Teljesen egyértelmű ugyanis, hogy egészen kis területen, a Föld mezőgazdasági termelésre alkalmas teljes területéhez viszonyítottan valóban kis területen biztonságosan megtermelhető az emberiség éllelme, akár további népesség növekedés esetén is. Tehát nem az a baj, hogy sokan vagyunk, hanem az, ahogyan élünk. Az az emberiség bajbajutottságának oka, hogy nem tiszteljük, nem védjük, nem őrizzük az életet. Életellenes diktatúra, életellenes zsarnokság tombol, amelyet jellemzően, és felettébb kifejezően nevezett II. János Pál pápa a „halál civilizációjának”. Illyés Gyula: „Egy mondat a zsarnokságról” című verse

erre a diktatúrára, erre a zsarnokságra is érvényes. Egy rövid idézet ebből a versből örök figyelmeztetés lehet:

„hol zsarnokság van,
mindenki szem a láncban;
belőled búzlik, árad,
magad is zsarnokság vagy;”

Döbbenetes, de sajnos igaz! Életellenes diktatúra, életellenes zsarnokság tombol a világon, különösen Magyarországon és mi ennek cselekvő részesei vagyunk.

Jóllehet ez az elszomorító állítás cáfolhatatlan, két kérdést feltétlenül meg kell válaszolnunk. Először is azt, hogy miért tesszük, amit teszünk? Miért irtjuk az éltetőnket, az erdőségeket? Miért öljük meg a magzatainkat? Miért nyomorítjuk meg gyermekeinket? Talán egyszerűen csak azért, mert mindenki ezt teszi? Tudjuk, hogy bajt okozunk, de mivel mindenki ezt teszi, mi is tesszük teljes közönnyel? Vagy tudjuk, hogy bajt teszünk, és akarnánk is mást tenni, de nincs hozzá erőnk, nincs hozzá elég tudásunk, nincs hozzá vezérünk, és az élet mentéséért valahogy nem tudunk összefogni? De az is lehet, hogy valójában nem tudjuk, hogy mit is cselekszünk. A tudásunk, az elménk, a fogalmaink vannak megzavarodva! A második kérdés amire szintén válaszolnunk kell, hogy hol van a tudomány? Lehet-e, hogy a tudomány nem a Föld egyetlen igazi értékét, az élet védelmét, az élővilág és benne az ember életének védelmét, biztonságát szolgálja? Lehet-e az, hogy a tudomány, kiváltképp az élettudomány elhagyta a „szolgálati helyét”? Lehet-e az, hogy az élet védelme helyett a pénzt, a pénzfelhalmozást, következőképpen a „halál civilizáció” dárídóját szolgálja?

Az így feltett kérdés már ennek a szaknyelvi konferenciának a résztvevőit is meglehetősen közelről érinti, hiszen ma minden tudományos előadást, minden tudományos közleményt kötelező azzal a megállapítással kezdeni, hogy a tudomány fejlődött, az utóbbi időben óriásit fejlődött és ezt a szaknyelvi tanároknak kell különböző nyelveken tovább közvetíteni. A szaknyelvi tanároknak persze a tudomány fejlődését bizonygató állításon túl az egyetemeken kutatók „portékáit”, kisebb nagyobb felfedezéseit is segíteni kell eladni a világnyelveken, leginkább angolul. Az ellentmondásba tehát a szaknyelvi tanárok is be vannak vonva, ők is részeseivé válnak. Mert ellentmondás, feloldhatatlan ellentmondás van a tudomány fejlődésének hirdetése, bizonygatása és a bajbajutottság ténye között. A fejlődés fogalom ugyanis minőségi gyarapodást, jobbat, tökéletesebbé válást is jelent. Tehát, ha igazán fejlődött a tudomány, akkor ennek eredményeként az életnek, az élővilág minden tagjának, de legkiváltképpen az ember életének egyre biztonságosabbnak kellene lenni.

Csakis ez lenne elvárható. De ez sajnos nincs így! Nagyon nincs így! Olyannyira nincs, hogy - ahogy korábban már közlésre került - a Föld lakhatatlanná válása az ember számára „karnyújtásnyira”, egy-két emberöltő közelségébe került. Mélységes ellentmondás van tehát itt, amellyel mindenkinek kötelező foglalkozni! Minden embernek kötelező szembesülni vele! A tudomány fejlődik, közben pusztul az élővilág, pusztul az ember, a halál dárídózik. Mi ez? Mi ez ha nem ellentmondás?

Próbálnánk mi is az ősidőktől elfogadott nézetet ismételni, nevezetesen azt, hogy a tudomány szent, ártatlan világ. A tudomány mindenkor az igazság, a feltárt igazságok birodalma. Művelői, a tudósok mindenkor igaz kutatók, csak az igazságot keresik és, ha valami újabb igazságot, a világmindenséget átfogó törvényi rend újabb részletét tárják fel, azt önzetlenül közzé teszik. Az ártásokban, az élővilág, s azon belül az emberiség bajbajutottságában a tudománynak, a tudósoknak semmi szerepük nincs. Csak a politikusok, a végrehajtók a felelősek, ők a bűnösök. A baj jellege és súlyossága miatt azonban ez a nézet, ez az állásfoglalás tovább nem tartható. Az életellenes ártásokban, az élővilág kémiai anyagokra és más okokra visszavezethető pusztításában, a népirtásokban, a magzatgyilkolásban, a humán embriók kísérleti felhasználásában a tudomány, különösképpen az élettudomány „fő áramlatának” („the main stream”-nek), a pályázati pénzekkel támogatott, vagyis a pénzforrásoktól függő tudománynak sajnos cáfolhatatlanul direkt, közvetlen szerepe van.

Először ennek az állításnak a bizonyítékait, majd a hogyan következhetett be a tudománynak ez a válsága kérdésekre adható válaszokat vizsgáljuk meg:

1. Mindenki ellenőrizheti, nap, mint nap tapasztalja, hogy az elfogadott („established”), vagyis a média által közvetített tudományos világban, a tudomány főáramában tagadják, kötelező tagadni magát a tényt, az élővilág és benne az emberiség iszonyatos bajba jutottságát. Amikor, a tények súlya alatt, ezt végképp nem tudják megtenni, kisebbitik, jelentéktelen mértékűnek hazudják a „minden ismétlődik, mindig voltak bajok, majd minden magától rendbe jön” hamis jelszavak alatt.

2. Ami baj mégis van, törvényszerű, állítják a tudomány nevében. A túlnépesedésből fakad!

3. Mindentudást tettetnek! (Magyarországon, ahol a bajbajutottság a legnagyobb, ahol az életelleni ártások különösen súlyosak a „Mindentudás Egyetemére” járatták a TV csatornáin keresztül az egész országot.)

4. Elméleteket, döntő többségükben hamisakat, tényként, feltárt igazságként hirdetnek és tanítanak a felnövekvő ifjúságnak.

5. A fogalomtárba hamis elnevezéseket, hamis fogalmakat, gyakran idegen szavakat, neveket „becsépésznek be”.

Ezzel már el is érkeztünk a „hogyan?” kérdés megvilágításához. Időrendben a hamis fogalmak „becsépészését” a fogalomtárba megelőzik az elméletek (döntő többségükben hamisak!) tényé, feltárt igazsággá „varázsolása”, majd az iskolákban, az egyetemeken az ártatlan fiataloknak illetően való tanítása. Azért, hogy ez az állítás is elfogadható legyen, kötelező megvizsgálni az elméletek lehetséges változatait. Az elméleteknek valójában 3 változata van.

1. A munka elméletek (munka hipotézisek). Ezek nagyon fontosak! Ezek tulajdonképpen a kutató képzeletének megfogalmazásai. A kutatási szándék, a kutatási terv felvázolásai, amely nélkül a kutatás valóban elképzelhetetlen.

2. A tudáshiányt, a tudás hézagait pótló elméletek. Ezek addig nem ártalmasak, amíg elméletként, szigorúan a kitalálójuk elméletként kezeltetnek. Viszont felettébb ártókká válnak, ha feltárt igazsággént, sőt bizonyított tényként, dogmává emelt igazsággént kezdik őket kezelni, hirdetni, tanítani. Sajnos az élő sejtekről tanított tananyag, az 1000 oldalt is meghaladó kézikönyvek hemzsegek az ilyen dogmává emelt hamis elméletektől. Sőt, ha pontosak akarunk lenni, az élővilág lényegéről, az elemi egységéről, az élő sejtről ma oktatott tananyag a dogmává emelt, dogmává merevített elméletek (döntő többségükben hamis elméletek!) halmaza. Hiszen ahogy tanítják, elmélet a sejtfelszíni membrán is és minden membrán a sejt mélyebb részeiben. Elmélet a membránba képzelt összes pompa, csatorna és receptor. Hasonlóképpen a sejtfelszíni membránhoz rendelt elektromos potenciálok, a nyugalmi és akciós potenciálok. Elmélet az élő sejtben belüli szabad oldat (a cytosol), a proton pumpák és az energia „makroerg foszfáthoz” rendelése, együtt a különböző „szignál-traszdukciókkal”, enzim kaszkádokkal. A tényen, nevezetesen azon túl, hogy ezek mind, mind elméletek és döntő többségükben bizonyítottan hamisak, semmit sem változtat, hogy az elmúlt fél évszázadban majdnem mindegyiket Nöbel díjjal jutalmazták. Rendkívül elszomorító, hogy a legmagasabbnak elfogadott tudományos díjat egyáltalán hogyan lehet elméletért odaítélni. De ami még sokkal elszomorítóbb és a helyzet súlyosságát többszörösen alátámasztja, hogy a díjazott elméletek döntő többségükben, mindenki által bizonyíthatóan, hamisak is.

3. Az elméletek harmadik csoportja a tudomány számára soha meg nem ismerhető, soha át nem léphető határ elhomályosítását, letagadását „hivatott” szolgálni. Ilyen határ pedig van. A tudomány bizonyítja ezt a határt akkor, amikor elvisz valami olyannak az egyszeri létrejöttéhez,

amiből folytonos lét bontakozott ki. Ekkor a keletkezés tényén túl a tudomány rámutat a törvényre is, ami a kibontakozást vezérelte, ami az időbeli létnek keretet szabott és szab. A törvényt az élettelen világnál is és az élővilágnál is a tudomány tökéletesnek, ésszerűnek és célszerűnek bizonyította, folytonosan bizonyítja. A tudomány „egyszer egyet”, mint folytonos lét kezdetet az élettelen anyagi világ kezdeténél és az 5 milliárd éves Földünkön úgy 4 milliárd évvel ezelőtt az első élő sejt, Darwin elnevezésében a „progenitor” létrejötténél bizonyít. Kétségtelen, hogy minden ember életének kezdete is „egyszer egy”.

Az elméletek, ahogy taglaltuk, igazsággá, tényé, tényként oktató tananyaggá válhatnak, majd az ártás befejezéseként egyetlen fogalomká „koncentrálódhatnak”. Számos példa van erre, számos példát kellene nekem is felsorolni most, de az idő, illetve a tér szűkössége miatt csak egyetlen példa bemutatására kerül itt sor. A bemutatásra kiválasztott fogalom az „evolúció”. Így magyarosítva, ahogyan használjuk a közbeszédben, a tanításban, a média csatornáin, vagyis mindenhol. Kevésé gondoljuk végig, hogy ez a fogalom nem egy, hanem két elméletet, sőt mi több, két elméletet halmazt koncentrált egyetlen fogalomká. Az élet keletkezésének elméleteit az ún. „molekuláris fejlődés” elméletek halmazát és az ember fajba sorolásának elméletét. Az eddig elmondottak alapján nem lehet nagyon meglepő, hogy mindkét elmélet, elmélethalmaz hamis, és meghatározó szerepet játszott az emberiség nagy bajba jutottságában. A hamis elméleteket egygé koncentrált „evolúció” fogalom egyik oldalról az élettelen anyagi világ és az élővilág, másik oldalról az emberi személy és minden más élőlény közti lényegi különbséget próbálja elmosni. Élő sejtet, nemhogy a 4 milliárd évvel ezelőtt valahogy egyszer keletkezett egyetlen, a „progeniort” nem tudta az ember létrehozni, de semmilyen, a legegyszerűbbnek véltet se, soha. Sőt elpusztult sejtet se tudott újra élesztetni. A molekuláris evolúciós elméletek, ezt a legdöntőbb tény, igazságot hallgatják el, holott az élővilág védelmének parancsa éppen ebből a tényből fakad, kellene, hogy fakadjon. Hiszen mi emberek nem tudunk élő létrehozni, viszont az élővilág, leginkább a zöld növények, a fák, az erdőségek eltartottai vagyunk. Ami a másik elméletet, az ember fajba sorolását ténynek hirdető fajelméletet illeti, a közvetlen és a közvetett ártások listája óriási. Ide sorolhatók a népirtások, különösen a zsidó nép kiirtására tett kísérlet, a holocaust is. Hiszen, ha tudományosan indokolt az embereket fajba, alfajokba sorolni, és ha arra is tudományos megalapozottság van, hogy az egyes élő fajokat magasabb és alacsonyabb rendűeknek tarthatjuk, a nagyobb katonai hatalommal rendelkező nép magát fejlettebbnek fogja tartani és a másikat fejletlenebbnek ítélve belekezd, tisztán nemesítési szándékkal, a kiirtásukba. Ez történt, pontosan

ez! Mégsem erről beszél a világ. Miért? A művi abortuszok is a fajelméletre vezethetők vissza, éppen tudományosnak hazudott elméleti alapon. Hiszen ennek az elméletnek keretében azt hazudják, ezt kell az ártatlan fiataloknak, mint tényt bemagolni, hogy az egyes élőlények az egyedfejlődésük során megisméltik a törzsfajlódás fő lépéseit. Vagyis azt sugallja a ténynek hazudott elmélet, hogy a méhen belül megölt magzat valahol a törzsfajlódás alacsonyabb fokán leledző élőlény, nem emberi személy. A humán-embrió kísérletek engedélyeztetése is a hamis fajelmélet alapján történik ott, ahol megtörténik. Végül a Föld túlnépesedése, mint a bajok oka magyarázat is az evolúciós fajelméletben gyökerezik.

Ez az előadás nem akart más lenni, mint figyelemfelkeltés. A fogalmak nem feltétlenül igazak! A jelentésüket mindenkinek ellenőrizni kell! Mindenkinek valójában egyetlen igazi kincse van, az igazság, a valóság alapú saját világképe. Ezt mindenkinek magának kell felépíteni úgy, hogy benne igazságot kell igazság mellé rakni. Mindenkinek magának kell a fogalmak igazságát ellenőrizni. Ezt már a felnövekvő korban el lehet, sőt el is kell kezdeni! Erre a felelősségre kellene, kell minden fiatalt tanítani. A saját igazságalapú világkép kiépítése ugyanis kivitelezhető. Pontosan azért, mert igazság soha nem mondhat ellen igazságnak. Sajnos az élettudomány tele van hamis fogalmakkal, hamis elnevezésekkel. Generációkon keresztül igazságként tanításukban van valójában az eredendő oka az összes bajnak, az élővilág ellenes összes ártásnak, s mivel többségükben fogalmakká „koncentrálódtak”, rendkívül nehezen leplezhető le. Hogy mikor következik be az élővilágról, az élő sejtekről, az élőlényekről oktatott tananyag megtisztítása a hamis fogalmaktól, a ténynek tanított hamis elméletektől, megmondhatatlan. De hogy ennek be kell következni, az biztos! Magát a tényt, nevezetesen azt, hogy az élettudomány telítve van ténynek tanított hamis elméletekkel, hamis fogalmakkal mindenkinek tudnia kell, azoknak is, akik a legártatlanabbak, akik csak segítenek a kutatók „portékáit” eladni, világnyelveken, főleg angolul közzétenni. Ezek a nyelvtanárok, a szaknyelvtanárok, vagyis önök kedves hallgatóim.

Jegyzetek

ⁱ Az előadás a VII. SZOKOE Szaknyelvoktatási Konferencián hangzott el (2007. november).

Muráth Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet
Szakfordító és Terminológia Tanszék

A szaknyelvoktató mint mediátor

Laikusok úgy vélik, hogy szaknyelvet oktatni annyit tesz, mint jog-, közgazdász-, mérnök-, orvostanhallgatóknak megtanítani néhány szakmai témát és annak terminológiáját egy adott idegen nyelven. A hallgatók jártasak az adott szakmában, a magyar nyelvi terminológiát ismerik, csak a megfelelő idegennyelvi ekvivalenseket kell a magyar mellé tenni, egy kis beszéd-, valamint írásbeli készségeket fejleszteni, és már mehetnek is a szakmai nyelvvizsgára. A dolog ennél sokkal összetettebb, és ebben a bonyolult folyamatban a felkészítőre – a szaknyelvet oktatóra – hihetetlenül sok feladat hárul, amelyeket úgy kell megoldania, hogy ne tévessze szem elől az oktatás célját. A fogalmi tisztázás, valamint a szaknyelvoktató mediátorként betöltött szerepeinek felsorolását követően a szerző a tanulás folyamatában a szaktudás – szaknyelv problematikáját állítja a középpontba és egy, a gazdaságból vett, konkrét példán keresztül mutatja be az oktató közvetítő funkcióját, miközben felhívja a figyelmet az ebből adódó nehézségekre és feladatokra.

Bevezető

Mai, globalizált világunkban nem elég szakmailag jól képzettnek – jogásznak, közgazdásznak, mérnöknek, orvosnak, etc. – lenni. Vezetői munkakörökben az idegennyelvi kompetencia a szakmai kompetencia alkotóelemévé vált, szupranacionális szinten pedig a munkaerő szabad áramlásának köszönhetően a vállalati belső kommunikációban mindennapos a multikulturális közeg, következésképpen a vállalati hierarchia különböző szintjein, munkakörtől függetlenül csak több nyelvet beszélő munkatársak tudnak egymással kommunikálni. A jó szakember akkor sikeres, ha idegennyelv-tudása révén bekapcsolódhat a nemzetközi körforgásba. A szaknyelvoktatás célja, hogy felkészítse a hallgatót az (egy vagy több) idegen nyelven folytatott szakmai kommunikációra. A szaknyelv oktatása fílymódon a hatékony szakemberképzés részévé vált, és Magyarországon is jelentős mértékben megnőtt a szaknyelvi kutatások eredményeiről beszámoló írások száma. Konferenciák is zászlajukra tűzték a szaknyelv különféle aspektusainak tudományos vizsgálatát, egyre több előadás, kutatási beszámoló hangzik el a szaknyelv oktatásmódszertani kérdéseiről is. A SZOKOE konferenciáival és periodikájával, a Porta Lingua-val néhány éven belül kitűnő kutatói fórummá vált, amelynek tudományos eredményeiből profitálhatnak a szaknyelvoktatók.

Noha a jeles kutatók többnyire maguk is a szaknyelvet tanítók körébe sorolhatók, kevesebb szó esik magáról az oktatóról, aki az oktatás és a

tanulás folyamatában kulcsszerepet játszik (v.ö. azonban Kurtán 2003:253, Ablonczyné 2006:71, Kassainé 2004, Fodorné 2005). Jelen tanulmány a szaknyelvoktató szemszögéből próbálja megközelíteni a szaknyelvtanítás és -tanulás folyamatát, rávilágít az oktató mediátor szerepére, miközben felhívja a figyelmet az ebből adódó nehézségekre és feladatokra.

A mediáció

A mediáció már az ókor óta ismert tárgyalási forma. Az ókori Görögországban a városállamok közti konfliktusokat például más városok közvetítésével rendezték, de az egyházak és a vallások irodalmában is fellelhető a mediáció intézménye. A mai magyar nyelvben elsősorban a jogviták peren kívüli megoldására alkalmazott olyan eljárás fogalmát takarja, amelyben a mediátor nyújt segítséget a feleknek a számukra kielégítő megoldás megtalálásában. Tágabb értelmezésben – tehát a jogvitában alkalmazott érdekegyeztető szerepen kívül – további mediátor-szerepek ugyancsak az ókor óta ismertek: kereskedők, követek, misszionáriusok voltak azok, akik a saját kultúrájuk követeként jelentek meg idegenben és közvetítettek, a híd szerepét töltötték be két kultúra között. Prunč megfogalmazásában kultúraközi szolgálatot ellátó mediátorok kétségkívül a fordítók és tolmácsok (Prunč 2007:60) is, és – noha munkájuk nem olyan látványos, mint előbbieké –, véleményem szerint a szaknyelvet oktatók is ide sorolandók.

Míg a tolmács mindenki számára jól láthatóan közvetít kultúrák között, a szaknyelvoktató esetében ez a tevékenység nem olyan látványos: részben áttételesen történik, hiszen közvetítésének végpontja a hallgató, aki tudással és készségekkel felvértezve maga lép interakcióba a nemzetközi porondon. Eredményes kommunikációjában ott bújjik meg egykori tanárának jól felépített „nyelvi kurzusa” is. A szaknyelvoktatás sokoldalú tevékenység, és az oktató gyakran felvállalja a híd szerepét, hogy megfeleljen a kívánalmaknak. Mediátorként betöltött szerepe sokrétű:

- ismeri a munkaadóként fellépő szakember igényeit, közvetít a munkaadók elvárásai és az oktatás között: szükségletelemzés alapján tervezi meg az oktatást (Feketéné Silye, 2003; Kurtán, 2003:255);
- az oktatás során közvetít kultúrák között: a különböző kultúrák szakembereinek találkozásakor volt tanítványai kulturális ismereteik és adekvát fellépésük révén sikeres üzletemberként vesznek részt a nemzetközi szakmai kommunikációban;
- közvetít a szaknyelvek – az oktatott idegen nyelv és az anyanyelv között. Noha idegen nyelven folyik az oktatás, az értést –

amennyiben erre szükség van – elősegítik az oktató kontrasztív lexikológiai-terminológiai ismeretei.

- közvetítőként lép fel a szaktudás és szaknyelv között;
- a közvetítés végpontja a hallgató.

Az alábbiakban egy olyan esettanulmány ismertetésére kerül sor, amelyben a szaknyelvoktató közvetítő szerepének jelentőségét vizsgálom a szaktudás és a szaknyelvi tudás, valamint a segédeszközök kölcsönhatásában. Mivel tapasztalataimat a gazdasági szaknyelv oktatása és kutatása során gyűjtöttem, így mondandómat is utóbbi példáján kívánom bemutatni.

Szaktudás és szaknyelv

Egy-egy szaknyelvi téma tárgyalásakor kulcsfontosságú a feldolgozandó témák, egyben a feldolgozás alapjául szolgáló szövegek értése. A szövegértést sokan kutatják és a hatékony szövegfeldolgozásnak többféle módszere ismert. Nem céлом valamennyi elemzése, sőt még felsorolása sem, csupán egy eljárást szeretnék bemutatni, amely rávilágít a szaktudás és szaknyelv kapcsolatára, ugyanakkor jelzi azokat a nehézségeket is, amellyel szembetalálkozik az oktatás és a tanulás folyamatában a hallgató és tanára. Mivel a szakszövegek kemény magját a terminusok adják, így megkülönböztetett figyelmet igényel a szövegértés céljából végzett terminológiai munka, amely a szókincs-feldolgozás elengedhetetlen részét képezi. A következőkben erre látunk egy példát.

Németország - Gazdaságpolitikák

A feldolgozandó téma a gazdaság jól körülhatárolható területéről származik. Németországi makrogazdasági kérdéseket tárgyalva óhatatlanul szóba kerülnek a különféle gazdaságpolitikák. Első pillantásra nem okoz problémát olyan terminusok megértése, mint *Finanzpolitik*, *Geldpolitik*, *Monetäre Politik*. A megoldás rendkívül egyszerűnek tűnik, hiszen a hallgatók eddigi nyelvtudása alapján a kifejezések alkotóelemeiből egyszerűen levezethetők az alábbiak: *Finanzpolitik* – *pénzügypolitika/pénzügyi politika*, *Geldpolitik* – *pénzpolitika*, *Monetäre Politik* – *monetáris politika*. A hallgatóban felmerül a kérdés, hogy az általa megfeleltetett magyar terminusok valóban megfelelnek-e az olvasott szövegben előfordult német terminusoknak? Ha igen, és gazdálkodástudományi tanulmányai során már tárgyalták az adott témákat, akkor magától értetődő számára, hogy a szakmai háttérrel már előzőleg tisztázta, így a szöveg érthető és magyar nyelvi tanulmányai analógiájára tárolja a most megszerzett tudásanyagot. Ha még nincsenek ezen a területen szakmai ismeretei, akkor

felvetődik egy második kérdés is, hogy tudniillik milyen fogalmakat takarnak az adott terminusok?

Amennyiben a hallgató feltételezéseit ellenőrizni kívánja, és a Magyarországon kiadott legnagyobb terjedelmű német-magyar gazdasági szótárakhoz fordul, akkor azokban talál magyar nyelvi ekvivalenst, sőt, ekvivalenseket, és azt tapasztalja, hogy az első három terminus esetében itt mindkét nyelvben jobbra szinonimákkal van dolga (vö. Muráth, 2002:06, Muráth in print). Mivel előbbieket a magyar nyelvi ekvivalensek megadását leszámítva egyéb információt nem tartalmaznak, nincs mérlegelési lehetősége. A hallgató hajlandó hinni a szótárnak, hiszen a magyar köznyelvben laikusok is szinonimaként alkalmazzák e terminusokat. Csak akkor fog gyanút és akkor válik tanácsalanná, ha 1) gazdálkodástani tanulmányai során már foglalkozott e kérdésekkel, 2) ha e témakörben német szakszövegeket kezd el olvasni.

A német Finanzpolitik, Geldpolitik és Monetäre Politik vizsgálata

Az alábbiakban a fenti három német terminus jelentéstartalmát vizsgáljuk, miközben keressük magyar megfelelőjüket is. Ha abból indulunk ki, egy példát kiemelve, hogy a német *Finanzpolitik* és *Geldpolitik* szinonimák – ahogy ez a szótárak alapján joggal feltételezhető –, akkor Boss és szerzőtársai tankönyvében nehezen értelmezhető a következő megállapítás: „Auch war eine explizite Abstimmung zwischen der Geld- und Finanzpolitik nicht beabsichtigt” (Boss et al., 2004:61). Szükség van tehát behatóbb szakmai ismeretekre, de legalábbis definíciókra ahhoz, hogy a kérdést biztonsággal el lehessen dönteni. Egy bizonyos határig nem okoz különös nehézséget utánajárni a problémának. Vizsgáljuk először a német terminusokat. Az 1994-ben kiadott nyolc kötetes Gabler lexikon 13. javított kiadása és az EU-ABC is (1996) definiálja a fenti fogalmakat:

Finanzpolitik Öffentliche F.: ist neben der Geldpolitik (→ monetäre Politik) und den Ge- und Verboten vielfältiger Art ein Instrument der Wirtschaftspolitik. Sie verfolgt das Ziel, Struktur und Höhe des Sozialprodukts einer Volkswirtschaft mit Hilfe öffentlicher Einnahmen, öffentlicher Ausgaben sowie der öffentlichen Haushalte zu beeinflussen; sie dient aber auch anderen Politikbereichen, sofern dort öffentliche Mittel eingesetzt werden. (...) ist Ordnungs- und Prozeßpolitik. *Gabler, 1994:1149¹*

Geldpolitik Der Teil der Notenbankpolitik, die auf den Geldmarkt ausgerichtet ist. Die Geldpolitik umfaßt vor allem folgende Bereiche und Instrumente:

- Diskont- und Lombardpolitik (...),
- Mindestreservpolitik (...),

- Offenmarktpolitik (...) EU-ABC 1996:134 (siehe auch monetäre Politik)²

Monetäre Politik Träger der m. P. ist überwiegend die Zentralbank (Deutsche Bundesbank) (Gabler, 1994:2309)

Die m. P. (Geld- und Kreditpolitik) stellt auf die Gesamtheit aller Maßnahmen ab, die aufgrund der geldtheoretischen Erkenntnisse zur Verwirklichung der gesamtwirtschaftlichen Ziele ergriffen werden, insb. Maßnahmen der Zentralbanken, die darauf gerichtet sind, die Versorgung der Wirtschaft mit Geld und Kredit zu bestimmten Bedingungen zu lenken. (Gabler, 1994:2305)³

A magyar terminusok vizsgálata

A magyarban forrásként a *Hatályos jogszabályokat* vontuk be a vizsgálatba, valamint Losonczi – Magyar 1996-ban megjelent, közgazdász-hallgatóknak írt *Pénzügyek a gazdaságban* című tankönyvét. A szerzők a magyar terminusokat a következőképpen határozzák meg:

Pénzügyi politika A pénzügyi politika felépítése:

- monetáris politika
- költségvetési politika
- devizapolitika (Losonczi–Magyar, 1996:59)

Pénzpolitika ld. monetáris politika

Monetáris politika pénz- és hitelpolitika (HJ 1991 LX. 1998:1, I. Fejezet:

3§)

AZ MNB FELADATAI

Monetáris politika

5. § (1) Az MNB a hitelintézetek 8. §-ban foglalt eszközökkel történő jegybanki irányítása révén befolyásolja a pénz- és hitelkínálatot, valamint a pénz- és hitelkeresletet. (HJ 1991 LX. 1998:1, II. Fejezet)

Monetáris politika eszközei

8. § Az MNB monetáris politikáját refinanszírozással, a hitelintézetek kötelező jegybanki és likviditási tartalékának szabályozásával, árfolyamok és kamatok befolyásolásával vagy meghatározásával, nyíltpiaci műveletekkel és más jegybanki eszközökkel valósítja meg. HJ 1991 LX. 1998:1, II. Fejezet

Következtetések

A fentiek alapján a különböző, pénzzel kapcsolatos politikák közül a német *Geldpolitik*, újabban használt terminusként: a *Monetäre Politik* a német központi bank (Deutsche Bundesbank) politikája. A magyar *monetáris politika* a magyar központi bank (MNB) politikája, tehát ez esetben a német terminusok és a magyar terminus között funkcionális ekvivalenciát

állapíthatunk meg. Nem mondhatjuk ugyanezt el a *Finanzpolitik – pénzügyi politika* viszonylatában. A német *Finanzpolitik*-ről eddigi kutatásaink alapján megállapítható, hogy az állam gazdaságpolitikájának része, azonban a kifejezésbeli hasonlóság csalóka, hiszen a magyar *pénzügyi politika* a *Finanzpolitik*-nál tágabb fogalom, többféle pénzzel kapcsolatos politikát, így a *monetáris politikát* is magába foglalja. Mindez a két idevágó definícióból is egyértelművé válik. Következésképpen a német *Finanzpolitik* magyar ekvivalensét még nem találtuk meg.

Szakmai közösségen belül eltérő terminushasználat: Geldpolitik – Monetäre Politik

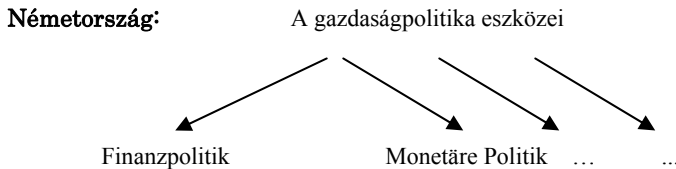
Ha folytatjuk a vizsgálódást, és behatóbban elemezzük a német *Geldpolitik* terminust, akkor szemléletes példáját láthatjuk a gazdaságban és a társadalomtudományokban manapság is jól kitapintható problémának, hogy tudniillik egy-egy terminus használata szakmai körökben sem egységes. Noha nem kívánatos, mégis létezik polyszémia és szinonímia is a szakmai nyelvhasználatban. Mindkét jelenség jól nyomon követhető a német gazdaságelméleti szakirodalomban, jelen esetben a *Geldpolitik* vizsgálatokor is. *Geldpolitik* ugyanis szűkebb értelmezésben a pénzmennyiségi politikát: *Geldpolitik* < *Monetäre Politik*, míg tágabb értelmezésében a pénz- és hitelpolitikát is magába foglalja: *Geldpolitik* = *Monetäre Politik* (vö. szűkebb értelmezés: Gabler, 1994:2305; tágabb értelmezés: EU-ABC 1996:134, Schepp, 2007). Német nyelvű szövegek értelmezésekor ez nagy nehézséget okozhat, sőt szakmai tévedésekhez vezethet, hiszen az imént bemutatott terminushasználat a németet idegen nyelvként tanuló, Magyarországon közgazdaságtant hallgató diák számára nem nyilvánvaló. Ugyanakkor a Magyarországon kiadott szótárak, lexikonok nem kodifikálják a fenti nyelvhasználatot, tehát nem is segítik a tájékozódást, így a **nyelvoktatóra vár a probléma felismerése**. Kérdéseire **szakemberrel konzultálva** kaphatja meg a választ, olyan szakembertől, aki a releváns szakirodalmat idegen nyelven is olvassa és már korábban szembesült a konkrét esetekkel.

A német és a magyar gazdaságelmélet fogalmi rendszerében mutatkozó különbségek

A német *Finanzpolitik* magyar nyelvi megfelelőjét keresve további nehézségekről, ugyanakkor az előbbtől eltérő jellegű problémáról számolhatok be, hiszen a *Finanz-* előtag számtalan terminus esetén valóban *pénzügy-/pénzügyi* jelentésben használatos (például *Finanzmärkte – pénzügyi piacok*), a fenti német terminusnak mégsem a *pénzügypolitika* vagy a *pénzügyi politika* a magyar ekvivalense. A német megnevezés tehát

a magyar hallgatók számára rendkívül megtévesztő, és ha az oktató nem hívja erre fel a figyelmet, a helytelen értelmezés oda vezet, hogy a hallgatóban téves képzetek alakulnak ki a német gazdaságpolitikákról.

A fenti fejtegetések után természetesen felmerül az a kérdés is, hogy akkor mi is az a *Finanzpolitik* és mi a magyar megfelelője, másfelől mi is az a *pénzügyi politika (pénzügypolitika)* és mi a német megfelelője? Válasz akkor adható, ha megpróbáljuk ábrázolni a pénzzel foglalkozó politikákat. Konkrét példánknál tehát fontos az is, hogy az oktató szerkezetében mutassa meg mindkét ország gazdaságpolitikáit, ugyanis a két gazdaságelmélet fogalmi rendszerében eltérés tapasztalható. Induljunk ki újra a németből. A gazdaságpolitikák megvalósítására két lehetőség kínálkozik: vagy állami feladatkörbe utalják azokat, és a parlament hozza meg a döntéseket, vagy egy bizonyos hatáskört egy, az államtól független intézményhez delegálnak. Példáinkra visszatérve: a *Finanzpolitik* és a *Monetäre Politik* a német stabilizációs gazdaságpolitika eszközei. Más-más intézmény feladatkörébe tartoznak, más-más funkciójuk van, ugyanakkor a hierarchia azonos szintjén, egymás mellett helyezkednek el:



az állami gazdaságpolitika eszköze

Eredendően a német központi bank, a Deutsche Bundesbank tevékenységi körébe tartozott, mely az államtól függetlenül működő intézmény. 1999. január 1-vel, az Európai Monetáris Unió megalakulásával, feladatai átkerültek az Európai Központi Bankok Rendszerének hatáskörébe.

A magyar gazdaságban a pénzzel kapcsolatos politikák fogalmi rendszere a német mintától eltérő felépítést mutat (1. ábra), angolszász hatásra a következőképpen alakult ki: a *pénzügyi politika* a fő fogalom, amelynek alkotóelemei a *monetáris*, a *költségvetési* és a *devizapolitika*.

1. ábra
A pénzügyi politika felépítése
(Losonczi–Magyar,1996:58)



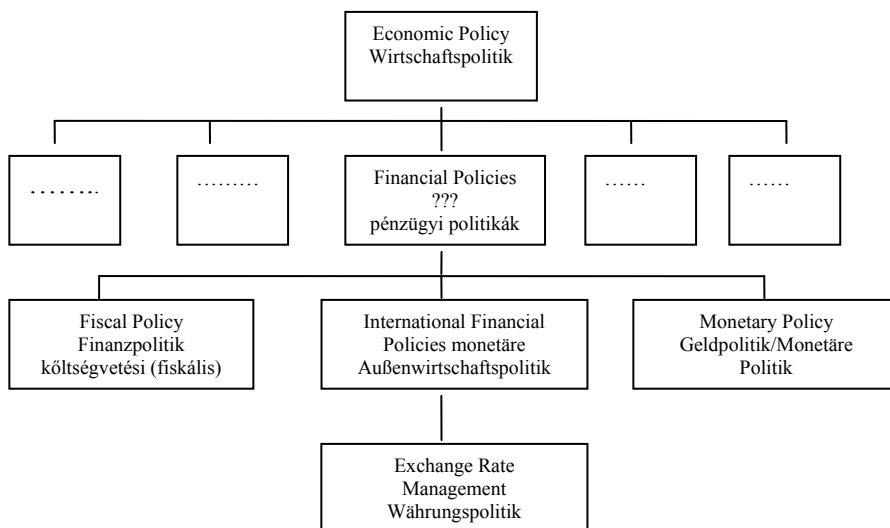
A kérdésre válaszolva megállapíthatjuk, hogy a német *Finanzpolitik* ekvivalense a magyar *költségvetési politika*, míg a magyar *pénzügyi politika* terminusnak nincs megfelelője a németben.

Finanzpolitik = *költségvetési politika* (fiskális politika)

Finanzpolitik < *pénzügyi politika* /*pénzügypolitika*

A fogalmi rendszerben és a hozzá tartozó megnevezésekben mutatkozó különbségeket jól szemlélteti Schepp 2007 ábrája, amely az angol fogalmi rendszerből kiindulva mutatja be az idevágó angol, német és magyar terminusokat (2. ábra)

2. ábra
Gazdaságpolitikák: angol, német, magyar
(Schepp, 2007:580 alapján)



A szaknyelvoktató mint mediátor

A szaknyelvoktató közvetítő szerepét elemezve megállapítottuk, hogy közvetít a munkaadók elvárásai és az oktatás között, kultúrák között, a szaknyelvek – az oktató idegen nyelv és az anyanyelv, a szaktudás és szaknyelv között. Jelen írásban a **szaktudás és a szaknyelv** kapcsolatára helyeztük a hangsúlyt, és azt a **terminológiai munka** tükrében vizsgáltuk. A terminológiai munka az oktatás folyamatában a tanórán és a tanórán kívül, a tanár és a diák felkészülésében egyaránt kiemelkedő szerepet játszik. A terminológiai munka során a legkülönbözőbb területek kerülnek egymással kölcsönhatásba. A bemutatott esettanulmányból kiderült, hogy a felsorolt közvetítő tevékenységek finomításra és további kiegészítésre szorulnak, hiszen a szaknyelvoktató szakmai ismeretei **mindkét** ország (nyelvterület) gazdaságára kiterjednek, közvetítő szerepe ez esetben még fokozottabban érvényesül, a hallgatók ugyanis többnyire saját országuk – Magyarország – gazdaságáról szereznek ismereteket szakmai képzésük során, és pontosan a nyelvi képzésben kapnak lehetőséget arra, hogy informálódjanak a célország gazdaságáról, összehasonlítsák hazájukéval, megállapítva az egyezőségeket és különbségeket. Gyakran együttesen jelentkezik a két országban fellépő különböző szakmai ismeretek és a nyelvi kifejezőképesség problématikája: szakmai és nyelvi kontrasztok, amelynek megnyugtató megoldása és tudatosítása a szaknyelvoktató feladata. Az oktató a megfelelő módszerek kiválasztása során különböző tudományok eredményeit is felhasználja az oktatásban; gondolok itt a terminológiai módszerekre és egyéb alkalmazott nyelvészeti eljárásokra. Ebben az értelemben megteremti a kapcsolatot bizonyos tudományok és az oktatás között, és végül az oktató közvetítő és tanácsadó funkciója az otthon használandó segédeszközök tekintetében is jelentős.

Befejező gondolatok

Úgy gondolom, hogy ezzel az egyetlen esettanulmánnyal is sikerült érzékeltetni a szaknyelvoktatás sokrétűségét, ebben az oktató szerepét, a rá háruló feladatokból adódó nehézségeket és azt is, mekkora a felelőssége. A sikeres oktató jellemző tulajdonságai a teljesség igénye nélkül: az érzékenység, nyitottság, alkalmazkodási képesség és az örökös tanulásra való hajlam. Az oktató ahhoz, hogy naprakész tudást adhasson át, azt magának is meg kell szereznie. A megszerzett ismeretek nagyon hamar elavulnak, a minőségi oktatás kulcsa az élethosszig tartó tanulás (vö. Fodorné, 2004). Ebben a folyamatban nem szabad magára hagyni az oktatót. Meg kellene teremteni országosan a rendszeres továbbképzés lehetőségét.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia: Pécs
- Boss, A. et al. (2004): Mehr Wachstum in Europa durch eine Koordination der Wirtschaftspolitik? [Kieler Studien – Kiel Studies, Band 330] Springer: Berlin
- Ettl, G. (1996): *EU-ABC. Lexikon für Wirtschaft, Recht, Steuern, Finanzen, Institutionen*. Economica: Bonn
- Feketéné Silye, M. (2003): Nyelvtanári és munkavállalói vélemények az angol nyelv használatának gyakoriságáról. In: Tóth Sz. (ed.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: SZTE Juhász Gyula Főiskolai Kar Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 152-156.
- Gabler Wirtschafts-Lexikon* (1994): 13., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.
- Hatályos jogszabályok gyűjteménye* (1998): 1991. évi LX. törvény a Magyar Nemzeti Bankról. Budapest: MHK.
- Kassainé Tar, I. (2004): A személyiségközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban. In: Feketéné Silye M. (ed.) (2004): *PORTA LINGUA – 200. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debrecen, 217-221.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Losonczy, Cs. – Magyar, G. (1996): *Pénzügyek a gazdaságban*. Juvent: Budapest
- Muráth, J. (2002 [2003]): *Zweisprachige Fachlexikographie*. [Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft 5.] Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. – Oláh-Hubai, Á. (eds.) (2007): *Interdisziplinäre Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens/Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Praesens: Wien
- Muráth, J. (in print): Szakszótárak előkészítő munkálatai – lexikológiai-terminológiai vizsgálatok. In: Magay, T. (ed.): *Lexikográfiai füzetek* 3. Akadémia: Budapest
- Prunč, E. (2007): Profilierung und interdisziplinäre Kooperation in der Translationswissenschaft. In: Muráth, J./Oláh-Hubai, Á. (eds.) (2007): 55-71.
- Schepp, Z. (2007): Die Wechselwirkung zwischen Terminologie und Fachwissen. In: Muráth, J. – Oláh-Hubai, Á. (eds.) (2007): 577-593

Jegyzetek

¹ *Állami költségvetési politika*: A pénzpolitika (ld. monetáris politika) és a sokféle parancs és tiltás **mellett** a gazdaságpolitika eszköze. Célja, hogy a nemzeti terméket az állami bevételek és kiadások, az államháztartás révén befolyásolja, de más területet is szolgál, amennyiben ott közpénzeket használnak fel. Ford. tölem: M. J.

² *Monetáris politika*: A jegybank pénzpiaci politikája. Fő eszközei: a diszkont- és lombard-politika, kötelező tartalék-politika, nyíltpiaci politika. Ford. tölem: M. J.

³ A monetáris politika legfőképpen a központi bank (Deutsche Bundesbank) politikája.

A m. p. (pénz- és hitelpolitika) az összgazdasági célok megvalósítását kitűző, pénzelméleteken alapuló intézkedéseket foglalja magába. Ezek különösképpen a központi bankok intézkedései. Az intézkedések célja, hogy a gazdaságot bizonyos feltételek mellett pénzzel és hitellel lássák el. Ford. tölem: M. J.

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

Ezért is nehéz a szaknyelvoktatás

A felsőoktatásban folyó szaknyelvoktatást bonyolult és összetett elemek befolyásolják, teszik sikeressé vagy eredménytelenné. Ezek között az elemek között a hallgatók motivációjának fontos szerepe van. A motivációs tényezők között kell számon tartani azokat az előtanulmányokat, szellemi és érzelmi motivációkat, amelyeket a hallgató a közoktatásból hoz magával. Természetesen csak akkor beszélhetünk a hallgató esetében pozitív előmotiváltságról, ha a közoktatásban oktató szaktanárainak nyelvi kultúrája és nyelvi motiváltsága is megfelelő. Egy kutatási program keretében hatszáz fős korpuszon vizsgáltuk a pedagógusok nyelvtudását, nyelvhasználatát. Az átfogó kép érdekében a felmért korpuszt igyekeztünk a legteljesebb módon széthúzni szakban, szakpárban, beosztásban, lakóhelyben, életkorban. Az adatok feldolgozása azt mutatja, hogy bár a pedagógusok nyelvtudási átlaga magasabb, mint a lakossági átlag, de alacsonyabb, mint ami a tanulók nyelvi motiválásához szükséges, és ebben főleg az alacsony nyelvi szint és a nyelvhasználati szokások a hibásak. Mindebből az oktatásra, de a tanulók szemléletformálására nézve is demotivációk alakulnak ki, amit azok tovább visznek a felsőoktatásba.

A szaknyelvoktatás és a szaknyelvtanulás bonyolult és komplex feladat. Ezt a tézist már sokan és sokféle megközelítésből elemezték. Jelen tanulmány a közoktatás egyik lényeges eleme: a tanárok (szak)nyelvtudása és a tanulók (szak)nyelvi motiváltsága felől vizsgálja a kérdést; arra keresi a választ, hogy ebben a tekintetben mit hoz magával a tanuló a felsőoktatásba. A címben szereplő „is” szócska már utal arra, hogy egyrészt feltehetően nem túl biztató a motivációs alaphelyzet, másrészt utal arra is, hogy a szaknyelvoktatás nehézségét több más tényező is befolyásolja. Ez utóbbiak közül többet is felsorol Kurtán Zsuzsa és Silye Magdolna szaknyelvi kompetenciákkal foglalkozó tanulmánya, melynek nyolc megállapításából a leginkább idevágót idézem: „(8.) A szaknyelvtanári képzésnek, továbbképzésnek országos szinten súlyos hiányosságai vannak.” (Kurtán – Silye, 2008:266.) Ez érinti a közoktatást és a felsőoktatást egyaránt. A felhozatal szempontjából súlyos állítás, hogy az idegen nyelvi érettségi nem tartalmaz szaknyelvi komponenst. De egyre inkább nem tartalmaz ilyet a középiskolai, szakközépiskolai, szakiskolai képzés; főleg nem tantervi szinten. Igazából azt kell mondanunk, hogy nem tartalmaz idegen nyelvi szaknyelvi elemeket a közoktatás egésze: sem konkrét valóságában a tantervekben, sem pedig a motiváltság, az előmotiváltság szintjén legalább szórványosan a szakórák keretében. Sőt szaknyelvi szempontból demotiváltan, a motiváltság hiányával érkezik a középiskolás a felsőoktatásba. Hogy ennek mi az oka, arra egy háttérkutatás adatai és

eredményei választ adnak. A kutatás 2004 – 2006 között zajlott „*A pedagógusok idegennyelv-tudási és nyelvhasználati attitűdjének felmérése a közoktatásban*” címmel. (Sturcz, 2006) 600 fős korpuszon vizsgáltuk a pedagógusok nyelvtudását, nyelvhasználatát. Az átfogó kép érdekében a felmért korpuszt igyekeztünk a legteljesebb módon széthúzni szakban, szakpárban, beosztásban, lakóhelyben, életkorban. A kutatás eredményei tágabb nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai összefüggésbe is belehelyezhetők hazai, de nemzetközi szinten is, ha összehasonlító szempontokból is nézzük azokat.

Mielőtt az elemzést megkezdénénk, érdemes néhány gondolatot elmondani a motiváció és a demotiváció viszonyáról. Az előző, azaz a motiváció a favorit a pedagógiában, a pszichológiában, a szakirodalom is döntően ezzel foglalkozik. A hazai felfogásban hosszú évtizedeken keresztül némi politikai, ideológiai „stichje és vitája” is volt a két fogalom viszonyának: a demotiváció gyakorlatilag a törölt fogalmak körébe tartozott, sokszor még lexikoni címszóként sem szerepel, tehát egyértelműen elhanyagolt kutatási terület általánosságban és a konkrét esetekben is. A Pedagógiai Lexikon a motivációról emberi viszonylatban így fogalmaz: „Az embernél szinte kibogozhatatlanul komplex.” (Pedagógiai Lexikon, 1978:171) És a demotivációk mennyire bogozhatók ki? Egyáltalán törekszünk e a feltárásukra? Közös halmazt alkotnak-e a motivációk és a demotivációk? Minden bizonnyal azt alkotnak, de világosan vagy legalább megközelítőleg ketté osztható-e a halmaz? A helyzetet bonyolítja, hogy nem önállóan, hanem struktúrában és egymással összefüggésében működik mindkettő. Úgy tűnik, hogy a demotivációk erősebbek, könnyen felépülnek vagy felépíthetők, de leépítésük nehéz. További probléma, hogy a demotivációk nehezen átláthatók, jelenlétük látens, rejtett vagy döglött aknaként működnek: nem tudjuk mivel feszülünk szembe, és legkevésbé tudjuk azt, hogy milyen módon kezelhetők az ún. hozott demotivációk. Konkrétan is feltehetjük a kérdést: Mit hoz a tanuló a magyar közoktatásból a nyelvről, de leginkább a szaknyelvről a motivációk és a demotivációk szintjén? Milyen az iskola szaknyelvszemlélete, szaknyelvi attitűdje; van-e egyáltalán ilyen? A következő fejezetek erre adnak meglehetősen elgondolkodtató választ.

Adataink a magyar pedagógus társadalomra nézve összesített nyelvtudási, nyelvismereti, nyelvhasználati képet mutatnak, méghozzá a felmérés szerint két értelemben: egyrészt az összes oktató (a matematika, a fizika-, a biológia-, a testnevelő-, a magyar-, a történelem-, a nyelvtanár stb.) részese volt a felmérésnek: azaz egy hatalmas 600 fős kvázi tantestületet vizsgáltunk; másrészt az általános és a középiskola oktatói vegyesen jelentek meg a felmérésben, sőt óvodapedagógusok is

előfordultak. Ez utóbbinál kezdődnek a problémák a motivációkat illetően. Úgy tűnik, hogy normál esetben az óvodában vagy az első osztályokban folyó nyelvi foglalkozásoknak (játékos foglalkozásoknak) az idegen nyelvet illetően motivációorientáltak kellene lenniük. Ezzel szemben a felmérés megjegyzés rovatában számtalan észrevétel – szó szerint – brutális eredményorientáltságról tanúskodik. Ezekből csak kettőt idézek: Óvodapedagógus panasza a szülői értekezlet kapcsán: a) „A szülők a nyelvi foglalkozás tematikáját és eredményorientáltságát vitatják.” b.) Első osztályban működő angol specializációs tanítónő: „A picurok nem hajlandók megtanulni a John Brown ... című angol dal összes versszakát!” – egyébként tíz van neki. (Sturcz, 2006) Ha a fent megnevezett szinteken ilyen a nyelvpedagógiai felfogás, megközelítés – netalán a módszer –, akkor bátran mondhatjuk, hogy a demotiváltság avagy az idegen nyelv megutálása az óvodáig, illetve az általános iskoláig nyúlik vissza. Pedig itt lehetne a gyermek nyelvi világvépi kialakítani; a nyelvi másságot barátságosan, nyomás nélkül, pozitív motivációs mezőben megismertetni.

Nyelvtudás, nyelvismeret

Első pontunk a pedagógusok nyelvtudását, nyelvismeretét mutatja be: *Melléklet 1.1. táblázat, Melléklet 1.2. táblázat.* A korpusz nagyságát tekintve elmondható, hogy gyakorlatilag makro- (nemzeti), mezo- (tantestület, iskolai), mikro- (tanári, egyedi) szintről egyaránt áruzkodók lehetnek az adatok. Táblázataink adatszerűen mutatják be azt, amit az Oktatási Minisztérium tapasztalati úton így fogalmaz meg:

„Miként az egész népesség körében a nem nyelvszakos tanárok között is alacsony a nyelvet tudók aránya. Emiatt a pedagógus társadalom – amely egyébként a diplomások legnépesebb csoportja – nem nyújt megfelelő modellt a diákok számára a nyelvtudást és az idegen nyelvek fontosságát illetően. A nyelvtudás hiánya – mint minden értelmiségit – a tanárokat akadályozza szakmai fejlődésükben, a modern kor kínálta lehetőségek kihasználásában, de főként abban, hogy ezekhez tanítványaikat hozzásegítsék.” (Világ – Nyelv Program, 2003:5)

Ezek után lássuk a táblázatokat és azok némi kommentálását!

A diplomával vagy nyelvvizsgával igazolható idegennyelv-tudás az *1.1. táblázatban*, a vizsgával nem igazolt, de valamilyen módon megszerzett nyelvtudás pedig az *1.2. táblázatban* van jelölve. Az A = szóbeli, B = írásbeli, C = komplex vizsgák jelölése nem volt konzekvens, bár rákérdeztünk, ezért darab és szint szerinti összesítésben és összevetésben közöljük a valódi vizsgákat (A) és kvázivizsgákat (B). Az első, a második, a harmadik stb. nyelv kérdését is csak egyszerűsítve, halmazati, személytől független előfordulási szinten vizsgáltuk.

A vizsgált korpusz összesen 271 valódi és 408 kvázinyelvvizsgálóval rendelkezik: ez összesen 679 darab; 1,13 nyelvvizsga/fő. Ebből az összesítésből **58%** az alapfok, csak **29%** a középfok, és mindössze csak **13%** a felsőfok (ez utóbbi a nyelvtanárokkal együtt!). Ha csak a valódi vizsgákat vizsgáljuk, akkor az arány – **0,45** darab nyelvvizsga/fő – és a tudás-megítélési szint még inkább romlik, amint ezt az „A” rubrika részletes adatai mutatják. Összevetésül ehhez lásd még a felmérés 4.2., 4.3., 4.4. pontjának adatait. *(Melléklet 4. jelű táblázatok)*

Sajnálatosan az is megállapítható, hogy a 0,45 %-os valódi nyelvvizsgafaktor kétszeresen visszakorrigálható: egyrészt, mert a korpusz 10 %-a nyelvtanár, másrészt, mert a korpusz 10 %-a a több nyelvvizsgás (ennek is többsége nyelvtanár): így a valóságban kb. 0,36 %-os faktorról beszélhetünk. Tantestületi és nem nyelvszakos méretekben, továbbá a szaknyelvtanár-előkészítése, előmotiváltsága szempontjából ez a szám lenne fontos. Miért a feltételes mód a mondatunkban? A válasz viszonylag egyszerű: ez a nyelvvizsga vagy nyelvtudásfaktor tartalmában és mélységében lerobbant nyelvismeretet, egy valamikori diploma elérési kényszerből megszerzett nyelvvizsgát takar. Ezzel a faktorról és minőséggel – és szint szerint döntő többségében alapfokkal – nehéz nyelvtudási, szaknyelvtudási inspirációkat nyújtani a tanulóknak. Utaltunk már a felmérés szöveges részleteire. Egy középiskolai pedagógus fogalmazta meg az alábbiakat:

„Azt gondolom, hogy már napjainkban is elsősorban a gimnazisták nyelvtudása jobb, mint a pedagógusoké általában. Természetesen ez az állapot sokáig nem tartható, így az egyéb okokon túl szükségesnek látom a pedagógusok nyelvtudásának fejlesztését.” (Sturcz, 2007:43)

A már említett Világ – Nyelv Program projektet javasol erre a problémára:

„A nem nyelvszakos tanárok számára meg kell fogalmazni egy olyan idegennyelv-tudási követelményrendszert és nyelvtanulási programot, amely lehetővé teszi azt, hogy 10-15 év múlva minél több tanár rendelkezzen használható nyelvtudással. Ilyen elvárások lehetnek például a következők: 1. a tanárok kapjanak támogatást nyelvtanfolyamokon való részvételre és nyelvvizsga letételére, 2. minden tanár sajátítsa el a tanári hivatás és tantárgyának szaknyelvét valamelyik világnyelven.” (Világ – Nyelv Program, 2003:11)

Nyelvhasználat

Második pontunk a pedagógusok nyelvhasználatával kapcsolatos *(Melléklet 2. táblázat)*. A válaszadásra tíz konkrét szempontot és egy egyéb kategóriát

adunk meg. Elképesztően alacsony a szaknyelvoktatásra (2.2.) és szakoktatásra (2.3.) való nyelvhasználat: mindössze 3%. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy gyakorlatilag a tanulók a közoktatásból szaknyelvoktatási, szaknyelvtanulási és a használati ingerek, motivációk és tapasztalatok nélkül kerülnek ki. Talán ezen az arányon javít valamit az alkalmi nyelvhasználat az oktatásban (2.4.) 20 %-a, bár ez a jelzések szerint nem tartalmaz semmiféle tantervi, tantárgyi, szaktárgyi szintű tervezettséget, megjelenést: nem konkrét, nem célszerű, hanem esetleges, így nagyjából ez a „biztató” 20 % üres kategória

A táblázathoz még egy megjegyzés kínálkozik. Einhorn Ágnesnek a szakképző iskolák nyelvoktatásáról írott disszertációjából idézek:

„A szakképző iskolák több mint felében az érettségit megelőzően csak általános nyelvet tanulnak.A szakmai orientációjú nyelvtanítással szemben általában a nyelvtanárok [a középiskolai] elutasítóbbak mint a szakmai tanárok.” (Einhorn, 2003:8)

...és azóta csak romlott a helyzet.

A nyelvtudás szerepe, fontossága

A *Melléklet 3.* jelű táblázatai a pedagógusok szemszögéből mutatják be a nyelvtudás szerepét és fontosságát, illetve azt, hogy milyen okokból, milyen megfontolásból tartják fejlesztendőnek nyelvtudásukat. A 10-es skálarendszerben megkért és értékelt adatokból vastagon kiemeltük a különösen figyelemre méltó számokat, illetve a trendeket.

A *3.1. táblázathoz* annyi megjegyzést fűzhetünk, hogy mind a tanárookra adott 64%-os és 67 %-os, mind pedig a diákokra adott 85 %-os válasz realista megítélést takar, de nem a valóságot tükrözi, csak elvárás, vágyalom. A 3.2. pontnak pedig a teljes sora feltételes módba tehető, azaz a feltett kérdésben „fejlesztendő” helyett a „fejlesztené” szó lenne a helyesebb, mivel a tantestületekben nincs realitása a nyelvi fejlesztésnek. Erről az iskolaigazgatók és a tanárok közötti újabb felmérésünk eléggé lehangoló képet mutat: pénztelenség, a központi vagy a helyi támogatás hiánya, túlterheltség, átgondolatlanság és más okok miatt. (Sturcz, 2008) Figyelemre méltó az ismeretszerzés és a turisztikai cél magas aránya, kérdéses és problematikus viszont a munka és a tudományos célok gyenge szereplése a jelölésekben. A külföldi munkavállalás kétpólusú: az esélytelenek 147 és a váltásban reménykedők 119 jelölésével. Ez egyfajta szociológiai hangulatjelentésként is felfogható a pedagógustársadalomról, bár ez a megjegyzésünk kicsit az egész táblázatra, sőt az egész felmérésre is igaz lehet.

A nyelvhasználattal kapcsolatos egyéb felvetések

A nyelvhasználattal kapcsolatos egyéb felvetések című *Melléklet 4. jelű táblázataink* öt blokkot foglalnak magukba. Az elemző-összevető táblákból kiderül, hogy a pedagógusok realistán és önkritikusan ítélik meg nyelvtudásukat. Nincs mit szépíteni az 58 %-os közepes és a 32 %-os gyenge besorolás a jelen helyzetet mutatja, amin mindenképpen javítani kellene. Ennek a javítási szándéknak a visszajelzése az, hogy két idegen nyelv ismeretét tartanák fontosnak mind társadalmi szinten, mind pedig a saját világukban. Ebből a megközelítésből – már ami a nyelvek számát illeti – tökéletesen EU-konform a pedagógusok értékrendje, hiszen az EU dokumentumokban oly gyakran emlegetett két idegen nyelv elvárás köszön vissza.

Mi következik a gyenge-közepes megítélésből, de leginkább a 0,45-ös (0,36-os) nyelvviszgefaktorból?

Ha elfogadjuk nyelvpedagógiai alapelvként, hogy a nyelvtudás munkaeszköz, akkor ez a faktor az eszköztelenséget jelenti mennyiségi szempontból, de minőségi szempontból is, hiszen ez a nyelvtudás nagy valószínűséggel egy lepusztult vagy lepusztuló félben lévő és pedagógiai szempontból nem használati értékű nyelvtudást takar. Ez a tény megjelenik a szaktanári munkában, az összes szaktanáréban; ez a tény áttevődik az oktatásra, a tanulókra. De mi tevődik át, mi a tény tartalma: az, hogy a szaktanári tevékenységnek nincs idegen nyelvi komponense, sajnos anyanyelvi vagy szakmai anyanyelvi sincs. Ebben nem is a konkrét nyelvi hiány, hanem a nyelvi szemléletformálás, a nyelvi tudatformálás hiánya a nagy baj: azaz a nyelvpedagógiai-nevelési oldal vagy aspektus hiányzik: az, hogy a szaktanár rászoktassa, dolgoztassa a diákat, felvesse a szaknyelvi példákat stb. Se tudati, se tárgyi, se érzelmi motiváció nincs. Azt is mondhatnánk nem történik semmi, ez így igaz, mert tényleg nem, de éppen ez a semmi teremti meg a motivációs hiányt vagy a rejtett motivátlanságot. Ez teremti meg az affinitás és a kötődés hiányát a tanult szakma, egy szaktárgy és a szaknyelv között. Ebből az „eredmény” a középiskolai diák számára az, hogy a szaktárgyak és a nyelvi tárgy(ak) külön-külön világot alkotnak, egymástól távol lévő rendszerek: ezzel megteremtődik a teljes demotiváltság. Ezt kellene feltörnie, megfejtenie, átfórnálnia a felsőoktatásban tanító nyelvtanároknak, azaz – többek közt – ezért is nehéz a szaknyelvoktatás!

Mit lehet kezdeni mindezzel a felsőoktatásban?

Az első amit tehetünk, hogy tudomásul vesszük mint tényt a demotiváltságot, ugyanakkor nem fogadjuk el azt, de ebből indulunk ki. Éppen ezért már a felsőfokú tanulmányok elején célszerű egy feltárást és elemzést elvégezni. Ne sajnáljuk rá az időt, mert mind az oktatónak, mind pedig a hallgatónak megtérül a szembenézés. Ha tágabb képbe akarjuk helyezni ezt a kérdést, akkor a „Tanulj tanulni!” program vagy célkitűzés keretébe illeszthetjük bele ezt a problémát. A rádióban folyó anyanyelvi nyelvemlék ötpercek mintájára miért ne vezethetnénk be a szaknyelvi anyanyelvi és egyben idegen nyelvi nyelvemlék ötpercek világát vagy módszerét a nyelvi képzés terén. És persze kellene a szaktárgyakkal, a szakmai képzéssel integrálódni képes nyelvoktatás, szaknyelvoktatás a közoktatásban is, de legalább a felsőoktatásban, ami persze szívós propaganda-, szervező- és szakmai munkát igényel. Mindezek segítségével kimozdulás lehetséges az un. hozott demotiváltságból.

Feltehetjük azt a kérdést is, hogy megváltozhat-e a közoktatás, és ha igen, akkor mi kell a változáshoz?

Úgy gondolom, hogy ehhez szemlélet- és mentalitásváltás kell az iskolamenedzsmentben, az iskolakultúrában, a szaktanári felfogásban. A mentalitásváltást elősegíthetnék a szaktárgyak tankönyvei, amelyek egységes módszertani megközelítés alapján: magyar – idegen nyelvű szöveget, szakszócikkeket, glosszáriumot esetleg rövid idegen nyelvű összefoglalókat tartalmaznának, akár több nyelven is. Talán rövid fakultatív idegen nyelvi feladatok is beleférnének egy-egy ilyen módszertani kísérletbe (Keresd ki az általad ismert nyelven a fogalmat! / Keress hozzá egy idegen nyelvű feliratot vagy ábrát! Stb.). Ezt hívhatnánk valós tantárgyi koncentrációnak, és ez nemcsak nyelvi, hanem szaktárgyi fejlődést és motivációt is hozhatna! Ilyen megközelítési módokat ma sem tilt semmi, sőt a helyi tantervek éppen erre szolgálnának. Nyilvánvaló az, hogyha az iskolamenedzsment, konkrétan az igazgatók támogatnák a szaktanárok nyelvtudás-fejlesztését, nyelvtanulását, akkor a tantárgyi koncentráció is elvárható lehetne. De a jelenlegi helyzet az, hogy a közoktatásban résztvevő tanárok továbbképzésének hivatalosan nem része a nyelvtanulás, nincsenek rá célforrások, túl nagy a leterheltség stb. Ezt a helyzetet csak a helyi vagy a régiós oktatáspolitikai és nyelvpolitika tudná kezelni, mivel a központi megoldás úgy tűnik várat magára. Így találkozhatnának a lokális és a globális nyelvi érdekek egy „glokális” megközelítésben, ahogy ezt az összekapcsolódást Földes Csaba nevezte egyik gondolatsorában.

Az előző fejezet gondolköréhez kapcsolódva visszatérnek a felmérés anyagához, hiszen ennek **nyelvpolitikai tanulságai, üzenetei** is vannak, és ezek olyanok, amelyek a „szaknyelvi állapotokat” is befolyásolják. Az adatok és a pedagógusok szöveges válaszainak ismeretében leszűrhetők a pedagógusokat érintő, de ugyanakkor a nemzeti nyelvpolitika hatókörébe is tartozó megállapítások: „*a*) A pedagógusoknak – mint csoportnak – az idegennyelv-tudásról véleménye és érdekazonossága van. *b*) A vélemény értékrendet takar: a nyelvtudás érték és eszköz; két nyelv tudása elvárható és szükséges: a nyelvek között az angol és a német élvez egyértelmű preferenciát. *c*) Legalább középszintű nyelvtudásra van szüksége a pedagógusnak; funkcionálisan működni kell a tudásnak, azaz az aktív nyelvhasználat elvárható. *d*) A felrajzolt „nyelvi önarckép” erősen önkritikus és negatív: gondolni, fejleszteni kell a nyelvtudást mint az egyéni és a közösségi tudástőke részét. *e*) A nyelvi nevelés és a nyelvoktatás nem csak a nyelvtanár ügye a közoktatási intézményben. *f*) A nyelvtudásra vonatkozó „nemzeti mentalitásváltást” a tanári és a tanulói szinten elő kell segíteni, hogy a 2001-es 19,2%-os (Jelentés, 2003:474.), illetve a 2005-ös 29%-os (Eurobarometer, 2005) össznemzeti nyelvtudási ráta pozitívan megváltozzon. *g*) Az iskolavezetés és a humánmenedzsment tervszerűen foglalkozzon a tanárok nyelvtudásának fejlesztésével.” (Sturcz, 2007: 44)

Hivatkozások

- Einhorn, Á. (2002): *A szakmai képzés segítésének lehetőségei a szakképző iskolai német nyelv tanításban*. Doktori disszertáció. Budapest, 2003.
- Eurobarometer 63.4*. 2005. szeptember. Felmérés a 25 tagállamban.
<http://europa.eu.int/languages/hu/chapter/20>
- Jelentés a közoktatásról* (2003) Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit, OKI: Budapest
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2008): *Szaknyelvi kompetenciák: EU elvárások és hazai helyzetkép*. Kommunikáció az információs technológia korszakában. MANYE – Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár 651.
- Pedagógiai Lexikon* (1978): Szerk.: Nagy Sándor (harmadik kötet)
- Sturcz, Z. (2006): *A pedagógusok idegennyelv-tudási és nyelvhasználati attitűdjének felmérése*. Kutatási jelentés (2004-2006). BME Műszaki Pedagógia Tanszék. Budapest 100.
- Sturcz, Z. (2007): *Nyelvtudás és nyelvhasználat a pedagógusok körében*. In: Új tendenciák a képzők képzésében. (Tanulmánykötet. Szerk.: Benedek András) Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet. Budapest, 163.
- Sturcz, Z. (2008): *Iskolamenedzsment, nyelvtudás, motivációk*. Kutatási program összefoglalója 2008. BME Műszaki Pedagógia Tanszék. Budapest
- Világ– Nyelv Program: *Az idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája*. (2003): Oktatási Minisztérium: Budapest

Melléklet

1.1. táblázat.

A vizsgával (diplomával) igazolt nyelvismeret, a nyelvtudás szintje

„A” összesen: 271 darab vizsga (45%-a 600 főnek)	Alapfokú: 95 „A”-nak 35%	Középfokú: 95 „A”-nak 35%	Felsőfokú: 81 „A”-nak 30%-a
1.1.1. Első nyelv:	69	71	72
1.1.2. Második nyelv:	23	22	8
1.1.3. Harmadik nyelv:	3	2	1
1.1.4. Negyedik nyelv:	–	–	–
1.1.5. Ötödik nyelv:	–	–	–

1.2. táblázat

A vizsgával (diplomával) nem igazolt, de megszerzett nyelvtudás szintje

B” összesen: 408 darab adat (68%–a 600 főnek)	Kb. alapszint: 301 „B”-nek 74%	Kb. középszint: 100 „B”-nek 24%	Kb. felsőszint: 7 „B”-nek 2%
1.2.1. Első nyelv:	199	84	7
1.2.2. Második nyelv:	86	13	–
1.2.3. Harmadik nyelv:	16	3	–
1.2.4. Negyedik nyelv:	5	–	–
1.2.5. Ötödik nyelv:	–	–	–

2. táblázat
Mire használja a nyelvet?

2. Mire használja a nyelvtudását?			
2.1. Nyelvoktatás:	73	12%	<i>Figyelem! A 3.1.-11.-ben az összemlítések száma 715. Ez a 600 főhöz viszonyítva kevés, illetve azt mutatja, hogy területileg szűk a nyelvhasználat, csak egy-két mezőt érint.</i>
2.2. Szaknyelvoktatás: !	10	2%	
2.3. Szakoktatás: !	6	1%	
2.4. Alkalmi használat az oktatásban:	116	20%	
2.5. Kutatás:	17	3%	
2.6. Közélet:	108	18%	
2.7. Projektmunka:	25	4%	
2.8. Pályázat:	53	9%	
2.9. Szervezés:	28	5%	
2.10. Kapcsolattartás:	196	33%	
2.11. Egyéb munkatevékenység:	63	10%	

3.1. táblázat
Mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást?

3.1. Általában mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást? Jelölje az 1 – 10-es skálán!										
3.1.1. A saját életében:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>A 6-10 skála között: 64%</i>	16	32	33	33	98	35	50	106	14	186
3.1.2. A pedagógia területén:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>A 6-10 skála között: 67%</i>	20	32	34	25	94	61	76	104	25	129
3.1.3. A diákjai életében:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>A 6-10 skála között: 85 %</i>	22	16	14	13	28	18	32	71	78	308

3.2. táblázat
Milyen szempontból, illetve megfontolásból tartja fontosnak és fejlesztendőnek a saját nyelvtudását?

<i>3.2. Milyen szempontból, illetve megfontolásból tartja fontosnak és fejlesztendőnek a saját nyelvtudását? Jelölje az 1-10-es skálán! (100 feletti említések kiemelve!)</i>										
3.2.1. Munka:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	31	25	45	34	74	42	48	75	16	117
3.2.2. Karrier:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	51	25	49	18	73	29	42	65	35	115
3.2.3. Részvétel nyelvi programokban:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	45	24	29	7	80	40	35	55	42	145
3.2.4. Külföldi munkavállalás:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	147	32	28	15	56	22	12	36	28	119
3.2.5. EU-programokban részvétel:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	54	15	12	12	69	30	29	73	41	167
3.2.6. Internethasználat:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	17	4	16	23	86	35	41	98	53	152
3.2.7. Tudományos célok:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	68	30	33	33	85	36	27	72	44	59
3.2.8. Ismeretbővítés:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	13	8	11	19	74	30	45	99	73	185
3.2.9. Turisztikai cél:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	13	8	11	19	74	30	45	99	73	185
3.2.10. Hobbi:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	39	25	28	34	90	41	44	43	38	80
3.2.11. Egyéb célok:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36	8	9	6	45	15	14	28	13	44
3.2.12. Egyéb célok megnevezése: személyes kapcsolattartás, tapasztalatcsere, magánélet, szereplés, kövesse gyermekét, elvárás önmagával szemben										

4.1. táblázat

Hogyan ítéli meg általában a magyar lakosság nyelvtudását életkori megoszlásban?

<i>4.1. Hogyan ítéli meg általában a magyar lakosság nyelvtudását életkori megoszlásban?</i>						
	kiváló	nagyon jó	jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge
4.1.1. 15–20	7	51	261	226	49	6
4.1.2. 20–30	8	40	226	271	52	3
4.1.3. 30–40	4	8	60	291	217	20
4.1.4. 40–50	–	2	15	124	306	153
4.1.5. 50–60	–	–	3	51	235	311
4.1.6. 60 felett	–	–	9	42	171	378

4.2. táblázat

Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását általában?

<i>4.2. Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását általában?</i>											
kiváló		nagyon jó		jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge				
0	0%	3	0,5%	45	7,5%	348	58%	192	32%	12	2%

4.3. táblázat

Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását életkori megoszlásban?

<i>4.3. Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását életkori megoszlásban?</i>						
	kiváló	nagyon jó	jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge
4.3.1. 20–30	19	73	177	186	38	7
4.3.2. 30–40	1	20	118	251	93	10
4.3.3. 40–50	1	7	25	142	147	58
4.3.4. 50–60	1	2	13	63	226	174
4.3.5. 60 felett	1	1	8	50	147	252

4.4. táblázat
Hány nyelv tudását tartja fontosnak?

4.4. Hány nyelv tudását tartja fontosnak?						
4.4.1. Általában:	1	2	3	4	5	
	150 25%	336 56%	105 17,5%	9 1,5%	0 0%	
4.4.2. A pedagógusok esetében:	1	2	3	4	5	
	152 25,4%	384 64%	60 10%	2 0,3%	2 0,3%	

4.5. táblázat
Akadályozta-e a nyelvtudás hiánya valamiben?

4.5. Akadályozta-e a nyelvtudás hiánya valamiben?	Igen: 59%	Nem: 41%
---	-----------	----------

SZAKMAI NYELVHASZNÁLAT

Dobos Csilla
Miskolci Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Jogi narratív szövegek időszerkezete

A jogi narratívumok a jogi diskurzus részét képező beszédesemények, amelyek a jog területén biztosítják a világról szerzett tapasztalatok jogi szempontból releváns vonatkozásainak történetként való reprezentálását. A jogi eljárás folyamán több szinten találkozunk narratív struktúrákkal, a jog képviselői ugyanis csak a mások, például a terhelt, a sértett vagy a tanúk által előadott történetekből ismerik meg az eljárás alapjául szolgáló eseményeket, majd ezen történeteket összevetik a jogszabályokkal és a vádiratban, majd az ítéletben újabb narratívumokat hoznak létre.

*A jogalkalmazás folyamatát jellemző narratívumok két kérdés köré szerveződnek. Az egyik oldalon állnak azok a narratívumok, amelyekben a *Mi történt?* ténykérdésre találjuk meg a választ, a másik oldalon pedig azok a narratívumok találhatóak, amelyek a *Mit mond a jog?* kérdésre adnak választ. E két különböző absztrakciós szinten lévő nyelvi szerveződés egymásra vonatkoztatása narratívumok láncolatát hozza létre, amelynek utolsó láncszeme az ítélet.*

Az alábbiakban a rablás bűncselekményével kapcsolatos jogi narratív megnyilatkozások időszerkezetében megmutatózó különbségeket vizsgáljuk a beszédidő és az eseményidő kategóriáinak a segítségével.

Hétköznapi és jogi narratívumok

A narratívumokban olyan világrepresentáció jön létre, „amelyet prototipikusan az jellemez, hogy benne bizonyos cselekvők bizonyos célok érdekében bizonyos cselekvéseket hajtanak végre bizonyos térben és időben ...” (Tátrai 2005:216). A világról szerzett tapasztalatok reprezentálása a különböző típusú szövegekben különböző módon valósul meg. A jogi narratívumok jogilag releváns tények reprezentációi, amelyekben a szereplők adott térben és időben hajtják végre cselekményeiket. A hétköznapi narratívumokhoz hasonlóan a jogi narratív szövegek jelentésstruktúráját is alapvetően befolyásolja az elbeszélő nézőpontja (az elbeszélői perspektíva), amelyet a következő három tényező határoz meg: az elbeszélő személye, az elbeszélés helye és az elbeszélés ideje.

A hétköznapi narratívumok létrehozójának **személyére** és **tárgyára** semmiféle korlátozás nem vonatkozik, történetmondó bárki lehet, s az őt körülvevő világ bármely szeletét megteheti mondandója tárgyává. Ezzel szemben a jogi narratívumok létrehozói egyrészt a jogalkotók, másrészt a jogi eljárásba bevont személyek lehetnek, témája pedig a történeteknek és az emberi magatartásoknak csak egy bizonyos, jogilag releváns részére korlátozódik. A **szereplők** vonatkozásában is különbségeket figyelhetünk meg, mégpedig abban az értelemben, hogy a jogi narratívumok

szereplőinek köre kizárólag az adott eljárásban érintett személyekre szűkül. A narratívumok tárgyára, szereplőire és cselekményére vonatkozó korlátozások nem érintik azonban a **tér** és az **idő** kategóriáit: bűncselekményt ugyanis elvileg bárhol és bármikor el lehet követni. Az egyetlen kivételt az idő vonatkozásában az elévülés jelenti.

A narratív szövegek szerepe a jogi eljárás folyamatában

A jogi eljárás folyamatára jellemző narratívumok időszerkezetének bemutatását megelőzően, röviden utalni szeretnénk a speciális jogi narratív struktúrákban megfogalmazott normák (pl. jogszabály) és a narratív történetekben elbeszélhető emberi magatartások (pl. feljelentés, vallomás stb.) egymásra vonatkoztatásának a lehetőségeire.

A jogi eljárásban az **általános** jogi normák **konkrét** esetekre történő alkalmazása valósul meg. A bíróságoknak és más hatóságoknak tulajdonképpen az a feladatuk, hogy összefüggést teremtsenek a valóság bizonyos – jogilag releváns – történései és meghatározott jogi normák között. Ebből adódóan a szakemberek a jogi eljárás során a jelenségek két nagy csoportjára fordítanak figyelmet: egyrészt a **tényekre**, másrészt a **normákra**. Előbbiek, vagyis a valóság történései, az életbeli tények, a tényleges magatartások mindig egyediek és konkrétak, variációik száma elvileg végtelen. Természetesen nem minden történés rendelkezik jogi relevanciával, a jogalkalmazás körébe a valóságnak csak azon szeletei tartoznak, amelyekben a normákkal összefüggésbe hozható magatartások valósulnak meg. Utóbbiak, vagyis a jogi szabályokban foglalt normák száma véges, bennük „az elvileg lehetséges magatartások köréből korlátozott számú, követendőként tételezett, elvont magatartásminták” (Szabó 2003: 108) fogalmazódnak meg. Tehát a normák meghatározzák számunkra, hogy mi az, ami tilos, mi az, ami kötelező, és mi az, ami megengedett.

A jogi szakirodalomban fellelhető hagyományos felfogás szerint az egymásra történő vonatkoztatás gondolati műveletét a szillogizmus logikai sémája fejezi ki. Szabó Miklós *Jogi alapfogalmak* (2003: 108-110) című könyve Arisztotelész klasszikus példáját állítja párhuzamba a jogalkalmazás modelljével:¹

(a) *Minden ember halandó.*

(b) *Szókratész ember.* (c)

(d) *Szókratész halandó.*

A séma elemei az alábbiak szerint értelmezhetők:

(a) a felső tétel: a jelenségek egy osztályára vonatkozó általános kijelentés;

- (b) az alsó tétel: valamely dolognak az adott osztályba tartozására vonatkozó kijelentés;
- (c) a középfogalom: a felső és alsó tételt összekapcsoló, mindkettőben előforduló elem (esetünkben az ember)
- (d) a konklúzió: az osztály tulajdonságának kiterjesztése az alárendelt dologra.

Arisztotelész példáját a jogalkalmazás modelljére alkalmazva, a rablásra vonatkozóan az alábbi sémát kapjuk:

- (a) Aki idegen dolgot úgy vesz el mástól, hogy evégből ellene erőszakot alkalmaz, büntettet követ el (és ... büntetendő)
- (b) X idegen dolgot úgy vett el mástól, hogy evégből ellene erőszakot ... alkalmazott
- (d) X büntettet követett el (és ... büntetendő).

A jogi döntéshozatalra alkalmazott logikai séma mindegyik eleme különböző típusú **narratív szöveggel** állítható párhuzamba. A séma (a) eleme felel meg a jogszabálynak, a (b) eleme azoknak a narratívumoknak, amelyek a jogi eljárás folyamatát jellemző különböző dokumentumokban, jelentésekben, határozatokban, jegyzőkönyvekben, perbeszédekben stb. fordulnak elő, a (d) elemnek pedig a vádiratban és az ítéletben foglalt narratívumok felelnek meg. Egyedül a (c) elem nem feleltethető meg egyetlen narratívummal sem, ez az elem tartalmazza azonban azt a közös kategóriát, amelynek alapján a többi narratívum egymásra vonatkoztatása megvalósítható:

- (a) a felső tétel: jogi norma, magatartások egy osztálya – a jogszabály speciális narratívuma (esetünkben a Btk. 321. §-a);
- (b) az alsó tétel: a konkrét emberi magatartás, a tényállás – kihallgatásokon és tárgyalásokon elhangzó, valamint a különböző rendőrségi és bírósági jegyzőkönyvekben, dokumentumokban előforduló narratívumok;
- (c) a középfogalom: a felső és alsó tételt összekapcsoló, mindkettőben előforduló elem (esetünkben a rablás mint magatartás);
- (d) a konklúzió: a normában szabályozott magatartás és annak következményének a kiterjesztése X-re – a vádiratban és az ítéletben szereplő narratívumok.

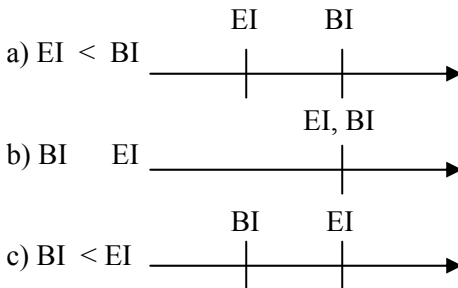
A jogi narratív szövegek időszerkezetének sajátosságai

A nyelvi megnyilatkozásokban kifejezhető időjelölések több szempontra vonatkozhatnak, amelyek közül a legfontosabbak az időpont, az időtartam, az alkalom (most – nem most), a ciklikusság, a megszakíthatóság vagy

megszakíthatatlanság, a folyamatosság vagy befejezettség és végül, de nem utolsó sorban a deixis (Tolcsvai 2001:152). A narratív szövegek időviszonyainak legfőbb sajátossága a **kettős időszerkesztés**. Minden narratívum magában foglalja egyfelől az elbeszélte történet idejét, az **eseményidőt** (EI), másfelől az események reprezentálásának az idejét, amelyet diskurzusidőnek vagy **beszédidőnek** (BI) nevezünk (Tolcsvai 2001:149). Például:

- a) *Gyanúsított a bűncselekmény elkövetését **beismerte**.*
- b) *Bűnösségét a nyomozás adatai **bizonyítják**.*
- c) *A nyomozás során felmerült bűnügyi költséget a gyanúsított **fizeti meg**. (fogja megfizetni)*

Az idézett megnyilatkozások időviszonyait az alábbi módon lehet ábrázolni:



Az ábra alapján jól látható, hogy az igeidők a lineáris szekvenciális időre vonatkoztatva kapják meg jelentésüket. Ennek értelmében a múlt idejű mondatban az eseményidő megelőzi a beszédidőt, a jelen idejű mondatban a beszédidő egybeesik az eseményidővel, a jövő idejű mondatban pedig a beszédidőt követi az eseményidő. E két idősíktól elkülönül az ún. **referenciaidő** (RI), egy olyan hivatkozott időpont, amelyet az eseményidőhöz viszonyítva lehet értelmezni. A linearitás (múlt – jelen – jövő) és a különböző időpontok viszonya (beszédidő – eseményidő – referenciaidő) alapvetően határozza meg minden narratívum időszerkezetét. Az alábbiakban azokat az időjelöléseket vizsgáljuk, amelyek egy jogszabály és egy jogi dokumentum szövegében szereplő narratívum lineáris idejének (múlt – jelen – jövő) kijelölésére és az időszerkesztés síkjára vonatkoznak.

A jogszabályok időszerkezte

A jogszabályok sajátos, csak a tételes jog területére jellemző, speciálisan jogi narratívumok, amelyek a **norma általánosságának absztrakciós**

szintjén fogalmazzák meg a jogilag releváns történeteket. Vegyük példaként a *rablásnak* mint vagyon ellen elkövetett bűncselekménynek a jogszabályban létrehozott történetét [a séma (a) eleme]:

(1) Aki idegen dolgot jogtalan eltulajdonítás végett úgy vesz el másától, hogy evégből valaki ellen erőszakot avagy élet vagy testi épség elleni közvetlen fenyegetést alkalmaz, illetőleg valakit öntudatlan vagy védekezésre képtelen állapotba helyez, büntetett követ el, és két évtől nyolc évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő.

(2) Rablás az is, ha a tetten ért tolvaj a dolog megtartása végett erőszakot avagy élet vagy testi épség elleni közvetlen fenyegetést alkalmaz. (Btk. §)

Az idézett jogszabály szövege az elvonatkoztatás és általánosítás magas szintje miatt nem teljes mértékben felel meg a szakirodalomban elfogadott narratíva-definíciók szempontjainak (vö: Tátrai 2005: 212), és nem, illetve csak részben követi a narratívumokra jellemző szerkezetstruktúrát (vö: Labov – Waletzky 1997), illetve azokat a szabályokat (vö: Labov – Fanshel 1997:395-435), amelyek a narratívumokra általában jellemzőek. Következésképpen időszerkezete is eltér a hétköznapi, illetve az egyéb jogi narratívumok [pl. a (b) elemhez tartozó narratívumok] időviszonyaitól. Előzetesen megállapítható, hogy a jogszabályok általános érvényességéből következően, azok időszerkezete egysíkú, s a jelen idő általános jelentésén alapszik.

A jogszabály szövegében a beszélő, vagyis a jogalkotó teljesen a háttérben marad, személytelenül képviseli a jog normáit és intézményrendszerét. Nézőpontja változatlan, mindvégig ugyanabból a perspektívából írja le a „történetet”. A perspektíva-váltás nem jellemző sem a vizsgált jogszabályra, sem az azt magában foglaló törvénykönyvre. A jogszabály időszerkezete egysíkú, grammatikai jelen időben lévő közlései általánosan érvényes, idő nélküli közlések.

A magyar nyelvben egyetlen jelen időt tartunk számon, ezt a jelen időt használjuk (1) az általános érvényűnek tartott kijelentésekben, illetve (2) a gyakran ismétlődő események jelölésére, például természeti törvények megfogalmazásában, közmondásokban (Keszler: 2000:105). A jogszabályban foglaltak az eseményidő vonatkozásában mindkét szempontnak megfelelnek, mivel a normák általános érvényű kijelentések és ismétlődő eseményre, illetve magatartásra vonatkoznak.

Külön figyelmet érdemel, hogy a jogszabály szövege semmiféle utalást nem tartalmaz a beszédidőre, ami a szövegtípus sajátosságaival magyarázható. A jogszabály jogi és kommunikációs funkciójához tartozik, hogy a benne foglaltak egy adott időponttól, a jogszabály hatályba lépésének dátumától kezdődően a jogszabály hatályon kívül helyezéséig vannak érvényben. A törvényalkotó beszédideje a hatálybalépést megelőző

időpontra esik, tehát a jelen idejű időjelölések ellenére is eltér az eseményidőtől. A jogszabály időszerkezetének értelmezéséhez mindig hozzátartozik tehát a törvény hatálybalépésének időpontja (THI), a valódi beszédidő, vagyis a törvényalkotók munkájának az időpontja a narratívum időszerkezete szempontjából tulajdonképpen nem releváns. A törvény hatálybalépésének az idejét, valamint a beszédidő és az eseményidő elkülönülését figyelembe véve, a rablás büntetett definiáló jogszabály időszerkezete az alábbi módon írható le:

1. táblázat
A rablás büntetett definiáló jogszabály időszerkezete

Időjelölések a szövegben	THI	Eseményidő
vesz el	jelen	általános jelen
erőszakot alkalmaz	jelen	általános jelen
fenyegetést alkalmaz	jelen	általános jelen
állapotba helyez	jelen	általános jelen
büntettet követ el	jelen	általános jelen
büntetendő	jelen	általános jövő (utóidejűség) ²
erőszakot alkalmaz	jelen	általános jelen
fenyegetést alkalmaz	jelen	általános jelen

Szintén a szövegtípus sajátosságából következik, hogy a szövegalkotó és a szövegbefogadó térben is elkülönül egymástól, azonban sem az időbeli, sem a térbeli elkülönülés nem változtatja meg az eseményidőnek az általános jelenre történő vonatkoztatását. Mivel a jogszabályban a beszédidő közvetlenül nincs explikálva, ezt a szöveg befogadója a törvény hatálybalépésének dátumával azonosítja.

A jogszabályban szereplő, időt jelölő nyelvi egységek mind az eseményidőre vonatkoznak, kifejezve annak általános érvényűségét. Hiszen az a személy, aki idegen dolgot úgy vesz el másától, hogy közben az illető ellen erőszakot vagy fenyegetést alkalmaz, az – az időponttól függetlenül – büntettet követ el és büntetendő.

A jogi eljárásra jellemző narratívumok időszerkezete

A séma (b) elemének az általunk vizsgált rablásra vonatkozó konkrét ügyben 15 narratívum felel meg, amelyeket a jogi eljárás folyamán keletkezett 11 különböző dokumentum tartalmaz.

Dokumentum

Dokumentum	Hivatalos szerv
1. Jelentés (a sértett narratívuma az esetről, amelyet a rendőr százados fogalmaz meg a jelentésében)	Rendőrkapitányság, Miskolc Bűnügyi Osztály
2. Jelentés kényszerítőeszköz használatáról, személyes szabadságot korlátozó intézkedésről (az intézkedő rendőrök narratívuma)	Rendőrkapitányság, Miskolc Vasúti Rendőrőrs
3. Feljelentés fegyveres rablás büntette miatt (az intézkedő rendőrök narratívuma)	Rendőrkapitányság, Miskolc Vasúti Rendőrőrs
4. Jegyzőkönyv feljelentésről (a rendőr százados narratívuma)	Rendőrkapitányság, Miskolc Bűnügyi Osztály
5. Jegyzőkönyv gyanúsított kihallgatásáról (a gyanúsított és a kihallgatást végző főhadnagy narratívumai)	Rendőrkapitányság, Miskolc Vizsgálati Osztály
6. Határozat őrizetbe vétel elrendeléséről (rendőr alezredes forrónyomos parancsnok narratívuma)	Rendőrkapitányság, Miskolc
7. Határozat őrizetbe vétel megszüntetéséről (rendőr alezredes forrónyomos parancsnok narratívuma)	Rendőrkapitányság, Miskolc Vizsgálati Osztály
8. Jegyzőkönyv a nyomozás iratainak ismertetéséről, vádemelési javaslat	Rendőrkapitányság, Miskolc Vizsgálati Osztály
9. Vádirat (az osztályvezető ügyész narratívuma rablás kísérletéről)	B.-A.-Z. Megyei Főügyészség
10. Jegyzőkönyv a tárgyalásról (a tárgyaláson résztvevők narratívumai, külön íven szövegezett ítélet)	Miskolci Városi Bíróság
11. Ítélet (a bíró narratívuma)	Miskolci Városi Bíróság

A rablás vonatkozásában az arisztotelészi következtetési séma (b) és (d) elemének – ahogyan azt a fenti táblázatban láttuk – a ténymegállapítás folyamatát alkotó narratívumok láncolata felel meg. Ide tartoznak például a rendőrségi kihallgatások jegyzőkönyveiben, a különböző határozatokban, a tanúvallomásokban, a terhelt vallomásában, a védbeszédben, a vádindítványokban, a vádiratokban és az ítéletben szereplő narratívumok. A jogi eljárás folyamatára jellemző narratívumok időszerkezetének bemutatására egy rendőr százados által írt jelentés szövegét használjuk fel. A *Jelentés* a Miskolci Rendőrkapitányság Bűnügyi Osztályán készült fegyveres rablás bejelentéséről.³

Jelentem, hogy a mai napon 13.48. órakor T.G. Miskolc ... sz. alatti lakos a ...-es számú telefonról Kapitányságunk ügyeletére bejelentette, hogy a Miskolc, ... u. ... sz. alatt található trafikjánál egy 18 év körüli

fiatalember behajolt és egy fegyvernek látszó tárggyal a napi bevételt követelte, miután ezen követelésnek nem tett eleget a sértett, az elkövető a helyszínről a ... utca irányába elmenekült.

A beszédidő és az eseményidő elkülönülését figyelembe véve, a rendőrkapitányságra érkezett *Jelentés* időszerkezete az alábbi módon ábrázolható:

2. táblázat
A „Jelentés” időszerkezete

Időjelölések a szövegben	Beszédidő	Eseményidő
jelentem	jelen	jelen
mai napon	jelen	közvetlen múlt
13.48. órakor	jelen	közvetlen múlt
bejelentette	jelen	közvetlen múlt
található	jelen	jelen
behajolt	jelen	közeli múlt
követelte	jelen	közeli múlt
nem tett eleget	jelen	közeli múlt
elmenekült	jelen	közeli múlt

A rendőrkapitányságon készült *Jelentés* időszerkezetének leírását a beszélő kiindulópontjából célszerű kezdeni. Ellentétben a jogszabály időszerkezetével, a beszélő origója és a beszédidő egyértelműen definiált és nyelviileg explikált. A beszélő kiindulópontja egyben a narratívum referenciális központja, ahonnan a történet egyéb jellemzői is meghatározhatóak (pl. térszerkezete, a nézőpont változásai stb.).

Megállapítható továbbá, hogy a *Jelentés* szövegében reprezentált beszédidő mint jelen idő nem esik egybe a cselekvések idejével, vagyis az eseményidővel. Az időt jelölő nyelvi egységek két kivétellel (*jelentem, található*) az elbeszélte események idővonalatkozásait fejezik ki, mégpedig a valóságnak megfelelő időrendi sorrendben.

A vizsgált szövegben nem találunk utalást a távoli múltra, így két múlt idő különíthető el: a közvetlen múlt és a közeli múlt. Előbbit a *mai napon, 13.48 órakor* és a *bejelentette* időjelölések, utóbbit a *behajolt, követelte, nem tett eleget* és *elmenekült* szavak reprezentálják. Érdemes megjegyezni, hogy a közvetlen múlt időről a közeli múlt időre történő váltás összefügg a nézőpont és az ún. tudatosság szubjektumának a változásával. A tudatosság szubjektuma az az alany, aki felelős a közölt információért, vagyis az azt tartalmazó mondatok propozicionális tartalmáért (Tátrai, 2005: 221). A vizsgált szöveg első részében a tudatosság szubjektuma a szövegalkotó, vagyis XY rendőr százados, forrónyomos parancsnokhelyettes, aki a jelentést készítette. Ő a „felelős” a

közvetlen múltban történt eseményekért. A *bejelentette* szót követően a tudatosság szubjektuma áthelyeződik a bejelentőre, vagyis a sértettre, akivel szemben elkövették a fegyveres rablást. A nézőpontoszerkezetben történt változást követően, amelyet a *bejelentette* metainformációs ige tesz nyelviileg explicitté, a propozícióban foglaltakért a sértett a „felelős”. A nézőpontváltást követően az eseményidő a közeli múltra tevődik át.

Befejezés

A fegyveres rablásra vonatkozó bejelentés elindította a jogi eljárás gépezetét, melynek működése során több olyan jogi dokumentum is keletkezett, amelyek a rablás történetét különböző narratívumokban beszélik el. Ezek a narratívumok egy-egy láncszemét alkotják a jogi eljárás folyamatát jellemző narratívumok sorozatának. Az eljárás szakaszától függően a rablás történetének elbeszélése a feljelentésben, a határozatokban, a jegyzőkönyvekben, a vádiratban és az ítéletben különböző formában, különböző hosszúságban és ami ennél fontosabb, különböző nézőpontból történik. Az eltérő reprezentációk létrejöttének magyarázatát – egyéb tényezők mellett – az szolgáltatathatja, hogy az egyes beszélők a világ értelmezésének és strukturálásának különböző lehetőségeire támaszkodnak, illetve az értelmezés során bizonyos aspektusokat kiemelnek, előtérbe helyeznek, másokat pedig háttérbe szorítanak.

Az említett eltérések mellett, a jogi eljárás folyamatára jellemző narratívumok közös jellemzője, hogy időszerkezetük többsikú, amelyben a közvetlen és a közeli múlt idő dominál.

Ezzel szemben a séma (a) elemét reprezentáló jogszabályok időszerkezete egysikú, általános és absztrakt, amelyben a beszédidő elveszti relevanciáját, hiszen a norma általános érvényű, a jogalkotó origójához nem viszonyítható. A közlés fő orientációs pontját az érvényesség és az általánosság adja. A jogi norma ezen fontos attribútumai teszik lehetővé az általános érvényű normák konkrét esetekre történő vonatkoztatását, hiszen nem lehet annyi jogszabályt alkotni, ahány jogeset előfordul.

Hivatkozások

- Keszler B. (szerk.) (2000): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Labov, W. – Fanshel, D. (1997): Beszélgetési szabályok. In: Pléh Cs. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris: Budapest. 395-435.
- Labov, W. – Waletzky, J. (1997): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History*. 7. 3-38.
- Szabó, M. (2003): *Jogi alapfogalmak*. Biber Kiadó: Miskolc
- Tátrai, Sz. (2005): A nézőpont szerepe a narratív megértésben. In: *Általános nyelvészeti tanulmányok. XXI.* Akadémiai Kiadó: Budapest, 207-229.⁴

Jegyzetek

¹ Meg kell jegyeznünk, hogy bár Arisztotelész csalhatatlan logikai sémájának a jogi döntéshozatalra való alkalmazása fölöttébb meggyőző, mégsem teljesen igaz. A legfőbb gondot az egyes tételek megállapítása jelenti, mivel (a) a jogszabály szövegének értelmezése, jelentésének és szándékolt jelentésének a megállapítása, továbbá (b) a magatartások szelektálása, az egymásnak ellentmondó, hiányos, ingatag bizonyítékokon nyugvó tények mérlegelése és a (d) konklúzió levonása csak körkörösen, egymásra tekintettel, egymásra vonatkoztatva valósítható meg (Szabó 2003: 110). Hasonló a helyzet a séma egyes elemeihez rendelhető narratívumokkal is, hiszen azok is csak egymásra vonatkoztatva értelmezhetők. Az arisztotelészi séma ugyanakkor logikus keretet biztosít a jogi eljárásra jellemző narratívumok párhuzamos vizsgálatához.

² Büntetendő – utóidejű jelentésű melléknévi igenév, melynek időjelentését a mondat állítmányának jelentéséhez (*vesz el, erőszakot alkalmaz, fenyegetést alkalmaz, állapotba helyez, büntettet követ el* stb.) viszonyítjuk. Cselekvéstartalma a mondat állítmányainak cselekvéstartalma utáni időre vonatkozik és modális jelentéstöbbletet hordoz:

- *A lecke még ma befejezendő. - A leckét még ma be kell fejezni.* (Keszler 2000: 233-235).
- *... két évtől nyolc évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő. - ... két évtől nyolc évig terjedő szabadságvesztéssel kell büntetni.*

³ A *Jelentés* része annak a büntetőjogi dokumentumokat tartalmazó korpusznak, amely – többek között – 51 vádiratot és 44 ítéletet tartalmaz. A vizsgálat szempontjából a korpusz legértékesebb részét az a 14 büntetőjogi eset jelenti, amelynek különböző típusú ügyiratai egy-egy eljárást teljesen lefednek.

Hajdú Zita
Debreceni Egyetem
Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Ways of Checking Language Knowledge in the Recruitment Process in the North Great Plain region

Business demands are gaining increasing space in tertiary education. Competition and competitiveness have become vital for higher education institutions, enhancing the role of market research, i.e. needs analysis. Based on the results of international and national surveys, management skills, as well as professional language skills, have gained high importance in the employment of professionals. However, regional or local employers' requirements should also be considered. Monitoring labour market needs at all levels and integrating the results in the curricula must be on-going processes for higher education institutions. One of the most important and direct task of foreign language education in higher education is to help students succeed in job applications. In order to reach this goal, a thorough knowledge of recruitment procedures and assignments is fundamental.

Introduction

Globalisation, perhaps the most often mentioned phenomenon at the turn of the millennia, strongly affects the whole economy and society, labour market processes and thus the tasks of education and training systems. Mobility, which has been typical in the case of products and services for a long time, has become more commonplace in companies, institutions and for employees as well. For this reason, persons searching for jobs, educational institutions and regions trying to attract investors have also had to face fierce competition. As a result of the expansion of secondary and tertiary education at the end of the twentieth century, a great number of highly qualified employees appeared in the labour market, which – apart from quantity forecasts – appreciates the value of early projections for concrete needs and quality.

In addition to qualifications, the value of competencies has gained higher value in the selection process. In jobs requiring a degree, computing and communicational skills, including foreign language proficiency, have become essential. However, research results show that Hungarian employers are still not satisfied with recent graduates' performance in the knowledge of foreign languages and technical languages (Selmeczy, 2006). Therefore, surveying employers' needs should be an on-going process implemented by language departments. As preparing the students for the foreign language assignments of the recruitment process is one of the most direct tasks of foreign language centres in higher education institutions, obtaining

information about the selection process and integrating the findings in the curricula can be considered crucial.

Description of the research project

This paper presents parts of a research project which primarily aims at contributing to the adjustment of foreign/technical language curricula to the requirements of the user side. Since most students of the Centre of Agricultural and Technical Sciences intend to find a job in North-eastern Hungary, the foreign language department of the Centre cannot ignore the demands of the local economy when courses are designed. In 2006, owners, chief executives or human resource managers of organisations in the North Great Plain region (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok and Szabolcs-Szatmár-Bereg Counties) of Hungary were asked in a survey about their expectations of professionals with respect to qualification, management skills and foreign language competencies, with the purpose of incorporating the findings in the curricula. The present study only discusses ways of checking foreign language knowledge in the selection process.

Most questions of the survey referring to the use of foreign languages have been adopted from Silye Magdolna's PhD dissertation (F. Silye, 2004). Some modifications were needed, as the above mentioned research was carried out in 2002, and was aimed at a wider population and focusing on English as a foreign language only.

Because of the topic of the examination – employers' foreign language expectations – targeted sampling has been applied, i.e. organisations with tasks and activities requiring foreign language skills have been selected exclusively. On average, 29.6 per cent of tasks at the responding employers require foreign language knowledge.

The sample included 112 organisations with the following activity profile distribution: 21.4% agricultural, 14.3% processing industry, 12.5% public administration, 11.6% real estate and other economic services, 9.8% commercial, 9.8% educational, 6.3% logistics, postal and telecommunication services, 4.5% financial, 4.5% catering, 3.6% construction industry and 2.5% energy supply. In respect of the type of ownership 70.6% are private enterprises (50.0% Hungarian, 16.1% foreign and 4.5% partly foreign), 22.3% are state budget and 7.1% are non-profit institutions. As for the number of employees 14.3% employ 1-9 persons, 32.1% 10-49 persons, 33.0% 50-249 persons and 20.6% of the organisations have more than 249 employees.

Research results: foreign language criteria in the selection process

Employers were asked to identify the selection criteria they apply when recruiting professionals. The answers referred to the question:

“Which of the following criteria affect your decision when selecting a professional for a position?”

The following answers were offered:

- “1. An adequate level of professional knowledge is more important than the advanced level proficiency of a foreign language.*
- 2. The advanced level language proficiency of a foreign language is as valuable as an adequate level of professional knowledge.*
- 3. Real language knowledge is more beneficial than exam certificates.*
- 4. The advanced language command of one foreign language is more appreciated than the intermediate knowledge of two languages.*
- 5. Technical language skills are taken into account.”*

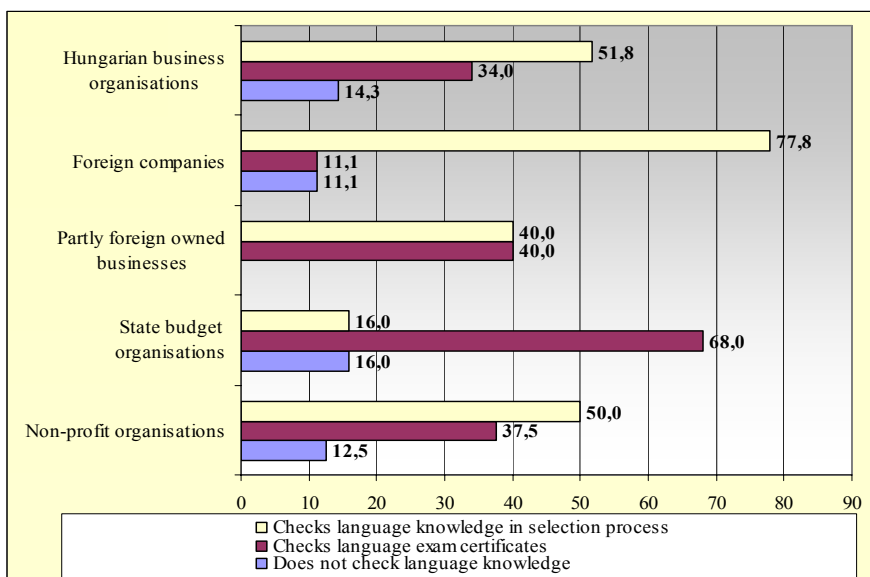
Only 11.8 per cent of employers accepted the statement that the advanced language command of one foreign language is more valuable than the intermediate knowledge of two languages, and this is a surprising figure in the case of positions requiring a degree. Contrary to advanced language proficiency, *real language knowledge* was favoured by the organisations. Based on the total sample, 54.5% of employers accepted the statement that real language knowledge was worth more than language exam certificates. Results of statistical analysis justified that different *ownership forms* of organisations have significantly different views in this issue. The theoretical preference of real knowledge was outstandingly high at foreign and partly foreign companies (76.9%, 100.0%). Hungarian private enterprises attributed a lower significance to this issue as only 51.0% agreed with it; the figure was even lower at non-profit organisations (42.9%) and the value of this statement was lowest at state budget institutions (38.5%). The log linear analysis applied for checking significance found a significant difference between the ownership categories in the issue of theoretically preferring real language knowledge as opposed to certificates ($p=0.0094$).

Research results: methods of checking foreign language skills in the selection process

The *practical effectiveness* of the above mentioned principles has also been investigated. Based on the results of the analyses it was established that the *ownership form* of the organisation influences whether employers check applicants' language knowledge themselves in the selection process. It is typical at foreign companies (77.8%) and Hungarian and non-profit organisations also

undertake this recruitment task in a fairly high proportion (51.8% and 50.0% respectively). Surprisingly, only 40.0% of partly foreign organisations check actual language command although in theory all of these employers agreed with the preference of real language knowledge to language exam certificates. Government owned organisations are the ones where actual language knowledge is least checked (16%) and the importance of certificates is highest (68%), which can be explained with the regulation requiring a foreign language exam certificate for certain positions or with the fact that in practice they do not need foreign language knowledge (Figure 1).

Figure 1.
Percentage of methods for checking language knowledge
in the selection process by ownership categories



Source: Author's own research results (2006)

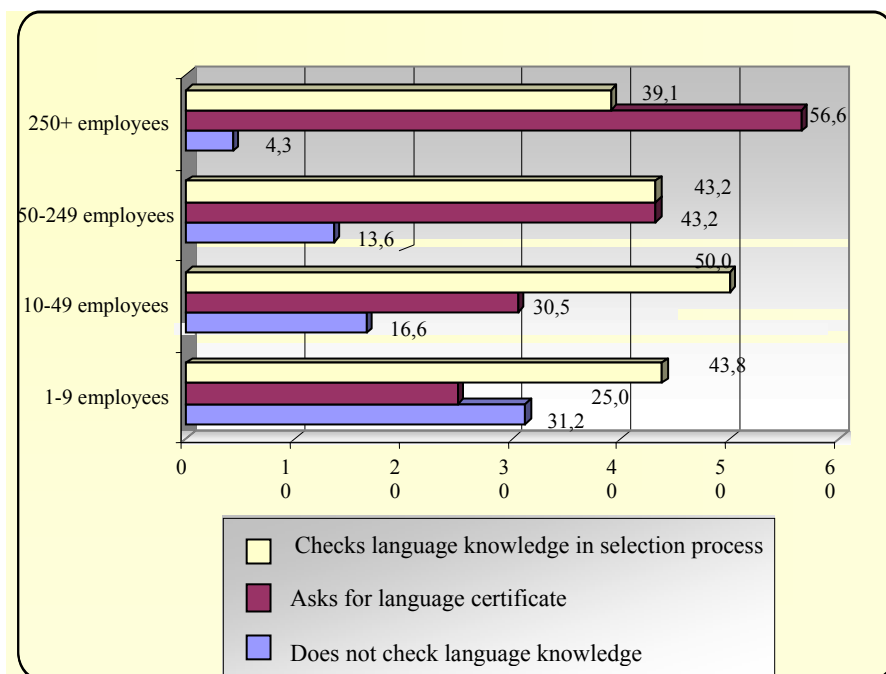
N= 111

The statistical verification (log linear analysis) confirmed the percentage results: the actual level of language knowledge is least checked by state budget organisations, and most by foreign owned companies. Verifying language proficiency in the selection process proved to be significantly different in different ownership categories ($p=0.028$).

On the basis of the statistical analysis of the data, it has been established that *organisational size* also affects the way language knowledge is checked. The lack of verifying language command in the selection process is

most typical in micro organisations (31.2%), then in small organizations (16.6%), while less common in organisations employing 50-249 employees (13.6%) and least typical in big organisations (4.3%). It can be established that checking language knowledge is in inverse proportion to organisational size, whereas the verification of language knowledge by exam certificates is in direct proportion with the size of the organisation (*Figure 2*).

Figure 2.
Percentage of methods for checking language knowledge in various organisational sizes



Source: Author's own research results (2006)

The statistical (log linear) analysis showed a significant difference between the organisations of different size in the lack of checking language knowledge and in checking language knowledge by looking at the certificates only ($p=0.043$ and 0.011). Checking language knowledge in the selection process did not show a significant difference by organisational size.

Research results: foreign language assignments in the selection process

Employers were also asked about the foreign language tasks they use to assess applicants' level of proficiency. The following alternatives were given:

- “1. The curriculum vitae and the cover letter should be written in the required foreign language.
2. Part of the job interview is conducted in the given language.
3. A text is to be translated to Hungarian.
4. A foreign language correspondence task.
5. A problem-solving activity in a team.”

Employers could mention more than one type of activity. Research results justified the hypothesis supposing the dominance of traditional foreign language tasks in the recruitment process: foreign language resumes and cover letters and foreign language interviews were prioritized. Unfortunately, these assignments alone are not suitable for evaluating applicants’ actual language proficiency. There is a real need for more real-life tasking in classrooms. Otherwise, as Wiwczaroski correctly argues, we will “find ourselves in the company of only Rumanians, Bulgarians and Turks in being unprepared to place our graduates and workers into middle and high management positions in companies...that work with foreign contacts”.(285) One should mention though that job interviews can be updated to involve more than the usual and expected questions. Unpredictable questions or issues are more appropriate to determine candidates’ levels of proficiency. Creative or complex foreign language tasks combining language and other employment skills were sporadic (*Table 1*).

Table 1.
Tasks assessing foreign language knowledge in the selection process, percentages

Type of organisation	CV + cover letter	Foreign language job interview	Text translation	Correspondence task	Problem-solving
State-budget	8	16	0	0	4
Non-profit	37.5	25	12.5	0	0
Hungarian owned company	23	41	12.5	7.1	7.1
Partly foreign owned company	20	40	0	0	20
Foreign company	72.2	77.7	11.1	5.5	0

Source: Author’s own research results (2006)

N= 92

Conclusions

The verification of language proficiency in the selection process raises several issues and projects different tendencies for the future. Most employers agreed

with the preference of real language knowledge to simply checking the certificates, and even in practice, almost half of the examined organisations follow this method. Yet, differences have been observed between the public and private sectors. Typically, foreign companies undertake the recruitment task of verifying language command. The answers and results of foreign companies deserve special attention, as these organisations are the ones which might demonstrate a future labour market tendency, i.e. employers' checking candidates' language knowledge with their own methods. Another future tendency could be the establishment of a higher transferability and reliability of the language exam system. Transferability will be provided by the *Common European Framework of Reference* which would make employers' control in the selection process less justified. In order to make the system of language exams more reliable, an examination staff independent of teaching could be needed.

Foreign language courses in higher education should have a very strong practical focus thus direct and concrete future goals ought to lead curricula design. The objectives can be preparing students for language exam requirements or for labour market demands. Ideally they coincide: professional language exams including typical tasks of selection processes or real life situations from the world of work should be prioritised by language teachers.

References

- Selmecezy, I. (2006): Az üzleti szféra felsőfokú végzettségű pályakezdekők iránti kereslete, ennek várható alakulása és a pályakezdekők tudásával való elégedettség 2005-ben. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet. 13. http://www.gvi.hu/letoltes/ms/doc/dip_0601.doc 27–38., 40–44., 51–52.
- Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelntése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. PhD doktori disszertáció. Neveléstudományi Doktori Iskola. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 2004
- Wiwczaroski, T. B. (2006): Road to Nowhere?: Foreign Language Education in Hungarian Universities. In: Silye, M. (ed.): *PORTA LINGUA – 2006: Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban*. Debrecen. 285-290.

Modalitás angol és magyar nyelvű gyógyszerismertetőkből

A gyógyszerismertető műfajának kommunikatív célja, hogy hasznos információkat adjanak a gyógyszer szedőinek egy bizonyos gyógyszer szedésének mennyiségéről, módjáról, várható mellékhatásairól és remélt pozitív hatásairól. Ugyanakkor a gyógyszergyártók speciális önvédelmi eszközként is használhatják ezeket a dokumentumokat annak megelőzésére, hogy az elégedetlen, csalódott, vagy megkárosított betegek jogi lépéseket tegyenek ellenük. A dolgozat ezen célok nyelvi megjelenítésére összpontosít magyar és angolszász gyógyszerismertető összehasonlító elemzésével. Ebben a műfajban a modalitás kifejezésére használt eszközöknek az a fő funkciója, hogy módosítsák az e műfajhoz tartozó szövegek által közölt információ igazságtartalmát azáltal, hogy kerülnek az egyértelműséget és szándékosan pontatlan információt közölni. A modalitást két fő célból alkalmazzák: egyrészt azért, hogy megváltoztassák a beteg hozzáállását az általa szedett gyógyszerhez (pl. megnyugtassák vagy megzavarják a beteget), másrészt, hogy a gyógyszergyártók elhárítsák magukról a felelősséget azáltal, hogy nem közlik pontosan egy gyógyszer szedésének lehetséges következményeit.

A modalitás fogalma

Palmer úgy határozza meg a modalitást, mint a beszélő hozzáállásának és véleményének grammatikalizálása (Palmer, 1993). A modalitás fontos nyelvi funkciót tölt be az orvosi kommunikációban. A modalitás kifejezhet lehetőséget, megengedést, valószínűséget, kötelezettséget, bizonyosságot vagy szükségességet (Steele et al., 1981). A modalitásnak két fő osztálya van: az episztemikus és a deontikus modalitás. Az episztemikus modalitás a tények helyett ismeretet, meggyőződést vagy véleményt hangsúlyoz (Lyons, 1977), míg a deontikus modalitás a különböző ágensek által végrehajtott cselekvések szükségességével vagy lehetőségével foglalkozik. A modalitás alkalmazása lehetővé teszi a különböző orvosi szakszövegek szerzőinek (így a gyógyszerismertető íróinak is), hogy a szövegekben található állítások erejét letompítsák és megjelenítsék a saját véleményüket a szövegek igazságtartalmával kapcsolatban.

Modalitás a gyógyszerismertetőkből

A műfaj kommunikatív események osztálya alkotja, melyeknek közös kommunikatív célja van (Swales, 1993). A gyógyszerismertető műfajának kommunikatív célja, hogy hasznos információkat adjanak a gyógyszer szedőinek egy bizonyos gyógyszer szedésének mennyiségéről, módjáról, várható mellékhatásairól és remélt pozitív hatásairól. Ugyanakkor a gyógyszergyártók speciális önvédelmi eszközként is használhatják ezeket a

dokumentumokat annak megelőzésére, hogy az elégedetlen, csalódott, vagy megkárosított betegek jogi lépéseket tegyenek ellenük. Dolgozatom ezen célok nyelvi megjelenítésére összpontosít magyar és angolszász gyógyszerismertető összehasonlító elemzésével. Vizsgálati módszerem egy 30 angol és 30 magyar nyelvű gyógyszerismertetőből álló korpusz manuális elemzése volt.

Információközlés a gyógyszer szedésének módjával kapcsolatban

A több gyógyszer egyidejű szedéséből eredő gyógyszerinterakciók káros hatásokat eredményezhetnek. Minden gyógyszerismertető említést tesz arról, hogy az általa leírt gyógyszer nem szedhető együtt bizonyos egyéb gyógyszerekkel. Az itt vizsgált angol nyelvű gyógyszerismertető általában megnevezi ezeket az egyéb gyógyszereket és megemlíti, hogy a két gyógyszer együttes szedése mellékhatásokat okozhat, pl. *„Do not take ergotamine or dihydroergotamine tablets or use ergotamine inhalers for migraine while taking Erythroped A as this can cause serious side effects”* (= Ne szedjen ergotamint vagy dehidroergotamint, vagy ne használjon ergotamin inhalálót migrénre mialatt az Erythroped A-t szedi, mivel ez súlyos mellékhatásokat okozhat). A „can” segédige deontikus lehetőséget fejez ki, és használata azt sugallja, hogy nem biztos, hogy a két gyógyszer együttes szedése súlyos mellékhatásokhoz fog vezetni, csupán van rá esély. Így hamis biztonságot adhat a betegnek, mivel a beteg azt is gondolhatja, hogy ha nem mindenkinél okoz súlyos mellékhatásokat a két gyógyszer együttes szedése, akkor lehet, hogy nála nem fog. A magyar gyógyszerismertető többsége nem közli konkrétan, hogy melyek azok a gyógyszerek, amelyeket nem lehet együtt szedni az adott gyógyszerrel és a lehetséges következményeket sem említi, hanem áthárítja a problémát a kezelőorvosra, pl. *„Az egyidejűleg szedni kívánt egyéb gyógyszerekről a kezelőorvost tájékoztatni kell.”* Azonban négy magyar szöveg lehetséges következményként megemlíti, hogy a két gyógyszer együttes szedése módosíthatja, sőt jelentősen módosíthatja a gyógyszerek hatását (pl. *„Ugyanis együtt alkalmazva jelentősen módosulhat a gyógyszerek hatása”*), tehát ennél a szerkezetnél a lehetőséget kifejező -hat, -het képzőt egy módosító kifejezés tovább modalizálja. Mivel ez a mondat a beteggel semmi lényegi információt nem közöl (nincs szó arról, hogy hogyan, milyen irányban módosulhat a gyógyszerek hatása), itt az a cél, hogy megelőzzék a két gyógyszer együttes szedése során jelentősen módosuló hatást megtapasztaló betegek reklamációját vagy esetleges jogi lépéseit. Néhány magyar szöveg megtiltja a betegnek, hogy bármely más gyógyszerrel együtt szedjen az adott gyógyszerrel, hacsak az orvos ezt nem engedélyezi (pl. *„Kifejezett orvosi előírás nélkül más gyógyszerekkel együtt alkalmazni*

nem szabad”), viszont az angol nyelvű szövegek között nem találtam ilyen tiltást.

Hasonló módon, a gyógyszerismertetők azt is jelzik, hogy a betegnek nem szabad szednie a gyógyszert, ha allergiás valamelyik aktív hatóanyagra. Minden általam vizsgált magyar szöveg ezt egyértelműen jelzi (pl. „*Penicillintúlérzékenység esetén nem alkalmazható*”), míg az angol szövegek fele egy módosító kifejezést használ, amely némiképp tompítja a mondat által közölt információt, pl. „*Do not take Hytrin BPH if you know that you are allergic to terazosin, any of the following drugs alfuzosin, indoramin, prazosin, tamsulosin, doxazosin, or any of the other ingredients contained in Hytrin BPH*” (= Ne szedje a Hytrin BPH-t, ha tud róla, hogy allergiás lenne a terazosinra, vagy az alfuzosin, indoramin, prazosin, tamsulosin, doxazosin közül bármelyikre, vagy a Hytrin BPH bármely más összetevőjére). Ilyen módon a betegnek csak akkor kell elkerülnie a gyógyszert, ha tud róla, hogy a felsorolt hatóanyagok közül bármelyikre allergiás lenne, arra azonban a betegájékoztató nem figyelmezteti külön, hogy ennek a gyógyszernek bármely összetevője allergiát okozhat. Így a gyógyszerismertető elhárítja magáról a felelősséget azon betegek esetében, akik allergiásak a gyógyszer valamelyik összetevőjére, de erről nem tudnak, pedig náluk is jelentkezhetnek súlyos allergiás reakciók.

Sok gyógyszer nem lehet szedni, ha a beteg egy bizonyos betegségben szenved, pl. vese elégtelenségben, vagy májproblémái vannak. A vizsgálat során azt találtam, hogy számos gyógyszerismertető csak felhívja a figyelmet a problémára, de konkrétan nem írja le, hogy milyen problémákat okozhat, ha egy olyan beteg szedi a gyógyszert, aki az említett betegségben szenved, de néhány angol szöveg azt sem jelzi, hogy ez problémákhoz vezethet, hanem az orvoshoz irányítja a beteget, pl. „*If you suffer from a condition called Myasthenia gravis, which causes muscle weakness, consult your doctor before taking erythromycin lactobionate*” (= Ha a myasthenia gravis-nak hívott állapotban szenved, amely izomgyengeséget okoz, akkor konzultáljon orvosával mielőtt erythromycin lactobionate-ot szedne). Így a gyógyszergyártók az orvosra hárítják a felelősséget. Az orvos természetesen megkérdezi, hogy a beteg szenved-e valamilyen betegségben, de ha a gyógyszerismertető nem említi meg külön, hogy ez milyen problémákat okozhat, akkor a beteg lehet, hogy nem fogja fontosnak találni, hogy minden betegséget megemlítsen az orvosnak, mert esetleg nem gondol rá, hogy ha egy bizonyos más betegségben szenved, mint amire a gyógyszert felírták, akkor nem szedhetné a gyógyszert. A magyar nyelvű gyógyszerismertetők közül két példát találtam, ahol a betegség, melynek fennállása esetén nem javallott szedni az adott gyógyszert, nincs konkrétan megnevezve, pl.

„*Mikor nem szabad Nitromint aerosolt használnia? ...*

- heveny szívinfarktus és szívelégtelenség bizonyos eseteiben;
- szívizombetegség és szívburokgyulladás bizonyos eseteiben;
- szívbillentyű-hibák bizonyos eseteiben;”

Itt a betegség megnevezését módosítja a „bizonyos eseteiben” kifejezés, tehát azok közül, akik pl. szívizom betegségben szenvednek, valaki szedheti a gyógyszert, de olyan beteg is van, aki nem, mert a módosító kifejezés használata folytán a fent említett betegségekben szenvedők nem tudják meg, hogy szedhetik-e a gyógyszert, vagy nem. Itt megint azt látjuk, hogy a gyógyszergyártók a modalitást a felelősség áthárításának céljából használják, mivel nem határozzák meg, hogy a felsorolt betegségek esetén lehet-e szedni a gyógyszert, vagy nem. Abban az esetben, ha valami probléma alakul ki egy olyan betegnél, aki a fent említett betegségben szenved és szedte a gyógyszert, a gyógyszergyártók védve vannak, mivel ők megmondták, hogy bizonyos esetekben nem szabad a gyógyszert szedni.

Információközlés a gyógyszer szedésének mennyiségével kapcsolatban

Az itt vizsgált gyógyszerismertetőik mindegyike – egyet kivéve – vényköteles gyógyszereket ír le, vagyis olyan gyógyszereket, amelyeket csak orvos írhat fel. A gyógyszer adagját természetesen az orvos határozza meg, de a gyógyszerismertetőik mégis feltüntetnek egy „szokásos” adagot, amelyet általában a következő mondat követ: *„The doctor can prescribe a different dosage”* vagy *„Az orvos ettől eltérő adagot is felírhat”*. Azáltal, hogy megengedik az orvosnak (a „can” segédigével, ill. a -hat, -het képzővel), hogy bármilyen adagot felírjon, a gyógyszerismertetőik ismét áthárítják magukról a felelősséget az orvosra. Ha a gyógyszer bármilyen problémát okoz, és az orvos az általuk megjelölt „szokásos” adagtól eltérő adagot ír fel, akkor a felelősséget nyugodtan átruházhatják az orvosra, még akkor is, ha a probléma nem az adagolásból ered, mivel ők a szokásos adag megjelölésével fedezve vannak.

Információközlés a mellékhatásokkal kapcsolatban

Minden gyógyszerismertető jelzi, hogy a gyógyszer okozhat bizonyos nem kívánatos hatásokat, ún. mellékhatásokat. A modalitást a mellékhatások leírásánál arra használják, hogy előjelezzék egy bizonyos mellékhatás megjelenésének valószínűségét. A legtöbb gyógyszerismertető a „can” és „may” segédigéket, valamint ezek magyar megfelelőjét, a -hat, -het képzőt használja arra, hogy a beteget tájékoztassa arról, hogy egy bizonyos mellékhatás megjelenése lehetséges. Főleg az angol, de ritkán a magyar szövegek is együtt használnak egy lehetőséget kifejező segédigét (ill. az ennek megfelelő ragot vagy képzőt) és egy gyakoriságot kifejező időhatározót (pl. gyakran, néha) annak kifejezésére, hogy egy bizonyos

mellékhatás megjelenésének valószínűsége rendkívül alacsony, pl. „*Very occasionally, dobutamine may cause a reduction in the cells that help blood to clot*” (= Nagyon ritkán a dobutamin a véralvadást segítő sejtek csökkenését okozhatja), vagy „*A gyógyszer alkalmazása során ritkán előfordulhatnak továbbá bőrreakciók, asztmás rohamok*”. Ezt a technikát a beteg megnyugtatóására használják, azt sugallva, hogy nem valószínű, hogy tapasztalni fogják ezeket a mellékhatásokat, ugyanakkor a gyógyszergyártók mégis megemlítik, hogy védjék magukat arra az esetre, ha netán mégis előfordulnának ezek a mellékhatások. Ugyanakkor, mivel az általam vizsgált gyógyszerismertető nagy részében – az angol szövegek közül hármát kivéve mindenben – a lehetséges mellékhatások mellett azok is fel vannak sorolva, amelyek csak ritkán fordulnak elő, a beteg egy nagyon hosszú listával találja magát szemben, és ez esetleg megijesztheti, még akkor is, ha a mellékhatások közül több csak igen csekély valószínűséggel fordul elő.

Az általam vizsgált gyógyszerismertetőik közül 25 megemlíti, hogy a tájékoztatóban felsoroltakon kívül egyéb nemkívánatos hatások is előfordulhatnak, pl. „*Tell your doctor or pharmacist if you or your child develop any of these problems or if you have any other unexpected or unusual symptoms while taking Erythroped SF Suspensions*” (= Mondja el orvosának vagy gyógyszerészének, ha önnél vagy az ön gyermekénél ezen problémák közül bármelyik jelentkezik vagy bármely más nem várt vagy szokatlan tünetet tapasztal mialatt az Erythroped SF szuszpenziót használja), vagy „*Ezen tünetek vagy bármely más szokatlan tünet vagy panasz esetén kérjük, kezelőorvosát haladéktalanul keresse fel*”. Az ilyen mondatok, amikor nem zárják ki a lehetőségét annak, hogy a gyógyszerismertetőben felsorolt mellékhatásokon kívül más káros hatások is előfordulhatnak, azt implikálják, hogy – ugyan ritkán – az adott gyógyszernek gyakorlatilag mindenféle mellékhatása lehet, olyanok is, amelyekről a beteg esetleg nem tud. Ilyen mondatok alkalmazásával a gyógyszergyártók elhárítják magukról a felelősséget, mivelhogy nem mondják ki egyértelműen, hogy a gyógyszer szedése milyen következményekkel járhat. Ezt az eszközt tehát újfent arra használják, hogy megelőzzék, hogy a gyógyszer által esetleg károsított betegek jogi lépéseket tegyenek ellenük, és arra hivatkozhatnak, hogy a gyógyszerismertetőben az áll, hogy a felsoroltakon kívül bármely más mellékhatás előfordulhat. Ebbe a kategóriába pedig minden, gyógyszerek által okozható nemkívánatos hatás – beleértve az egészen súlyos mellékhatásokat is – beletartozik.

Információközlés a gyógyszer tárolásával kapcsolatban

Mindegyik gyógyszerismertetőben az utolsó retorikai lépés a gyógyszer tárolásával kapcsolatos instrukciók, azaz hogy a gyógyszert meddig lehet felhasználni és milyen helyen és hőfokon lehet tárolni. Az általam vizsgált magyar szövegek közül mindegyik ezt a funkciót egy szükségességet vagy tiltást kifejező modális eszközzel, vagy pedig a felszólító móddal fejezi ki. Pl. *„A gyógyszert a csomagoláson feltüntetett lejárati időn belül szabad felhasználni. A gyógyszert gyermekek elől gondosan el kell zárni!”* Vagy pl. *„Ne tárolja 30°C feletti hőmérsékleten.”* A felszólító mód deontikus pozíciókat fejez ki, se nem erősebb, se nem gyengébb, mint egy szükségességet kifejező modális segédige, és nem jobban vagy kevésbé udvarias annál (Palmer, 1993). Tehát itt azt láthatjuk, hogy a gyógyszerismertető egyértelműen utasítja a beteget, hogy hogyan tárolja a gyógyszert. Az angol nyelvű szövegek fele szintén ezeket az eszközöket használja a gyógyszer tárolásával kapcsolatos instrukciók megfogalmazására, de néhány helyen a felszólító módnál gyengébb erejű szükségességet kifejező segédigét találtam (pl. „should”): *„This medication should not be used after the expiry date shown on the label”* (= Ezt a gyógyszert nem lenne szabad a címkén lévő lejárati idő után felhasználnia). A should ige használatkorl a beszélő nem zárja ki annak lehetőségét, hogy az általa leírt esemény esetleg nem következik be (Palmer, 1993), tehát nem vállal felelősséget azért, hogy a beteg betartja-e az utasításokat. Az általam vizsgált szövegekben a „should” ige „should have” formában is előfordul, ami azt fejezi ki, hogy a gyógyszergyártó még jobban elhatárolja magát. Továbbá, az angol nyelvű szövegek több esetben a „will” segédigét használják az instrukciók megfogalmazására, pl. *„It will be used before the expiry date. Your medicine will be kept below 30°C away from light. The solution will be stored below 25°C and used within 24 hours”* (Szó szerinti fordításban, helytelen magyarossággal: A lejárati idő előtt lesz felhasználva. Az ön gyógyszere 30°C alatt és fénytől védve lesz tárolva. Az oldat 25°C alatt lesz tárolva és 24 órán belül lesz felhasználva). A segédige előjelzi, hogy az esemény be fog következni, tehát a beteg betartja az utasításokat. A „will” segédige nem a beszélő véleményével vagy hozzáállásával foglalkozik, hanem teljes mértékben befogadó-orientált (Palmer, 1993), tehát a gyógyszer felhasználójára van bízva, hogy betartja-e az utasításokat, nem fejezi ki olyan egyértelműen, mint a felszólító mód vagy egy szükségességet kifejező segédige, hogy a betegnek be kell tartania a tárolásra vonatkozó utasításokat is ahhoz, hogy a gyógyszer a legelőnyösebb hatást tudja nyújtani.

Következtetés

Az eredményekből a következő következtetéseket lehet levonni:

- mindkét nyelv nagymértékben alkalmazza a modalitás eszközét a gyógyszerismertetőkből;
- mindkét nyelvben találunk arra példákat, hogy egy szerkezeten belül több eszközt alkalmaznak a modalitás kifejezésére;
- a magyar gyógyszerismertetőik általában egyértelműbben közlik az információt, míg az itt vizsgált angol szövegek (néhány példától eltekintve) jobban tompítják vagy kódosítják az információt, mint a magyar szövegek.

Ebben a műfajban a modalitás kifejezésére használt eszközöknek az a fő funkciója, hogy módosítsák az e műfajhoz tartozó szövegek által közölt információ igazságtartalmát, azáltal, hogy kerülnek az egyértelműséget és szándékosan pontatlan információt közölnek. A modalitást két fő célból alkalmazzák: egyrészt hogy megváltoztassák a beteg hozzáállását az általa szedett gyógyszerhez (pl. megnyugtassák vagy megzavarják a beteget), másrészt hogy a gyógyszergyártók elhárítsák magukról a felelősséget azáltal, hogy nem közlik pontosan egy gyógyszer szedésének lehetséges következményeit.

Hivatkozások

Lyons, J. (1977): *Semantics*. CUP: Cambridge

Palmer, F.R.(1993): *Mood and Modality*. CUP: Cambridge

Steele, S. et al.(1981): *An Encyclopedia of AUX: a study in cross linguistic equivalence.*: MIT Press: Cambridge, Mass and London.

Swales, J.M. (1993): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. CUP: Cambridge

Jármai Erzsébet Mária
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetencia-fejlesztésről

A gyorsan változó gazdasági környezet által diktált piaci szükségletek köztük a gazdasági szaknyelv tanítása is új kihívást hozott a szaknyelvtanárok számára. E megváltozott körülmények között a tapasztalati tudás elsajátíttatása, és a személyiségfejlesztés olyan pedagógiai felkészültséget követel a szaknyelvtanártól is, amelyekbe beletartoznak az érzelmekkel kapcsolatos ismeretek: az érzelmi hatásmechanismusok általános alaptörvényeinek fontos konzekvenciái vannak a mindennapi élethelyzetekben; a fejlett érzelmi intelligencia szükségszerűen magában foglalja annak ismeretét, hogy ezek a hatások mikor és hogyan lépnek föl. Tudatosan kellene felhasználni az érzelmeknek a gondolkodásra, az információ-feldolgozásra, a viselkedésre, a társas interakciókra gyakorolt hatásait; éppen azért, mert a tanárnak a pedagógiai szituációkban meghozott gyors, de tudattalan kognitív döntéseinek sokkal nagyobb súlya, következménye lehet, mint a hétköznapi szituációkban. Bizonyos érzelmi kompetenciáknak a fejlesztése korábban is a pedagógiai célok között szerepelt, kutatások tárgyát képezte, de szisztematikus rendszerbe foglalásukkal, csoportosításukkal az érzelmi intelligencia fogalmának megjelenése előtt nem találkozhattunk. Abban mindenestre konszenzus van, hogy célzott kompetencia-fejlesztésben csak hasonló kompetenciákkal rendelkező szakemberek tudnak részt venni. A szaknyelvi tanárképzés ezen felül a pedagógusképzés specifikus interdiszciplináris területe.

Bevezető

Az európai térség felsőoktatás-politikáját átalakító Bolognai folyamathoz igazodó reformtörekvések a tanári kompetenciák területét sem hagyták érintetlenül. A szaktárgyakat, alapozó tárgyakat oktató, és a szaknyelvvoktatókat »csak nyelvtanárnak« címkéző szakembereknek a minőségjavítást serkentő önreflexiójához is hozzájárulhatunk azzal, ha a tőlünk, nyelvtanároktól elvárt kompetenciáinkról és szerepkörünkről mi magunk is elgondolkodunk. Most, amikor az ismeretközpontúság dominanciájától szenvedő magyar (köz)oktatás átalakításához a tanárképzés is igyekszik¹ újragondolni a kompetencia-igényeket, egyre sürgetőbb ez a felvetés.

Interdiszciplinaritás

A szakmai nyelvhasználat elsajátíttatása a hagyományos tanári feladatokon túl többféle szereppel ruházza fel a nyelvtanárokat. Nyilvánvalóan más szaknyelvhasználatra is, de a gazdasági szakmai idegen nyelvekre különösképpen igaz a folyamatos aktualizálás, ami szükségszerű a körülöttünk állandósult gazdasági, társadalmi, technológiai stb. változások miatt. Minthogy éppen ezeknek a változásoknak mentén megjelent új

elvárások szélesítették a szaknyelvtanári szerepkört², ezek betöltéséhez elengedhetetlen az a fajta interdiszciplináris szemlélet vagy gondolkodás, amelynek az elsajátítása már önmagában bizonyos kompetenciák önfejlesztésének igényét, a folyamatos önképzést feltételezi.

Amikor a szakemberek mind a közoktatás problémáit, mind a felsőoktatás-szakképzés hiányosságait többek között a kompetenciafejlesztés elhanyagolásának tulajdonítják, akkor felmerül a kérdés, hogy miként fejleszti egy oktató a másoktól elvárt kompetenciákat, ha ő sem rendelkezik velük, vagy nem is kellett ezzel korábban a felsőoktatásban foglalkoznia. Az oktatók közül sokaknak semmiféle pedagógiai végzettsége nincs, holott a tanári képesítés megszerzése is csak az első lépés a pedagógiai szakértelem kimunkálásához³. Az előadás-központú és ismeretátadásra koncentráló tömegoktatás rutin-szokásaitól idegen az a módszertani kultúra, ami az úgynevezett készségtantárgyaknál (mint például az idegen nyelv) legalább teoretikusan elfogadott volt.⁴ Az interdiszciplináris szemlélet⁵ tehát egy bizonyos garanciát jelent a minőség elérésére, garanciát a minőség-tudatos magatartásra. A ma leginkább versenyképes felsőoktatási rendszerekkel rendelkező országokban a minőség és versenyképesség javításának legfontosabb eszközét a felsőoktatás emberi erőforrásainak fejlesztésében látják (Halász, 2007).

Szükségletek, igények

A fejlesztés egyik pillére a tanulási igényekben megjelenő környezeti elvárások. A munkaerőt érintő trendek, előrejelzések tovább erősítik a változások hangsúlyosságát: a munkafolyamatok átalakulnak, határokon átnyúlnak, ez szervezési és irányítási változásokat von maga után. A munkaerő mobilitása és vándorlása egyfelől erősen növekszik, másfelől a számának hullámozása várható⁶. Az évtized végére a kiszervezett munkaerő aránya 30-40%-ra emelkedhet. (A távolkeleti és kelet-európai képzett diplomások az egyik fő célcsoport.) A menedzsereknek új feladat lesz olyan csapatot igazgatni, akivel alig (vagy nem) találkoznak. A bejósolható hatások vegyesek: a decentralizált döntéshozatal az érintettek bevonásával megosztja a felelősséget; a virtuális elérhetőség állandó készenléti állapotot gerjeszt, ami félelmet kelt; a mobilitás és az egyre nagyobb igény a tudás jobb kiaknázására növeli a feszültséget és a versengést a munkavállalók között, valamint csökkenti az elkötelezettséget. Mindez pedig gátolja a tanulást és nem kedvez az együttműködésnek. (Pfeffer, 2007:44-45) A korban, etnikai hovatartozásban, életstílusban különböző többnemzetiségű munkaerő-állomány szintén alkalmazkodási és együttműködési kérdéseket vet fel, a további kompetencia-igényekről nem is beszélve, amelyekkel a képző intézményeknek számolni kell. Természetesen az egyes szakmák

eltérő speciális kompetenciák fejlesztésével sajátíthatók el, de ma a legújabb kihívásoknak a legtöbb területen egy bizonyos szintű személyes és szociális kompetenciával, azaz érzelmi intelligenciával lehet megfelelni. (vö.: Goleman, 2002; Goleman – Boyatzis – McKee, 2003; Göndör, 2003, 2007; Ciarrochi – Forgács – Mayer, 2003)

Pszichológiai háttér

Hogy miért kerülnek az érzelmek reflektorfénybe, arra az elmúlt két évtized tudományos előrelépéseiben találjuk meg a választ. Ügyvédek, orvosok, könyvelők, mérnökök, ügyvezetők munkáját a bal agyféltekés gondolkodás határozta meg, így képezte ki őket az iskola, ez vitte őket előbbre az életben. A technikai fejlődésnek köszönhetően a gépek ma már el tudnak látni olyan feladatokat, amit az ember a bal agyféltekéjével végez. A korábbi foglalkozásokban dolgozó szakembereknek új képességekkel kell előrukkolniuk, és olyan munkára kell szakosodniuk, amit a számítógép nem tud jobban olcsóbban és gyorsabban elvégezni. A bal agyfélteke dominálta gondolkodás még mindig számít, de már nem elég. Egyre nagyobb mértékben a jobb agyfélteke gondolkodása határozza meg, ki jut előre.

Az érzelmek felé fordulásnak további indítatója is volt, ami általános jelenségnek könyvelhető el: a bal agyféltekés gondolkodás segítségével létrehozott jómód és fellendülés a kevésbé racionális jobb féltekés érzékenységre irányította a figyelmet – a szépségre, a spiritualításra, az érzelmekre. Hogy a zsúfolt piacon megmaradjon a cég vagy az egyén, ahhoz a design, az empátia, a játékosság és más, látszólag »képlékeny« tulajdonságok kellenek. A jólét csodálatos dolgokat hozott az emberek életébe, de az anyagi javak bősége nem feltétlenül jelenti azt, hogy boldogabbak lennének. Az élet céljának és értelmének keresése életünk szerves részévé vált. Az emberek az életükről szóló napi szövegek helyett a mélyebb összefüggések felé fordultak. (Pink, 2007:29)

A pszichológiai kutatások is eljutottak annak bizonyítására, hogy a »személyiség működése« az érzelmekkel együtt teljes. A tanulási folyamatra vonatkoztatva a kognitív információ-feldolgozás érzelmi befolyásoltságát emelem ki: voltaképpen interaktív kapcsolatot feltételeznek a kutatók az érzelem és megismerés között. A pozitív és negatív érzelmek eltérő információfeldolgozási stratégiát⁷ hoznak létre, továbbá a különböző feldolgozási eljárások különböző mértékű érzelmi beáramlást (AIM)⁸ eredményeznek, azaz a szituáció és a feladat jellege különböző érzelmeket vált ki, amelyek visszahatnak a helyzetre. Hasonlóképpen alkalmazható Csíkszentmihályi »flow« elmélete, amelyben az élmény minőségét a képességek és a mindennapok kihívásainak, a feladatok megoldásainak az összevetése hozza létre. (Csíkszentmihályi,

1998) A pozitív érzelmi átélés nem csak az információ-feldolgozást, a gondolkodást, a problémamegoldást segíti, hanem a memória működését. A mentális aktivitás hatékonysága megsokszorozható változatos tevékenységek integrálásával, nevezetesen, ha az agyi laterális specializáció ismeretében mindkét féltekét működtetjük, és ezáltal emocionális impulzusok szabadulnak fel. Mindezek a (teljesség igénye nélkül említett) tudományos fejlemények egyrészt magyarázattal szolgálnak a pedagógiában már korábban megismert hatásmechanizmusokra, másrészt ugyanúgy állíthatók a tanulás szolgálatába, mint ahogy felhasználhatók a munkavégzés hatékonyabbá tételére⁹.

A tanulási folyamatot befolyásolandó, a konkrét helyzetnek megfelelően tudni kell felhasználni ezeket a hatásokat. A sikeres megvalósításhoz nem elegendő az elméleti felkészültség, a szakmai tudás, sokkal inkább egy komplex kompetencia-rendszer működtetésére van szükség (vö.: Pfister, 2007), amelyet nevezhetünk akár személyes és szociális kompetenciának, akár érzelmi intelligenciának, a konkrét elemei nyilvánvalóak: önismeret, reális önértékelés, önbizalom, rugalmasság, empátia, kommunikációs képességek, konfliktuskezelés, együttműködés, stb.

Pedagógiai megközelítés

A fentiek fényében azt mondhatjuk, hogy az interdiszciplinaritásnak a tanárképzésben, illetve a tanár-továbbképzésben kellene leginkább érvényre jutni, mert a képző intézmények szemlélete, stratégiája – ezt az oktatók képviselik – kihat a minőségre és a versenyképességre: ha nem figyel a pedagógiára az legalább olyan nagy baj, mintha csak arra figyelne.

A nevelő-oktató és képző intézményekben zajló reformok, a képzési rendszerek átalakításai, a pedagógus kompetenciák optimális körének meghatározására irányuló törekvések mind a változások mentén formálódó társadalmi elvárásoknak való megfelelést célozzák. Ez már pozitív elmozdulást tükröz az interdiszciplináris szemlélet irányába. Az első eredményekig azonban még hosszú utat kell megtenni az oktatás résztvevőinek, ami mindenekelőtt önreflexiót kíván a közelmúlt pedagógiai tapasztalatain okulva. Minthogy a közoktatás, a pedagógusképzés és -továbbképzés gondjai, hiányosságai összefüggnek, begyűrűznek a felsőoktatásba, szakképzésbe, így kezelni kell a ma még örökölt problémákat is. Erre csak akkor lesz képes az oktatói állomány, ha maga is megújul, elfogadja a változásokat, belsőleg válik elkötelezetté és lépést tart a fejlődéssel. A képzés és fejlesztés előfeltétele tehát a felsőoktatási szakemberek – beleértve a szaknyelvtanókat is – kompetenciáinak

meghatározása. Ezután következhet a tanárképzés és -továbbképzés tartalmának újragondolása, kidolgozása.

Külföldön – először a fejlett országokban¹⁰ – hasonló átalakulások mentek/mennek végbe, amelyeknek közös jellemzőit a következőkben lehetne összefoglalni:

A felsőoktatásban a kiépülő LLL rendszer¹¹ részeként olyan új szakmák keletkeznek, amelyekben a hagyományos funkciókhoz köthető szakmai tevékenység, az oktatás és kutatás, menedzsment funkciókkal is kiegészül. Az új szakmákhoz kvalifikációkat határoznak meg tanulási kimenetekkel és kompetencia-tartalmakkal, amelyek standardokra épülnek. Ennek kimunkálásában többnyire civil szervezetek vesznek részt, de mindenképpen erős a társadalmi ellenőrzés. Az elsősorban oktatással foglalkozó szakemberekre kidolgozott nemzeti és nemzetközi standardokat¹² összehasonlítva figyelemre méltó az a tény, hogy az egyes kategóriák többségükben a személyes és szociális kompetenciák¹³ közé sorolhatók és kevesebb a specifikusan szakmai jelleget tükröző speciális kompetencia.

- Képesség a tanulás természetének megértésére.
- A tanulás új módjainak megértése és a tanítás új formáinak ismerete (távoktatás is).
- Tanítási és tanulási technikák széles körének alkalmazása.
- Tanítási és tanulási programok tervezése és elkészítése.
- Képességek, attitűdök a tanulás támogatása érdekében.
- Képesség heterogén hallgatói csoportok oktatására.
- Képesség nagy létszámú csoportok oktatására a minőség romlása nélkül.
- Képesség személyes és szakmai problémamegoldó stratégiák kifejlesztésére.
- Tanulói közösségek kialakítása, (ön)fejlesztése.
- Emberek, folyamatok fejlesztésének képessége.
- A hallgatók tanulásának, fejlődésének nyomon követésére való képesség.
- A hallgatók értékelésével kapcsolatos tudás és a hallgatók teljesítményének értékelése.
- Szakmai, szaktárgyi követelményeknek való megfelelés.
- Szaktárgyi tudás és annak tudása, hogyan lehet a szaktárgyat eredményesen tanítani.
- A szakterület IKT alkalmazásainak ismerete.
- Érzékenység a külső piac jelzéseire.
- Érzékenység a fogyasztók (tanulók, hallgatók!) igényeire, szükségleteire.
- Multikulturális tényezők hatásának (tanításra) elfogadása.

- A hallgatók és a tanulás iránti elkötelezettség.
- Saját tanítási gyakorlatról való gondolkodás képessége.
- A saját tapasztalatból való tanulás képessége. (Halász nyomán 2007)

Összegzés

Konklúzióként nem tudok mindent megoldó instrukciót adni, hogy miként fejleszthetnénk a leginkább fontosabbnak tartott tanár-kompetenciáinkat, de azt hiszem ehhez magunkba kell fordulni, valamiféle önreflexiót végezni, és ha olyasmit érzünk jónak és helyesnek, amit Delors fogalmazott meg, akkor jó úton járunk.

„A pedagógiai folyamat középpontjában a tanár és a diák szoros kapcsolata áll. A tanár munkája nemcsak abból áll, hogy ismereteket vagy információkat közöl, hanem abból is, hogy ezek összefüggéseit megvilágítja és felveti a problémákat, hozzásegítve a diákokat, hogy elképzeléseik kapcsolatát találjanak saját és az általánosabb kérdések között. A tanár célja a diák személyiségének teljes kibontakoztatása, önállóságának tiszteletben tartása mellett. Döntő a tanárok szerepe a tanuláshoz való – pozitív vagy negatív – viszony kialakításában is. Nekik kell felkelteniük az érdeklődést, fejleszteniük az önálló gondolkodást, bátorítaniük az intellektuális fejlődést, s megteremteniük a formális és folyamatos oktatás sikerességéhez szükséges feltételeket.” (Delors 1997:117-120)

Hivatkozások

- Chrappán, M. (2007): *Kompetenciák a pedagógusképzésben*. V. Kiss Árpád Emlékkonferencia Debrecen, 2007. szeptember 28-29.
- Ciarrochi, J.–Forgács, J.P. –Mayer, J.D. (2003) (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó: Budapest
- Csikszentmihályi, M. (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak*. Kulturtrade Kiadó: Budapest
- Delors, Jacques (1997): *Az oktatás – rejtett kincs*. Osiris Kiadó: Budapest
- Falus, I. (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Forgács, J. (2001): Érzelmek és gondolkodási stratégiák: interaktív kapcsolat. In: Forgács József (Forgács, J.P.) (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó: Budapest, 257-286.
- Forgács, J. (2003): Affektív intelligencia: az érzések hatása a társas gondolkodásra és viselkedésre. In: Ciarrochi, J. –Forgács, J.P. –Mayer, J.D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó: Budapest, 77-102.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft.: Budapest
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – McKee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó: Budapest
- Göndör, A. (2003): Érzelmi intelligencia és szervezeti kommunikáció. In: *Hid Kelet és Nyugat között. Tudományos Évkönyv 2002*. BGF: Budapest, 177-186.
- Göndör, A. (2007): Szervezetfejlesztés: érzelmi intelligencia fejlesztési stratégiák. In: *Stratégiák 2007 és 2013 között. Tudományos Évkönyv 2006*. BGF: Budapest, 106-113.

- Halász, G. (2007): Felsőoktatási szakemberek kompetenciakövetelményei nemzetközi összehasonlításban. Országos Neveléstudományi Konferencia: Budapest, 2007. október 26. valamint: www.halasz.hu
- Jármai, E. (2007): A szakmai nyelvhasználat záloga: a személyiségfejlesztés és nyelvtanulás koherenciája. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua-2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Debreceni Egyetem: Debrecen, 43-48.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2007): Szakmai nyelvhasználat a pedagógusképzésben. In: Silye M. (szerk.): *Porta Lingua-2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Debreceni Egyetem: Debrecen, 159-167.
- Pfeffer, J. (2007): Féligazságok a humán menedzsmentben: a bizonyíték alapú vezetés. In: Tucker, E. – Gandossy, R. – Verma, N. (szerk.): *Gazdálkodj okosan a tehetséggel*. HVG Kiadói Zrt.: Budapest, 40-45.
- Pfister, É. (2007): *A pedagógus megváltozott szerepe, kompetenciái a kooperatív tanulás irányításában*. Országos Neveléstudományi Konferencia: Budapest, 2007. október 26.
- Pink, H. D. (2007): Jólét, Ázsia, automatizálás. In: Tucker, E. – Gandossy, R. – Verma, N. (szerk.): *Gazdálkodj okosan a tehetséggel*. HVG Kiadói Zrt.: Budapest, 26-37.
- Rapos, N. – Lénárd, S. (2007): *A tanári szak képzési követelményei az ELTÉ-n*. V. Kiss Árpád Emlékkonferencia Debrecen, 2007. szeptember 28-29.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2007): *Kompetencia alapú óvó- és tanítóképzés a Babes-Bolyai Tudományegyetemen*. V. Kiss Árpád Emlékkonferencia Debrecen, 2007. szeptember 28-29.
- Ternovszky, F. (2006): Munka, anyaság, család. In: *A prioritások és a konvergencia kölcsönhatása a magyar gazdaságban. Tudományos Évkönyv 2005*. BGF: Budapest, 130-142.
- Tucker, E. – Gandossy, R. – Verma, N. (2007): *Gazdálkodj okosan a tehetséggel*. HVG Kiadói Zrt.: Budapest

Jegyzetek

¹ Rapos – Lénárd (2007), Szabó-Thalmeiner (2007), Chrappán (2007), Kurtán (2007)

² Közvetítő, transzformáló, fejlesztő, integráló szerep. (Kurtán 2003:266)

³ A tudás gyors változása, a tudástechnológiák radikális átalakulása, és emellett az iskolában felbukkanó újabb kori társadalmi és tanulási problémák egyre fontosabbá teszik a tanári tudás- és készségtár folyamatos megújítását. Az oktatáspolitikai újabbán ébred rá erre, ezért általános a törekvés hatékonyabb pedagógus-továbbképzési politikák kialakítására.

Lásd: http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=AKONT-alapozas_03

⁴ Az orvoslásban és az oktatásban is ellenállás tapasztalható a kísérleti és tapasztalati tanulással szemben. Gyakran bennragadunk múltbeli, korábbi gondolkodásunkban és meggyőződéseinkben. (Pfeffer, 2007:45) (vö.: Falus 1998:110 – a pedagógiai gondolkodás kutatásáról)

⁵ A pedagógiai munkában nyitott gondolkodásmód, az oktatói tevékenység többoldalú megközelítése: külső körülmények figyelembe vétele, elsősorban a gazdaság felől besűrűdő igényeké, továbbá a pszichológia és az egyéb tudományok kutatási eredményeinek felhasználása a tanulási folyamat hatékonyabbá tételében, stb. Lásd. korábbi tanulmányban részletesen. (Jármai 2007)

⁶ Például 2010-re az USA-ban 10 millióval több munkahely lesz, mint munkavállaló; 2016-ban némi emelkedés következik, de az újonnan belépők nem pótolják rögtön a távozók

hosszú évek alatt felhalmozott tudását és tapasztalatát. (Tucker – Gandossy – Verma 2007:11)

⁷ A piaget-i (1954) akkomodáció és asszimiláció Fiedler továbbfejlesztett elméletével: az akkomodáció során (negatív érzelmek esetén) a szervezet alkalmazkodik a külső ingervilághoz, figyelni a legapróbb tényeket, a konzerváció a legfőbb funkció. A külvilághoz való alkalmazkodás követelményei előbbre sorolódnak, mint a belső gondolatok (*Forgács* 2003:88) Az emberek negatív hangulatban rendszerezettebb információfeldolgozást hajtanak végre, lassúbb és kevesebb spontán illetve heurisztikus döntést hoznak, előnyben részesülnek az alaposítást igénylő feladatok. Ezzel szemben az asszimiláció fordított alkalmazkodó működés, amellyel a szervezet egy belső kognitív struktúrát alkalmaz a külvilágra, amelynek során az ingerbemenet átalakul és gazdagodik a belsőleg aktivált tudásstruktúrák használata révén. (vö.: *Forgács* 2001:261) Ebben az állapotban a gondolkodó személy kevesebb figyelmet szentel a kívülről érkező információknak (*Forgács* 2003:88). Más szavakkal, a pozitív hangulatú emberek kreatívabbak, spontánabb feldolgozási stílussal jellemezhetők. Az így megvalósult működés az aktív előállítás, szemben az inkább passzív konzervációval (*Fiedler* 2003:165-176).

⁸ Affect Infusion Model (*Forgács* 2001:400-407)

⁹ A flow pozitív hatása a munkavégzésre (Csíkszentmihályi 1998); Az örömmel, elégedettséggel végzett munka hatékonysága a GDP növekedéséhez járul hozzá. (vö.: Ternovszky 2006:133)

¹⁰ Egyesült Királyság, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, USA, Franciaország, Németország; lásd. www.halasz.hu

¹¹ Lifelong Learning

¹² UNESCO, UK – SEDA: Staff and Educational Development Association, USA – National Board for Professional Teaching Standards. (Halász 2007. ONK) (vö.: Kurtán 2007: 163)

¹³ EQ-szerinti felosztásban (Goleman – Boyatzis – McKee 2003:63-64) (vö.: Göndör 2007:108)

Makai Zoltán
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Kaposvári Képzési Központ

A pixel és voxel fogalmak terminológiai elemzése

Mára a képalkotó diagnosztika az orvostudományok önálló tudományterületévé, továbbá az egyetemi képzésben alap- és mesterképzési szinten egyaránt választható szakká vált. A folyamatos innováció és a tárgykör terminológiai rendszerének folyamatos bővülése párhuzamosan zajlik az innovációt végző országok nyelvében, ami a képalkotó diagnosztika területén elsősorban az angol nyelvet jelenti. A magyar nyelv e tárgykör tekintetében receptív nyelvnek tekinthető, így komoly problémát jelent az angol nyelvterületen keletkező nagyszámú új terminus terminológiai rendszerezése és a magyar nyelvbe illesztése.

Az dolgozat célja a pixel és a voxel fogalmak szisztematikus terminológiai vizsgálata. Mindkét fogalom a képi diagnosztika alapfogalma. A pixel szó a digitális fényképezőgépek elterjedésének köszönhetően mára a köznyelvben is elterjedt. Ezzel szemben a voxel terminus nem bukkant fel sem a köznyelvben, sem a magyar tudományos és műszaki szótárakban, lexikonokban. A kutatás szótárak és lexikonok vonatkozó szócikkeinek, valamint szakirodalmi források felhasználásával határozza meg a nevezett fogalmak tartalmi jegyeit és a terminusok pontos jelentését, továbbá megkísérli meghatározni a voxel terminus 'terjedési sebességét' a magyar nyelvben.

Bevezetés

A képalkotó diagnosztika erősen interdiszciplináris tudományterület, ami az alkalmazott terminológiában is megmutatkozik. A gyorsan változó terminológiai infrastruktúra elsősorban a képalkotó diagnosztika fejlődését biztosító tudományok fejlődési frontvonalainak metszéspontjaiban keletkezik, az innovációt végző országok nyelvében, szókincsében. A magyar nyelv, e tárgykör tekintetében, receptív nyelvnek tekinthető, komoly problémát jelent az angol nyelvterületen keletkező nagyszámú új terminus terminológiai rendszerezése és a magyar nyelvbe illesztése.

A cikk célja a *pixel* és a *voxel* fogalmak szisztematikus terminológiai vizsgálata. Mindkét fogalom a képi diagnosztika alapfogalma. A *pixel* terminus, a digitális fényképezőgépek elterjedésének köszönhetően mára a köznyelvben is elterjedt. Ezzel szemben a *voxel* terminus nem terjedt el a köznyelvben, a magyar orvosi és műszaki szótárak és lexikonok csak elvétve tartalmaznak a terminusra vonatkozó szócikket, a fogalom definícióját jobbra mellőzve.

A kutatás brit és amerikai valamint magyar szótárak és lexikonok vonatkozó szócikkeinek, valamint szakirodalmi források felhasználásával határozza meg a nevezett fogalmak tartalmi jegyeit és a terminusok pontos jelentését.

A tudományterület terminológiájának elemzése Fóris *Hat terminológia lecke* című munkája alapján készült. (Fóris, 2005)

A vizsgált korpusz és szótárak

A vizsgált magyar nyelvű korpusz a tudományterület szakembereivel, elsősorban a Pécsi Egyetem Egészségtudományi Kar Diagnosztikai Képzőintézet Tanszékén is tanító Prof. Dr. Bogner Péter, Vandulek Csaba és Walter Norbert tanárokkal történt előzetes konzultációt követően állt össze. A korpusz egy elektronikusan tárolt, számítógépes eszközökkel is elemezhető és egy nyomtatott formában, tehát kézi eszközökkel kutatható részből áll. A szövegdigitalizálás rendkívül idő- és költségigényes folyamat, ezért nem volt lehetőség a korpuszba került kötetek digitalizálására. Az elektronikus korpusz tartalmazza a tudományterület magyar nyelvű folyóirata, a Magyar Radiológia 2000-2007 január között megjelenő cikkeit. A korpusz fejlesztése során az on-line, PDF formátumban hozzáférhető cikkeket a Solid Converter PDF megnevezésű szoftver segítségével konvertáltuk word document majd, a kutathatóságot megkönnyítő html kiterjesztésű fájlkká. A digitalizált korpuszban a Wordsmiths Tool 4.0 korpuszkezelő program segítségével vizsgáltuk a nevezett terminusokat. Az elektronikus korpusz mintegy 350.000 szövegszó terjedelmű, több mint 170 cikket tartalmaz.

A nyomtatott korpusz Horváth Ferenc *A radiológia alapfogalmai* (1995), valamint Szlávy László *Az emberi test CT és MR vizsgálata* (1995) című köteteket tartalmazza. Az említett munkák, szakértői tanácsra, azért kerültek be a korpuszba, mert tartalmazzák a két vizsgált terminus vélhetően legkorábbi megjelenését a képzőintézet diagnosztika magyar nyelvű irodalmában. A nyomtatott korpusz terjedelme megközelítőleg 100.000 szövegszó. A vizsgált korpusz összeállítása során Szirmai *Bevezetés a korpusznyelvészetbe* című munkájában foglaltak szerint jártunk el (Szirmai, 2005).

A kutatás során brit illetve amerikai szerkesztésű orvosi szótárakat valamint magyar kiadású orvosi és műszaki szótárakat és internetes forrásokat is elemeztünk. A brit és amerikai források elemzése mellett a kutatás azon fázisában döntöttünk, amikor kiderült, hogy a magyar források alapján nem lehetséges a vizsgált terminusok fogalmi jegyeinek, definícióinak egyértelmű meghatározása.

A kutatásba bevont magyar szerkesztésű orvosi és műszaki szótárak:

1. Brencsán János: *Orvosi szótár. Orvosi kifejezések magyarázata* (OSZOKM)
2. Magyar-Angol: *Orvosi szótár* (MAOSZ)

3. Magay Tamás- Kiss László: *Angol-magyar műszaki és tudományos szótár* (AMMTSZ)

4. Nagy Ernő- Klár János: *Angol-magyar műszaki szótár* (AMMSZ)

Hartmann (2001) szótártipológiai felosztása szerint a MAOSZ, az AMMTSZ és a AMMSZ kétnyelvű, alfabetikus, nyelvészeti szakszótárak, melyek enciklopédikus ismereteket nem tartalmaznak. Ezek a szótárak elsősorban műszaki, tudományos felkészültséggel rendelkező szakemberek vagy szakfordítók számára készültek, számukra a címszavak fogalmi értelmezése szükségtelen. A OSZOKM egynyelvű alfabetikus, enciklopédikus szakszótár, mely a címszavak rövid, célratoró magyarázatát tartalmazza a magyar ajkú szótárhasználó, elsősorban a laikus vagy a tanuló számára.

A kutatásba bevont brit/amerikai szótárak:

1. *Steadman's Concise Medical Dictionary* (SCMD)

2. *Steadman's Electronic Medical Dictionary v.4.0* (SEMD)

Mindkét szótár egyazon kiadó terméke: a Steadman's Concise Medical Dictionary 1987-es kiadású és – mint neve is mutatja – közepes méretű, tömör változat. A Steadman's Electronic Medical Dictionary v.4.0 modernebb, 1996-os elektronikus szótár. Mindkét szótár egynyelvű, alfabetikus szakszótár, melyek átfogó enciklopédikus magyarázatot nyújtanak az egyes szócikkekhez. Mindkét szótár egyetlen szakterületet ölel fel: az orvostudományt.

A fent említett két szótáron kívül a kutatásba bevontunk további angol és amerikai orvosi és egészségügyi szótárakat, mivel azonban egyikük sem tartalmazta a vizsgált terminusokat címszóként, ezek felsorolásától eltekintünk. A kutatásba a fentiekén kívül bevontuk a Wikipédia elektronikus (Internetes) lexikonok magyar (WM) és angol (WA) adatbázisát is.

A pixel és a voxel terminusok bemutatása

A *pixel* és a *voxel* terminusok meghatározása során elsősorban a rendelkezésre álló magyar és angol szótárak és enciklopédiák meghatározásaiból indultunk ki. Vizsgáltuk azt, hogy tartalmazzák-e az egyes források a kérdéses terminusokat, és ha igen, mely jellemző fogalmi jegyekkel definiálják azokat. Az elemzést Fóris (2005) alapján onomasziológiai alapokon, vagyis nem a szóalakból, hanem a fogalomból kiindulón végeztük, vizsgálva továbbá a terminusok egymáshoz való viszonyát és azt, hogy hogyan illeszkednek az adott tárgykörbe. Az 1. táblázat foglalja össze a két vizsgált terminusra vonatkozó meghatározások jellegét (nyelvészeti vagy enciklopédikus) a források tükrében.

1. táblázat

Mely vizsgált szótárak és lexikonok tartalmaznak nyelvészeti és/vagy enciklopédikus adatokat a *pixel* és a *voxel* terminusokról

Forrás	Pixel nyelvészeti definíció	Pixel enciklopédikus definíció	Voxel nyelvészeti definíció	Voxel enciklopédikus definíció
OSZOKM	0	0	0	0
MAOSZ	0	0	0	0
AMMTSZ	X	0	X	0
AMMSZ	X	0	0	0
SCMD	X	X	0	0
SEMD	X	X	X	X
WA	X	X	X	X
WM	X	X	0	0

Vizsgáljuk meg először a *pix* terminus tartalmi jegyeit:

pixel (pik'sel) Contraction for picture element, a representation of a single volume element (voxel) of the display on the CT image. (SCMD, 1987:)

pixel A contraction for picture element, a two-dimensional representation of a volume element (voxel) in the display of the CT or MR image, usually 512 by 512 or 256 by 256 pixels respectively. (SEMD, 1996)

pixel vagy magyarul képpont egy 2-dimenziós bitkép vagy raszteres megjelenítő eszköz elemi egysége, amelyek rácsszerkezetbe rendezve az adott megjelenő képet alkotják. Egy pixelt meghatározó elhelyezkedése (két koordinátával), illetve információtartalma (színe, az intenzitása és a köztük lévő kontrasztarány, összefoglalva a denzitás-értéke). A szó az angol *picture element* (a. m. képelem) kifejezésből származik, ahol a *picture* szó a *pix* rövidített alakban szerepel. (<http://hu.wikipedia.org/wiki/Kezd%C5%91lap>, 2007.10. 12)

pixel (short for picture element, using the common abbreviation "pix" for "pictures") is a single point in a graphic image. Each such information element is not really a dot, nor a square, but an abstract sample. With care, pixel s in an image can be reproduced at any size without the appearance of visible dots or squares; but in many contexts, they are reproduced as dots or squares and can be visibly distinct when not fine enough. The intensity of each pixel is variable; in color systems, each pixel has typically three or four dimensions of variability such as red, green, and blue, or cyan, magenta, yellow, and black. (http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page 2007. 10. 12)

pixel szt képelem, pixel (AMMTSZ, 1993:284)

A *pixel* fogalmának részletes vizsgálatát megelőzően a fenti szócikkekkel kapcsolatban a következő észrevételeket és kiegészítéseket kell tenni:

A SCMD szerint a *pixel* vagy képelem a *voxel*, térfogatelem CT képernyőn megjelenő reprezentációja. A definíció két helyen is pontatlan: (a.) a szótár oly módon hivatkozik a *voxel* fogalomra hogy azt sehol nem definiálja. Az SCMD nem tartalmazza a *voxel* címszót. (b.) a *pixel* fogalmat a *voxel* CT képernyőn megjelenő reprezentációjaként értelmezi. Ez így nem igaz. Tény, hogy a képernyők felbontását is *pixel*ben szokás megadni, de a *képernyő-pixel* a képernyőn megjelenő kép pontjaira vonatkozik. Ezen pontok száma a képernyő szerkezeti sajátosságai közé tartozik: egy közepes felbontású számítógép képernyő 7-800.000 *pixelt* tartalmaz, egy mobiltelefon képernyő hozzávetőleg 60.000 *pixeles*, ezzel szemben egy CT felvétel során általában 512x512 (a vizsgált test) elemi térfogatelemeiből (*voxel*) származó *pixel* (azaz 262144 *képpont*) kerül rögzítésre.

A fenti szócikkek összegzéseként a *pixel* terminus meghatározása a következőképpen foglalható össze: a pixel egy digitális kép (bitkép) absztrakt elemi egysége, egy adott térfogatelem (*voxel*) kétdimenziós, elektronikusan tárolt reprezentációja, megfelelő számítástechnikai eszközökkel, rácsszerkezetbe rendezve. A pixelek alapján megjeleníthető a kép. A *pixelt* koordinátaival és az áthatoló vagy kibocsátott sugárzás intenzitásától, kontrasztaránytól függő denzitással szokás jellemezni.

Érdemes hangsúlyozni, hogy a SCMD és a SEMD szaknyelvi szótárak a WM és a WA-hoz képest kevésbé általános meghatározásai a *pixel* terminus definícióit egyértelműen a *voxel* (térfogatelem) terminushoz kötik, vélhetően azért, mert a képalkotó diagnosztikában a képalkotás tárgya a test belső struktúrája, nem pedig a felülete, mint például a fotóművészetben.

A *voxel* terminusra vonatkozóan a következő három meghatározást találtuk:

voxel (a portmanteau of the words volumetric and pixel) is a volume element, representing a value on a regular grid in three dimensional space. This is analogous to a pixel, which represents 2D image data. Voxels are frequently used in the visualisation and analysis of medical and scientific data. Some true 3D displays use voxels to describe their resolution. For example, a display might be able to show 512×512×512 voxels. As with pixels, voxels themselves typically do not contain their position in space (their coordinates) - but rather, it is inferred based on their position relative to other voxels (i.e. their position in the data structure that makes up a

single volume image). (http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page 2007.10.12)

voxel A contraction for volume element, which is the basic unit of CT or MR reconstruction; represented as a pixel in the display of the CT or MR image.(SEMD, 1996: 3)

voxel szt háromdimenziós képelem/*pixel* (AMMTSZ 1993: 316)

A fenti szócikkek elemzése a következő hibákat/ellentmondásokat tárta fel:

Az AMMTSZ a *voxel* terminust 'háromdimenziós képelem'-ként, *pixelként* definiálja. Ez a meghatározás két részből áll: az egyik rész a *voxelt* háromdimenziós képelemként, a másik rész *pixelként* definiálja. Az utóbbi azért helytelen, mert bár a két fogalom összefügg, nem szinonim szavakról van szó, mint azt a továbbiakban látni fogjuk. A 'háromdimenziós képelem' annyiban félrevezető, hogy a kép mindig kétdimenziós. A háromdimenziós kép csak virtuálisan háromdimenziós, a kétdimenziós digitális kép elemi egysége pedig a *pixel*. Az AMMTSZ tehát lényegi definícióval nem szolgál a *voxel* fogalmat illetően.

A SEMD *voxelre* vonatkozó szócikke a *pixel* szócikk esetén már tárgyalt természetű hibát tartalmazza: a *voxelt* a *pixelen* keresztül a képernyőn megjelenő képhez köti, ami csak áttételesen igaz.

A legpontosabb meghatározást a vizsgált források közül a WA adta. A WA szerint a *voxel* egy *térfogatelem* ami a háromdimenziós tér egy elemét képviseli egy egyezményes skála értékeinek megfelelően. Analóg a *pixellel* (de nem ugyanaz!).

A Képkalkotó Tanszék szakértőivel egyetemben szükségesnek tartjuk a *voxel* terminus definíciójának kiegészítését. Ezek szerint a *voxel* a képkalkotói eljárások közül az MR, CT és a PET-ben a vizsgált (emberi) test absztrakt, tetszőleges kiterjedésű eleme, elemi cellája, mely kölcsönhatásba lép a vizsgálatra jellemző fizikai hatással (pl. röntgensugár, mágneses tér). A kölcsönhatás eredménye függvényében (pl. a sugárelnyelés mértéke, kibocsátott rádiófrekvenciás jel intenzitása) a vizsgált elemi cellához egyezményes skála szerinti számértékeket rendelhetünk. A háromdimenziós térfogatelem kétdimenziós, digitális reprezentációja a *pixel*. (Walter, 2007)

Fontos kiemelni, hogy a *voxel* fogalma nem köthető általában a képkalkotáshoz. A digitális fotográfia során a tárgyról visszavert fényt a fényképezőgép képpontokká, *pixelekké* alakítja (digitalizálja), de az eljárás során nem merül fel a voxel-pixel reprezentáció, mivel a keletkező kép a

testek felületéről (két dimenzió) és nem a belső szerkezetükről készül. A voxel, ezért, csak a tágabban értelmezett képalkotó diagnosztikára jellemző, a számítástechnika és a képalkotó diagnosztika metszéspontján keletkezett alapfogalom.

Az elektronikus korpusz vizsgálata során a *pixel* szóra vonatkozó keresés 3 (!), a *voxel* szó keresése 0 (!) találatot hozott. A *pixel* szóra vonatkozó mindhárom találat a CT felvételt megelőző képpont sűrűség beállításnak a képminőségre gyakorolt hatását részletezte, tehát nem adott további adatokat a *pixel* fogalmának pontosítására vonatkozóan. Az a tény, hogy a képalkotó diagnosztika szakmai folyóiratának több mint 350.000 szó terjedelmű korpusza mindössze három találatot adott a *pixel* és nulla találatot a *voxel* szavakra, meglepő volt. Az utólagos szakértői kommentár szerint a Magyar Radiológiában közölt cikkek jelentős része a konkrét képalkotói eszközök lehetőségeit vizsgálja konkrét orvosi esetekben, egyes betegségek vagy betegségcsoportok diagnosztizálásában vagy az intervenciós radiológiában konkrét beavatkozások esetén. Tehát a cikkek célja alapvetően gyakorlati problémák tisztázása, az elméleti alapok érintése nélkül. Ezért lehetséges az, hogy a tudományterület elméleti alapjait leíró, a napi gyakorlatban ritkán alkalmazott alapfogalmak nem, vagy ritkán bukkannak fel az egyes szakmai cikkekben. (Bogner, 2007)

További adalékkal szolgált a nyomtatott korpusz vizsgálata. A Horváth Ferenc: *A radiológiai alapfogalmak* című munka a Komputertomográfia (CT) fejezetében vezeti be a *pixel* és a *voxel* fogalmakat (jóllehet a tárgymutató egyiket sem tartalmazza), a következők szerint:

Különböző irányokból átsugározva egy inhomogén felépítésű testet, különböző profilok adódnak. A más-más irányból készített sugárgyengülési profilok száma határozza meg a belőlük matematikai úton, megfelelő algoritmusok segítségével kiszámítható képelemek (*pixel*), pontosabban volumenelemek (*voxelek*) számát, vagyis a térbeli feloldóképességet. A voxel 0,5-3 mm oldalméretű hasáb, melynek sugárabszorpcióját a készülék – a különböző irányokból nyert végeredményekből visszafelé számolva, egyenként meg tudja adni. Ezekből rekonstruálja a számítógép a vizsgált keresztmetszet 256x256 vagy 512x512 értékből összetevődő mátrix formájában. (Horváth, 1995: 47-48)

A szövegből kiderül: (a.) a *pixel* magyar megfelelője a képelem, a *voxel* a szerző szóhasználatában: *volumenelem (térfogatelem)*; (b.) a *pixel* és a *voxel* között összefüggés van; (c.) milyen módon jutunk el a *pixelek* vagy *voxelek* számának meghatározásához; (d.) a *voxel* egyértelműen a vizsgált test elemi térfogategységeihez köthető (t.i. csak az rendelkezik

sugárelnyelő képességgel) (e.) milyen méretekkel rendelkezik (általában) egy *voxel*.

Bár sok mindent elárul az idézett rész a két fogalom természetéről, a fentiekkel összevetve hiányosságok is jelentkeznek a meghatározásokban.

Összefoglalás

A kutatás során vizsgáltuk a képalkotó diagnosztika képalkotáshoz kapcsolódó alapfogalmát, a *pixelt* és a *voxelt*. A kutatás elsősorban a magyar orvosi-, műszaki-, és tudományos szótárakra, lexikonokra valamint a képalkotó diagnosztika szaklapjának az elmúlt hét évben megjelent cikkeiből készült elektronikus korpuszára támaszkodott, de bebizonyosodott, hogy az említett források nem elégségesek a vizsgált fogalmak meghatározásainak megállapítására, ezért a kutatásba bevontunk angol enciklopédikus szakszótárakat és elektronikus adatbázisokat is. A kiegészült források alapján sikerült a nevezett fogalmakat pontosan és átfogóan meghatározni.

A kutatás során feltárult az a tény, hogy a két, fogalmi értelemben szorosan kapcsolódó terminus szótári előfordulásában jelentős különbség található, mind az angol, mind a magyar forrásokban: a *pixel* fogalma lényegesen korábban és pontosabb meghatározásban jelenik meg.

Hivatkozások

- Bogner, P. (2007): *Képalkotás eszközei*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara: Pécs
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Hartmann, Reinhard R.K. (2001): *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson: Essen
- Horváth, F. (1995): *A radiológia alapfogalmai*. Medicina Könyvkiadó RT: Budapest
- Szirmai, M. (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Vandulek, Cs. (2007): Fotográfiai képtulajdonságok. In: Bogner, P. (szerk.): *Képalkotás eszközei*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara: Pécs
- Walter, N. (2007): Monitorok. In: Bogner, P. (szerk.): *Képalkotás eszközei*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara: Pécs

Források

- Brencsán, J. (1993): *Orvosi szótár. Orvosi kifejezések magyarázata*. Budapest: Akadémiai Kiadó: Budapest
- Horváth, F. (1995): *A radiológia alapfogalmai*. Medicina Könyvkiadó RT: Budapest
- Magay, T. – Kiss, L. (1993): *Angol-magyar műszaki és tudományos szótár*. Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat: Budapest
- Magyar-angol orvosi szótár* (1991): Terra: Budapest
- Nagy, E. – Klár, J. (1990): *Angol-magyar műszaki szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Szlávy, L. (1993): *A test CT és MR vizsgálata*. Springer-Verlag: Budapest
- Steadman's Concise Medical Dictionary* (1987: Simon & Schuster Inc.: New York
- Steadman's Electronic Medical Dictionary* (1996): Novell, Inc. Novell Reference Engine Software

Unsel, D. W. (2006): *Angol-magyar magyar-angol orvosi szótár*. Medicina Könyvkiadó ZRT: Budapest

Wikipedia. Letöltve: 2007-10-12. http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

Wikipédia. Letöltve: 2007-10-12. <http://hu.wikipedia.org/wiki/Kezd%C5%91lap>

Mészáros Ágnes
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Zalaegerszegi Képzési Központ
Szaknyelvi Tanszék

A kommunikációs szinterek szerepe a szaknyelvi tartalom meghatározásában

Az utóbbi néhány évtizedben megfigyelhető a különböző tudományterületek részekre tagozódása, fejlődése, újabb és újabb szakterületek megjelenése. Minden új szakterület szakmai tevékenysége specifikus szakmai nyelvhasználattal jellemezhető. Különösen új szakirányok esetében fontos a tudományterület meghatározása. Hogyan lehet pontosan meghatározni egy új tudományág szaknyelvi tartalmát? A kérdés megválaszolásához jól kell ismerni a nyelvhasználati szintereket, a szintereket jellemző tipikus tevékenységeket és a beszélőközösség tagjait, valamint a köztük létező logikai kapcsolatokat. A kommunikációs szinterek szerepét a szaknyelvi tartalom meghatározásában szeretném az egészségbiztosítási szaknyelv kutatásából származó példákkal szemléltetést tenni.

A tanulmányban ismertetem az egészségbiztosítási szaknyelv kommunikációs szintereinek elemzése során általam feltárt összefüggéseket és az ezekre alapozott következtetéseket. Az egészségbiztosítási szakterület szaknyelvi tartalmának meghatározására alkalmazott eljárás megfelelő lehet más, még nem kutatott új szaknyelvek vizsgálatára is.

Bevezetés

A különböző tudományterületek tagozódása egyre speciálisabb szakirányok és szaknyelvek kialakulását eredményezi. Az új tudományterületek a meglévő tudományágak egymásra épüléséből keletkeznek, azaz több tudományág ötvözetéből állnak. Egy szakterület nyelvhasználati sajátosságainak kutatásában kulcsfontosságú a tudományterület behatárolása és a szaknyelvi tartalom meghatározása. Milyen módszerrel deríthető fel és határozható meg egy tudományterület szaknyelvi tartalma? A kérdés megválaszolható a kommunikációs szinterek elemzésével és a szintereket jellemző logikai kapcsolatok feltárással.

A kommunikációs szinterek fontos szerepe nem ismeretlen a szakirodalomban. A színhely, a résztvevők, a szándékok, az üzenet tartalma és a műfajok Dell Hymes (1974) kommunikációs szituáció modelljének összetevőiként ismertek. A szerző meghatározza a beszélőközösség és a beszédhelyzet fogalmát is (Hymes, 1997). Egy másik meghatározás alapján a kommunikációs (nyelvhasználati) szintér az azonos nyelvhasználatot kiváltó beszédhelyzetek összessége (Kurtán, 2003). Kiss Jenő (1995) a nyelvhasználati szintereket a nyilvánosság foka szerint csoportosította.

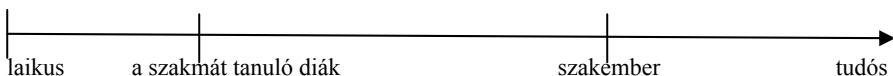
Célom, hogy cikkemben a kommunikációs szinterek között létező további összefüggésekre világítsak rá. A kommunikációs szinterek szerepének

elemzését az egészségbiztosítási szakterületről származó példákkal kívánom szemléltetni. A feltárt összefüggéseket a következtetésekben fogalmazom meg.

A kommunikációs szinterek vizsgálata

A kommunikációs szinterek további elemzéséhez szükséges a szakmai fejlődés folyamatát és a szakmai tartalom erősödését új vizsgálati szempontként bevezetni újabb összefüggések feltárása érdekében, hiszen a beszédhelyzetek és a kommunikációs szinterek jellegzetességei, összefüggései az egyén szakmai fejlődésének a folyamatában is értelmezhetők. Az egyén és a szakmaiság szintjének összefüggését az 1. ábra mutatja be.

1. ábra
Az egyén találkozása a szaknyelvvvel



Az ábra az egyén szereplését szemlélteti az egyre növekvő szakmai tartalommal rendelkező kommunikációs helyzetekben. A két szélső pólus az egyén mint laikus illetve az egyén mint tudós.

Helyezzük el ugyanezt a folyamatot az idő függvényében, azaz a szaktudás megszerzésének tükrében (*Melléklet 2. ábra*).

A következőkben a *Melléklet 2. ábrán* látható hat kommunikációs helyzetet vizsgáljuk a *résztevők*, a *helyszínek*, a *tipikus tevékenységek*, a *műfajok*, a *lexikai példák*, és a *nyelvhasználati követelmények* szempontjából. A magyar és az angol egészségbiztosítási szaknyelv kutatásából származó példákkal néhány jellemző kiemelésével röviden ismertethető a fenti hat kommunikációs helyzet:

A laikus – laikus közötti kommunikációban megfigyelhető a résztvevő felek közel azonos szintű szakmai ismerete. A beszédaktusokban fellelhetők bizonyos alapvető, közismert szakkifejezések, melyeket valószínűleg a tömegtájékoztató különböző forrásaiból vagy munkahelyi beszélgetések, tájékoztatók során sajátítottak el. Erre a kommunikációs szintre jellemző beszédhelyzet például: utazás előtt ki milyen biztosítást kötött, melyik utazási irodában milyen biztosítási csomagot vásárolt, az EU-kártya kiváltásának előnyei, a beszerzés lehetőségei.

A laikus – szakember közötti beszédhelyzetben a szakember (A) közvetett módon és (B) közvetlenül is jelen lehet.

(A) híreket hallgató, olvasó személy

A kommunikáció résztvevői: az egyén mint befogadó (*vevő*) és a *szakember* mint cikkíró, a *közvetítő* pedig az újság, TV, rádió, az Internet mint kommunikációs csatorna hírájságok, cikkek formájában. Példaként említhető az OEP (Országos Egészségbiztosítási Pénztár) által kiadott tájékoztató jellegű cikk új információkról, változásokról. *A lexikai példák* a következők lehetnek: vizitdíj, költségvetés hiánya, büdzsé, járuléknövekedés, egészségügyi önrész, a nyugdíjkorhatár emelése, biztosítási csomag.

(B) a laikus (ügyfél) és a szakember közvetlen beszédeseménye

A helyszín a szakember munkahelye, amely lehet a Megyei Egészségbiztosítási Pénztár (MEP) ügyfélszolgálati irodája, az OEP, a kórház, a biztosító, vagy munkahelyi gazdasági iroda.

A gyakori beszédhelyzetekre jellemző a táppénz, gyes, gyed folyósítása, segélyek kérése,

EU-kártya kiváltása, TAJ-kártya elvesztése, cseréje.

A lexikai példák közül megemlíthető a munkáltatói igazolás, az egészségügyi hozzájárulás, a nyugdíjjárulék, a járadék, a magánnyugdíjpénztár, a munkanélküli segély, a családi pótlék, a szociális támogatás, a gyes, a gyed. Az ügyfél és a szakember beszédhelyzetére jellemző, hogy nem közös a két fél által használt beszédmód és a nyelvi kifejezési eszközök, amelyből megértési nehézségek adódhatnak.

A tipikus tevékenységek között szerepel az információadás, tájékoztatás, felvilágosítás és ügyintézés.

A szakemberre vonatkozó *nyelvhasználati követelmény* a szaknyelvi tartalom értelmezése, a szakkifejezések magyarázata köznyelvi eszközökkel, az információátadás közérthetősége nem szakember számára is.

A laikus(diák) – szakember (oktató) kommunikációs helyzete véleményem szerint több szempontból is a legizgalmasabb. Egyrészt a diák félig-meddig már szakmabelinek tekinthető, hiszen szaktudása és nyelvhasználata egyre közelíti azt a szakmai tartalmat, amely a szakemberek beszédhelyzeteit jellemzi. Másrészt *a tanulás folyamata a szaknyelvi kommunikáció egyik fontos színtereként is értelmezhető*, ahol a szakember *közvetlenül* vagy *közvetett* módon van jelen a szakmai diskurzusokban. A szakember közvetlenül vesz részt a szakmai kommunikációban az előadásokon, a

szemináriumokon, és a gyakorlatokon. A diák mint leendő szakember verbális kommunikációt folytat az oktatóval kérdés, felelet, prezentáció, vizsgázás, TDK- előadás stb. formájában szakmai témákról. A szakember mint szerző közvetett módon van jelen a tananyagokban, jegyzetekben. A diák írásbeli kommunikációt folytat a szakirodalom tanulmányozása során, melynek tipikus tevékenységei az esszéírás, tesztírás, beszámolók készítése. A *helyszín* a legtöbb esetben az oktatási intézmény: PTE ETK Zalaegerszegi és Pécsi Képzési Központ, valamint a gyakorlóléhelyek: MEP, OEP, magánbiztosítók, gyakorló kórházak.

A tanulás folyamata során megtörténik a szakemberré válás, melynek velejárói a szakterület megismerése, a szaktudás és a szakszókincs elsajátítása. Nyilvánvaló, hogy a képzés fő vázát alkotó leghangsúlyosabb tantárgyak szakszókincse beépül a szakmai kommunikációba.

Az 1. táblázat az egészségbiztosítási szakemberképzés négy leghangsúlyosabb tudományterületét tartalmazza, melyek közül a speciális humán biztosítási tárgyakra kiemelt figyelem fordítódik, hiszen a képzési időszak mintegy 28%-át alkotják.

1. táblázat

Az egészségbiztosítási szakemberképzés főbb tanulmányi területei

<p>1. Speciális humán biztosítási tárgyak = 28% TB ellátás, ált. és eü.biztosításjogi ismeretek, eü.finanszírozás, TB történet, EB ellátás, finanszírozás, egészség-, nyugdíj-, balesetbiztosítás, üzleti- és magánbiztosítások, családtámogatás, biztosítási pénztárak stb.</p>
<p>2. Közgazdasági ismeretek = 20% matematika, statisztika, közgazdasági ismeretek, mikro-, makroökonómia, pénzügy, számvitel, adózás stb.</p>
<p>3. Egészségügyi ismeretek = 13%_ (alapozó tárgyak) eü.szakmai ismeretek, gyógyszerstan, népegészségtan, közegészségtan, eü.rendszerek stb szociálpolitika, menedzsment stb.</p>
<p>4. Társadalomtudományi ismeretek = 10% filozófia, egészségügyi etika, pszichológia, pedagógia, szociológia, szociálpolitika, menedzsment stb.</p>
<p>5. Informatikai ismeretek = 8% számítástechnika, rendszerszervezés, munka- és ügyvitelszervezés</p>
<p>6. Kiegészítő ismeretek eü.latin, angol, német szaknyelvtanítás, speciálkollégiumok</p>

Természetesen, a tanulás folyamán elsajátított szakszókincs a későbbi, tanulás utáni szakmai diskurzusokban is megfigyelhető, illetve a további szituációs helyzetektől függően tovább specializálódik. A változatos és

széleskörű szakmai ismereteket felölelő tantárgyakból következtethető, hogy az egészségbiztosítás szaknyelvre meglehetősen bonyolult, hiszen sokféle tudományterület egymásra rétegződéséből áll. A tanulás (elméleti és gyakorlati képzés) folyamán nemcsak a szakmai tartalom, hanem ezzel párhuzamosan a helyes, választékos szakmai nyelvhasználat elsajátítása is követelmény.

Tipikus szakkifejezések és példák a magyar és az angol nyelvterületről:

- *népbetegségek, államilag finanszírozott egészségügyi szolgáltatások, döntési fa, csökkentett előrehozott öregségi nyugdíj, jövedelempótló támogatás, homogén betegségecsoportok, létminimum, keresztf finanszírozás, fogyasztói árindex, ...*
- *sick-pay / sickness benefit, GDP (Gross Domestic Product), inpatient care, source of finance, child care fee, private insurer, Health Insurance Fund, employee, coverage, ...*

A társadalomban jelentkező igények hatnak és visszahatnak a képzésre, aminek következményei a képzésben jelentkező változások. A Bolognai folyamat például észrevehetően átalakította a képzés szerkezetét. Bizonyos tárgyak nagyobb szerepet kaptak. Jó példa erre a biztosítás-jogi ismeretek megnövekedett aránya. Következésképpen ez a változás a szaknyelvi szókincsben is észrevehető a jogi szakkifejezések irányába való eltolódásként. Nyilvánvalóan az összes kommunikációs szintéren is nagyobb arányban fordul elő olyan beszédhelyzet, amely a biztosítások jogi vonatkozásaival foglalkozik.

A szakember – szakember között létrejött beszédhelyzetet a beszédesemények erős szakmai tartalma jellemzi, ahol a beszédesemények résztvevői közel azonos szaktudással rendelkeznek, ami lehetővé teszi számukra az egyszerű érthetőséget.

A helyszín a szakember munkahelye az egészségbiztosítók, nyugdíjbiztosítók, magán- és önkéntes biztosítók, üzleti biztosítók, kórházak gazdasági irodája. *A tipikus kommunikációs helyzetekre példa* a szakmai együttműködés különböző osztályokon belül és osztályok között. A MEP osztályain történő sokrétű tevékenységet az osztályok nevei is jelzik: gyógyító-megelőző ellátási, orvosszakmai ellenőrzési, pénzügyi ellátási, gyógyfürdő-kezelések, gyógyszerügyi, jogi és igazgatási, ellenőrzési, nyilvántartási, informatikai, pénzügyi és számviteli, gyógyászati segédeszközök osztálya. Értelemszerűen a pénzügyi ellátási osztályon folyósítják a pénzügyi ellátásokat, a gyógyszerügyi osztály foglalkozik a gyógyszerrendelésekkel stb. A szakember–szakember között

létrejött kommunikációs helyzeteket jellemző *műfajok* között szerepel a jelentések kérése, írása; beszámolók készítése, adatfeldolgozások, elemzések, statisztikai számítások feldolgozása. *A lexikai példák* nagymértékű azonosságot mutatnak a képzés folyamán elsajátított szakszókincssel, hiszen munkájuk során a szakemberek a tanulás idején megszerzett szaktudásukat alkalmazzák különböző kommunikációs helyzetekben. Természetesen további differenciálódás figyelhető meg egy-egy szűkebb terület mélyebb ismeretével. A szakemberekkel szemben támasztott *nyelvhasználati követelmények* közül fontos kiemelni a szakmai szókincs kifogástalan ismeretét az alkalmazások minden területén.

A következő két szintér nagyon sok hasonlóságot mutat. A létrejövő szakmai kommunikációs helyzeteket azonos lexikai példákkal lehet jellemezni.

A szakember – tudós kommunikációját az absztrakció magas foka jellemzi, ami nem szakemberek számára már alig, vagy nehezen érthető. Az egészségbiztosítási szaknyelv esetében a „tudós” kifejezésen a szakmáját kutató szakembert értjük.

A szakember – kutató kommunikációja sokféle *helyszínen* történhet, például: konferenciákon, továbbképzéseken, szakintézményekben: egészségbiztosítóknál, az OEP négy főosztályán:

- az egészségügyi ellátási főosztályon belül a gyógyító–megelőző, gyógyszerügyi, gyógyászati segédeszköz, gyógyfürdő, egészségügyi szakértői, elemzési, ellenőrzési, egyedi méltányossági ügyek osztályán;
- a közigazdasági főosztályon belül a pénzügyi, számviteli, beruházási, közbeszerzési, üzemeltetési osztályokon;
- az informatikai és nyilvántartási főosztályon belül a számítástechnikai üzemeltetési, finanszírozási informatikai, nyilvántartási és ügyvitelszervezési osztályokon;
- az általános igazgatási főosztályon belül a humánpolitikai, jogi, pénzügyi ellátási, ellenőrzési osztályokon;
- valamint a szakminisztériumokban: Egészségügyi Minisztériumban, Szociális és Családügyi Minisztériumban, és a Parlamentben az egészségbiztosítási törvények előterjesztése esetén.

A színteret jellemző tipikus *tevékenységek* közül lényeges kiemelni a törvényi szabályozást, ugyanis az egészségbiztosítási ágazat tevékenységének összehangolásában és működésében központi szerepet tölt be a törvények előkészítése, vitája és előterjesztése. Ugyancsak fontos

szerepet játszik a szakintézményi szervezés és irányítás, működtetés, egyeztetés, fejlesztés, nyilvántartások kezelése, pénzügyi gazdálkodás és elszámolások, statisztikai adatok gyűjtése, gyógyszerek beszerzési eljárása, előadások tartása és hallgatása, szakmai véleménycsere, intézményi ellenőrzés, módosítások kidolgozása, szakfolyóiratok olvasása. Számos szakfolyóirat segíti a szakemberek kommunikációját, például az Egészségügyi Menedzsment, Egészségügyi Gazdasági Szemle szaklapok, az OEP tájékoztató jelentései, az OEP hivatalos lapja az Egészségbiztosítási Közlöny és az Egészségügyi Minisztérium hivatalos lapja, az Egészségügyi Közlöny.

A tudós – tudós közötti szakmai kommunikációs helyzet rendelkezik a legerősebb szakmai tartalommal. A tudós kifejezésen itt is az egészségbiztosítási szakterületet kutató szakember értendő. A színtér tevékenységei többféle *helyszínen* történhetnek, például belföldi és külföldi szakfolyóiratokban: Eur J Health Econom, Observatoire Social Européen, belföldi és külföldi szakintézményekben megrendezett konferenciákon. A kutatási eredmények közzlése, előadások tartása, a szakkifejezések meghonosítása és egységesítése a színteret jellemző tipikus *tevékenységek* példái.

A műfajok közül fontos megemlíteni az előadásokat, jelentéseket, tanulmányokat, tudományos cikkeket. A *nyelvhasználati követelmények* magukba foglalják a legújabb kutatási eredmények közvetítésének képességét; a tájékoztatás, oktatás és ismeretterjesztés esetén az érthetőségre törekvést. A vizsgált színteret jellemző számos *lexikai példa* közül említsük meg a magyar egészségbiztosítási szókészletből a következőket:

baleseti hozzátartozói nyugdíj, ágyellátottság, speciális alapellátás, Nyugdíjfolyósító Igazgatóság, szolidaritás típusú biztosítás, korfüggő gyógyszerfogyasztás, költség-hasznosság elemzés,

És az angol szakterületről:

diagnosis-based payment, CPI = consumer price index, Diagnosis Related Groups (DRGs), reimbursement, age-specific death rate, Managed Care Organisations, East-West life expectancy gap

Következtetések

A kommunikációs színtereken vizsgált szempontok alapján megállapítható, hogy az egészségbiztosítási szaknyelv kommunikációs színtereinek alábbi tipikus tevékenységei tantárgyak formájában megjelennek az (egészségbiztosítási) szakemberképzés kurrikulumban:

A MEP osztályain zajló tevékenységek: gyógyító – megelőző ellátási, orvosszakmai ellenőrzési, pénzbenei ellátási, gyógyfürdő kezelések, gyógyszerügyi, jogi és igazgatási, ellenőrzési, nyilvántartási, informatikai, pénzügyi és számviteli;

Az OEP osztályainak tevékenységei: egészségügyi – ellátási, pénzügyi, humánpolitikai, informatikai, közgazdasági; nyugdíjbiztosítási

Az összefüggésekre alapozva megállapíthatjuk, hogy *a vizsgált szakterület szaknyelvi tartalmának meghatározásában lényeges szerepet játszik az oktatás* (szakemberré válás – mint kommunikációs színtér) *során elsajátított főbb tantárgyak vizsgálata*. A képzés fő vázát alkotó leghangsúlyosabb tantárgyak szakszókincse beépül a végzett szakemberek szakmai kommunikációjába. Az egészségbiztosítási szaknyelv esetében a képzés fő vázát alkotják a speciális humán biztosítási tárgyak, a közgazdasági ismeretek és az egészségügyi ismeretek. A legnagyobb arányban a speciális humán biztosítási tárgyak szerepelnek, a képzési idő mintegy 28%-át töltik ki. A legnagyobb arányban szereplő tantárgyak az egészségtudomány és a közgazdaságtudomány területéhez tartoznak.

Mivel a tantárgyak kijelölik a szaknyelvi tartalmat meghatározó tudományterületeket, a szaknyelv vizsgálatához szükséges korpusz összeállítására kitűnő útmutatást adnak: *Az új szaknyelv vizsgálatához szükséges korpuszt a szaknyelvi tartalmat legjobban reprezentáló tudományterületek arányában kell összeállítani*, tehát a korpuszban a legnagyobb arányban a humán biztosítási terület témái, másodsorban a közgazdasági ismeretek, majd az egészségügyi ismeretekkel foglalkozó témák szerepelnek. A szaknyelvi tartalom meghatározására alkalmazott eljárás általánosítható.

A fentieket összefoglalva:

1. Egy új tudományág *szaknyelvi tartalmának meghatározásához* jól kell ismerni a nyelvhasználati színtereket, a színtereket jellemző tipikus tevékenységeket és a beszélőközösség tagjait, valamint a köztük létező logikai kapcsolatokat.
Az egészségbiztosítási szaknyelv kommunikációs színtereinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a vizsgált szaknyelv esetében az egészségtudomány és a közgazdaságtudomány ötvözeete adja a sajátos szaknyelvi tartalmat. A létrejött új szaknyelv egészség-gazdaságtani szaknyelvként is ismeretes a szakemberek körében.
2. Az egészségbiztosítási szaknyelv vizsgálatához szükséges *korpusz* a szaknyelvi tartalmat legjobban reprezentáló tudományterületek *arányában* állítható össze különböző

(angol-magyar) nyelvterületekről származó szakszövegek szerepeltetésével.

3. Az ismertetett eljárás alkalmazható még nem kutatott, *új szaknyelvek vizsgálatára*.

Befejezés

Az egészség-gazdaságtani szaknyelv nyelvhasználati szinterei a társadalom különböző rétegeiben helyezkednek el, ahol meghatározott helyük és szerepük van. Az egészségbiztosítási szakterület fiatal tudományág, amely folyamatosan fejlődik és rétegződik. Nyelvészeti elemzése további vizsgálódásokat igényel.

Felvethető az a kérdés is, hogy milyen kommunikációs helyzetekben alakul és fejlődik a szaknyelv. Valószínűleg az erősebb szakmai tartalommal jellemezhető szinterek befolyásolják az alacsonyabb szakmaiságú beszédhelyzetek nyelvhasználatát. Egy-egy új kifejezés legutoljára a laikusok szakszókincsét fogja gazdagítani.

A szak- és kutató intézményekben zajló munka befolyásolja és meghatározza az oktatás, képzés szakmai tartalmát, hiszen az ott folyó munka „*mini tükörképe*”, *leképeződése* az oktatási intézmény kurrikuluma. A legérdekesebb szintér a szakemberré válás folyamata, ahol a szaknyelvi tartalom elemzését megkönnyítő összefüggéseket le lehet vonni. A 3. kommunikációs helyzet – az oktatás – mindegyik szintérrel kapcsolatban áll, és központi szerepet tölt be a szakmai tartalom meghatározásában. További kutatást igényel, hogy vajon ez az állítás más szaknyelvek vonatkozásában is helytálló-e, és bármely szaknyelv kutatásában is alkalmazható-e az ismertetett eljárás.

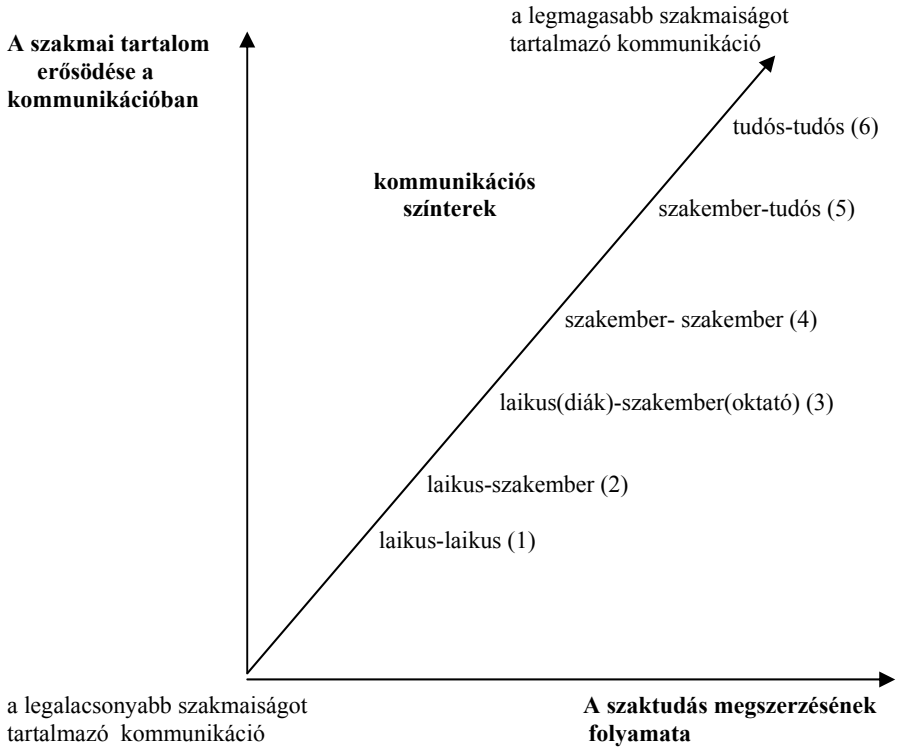
Hivatkozások

- Hymes, D. (1974): Studying the Interaction of Language and Social Life. In: Hymes, D.: *Foundations in Sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia. 29 - 66.
- Hymes, D (1997): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh Cs. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris: Budapest
- Cs.-Siklaci I. –Terestyéni T. (szerk.): *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*. Osiris Kiadó: Budapest
- Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Melléklet

2. ábra

Kommunikációs szintek, szakmai tartalom és a szaktudás megszerzésének folyamata



Olga Dontcheva-Navratilova

Brno

Masaryk University

Reporting verbs as indicators of stance in academic discourse

Academic discourse is now generally seen as a purposeful interaction between writers and readers, in which the writers try to construct a coherent and credible representation of themselves and their research and to negotiate their relationship with the discourse community by referring to the work of others and by evaluating their views. Previous studies on citation practices in academic writing have concentrated on showing differences in the preferences of academic communities by discipline. This contribution tries to examine the differences in the citation practices in academic English on the basis of an analysis of unpublished undergraduate and graduate theses, while discussing the differences in the choice of reporting verbs as means for expressing evaluation.

Introduction

In the last two decades, there has been an increasing interest in analysing different genres of written academic discourse (e.g. Swales 1990, 2004, Charles, 2006) and in designing courses aimed at developing student communicative competence in an academic setting. This interest reflects the now generally accepted view that successful performance at university and in one's professional career is closely related to the ability to produce high-standard written works, such as Bachelor's and diploma theses, grant applications, course descriptions and research articles. Since it is an awareness of the established norms of social interaction in a particular discourse community that may help most effectively a non-native speaker to use the linguistic resources of English appropriately, the present study tries to explore the dialogic nature of academic discourse by examining the use of reporting verbs as indicators of stance in a non-native writer's academic work, while comparing these to a native writer's writing habits.

Discourse interpretation and stance

Interaction in written academic discourse is governed by the effort of the writers to present the results of their research and persuade the readers to accept their claims and viewpoint, while relating their work to previous research and expressing their own "personal feelings, attitudes, judgements or assessments, that is they express a 'stance'" (Biber et al, 1999: 966). The ways in which writers "work to convey a consistent personal evaluation of the topic they are dealing with" (Thompson-Zhou 2000:123) has been examined with a focus on different language features, such as hedging (Hyland, 1996), theme (Gosden, 1993), reporting verbs (Hyland, 1999; Charles, 2006), and there is considerable variation in the terminology used

to refer to the linguistic resources indicating the speaker's/writer's opinions, attitudes and relationships to the audience, e.g. 'attitude' (Halliday, 1994), 'stance' (Biber et al, 1999; Hyland, 2005), 'evaluation' (Hunston–Thompson, 2000). The present research builds on the results of previous studies of citation practices in academic writing; however, rather than concentrating on showing differences in the preferences of academic communities by discipline, it focuses on non-native speaker writing and studies the choice of reporting verbs for the expression of stance in unpublished undergraduate and graduate theses.

Citation, i.e. "the attribution of propositional content to other sources" (Hyland, 1999:341), enables writers to refer to previous research in order to put current research into a larger context and thus establish credibility by showing affiliation to particular views and methods, provide justification for arguments and positions, and/or claim novelty for a position or findings presented. Reporting verbs may be used to indicate the writer's attitude to the quoted source and thus enhance the persuasiveness of the argumentation, while contributing to the perception of 'evaluative coherence' of the text (Thompson–Zhou, 2000). Thus, apart from indicating the type of activity referred to – research acts, cognition acts and discourse acts – reporting verbs may be exploited by writers to take a personal stance towards reported information and evaluate it as true or false; or, while avoiding committing him/herself to the truth of the message, the writer may attribute a position to the original author (Thompson–Ye, 1981; Hyland, 1999).

Material and method

This investigation into reporting verbs as markers of stance in academic discourse draws both on quantitative and qualitative approaches and studies a corpus of 20 theses, consisting of ten Bachelor's degree theses and ten Master's degree theses in the field of applied linguistics; the size of the corpora is approx. 250,000 words (81,500 for the Bachelor's theses corpus and 167,700 for the Master's theses corpus). The text of citations, works /examples under analysis, research participants' reactions and descriptions of respondents and lesson plans has been excluded from the corpora. The theses were chosen so as to be representative of the writing habits of Czech students of English, with the intention of comparing the findings to corpus data available which reflects the standard in academic written discourse.

The text of the theses was converted into an electronic corpus with two sub-corpora (one representing Bachelor's theses and the other Master's theses); the corpus was searched for reporting verbs using *MicroConcord*, a concordance programme (the search items were *that*, the most frequent

reporting verbs in academic English reported by Biber et al. (1999), date in brackets and Latinate abbreviations). The realization forms of reporting clauses included in the research are finite clauses with *that*-clause and noun-phrase complementation, including adverbial clauses introduced by *as* and passive clauses using introductory *it* as subject. The occurrences of the reporting verbs identified were counted and an average frequency of occurrence per thesis and per 1000 words was computed. Then, drawing on Thompson and Ye (1981) and Hyland (1999), the reporting verbs were classified according to the type of activity referred to and to the evaluative potential of the verbs, and the frequency of occurrence of the verbs in the individual categories was counted (the Thompson-Ye taxonomy of sub-categories of evaluation is applied in a simplified version suggested by Hyland (1999:350). It should be noted that this investigation deals with other-sourced reports, i.e. “those where the source is attributed outside the thesis writer” (Charles, 2006:496). Furthermore, drawing on Thompson and Ye (1991) and Hyland (1999), in the following analysis the label ‘writer’ is used to refer to the person citing and ‘author’ to refer to the person cited.

Discussion of findings

According to Swales (1990:149), presentation of cited works may take the form of non-integral citation (the name of the author is provided in brackets) and integral citation (the author’s name is integrated in the text). Apart from short direct quotes and block quotes, citations may be presented as a summary from a single source or generalization ascribed to two or more sources; according to Hyland (1999: 348), the latter forms are the most effective means for achieving persuasion as they allow the writer to evaluate the information presented. The present research focuses on integral citations including a reporting verb complemented by a *that*-clause or a noun phrase.

The frequency rate of reporting clauses in the corpora (*Table 1*) shows that, taking into account the different sizes of the corpora, graduate students use reporting clauses twice as often as undergraduates, which reflects an enhanced awareness of the importance of reference to previous research in building a persuasive argument. A comparison with native speakers’ reporting clause rate (per 1000 words) – 10.8 for articles on applied linguistics topics (Hyland, 1999:346), and 4.3 for theses on political issues (Charles, 2006:495) – suggests that even graduate students fall considerably below the expected average rate. It should be mentioned, however, that, since Hyland’s findings take into account all citation forms and reflect a different genre, and Charles’s results concern only finite clauses with *that*-clause complementation in a different academic

discipline, this comparison is not sufficiently reliable.

Table 1.
Reporting clause rate in the corpora

Source	Per 1000 words	Total reporting clauses
Bachelor's theses	1.59	130
Master's theses	3.33	559

The following lists of reporting verbs found in the corpora evidences that graduate students are in command of a wider range of verbs; moreover, they use verbs which indicate a stance towards the information reported, thus allowing the writers to elaborate a shared context with the readers. The verbs highlighted in bold are high-frequency verbs, i.e. there are more than 10 tokens in the corpora; since the underlined verbs are high-frequency reporting verbs in academic writing in general (Biber et al, 1999:668-670) and in applied linguistics (Hyland, 1999:349), it may be concluded that the high-frequency verbs in the corpora mostly overlap with those used in academic writing.

Reporting verbs in Bachelor's theses (24):

*add, announce, argue, assume, **claim**, conclude, consider, describe, **explain**, find, indicate, know, mention, note, point out, presume, reckon, remind, **say**, show, **state**, stress, **suggest**, suppose*

Reporting verbs in Master's theses (43):

*acknowledge, **add**, admit, agree, announce, argue, assert, assume, believe, **claim**, **comment (on)**, **conclude**, **consider**, contrast, **describe**, discover, **emphasize**, **explain**, find (out), hold, indicate, imply, **maintain**, mention, object, observe, **point out**, prove, **recommend**, remark, remind, reveal, **say**, **show**, specify, speculate, **state**, **suggest**, sum up, think, underline, understand, warn*

A quantitative analysis of the reporting verbs according to denotative categories (Table 2) proves that in accordance with the discursive character of soft sciences, discourse acts prevail (e.g. *say, state, add*). The relatively high number of cognition acts (e.g. *believe, think, conclude*) as compared to Hyland's findings, implies that students tend to stress the role of reasoning and argumentation in the construction of knowledge, while the lower frequency of occurrence of research act verbs (e.g. *discover, show, notice*) shows the writers' lack of experience in describing procedure, which is also indicated by the absence of the 'methods' section in most theses.

Table 2.
Classification of reporting verbs according to denotation (%)

Denotation	Research	Cognition	Discourse
Bachelor's theses	14.5	25.5	60.0
Master's theses	16.9	20.4	62.7
Hyland's findings	30.5	10.5	59.0

The rate of verbs indicating writer's evaluation of the reported information (*Table 3*) suggests that both graduate and undergraduate students avoid taking an explicit stance towards the sources cited; particularly striking is the difference between the frequency of factive verbs (e.g. *point out, acknowledge*) in the material and the rate of such verbs reported by Hyland (1999:351). Similarly to the tendency in soft sciences, as described by Hyland (*ibid.*), non-factive verbs (e.g. *hold, say, suggest*) which may express indirect evaluation by ascribing position to authors, prevail. In most cases, however, authors are represented as conveying a neutral attitude to their work.

Table 3.
Classification of reporting verbs according to evaluation (%)

Evaluation	Factive	Non-factive				Counter-factive
		author positive	author neutral	author tentative	author critical	
Bachelor's theses	3.2	7.2	72.5	16.9	0	0
Master's theses	5.5	7.1	64.9	21.7	0.8	0
Hyland's findings	20.0	32.2	48.3	17.6	1.9	1.9

As evidenced by *Table 4* below, the most typical realizations of reporting clauses containing the most frequently used reporting verbs are short direct quotes and summaries from a single source. The high rate of direct quotes indicates that the writers consider these to be the most effective and persuasive way of presenting their argument.

Table 4.
Citation forms and most frequent reporting verbs according
to the grammatical subject in the clause

Subject	Citation form	Bachelor's theses	Master's theses
Noun group with human subject	quote	<i>say, state</i>	<i>add, claim, conclude, explain, point out, say, state</i>
	summary	<i>claim, explain, say, suggest</i>	<i>add, claim, describe, comment, conclude, consider, emphasize, explain, maintain, mention, point out, say, show, state, suggest</i>
	generalization	<i>say</i>	<i>say, show, state, suggest</i>
Noun group with non-human subject	quote	-	-
	summary	<i>claim, explain, state, suggest</i>	<i>claim, show, state, suggest</i>
	generalization	-	<i>consider, say</i>
Introductory <i>it</i> + passive	quote	-	-
	summary	<i>say</i>	<i>describe, state, suggest</i>
	generalization	<i>say</i>	<i>claim, describe, say, suggest</i>

The use of reporting clauses with author name in subject position (typical of soft sciences in general) gives greater prominence to the author cited, while backgrounding the position of the writer. Generalizations, which often take the form of clauses with introductory *it* as subject, usually include non-factive discourse verbs and are relatively rare. These tendencies can be interpreted as a further signal of the reluctance of the writers to commit themselves to a distinctive position towards the views of others.

Conclusion

Based on the discussion of the role of reporting verbs as indicators of stance in graduate and undergraduate non-native writers' theses in the field of applied linguistics, it can now be concluded that, in agreement with the tendencies pointed out by Hyland (1999), the students show a preference towards the use of integral citations with author in subject position and discourse-act reporting verbs. However, while summaries are very common, the thesis writers prefer direct quotes to generalizations; moreover, they prefer to withhold their judgement and in most cases use author-neutral non-factive reporting verbs. It can therefore be concluded that students should be encouraged to use a critical approach to sources,

while enhancing their awareness of the evaluative potential of reporting verbs and their interaction with the writer's purposes, such as high writer commitment or impersonality.

References

- Biber, D. (et alii) (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education Limited: Harlow
- Charles, M. (2006): The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of thesis. *Applied Linguistics* 27, 492-518.
- Gosden, H. (1993): Discourse Functions of Subject in Scientific Research Articles. *Applied Linguistics* 14, 56-75.
- Halliday, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London
- Hunston, S. – Thompson, G. (2000): Evaluation and the planes of discourse. In: *Evaluation in Text*. Oxford University Press: Oxford. 176-207.
- Hyland, K. (1996): Writing Without Conviction. Hedging in Science Research Articles. *Applied Linguistics* 17, 56-75.
- Hyland, K. (1999): Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics* 20, 341-367.
- Hyland, K. (2005): Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7/2, 173-192.
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge
- Swales, J. M. (2004): *Research Genres*. Cambridge University Press: Cambridge
- Thompson, G. (1996): Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics* 17, 501-530.
- Thompson, G. – Ye, Y. (1991): Evaluation of the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics* 12. 365-382.
- Thompson, G. – Zhou, J. (2000): Evaluation in text: The structuring role of evaluative disjuncts. In: Hunston, S. –Thompson, G. (eds): *Evaluation in Text*. Oxford University Press: Oxford. 121-141.

Rébék-Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar

Textual orientation and interpersonal communication in English biomedical conference presentations

Following the traditional Hallidayan perception of communication, three planes of communication in English biomedical conference presentations were identified. The first and probably most important one is the factual plane, where the presenter sums up the background, the methodology, and the results of the research project and places them into a new context. Although the success of the preparation for this task is what has the greatest weight in the eyes of the expert audience, in the present paper, this factual plane will not be analysed, as this is the content side of it. Even if it has some aspects related to language use, it is part of each researcher's professional socialisation, i.e. it belongs to the knowledge of the subject area. What the present study is intended to focus on is the two non-content oriented planes: textual orientation and interpersonal communication. Examples to both types of communicative function are presented and analysed and the purpose of their use is discussed. In a thought experiment, the theoretically existing idea of oral conference presentations without non-content oriented communication is raised. The conclusion of this experiment indicates that this type of communication is an integrated part and a decisive feature of the genre: without them a list of information pieces could not be turned into a structurally plausible and convincing communicative event.

Introduction

Conference presentations are regarded as the most prestigious oral genre in the discourse community of biomedical researchers. This is the communicative event which provides an opportunity for members of this community to give account of their research findings by presenting them to peers working in the same or similar subject areas. The fact that the *lingua franca* of international medical communication is English makes it an important task for us to provide a thorough analysis of the unwritten rules and conventions of this genre, which can be used by researchers, non-native speakers of English when preparing and delivering their biomedical conference presentations. Although a certain segment of these genre conventions can be thought of as part of the anglo-saxon culture, it is likely that some of the results of a systematic analysis can also be useful for presenters whose mother tongue is English. A third and not less important point in carrying out this analysis is that it may throw a light upon the nature of this communicative event in terms of language use with special regard to pragmatics.

Three planes of communication

Following the traditional Hallidayan perception of communication (Halliday, 1989), in an earlier paper (Rébék 2005) three planes of communication in biomedical conference presentations were identified. The first and probably most important one is the factual plane, where the presenter lists the background, the methodology, and the results of his or her research and places them into a new context. Although the preparation for and the success of this task is what has the greatest weight in the eyes of the expert audience of a conference presentation, in the present paper this factual plane will not be analysed, as this is the content side of it. Even if it has some aspects related to language use, it is part of each researcher's professional socialisation, i.e. it belongs to the knowledge of the subject area. On the other hand, even the most successful list of facts arranged in the best possible way cannot be turned into a presentation without relying on the other two planes. It would rather sound a dry list which can create boredom and disinterest.

Textual orientation

Textual orientation of the audience is one of the two planes that makes a presentation out of a list of facts. A widely accepted term for language devices used for giving guidance to the audience of a presentation is signposts. These are the phrases which signpost the route of the presentation e.g., *Let me start by ...*, *The second point I wish to make*, *Now I'd like to move onto ...*, *As I have mentioned before, I will give more details of this later on, ... To conclude, let me summarize* i.e. the presenter, by using them, offers help to the audience to follow the structure of the text he produces. Apart from signposts there are other language devices referring to the structure of the text. These are mostly cohesion devices which are used for making the facts easier to process. Phrases, conjunctions and other words like *however*, *although*, *but*, *on the other hand*, *on the contrary*, *in spite of*, *only*, *nevertheless*, *etc.* are not absolutely necessary for understanding the content, but they are of great help with integrating the understood facts into a whole. A third group of devices serving textual orientation includes logical patterns. The language devices used for enumerating, e.g. *There are three ... The firstthe second ... the third ...*, classifying, describing, defining, revealing cause and effect burden of interpreting an oral text on the spur of the moment.

Interpersonal communication

The other non-factual plane of biomedical congress presentations is the interpersonal plane. This is a kind of communication whose purpose is not

informing the audience but creating or changing their attitudes. The audience can be thought of as an expert body of peers organised along the lines of their professional interests, i.e. an actual group of the discourse community working in the same subject area. This makes them extremely sensitive to the findings of the research carried out by other members of the community, in this case, by the presenter. This sensitivity is based on their professional interest and the possibility for criticism and natural hostility. The interpersonal plane is where politeness devices (both positive and negative) are used to save the presenters as well as the listeners' positive and negative faces.

Method

The corpus investigated

The corpus consisted of the transcripts of 24 semi-authentic English biomedical conference presentations. The term semi-authentic in this case denotes selecting teaching aids, i.e. series of sample presentations written for the members of two esoteric discourse communities, researchers working in the fields of cardiology and oncology. These materials (Edelstein and Smith, 1995, and Coffin and Smith, 1995) do not come from sources of their original communicative function, i.e. from volumes containing selected congress presentations. They come from selections of sample presentations written by biomedical researchers and editors publishing such presentations. The reason for this is that it is almost impossible to find sources publishing biomedical presentations word for word, as papers written by the presenters bear the characteristics of written scientific prose, from which the authors, in compliance with the genre conventions, exclude the language devices of oral interpersonal communication. The drawback of selecting semi-authentic texts lies in the fact that, as the name suggests, not all the criteria of authenticity are met, which makes the validity of the study disputable. On the other hand, their advantage is that the authors are practising members of the discourse community and they produced their sample presentations relying on their presenters' expertise. Another advantage is that the discourse elements characteristic of oral biomedical presentations are present in a concentrated form, which, in turn, cannot be true for an authentic corpus of the same size, as, in accordance with rules of prototypicality, real-time presentations may contain typical features of the genre to a lesser extent.

Communicative functions observable in the interpersonal communication

Communicative functions observable in the interpersonal communication of biomedical presenters include all the functions not serving the

communication of facts constituting the topic of the presentation. These were named and identified using the terminology introduced by Powel (1996). Those not included in Powel's terminology were given a name for the purposes of the present study.

The method of the analysis

The analysis of each text in the corpus was carried out manually. The results are summarized in tables. On identifying the individual functions the word "signpost" is added to the relevant items to signalize that they are meant for the orientation of the audience within the text. In the case of the remaining interpersonal communicative functions brevity was a most important requirement on coining the names.

Results

Presentation of the results

The interpersonal communicative functions identified in the preset study are presented in the left-hand-side columns of *Tables 1 and 2* below, where + indicates that a function occurs in the given conference presentation, however, there is no indication of the frequency of occurrence. The reason for this is that some communicative functions do not occur in their pure form, which means that one communicative function could often be identified as belonging to two or more classes. In such cases, the given function appears under all the possible labels, in other words, one phrase may appear under several labels.

The way of handling individual samples of a communicative function

As the presentation in tables does not make it possible to present all manifestations of a given communicative function, the most frequently occurring ones are shown and analyzed in *Tables 1 and 2*.

Table 1.
Interpersonal communicative functions in 12 presentations on oncology

Functions used in the presentations	The number of the presentations											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. thanking the chair	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. greeting the audience	+						+	+	+	+		+
3. preview	+	+	+	+		+	+		+	+	+	+
4. reference to visuals								+			+	
5. signpost: elaborating	+	+			+							
6. signpost: referring forward		+		+			+					
7. signpost: referring back		+	+		+							
8. signpost: moving on		+		+	+		+	+	+	+	+	
9. signpost: finishing		+			+							
10. signpost: summing up			+						+			
11. contrasting	+											+
12. highlighting	+	+	+	+	+			+			+	
13. hedging	+	+		+		+					+	+
14. politeness	+	+		+	+			+	+	+	+	+
15. thanking the audience	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
16. rhetorical question	+	+	+									+
17. referring to the time limit	+	+	+	+		+		+				

Table 2.
Interpersonal communicative functions in 12 presentations on cardiology

Functions used in the presentations	The number of the presentations											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. thanking the chair	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
2. greeting the audience	+	+				+		+		+	+	
3. preview	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
4. reference to visuals								+		+	+	
5. signpost: elaborating	+							+				
6. signpost: referring forward			+			+						
7. signpost: referring back	+											
8. signpost: moving on	+	+	+				+	+		+	+	+
9. signpost: finishing	+		+					+				
10. signpost: summing up			+	+			+		+			+
11. contrasting											+	
12. highlighting		+	+	+	+				+	+		+
13. hedging						+	+					
14. politeness	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+
15. thanking the audience			+	+	+	+				+	+	+
16. rhetorical question				+								
17. referring to the time limit		+	+		+			+				

Frequency and distribution of communicative functions

In Tables 1 and 2 above 17 interpersonal communicative functions identified in the 24 medical conference presentations can be seen. The most frequently occurring ones were

thanking the chair (23/24), *politeness* (22/24), *preview* (21/23), *thanking the audience* (18/24), *moving on* (16/24), *highlighting* (14/24), *greeting the audience* (24/12). The least frequently occurring interpersonal functions include *hedging* (8/24), *contrasting* (7/24), *rhetorical question* (5/24), *reference to visuals* (5/24), *finishing* (5/24), *summing up* (5/24), *referring forward* (5/24), *referring back* (3/24) *elaborating* (3/24),

Linguistic manifestation of the most frequently occurring interpersonal functions

Linguistic manifestation of signposts will not be presented here in detail, as they are often expressed with phrases identical or similar to their labels. What can be more interesting for the analyses are politeness and highlighting. Twenty examples of each are presented below.

Politeness (expressing deference to the discourse community)

1. ... *but we will end here to allow for questions.*
2. ... *let me say a few words about two invasive techniques: ...*
3. ... *here we see a coronary angiogram.*
4. ... *I have included this slide to remind us of this.*
5. ... *you will notice ...*
6. ... *here we can see ...*
7. ... *you can see ...*
8. ... *in table C you will note ...*
9. ... *Let's look now at some common malformations.*
10. ... *If there are any points you wish to raise, please do.*
11. ... *so we'll have to move on to the question session.*
12. ... *we cannot be definite about the long-term outcome.*
13. ... *controversy surrounds the treatment of ventricular premature beats ...*
14. ... *I'd like to begin with ...*
15. ... *I will be happy to take any points you may want to raise.*
16. ... *you may need to consider heart transplantation in younger patients*
17. ... *let me sum up the current position concerning survival.*
18. ... *I will try to give you a brief summary of pulmonary hypertension.*
19. ... *I would like to thank you for attending this two-day seminar.*

20. ... *I hope you have enjoyed it as much as we have.*

Highlighting (qualifying something as important)

1. ... *let me emphasize the three reasons why ...*
2. ... *I should point out that ...*
3. ... *I would like to stress that ...*
4. ... *the important thing is the presence or absence of metastases.*
5. ... *it is important to highlight ...*
6. ... *the take-home message that I want to leave you with is that ...*
7. ... *what is more important is that ...*
8. ... *but most importantly the technique must not be employed ...*
9. ... *it is of utmost importance to exclude this ...*
10. ... *moreover these outbreaks have not been confined to ...*
11. ... *above all, it is important to establish the diagnosis.*
12. ... *furthermore, stenosis and calcification may eventually occur.*
13. ... *in addition to this the disease tends to recur.*
14. ... *keep in mind that postural hypertension can occur.*
15. ... *the main points are that defibrillation should be administered*
16. ... *one of the main points to emphasize initially is ...*
17. ... *it is important to remember that ...*
18. ... *it must be stressed that ...*
19. ... *what is important is that ...*
20. ... *notice how the distal portion inflates first.*

Discussion

General interpretation of the results

As a thought experiment, it is curious to imagine a state of affairs when all these interpersonal functions are missing from a presentation. The content is there, so it can be presented, but in such a case the presentation will sound something like reading out a very dry heap of data similar to a phone directory. The audience receives no information on how to get oriented within the text. Neither is it made clear for them what is more important and what has less relative weight, or, which claim to what extent can be regarded as accepted by the presenter. In the lack of such information the difficulty of the comprehension of the content considerably increases. The reason for this may lie in the significant reduction of redundancy within the text, which, in turn, may result in a dramatic increase in the information density that cannot be handled in oral communication. Processing texts with high information density requires a lot longer time, since the receiver is forced to make decisions, for which, due to the linear character of oral communication, she lacks sufficient time. In the lack of expressing

deference toward the discourse community could make the presentation of information highly mechanical. Such, only theoretically existing presentations can be regarded as a kind of information forced feeding, whose retaining in the long term memory and its value are more than doubtful.

Signposts and highlighting

Both signposts and the other functions in question reflect deference towards the discourse community. The former belong to the category of elementary politeness, as they are used by the presenter to facilitate understanding the content and the concepts communicated. In other words, the audience exposed to the topic in the actual form gets oriented in how they can optimally extract the professional information from the presentation. The same applies to the various forms of highlighting.

Interpersonal statements expressing various degrees of uncertainty

The role of statements expressing politeness and deference towards the discourse community is forming positive attitudes towards the subject of the presentation. As most of the research teams, as well as individual researchers devote themselves to the research of a topic in a particular period of their lives, publicizing the results of a particular research project in themselves may qualify as a face threatening act. The means of reducing the strength of this face threatening is hedging used by the presenter for toning the strongest claims down. This can be regarded as the sign of obligatory modesty as well as a linguistic tool used for counterbalancing the lack of perfection or accuracy. Using such devices of negative politeness is a quasi obligatory element in the language use of the international biomedical research community, so their appearance in congress presentations is not surprising. As the examples above indicate, the potential circle of language devices used for this purpose is fairly large, ranging between references to the discourse community to modality expressing various degrees of probability.

Phrases expressing deference towards the discourse community

Phrases expressing positive politeness listed in 3.4.1. above can be classified under three labels: formal requests of permission, e.g.: *let me emphasize the three reasons why ...*, those referring to the research community by including the presenter in the reference, e.g.: *... I have included this slide to remind us of this....* and various shades of suggestions, e.g.: *... the take-home message that I want to leave you with is that ...* . A common feature in all the three classes of statements is the respect for the

integrity of the individual, i.e. offering choice in an implicit or explicit way. Language devices used for these purposes range between the auxiliary "will" and the use of first person plural.

Conclusions

The present study was intended to analyze ways of textual orientation and interpersonal communication in English biomedical conference presentations. The findings suggest that these language devices constitute an important part of the presentations, without them the necessary speed of text processing would be endangered, neither would the conflict of interests within the discourse community be expressed, which would render the presentations mechanical, incomprehensible and in extreme cases, even unnecessary.

References

- Bhatia, V.K. (1993): *Analysing Genre: language use in professional settings*. Longman: London
- Powel, M. (1996): *Presenting in English*. LTP: London
- Rébék-Nagy, G. (2005): Adás, előadás vagy eladás? Angol nyelvű orvostudományi kongresszusok előadásainak diskurzusa. In: Klaudy, K. – Dobos, Cs.(eds.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. Miskolc: Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 118-125

Sources

- Edelstein, R – Smith, G. (1995): *English for Oncology*. Wiley: Chichester
- Coffin, C. – Smith, G. (1995): *English for Cardiology*. Wiley: Chichester

Robin Lee Nagano
Miskolci Egyetem

Titles of biomedical articles: Data and a debate

How do academic writers in biomedical fields design their titles to attract readers? This paper examines titles of articles in eight biomedical journals, using a corpus of 400 titles from general medical journals and 400 titles from one field (nephrology). The structure of titles is compared among journals, and the contrast between general and specialist journals is discussed. A continuing debate on title structure is introduced: indicative titles (Effect of A on B in X with Y) versus declarative titles (A predicts B; X is associated with Y). Finally, results are compared with those from a preliminary study of English-language biomedical titles written by Hungarian authors.

Introduction

Titles, more than any other single factor, “sell” an academic research paper to its readers. The title is the main factor in deciding whether or not to pursue an article (i.e., to turn to it in a journal, to seek it out in a library, to access its abstract or full text from a database, etc.). One survey found that journal readers reported reading an average of 1,142 titles, 204 abstracts, and 97 full papers in a year (Mabe –Amin, 2003). When designing a title the task for the author is to pack information into it, and to do so in a way that will attract readers – and the preferred way of attracting readers seems to be largely a function of disciplinary convention.

One aspect of titles that has been widely studied is their arrangement – whether the title is presented as a single unit or is made up of two or more units. Two-unit titles are usually separated (or joined) by a colon, as in *Watchful Waiting vs Repair of Inguinal Hernia in Minimally Symptomatic Men: A Randomized Clinical Trial* (Med2-09)¹, but dashes, periods, and commas are also found. Some disciplines make particularly heavy use of multi-unit titles: Haggan (2004), for instance, found an average of 60.8% of titles in Literary Studies had a multi-unit structure, while 21.5% of article titles in science² did, and Applied Linguistics fell between with 30.4%³. Diachronic studies have shown that the proportion of multi-unit titles has increased over the past decades in almost every field, although more quickly in some fields (especially Physics and Biology) than others (notably Mathematics, Engineering and Technology, and Biomedical research) (Lewison–Hartley, 2005), and this trend seems to be continuing. In any case, multi-unit titles are generally less common in the natural sciences than in the social sciences and humanities, and we can thus expect to find a relatively low percentage for the medical titles in this corpus.

As for the structure of titles, cross-disciplinary studies of titles have shown that the typical title is a modified noun phrase (Dietz, 1998;

Gnutzmann, 1988)—here called **indicative titles**—and that the degree of pre- and post-modification varies by discipline (Fortanet, 1998). Furthermore, Gnutzmann (1988) found that, even within what we would think of as one discipline, article titles from journals publishing more theoretical studies in the discipline varied from titles from journals concentrating on the applied aspects of the field: theoretical articles in mathematics, linguistics, engineering and economics were more likely to be heavily pre- or post-modified than articles on application of these fields.

A variation on the (modified) noun phrase is a pair or set of coordinated noun phrases. Other structures used in titles are questions or beginning a sentence with a gerund or a preposition. The preference for different forms is most definitely associated with discipline: natural sciences rarely use such devices, while they are commonly found in the social sciences and humanities. This is typical of the disciplinary cultures: research in the hard sciences typically deals with well-defined problems where specialists share a great deal of knowledge, while writers in the more discursive soft sciences tend to use more reader-oriented devices to help a less homogenous audience follow their arguments (Hyland, 2001).

Medicine and biology have the distinction of using a type of title rarely found otherwise: titles with finite verbs, often called ‘full-sentence titles’ or even ‘informative titles’, and here labeled **declarative titles**. Some examples from my corpus:

Home blood pressure monitoring improves the diagnosis of hypertension in hemodialysis patients (Med6-94)

Accumulation of Immune Complexes in Glomerular Disease Is Independent of Locally Synthesized C3 (Med5-59)

Ischemia-Modified Albumin Predicts Mortality in ESRD (Med7-41)

The impact of stating a conclusion can be seen by rewording the title as an indicative one, say as *Ischemia-Modified Albumin in ESRD Patients* or the more specific *Ischemia-Modified Albumin as a Predictor of Mortality in ESRD*.

The corpus

The 800-title biomedical titles corpus is made up of two sub-corpora: one of titles of articles from general medical journals (100 titles each from four journals), and a specialist journal sub-corpus consisting of titles from four journals in nephrology (again, 100 titles each). In both cases, the impact factor of the journals was considered when selecting source journals. All articles are from 2006 issues, starting from January and proceeding until 100 titles meeting the criteria were collected. Only articles labeled as original research contributions (by varying names) were selected, and articles identified by section or in their titles as being ‘reviews’ or ‘meta-

analyses' were not included (see Soler, 2007 for a study on the effect of genre on titles, specifically reviews vs. research papers). An attempt was made to balance British (Med1, 4, 8) and American (Med2, 3, 5, 7) publications.⁴ Source journals and issues are listed in *Table 1*. The nationality/language of the author(s) was not recorded: for practical purposes, in today's world such data are almost impossible to determine, especially when multiple authors are the norm, as in biomedical research.

Table 1.
Source journals for biomedical title corpus

	Code	Journal	Volume (issue)
General	Med1	<i>BMJ</i> (formerly <i>The British Medical Journal</i>)	332 (7532)-(7556)
	Med2	<i>Journal of the American Medical Association (JAMA)</i>	295(1)-296(3)
	Med3	<i>New England Journal of Medicine (NEJM)</i>	354(1)-355(3)
	Med4	The Lancet	367(9504)- 368(9539)
Specialist	Med5	<i>Journal of the American Society of Nephrology (JASN)</i>	17(1)-17(4)
	Med6	Kidney International	69(1)-69(6)
	Med7	<i>American Journal of Kidney Diseases (AJKD)</i>	47(1)-48(2)
	Med8	<i>Nephrology Dialysis Transplantation (NDT)</i>	21(1)-21(4)

The data

Quite wide variation is found among the eight journals in terms of their preferences for single or multi-title units. Almost all *BMJ* titles are made of two units—four titles have a single unit, four have triple units—and all *NEJM* titles are single-unit titles. The others fall somewhere in the middle, with the specialist journals tending towards single-unit titles.

Single-unit	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Multi-unit
	3	5 6	7 8 2				4 1	

Explanations ventured for the use of multi-unit titles are that more information can be fit into a title, and the title appears more “embracing” (Lewison–Hartley, 2005). Another possibility is that the use of a separate unit allows the author to emphasize some aspect of the study more than if it were simply listed among the string of post-modifying phrases (Nagano, 2007).

The use of multi-unit titles means that the *BMJ* sub-corpus has 200 title units in it, while that for *Kidney International*, for instance, contains 117 units. These units were then classified into different groups by

structure. As can be seen from *Table 2*, title structure for the biomedical articles investigated here rarely included questions or titles beginning with gerunds. This is consistent with findings for other fields of natural sciences (Haggan, 2004; Soler, 2007). In the general journals, indicative (noun-phrase) titles dominate, while declarative (full-sentence) titles make up 8% to 43% of the titles in specialist journals.

Table 2.
Structure of title units for general biomedical journals versus journals in nephrology
(number of occurrences)

	Indicative	Declarative	Question	Gerund	Other	Total units
Med1	190	1	4	5	0	200
Med2	139	0	0	0	1 *	141
Med3	100	0	0	0	0	100
Med4	185	0	4	0	0	189
<i>General total</i>	614 (97.5%)	1 (0.16%)	8 (1.3%)	5 (0.8%)	1 (0.16%)	630
Med5	58	49	3	4	0	114
Med6	81	34	1	1	0	117
Med7	114	11	2	2	0	129
Med 8	107	23	3	0	0	133
<i>Specialist total</i>	360 (73%)	117 (23.8%)	9 (1.8%)	7 (1.4%)	0 (0%)	493

**How Conducting a Clinical Trial Affects Physicians' Guideline Adherence and Drug Preferences* (Med2-84)

Haggan's corpus contained only 12 examples of declarative titles (4%), but she discusses them extensively, concluding that such titles communicate "confident optimism" in the reliability of the results, despite the general perception of scientists treating results with caution, often hedging or qualifying their statements. This, she says, is akin to the use of language in advertising:

[j]ust as the product manufacturer cannot allow any doubts to enter the minds of the public...so also must the scientist convey the certainty that the method, measurements, calculation etc. employed have yielded impregnable findings. (Haggan, 2004: 297)

This certainty may then serve to attract readers.

The debate: To go declarative?

What do editors, writers, and readers in biomedical fields have to say about the desirability of declarative titles? Well, opinions differ. Goodman (2000) expressed doubts about their appropriateness. He searched Medline at five-year intervals from 1970 to 1995, and also in 1997, looking for 12 verbs, including *prevents*, *abolishes*, *eliminates*, *prolongs*, *reduces*, *improves*, and *predicts*. The results show a steady climb in their use: for clinical reports, the figure rose from 0 in 1970 to 376 in 1997, or about 1.84% of all clinical reports; for non-clinical trials, the number rose from 311 (0.15%) to 3645 (0.9%). Goodman also examined 24 clinical reports with *prevents* in the title, and states that the results, as shown in the abstracts, do not really conform with the expectations for *prevent*: for instance, in one abstract “significantly reduces the rate” was written, while others turned out to be results of only pilot studies. For this reason, Goodman questions the use of declarative titles, feeling they often overstate the case or are even mistaken. Readers, he says, “should have to look beyond the title for the conclusions of a clinical trial” (Goodman, 2000: 914).⁵

The editor of *BMJ*, where Goodman’s short study was printed, responds with an explanation of *BMJ*’s editorial policy in concern to titles. He states that declarative titles are avoided for original research because of similar doubts. However, in the section that highlights the journal’s features, declarative titles are used in a journalistic attempt to attract the attention of readers, and “[i]t may not be coincidence that the pages that use declarative titles with active verbs are better read than the pages that don’t” (Smith, 2000:915). This is apparently still the policy of *BMJ*: some examples are given in *Table 3*.

Table 3.
Titles describing the same study in different text types in *BMJ*

Research article title	<i>This Week in BMJ</i> paragraph title
Risk factors for pulmonary tuberculosis in Russia: case-control study (Med1-07)	Poverty, unemployment and raw milk are associated with TB in Russia
Efficacy and safety of fondaparinux for the prevention of venous thromboembolism in older acute medical patients: randomised placebo controlled trial (Med1-21)	Fondaparinux reduces thromboembolism in elderly medical patients
Food buying habits of people who buy wine or beer: cross sectional study (Med1-31)	Wine buyers buy healthier food than beer buyers

A comparison of the two versions shows that for a paragraph title main results are added, the technical jargon is reduced somewhat, acronyms are

used, and the type of study is not specified. Titles of research articles, on the other hand, must contain the specific information needed and expected by readers in that branch of medicine, whether the title is formatted as an indicative or declarative title.

Other journals, however, seem to be moving towards backing, or at least encouraging, the use of declarative titles in research articles.

McGowan–Tugwell (2005) explain a relatively new policy, instituted in 2004, to require declarative titles for articles published in the *Journal of Clinical Epidemiology*. This was modified the following year to a less stringent policy, but the editorial board was reported to be quite pleased with the use of declarative titles, although the authors admit that there is no evidence showing that declarative titles are more effective than any other type.

Likewise, an editorial by the editor of *Kidney International* advises authors to avoid certain types of titles (allusive, metaphorical, whimsical, questions, etc.) and to begin the composition of the paper title with an indicative title, then to alter it to a declarative and refine it in various ways (use positive statements, be specific and concrete, put important results at the end, etc.). Of the six titles he rewrites, the final version for five is in the form of a declarative title, and his first piece of advice is “[t]itles should say what you found, not what you did.” To illustrate this, he rewrites the title *Three- to five-year longitudinal study of pediatric patients after acute renal failure* as *Acute renal failure is often followed by residual disease in children* (Al-Awqati, 2006: 948).

So, indicative or declarative? It is likely that the debate will continue for some time, at least until there is some data on the effectiveness and reliability of declarative versus indicative titles. It may well be the case that both will continue to be options for biomedical writers.

And Hungarian authors?

For a preliminary analysis of titles designed by Hungarian authors, a 200-title corpus was collected, and examined for single-unit versus multiple-unit titles and declarative versus indicative titles. The corpus was collected using the search facilities of PubMed,⁶ a site covering a wide range of journals in biomedical fields. The search terms were a Hungarian city housing a medical university (Budapest, Debrecen, Pécs, or Szeged) plus 2006. From the articles listed, those having a majority of Hungarian authors (judging by family names) were considered, and articles published in 2006 and not listed as reviews were chosen. Fifty titles of English language articles were selected from each search (i.e., each city), making a corpus of 200 titles, or 234 units.

This Hungarian-author title corpus is not directly comparable with the main corpus, as the articles included cover a very broad range of topics (as do general medical journals) but are intended for fellow specialists (as in the specialist nephrology journals). Considering the alternatives, it is probably closer in nature to the specialist corpus, though not restricted to a single field.

Multi-unit titles were found in all sub-corpora, to varying degrees: Budapest 30%, Szeged 20%, Debrecen 12%, and Pécs 8%. As Table 4 shows, there were some differences in the use of declarative titles, as well, ranging from 10% (Budapest) to over 22% (Pécs). This raises interesting questions about the effect of institutions on title preferences, but fuller investigation would require a larger and more strictly-controlled corpus.

Table 4.
Structure of title units: English language articles with mainly Hungarian authors

	Indicative	Declarative	Question	Gerund	Other	Total units
Budapest	56	6 ⁷	0	1	0	64
Debrecen	49	7	0	0	0	56
Pécs	42	12	0	0	0	54
Szeged	52	7	1	0	0	60
<i>Total</i>	199	32	1	1	0	234

On the whole, at 13.7% the Hungarian figures show less usage of declarative titles than the figure for the specialist journals as a whole (23.8%), and thus we can assume that Hungarian authors prefer indicative titles (or are possibly not aware of other options). There is also a preference for single-unit titles, since only 17.5% of the 200 titles collected were multi-unit (ave. 23% for the specialist journals). First-language norms have previously been found to have an effect on titles written in (or translated into) English as a second language (see Yakhontova, 2002, for L1 Russian/Ukrainian; Busch-Lauer, 2000 for L1 German; Nagano, 2000 for L1 Japanese), and this may well be the case with Hungarian as well.

Conclusions

This investigation of titles of articles on biomedical research and treatment has shown that generally titles are indicative, made up of modified noun phrases. However, for the journals specializing in nephrology, a varying but significant number of titles are declarative, i.e., phrased as full sentences. Other types of titles (questions, gerund in initial position, etc.) were rarely found in the 800-title corpus. Journals were found to vary quite widely in the proportion of single-unit and multi-unit titles (those with colons, etc.),

indicating that editorial policy may play a large role here. A preliminary study of 200 English titles written by Hungarian authors shows relatively infrequent use of declarative titles, and also an intriguing hint of institutional preferences.

Further analysis of the data is planned, including a closer look at post-modification and at the information units typically included in titles. Eventually the data for biomedical titles will be compared with those for titles in other disciplines, to gain a better idea of disciplinary norms, and also of the variation present. Considering the variation identified among individual journals, researchers in biomedical fields would be well advised to identify norms for the journals targeted for article submission.

References

- Al-Awqati, Q. (2006): A general theory of titles! *Kidney International*. 69. 947-948
- Busch-Lauer, I.-A. (2000): Titles of English and German research papers in medicine and linguistics. In: Trosborg, A. (ed.) *Analysing Professional Genres*. Benjamins: Amsterdam; Philadelphia
- Dietz, G. (1998): *Titel wissenschaftlicher Texte*. Gunter Narr: Tübingen
- Fortanet, I. et al. (1998): Linguistic analysis of research article titles: Disciplinary variations. In: Vazquez, I.—
- Camilleu, I. (eds.) (---): *Perspectivas Pragmáticas en Linguística Aplicada*. Anubar: Zaragoza, Spain
- Gnutzmann, C. (1988): Aufsatztitel in englischsprachigen Fachzeitschriften: Linguistische Strukturen und kommunikative Funktionen. In Gnutzmann, C. (ed.) *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr: Tübingen
- Goodman, N.W. (2000): Survey of active verbs in the titles of clinical trial reports. *BMJ*. 320, 914-915
- Haggan, M. (2004): Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. 36. 293-317
- Hyland, K. (2001): Bringing in the Reader: Addressee Features in Academic Articles. *Written Communication*. 18/4. 549-574
- Lewisson, G. –Hartley, J. (2005): What's in a title? Numbers of words and the presence of colons. *Scientometrics*. 63/2. 341-356
- Mabe, M.A. – Amin, M. (2002): Dr Jekyll and Dr Hyde: Author-reader asymmetries in scholarly publishing. *Aslib Proceedings*. 54/3. 149-157
- McGowan, J. –Tugwell, P. (2005): Informative titles described article content. *JCHLA / JABSC*. 26. 83–84
- Nagano, R.L. (2000): Titles of Research Article in Civil Engineering: A Comparison of English and Japanese. Unpublished Master's thesis, School of East Asian Studies, Sheffield University, U.K.
- Nagano, R.L. (2007): Disciplinary differences: What a title can show. In: Gecső, T. –Sárdi, C. (eds.) *Nyelvelmélet-Nyelvhasználat*. TINTA Könyvkiadó: Budapest
- Smith, R. (2000): Informative titles in the BMJ. *BMJ*. 320. 914-915
- Soler, V. (2007): Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*. 26. 90-102
- Yakhontova, T. (2002): Titles of conference presentation abstracts: A cross-cultural perspective. In: Ventola, E. et alii (eds.) *The Language of Conferencing*. Peter Lang: Frankfurt am Main

Notes

¹ This identifies the title as being the ninth title of the hundred titles taken from the journal Med2 (see Table 1).

² Her corpus covered disciplines in the natural sciences broadly but shallowly.

³ However, I came up with even higher percentages in a pilot study: Literary studies 46%, Cultural studies 84%, Theoretical Linguistics 41%, and Applied Linguistics 51%, using titles of articles published in 2005 (see Nagano, 2007).

⁴ Med 6 carries its electronic version on the Nature website, and the sponsoring society's headquarters are in Belgium.

⁵ Five rapid responses to this article from readers—most of them supporting declarative titles—were published on the BMJ website.

⁶ <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez>

⁷ *Babesia divergens becoming extinct in cattle of Northeast Hungary* (Bp03a) was classified as declarative, as it states the conclusion of the study, but is unusual in that the finite verb *is* has been omitted.

Sélleyné Gyuró Mónika
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi kar
Szaknyelvi Tanszék

Explaining Illness to Children: A Communicative Perspective

Teaching communicative skills to health professionals is a difficult and demanding task for both health educators and language teachers. Among communicative skills, explaining illness plays an important role in professional-patient interaction. Explaining illness is thought to help patients to reduce stress, learn self-management, and comply to treatment regimens. Understanding the factors underlying effective illness explanation to children is critical, because their cognitive levels are different from those of adults. Grounded on current literature, the paper offers general guidelines for consideration in constructing an illness explanation for a population of children. The paper makes a distinction between expert and lay perspectives in professionals' explanation strategies. The contribution makes an account of the various linguistic strategies for explaining illness to children on the basis of psychosocial concerns. The linguistic strategies above are highly recommended for use by teachers of ESP/LSP, in order to obtain better efficacy in professional-patient communication.

Introduction

Explanations play a major role in the psychological, physiological and communicative persuasion of patients. Explanations should rationally clarify the patient's condition, while providing information on the causes and consequences of diseases. The latter are useful in convincing patients to maintain healthier lifestyles.

Although explanations represent the cognitive side of patient education, they can still only be powerful in affective contexts. The cognitive and affective factors of explanations may contribute to successful behavior change in patients.

Patients often indicate to professionals, relatives and other lay persons that they do not receive satisfactory explanations about their diagnosis, care, and prognosis. The present study makes an attempt to detect some of the causes of this problem.

Explaining illness to adults and children

As Whaley claims (2000), explaining illness to adults is a challenging and extremely difficult task for health professionals. The information professionals provide is not adequate in some cases. Some research reports refer to the comprehension inadequacies of patients (old age, hearing disabilities). Much of the writing by health professionals regarding explanations is based on the model of uncertainty in illness. Patients may have four forms in the illness experience:

- Ambiguity regarding the state of illness
- Conditions of treatment and care
- Lack of information on diagnosis
- Fear of prognosis

The process becomes even more difficult when the patients are children.

However difficult, understanding the factors underlying effective illness explanation to children is crucial, because when children understand their illness, it is thought to help them reduce distress, and comply to therapy regimens. All of these factors are thought to contribute to the recovery process. Dorn (1984:325) suggested:

Communicating with children about health and illness is an integral part of their health care experience. How effectively one communicates can affect children's reactions to procedures, compliance with therapy, and knowledge about health and illness...How one approaches the child, the techniques used, and the language employed determine the degree of success or failure in these interactions.

However, the studies of the theory and research in this field provide little advancement and practical advice for health professionals. Theory and research mostly focus on explaining the biology of illness to children. Children find this knowledge inadequate and prefer explanations that relate to their psychosocial backgrounds.

One of the most important studies about explaining illness to children is the seminal work of Bibace and Walsh (1981), who applied Piagetian stage theory:

1. period of sensori-motor intelligence: 0-18 months,
2. period of concrete operations: a. pre-operational period: 18 months-7 years, a.1. pre-conceptual stage: until 4 years, b.2. intuitive stage: 4-7 years.
3. period of formal operations: until adolescence to children's conceptualization of illness (Beard,1972).

Most attempts to investigate illness explanation strategies should considerate the different cognitive levels of children as Bibace and Walsh emphasized (1979).

Linguistic strategies

The aim of this study is to reveal the linguistic means which contribute to children's comprehension of their illnesses and health conditions. There are several linguistic strategies that have been employed to render an illness issue more comprehensible to children. The problem lies in the fact that adults often think that if they tell a child something – explaining it calmly

and rationally – the child will comprehend. The different cognitive development of children in different age groups may interfere with this view (Piaget,1950).

Vocabulary and figurative language use are those fields where adults’ and children’s experiences may differ.

Vocabulary

On the basis of the Piagetian theory, literature suggests that children who have not reached the concrete operational stage may have difficulty in realizing that words may have multiple meanings or that some words sound alike but denote different referents. Terminology used in illness explanation requires serious efforts from health professionals. Avoiding ambiguity is one of the most important tasks of medical professionals in patient education.

Bannard (1987) suggested that, when dealing with children under the age of 7, health professionals should avoid using such terms as *burning* (e.g. burning sugar internally). Bannard (1987) made note of a 5-year-old girl who was told her knee was “inflamed”. She believed her joints were “in flames” under her skin.

It seems to be evident that children lack the life experience to be able to account for the word usage in healthcare settings.

Figurative language

Figurative language use to explain illness has a great appeal to children. Using analogies, metaphors or similes can be powerful means of enlightening children on the nature of an illness.

For instance, Whitt et al. (1979) used the car metaphor and its use of fuel for diabetes or the characteristics of balloons for aneurysms. A large city and the many kinds of people (cells) that constitute it or the comparison to “outlaw” cells to clarify the nature of cancer. Figurative language use is useful when explaining physical examinations to children.

The pupil of the eye is described as a small “window” or the movement of an earthworm is likened to peristalsis. Blood vessels can be compared with pipelines and nervous network to electric wiring.

Children and reassurance

The problem lies in the fact that a doctor’s objective is to explain the etiology of a disease, but children have a different perspective. Children want to make sense of the uncertainty of how disease will disrupt their lives. Children often need reassurance that reflects normality of an event or condition, rather than asking for reasons underlying the event. This

perspective stands in sharp contrast with an adult's view. Adults need reasoning in order to detect the causes that may have led to their poor condition. Specifically, an explanation does not always need to specify causal links. The normalcy explanation is sufficient for and preferred by children.

The normalcy explanation concerns how the disease will affect the child. By framing the illness as a normal event, children may think that their experience is typical. This communicative process may reduce anxiety in children. The following examples come from an ethnographic collection of explanations when the professional reported on some common expressions used in doctor-children interactions (Gyuró, 2003.). The expressions were given in Hungarian and later translated into English by the author.

The most common issues of children are the following:

- *How much is it going to hurt?*
- *When will I recover?*
- *What's happening to me?*

Professionals' answers aim at providing reassurance:

- *It won't hurt; you will feel a little pinch, that's all.*
- *If you stay in bed and take this medicine, you will recover in a few days.*
- *Don't worry, it's not serious. Your milk tooth has decayed, we can't save it. I should pull it out, but a new permanent tooth will grow in its place.*

These are factors concerning the normalcy of how a disease is going to affect children rather than concerns about the nature of the disease.

Health professionals or parents are the best explainers to children. They tell the problem to the child without long stories about viruses, transmission and remedies.

Explanation of the disease and explanation of illness

Explanation of the disease and explanation of illness are different linguistic phenomena.

Doctors often make an attempt to explain the causes and consequences of a certain condition to adult patients whose cognitive abilities and needs are suitable for understanding this method. The following examples provide explanation of disease in the first case, and that of illness in the second:

Doctor: You've got a deviated nasal septum. This part of your nose is cartilage, and instead of being straight it's twisted and the twist is blocking you on the left side. (Györfly, 2001:178)

Disease explanation and etiology appear of negligible concern to children. Children may be more concerned to make sense of the disruption caused by the disease.

Doctor: You've got the flu. You are going to have high temperature for a few days, but if you take this medicine regularly, you will recover soon.

Consequently, expert and lay explanations, or in some cases argumentations, refer to different perspectives and linguistic strategies used by either professionals or relatives. The cognitive level of the patient determines what strategy should be applied by the health care providers. The results show that patients' different cognitive levels involve differentiated language use by professionals. If patients receive an adequate form of explanation, they can understand their diagnosis, care and prognosis, as literature suggests. (Padilla, G.V. et al. 1981)

Summary

Explaining illness to children is one of the most important communicative tasks of health practitioners. Several factors contribute to the complexity of a simple explanation in health care settings. The explainer needs to consider the cognitive levels and the personality traits of the children in order to achieve compliance regarding the therapy.

Nevertheless, the notion of "explanation" would need some attention as well. On the one hand, explanation refers to the content to be transmitted, but it also refers to the explanation process (the message) to explicate the content. In this article, I have dealt with the method for explanation strategy that should be kept conceptually clear from message explanation. The information on the specific disease should be transmitted to children in every case. The explanation strategy may differ for various age groups. Adults often need a more causative explanation, as opposed to children, who require a more practical, normalcy explanation. According to Piaget's developmental psychology, the different age groups of children (on the basis of Piaget's distinction) need a distinctive explanation strategy, as well. I sketched a few important guidelines for determining the efficacy of linguistic strategies used to explain illness to children. However, more theoretically refined investigations are needed to explain the characteristics that play crucial roles in child-health professional interactions.

References

- Bannard, J.R. (1987): Children's concepts of illness and bodily function: Implications for health service providers caring for children with diabetes. *Patient Education and Counseling*, 9, 275-281.
- Beard, R.M. (1972): Piaget's Developmental Psychology. Basic Books Publishers: New York
- Bibace, R. –Walsh, M.E. (1979): Developmental stages of children's conceptions of illness. In: Stone, G. –Cohen, F. –Adler, N. (Eds.): *Health psychology: A handbook* (pp.285-301). Jossey-Bass: San Francisco
- Bibace, R. –Walsh, M.E. (1981): *Children's conceptions of health, illness, and bodily functions*. Jossey-Bass: San Francisco
- Dorn, L.D. (1984): Children's concepts of illness: Clinical applications. *Pediatric Nursing*. 10, 325-327.
- Györfi, M. (2001): *English for Doctors. Authentic Consulting-Room Activities for Doctors, Dentists, Students and Nurses*. Idioma Bt. Hotter-Minerva Nyomda Kft.: Pécs
- Gyuró, M. (2003): Professional-patient interviews at the University Clinic of Pécs, County Hospital in Pécs, Pediatrician Surgery in Pécs Polyclinic. (unpublished tape-recorded interviews)
- Padilla, G.V. et al. (1981): Psychological sequelae of relative „treatment failure” for children receiving human growth hormone replacement. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*.18.505-520.
- Piaget, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*. Routledge and Kegan Paul: London
- Whaley, B.B. (2000): *Explaining Illness: Research, Theory, and Strategies*. Mahwah Publications: New Jersey
- Whitt, J.K. –Dykstra, W. –Taylor, C.A. (1979): Children's conception of illness and cognitive development Implications of pediatric practitioners. *Clinical Pediatrics*. 18, 327-339.

Szelényi András
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Szaknyelvi Tanszék

Paradigmák vs. szintaktikai és szemantikai transzformációs technikák táplálkozási ajánlások alapján

A PROFEX Egészségügyi Szaknyelvi Vizsga alapfokú szóbeli részét képező képi stimulus elemzése (képleírás) feladat alapján típusmondatként összegyűjtöttünk hozzávetőleg 30 táplálkozási ajánlás. A típusmondatok elemzése során 11 tematikus paradigmásort állítottunk fel a következő témákban: élelmiszer, tartalom, tápanyag, táplálkozás, mérték-mennyiség, betegség, szervrendszer – szerv - működés, hatás, ember-beteg, javaslatétel ill. egyéb jellemzők. A mondatok összeállítása során minden egyes csoportban a legalapvetőbb / legegyszerűbb formából kiindulva (pl. mennyiség-mérték: sok-kevés) különféle transzformációs technikák segítségével új formák jönnek létre, így alakul ki 11 tematikus halmaz (pl. mennyiség-mérték: sok - kevés, nagy(obb) / magas(abb) - kis / kisebb / alacsony(abb), túlzott (mértékű) – mérsékelt). A dolgozat azt vizsgálja, hogy hogyan analízálhatóak illetve transzformálhatóak az egyes elemek a 11 téma segítségével, hogyan kapcsolódhatnak különböző csoportok elemei egymással, milyen egy adott transzformált forma tipikus regiszterkörnyezete, illetve a transzformációk következtében milyen szintaktikai szerepváltozások mennek végbe. További vizsgálat tárgyát képezi az elemek előjele (pozitív-negatív), ennek következményei illetve a vizsgálat lehetséges hozadéka.

A témaválasztás indokai

Egy nemzetközileg elismert nyelvész egyik korábbi cikkében arra utal, hogy a jelentésre épülő mondatban még nem kellőképpen feltárt terület (Chomsky, 1999). Az alábbi közleményben a szemantika és a szintaxis bizonyos összefüggései kerülnek terítékre, mégpedig az egészségügyi szaknyelv területéről, közelebbről táplálkozási ajánlások vizsgálata alapján. A PROFEX Egészségügyi Szaknyelvi Vizsga alapfokú szóbeli részének szerves részét képezi a képi stimulus elemzése: a feladat során egy, az egészségügy köréből vett képet elemez a vizsgázó. A vizsgarendszerben felhasznált képek egy jelentős része az egészséges életmód illetve a táplálkozás témakörét öleli fel. A vizsgálatot az a tény indokolja, hogy az egészségügyi szaknyelvi vizsga további készségeinek, így például a szakmai szituáció (beszédkészség), a hallott szöveg értése (beszédértés), de a nyelvi közvetítő készség (fordítás-összefoglaló) és az írott szöveg értése készség esetében is gyakori téma a táplálkozás, mind alap- illetve közép és felsőfokon. A beszédkészség feladat egészségügyi szakirányai tekintetében ez a téma nemcsak a diétetika, hanem a védőnő, egészségügyi tanár, ápoló illetve orvos szakiránynál is fontos szerepet játszik.

A vizsgált anyag

E cikk szerzője néhány fiktív, a táplálkozás témáját tárgyaló képi stimulus alapján mintamondatok formájában körülbelül 30 táplálkozással összefüggő közlést, ezen belül tájékoztatást illetve ajánlást fogalmazott meg (lásd 1, 2. és 3. táblázat). Az első mintamondat a téma szempontjából legalapvetőbb információt a legegyszerűbb formában tartalmazta: *X élelmiszer Y mennyiségű Z tápanyagot tartalmaz*. Ez a mintamondat már tartalmazta 3 paradigma első elemét, pl. az élelmiszer témában az adott élelmiszer elnevezését, a mennyiség témájában a *sok-kevés* antonimapárt, végül a tartalom témájában a *tartalmaz* kifejezést. A további mintamondatok ebből a „magmondattól” (Chomsky, 1999) kiindulva, alapvetően a progresszivitás jegyében fokozatosan nehezedtek megfogalmazásukban. Ezek különböző (szemantikai és szintaktikai) transzformációk segítségével jöttek létre, új téma belépésekor az adott új paradigmasor legelemibb formája került először alkalmazásra. A mintamondatok elemzése során a dietetikai szaknyelv regiszterének bázisán összesen 11 tematikus paradigmasort alakítottunk ki a következő témákban:

- élelmiszer (A)
- tartalom (B)
- tápanyag (C)
- táplálkozás („enni”) (D)
- mérték-mennyiség (E)
- betegség-panasz (F)
- test és működés (G)
- hatás (H)
- ember-beteg (I)
- javaslattétel (J)
- egyéb jellemzők (K)

A mondatok összeállítása során mindig a legelemibb formák szolgáltak kiindulópontként, például:

- tartalom → *tartalmaz*
- táplálkozás → *enni*
- mérték-mennyiség → *sok-kevés*
- hatás → *jó / kedvező / fontos – rossz / kedvezőtlen*
- javaslattétel → *kell*

Paradigma vs. transzformáció

A következő *1. táblázat* a példamondatok legelső csoportját tartalmazó részt mutatja:

1. táblázat
Paradigma vs. transzformáció 1.

A (ÉLELMISZER)	E (MÉRTÉK- MENNYISÉG)	C (TÁPANYAG)	B (TARTALOM) tartalmaz(nak)
(A) citrusfélék(ben)	sok / több – kevés / kevesebb	C-vitamin(t) cukor (cukrot)	van.
(Az) üdítőitalok(ban)	(fontos / ismert)	purin(t)	(B+E)₂ forrás(ok).
(A) belsősegek(ben)	(B+E) gazdag(ok) / szegény(ek)	C C-vitamin(ban).	

Az első blokkban a következő lehetséges mintamondatok szerepelnek:

A citrusfélék sok C-vitamint tartalmaznak.

A citrusfélékben sok a C-vitamin.

A citrusfélék gazdagok C-vitaminban.

A citrusfélék fontos C-vitamin források.

Ebben a blokkban jelenik meg a legtöbb „elemi” jellegűnek tekintett paradigmaelem. A „B”-vel jelölt tartalom kategóriában két transzformációra került sor: a *tartalmaz-van (benne)* és a *sok-kevés* formák először formailag / mondattanilag / szemantikailag önálló egységként szerepeltek a mondatban, de egy későbbi közlésben egy teljesen új forma jött létre, a jelentések összeadódtak és az új kifejezés új mondattani szerepet kapott. Ezt a kifejezést egy addíciós transzformáció eredményének tekinthetjük.

tartalmaz-van (benne) + sok-kevés = gazdag-szegény vmiben

Itt beszélhetünk egy szemantikai addícióról, mondattani szempontból pedig az állítmány igei részéből illetve egy mennyiségjelzőből az állítmány névszói része / minőségjelző lett.

A szemantikai transzformáció képlete: B (tápanyag) + E (mérték-mennyiség) = B + E

A folyamat ellenkező irányban is elképzelhető (*gazdag-szegény vmiben* → *tartalmaz-van (benne) + sok-kevés*), ebben az esetben szemantikai dekompozícióról (Kiefer, 2000) beszélhetünk.

Hasonló jelenség figyelhető meg a *tartalmaz-van (benne)* → *forrás* transzformáció esetében is. Mondattanilag az állítmány igei részéből az állítmány névszói része lett, szemantikai értelemben pedig itt is valószínűsíthető egyfajta bővülés: *forrás = sokat tartalmaz*. Ebben az esetben viszont a kiinduláskor a „mérték-mennyiség” témájában inkább a *sok* fogalma vehető figyelembe, a *kevés* nem. A *A citrusfélék (ismert / fontos) C-vitamin források* közlésben a *forrás* szó hallatán arra gondolunk, hogy sokat tartalmaz abból a tápanyagból, és nem arra, hogy keveset. Ez a jelző (a *sok*) itt rejtetten szerepel, a *forrás* szóhoz így a magas tartalom rejtetten kötődik. Ha *A citrusfélék (ismert / fontos) C-vitamin források* közlésből kivesszük a *fontos* jelzőt (*A citrusfélék C-vitamin források*), nem történik jelentésszűkülés, tehát a „fogalom köre nem szűkül illetve a tartalma nem gazdagodik” (Gombocz, 1997:161), a *fontos* jelző tehát ebben a mondatban nem rendelkezik egyértelmű jelentésfunkcióval, a közlés mindazonáltal hiányosnak tűnik. Ennek megfelelően itt is egy hasonló képlet állítható fel: $B + (E) = (B + E)_2$. A „2” egy újabb transzformáció eredményét mutatja.

A másik érdekesség, hogy a *forrás* szóhoz olyan tápanyagok társul(hat)nak, melyek a szervezet szempontjából alapvetően pozitív hatást fejtenek ki: ezért például nem vagy legalábbis kevésbé beszélhetünk *cukorforrásról*, *purinforrásról* vagy akár *nikotinforrásról*. Itt a *forrás* szó pozitív előjelű valenciájáról lehet szó.

A következő mondatban újabb példát láthatunk ezekre a változásokra (2. táblázat):

2. táblázat
Paradigma vs. transzformáció 2.

A (ÉLELMISZER)	E ₁ (MÉRTÉK- MENNYISÉG)	C (TÁPANYAG)	B ₁ (TARTALOM)	
A citrusféléknek	nagy(obb)	C –vitamin	tartalmuk	van.
Az üdítőitaloknak	magas(abb)	cukor		
A belsőségeknek	kis(ebb)	purin		
	alacsony(abb)			

Itt a mérték-mennyiség (E) és a tartalom témájában újabb paradigmaelemekkel találkozunk. A *tartalmaz* forma szófaji transzformáció segítségével *tartalom* formává alakult és ennek következtében a *sok-kevés*

forma *nagy(obb) / magas(abb) – kis(ebb) / alacsony(abb)* formákká alakult, a két paradigma ezen formái a tápanyag – mérték – mennyiség viszonylatban egymás kötelező kísérői. A *tartalom* szó esetében az előjel semlegesnek tekinthető, a hozzá társítható tápanyagok pozitív és negatív hatásúak is lehetnek, lásd *vitamintartalom* illetve *alkoholtartalom*.

A következő blokkban más jelenségek is megfigyelhetők (3. táblázat):

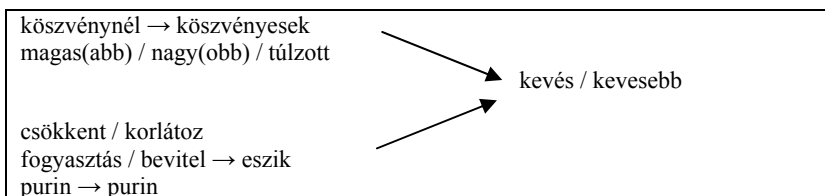
3. táblázat
Paradigma vs. transzformáció 3.

I + F		E		C	J	D	
Köszvényes(ek)nek		kevés / kevesebb		purin(t)	kell	enni / fogyasztani.	
Ha az ember köszvényes,							
F	E ₁	C	D ₁	J ₁	E ₃	J	
Túlsúlynál	a nagy(obb) magas(abb) kis(ebb) alacsony (abb)	zsír	Fogyasztás(t)	nem szabad	csökkenteni	kell.	
Cukorbetegségnél		Szénhidrát / cukor			korlátozni		
Köszvényénél	E ₂ a túlzott (mértékű) mérsékelt	purin	bevitel(t)		túlzásba vinni		

Vegyünk egy példamondatot: pl.: 1. *Köszvényénél a magas(abb) / nagy(obb) / túlzott (mértékű) purinfogyasztást / -bevitelt csökkenteni / korlátozni kell.* Ebből egyszerűsítés után az lesz, hogy 2. *Köszvényeseknek kevés / kevesebb purint kell enni.*

A következő ábra a *magas(abb) / nagy(obb) / túlzott + csökkent / korlátoz = kevés / kevesebb* transzformációt mutatja.

1. ábra
Paradigma vs. transzformáció 4.

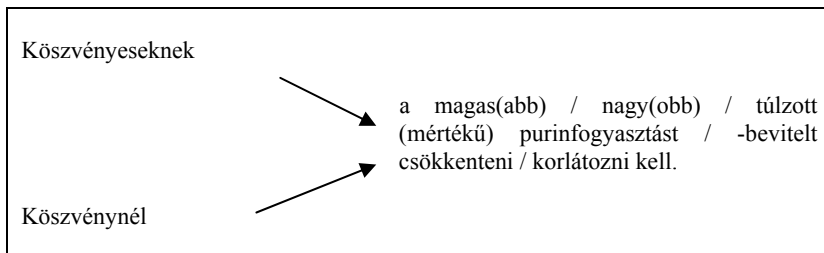


Ebben a példában most visszafelé haladtunk a mintamondatok között, a bonyolultabb fogalmazásból jött létre az egyszerűbb fogalmazás. A példa mutatja (1. ábra), hogy egy adott közlés egyszerűbb szintaktikai formában, a szemantikai szint sérülése nélkül létrehozható.

A *magas(abb) / nagy(obb) / túlzott* ↔ *csökkent / korlátoz* egy paradigma két elemét alkotja, a *csökkent / korlátoz* esetében a *nagyobb / kisebb mértékben tesz* közlésről van szó. Ez tulajdonképpen egy antonímapárnak tekinthető, a pár ellentétes előjelű tagjai mondattanilag egymás közvetlen környezetében szerepelnek. A szemantikai addíció itt is létrejön, a *nagyobb csökken* és így létrejön a *kevés*, a paradigmasor kiinduló eleme.

A 2. ábra egy paradigmasor (betegség-panasz) egy elemét (köszvény) és ennek az elemnek egy másik paradigmasor egyetlen tagjával (ember) alkotott kompozícióját (az első magában foglalja a másodikat, a képlet: $F+I = F$, azaz betegség-panasz + ember = betegség-panasz) mutatja, melyeknek tetszőleges használata nem jár a közlésben következménnyel.

2. ábra
Paradigma vs. transzformáció 5.



Noha a *köszvénynél* kifejezés referenciáját tekintve eltér a *köszvényes(ek)nek* kifejezéstől (egyik a betegségre, másik a beteg emberre utal), mondattanilag a *köszvénynél* kifejezés ekvivalensnek tekinthető a *köszvényes(ek)nek* kifejezéssel, legalábbis abban az értelemben, hogy a mondat további részeiben (a különböző paradigmasorok egymással kapcsolatban lévő elemei között) nem indukálnak transzformációs kényszert, mindössze az állítmány esetében történik kisebb változás. Itt a modularitás elve figyelhető meg (Dudás, 2002), a formák modulszerűen helyettesíthetők egymást. Ez a lehetőség talán azzal is magyarázható, hogy a *beteg ember* (*köszvényes*) kifejezés egy addíció eredménye: *betegség (köszvény) + az ember*.

Ezen kívül további modulok is lehetségesek, hiszen a *köszvénynél* kifejezés nem csak a *köszvényesek*, hanem a *ha az ember köszvényes / ha az ember*

köszvényben szenved közlésekkel is behelyettesíthető, ebben az esetben egy mondatrész → mondat transzformáció jött létre.

Ezeknek a lehetőségeknek a bemutatása ill. produktív használatának megtanítása képessé teheti a vizsgázót az összes nyelvvizsgafeladat (szituáció, levélírás, fordítás, összefoglaló, írott szövegértés, hallott szövegértés, képleírás vagy statisztikai adatok elemzése) könnyebb és így sikeresebb megoldására.

1. *Köszvénynél a magas(abb) / nagy(obb) / túlzott (mértékű) purinanyagfogyasztást / -bevitelt csökkenteni / korlátozni kell.* → 2. *Köszvényeseknek kevés / kevesebb purint kell enni.*

Középfokon a szakmai szituációk ill. a levélírás promptjai erősen nominalizált formában szerepelnek. A prompt lehetőleg hibátlan kifejtése tükörfordítás formájában nagyon nehéz, a megoldás a 2. példamondat formájában sokkal könnyebb feladatot jelent.

A *kevés / kevesebb* forma a *magas(abb)at / nagy(obb)at csökkent / korlátoz* formákból alakult ki, az eredeti formák célnyelvre történő tükörfordítása (a produkció) valószínűleg teljesen felesleges, ezen formák célnyelvi alakjainak felismerése (receptió) viszont szükséges.

A *csökkent / korlátoz / túlzásba visz* kifejezések a *sok / több – kevés / kevesebb* alapforma egyik derivátuma. A *magas(abb) / nagy(obb)* (+) ↔ *csökkent / korlátoz* (-) antonímapárból levezethető egy másik előjelű pár, az *alacsony(abb) / kis(ebb)* (-) ↔ *növel / fokoz / túlzásba visz* (+). Hasonló ellentétpár a *szükséglet* (-) ↔ *fedez* (+) és a *hiány* (-) ↔ *pótol* (+). Ezek az antonímapárok egy közlésen belül fordulnak elő, egymás közvetlen környezetében.

Megfigyelhető, hogy bizonyos témák regiszterénél, lásd tápanyag ill. betegség megmarad a lexikai forma, mindössze más témák kifejezéseivel társul: *vitamin* → *vitamingazdag* → *vitaminban gazdag* → *sok vitamin* tartalmaz / *köszvény* → *köszvényes* beteg → *köszvényben szenved*.

A fentiek alapján teljesen igazolódik a nemzetközileg ismert nyelvész azon kijelentése, hogy „az összetevős és a transzformációs szerkezet jelenti a tartalom szervezésére és kifejezésére rendelkezésre álló legfontosabb mondattani eszközöket.” (Chomsky, 1999:116)

Összegzés

A sikeres produkció esélyét növeli, ha a hallgató illetve a vizsgázó olyan tananyagot kap a kezébe, amely a fenti módszereket illetve szempontokat tárgyalja, illetve ha minél jobban képes élni ezekkel a technikákkal. A felállított paradigmásorok gyakorlati felhasználása szempontjából említhető

egy tematikus szakmai szöszedet készítése (táplálkozás és az emberi test), az egészségügyi nyelvvizsga egyik fontos témájának, a táplálkozás regiszterének különféle szempontok szerint rendszerezése és leírása (pl. szinonímák-antonímák, szókapcsolatok), további tananyagfejlesztés elősegítése, ezen belül új feladattípusok kialakítása (szókincsfejlesztés, transzformációs technikák), a készségfejlesztés átfogóbb fejlesztésének lehetősége és ezáltal a dietetikai és egyéb paramedicinális vagy az orvosi szaknyelvet tanulók jobb felkészítése a nyelvvizsgára.

Hivatkozás:

Chomsky, N. (1999): *Mondattani szerkezetek, nyelv és elme*. Osiris Kiadó: Budapest

Kiefer, F. (2000): *Jelentélmélet*. Corvina: Budapest

Dudás, K. (2002): Kormányzás és kötés elmélet. In: Kálmán, L. –Trón, V. – Varasdy, K (eds.) (2002): *Lexikalista elméletek a nyelvészetben, segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához. XIII*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

Gombocz, Z. (1997): *Jelentéstan és nyelvtörténet*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Warta Vilmos
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Politeness Strategies in Oral Medical Case Histories

Similarly to written medical genres, oral medical communication demands a strict protocol be followed by the members of the discourse community of medical practitioners, in order that they be able to achieve their implicit or hidden communication purposes. The present paper aimed to describe the etiquette and face work ought to be followed when taking the case histories of patients by analysing the discourse structure and the politeness strategies in oral medical case histories. The results show that, similarly to the genre of written medical research articles and case reports, oral medical case histories require constant and pre-determined communication rules to be satisfied, which determines two basic types of face work to be performed. The present paper concludes that the performance of face work different from the generally expected will result in the failure of the communication purposes or deliberate negligence of patients during the course of taking medical case histories.

Introduction

Similarly to written medical genres, oral medical communication demands a strict protocol. In other words, there is a prescribed action of face work to be followed by the members of the discourse community of medical practitioners in order to be able to achieve their implicit or hidden communication purposes.

The concept of face was first introduced by Goffman as an image of self created in the course of social interactions (Goffman, 1967). The maintenance of face that is the series of attempts to keep a delicate balance between the self and the rest of the society is the face work an individual constantly performs, which usually means to use either positive face, which expresses the desire of being considered as a respected member of the society or negative face, which expresses the wish to remain autonomous (Goffman, 1967). Since the society often threatens the face by face threatening activities (FTAs) an individual should follow some communication strategies in defense, which are termed by Brown and Levinson as politeness strategies (Brown–Levinson, 1987).

Politeness is the expression of the speakers' intention to mitigate or redress face threats carried out by certain face threatening acts toward another (Mills, 2003:6). Thus, being polite means the attempts by which face is maintained for other individuals (Mills, 2003). When the freedom of action is impaired, the negative face is being threatened, which usually evokes negative politeness strategies such as self-effacement, restraint and formality. When indifference or negligence is implied towards others

feelings, wishes, desires or wants the positive face is being threatened, which generally evokes positive politeness strategies such as expressing solidarity or praise.

Besides positive and negative politeness two other politeness strategies are mainly performed. One, which is called the indirect strategy or off-record, is usually applied when the conveyor of the message does not intend to be directly involved in what they communicate, in other words they communicate something on the surface but this is not what they really mean (Brown–Levinson, 1987). The other communication strategy, the bald on-record, is used when the individual deliberately threatens the face of others without mitigating, redressing or minimizing the threat created by the given communication event.

Delicate face work, the appropriate usage of politeness strategies are extremely important in the medical discourse community, where probably the most frequently applied politeness strategy is the use of the modulation device called the use of hedges by Salager-Meyer (Salager-Meyer, 1994). Hedges express purposive fuzziness and vagueness, reflect modesty for achievements and avoidance of personal involvement as well as suggest the impossibility or unwillingness to reach absolute accuracy (Salager-Meyer, 1994: 153). The author identifies five groups of hedges: (1) shields, (2) approximators, (3) author's personal remarks concerning involvement or doubt, (4) emotionally charged intensifiers and (5) compound hedges (Salager-Meyer, 1994).

Since the literature on English for Medical Purposes (EMP) have mainly focused on written genres in the field of politeness strategies and because, to my knowledge, there are no studies available on politeness strategies performed in the course of taking medical case histories, which is a crucial activity in the treatment of patients, I have decided to investigate this field and present my results here.

Method and Results

On investigating the politeness strategies applied in the course of taking medical case histories, I utilised the results of previous research carried out on written genres (Brown–Levinson, 1987; Warta, 2001; Warta, 2002). I interviewed 100 medical students on the most frequently used politeness strategies performed during medical case histories and I summarised the results. The students had studied *Medical Communication* and were attending the credit course titled *Taking Medical Case Histories in English* at the English/German Programme of the General Medical Faculty at the University of Pécs, Pécs, Hungary

The interviews were carried out in small groups (3-4 students) during the classes after discussing the theoretical background of politeness strategies based on the studies of Goffman, Brown and Levinson, and Salager-Meyer (Goffman, 1967; Brown-Levinson, 1987; Salager-Meyer, 1994). Examples were taken from written medical research articles and case reports.

On the basis of the interviews, the discourse structure of oral medical case histories was investigated and described in terms of the possibility of keeping face at its different levels (*Table 1*).

Table 1.
Possibility for keeping face at different levels of the discourse structure of oral medical case histories

Discourse structure	Possibility for keeping face	FTAs
SYMPTOMS (taking the symptoms or complaints presented by the patient, taking the past medical history, the social history or the family history)	usually low	usually performed
EXAMINATIONS and RESULTS	usually low usually low	usually performed
DIAGNOSIS	usually low	usually performed
TREATMENT	usually low	usually performed

The results revealed two basic, constantly alternating, communication purposes during the course of taking medical case histories. One was to create the face of a highly qualified physician, whose knowledge in the given case cannot be questioned. The other was to create the face of a sensitive human being who can understand the feeling of others.

To create the face of a highly qualified physician successfully the *bald on-record strategy* was typically chosen as a device of communication strategy, mainly in three ways:

1. wearing the factual face
2. wearing the specialist face
3. wearing the respected face

To create the face of a sensitive human being successfully either *off record* or *positive or negative politeness strategies* were performed.

Off record was mainly used when:

1. gathering information about "uncomfortable conditions"

2. helping the patient to overcome embarrassment

The most commonly performed positive and negative politeness strategies were detected when the communication aim was:

1. persuading
2. making claims
3. criticising

Discussion

The discourse structure identified is very similar to that of written medical case reports (Warta, 2005), to Hoey's problem-response-solution-evaluation patterns, as well as to the models described by Rumelhart, Colby and van Dijk in the 70s and 80s in their story-grammars (Siklaki, 1981). The diagnosis drawn on the basis of the results of the examinations can be considered as response given for the presented symptoms i.e. for the problem, the course of treatment can be treated as solution. Evaluation, however, which usually means recovery when it is positive or development of further symptoms or maintenance of the presented symptoms when it is negative, comes after the end of the therapy so it is usually not directly involved in oral medical case histories.

The first stage of a typical case history (stage of "Symptoms" here) is taking the symptoms and complaints presented by the patient, taking the past medical history, the social history or the family history by which the field is established for targeted examinations. The possibility for keeping face is usually low here, which results from two interrelated activities. The physician ought to be considered as a highly qualified person in order to develop trust in the patient, which is crucial in the course of treatment. At the same time, however, the physician ought to act as a sensitive human being with whom the patient can share any information in connection with the presented symptoms, even embarrassing or confidential things.

After setting the background, as a response for the presented symptoms, examinations are performed and results are interpreted for the patient. Since the patient should believe that all but only the necessary examinations and investigations are performed in an appropriate way, that their results are adequately understood and also, due to the nature of some unpleasant kinds of examinations and unfavorable results, similarly to the previous stage, the physician ought to act equally as a highly qualified person and a sensitive human being, the possibility for keeping face is usually low evoking serious FTAs.

The stages of diagnosis and treatment show very similar FTAs, so the possibility for keeping face is also low. On the one hand, the patient

should believe that the proper diagnosis has been made and the appropriate therapy has been set up, which demands a professional face from the physician. On the other hand, the physician should tactfully inform the patient about the diagnosis, especially in rather serious cases, and discuss possible ways of treatment as someone who cares for and stands close to the patient.

In order to create the face of a highly qualified professional, the bald on-record strategy is probably the most powerful communication device, there is no need for any redressing or mitigation.

The series of factual questions (factual face) can show confidence, save time, does not make the patient feel strange or embarrassed and imply that the physician knows what to ask in order to find out more about the presented problem. *e.g. Do you drink any alcohol? Are your parents still alive? Where does it hurt? Does the pain travel to your left arm? Is it a pulsating pain?* Using politeness strategies, *e.g. 'Well, I am very sorry but it seems that I have to ask you if you happen to drink any alcohol sometimes?'*, the first question would unnecessarily waste time and make the patient feel ashamed if he/she usually drinks some wine after supper. The last example, *'Is it a pulsating pain?'*, suggests that the physician knows what kind of pain develops in such cases, indicating that he/she is a highly qualified physician. The only reason for the question is to become absolutely certain about it. It has to be mentioned, however, that the majority of these questions ought to be redressed in an everyday situation, in order to avoid shocking or embarrassing the listener.

By communicating that 'I am the one (and only)', the specialist, who can treat the disease or 'this disease is my special field of research', being a bald on-record strategy, would threaten the negative face of the discourse community of medical practitioners in most of the written genres (Warta, 2005, Rébék-Nagy, 1999). In oral medical case histories, however, it suggests that the physician is a competent professional in the given case so the patient can trust in his/her knowledge.

Using other types of bald on-record strategy, similar benefit can be gained. The communication aim, in this case, is to make the patient believe that the physician treating him/her is respected by other physicians and also by other patients. *e.g. This is my field of research. or I am responsible for such diseases at our clinic. or I treated Mr. Brown, your neighbor, with the same problem and now he has been completely recovered.*

When there is no compliance between the patient and the physician since the patient feels uncomfortable or embarrassed, it is a good communication strategy to approach the problem indirectly. In the case, for example, when the symptoms and the results of the examinations suggest

that the patient may suffer from a venereal disease contracted when he/she was away from the family at a conference the following off record strategy might be beneficial: *Do you usually take your wife/husband with you for these conferences? Do you usually go out after a hard day? Which bars do you usually visit? Did you use the lavatory at these bars? Don't you think your symptoms might be related to this trip?* Although this indirect questioning does not require the patient to talk about the uncomfortable situation the simple answers can lead him/her to start revealing the real problem lying in the background gradually.

Probably, the most common communication strategies during a doctor patient interaction is persuading, making claims or criticising, especially when diagnosis or the way treatment is concerned. Since the bald on record does not usually help to satisfy these communication needs, other politeness strategies, mainly positive or negative politeness, are favoured.

To be able to persuade the patient about an idea, e.g. about the appropriate way of treatment or making claims, e.g. about the disease diagnosed the use of similar positive and negative politeness strategies seem to be beneficial, which can remind us the politeness strategies identified in written genres. The most common positive politeness strategies include (1) mitigating claims to originality that everyone shares idea behind one's claim, i.e. by conveying the communication message that 'everyone' knows and accepts the claim or idea presented it is suggested that if the presented claim or idea is challenged the individual turns against the rest of the society, which is always threatening for an individual (2) using a joking style, which can help to get rid of embarrassment or to get closer to the patient and (3) quoting or citing a well known or respected person, which can also help to make the patient accept the claim or idea presented, because, and the reason is very similar to case (1), the work, the way of thinking, the view of life of these people are generally accepted by the society, which is always stronger than the individual. In connection with case (3), however, it has to be mentioned that the character of the patient and the given situation have to be carefully considered because 'bad jokes', which are probably not bad for others or in other circumstances, can result in just the opposite effect.

The most typical communication devices of negative politeness used for persuading or making claims are (1) impersonalisation and (2) hedging. By substituting the active agent by an inanimate one, an example for impersonalisation, the conveyor of the message moves away from the activity, claim or idea being transferred. The patient can more easily accept results for example, if it is not the human being who has gained them but 'the ECG or another precise machine showed them'. All the five types of

hedges are used, especially when the claim or idea presented is not pleasant for the patient. Instead of shocking the patient, which has an unfavorable effect on the course of treatment, by using the bald on-record '*It is a growth, T2 lesion.*' hedges should be applied such as shields '*It seems that it is a growth ...*', approximators '*It is somewhat a growth ...*', personal remarks '*As far as I can see now it is a growth ...*' emotionally charged intensifiers '*It is highly possible that it is a growth ...*' or, probably most often, compound hedges '*As far as the present results suggest it is highly possible that it may be a growth ...*'. Even the beginning of the doctor patient interview has different effects on the rest of the consultation if hedges, e.g. shields, are used. The question '*What seems to be the problem?*' does not imply that there is something to be worry about; it can contribute to establish a relaxed atmosphere.

Criticising the patient's way of life, attitude, point of view in connection with the given disease requires also delicate communication strategies to be performed in order to avoid threatening the positive or negative face of the patient, the consequence of which could be that the patient will reject any help. It is often useful to include oneself in the criticism, as a positive politeness strategy: '*I used to smoke 2 packs a day ...*' Accepting that there was a time in my life when I was a heavy smoker, for which I could also be criticised may give a ground, which probably results from the 'silent unity' created by including myself in the criticism, for criticising the patient for the same thing. Another positive politeness strategy can be to show some shared grounds, which can justify the reason for the criticism because the one who criticizes is not an outsider since he/she has gone through similar events. Besides these positive politeness strategies two types of negative politeness strategies can especially be useful for reaching the same communication purpose with the criticism. The one is the previously discussed communication device called impersonalisation, which suggests that it is not the physician who is criticising but the results, the statistical data or the literature: '*Statistical data show that you have 78% chance to get lung cancer if you do not stop smoking.*'. The other is invoking a general rule or view which the criticised view contravenes. Its efficacy lies in the previously discussed relationship between the individual and the society. Since the individual is usually weaker than the majority it is rare that the individual challenge generally accepted views or rules.

Conclusion

As a conclusion, *Table 2* summarizes the politeness strategies characterizing oral medical case histories.

Table 2.
Face threatening activities in oral medical case histories

	Possibility for keeping face				
High		Low			
↓					
no FTAs			FTAs performed		
			↓		
	off-record (indirect)				bald on-record
			redressing		
		positive politeness strategies		negative politeness strategies	

It can be observed that similarly to written medical genres the possibility for maintaining the individual's, in the present case the medical practitioner's, face can be either high or low in oral medical case histories. The former case is of no great importance in terms of politeness strategies since FTAs are not performed. The latter, however, indicates FTAs, which usually evoke all the four previously described politeness strategies, either off-record, or redressing (positive or negative politeness strategies) or bald on-record strategies (*Table 1*).

The inappropriate usage of politeness strategies can threaten the face of patients, which can result in the failure of the communication purposes or deliberate negligence of patients, which usually have a negative influence on the course of treatment because the patient will not trust in the physician or will not comply with him/her.

References

- Brown, P. – Levinson, S. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press: Cambridge
- Goffman, E. (1967): On face work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: Jaworski, A. – Coupland, N. (eds.) *The Discourse Reader*. Routledge London. 306-321.
- Mills, S. (2003): *Gender and politeness*. Cambridge University Press: Cambridge

- Rébék-Nagy, G. (1999): *Modulation of Authors' Claims in Medical Research Articles*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Salager-Meyer, F. (1994): Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *ESP Journal*. Vol. 13. No. 2, 149-169.
- Siklaki, I. (1981): A történet-nyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*. 1981/4. 469-484.
- Warta, V. (2001): Hedging and Modality in Medical Case Report Discussions. In: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Lingua Franca Csoport: Pécs. 425-429
- Warta, V. (2002): Néhány pragmatikai kérdés a szaknyelvoktatásban: udvariassági stratégiák a tudományos közleményekben. In: Csiby, K. (főszerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetei*. Dunaújváros. 205-210
- Warta, V. (2005): *Szerzői hang. Angol nyelvű orvosi esetismertetések műfajelemzése korpusznyelvészeti módszerekkel*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.

**SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS,
SZAKNYELVOKTATÁS MÓDSZERTANA, TESZTELÉS**

Biróné Udvari Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Új programhoz új tankönyv kell (?)

A Budapesti Gazdasági Főiskolán a 2006/2007-es tanévtől van érvényben a BSc rendszerű képzés a Bologna-folyamat részeként, melynek elsődleges célja a felsőoktatás átjárhatóságának biztosítása, illetve az egyes diplomák, oklevelek kölcsönös elismertethetősége és elismerése az Európai Unióban. Ehhez elengedhetetlen a tanmenetek, tananyagok és követelmények ésszerű fokon megtörténő harmonizációja. A BGF három karának nyelvi tanszékein a szaknyelvi egységes tantervnek és tanmenetnek megfelelően az első két szemeszterre, amelyben általános gazdasági ismereteket tanítunk, meghatároztuk a mindenki számára kötelező tankönyve(ke)t. Németből a sok kereskedelmi forgalomban kapható, illetve saját készítésű jegyzet/könyv közül eddig mindhárom karon más-más könyvet használtak, melyek közül azonban egyik sem fedti le a két egységes félév tematikáját. Így született meg a három kar oktatói által írt közös német üzleti nyelv tankönyv. Mindkét kötetet legalább egyszer végigtanítottuk, tanítási tapasztalatainkat összegeztük, megbeszéltük. A szerző a KVIFK-n tanító tanárokkal készült interjúk alapján próbál választ adni arra a kérdésre, hogy célravezető (volt)-e az új, közös tankönyv megírása, bevált/bevállik-e az egységes tankönyv.

Bologna-folyamat, BSc képzés – a legfontosabb változások

Mai világunk változásait az iskolának, az oktatási rendszernek is követnie kell. Az oktatásnak az élet egyéb színtereivel összehasonlítva hosszabb időre van szüksége ahhoz, hogy megfogalmazza, leírja, rendszerbe foglalja a változásokat, majd kidolgozza eszközrendszerét és módszereit ahhoz, hogy közvetíteni tudja ismeretek és készségek szintjén a szükséges új tudást. A Budapesti Gazdasági Főiskolán a 2006/2007-es tanévben került bevezetésre a BSc rendszerű képzés, amely elsődleges célja a felsőoktatás átjárhatóságának biztosítása, illetve az egyes diplomák, oklevelek kölcsönös elismertethetősége és elismerése az Európai Unióban. Ehhez elengedhetetlen a tanmenetek, tananyagok és követelmények ésszerű fokon megtörténő harmonizációja.

A főiskola mindhárom karán egységesítettük a követelményeket a szaknyelv-oktatásra nézve is, amelyek tekintetében a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Karon is fontos változtatásokra került sor. A KVIFK-n eddig minden hallgatónak szakjától függetlenül két idegen nyelvet kellett elsajátítania, ezekből akkreditált szaknyelvi vizsgát, illetve záróvizsgát kellett tennie. Az új rendszerben nincs záróvizsga, helyette a turizmus-vendéglátás szakosoknak két akkreditált szakmai nyelvvizsga a kimeneti követelmény, a kereskedelem-marketing szakon egy akkreditált szakmai nyelvvizsga szükséges a

diplomához. A kimeneti követelményhez igazodik a nyelvoktatás is: a turizmus-vendéglátás szakon kettő, míg a kereskedelem-marketing szakon egy idegen nyelv tanulására van lehetőség.

Fontos változás az eddigiekhez képest, hogy mivel a turizmus-vendéglátás szakosok hat félévig tanulnak nyelvet, ők az első félévben indulnak az első nyelvvel, aminek az a hátránya, hogy még sem a tanulmányaikról, sem a szakmájukról nem lehet ismeretük. Mivel az első két félévben a szakmai tárgyakból általában alapozás történik, a harmadik félévre, amikor befejezik szaknyelvi tanulmányaikat, még mindig viszonylag kevés kifejezetten szakmai ismerettel rendelkeznek. A kereskedelem-marketing szakosok a második félévben kezdik a nyelvtanulást és a negyedikben fejezik be. Addigra már rendelkeznek valamennyi szakmai ismerettel is, ez megkönnyíti az ismeretanyag átadását, illetve például a szimulációs játékok (szakmai szituációs párbeszéd) lefolytatását vagy a kifejezetten szakmai tartalmú szövegek értelmezését.

A tanulmányaikat az új rendszer szerint folytató hallgatók nyelvtudásbeli szintje örvendetes módon emelkedett: **egyre többen érkeznek felsőfokú általános nyelvvizsgával**. A turizmus-vendéglátás szakon 6 (2 akkreditált szaknyelvi vizsga), a kereskedelem-marketing szakon 3 félév (1 akkreditált szaknyelvi vizsga) nyelvtanulás kötelező. A hallgatók nagy százalékban rendelkeznek középfokú nyelvvizsgával is. A tapasztalat szerint jobb általános nyelvi szintről lehet kezdeni a szaknyelvtanítást, mint a régi rendszerben. Mindez az első nyelvre vonatkozik, az eddigi tapasztalat alapján a második nyelvet általában alacsonyabb szinten kezdik a hallgatók. (A BSc képzésben csak 2008 februárjában kezdődik a turizmus-vendéglátás szakos diákok második nyelvre történő oktatása.)

Üröm az örömben: **az egy nyelvre jutó tanítási órák száma jelentősen csökkent** az előző szisztéma szerintihez képest, különösen, ha az első nyelvet vesszük figyelembe. A négy félév alatt szakonként különböző felbontásban 300, ha az előadásokat is beszámítjuk, 330 órában tanulhatták a hallgatók az első nyelvet. A második nyelvre kevesebb, 180+30(ea.) óra jutott, bár a második nyelvből legtöbben a könnyebb követelményeket támsztó záróvizsgát célozták meg. A jelenlegi képzés egységesen három félévet biztosít heti négy órában egy bizonyos szaknyelv tanulására, azaz **180 órát**. És még egy rossz hír: a jelentősen alacsonyabb összóraszám **magasabb csoportlétszámmal** párosul, ez nem ritkán 18-23 főt jelent.

A Bologna-folyamat célkitűzéseinek és követelményeinek értelmében az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet, amely magába foglalja a három kar nyelvi tanszékeit, **közös tantervet** dolgozott ki. Az

első két félévben közösek a témák, közös a tananyag és a követelményrendszer minden szak számára. Legfeljebb súlypontozni lehet, például az országismeret vagy egy ország gazdaságában a turizmus nagyobb figyelmet kaphat a turizmus-vendéglátás szakos csoportokban. A harmadik félévben a szigorúan vett szakmai nyelvhasználatot tanítjuk a csoport szakjának megfelelően. Ez pont a fele annak az időnek, mint amennyi a megelőző rendszerben jutott az első nyelvből a szaknyelvi ismeretek oktatására.

Tankönyvvel vagy tankönyv nélkül?

A szakirodalomban számos utalást találhatunk arra, hogy az idegen nyelvek oktatásához tulajdonképpen nem kell tankönyv. A tankönyv ugyanis nem pótolhatja a valós szituációkat, nem alkalmazható minden tanulócsoporthoz esetében egyformán, szinte minden alkalommal más-más aktuális anyaggal kell kiegészíteni. Ahhoz azonban, hogy egy nyelvtanár minden tanulócsoportjának testre szabott anyagot állítson össze, magas szakmai tudásán kívül megfelelő eszközökre (például fénymásoláshoz vagy hang- és képanyagok felvételéhez és lejátszásához), autentikus anyagokra, forrásokra, esetleg anyanyelvű kollégákra és főképpen meglehetősen sok időre van szüksége. Szaknyelv-tanítás terén még azzal a körülménnyel is számolni kell, hogy a nyelvtanár nem (feltétlenül) képviselője annak a szakmának, esetleg szakmáknak, amelyek szakmai nyelvhasználatát oktatja. Ebből a megfontolásból leszögezhető, hogy **szükség van egy alaptankönyvre**, amelyet a tanulócsoporthoz igényeihez mérten kell alkalmazni, valamint aktuális nyelvi anyagokkal kiegészíteni. A tankönyvet a mindenkori célok függvényében, azok megvalósítása érdekében kell kijelölni.

A tankönyv minőségének megítélési szempontjai

A tankönyveket hosszú időn keresztül **strukturális** szempontok szerint minősítették, azaz azt vették górcső alá, hogy milyen szerkezeti elemekből áll, milyen szövegek, szövegfajták és szövegen kívüli elemek találhatók benne. A minőség **funkcionális** megközelítésekor az adott tankönyv funkcióinak meghatározása után elsősorban annak a **tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását** kell szem előtt tartani. Az 1980-as években a tankönyvek funkcionális listái arra fókuszáltak, hogy a tankönyv milyen szerepet tölt be a tanításban. Napjainkban, amikor egyre nagyobb fontosságot tulajdonítunk az önálló tanulásnak, s a tanár egyik fő feladatáknak a diákok önálló tanulásra való nevelését jelöljük meg, logikus, hogy a tankönyvek pedagógiai korszerűségének egyik mércéje a **tanulásközpontú oktatás** igényeihez való alkalmazkodás. A tankönyv

funkciói a következőkben jelölhetők meg: ismeretátadás, tanulásirányítás (folyamatirányítás), gyakorlás (rögzítés), rendszerezés (strukturálás), koordinálás, motiválás, differenciálás, önértékelés (ellenőrzés), értékre nevelés (személyiségfejlesztés) (Kojanitz, 2007:117). Tartalmilag a tankönyvnek “az adott műveltség- vagy tudományterület legadaptívabb elméleteinek és fogalmainak elsajátítására kell koncentrálnia.” (Chambliss és Calfee, 1998 nyomán Kojanitz, 2007:119)

Szükség van-e új tankönyvre?

A három kar nyelvi tanszékein az egységes tantervnek és tanmenetnek megfelelően az első két szemeszterre, amelyben általános gazdasági ismereteket tanítunk, meghatároztuk a mindenki számára kötelező tankönyve(ke)t. A csoportok szintje az elvégzendő tananyag szempontjából nem vehető figyelembe, nyelven belül minden csoport ugyanazt az anyagot tanulja, ami néha nagyon megnehezíti elsősorban a tanár dolgát. Tíz, a KVIFK-n különböző szaknyelveket oktató nyelvtanár kollégával készített interjúból kiderült, hogy az egyes nyelvek szaknyelvi tankönyvi ellátottsága és választéka igen különböző. A legjobb helyzetben ezen a téren az **angol** nyelv van. Mivel kereskedelmi forgalomban számtalan, az első két félévben elsajátítandó témákat tartalmazó komplett, hanganyaggal is felszerelt tankönyv kapható, csak meg kellett határozni azt a hármat, amelyből a két félév követelménye abszolválható. Minden tanár a csoport szakjának megfelelően fókuszál témákra, illetve egészíti ki az anyagot aktuális újságcikkkel. **Franciából** és **spanyolból** is választottak közös tankönyveket, **olaszból** az eddigi tananyagot és tankönyvet a kollégának ki kell egészítenie olyan kifejezetten gazdasági témákkal, amelyeket eddig egyáltalán nem vagy csak érintőlegesen vett a hallgatókkal.

Németből különleges helyzet állt elő: kiderült, hogy a sok-sok kereskedelmi forgalomban kapható, illetve saját készítésű jegyzet/könyv közül eddig mindhárom karon más-más könyvet használtak, melyek közül azonban egyik sem fedt le a két egységes félév tematikáját. Így született meg az első két félévre a három kar oktatói által írt közös tankönyv:

Winkler, Á. (szerk.): Német üzleti nyelv I. Perfekt, Budapest, 2006.

Winkler, Á. (szerk.): Német üzleti nyelv II. Perfekt, Budapest,

(kézirát, megjelenés alatt)

Mindkét könyvet legalább egyszer végigtanítottuk, tanítási tapasztalatainkat összegeztük, megbeszéltük, így az I. kötet új kiadásában már a tapasztalatok alapján módosított, javított részek szerepelnek. (Ugyanez van folyamatban a II. kötetrel kapcsolatban.)

Mindegyik fejezet (12) ráhangoló bevezető után **deklaratív tudást** közvetítő résszel kezdődik (a leíró szöveg B2 szintű, tehát megfelel a

kimeneti követelményeknek), amely elsajátítását kapcsolódó kérdések, feladatok (**gyakorlás**) **ellenőrzik**. Mindegyik egységhez tartozik nyelvtani áttekintés gyakorlatokkal, amelyek többnyire a szövegre alapulnak, ezzel gyakorolható az elsajátítandó szókincs is. A jobb felkészültségű csoportok számára ajánlott a C rész, amelyben C1 szintű olvasásértés, szituációs és írásfeladatok, dokumentumleírás gyakorlat található (**differenciálás**). Több pontban lehetőség nyílik az önálló beszédprodukciónak gyakorlására is. A könyvek erőssége, hogy bőségesen közvetítenek tény-, viselkedési és teljesítménycentrikus kultúrát is (**értékekre nevelés**). Az országismereti részek az adott kultúrára vonatkozó sztereotípiák feldolgozásával kezdődnek, az egységek végén a „Tudta-e ön, hogy....?” című részben rövid, érdekes információkat találunk az illető ország kultúrájának mindenféle területéről (történelem, politika, szokások, művészetek, kultúrtörténet stb.). A könyvekben megoldókulcs (**önértékelés, ellenőrzés**) és szótárrész is található.

A könyv felépítése logikus, bemutatkozással, tanulmányokkal kezdődik, ám az egy-két hete főiskolás hallgató még a szaktárgyai nevét sem igazán tudja, nemhogy azok tartalmáról, a diákéletről, tanulmányairól stb. akár magyarul is tudjon beszélni. (Ez a második nyelv esetében nyilván nem lesz probléma.) Mindkét könyvnek hiányossága, hogy nem tartalmaz hanganyagot, de ez máshonnan pótolható.

Összegezve elmondható, hogy az új tankönyvek funkcionálisan megfelelnek a jelenlegi elvárásoknak, közvetítenek mind deklaratív, mind procedurális tudást, valamint a kultúra különböző kategóriáit.

Szaknyelvi tankönyvek

A harmadik, kifejezetten szaknyelvi félévre a turizmus-vendéglátás szakon angolból van egy szöveggyűjtemény, amely alapján elvégezhető a tananyag. Németből a jól bevált Mekis, Zs.–Szőke, A.: Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe, Bd.II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. című tankönyvet használjuk. A neolatin nyelvekből szintén megvan a tananyag, bár – elsősorban az olaszos kolléga részéről – felmerült egy tankönyv megírásának igénye.

Problémásabb a kereskedelem-marketing szakos hallgatók tankönyve, ugyanis egy félévre alkalmas, „sűrített” tananyagot egyetlen kereskedelmi forgalomban kapható szaknyelvi könyv sem tartalmaz. Angolból közös könyv fog születni, németből valószínűleg a távoktatásra szánt tankönyvet fogjuk kipróbálni a nappali tagozaton is. Neolatin nyelvekből egyelőre nincs probléma, mivel a KVIFK-n jelenleg nincsenek kereskedelem-marketing szakos csoportok.

Összegzés

A tankönyvek harmonizációja, illetve a közös tankönyv elkészítése lezajlott, a szükségesnek tartott súlypontozás, kiegészítés, átcsoportosítás stb. a tanári szabadság jegyében alkalmazható. Kézzelfogható adatok természetesen még nem állnak rendelkezésünkre az új rendszer eredményességét illetően, hiszen a BSc képzésben résztvevők még nem nyelvvizsgáztak, eredményeiket nem lehet összehasonlítani a régebbi diákok teljesítményével. Annyi azonban bizonyos, hogy a nyelvtanárok alkalmazkodnak az új körülményekhez, munkájukat még átgondoltabban, még rendszerezettebben végzik, nem félnek új módszerek kipróbálásától, több órán kívüli kötelezettséget vállalnak magukra (több írásbeli feladat, amelyet igen lelkiismeretesen javítanak, értékelnek), új tananyagokat készítenek és törekednek az állandó szakmai és módszertani megújulásra.

Hivatkozások

Kojanitz, L. (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*. 2007/6-7. 114-126.

Miért a BSc képzés? (2003): <http://www.mik.vein.hu/bsc/>

Dévény Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus–Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Az érem két oldala: felkészülés az írásbeli közvetítés vizsgafeladatra tanár és diák szemmel

A Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképzőközpont kétnyelvű szakmai vizsgarendszerének az akkreditáció óta részét képezi az írásbeli és a szóbeli közvetítési feladat. A vizsgálat során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen módszerekkel, milyen ütemezésben folyik a felkészítési munka a középfokú írásbeli közvetítés vizsgafeladatra. A hallgatók egy két féléven át folyó longitudinális vizsgálat során számoltak be a vizsgafeladatra való felkészítési munka folyamatáról. Három alkalommal, 13 tanulócsoporthoz, 166 hallgatót kérdeztünk meg kérdőíves módszerrel. A felkészítő tanárok, akik egyben akkreditált vizsgáztatók, interjúk során mondták el véleményüket ugyanerről a munkafolyamatról. A tanári és hallgatói válaszok meggyőzően tükrözik azt az átgondolt pedagógiai munkát, amelynek eredményeképpen jól érzékelhető a tanulói önállóság és tudatosság növekedése. Dolgozatomban a felkészülés és felkészítés tanulságait szeretném összefoglalni.

Bevezető

A nyelvvizsga feladataira való felkészítési/felkészülési munka mindig speciális folyamat, amely a felkészítő tanár részéről jól megtervezett és felépített munkát igényel. Ennek során rugalmasan kell alkalmazkodnia az adott tanulói (vizsgázói) csoport igényeihez, de mindenkor figyelembe kell vennie azokat a szakmai követelményeket, amelyek a feladat sikeres megoldásához szükségesek. Több éve folyó kutatómunkám során az idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladattal, a kétnyelvűség szerepével foglalkozom a kritériumfüggő nyelvvizsgán. Ezúttal egy longitudinális vizsgálat során azt követtem nyomon, hogy a BGF NYTK középfokú szaknyelvi vizsgájára való, tanári irányítással zajló felkészítési munkát hogyan látják a BGF KVIFK hallgatói: a leendő vizsgázók. A kutatás feltáró jellegű volt, longitudinális vizsgálatként kissé rendhagyó, mert a háromszori kérdőíves megkérdezés viszonylag rövid idő, egy tanév alatt zajlott le, mivel a felkészítési munka az akkreditált szakmai nyelvvizsgára lényegében ennyi idő alatt folyt főiskolánkon. A felkészítő tanárok, akik egyben akkreditált vizsgáztatók, interjúk során mondták el véleményüket ugyanerről a munkafolyamatról. A tanári és hallgatói válaszok meggyőzően tükrözik azt az átgondolt pedagógiai munkát, amelynek eredményeképpen jól érzékelhető a tanulói önállóság, és tudatosság növekedése.

Kutatási kérdések

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy milyen módszerekkel, milyen ütemezésben folyik a felkészítési/felkészülési munka a magyar nyelvről célnyelvre folyó *Írásbeli közvetítés vizsgafeladat*ra (1). A tanárinterjúkban a felkészítő tanárok mondták el véleményüket ugyanerről a munkafolyamatról.

A vizsgálat bemutatása

A minta

Jelen írásomban a longitudinális vizsgálat első és második fázisából mutatok be részleteket. 13 tanulócsoportból az első alkalommal 166 fő, a második alkalommal 137 fő válaszolt a munkafolyamatra vonatkozó kérdésekre. Valamennyien másodévesek voltak a megkérdezés időpontjában, az első vizsgálat 2005. november elején, a második 2006. március elején zajlott. A vizsgálatban résztvevő diákok 64%-a angol, 21%-a német, 8%-a francia és 7%-a olasz szakmai nyelvet tanult; 48%-uk idegenforgalmi, 47%-uk kereskedelmi, 5%-uk vendéglátóipari szakos hallgató volt. 57%-uknak egy, 31%-uknak két 12%-uknak három nyelvből van általános nyelvvizsgálója, szaknyelvi vizsgát még nem tettek.

A tanárinterjúkban megkérdezett 8 felkészítő tanár egyben akkreditált vizsgáztató is, akik 10-22 éves szaknyelvoktatói tapasztalattal rendelkeztek, és valamennyien részt vettek a vizsgarendszer akkreditációjában és az azóta is tartó vizsgaanyag-fejlesztési munkában.

A longitudinális vizsgálat első és második fázisának összevetése

A vizsgálat tárgyát képező *Írásbeli közvetítés feladat*ra a csoportok az első félév során kezdik el a felkészülést. Az első megkérdezés idején a válaszadók 58%-a számolt be arról, hogy már valamilyen formában foglalkoztak a feladattal. A hallgatók nyílt végű kérdésekre adott válaszokban számoltak be mindkét félévben az *Írásbeli közvetítés feladat*ra való felkészülési munka fázisairól. A válaszokat az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével dolgoztam fel. A válaszok alapján kétféle fogalomtérképet készítettem mindkét félévben, az egyiket a folyamat leírására használt igék, a másikat a névszói szerkezetek alapján állítottam össze. Jelen tanulmányomban helyhiány miatt csak a folyamatot leíró igék alapján készült fogalomtérképeket mutatom be (*1.-2. Melléklet*). Az első fogalomtérképen (1. Melléklet) látszik, hogy a munkafolyamat előkészítő szakasza a kiinduló szöveg elolvasása, illetve megbeszélése. Ezután egy komplex kognitív folyamat során, amely végigkíséri az egész munkafolyamatot, a szöveget meg kell érteni, majd a gondolkodás gyűjtőfogalom keretén belül megkezdődik a szöveg feldolgozása a célnak

megfelelően. Mivel a cél a kiinduló szöveg közvetítése, tehát a legfontosabb információk átvitele idegen nyelvre, meg kell keresni különböző eszközökkel (ki kell szűrni) a szöveg lényegét. Erre szolgáló eszközök az aláhúzás, a bekarikázás, kiemelés, gyűjtés, keresés, megoldás, segédeszközök pl. szótár használata, és különféle próbálkozások (a különféle verziók végiggondolása). Az eddigi kognitív folyamatok eredményeképpen megkezdődik a produktum létrehozása. A produktum születését jellemzően legtöbbször tömörítésként (35), közvetítésként (15), összefoglalásként (15) jelölik – ezek társfogalomnak tekinthetők. Feltűnően sokan használják a 'fordít' kifejezést (37), ami azért meglepő, mert a munkafolyamat gyakorlásaként valóban használható eszköz a fordítás, és a tanárok hagyományosan szívesen élnek is vele, de a végleges produktum nem fordítás. A tanár szerepe csak viszonylag passzív. Elsősorban tőle kapja (18) a diák a feladatot, illetve a kiinduló szöveget. Rendkívül kevesen hangsúlyozzák segítő szerepét (4). A tanár szerepe a produktum elkészülte után nő meg: javít (7), értékeli (2). Az egész munkafolyamatot a diákok a kognitív folyamatokat is beleértve munkának tekintik, amelyre többféle kifejezéssel is utalnak: dolgozik (7), csinál (10), készít (3), végez, elvégz (8), kezd, elkezd (14), gyakorol (2). Megdöbbentően kevesen említik, hogy ezzel a munkafolyamattal valamit tanulnának (2).

A második félévben ugyanezre a kérdésre adott hallgatói válaszok már letisztultabb képet mutatnak (2. *Melléklet*). Látszik, hogy bizonyos fogalmak a 2. félévben nem jelennek meg, vagy erősen csökken a megjelenésük, pl.: gondolkodik, aláhúz, bekarikáz, kiemel, keres, szótároz, próbál, elvégz, gyakorol, összefoglal – ezek mind az előkészítést szolgáló fogalmak, tehát az előkészítő szakasz kisebb hangsúlyt kap, és kevesebb kifejezéssel utalnak rá a hallgatók. Valószínűleg kialakul egy rutin a munkafolyamatban, és nagyobb hangsúlyt kap a produktum. Fontos újdonság, hogy a produktumról beszélve a közvetítés fogalmát tudatosabban kezdik használni.

A tanárok beszámolója az írásbeli közvetítés feladatra való felkészítési munkáról

Az *Írásbeli közvetítés feladatra* való felkészítési munkával kapcsolatban valamennyi tanár hangsúlyozza, hogy a felkészítés ütemét, módját erősen befolyásolja a csoport korábban megszerzett nyelvtudása, érdeklődése. Ezért az általuk alkalmazott módszerek kiválasztásakor minden esetben a csoport igényeihez kell alkalmazkodniuk. A különbségek ellenére megfigyelhetőek bizonyos közös vonások a felkészítési munkában. A továbbiakban ezeket a közös vonásokat, és az esetleges különbségeket mutatom be.

Először összefoglalom az interjúalanyok válaszait, majd az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével a felkészülést szolgáló munkafolyamatot bemutató fogalomtérképeket (3. *Melléklet*) elemzem. A felkészítési munkában megmutatkozó hasonlóságok már a munka időbeosztásából láthatóak. Valamennyi tanár megegyezik abban, hogy erre a feladatra csak akkor lehet elkezdni a felkészülést, ha a hallgatók megfelelő nyelvi alapokkal rendelkeznek. Ezért fontosnak tartják, hogy a hallgatók tisztában legyenek a szakmájukra jellemző gazdasági alapfogalmakkal, és rendelkezzenek egy bizonyos szintű íráskészséggel idegen nyelven. Ennek érdekében a válaszadók közül hárman jelezték, hogy idegen nyelvű szakmai jellegű újságcikkek rendszeres olvasásával bővítik a hallgatók szakszókincsét, ketten pedig az íráskészség kialakítása érdekében mindig előbb az Írásfeladatra való felkészítési munkát kezdik el, és csak utána térnek át az írásbeli közvetítés gyakorlására.

A feladatra való felkészítést valamennyi tanár rendkívül tudatosan végzi, és az előkészítési szakasztól kezdve a produktum megszületéséig zajló kognitív folyamatban mindvégig irányító, de egyben segítő, támogató szerepet tölt be. Érdekes módon azonban csak egyikük tartotta fontosnak megjegyezni az interjú során, hogy különös figyelmet fordít arra, hogy megértesse a hallgatókkal a közvetítés feladat különleges, a többi vizsgafeladattól eltérő jellegét, tehát, hogy elmagyarázza a hallgatóknak, hogy mi is tulajdonképpen az idegen nyelvi közvetítés.

A feladatra való felkészítési munka első lépéseként az egyik tanár jelezte, hogy rendszeresen úgy készíti elő a feladat későbbi gyakorlását, hogy forrásszöveggként idegen nyelvű szakmai jellegű szöveget, például újságcikket használ, amelyből a hallgatókkal közösen gyűjtik össze a legfontosabb információkat, szakszavakat, kifejezéseket, és utána a szöveget idegen nyelven tömörítik. A tanárok többsége kiindulásként magyar nyelvű szöveget használ. Ezen a ponton különböző megoldásokat alkalmaznak: ketten aktuális, egyszerűbb nyelvezetű, szakmai jellegű, magyar nyelvű újságcikket választanak a napi sajtóból vagy az Internetről, a legtöbben a vizsgafeladatnak megfelelő terjedelmű és nehézségű, korábban már jól bevált és kipróbált, de még el nem avult újságcikkeket használnak. Kevesebben vannak, akik a rendelkezésre álló gyakorló könyvekből választanak szöveget. A megkérdezettek közül az egyik tanár sajtószerű módon magyar nyelvű mesék tömörítésével kezdi ráhangolni a hallgatókat a feladatra. Egy másik válaszadó erősen hangsúlyozza, hogy miután szerinte a közvetítésnek nincs jól körülhatárolható műfaja, fontos, hogy a szöveg tematikusan kapcsolódjon a tanultakhoz.

A szöveg kiválasztása után a tanárok a tartalmi és nyelvi problémákat térképezik fel. Az előkészítő szakasz általában nagyon

hosszan és gondosan folyik: ebbe beletartozik a szöveg együttes elolvasása, elemzése, értelmezése, a kulcsinformációk kiválasztása, megjelölése, kigyűjtése. Az interjúban ebben a szakaszában is többen említik a célközönség kiválasztásának fontosságát. A munka általában ebben a szakaszban magyar nyelven folyik az órán, és a válaszadók közül többen is jelzik, hogy komoly viták alakulhatnak ki a csoportokon belül annak meghatározására, hogy melyek legfontosabb közvetítendő információk. A tanár maga is véleményt formál, és ezt is összevetik a csoport többségi véleményével. Ezen a ponton az egyik interjúalany felhívja a figyelmet arra, hogy sokszor olyan problémákkal kell megküzdeniük, amelyek nem a felsőoktatási intézmények feladata lenne: szövegértési problémák, gondolkodási problémáik, a tanulási stratégiák hiánya.

A következő lépésben a nyelvi problémák megvitatására is sor kerül, és megbeszélik azokat az áthidaló stratégiákat, amelyek segítségével a csoport nyelvi színvonalának megfelelő megoldások születhetnek. A válaszadók közül ketten az előkészítő szakaszban a szóbeli és az írásbeli közvetítést összekapcsolják: pármunkában, vagy kisebb csoportokban egy hosszabb magyar nyelvű újságcikk bekezdéseit kell a hallgatóknak először szóban, majd írásban egymásnak közvetíteniük.

Az előkészítő szakasz után az első produktumot vagy együtt az órán, vagy házi feladatként készítik el a hallgatók. Az órán szótárt nem használhatnak, és természetesen otthon sem. Ennek az utasításnak a betartása a házi feladatok esetén száz százalékosan nem ellenőrizhető, akárcsak az időkorlát pontos otthoni betartása sem. A produktum mennyiségi korlátait a tanárok közül csak egy ellenőrzi a kezdetektől fogva igen szigorúan, a többiek a későbbi gyakorlás során vezetik rá a hallgatókat a terjedelmi korlátok betartásának fontosságára.

Az ellenőrzés eleinte közösen, az órán folyik, és a tanár minden egyes elkészült művet értékkel. Az értékelés szóban és pontozással történik. Az értékeléshez minden esetben hozzátartozik a megbeszélés, a jól sikerült verziók felolvasása, sokszor a legjobb megoldásokat írásban is kézhez kapják a hallgatók. A feladat begyakorlása céljából körülbelül kéthetente kapnak írásbeli közvetítés feladatot a hallgatók házi feladatként. A vizsga közeledtével, a vizsgafeladat paramétereinek tökéletesen megfelelő írásbeli közvetítés feladatot készítenek a hallgatók az egyik nyelvórán, ahol a tanár felügyeli az idő pontos betartását, és értékeléskor a sáv- és szempontrendszer szerinti pontszámot adja az elkészült írásművekre.

A felkészítési munka folyamatának feltárására kétféle fogalomtérképet készítettem az Atlas.ti szoftver segítségével, ezek közül most csak az elsőt mutatom be (*3. Melléklet*), amely a munkafolyamatot jellemző, a tanárok által az interjúk során említett igéket tartalmazza,

hiszen az igék használatával jól nyomon követhetjük azt a cselekvéssort, amely a tanítási órákon zajlik. A feladatra való felkészülés/felkészítés középpontjában egy szerteágazó kognitív folyamat áll, amelyet a tanárok gazdag szókinccsel, változatos formában írnak le. Ez a folyamat olyan komplex kognitív készségeket mozgósít, mint a gondolkodás, a nyelv, az intelligencia, a kreativitás, a problémamegoldás. Az ilyen típusú folyamatokat Csapó (1992) mint magasabb rendű kognitív folyamatokat, a kognitív pedagógia kutatási tárgyaként említi. A felkészítési munka leírására használt igék a felkészítő tanárok által alkalmazott eszközök sokféleségét is tükrözik. Az előkészítő szakaszban, miután a közvetítendő szöveggel megismerkedett a csoport, azt elolvasták, megbeszélték, komoly elemző munkát végeznek a szövegen. Az elemző munka célja, hogy az anyanyelvi szöveget megértsék, és kiszűrjék belőle a legfontosabb információkat, amelyeket idegen nyelvre közvetíteni szeretnének. Az elemző munkának ebben a szakaszában nagyon sokféle műveletet végeznek a csoportokban. A leggyakrabban használt igék: felismer, elemez, gyűjt, keres, kiemel, jelöl, megnéz, talál, választ, használ, összeszed, kérdez, kifejez, szótároz stb.

Az előkészítő szakaszból a produktum létrejöttének szakaszába vezető kognitív folyamat gerincét az áthidaló stratégiák alkalmazásának szakasza képezi, amelyben már olyan igék is előfordulnak, amelyek nemcsak a lényeg kiemelését, hanem a két nyelv közötti átváltást (a kódváltást) is segítik (pl.: kikerül, egyszerűsít, helyettesít, kihagy, változtat, átvesz, körülír stb.). A produktum létrejöttét számos ige alkalmazásával írják le a tanárok, de döntő többségben három ige használatával jellemzik ezt a folyamatot: közvetít, fordít, összefoglal/tömörít (vö. 1.-2. *Mellékletben* a hallgatók szóhasználata ugyanerről a folyamatról a longitudinális vizsgálatban) Jellemző a 'közvetít' ige tudatos, gyakori használata. Az interjúkból kirajzolódik, hogy a tanárok és a diákok szoros együttműködése jellemzi a felkészülési munkát. A tanár a munka minden szakaszában segítő, támogató szerepet tölt be: rávezet, javasol, megmutat, buzdít, értékkel, javít, megtanít stb. Értékelő munkájában elsősorban a vizsgakövetelményeknek megfelelő értékelési módot, a pontozást alkalmazza.

Következtetések

- A csoportokban általában alapos, tudatos és előre megtervezett felkészítési munka folyik a vizsgafeladatra.
- A felkészítési/felkészülési munka bonyolultsága a készség komplexitásából fakad.

- A tanári és a hallgatói vélemények a tudatosság különböző mértékét tükrözik.
- A vizsga közeledtével nő a hallgatók önállósága, tudatossága és kialakul a feladat megoldásához szükséges rutinjuk.

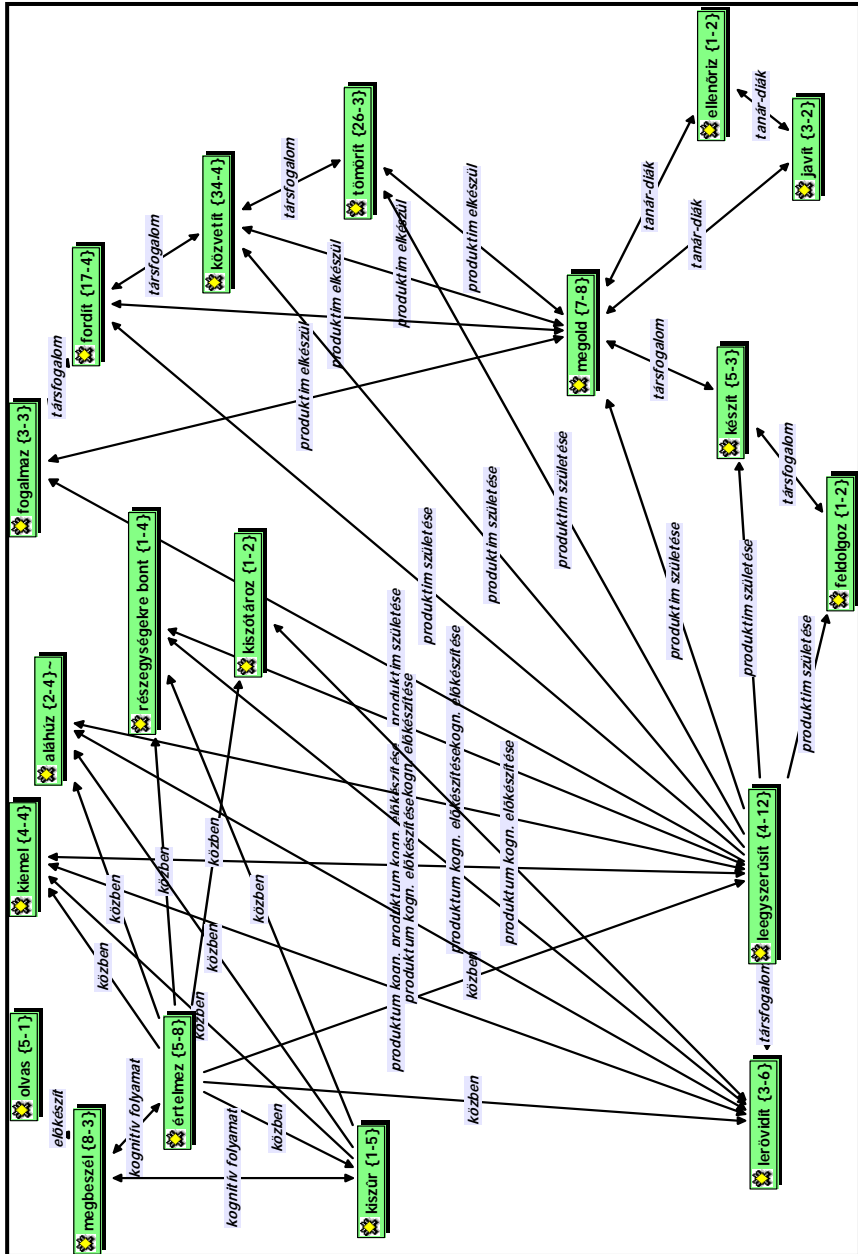
Hivatkozások

Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Jegyzetek

- (1) A feladat célja: a szöveg információ-tartalmának közvetítése célnyelvre; a feladat formája és az elvárt teljesítmény: kb. 150 szó terjedelmű szakmai jellegű magyar szöveg közvetítése célnyelvre kb. 100 szóban

2.Melléklet Felkészülés az írásbeli közvetítés feladatra –
A munkafolyamat leírására használt ígék – 2. félév (n=137)



Mátételkiné Holló Magdolna
Rendőrtiszti Főiskola
Idegennyelvi Intézet

A rendészeti szaknyelv sokrétősége

A rendészeti szakemberek – ellenőrző, bűnmegelőző, bűnüldöző, büntetés-végrehajtó munkájuk során – a rendészeti szakmára jellemző specifikus kontextusokban, kommunikációs helyzetekben specifikus szaknyelvet használnak. A különböző rendészeti ágaknak is – mint a rendőrség, a határőrség, a vám- és pénzügyőrség, a büntetés-végrehajtás, a katasztrófavédelem – megvan a sajátos nyelvhasználata, így az egyes szakterületek szókincsében és frazeológiájában jelentős különbségek mutatkoznak. A rendészeti munka valamennyi területén a hivatalos stílus használatos a hivatalos szervek közti illetve az állampolgárokkal folytatott hivatalos érintkezések során. A szakemberek egymás közötti kommunikációja viszont nem homogén: a hivatalos stílussal elegyednek egyéb stílusrétegek, mint a zsargon és az argó, a szaknyelvnek a kevésbé igényes informális, nem hivatalos változatai. A szaknyelv/szakzsargon ismerete a bűnüldözők számára kriminalisztikai jelentőséggel bír: munkájukat megkönnyíti és eredményesebbé teszi, biztosítja a félreértések nélküli információcserét. Ezzel a törekvéssel oktatjuk a rendészeti szaknyelvet az ország egyetlen rendészeti szak-felsőoktatási intézményében, ahol a leendő rendészeti szakemberek szaknyelvi idegennyelv-tudásának fejlesztése a határon átnyúló bűnözés elleni küzdelem hatékonyságának növelését célozza. Dolgozatom tárgya a rendészeti szaknyelv és egy új tudományág, a rendészettudomány általános bemutatása, tekintettel arra, hogy sokak számára ezek talán ismeretlen fogalmak, így tisztázásuk szükségesnek mutatkozik.

A rendészet és a rendészettudomány

A **rendészet** a belső biztonság, a köznyugalom, a közrend, a közbiztonság megőrzése és szükség esetén védelme, vagyis a közrend megzavarásának megelőzésére, a közvetlenül zavaró magatartások, események, veszélyek megakadályozására, elhárítására, a megzavart rend helyreállítására, illetve a bűnmegelőzés és a bűnüldözés érdekében kifejtett, államigazgatás keretében végzett, közigazgatási eszközökkel realizálódó, megelőző, adminisztratív állami-igazgatási, gyakorlati tevékenység. Eredményes alkalmazása tudományos megalapozottságot igényel, melynek értelmében néhány éve bejegyzésre került az ún. „rendőrtudomány”, vagyis a rendészettudomány, ami hatályos tudományági besorolását illetően a társadalomtudományok önálló és interdiszciplináris tudományága.

A **rendészettudományt** a tudományfejlődés ellentétesen ható tényezői, a tudományspecializáció és a tudományintegráció hozták létre. Interdiszciplináris képződmény, mivel olyan tudományosan meghatározott ismeretek kapcsolódnak hozzá, amelyek a legkülönbözőbb elméleti és alkalmazott társadalom- és természettudományok, valamint társtudományaik kompetenciájába tartoznak, tehát valamennyi rendészeti

ágazat működtetéséhez célszerű alkalmazni a rendészettudomány rendkívül széles spektrumába tartozó ismereteket.

Az **általános rendészettudományok** a rendészetet a maga egészében és mint társadalmi, jogi, közigazgatási jelenséget vizsgálják, kontinentális és globális keretek között. Ebbe a körbe sorolhatók: a rendészet általános elmélete (a rendészet meghatározása, értelmezése, tárgya, felosztása), a jogi és bünygyi tudományok (a büntetőjog, a büntetőeljárás-jog, a büntetés-végrehajtási jog, a büntető anyagi jog, a pénzügyi jog, a polgári jog, a kriminológia, a kriminalisztika, a krimináltaktika, a kriminálstatistika), a releváns tudományágak (a közigazgatási és szabálysértési jog, az alkotmányjog, az idegenjog és a menedékjog, a munkajog, a szociológia, az etika, a vezetéstudomány), a rendészet költségvetési, műszaki, technikai vonatkozásai, az orvostudomány (az igazságügyi orvos- és elmekórtan, az immunológia, a genetika), a pszichológia (a kriminál-pszichológia, a katasztrófapszichológia, a bűnmegelőzés és emberi kapcsolatok pszichológiája), a pedagógia, a hadtudomány, a matematika, az informatika, a biológia, a kémia, a fizika, a geológia, a filozófia, a logika, a rendészet-történet és a rendészettudomány-történet, valamint a nyelvtudomány (a kommunikáció, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a stilsztika-retorika, a nyelvpedagógia).

A **rendészeti szaktudományok** viszont a rendészet adott ágának, adott helyen és adott időben való állapotát tekintik tárgyuknak. Ide tartozik a bűnüldözés (a rendészeti és bünygyi felderítés, a nyomozás), a közrendvédelem, a közlekedés-rendészet, az igazgatásrendészet, a határrendészet, a tűzvédelem, a polgári védelem, a katasztrófa-elhárítás, a büntetés-végrehajtás, a vámnyomozás, a vámigazgatás, a polgári nemzetbiztonsági szolgálatok titkosszolgálati tevékenysége, a civil- és magánbiztonsági szféra (a polgárőrség, a személy-és vagyonvédelem, a magánnyomozás).

A felsorolt elméleti és alkalmazott tudományok eredményei, kutatási területei hatékonyan felhasználhatók és felhasználandók a rendészeti munka során. A jogi tudományok, egyes jogágak ismeretanyagának hasznosítása nélkül nem képzelhető el a rendőri munka jogi megalapozottsága, a rendőrségnek a mai magyar demokratikus viszonyok keretében a törvények által uralt kizárólagosan jogalkalmazó mivolta.

A **szakmai résztudományok** eredményei elengedhetetlenek a szakmai színvonal megtartásához, ahhoz, hogy a bünygyi-rendészettudomány gyakorlati, minőségi eredményei érzékeltethetők legyenek. Ehhez valamennyi szakágban az egyes tudományokat

transzverzálisan, integratív módon felhasználó szakmai ismeretekre van szükség.

A társadalmak demokratizálódása nem szünteti meg, és nem is csökkenti a bűnözést. A határok nyitottá válásával értelemszerűen a bűnözők, a szervezett bűnszövetkezetek is szabadon közlekedhetnek. A nemzetközivé váló bűnözéssel szemben nemzetközi bűnüldözést kell folytatnunk, ami olyan komplex feladatrendszer, amely szoros együttműködést kíván a hazai nemzetbiztonsági és rendészeti szervektől, ill. megköveteli a szoros összhangban történő együttműködést a külföldi partnerekkel. Az EU-ban a közös kül- és belbiztonságpolitika új értelmet nyert, és felértékelődött a biztonság, a köznyugalom, a közrend, a közbiztonság szerepe.

Az új évezred új kihívásaival csak tudományosan rendszerezett, elméletileg megalapozott rendészeti tevékenységgel leszünk képesek lépést tartani, amit nemzetközileg összehangolt munkával valósíthatunk meg. Ehhez elengedhetetlenül szükséges az idegen nyelvek, a rendészeti szaknyelv megfelelő szintű ismerete és használata a szakemberek egymás közötti specifikus kommunikációjában.

A rendészeti szaknyelv és szakzsargon sokrétűsége

A szaknyelv fogalmát adekvát módon Kurtán Zsuzsa (2003, 2005) írja le minden szempontra kiterjedő, mélyreható elemzések szintéziseként, ahol a szaknyelv szinonimájaként határozza meg a szakmai nyelvhasználatot mint: „valamely szakmai beszélőközösség specifikus célú nyelvhasználatát, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és az írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása...” „...A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg, amely kommunikatív jelenség, ezért a valóságosnak megfelelő környezetben kell azt vizsgálni. Ez többféle diszciplína kategóriáinak együttes alkalmazásával valósítható meg. A szakszöveg specifikus beszédzándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi közlés, amely szerves kapcsolódásból épül fel, auditív, vizuális csatornán nyilvánul meg, specifikus beszédhelyzetekben, szakszövegekben konvencionálisan kialakított szerepek tesz eleget...”

Ezekhez a megállapításokhoz szervesen kapcsolódik Rébék-Nagy Gábor (2002) koncepciója, mely szerint „a szaknyelv meghatározása nem a nyelvi kód, hanem a kontextus szintjén kell, hogy történjen”.

A fenti értelmezések és a bevezetőben bemutatott felsorolások összefüggésében nyilvánvaló a szakmai kontextus, így a szakszövegek rendkívüli sokrétűsége a rendészetben. Mint minden szakma, természetesen a rendészet is rendelkezik saját szaknyelvvél: a rendészeti szakemberek

ellenőrző, bűnmegelőző, bűnüldöző, büntetés-végrehajtó munkájuk során a rendészeti szakmára jellemző specifikus kontextusokban, kommunikációs helyzetekben specifikus szaknyelvet használnak. A különböző rendészeti ágaknak is, mint a Rendőrség, a Határőrség, a Vám- és Pénzügyőrség, a Büntetés-végrehajtás, a Katasztrófavédelem, megvan a sajátos nyelvhasználata, így az egyes szakterületek szókincsében és frazeológiájában jelentős különbségek mutatkoznak.

Az egyes rendészeti szakágak speciális nyelvezte sokszor különbözik az általános rendvédelmi terminológiától, ami kifejezésre jut a szakemberek közötti kommunikáció során. A kommunikációs kontextusban résztvevők között interakciós beszédaktusok-üzenetváltások szakemberek, mint aktív befogadók között, vagy rendészeti szakember és laikus (állampolgár, bűnöző), mint passzív befogadók között zajlanak le, bár a legtöbb szakterületen a titkosság miatt nem beszélhetünk szakember és „laikus” közötti kommunikációról.

A rendészeti munkában a stílusrétegek közül a **hivatalos stílus** van jelen a leggyakrabban és legerőteljesebben valamennyi területen egyaránt, ami legtöbbször tisztán, más stílusrétegekkel nem keveredve jelenik meg a hivatalos szervek, közegek, intézmények egymás közötti, ill. az állampolgárokkal történő hivatalos érintkezések során. Itt a hivatalos levéltől, a jelentésen keresztül az intézkedés-foganatosításokig, az alkotmány, a törvények szövegéig sokféle szakszöveg és stílus előfordul. Funkciója a tájékoztatás, a felhívás, a hivatalos szervek vagy közegek, az intézmények egymás közötti, illetve az állampolgárokkal történő hivatalos kontaktusok biztosítása.

Ezeknek a kapcsolatoknak a nyelvileg is markánsan megjelenő hivatalosságát fontos kidomborítani, mivel a specifikus rendőri nyelv a rá jellemző konvenciók szerint –minden más stílusrétegtől eltérően– tipikusan személytelen, s erre folytonosan törekszik is, ami az „ügyfelek” számára lelketlennek tűnik, tekintettel arra, hogy a belső kommunikáció gyorsítása és megkönnyítése érdekében ebben a kontextusban valamennyi "ügyfél" elveszti identitását, s az ügy egy helyszínével, az abban betöltött szerepével azonosítják. Ennek értelmében az emberek nem civilként, hanem valamilyen hivatalos minőségükben vannak jelen, ezért kizárt az érzelmileg, hangulatilag árnyalt nyelvi elemek alkalmazása: gyakori az általános, a határozatlan alany használata, a többes szám első, ill. az egyes szám harmadik személyű forma (pl. értesítjük, felhívjuk figyelmét, értesíti/felkéri az ügyfelet...), a terpeszkedő kifejezések (elintézészt nyert, az irat lezárva), valamint a hivatalos megszólítási formulák megjelenése. A hivatalos stílussal szembeni legfontosabb követelmények a pontosság, a világosság, az egyértelműség, valamint a tárgyilagosság, az objektivitás,

ami nehézkessé, bürokratikussá, sokszor követhetlenné teszi a hivatalos érintkezést.

A hivatalos stílus műfajait több csoportba lehet sorolni, amelyek egyik csoportjába a jogi nyelv, illetve annak egyik speciális alkalmazási területe, a **rendőri hivatalos nyelvhasználat** tartozik. Ennek szóbeli és írásbeli érintkezési formái ismeretesek, melyek közül kiemelhető a szóbeli formák köréből a kihallgatás, az utasítás, a parancs, a feljelentés, a jelentés, a munkaértekezlet, a bizonyítás eszközei (tanúvallomás, helyszínelés), a rendőri intézkedés legkülönbözőbb típusai (igazoltatás, ellenőrzés, átvizsgálás, elfogás, előállítás, elővezetés, körözés elrendelése, biztonsági intézkedések, biztonsági őrizet, stb.), az írásbeli formák köréből pedig: a jogszabályok (törvények, rendeletek), a végzés, az ítélet, a jelentés, a feljegyzés, a parancs, az utasítás, a hivatalos levél, az értesítés, az idézés, a jegyzőkönyv, az igazolás, a kereset, a körlevél, az engedély, a különböző okmányok és közlemények, a meghatalmazás, a felszólítás, stb.).

A szakemberek egymás közötti kommunikációjának stílusa nem mindig homogén, mivel itt már a hivatalos stílussal elegyednek egyéb, kevésbé igényes stílusrétegek is, mint a zsargon és az argó, a szaknyelvnek az azonos szakmát/hivatást és tevékenységet űző szakmabeliek összetartozását kifejező, kevésbé igényes informális, nem (vagy fél-) hivatalos, sokszor marginálisnak tekintett stigmatizált változatai. A **szakzsargon** egyaránt speciálisan szakmai eredetű, „belterjes” nyelvi kifejezésmód és szókincs, amelyet gyakran expresszivitása, érzelmi-értékelő színezete különböztet meg a hivatalos szakmai nyelvtől, s gyakran rosszálló minőségű, pejoratív színezetű szakzsargonként, a tolvajnyelvhez hasonló titkosnyelvi regiszterként jelenik meg.

A szaknyelv és a szakzsargon merev szétválasztása azonban lehetetlen, mivel elemeinek bizonyos eltérő stilisztikai és szóhasználati vonásai mellett mindkettőre jellemző a pontos, hatékony, gyors kommunikáció, az információ világos, precíz, egyértelmű, objektív, transzparens megfogalmazása, az ökonómiára, takarékoságra való törekvés, a fölösleges szócséplés kerülése, amit sokszor a „beavatatlanok”, a kívülállók obszkuritással vádolnak, holott az üzenetek kódolása nem célozza azok tudatos álcázását, titkolását, mint pl. az argóban.

A rendészetben mindenki alkalmazza a jogi, adminisztratív és hivatalos nyelvhasználatot, ami a szakemberek között nem szorul dekódolásra, de az állampolgárokkal tartott kapcsolatokban legtöbbször igen, mivel a hivatalos nyelv egyik alapkövetelménye –a közérthetőség– nem mindig érvényesül, hiszen a határozatokban, jegyzőkönyvekben, szabályzatokban, emlékeztetőkben, engedélyekben, szerződésekben, hivatalos levelekben, nyomtatványokon, stb. megfogalmazott üzeneteket,

információkat tartalmazó kérések, utasítások, tájékoztatások sokszor bonyolult, nyakatekert stílusban realizálódnak. Ez leginkább jellemző a jogi nyelvhasználatra, amit rengeteg konvenció köt meg a sok archaizmus használatával, sokszor terjengős, homályos, dagályos stílusával, s ami egyértelműen nehezzé teszi a laikus számára történő befogadást, értelmezését.

A tárgyi tudás, a szakmai háttérismeretek jelentős szerepet játszanak a rendészeti szaknyelvhasználatban, a szaknyelvi kompetencia kialakításában. Douglas(2000) meghatározása szerint: „a szaknyelvi kompetencia a szakirányú háttértudás és a nyelvi kompetenciák interakciójának eredménye, amely a stratégiai kompetenciák segítségével valósul meg...”. A rendészeti szaknyelvhasználatban is az általános nyelvi tudás, a szaknyelvi ismeretek és a háttértudás egyszerre van jelen a szakma speciális élethelyzeteiben, szövegtípusaiban, a munkaeszközként használt rendészeti szaknyelv speciális kommunikációs körülményeiben.

A rendészeti szaknyelv behatárolásánál meg kell említeni, hogy ezen a területen a **verbális** mellett nagy szerepet tölt be a **nem verbális kommunikáció** is, hiszen a rendvédelem területén dolgozó szakember számára a közös jelrendszer működési formáinak ismerete és alkalmazása is nagyon fontos, s a kapott információk közötti eligazodásban kulcsszerepe van a nem verbális csatornák minél jobb ismeretének. A rendészeti szakembernek, a rendőrnek jó kommunikátornak kell lennie, mivel sikeres kommunikációval eredményesebb munkavégzés érhető el, ezért a nem verbális jelzőrendszerek olvasásában való jártasságát is ki kell fejleszteni. Jelentős szerephez jut a testbeszéd, a testtartás, a gesztusok, a mimikák, a tekintetek, a térközszabályozás pl. kihallgatások során és különböző intézkedési helyzetekben, amikor egyrészt nem szabad megsérteni a társadalmi normák szerint működő szabályozó mechanizmusokat, tehát tisztában kell lenni a kommunikációs csatornák jelzéseivel, szabályaival és veszélyeivel, másrészt fel kell ismerni a nem verbális csatornákon közvetített érzelmeket (pl. érzékelni kell a hazugságot). Alapvető fontosságú az egyezményes jelrendszer alkalmazása pl. a közlekedés szabályozása során, valamint a harmadlagos kommunikatív eszközök is, mint az egyéni megjelenés, fellépés (pl. egyenruha viselése) és a tárgyi környezet (pl. technikai és egyéb felszerelések).

Összegzés

A mesterkéltnél természetellenesen nehézkes, nyakatekert, fontoskodó és pontoskodó, érzéketlen hivatalos rendőri nyelv precíz szakmai, technikai nyelv, technolektus, amely sokszor ezoterikus a kívülállók számára, de világosan érthető a szakmabelieknek. Ez a nyelv a rendőri szervek

ökonómiára törekvő merev és száraz, lényegretörően tömény bürokrata, adminisztratív zsargonja. Tükrözi a törvények, szabályok, adminisztratív kódok merevségét. A rendőri szakzsargon „belterjes” nyelv, a kívülállók, a be nem avatottak számára többnyire érthetetlen, csaknem megfejthetetlen, de transzparens a szakmabelieknek, a szakemberek közötti egyértelmű kommunikációt megkönnyítő volta lévén. Ennek a lexikai mezőnek a behatárolása nem könnyű, terminológiája sokrétű, s tematikája követi a lexika előfordulásának nyelvi közegét, életterét. A szakemberek számára a szaknyelv/szakzsargon megismerése munkájuk megkönnyítéséhez és eredményesebbé tételéhez nélkülözhetetlen, mivel lehetővé teszi az egymás közötti, félreértések nélküli információcserét.

Az információs társadalom egyre nagyobb mértékben igényli a kommunikatív szakmai nyelvtudást, a szaknyelvek fenntartását és fejlesztését. A rendészet területén is intenzívebbé váló nemzetközi együttműködés keretében megvalósuló szakmai mobilitás és kommunikáció szükségessé teszi a rendészeti szaknyelv ismeretét és használatát. Ennek oktatása nagy jelentőséggel bír az ország egyetlen rendészeti szakfelsőoktatási intézményében, ahol a leendő rendészeti szakemberek szaknyelvi idegennyelv-tudásának fejlesztése mindenképpen a nemzetközi szintű, határon is átnyúló bűnözés elleni küzdelem hatékonyságának növelését célozza, mivel a rendészet területén meglévő nemzetközi szakmai kapcsolatok intenzitásának növeléséhez, kibővítéséhez szükségyszerű a rendészeti szaknyelv megfelelő kommunikációs szintű ismerete.

Hivatkozások

- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2005): *A szaknyelv mint szöveg*. In: Silye, M (szerk.): *Porta Lingua-2005*. Debreceni Egyetem
- Rébék-Nagy, G. (2002): *Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga, avagy lehetünk-e próféták bölcsész diplomával?* In: F. Silye, M (szerk.): *Porta Lingua-2002*. Debreceni Egyetem

Irodalom

- Mátételki, M. (2006): *Bilingvizmus a bűnüldözésben*. In: Geccső T. (szerk): *Nyelvi kompetencia-kommunikatív kompetencia*, Tinta Kiadó, Budapest
- Molnár, K. (2007): *Rendészeti kommunikáció vezetőknek*. Rendőrtiszti Főiskola: Budapest
- Virányi, G. (2004): *A rendészettudományok és a határrendészeti kérdé: In.: Magyar Rendészet. 2004/ 3. Rendőrtiszti Főiskola: Budapest*

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet

Német nyelvű marketing/menedzsment témájú szakirodalom olvasás-módszertani szempontú összehasonlítása

A felsőoktatásban tanuló diákok számára nemcsak tanulmányaik ideje alatt van jelentősége az idegen nyelvű szakirodalom ismeretének, hanem a későbbiekben a munkahelyi előmenetel fontos részét is képezi a szakmai folyóiratok, interneten is elérhető aktuális információkat tartalmazó cikkek rendszeres olvasása. De nemcsak ezért fontos feladat és elvárás a szakmai nyelvoktatás során az olvasási készség fejlesztése, hanem azért is, mert felkészít az olvasás számára akár veszélyt is hordozható informálódó szakirodalom-olvasásra. A cikkben – korábbi megfigyelések eredményeit is összefoglalva – statisztikai vizsgálatokkal megállapított adatok segítségével olvasás- módszertani szempontból hasonlítom össze a megfigyelt német nyelvű marketing –menedzsment témájú szakirodalmat.

Bevezetés: szakmai szövegek olvasása

Az idegen nyelvű szakmai szövegek szótár nélküli értő olvasásának és az olvasási készség fejlesztésének kérdése a nyelvet tanítók és idegen nyelven oktatók számára fontos és egyben izgalmas kihívást, megoldandó feladatot is jelent.

A felsőoktatásban tanuló hallgatók számára egyre nő az idegen nyelvű szakirodalom ismeretének jelentősége a referátumok, diplomamunkák írása során, valamint a későbbiekben a munkahelyi előmenetel fontos részét is képezik az idegen nyelvű szövegek, a jelentős szakmai cikkek ismerete, a folyóiratok rendszeres olvasása. Az idegen nyelvű irodalom, szakajtó olvasásának jelentősége napjaink szakemberei számára tehát megkérdőjelezhetetlen, az olvasással történő informálódás a szakmai műveltség alapját képezi, ami lehetővé teszi a munkaerőpiac szempontjainak megfelelő, alkalmazkodóképes tudás megszerzését és megfelel a tudásalapú társadalom igényeinek (Abádi, 2006). Ezért nagy jelentősége van esetünkben a német nyelvű szakmai szövegek vizsgálatának, a szövegjellegzetességek feltárásának, hiszen ezeknek a csak szakmai szövegekre jellemző sajátosságoknak a tudatosítása nagymértékben segíti a sikeres szövegértést, ismeretszerzést.

A szótár nélküli értő, informálódó szakirodalom-olvasás azonban számos veszélyt is rejt. Ezért fontos, hogy a hallgatók tanulmányaik keretében az olvasási készséget fejlesztő módszertani segítséget kapjanak.

A cikkemben – korábbi megfigyelések eredményeire is hivatkozva – a vizsgált német nyelvű szakirodalomban fellelhető, az értő olvasás

szempontjából veszélyt rejtő képzett szavak előfordulási arányának bemutatása történik.

Szempontok az idegen nyelvű szakszövegolvasást segítő módszerek, stratégiák meghatározásához

Értő olvasás és fordítás egymást feltételező folyamatok, hiszen értő olvasás, a kontextus, a szöveg üzenetének megértése nélkül sikeres fordítás sem lehetséges. Olvasás és fordítás egymásra épülnek, de egymástól elkülöníthető folyamatok is. Az idegen nyelvű (szak)szövegek értő olvasása szótár nélkül történik, és célja a szöveg lényegi információinak megértése. A szövegértés ilyen értelemben a fordítást megelőző munkafolyamatnak tekinthető.

Mivel értő olvasás és fordítás egymásra épülnek, ezért – a kölcsönhatást figyelembe véve – a szövegértés módszereinek megválasztásakor érdemes a jelentős fordítási módszerekből kiindulni, az alapvető fordítói kompetenciák figyelembe vételével döntést hozni.

A fordítói kompetenciának a következő lényeges részkompetenciái különböztethetők meg (1. táblázat):

1. táblázat
Fordítói kompetenciák
(Klaus-Dieter Baumann, 2004)

Részkompetencia	Jellemzők
interkulturális	A kommunikációt kultúra-specifikus hatások befolyásolják.
szociális	A szaktudomány fejlődési/ fejlettségi szintje.
szakmai	Olyan kognitív kompetencia, mely meghatározza – a szakmai ismeretek alapján – a szakmai kommunikációban a nyelvhasználat színvonalát.
funkcionális	Lehetővé teszi a nyelvi és nem nyelvi eszközök helyes használatát a szakmai nyelvhasználat során.
szöveg szintű, stilisztikai, szintaktikai	Kiindulópont a szakmai szöveg, melynek jellegzetes stilisztikai és szintaktikai jegyei vannak.
lexikális-szemantikai	Az adott szakterület szakmai szókincse.

Számos részkompetencia van tehát, és a nyelvtanár egyik legmeghatározóbb feladata az, hogy eldöntse, mely terület fejlesztendő, és bizonyos esetekben fejleszthető leginkább.

Oktatói tapasztalataim alapján a diákoknak főképpen a lexika szintjén vannak problémáik, melyek – véleményem szerint – a fordítás során a görcsös szótározás és a szóról szóra történő fordítás kényszere miatt alakulnak ki. Éppen ezért a szótár nélküli szövegértés csiszolásával, módszertani segítségnyújtással, olvasási stratégiákkal a szótározással történő fordítás is csiszolható, eredményesebbé tehető.

Korábbi, a lexika szintjén történt vizsgálatok eredményei

Korábbi megfigyeléseim és a témával foglalkozó szakirodalmi források alapján megállapíthattam, hogy a szakmai szövegekben – szakterülettől függetlenül – a lexika szintjén markánsan vannak jelen az összetett, a képzett szavak, valamint az internacionalizmusok, melyek a német szaknyelvben napjainkban főképpen, mint anglicizmusok fordulnak elő, s számuk folyamatosan növekszik.

Egy műszaki szakszövegek vizsgálata során végzett vizsgálat eredményei szerint például a kutatás során megfigyelt 200-300 szóból álló idegen nyelvű szakmai szövegekben a képzett, az összetett szavak, az internacionalizmusok kb. 44%-os arányban fordulnak elő (Majorné, 1980). Hasonló terjedelmű német nyelvű szövegeket környezetvédelem témában vizsgálva a képzett, az összetett szavak és az internacionalizmusok arányát tekintve azt állapíthattam meg, hogy e kifejezések százalékos aránya a teljes korpuszhoz viszonyítva: 55,6, tehát kb. 55% (Wicke, 1998). Ugyanez az üzleti/ gazdasági témájú szakirodalomban 48,5, tehát kb. 49%-ra tehető (Borgulya, 2004, 2002; Mátyás, 2005).

A marketing szaknyelv, ezen belül pedig a csatornapolitika szakirodalmában is megfigyelhető a képzett, az összetett szavak, az internacionalizmusok dominanciája, s a diákok ebben az esetben is támaszkodhatnak a szövegfeldolgozáskor a kiemelt kifejezésekre (Mátyás, 2005).

Marketing, menedzsment témájú internetes esettanulmányokat is vizsgáltam. Megállapíthattam, hogy a marketing szakirodalomban nemcsak a képzett, az összetett szavak aránya jelentős, hanem kb. 40 százalékban fordultak elő csupán a nemzetközi kifejezések (internationalizmusok) és számos anglicizmus. Például: *Marketing, repräsentativ, Konsum, potentiell, Quote, Supermarkt, Produkt, Differenzierungspotential*.

A menedzsment témájú tanulmányban az internacionalizmusok aránya szintén jelentős, kb. 25-30 százalék volt. A következő kifejezések könnyítik meg ebben az esetben az értő olvasást, például: *Kommunen, analog, digital, Dokument, Manager, Akten, Kriterien, typisch, Informationen, informativ*.

További megfigyelések

Vizsgálódásaim eredményeképpen arra a következtetésre jutottam, hogy a német nyelvű szakirodalomban kb. 50%-os arányban vannak jelen a képzett, az összetett szavak és internacionalizmusok/anglicizmusok. Arányuk a szövegkorpuszhoz viszonyítva tehát igen magas. Következő kérdésként merült fel, hogy vajon ezek a szavak minden esetben segítik-e az olvasás folyamatát, vagy pedig zavart is okozhatnak.

Az összetett szavak esetében az elemekre bontás javasolható módszer, mert a hallgatók sokszor nem ismerik fel a német szakmai nyelvben oly gyakori összetett, sőt többszörösen összetett szavakat. Tapasztalataim alapján – melyet főképpen a szemináriumi órákon, valamint nyelvvizsgákon szereztem – az összetett szavak nem jelentenek a hallgatók számára nagy erőfeszítést igénylő, megoldandó problémát, mert jelentésük az esetek többségében a kontextus alapján is érthető.

Megállapíthattam azt is, hogy az internacionalizmusok/anglicizmusok a német nyelvű szakirodalomban elsősorban pozitív hatásúak és segítik az értő olvasás és fordítás folyamatát. Értelmezésük során csak nagyon ritkán fordul elő interferencia, tehát az anyanyelv, vagy a már meglévő nyelvismeretek negatív hatása (Juhász, 1970). Ebben az esetben tehát pozitívan, transzferként hatottak a korábbi ismeretek. Mindez – véleményem szerint – annak is köszönhető, hogy a hallgatók tanulmányaik során számos angol nyelvű szakmai szöveget olvasnak, valamint a magyar nyelvű menedzsment/marketing témájú irodalom is számos anglicizmust, angol szakkifejezést tartalmaz.

Megfigyeléseim és oktatási, vizsgáztatói tapasztalataim alapján az igazi veszélyt a képzett szavak okozzák, mert jelentésüket a szóképzés során igen gyakran változtatják. Íme néhány példa: *e Beschaffung*= *beszerzés*, *e Beschaffenheit*= *minőség*; *dienen*= *szolgál*, *verdienen*= *(pénzt) keres*, *bedienen*= *kiszolgál*; *handeln*= *kereskedik*, *verhandeln*= *tárgyal*.

„Veszélyes” képzett szavak a marketing/menedzsment és egyéb szakterületek irodalmában

Legújabb megfigyeléseim során egyrészt igyekeztem újabb szakterületek szövegeit is bevonni vizsgálódásaimba, másrészt pedig további bizonyítékokat kerestem a „veszélyes” képzett szavak tekintetében. Vajon mindez megfigyelhető más szakterületek irodalmában, szövegeiben is?

Ismét az interneten keresgéltem marketing és menedzsment témájú irodalmat, és vizsgálódásaimba bevontam újabb szakterületeket is: az idegenforgalmi, kereskedelmi, vendéglátóipari szaknyelveket, melyek megfigyelésekor a tanításom során használt nyelvkönyveket vettem alapul (Kovács, 2005; Mekis, 2005).

Az internetről letöltött 10 marketing-menedzsment témájú szakirodalom/esettanulmány olvasása során megállapítottam, hogy a szövegekből kiemelt képzett szavakon belül a „veszélyes” kifejezések aránya 30% és 50% között mozog, bár ettől le- és felfelé is tapasztaltam eltéréseket.

A konkrét eredményeket a 2. táblázat mutatja be:

2. táblázat
A vizsgálat eredményei

	Képzett szavak százalékos aránya a szöveg-korpuszhoz viszonyítva	„Veszélyes” képzett szavak százalékos aránya a képzett szavak számához viszonyítva
Marketing:	29 23 18 21 <u>25</u>	21 71 32 40 <u>40</u>
<i>Összesen/átlag:</i>	23,2; 23	40,8; 41
Menedzsment:	29 23 34 30 <u>27</u>	32 44 32 35 <u>51</u>
<i>Összesen/átlag:</i>	28,6; 29	38,8; 40

Az eredmények tanulmányozásával megállapítható, hogy nagyobb szóródás a marketing szakirodalomban figyelhető meg, főképpen a „veszélyes” képzett szavak tekintetében. Volt olyan szöveg, melyben ez az eredmény 21, másutt pedig 71 százalék volt. A kiugróan nagy arány az online-marketing témájú szövegre volt jellemző. Véggkövetkeztetést azonban ebből nem lehet levonni, a „miértre” további vizsgálatok adhatnának konkrét választ.

A marketing és menedzsment témájú internetes szakirodalomban tehát összességében hasonlóak az arányok, és a képzett szavakon belül különösképpen a helyes fordítást, szövegértelmezést veszélyeztető képzett szavak aránya magas: 40, valamint 41 százalék.

Itt nem álltam meg, mivel arra is kíváncsi voltam, hogy mely képzett szavak előfordulása gyakoribb, azaz mely szavak ismétlődnek akár többször is. Ezért a szövegekből kiemelt „veszélyes” képzett szavakat excell táblába gyűjtöttem, és ennek segítségével a következőket állapíthattam meg: az összes „veszélyes” képzett szónak kb. 14%-a, összesen 74 többször ismétlődően fordul elő, s a 74 szóból 55 kétszer, 27

háromszor, 11 négyszer, 8 ötször, 3 szó pedig hatszor ismétlődött.

Ugyancsak jelentős arányban fordulnak elő, s tapasztalataim szerint potenciális veszélyforrásokat jelentenek a kereskedelmi, idegenforgalmi, valamint a vendéglátóipari szaknyelvben fellelhető képzett szavak is. Néhány példa: *tragen*= *hord*, *visel* (költéseket is), *eintragen*= *bejegyez*, *beitragen*= *hozzájárul*; *stehen*= *áll*, *überstehen*= *átvészel*; *r Betrag*= *összeg*, *r Vertrag*= *szerződés*, *r Beitrag*= *hozzájárulás (/tag/dij)*; *kochen*= *főz*, *überkochen*= *kifut (die Milch kocht über= a tej kifut)*; *r Tag*= *nap*, *e Tagung*= *értekezlet*.

A szaknyelvoktatást, tanulást megkönnyítő további vizsgálatokat ezeken a szakmai területeken is érdemes végezni, a képzett szavak esetében a pre- és szuffixumok jelentésmódosító hatásait megfigyelni és kiemelni.

Következtetések

A megfigyelések eredményei alapján a szakmai szövegekben előforduló képzett szavakkal fontos behatóan foglalkozni, azokat a tanítás/tanulás során kiemelni, tudatosan elsajátítani. Ennek módja és módszertana igen eltérő lehet. Így például az általam vizsgált hasonló alakú, de egymástól eltérő jelentésű képzett szavakat – tapasztalataim szerint – érdemes összegyűjteni és szómezők segítségével konfrontatív módon oktatni. Az így összeállított szómezők segítik a diákokat abban, hogy felismerjék a hibalehetőségeket, a német nyelvben a szóképzés során az igekötők és bizonyos képzők jelentésmódosító hatását. A szövegértéskor érdemes a szövegekből kiemelt leggyakoribb, többször ismétlődő képzett szavakra is felhívni a figyelmet.

A sikeres értő olvasást és fordítást gátló kifejezések hatásának kiküszöbölésére törekvő nyelvoktatás, a szövegekben előforduló képzett szavak és azon belül a „veszélyes” képzett szavak tudatos megfigyelése az értő olvasás minőségét, sőt gyorsaságát is nagymértékben meghatározza. Ezért a nyelvtanár egyik fontos feladata a szakmai szövegek feldolgozása, a német nyelvű szakirodalom értő olvasásának oktatása során, hogy a diákokat segítse, támogassa az idegen nyelv szerkezetének mind jobb, alaposabb megismerésében, s a hallgatónak módszertani segítséget, tanulási stratégiákat nyújtson.

Hivatkozások:

- Abádi Nagy, Z. (2006): A Bologna Folyamat és a szaknyelvi oktatás. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua-2006*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 2006/9-14
- Baumann, K-D. (2004): Die Integrität translatorischer Kompetenz. In: Fleischmann, E. et al. (2004): *Translationskompetenz*. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH: Tübingen. 2004/25-42
- Borgulya, I-né et al. (2004): *Wirtschaftskennntnisse auf Deutsch*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest

- Borgulya, I-né–Somogyvári, M. –Sümeiginé Dobrai, K. (2002): *Wirtschaftsdeutschprüfung*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kovács, B.– Becze Á-né. (2005): *Belkereskedelem, külkereskedelem*. KIT Kft: Budapest
- Major, F-né. (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Módszertani Kiadványok: Budapest
- Mátyás, J. (2005): Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben. In: *XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. MANYE-Bessenyei György Könyvkiadó: Pécs-Nyíregyháza. 2005/219-224
- Mátyás, J. (2005): *Német nyelvű szakszövegek szótár nélküli értő olvasása*. PhD doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar: Pécs
- Mekis, Zs. –Szöke, A. (2005): *Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe, Band I-II*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Wicke, L. (1998): *Die ökologischen Milliarden*. Kösel: München
- Internet források:
- <http://www.active-web.de/aw/home/Kunden/Fallstudien/~>
- http://german.captivasoftware.com/products/casestudies/casestudies_view.asp?wcs_id=110
- http://www.google.com/analytics/de-DE/case_study_agency.html
- <http://www.krisennavigator.de/akfo74-d.htm>
- <http://www.mailingwork.de/heiltherme.phtml>
- <http://labs.microsoft.com/germany/business/peopleready/connections/solutions/default.mspx>
- <http://www.microsoft.com/germany/business/peopleready/relationships/solutions/default.mspx>
- <http://www.mknetdesign.com/fallstudien.htm>
- <http://www.microsoft.com/germany/business/peopleready/innovation/solutions/default.mspx/jr/BASELWORLD/>
- <http://www.miva.com/de/content/about/casestudies/isa.asp>

Mészáros Ágnes
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Zalaegerszegi Képzési Központ
Szaknyelvi Tanszék

Lehetőségek az egészségbiztosítási szaknyelv kutatására szakszótár készítése során

A szakszótárak egy bizonyos szakterület jellegzetes szakkifejezéseit tartalmazzák, melyek segítséget nyújtanak minden érdeklődőnek, hallgatónak és szakembernek a magyar és idegen nyelvű szakirodalom szakkifejezéseinek elsajátításához és értelmezéséhez. Az egészségbiztosítási szaknyelv tanulmányozásához nyújt segítséget az „English Expressions for Health Insurance Professionals” (Mészáros, 2008) angol szaknyelvi jegyzet, amelynek két fejezete „Glossary of Terms” néven angol–magyar és „Magyar egészségbiztosítási ABC” címen magyar–angol fogalomtárnak ad helyet. A szakszótár gyakorlati szükségességén és hasznosságán túl további lehetőségeket nyújt a szaknyelv vizsgálatához, többek között: a szakszótár specifikus szakszókincsének elemzése a szakterület terminológiai kutatásának alapja is lehet. A szakszótár készítése érdekes kérdéseket vet fel, melyekkel együtt újabb és újabb problémákat kell megoldani: Miből áll a specifikus szakszókincs? Melyek a terminusok összegyűjtésének a módszerei? Milyen nehézségeket támaszt az ekvivalensek megtalálása?

A tanulmány célja, hogy bemutassa a szótárkészítés lépéseit és a folyamat során szerzett tapasztalatokat.

Igényfelmérés

Elméleti és gyakorlati szempontból is meg kell vizsgálni a szakszótár létrehozásának a szükségességét. *Elméleti szempontból* az új szaknyelv tanulmányozása, nyelvészeti leírása kívánatos, amelyhez a szakszótár elkészítése nagy segítséget jelent. *A gyakorlati szükségesség* jele a szakemberek részéről felmerült igény. A Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Karán 1997 óta folyik egészségbiztosítási szakemberképzés. A szakszótár hiányát már a legelső évfolyamokon tanuló levelezős hallgatók is észrevételezték, ugyanis gyakorló szakemberként az egészségbiztosítás bármely területén idegen nyelvű szövegekkel dolgoznak, és verbális kommunikációt folytatnak többféle munkahelyi szituációban idegen nyelven. Korábban szaknyelvi képzésben nem vehettek részt, a tudományterület pedig olyan fiatal, hogy szakszótár sem állt még rendelkezésre. A hallgatók és a szakemberek nehezen birkóztak meg olyan kifejezések fordításával, amelyek megfelelői nem találhatók meg egyéb szótárakban a magyar – angol egészségbiztosítási rendszerek különbözőségei miatt. Ezeket a terminusokat célszerű volt egy szakszótárba összegyűjteni.

A szakkifejezések, terminusok összegyűjtése

Ez a lépcsőfok terminológiai ismeretek elsajátítására és terminológiai kutatásokra nyújt lehetőséget. (Lásd. 5.) Első lépésként feltétlenül szükséges tisztázni a „szakszókincs“ jelentését. A szakszókincs (Kurtán, 2003) köznyelvi elemekből, közös szakszókincsből és specifikus szakszókincsből áll. A közös szakszókincsen értjük a köznyelvből ismert szavakat új jelentéssel egy bizonyos szakterületen, vagy többféle szakterületen más-más jelentéssel rendelkező szavakat, pl. *coverage* – *borítás, biztosítás, tudósítás*, stb. A specifikus szakszókincs a terminusok halmazával azonos, amelyet egyértelműen definiált jelentéssel bírnak, és főként főnevek, pl. *gratuities* – *hálapénz*. Nyilvánvaló, hogy a szakszótárban a **közös szakszókincset** és a **terminusokat** is fel kell tüntetni.

A szaknyelvekre jellemző a folyamatos változás, ami a szakszókincs fejlődésében is kimutatható. **Új kifejezések, neologizmusok** születnek, és tovább módosulnak, melyeket feltétlen tartalmaznia kell egy fogalomtárnak. Néhány példa a neologizmusok közül (Mészáros, 2008):

Új kifejezések: *National Health Insurance Fund Administration* – *Országos Egészségbiztosítási Pénztár (OEP)*

Megváltozott kifejezések: „*Nyugdíjbiztosítási Pénztár – Pension Insurance Fund*” már nem használatos, helyette: „*Nyugdíjfolyósító Igazgatóság – Pension Payment Directorate*” létezik.

Napjainkban is születnek kifejezések új jelentéstartalommal: pl. *vizitdíj, patikaliberalizáció, stb.*

Milyen módszerekkel lehet a szakkifejezéseket, terminusokat összegyűjteni?

Egyrészt a *szóbeli szakmai kommunikáció* színtereiről: a szakember–szakember és a szakember–kliens közti kommunikációból, például előadások, ügyfélszolgálati irodán történő felvilágosítások, információkérések, szakmai tapasztalatcserék közben elhangzó, gyakran előforduló szakkifejezéseket lehet összegyűjteni. Mindehhez nagyon jól kell ismerni a nyelvhasználati színtereket és a beszélőközösség tagjait is. Másrészt közvetlenül is lehet szakkifejezéseket gyűjteni az *írásbéli kommunikáció autentikus szakszövegeiből*: szakfordítások, tanulmányok (Boncz, 2003; Borbély, 1999), adattárak (*Gazdasági és szociális adattár*, 1999), levelezések, nyomtatványok, információs anyagok tanulmányozásával (OEP 2003), valamint közvetett forrásokból is lehetséges a gyűjtés: példaként említhető az *Egészségügyi Menedzsment* szakfolyóiratban szereplő szakkifejezések gyűjteménye, az *Evidencia*

szótár, valamint *Internetes terminológiai* angol nyelvű értelmező szótárak (pl. Glossary of Terms in Managed Health Care, Pam Pohly's Net Guide, 1997–2005)

A szakszótár tartalmának megtervezése

Az *English Expressions for Health Insurance Professionals* szaknyelvi jegyzetben szereplő szakszótár a szakkifejezéseket magyar és angol megfelelőikkel, esetenként értelmező meghatározással és a kiejtést segítő fonetikai átírásukkal együtt tartalmazza.

Lehet-e szókészletében eltérő az angol-magyar és a magyar–angol fogalomtár? Nyilvánvaló, hogy nem kell tartalmi egyezést mutatniuk. Indoklásul válaszoljuk meg a következő kérdést! Mi motiválja a szakszótár elkészítését? A magyar szakterületről, például az egészségbiztosításról szóló szakmai kommunikáció – amely autentikusan csak magyarul létezik – angol nyelven történő értelmezésének a segítése. Természetes, hogy a magyar–angol szakszótár kifejezései speciálisan jellemzőek a hazai szaknyelvhasználatra. A legtöbb fogalom a magyar, brit, és az amerikai egészségbiztosítási rendszerek különbözőségei miatt nem létezik az angol szakirodalomban, például: az *ÁNTSZ, gépjármű fenntartási támogatás, gyes, gyed* szakkifejezések.

A közel 150 kifejezést tartalmazó *Magyar Egészségbiztosítási ABC* a hazai szaknyelvhasználat speciális kifejezéseinek a gyűjteménye, melyben megtalálhatók (1) a speciálisan magyar egészség- és társadalombiztosítás rendszerét jellemző szakkifejezések, (2) a szakmai tartalomra jellemző, jellegzetes és gyakran előforduló szakkifejezések, amelyek nemcsak magyar sajtóságok.

Ugyanez vonatkozik az angol–magyar fogalomtárra: a brit és az amerikai egészségbiztosításról autentikusan csak angolul olvashatunk és hallhatunk. Ezek a szakszövegek rengeteg jellegzetes – esetleg a magyar szakirodalomban nem ismert – kifejezéseket tartalmaznak. A *Glossary of Terms* nevet viselő angol–magyar terminológiai kishoztár közel 550 szakkifejezéssel nyújt segítséget minden érdeklődőnek az angol nyelvű szakirodalom elmélyült tanulmányozásához és értelmezéséhez. A *Glossary of Terms* az angol–amerikai egészségbiztosítási, egészség-gazdaságtani szakirodalom szakkifejezéseit kísérli meg összegyűjteni.

A fonetika jelenléte és szerepe a szakszótárakban

A tananyagfejlesztésnek a szakterület lehető legtöbb jellemzőjére ki kell terjednie, ezért nem hiányozhatnak a fogalomtárból a hallásértést fejlesztő, kiejtést segítő megoldások, akár hanganyag, akár fonetikai átírás formájában. A fonetikai átírás elkészítése mellett nemcsak szükségessége

szól, hanem a a hanganyaggal szembeni könnyű kivitelezhetősége is. Elkészítése feltétlen indokolt, hiszen 50% -kal növeli a tanulás hatékonyságát, ugyanis az írásbeliség mellett a szóbeli kommunikációt is fejleszti. Feltételezhető, hogy a kiejtés jobban bevésődik, hiszen a szó mellett mindig látható a kiejtése is. A fonetikai átírás jelenléte egyéni tanulásra is alkalmassá teszi az anyagot, és elektronikus szótárak segítségével gyorsan elkészíthető.

Az ekvivalensek megtalálásának módszerei

A magyar szakirodalom megismerése, majd a magyar terminológia tanulmányozása alapvető fontosságú. A magyar szakirodalomról angol nyelven olvasható értekezések összevethetők a magyar szakirodalommal. A szakszövegek párhuzamos tanulmányozásával lehetséges a magyar terminusokat megfeleltetni a magyar jelentést leginkább visszaadó angol változataiknak. A továbbiakban az ekvivalenciák keresése során adódott fordítási nehézségek ismertetése következik.

Fordítási nehézségek az angol–magyar kisszótár készítése során

A fordítás elsődleges célja a magyar szakkifejezés megtalálása volt, azonban ez a törekvés nem minden esetben járt sikerrel. A fordítási lehetőségek alapján a terminusok a következő csoportokba kerültek:

(A) *A kifejezésnek létezik magyar megfelelője*, azonban megtalálásához alapfeltétel a magyar terminológia ismerete, a tükörfordítás teljesen hibás lenne:

Student Certification – iskolalátogatási bizonyítvány

benefits in kind – természetbeni ellátások

probation officer – pártfogó (Ha szótárból szeretnénk lefordítani, ezt az értelmező meghatározást találnánk: *“a feltételesen szabadlábra helyezett felügyeletével megbízott rendőrtiszt.”*. A helyes szakkifejezés a “pártfogó”).

(B) *A magyar megfelelő mellett szükséges az értelmezés is*, főként, ha a kifejezés az amerikai vagy a brit rendszerben honos:

capitation – fejpenz (Magyarországon a háziorvosi

finanszírozásban használjuk.)

covered expense – fedezett költség: az orvosi eljárás, vagy gyógyszer, melyet az egészségbiztosítási program fizet

(C) *Az angol szó jelentésének megfelelője a magyarban idegen eredetű szóval és a magyar szakkifejezéssel is jelen van:*

allocative efficiency – allokációs vagy felosztási hatékonyság
depreciation – amortizáció, értékcsökkenés
surrogate marker – közbülső marker, jelző
gratuities – paraszolvencia, hálapénz

(D) *A magyarban használt szó idegen eredetű, melyet magyarázat követ:*
accreditation – akkreditáció, egy független csoport értékelő rangsoroláson alapuló véleménye
gerontology – gerontológia, az öregedés folyamatának és az idősekkel való bánásmód tudományterülete

(E) *Az angol terminusnak nincs magyar megfelelője* (vagy még nem alakult ki), magyarázni kell a jelentést:
hospice – a halálos betegségeken szenvedők speciális gondozása, amely orvosi, érzelmi és szociális segítséget nyújt gyakran a beteg otthonában

Az utolsó három kategóriába tartozó magyar megfelelők idegen eredetű szavakat tartalmaznak a szószerkezet egyik vagy mindegyik tagjában. Létezik magyar szakkifejezés is, de a szakemberek előnyben részesítik az idegen eredetű terminust. Törekedni kell arra, hogy a magyar terminus is meghonosodjon.

(F) *A szószerkezet egyik tagja idegen eredetű szó, a másik magyar*
cost-control – költség-kontroll
conceptual ambiguity – koncepcionális bizonytalanság

(G) *A szószerkezet mindkét tagja idegen szó*
confidence interval – konfidencia intervallum

(H) *A terminusnak a magyarban egy idegen szó felel meg*
incidence – incidencia

Fordítási nehézségek a magyar–angol kiegészítő készítése során

A magyar–angol terminológiai szótár elkészítését nehezítette, hogy nem állt még rendelkezésre nyomtatásban megjelent szakszótár. Az itt összegyűjtött kifejezések legnagyobb részének az angol–amerikai és a magyar egészségbiztosítási rendszerek különbözősége miatt nincs angol megfelelője. Ezért fordításuk sok esetben nagy körültekintést igényel. A következő fordítási szempontok alapján lehetett eljárni:

- *A szakmai közéletben alkalmazott kifejezések egy részét a helyi gyakorlat szerint kell megadni.* Például magyar intézmények nevét maguk az intézmények által használt névvel:

APEH – Tax and Financial Control Administration.

Létezik hasonló intézmény az Egyesült Királyságban – *HM Customs & Excise* és az *Inland Revenue* – és az Egyesült Államokban is: *Internal Revenue Service*. Az intézménynevek angol nyelvű megfelelőit legjobban a pontos tükörfordítással lehet visszaadni.

- *Bizonyos magyar terminusok esetében két angol fordítási változat is elfogadott.* Ezek a fogalmak léteznek a brit és amerikai szakirodalomban is ugyanezzel a jelentéssel.

családi pótlék – child benefit (Br)

family allowance (US)

- *Ha a kifejezésnek nincs megfelelője az angol–amerikai szakirodalomban,* a fordításban jellemző az egyértelmű, nem félreérthető értelmezés:

baleseti hozzátartozói nyugdíj – accident related survivor’s pension

gépjármű fenntartási támogatás – vehicle maintenance support

korkedvezményes nyugdíj – pension by waiving age-limit

rendszeres gyermeknevelési támogatás – regular child rearing support

További lehetőségek terminológiai kutatásokra

A fogalomtár szófajok és szóösszetételek (szószerkezetek) szerint való vizsgálata

A több mint 500 szakkifejezést tartalmazó *Glossary of Terms* angol–magyar szakszótár lehetőséget kínál az angol terminusoknak szófaj és szerkezet szerinti elemzésére, sőt akár dominancia vizsgálatokat is lehetővé tesznek. Ismeretes az a megállapítás, mely a terminusokat csaknem kizárólag a főnevek halmazával azonosítja (Kurtán, 2003:168). Így nem okoz meglepetést, hogy a vizsgált kisszótárban a főnevek dominálnak.

Főneveket tartalmazó szóösszetételek és szószerkezetek:

egy szóból (főnév) álló szakkifejezés: 18%

accountability, beneficiary, contribution

két szóból (főnév+főnév) álló szószerkezet: 21%

acquisition cost, cash benefits, quality assurance, risk management, unemployment benefit

két szóból (jelzős szerkezet: melléknév+főnév) álló szószerkezet: 19%

pl. *primary care, admitting physician, covered expense, diagnostic services, economic evaluation*

birtokos szerkezet (főnév+főnév): 2%

length of stay, Ministry of Welfare, quality of life

kettőnél több szóból álló szószerkezet: 39% (főként melléknév + főnév)

defined daily dose, total health expenditure

income-related contribution payment

doctors with high prescription rate

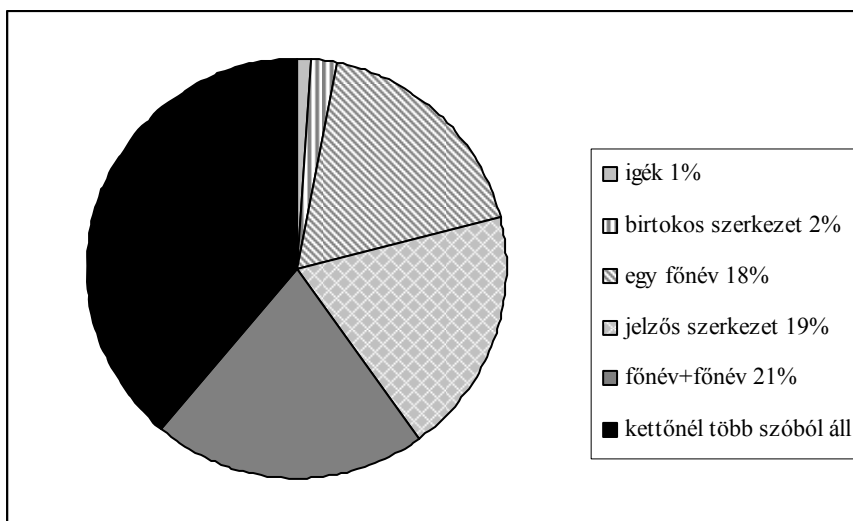
Igéket tartalmazó szószerkezetek: 1% alatt

mediate, be entitled to insurance benefits

A következő ábra (1. ábra) szemlélteti a vizsgált hat csoport százalékos megoszlását.

1. ábra

Az angol terminusok csoportosítása szószerkezet és szófaj szerint



Érdekes felfedezés, hogy a kettőnél több szóból álló szerkezetek milyen nagy arányban szerepelnek a terminusok között, ami nemcsak az angol, hanem a magyar megfelelőikre is igaz. A birtokviszonyt kifejező szerkezetek viszont kevésbé jellemzők az angol szakkifejezésekre a vizsgált korszakban.

Befejezés

Az egészségbiztosítási szakterület angol–magyar, illetve magyar–angol terminológiai kutatása lehetővé teszi, hogy a szakemberek képesek legyenek még szélesebb körben érteni a szakmájukat érintő kérdéseket és még egyszerűbben elsajátítani a rendelkezésre álló szakirodalmat. A szaknyelv kutatás folyamatának érdekes állomása a szakszótárkészítés, melynek megvalósulása az egységes hazai terminológia kialakulását is elősegíti. A fogalmak, terminusok összegyűjtésére, szemléltetésére, magyarázatára és értelmezésére kiváló lehetőség kínálkozik itt, miközben újabb kérdések merülnek fel, amelyek kiindulópontjai lehetnek a további vizsgálódásoknak.

Hivatkozások

- Boncz, I. (2003): The Hungarian health insurance system. *Hospital*, 5(5):24-25
- Borbély, S. (1999): Social Security System in Hungary and some of the problems in view of adhesion. *Observatoire Social Européen*. Brussels
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Mészáros, Á. (2008): *English Expressions for Health Insurance Professionals*. PTE ETK. BORNUS Nyomdaipari Kft.: Pécs
- Mogyorósi, Zs. – Mogyorósi, G. – Szende, Á.(--): Evidencia szótár: Egészség-gazdaságtani szakkifejezések értelmező szótára. *Egészségügyi Menedzsment*
- OEP Tájékoztató (2003): *Health Insurance in Hungary, A Brief Presentation of the National Health Insurance Fund and its History*
- Pohly, P. (1997-2005): Glossary of Terms in Managed Health Care, Healthcare Terminology, Healthcare Financing Issues, Healthcare Accounting Terminology. *Pam Pohly's Net Guide*
- Társadalombiztosítás és szociálpolitika. Hasznos információk
Gazdasági és szociális adattár '99. <http://www.mszosz.hu/old/7.HTML>

Rožnár József
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Szaknyelvi Tanszék

Szövegértést mérő feladatok elemzése

A cikkben bemutatott vizsgálat célja a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgarendszerekben alkalmazott szövegértési feladatok összehasonlítása és értékelése. Első lépésként a szövegek alkalmasságának vizsgálatára kerül sor, majd az egyes feladatok kategóriáinak elkülönítésére, és az egyes feladatok besorolására ezekbe a kategóriákba. Mivel az oktatásban a szövegértés gyakoroltatása során alkalmazott feladatok nem egyforma mértékben alkalmasak a szövegértés mérésére, ezért fontos azoknak a feladattípusoknak az elkülönítése, amelyeket nem célszerű használni a mérés során. Sajnos a meglévő vizsgarendszerekben mégsem számít ritkaságnak az ilyen típusú feladatok használata. Jelen cikknek azonban nem célja az egyes vizsgarendszerek összehasonlítása illetve megítélése, így a vizsgált feladatok minden esetben származási helyük megjelölése nélkül kerülnek bemutatásra. A dolgozat célja kizárólag az, hogy felhívja a figyelmet egyes szövegek, illetve feladatok mérés során történő alkalmazhatóságának korlátaira. A különböző nyelvvizsgarendszerekből származó szövegek illetve feladatok ehhez csupán illusztrációul szolgálnak.

Bevezető

A cikkben tárgyalt vizsgálat célja a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgarendszerekben alkalmazott szövegértési feladatok egy részének összehasonlítása és értékelése. Előjáróban néhány szót a szövegek kiválasztásáról is szeretnék ejteni, részletesebben azonban a hozzájuk kapcsolódó feladatok elemzésével kívánok foglalkozni. A szövegek alkalmasságának vizsgálatakor a következő szempontokat igyekeztem érvényesíteni: a szöveg tartalmazzon legalább annyi egymástól független, megfelelő információt, amennyi kérdést az ellenőrzés során fel szeretnék tenni. Ez a követelmény nagyon nyilvánvalónak látszik, mégis lehet (főleg alapfokon) több olyan vizsgaszöveget is találni, amelynél nem teljesül. Fenti követelmény nem jelenti természetesen azt, hogy a szöveg nem tartalmazhat ennél lényegesen több – akár az adott szinten nem feltétlenül érthető – információt is. Lehetséges egy olyan autentikus szöveg alkalmazása is, amelyben az adott szinten csak az információk egy része hozzáférhető, de az ellenőrzés során a feladatoknak kizárólag ezekre a „megfelelő” információkra kell irányulniuk.

Mit jelent az, hogy egy információ megfelelő? Megfelelő információ fogalmán azt az információt kell érteni, amelynek megértése az adott szinten elvárható, ugyanakkor azonban nem is olyan triviális, hogy a rá vonatkozó kérdést az eredeti szöveg tényleges megértése nélkül is meg lehet válaszolni. Ez utóbbira, sajnos, főleg az alapfokú szövegek esetén

gyakran lehet példát találni. Jellemző, hogy egyes vizsgarendszerekben az adott szintnél nehezebb szöveget azzal próbálnak a vizsgázó számára „érthetővé” tenni, hogy részben azokra az információkra kérdeznek rá, amelyek mindenki számára triviálisak. (Például teljesen felesleges megkérdezni, hogy a 2. világháborút Németország elvesztette-e, vagy hogy az érproblémák növelik-e az infarktus kockázatát.)

Az, hogy az egyes információknak egymástól függetlennek kell lenniük, annyit jelent, hogy az egyik megválaszolása nem vonhatja automatikusan maga után a másik megválaszolását is. Jellemző példa az ilyen összekapcsolódó információkra az egy mondaton belüli (vagy az ehhez hasonlóan egyértelmű) felsorolás, melyet célszerű 1 információnak tekinteni. (Sajnos, a vizsgafeladatok között többször találkozhatunk ennek az ellenkezőjével.)

Alapelvek rögzítése

A feladatok konkrét elemzése előtt szeretnék néhány olyan alapelvet lerögzíteni, amelynek követése szerintem célszerű a megfelelő feladatsor összeállításánál.

Vannak olyan nyelvvizsgarendszerek, amelyek egy meghatározott feladattípus mellett teszik le a voksukat, és kizárólagosan ezt használják, míg más vizsgarendszerekben egy feladatsoron belül is igyekeznek változtatni a különböző feladattípusokat. Amennyiben azonban abból indulunk ki – és a későbbiek során ezt próbálom bizonyítani –, hogy a különböző feladattípusok (amelyek egyébként az oktatás és a gyakorlás során egyaránt jól használhatók lehetnek) különböző mértékben alkalmasak a szövegértés mérésére (vagy esetleg teljesen alkalmatlanok rá), akkor feleslegesnek, sőt helytelennek tűnik a változatosság kedvéért, vagy más megfontolásból, a legalkalmasabbnál kevésbé alkalmas feladattípusokat is belekeverni egy feladatsorba. Ha e változatosságra való törekvésnek az a célja, hogy „könnyebb” feladatok is bekerülhessenek a feladatsorba, akkor ezt a törekvést teljes mértékben el kell utasítani, mert a mérés során nem lehetünk arra kíváncsiak, hogy a vizsgázó véletlenszerűen hány választ tudott eltalálni, vagy hogy hány kérdésre tudta a választ anélkül is, hogy a szöveget megértette volna. Ha a szöveg (és ez főleg alapfokon fordulhat elő) túl nehéz az adott szinthez, akkor a megoldás nem az, hogy a szövegértés mérése szempontjából kevésbé alkalmas feladatokkal könnyítsük meg a megoldást, hanem megfelelő szöveget kell választani. (Ez persze sokkal nehezebb feladat.)

Fontos a feladattípus kiválasztásánál az is, hogy magának a feladatnak a megértése ne jelentsen külön feladatot a vizsgázó számára. Sajnos a változatosságra való törekvés egyik jellemző kísérőjelensége

(főleg közép és felső szinten jellemző), hogy sokszor olyan nyakatekert feladatok jönnek létre, amelynek a megértése nagyobb kihívást jelent, mint magának a szövegnek a megértése. Márpedig a szövegértést mérő feladatnak a célja nem lehet más, mint a szöveg (nem pedig a feladat) megértésének a mérése, a feladatnak magának pedig olyannak kell lennie, hogy a lehető legkevesbé zavarjon bele a mérés eredményébe.

Összefoglalva a feladatok kiválasztásánál a következő alapelveket ajánlom követni:

- Ne törekedjünk a változatosságra.
- Ne próbáljunk egy nehezebb szöveget a feladatok segítségével könnyebbé tenni. (Egy alapfokú szöveget éppúgy meg kell érteni, mint egy közép-, vagy felsőfokút, csak a szövegnek kell egyszerűbbnek lennie.)
- A feladat legyen olyan egyszerű, hogy annak megértésével a vizsgázónak ne kelljen foglalkoznia.

A feladatok csoportosítása

Az egyes feladattípusokat aszerint csoportosítottam, hogy a válaszok mennyire nyíltak, azaz a vizsgázó milyen szabadságfokkal rendelkezik a válaszadás során.

A legkevesbé nyílt feladattípus **2 szabadságfokkal** rendelkezik, azaz a vizsgázó 2 válaszlehetőség közül választhat, tehát a véletlenszerű jó válaszadás lehetősége 50 %. Olyan feladattípusok ezek, amelyeknél a tudatosan megjelölt helyes válaszokon túl – a szerencsétől függően – további helyes válaszokat lehet kiválasztani, nyilvánvaló mérési hibát okozva ezzel. Nem lehet azt állítani, hogy az ilyen feladattípusok teljes mértékben alkalmatlanok a mérésre, de azt mindenképpen lehet állítani, hogy ha léteznek olyan feladattípusok, amelyek esetében a véletlenszerűen helyes válaszadás lehetősége kisebb, akkor teljesen indokolatlan ezeket alkalmazni.

Ide tartoznak az „*igaz-hamis*” feladatok. Ezek a feladatok korábban a többféle feladattípust alkalmazó vizsgarendszerekben nagyon elterjedtek voltak: volt olyan feladatsor, amelynek több mint 50 %-át ilyen feladatok tették ki. Az utóbbi időben – valószínűleg az általam is említett kételyek hatására – jelentősen korlátozták alkalmazásukat. Nem csökkent viszont az un. „*quasi igaz-hamis*” feladatok száma, amelyeknél a feladat utasításában nem írják ugyan le, hogy csak igazzal vagy hamissal lehet válaszolni, de ugyanúgy csak két válaszlehetőséget jelölnek meg. (1. példa)

Mind az igazi „igaz-hamis” feladatoknál, mind a „quasi igaz-hamis” feladatoknál gyakran fordul elő, hogy a választási lehetőség nem jelent igazi alternatívát, mert a hamis válasz annyira egyértelműen rossz,

vagy mert az igaz válasz annyira triviális. Ezzel ezek a feladatok 1 szabadságfokúvá válnak, ami viszont már egyáltalán nem is feladat, hiszen a válasz valamilyen formában adott. (2. példa)

A **3 szabadságfokkal rendelkező feladatok** közül csak a 3 *feleletválasztós „multiple choice” típusú feladatot* említem, mert ezek közül kizárólag ilyenekkel találkoztam. Mérési megbízhatósága nyilvánvalóan az előbb említett „igaz-hamis” feladatok és az ezután következő 4 feleletválasztós feladatok között van. Vajon mi indokolhatja azt, hogy egyes vizsgarendszerekben, bizonyos esetekben ezt részesítik előnyben az azonos szerkezetű, de lényegesen megbízhatóbb 4 feleletválasztós feladatokkal szemben? Olyan ez, mintha előttünk lenne két mérőműszer, és mi tudatosan a pontatlanabbat választanánk. Szokványos indoklás az, hogy ha középfokon 4 feleletválasztós feladatot alkalmazunk, akkor alacsony pontosságú lesz a 3 feleletválasztós is. De hát miért? Alacsony pontosságú feladatokkal akarunk mérni? Nagyobb szerepet akarunk szánni a véletlennek? Esetleg így akarjuk megkönnyíteni a vizsgázók dolgát? Akkor miért nem a szöveget tesszük könnyebbé?

További érthetetlen jelenség az, amikor ezeket a viszonylag alacsony szabadságfokú feladatokat tovább egyszerűsítjük azáltal, hogy egyes válaszlehetőségek olyan nyilvánvalóan rosszak, hogy azokat a szöveg ismerete nélkül is azonnal ki lehet zárni. Ezzel az eredetileg 3 szabadságfokú feladat 2 vagy esetleg 1 szabadságfokúvá silányul.

1. Jellemző példa, amikor a felajánlott válaszlehetőségek közül 1 vagy 2 nyilvánvalóan hamis (3. példa)
2. Előfordul olyan eset is, amikor a felajánlott válaszlehetőségek közül 1 vagy 2 nyelvtanilag vagy értelemszerűen nem passzol. (4. példa)
3. Előfordul olyan feladat is, amikor a 3 válaszlehetőség közül 2 gyakorlatilag azonos értelmű, így a helyes megoldás csak a harmadik lehet. (5. példa)

A fenti példák természetesen az oktatásban, ill. a gyakorlás során hasznosak lehetnek, csak éppen a szövegértés méréséhez semmi közük sincs.

A következő csoportba a **4 szabadságfokkal rendelkező feladatok** tartoznak. Ezek között a legjellemzőbb feladattípus a 4 *feleletválasztós „multiple choice” típusú feladat*. Ezek a feladatok lényegében valamennyi, a szövegben előforduló információ megértésének ellenőrzésére alkalmasak, és a szabadságfokuk is elég nagy ahhoz, hogy a véletlenszerűség elhanyagolható legyen. A Magyarországon akkreditált vizsgarendszerek

közül több ezt alkalmazza a szövegértést mérő kizárólagos feladattípusként. Természetesen ez a feladattípus is csak akkor minősül 4 szabadságfokkal rendelkezőnek, ha a szöveg ismerete nélkül valamennyi válaszlehetőség valószínűsége egyforma.

A 4-nél több szabadságfokkal rendelkező, de nem végtelen szabadságfokú feladattípusok lényegében nem találhatók a nyelvvizsgafeladatok között.

A fentiekén kívül a feladattípusokat váltogató feladatsorokban gyakran előforduló feladattípus még az ún. „*párosító*” feladatok. Ezekről eddig azért nem esett szó, mert tipikusan nem sorolhatók be egyik fenti kategóriába sem: szabadságfokuk száma függ a létrehozandó párok számától. Ezen kívül ezeknél a feladatoknál szabadságfok helyett átlagos szabadságfokról beszélhetünk, hiszen míg az első pár kiválasztásának szabadságfoka megegyezik az összes létrehozandó pár számával, addig az utolsó pár létrehozásának szabadságfoka már csak 1, hiszen azt kell választanunk, ami maradt. Általánosságban azonban elmondható, hogy átlagos szabadságfokuk ritkán éri el a négyet, mert ahhoz már nyolc pár létrehozására lenne szükség.

Jellemző „párosító” feladat, amikor a szöveg egyes szakaszait kell a neki megfelelő alcímmel összepárosítani. Amennyiben 5 szövegrész és 5 alcím áll rendelkezésre, az első párosításnál még 5 pár közül lehet választani, az utolsónál viszont már csak egyet. Mivel ezt a feladatot 5 részfeladatra osztjuk azáltal, hogy minden párosítást külön pontozunk, a feladat átlagos szabadságfoka 2,5 lesz, azaz alig magasabb, mint a korábban már kritizált „igaz-hamis” feladaté.

Másik jellemző „párosító” feladat az, amikor mondatok elejét és végét kell összepárosítani. Ezek a feladatok sokminden gyakoroltatására megfelelőek lehetnek, de a szövegértés mérésére a legritkább esetben. Általában az összekevert mondatrészekből csak egyféleképpen hozható létre értelmes vagy nyelvtanilag helyes mondat, így a párok létrehozásához nem a szöveg megértésére, hanem bizonyos szintaktikai, vagy szemantikai szabályok felismerésére van szükség. (6. példa)

A fenti meghatározott szabadságfokú feladattípusokon túlmenően szinte minden vizsgarendszer alkalmaz **végtelen szabadságfokú feladatokat**. Ide tartoznak a *hiányos szöveg vagy táblázat kiegészítését*, illetve kérdések megválaszolását igénylő feladatok. Ezeknél a feladatoknál a véletlenszerű válaszadás lehetősége fel sem merül, tehát alapvetően alkalmasak a szövegértés mérésére, ugyanakkor azonban a kiegészítéseket megkövetelő feladatok gyakran túlbonyolítottak, és egyes esetekben azt várják el a vizsgázótól, hogy a szöveget egy meghatározott megközelítés szerint értelmezze, amire azonban esetleg a szöveg tökéletes megértése esetén sem képes. Ez a fajta egyediségre való törekvés gyakran azt

eredményezi, hogy a „mérőműszer”, azaz a feladat jobban zavarja a vizsgázót, mint maga a megértendő szöveg.

Hasonló problémákkal az egyszerű „kérdés-válasz” jellegű feladatoknál szinte egyáltalán nem találkozunk. Itt csak arra kell figyelnie a feladat összeállítójának, nehogy a kérdések megfogalmazásával vezesse rá a vizsgázót olyan információkra, amelyeket pusztán a szövegből nem lett volna képes megérteni. Mindezek alapján a már korábban kiemelt 4 szabadságfokú „multiple choice” típusú feladatok mellett ezeket a kérdéseket tartom a legalkalmasabbnak a szövegértés mérésére, és az összes többi feladattípus mellőzését ajánlom.

Mellékletek

1. példa

1. Jelölje meg az alábbi táblázatban, hogy a felsorolt tünetek közül melyek tünetei a szövegben tárgyalt betegségnek. (10 pont)

Sign and symptoms of thyroid eye disease	swollen eyes	smaller eyes	patient sees sparks	protruding eyes	watery eyes	rigid muscles

Sign and symptoms of thyroid eye disease	running eyes	patient sees double	patient has blurred vision	there is a discharge from the eyes	pain in the eyes	short-sightedness

2. példa

1. Döntse el az alábbi állításokról a szöveg alapján, hogy igazak (I) vagy hamisak (H)! (3 pont)

	igaz	hamis
Obdachlosigkeit kommt nur in den Ländern der Dritten Welt vor.		
Die Titanic war 1912 das grösste Schiff der Welt.		
Husten gehört nicht zu den Symptomen der chronischen Bronchitis.		

3. példa

Jelölje meg a szövegben előforduló információkat! A kiválasztott betűjelet karikázza be!

Einen mehrtägigen Aufenthalt in den Hotels von Abu Dhabi _____.

- kann sich heute schon jeder leisten
- können nur die Milliardäre bezahlen
- kann man von dem Arbeitslohn eines Angestellten nicht finanzieren

4. példa

Egészítse ki a mondatokat a hallott szöveg alapján a megfelelő jelentésű igealakkal! A kiválasztott betűjelet karikázza be!

Staub und verschmutzte Luft _____ die Lebensdauer der Geräte.

- a) verraten
- b) verkünden
- c) verkürzen

5. példa

Jelölje meg a szövegben előforduló információkat! A kiválasztott betűjelet karikázza be!

In den letzten Monaten _____ der Weltmarktpreis für Kaffee.

- a) verminderte sich
- b) stieg
- c) sank

6. példa

Keresse meg az összetartozó mondatrészeket és írja be a megfelelő betűjeleket a táblázatba (5 pont)

1. Eisenmangel gehört	a) verliert man auch Eisen.
2. Wenn die Zahl der roten Blutkörperchen zu wenig ist	b) zu der häufigsten Mangelercheinung.
3. Mit Blutverlust	c) zirka 1000Milligramm Eisen.
4. Bei Geburt verliert die Mutter	d) Eisenpräparate einzunehmen.
5. Oft empfehlen die Ärzte den schwangeren Frauen,	e) bekommen die Organe weniger Sauerstoff

Silye Magdolna
Debreceni Egyetem
Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Hallgatói attitűd vizsgálat a szaknyelvi képzésről

Az dolgozatban bemutatott, több ismétlésre tervezett 238 elemszámú reprezentatív vizsgálat első adatfelvételének értékelése a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumában a szaknyelvi képzést 2007 februárjában kezdő nappali BSc szakos hallgatók szaknyelvoktatás és szaknyelvtudás néhány vonatkozásával kapcsolatos attitűdjét kívánja feltárni. A vizsgálatot ugyanezen a populáción még egyszer, a négy féléves szaknyelvi képzés 4. félévének végén fogjuk megismételni. Reményeink szerint a vizsgálat lezárultával az adatokból következtetéseket fogunk tudni levonni a hallgatók önértékelésének relevanciájáról, a nyelvtanulási célok és az egyes szaknyelvi ismeretek és készségek súlyának megítélésében történő esetleges módosulásokról, illetve a szaknyelvi képzés rendszerének megítéléséről. Vizsgálni kívánjuk továbbá, hogy kimutathatók-e összefüggések a vizsgált attitűd elemek között, és ha igen, milyen jellegűek ezek az összefüggések.

A minta és módszer

A mintát a Debreceni Agrár és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési illetve Mezőgazdaságtudományi Karain nyelvet tanuló, mintegy 500 hallgató közül választottuk. A minta elemszáma 238, ami reprezentatívnak tekinthető. Arról, hogy a minta kiválasztása egyszerű véletlen módon történt, azaz egyes egyedek függetlenül kerültek a mintába (függetlenek voltak a megfigyelések) Runs teszttel bizonyosodtunk meg. A centrális mutató az átlag volt, és szinte valamennyi kérdés esetében igazolódott a függetlenség. A megbízhatóság ellenőrzéséhez a konzisztencia becsléshez a Cronbach alpha mutatót használtuk. A mutatóra a 2. kérdéscsoport esetében 0,908, a 3. kérdéscsoport esetében 0,882, a 6. kérdéscsoport esetében 0,601, az említett kérdésekre összességében véve 0,864 értékek adódtak. Mindez azt mutatja, hogy a kérdőív megbízhatónak tekinthető (az irodalomban elfogadott minimális értéke: 0,6-0,7), az általunk alkalmazott skála helytálló volt, a kérdések pedig szükségesek a skálához.

Elemzési módszerek: Mann-Whitney próba, korrelációelemzés, paraméteres egy tényezős varianciaanalízis, nem paraméteres Kruskal-Wallis varianciaanalízis, klaszterelemzés.

A vizsgálatban részt vevők nyelvi összetételében (1. ábra) igen jelentős arányt képvisel az angol nyelv (66.8%), ezt követi a német (27.7%), majd elenyészően alacsony hányadban (3.8%; 1.7%) a francia és az orosz nyelv.

1. ábra



A mintavétel időszakában a vizsgált 238 hallgató döntő többsége (165) a kötelező nyelvi felkészítésen túl más nyelvi felkészítésben nem vett részt.

A válaszok értékelése (Részleges)

A kérdőív hét kérdést tartalmazott, melyek közül most csak hármat vizsgálunk meg részletesebben:

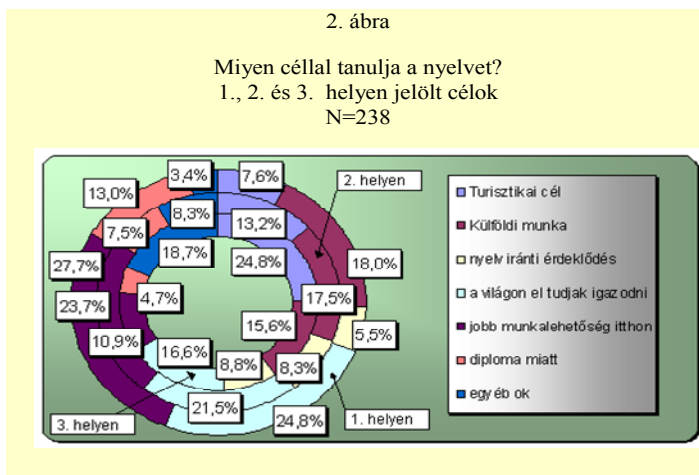
Önt milyen cél vezérli a nyelvtanulásban?

Ön szerint mennyire fontos az alábbi nyelvi ismeretek és készségek megléte a mai diplomás fiatal munkavállaló számára?

Mit változtatna meg a nyelvoktatás jelenlegi gyakorlatában?

Önt milyen cél vezérli a nyelvtanulásban?

2. ábra



Az 1., 2., 3. helyen megjelölt célokat összesítő *2.ábra* adatai alapján a következő motivációs sorrend állítható fel:

Leginkább motiváló tényezők:

1. és 2. helyen legnagyobb százalékos arányban: jobb munkalehetőség itthon (27.7%, 23.7%)
2. a világban való jobb eligazodás (24.8%, 21.5%, 16.6%)
3. külföldi munka (18%, 17.5%, 15.6%)
4. a diploma megszerzése (13%, 7.5%, 4.7%)
5. a nyelv iránti érdeklődés, tudásvágy (5.5%, 8.3%, 8.8%)

A kérdőívben felkínált válaszlehetőségek között szerepeltek, de a fenti ábrán nem jelennek meg:

Legkevésbé motiváló tényezők:

- egyáltalán nem jelölték célként:
tanulás külföldön
tudományos munka
- 4.-5. helyen jelölték célként:
tájékozottság más kultúrákban
biztonságosabb Internet használat

Milyen következtetéseket vonhatunk le az adatok értelmezése után?

1. **A vizsgált hallgatók nyelvtanulását kifejezetten pragmatikus célok vezetik.** A megszerzett tudás gyakorlati konvertálhatósága (munkalehetőség, jobb tájékozódás) számukra első helyen fontos, aminek pedagógiai üzenetét meg kell értenünk: a tanuló csoportok sajátos igényeinek felmérése (szükséglet elemzés) és az azok kielégítésére tervezett tanterv kialakítása meg nem kerülhető lépése kell, hogy legyen az oktatási folyamatnak.

2. **A nyelv/nyelvtanulás iránti érzelmi viszonyulás motiváló hatása csekély.** Első olvasatra zavarba ejtő következtetés: ez azt jelenti, hogy bár a nyelvtudás pragmatikus nélkülözhetetlenségét elismerik, azzal érzelmileg igen kevésbé azonosulnak, azaz a nyelvet többnyire kényszerből tanulják? Minden bizonnyal, igen. A következmény pedig természetesen adódik: a képzés hatékonyságának gyengülése.

Pedagógiai axiómákat sorolhatunk, melyek a motivációnak döntő szerepet tulajdonítanak a nyelvtanulás/nyelv elsajátítás sikerességében (Dörnyei, 1990, 1994; Gardner–Lambert, 1972), ám azt is tudjuk, hogy a motiváló környezet megteremtése nem egyszerű dolog. A képzett és elhivatott tanári személyiség a nyelvórán és azon túl nem mindig képes legyőzni a szűkebb vagy tágabb környezet inger szegénységéből vagy

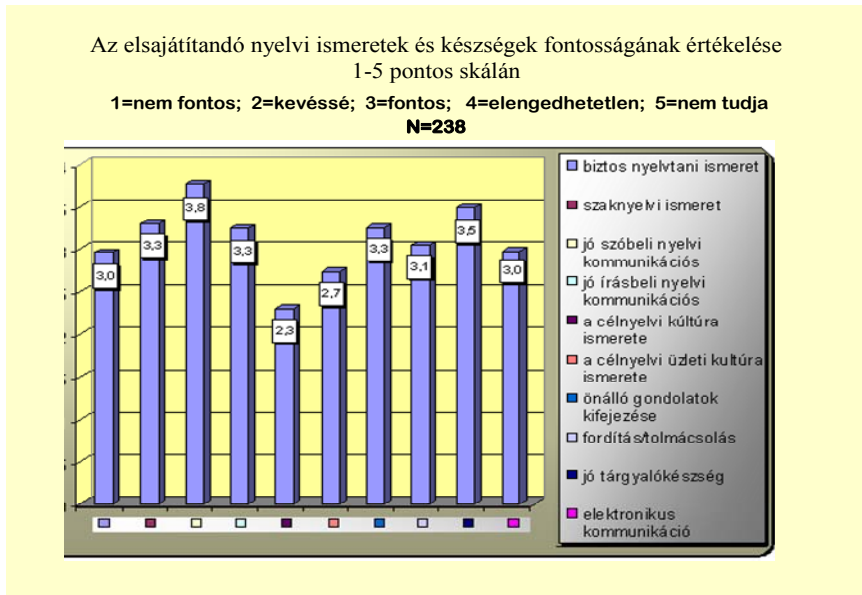
eszköz hiányából adódó cél-orientáltság hiányt, motivátlanságot. Arról nem is beszélve, hogy a legerőteljesebb külső motiváló erő, a célnyelvi környezet biztosítása a felsőoktatás jelenlegi gyakorlatában igen szporadikusnak tekinthető. (Mint később látni fogjuk, a hallgatók jelentős hányada éppen a kötelező külföldi nyelvgyakorlat bevezetését jelölte meg egyik, a nyelvoktatás jelenlegi gyakorlatát módosító javaslatként.)

3. A magasabb rendű, intellektuális célok nem motiválnak (tanulás külföldön, tudományos munka), – legalábbis a vizsgált populáció esetében nem. Az okok meghatározása minden bizonnyal kiterjedt vizsgálatot igényelne, azonban a tágabb társadalmi környezet általános értékvesztése, érték-relativizálása, jobbik esetben értéksemlegessége nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik ennek kialakulásában.

4. A diploma megszerzése miatti kényszerérzet a feltételezettnél kisebb mértékben motiválja a nyelvtanulást. Újra paradoxonnal állunk szemben: bár a megkérdezettek elismerik a nyelvtudás pragmatikus nélkülözhetetlenségét (mint hosszú távon szükséges eszközt), az ahhoz vezető egyik közvetlen elvárás, a diploma megszerzése számukra nem erőteljes motiváló tényező. Feltételezhető, hogy ennek oka a vizsgált csoport stratégiai tervező képességének hiányossága vagy hiánya.

Ön szerint mennyire fontos az alábbi nyelvi ismeretek és készségek megléte a mai diplomás fiatal munkavállaló számára?

3. ábra



A 3. ábrán bemutatott adatok alapján a listán szereplő készségek megkérdőjezték által felállított fontossági sorrendje a következő:

1. Jó szóbeli kommunikáció (3.8 pont)
2. Jó tárgyalókészség (3.5 pont)
3. Szaknyelvi ismeret, jó írásbeli nyelvi kommunikáció, önálló gondolatok kreatív kifejtése (3.3 pont)
4. Fordítás-tolmácsolás (3.1 pont)
5. Jó nyelvtani alapok, elektronikus kommunikáció célnyelven (3.0 pont)
6. A célnyelvi üzleti kultúra ismerete (2.7 pont)
7. A célnyelvi kultúra ismerete (2.3 pont)

Következtetések:

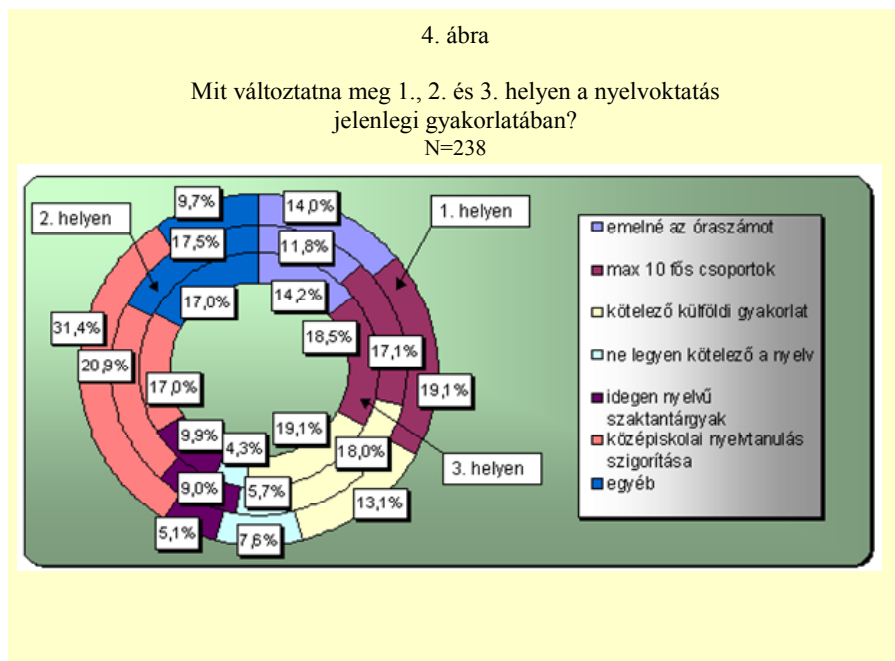
1. A sorrend első 4 helyén álló készségek rangsora a gyakorló tanár számára nem szolgál meglepetéssel, nagyjából ez volt várható. **A készségek fontossági sorrendje összhangban van a korábban megjelölt pragmatikus célokkal**, mintegy kiszolgálja azokat. Ezt akár a tanulás céltudatosságára utaló jelként is felfoghatjuk.

2. Ha nem is meglepő, de mindenképpen elgondolkodtató azonban a „biztos nyelvtani alapok” viszonylag alacsony (3.0) és a célnyelvi kultúrák igen alacsony (2.7, 2.3) pontszáma. **A biztos nyelvtani alapok fontosságának viszonylagos alulpontozása** rezonál az előző kérdés elemzése kapcsán levonható következtetéssel: a magasabb rendű, intellektuális tartalommal bíró értékek, a minőségi tudás elsőbbségének elismerését hiányoljuk ebből az értékítéletből is. Profánul fogalmazva: a „mindegy, hogy hogy, csak boldoguljak” hitvallása csendül ki belőle. Tévedés lenne azonban a válaszdó hallgatókat – vagy bárkit – kárhóztatni emiatt. Tudjuk, hogy a nyelvpedagógiában az egymást váltogató szemléletek időről időre változó súlyt rendelnek a nyelvtudás, a nyelvi műveltség komplexitását adó ismeretekhez, készségekhez és részkészségekhez. Az adott globális gazdasági és társadalmi környezet igényeinek megfelelően az utóbbi évtizedek domináns szemlélete a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének tulajdonított elsődleges fontosságot, ami szükségszerűen háttérbe rendelt más ismeret- vagy készségfejlesztéseket, így a nyelvtani ismeretek fejlesztését is (F. Silye, 2004). Törvényszerű, hogy e feladatának teljesítése után a nyelvpedagógia iránya is fókuszot fog váltani – mint ahogyan az már látható is a „focus on form” törekvések megjelenésében és erősödésében (Long–Robinson, 1998; Richards–Rodgers 2001).

3. **A célnyelvi üzleti kultúra (2.7 pont) és a célnyelvi kultúra ismerete (2.3 pont)** a fontossági lista legvégére került. Ennek kapcsán

megjegyzendő, hogy a megkérdezettek egyetemi szaknyelvi tanulmányaik kezdetén állnak, mindössze egy féléves tanulmányi idővel a hátuk mögött. Feltételezhető, hogy a két készség alacsony értékítélete tájékozatlanságból, a fogalom nem ismeretéből vagy a tanári tudatosítás hiányából fakad. Erre választ a negyedik szaknyelvi félév végén megismétlendő záró vizsgálat eredményei alapján fogunk tudni adni. Annyi mindenesetre nagy valószínűséggel elmondható, hogy ezek a fogalmak a köztudatban nem általánosan ismertek, legalábbis jelentés tartalmuk nem tisztázott. Akárhogy is, a nyelvtanári fogalmi tisztázás és tudatosítás fontossága mindenképpen evidens.

Mit változtatna meg a nyelvoktatás jelenlegi gyakorlatában?



A 4. ábra adataiból leolvasható a javasolt változtatások sorrendje:

1. 1. és 2. helyen legnagyobb százalékos arányban: a középiszkolai nyelvoktatás szigorítása (31.4%, 20.9%, 17%)
2. maximum 10 fős csoportok (19.1%, 17.1%, 18.5)
3. kötelező külföldi gyakorlat (13.1%, 18%, 19.1%)

A kérdőívben felkínált válaszlehetőségek között szerepeltek, de a fenti ábrán nem jelennek meg a következő javaslatok:

- eltörölné a nyelvoktatást
- csökkentené a nyelvórák számát
- szigorítaná az egyetemi nyelvoktatást
- nem változtatna
- csak nyelvvizsgálóval rendelkezőket venne fel a felsőoktatásba

Következtetések:

1. **A javasolt változtatások az eredményesebb nyelvtanulást, az általuk korábban megfogalmazott pragmatikus célok elérését szolgálják.** Ez arra utal, hogy a megkérdezettek elkötelezettek a nyelvtanulás iránt, nem a kötelezettség megkerülése, hanem a körülmények javítása a céljuk. Javasataik helytállóságát a gyakorló pedagógus tapasztalatai is igazolják, azok szinte általános evidenciaként kezelhetők. Okkal kérdezhetjük: ha ennyire evidens módon egyetért diák és tanár a gyenge pontok meghatározásában és a jobbítás módjában, miért nem történik semmi a helytelen, nem kellően hatékony gyakorlat megváltoztatása érdekében? A válaszadás nem e dolgozat kompetenciája.

2. A közoktatás nem megfelelő hatékonyságának problémája szakmai közbeszéd tárgya, a felsőoktatásban lecsapódó hátrányos következményeit együtt szenvedni el diák és tanár. A szaknyelvi képzésbe bekapcsolódó hallgatók itt kénytelenek szembesülni saját hiányosságaikkal, melyek pótlására időt és energiát kellene szentelniük, de egyéb tanulmányi kötelezettségeik miatt időprésbe kerülve vagy demotiválódva(!) feladják a küzdelmet, vagy megpróbálnak valamilyen szinten megfelelni. A vizsgált populáció karakteresen megfogalmazott véleménye birtokában tehát e helyen is kijelenthetjük: **a felsőoktatás eredményes szaknyelvi felkészítésének elengedhetetlen feltétele a közoktatásban történő általános nyelvi felkészítés hatékonyságának növelése.** Ez imperatív szükségesség.

3. Az 1. kérdés elemzésekor utaltunk a motiváció szerepére, jelesül annak egyik, a nyelvtanulást igen hatékonyan segítő megnyilvánulására, a célnyelvi környezet által biztosított motiváló hatásra. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy ennek szerepét a hallgatók is fontosnak látják, ezért jelölték meg viszonylag nagy számban a kötelező külföldi gyakorlat bevezetését javaslatként. Egyetértve javaslatukkal, kijelenthetjük, hogy **a külföldi gyakorlatot a képzési szintnek megfelelő formában követelményként meg kellene jeleníteni mind az alapképzésben, mind a mesterképzésben.** Az alapképzésben egy 3-4 hetes nyári szakmai gyakorlat, a mesterképzésben pedig egy külföldön, célnyelvi környezetben

teljesített tanulmányi félév kielégítő módon javíthatná a hallgatók szaknyelvi ismereteit és készségeit. (Kurtán–Silye, 2006)

A vizsgálat további feladatai

Mint arra korábban utaltam, az attitűd vizsgálat második, záró szakaszában (a szaknyelvi tanulmányok záró félévének végén) ugyanezen a populáción, ugyanezzel a kérdőívvel újabb adatfelvételt fogunk végezni. Az új adatok értékelését követően összehasonlító elemzéssel kívánjuk rögzíteni a változásokat és azokból pedagógiai következtetéseket fogunk levonni.

Hivatkozások:

- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40/1. 47-78
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78/3, 273-284
- F. Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben* (PhD doktori disszertáció) ELTE: Budapest
- Gardner, R.– Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Edward Arnold: London
- Long, M. – Robinson, P. (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty & Williams (eds): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kurtán, Zs.–Silye, M. (2006): *Szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatásban*. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Richards, J. – Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) Cambridge University Press: Cambridge

Szőke Andrea
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Ha a szaknyelvtanár szakmai nyelvkönyvet ír... (Egy általános kritériumrendszer lehetőségei)

A tankönyvek értékelésével foglalkozó szakemberek szerint nincsenek kutatási adatok a tankönyvek osztálytermi és otthoni használatával kapcsolatban, a szerzők csak saját gyakorlatukra és ösztöneikre tudnak támaszkodni (Kojanitz, 2007). Még inkább érvényes ez az állítás, ha a szakmai nyelvkönyvek területét vizsgáljuk. A szakmai nyelvhasználat elsajátításához azonban szükség van nyelvkönyvekre, amelyeket legtöbbször gyakorló szaknyelvtanárok írnak, akik szintén sok nehézséggel szembesülhetnek a tankönyvírás folyamata során. A tanulmány ezért megpróbálja megtalálni azokat a közös pontokat, amelyek minden szaknyelv esetén érvényesek és alkalmazhatóak. Összefoglalja a témában eddig a Szaknyelvoktatási Szimpóziumokon (2001-2005) elhangzott előadások lényeges, közös elemeit, valamint bemutatja egy szaknyelvtanárokkal készült, a jó szakmai nyelvkönyv ismérveire kérdező email-interjú eredményeit.

Bevezetés – tankönyvek és nyelvkönyvek

Kojanitz (2007) szerint a tankönyvek iránt támasztott alapvető követelmények egyike, hogy életszerű szituációkkal pozitívan befolyásolják a tanulást, azonban a tankönyvszerzők hatása a tanulásra csak közvetett lehet, mivel a tanulási folyamat irányítója és felelőse maga a diák. Szerinte a tankönyvek tartalmi és módszertani megoldásai hatással vannak ugyan a tanár tervező munkájára, a tanórai feldolgozásra és az otthoni egyéni tanulásra, de megfelelő kutatások hiányában nem tudhatjuk, miként használják azokat az osztályteremben, illetve otthon.

A fenti megállapítások a szakmai nyelvkönyvekre is érvényesek, azonban azok használatáról és a tanulási folyamatra kifejtett hatásáról és minőségéről még kevesebb információ áll rendelkezésünkre. Míg az általános és középiskolákban használt tankönyvek minőségének megítélésére léteznek általánosan használt kritériumok¹, addig a szakmai nyelvkönyvekre vonatkozóan nem találunk ilyen kritériumrendszert. Zaláné és Petneki (1997) egy a nyelvkönyvekre vonatkozó egységes minősítési rendszert mutatnak be, és megemlítik, hogy a szakirodalom több helyen utal arra, hogy a nyelvtanításhoz nem szükséges a tankönyv használata, azonban hangsúlyozzák, hogy:

„ahhoz (...), hogy egy nyelvtanár minden tanulócsoportjának testre szabott anyagot állítson össze, nemcsak nagyon magas szakmai tudásra van szüksége, hanem megfelelő eszközökre (...), autentikus anyagokra, forrásokra, anyanyelvű kollégákra és főképpen meglehetősen sok időre. A

tanár által csoportja számára óráról órára összeállított tananyag létezhetsen ugyan (például kisiskolások tanítása, szaknyelv stb.), de ennek a fenti nehézségek miatt ma hazánkban kevés a realitása.” (Zalánné–Petneki, 1997: 5-6)

Hogyan készülnek a szakmai nyelvkönyvek?

Zalánné és Petneki (1997) tehát a nyelvkönyvírás előfeltételeként kiemelik a szakmai tudás fontosságát, Kojanitz (2007) pedig hangsúlyozza, hogy a tankönyv a szerzőktől szisztematikus gondolkodást követelő, komplex, „összetett célokat szolgáló, sokféle tudás együttes mozgósítását igénylő szellemi alkotás” (Kojanitz, 2007: 115). A szakmai nyelvkönyvek esetében is felmerülhet a kérdés, hogy miként tesznek szert a gyakorló és leendő szerzők erre a szaktudásra, hol és hogyan tanulják meg, hogyan kell egy szakmai nyelvkönyvet elkészíteni, és mik azok az alapvető követelmények, amelyeknek a szakmai nyelvkönyveknek meg kell felelniük.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a legtöbb szakmai nyelvkönyvet gyakorló szaknyelvtanárok írják, akik valószínűleg gyakorlati tapasztalataik alapján készítik el ezeket a műveket. Az egyetemi képzésekben (pl. ELTE, Szegedi Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem stb.) ugyan megjelenik a szaknyelv, valamint annak tanítása, azonban a nyelvkönyvírás nem része a nyelvtanárképzésnek.

A szakmai nyelvkönyvek értékelésére nincsen egységesen kifejlesztett szempontrendszer, amely a szerzők munkáját is segíthetné, a fent említett, tankönyvekre és nyelvkönyvekre megalkotott kritériumrendszerek főbb pontjai ugyan alkalmazhatók szakmai nyelvkönyvek esetén is, de nem minden szempontjuk alkalmas az ezen a speciális területen való használatra.

A szaknyelvvél foglalkozókban felmerülhet a kérdés, hogy valóban szükség van-e általános kritériumrendszerre, hiszen ahány szakma, annyiféle szaknyelv létezik, és az egyes szaknyelveken belül is találkozhatunk leegyszerűsített vagy speciálisabb tartalommal (vö. szaknyelvek horizontális és vertikális tagozódása), így az egyes szakmai nyelvkönyvek tartalmát, felépítését ezek a tényezők is befolyásolhatják. A kérdés megválaszolásához szükség van arra, hogy megtaláljuk az egyes szakmai nyelvkönyvekben és a tananyagfejlesztés folyamatában esetlegesen fellelhető közös pontokat.

Természetesen rendkívül időigényes feladat lenne, és jelen tanulmány kereteit is meghaladná, ha minden Magyarországon használt szakmai nyelvkönyvet megvizsgálnánk, ezért a közös pontok megtalálásában a Szaknyelvoktatási Szimpóziumokon elhangzott és a *PORTA LINGUA* kötetben megjelent szaknyelvi tananyagokról/tankönyvekről szóló előadásokra, illetve azok írásos

változataira támaszkodtam. Ezek az előadások konkrét tananyagokat és elkészítésük folyamatát mutatják be, tehát szaknyelvkönyv-írás szempontjából hasznos és érdekes információkat tartalmazhatnak. Az előadások elemzésén kívül pedig email-interjúban is megkérdeztem 12 gyakorló szaknyelvtanárt a jó szakmai nyelvkönyv jellemzőiről, feltételezve, hogy válaszaikban több átfedést is lehet találni.

Közös pontok – a Szaknyelvoktatási Szimpóziumokon elhangzott előadások

A Szaknyelvoktatási Szimpóziumokon 2001-2005 között összesen hét előadás mutatott be konkrét tananyagokat/tankönyveket vagy elkészítésük folyamatát. A közös pontokat a *PORTA LINGUA 2002-2006* kötetekben olvasható tanulmányok elemzésével próbáltam megtalálni.² A tanulmányokban ismertetett konkrét tananyagok mind formájukat (jegyzet, multimédiás tananyag stb.), mind az érintett szakterületet (egészségügy, gazdaság, rendvédelem stb.), illetve a nyelvet (angol, francia, német, spanyol) tekintve változatos képet mutatnak, de kiderül belőlük, hogy egységes céljuk a szakmai kommunikáció elsajátíttatása, ami kiegészülhet még a nyelvvizsgára való felkészítéssel is. A kiadványokat többnyire hiánypótlási céllal írták a kollégák, de akadt közöttük olyan mű is, amelyet pályázatra készítettek el. Mindegyikben autentikus, az adott szakmára/szaknyelvre jellemző, változatos műfajú szakszövegekkel találkozunk, amelyek szintén deklarálta a szakmai kommunikációra való felkészítést segítik elő, valamint mindegyik fontosnak tartja a készségfejlesztést is.

A további előadásokból, amelyek általánosan járták körül a tantervek és a tananyagfejlesztés kérdéskörét, kiemelendő Silye (2005) és Juhász (2003) tanulmánya, akik olyan kritériumokra hívják fel a figyelmet, amelyek minden szerző számára nagy fontossággal bírnak. Juhász (2003) felsorolja a jó szaknyelvi jegyzet jellemzőit, felhívja a figyelmet a könnyen elkövethető hibákra és bemutatja a tananyag elkészítése során követendő lépéseket is. Silye (2005) „programtervezési irányelvekként is szolgáló (...) nyelvpolitikai, oktatásszervezési, képzési és nyelvpedagógiai következtetéseket” fogalmaz meg, amelyeket egy egységes nyelvpedagógiai szempontrendszerben is ábrázol (Silye, 2005: 239-241). Az ebben a két tanulmányban leírtak kiindulási pontként szolgálhatnak egy szakmai tananyagok fejlesztésekor és értékelésekor alkalmazható kritériumrendszer felállításához.

Közös pontok – email-interjúk gyakorló szaknyelvtanárokkal

Az email-interjúban 2007. októberben 12 szaknyelvtanár válaszolt a jó szakmai nyelvkönyv jellemzőivel és az általuk jelenleg használt nyelvkönyvek pozitívumaival és negatívumaival kapcsolatos kérdésekre. Valamennyien a BGF KVIFK tanárai, akik üzleti és turizmus-vendéglátás szaknyelvet tanítanak. Közülük heten angol nyelvet, négyen német nyelvet, egy fő pedig francia nyelvet oktat.

A válaszadók mindegyike megemlítette, hogy a jó szakmai nyelvkönyv a szakmai ismeretek és a készségfejlesztés megfelelő arányát tartalmazza, érdekes, változatos, autentikus, életszerű, nem elavuló szövegek, feladatok és szituációk találhatóak benne és tartozik hozzá hanganyag is. Többen fontosnak tartották még, hogy a kiadvány a célcsoport igényeinek is megfeleljen, valamint legyen benne szöszedet, illetve a szakkifejezések magyarázata. Néhányan az áttekinthető, jól strukturált és akár modulárisan is bevethető leckéket is kiemelték, egy fő pedig a KER szintek jelölését is szükségesnek tartaná.

A válaszadók közül négyen már találkoztak olyan kiadvánnyal, amely megfelel a jó szakmai nyelvkönyvvel kapcsolatos elvárásaiknak, a többiek azonban nem teljesen elégedettek az eddig használt művekkel. Pozitívként elsősorban a szakmai kommunikáció és a szakmai szókinccs gyakorlására alkalmas szövegeket és feladatokat emlegettek ki, hangsúlyozták, hogy az általuk használt könyv gyakorlatorientált és készségeket fejleszt. A negatívumok között megemlítették, hogy a legtöbb kiadvány, amelyet használnak, nem leendő, hanem jelenlegi szakembereknek készült, azaz nem veszi figyelembe, hogy használói diákok, és nem tapasztalt, szakterületükön profi szakemberek. A hiányosságok között felmerült még, hogy a kiadványok nem mindig egységes, néhol aránytalan, egyenetlen felépítésűek, valamint többször kiegészítésre szorulnak, néha pedig a megadott szintnek sem felelnek meg.

Összegzés – a két elemzés közös pontjai

A dokumentumelemzés és az email-interjúk megmutatták, hogy a szakmai nyelvkönyvekben is akadnak hasonlóságok, függetlenül az adott szakmától, szakterülettől és szaknyelvtől. A jó szakmai nyelvkönyv jól körülhatárolható célcsoportnak készül, és fontos, hogy az adott szintnek és szükségleteknek megfeleljen. A jó szakmai nyelvkönyv jól strukturált, egyenletes felépítésű, de a moduláris felhasználást is lehetővé teszi. A szakmai ismeretek és a célnyelvi kultúra közvetítése, valamint a készségfejlesztés aránya megfelelő és elsősorban a szakszókinccs és a szakmai kommunikáció elsajátítását szolgálja. Ehhez autentikus, változatos, érdekes, az adott szakmára jellemző szakszövegeket és szituációkat,

valamint megfelelő feladatokat kell tartalmaznia. Nem elhanyagolható szempont még, hogy a korszerű szakmai nyelvkönyv hanganyagot vagy multimédiás anyagot is tartalmazzon, és jó minőségű legyen.

Következtetések

A fenti eredményekből arra lehet következtetni, hogy az egyes szakmai nyelvkönyvekben, függetlenül a szinttől, a szakmától és a speciális tartalmaktól, vannak közös pontok, és így tehát léteznek olyan kritériumok is, amelyeknek minden szaknyelvi tananyag megfelelhet. Azonban amíg a közoktatásban és a szakképzésben használt tankönyvek és nyelvkönyvek minősítésének megvannak a megfelelő feltételei (kidolgozott, egységes kritériumrendszer stb.) és a tankönyvírás elméletével és gyakorlatával foglalkozó átfogó kiadvány is megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában (*lásd 1. jegyzet*), addig a szakmai nyelvkönyvek elkészítésének nincsen megfelelő elméleti háttere, szakirodalma, amelyre a szaknyelvi tananyagok megírása során és minőségük megítélésakor támaszkodni lehetne.

A nyelvtanárképzést és a szaknyelvoktatást tekintve megállapítható, hogy az egyes felsőoktatási intézmények képzési rendszerében a szaknyelv és a szaknyelvoktatás szerepel ugyan, de a nyelvkönyvírás és a tananyagfejlesztés nem, pedig a képzés során ezzel a témakörrel is célszerű lenne foglalkozni, hogy a leendő szaknyelvtanárok ezen a területen is megfelelően felkészültek legyenek. A magyarországi gyakorlat ugyanis azt mutatja, hogy leginkább gyakorló szaknyelvtanárok írnak szakmai nyelvkönyveket. Motivációjuk legtöbbször a hiánypótlás, mert vagy nem létezik a szakterületen a diákok igényeinek és szükségleteinek megfelelő nyelvkönyv, vagy a létező – elsősorban külföldi kiadású – nyelvkönyvek inkább a szakmájukban már bizonyos jártasságot szerzett, tapasztalt szakemberek számára készültek, illetve sok helyütt kiegészítésre szorulnak.

A szakmai nyelvkönyvek esetén is elképzelhető és szükséges lenne tehát egy, a közoktatásban használt tankönyvek minősítéséhez hasonló kritériumrendszer kidolgozása, amely általános iránymutatóként szolgálhatna a gyakorló és leendő szaknyelvkönyv-írók számára. Természetesen a szakmaspecifikus elemek ebben a rendszerben nem jelenhetnek meg, de a minden szakma és szaknyelv esetén használható szempontok összegyűjtése hasznos lenne és sok kolléga munkáját könnyítené meg. A kritériumrendszerhez Silye (2005) és Juhász (2003) ismertetett tanulmánya, valamint a tankönyvek, illetve a nyelvkönyvek minősítésénél használt szempontrendszerek is jó kiindulási pontként szolgálhatnak.

Hivatkozások

- Juhász É. (2003): Szaknyelvi tankönyvek, jegyzetek az egészségügyi felsőoktatásban In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua* 57-64 Licium Art: Debrecen
- Kojanitz, L. (2007): A tankönyvek minőségének megítélése *Iskolakultúra* 6-7 114-126
- Silye, M. (2005): Egy szaknyelvi szükségletelemzés nyelvpedagógia következtetései In: Silye (szerk.): *Porta Lingua* 235-242 Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen
- Zaláné, Sz. A. – Petneki, K. (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere. Soros Alapítvány: Budapest

Jegyzetek

1. A Tankönyvkutató Intézet kidolgozott egy egységes kritériumrendszert a közoktatásban használt tankönyvek pedagógiai-didaktikai értékeléséhez, bírálatához, amelyet Kojanitz (2007) tanulmánya is részletesen ismertet. Az Intézet „Értékelési kritériumrendszer a tankönyvek pedagógiai bírálatához” c. 2006-ban készült munkanyaga az interneten is elérhető: www.commitment.hu/download.php?ctag=download&docID=149. A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) mellett működő Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanács (SZTTT) szintén alkalmaz a szakképzésben (középfiskola, felnőttoktatás) megjelent tankönyvek bírálatához egy külön kritériumrendszert. Az iskolarendszerű felnőttoktatás számára Csoma (2001) fogalmazta meg az irányelveket: Csoma, Gy. (2001): Tankönyvi irányelvek az iskolarendszerű felnőttoktatás számára <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fkk-Csoma-Tankonyvi>. Részletesen foglalkozik még a tankönyvírás témájával: Karlovitz, J. (2002): Tankönyvelmélet és gyakorlat, Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
2. A hivatkozott előadások írott változatai az adott szimpóziumokat követő évben, a *Porta Lingua* kötetekben jelentek meg, ebből adódnak az előadások és a cikkek évszámai közötti eltérések. A cikkek mindegyike az aktuális *Porta Lingua* kötetben szerepel, így a jegyzetben annak megnevezésétől eltekintek, csak az évszámot adom meg. A Hivatkozások között nem szereplő tanulmányok, amelyek a vizsgálat tárgyát képezték: Almási, J. (2002): English for sale – Üzleti angol nyelvi jegyzet.
Balogh, M (2002): Német szaknyelvi tankönyvek készítése a Rendőrtiszti Főiskolán
Mészáros, Á. – Sélleyné, Gy. M. (2003): English for Health Insurance Professionals – angol szaknyelvi jegyzet egészségbiztosítási szakembereknek
Mátételkiné, H. M. (2004): Francia rendvédelmi szaknyelvi jegyzet
Balogh, K. (2005): Felkészülés a francia gazdasági nyelvvizsgára: egy új könyv bemutatója
Györi, A. (2005): A Világ-Nyelv Program keretében lezajlott tantervfejlesztés termékei
Zöldi Kovács, K. (2006): in health 1-2-3 Angol egészségügyi szaknyelvi jegyzet

Troy B. Wiwczarowski
Debreceni Egyetem
Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Teaching Effective Oral Communication Skills to Intermediate Level Students

Students are best prepared to function and learn well if they can use previous knowledge as a conceptual support in the learning process, i.e. when the subject matter is known and they possess the linguistic competencies to handle the introduction of additional knowledge in a subject area. Where there is a deficiency in either subject or linguistic competencies, pressure rises, and the efficiency and efficacy of teaching drops, as well. In other words, handling new subject matter presents a great enough challenge to many students, but without proper and adequate linguistic and subject area preparation, the ability of students to handle new subject matter presented in a foreign language is at best questionable. This paper explores several problems LSP students learning communication skills exhibit and ways to remedy these in the future.

L2 departments at technical faculties are increasingly facing problems of how to approach curriculum design for incoming freshmen. As I have discussed in a previous publication (Wiwczarowski 2006), the level of knowledge the average student arriving to our faculty of the four basic skills in L2 is diminishing. This situation complicates the planning and preparation of LSP courses we teach in our department, particularly in the case of the course titled ‘Introduction to Professional Oral Communication Skills’.

Although this course is only offered to students who can demonstrate intermediate L2 knowledge by passing an entrance examination, in-class experience with those students who were admitted has shown that there is a great disparity between rote learned L2 knowledge and a student’s ability to actually employ this knowledge in presenting information using L2/LSP in a subject area. While these students can pass formal intermediate level language examinations, both their attitudes toward and ability to perform rhetorical exercises in LSP courses might better be classified as being at the level best termed false beginner. Lacking in the students is a fundamental concept of how to approach professional tasks with a level of linguistic authenticity necessary to interact with other stakeholders in a given situation involving communication in a subject area. The gulf between attained L2 knowledge and the ability to actually use this knowledge creatively and professionally must, of course, have a verifiable basis. LSP teachers know from experience that students are best prepared to function and learn well if they can use previous knowledge as a conceptual

support in the learning process, i.e. when the subject matter is known and they possess the linguistic competencies to handle the introduction of additional knowledge in a subject area. Where there is a deficiency in either subject or linguistic competencies, pressure rises, and the efficiency and efficacy of teaching drops, as well. In other words, handling new subject matter presents a great enough challenge to many students, but without proper and adequate linguistic and subject area preparation, the ability of students to handle new subject matter presented in a foreign language is at best questionable.

The problem rests in the emphasis many classrooms place on students having to use rote learning. Rather than exploring the creative use of a foreign language by using task-based exercises to train students to 'think on their feet', many elementary and secondary L2 classrooms employ memorization of short dialogues, in order 'help' the students to pass in-class tests, to prepare for school leaving examinations and to memorize 'acceptable' responses for state language examinations. While a number of students may indeed be able to achieve the necessary scores for obtaining a state intermediate language examination certificate, many of those who arrive at university with such a qualification remain unable to actually use the language their certificates claim they command at the level attested to on the certificates. Now, with the changes in higher education Bologna has dictated, we in higher education have but six short semesters to remedy the students' deficiencies in L2/LSP competencies, and to prepare the majority of our graduates to directly enter the globalized work force, able to competently communicate using L2 skills.

Oral skills development - and especially formal rhetorical skills development - requires years of intensive preparation and practice. In approaching LSP communication course design, two aspects of oral communication skills are important: the centrality of the classroom situation and professional contexts. In professional or everyday real-life settings, the classroom situation as the locus of instruction and learning serves as the starting point for identifying specific curricular needs and selecting relevant tasks. At the same time, the contexts of student L2 competency level and their individual levels of rhetorical ability collectively form the broader framework beyond the classroom situation and provide important input for designing syllabus, particularly at the level of goals and objectives. Furthermore, at a theoretical level, it has become more clear that oral communication skills (i.e., speaking) are complex sociolinguistic phenomena (Hymes, 1974; Canale-Swain, 1980; Hall, 1993, 1995), and that the classroom situation is not only determined by curricular and pedagogical concerns but also has "social and personal dimensions"

(Prabhu, 1992:230). The overwhelming majority of our students come to university without any job experience, without any personality and mature adult-forming time spent away from home, i.e. without any experience as individuals on their own. Yet, the professional communication skills course curriculum demands reactive thinking and performance to situations using subject matters that require adult, independent thinking. Therefore, in the task-based design of the oral communication skills curriculum, the complexity of tasks as units of analysis, the collective abilities of the students and the contexts of student preparedness to think maturely need to be incorporated.

In other words, my Introduction to Professional Oral Communication Skills course needs to be designed and offered as part of a larger preparatory program in creating mature-thinking, confidently communicating graduates. It must be offered in conjunction with programs of L2/LSP study which also elevates the reasoning and response abilities of students with the overall goal of preparing them linguistically and psychologically for their major fields of study and for their chosen careers. Thus, my course serves as an important orientation for the students in preparation for the rest of their lives. It is this sense of orientation that is reflected in the course goals. Accordingly, the primary goals are to develop English language skills for specific professional needs: introduction, argumentation, explanation, reaction and interaction; i.e. communication skills not only necessary for effective classroom participation, but also for cross-cultural awareness and creating professional personas on which to ground one's career. Its additional goals are to provide opportunities for developing leadership, organizational and interpersonal communication skills (e.g. listening, note-taking, asking well-defined, probing questions) as individuals in a globalized workforce.

These goals are translated into core and support courses in the professional communication LSP program curriculum, accompanied by selected, supportive elective subjects. The core courses also consist of written skills courses that focus on the reading and the writing needs of the students. Accordingly, the overall goals of the my course are to 1) develop skills for oral presentations, group discussions and debates; 2) provide opportunities for exercising initiative, leadership, and practicing organizational and participation skills in group situations; and 3) develop cross-cultural awareness. I also formulated several principles that would apply the task-based approach to syllabus design. The principles, listed below, serve as guidelines:

- A. Course structuring in terms of a series of tasks (or activities) that are linked to each other in terms of skills and sub-skills

- B. The tasks to be sequenced in terms of increasing complexity, culminating in a synthesizing task (or activity);
- C. Clear orientation, modeling, practice, and assessment criteria as part of the preparation for task performance;
- D. Peer and instructor feedback;
- E. Continuous emphasis on initiative and participation;
- F. Movement from teacher- to student-led activities;
- G. Use of individual and small group work;
- H. Utilization of one's background knowledge and experience;
- J. Informal learning/social activities.

The principles I outline above work together to create a learning environment in which students strive to solve business-like tasks using the most authentic linguistic communication possible. The question of authenticity is central to the five concepts which have evolved within LSP; indeed, it was the earliest of them. Authenticity was the main idea behind LSP exercise typology (Coffey, 1984), and is a skills-based approach to materials development and design in LSP courses.

The drive for authenticity affects an LSP course from its inception as an idea, and weaves its way throughout the run of a course, until it is completed. There are numerous related publications on obtaining authenticity in the classroom and its effect on practice, materials design, development, and teaching of LAP/LSP courses and research exploring who should teach such courses is still developing. EAP is not only a teaching approach, but is also a branch of applied linguistics which consists of a great deal of research into effective teaching and testing methods, analysis of the academic language needs of students, analysis of the linguistic and discourse structures of academic texts, and analysis of the textual practices of academics. Source texts and textbooks also raise issues an LSP teacher needs to confront. LAP is an educational approach and a set of beliefs about, e.g. TESOL, which is unlike that taken in general English courses and textbooks. Dudley-Evans (2001) asserts that, for LSP, the key defining feature is its teaching and materials development on the basis of the results of needs analysis.

Regarding teaching methodology, Dudley-Evans argues that utilizing a distinctive methodology is a rather variable characteristic of LSP teaching. In certain situations, such as pre-study or pre-work courses, in which learners have not yet begun their academic or professional work and have poor subject knowledge, methods of teaching LSP courses will need to be similar to those of general English. Therefore, in practice, LSP is a materials-driven field; most materials are prepared by individual teachers

for particular situations. This is, of course, no simple job. According to McDonough and Shaw (1993), materials development is, while rich, also very complex, and focuses on language as it is actually used, while including categories of function, context, and language skill. Of course, there remains the more formal linguistic syllabus, consisting of e.g. grammar-, pronunciation- and vocabulary-targeted elements.

The foundation for any successful communication course is that the students have a command of solid reading comprehension skills. In fact, one of the major goals of any good LSP course is developing reading skills for specialist texts, and this goal should not be left out when creating a course in communication using an L2. As I noted above, university students mostly suffer from a limited range of active general vocabulary, rather than simply a lack of technical terms. Many of the students' problems in comprehending what they read are not caused by the specialist words of their subject matter; rather, the problems they face are mostly caused by general English words, and this is reflected in the over simplistic manner in which they communicate thoughts on subject matter in class and in written assignments. Overcoming the problems students have is not simply a matter of learning specialist language, because more often the general use of language causes the great problem. Also, I have shown in a previous publication (2005) that there is a positive correlation between English language proficiency and the academic success of students whose language of instruction is English, writing, "in order to succeed in preparing our students, we as professionals need to first lay a proper foundation of competencies". Low English language proficiency of EFL students hindered their academic progress. Thus, strong English language proficiency is needed to reach one of the major goals of LSP courses, that is, reading, at university level. Studies in psychology show that for a reader to construct meaning from the text, two different approaches are utilized: syntactic and semantic approach (see Clark and Clark, 1977; Field, 2003). In the syntactic approach, the reader divides the sequence of letters into words and their constituents and by using their linguistic knowledge and formal schemata, the reader constructs meaning. In the semantic approach, on the other hand, the reader uses content words, content schemata, and world knowledge and life experiences to construct meaning. According to Clark and Clark (1977) and Field (2003), in most cases, the reader mixes these two approaches to understand the text. Yet, for the reader to utilize the two approaches, they must have a command of 1) the meaning and function of the key words in the text; 2) the key grammatical structures in the text; and 3) the cohesive devices and coherence in the text. It seems that a professional teacher of L2, also proficient in materials design, is needed

to reach that goal. I would argue that L2/LSP students should be engaged in activities that will give them a knowledge of formal schemata (key words and key grammatical structures), and content schemata (the necessary background knowledge).

Regardless of the approach we utilize in course design and material selection, we must offer our LSP students basic knowledge in the target language, as well as in their own mother tongues, of the areas they will explore in LSP courses, whether in business, science or technology. In other words, we need a degree of flexibility in designing and launching auxiliary courses, in order to provide target groups of students with the L2 competencies they lack upon entering university. We need to use the six semesters we are given with our Bachelors' students wisely, and ensure that the overall scheme of our educational offerings will actually lead to students to attainable academic goals which meet the standards we as LSP teachers and researchers set for them, and which equally meet the high expectations the globalized job market will place on our students upon graduation.

Relying on the *experiential learning paradigm* (Nunan, 1991), our students work on authentic tasks and projects (i.e. pedagogical tasks), because we want to expose our students to the same kinds of situations they will face outside the classroom after graduating and gaining employment (i.e., we employ target tasks). (Long-Crookes, 1992) We agree with Nunan (2001) in that if *pedagogical tasks* anticipate and enhance *target-tasks*, students' motivation to identify themselves with the pedagogical aims will noticeably increase. The apprenticeship they undergo has two primary benefits: 1) it affords them the possibility to mature as thinkers and speakers by challenging to think for themselves under the critical eye of their peers and an instructor, and 2) the assignments prepare them to handle the type of cognitive challenges faced daily in the real world students are otherwise rarely exposed to before graduating from university. We teach this way, as, in our understanding, most communication on the professional level actually meets the definition of interpersonal communication. Specific definitions differ, but generally, interpersonal communication involves the management of messages for the purpose of creating meaning. (Littlejohn, 1992)

Since we are teaching Hungarian students not only communication as such, but rather communication as a mode for ESP use, an understanding of how communication takes place between non-native speakers and native speakers, and especially those of how communication may take place between two non-native speakers, both using a second language as a means

of communicating within a given professional context is vital. The bilingual or multi-lingual environment, evidently, has its own socio-cultural consequences, and students have to be well prepared to face the challenges both sets of environments bring. Roy and Starosta's (2001) words are particularly applicable here:

“Since meaning is born in a socio-cultural-historic context Given that knowledge and understanding of the world unfold through language, the way by which persons interpret communication patterns, stems from the historical situatedness in which the linguistic process emerges.”

One could not agree more, but with the agreement there comes the question: Is communication between cultures *ab ovo* impossible? The answer, of course, is: no. Inversely, students have to be made aware that cultural differences exist, and although they cannot (and should not) be eliminated, the gap between them can be bridged by properly acquired and adequately used communicative techniques (Silye, 2003). Houser (2003) notes that the related issues of audience identification and analysis are crucial components of successful communication, and both are emphasized in the material we present in class that students must master. The inherent danger we saw in designing our courses for students not majoring in English language studies was that the results would better serve what Speier (1973) defined as conversation, i.e. people seeking “each other out for the predominant purpose of talking”, rather than having speech in the classroom which developed communication in such a way that produced students who could become professional ‘strategic agents’, a term I (2005) borrow and transform from James (1996). By this, I mean individuals who can be changed enough in their thinking strategies to provide them with the tools of reflection and empowerment they need in order to effectively communicate for personal professional success.

In designing courses to teach oral communication effective communication skills, we need to keep the following point central in our minds: We do not want to develop good conversationalists, but focused effective communication professionals who use ESL/LSP as a means to an end: to find and keep a good job towards a long and successful career. The reactions we make to the challenges our Bachelors’ students bring us will greatly affect the success not only of our B.Sc. courses, but also lay the foundation for and affect the success of our M.Sc. and Ph.D. courses to come.

References

Canale, M. – M. Swain. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- Clark, H. H. – Clark, E. V. (1977): *Psychology and Language*. Brace Jovanovich Publishers: Harcourt.
- Coffey, B. (1984): State of the art: *English for Specific Purposes*. *Language Teaching* 17 (1), 2-16.
- Dudley-Evans, T. (2001): English for specific purposes. In: Carter, R. –Nunan, D. (Eds.): *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press: Cambridge, PP. 131-136.
- Field, J. (2003): *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. Routledge: London.
- F. Silye, M. (2003): Úgy értsem, ahogy mondják - Úgy mondjam, hogy értsék. A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése az információs társadalom kihívásaira. *Információs Társadalom*, III. 3-4, 105-116
- Hall, J. (1993): The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*. 14(2), 145-166.
- Hall, J. (1995): (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*. 16(2), 206-232.
- Houser, R. (2003): What is the value of audience to technical communicators? A survey of audience research. *First User Services, Inc. In-House publication*. <http://www.userfirst.net/rob/>. Accessed 2003.10.06.
- Hymes, D. (1974): Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In: B. Blount (ed.): *Language, Culture, and Society*. Withrop Publishers: Cambridge
- James, P. (1996): Learning to reflect: a story of empowerment. *Teaching and Teacher Education* 12, 81-97.
- Littlejohn, S. (1992): *Theories of Human Communication (5th Ed.)*. Wadsworth Publishing: California
- Long, M., Crookes, G. (1992): Three approaches to syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26.1.
- McDonough, J. –Shaw, C. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Nunan, D. (1991): Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2, 279-295
- Nunan, D. (2001): Aspects of Task-Based Syllabus Design. *Karen's Linguistics Issues*. <http://www.gsu.edu/~eslhp/grammar/difmatrix.htm#top>
- Prabhu, N. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26(2), 225-242.
- Speier, M. (1973): *How to observe face-to-face communication: a sociological introduction*. Pacific Palisades, CA: Goodyear Publishers.
- Roy, A. – Starosta, W. J. (2001): Hans-Georg Gadamer, Language, and Intercultural Communication. *Language and Intercultural Communication*. Vol. 1. no. 1.
- 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*. Debrecen, 285-290.
- Wiwczaroski, T.B. (2005): Developing students to be professional communicators: How communication theory may be used in class. In: Silye, M. (ed.): *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás - szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen, 87-95.

Literature

- Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge.
- McLeod, J. – Chaffee, S. (1973): Interpersonal approach to communication research. *American Behavioral Scientist* 16.
- Prabhu, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press: Oxford

Stephen W. -Stephan C. (1985): Intergroup anxiety. *Journal of social issues* 41.3.

Varga Gyöngyi
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Kaposvári Képzési Központ
Szaknyelvi Tanszék

Szótanulási módszerek az egészségügyi szakszókincs bővítésére

Az új szavak, így az egészségügyi szakszókincs elsajátításában és rögzítésében is egyes hallgatók több éves nyelvtanulás után is változatlanul komoly nehézségekkel küzdenek. Ugyanakkor mások, akik azonos körülmények között tanulnak, sokkal könnyebben és eredményesebben bővítik szókincsüket. A különbség annak ellenére állandónak tűnik, hogy a gyengébb hatásokkal tanulók sokkal több tanári segítséget és tanácsot kapnak, mint eredményesebb társaik. A problémára így próbáltam magyarázatot találni, hogy az általam tanított, egészségügyi BSc képzésben résztvevő nappali, illetve levelező tagozatos hallgatókat megkérdeztem arról, hogyan tanulnak új szavakat. A gyenge illetve a sikeres csoport módszerei között, hasonlóan azok elért eredményeihez, eltérés mutatkozott. A jó tanulók módszereinek átvétele javulást hozhatna, ám nem történik meg. Az akadályok elmozdítása nemcsak nyelvtanári, hanem annál sokkal általánosabb feladat.

Bevezetés,

A nyelv használatának és megértésének legalapvetőbb feltétele a szavak ismerete. A szaknyelvi kurzusok fő feladata az általános nyelvi készségek fejlesztése mellett a szakszókincs tanítása. Az egészségügyi BSc képzésben résztvevő (védőnő, orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus és képződiagnosztika szakos) hallgatók számára a szaknyelv tanulása nem kötelező. A diploma megszerzésének egyik feltétele azonban egy középfokú, C-típusú nyelvvizsgabizonyítvány megszerzése. Azok a hallgatók, akik felveszik a kurzust, ezt azzal a céllal teszik, hogy a nyelvvizsga-követelményt a PROFEX szaknyelvi vizsga letétele révén teljesítsék.

Összevető elemzés

A PROFEX vizsgára való felkészüléshez 4 szemeszteren át heti 4 órában kapnak (térítésmentes) segítséget, egyéb típusú nyelvvizsgákra azonban csak önálló szervezésben, az intézményen kívül készülhetnek. A cél azonos, a tét pedig komoly. Ennek ellenére mindig vannak olyan hallgatók, akik kezdeti gyenge tudásszintjüket konzerválják, szókincsük nem gyarapszik, és a sikeres vizsga reménye az idő múlásával egyre halványul. A haladóbb szintre jutó hallgatók és a stagnálók között több területen is mutatkozik különbség: nyelvérzékük, személyiségjegyeik, általános- és szakmai műveltségük, motivációjuk és tanulási módszereik terén. Ez utóbbiak **összehasonlítása** révén az eredménytelenség okai az érintettek

számára is tudatosulhatnak és egyúttal magasabb nyelvi szintet elért társaik módszereit átvéve saját fejlődésüket felgyorsíthatják.

Szótanulási módszerek

a. eredményes tanuló esetében

b. gyenge tanuló esetében

A jelentés kikövetkeztetése a szövegösszefüggésekből

az ismeretlen szó jelentését kikövetkezteti a szövegkörnyezetből

csekély szókincse miatt keveset ért meg a szövegből

megkérdezi a tanárt, vagy a társát azonnal szótárhoz nyúl

A jelentés kikövetkeztetése a szó alkotóelemeiből

megkeresi az alapszót, toldalékokat és értelmezi ezek együttes jelentését

nem ismeri fel az alkotóelemeket

a szótár segítségével ellenőríz, pontosít

Szótárhasználat

gyakorlott a szótárhasználatban

szótárhasználata nem megfelelő

a szó összes jelentését, használatát elolvassa, keresi a köztük lévő kapcsolatot

a szócikk egy (sokszor az első) jelentését írja ki

megfigyeli, hogy egy köznyelvi szó hogyan hordozhat szakmai jelentést adott szövegkörnyezetben

őrül, hogy több jelentést ismer

nem tartja fontosnak, sem érdekesnek

szükség szerint többször is megnézi ugyanazt a szót a szótárban

az angol szavak kiejtését is ellenőrzi, a fonetikai jeleket ismeri, a kiejtést gyakorolja

a kiejtésre nem fordít figyelmet, a fonetikai jeleket nem tanulja meg

rendszeresen vezet szótárfüzetet, ismétli a kigyűjtött szavakat

nincs szótárfüzete, a szövegbe jegyzetel helyenként

órán önállóan jegyzetel

csak felszólításra jegyzetel

nem tartja fárasztónak a szótanulást

unalmasnak és fárasztónak tartja a szótárban való keresgélést

Szövegfeldolgozási módszerek

mozgósítja a témára vonatkozó (szakmai) ismereteit

háttérismeretei hiányosak, vagy nem támaszkodik rájuk

a tartalomra vonatkozóan elvárásai, feltevései vannak

folymatosan ellenőrzi, hogy jól értelmezi-e a szöveget

hibás / értelmetlen „megoldásokat” is elfogad, vagy továbbmegy

többször elolvassa a szöveget

nem ismételi

a szöveghez tartozó feladatokat megoldja

csak a tanórán, házi feladatként ritkán

Személyiségjegyek, motiváció

minden órán kívüli alkalmat felhasznál szókincse bővítésére

nem veszi észre a lehetőségeket

általában szeret olvasni, sokat és sokfélét olvas

szűkebb érdeklődési kör, csak a tananyagot olvassa

fegyelmzett, önállóan dolgozik

a legkevesebb erőfeszítés elve

van belső motivációja is

motiváció=vizsgakényszer

vannak kialakult szokásai, egyéni tanulási módszerei

nincsenek módszerei

jól választja meg az adott feladathoz megfelelő módszert

a javaslatokat nem hasznosítja

Következtetés a jelentésre a szövegösszefüggés alapján

A jelentés helyes kikövetkeztetése a szövegösszefüggés alapján több szempontból is problematikus lehet, különösen a gyengébb tanulók számára. A témára vonatkozó kutatások eredményei szerint egy szöveg teljes megértéséhez az olvasónak a szavak 98%-át ismernie kell. Nem megfelelő a megértés 80% esetében, 90%-nál csak néhányan értik, 95% esetén még mindig kevesen. Paul Nation számításai szerint (Nation,1990) szakszövegek teljes megértéséhez 99% szükséges. Gyengébb tanulónál ez ördögi körhöz vezethet: a korlátozott szókincs miatt nem olvas, ugyanakkor az olvasás hiánya tovább akadályozza a szókincs bővítését. A szövegértési céllal olvasott szövegben az ismeretlen szavakat a tanuló továbbra is figyelmen kívül hagyja, hiszen nem szükséges azok jelentését tudni a globális megértéshez. Ezért az új szóval a kontextuson kívül is foglalkoznunk kell, különben nem tudatosul, nem rögzül, így nem járul hozzá a szókincs bővítéséhez. Előfordul, hogy részben vagy teljesen hibásan következtet a tanuló. Ha a helytelen feltevés rögzül, azt nagyon nehéz az emlékezetből kitörölni.

A szó jelentésének meghatározása alkotóelemei alapján

A szűken értelmezett egészségügyi szakszókincsnek két fő jellemzője van, amelyek nem feltétlenül könnyítik meg elsajátítását: 1. Sok olyan szó tartozik ide, amelyek csak ritkán fordulnak elő, és folyamatosan keletkeznek újonnan képződött szavak. 2. Az egyszótagúakat kivéve a szavak többsége szótöbblől és toldalékokból áll. Ezek jelentését meg lehet tanulni, és a szó együttes jelentésére következtetni lehet (*pl. pre/nat/al, gastr/o/scopy, oste/o/arthr/itis, cardi/o/graphy, hyper/tension*). Kiváló színvonalú tankönyvek állnak rendelkezésre, amelyekből elsajátíthatók az egyes elemek jelentései, formai és kombinációs szabályai, azok a módszerek, amelyek segítségével meghatározható a több alapszóból és affixumból álló szakszó jelentése (pl. Gylys, B. A.–Wedding, M. E., (1983): *Medical terminology*). A kombinálható elemek száma azonban olyan nagy, hogy az összes megtanulása hosszú időt, sok energiát igényelne. Az egészségügyi BSc képzésben résztvevő védőnő, laboratóriumi analitikus és képalkotó diagnosztika hallgatók számára felesleges is lenne. Ugyanakkor a leggyakoribbak ismerete elengedhetetlen. Ezért hasznosnak tartanám, ha készülne egy olyan gyűjtemény, amely a valós szituációkban ténylegesen előforduló leggyakoribb alapszavakat és affixumokat tartalmazná, gyakorisági sorrendben. Így a mennyiség kezelhetővé válna és tanórai keretek között feldolgozható lenne.

A szakszavak tanulását és rögzítését elvileg segítheti az a tény, hogy közülük nagyon sok görög vagy **latin** eredetű. A tanterv részeként a hallgatók latint is tanulnak, bár távolról sem elégséges óraszámban (védőnő: 2 szemeszter, heti 2x2 óra, laboratóriumi analitikus és képalkotó diagnosztika: 1 szemeszter, heti 2 óra, levelező hallgatók: összesen 10 óra). Sajnálatos, hogy a latin nyelv tanulása mára ennyire háttérbe szorult, mert így nem tudjuk kihasználni azokat az előnyöket, amelyeket nyújtani képes. Az általános vélemény szerint nincs közvetlen, gyakorlati haszna, azonkívül bonyolult, munkaigényes nyelv. Valójában a legtöbb tudományos, művészeti, politikai és gazdasági terület műveléséhez nélkülözhetetlen és szakszókincsük alapját képezi. A modern, latin-alapú nyelvek beszélői természetesen előnyt élveznek. Azonban az angolul tanulók ritkán gondolnak arra, hogy a teljes angol szókészlet kb. 65%-a, a kétszótagúnál hosszabb szavak 90%-a latin eredetű. Ezért a latin szavak ismerete nemcsak az angol szakmai, hanem az általános szókincs elsajátítását is jelentősen megkönnyítené. A szótanulásban jelentkező közvetlen előnye mellett a latin tanulása általánosabb, hosszútávon megmutatkozó „haszonnal” is jár: nagymértékben fejleszti a tanuló memóriáját, tanulási módszereit, a nyelvtanuláshoz szükséges készségeit és

általános műveltségét. A részletek megfigyelésére, szellemi erő kifejtésre, precizításra, fegyelemre késztet, jó alapot biztosít további nyelvek tanulásához is.

Szótárhasználat

A tágabb értelemben vett szakszókinccs zöme olyan **általános**, köznyelvi szavakból áll, amelyek szakszövegekben szakmai értelmezést kapnak. A „szakmai” jelentés gyakran az általános, alapjelentés metaforikus kiterjesztése. A szavakhoz rugalmasan kell viszonyulni: a leggyakrabban használt szavak többjelentésűek és számítani kell egymástól teljesen eltérő jelentésekre is. A **szótárhasználat** tanításakor az egyik legfontosabb szempont az, hogy az új szó minden jelentését megvizsgálja a tanuló, próbáljon az egyes jelentések között valamilyen kapcsolatot felfedezni, és képes legyen kiválasztani azt, amelyik a szöveggörnyezetbe illik. Ez a munka időigényesnek tűnik, de hosszabb távon megtérül. Egyrészt azért, mert ezáltal nemcsak egyetlen jelentést derített ki, hanem az egész szócsaládot áttekintette, amelynek tagjai másféle kontextusban sem tűnnek majd ismeretlennek. Másrészt a jelentések rögzítése és későbbi felidézése sokkal könnyebb, ha azt némi kognitív feldolgozás előzi meg. Ehhez több idő, némi fantázia és asszociációs készség, elvont gondolkodás is szükséges, különösen a konkrét és elvont jelentések közötti kapcsolatok elképzeléséhez. (Időnként a tanár túlbecsüli a diák absztrakciós képességét. Egyik oktató kollégám tapasztalatai szerint az elvont gondolkodás képességére gyakran csak kevéssé lehet támaszkodni még olyan tantárgyak esetében is, mint a filozófia, amelynek megértése nélkül lehetetlen.)

A *Mellékletben* néhány példa segítségével szemléltetjük, hogyan válnak általános jelentésű szavak „fél-szakmai” jelentésűvé.

A jelentések ilyenféle feltérképezése a jó nyelvtanuló számára hasznos, érdekes, a kevesebb tudással bírók számára azonban sokszor unalmasnak és feleslegesnek tűnik. Úgy vélik, hogy egyetlen új szó jelentésének keresése közben elkalandoztunk a tárgytól, és olyan jelentésekkel foglalkozunk, amelyekre az adott feladat megoldásához semmi szükség sincsen. Ezáltal elzárkóznak a szókinccs gyarapításának egy hasznos módszerétől.

Általában hasonló módon reagálnak akkor is, amikor egy szó/lexikai egység mellé összegyűjtjük azokat a kifejezéseket, gyakori kombinációkat, amelyekben azt használni kell, pl.:

*weight (súly): lose weight (fogy)/ gain /put on weight (hízik)/
weight loss (fogyás, súlyvesztés)/ weight gain
(súlygyarapodás)/ underweight (alacsony súlyú, pl.:*

csecsemő)/ overweight (túlsúly, túlsúlyos)/ average weight (átlagsúly)

A szótanulás leggyakrabban használt módszere mind a haladó, mind a kezdő (és örök kezdő) hallgatók körében a kétnyelvű szótár használata. Meglepő, de a tapasztalat szerint még főiskolán is szükséges szótárkezelési gyakorlatot tartani. A legjellemzőbb problémák a következők: a megfelelő jelentés keresése közben több oldalt böngész végig feleslegesen, holott a lap tetején megadott szópárból megtudhatná, hogy az általa keresett szó azon a lapon van-e. A keresett szó szófaját figyelmen kívül hagyja, a jelentések közül gyakran az elsőt kiválasztja. Nem ellenőrzi, hogy a szöveggörnyezetbe illő megoldást találta-e meg, beletörődik, hogy értelmetlen a mondat, gyakran akkor is, ha az szakmai- és egyéb háttárismereteinek ellentmond. A fonetikai jelek megtanulásával szemben érthetetlen a folyamatosan megnyilvánuló ellenállás, holott nyilvánvaló, hogy angol szavakat azok nélkül nem lehet megtanulni. A kiejtést legfeljebb hallás után próbálják elsajátítani és a szótárban lévő fonetikai jelek felismerését sem tartják elvárható követelménynek. Ez a hozzáállás lehetetlenné teszi az önálló szótanulást.

Egynyelvű szótárt csak a legjobbak, és ők is ritkán használnak. Érthető, hiszen annak feltétele a gazdag szókincs megléte. Másrészt az idegen nyelven olvasott magyarázatból, definícióból nem biztos, hogy kiderül a szó pontos jelentése vagy magyar nyelvű megfelelője, és szakszavak esetében ez különösen fontos lehet.

A számítástechnika a szókincsfejlesztő lehetőségek óriási választékát biztosítja, amelyek köre bizonyosan egyre bővülni fog. A szótanulás és a számítógép nagyszerűen illenek egymáshoz, nem meglepő, hogy számos kutatás folyik ezen a területen.

Összességében azonban nem az a fontos, hogy a nyelvtanuló milyen típusú szótárt használ (a minősége igen), hanem az, hogy jól tudja használni. A megfelelő módszer kialakításához pedig segítséget kell kapnia.

A szavak rögzítése

A hosszútávú memóriában ismétlés révén tárolhatjuk az új szavakat. Ha nem találkozunk velük újra és többször, 2-3 hét múlva felejtani kezdjük őket. Az ismétlés leghasznosabb módja az extenzív olvasás. Az új szavakat többféle kontextusban látjuk újra, így használatukra több példát találunk. Az olvasás növeli a gördülékenységet. A gyengébb tanulók általában csak az általuk kiírt magyar és angol szópárokat ismétlik át, ami nem teljesen haszontalan egy-egy konkrét esetben, de nagyon korlátozott módja a szókincs gyarapításának. Az olvasás is időigényes feladat.

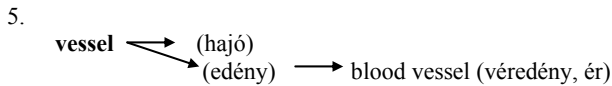
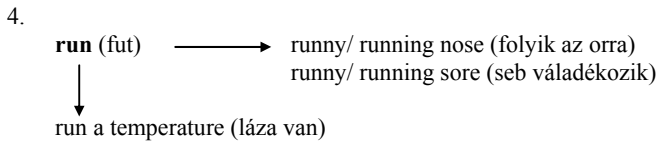
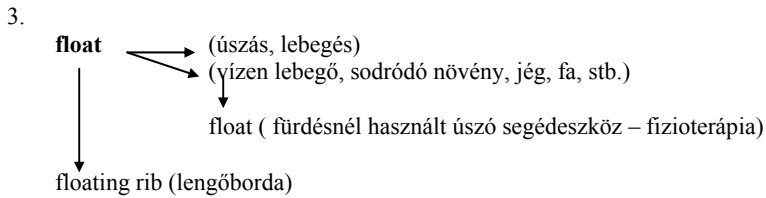
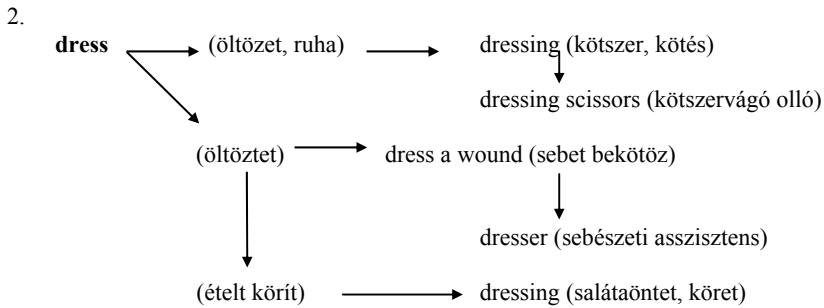
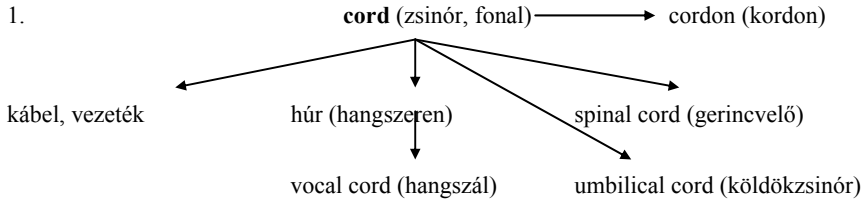
A tankönyvek érthető módon arra törekszenek, hogy a szakszókincs minél nagyobb részét bemutassák. Emiatt kevés helyet szentelnek az ismétlődő feladatoknak, ha egyáltalán vannak ilyenek. Hasznos lenne, ha a tananyagfejlesztők, tankönyvírók az olvasásra szánt szöveg előtt kiemelnék az új, vagy kucsfontosságú szavakat/kifejezéseket és azokat az olvasás előtt a tanuló feldolgozhatná. A szövegben már másodszor találkozna velük, kontextusban is megfigyelhetné és maga az olvasás gyorsabb, a megértés gördülékenyebb lenne. A jelenlegi általános véleménnyel ellentétben, mely szerint nem helyes a szavakat kontextuson kívül tanulni, számos kutatási eredmény arra utal, hogy a szótanulás hatékonyabb, ha a szavakkal/lexikai egységekkel tudatosan, a szövegtől függetlenül is foglalkozunk. A megfelelő arányok megtalálása fontos.

A nyelvtanár általában nem egészségügyi szakember, a szakszavak pontos jelentéstartalmát gyakran csak az adott szakterület művelője/oktatója tudja megmagyarázni. A nyelvtanár azonban sokat segíthet a definíciók értelmezése, a szó alkotóelemeinek elemzése, a jelentések kapcsolódásainak bemutatása révén. Úgy tűnik, ma már nem a globális, mindenkitől egyformán elvárt, divatos tanári módszerek korát éljük. Most az a feladat, hogy a tanuló kezébe adjunk olyan módszereket, amelyek segítségével eredményesen és önállóan tanulhat. Az, hogy ezeket alkalmazza-e, az ő döntésétől függ, hiszen végső soron saját nyelvtanulásáért neki kell vállalnia a felelősséget.

Hivatkozások

Nation, I.S.P.(1990): *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House: New York
Gyls, B. A. –Wedding, M.E. (1983): *Medical terminology*. F.A. Davis Co.: New York

Melléklet



Esetenként a szó etimológiája is segítheti a jelentés rögzítését, pl.:

nausea (hányinger) ← (nausia ← görög: naus= hajó)

A tengeribetegség, utazási betegség az összekötő kapocs, ezt a nautilus, asztronautika, asztronauta szavak is felidézhetik (víz, hajózás, űrhajózás).

Zöldi-Kovács Katalin
Semmelweis Egyetem
Egészségtudományi Kar
Egészségügyi Szaknyelvi Lektorátus

Listening for Healthcare Purposes

This paper reports on an investigation of listening strategy applications by college students learning English for healthcare purposes. Listening comprehension is a complex process crucial in the development of second language competence. Listeners use both bottom-up processes (linguistic knowledge) and top-down processes (non-linguistic knowledge) to comprehend. Listening comprehension is an inferential process of constructing and modifying an interpretation of what the text is about. In this study I examine the types of strategies used and the differences in strategy use by less skilled and more skilled listeners as revealed while they listen to health-related texts in English. This paper aims to find out whether health-related background knowledge plays an important role in facilitating listening comprehension. This study employs a think-aloud procedure, where data are coded and analyzed. The texts used assess listening comprehension of students learning English for healthcare purposes in Hungary.

Introduction

Although it may seem to be a passive activity, listening is a complex process requiring strenuous mental activity on the part of the listener. It involves discriminating between sounds, understanding vocabulary and grammatical structures, interpreting stress and intonation, retaining all this information and interpreting it within the sociocultural context of the utterance (Vandergrift, 1999: 168). Listening comprehension is a highly integrative skill, requiring the application of a wide variety of strategies.

Listening comprehension is also subject to limitations of human memory capacity. On the one hand, memory is burdened with incoming data to be stored for later retrieval, and on the other hand it needs a large capacity for processing. Struggling with meaning may also slow down processing, which may in turn result in forgetting part of what was said (Wu Yi'an, 1998:23).

This study seeks to identify the listening strategies applied by Hungarian students studying English for Healthcare Purposes and compare less skilled and more skilled students as regards strategy use. It focuses on two research questions: 1. What is the difference in strategy use between the more skilled and the less skilled listeners? 2. What role does background knowledge play in listening to health-related topics?

As cited in Vandergrift (2003:465), O'Malley, Chamot, Stewener-Manzanas, Küpper, and Russo investigated the strategies of high school learners of English as a second language and found that strategic processing

is a generic activity common to all areas of learning. They identified metacognitive, cognitive, and socioaffective strategies.

Vandergrift (1999:174) discussed the importance of listening in language learning/ teaching, emphasized the role of metacognitive strategies in listening comprehension, and provided a framework for incorporating explicit strategy instruction into L2 classes.

Vandergrift (2003) reported listening strategy applications by students learning French. He found that the use of metacognitive strategies enhances success in listening comprehension.

“Meaning is constructed in a continuous metacognitive cycle in which new material interacts with listener inferences and is monitored against world knowledge and expectations generated by the conceptual framework and the developing mental representation of the text in memory.” (Vandergrift, 2003:487)

Contrary to an established view of the problems second language learners face, Field (2004) found that it was not only more skilled listeners who applied top-down processing. Less skilled listeners also used it to try to fill in missing information.

Sadighi and Zare (2006) emphasize that background knowledge is a critical component of the listening process. They cite several studies (Bacon, 1992; Chiang-Dunkel, 1992; Schmidt-Rinehart, 1994) indicating that topic familiarity facilitates listening comprehension. The findings of their study (Sadighi-Zare, 2006:122) also highlight the supportive role of background knowledge.

Method

Participants

Participants in this study were 10 Hungarian students at the end of their first year, studying at Semmelweis University Faculty of Health Sciences. At the beginning of the first year students are required to take a placement test in English and are placed in groups on the basis of their test scores. They study English for Healthcare Purposes. In terms of the Common European Framework the participants in this study were Threshold level (B1) EFL students at the time of the study. Each student was classified as either a less skilled or a more skilled listener based on the score of the listening comprehension test. Students at the Faculty of Health Sciences choose a major at the end of the first year, so in the first year they study mainly core subjects and health-specific subjects applicable to all majors at the faculty. At the time of the study, students' exposure to health-specific subjects in Hungarian was one year. They were therefore lower-proficiency students of both English and healthcare.

Instruments

The listening comprehension test was one developed and applied by the PROFEX Language Exam Centre, Hungary. The PROFEX language exam measures the use of English (or German) for medical purposes. It assesses candidates' command of language on three levels (B1, B2, and C1). At level B1 listening skills are expected to be as follows: candidates are supposed to understand the main points of clear standard input on familiar matters, identify the main idea and details, follow a clear, well-structured lecture on familiar topics, and follow detailed instructions when the delivery is relatively slow and clear.

The listening comprehension test at this level consists of two parts. The first one is a monologue on a health-specific topic, usually a description of a health problem; the second part is a dialogue between a health professional and a patient. The monologue used in the study describes anorexia nervosa; in the dialogue a woman is seeing the doctor because of her stomach problems. After listening to the texts the candidates are expected to do a variety of tasks aimed at assessing their comprehension.

Data Collection

The study is based on a think-aloud procedure adapted from Vandergrift (2003). The data collection sessions were conducted on an individual basis and were audio-taped for later transcription and coding. Sessions lasted about 30 minutes each.

During the session the tape was played and stopped at predetermined intervals when students tried to describe what they were thinking. A second tape recorder recorded the text, what the students said and the prompts used by the investigator. Students did not know in advance what the texts would be about. They listened to the text a second time and filled out a test sheet. This was followed by marking the tests, transcribing the think-aloud data and analyzing them with the help of a taxonomy of listening comprehension strategies developed by Vandergrift in 1997 and used in his article in 2003. Out of the three main categories, metacognitive and cognitive strategies were taken into consideration. The former involve mental activities for directing language learning, whereas the latter involve mental activities for manipulating the language to accomplish a task.

Results

Students in the study used both metacognitive and cognitive strategies but cognitive strategies prevailed. From among metacognitive strategies planning and monitoring were more often applied by both groups than

problem identification and there was no instance of evaluation. Of all cognitive strategies translation was the most common, followed by repetition, inferencing and elaboration. Imagery and voice inferencing did not occur at all, which may be due to the fact that students were listening to health-related texts recorded in a studio.

Comparing the strategies used by each group, we will find that less skilled listeners used metacognitive strategies less frequently than their more skilled peers, which may indicate that they have less control over the listening process.

Less skilled listeners seemed to meet the first obstacles as early as perceptual processing. They were distracted more easily than more skilled listeners, were not able to maintain or redirect attention. Since they applied comprehension monitoring less frequently than more skilled listeners, the meaning they built up was sometimes very different from the original one.

An example for this:

Doctor: Do you come from the tropics or have you travelled anywhere recently such as the tropics or overseas?

Patient: Yes.

Doctor: Alright, it might be very important. I am going to examine your abdomen. I would also want to examine your feces to check if you have any kind of parasite.

The student's interpretation:

He says tropics. So they are talking about tropical fruits. The doctor asks the patient if she consumes tropical fruits and she says yes. So in the previous part the doctor recommended that she should consume a lot of tropical fruits because they contain important nutrients.

Apart from the words *tropics* and *yes*, nothing supports the interpretation of the student.

To compensate for large chunks of missing information, less skilled listeners obviously activate the wrong schema sometimes. Jensen and Hansen (1995:102) also indicate that the lack of accuracy in decoding may lead to activating the wrong context or schemata. Some learners seem to place more confidence in their pre-formed schema than the actual data they hear and these inappropriate contexts and schemas interfere with comprehension (Field, 2004).

In the above-mentioned example the student is still focusing on the previous questions of the doctor concerning diet in general and the foods the patient consumed that particular day and the day before. She does not

realize that the topic has shifted towards the effects of the patient's environment.

Contrary to Vandergrift's (2003) findings, both more skilled and less skilled Hungarian listeners applied translation most frequently. The second most frequent cognitive strategy was repetition. But both strategies were applied more frequently by more skilled listeners, which may be due to the more intensive application of metacognitive strategies. Less skilled listeners seemed to have more difficulty in sequencing as well. (E.g. *The patient said she had eaten some kind of 'mato' sauce* and the student could not work out the meaning of the word). Inferencing was quite common but there was no instance of voice inferencing. Both groups used elaboration but questioning elaboration was only used by more skilled listeners.

Elaboration involves background knowledge, which may be prior personal experience, knowledge about the world, academic knowledge etc. Participants in the study used background knowledge to fill in missing information. Anorexia nervosa is a problem students were familiar with; they had learned about the possible causes, symptoms, etc. Hearing the title activated a great deal of information concerning anorexia, which might suggest that they knew enough to fill in the gaps. But if we take a closer look at what information was retrieved, it is quite obvious that the two groups used background knowledge in different ways. Health-related information or knowledge was activated by less skilled listeners nine times altogether. On two occasions it was successfully applied but on seven occasions it did not fill in any missing information. The students recalled information that had some connection with the topic but was irrelevant regarding the text itself. More skilled listeners applied health-specific knowledge 8 times altogether and there was no single occasion when it was not successful. It was always used to compensate for gaps in understanding. Because of the application of metacognitive skills (mostly planning and monitoring) more skilled listeners succeeded in constructing and modifying an interpretation of the text and where they could not work out the meaning by bottom-up processing, they applied top-down information. Less skilled listeners were trying to do the same but because they applied metacognitive strategies less frequently, they were left with too much information missing. The application of top-down processing was only a vague attempt at filling in missing information. Sometimes it was not the proper schema or context they retrieved or they simply added facts on anorexia nervosa that were not in the text. Health-specific information was related to symptoms of anorexia nervosa, e.g. white blood cell count; the chances of recovery; what examination is necessary when somebody returns from a tropical country with gastrointestinal problems.

Here is an example by a less skilled listener.

Original text:

Anorexia nervosa is an eating disorder characterized by abnormal body weight for the person's age and height. Symptoms include an intense fear of weight gain and negative body image.

Listener:

This is anorexia and it is a problem with an excessive loss of sodium.

Dehydration is a symptom of anorexia nervosa and it occurs together with an excessive loss of sodium. This is something the student has learned but it does not feature in this part of the text.

Some examples for how more skilled listeners handle gaps in information:

I did not hear edema, but if cardiac problems occur, it is quite common. (And she marked edema, correctly.)

What does the patient do when she has stomach ache? Sometimes she takes something, I don't know the word but it ends with 'acid'. It must be something for heartburn. (And she used the Hungarian word for antacid, but unfortunately she could not write down the word in the test.)

The doctor wants to have the patient's feces examined. Feces is the Latin word for stools. So what does he want to find out if the patient has been to a tropical country and they want to have her feces examined? Ah, this is probably a parasite! ...

None of the students knew the words *laxative* or *antacid*. Six participants could spell the first one or two letters of *laxative* but since they did not know the word, they could not spell it. There was only one person who could work out what it meant in Hungarian but she could not spell it either. The meaning of *antacid* was correctly guessed by one person only; everybody else confused it with *aspirin*, which occurred in the following statement.

Doctor: And what do you do when you have stomach aches?

Patient: Sometimes I take an antacid. It helps a bit.

Doctor: Are you taking or have you been taking now or before this problem any medication on a constant basis?

Patient: Only aspirin.

The connection between pain and taking medication (aspirin) is so strong that students did not notice that taking aspirin for heartburn is contrary to what they should know about its effects.

The students did not recognize the word *tropics*. Two did not hear it at all in the text; eight could repeat it but did not know what it meant; two out of the eight thought it was some kind of tropical fruit. But when they read the answer sheet, they could form a clear idea of what it really meant. It was noticeable that students could recognize words or even chunks of the text when they had to verify comprehension by completing written questions.

Conclusion

The listening strategies applied by lower-level ESP learners indicate the differences in the relationship they establish with the text. Less skilled listeners seem to be more passive, not able to utilize metacognitive strategies to their full potential. More skilled listeners, on the other hand, have a more active relationship with the text and use a wider variety of strategies, especially metacognitive ones. They modify the meaning if necessary, thereby building up a better representation of the text in memory.

The mental processing these listeners are involved in is a combination of bottom-up (i.e. starting from smaller units and building up larger ones) and top-down (starting from contextual information and guessing smaller units). The difference is that while less skilled listeners miss too much information, top-down processing might not compensate for gaps in information because there is not enough to build on. Background knowledge may be activated, but the listener has difficulty finding the correct information. These learners may be misled by false assumptions. More skilled listeners also use top-down information compensatorily and they are successful in filling in missing information.

The results of this study are limited by the proficiency level of the students. More research is needed in this area, especially with higher-level students to investigate the strategies they use and also the role of background knowledge. The study should also be expanded to a larger population to enable the statistical analyses of data.

References

- Field, J. (2004): An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*. 32 (3), 363-377.
- Jensen, C.–Hansen, C. (1995): The effect of prior knowledge on EAP listening-test performance. *Language Testing*. 12 (1), 99-119.

- Sadighi, F. – Zare, S. (2006): Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistic Journal*. 1 (3), 110-126.
- Vandergrift, L. (1999): Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*. Vol. 53/3, 168-176.
- Vandergrift, L. (2003): Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*. 53 (3), 463-496.
- Yi'an, Wu (1998): What do tests of listening comprehension test? – A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple choice task. *Language Testing*. 15 (1), 21-44.

**KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, MAGYAR
MINT SZAKNYELV, SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

Aradi András
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban

(Egy kontrasztív nyelvtani téma feldolgozásának fő szempontjai
a szakfordító-képzésben)

A magyar és az angol mondatok felszíni szerkezetének összevetése, a mondatrend explicit kontrasztivitása – a magyar szórendi változatok igen magas lehetséges száma miatt – nem vezethet érdemleges megállapításokhoz a két nyelv szintaxisának összehasonlító vizsgálatában. Ha kontrasztív keretben akarunk jól használható ismereteket megfogalmazni a magyar és angol mondat szerkezetéről, akkor a szövegépítés szempontjait is szem előtt tartó, fordításközpontú egybevetést kell alkalmaznunk. Ez a megközelítés leginkább az aktuális mondatagolás fogalomkörének és elemzési módszerének alkalmazását kívánja meg. Ilyen módon bemutatjuk, hogy a magyar mondatok szintaktikai felépítése megfelel a mondatok információs szerkezetét tükröző aktuális tagolásnak, és rámutathatunk arra, hogy az angol mondatokban – a szórendi kötöttségek ellenére, a megfelelő szerkesztési műveletek révén – szintén érvényesül az a szövegépítési stratégia, amely a mondatok megformálásában a már ismert közléselemek mondat eleji elhelyezéséhez vezet. Az elemzésekkel szemléltetni kívánom, milyen azonosságok és eltérések vannak az információs egységek mondatbeli megjelenésében, s ezek hogyan függenek össze a két nyelv (mondat)szintaxisának szabályaival, eltérő tipológiai tulajdonságaival.

Bevezetés

Bevezetesként a téma körülhatárolását azzal szeretném kezdeni, hogy a címben foglalt szempont alkalmazásához – az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolatának vizsgálatához – a magyar és az angol mondat szerkezet, szórend valamilyen összevetésének szándéka vezetett el. Az hamar nyilvánvalóvá válhat a témával foglalkozó számára, hogy a magyar és az angol mondatok felszíni szerkezetének összevetése, a pusztán mondatrenden alapuló kontrasztivitás nem vezethet érdemleges megállapításokhoz a két nyelv szintaxisának összehasonlító vizsgálatában, mégpedig a magyar szórendi változatok igen magas lehetséges száma miatt nem. Ha például egy négy mondatrészt tartalmazó angol mondatot, amelyet kontextus nélküli, ún. rendszermondatnak tekintünk, ugyancsak négy mondatrészből álló magyar mondattal adunk vissza, 24 elfogadható szórendi változatot állíthatunk elő (1):

- (1) The hunter is chasing the tiger in the jungle.
A vadász üldözi a tigrist a dzsungelben.

A magyar mondatban a négy mondatrész (lineáris elrendezésük szerinti) minden lehetséges kombinációja – jelentésében és szerkezetileg is – helyes mondatváltozatot eredményez; a négy mondatrész permutációinak száma: $1 \times 2 \times 3 \times 4 = 24$, azaz 24 mondatot kapunk, ha mindegyik lehetséges szórendi változatot megalkotjuk.

Budai László az angol és magyar nyelvi struktúrák kontrasztív elemzése alapján – az angolnyelv-oktatás szempontjait szem előtt tartva – a következőket állapítja meg:

„Kétségtelen, hogy nem valamennyi permutáció [szórendi változat] fogadható el a magyar nyelvérzék számára, de a magyar nyelvérzéknek még megfelelő mondatok száma is túl nagy ahhoz, hogy a két nyelv mondatrendjének következetesen explicit kontrasztivitása az angolnyelv-oktatásban – akármilyen szinten is – segítséget nyújthatna.” (Budai, 1979:140)

Valójában hasonló véleményt fogalmazhatunk meg, amikor az ilyen típusú összevetéseket a szakfordító hallgatók kontrasztív nyelvészeti tanulmányai szempontjából értékeljük.

Ha a szakfordító-képzésben a magyar és angol mondatstruktúrák kontrasztív nyelvészeti keretben akarunk jól használható tudnivalókat megfogalmazni hallgatóink számára, akkor – megítélésem szerint – a hagyományos grammatikai alapú kontrasztív egybevetés helyett a szövegépítés szempontjait is szem előtt tartó, fordításközpontú egybevetést kell alkalmaznunk. Ez a megközelítés leginkább az aktuális mondattagolás fogalmkörének és elemzési módszerének felhasználását kívánja meg. A fordításoktatás gyakorlatában igen jól alkalmazható szempontunkból a Klaudy Kinga által kidolgozott mondattagolási tipológia és fogalmi rendszer (Klaudy, 1987).

Az aktuális tagolás vizsgálata során a különböző közlési funkciókat betöltő mondatösszetevőket különítjük el, azaz megállapítjuk, melyek az ismert információt és melyek az új közlést tartalmazó szerkezeti elemek a mondatban, van-e benne kiemelten hangsúlyos kifejezés. Ily módon voltaképpen a mondat információs szerkezetét írjuk le nagyvonalakban.

Hogyan jellemezhető most már a magyar és az angol mondatokban az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata, milyen jellegű és mennyire meghatározó összefüggések jelennek meg ezekben a kapcsolatokban az egyik és a másik nyelvben?

A következőkben először külön-külön szeretném jellemezni az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolatát a két nyelv mondataiban, a terjedelmi korlátok miatt számos lényeges részlet elhagyásával.

Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar mondatokban

A magyar mondatokat vizsgálva nézzük kiindulásként, hogy miért is fontos, mondhatnánk nélkülözhetetlen az információs szerkezetre utaló fogalmak használata a magyar mondatok szintaktikai formájának, grammatikai felépítésének leírásában. Gondoljuk csak meg, milyen válaszokat adhatunk a következő kérdésekre: 1. melyik mondatrészrel kezdődik/kezdődhet a magyar mondat; 2. milyen sorrendben követik egymást a mondatrészek mondatainkban; 3. hol van a mondatban a tartalmilag, logikailag és fonetikailag leghangsúlyosabb szó, legnyomatékosabb kifejezés helye?

Az 1. kérdésre az egyetlen helyes válasz: a magyar mondat élén bármelyik mondatrész állhat az öt alapmondatrész közül. A 2. kérdésre adható felelet sem definitívabb: a mondatrészeknek nincs kötött mondatbeli pozíciójuk a magyar mondat szerkezetben. A 3. kérdésre felelve végre valamilyen meghatározott szerkezeti kapcsolatra utalhatunk: a leghangsúlyosabb szó vagy kifejezés helye közvetlenül az ige előtt van mondatainkban. De ez a szerkezeti kapcsolat sem jelent abszolút sorrendiséget a mondat egészét tekintve, ahogy ezt a (2) példásor mondatai világosan mutatják:

- (2) *Nyomatékos, hangsúlyos vagy emfatikus mondatok; az igeikötő/igemódosító az ige után áll:*
- a) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten az új kutatási tervekről **a témavezetőknek számolt be**.
 - b) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten **a témavezetőknek számolt be** az új kutatási tervekről.
 - c) Az intézet igazgatója **a témavezetőknek számolt be** a délelőtti értekezleten az új kutatási tervekről.
 - d) **A témavezetőknek számolt be** az intézet igazgatója az új kutatási tervekről a délelőtti értekezleten.

Itt az a), b), c), d) mondatok egyaránt a *Kiknek számolt be az igazgató...?* kérdésre felelnek, *a témavezetőknek* részeshatározó bennük a hangsúlyos szó, ám ahogy láthatjuk, az ige előtti pozíciót megtartva **változatlan hangsúlyozással** – a mondatvégi helyről végigvonulva az egész mondat szerkezetén – a mondat élére kerülhet. Ezekben a mondatokban az igeikötő kötelező ige utáni helye a hangsúlyozás, másképpen fókuszképzés alapvető szabályát, szerkezeti feltételét is jelenti. Az ilyen hátravetett igeikötős igei állítmányú mondatok alkotják a magyar mondatok egyik alaptípusát: a nyomatékos, hangsúlyos vagy emfatikus mondatok

csoportját, szemben a másik alaptípussal: a semleges, nyomatékaltalan, pontosabban igei nyomatékú mondatok csoportjával. Ez utóbbi mondatfajta az igekötő és az ige sorrendje egyenes. A (3)-as példásor semleges mondatainak felépítéséből az is látható, hogy semleges mondataink is többféle szórendi változattal alkothatók meg, anélkül, hogy nyomatékaltalan jellegüket elveszítenék:

- (3) *Nyomatékaltalan, semleges vagy igei nyomatékú mondatok; az igekötő / igemódosító az ige előtt áll:*
- a) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten a témavezetőknek **beszámolt** az új kutatási tervekről.
 - b) Az intézet igazgatója a délelőtti értekezleten **beszámolt** az új kutatási tervekről a témavezetőknek.
 - c) Az intézet igazgatója **beszámolt** a délelőtti értekezleten a témavezetőknek az új kutatási tervekről.

Eddigi példáink tehát főként a magyar mondatok szórendi szabadságát, mondataink szintaktikai megformálásának változatos lehetőségeit mutatták. Kézenfekvő feltenni a kérdést ezek után: mégis milyen törvényszerűségek irányítják a természetes közléseinkben megfogalmazott, a különböző szövegfajtákba épített mondataink megszerkesztését? Más megközelítésben a kérdés tulajdonképpen így szól: milyen a magyar mondatok alapszerkezete?

A válaszadásban vissza kell utalnunk az aktuális tagolás fogalomkörére, és abból célszerű kiindulnunk, hogy a magyar mondatok szintaktikai felépítése megfelel a mondatok kommunikatív szerkezetének, a kettő között alapvető párhuzamosság áll fenn.

Az elemzés oldaláról nézve, az aktuális tagolás vizsgálata során hagyományosan két fő részre bontjuk a mondatot: a szövegelőzményből vagy a közlési helyzetből ismert információt magába foglaló, a mondat élén álló témaszakaszra (vagy topikra) és az új információt hozó rémaszakaszra (vagy kommentre). Az eddig bemutatott fogalmak és összefüggéseik hogyan szolgálhatnak most már a magyar mondatok alapszerkezetének, szerkezeti modelljének leírására. Tekintsük ehhez az *1. Melléklet* táblázatát. Árnivalva az előbbi jellemzést a témaszakasz utáni rémaszakasz további tagolásával mondatainkban négy szerkezeti pozíciót különíthetünk el, vagyis az A, B, C, D betűkkel jelölt helyeket. Ez a felépítés meghatározza a magyar mondatok szintaktikai formáját, ugyanakkor a szintaktikai formával párhuzamba állítható információs szerkezetet is képvisel, amely kellő pontossággal leírható a mondatpozíciók alábbi jellemzésével. E leírásban

elsősorban a *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetének megfelelő fejezetére támaszkodom (É. Kiss, 1992).

A mondatkezdő **A** pozíciót elfoglaló téma előtérbe állít valamely fogalmat, valóságalemet, amely vagy a szövegelőzmény alapján vagy a tágabban értelmezett kontextus, környezet révén azonosítható, ismertnek tekinthető. A témát leggyakrabban alanyi, tárgyi, határozói szerepű egy vagy több főnévi csoport képviseli. A mondat hátralevő része erről a bevezető szakaszcsoportról tesz állítást.

A **B** pozícióban, a rémaszakasz élén a mondat értelmileg leghangsúlyosabb eleme, a fókusz áll, amelynek jelentéstani és kommunikatív funkciója a kiemelés és szembeállítás (a kizárással történő azonosítás); a fókusz mindig egyetlen mondatösszetevő (a magyarban legalábbis). Fókusz/rémacsúcs csak a nyomatékos mondatokban van, nyomatéktalan, illetve igei nyomatéktalan mondatokban a B pozíció üres (0 értékű).

A **C** pozíció, a mondat centruma az igének van fenntartva. Az egyetlen hely, amelyről alapvetően grammatikai jellemzést adhatunk, de tegyük hozzá, itt dől el – az igei csoport megformálása révén –, hogy mondatunk hangsúlyos mondat vagy fókusz nélküli nyomatéktalan mondat lesz.

A **D** pozícióban álló igei bővítmények nem kapnak sajátos jelentéstani többletet, a kommunikatív dinamizmus foka a magyar mondatokban itt a legalacsonyabb.

Végül is azt látjuk, hogy a magyar mondatban is vannak rögzített pozíciók, de ezekbe a pozíciókba nem mondatrészi funkciójuk alapján kerülnek a szavak, hanem a közlésben képviselt kommunikatív tartalmuk, információs értékük szerint vándorolnak oda. Tegyük hozzá: ellentétben az angol mondatokkal, melyekben a mondatpozíciók meghatározott mondatrészi szerepek, grammatikai funkciók számára vannak fenntartva a kötött SVO (alany-ige-tárgy) szórendnek megfelelően. Nézzük a következőkben az angol nyelvi vonatkozásokat.

Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata az angol mondatokban

Úgy tűnik számomra, hogy a konkrét szórendi ismeretek valós fontossága, mintha gyakran még a magas szintű angolnyelv-tudással rendelkezők előtt is elfedné az angol mondat szerkezet alakítását befolyásoló egyéb tényezőket, például a kommunikáció követelményeinek jelentőségét. Ezért is érdemes áttekinteni és megbeszélni a hallgatókkal a Quirk-féle nyelvtan (Quirk ed., 1989) *Theme, focus, and information processing* című fejezetéből a bevezetés néhány részletét.

A szigorú szakmaiság mellett is didaktikus kifejtéssel élő szövegből kiolvasható, hogy a magyar mondatokkal kapcsolatban oly hangsúlyosan említett közlési egységek mindegyike ugyanúgy elkülöníthető az angolban is, noha részben más elrendezést mutatnak; van pl. kiemelten hangsúlyos eleme a közlésnek (*the highpoint of our message*), és meghatározott pozíció szolgálja a kiemelést (*to make the ending an appropriate climax*).

Ez a bevezető jól előkészítheti az angol mondat funkcionális közlési egységeinek jellemzését és a mondatszintaxissal való kapcsolatuk bemutatását. A témakör gyakorlati jelentőségének fel- és elismerését növeli a hallgatók körében, ha olyan jellegű forrásokra hivatkozunk, mint Michael Swan *Practical English Usage* című munkája (Swan, 1995). Az információs szerkezettel foglalkozó alfejezet világosan megfogalmazza azokat az alapelveket, amelyek az angol mondatban az információ elrendezését irányítják, illetve meghatározzák a mondat ún. kommunikatív dinamizmusát.

Tekintsük ehhez az alábbi összefoglalást (4):

(4) **Alapelvek az angol mondatok információs szerkezetének alakításában** M. Swan alapján

- a) *We can usually organize the information in various ways; (The way we choose to organize information in a sentence can depend on what has been said before, on what the listener already knows, or on what we want to emphasise.)*
- b) *Most often, a clause or sentence moves from 'known' to 'new': from low to high information value;*
- c) *Normal order: important new information last; the important new information generally comes at the end of a clause or sentence;*
- d) *Getting the right subject is very important: actives, passives, etc.*

Az a) ponthoz tartozó zárójeles kiegészítés valójában nem más, mint az aktuális tagolás szempontjainak tömör összefoglalása. A b) pont (mintha a magyar mondatokról szólna) megállapítja, hogy az angol mondat is az ismert információ közlésétől az új közlések felé halad. Továbbá azt, hogy a mondat kommunikatív dinamizmusa a mondat vége felé növekszik; a kiemelten fontos új információ, a fókuszelem pedig – a c) pontban mondottak szerint – a mondat végére kerül (ez utóbbi szabályszerűségek természetesen már alapvető különbséget jelentenek a magyar mondatok információs szerkezetéhez képest). A következőkben az angol mondatok

témaszakaszával és az angol mondatokhoz kapcsolódó fókuszértelmezésekkel foglalkozom.

Az angol mondatok témaszakasza

Hogyan valósítható meg a Swan által jellemzett kommunikációs/közlési séma az angol mondatok alapszerkezetét jellemző szigorúan SVO szórend mellett? Az ismert információ mondat eleji elhelyezésének nem akadály-e a grammatikai alany kötött helye? Az ugyanis eléggé nyilvánvaló, hogy az előbbi követelmény – az ismert információ a mondat elején legyen – nehézség nélkül csak akkor érvényesíthető, ha a mondat alanyi szerkezete egyben az ismert közlést tartalmazó mondatösszetevő is, azaz témaszakasz. Ez pedig – könnyen belátható – nem valósul meg automatikus módon az angol mondatokban.

A probléma megértéséhez egy villanásnyi nyelvtörténetet hívhatunk segítségül. Ebben Pelyvás Péter tanulmányát vettem figyelembe (Pelyvás, 2002). (Egyébként a témát érintő ilyen kitérők tapasztalatom szerint nincsenek az érdeklődő diákok ellenére.) Ismeretes, hogy a mai angol nyelv kötött szórendje történeti változás során alakult ki; az angol viszonylag gazdag morfológiájú nyelv volt, és a lekopott esetvégződések grammatikai jelölő funkcióját a mondat szigorúan kötött szórendje vette át. E változás – az elemzések szerint – feszültségeket okozott a nyelvi-kommunikációs rendszerben, a mondat szórendje ugyanis korábban az angolban is az információs szerkezet (a téma-réma tagolás) visszatükrözője volt. Pelyvás megfogalmazásában:

„Ellentmondás alakul ki tehát a grammatikai funkciók lineáris kiosztásának elve és a téma-réma szerkezet kívánalmai között. Feloldásának egyetlen kézenfekvő módja adódik, a két szint [a szintaktikai és információs szint] egymásra építése: ha valamit témának kívánunk megtenni, tegyük meg egyúttal alannak is.” (Pelyvás, 2002: 21)

Láthatjuk tehát, hogy az angol mondatok szórendjének, szintaktikai formájának kötöttségei megnövelik az alanyi rész jelentőségét a mondat információs szerkezetének alakításában. Ezt szemlélteti az alanyválasztás lehetőségeit bemutató *2. Melléklet*.

Swan gyakorlati nyelvtanának említett része röviden bemutatja az alanyválasztás néhány grammatikai, lexikai fogását, valójában azt, hogy miként adhatunk alanyi szerepet a különböző szavaknak, szerkezeteknek a mondatban.

Az angol és magyar mondatkezdő témaszakaszok összevetésének eredménye tömör megfogalmazásban: 1. azonosság az ismert információ mondat eleji elhelyezésében, a kommunikatív dinamizmusnak a

témaszakaszt jellemző viszonylag alacsony fokában; 2. lényegi eltérések a témaszakasznak mint információs egységnek a grammatikai kötöttségeiben, szintaktikai formájában.

A fókusz típusai az angol mondatokban

Rátérve az angol mondatok információs szerkezetét alkotó másik alapvető összetevőnek, a fókusznak a jellemzésére, célszerű abból a megállapításból kiindulni, amely szerint az angol mondatban a mondatvégi közléselem (szó, szerkezet) kapja a legnagyobb információs értéket. Ezt fejezi ki az **end-focus** elv (principle of end focus), az angol mondat információs szerkezetét alakító egyik legfontosabb szabályszerűség. Jellemzéséhez ki kell emelni, hogy az end-focus kommunikációs elvének érvényesülését meghatározott prozódiai eszközök is szolgálják. Az egy intonációs egységnek tekinthető mondat vagy mondatszakasz egyben azonos terjedelmű információs egységet is jelent, amelyben az end-focusként álló kifejezés megfelelő szótagjára főhangsúly esik, angol terminológiával **nuclear tone**, nukleusz nyomaték; ezt láthatjuk a 3. *Melléklet A.* pontjában.

Az end-focus terminussal valójában a természetes, semleges közlést közvetítő, vagyis kontrasztív hangsúlyt, értelmi szembeállítást nem tartalmazó angol mondatok nyomaték helyére utalunk, és egyben az angol mondatok egyik alaptípusára is. Az előző tényt jelzi a teljes kifejezés, az *unmarked end-focus* *unmarked jelöletlen* jelentésű eleme. Az end-focus tartalmazó angol mondatokban a fókusz és az új információ viszonya csak a kontextus ismeretében (vagy kérdésszt alapján) határozható meg. Az angolban a magyarhoz képest szintaktikailag kevésbé szigorú fókuszértelmezéssel találkozunk. Van olyan felfogás, amely a fókuszt a teljes új információval azonosítja (vö. É. Kiss, 1983: 21-22), terjedelme így – az adott mondatról és kontextusától függően – változó lehet. A magyarban viszont a fókusz egyetlen kifejezésként képviseli az új információ értelmileg leghangsúlyosabb elemét (tehát nem az egész új információt), és rendszerint éles szembeállítást, kizárást fogalmaz meg: pl. *A turista nyolckor a bankba ment be* (nem az étterembe, szállodába, postára stb.).

A magyar mondatok így definiált fókusz-elemének szinte egy az egyben megfeleltethető az angol mondatok ún. **marked focus** eleme, az end-focus mellett számon tartott másik alapvető fókusz-típus: Működésének fő vonásait a 3. *Melléklet B.* példasora szemlélteti. Megnevezésére – a szó szerinti jelölt fókusz helyett – célszerűbb a magyar leírásokban használatos kontrasztív fókusz kifejezést alkalmazni. Ahogy a *Marked focus* címet viselő példasor (2)-től (6)-ig számozott mondataiban látható, ilyenkor a nukleusz nyomaték elmozdul a természetes, elvárt helyéről, az end-focus

pozícióból, hogy a hangsúlyviszonyok megváltoztatásával – a közlési szándéknak megfelelően – módosítsa a mondat jelentésszerkezetét, gyakorlatiasan szólva, hogy a mondat használatát a beszédhelyezethez igazítsa.

Erre a tényre világitanak rá a 3. *Melléklet B. b)* pontjában az egyes, különböző hangsúlyozású mondatokhoz szerkesztett mini-kontextusok, azok a lehetséges beszédhelyzetek, szövegelőzmények, amelyekben ezek a mondatok adott hangsúlyozással előfordulhatnak, vagy ún. korrekciós mondatként szükségszerűen megjelennek. Amint látható, a teljesen változatlan szórendű angol mondatokban a kiemelt hangsúlyozás ugyanúgy vonulhat végig az utolsó lexikai elemtől a mondat élére, ahogy a magyar mondatokban a fókusz szerepre szánt szavak a fókusz állandó, ige előtti helyére, a B pozícióba vándorolnak, megváltoztatva a magyar mondatok szórendjét.

Ez a párhuzam valójában már az angol és magyar fókuszképzés különbségeire is rámutat. A két nyelv fókuszkielölő szabályainak eltéréseit É. Kiss Katalin az alábbi tömör elemzésben mutatja be:

„... az angolban, ahol a meghatározott esetfunkciójú mondatrészek meghatározott mondatbeli helyet foglalnak el, a fókusz, azaz a nyomatek helye változik mondatról mondatra kommunikatív szándékainktól függően. A magyarban viszont, ahol a mondatrészek szintaktikai esetfunkciója az esetvégződésekből világos, a fókusz, tehát a szemantikai-fonetikai nyomateka helye kötött, s az elemek sorrendjét változtatjuk, hogy kommunikatív szándékainkat megvalósíthassuk.” (É. Kiss, 1983: 22)

Hivatkozások

- Budai, L. (1979): *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés*. Tankönyvkiadó: Budapest
- É. Kiss, K. (1983): *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- É. Kiss, K. (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer, F. (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 79-117.
- Klaudy, K. (1997): *Fordítás és aktuális tagolás*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Pelyvás, P. (2002): Szórend, grammatikai funkciók és téma-réma szerkezet a kognitív grammatikában. *Officina Textologica* 7. 19-34.
- Quirk, R. (ed.) (1989): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman: London
- Swan, M. (1995): *Practical English Usage*. OUP: Oxford

1. Melléklet

A fő mondatpozíciók a magyarban

Az A. és B. mondatpozíciók meghatározott jelentéstöbbletet adnak a bennük található kifejezéseknek

Téma		Réma		
		fókusz	ige	ige utáni rész
	A	B	C	D
1. a.	A Mélyépítő Vállalat	augusztusban	újította fel	a csatornahálózatot a Körút alatt.
b.	A Mélyépítő Vállalat augusztusban	a Körút alatt	újította fel	a csatornahálózatot.
c.	Augusztusban a csatornahálózatot a Körút alatt	a Mélyépítő Vállalat	újította fel.	∅
d.	∅	A csatornahálózatot	újította fel	augusztusban a Mélyépítő Vállalat a Körút alatt.
2. a.	A Mélyépítő Vállalat augusztusban	∅	felújította	a csatornahálózatot a Körút alatt-
b.	A Körút alatt a Mélyépítő Vállalat augusztusban	∅	felújította	a csatornahálózatot.

A. tartalma: előtérbe állítja a valóság valamely elemét; azt, amelyről a mondat hátralevő része állítást fog tenni; több összetevőből állhat.

B. tartalma: jelentéstani szerepe a kiemelés és a (kizárással való) azonosítás, csak egyetlen összetevő lehet.

1. a., b., c., d.: Nyomatékos mondatok, az A. és D. pozíció 'üres' lehet.
2. a., b.: Nyomatéktalan (igei nyomatékú) mondatok, a B. pozíció kötelezően 'üres'.

2. Melléklet

Az alanyválasztás néhány lehetősége:

1. a) **The storm** blew Margaret's roof off. (aktív – passzív szerkezet)
b) **Margaret's roof** was blown off in the storm.
c) **Margaret** had her roof blown off in the storm. (have + object + past participle)
2. a) **The biscuit factory** employs 2000 people. (igeválasztás)
b) **2000 people** work for the biscuit factory.
3. a) **I** can't start the car. (ergatív igék használata)
b) **My car** won't start.
4. a) **The house** is full of children.
b) **There** are children all over the house. (*there is*: az új információ késleltetése)
c) **I've got** the house full of children. (személyt jelölő alany: 'personalization')

3. Melléklet

A fókusz / értelmi kiemelés típusai az angol mondatokban

(Quirk idézett nyelvtana alapján)

A. Principle of end-focus / a főhangsúlyt (nuclear tone) az új közlés mondatvégi eleme kapja

- (1) When shall we know what Mary is going to do?
- (2) She will de|cide 'next WÈEK|
- (3) (Who led the discussion?) The |LÈCTurer|
- (4) (What did she want to know?) The |lecturer's NÀME|
- (5) (Didn't she know who was lecturing?) The |lecturer's 'name wasn't anNOUNCED|

B. Marked focus / kiemelés a szembeállítás vagy korrekció céljából, változó főhangsúly

a)

- (1) I am |painting my 'living room BLÙE| Kékre festem a nappalimat.
- (2) I am |painting my LÌVing room 'blue|
- (3) I am |painting MÛ 'living room 'blue|
- (4) I am |PÀINTing my 'living room 'blue|
- (5) I |ÀM painting my 'living room 'blue|
- (6) |Ì am painting my 'living room 'blue|

b)

- (2') I am |painting my 'bathroom BLÙE|
|Are you |painting your 'kitchen
BLÙE|
- (2) I am |painting my LÌVing room 'blue| 'A nappalimat festem kékre.
(3') |Are you |painting 'John's living room
BLÙE|
- (3) I am |painting MÛ 'living room 'blue| A 'saját nappalimat festem kékre.
(4') I've |changed my 'mind about
PÅPering|
- (4) I am |PÀINTing my 'living room 'blue| Kékre 'festeni fogom a nappalimat.
(nem tapétázni)
- (5') |Weren't you in'tending to 'paint your
'living room BLÙE|
- (5) I |ÀM painting my 'living room 'blue| 'Éppen most festem kékre a nappalimat.
(6') |So 'John is 'painting your 'living
room BLÙE|
- (6) |Ì am painting my 'living room 'blue| 'Én magam festem kékre a nappalimat.

C. **End-weight** / új közlést hozó, terjedelmesebb kifejezés a mondat végén

- (1) She visited him that very day.
- (2) She visited her best friend that very day.
- (3) She visited that very day an elderly and much beloved friend.
'*That very day*, she visited...'

Balogh József
Pannon Egyetem
Veszprém
Bölcsészettudományi Kar
Bölcsészettudományi Doktori Iskola
Nyelvtudományi program

**Az Európai Bizottság „L’Europe en mouvement”
brosúrasorozatának „Construire l’Europe des peuples. L’Union
européenne et la culture” című egységének szaknyelvi elemzése
(Lexiko-szemantikai / terminológiai szint)**

Az elemzés tárgya az Európai Bizottság „L’Europe en mouvement” broszúrasorozatának „Construire l’Europe des peuples. L’Union européenne et la culture” című egysége. A szaknyelvi szöveg(ek)et is tulajdonképpen négy nagyobb vizsgálati szempontból lehet jól megközelíteni. A szaknyelviség a legszembetűnőbben talán éppen a lexikában jelenik meg. Véleményem szerint éppen ezért a szakszöveg elemzését és megértését meg kell előznie a nyelvrendszer, illetve az adott szakszöveg lexiko-szemantikai / terminológiai készletének alapjaival való foglalkozásnak. A tanulmány az alábbi kérdésköröket vizsgálja : a szójelentés, ezen belül a szavak jelentésváltozása (köznyelvi↔szaknyelvi) és/vagy jelentésmódosulása, a szavak közötti szemantikai viszony, idegen szavak, szóalkotással keletkezett szavak mint képzett szavak (derivátumok) és szóösszetételek (kompozitumok), továbbá az abbreviátúrák: mozaik- és betűszavak.

Az elemzés tárgya

A jelen elemzés tárgyát az Európai Bizottság „L’Europe en mouvement” broszúrasorozatának „Construire l’Europe des peuples. L’Union européenne et la culture” című egysége képezi, mely 2002-ben jelent meg Luxembourgban, az Office des publications officielles des Communautés européennes- nél. Az EU és a kultúra kapcsolatát taglaló füzetecske letölthető az EU honlapjáról, mégpedig a francián kívül német, angol, dán, spanyol, finn, görög, olasz, holland, portugál, svéd és lengyel nyelveken. Viszont magyarul nem érhető el a dokumentum: az EU honlapjának magyar változatáról csak angol nyelven férhető hozzá a nevezett kiadvány.

Az EU szakpolitikái

Az EU-ban eddig megkülönböztettünk közösségi politikákat, ahol az Unió hatásköre kizárólagos, illetve közös politikákat, ahol a tagállamok és az Unió együtt működik, illetve olyan területeket is, melyek továbbra is nemzeti hatáskörben maradnak, mint például egészségügy, oktatás, stb. (Ezeket a hatásköröket, ún. „kompetenciákat” az új EU-s alkotmányos szerződés – melyet Magyarország már ratifikált több más ország mellett, s amelyet például a franciák és a hollandok leszavaztak – részben átrendezte,

de a megadott három fő kategória megmaradt.) A kultúra a közös politikákhoz tartozik, bár ebben a szférában a nemzeti hangsúly fontosabb, itt az EU csak kiegészíti a tevékenységi kört. (Horváth, 2001)

Szükségletelemzés

Vizsgálatomat Kurtán Zsuzsa a szükségletelemzésről írt koncepciója és a Közös Európai Referenciakeret koncepciója alapján végeztem. Kurtán Zsuzsa álláspontja értelmében:

„ A nyelvoktatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulóknak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatokor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják.”
(Kurtán, 2001: 70)

Kulturális és EU-s ismeretekre mindenféleképpen.

Az EU nyelvi vetülete dióhéjban

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

A francia nyelv az EU-ban

Az EU-ban „, az egyes **szövegek eredetije** íródhat **elvileg** az Európai Unió **bármely hivatalos nyelvén**, bár **a gyakorlatban a legtöbbszörre** angolul vagy **franciául** készülnek [...],, (Bart–Klaudy, 2003: 10) Ezek az úgy nevezett relé-nyelvek.

A szaknyelvi szövegek nyelvelemzési szintjei

A szaknyelvi szöveg(ek)et is tulajdonképpen **négy nagyobb vizsgálati szempontból** lehet jól megközelíteni, melyek a

- terminológiai és/vagy lexiko-szemantikai,
- szövegnyelvészeti,
- stilisztikai és
- pragmatikai szinteket érintik. (Kurtán, 2003)

A szaknyelviség a legszembetűnőbben talán éppen a lexikában jelenik meg. Véleményem szerint éppen ezért a **szakszöveg elemzését és**

megértését meg kell előznie a nyelvrendszer illetve az adott szakszöveg lexiko-szemantikai / terminológiai készletének alapjaival való foglalkozás. E terület szakemberei a lexikológusok, lexikográfusok, terminológusok, szakfordítók, tolmácsok, továbbá az adott szakterület, tudomány specialistái. A szaknyelvi szövegek szóanyagot hajtják végre az ún. **átváltási műveleteket** a fordítás során. (Klaudy, 1997a, 1997b), ennek a szóanyagot keresik az **ekvivalensét/ megfelelőjét** idegen nyelven (Koller, 1997). Csak és kizárólag ezen fázis után léphetünk feljebb az adott szöveg nyelvi elemzésének ranglétráján – s csak ezen lépések után születhet meg a szöveg első vagy nyers, majd pedig végleges (?) fordítása.

„Kutatások eredményei [pl. Cabré, 1998] kijelenthető, hogy a terminológiát elhatárolja a lexikológiától az, hogy milyen szófajhoz tartoznak az általuk vizsgált szavak. Az [...] **általános nyelvi szótárakban minden szófaj** [...] megtalálható, [...] a **terminológiában** csaknem kizárólag **főnevek** fordulnak elő.” (Kurtán, 2003: 168)

Emellett számos kutató egybecsengő állítása szerint (pl. Newmark, 1988) a szövegek **megértési fázisa** a **szavakkal** kezdődik, nem pedig a mondatokkal, vagy akár a szöveggel magával, s ebben a folyamatban sokkal inkább támaszkodunk a **főnevekre**, mint más szófajokra. (Stolze, 1994) Bár ez nem azt jelenti, hogy a többi szófajt figyelmen kívül lehetne hagyni.

A nevezett brosúra a nyelvelemzés lexiko-szemantikai és / vagy terminológiai szintjén (A példák utáni számok a minták korpuszbeli helyére utalnak.)

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

A nyelvelemzés lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai szintjéhez többek között olyan problémák analízise tartozik, mint például a szójelentés, ezen belül a szavak jelentésváltozása (köznyelvi↔szaknyelvi) és /vagy jelentésmódosulása. Nézzünk néhány példát! A példák utáni oldalszámok a francia nyelvű korpusz oldalszámait, ahol *p* az oldalt jelöli, utána pedig a mindenkor oldalszám következik.

- Általános köznyelvi szókinccs: *projet (=terv)*, p.5., *programme*, p.6.
- Közös szakszókinccs (egyes diszciplínákban más a jelentés): *secteur*, p.3., *moyen(=eszköz)*, p.4., *site* (=hely: site archéologique = archeológiai lelőhely ; site Internet = Internetes oldal), p.14.

- Specifikus szakszókincs (szűkebb területre jellemző terminus, illetve a tágan értelmezett szaknyelv): *espace*, p.5.(=*tér, terület, világűr, stb.*)

A szavak közötti szemantikai viszony

A szavak közötti szemantikai viszony tekintetében beszélhetünk még a következő jelenségekről:

- antonímia: *division*, p.3. ↔ *coopération, dialogue*, p.4.,
- hiperonímia: *institutos culturelles = musées, bibliothèques...*, p.5.,
- hiponímia: *musées, bibliothèques... = institutos culturelles*, p.5.,
- homonímia: *action* = akció / esemény/ részvény, p.5.,
- polisziémia: *construction* = konstrukció, szerkezet, építmény (itt: maga az európai integráció), p.3.
- szinonímia: pl. *l'Union / l'Union européenne*, p.5., *espace culture / domaine de la culture*, p.5., *les Européens*, p.5. / *les ressortissants des États membres*, p.6.

Ehhez a nyelvelemzési síkhoz kapcsolható továbbá az idegen szavak használata, a szóképzés, a szóösszetétel, részben a mozaik- és betűszavak alkalmazása is.

Idegen szavak

Sok szaknyelv esetében legtöbbször egyszerűen **átveszik** a dolgot, fogalmat, eszközt, jelenséget jelölő idegen szót. Például:

- **tükörfordítással**: *data base* → *base de données*, p.7.
- **szó szerinti kölcsönzéssel**: *CD-ROM*, p. 15.
- az idegen szó, illetve kifejezés mellett **anyanyelvi variánst** is létrehozhatnak: *life long learning* → *apprentissage tout au long de la vie, apprentissage électronique / eLearning*, p.6.
- előfordul, hogy **két idegen parallel kifejezést** is átvesznek: *site web*, p.9. / *Internet*, p.19.

Szóalkotással keletkezett szavak

Képzett szavak (derivátumok)

A képzett szavaknak (derivátumoknak) az az előnye, hogy egy **viszonylag korlátozott** mennyiségű és relatíve konstans kötött **morfémainventár**, valamint kiinduló, illetve **bázisszavak** segítségével rendkívül **nagy mennyiségű** és **árnyalatokban gazdag új** szóanyagot lehet létrehozni.

Példák deverbális névszóképzésre: *archiver*→*archive*, p.7.,
éditer→*édition, éditeur*, p.7., stb.

Példák denominális névszóképzésre:

- a.) melléknévből főnév: *possible*→*possibilité*, p.7.,
- b.) főnévből főnév: *la classe*→*le classement*, p.7.,
- c.) főnévből ige: *nom*→*nommer*, p.7., stb.

A szóképzés sok kiejtésbeli és helyesírási következménnyel is jár.

Szóösszetételek (kompozitumok)

A napjainkban is alakuló magyar és francia európai uniós szaknyelvek is hemzsegenek az **elő- és utótag**ból szerkesztett összetett szavaktól. A szóösszetételeknek két főbb csoportját különböztethetjük meg: **mellé- és alárendelő** összetételek. Az alárendelő összetételek túlsúlyban vannak, míg **mellérendelő** szóösszetételeket csak **elenyésző** mennyiségben találhatunk az EU-s szaknyelvekben is: ez a megállapítás fennáll mind a magyar, mind a francia nyelvre egyaránt és ezt tükrözi a vizsgált korpusz is. Mellérendelő összetétel pl.: *artiste-interprète* (= *művész-interpretátor vagy művészfordító – nem derül ki egyértelműen a kontextusból!*), p.12. Az alárendelő összetételek esetében a **francia** nyelvre főleg az ún. **de és à-lépcsők** jellemzőek, pl. *une galerie d'art*, p.7., *un accès à distance*, p.7., míg a **magyar összevonja** a szavakat. Ezen kívül az elemek **sorrendje** is más: a magyarban az első mindig a **meghatározó tag**, a második mindig az **alaptag**, míg a franciában elől áll az alaptag és ezt specifikálja az utána következő meghatározó tag. Sokszor találkozhatunk olyan szóösszetételekkel, melyeknek egyik tagja hazai, másik idegen eredetű. Ez az **interferenciajelenség** a **hibridizáció**. Nem idegen ez sem a francia nyelvtől (lásd „**franglais**” francia szempontból, illetve „**frenglish**” angol nézőpontból), sem pedig a magyartól (lásd „**hunglish**”). De ez inkább az EU bürokráciájában használt **eurozsargonra** jellemző. Egy másik interferenciajelenség pl. az **angol nyelvi szóképzési minták átvétele**, pl: *programme-cadre*, p. 8., *e-culture*, p.17

Abbreviatúrák: mozaik- és betűszavak

Az EU-s terminológia egyik kedvenc szóalkotási módja a mozaik- és betűszavak gyártása. Pl.: *TVA* (= *taxe à valeur ajoutée* = **ÁFA**), p.20. Itt jegyzendő meg, hogy a francia nyelv talán még jobban szereti ezen nyelvi elemeket, mint bármely más európai nyelv. Sőt, a francia sokszor a nemzetközileg elterjedt mozaikszó helyett újat alkot, pl. *OMC* = *Organisation mondiale du commerce*, p.18. a *WTO* = *World Trade*

Organization helyett. De át is vesz nemzetközi rövidítéseket: pl. *UNESCO*, p.23.

Ezen egység végén mindenféleképpen hangsúlyozni szeretném, hogy **a szaknyelvek eredetisége** nem csak abban rejlik, ami a legnyilvánvalóbb: a **szókincsében**. Tanulmányozni kell tehát a szaknyelveket is **morfoszintaktikai, stilisztikai és pragmatikai szinteken** egyaránt. Viszont az eddig **felvázolt első lépcsőfokot, melyet a lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai szint képez, ezekhez a szintekhez meg kell tenni.**

Záró megjegyzések

Az előzőekben felvázolt aspektusok külön-külön is igen érdekes kutatási témául szolgálhatnának. Példának okáért igen tanulságos lenne összehasonlítani a szóban forgó francia kiadványt a német, az angol, illetve más nyelvű verziójával. Ez az összehasonlítás is arra világítana rá többek között, hogy nem csak az különbözteti meg az egyes nyelveket, hogy mit tudnak kifejezni, hanem az is, hogy az egyes tartalmakat hogyan közvetítik. Úgy gondolom, hogy ez a megállapítás a szaknyelvek viszonylatában is megállja a helyét.

Összegzés

Az elvégzett elemzéssel céloom a francia politikai szaknyelv EU-s vetületének lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai szintjének analízise volt. A felvázolt kategóriák más jellegű és más nyelvű szakszövegek esetében is megfigyelhetőek, s segítséget nyújthatnak az idegen nyelvű szakszövegek helyes értelmezésében.

Hivatkozások

- Bart, I. –Klaudy, K. (2003): *EU fordítóiskola*. Corvina: Budapest
Cabré, M. T. (1998): *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Armand Colin: Ottawa
Horváth, Z. (2001): *Kézikönyv az Európai Unióról*. Magyar Országgyűlés: Budapest
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
Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
Newmark, P. (1988): *A Textbook of Translation*. Prentice Hall: London.
Stolze, R. (1994): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Narr: Tübingen.
Swaan, A. De (2004): *A nyelvek társadalma. A globális nyelvrendszer*. Typotex: Budapest

Internet forrás

<http://www.europa.eu.int>

Biró Enikő
Babes-Bolyai Tudományegyetem
Sepsiszentgyörgyi Kihelyezett Tagozat
Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar
Modern Nyelvek és Üzleti Kommunikáció Tanszék

Interkulturális kompetencia-fejlesztés kétnyelvűek idegennyelv- tanulási kompenzációs stratégiáinak tükrében

A dolgozat az interkulturális kompetencia egyes összetevői és a kétnyelvű nyelvtanulók idegennyelv-tanulási kompenzációs stratégiái közötti kapcsolatokra próbál rávilágítani. Byram szerint azonban igen nagy különbség van a kétnyelvű egyén kultúrája és az interkulturalitás között. Míg a kétnyelvűség az identitást helyezi középpontba, addig az interkulturalitás az aktivitást, a cselekvést. A kétnyelvű nyelvtanulók nem csupán az első nyelv segítségével dolgozzák ki kompenzációs stratégiáikat a harmadik nyelv tanulása során, hanem mintegy természetes módon vonják be a második nyelv elemeit is.

Bevezető

Távrolról sem állíthatjuk, hogy nincs több gondunk, megoldandó feladatunk a nyelvtanítás területén, de az újabb kihívások csak megerősítenek abban, hogy milyen fontos ennek a témakörnek az aprólékos ismerete. A modern nyelvtanítás elvei és az újabb kultúra-definíciók érdekes megvilágításba helyezték az idegen nyelv tanításának gyakorlatát.

A kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével a hangsúly a kompetenciák fejlesztésére tevődött át. A kommunikatív kompetencia, mint modell, célmodell értékűvé nőtte ki magát az utóbbi évtizedekben. Leggyakrabban használt modell Canale és Swain (Canale – Swain, 1980) nyomán a négykomponensű modell, amely a következőket tartalmazza: nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, szövegalkotói kompetencia és stratégiai kompetencia.

Több modell is létezik, de egyikük sem tartalmazza explicit módon azt az ötödik elemet, amely mostanában került a kutatás fénykörébe: a kulturális kompetenciát. Bárdos (Bárdos, 2004) szerint ki kell egészítenünk a kommunikatív kompetencia modelljét az ötödik elemmel, a kulturális kompetenciával. A nyelv nem csupán közvetíti és biztosítja a kulturális háttérrel, de egyúttal része is. Ezért a kulturális kompetencia fejlesztése jelen kell legyen az idegen nyelv tanulása és elsajátítása során. Egy második, harmadik nyelv és kultúra a tanuló saját kultúrájának komplexitását fokozza és új lehetőségeket teremt, így szükségessé válik a közvetítés a nyelvek, kultúrák és identitások között. Erre a közvetítésre az interkulturális kompetens egyén képes.

Nem meglepő, ha táguló határok, rugalmas kötelékek jegyében indulnak mindazon törekvések az idegen nyelv oktatásban, amelyek

valamiféleképpen kapcsolódnak az interkulturális látásmódhoz. Van interkulturális beszélő, interkulturális kommunikáció, interkulturális stratégia, interkulturális kompetencia, szempontok és teóriák.

Az interkulturális kompetencia központi fogalomává vált. Nem jelent azonosulást a célnyelvi kultúrával. Ez egyfajta viselkedés, gyakorlat (Liddicoat, 2002), amely feltételez bizonyos attitűdöket, tudást és képességeket, de nem feltételezi azt, hogy a nyelvtanulónak identitást kellene váltania. Az interkulturális kompetencia fejlesztése eredményezi a másik kultúra megközelítését és megértését, építve a nyelvtanuló saját kultúrájára. A nyelvtanuló tudatosan figyel a célnyelvi kultúrára, valamint érzékenyebbé válik a kulturális sokszínűség iránt.

Lehet egy kétnyelvű egyúttal interkulturális beszélő is?

Feltehetnénk a kérdést, hogy miért kellene interkulturális kompetenciát fejleszteni a kétnyelvű nyelvtanulók esetében? Amennyiben az interkulturális kompetencia két eltérő kultúra közötti közvetítést, interakciót, konfliktusmegoldást jelent, akkor feltételezhető, hogy már eleve létező dolgot keresünk, mivel egy kétnyelvű is két eltérő nyelv, eltérő kultúra között közvetít, vált nyelvi kódot, vesz részt interakcióban.

Aki kétnyelvű, könnyebben sajátít el egy harmadik nyelvet (L3 - különösen, ha a harmadik nyelv nyelvi struktúrája egyezik avagy hasonlít a L1 avagy L2 struktúrájához). Ugyancsak nagymértékben feltételezhető, hogy a kétnyelvű egyfajta pozitív attitűdöt képvisel a harmadik nyelv tanulása során. A kétnyelvű sokkal több "nyelvi, nyelvtani" kapaszkodóval rendelkezik, mint egynyelvű társai. A kétnyelvű már tisztában van azzal, hogy az ő nyelvi-kulturális világán kívül is léteznek más nyelvi és kulturális valóságok.

Ha mindezen feltételeken elgondolkodunk, akkor megelőlegezhetjük azt a feltevést is, hogy a kétnyelvű beszélő gyakorlatilag interkulturális beszélő is. Esetleg nagyon közel áll e központi fogalomhoz. Ez azonban egyáltalán nincs így.

Byram (Byram, 2007) szerint ugyanis igen nagy különbség van a kétnyelvű egyén kultúrája és az interkulturalitás között. Míg a kétnyelvűség az identitást helyezi középpontba, addig az interkulturalitás az aktivitást, a cselekvést. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert az interkulturális kompetencia egyes szintjei nem járnak együtt kötelezően identitás változással (vö: beolvadás) vagy azonosulással egy bizonyos – nyelvi-kulturális – csoporttal. Byram szerint (Byram, 2007) az interkulturális cselekvés feltételez egyes attitűdöket, tudást és készségeket, de nem teszi kötelezővé az azonosulást (bár nem is zárja ki ennek lehetőségét).

Mindazon túl, hogy megcélazzuk az interkulturális kompetencia fejlesztését, illetve igyekszünk fejleszthető elemeire koncentrálni, azt is szem előtt kell tartanunk, hogy azok a nyelvtanulók, akikről jelen dolgozatban szó esik kétnyelvű nyelvtanulók. Visszakanyarodva feltételezésünkhöz, miszerint a kétnyelvű nyelvtanulót nem tekinthetjük interkulturális beszélőnek, nyilvánvalóvá válik, hogy a kétnyelvű nyelvtanulók esetében is ugyanúgy fejleszteniük kell az interkulturális kompetenciát mint egynyelvű társaik esetében. A helyszín székelyföld egy városkája, ahol jelenleg egyetemi tagozat működik (Babes-Bolyai Tudományegyetem), és a nyelvtanulók, egyetemi hallgatók, gyakorlatilag kétnyelvűeknek nevezhetők.

Milyen kétnyelvűségről is beszélünk?

Igen valószínűnek tűnik, hogy a kétnyelvű környezet biztosította nyelvi hatások jótékonyan befolyásolják a metanyelvi tudatosság korai kialakulását is (Bartha, 1999). A bilingvis gyerekekben hamar kialakul a nyelvek strukturális elemzésére irányuló képesség, és jobb nyelvésszé válik, mint egynyelvű társai. (Bartha, 1999: 180). Ennek ellenére számot kell vetni azzal a jelenséggel, hogy a székelyföldi magyarok jó része nem jellemezhető a gyermekkori kétnyelvűek ezen szempontjaival. Jelen nyelvtanulói csoportot említett szempontok alapján a következőképpen jellemezhetnénk (*Melléklet 1. táblázat*).

A kétnyelvű helyzet valójában akkor jelent igazából előnyt a harmadik nyelv tanulása során, ha a nyelvtanuló mindkét nyelven (L1-L2) magas szintű nyelvi tudást mutat, valamint mindkét nyelv magas presztízsértékkel rendelkezik az adott társadalmi közegben. (Jessner, 1999).

Mint említettük mindhárom nyelven (L1, L2, L3) fellelhető hiányosságok – valójában előfordulnak olyan helyzetek is, amikor anyanyelvüket sem ismerik teljes mértékben a nyelvtanulók, szókincsbeli hiányosságokkal küszködnek. Elsősorban szakmai nyelvhasználatról van szó. Ez a vegyes nyelvi háttér, érdekes módon, azonban néha segítséget nyújthat számukra a nyelvórák interakciós közegeiben.

Az életmentő: szóljunk a kompenzációs stratégiáról

A nyelvtanulót fel kell készíteni az előre nem látható nyelvhasználati feladatokra, illetve emlékezetének kihagyásaira. Ez egyfajta „túlélési” készség, és lehet természetes adottság. Itt elsősorban nem arról van szó, hogy valakit megtanítsunk arra, hogy melyik helyzetben hogyan boldoguljon, hanem inkább arra kell rávezetnünk, hogy saját stratégiát fejlesszen ki az ilyen esetekre.

A nyelvtanulási stratégiák taxonómiai több területen eltérnek egymástól, de leglényegesebb vonásaik egybeesnek. Az egyik legismertebb felosztást Oxford (Oxford, 1994) tette közzé, amelyben integrálja a feltárt stratégiákat és indirekt és direkt stratégiákat különböztet meg. Az indirekt stratégiák közé sorolja a metakognitív, affektív és társas (social) stratégiákat, amelyek a nyelvtanulás folyamatát kísérik és támogatják. Ezzel szemben a direkt stratégiákat a célnyelv mentális feldolgozására használják a nyelvtanulók: ide tartoznak a memória-, kognitív és kompenzációs stratégiák.

A kétnyelvű nyelvtanulók is olyan kompenzációs stratégiákat dolgoznak ki, amelyekkel nyelvi hiányosságaikat próbálják kiküszöbölni, illetve segítségükkel megnövelik a szóbeli interakciók sikerességét vagy eredményesebbé próbálják tenni írásbeli kommunikációjukat. A helyzet érdekességét éppen a kétnyelvűség jelensége teremti meg, mivel a kétnyelvű nyelvtanulók nem csupán az első nyelv segítségével dolgozzák ki kompenzációs stratégiáikat, hanem mintegy természetes módon vonják be a második nyelv elemeit is – leggyakrabban lexikális, de egyéb lingvisztikai összetevőit is.

A következőkben bemutatok néhányat azokból a kompenzációs stratégiákból, amelyekkel találkozni lehet az idegen nyelvi órákon, és amelyek szorosan kötődnek a kétnyelvű helyzethez is.

Nyelvváltás: gyakran megfigyelhető ez a stratégia, amikor a nyelvtanuló az épp kéznél levő anyanyelvi szót veti be a vesztesre álló nyelvi harcba. A három nyelv találkozási helyén viszont igen gyakran érdekes módon nem az L1 szavait alkalmazzák, hanem az L2, mintegy erősebb indoklásul, hogy az már úgyis egy idegen, egy más nyelv. Megfigyelhető ez ösztönös szinten is, rövidebb szavak, beleegyezés, tagadás, egyes indulatszavak esetén.

Például a *da (igen)* használata a *yes* helyett, *dar(de)* használata a *but* helyett/ gyakori jelenség: telefonbeszélgetés során, amennyiben valaki idegen nyelven szólal meg a vonal túlsó oldalán a magyar anyanyelvi nyelvtanuló automatikusan átvált román nyelvre, mivel azt érzi közelebbinek.

Idegen hangzás kölcsönzése: egyik kiváló stratégia, hogy a nyelvtanuló igyekszik az L3 szó hangzását, dallamát követve gyakran az L2 szavait átalakítani és beilleszteni a kontextusba. Ez esetünkben azért is igen előnyös, mert a román és az angol nyelv között mindenképp vannak rokonsági szálak, míg a magyar és az angol között vajmi kevés fedezhető fel.

Például a „banc”, „actioner”, „reclam” szó kitalálása a *banca (pad)*, *actionar (részvényes)* illetve „reclama” (*hirdetés, reklám*) mintájára; „promove” – a *promova* (helyesen: to promote).

Fogalomközelítés: az idegen nyelv, mint szaknyelv, oktatása során rendkívül fontos a pontos fogalmak bemutatása és azok elsajátítása. Ha kabátot akar mondani akkor ne a gomb legyen az, amit végül kiejt a száján.

Például: *foreign money – currency* használata helyett

Például: *client – customer, buyer* helyett is

Ezeken túl olyan kompenzációs stratégiákat is megfigyelhetünk, amelyek kifejezetten a kétnyelvűségekre jellemzőek, és igazából pszichológiai szempontból tartoznak a kompenzációs stratégiák közé, illetve abból a szempontból, hogy egy kommunikáció sikerességét igyekeznek elérni.

A kétnyelvűek tanulmányaik során kénytelenek két nyelven szakosodni. Egyrészt mert természetesen szeretnék anyanyelvükön elsajátítani az adott szakmát, másrészt a hivatalos nyelv, az ország nyelvének megfelelően kell eleget tenniük szakmai kihívásainak. Ez eredményezi azt, hogy nincsenek teljes fogalmi fedettségeik, és nem mindig rendelkeznek a megfelelő kifejezéssel az L1 avagy (gyakrabban) az L2 nyelveken. Ebbe a szituációba lép be tehát a harmadik nyelv, amely szintén a szaknyelvet hivatott kiteljesíteni.

Kompenzációs stratégiának minősítem a következő jelenségeket:

A.) Másodlagos magyarázat: ha fordításra kényszerülve az L2, a hivatalos nyelv, szavaival magyarázzuk az L3 szavait.

Például a „számla” illetve „nyugta” közti különbséget (*bill/receipt*) érzékeltetni lehet a *factura/chitanta* közti különbséggel. A székelyföldi (magyar) nyelvtanulók számára ez kézenfekvő és természetes.

B.) Átvitt tükörfordítás: a nyelvtanulók hiányzó tudásukat az L3-ban nem az L1 hanem az L2 fogalmaival töltik ki. Mivel megfelelő interkulturális kompetenciájuk nincsen, ezért nem tudatosul bennük, hogy ez gyakran vezet tévedésekhez és hibákhoz. Interferencia-jelenséggel állunk szemben.

Például a magyar „akció” szó fordítása esetleg e hiányosságból és alacsony fokú tudatosságból kifolyólag nem „sales discount” lesz, hanem a román megfelelő a „promotie” hatására a „promotion” szavat választják a nyelvtanulók. További példák:

service (szolgáltatás) szó használata mint munkahely, a román

servici (munkahely) mintájára,

complete- a completa (kitölt),

observe – a observa (észrevesz).

C.) Ösztönzött fordítás: a nyelvtanulók sikerebb szókinccstanulásuk elősegítésére célzottan felszólítjuk őket, hogy próbáljanak meg összefüggést teremteni az L2 és az L3 nyelvi elemei

között. Így megtörténhet, hogy sikerül jobban rögzíteniük az adott szavakat.

Például: *firma -firm* (cég) / *tichet-ticket* (jegy) / *candidat-candidate* (jelölt)

Hidak a nyelvi folyó felett: interkulturális kompetencia és a kompenzációs stratégiák kapcsolata

A kompenzációs stratégiák felszabadító erővel hathatnak. A kompenzációs stratégiák a tudás hiányát kompenzálják. Ez esetben elsősorban a kulturális tudáson belül a szaknyelvi tudásra gondolok. E hiányosságok ellenére ezek a kompenzációs stratégiák hozzásegítik a nyelvtanulókat ahhoz, hogy a három nyelv kötelékei között megtalálják a kibúvót, és a három nyelv és kultúra találkozási pontjait. Amire szükség van, az a tudatosság (interkulturális, metanyelvi) fejlesztése, a folyamatos figyelés, hogy hol van az a hiba, melyek azok a csapdahelyzetek, amelyekbe kényszerűségből belesétálnak. Byram szerint (Byram, 1997:34): „az interkulturális kompetencia egyes fejlettségi szintjein az attitűdök re-szocializációhoz vezetnek”, azaz egy olyan folyamatot jelölnek, ahol az egyének elvetik előző, szubjektív realitás-struktúráikat és újraalkotják őket az új normák szerint. Anélkül, hogy elvetnék előző struktúráikat, nem lennének képesek interkulturális beszélőkké válni. Ezek a kompenzációs stratégiák is egyfajta elvonatkoztatást tesznek lehetővé. Nem feltétlenül az L1 áll a középpontban és a nyelvtanuló nem szükségszerűen viszonyít ahhoz mindent. Az elvonatkoztatás során az együttjáró fogalmak és azok nyelvi leképeződései, mindhárom nyelven való felismerésük segíti a nyelvi tudatosság és a pozitív attitűdök kialakulását, vagyis az interkulturális kompetencia fejlesztését. Ezért érdemes ezen kompenzációs stratégiákat más szemszögből is szemügyre venni, nyomon követni és felismertetni őket a nyelvtanulókkal, mint hasznosítható nyelvtanulási stratégiákat.

A kétnyelvű még nem interkulturális beszélő, nem képes közvetíteni két vagy három csoport között, melyeket a nyelvi különbség jelöl, hanem kódváltásra képes, vagy egyes kétnyelvűség esetében még arra sem. Interkulturális kompetencia-fejlesztéssel többletet nyernek a kétnyelvű beszélők, olyan többletet, amely leginkább a cselekvésben, az interakcióban fog megmutatkozni. A kompenzációs stratégiák szinte tudatalatti törekvések a három nyelv közötti kapcsolatok megteremtésére – de amennyiben nem hívjuk fel a figyelmet rájuk csupán hibák elkövetését, nyelvbtlást, nyelvi tudás hiányának frusztráló élményét fogják jelenteni.

A tudatosítás szerepe

Nem kétséges, hogy a tudatosságnak milyen óriási szerepe van, mind a nyelvtanulás, mint az interkulturális kompetencia kialakítása során. Az említett nyelvcsoport esetében (egyetemi hallgatók, középszintű angol nyelvtudás, szaknyelv) a következő típusú módszertani megoldások (Melléklet 2. táblázat) tűntek kézenfekvőknek:

Természetesen cél, hogy minél pontosabb fogalmaik, pontosabb szavaik, pontosabb tudásuk legyen a nyelvtanulóknak mindhárom nyelven. De az interkulturálisan kompetens egyén törekszik arra, hogy az adott kontextusnak megfelelően részt vegyen az interakcióban legyen az verbális avagy nemverbális kommunikáció. Ezért a kétnyelvű nyelvtanulók kompenzációs stratégiái sikeres interakciót eredményeznek, megoldják azokat a nyelvi konfliktusokat, amelyek óhatatlanul létrejönnek a három nyelvi kultúra találkozási pontján. Ugyanez a szerepe az interkulturális kompetencia fejlesztésének is – fontos, hogy a különböző nyelvű és kultúrájú beszélők között sikeres kommunikáció jöjjön létre. Amennyiben hagyjuk működni ezeket a stratégiákat, illetve tudatosságot fejlesztve rávezetjük a nyelvtanulót arra, hogy helyes összefüggéseket teremtsen a nyelvi jelenségek között máris többet léptünk az interkulturalitás irányába mint akár egy célnyelvű országban lefolytatott, bemelegítési (immersion) program megszervezésével.

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra: Pécs
- Bartha Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Byram, M (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (2000): Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*. No. 18, vol. 6, pp. 8-13.
- Byram, M. (2007): Being plurilingual and acting interculturally. *British Council ThinkTank*. <http://www.britishcouncil.pl/pdf/Think%20Tank%20piece%20by%20Michel%20Byram.pdf>.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1: 1-47.
- Fantini, A. (2000): A central concern: developing intercultural competence. <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- Jessner, U. (1999): Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*. Vol. 8, nr.3/4, pp. 201-209.
- Közös Európai Referenciakeret (2002).
- Liddicoat, A. J. (2002): Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, vol. 36, nr.3, pp. 4-11, 37.
- Oxford, R. (1994): Language learning strategies: an update. <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>

Melléklet

1. táblázat
Kétnyelvűség jellemzői székelyföldi magyar egyetemi hallgatók esetében

Domináns kétnyelvűség	Magyar: magasabb kompetenciaszint	Román: alacsonyabb kompetenciaszint
mellérendelt kétnyelvűség	L1 fogalmi rendszer	L2 fogalmi rendszer
egymás utáni kétnyelvűség	I. magyar	II. román(4/7 életévben)
monokulturális	magyar nyelvi és kulturális identitástudat	
két nyelv használata eltérő	magyar: többségében - család/társaskapcsolatok/tanulmányok nyelve/gyakran a munkahely nyelve	román: ritkábban - családi kapcsolatok/társas kapcsolatok/részben tanulmányaik nyelve/gyakran hivatalos ügyintézés nyelve
nyelvtudás szintje eltérő	nagy részük a mindennapok nyelvhasználatában jártas egy-egy szűkebb réteget jellemez a kiemelkedő nyelvtudás illetve a passzív nyelvhasználat	

2. táblázat
Kompenzációs stratégiák és módszertani megoldások

Használt stratégia	Stratégia kezelése – mint megoldás	Magyarázat
Nyelvváltás <i>da ----yes</i> <i>dar---- but</i>	A nyelvtanuló frusztrációjának enyhítése	Ez valójában egyfajta menekülési lehetőség, a nyelvtanuló affektív sajátosságaival van kapcsolatban
Idegen hangzás kölcsönzése <i>“banc” - banca</i> <i>“reclam” - reclama</i>	az anyanyelven és az idegen nyelven hasonlóan hangzó, vagy hasonlóan írott szavak tanításakor felhívhatjuk tanulóink figyelmét a hasonlóságra (pl. internacionalizmusok esetén), ugyanakkor tudatosítjuk bennük azt is, hogy ez nem működhet “kreatív módon”	Meggyőződése, hogy amennyiben román nyelven helyes, akkor a “következő” idegen nyelven is helyes lehet
Másodlagos magyarázat <i>számla/nyugta – factura/chitanta</i>	1. Az L2 szavaival megadott, kiegészítő, magyarázat jobban elmélyíti és tudatosítja bennük a fogalmak értelmét. 2. Körülírás/magyarázat az idegen nyelven.	Anyanyelvükön hiányos tudással rendelkeznek – ilyenkor kiegészítő tudáselem a második nyelv.
Átvitt tükörfordítás <i>promotion – promotie</i> <i>- akció</i>	1. Szinonimák megadása 2. Az anyanyelvi magyarázat, valamint a jelenség okának tudatosítása segíthet a hasonló tévedések elkerülésében	Mivel tisztában van vele, hogy a szó létezik az idegen nyelvben ezért reméli, hogy helyesen “tippelt”.
Ösztönzött fordítás <i>firma -firm (cég)</i> <i>tichet-ticket (jegy)</i> <i>candidate-candidate (jelölt)</i>	Szókincsfejlesztési, szótanulási és előhívási gyakorlat	Mivel a két szó gyakorlatilag egyezik a két nyelvben, érdemes a kapcsolatokat tudatosítani a hatékonyabb szóelsajátítás reményében.

Háhn Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdaságmódszertani Intézet

A vállalati honlapok kutatásának lehetőségei a szaknyelvi kommunikáció szemszögéből

A vállalati honlap több mint az üzleti kommunikáció sajátos közege: egy olyan üzleti modell, amelyben a megjelenő felhasználói felületek összességében testesül meg a cég, a termék, a vevőkapcsolat, valamint az értékesítés módja. Egy jól felépített, használható weblap meghatározó az üzleti siker megvalósításában. Tapasztalatom szerint Magyarországon kissé tartózkodnak a kutatók a honlapokkal kapcsolatos vizsgálatoktól. Éppen ezért célom az, hogy tanulmányomban bemutassam, hogy milyen jellegű elemzéseknek lehet alávetni ezeket a webhelyeket, ha nem kimondottan informatikus szemmel tekintünk rájuk. A céges honlapok kutatásának általam fontosnak tartott fő irányvonalai: használhatósági vizsgálatok, szövegszintű elemzések (ide sorolva a hipertextualitás és a multimedialitás jelenségét), a szövegírási, befogadási és olvasási szokásokra gyakorolt hatások, tartalomelemzésen alapuló kulturaközi összehasonlítások és weblapfordítási kérdések. A gazdasági szaknyelvi kommunikáció a különböző megközelítések eredményeit hasznosítva, azokra építve fogalmazhat meg újabb kutatási kérdéseket.

Bevezetés

Külföldön a honlapok kutatása már dinamikusan fejlődő terület, ezzel szemben Magyarországon még csak csíráiban találkozhatunk ilyen jellegű vizsgálatokkal. Természetesen, nem az internetes oldalak programozásának és karbantartásának a kérdéskörére gondolok, hanem olyan elemzésekre, amelyek a honlapok felépítésének, szövegszerveződésének, fordításának mikéntjét boncolgatják a felhasználó igényeit szem előtt tartva. A BME Kognitív Tudományi Tanszékén 2002 óta folynak internet-használhatósági (web-usability) kutatások, amelyeknek eredményei 2006-ban egy tanulmánykötetben is megjelentek Rung András számítógépes nyelvész és Kiss Orchidea Edith munkapszichológus szerkesztésében (Rung–Kiss, 2006). Feltétlenül meg kell említeni továbbá Bódi Zoltán nevét, aki a magyar internetezők nyelvhasználati szokásait kutatja: *A világháló nyelve* (Bódi, 2004) című könyv szerzője, valamint számos, az internet és a nyelv összefüggéseivel foglalkozó tanulmány írója. Vannak még azonban olyan potenciális kutatási irányvonalak, amelyek mentén magyar kutatóknak is érdemes lenne elindulniuk.

Tanulmányomban bemutatom a vizsgálódásoknak azon lehetséges módjait, ahogy külföldi kutatók már behatóan tanulmányoznak honlapokat, azon belül is cégek honlapjait. Mivel a szaknyelvi

kommunikáció virtuális formájának egyik változatáról van szó, a tudományos megközelítések ismerete fontos kiindulópontja lehet a szaknyelvi kommunikációval kapcsolatos kutatásoknak, nem beszélve az e-business és az on-line marketing szempontjából hasznos megállapításoknak.

A fogalmak tisztázása

A kutatási irányok bemutatása előtt mindenképpen tisztázni kell a *webhely*, a *honlap*, *weboldal* és a *weblap* fogalmát, mert a gyakorlatban sokszor egymás szinonimájaként használják őket. A *webhely* tulajdonképpen az angol *website* magyar megfelelője, ennek értelmében egy olyan HTML-formátumú információs anyag és webszolgáltatás, amelyet intézmény vagy személy készített. Teljes és önálló egységnek tekinthető, önálló elérési címmel rendelkezik. A *weboldal* és a *weblap* (angol szakkifejezéssel *web page*) valóban egymás szinonimái: olyan, hipervivatkozásokat tartalmazó szöveges és grafikai állományokról van szó, amelyekből a webhely felépül. A *honlap* eredetije az angol *home page*, egy webhelynek a nyitóoldalát, kezdőlapját jelenti, tehát az a weblap, amellyel az internetező először találkozik a cím megadását követően. A hazai nyelvhasználatban viszont bővült a jelentése: a *webhely* szinonimájaként terjedt el (Bódi, 2004:20). Látható, hogy a terminusok értelmezése már önmagában is érdekes kutatási téma lehet.

Használhatósági vizsgálatok

Az internet-használhatósági vizsgálatok középpontjában a felhasználó áll: olyan webhelyeket kell tervezni, amelyek a felhasználó igényeinek minél jobban megfelelnek. A felhasználóbarát szemlélet neves képviselője Jakob Nielsen (2002), aki arra hívja fel a figyelmet, hogy az internetes gazdaságban csak akkor kerül sor bármilyen fajta elkötelezettségre (pl. vásárlás), ha az internetezők használhatónak tartanak egy honlapot. A használhatósági vizsgálatok főbb témakörei a weboldalak felépítése, szerkezete, a rajtuk szereplő szövegek megfogalmazása, a linkek helye, valamint a felhasználók böngészési és olvasási szokásainak vizsgálata. Ide sorolhatók azok a kísérletek is, amelyek során különböző feladatokat adnak az alanyoknak, akik megadott vagy szabadon választott honlapokon keresik az információt a válaszadáshoz, miközben minden mozdulatukat, még a szemmozgásukat is figyelik és rögzítik a kutatók.

A kísérletek háttérében annak a hipotézisnek a tesztelése áll, amely szerint a számítógép képernyőjén keresztül történő információszerzés gyökeresen eltér a hagyományos, könyvek olvasásán alapuló módszertől. A felhasználók ugyanis nem olvassák a weboldalamat,

hanem csak végigfutnak rajtuk a szemükkel, egy-egy címszón és mondatrészen időznek el mindössze néhány másodpercig. A kutatók egyik legfontosabb megállapítása, hogy a hiperszövegek esetében megváltozott az olvasó és a szerző hagyományos szerepe: az olvasó új olvasási stratégiákat alkalmazva egyedi módon alakítja a képernyőn megjelenő szöveget, így aktívan részt vesz annak szerkesztésében, miközben a szerző háttérbe szorul (Patterson, 1990; Birkerts, 1994).

A szaknyelvi kommunikáció szempontjából több okból is hasznosak a használhatósági vizsgálatok eredményei. Figyelmet érdemel a honlap mint a vállalat vevők felé történő kommunikációjának viszonylag újfajta megnyilvánulási formája. A nyomtatott és a számítógép képernyőjén megjelenő szövegek összehasonlító vizsgálatainak eredményei, valamint az internetezők olvasási szokásainak és preferenciáinak ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a vállalkozások olyan webhellyel jelenjenek meg a virtuális világban, amely hatékonyan működik. Hatékony működés alatt a rendeltetésnek megfelelő cél, illetve célok megvalósítását értem, azaz: tájékoztat, reklámoz, image-t épít, vevőket csalogat, vagy éppen vásárlásra ösztönöz. Hamarosan nemcsak azt kell majd szaknyelvi órákon a diákoknak megtanítani, hogy hogyan keressenek információt egy kinyomtatott újságcikkben, hanem azt is, hogy milyen módon tájékozódjanak gyorsan külföldi vállalatok idegen nyelvű weblapjain.

Nyelvészeti megközelítések

A webhelyeken az információszerződés vezérfonala a hipertextualitás. A világhálón található hiperszövegek egymásba linkek révén kapcsolódó információdarabok szövevényei, amelyek a navigációt segítik elő, hiszen átjárhatóságot biztosítanak honlapok, weboldalak és azok szövegei, szövegrészei között. A külföldi kutatók érdeklődésének középpontjában elsősorban a hiperszövegek szerkezetének és típusainak a meghatározása, a koherencia kérdése, valamint a linkek vizsgálata áll.

A szerkezet feltárása a különböző adategységek (angol szakkifejezéssel: nodes) közti viszonyok megállapítására vonatkozik, ez adja a hiperszöveg belső vázát. A felépítéstől függően elkülöníthetők az előre strukturált vagy más néven hierarchikus, illetve a szabad navigációs, azaz hálózatszerű típusok (Miall, 1997; Engebretsen, 2000). A kérdés az, hogy milyen módon lehet alkalmazni azokat a szöveggrammatikai kapcsolatokat, amelyeket a hagyományos, lineáris szövegek elemzésekor használnak. Az olvasó ugyanis szelektál: a teljes hiperszövegből csupán részeket böngész át, azokat is tetszőleges, előre meg nem jósolható sorrendben. Ráadásul a hiperszöveg rendelkezik néhány olyan

sajátossággal, amelyek megnehezítik a szövegnyelvészeti elemzéseket: az információ feldolgozásának töredezettsége, a látható szöveghatárok és a szövegegységek kötött sorrendjének a hiánya (Storrer, 2002). A koherencia megvalósulását ezért például három szinten is vizsgálják: az adategységeken belül, az adategységek között és a hiperstruktúra egészében (Engebretsen, 2000). A hipertextualitás kutatásán belül külön csoportot képeznek a linkekkel kapcsolatos vizsgálatok. Az egyszerűbb gyakorisági vizsgálatok mellett (linkek száma/oldal) a linkek kategorizálására is több kísérlet történt elsősorban a funkciójuk és az általuk meghatározott szövegbéli elmozdulás, azaz direkciónak (pl. külső és belső linkek). A linkek tanulmányozása a webhelyek összehasonlításának egyik módja is lehet, erre példa Shaw kutatása (Shaw, 2001), aki a kereskedelmi és nem-kereskedelmi céllal létrehozott honlapokon elhelyezett különböző típusú linkek átlagos gyakoriságát vetette egybe.

A hipertextualitás jelenségének a megértése alapvető lehet olyan szaknyelvi kommunikációs feladatok megoldásakor, amelyek az információ internetes megjelenítésével, szerkesztésével kapcsolatosak. Például amikor egy vállalkozás megtervezi saját webhelyének felépítését, döntenie kell az elhelyezése kerülő adategységek egymáshoz való viszonyáról, kapcsolati hálójáról.

Kultúraközi összehasonlító vizsgálatok

Az egyén kultúrája és kommunikációja szorosan összefügg: „a hír kódolása és dekódolása az adó és vevő olyan kölcsönös, oda-vissza ható folyamata, amelyet kulturális, szociokulturális, pszichokulturális és környezeti eredetű tényezők, szűrők alakítanak” (Gudykunst és Kim 1984-es modelljére hivatkozva idézi Borgulya 1996:67). A kultúra a webhely létrehozóira is hatással van, a kérdés csupán az, hogy a weboldalak tükrözik-e a kulturális hatásokat, s ha igen, milyen formában.

A kérdés megválaszolása akkor válik izgalmassá, amikor például egy cég külföldi vevőket megcélozva többnyelvű honlappal jelenik meg a világhálón. A nyelv megváltoztatása vajon indokoltá teszi-e a weboldalak felépítésének és használhatóságának az újragondolását? A kutatások eredményei alapján a válasz egyértelműen igen: olyan idegen nyelvű weboldalakot kell tervezni, amelyeket az idegen nyelvű felhasználó könnyedén megért és felfog, nem tartalmaz számára kényelmetlen, zavaró elemeket (Nemeslaki et al., 2004).

Az egymástól eltérő kultúrájú honlapok összehasonlítása új színfolt a kultúraközi vizsgálatok körében. Számos kutatás foglalkozik multinacionális cégek idegen nyelvű weblapjaival: egyrészt a forrásnyelvi

oldalakkal vetik össze ezeket, másrészt a célnyelvű ország lokális cégeinek webhelyeivel. A nehézséget a vizsgálat szempontjainak a meghatározása adja, azaz, hogy tulajdonképpen a honlap mely elemeit lehet analízis alá vetni. Az egyik kutatási irány már meglévő kulturális dimenziókra (pl. Hofstede, Trompenaars, Hall) alapozva fejleszt ki kategóriákat, amelyekbe a honlapokon előforduló elemeket sorolja. Amerikai és mexikói cégek honlapjainak összehasonlító elemzése (Singh–Baack, 2004), valamint amerikai és kínai vállalatok webhelyeinek összevetése (Xiaorui, 2003) során például a Hofstede-féle kollektívizmus dimenziója a következő kategóriákat tartalmazta: közösségi kapcsolatok, klubok vagy fórumok, hírlevél, család témája, az adott országra vonatkozó hírek, a nemzeti összetartozást kifejező szimbólumok és képek, hűségprogramok, helyi honlapokra mutató linkek. A kutatások másik irányzata ún. kulturális jegyek meglétét teszteli a weblapokon: ezek olyan jellemzők, amelyek egy adott kultúra weblapjain konvencionálisak (Barber–Badre, 1998; Sheppard–Scholtz, 1999). Ilyen jegyek például a színek, zászlók, metaforák, ikonok, hangok vagy akár a térbeli elrendezés. Szöveges és audiovizuális elemek együttesen szerepelnek a vizsgált kulturális jegyek közt, amelyek segítségével a kultúra és a honlapok használhatóságának összefüggéseire próbálnak rávilágítani.

Fordítási kérdések

A többnyelvű webhelyek nemcsak a kultúraközi összehasonlítások szempontjából bizonyulnak érdekes kutatási témának. A fordítóknak olyan szövegeket kell produkálniuk, amelyek megfelelnek az idegen nyelvű célcsoportok webes kommunikációra vonatkozó elvárásainak. Ylönen finn és német vállalatok weblapjait hasonlította össze, többek között nyelvi-stilisztikai különbségeket is vizsgálva (Ylönen, 2007). Megállapításai szerint kultúrához köthetőek az udvariasság fogalmához kapcsolódó nyelvhasználati különbségek (pl. a látogató megszólítása, ön-referencia kifejezése), valamint az anglicizmusok használatának gyakorisága. Pierini angol és olasz turisztikai honlapokat vetett egybe fordítási stratégiák, problémák és hibák feltérképezése céljából (Pierini, 2007). Egy-egy webhely idegen nyelvre történő átültetése ugyanis olyan komplex honosítási folyamat, amelyben egyrészt a pusztán nyelvi elemek lefordításából, másrészt adaptációs munkálatokból áll (pl. dátumok és mértékegységek átformázása, tartalmi módosítások).

A szaknyelvi kommunikáció szemszögéből a honlapok fordításának kérdése kihívásokkal teli interdiszciplináris kutatási irányt jelölhet ki, hiszen szociológiai, nyelvészeti, marketinges és informatikai tudásra egyaránt szükség van ilyen vizsgálatok elvégzéséhez.

Összegzés

Olyan honlapokra van szükség, amelyek a megcélzott „olvasók” számára könnyed és gyors információátvitelt biztosítanak. Láthattuk, hogy melyek azok a fő kutatási irányok, amelyek az internetes kommunikáció ezen formájának a megismerését tűzik ki célul. Várhatóan Magyarországon is hamarosan szélesedik a webhelyek kutatóinak tábora, s lesznek köztük a szaknyelvi kommunikáció szakértőinek képviselői is.

Hivatkozások

- Barber, W. – Badre, A. (1998): *Culturability: The Merging of Culture and Usability*. Conference Proceedings. <http://zing.ncsl.nist.gov/hfweb/att4/proceedings/barber>
- Birkerts, S. (1994): *The Fate of Reading in an Electronic Age*. Faber and Faber: Boston, London <http://archives.obs-us.com/obs/english/books/nn/bdbirk.htm>
- Bódi, Z. (2004): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Borgulya, I.né (1996): *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. JPTE: Pécs
- Engelbrechtsen, M. (2000): Hypernews and Coherence. *Journal of Digital Information*. 1/7. <http://jodi.tamu.edu/Articles/v01/i07/Engelbrechtsen/index.php>
- Miall, D.S. (1997): Reading and Writing Hypertext. <http://www.ualberta.ca/~dmiall/hypread.htm>
- Nemeslaki, A.– Duma, L. – Szántai, L. (2004): *E-business. Üzleti modellek*. ADECOM Kommunikációs Szolgáltató Rt: Budapest
- Nielsen, J. (2002): *Web-design* (Hungarian translation) Typotex: Budapest
- Patterson, N. G. (1990): Hypertext and the Changing Role of Readers. *The English Journal*. 90/2. 74-80.
- Pierini, P. (2007): Quality in Web Translation: An Investigation into UK and Italian Tourism Sites. *The Journal of Specialized Translation*. 8. 85-103
- Rung, A. – Kiss, O. E. (2006): *Felhasználóbarát honlapok. Webergonómiai tanulmányok*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Shaw, D. (2001): Playing the Links: Interactivity and Stickiness in .Com and Not.Com Web Sites. *First Monday*. 6/3. <http://firstmonday.org/issues/issue6-3/shaw/index.html>
- Sheppard, C. – Scholtz, J. (1999): The Effects of Cultural Markers on Web Site Usage. Conference Proceedings. <http://zing.ncsl.nist.gov/hfweb/att4/proceedings/sheppard>
- Singh, N. – Baack, D. W. (2004): Web Site Adaptation: A Cross-Cultural Comparison of US and Mexican Web Sites. *JCMC* 9/4 http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue4/singh_baack.html
- Storrer, A. (2002): Coherence in text and hypertext. *Document Design*. 3/2. 156-168
- Xiaru, H. (2003): Cultural adaptation on the Web: a study of American companies' domestic and Chinese websites. *Journal of Global Information Management*. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-23392546_ITM
- Ylönen, S. (2007): Culture Specific Differences in Business Communication with New Media? In: Muráth, J. – Oláh, Á.(eds.) (2007): *Interdisziplinäre Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens* Praesens Verlag: Wien, 337-366

Jerkus Tibor Istvánné Kovács Erika
MOL NyRT

A szóképzés mint neologizmusforrás a gazdasági szaknyelv publicisztikai írásaiban

Témám a gazdasági nyelv szókészletének változása, ezen belül is az utóbbi évtizedek legfontosabb gazdasági szakszavai, melyek szóképzéssel keletkeztek. Vizsgálataim során több gazdasági témát is érintettem. Ezeknek a területeknek a lexikája nagyban megváltozott az utóbbi évtizedekben, hiszen szókincsünk elmaradásait pótolni kellett. A társadalmi, gazdasági és kulturális változások a nyelvre is megtették hatásukat, s annak természetesen a legváltozékonyabb részét, a szókincse ist érintették. A szavak rendszerében végbemenő változás a legkevésbé zavarja meg a nyelv egészét. Jelen írásomban az utóbbi évtizedek új szavai közül csak a képzett szavakkal foglalkozom. Ezeket a szavakat vizsgálom meg a gazdasági szaknyelvre vonatkoztatva. Elsőként bemutatom a neologizmusok régi és új rendszerezését, majd példáimat csoportosítom a különféle képzők, illetve képzőbokok szerint. Korpuszomhoz a HVG 2001-es és a 2005-ös év számait használtam fel.

Az elmúlt másfél évtized változásai

Elsőként azokat a változásokat vizsgáltam meg, melyek hatással lehettek nyelvünkre, s melynek eredményeként megállapítottam, hogy a magyar gazdaság és társadalom számára az elmúlt 15 év alapvető és mélyreható változásokkal járt együtt. A legfontosabb az volt, hogy a magyar gazdaság a modernizáció és a felzárkózás olyan útjára lépett, amely fenntarthatónak tűnik, s az elmúlt évszázadok többszöri sikertelen vagy kisiklott nekifutásai után reális esély van arra, hogy Magyarország bejusson a fejlett országok közé. Ezen az úton két állomásnak volt Magyarország szempontjából döntő jelentősége: 1989-nek, amikor a szovjet típusú gazdaságszervezési modell teljesen összeomlott, valamint 2004-nek, amikor az ország csatlakozott az Európai Unióhoz. Az uniós tagságunk lehetőség számunkra, amely viszont veszélyeket is rejt magában, például az anyanyelvünket illetően. E jelenség lehet eleinte lappangó és részleges, lexikális, idiomatikus vagy strukturális. A tudományos-technikai fejlődés és a globalizáció szintén nagyban hozzájárult nyelvünk változásához, jelenlegi állapotának kialakulásához.

Az elemzés célja

az új gazdasági szaknyelv területét illetően a képzett szavak egy részének feltárása, csoportosítása; a képzők minőségi vizsgálata; lehetséges képzőbokok megállapítása.

Az írott sajtóban megjelent neologizmusok

Ezen szavak helyzetének a felméréséhez a HVG gazdasági hetilap 2001 és 2005 közötti számainak gazdasági rovatait vizsgáltam meg. Vizsgálati

módszerem kvalitatív, és az elemzés alapjául azt a szociolingvisztikai elméletet fogadom el, hogy a nyelv nem csupán autonóm rendszer, hanem kognitív tényezők, társadalmi funkciók és használati szokások mind befolyásolhatják és korlátozhatják struktúráját.

A média gazdasági nyelvhasználata

A mellékletben bemutatott két felosztás (*Melléklet 1., 2. táblázat*) közül a Mihalovics 2004-es felosztása szerinti besorolást választottam az elemzéshez. A *2. táblázatban* szürkével jelöltem a vizsgált nyelvhasználati szférát. A gazdasági szaknyelv ezen szférájának neologizmusait vizsgálom és csoportosítom a teljesség igénye nélkül az írott publicisztikai nyelvre vonatkoztatva.

A neologizmusok

A neologizmusok hagyományos csoportosítása

Terestyéni szerint a neologizmus fogalmának, mivoltának meghatározása problémát okoz. Sokféle nyelvi tényre vonatkoztatva használjuk a neologizmus elnevezést, s ezeket a nyelvi jelenségeket nehéz egyetlen, valamennyit felölelő meghatározásba belesűríteni (Terestyéni, 1955:298).

A neologizmus valamilyen új nyelvi jelenség. „A neologizmusok azok a szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan állandóan gazdagodik” (Szathmári, 1961:487). E meghatározásnak megfelelően a szakirodalom általában három csoportba sorolja őket.

Fogalmiak: új fogalmak, tárgyak neve. Például: képűjság, betűreklám úrkutatás. Persze már ezek a szavak korántsem tekinthetők neologizmusoknak.

Jelentésbeliek: amikor jelentésváltozás történik, egy szó értelme megváltozik, a meglévő jelentés új, leggyakrabban átvitt értelemmel bővül. Például: érett ’középkorú’.

Formaiak (nyelvtaniak): olyan szavak, amelyeknek a hangalakja változik, például fagyí, kolesz, bemikrofonozzák. A szófüzésbeli, szintaktikai változás is ide sorolható: tárgyatlan ige tárgyas használata, pl.: nyilatkozik – azt nyilatkozta.

Azonban a mai magyar nyelv című egyetemi jegyzet (Fábián, 1976:483) négy csoportot különböztet meg: a fogalmi, a jelentésbeli és a formai neologizmuson kívül külön pontban említi azt az esetet, amikor *új szavakat használunk régiek helyett*, illetőleg az idegen szót magyarral váltjuk fel, például termosz ~ hópalack.

A neologizmusok újabb rendszerezése

E rendszerezésben két fő szempont szerint csoportosítjuk a neologizmusokat:

A neologizmusok keletkezésének célja :

1. Szükségszerű neologizmusok
2. Stilisztikai neologizmusok

A neologizmusok keletkezésének módja:

1. Szóösszetétellel létrejött neologizmusok
2. Szóképzéssel létrejött neologizmusok
3. Elvonással létrejött neologizmusok
4. Szóvegyüléssel létrejött neologizmusok
5. Mozaikszó-alkotással létrejött neologizmusok
6. Rövidüléssel létrejött neologizmusok
7. Jelentésbővüléssel létrejött neologizmusok
8. Az idegen szavak mint neologizmusok
9. A lexéma értékű szószerkezetek mint neologizmusok

Ez a felosztás nem teljesen új (Minya, 2003). E besorolás szerint az alábbiakban olyan szükségszerű neologizmusokat vizsgálok, melyek szóképzéssel jöttek létre.

A neologizmusok keletkezésének célja

Szükségszerű neologizmusok

E szavak gyakorlati céllal jönnek létre, jól tükrözik a társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális élet változásait. A nyelvet ennek megfelelően mindig bővíteni kell új kifejezésekkel, hiszen a változó, mindennapi életben égető szükség van új szavakra. Ez az igény először a XVIII. sz. végén és a XIX. században, a nyelvújítás korában jelentkezett. Nagyobb arányúvá mindenképpen azokban a történelmi-társadalmi szakaszokban válik, amelyekben a nyelv megújítására a beszélők kisebb vagy nagyobb közösségének szüksége van, így nagyobb társadalmi változások után, így például a rendszerváltást követően is. A nyelv állományának szükségszerű új elemekkel való bővülése a nyelv életének állandó kísérő jelensége. Szükség szülte neologizmusnak nevezi Terestyéni (1955: 300), hiszen a tárgyi, társadalmi helyzet indítékainak megfelelően jöttek létre. Létrejöttük motivációja többféle lehet:

- a.) Valamilyen új tárgy megjelenése: árazógép, árukatalógus, bankkártya, üzenetrögzítő stb.
- b.) Valamilyen új intézmény, szervezet megalakulása: inkubátorház, közalapítvány, lakás-takarékpénztár,

magánnyugdíjpénztár, nyugdíjpénztár, társadalombiztosító, terméktanács, világbank stb.

- c.) Valamilyen új eljárás megjelenése: hangpostafiók, hatáselemzés, zsebszerződés stb.
- d.) Valamilyen új foglalkozás létrejötte: bérkoldus, bróker, csődbiztos, fejevadász, felszámolóbiztos, frakcióvezető, gazdajegyző, kérdezőbiztos, közmunkás, privatizátor, szociális munkás, termékmenedzser stb.

A szóképzés mint neologizmusforrás

A szóképzés sokkal kisebb szerepet játszik a szókincs bővülésében, mint korábban. Többen megállapították már, hogy a nyelvújítás kora óta a szóalkotási módok arányaikban igen jelentősen megváltoztak. Míg a nyelvújítók szavaiknak nagyobb részét képzők segítségével alkották meg, ma a szóösszetételek adják az új szók túlnyomó többségét (Fábián, 1993:133).

A korpuszelemzés eredménye

Az új kifejezéseket a képzők összekapcsolódása alapján csoportosítom szófajuk szerint.

Névszóképzés

-hat, -het + -ó, -ő: *fenntartható, forintosítható, megfizethető, magánosítható, hamisítható*

(-tet) -hat, -het + -ó, -ő + -ság, -ség: *átláthatóság, elérhetőség, megélhetőség, összekapcsolhatóság, tervezhetőség, megfeleltethetőség*

-hat + -ó + -ság + -i: *előmegvalósíthatósági*

-hat, -het + -tlan, -telen + (-ül) + -ság (-és): *átjárhatatlanság, ellehetetlenülés*

-hat, -het + -és + -i: *megélhetési, lakhatási*

-ás, -és: *átmentés, átütemezés, hozzáférés, kötegelés, leépülés, visszakeresés, árnyomás, alapellátás, kamatcsökkentés, hozamesés, EU – csatlakozás, áfakiesés, árcsökkentés, munkaerő-kölcsönzés, munkaerő-közvetítés, cégeladás, tulajdonváltás, túlköltés, csődbemenetel, közbeszerzés, munkanélküli-ellátás, létszámcsökkentés, forgalomcsökkenés, tulajdonváltás, pénzbehajtás*

-talan: *gazdaságtalan*

-ód(ik), -öd(ik), -od(ik), -ked(ik) + -ás, -és: *balkanizálódás, felelőtlenkedés, visszarendeződés*

-tat + -ás: *visszaszármaztatás*

-i + -ság: *jogállamiság, közszolgálatosság*
 -tt + -ság, -ség: *feszítettség, lefedettség, megosztottság, összefonódottság, polgárosodottság*
 -s+ ít + -ás, -és: *díjazás, hangosítás, hivatásosítás, körzetesítés, számítógépesítés, magánosítás*
 -ül + -t: *elhíresült, kibővült*
 -ság, -ség: *partnerség*

Igeképzés

-sít: *elköltségesít, nevesít*
 -ít: *ellehetetlenít*
 -ul: *hasznosul*

Összegzés

Mint látható, az újonnan keletkezett gazdasági szavak képzői viszonylag szerteágazóak, sokfélék. A leggyakoribbak közé sorolhatók a deverbális nomen *-ság, -ség; -ás, -és*. De a kettő közül az utóbbi a gyakoribb. Ebből következően a képzett szavak nagyrészt főnevek. Viszonylag újszerűnek és gyakorinak mondható a *-hat, -het*, valamint az *-ó, -ő* képzők beépülése testes képzőbokrokba: *elérhetőség, megélhetőség, megfizethető, összekapcsolhatóság, tervezhetőség*.

Keszler Borbála szerint a *-z* és az *-l* képző tekinthető ma is termékeny képzőnek: *aerobikozik, BMX-ezik, grillez, klónoz, pizzázik, szoláriumozik, szőrfőzik, tamagocsizik, valutázik, dzsoggingol, rappel, shoppingol* stb. (2000: 317). Somogyi Magda is erre a megállapításra jut a műszaki nyelv szóképzését vizsgálva: „... újabban az egyszerű *-z* vagy inkább ikes változatában a *-zik* és az *-l* tölti be az igésítő képző szerepét az idegen szavak esetében ...” (1993: 554). Majd ezek további képzői az *-ás, -és*: *bootolás, lobbizás, klikkelés, lízingelés*.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2004): Gondolatok a szaknyelvi kommunikáció értelmezéséről. In: Bakonyi – Nádai (szerk.): *A többnyelvű Európa*. Széchenyi István Egyetem: Győr, pp. 236-241.
- Fábián, P. (1976): A szókészlet. In: Rác Endre (szerk.): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó: Budapest. 459-99.
- Fábián, P. (1993): Egyetemes nyelvművelést. *Magyar nyelv* 129-36.
- Keszler, B. (2000): A szóképzés In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Tankönyvkiadó: Budapest. 305-21.
- Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelvek rétegződésének vizsgálata. In: Dobos, Cs. et al. (szerk.): *„Mindent fordítunk és mindenki fordít”. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szak Kiadó: Bicske. 151-155.
- Mihalovics, Á. (2004): A politikai kommunikáció pragmatikai vetületei. In: Navracsics, J. – Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Generalia: Szeged. 335-342.

- Minya, K. (2003): Mai magyar nyelvújítás. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Somogyi, M. (1993): Szóképzési kérdések a műszaki nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 554-557.
- Szatmári, I. (szerk.) (1961): A magyar stilisztika útja. Gondolat: Budapest
- Terestyéni, F. (1955): A neologizmusok kérdéséhez. *Magyar Nyelvőr* 297-303, 463-468.

Melléklet

1. táblázat
A gazdasági szaknyelv vertikális felosztásának kritériumai
(Kurtán, 2005: 153 nyomán)

Az absztrakció foka	Nyelvi forma	Nyelvhasználati környezet	A kommunikáció résztvevői
Legmagasabb	Mesterséges nyelvi jelek az elemek az elemek relációjának kifejezésére	Elméleti alaptudomány: elméleti közgazdaságtan	Elméleti közgazdaságtannal foglalkozó professzorok közötti kommunikáció
Nagyon magas	Mesterséges nyelvi jelek az elemek és a természetes nyelv relációjának kifejezésére	Kísérleti tudományok: a közgazdaságtudományon belül például a gazdasági statisztika tudománya	Elméleti közgazdaságtannal foglalkozó professzor + gazdasági statisztikus
Magas	Erősen terminologizált természetes nyelv, szigorúan kötött mondatszerkesztéssel	Alkalmazott közgazdaságtudomány	Elméleti közgazdaságtannal foglalkozó közgazdász + a gazdasági élet vezetői
Alacsony	Terminologizált természetes nyelv viszonylag kötetlen mondatszerkesztéssel	Gazdasági szféra	A gazdasági szféra vezetői + a gazdaságban alacsonyabb pozíciót betöltő egyéb résztvevők
Nagyon alacsony	Természetes nyelv néhány szakszóval, kötetlen mondatszerkesztéssel	A gazdaság iránt érdeklődő laikusok	A gazdaság képviselői + átlagpolgár

2. táblázat
A gazdasági performancia tipológiája
(Mihalovics, 2004 nyomán)

Nyelvhasználati szféra	Stílus	Formák és termékek
Közgazdaságtudomány nyelvhasználata	Tudományos Többnyire írott	Tudományos munkák Szakkönyvek Tanulmányok, esszék Konferencia-előadások Tudományos referátumok Tudományos viták
Gazdasági szövegek (dokumentumok) nyelve	Hivatalos (írott)	Utasítások Szerződések Körlevelek Írányelvek Szabályzatok Jelentések
Tényleges kommunikáció	Szóbeli	Nemzetközi tárgyalások Értekezletek Konzultációk Információadás Tájékoztatás
A média gazdasági nyelvhasználata	Publicisztikai (írott vagy szóbeli)	Újság- és folyóiratcikkek Interjú (szóban és írásban) Gazdasági tárgyú hirdetések Gazdasági vitafórumok
Az utca emberének hétköznapi gazdasági nyelvhasználata	Köznyelvi (szóbeli)	Párbeszéd a gazdaságról Kritikai vélemények Felhívás Monológ

Kurtán Zsuzsa
Pannon Egyetem
Veszprém
Angol–Amerikai Intézet

Szövegjellemzők összehasonlító vizsgálata: a kérdések nyelvhasználata angolról magyarra fordított szakszöveg-korpuszban

A szövegjellemzők szakterületenkénti összehasonlító elemzésével viszonylag kevés kutatás foglalkozik, holott feltételezhető, hogy a szövegjellemzők – és ennek megfelelően a fordítási eljárások – jelentős mértékben különböznek szakterületenként. A tudományos gondolkodás, a szakmai beszélőközösségek interakcióinak egyik fontos eleme a kérdésfelvetés, ezért irányul vizsgálatomban a figyelem a kérdések nyelvhasználatának főbb jellemzőire. Az összehasonlító elemzés alapja a nyolc szakterületre kiterjedő angolról magyarra fordított szakszöveg-korpusz, amely több résztvevő OTKA pályázata keretében került összeállításra. Ezen belül a kérdések elemzéséhez a közgazdaságtan, a mezőgazdaság, a környezettan, az EU jog, valamint a biológia/genetika, szakterületek tudományába bevezető szövegeket (összesen mintegy 350000 szavas terjedelemben) vettem figyelembe a következő szempontok alapján: a kérdések előfordulási gyakorisága, megjelenítése, nyelvi jellemzői, kognitív szintje, célja, funkciója. A cikkben a kérdések funkciójának vizsgálata áll a középpontban. A különböző szakterületekről vett példák jellemző sajátosságokra mutatnak rá.

Bevezetés

A szöveg nyelvi interakcióban valósul meg, melynek folyamatában a szöveget létrehozó szerző és a szöveg olvasója különböző tevékenységeket végez közösen és a szöveggel. A kommunikációs cél, azaz a megértetés és a megértés érdekében a szövegek nyelvi összetevői is különböző funkciókat töltenek be. Nem csak az általános célú, hanem a szakszövegek esetében is egyre nagyobb figyelem irányul azokra a vizsgálatokra, amelyek a szerző és az olvasó közötti interakciók folyamatait, nyelvi összetevőit tárják fel és írják le.

Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a szakszövegek, a tudományos szövegek korántsem személytelenek. Az írás társadalmi tevékenység, és a sikeres szövegek írójának tudatosan kell törekednie az olvasó bevonására a párbeszédbe. Tudományos folyóiratcikkek elemzése alapján mutatták ki, hogy fontos szerepet tölt be szerző és olvasó között az interakcióra törekvés (Swales, 1990; Hyland, 1999), melynek fő nyelvi eszközei például a névmások, az utalások, felszólítások, kérdések. A folyóiratok műfajban az interakció megvalósítására szolgáló kérdések nyelvhasználatát több szakterületen vizsgálták, például orvostudomány (Webber, 1994), filozófia, szociológia, alkalmazott nyelvészet, fizika, villamoságtan, marketing, biológia (Hyland, 2001). Kimutatták, hogy a

tudományos cikkekben a közvetlen kérdések vagy a még nagyobb arányban előforduló retorikai kérdések az olvasó megszólítására, bevonására szolgálnak, főbb funkciójuk az érdeklődés felkeltése, attitűdök kifejezése (például kételkedés), kritikai vélemény megjelenítése. A kérdésekről megállapították, hogy eloszlásuk a vizsgált diszciplínák cikkeiben egyenlőtlen, ami a különböző tudományterületek gyakorlatának eltéréseit mutatja. Például a szerzők a társadalomtudományi folyóiratcikkekben több interakcióra törekvő nyelvi formát alkalmaztak, mint a műszaki szakterület cikkeiben.

Figyelemre méltó Hyland (2001) megfogalmazása, mely szerint még további szakterületekre és műfajokra elvégzett elemzésekre van szükség annak alátámasztására, hogy a tudományos publikációkban előforduló kérdések nem csak egyes szerzők stílusára jellemző megnyilvánulások, hanem mélyebben összefüggő általánosan jellemző sajátosságok.

A kutatás háttere, célja

A kutatás tágabb háttere a *“Szakfordítás angolról magyarra: jellegzetes műveletek, a fordított szakszövegek jellemzői és értékelése”* című OTKA-pályázat, amely angol-magyar párhuzamos szakszöveg-korpusz létrehozására és sokoldalú elemzésére irányul több résztvevő – köztük a jelen cikk írója – közreműködésével. A kutatócsoport meghatározta azokat a műfajokat és regisztereket, amelyeket leggyakrabban kell angol-magyar szakszöveg-fordításban alkalmazni, és nyolc szakterületen fordított szövegekből álló jelentős terjedelmű angol és magyar nyelvű párhuzamos szakszöveg-korpuszt hozott létre (Heltai, 2007).

E korpuszból elemzésemhez öt szakterületen egy azonos műfajt (tankönyvet) választottam ki. A közgazdaságtan, a mezőgazdaság, a környezettan, az EU jog, valamint a biológia tudományába bevezető, angolról magyarra fordított szövegeket tartalmazó öt tankönyv korpusz összesen mintegy 350000 szót tartalmaz. A tudományba bevezető, ismereteket átadó szöveg a műfaji sajátosságoknak megfelelően ötvözi az adott diszciplína nyelvhasználati jellemzőit, valamint a tankönyvek nyelvhasználatára általában vonatkozó jellemzőket. Tipikus, hogy a magasabb szakmai szinten álló szerző foglalja össze az elsajátítandó ismeretanyagot a leendő vagy kevesebb szakmai háttérismerettel rendelkező szakembernek. Az olvasók nem alkotnak homogén csoportot, lehetnek diákok vagy laikusok is. A szövegek fő célja a tárgyalt anyag megértése. Ennek érdekében különösen nagy szerepe van a szerző és az olvasó közötti kapcsolat, interakció megteremtésének. Mindennek alapján

feltételezésem az volt, hogy a tankönyv szövegek valószínűleg magas arányban tartalmazznak kérdéseket.

Az elemzés célja, hogy bemutassa a tudományba bevezető szövegek (tankönyvek) különböző szakterületeken megnyilvánuló sajátosságait a következő szempontok alapján: a kérdések előfordulási gyakorisága, megjelenítése, nyelvi jellemzői, kognitív szintje, célja, funkciója.

A kérdések előfordulási gyakorisága

A fent ismertetett korpusz szövegeiben a kérdések az 1. táblázatban bemutatott arányban fordulnak elő. Az adatok gyűjtésekor figyelmen kívül hagytam azokat a kérdéseket, amelyek nem szorosan a szövegben jelennek meg, hanem a tankönyvekre jellemző módon például egy-egy fejezet végén szerepelnek, mint ismétlő vagy összefoglaló kérdések.

1. táblázat
A kérdések előfordulási gyakorisága szakterületenként

Szakterület	Szavak száma	Kérdések (szó)	%
Közgazdaság	73854	5298	7,2
Mezőgazdaság	19815	246	1,2
Környezetvédelem	3563	0	0
EU jog	115768	1270	1,1
Biológia, genetika	141925	4722	3,3
Összesen	354925	11536	3,3

A kérdéseket tartalmazó angolról magyarra fordított szövegek forrásai közül a gazdaságtudomány szakterületet reprezentáló mű (73854 szó) fogalmazza meg igen explicit módon a célját, és információt nyerhetünk a feltételezett olvasóközönségről is. „Ez a könyv kísérletet tesz az osztrák iskola alapjainak ismertetésére... A könyv inkább az érdeklődő laikusoknak szól.” (Callahan, 2002). A mezőgazdasági szöveg (19815 szó) a mezőgazdasági rendszerek biológiai alapjait tárgyalja, a környezetben (3563 szó) szöveg a világ helyzete című témát ismerteti, az EU jog szakterület szövege (115768 szó) bevezetést nyújt az EU jogba, míg a biológia/genetika szakterületet reprezentáló szöveg (141925 szó) az állatok viselkedését mutatja be. Kérdések legnagyobb arányban (7,2 %) a közgazdaság szakterület szövegeiben szerepelnek, ennél alacsonyabb értékeket mutat a biológia/genetika (3,3 %), a mezőgazdaság (1,2 %) és az EU jog (1,1 %) szakterület, míg a környezetvédelem diszciplína szövegében kérdés nem fordult elő. Az adatokból az látható, hogy mind az

öt szakterületet felölelő teljes korpusz (354925 szó) összesen 3,3 %- ban tartalmaz kérdéseket, amelyek eloszlása azonban egyenlőtlen.

A kérdések megjelenítése, nyelvi formai jellemzői, kognitív szintje

A fenti források szövegeiben a kérdések a szövegbe ágyazva, vagy attól elkülönítve, például a címbe szerepelnek, gyakran grafikailag kiemelve (nagyobb betűméret, vastagon szedett szavak) láthatók.

Miért érdemes elolvasni ezt a könyvet?

1. fejezet Mi történik?

Mit tanulmányozunk?

Miért érdemes a gazdaságot tanulmányoznunk?

Hogyan kell a gazdaságot tanulmányoznunk?

A kérdések fókuszpozícióban állnak a szövegekben, típusuk szerint eldöntendő (igen/nem) kérdések, kiegészítendő kérdések vagy retorikai kérdések formájában jelennek meg. Ismételtető kérdések vagy utókérdés/simuló kérdések nem fordultak elő.

- Eldöntendő kérdés: *Ismét a piac kudarca? Emelhető-e az életszínvonal a hazai ipar védelmével? Szerepel-e itt valamilyen mélyebb elv...? Van-e 'politikai' szerepe a bíróságnak?*
- Alternatív kérdés: *Emelkedjen-e a minimálbér, hagyjuk a mostani szinten, vagy töröljük el? Közösségi vagy EU jog?*
- Kiegészítendő kérdés: *Hogyan határozza meg Rich, hogy miként használja fel korlátozott eszközeit? Milyen különbségeket mutatnak a növények, a meleg vérű és a hideg vérű állatok például az új egyed létrehozásának energiaköltségei tekintetében? Mikor nem rendelet a rendelet?*
- Beágyazott kérdés: *Az a kérdés, hogy miért fogadhatjuk el a geometria és a logika állításait, sok filozófiai és teológiai vita tárgyát képezte már. Ha már tudjuk, hogy mivel foglalkozunk, a következő kérdés az, hogy megéri-e foglalkoznunk vele.*
- Szónoki (retorikai) kérdés: *Elvégre nem a mindennapi élet dolgaival, munkahelyekkel, pénzzel, adókkal, árakkal és az iparral foglalkozik? Miért kellene ilyen homályosnak lennie? Nem ugyanezzel a problémával szembesül a közgazdaságtan is?*

A kérdések **kognitív szintje** (Kurtán, 2001:91) alapján az ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értelmezés szintjein egyaránt találhatóak kérdések. Jellemzők a meghatározásra, azonosításra irányuló ismeret szintjén a *Mi? Ki? Milyen? Mikor? Hol? Hogyan?* kérdőszavakkal bevezetett formák. Gyakoriak az elemzésre, következtetések levonására alkalmas *Miért? Hogyan? Honnan? Meddig? Mivel?* kérdőszóval bevezetett kérdések, valamint a véleményalkotást, értékelést elősegítő kérdések.

A kérdések célja, funkciója

A köznyelvben a kérdések legáltalánosabban információszerzésre irányulnak a legtöbb szövegben. Jelen esetben azonban azt állapíthatjuk meg, hogy az információszerzés, a feltett kérdésre való válasz elvárása a legkevésbé jellemző célja a vizsgált szakszöveg- korpuszban szereplő kérdéseknek. Az előforduló kérdő formák, valamint az igen magas arányban megjelenő retorikai kérdések alapvető funkciója **az interakció megteremtése és fenntartása**: az érdeklődés felkeltése, motiválás, problémafelvetés, meglévő tudás, ismeret felidéztetése, az ismeretanyag rendszerezése, a szöveg megértetése, definíció és magyarázat, figyelemvezetés, véleménykifejtés, az olvasó gondolkodásának irányítása, véleményalkotásának befolyásolása.

A következőkben a főbb funkciók kiemelésével illusztráljuk a megfigyelt jelenségeket. Megjegyezendő, hogy az egyes kategóriák nem különülnek el egymástól élesen, és a példákban megadott több kérdés akár több funkciót is betölthet.

Érdeklődés felkeltése

A szövegek szerzői általában, a tankönyvek szerzői pedig különösen törekednek az olvasó érdeklődésének felkeltésére és fenntartására. Megszólítják az olvasót, a hozzájuk intézett kérdésekkel bevonják őket a dialógusba. E célnak megfelelően alkalmazzák a nem verbális eszközöket, a kérdések különféle, figyelmet felkeltő grafikai megjelenítését. Az érdeklődés felkeltésére szolgáló kérdések kiemelt pozíciót foglalnak el, rendszerint elkülönülnek a szöveg egészétől vagy egyes részeitől. Terjedelmük rendszerint rövid, mindössze néhány szavas.

Miért érdemes elolvasni ezt a könyvet?

De mi a helyzet az elvárásokkal?

Hol tartunk? Hogyan tovább?

Mit mondhat az osztrák iskola erre az ellenvetésre?

Mikor nem rendelet a rendelet?

Motiválás

A tankönyv mint műfaj egyik lényeges szerepe, hogy motiválja az olvasót az ismeret megszerzésére, a tanulásra. A kérdések, különösen a választó (alternatív kérdések) kíváncsivá teszik az olvasót: vajon a szerzőnek mi a kifejtendő véleménye, állásfoglalása.

Emelkedjen-e a minimálbér, hagyjuk a mostani szinten, vagy töröljük el?

Meglévő ismeret, tudás felidézése

Mielőtt a szerző újabb problémakör tárgyalásába kezd, kérdések segítségével idézti fel az olvasó háttérismereteit, melyekre aztán a továbbiakban épít.

Ezzel összefüggésben három kérdéskör vetődik fel. Mi a bíróság jogállása akkor, ha a felterjesztési döntés ellen nyújtanak be fellebbezést? Beavatkozhat-e az ECJ a nemzeti jogba? Befolyással lehet-e a Bíróság arra, hogy milyen ...

Problémafelvetés

A tankönyvekben fontos szerepe van egy-egy tárgyalt probléma kijelölésének, mielőtt a szerző a részletes fejtegetésbe kezd. A téma kijelölésének eszköze például a problémára való utalás, majd a kérdés(ek) feltüntetése:

(1) ***A probléma felvetése***

Amennyiben a Közösség valódi szövetségi modellen alapulna, aligha merülhetne fel a kérdés, hogy miként illeszkedik az EU jog a nemzeti alkotmányos rendbe.

(2) *„A problémát legegyszerűbben néhány kérdés alakjában fogalmazhatjuk meg:*

Vannak olyan növényfajok? Léteznek-e módok.....? Szerepel-e itt.....? Milyen különbségeket mutat.....?Eddig aránylag kevés kutatást végeztek annak érdekében, hogy választ találjanak ezekre a kérdésekre.”

(3) *Mi van azonban abban az esetben, amikor az egyik ország például földrajzi hátrányok vagy a képzetlen népesség miatt mindent rosszabb feltételekkel tud termelni, mint a többi? A hátrányos helyzetben lévő országnak nem kell-e gátat vetnie a szabad kereskedelemnek, hogy a hazai ipar fejlődhessen? Mit tudna egyáltalán felajánlani a fejlettebb országoknak megvétele?*

A problémára a David Ricardo angol közgazdász nevéhez fűződő viszonylagos (komparatív) előnyökről szóló törvény adja meg a választ.

A szöveg megértetése, definíció és magyarázat

Az egyes fogalmak, jelenségek meghatározásához, majd magyarázatához kérdések szolgálnak az adott elem kiemelésére:

Mi a tőke?

A közgazdaságtan története során rendkívül sok meghatározás született a tőke fogalmára. Tekintették úgy, mint absztrakt pénzalapot, amelyik állandó jövedelmet hoz. Hívták 'befagyasztott várakozásnak' vagy 'a termelés megtermelt eszközének', illetve jellemezték jövőbeli szolgáltatások forrásaként.

Figyelemvezetés

Kérdések szolgálhatnak arra, hogy a szerzők az olvasó figyelmét vezessék rövidebb vagy hosszabb szövegrészeken át, akár több oldalon keresztül is. A szerző kijelöli a témát, majd kérdőszavakat tüntet fel egyes fejezetek, részek alcímében.

I. fejezet. Az állati viselkedés evolúciós megközelítése

A viselkedés kérdései

A „hogyan” kérdés

Hogyan dönti el a lepke.....?

Hogyan alakultak ki.....?

A „miért” kérdése

Miért csinálják azt az állatok, amit csinálnak?

Vajon miért húzza előre a lepke az elülső szárnyait...?

A több bekezdésnyi terjedelmű, kérdéseket magukba ölelő szövegrész után újabb bekezdések következnek, amelyek a felvetett kérdésekre adott válaszokat tartalmazzák

A „hogyan” kérdése megválaszolása

Nézzük át röviden, hogy milyen megközelítéseket használtak a viselkedés közvetlen okainak megértéséhez.

A „miért” kérdés megválaszolása

A miért kérdések megválaszolása olyan megközelítést igényel, amely....

Szövegszervezés

A szöveg címében, kezdetén vagy befejezésében szereplő kérdések koherenciát teremtenek az adott szöveg egésze, egyes részei és/vagy más

szövegek között. A címben megjelenített kérdés, a téma kijelölésével az egész szöveget átöleli.

Egy többfokozatú Európa felé?

Miért van szükség a származási szabályokra?

A teljes szöveg vagy egy bekezdés bevezetésében feltüntetett kérdés előkészíti a szerző által megfogalmazott választ vagy válaszokat, így a szöveg egy-egy hosszabb egységében a kérdve kifejtés teremt koherenciát.

De vajon mennyi szociális tapasztalat szükséges a normális szociális viselkedés kifejlődéséhez? A meglepő válasz az, hogy a

.....

A szöveg egy-egy bekezdés szintű vagy makro-szerkezeti egységének, például a könyv egy fejezetének befejezésében szereplő kérdés átmenetet teremt a következő szerkezeti részhez, fejezethez:

A kérdés az, hogy ki végezze: az üzletemberek, akik a megfelelő piacokra specializálták magukat, és akik a saját pénzüket kockáztatják a készletek nagyságának meghatározásánál, vagy a kormányhivatalnokok, akik elsősorban politikai képességekkel bírnak és az adófizetők pénzével játszadoznak?

Az olvasó gondolkodásának irányítása

A retorikai kérdés célja, hogy az olvasó maga építse be tudásába, ismereteibe a válasz propozíciós tartalmát. Választás esetén a szerző feltételezi, hogy az olvasó tisztában van a kérdés által felvetett problémával, talán a megoldással is.

- (1) *És mit jelent az összes cég tőkéjének összeadásával kapott összeg? Ha azt mondjuk, hogy a FooSoft cégnek 2 milliárd dollár a tőkéje, akkor egyben azt is állítjuk, hogy tulajdonosai nagyjából ekkora összeget kaphatnának a cég felszámolásával, azaz a tőke eladásával. Ugyanakkor mit jelent az, ha azt mondjuk, hogy a „társadalom” tőkéje 8 trillió dollár? Kinek adhatná el ezt a tőkét a társadalom? A társadalom nem adhat el 8 trilliónyi jószágot, ha valaki más nem akarja megvenni azt.*
- (2) *Ebben az esetben azonban miért nem lehet két részre osztani az ítéletet? Az első adna választ a nemzeti bíróság által feltett kérdésekre, a második pedig ezt a választ terjesztené ki egy olyan általános szabályra, mely útmutatást adhatna a közösségi jog jövőbeni értelmezéséhez. Valóban az az értelmezés*

egységességének érdeke, hogy a nemzeti bíróságok a lehető legkisebb mozgásteret és saját belátási hatáskört kapjanak?

Az olvasó véleményalkotásának befolyásolása

A szerzők különféle manővereket végeznek annak érdekében, hogy az olvasó is úgy lássa a helyzetet, mint a szerző. Ehhez a kérdések szolgálnak egyik lehetséges eszközzel.

- (1) *Mielőtt elítélnénk a tőzsdeindex esését, fel kell tennünk a kérdést: Miért esik az árfolyam? A kérdésre adott válasz bizonyítja, hogy miért ártalmas bármilyen beavatkozás a folyamatba.*
- (2) *Van-e 'politikai' szerepe a bíróságnak? Ez olyan vád, amely gyakran éri a Bíróságot, de nagyon nehezen fenntartható a rendelkezésre álló bizonyítékok fényében.*

Összegzés

A fenti elemzés eredményei összhangban állnak az eddigi külföldi példákkal, amelyeket tudományos cikkek vizsgálatai alapján gyűjtöttek. Jelen kutatás egy újabb műfajban, a tudományba bevezető szövegek (tankönyvek) alapján bizonyítja, hogy a kérdések sajátos szerepet töltenek be több szakterületen is. Ellentétben a köznyelvi kérdésekkel, a szakszöveg-korpuszban kimutatott kérdések nem információszerezésre irányulnak. Olyan retorikai kérdések túlnyomóan, amelyekre a szerző nem is vár választ, vagy saját maga válaszolja meg azokat. Lényeges funkciójuk valamennyi szakterületen az interakció megteremtése és fenntartása. A szerző az olvasó bevonásával párbeszédet alakít ki, előre vetíti az olvasó feltételezett szükségleteit, reakcióit, és ezekre választ is ad. A műfajnak ez az interaktív, dialogikus jellege az alapja annak, hogy a kérdések számos funkciót töltenek be a tankönyv szövegekben. Az eredmények az egyes szakterületek között egyenlőtlen elosztást mutatnak, azonban a tankönyvekre általában is jellemző interaktív párbeszédet szinte valamennyi vizsgált területen a kérdések is elősegítik.

Irodalom

- Callahan, G. (2002): *Economics for Real People. An Introduction to the Austrian School*, Auburn, Alabama, Ludwig von Mises Institute. (Gene Callahan: KÖZgazdaságtan. Bevezető az osztrák iskolához. Fordította: Várad István).
- Heltai, P. (2007): Párhuzamos szaknyelvi korpusz munkálatai a Szent István Egyetemen. In: Silye M. (szerk.) *Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd. Porta Lingua- 2007*. Debreceni Egyetem: Debrecen, 285-293.
- Hyland, K. (1999): *Disciplinary discourses: Writer stance in research articles*. In: Candlin, C. – Hyland, K. (eds) *Writing: Texts, processes, and practices*. Longman: London, 99-121.

- Hyland, K. (2001): Bringing in the Reader. Addressee Features in Academic Articles. *Written Communication*, (18) 4, 549-574.
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Webber, P. (1994): The Function of Questions in Different Medical Journal Genres. *English for Specific Purposes*, (13) 3, 257-268.

Mekis Zsuzsanna
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Anglicizmusok a német turisztikai szaknyelvben

A turisztikai szaknyelvtanítás középpontjában a szaknyelvi szókincs elsajátíttatása áll, elsősorban szaknyelvi témák tanítása útján. A BGF Nyelvvizsga- és Továbbképzőközpontjában a szaknyelvi vizsgán a hangsúly a korábbiakhoz képest még nagyobb mértékben a szaknyelvi szókincs felé tolódott el. A tanítás illetve a vizsgaanyagok készítése során feltűnt, hogy a német turisztikai szövegekben nagy számban fordulnak elő internacionalizmusok, mindenekelőtt anglicizmusok. Ezek ismerete fontos a leendő szakemberek számára. Cikkemben azt szeretném megvizsgálni, hogy az egyes szövegtípusokban (napilapok turisztikai mellékleteiben, turisztikai szakemberek számára íródott sajtóanyagokban, illetve utazásszervezők által turisták számára írt katalógusokban, például nyomtatott katalógusok, internetes oldalak) milyen arányban fordulnak elő anglicizmusok. Szeretnék továbbá a következő kérdésekre választ találni: A turizmus mely területén, milyen gyakorisággal használnak anglicizmusokat? Milyen szerepet töltenek be ezek? Vannak-e német megfelelőik és, ha igen, melyikük előfordulása gyakoribb és miért?

Az anglicizmusok fontossága a turisztikai szaknyelvben

Kurtán Zsuzsa szerint (Kurtán, 2003:75) a szakszöveg a szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása. A német turisztikai szakszövegekben előforduló anglicizmusokkal való foglalkozás azért fontos számunkra, németnyelvtanárok számára, mert a német turisztikai szakszövegekben nemegyszer fordulnak elő angol szavak. Amikor különböző céllal – legyen ez a nyelvi készségek fejlesztése, a szaknyelvi vizsgára való felkészítés vagy vizsgaanyag összeállítás – német nyelvű szövegeket keresünk, szembesülünk azzal a ténnyel, hogy a bennük előforduló számtalan anglicizmus megértése az angolul nem tudó hallgatók számára nehézséget okoz. Amikor a hallgatókat felkészítjük a szaknyelvi vizsgára, mindezt figyelembe kell vennünk. Természetesen nem csak a szaknyelvi vizsgára készítjük fel őket, hanem arra is, hogy diplomájuk megszerzése után munkájuk során képesek legyenek német nyelvű szakszövegeket megérteni, illetve írni, például leveleket, katalógusokat, prospektusokat, adott esetben német nyelvű beszámolókat stb. Ezekben az esetekben is elkerülhetetlen az anglicizmusok ismerete és használata, mert a német turisztikai szaknyelvben bizonyos fogalmakra csak angol szavak léteznek.

Kutatásom ezért az anglicizmusok turisztikai szaknyelvben betöltött szerepére irányul, közelebbről azt vizsgálom, hogy az egyes

szövegtípusokban milyen arányban fordulnak elő anglicizmusok, és hogy a turizmus mely területén milyen gyakorisággal használják ezeket.

Egy turisztikai szakemberek számára íródott folyóiratból (Travel One; 17. Oktober 2007, Nummer 19), utazásszervezők katalógusaiból (TUI; November 07-April 08, Geo; 2008, Neckermann; 07/08, DERTOUR; 1.1.2007-31.12.2007), utazásszervezők és utazási irodák internetes oldalairól (www.cluburlaub.de, www.Reisebuttler24.de), valamint német (Frankfurter Allgemeine Zeitung; 03. November 2007), osztrák (Die Presse; 08. 10. 2007, 19.10.2007, 26.10.2007, 02.11.2007) és svájci (Neue Zürcher Zeitung; 30. 09. 2007, 04. 10. 2007, 18. 10. 2007, 25. 10. 2007, 31. 10. 2007) napilapok turizmussal foglalkozó cikkeiből gyűjtöttem a korpuszként szolgáló szavakat.

Az anglicizmus fogalma

A konkrét vizsgálat bemutatása előtt az anglicizmus fogalmát szeretném tisztázni. Anglicizmusokon olyan szavakat értünk, amelyek az angol nyelvből kerültek át egy másik nyelv szókincsébe, többek között például a brit vagy az amerikai angolból. Ezek az átvevő nyelvben idegen szavak, amelyek attól hangalakjukban és szerkezetükben különböznek. A német nyelvben az anglicizmusok nagyobb számban a XIX. században jelentek meg, majd 1945 után az amerikai angol befolyása lett döntő. (www.lars-thielemann.de)

Az anglicizmusokon belül megkülönböztethetünk egymástól régi és új angol szavakat. Maga a *Tourist* szó például még a XVIII. században került át a német nyelvbe, de a német turisztikai szaknyelvben előforduló angol szavak többségét az elmúlt években, évtizedekben vették át. Ilyenek például a *Singlereisen* vagy az *Adventuretrip*.

Érdekes megfigyelni, hogy némely anglicizmust – ez kizárólag az új anglicizmusokra vonatkozik – a német helyesírás-javító program aláhúz, hibásnak tekint, mint például az *Incentive* szót, másokat ezzel szemben nem, mint például a *Trekkingtour* szót. Ez valószínűleg azzal függ össze, hogy mennyire tekintik az adott angol szót a német turisztikai szakszókincs részének. Természetesen összefügghet azzal is, hogy mennyire friss a helyesírás-javító program. A legújabb anglicizmusoknál megfigyelhető, hogy a helyesírásuk nem egységes. Vannak olyan anglicizmusok, amelyeket többféle módon is írnak: például *Wellnessresort*, *Wellness-Resort* illetve *Wellness Resort*, vagy *All-inklusive-Angebot*, *All inklusive Angebot*, *All-Inclusive-Angebot*, *All inclusive-Angebot*, *All Inclusive Angebot*.

Figyelemreméltó az is, hogy a német nyelvben már régebb ideje meglévő szavakat a turisztikai szakszövegekben angolosan írják. Például az

angol nyelvből származó *Klub* szót már a XVIII. század óta használják és *k*-val írják, ennek ellenére sokkal gyakrabban fordul elő *Clubhotel* szó *c*-vel, mint a *Klubhotel* szó *k*-val.

Az anglicizmusok átvételének okai

Különböző okai vannak annak, hogy a német turisztikai szaknyelv átvesz szavakat az angol nyelvből. Az egyik ok az elnevezés szükségessége: ha új fogalmak jelennek meg a turizmusban, akkor ezeket el kell nevezni, és ilyenkor nem egy esetben egyszerűen átveszik a már létező angol elnevezést. Ebben valószínűleg a kényelem is szerepet játszik, mivel egyszerűbb angol szavakat átvenni, mint lefordítani őket vagy új szavakat alkotni a fogalom elnevezésére. Ilyen anglicizmusok például az *All Inclusive* vagy *Last Minute*, amelyeknek máig nincs német megfelelőjük. Vannak azonban olyan fogalmak, amelyeket eredetileg az angol nyelvből átvett szavakkal jelöltek, időközben azonban német szavakat is alkottak ezek elnevezésére, de a német szavak nem szorították ki anglicizmusokat, hanem mindkét elnevezést használják. A használat gyakoriságában azonban különbség van közöttük. Ez alapvetően attól függ, hogy milyen szövegfajtában fordulnak elő, és hogy ennek fényében kik alkotják a célcsoportot, illetve melyik szónak nagyobb a presztízse. Párhuzamosan használják például a *Discount-Airline*, *Low-Cost-Airline* és a *Billigfluggesellschaft* szavakat.

Van azonban arra is példa, hogy bár alkottak egy angol kifejezésre német szót, de az nem honosodott meg a német nyelvben és ma már csak az angol kifejezést használják. Ilyen szó például a *Wohlfühlurlaub*, amit mára szinte teljesen kiszorított a *Wellnessurlaub*. Ennek feltehetőleg az az oka, hogy a *Wellness* szó manapság már inkább internacionalizmusnak számít. A magyar nyelvben is ezt használják, egyáltalán nem létezik rá magyar szó.

Az angol szavak átvételének másik oka a nyelvi ökonómia. Előszertettel vesznek át az angolból egy szótagú szavakat olyan esetekben is, amikor létezik német szó az adott fogalomra. Ilyen szó például a *Trip*, aminek a német megfelelői az *Reise*, *Ausflug* szavak. A szóösszevonások is ugyanezt a célt szolgálják. Gondolhatunk itt például a *Motel* szóra, ami a *Motor-Hotel* szóból származik.

Anglicizmusokkal egy-egy szómezőt is lehet bővíteni, és ez által az adott szómezőn belül a szavak jelentését differenciálni. A *Tourist* szóra a Woxikon internetes szótár a következő szinonimákat említi: *Urlauber*, *Feriengast*, *Reisender*, *Fremder*, *Gast*, *Kurgast*, *Urlaubsreisender*, *Bergsteiger*, *Wanderer*. Ezek ugyan rokon értelmű szavak, mégis van közöttük kisebb-nagyobb mértékű jelentésbeli különbség.

Az átvétel további oka az is, hogy adott esetben egy-egy anglicizmus főfogalomnak számít, melynek használata nagyon kényelmes. Ilyen szó a *Destination*, amely a német nyelvben következő szavaknak felel meg a: *Reiseland*, *Reiseregion*, *Reiseort*. A *Destination* szó használata esetén nem kell részletezni, hogy egy adott országról, régióról vagy településről van-e szó, amikor valamilyen utazásról beszélnek, mert mindezt egyetlen szóval meg lehet nevezni.

Nem elhanyagolható szempont az angol nyelv presztízse, és az a tény sem, hogy az angol szavak nagyon divatosak a német nyelvben – és nem csak a turizmusban. Ezen kívül stilisztikai szerepük is van, mert az anglicizmusok változatossá, aktuálisá, modernné teszik a szöveget, egy bizonyos hangulatot adnak hozzá. Ez is egyik ok, amiért anglicizmusokat használnak a német turisztikai szaknyelvben. Az újságírók, katalógusok, prospektusok szerzői úgy gondolják, hogy modernebbek, aktuálisabbak, „trendibbek” a szövegeik, ha angol szavakat tartalmaznak. Például: bár létezik a német nyelvben a *Fluggesellschaft* szó, turisztikai szakszövegekben szinte kizárólag az *Airline* szóval találkozunk. Ugyanez mondható el a *Schwimmbecken* szóról is és ennek angol megfelelőjéről a *Swimmingpool*-ról, vagy a *Kreuzfahrt* szóról, ami helyett gyakran a *Cruise* szót használják. (www.lars-thielemann.de)

Anglicizmusok a különböző szövegtípusokban Anglicizmusok a „Travel One“ szakfolyóiratban¹

A három vizsgált korpuszt tekintve a legtöbb anglicizmus a *Travel One* című turisztikai szakfolyóiratban fordult elő. A turizmus egy komplex gazdasági rendszer, amely a gazdaság harmadik szektorához, a szolgáltató szektorhoz tartozik és különböző szolgáltató ágakat foglal magában, a közlekedéstől kezdve a gasztronómián át a szálláshelyekig. A *Travel One* című folyóirat mindezeket figyelembe véve különböző címszavak szerint csoportosítva közöl cikkeket. Ezek a címszavak a következők: *Pulzus* (Puls – itt aktuális hírekről, tényekről, trendekről van szó), *Termék* (Produkt), *Értékesítés* (Sales), *Úti célok* (Destination), *Exit* (Exit– itt kedvező üdülési ajánlatokat, turisztikai szakemberekkel folytatott interjúkat és olvasói leveleket, turizmushoz kapcsolódó tévéműsorokkal kapcsolatos információkat lehet olvasni).

Ha a folyóiratban előforduló anglicizmusok számát a címszavak szerint vizsgáljuk, akkor 166 anglicizmus van a *Pulzus*, 110 a *Termék*, 72 az *Értékesítés*, 54 a *Céletterület* és 40 az *Exit* címszó alatt. Ezek között a szavak között vannak olyanok, amelyek több címszó alatt is előfordulnak. Például a *counter* szó szerepel az értékesítés és a termék, az *Airline* a pulzus és a termék címszó alatt is.

Ha az anglicizmusokat nem a címszavak, hanem ennél konkrétabban, a téma szerint vizsgáljuk, akkor a legtöbb szó a sportkínálattal függ össze (35 szó). Itt azonban figyelembe kell venni, hogy a *Travel One* című folyóiratnak ez a száma erőteljesen a sportturizmust helyezte a középpontjába. Második helyen az árral és az értékesítéssel összefüggő szavak állnak (30 szó). Ezeket követik a közlekedéssel kapcsolatos szavak (21 szó). A negyedik helyet a sportoláson kívüli egyéb turisztikai ajánlatokhoz fűződő anglicizmusok foglalják el (13 szó), majd a szálláshellyel összefüggő szavak következnek (9 szó). Az ellátással kapcsolatban csak egy szó fordul elő.

A *Travel One* című folyóiratban előforduló anglicizmusok közül mindössze kettő ige (*offerieren*, *surfen*), kettő melléknév (*nonstop*, *présent*), egy melléknévi igenév (*webbasiert*) és egy határozószó (*online*). Ezeknél felvetődik a kérdés, hogy turisztikai szakszavaknak tekinthetőek-e. A kontextus játszik döntő szerepet annak eldöntésében, hogy milyen szakszónak minősülnek. A *surfen* szó a sportturizmus szókincsébe tartozik. A *nonstop* szó itt utazásra vonatkozik. A *webbasiert* és *online* szavak pedig utak lefoglalásával, utazási kínálatok internetes megjelenítésével függnek össze. Az *offerieren* szót (jelentése: ajánlani) viszont a turizmuson, valamint kereskedelmen kívül számos egyéb területen is használják. A *Travel One* folyóirat szókincsében előforduló anglicizmusok a turizmus számtalan témakörére kiterjednek. A szókincsben a főnevek dominálnak, a 442 szóból mindössze hat szó tartozik más szófajba. A *Travel One*-ban azért találkozunk a legtöbb anglicizmussal, mert a szakfolyóiratokat turisztikai szakembereknek írják, akik ezeket a szavakat nap mint nap használják, információt cserélnek egymással, ismereteket adnak át egymásnak.

Anglicizmusok az utazásszervezők katalógusaiban, valamint az utazásszervezők és utazási irodák internetes oldalain

Az utazásszervezők, illetve utazási irodák katalógusaiban és internetes oldalain kevesebb angol szó fordul elő, mint a *Travel One* című szakfolyóiratban. Velük kapcsolatban egy sajátosságot érdemes megjegyezni: e szövegeknek bár mindig van egy általános bevezető része, és a katalógusok végén kitérnek az utazási feltételekre, illetve olykor néhány egyéb fontos utazással kapcsolatos információit is megadnak, a tényleges utazási ajánlatokat tartalmazó részben állandóan ugyanazok az információk, és ennek következtében ugyanazok a szavak ismétlődnek. A *TUI Schöne Ferien Vital Zeit für Gesundheit & Wellness*, a *Neckermann Family Winter Flugreisen Ägypten Marokko Spanien* (2007) és a *Neckermann Young & Funny Winter Party & Lifestyle Sprachreisen Events*

(2007) című katalógusokban a szállodaleírások, *GEO Reisen Studien- und Erlebnisreisen* (2007) valamint a *DERTOUR Frankreich Belgien Niederlande* (2007) című katalógusokban pedig napokra lebontva az úti program szerepel, ezért hamis kép alakulhat ki az egyes angol szavak előfordulásának gyakoriságáról. Ugyanez mondható el az utazásszervezők és utazási irodák internetes oldalairól is.

A katalógusokban és az internetes oldalakon előforduló anglicizmusok a következő témakörökbe sorolhatóak be:

turisztikai szolgáltatások (*All Inclusive-Leistungen*)
sport (*Squash*), wellness kínálatok (*Health- und Beauty-Spa*),
programajánlatok (*Nachtevents*), szálláshelyek (*Design-Hotel*),
szállodai szolgáltatások (*Baby Service*), beleértve a gasztronómiai
szolgáltatásokat is (*Snackbar*),
üdülés típusa (*Wellnessurlaub*),
turisztikai célcsoport (*Reisefans*).

Meg kell azonban jegyezni, hogy a legtöbb utazásszervező tematikus katalógusokat ad ki, ezért a szókincs, és ezen belül az anglicizmusok katalógusonként változnak. Természetesen vannak olyan témakörök, mint például a szálláshelyek leírása, amelyek mindegyik katalógusban előfordulnak, de a programkínálatok szókincse az adott témának megfelelően katalógusonként más és más.

A különböző csomagok, akciók, szolgáltatások fantázianevei mindig anglicizmusok, néha német szavakkal vegyítve: *Feel Good Paket*, *Total Body Wellness*, *Fun & Action*. Az anglicizmusok aránya az egyes katalógusokban, illetve internetes oldalakon függ a témától és a célcsoporttól. Amikor egy országot, régiót vagy várost mutatnak be, viszonylag kevés angol szót használnak. Ha sportturizmusról van szó, akkor több az anglicizmus. Ha a célcsoport a fiatalok, akkor több anglicizmus található a szövegekben, hiszen többek között a fiatalok azok, akik a mindennapi életben is gyakran használnak angol szavakat. Ha az idősebb generáció számára készül egy katalógus, akkor abban kevesebb az angol szó, mert az idősebbek nem feltétlenül beszélnek angolul.

Az utazásszervezők katalógusaiban, valamint utazásszervezők és utazási irodák internetes oldalain előforduló angol szavakról az állapítható meg, hogy a *Travel One* szakfolyóíráshoz hasonlóan ezekben is a főnevek dominálnak. A szövegekben alig találhatóak anglicizmusnak számító igék (*sich auspowern*, *chillen*, *walken*, *relaxen*, *chartern*), illetve melléknevek (*cool*, *growig*, *trendig*), és ezek általában nem számítanak turisztikai szakszavaknak. A *relaxen* ige beletartozik a wellness-turizmus, a *walken* ige a sportturizmus (Nordic Walking) tárgykörébe. A turisták pedig sokszor

chartergéppel utaznak, így a *chartern* igéről is elmondhatjuk, hogy bizonyos mértékig köze van a turizmushoz. A melléknevek közül azonban ugyanez egyikről sem mondható el. Ezekkel lehet például szolgáltatásokat minősíteni, de ettől még nem lesznek turisztikai szakszavak.

Bár ezekben a szövegekben kevesebb anglicizmus található, mint a Travel One-ban, a számuk még mindig nem jelentéktelen, hiszen a katalógusok szerzői velük igyekeznek a szövegeket „blickfangossá” tenni.

Anglicizmusok német nyelvű napilapokban

A vizsgált korpuszok közül a német, osztrák és svájci napilapokban volt található a legkevesebb anglicizmus. A *Frankfurter Allgemeine Zeitungban* a turizmussal kapcsolatos cikkek kevesebb, mint a felében használtak az újságírók angol szavakat. A legtöbb cikkben három, egy cikkben egy anglicizmus fordult elő. Ugyanez mondható el a *Die Presse* című újság cikkeiről, azzal a különbséggel, hogy egy cikk kivételével, amely három angol szót tartalmazott, a vizsgált korpuszban csak egy angol szó fordult elő. Más a helyzet a *Neue Zürcher Zeitunggal*, melyben egyet kivéve mindegyik cikkben voltak anglicizmusok.

A napilapok újságírói a turizmusról szóló cikkekben tehát vagy egyáltalán nem használtak anglicizmusokat, vagy csak elenyésző számban. Ezek az angol szavak mind kivétel nélkül főnevek voltak: pl. *Reiseportatle*, *Holidaycheck-Chef*, *Trekkingfans*, *Businessdestination*.

A napilapokban azért fordul elő a legkevesebb anglicizmus, mert míg a szakfolyóiratokat turisztikai szakembereknek írják, akik ezeket a szavakat rendszeresen használják, információt cserélnek egymással, ismereteket adnak át, a katalógusokat pedig igyekeznek „blickfangosra” írni, addig a napilapokat a nagy közönségnek szánják. Ezeknek a stílusú tárgyyszerű, az újságírók nem törekednek arra, hogy cikkeik „divatosak” legyenek.

Összegzés

A szakszókincs mindig bővül, állandóan változik. Ez a turizmus szakszókincsére is igaz. A turizmusból folyamatosan jelennek meg új fogalmak, amelyeket el kell nevezni, vagy oly módon, hogy az elnevezés során új szakszavakat alkotnak, vagy úgy, hogy szavakat vesznek át más nyelvekből. Ha a három vizsgált korpuszt összevetjük, a turisztikai szókincsel kapcsolatban megállapítható, hogy a turisztikai szakszövegekben idegen szóként szinte kizárólag angol szavakat találunk. Mivel mindkét nyelv a germán nyelvcsaládhoz tartozik, hasonló szerkezetűek, és ezért az angol szavak könnyen illeszkednek a német nyelv struktúrájába, bár idegen jellegük megmarad.

A szakszövegek esetében a turizmus szókincsébe elsősorban főszófajokat, azaz mindenek előtt főneveket, igéket és mellékneveket vesznek át az angolból. Ezek közül a főnevek száma messze meghaladja az igék és melléknevek számát, mivel ezek alkalmasak az új tárgyak, fogalmak megnevezésére. A melléknevekl és különösen az igék esetében nehéz egyértelműen eldönteni, hogy ezek a turizmus szakszókincséhez tartoznak-e. Ennek eldöntésében nagy szerepe van a kontextusnak és a szituációnak.

A legtöbb anglicizmus a *Travel One* turisztikai szakfolyóiratban fordult elő. A második helyet az utazásszervezők, illetve utazási irodák katalógusai valamint internetes oldalai foglalták el. Esetükben alacsonyabb volt az anglicizmusok aránya. Ezeket a napilapok turizmussal foglalkozó cikkei követték. A napilapok turizmusról szóló cikkei között voltak olyanok, amelyekben egyáltalán nem fordultak elő anglicizmusok, és számuk azokban a cikkekben is, ahol az újságírók használtak angol szavakat, elenyésző volt. Az anglicizmusok száma, előfordulások gyakorisága a fenti szövegtípusok közti különbséggel és az ebből fakadó stilisztikai különbségekkel, az eltérő célcsoportokkal, valamint az egyes témákkal magyarázható.

Azért találkozunk a szakfolyóiratokban a legtöbb anglicizmussal, mert ezeket turisztikai szakembereknek írják, akik az angol szavakat a szakzsargon elemeiként használják, ezen kívül a nyelvi ökonómiára való törekvés és az angol nyelv presztízse is jelentős szerepet játszik ebben. A második helyen álló turisztikai katalógusok, internetes oldalak célcsoportját az utazni vágyó laikusok alkotják, ahol az anglicizmusok száma erősen függ a potenciális turisták életkorától, az utazás fajtájától, és az ezekkel szorosan összefüggő stilisztikai jegyeiktől. A napilapokat a nagyközönségnek szánják. Az újságírók ezekben tárgyyszerű informálásra törekednek, és nem arra, hogy „modern”, „trendi” szókincsét használjanak. Az egyes cikkek, katalógusszövegek valamennyi szavát tekintve figyelemreméltó, hogy a feltételezett gyakorlattal ellentétben nem volt nagy az anglicizmusok aránya.

Hivatkozások

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
Thielemann, L. (2007): *Anglizismen im Deutschen*. www.lars-thielemann.de²

Jegyzetek

1

Travel One (17. 10. 2007)
<http://travel-one.net>

Insel des langen Lebens. Dominica ist mehr als eine Filmkulisse für Piratenfilme (30. 09. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Ein Schlaglicht auf den deutschen Reisemarkt. Jährlich fast eine Million Business-Traveller (18. 10. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Wie viele Ferienreisen verträgt die Welt? Problembewusstsein und viel guter Wille an einer Uno-Konferenz zum Thema Tourismus und Klimawandel (25. 10. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Der Reisende wirkt auf ein Militärregime nicht nur stabilisierend (04. 10. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Den Wintersportdestinationen auf die Finger schauen (30. 10. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Mit Schwung in den kommenden Winter. Große Zuversicht bei Verantwortlichen im Schweizer Tourismus (31. 10. 2007)

<http://www.nzz.ch>

Revolutionärer Wallfahrts-Tourismus (08. 10. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Den Biestern hinterher. Safaris per Geländewagen sind keine Adrenalinspritzen – die Wildtiere latschen an den Blechkisten meist völlig teilnahmslos vorbei. Hundert Mal nervenkitzlicher sind Safaris zu Fuß! (19. 10. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Asiens Dornröschen. Unterwegs im Land von Borat und Dschingis Khan (19. 10. 2007)

<http://www.diepresse.at>

1917. Moskau strahlt wieder – 90 Jahre nach der Oktoberrevolution (26. 10. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Venedig: Wenn die Gondeln Häubchen tragen (26. 10. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Das Klima wandeln: fliegen mit gutem Gewissen (02. 11. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Rasanter als die Polizei erlaubt (02. 11. 2007)

<http://www.diepresse.at>

Wie war's im Urlaub? (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

Ein Wesen ist der Mensch, kein Projektil (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

Eine neue Brücke in den Urlaub (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

Promenieren in Pantoffeln und Pyjama (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

Die Zugspitze steht neben dem Großglockner (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

Nach drei Flaschen Wein hat man neue Freunde (03. 11. 2007)

<http://www.faz.net>

DERTOUR (1. 1. 2007-31. 12. 2007)

GEO (2008)

TUI (Nov 07-Apr 08)

Neckermann Family Winter 07/08 Flugreisen Ägypten Marokko Spanien

Neckermann Young & Funny Winter 07/08 Party & Lifestyle Sprachreisen Events

Mihalovics Árpád
Pannon Egyetem
Veszprém
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

A diplomáciai nyelvhasználat néhány aspektusa

A diplomáciai nyelvhasználat a politikai szaknyelv legkifinomultabb változata. Ez a megállapítás hatványozottan érvényes a francia diplomáciai nyelvre, amely több mint két évszázadon át (1714-1919) egyeduralommal bírt a nemzetközi gyakorlatban. Az előadás első részében a diplomáciai kommunikáció tipológiáját szándékozom felvázolni. A második rész témája a szavak/kifejezések súlya a diplomáciában. Az utolsó részben az írott diplomáciai nyelvhasználat protokolláris formuláiról szólok röviden.

Diplomácia és diplomáciai nyelvhasználat

A diplomáciának többféle meghatározását megtalálhatjuk a különféle politikai és diplomáciai szótárakban. Ma már köztudott, hogy

„A diplomácia az államok nemzetközi kapcsolatainak ápolására irányuló szervezett tevékenység. Fő céljai: hivatalos kapcsolatok fenntartása más államokkal; az állam és polgárai érdekeinek képviselete, védelme; információszerzés; a saját országról szóló ismeretek terjesztése.” (Wikipédia, Diplomácia)

Ehhez vegyük még hozzá – fontos kiegészítésként – az alábbiakat:

„A diplomáciának hagyományos kettős rendeltetése van: egyrészt a konfliktusok megelőzése, rendezése és kezelése, másrészt az együttműködés előmozdítása. Az évszázadok során mindkettő tekintetében kialakultak a kölcsönösen elfogadott módozatok, eljárások, melyeket professzionálisan felkészült személyek alkalmaznak.” (Kincses, 2005:15).

A diplomaták a szavak, a beszéd emberei – szokták mondani. Már Démoszthenész „A hűtlen követség ügyében” c. szónoklatában kifejtette, hogy a követeknek nem állnak rendelkezésükre hadihajók, nehézségsúlyosság, erődök; fegyverük a szó és a kedvező lehetőségek... (Kovaljov, 1979, 64 nyomán).

Köztudott, hogy az emberi tudás szinte minden területén – a növénynevelésben, az orvostudományban, a zenében, stb. – kialakultak a nyelvi kommunikáció specifikus eszközei (formái és terminusai).

„A diplomáciának – az államközi tárgyalások és a diplomáciai dokumentumok nyelvének – is megvannak a maga jellemző vonásai. A „diplomáciai nyelv” 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, amelyeknek az általánosan elfogadott diplomáciai szókincset alkotják.” (Kovaljov 1979, 145)

Jóllehet, a diplomaták tevékenysége alapvetően két helyszínen – az íróasztal mellett (> „íróasztal diplomácia”) és a tárgyalóasztal körül (> „zöld posztós csatatér” [Nyerges János]) zajlik; számukra mindenkor különös jelentőséggel bír a helyes nyelvhasználat és a világos gördülékeny stílus. – Ily módon megállapíthatjuk, hogy a diplomáciai nyelv(használat) vizsgálatában megkülönböztethetjük a *langue*-nyelvészeti aspektust (azaz a nyelvi rendszer vizsgálatát lexiko-szemantikai és morfo-szintaktikai szinten), de ugyanakkor ki kell emelnünk a *parole*-nyelvészeti aspektus jelentőségét, azaz köztudott, hogy a diplomáciai területek nyelvhasználatban fontos jelentőséggel bír a pragmatikai és a retorikai-stilisztikai szintű vizsgálat. Meg kell jegyeznünk, hogy az, ami más szaknyelvek kutatása esetében csak minimális mértékben releváns vagy talán egyáltalán nem is vizsgálható, a diplomáciai nyelvben óriási jelentőséggel bír. Ezek a *pragmatikai jelentés*, a *preszuppozíció* továbbá az *illokució* és a *perlokució* vizsgálata.

Ismeretes az is, hogy a diplomáciai nyelvhasználat a politikai szaknyelv legkifinomultabb változata (‘variante la plus soutenue’). Ez a megállapítás hatványozottan igaz a francia diplomáciai nyelvre, amely több mint két évszázadon át (1714-1919) csiszolódott, és egyeduralgó volt a nemzetközi gyakorlatban. (Vö. Mihalovics 2004 és 2005).

A diplomáciai kommunikáció tipológiája

Vessünk néhány pillantást a diplomáciai dokumentumok rendszerére:

Az íróasztal-diplomácia dokumentumai:

Belső jegyzékek, feljegyzések (= hivatalon belüli használatra készülnek)

Diplomáciai levelezés: személyes jegyzék, szóbeli jegyzék, emlékeztető, memorandum, félhivatalos magánlevél

A tárgyalóasztal melletti diplomácia dokumentumai:

A nemzetközi szerződések válfajai: szerződés (treaty, traité); egyezmény (convention, convention); megállapodás (agreement, agrément); paktum (pact, pacte); jegyzőkönyv (protocol, protocole); alapokmány (charter, charte); kompromisszum (compromise, compromis); konkordátum (concordat, concordat); jegyzékváltás (exchange of notes, échange des notes); modus vivendi; gentlemen’s agreement.

A fenti terminusok definícióit megtalálhatjuk a különböző nemzetközi joggal foglalkozó szakmunkákban (vö. Bokorné Szegő Hanna 1997, 49-51; Nagy Károly, 1999, 344-350). A diplomáciai dokumentum olyan hivatalos

irat, állami vagy államközi illetve nemzetközi okmány, amelynek nyelvezetét a nemzetközi gyakorlat normái szabályozzák.

Szavak, kifejezések súlya a diplomáciában

„A szó – a kimondott és különösen az írott szó – rendkívüli szerepet játszik az államközi kapcsolatokban és így az egész diplomáciai tevékenységben.” (Kovaljov, 1979:64) A diplomácia története számos esetet ismer, amikor egy-egy diplomata által használt, nem kellően megválasztott vagy kétértelmű szó vagy kifejezés külpolitikai vitát, olykor bonyodalmat idézett elő. Ugyanazt a politikai tartalmat különböző szavakkal, a fogalmak szinonímáival is kifejezhetjük, ám a diplomáciában ezeket (az olykor csak árnyalatnyi különbségeket) igen eltérő módon fogadják, s ez szintén külpolitikai bonyodalom forrása lehet. Olykor még az is előfordul, hogy egy szónak (adott esetben egy konkrét földrajzi névnek) a tárgyaló felek különféle értelmezési lehetőséget tulajdonítanak. Szemléletes példa erre a potsdami konferencia második ülése (1945. július 18-i) jegyzőkönyvének alábbiakban idézett részlete:

Potsdami konferencia: A második ülés: 1945. július 18. (részlet)

„CHURCHILL: Egyetlen kérdést szeretnék csak felvetni. Itt állandóan a **"Németország"** szót használjuk. Mit jelent most **"Németország"**? Felfoghatjuk-e ma ugyanabban az értelemben, mint a háború előtt?

TRUMAN: Hogyan vélekedik erről a szovjet küldöttség?

SZTÁLIN: Németország az, amivé a háború után lett. Nincs semmiféle más **Németország**. Én így értem ezt a kérdést.

TRUMAN: Lehet-e egy háború előtti, 1937-es **Németországról** beszélni?

SZTÁLIN: Csak 1945-ös **Németországról**.

TRUMAN: **Németország** 1945-ben mindent elvesztett, s ma gyakorlatilag nem létezik.

SZTÁLIN: **Németország**, mint nálunk mondják, földrajzi fogalom. Értelmezzük egyelőre így. Nem tekinthetünk el a háború eredményeitől.

TRUMAN: Ez így van, de mégis meg kell valahogy határoznunk a **"Németország"** fogalmat. Gondolom, hogy az 1886-os vagy az 1937-es **Németország** nem ugyanaz, mint a mai, 1945-ös Németország.

SZTÁLIN: A háború eredményeképpen lett olyanná, amilyennek elfogadjuk.

TRUMAN: Teljesen egyetértek ezzel, de mégis meg kell valamiképpen határoznunk a **"Németország"** fogalmat.

SZTÁLIN: Be akarják vezetni például a német közigazgatást Csehszlovákiában, a Szudéta-vidéken? Ez az a terület, ahonnan a németek kiűzték a cseheket.

TRUMAN: Talán mégis olyannak kellene felfognunk **Németországot**, amilyen a háború előtt, 1937-ben volt?

SZTÁLIN: Formailag felfoghatjuk így is, de lényegében mégis így. Ha Königsbergben német közigazgatás jelenne meg, elkergetnénk, feltétlenül elkergetnénk.

TRUMAN: A krími konferencián az a megállapodás született, hogy a területi kérdésekben a békekonferencia fog dönteni. Hogyan határozzuk hát meg "**Németország**" fogalmát?

SZTÁLIN: Megjelölhetnénk Lengyelország nyugati határait, s akkor nyomban világosabbá válna **Németország** kérdése. Nehezen tudnám megmondani, hogy mi ma **Németország**. Egy olyan ország, amelynek nincs kormánya, amelynek valójában nincsenek határai, mivel a határokat nem hadseregeink jelölik ki. **Németországnak** nincsenek csapatai, még határőrsége sincs; az országot megszállási övezetekre osztottuk fel. Határozzuk hát meg, hogy mi **Németország**: egy levert ország.

TRUMAN: Talán kiindulópontnak vehetnénk **Németország** 1937-es határait?

SZTÁLIN: Kiindulópontnak bármit lehet venni. Valamiből ki kell indulni. Ilyen értelemben vehetjük 1937-et is.

TRUMAN: Ez a versailles-i szerződés utáni **Németország** volt.

SZTÁLIN: Vehetjük az 1937-es **Németországot**, de csak kiindulópontnak. Ez egyszerűen munkahipotézis, amely megkönnyíti a munkánkat.

CHURCHILL: Csak kiindulópontnak vesszük. Ez nem jelenti azt, hogy itt meg is állunk.

TRUMAN: Készek vagyunk tehát az 1937-es **Németországot** kiindulópontnak venni.

Még nem végeztünk a második kérdéssel, de ebben megállapodtunk."

A fentiek alapján láthattuk, hogy a tárgyaló felek Németország fogalmát történelmi aspektusba ágyazva különbözőképpen értelmezik. S ebben az esetben **Németország** kulcsfogalom, mivel a legkülönbözőbb politikai, gazdasági, katonai és területi érdekek forognak kockán. A diplomáciában a kimondott – de még inkább az írásban rögzített szó vagy kifejezés kötelezi az illető államot.

Nicolson Diplomácia című könyvében – idézi Kovaljov – azt mondja, hogy:

„a diplomácia az írás művészete, és a történelem útjai tele vannak a béke olyan emlékműveivel, amelyek vagy befejezetlenek maradtak, vagy a befejezés után összedőltek, mert félreértett szavak homokjára épültek”.

(Kovaljov 1979,77)

Meg kell állapítanunk, hogy a diplomáciai nyelvhasználat egyik fontos jellemzője az indirekt kifejezésmód. Lássunk erre néhány példát a figyelmeztetés és/vagy a fenyegetés témakörében (*Melléklet 1. táblázat*):

Íme néhány valós eset:

- *Le Canada est profondément préoccupé par la détérioration de la sécurité au Sri Lanka. /Communauté de presse 30 décembre 2005/*
- *La Cour suprême maintient le droit de... /Nav Canada, Ottawa, le 9 juin 2006/*
- *L'Unione Europea rimane profondamente preoccupata...Siamo seriamente insoddisfatti.*

(In: Virginia Tilley, *L'orribile bombardamento israeliano di Gaza*, *Matepedia* 22/7/2006.)

Protokolláris formulák

A diplomáciai dokumentumok, főleg a levelezések – a kialakult szokásjog és tradíciók alapján – az alábbi részelemekre tagolódnak: protokolláris formulák (megszólítás, tiszteletadás, befejező udvariassági formula); lényegi mondanivaló; érvek felsorakoztatása; tények feltárása.

A továbbiakban néhány szemelvényrészlet erejéig csak a protokolláris formulák kérdéskörét érintjük

Az alábbi dokumentumrészletek mind azt szemléltetik, hogy a diplomáciai iratokban fontos volt az egymással szerződő felek összes címének és rangjának a pontos és kimerítő felsorolása: A dokumentum: *Traité de Munster* (le 24 octobre 1648); B dokumentum: *Traité de Paix de Rastadt* (le 6 mars 1714); C/1 és C/2 dokumentumok: IV. Mohamed török szultán 1675-ben írt levele a zaporozsjei kozákoknak és a Zaporozsjei kozákok válaszevele.

A.) dokumentum: Traité de Munster (le 24 octobre 1648)

„...Primo quidem inter serenissimum et potentissimum principem ac dominum, dominum Ferdinandum II., electum Romanorum imperatorem, semper augustum, Germaniae, Hungariae, Bohemiae, Dalmatiae, Croatiae, Sclavoniae regem, archiducem Austriae, ducem Burgundiae, Brabantiae, Styriae, Carinthiae, Carniolae, marchionem Moraviae, ducem Luxemburgiae, Superioris ac Inferioris Silesiae, Wurtembergae et Teckae, principem Sueviae, comitem Habsburgi, Tyrolis, Kyburgi et Goritiae, marchionem Sacri Romani Imperii, Burgoviae ac Superioris et Inferioris Lusatiae, dominum Marchiae Sclavonicae, Portus Naonis et Salinarum, inclytæ memoriae, cum suis foederatis et adhaerentibus ex una et serenissimum ac potentissimum principem ac dominum, dominum Ludovicum XIII., Galliarum et Navarrae regem Christianissimum, inclytæ memoriae, eiusque foederatos et adhaerentes ex altera parte, deinde post eorum e vita decessum inter serenissimum et potentissimum principem et dominum, dominum Ferdinandum III., electum Romanorum

imperatorem, semper augustum, Germaniae, Hungariae, Bohemiae, Dalmatiae, Croatiae, Sclavoniae regem, archiducem Austriae, ducem Burgundiae, Brabantiae, Styriae, Carinthiae, Carniolae, marchionem Moraviae, ducem Luxemburgiae, Superioris ac Inferioris Silesiae, Wurtembergae et Teckae, principem Sueviae, comitem Habsburgi, Tyrolis, Kyburgi et Goritiae, marchionem Sacri Romani Imperii, Burgoviae ac Superioris et Inferioris Lusatiae, dominum Marchiae Sclavonicae, Portus Naonis et Salinarum, cum suis foederatis et adhaerentibus ex una et serenissimum ac potentissimum principem ac dominum, dominum Ludovicum XIV., Galliarum et Navarrae regem Christianissimum, eiusque foederatos et adhaerentes ex altera parte,...

B.) dokumentum: Traité de Paix de Rastadt (le 6 mars 1714) (*Melléklet, 317. old.*)

C/1.) és C/2.) dokumentumok: IV. Mohamed török szultán 1675-ben írt levele a zaporozsjei kozákoknak és a kozákok válaszelevele a szultánnak.

A C1-dokumentum IV. Mohamed török szultán azon levelét tartalmazza, amelyben tudatja a zaporozsjei kozákokkal, hogy a Török Birodalom fennhatóságát ki akarja terjeszteni az ő területükre is. E levélben a szultán a valós címei mellett felsorolja még a (saját nézetei szerint) őt megillető keletiesen nagyzó címeket is. A C/2 dokumentum a Zaporozsjei kozákok levelét (az eredeti szöveget és a magyar nyelvű fordítást) tartalmazzák.

C1 dokumentum

„Запорожцы пишут письмо турецкому султану

Ab ovo, как говорится...

Послание Мухаммеда IV

Я, султан, сын Мухаммеда, брат Солнца и Луны, внук и наместник Бога, владелец царств Македонского, Вавилонского, Иерусалимского, Великого и Малого Египта, царь над царями, властитель над властелинами, необыкновенный рыцарь, никем непобедимый воин, неотступный хранитель гроба Господня, попечитель самого Бога, надежда и утешение мусульман, смущение и великий защитник христиан — повелеваю Вам, запорожским казакам, сдатьсь мне добровольно безо всякого сопротивления и меня Вашими нападками не заставлять беспокоиться.
Султан турецкий Мухаммед IV.”

Magyar fordítás:

„A nap és a hold fivére; Isten unokája és helytartója; Nagy- és Kisegyiptom, Macedónia, Babilon és Jeruzsálem uralkodója; a királyok királya; a lovagok lovagja; Jézus Krisztus sírjának állandó őre, Isten

istápolója, minden muzulmánok reménye és vigasza, minden keresztények nyugtalansága”

C2 dokumentum

A kozákok egy rendkívül goromba hangú üzenettel válaszoltak a szultánnak, amelyben akkurátusan kitértek a szultán minden egyes címére.

Ukrán szöveg:

„Запоріжські козаки турецькому султану!

Ти, султан, чорт турецкий, і проклятого чорта брат і товариш, самого Люцеперя секретар. Якій ти в чорта лицар, коли голою сракою їжака не вб'єш! Чорт висирає, а твоє військо пожирає. Не будеш ти, сукін ти сину, синів християнських під собою мати, твого війська ми не боїмось, землею і водою будем битися з тобою, распрройоб твою матъ. Вавилонський ты кухар, Макидонський колесник, Іерусалимський бравірник, Александрійський козолуп, Великого и Малого Египту свинар, Армянська свиня, Подолянська злодиюка, Татарський сагайдак, Каменецкий кат, і у всего світу і підсвіту блазень, а нашого Бога дурень, самого гаспида онук и нашого хуя крюк. Свиняча морда, кобиляча срака, різницька собака, нехрещений лоб, матъ твою в'їоб!

От так тобі запорожці висказали, плюгавче. Не будешь ти і свиней християнских пасти. Тепер кончаємо, бо числа не знаємо і календаря не маємо, місяць у небі, рік у князя, а день такий у нас, який і у вас, за це поцілуй в сраку нас!

Підписали: Кошовий отаман Іван Сірко зо всім кошем Запоріжським”

Magyar fordítás:

„Te török sátán, az átkozott ördög fivére és cimborája, Lucifer valóságos titoknoka!

Ugyan szomorú lovag vagy te, ördög teremtése! Amit az ördög elpotyogtat, azt zabálsz fel a seregeddel együtt. Azt lesheted, hogy keresztények kerüljenek hatalmadba.

Seregedtől nem félünk, megütközünk veled szárazon és vizen, te babiloni konyhafőnök, te macedoniai kerékgyártó, alexandriai hentes, jeruzsálemi serfőző, Nagy- és Kisegyiptom fő-fő disznóhízlalója!

Te örmény disznó, te tatár kecskebak, kameneci hóhér és podolszki zsebtolvaj, valóságos sátán unokája, az Úristen kutyája.

Disznópofa, kancafár, mézsáros kutya, keresztleetlen koponya! Ördög füstölje ki az anyádat, mert igazhitű keresztény édesanyára nem vagy méltó! Így válaszolnak neked a zaporozsjei kozákok. ...”

A levél illetve annak írása több irodalmi és képzőművészeti alkotás szerzőjét ihlette meg. Ezek közül a legismertebb Ilja Rjepin: „A zaporozsjei kozákok levelet írnak a szultánnak” című festménye, valamint Guillaume Apollinaire költeménye.

Francia nyelvű befejező udvariassági formulák

A francia nyelvű diplomáciai levelezésben még ma is olyan befejező udvariassági formulákat találunk, amelyeknek a szó szerinti magyar nyelvű megfeleltetései túlzottan mesterkéltnek hatnak és a legtöbb esetben mosolyt keltenek. Íme néhány példa ezekből:

1. *Je vous prie d'agr eer, Monsieur le Ministre, les assurances/l'expression de ma haute considération.*

2. *Je vous prie d'agr eer, Monsieur le Duc, l'assurance de ma respectueuse considération.*

3. *Veillez agréer, Monsieur l'Ambassadeur, les assurances de mon profond respect.*

4. *Veillez agréer, Madame l'Ambassadrice, mes très respectueux hommages.*

5. *L'Ambassadeur ... saisit cette occasion pour renouveler au Ministère ... les assurances de sa très haute considération.*

A francia nyelvhaszn谩lat a befejez  formul谩t illetően különbséget tesz aszerint is, hogy a levelet férfi írja férfinak, férfi írja n nek, n  írja férfinak vagy n  írja n nek. Erre vonatkozóan útmutatást találunk a k ul nbz  hivatalos levelezési tanacsad  kiadványokban. (V . Jouette, A., *Le savoir  crire, Le guide pratique de correspondance*. France Loisirs, Paris, 1989, pp. 25, 27, 29, 31, 33). A magyar nyelvben a hivatalos és diplomáciai levelez s z r  formulái sokkal egyszer bbek: „Tisztelettel”, „ szinte tisztelettel”, „Tisztelettel  s nagyrabecs l ssel”; ritk bban: „Fogadja legm lyebb tiszteletemet  s ( szinte) nagyrabecs l semet”.

Hivatkozások

- Bassi, C. – Chapsal, A.-M. (2005) : *Diplomatie.com* CLÉ International: Paris
- Dany, M. et alii (1983) : *Le français des Relations Internationales*. Hachette: Paris
- Gandouin, Jacques (1984): *Guide du protocole et des usages*.  dition Stock: Paris
- Hajdu Gyula <szerk.> (1967) : *Diplomáciai  s nemzetközi jogi lexikon*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Jouette, A. (1989): *Le savoir écrire. Le guide pratique de correspondance*.  dition Solar: Paris
- Kovaljov, A. N. (1979): *A diplomácia  b c je*. Kossuth Könyvkiadó: Budapest
- K bl s, J. – S tt , Sz. – Szende, K. (1979) *Magyar B keszerz d sek 1000-1526*. P pa
- Mihalovics,  . (2004): A francia a nemzetközi érintkez s  s a diplomácia nyelve. In: * l  J szkuns g* 2004/1, 77-88.
- Mihalovics,  . (2005): Le français langue de la diplomatie et langage diplomatique. In: *Synergie Pologne*. Revue du Gerflint, L'Europe des langues et des cultures. 2005/2. Tome II/86-99
- Nyerges, J. (1985): *Z ld poszt s csatat r*. Gondolat, Budapest
- Odze, Gy. (1998): *Diplomáciai k r k*. Saxum: Budapest, 2004
- Pancracio, J.-P.-- *Dictionnaire de la Diplomatie*. Microbuss: Clermont-Ferrand
- Pichon, J. E. et alii (1914): *Correspondance universelle*. Freiburg (Baden)

Zorin, V. A. (1965) : *Amit a diplomáciáról tudni kell*. Kossuth Könyvkiadó: Budapest
Gallica/Traité/France:
<http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-96031&I=165&M=imageseule>

Melléklet

1. táblázat
A diplomáciai nyelvhasználat jellemzői

	Indirekt kifejezés	→	Pragmatikai jelentése
1.	X kormány nem maradhat közömbös (fr.: le gouvernement ne peut pas rester indifférent à/face à qc)	}	X kormány az adott kérdésben határozott álláspontot kíván elfoglalni
2.	X kormányt (a legmélyebb) nyugtalansággal tölti el (fr.: le gouvernement est (profondément) pré-occupé par qc)		
3.	X kormány kénytelen lesz felülvizsgálni álláspontját (fr.: le gouvernement se voit obligé de réviser sa position)	=	A barátságképet felválthatja az ellenségkép.
4.	X kormány feltétlenül fenntartja magának a jogot (fr.: le gouvernement maintient absolument le droit de...)	=	X kormány nem fogja túrni
5.	X kormány kénytelen lesz saját érdekeit szem előtt tartani (fr.: le gouvernement sera obligé de veiller à ses propres intérêts)	}	X kormány a kapcsolatok megszakítását tervezi.
	X kormány fenntartja a jogot a cselekvésre		
6.	X kormány egy másik kormány adott cselekedetét barátságtalan lépésnek tekinti (fr.: le gouvernement le/cela considère comme un acte peu amical voire hostile)	}	X kormány olyan incidens kirobbantására utal, amely háborúhoz vezethet
	X kormány nem vállal felelősséget a következményekért. (fr.: le gouvernement décline toute responsabilité pour les conséquences)		
7.	X kormány választ követel X-én –ig. (fr.: le gouvernement exige une réponse claire (et urgente) dans...)	–	kétségtelen ultimátum

TRAITÉ DE PAIX DE RASTADT

ENTRE L'EMPEREUR CHARLES VI ET LOUIS XIV, ROI DE FRANCE,
DU 6 MARS 1714

Au nom de la très sainte et indivisible Trinité, soit notoire à tous, et à chacun à qui il appartient, ou qu'il pourra en quelque façon appartenir, que depuis plusieurs années l'Europe ayant été agitée de longues et sanglantes Guerres, où les principaux États et Royaumes qui la composent, se sont trouvez enveloppez, il a plu à Dieu, qui tient les Cœurs des Rois entre ses mains, de porter enfin les esprits des Souverains à une parfaite réconciliation, et de préparer les voyes à terminer la Guerre commencée premièrement entre le Sérénissime, et très Puissant Prince et Seigneur, le Seigneur Léopold élu Empereur des Romains, toujours Auguste, Roi de Germanie, de Hongrie, de Bohême, etc. de glorieuse mémoire, et depuis son décès, entre le Sérénissime, et très Puissant Prince et Seigneur, le Seigneur Joseph son Fils, élu Empereur des Romains, toujours Auguste, Roi de Germanie, etc. de glorieuse mémoire, et après sa mort, entre le Sérénissime, et très Puissant Prince et Seigneur, le Seigneur Charles VI, élu Empereur des Romains toujours Auguste, Roi de Germanie, de Castille, d'Arragon¹, de Léon, des deux Siciles, de Jérusalem, de Hongrie, de Bohême, de Dalmatie, de Croatie, de Slavonie, de Navarre, de Grenade, de Tolède, de Valence, de Gallice, de Majorque, de Séville, de Sardaigne, de Cordoue, de Corse, de Murcie, de Algarbes, d'Alger, de Gibraltar, des Isles de Canarie, des

Indes, Isles et Terre ferme de l'Océan, Archiduc d'Autriche, Duc de Bourgogne, de Brabant, de Milan, de Stirie, de Carinthie, de Carniole, de Limburg, de Luxembourg, de Gueldres, de Wirtemberg, de la Haute et basse Silésie, de Calabre; Prince de Souabe, de Catalogne, d'Asturie; Marquis du Saint Empire Romain, de Burgaw, de Moravie; de la haute et basse Lusace; Comte de Hapsbourg, de Flandres, de Tyrol, de Frioul, de Kybourg, de Gorice, d'Artois, de Namur, de Roussillon, et de Cerdaigne; Seigneur de la Marche Esclavone, de Portnaon, et de Salins, de Biscaye, de Molline, de Tripoli et de Malines, etc. et le Saint Empire d'une part; et le Sérénissime et très Puissant Prince et Seigneur, le Seigneur Louis XIV, Roi Très-Chrétien de France et de Navarre de l'autre part: en sorte que Sa Majesté Impériale, et Sa Majesté très Chrétienne ne souhaitant rien aujourd'hui plus ardemment, que de parvenir, par le rétablissement d'une paix ferme et inébranlable, à faire cesser la désolation de tant de Provinces, et l'effusion de tant de Sang Chrétien, Elles ont consenti, que pour y parvenir plus promptement, il se tint des Conférences à Rastadt, entre les deux Généraux Commandans en Chef leurs Armées, qu'Elles ont muni à cet effet de leurs Pleinpouvoirs, et établi leurs Ambassadeurs Extraordinaires et Plenipotentiaires pour ce sujet, Savoir de la part de l'Empereur¹, très-haut Prince et Seigneur Eugène de Savoye, etc. et de la part du Roi très Chrétien, le très Haut, et très Excellent Seigneur Louis Hector Duc de Villars², Pair et Maréchal de France, etc. Lesquels après avoir imploré l'assistance Divine, et s'être communiqué réciproquement les Pleinpouvoirs, dont les Copies sont insérées de mot à mot à la fin de ce Traité, sont convenus pour la gloire du Saint Nom de Dieu, et le bien de la République Chrétienne, des conditions réciproques de Paix et Amitié, dont la teneur s'ensuit.

Mihalovics Péter
Pannon Egyetem, Veszprém
Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola
Nyelvtudományi Program

**Jacques Chirac és Nicolas Sarkozy francia köztársasági elnökök
Magyarországon elhangzott beszédeinek összehasonlítása
(Fragmentum)**

A tanulmány első részében röviden bemutatjuk a „egyoldali rivális” – Jacques Chirac és Nicolas Sarkozy – politikai pályáját. A második részben Franciaország és az Európai Unió viszonyáról értekezünk. A tanulmány harmadik részében felvillantjuk a Francia Köztársaság két elnöke (J. Chirac 2004 és N. Sarkozy 2007) által a magyar Parlamentben elmondott beszédek bizonyos lexiko-szemantikai és pragmatikai aspektusait.

Egyoldali riválisok – Chirac és Sarkozy az Elysée palotában

Jacques Chirac 1932-ben Párizsban született. Miután tanulmányait az Institut d'Études Politiques de Paris-n, majd az École nationale d'administration-on elvégezte, karrierjét köztisztviselőként kezdte, majd hamarosan a politikusi pályát választotta. Göröngyös politikai pályáján sok posztra megválasztották, így volt már mezőgazdasági miniszter, miniszterelnök és Párizs polgármestere is. A 18 éven át tartó főpolgármesterség végülis meghozta gyümölcsét, sikeresen indult az elnökválasztáson. Először, hogy indulhasson, el kellett hárítania egy összecsapást idősebb párttársával, Édouard Balladur-rel, aki független jelöltként indult, bár sokan – köztük Sarkozy – támogatták a párton belül is. Balladur az első fordulón a harmadik helyezést érte el, így Chiracnak a szocialista Lionel Jospinnel kellett megküzdenie, akivel nagyon szorosan végeztek. Harmadik nekifutásra 1995 májusában Jacques Chirac megnyerte a köztársasági elnök választást, majd 2002-ben másodszor is a Francia Köztársaság elnökének választották. Hivatalát 2007. május 16-án tette le.

1974-ben, egy vidéki UDR konferencián Jacques Chirac-ot beszéde elmondása után egy 19 éves tehetség követte a pódiumon. A lehengerlő felszólalást követő fogadáson az akkori miniszterelnök ezt súgta az ifjú politikusnak: „*Minisztert fogok belőled csinálni!*” 25 évvel később be is váltotta ígéretét, akkor még nem is sejtve, hogy későbbi köztársasági elnöki székére pályázó riválisát emelte az országos politikába.

Nicolas Sarkozy 1955. január 28-án született Párizsban, politikai pályája 22 éves korában kezdődött, amikor Neuilly-sur-Seine, a gazdag párizsi külváros képviselőtestületének tagja lett. 1983-ban a település első emberének, majd a Nemzetgyűlés tagjának választották. Pályája során szolgált költségvetési, belügyi és pénzügyminiszteri poszton, retorikai

képességeit pedig a Balladur-kormány szóvivőjeként bizonyította. Karrierjének kezdeti szakaszában végig Jacques Chirac protezsáltjának tekintették, 1995-ben azonban hátat fordított Chiracnak és helyette Balladurt támogatta az elnökválasztáson. Miután Chirac nyert, elvesztette miniszteri posztját és a hatalom körein kívül találta magát. Az 1997-es francia parlamenti választások után azonban, amelyet a jobboldal elvesztett, az RPR második embereként tért vissza és Chirac annak ellenére kinevezte belügyminiszternek a Jean-Pierre Raffarin vezette kormányba, hogy kettejük viszonyát meghatározó politikai körök rossznak vélték. A feszültség azonban közte és Chirac közt és az UMP-n belül is nőtt, mivel világhossá vált, hogy Alain Juppé lemondása után Sarkozy a párt vezetésének megszerzését tűzte ki célul. Az is egyre világosabbá vált, hogy ezt a pozíciót ugródeszkának szánja a 2007-es elnökjelöltség megszerzéséhez. 2004 novemberében az UMP a szavazatok 85 százalékával pártelnöknek választotta, így a Chirac-kal kötött megegyezése értelmében ekkor lemondott miniszteri posztjáról. 2007. május 6-án eldőlt, hogy Nicolas Sarkozy a Francia Köztársaság 23. elnökeként vonul be a történelemlétkönyvekbe, miután a szocialista Ségolène Royalt a választások második fordulójában nagy többséggel (53%:47%) legyőzte.

Franciaország és az Európai Unió

Európa XX. századi történelmében Franciaország – aktuális politikai helyzetétől függetlenül – valamennyi erejével az öreg kontinens gazdasági erejének maximális kihasználása érdekében a nemzetállamok egységének megteremtésén fáradozott. Céljai elérésének állandó alapul szolgált a közös kulturális gyökérből táplálkozó évszázados európai civilizáció. Az első világháborút követően számos meghatározó francia politikus fejezte ki országa határozott igényét egy integrált, intézményesített formában működő Európa iránt.

Aristide Briand 1929-ben, a Népszövetség gyűlésén tartott beszédet, ahol egyértelmű javaslatot tett az európai nemzetek föderációjának megalakítására a szolidaritás, a gazdasági fejlődés, valamint a politikai és a társadalmi együttműködés jegyében. Egy évvel később a francia miniszterelnök előterjesztette az "Európai Föderális Unió rendszeréről szóló följegyzéseit", amely később megihlette honfitársát, Edouard Herriot-ot "Az Európai Egyesült Államok" című könyve megírására. 1943-ban Jean Monnet, az algíri székhelyű szabad Franciaország kormánya Nemzeti Felszabadítási Bizottságának tagja kijelentette: "Európában nem lesz béke, ha az államokat a nemzeti szuverenitás alapján alkotják újra... Európa országai túl kicsik ahhoz, hogy garantálják népeiknek a szükséges mértékű gyarapodást és társadalmi

fejlődést. Az európai államoknak egy föderációban kell egyesülnie." Monnet-et ma az európai egység egyik atyjának tekintik. Az első lépés az Európai Unió megalakulása felé az Európai Szén- és Acélközösség 1951-es alapítása volt. Azzal a céllal született, hogy a tagállamok megosszák egymás közt szén- és acéltartalékaikat, megelőzendő egy újabb háború kirobbanását. Az ötletet Robert Schuman, Franciaország külügyminisztere karolta föl, aki 1950. május 9-én javasolta egy európai szervezet létrehozását, hangsúlyozva, hogy egy ilyen kezdeményezés elengedhetetlen a tartós béke érdekében. A Schuman-nyilatkozatként ismertté vált javaslatot tekintjük a mai Európai Uniót megalapozó első, konkrét lépésnek.

Franciaországnak az európai egység kialakításában játszott szerepe vitathatatlan, annak fenntartása érdekében kifejtett politikai szerepvállalása pedig példaértékű. A „szabadság, egyenlőség, testvériség” eszméjének hazáját szolgáló felelős döntéshozók kivétel nélkül elkötelezett hívei a nemzetállamok közötti tartós béke fenntartásának, az egységes gazdasági egyensúly, a nemzetközi versenyképesség megteremtésének. **Ezért nem véletlen, hogy mind Jacques Chirac 2004. február 24-én, mind Nicolas Sarkozy 2007. szeptember 14-én Magyarországon elhangzott beszédében az Európai Unió feltétlen támogatójaként szólal fel a Parlamentben. A két köztársasági elnöki megnyilvánulás közötti tartalmi különbség lényege a megváltozott politikai helyzetben keresendő: Chirac a felvételre váró Magyarországhoz intézte szavait, míg Sarkozy az Unióhoz újonnan csatlakozott magyarokhoz beszélt.**

A két elnöki beszéd lexiko-szemantikai és pragmatikai aspektusai

Szóhasználatát tekintve mindkét politikus Magyarországon elhangzott diskurzusában az Európai Unió elkötelezett híveként jelenik meg. Amíg viszont 2004-ben Jacques Chirac az egységes Európát megálmodó és alapító ország első embereként érvel a nemzetállamok békés közösségében rejlő lehetőségek mellett a csatlakozás küszöbén álló Magyarország döntéshozói előtt a Parlamentben, addig ugyanezen körülmények között három és fél évvel később utóda, Nicolas Sarkozy – a kibővült Európa újdonsült tagállamának – a két ország közötti potenciális együttműködések konkrét területeiről szól, céltudatosan képviselve hazája gazdasági, kulturális érdekeit a régióban.

Az 1950-es évektől kezdődően az európai integráció látványos politikai-társadalmi változásokat hozott az öreg kontinens számára: **Európa rendkívül sok átértékelődésen ment keresztül, és ezek a változások nyomot hagytak az európaisághoz kapcsolódó szavakon, kifejezéseken is. Mára így a hivatalos nyelvben, a politikai beszédekben, a médiában és egyre inkább a mindennapi szóhasználatban fedezhetjük fel az**

európai uniós terminológiát. Ennek használatát – azaz a jelentésben egymáshoz viszonylag közel eső, általában rendszernek tekinthető szavak összességét – vizsgálhatjuk a szemantikai mező összehasonlításakor.

Lexiko-szemantikai szempontból vizsgálva a két elnöki megnyilvánulást azt vehetjük észre, hogy a megváltozott politikai helyzettől függetlenül azonos szemantikai mezőn keresztül fejezik ki magukat (1., 2. táblázat):

1. táblázat
Lexiko-szemantikai összehasonlítás I.

Szemantikai mező – Európai Unió	
Jacques Chirac (2004)	Nicolas Sarkozy (2007)
<i>le modèle européenne</i> <i>l'Europe plus forte</i> <i>l'Europe de la paix</i> <i>l'Europe réunie</i> <i>l'esprit européen</i> <i>la nouvelle Europe</i>	<i>le peuple européen</i> <i>l'Europe autour de la paix</i> <i>Vieille Europe et nouvelle Europe</i> <i>l'Europe doit avancer</i> <i>l'Ambition pour l'Europe</i> <i>l'Europe indépendante</i>

Nemzetközi politikai kommunikációban szinte elengedhetetlen retorikai elem a fogadó ország és a külföldi államfő által képviselt nemzet közös gyökereinek bemutatása, erősítve ezzel is a két tagállam közötti jövőbeni partnerség létjogosultságát a történelmi hagyományok mentén. A két köztársasági elnök hasonló szóhasználatával közelíti meg a két nemzet közötti kapcsolatot. Negatív konnotációjú összefüggésben szinte nem beszél egyik politikus sem a témában, bár Sarkozy felszólalásában nem fél feleleveníteni a XX. század történelméből a két ország kapcsolatát évtizedekre beárnyékoló trianoni békeszerződést sem.

2. táblázat
Lexiko-szemantikai összehasonlítás II.

Szemantikai mező – Francia-magyar kapcsolatok	
Jacques Chirac (2004)	Nicolas Sarkozy (2007)
<i>les coopérations bilatérales</i> <i>les jumelages communautaires</i> <i>les échanges économiques</i> <i>l'affinité culturelle</i> <i>la relation millénaire</i> <i>notre avenir</i> <i>nos destins</i> <i>la fraternité européenne</i>	<i>un lien de fraternité</i> <i>un partenariat stratégique</i> <i>l'ouverture de la société</i> <i>la richesse de nos échanges</i> <i>la politique commune</i> <i>les relations qui nous unissent</i> <i>un partenaire essentiel</i>

Mint ahogy azt a táblázatokban is látjuk mindkét politikus a két ország közötti történelmi kapcsolatok elmélyítését és kiszélesítését a közösségi bővítés keretén belül felvállalt egységes európai együttgondolkodás égisze alatt képzeli el. Ezen gondolataiknak adnak hangot akkor is, amikor az európai uniós terminológia eszköztárával biztatják hazánkat a közösségen belüli partnerségek kiépítésében rejlő lehetőségek kiaknázására.

A politikusok beszédeinek vizsgálatakor a szóhasználat mellett különös hangsúlyt kell fektetnünk a mondathasználat, valamint a szavak, mondatok által közvetített jelentések tartalmi elemzésére. A diskurzusok ezen aspektusból való vizsgálatára a pragmatika eszköztárán keresztül vállalkozhatunk – azaz a jel és jelfelhasználó viszonyának, valamint a jelek kommunikációs folyamatban való használatának kérdéseit tanulmányozhatjuk. Az alábbi 3. táblázatban a két politikus Magyarországon elhangzott beszédéből vett egy-egy példán illusztráljuk az Austin (1970) illetve Searle (1973) által meghatározott beszédaktusok kategóriáira.

3. táblázat
Beszédaktusok vizsgálata
(Austin, 1970 és Searle, 1973 nyomán)

Jacques Chirac (2004)		Nicolas Sarkozy (2007)
„ <i>Notre Europe a besoin d'un nouveau projet politique.</i> ”	asszertív beszédaktusok	„ <i>Tant de liens unissent la France et la Hongrie...</i> ”
„ <i>Nous ne voulons pas d'une Europe divisée ou d'une Europe paralysée.</i> ”	direktív beszédaktusok	„ <i>...Je souhaite sur le plan commercial quel le nombre exportateur français en Hongrie augmente...</i> ”
„ <i>Je vous avais promis le soutien de la France à l'adhésion de la Hongrie tant à l'Union européenne qu'à l'Alliance atlantique.</i> ”	promisszív beszédaktusok	„ <i>...pour préparer ce rendez-vous, j'eme rendrai avec le Premier ministre français dans toutes capitales des pays de l'Union.</i> ”
„ <i>...je suis heureux d'être une fois encore parmi vous.</i> ”	expresszív beszédaktusok	„ <i>Je suis fier d'être le premier président de la République Française...</i> ”
„ <i>J'y vois le témoignage de l'amitié de nos deux peuples.</i> ”	deklaratív beszédaktusok	„ <i>Entre la Hongrie et la France, notre lien est un lien de fraternité</i> ”

A két politikusi megnyilvánulást összevetve azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy amíg Chirac a higgadt, tapasztalt államférfi szerepében a nyugodt retorikai formák használatával élve fejezte ki gondolatait Budapesten, addig az újonnan megválasztott Sarkozy, a reformer dinamizmusával szólt a Parlamentben. Ezt bizonyítja az is, hogy beszédében nagyobb arányban alkalmazza az érzelmekkel átszőtt expresszív elemeket, valamint a jövő európai politikusaként a promisszív formulákat.

A két politikai beszéd összehasonlításának további aspektusait – retorikai szint, interpretációk – vizsgálva minden bizonnyal meg tudnánk erősíteni azon feltételezésünket, amely szerint Nicolas Sarkozy egy alapjaiban agresszívebb retorikai stratégia alapján felépített komplex kommunikációs rendszer részeként végzi elnöki munkáját.

Hivatkozások

- Austin, J. (1970): *Quand dire, c'est faire*. Le Seuil: Paris
Gerstlé, J. (1992): *La communication politique*. Puf: Paris
Kiss, B. (szerk.) (2000): *Politikai kommunikáció* Rejtjel Kiadó: Budapest
Kotsits, Á. (2007): *A globalizáció és a felsőoktatás*. Debreceni Egyetem
Le Bart, C. (1998): *Le discours politique*. Puf: Paris
Mazzoleni, G. (2002): *Politikai kommunikáció*. Osiris Kiadó: Budapest
Mihalovics, N. (2006): *Az európai uniós nyelvhasználat néhány aspektusa*. PhD-értekezés tézisei. PTE, Pécs
Searle, J. (1973): *Les actes de langage*. Hermann: Paris

Internet források

- Nicolas Sarkozy és Jacques Chirac beszéde az Országház üléstermében
www.magyarorszag.hu,
www.elysee.fr

A francia igazságszolgáltatás nyelvének kialakulása

A dolgozat témája a francia jogi nyelv speciális területének, az igazságszolgáltatás nyelvének keletkezését és jellegzetességeit mutatja be. A latin nyelvű törvénykezéstől hosszú út vezetett a francia jogi stílus és nyelvezet kialakulásáig. A fejlődés fontos fázisa, az I. Ferenc által kiadott Villers-Cotterêts rendelet, amely 1539-ben jelent meg és véget vetett a latin egyeduralmának. Majd a taláros testület és az irodalmi nyelv egymáshoz való viszonyának bemutatása után, a még Molière által is kigúnyolt jegyzői stílus és az udvari nyelv szembenállásának periódusát elemezzük röviden. A XVII. században megszületett a francia irodalmi stílus és ez eldöntötte a jogi nyelv további fejlődésének irányát is. Ettől kezdve ugyanis külön-külön fejlődött a két nyelv és a francia jogi nyelv elkülönülésének sajátos, a kívülállók számára érthetetlen stílusának lehetünk tanúi. Az igazságszolgáltatás nyelve, mivel a szóbeliségtől indult, etimológiai szempontból is érdekes jegyeit hordozza annak, hogy a bíraskodás eleinte szóban történt. Ennek nyelvi sajátosságai a mai francia jogi nyelv lexikájában is felfedezhetők.

A latin nyelvű ítélkezés

Az igazságszolgáltatás nyelve Franciaországban a mai napig is a szóbeliség nyilvánvaló jeleit hordozza. A jog legelőször ugyanis szóban nyilvánult meg. A törvénykezés, ítélkezés szóban történt, az ítéletet kihírdették; a bíró meghallgatta a feleket a kihallgatás során stb. A francia nyelvben a szó elsőbbségének számos nyelvi jele van, a szóbeliségre történő utalás a jogi szókincs legalapvetőbb kifejezéseiben megjelenik: „à l’audience, le juge entend les avocats, écoute le réquisitoire, provoque l’audition des parties.”

A jog főszereplői elsősorban beszélő alanyok és nem író alanyok. Ez a szókincs arról tanúskodik, hogy a szó nemcsak a törvény, döntés, az elkötelezettség kifejezése, hanem, par excellence, törvényhozói aktus, tett. „Ce qui est dit est dit” („Amit mondtam, megmondtam”). Tehát ami kimondatott, ami elhangzott, megtörtént. A francia igazságszolgáltatás nyelve hosszú időn keresztül a latin volt. Az első írott jogi szövegek a 12. században jelentek meg a királyi törvényszéki eljárás során. Aztán ezek az írott jogi szövegek elterjedtek az egyéb bíróságok joggyakorlatában is a 13. század közepén. De hol és hogyan képezték a kancelláriák és bíróságok fogalmazóit? A Loire-menti iskolákban, elsősorban Orléans-ban, Tours-ban és Meung-sur-Loire-ban, a tanítók nemcsak az írást és a grammatikát oktatták, hanem a „dictament”, azaz a kancellária különböző levélformuláit és jogot is. Montpellier szintén jelentős képzési központ volt a 13. századtól kezdve. Szép Fülöp francia király kancellárja, Guillaume de Nogaret (1313-

ban hunyt el), aki királya bűneit jogi idézetekkel igazolta, először a jog professzora volt Montpellier-ben. (Cornu, 2000)

Az iskolában tanított latin már nem Cicero és Vergilius klasszikus latinja volt, hanem a vulgáris, beszél latin nyelv, a *lingua romana rustica* szókincese és mondattana által „megfertőzött”, átalakult latin, amelyből fokozatosan megszületik majd a francia nyelv. A jogi latin nyelv sem mentesült a vulgáris nyelv befolyása alól. Ugyanakkor a francia jogi szókincs alapját elsősorban a latinnyelvi hagyaték képezi. A francia jogi nyelv szakkifejezései a latinból származnak, ennek a nagy része a magánjog és az eljárásjog szókincsében érhető tetten. A latin örökség azonban nem korlátozódik pusztán a szókincsre. A jogi fogalmak között számos római jogból származó fogalmat találunk. Még ha bizonyos fogalmak át is alakultak, a latin nyelvi és jogi örökség igen súlyos. Ez a fogalmi örökség annál is jelentősebb, mivel a jogi szókincs kulcsszavait érinti: *loi (lex)*, *législation (legislatio)*, *juge (judex)*, *jurisdiction (jurisdictio)*, *justice (justicia)*, *patrimoine (patrimonium)*, *cessio (cessio)*...

Ma már persze a szóbeliség mellett, amely a bíróságokon az első, a másik kifejezésmód, az írásbeliség is jelen van. A szóbeliség elsőbbségét ma a nyelvi jegyek hordozzák. A szó és az írás kiegészítik egymást.

A Villers-Cotterêts rendelet (1539)

Az I. Ferenc által kibocsátott rendelet egyszerre volt jogi és nyelvi jelentőségű. Míg a franciák ebben az időben a francia nyelv valamely dialektusát használva kommunikáltak egymással, a latin nyelv még mindig a jog nyelve volt. A kereskedők, kézművesek, parasztok franciául beszéltek egymással, de egy olyan nyelven ítélkeztek felettük – latinul – amelyet egyáltalán nem értettek. I. Ferenc király (1494-1547) olyan jogi dokumentumot bocsátott ki, amelynek nyelvi és jogi jelentősége figyelemreméltó. Az 1539. augusztus 15-én kihirdetett rendeletben (*Ordonnance de Villers-Cotterêts*) a király az igazságszolgáltatást mindenki számára érthetővé tette, aki beszélt franciául. A dolog óriási jelentőségű volt, még akkor is, ha hangsúlyoznunk kell, hogy **csak** azok számára, akik beszéltek franciául. Miért ragaszkodunk ehhez a megfogalmazáshoz? Franciaország lakosainak csak viszonylag csekély hányada beszélt ugyanis a franciát anyanyelvként ebben az időben. A korabeli Franciaország területének nagyobbik felén más nyelven beszélt a lakosság. Csak Párizs és környéke számított francia nyelvűnek. Délen az okszitán különböző dialektusait beszélték, a Pirenneusokban baszkok éltek, nyugaton ott voltak a bretonok a maguk kelta eredetű nyelvével, északon a flamandok, keleten az elzásziak. A lakosság ezen részének mindegy volt, hogy latinul vagy franciául hirdetik-e ki az ítéletet, egyik nyelven sem értettek.

I. Ferenc rendeletének nem is volt sokáig semmilyen hatása ezeken a területeken, hiszen latin nyelven értő fogalmazók, bírák, hivatalnokok helyett, most franciául tudókra volt szükség és nem volt egyszerű például Provence-ban franciául beszélő ügyvédet, bírát találni. Bár a rendelet jogi és nyelvi jelentősége vitathatatlan, ezt az aspektust semmiképpen nem hagyhatjuk figyelmen kívül. Tévedés lenne azt hinni, hogy a tényleges nyelvi helyzetnek a király nem volt tudatában. Hiszen elődei, XII. Lajos például 1510-ben kiadott egy rendeletet, amelynek 47. cikke értelmében a pereket az illető országész (régión) nyelvén kell lefolytatni, azaz délen provanszál nyelven stb. (Ortutay, 2002)

I. Ferenc ezt a rendeletet 1531-ben még megerősítette, igaz, a languedoc-i rendi gyűlés tagjainak erőteljes nyomására, tehát a latin helyett engedélyezte a helyi nyelv használatát a jegyzőknek a különböző jogi iratok megfogalmazásakor.

Mi indította mégis a királyt arra, hogy kiadja ezt a rendeletet? Több tényező is befolyásolhatta a királyt ebben a döntésben. A reneszánsz és a humanizmus szellemi irányvonala egész Európában a nemzeti nyelvek presztízsének megerősödését segítette. A közlekedési viszonyok javulásával, a könyvnyomtatás feltalálásával a gondolatok, eszmék szabad áramlása vált lehetővé. Erasmus, e korszak emblemikus figurája nyíltan hirdette a nemzeti nyelvek elsőségét, terjesztésük és normalizálásuk fontosságát. A Reformáció nem csupán a katolikus egyház ellen irányult, hanem annak nyelve, a latin ellen is.

1523-ban Lefèvre d'Étaples lefordította az Újtestamentumot franciára és ennek előszavában arra buzdított, hogy az evangéliumokat mindenki saját anyanyelvén tanulja. Természetesen a széleskörű európai szellemi megújulásnak voltak ellenzői is. A Sorbonne elkeseredetten védte a latin presztízsét, hiszen az egyetemen az oktatás latin nyelven folyt, a téziseket latinul védték meg, az iskolákban a gyerekek, bár saját anyanyelvükön beszéltek, írni latinul tanultak. I. Ferenc egyébként, látva a Sorbonne professzorainak óriási ellenállását, jelentős lépésre szánta el magát: 1530-ban megalapította a *Collège des trois langues* intézetét (azaz a három nyelv, a héber, a görög és a latin nyelvek intézetét), amely ma a *Collège de France* és olyan kiváló tanárokkal büszkélkedhet, mint a híres nyelvész, Claude Hagège.

De talán a legfontosabb tényező, ami I. Ferencet a rendelet kiadására készítette, az a felismerés volt, hogy a központosított királyi hatalom mit sem ér közös nyelv nélkül. A király hatalmának egyik fontos eszköze a nyelv. Az a nyelv, amely a király nyelve és az ország nyelve és nem egy holt nyelv, legyen az bár Európa „*lingua francája*” évszázadok óta. A nyelv viszont pontosan körülhatárolt társadalmi funkció, státusz

nélkül nem lesz a hatalom eszköze. Amit I. Ferenc tett nem más, mint a nyelvtervezés első fontos lépése: a státusztervezés. Ezt követi majd a korpusztervezés, azaz a nyelv megjelenésének, formájának normalizálása, tehát a kiválasztott funkció betöltésére alkalmassá tétele. I. Ferenc a szó mai értelmében az első francia nyelvpolitikus volt, hiszen a francia nyelv jogi státuszának meghatározása szolgált kiindulópontként a későbbi francia nyelvpolitikai lépések megtételéhez.

A Villers-Cotterêts rendelet 111. cikke rendelkezik arról, hogy a francia hogyan és miként veszi át a latin nyelv szerepét:

„És mivel hasonló dolgok (félreértések) gyakran előfordultak a rendeletekben lévő latin szavak értelmezését illetően, azt akarjuk, hogy ezentúl minden, a legfelső vagy alsóbbrendű bíróságoktól származó rendelet vagy eljárás, legyen az jegyzék, vizsgálati irat, szerződés, megbízólevél, jogi ügylet és értesítés, vagy ami ezekkel összefügg, az érdekelt feleknek francia anyanyelven és ne másképpen hangozzék el, írassék le és szolgáltatassék ki.” (Bárdosi-Karakai, 1996: 423)

A rendelet nagy hangsúlyt fektet az érthető, pontos fogalmazásra, a világos jogi beszédre. A 192 cikkből álló rendelet jelentős intézkedéseket hozott az igazságszolgáltatás területén, szűkítette az egyházi bíróságok hatáskörét, rögzítette a büntetőeljárás szabályait. A papokat kötelezte a pontos anyakönyvvezetésre. I. Ferenc rendelete a polgári államigazgatás alapjait fektette le, még akkor is, ha nem csupán a jogalanyoknak tett engedmény vezette, hanem sokkal inkább a francia nyelv államnyelvvé történő emelésének szándéka. Azért a francia nyelv diadalútja sokkal hosszabbnak bizonyult, mint ezt akkor sokan gondolták, mára már azonban világos, hogy a rendelet kibocsátása jogi, nyelvi és politikai szempontból is óriási jelentőséggel bír.

A nyelv elterjedésével fontos változások következtek be magában a jogi nyelvben is. Új nyelv alakult ki, a talárosok által a perekben, vitákban, védőbeszédekben használt francia nyelv.

A taláros testület nyelve és az irodalmi nyelv viszonya

A 16. században mindenki azt hitte, hogy az Igazságügyi Palota nyelve iránymutató lesz a francia irodalmi nyelv kialakulásában. Kétségtelen, hogy a Villers-Cotterêts rendeletnek köszönhető a francia nyelv lexikai gazdagodása. A jogi nyelv, mint technikai nyelv a gyakorlatban nélkülözhetetlen szavakkal, kifejezésekkel és formulákkal gazdagodott. A 16. században a tudományok nyelvei között az egyetlen volt, amely ebből a szempontból óriási fejlődésen ment keresztül. A joghoz értő társadalmi elit, a talárosok („*les gens de robe*”), a királyság intellektuális elitjét alkották, akik azelőtt latinul írtak és olvastak. Mivel a királyi rendelet arra kötelezte

őket, hogy a Parlamentben, bíróságon, hivatalokban a francia nyelvet használják mesterségük gyakorlása során, a törvény emberei sok esetben írók is voltak, gondoljunk akár Montaigne-re, Montesquieu-re és még számos íróra, ebből következően mindent elkövettek a francia nyelv gazdagításáért, terjesztéséért, alakításáért. A francia nyelv volt az ő jogi nyelvük. Miért nem lett az általuk használt francia jogi nyelv egyben az irodalmi nyelv, miért nem született meg a jogi-irodalmi francia nyelv?

Először is azért nem, mert bár a jogvégezettek között számos irodalmárt találunk és számuk egyre nőtt, elegáns és sajátos stílusuk saját környezetükben gyanússá vált. A joggyakorlaton kívül használt nyelvük vajon nem volt szakmai zsargonra emlékeztető nyelv? Ez a veszély valós lehetett, hiszen Claude Favre, Vaugelas ura (1585-1650) szerint, a szakmai kifejezések használata helyénvaló a foglalkozás gyakorlása során, de nem használhatóak azon kívül. Az irodalmi nyelv nem lehet egy szakmai kör nyelve. A talárosok nyelve tehát nem válhat irodalmi nyelvvé. (Sourieux-Lerat, 1975)

Másodsorban pedig a jogi nyelv már a 16. században archaikus formában megszilárdult, állandósult nyelvhasználat volt. A jogi nyelv sajátosságait maguk a jogászok is ostromozták. François de Malherbe (1555-1618) ügyész például kiváló szerkesztésű periratokat írt. Ugyanakkor egyéb írásaiban azzal dicsekedett, hogy ő Malherbe Saint-Aignan, nemesember és nem a törvény embere. Malherbe az Udvar nyelvezetét részesítette előnyben a törvény nyelvével szemben. Az Igazságügyi Palota és az Udvar nyelvhasználati közti ellentét a 16. század végére olyan világossá vált, hogy mindenki számára egyértelmű lett, az irodalmi nyelv az Udvar nyelve lesz és nem a Palotáé.

Az Udvar stílusa és a jegyzői stílus

1647-ben Vaugelas definiálta az úgynevezett „*bon usage*”, azaz a helyes nyelvhasználat fogalmát. Eleinte mindenkinek az Udvar stílusát kell mércének tekinteni és ahhoz kell alkalmazkodni. Ekkor született meg a nyelvi norma fogalma Franciaországban. A jegyzői, azaz a jogi nyelvhasználatra jellemző stílus nemcsak alulmaradt a két stílus versenyében, hanem különböző kritikák keresztüzébe került. Már a század első felében elítélték bizonyos jogi kifejezések használatát és ezeket teljesen száműzték az irodalmi nyelvből, ilyenek voltak például az „*avéré, débouter, notoire, susdit, à icelle fin, attendu que, comme ainsi soit, iceluy, ores que* etc.” szavak és kifejezések. A jogi stílus hitelvesztése olyan mértéket öltött, hogy komolyan felmerült a kérdés, a jogászok hagyjanak fel végre ezzel a zsargonnal.

A stílus leghíresebb kigúnyolója éppen a kiváló joghallgató Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), azaz Molière volt, aki ragyogó ügyvédi karriert cserélt fel a sok nélkülözéssel és létbizonytalansággal járó színészi és írói pályával. Molière éppen azért nem akarta a jogi hivatást választani, mert nem akarta ezt a számára nevetséges stílust használni. Darabjaiban nemcsak a kényeskedő, álszent stílust, hanem a jogi zsargont is kigúnyolta. Az 1672-ben bemutatott Tudós nők című darabja a jogi írásmódot, különösen a korabeli szerződések nyakatekert, érthetetlen stílusát pellengérezi ki.

„Philaminte: Nem változtatna tán valamit nyers irályán?

Az okmány stílusát zengzetesbnek kívánám.

Jegyző: Nagyon jó stílus ez, elmenne az eszem,

Ha csak egy betűt is változtatnék ezen.

Belíza: Ah, mi barbári mód szegény honunk szívében!

Kérnem kell mégis a műveltség szent nevében:

Tallér s garas helyett írja át mielőbb

Talentumokba a hozomány összegét,

A keltezés pedig Idus legyen s Kalenda.

Jegyző: Én? Már csak nem leszek a félvilág bolondja.

Ha megteszem, minden kollega kiröhög.

Philaminte: Kár rá a szó. Barbár, megcsöknyösödött...”

(Molière, 1971: 244. V. felvonás, harmadik jelenet,

fordította: Illyés Gyula)

Molière kitűnő humorral mutatja be egy házassági szerződés „barbár” stílusán keresztül, hogy valójában ez a nyelvezet csak azoknak tetszik, akik szakmabeliek. Hiába tettek már a 17. században kísérletet az igazságszolgáltatás reformjára, mindez nem érintette a nagyon szilárd és változtathatatlanak tűnő jogi nyelvi hagyományt. A Palota stílusa továbbra is elavult, érthetetlen és zárt stílus volt.

Az irodalmi nyelvből fokozatosan kiszorult a perek, rendeletek, szócsaták műfaja, a szókincsből pedig száműzték a talárosok által használt szavakat. Természetesen mindez nem sikerülhetett tökéletesen. A köznyelv még ma is használ olyan kifejezéseket, amelyek egykor a jogi nyelvhez tartoztak: „*attentat, arrêté, bannir, priser, requête, enquête...*”

Miután a 17. században megszületett a francia irodalmi stílus, a két stílus külön-külön folytatta fejlődését. A jogi stílus, amely mai napig megőrizte a francia jogi terminológia sajátosságait, különlegességeit, azóta is érthetetlen a kívülállók számára.

Hivatkozások

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

Cornu G. (2000): *Linguistique juridique*. Montchretien: Paris

Molière (1971): *Tudós nők*. In: *Hat színmű*, Európa: Budapest

Ortutay, K. (2002): *Langue et pouvoir en France*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém
Souriaux, J. - L., Lerat, P. (1975): *Le langage du droit*. PUF: Paris

Pókay Marietta
Pécsi Tudományegyetem
Állam- és Jogtudományi Kar
Idegen Nyelvi Lektorátus és Szaknyelvi Vizsgahely

E-learning, interculturalism and interdisciplinarity – Nemzetközi on-line szaknyelvi kurzus

A cikk egy nemzetközi csapat által készített szaknyelvi projekt eddig elért eredményeit kívánja bemutatni. Bár a projekt az angol jogi szaknyelvhez kötődik, az alkalmazott alapelvek és szoftverek bármely más szaknyelvi területen alkalmazhatóak. A Language4Law projekt célja, hogy esetjogi megközelítésből on-line tananyagokat dolgozzon ki jogászok és joghallgatók számára. A projekt gazdája a CEELI (Central European and Eurasian Law Initiative, Prague), mely az American Bar Association közszolgálati projektje. A tananyagokat a tartalomért felelős jogászok és a nyelvi képzésért felelős nyelvészek közösen dolgozzák ki, akik jelenleg 13 kelet- és közép-európai állam és Törökország, illetve az USA és Kanada egyetemének vagy más intézményeinek munkatársai. Videó és audió anyagok, valamint autentikus szövegek a hozzájuk kapcsolódó lexikai, grammatikai, beszédkézséget, íráskészséget, hallott és olvasott szöveg értését fejlesztő feladatok segítségével nyújtanak lehetőséget a nyelvi készségek fejlesztésére. A szaknyelvi készségeken túlmenően a szakmai készségek fejlesztését szolgálja a probléma-, illetve esetmegoldást kérő ún. labirintus.

Bevezetés

Az előadás a Language4Law (<http://www.l4law.org/>) jogi szaknyelvi projekt eddig elért eredményeihez kapcsolódóan kíván bemutatni egy olyan modellt, melynek keretében interaktív on-line szaknyelvi tananyagokat lehet kidolgozni eltérő szakmákhoz, valamint eltérő szakmai kultúrákhoz tartozó résztvevők segítségével egy olyan szakmát, tudományterületet tanuló diákok számára, mely szakma, illetve tudomány erősen kötődik egy-egy adott országhoz, szakmai kultúrához. A jog, amint arra már többen rámutattak, nemcsak, hogy nem létezik nyelvtől függetlenül, de ráadásul országonként, jogrendszerenként változik, eltérően például a matematikától vagy az orvostudománytól (Bird, 1994). Éppen emiatt a szaknyelvi kurzusok erősen jogrendszerhez, országhoz kötöttek. A Language for Law projekt több nemzethez, több szakmához és azon belül is több szakmai kultúrához tartozó tananyagfejlesztői révén többek közt ezt a problémát kívánja áthidalni.

A projekt célja

A projekt főként Közép- és Kelet-Európában használható, angol jogi szaknyelvi tananyagok kifejlesztését tűzte ki céljául. Ezen tananyagokat az állami egyetemek hallgatói ingyen használhatják majd, míg a magánegyetemek és egyéb cégek pl. nemzetközi cégek, ügyvédi irodák

megfelelő díjazás ellenében. A megfogalmazott cél eléréséhez a tananyagoknak meg kell felelnie néhány közösen lefektetett alapelvnek:

- Legyen alkalmas különféle jogrendszerekben praktizáló jogászok szaknyelvi igényeinek kielégítésére, azaz a tananyag kötédjön minél több ország jogi intézményeihez, jogi kultúrájához és joganyagához.
- Ne csak az inputként használt anyagok, hanem maguk a feladatok is legyenek autentikusak, olyanok, amelyeket jogászok munkavégzésük során idegen nyelven végeznének (Dudley-Evans és St John, 1998; Kurtán, 2003). Azaz, a tananyag egymástól elválaszthatatlanul fejlessze a nyelvi és szakmai készségeket. Természetesen, a nyelvi készségek fejlesztését szem előtt tartva, szükség van pedagógiai és szemiautentikus feladatokra is (Widdowson, 1998, Guariento és Morley, 2001).
- Legyen friss és folyamatosan frissíthető mind tartalmában, mind alkalmazott módszereiben.
- Legyen változatos és rugalmas: legyen alkalmas különféle szakterületeket előtérbe állító, eltérő időtartamú kurzusokon történő használatra.
- Törekedjen valamennyi nyelvi készség fejlesztésére, jóllehet a nyelvi közvetítőkészség célirányos fejlesztése nem tartozik a kiemelt feladatok körébe.
- Legyen alkalmas eltérő szintű, bár legalább B2 körüli nyelvtudással rendelkező tanulók nyelvi készségeinek fejlesztésére.
- Lényeges tényezőként vegye figyelembe a nyelvtanulók motiválását.

Milyen tananyag felelhet meg legjobban mindennek? A válasz: esetjogi megközelítést alkalmazó, interaktív online tananyag, melynek kidolgozásában és folyamatos fejlesztésében-gondozásában nyelvészek, nyelvoktatók és jogászok közösen, szorosan együttműködve vesznek részt.

A projekt résztvevői

A projekt gazdája a CEELI (Central European and Eurasian Law Initiative, Prague / Közép-európai és Eurázsiai Jogi Kezdeményezés, mely az American Bar Association (az Amerikai Ügyvédi Kamara) közszolgálati, a jogállamiság megszilárdítását célzó projektje. A tananyagokat a tartalomért felelős jogászok és a nyelvi képzésért felelős nyelvészek közösen dolgozzák ki, akik jelenleg 13 kelet- és közép-európai állam (Észtországtól

Németországon át Albániáig) és Törökország, illetve az USA és Kanada egyetemének vagy más intézményeinek munkatársai.

Az alkalmazott munkamódszer

Egy-egy kurzus vagy modul témájára bármely résztvevő javaslatot tehet, de végső soron a jogászok véleménye, igénye alapján jelöli ki a projektvezető azt a jogterületet, amelyhez kapcsolódóan a csoport majd tananyagot készít a bevezetőben említett alapelvek betartásával. Maga a tananyagkészítés évente átlagosan három alkalommal, heti egy-egy héten át történik. Az előzetesen kijelölt témákhoz a jogászok inputként használható, változatos műfajú (Bhatia, 1993) anyagokat hoznak. A helyszínen aztán a résztvevők 2-3 fős, legalább egy jogászból és egy nyelvészből álló kisebb csoportokban a modul egy-egy részterületéhez kidolgozzák a tananyagot. Így biztosítható, hogy a tananyag minden egyes eleme és feladata mind jogi-szakmai, mind nyelvi-nyelvoktatási szempontból releváns és helytálló legyen. A videó és audió anyagok elkészítése, a feladatok feltöltése a honlapra, a kipróbálás, illetve az alapján a módosítások végrehajtása természetesen folyamatosan zajlik.

A tananyag moduljai

Jelen pillanatban az alábbi témakörök, kurzusok keretében található különböző kidolgozottsági fokú modulok a projekt honlapján, melyek tulajdonképpen egy hagyományos tankönyv egy-egy fejezetének felelnek meg:

- Kereskedelmi jog pl. nemzetközi fogyasztóvédelem, közös vállalkozás
- Szerződésen kívüli károkozás pl. orvosi műhiba
- Bevándorlás pl. magasan képzett bevándorlók munkavállalása
- Jogállamiság és átláthatóság pl. közbeszerzés
- Emberi jogok

A kurzusok és azon belül a modulok száma folyamatosan bővíülhet, illetve módosulhat.

A modulok felépítése

1. A modul elején egy rövid, kb. 1 perces **bevezető** hallható, mely megjelöli a fejezet tartalmát, fő célkitűzését és tanácsot ad a feladatok elvégzésével kapcsolatban.

2. Ezt követi az a pár perces **videó** vagy audió anyag, mely tartalmazza azt a jogesetet, amelyhez az adott modul valamennyi feladata kapcsolódik, vagy közvetlenül, vagy csak témájában. Ennek

forгатókönyvét jogászok írják meg, de a végső megfogalmazás mindig angol anyanyelvű jogász-nyelvésszel közösen készül.

3. A hangzó anyagokat követi az ún **könyvtár**, azaz az írott anyagok két csoportja: a kötelező és a kiegészítő írásos anyagok. Műfajukat tekintve ezek a lehető legszélesebb skálát ölelik fel pl. törvény, egyezmény, beadvány, kereset, viszontkereset, ítélet, hivatalos levél, sajtóközlemény, tankönyv, szerződés, tanúvallomás stb. Rövidebb szöveg esetén a teljes anyag, míg hosszabb szöveg esetén csak bizonyos részletek kerülnek a könyvtárba. Külön figyelmet fordítunk arra, hogy a szövegek ne csak egy országhoz kötődjenek, hanem az adott témát több jogrendszer, jogi kultúra szemszögéből reprezentálják. A szövegeket mindig a jogászok választják ki úgy, hogy azok tartalmukban szorosan kapcsolódjanak a videóban bemutatott jogesethez, jogi problémához, műfajukban pedig legyenek autentikusak, relevánsak és tipikusak. A nyelvészek ezután véleményezik, hogy nyelvpedagógiai szempontból is megfelelőek-e a kiválasztott írott anyagok. Közös megegyezés eredményeként születik meg a könyvtár végleges anyaga.

4. A szövegek olvasását és feldolgozását, a feladatok megoldását könnyíti meg az ún. **szótár**. Az egyes modulokban a jogászok által lényegesnek ítélt szavakat, kifejezéseket kiemeljük, erre kattintva a tanuló bejut a szótárba, amely megadja a szó jelentését, valamint azokat a tipikus összetételeket, illetve szóalakokat, amelyekben az adott szó a modulon belül előfordul. Minden egyes szócikk kiejtése is meghallgatható. A modulon belül ez a funkció külön egységként is elérhető.

Az input anyagok megtekintése, meghallgatása és elolvasása után következnek a nyelvi készségeket fejlesztő feladatok készségterületenként elkülönítve. Az egyes részekben belül általában nyolc feladat található, amelyek sorrendje nem véletlenszerű, az egyszerűbb feladatokat egyre nehezebb vagy komplexebb feladatok követik. Az egyes feladatok megoldása során a tanuló segítséget kaphat, ha kér: minden kattintás egy újabb apró segítséget ad. Természetesen a tanuló tetszés szerinti sorrendben is megoldhatja a feladatokat, amint a könyvtár kötelező szövegeinek elolvasása nélkül is megpróbálkozhat a feladatok megoldásával, ám e nélkül kevés reménye van a sikerre.

5. A nyelvi készségeket fejlesztő feladatok első csoportja a **szókincs** bővítését célozza. Az első feladat minden esetben azonos: az írott szövegekben már kiemelt és a szótárban is megtalálható szavak jelentését

ismételteti át úgy, hogy kattintásra megjeleníti az adott szót, majd újabb kattintásra a szó magyarázatát is. Így a tanuló ellenőrizheti, helyesen emlékezett-e a szó jelentésére. Az ezt követő feladatok típusukat tekintve a következők lehetnek: feleletválasztás, párosítás, lyukas szöveg, sorrendkeresés, keresztrejtvény, melyek a Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) programmal készülnek. A feladattípusok azonban sokféle, változatos tartalmú és a szókincsfejlesztés különféle aspektusaira koncentrálnak feladatok kitűzését teszik lehetővé. Például a párosító feladattípusban kérhetjük szavak és meghatározások, kollokációk két tagja, mondatkezdetek és befejezések stb. párosítását. A többi feladattípus is alkalmas a szókincsfejlesztés különböző szintjeinek és aspektusainak kiemelésére. A feladatokban kiemelt szavakat és kifejezéseket a könyvtár és a videó alapján a nyelvész választja ki, ő állítja össze a feladatsort, de minden esetben átnézi az a jogász, aki a könyvtár anyagát kiválogatta, hogy biztosítható legyen, az adott jogterület szempontjából lényeges és releváns szavak, kifejezések elsajátítását segíti elő a feladatsor. Végül a teljes feladatsort is átolvassa, a végleges változattal tartalmi szempontból neki is egyet kell értenie.

6. A **nyelvtan** címszó alatt található feladatsor általában két nyelvtani, nyelvhelyességi kérdéssel foglalkozik. Ennek kiválasztása a nyelvész feladata, aki a könyvtár szövegei alapján jelöli ki azokat. A kiválasztott problémához kapcsolódó rövid magyarázat és az azt illusztráló pár példa után következnek a feladatok az előző részben felsorolt típusokban. A nyelvtani magyarázat, példatár és feladatok összeállítása a nyelvész feladata, de mindegyiket átolvassa a jogász is, hiszen tartalmukban ezek a mondatok, szövegek is az adott modul témájához kapcsolódnak, a könyvtár, illetve a videó nyelvi anyagára épülnek.

7. A következő rész a **szóbeli kommunikáció**, azaz a beszédképesség és a beszédértés fejlesztését szolgálja. A már ismertetett feladattípusokon kívül beszédproduktumok önálló készítését is megkívánhatják a komplexebb, illetve nehezebb feladatok, hiszen nemcsak arra van lehetőség, hogy az egyes feladatokhoz hanganyagot készítsünk, szerkesszünk, vagy éppen a modul problémafelvezető videójából vagy audió anyagából vágjunk be részleteket, de maguk a tanulók is készíthetnek egy ingyenesen letölthető szoftver segítségével hangfelvételt, melyet oktatójuk számára mp3-as fájlként feltölthetnek. Sőt, az ún. fórumon keresztül egymás számára is készíthetnek hangzó anyagokat. Természetesen itt is van arra lehetőség, hogy a feladatok megoldásához az inputot egy kattintással elérhető internetes link segítségével adjuk meg. Az

inputként használandó anyagok kiválasztásában, a komplexebb feladatok meghatározásában a nyelvész és a jogász itt is szorosan együttműködik.

8. Az **olvasás** készségének, illetve különféle részkészségeinek fejlesztését szolgáló rész is a korábban már felsorolt feladattípusokat használja javarészt a könyvtár szövegeire építve, esetleg új szövegek, szövegrészek felhasználásával. A feladatok kitűzésében a meghatározó szerep a jogászoké, mivel így biztosítható legjobban, hogy a szövegek feldolgozása során a tanulók úgy közelítsék meg és úgy dolgozzák fel a szövegeket, ahogyan azt a jogászok teszik munkájuk folyamán, illetve az adott szövegek azon tartalmi, formai és szerkesztési jellegzetességeit, műfaji konvencióit ismerjék fel és meg, melyek a jogász számára fontosak (Bhatia, 1993).

9. A kifejezetten nyelvi készséget fejlesztő utolsó rész az **írás**. A már ismertetett feladattípusokon kívül sok más jellegű feladat is szolgálja az íráskészség fejlesztését a nyelv különböző szintjein a mondattól a bekezdésen és szövegrészen át a teljes írásműig, természetesen itt is a modul témájához kapcsolódóan. Van olyan feladat, amely pusztán egy adott műfaj (pl. hivatalos levél) konvencióit akarja tudatosítani, máskor a kreativitás nagyobb fokát igényli, valódi szövegalkotást kíván meg pl. egy nyomtatvány kitöltését vagy egy adott műfajú teljes szöveg megírását akár pusztán instrukciók, akár egy kattintással elérhető weblap információi és utasításai alapján. Az önálló szövegalkotást kívánó, illetve a bizonyos műfajok konvencióit előtérbe állító feladatok kiválasztásában a jogászoké az elsődleges szerep, de ideális esetben valódi folyamatos tandem munka eredménye a feladatsor.

10. Minden modul utolsó feladata egy sajátos, ún. **labirintus**, melyben a tanuló ügyvédként, mediátorként vagy valamilyen jogi tanácsadó szerepében igyekszik segíteni az ügyfelet problémája megoldásában. Ez lehet a modul elején bemutatott jogeset vagy egy ahhoz hasonló, a modul témájához kapcsolódó más eset. A tanuló a modul feldolgozása során elsajátított szaknyelvi készségekkel és ismeretekkel felvértezve több apró lépésben juthat el a sikeres esetmegoldásig. Minden egyes lépésnél több megoldás közül választhat, s útja a labirintusban választásaitól függ. A döntési helyzetet vagy egy egy-két mondatos szöveges, vagy egy rövid audió input írja le, majd ahhoz kapcsolódik a kérdés, tipikusan feleletválasztás formájában. A szakmailag hibás választás után mindig megjelenik az indoklás, majd a tanuló egyet visszalép, és új megoldást választhat, vagy esetleg újból kell kezdenie útját a labirintusban.

Ennek a feladatnak a kidolgozásában értelemszerűen a jogászoké a főszerep, bár a végső nyelvi megformálás itt is közös munka eredménye.

Nyelvelsajátítás önállóan, de nem magára hagyatva

Az így összeállított tananyag alkalmas arra, hogy az autentikusság követelményének messzemenően eleget téve a nyelvtanuló saját ütemében, saját érdeklődésének, igényeinek és képességeinek megfelelően fejlessze nyelvi készségeit és képességeit, ötvözve így az autentikus nyelvhasználat és autonóm nyelvtanulás előnyeit (Pókay, 2007). Ugyanakkor a tananyag interaktív jellegénél fogva nemcsak magába a tananyagba beépített módon, a tanuló által vezérelt mértékben nyújt segítséget a feladatok megoldásában, a készségek fejlesztésében, illetve ad visszajelzést a tanuló teljesítményéről, hanem arra is van mód, hogy a tanuló közvetlenül az oktatótól kapjon útmutatást, segítséget, visszajelzést. Így akkor és olyan mértékben veheti igénybe az oktató segítségét, ami számára a legmegfelelőbb. Továbbá, az azonos modul feldolgozó más tanulókkal is kapcsolatba léphet, eleget téve így az autonóm nyelvtanulás szociális dimenziójának is (Benson, 2001; Littlewood, 1999).

Technikai háttérigény

A nyelvtanulóknak mindössze egy átlagos számítógépre Windows, Linux, Unix vagy MacIntosh operációs rendszerrel, internet elérési lehetőségre, egy mikrofonra és fülhallgatóra vagy hangszóróra van szüksége. A szükséges szoftverek (Mozilla Firefox Web Browser, Audacity, QuickTime Player) a projekt honlapján keresztül egy kattintással elérhetők és ingyenesen letölthetők az internetről. Ahhoz, hogy egy adott intézmény diákjainak ezt a kurzust kínálni tudja, szerverére kell telepítenie a Moodle-t (<http://moodle.org>), mely interaktív teret biztosít a nyelvtanulók és az oktatók számára, egyben lehetőséget nyújt az oktatóknak a kurzusok nyilvántartására, s azon belül az egyes tanulók egyéni előrehaladásának nyomon követésére, illetve számtalan egyéb lehetőségre (Kessler, 2007).

Hivatkozások

- Benson, Ph. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman: London
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: London
- Bird, j.(1994): English for Lawyers. *BESIG Summer 1994*. 5-7.
- Dudley-Evans, T.—St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press :Cambridge
- Guariento, W.—Morley, J. (2001): Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. 55/4. 347-353
- Kessler, G. (2007): Moodle: Getting Together Online Gets Even Better. *ESL Magazine*. March/April 2007. 25-28

- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Littlewood, W. (1999): Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*. 20/1. 71-94
- Pókay, M. (2007): Negotiated Classroom Work in ESP. In: Muráth, J.—Oláh-Hubay, Á. (eds) (2007): *Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Praesens Verlag: Bécs

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

Pénzügyi dolgozók szakmai nyelvhasználatának vizsgálata

A tanulmány egy Magyarországon működő külföldi pénzügyi alkalmazottjai által kitöltött kérdőív elemzésének eredményeit mutatja be. A kérdőív összeállításának célja az volt, hogy képet kapjunk a banki dolgozók általános és szaknyelvi angol tudásáról, idegennyelvhasználati szokásairól, a munkahelyi nyelvhasználat követelményeiről, annak eredményességéről, illetve hiányosságairól. Az adatértékelés az alábbi témakörök alapján történt: a válaszadók háttérváltozói, általános és szaknyelvi készségek, a munkahelyi nyelvhasználat területei és műfajai, az éves jelentés angol nyelven történő felhasználhatóságának területei és nehézségei.

Bevezetés

A rendszerváltozás után a külföldi bankok egyre erőteljesebben jelentek meg a magyar piacon. Az 1990-es évek bankprivatizációja során az állami tulajdonban lévő pénzügyi intézetek nagy részét külföldi bankok leányvállalatai vették át. Az ezredfordulóra a zöldmezős beruházással alapított külföldi bankok a magyar bankpiac mintegy 28 % -át uralták, míg a privatizáció révén részben vagy egészben külföldi tulajdonba került intézmények 63%-át (Várhegyi, 2002). Bár a külföldi bankok a helyi igényeknek megfelelően alakították ki szolgáltatásaikat, a külföldi tulajdonszerkezet, továbbá az országhatárokon átívelő pénzügyi szolgáltatások az angol mint közvetítő nyelv használatát is magukkal vonták.

A vállalatok nyelvi környezetéről és nyelvhasználati szükségletéről a cégek információs- és munkaanyagainak belső működésének elemzésével kaphatunk képet. Az alábbiakban bemutatott felmérés nemcsak általánosságban vizsgálja a banki alkalmazottak nyelvtudását és az ahhoz kapcsolódó munkahelyi elvárásokat, hanem arra is választ ad, hogy a bank és pénzügyi szakmai nyelvhasználatra mely színtereken és milyen műfajokon belül kerül sor. A szaknyelvhasználati műfajok közül a felmérés különös figyelmet szentel az éves jelentés használatának, mivel a többi műfajjal összehasonlítva ez testesíti meg legátfogóbban az intézményrendszer általános működését tükröző szakmai nyelvhasználatot.

A kérdőív szerkezeti tagolása

A pénzügyi dolgozók szakmai nyelvhasználatának felmérésére 2007. áprilisában került sor. A harminc kérdést tartalmazó kérdőívet a Raiffeisen Bank Zrt. észak-dunántúli régiójának 65 alkalmazottja töltötte ki, mely régiós szinten reprezentatívnak tekinthető, mivel a dolgozók 46%-a élt a válaszadással. Az idegen nyelv használatáról szóló felmérés az angol

nyelvre irányult, mivel a külföldi tulajdonban lévő pénzintézetek idegennyelv-használatában az angol nyelv játssza a domináns szerepet. A kérdőív feldolgozását öt fő téma köré csoportosítottuk. Az első kérdéscsoportban (kérdőív 1.-7. pont) a válaszolók nemére, lakhelyére, munkakörére, a nyelvtanulás hosszára, annak szervezeti kereteire, továbbá a nyelvtudás munkahelyi követelményeire vonatkozó háttérváltozókat vizsgáljuk. A második kérdéscsoportban (kérdőív 8.-12. pont) a nyelvvizsga-bizonyítvány és a nyelvtudás közötti összefüggést, a harmadik kérdéscsoportban (kérdőív 13.-18. pont) pedig a válaszadók általános és szaknyelvi készségeit elemzzük. A negyedik kérdéscsoportban (kérdőív 19.-22. pont) a munkahelyi nyelvhasználat területeit és műfajait, majd végül (kérdőív 23.-30. pont) egy műfaj, az éves jelentés angol nyelven történő felhasználhatóságának területeire és nehézségeire térünk ki.

A felmérés eredményeinek bemutatása

Empirikus kutatásunk a pénzintézeti alkalmazottak nyelvtudásszintjének és nyelvhasználati területeinek jellemzőit tárta fel különös tekintettel a pénzintézeti nyelvhasználat egyik műfajára, az éves jelentésre vonatkozóan. Az önbevalláson alapuló válaszok a szubjektum termékei, melyekhez az adatgyűjtést többféle megközelítésből végeztük el.

A kérdőív **első blokkjában** (1.-7. pont) a bevezető kérdésekkel a válaszadóknak a háttérváltozóit tártuk fel, amely a nem, lakhely és munkahelyi feladatkör mellett a nyelvtanulás időtartamát és szervezeti keretét is bemutatta. A válaszadók 51%-a ügyfélszolgálati munkatárs volt, 65%-uk 4 vagy annál többéves nyelvtanulással rendelkezik, közel 50%-uk szervezett keretek között, közoktatásban/felsőoktatásban tanulta a nyelvet, 71%-ban a munkahelyi angol nyelvhasználat követelmény.

A **második blokkban** (kérdőív 8.-12. pont) a nyelvvizsga-bizonyítvány és a nyelvtudás közötti összefüggést vizsgáltuk (*1. ábra*). A válaszadók magas száma (75%) rendelkezik nyelvvizsgával, mely 79%-ban középfokú nyelvvizsgát jelent. A nyelvvizsgával rendelkezők közel egyharmada rendelkezik valamilyen gazdasági nyelvvizsgával, illetve annak egy specializált válfajával, pl. pénzügyi vagy külkereskedelmi szaknyelvvizsgával.

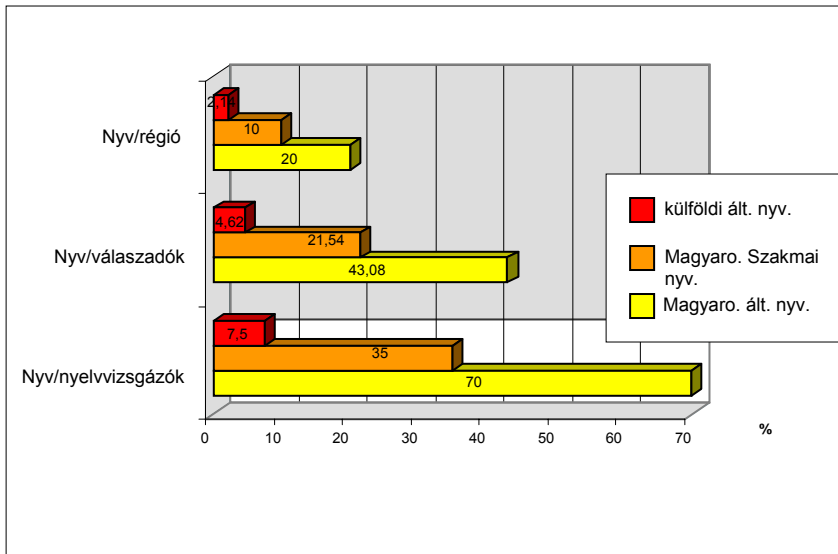
A nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését elsődlegesen (75%) a nyelvtudás mérése motiválta. Ennek hangsúlyozása mindenképpen fontos dolog, hiszen a nyelvvizsga megszerzésében szabad akaratuk motiválta őket, és nem pedig pusztán a vizsgapapír megszerzése érdekében tettek vizsgát. Arra a kérdésre, hogy a megszerzett nyelvvizsgák milyen mértékben tükrözik a nyelvtudást, a válaszadók megnyilatkozásaiból az

alábbi következtetés vonható le: nincs egyenes arányos összefüggés a megszerzett nyelvvizsga szintje és a tényleges nyelvtudás között. Ezt több tényező is befolyásolhatja, ilyen például az, hogy a nyelvvizsga megszerzése óta nem vagy kevesebbet használja az illető a nyelvet.

A fentieket támasztják alá az alábbi vélemények is:

- „A nyelvvizsga megszerzésekor és a következő pár évben a nyelv használata miatt fejlődött nyelvtudásom, de az utóbbi években egyre kevésbé használom, így jelenleg biztosan nem tükrözi nyelvvizsgám a nyelvtudásomat.”
- „A kevés használat miatt továbbképzésre van szükség.”
- „A megszerzés időpontjában tükrözte az akkori tudásomat.”
- „Nem tükrözi a nyelvtudásomat, és feltétlen tovább kell fejlesztenem a szaknyelvi ismereteimet.”
- „Amikor megszereztem, még tükrözte, azóta azonban nem volt rá szükségem, így a mai tudásom már nem tükrözi.”
- „Tekintve, hogy általános vizsga, így szükség volt továbbfejleszteni szakmai vonalon, de szakmai nyelvvizsgával nem rendelkezem.”

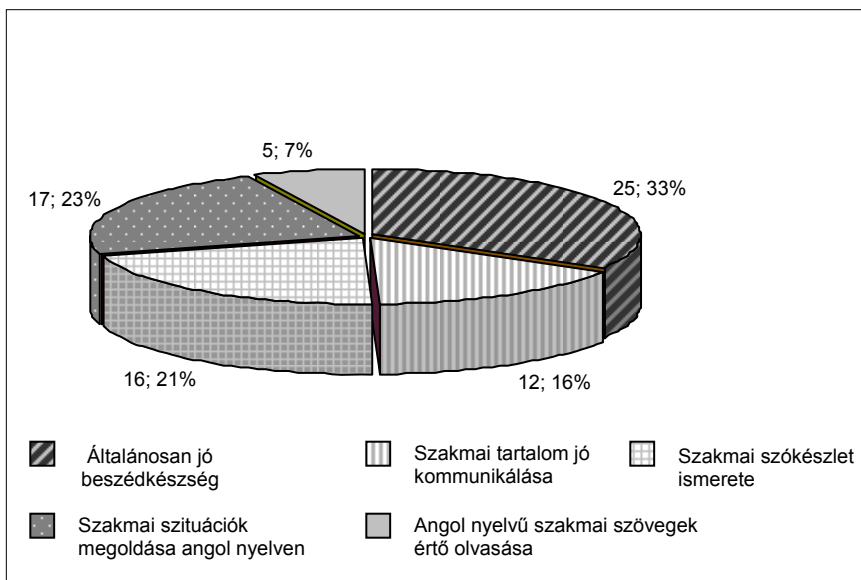
I. ábra
A nyelvvizsgák típus szerinti megoszlása



A **harmadik kérdéscsoportban** (kérdőív 13.-18. pont) a válaszadók általános és szaknyelvi készségeit elemeztük. Először a

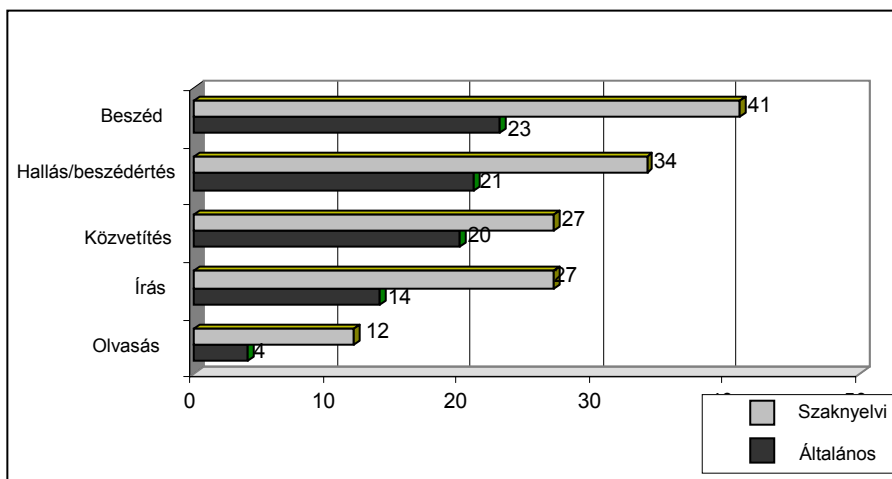
válaszadók egyéni nyelvhasználati szükségleteit mértük fel (2. ábra). A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a megkérdezetteknek a szóbeli kommunikációra, – beleértve az általános és a szaknyelvi kommunikációt is – lenne leginkább szüksége, melyhez elengedhetetlen a szaknyelvi szókincs ismerete, hiszen szakmai szituációk megoldása, továbbá a szakmai tartalom angol nyelven történő közvetítése csak így lehetséges.

2. ábra
Milyen nyelvtudásra lenne leginkább szüksége?



A válaszadók 30-30%-a értékelte úgy, hogy hiányosságai vannak, vagy egyáltalán nem rendelkezik szaknyelvi ismerettel. Az elemzés alapján (3. ábra) az általános nyelvi és a szaknyelvi készségeket összehasonlítva a szaknyelvi készségek területén sokkal több nehézséget tapasztalnak a válaszadók, melynek következtében a szaknyelvi készségek fejlesztésére különösen nagy figyelmet kell fordítani a jövőben, beleértve mind az öt alapkészséget. A készséghasználat időbeli megoszlása azt mutatta, hogy leginkább havi gyakorisággal kerül sor az idegen nyelv használatára, elsősorban a beszéd és az olvasás keretében. A legtöbb nehézséget mind általános nyelvi, mind szaknyelvi téren a beszéd és a beszédértés jelenti, míg a legkevesebbet az olvasás.

3. ábra
Általános és szaknyelvi készségekkel kapcsolatos nehézségek



A **negyedik kérdéscsoportban** (kérdőív 19.-22. pont) a munkahelyi nyelvhasználat területeit és műfajait vettük szemügyre. A munkahelyi nyelvhasználat legnagyobb arányban (36%) a külföldi ügyfelekkel való kommunikáció során fordul elő. A nyelvet használók 45%-a használ angol nyelvű dokumentumot. Az angol nyelv közvetítő eszközként egyaránt használatos a szóbeli kommunikáció során mint belső munkanyelv (22%), illetve a többnyire e-mailben folytatott írásbeli kommunikációban (23%). A nyelvhasználatához kapcsolódó műfajok használatából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy napi, illetve heti szinten a válaszadóknak csak nagyon csekély száma foglalkozik angol nyelvű dokumentumokkal. A gyakorisági mutatók havi szinten a **gazdasági jelentések**, éves szinten pedig az **éves jelentés** (a válaszadók 50%-a), valamint az **anyabank dokumentumainak** a használatát tükrözik.

Az **utolsó kérdéscsoportban** (kérdőív 23.-30. pont) az angol nyelvű éves jelentés felhasználhatóságának területeit és nehézségeit elemeztük. A munkahelyen idegen nyelvet használók (46 fő) közül az éves jelentést olvasók száma meglehetősen magas (74%). Az éves jelentések angol nyelven történő olvasását a nyelvhasználók 74%-a tartja fontosnak, elsősorban azért, mert hozzájárul a szakmai nyelvhasználat bővítéséhez, a vállalati kultúra szerves része, másodsorban pedig a külföldi ügyfelekkel angol nyelven történő kommunikációt segíti. A legtöbb nemleges válasz azok jelölték meg, akiknek a munkájához elegendő a magyar nyelvű éves jelentés ismerete.

Az éves jelentés egyes fejezetei érthetőség szempontjából különböző nehézségi fokúak. Az olvasók számára azok a fejezetek érthetőek könnyebben, amelyekben nagyobb az általános szókincs előfordulási aránya (1. táblázat). A nehezen érthetőség egyenesen arányos a specifikus szakszókincs használatának növekedésével, amely leginkább a számviteli adatokat tartalmazó fejezetekben fordul elő (2. táblázat).

1. táblázat

A könnyen érthetőség %-os arányának összehasonlítása a válaszok az angol nyelvű éves jelentést olvasók és a megkérdezettek viszonylatában

Indokok	Válaszok %	Olvasók %	Megkérdezettek %
Szakszókincs ismerete	17	29	15
Általános szókincs előfordulása	45	79	42
Egyszerű mondatszerkezetek	12	21	11
Gyakori tagolás	2	3	2
Közel áll az ált. nyelvhez	5	9	5
A tartalom anyanyelvi ismerete	13	24	12
Leíró szövegtípus	5	9	5
Egyéb	2	3	2
	100		

2. táblázat

A nehezen érthetőség %-os arányának összehasonlítása a válaszok az angol nyelvű éves jelentést olvasók és a megkérdezettek viszonylatában

Indokok	Válaszok %	Olvasók %	Megkérdezettek %
Ismeretlen szakszókincs	35	53	28
Kevés ált. nyelvi elem	10	15	8
Szakszavakkal teli definíciók	24	35	18
A tartalmi ismeretek hiánya	16	24	12
Többszörösen összetett mond.	16	24	12
	100		

Az éves jelentés egyes fejezeteinek hasznosíthatósága alapján összefüggést állapíthatunk meg a munkaköri tevékenység és a fejezet tartalma között. A felmérésben szereplők legnagyobb arányban ügyfélszolgálati munkatársak voltak, ezzel magyarázható, hogy legtöbben *Az Igazgatóság jelentése* és *A bank ügyfelei* fejezeteket jelölték meg „jól” hasznosíthatónak. Az olvasók 6% azonban nem tesz különbséget az éves jelentés fejezetei között a

hasznosíthatóság szempontjából, mivel az éves jelentés tartalmának összességében van szerepe a szakmai információk hordozásában, melyet a következő véleményx érzékeltet a legpontosabban:

„Az éves jelentés ismerete csak hozzásegíti a dolgozókat az egyéb szakmai információk feldolgozásához, minden a jelentésben található tartalom egyformán segíti a munkavállalót abban, hogy 'képbe kerüljön' a munkahelyét illetően.”

Az egyes fejezetek felhasználhatósága, illetve fel nem használhatósága szorosan függ a felhasználó szakmai nyelvtudásának és szaktudásának meglététől, illetve hiányosságától. A felhasználhatóság mellett a következő érveket hozhatjuk fel: A válaszadó

- munkája ahhoz a részterülethez kötődik (37%),
- szelesebb szakmai ismerettel rendelkezik azon a területen (21%),
- a fejezet tartalmát gyakran használja (21%),
- szakmai tudása lehetővé teszi (15%)
- egyéb (6%).

A kevésbé hasznosítás indokaiként a következőket olvashatjuk: A válaszadó

- munkája nem kötődik ahhoz a részterülethez (38%),
- az ügyfelekkel való kommunikációja során nem fordul elő (38%),
- szakmai nyelvtudása nem teszi lehetővé (13%)
- nem rendelkezik elegendő szaktudással ezen a területen (11%).

Megfontolások, javaslatok

Mivel a globalizáció következtében a szaknyelvoktatás középpontjában elsősorban az angol nyelv áll, a felmérés eredménye számos megfontolást vet fel az angol szaknyelvoktatás számára. A külföldi bankok leánybankjainak kitűnő szakmai angol nyelvtudással rendelkező szakemberekre van szüksége. Olyan nyelvi készségekre van igény, amelyek a szakmai tartalmat és a szakmai nyelvhasználatot egyesítik. Az éves jelentés mint műfaj munkahelyi használatának átfogó elemzése azt a felismerést erősíti bennünk meg, hogy a felsőoktatási intézményekben az angol szaknyelvoktatást a munkahelyi elvárásokhoz kell igazítani, és autentikus anyagokra kell alapozni. Az autentikus anyagok használata a szaknyelvoktatásban kiváló alkalmat teremt a nyelvtanulók szakszókincsének bővítésére, a szakmai nyelvhasználat elsajátítására, valamint a tartalomalapú oktatásra. A szaknyelvi ismeretek szakmai tartalomba való integrálása alapul szolgálhat a mesterszintű szaknyelvi képzés kidolgozásához (Silye, 2007). A szakszövegek oktatás célú felhasználásánál azonban figyelembe kell venni a szöveg szakmaiságának mértékét, a lexikai és grammatikai telítettségét, a tanulói sajátosságokat,

melyek tükrében a szövegekhez kapcsolódó feladatok meghatározhatók (Kurtán, 2001).

Hivatkozások

Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Silye, M. (2007): Szaknyelvoktatás a többciklusú felsőfokú képzésben: Javaslatok a fejlesztési irányokra. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua 2007*

Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd. Debreceni Egyetem – SZOKOE: Debrecen. 191-200.

Várhegyi, É. (2002): *Bankvilág Magyarországon*. Helikon Kiadó: Budapest

Forrás

Raiffeisen Bank: Éves jelentések - Annual Reports