

**PORTA LINGUA - 2006**

***Utak és perspektívák a hazai  
szaknyelvoktatásban és -kutatásban***

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

**2006  
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő  
**Dr. Silye Magdolna**

Szerkesztőbizottság:  
**Dr. Kurtán Zsuzsa**  
**Dr. Silye Magdolna**  
**Dr. Sturcz Zoltán**  
**Dr. Troy B. Wiwczaroski**

Technikai munkatárs:  
**Jakabné Bajusz Jolán**

**ISSN 1785-2420**

Kiadja:  
**Debreceni Egyetem**  
**Agrártudományi Centrum**  
**Center Print Nyomda**  
**2006**

## TARTALOM

### MEGHÍVOTT SZERZŐK CIKKEI

ABÁDI NAGY ZOLTÁN: A Bologna Folyamat és a szaknyelvi oktatás .....	9
BÁRDOS JENŐ: A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai: kritikai elemzés .....	15
BENŐ ATTILA: A szaknyelvek helyzete Erdélyben .....	23

### KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

BAKONYI ISTVÁN: Interkulturalitás – üzleti orosz nyelv.....	29
DÉVÉNYI MÁRTA: Tárgyalási taktikák a nemzetközi üzleti tárgyalásokon.....	33
HELTAI PÁL: Szakmai kommunikáció és szaknyelv .....	37
MÍHALOVICS ÁRPÁD: A trianoni békeszerződés szövegének pragmatikai elemzése (részlet).....	43
NÁDAI JULIANNA: Gazdasági szakcikknek címének sajátosságai .....	51
SÉLLEYNÉ GYURÓ MÓNIKA: A fájdalomenyhítés kommunikációjának fontossága az egészségügyi szaknyelv oktatásában .....	57
SILYE MAGDOLNA: Értve érteni: Nyelvi műveltségi kompetenciák a globális társadalmi környezetben .....	63
SOMOS EDIT CSILLA: Nyelvem és világom határai: fordítástechnikai projektmunka a Hungarika témakörében, magyar-német irányban .....	69
SZÁSZNÉ VEIDNER KATALIN: Miként prognosztizálja a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény a hallgató fordítói képességeit? .....	73
TERNYÁK HENRIETT: Intercambialità dei prestiti inglesi nell'italiano in base ad un testo autentico (Fame al Grand Hotel).....	79
TOMPOS ANIKÓ: Hagyma és dimenziók – Geert Hofstede elméleteinek alkalmazása a kultúraközi kommunikáció oktatása során .....	85

### LEXIKOGRAFIA, LEXIKOLÓGIA

ANDRÁSSY GÉZA: Hatnyelvű növénytermesztési szótár .....	91
ARADI ANDRÁS: A Magyar Nemzeti Szövegtár felhasználása a kollokációk elemzésében (szakfordító hallgatók fordításainak értékelése során).....	99
BÉRCES EDIT: A sport címszó és a sportnyelv .....	107
DÓSA ILDIKÓ: A könyvvizsgálati jelentések speciális nyelveze .....	113
HAVAS LÁSZLÓNÉ: A szaknyelvi terminológiák latin nyelvű megalapozottsága .....	117
MOLNÁRNÉ LÁSZLÓ ANDREA: A teológiai szaknyelv vertikális és horizontális heterogenitása ...	123
ORTUTAY KATALIN: Ügyészek a parketten avagy a francia jogi terminológia néhány érdekessége....	129
STURCZ ZOLTÁN: IDEGEN EREDETŰ BETŰSZAVAK SZAKNYELVÜNKBEN .....	133
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Pénzüntézetek terminológiája .....	139

### VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

BENKE ESZTER: Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok .....	147
DÉVÉNY ÁGNES – LOCH ÁGNES: Teljesítmény-önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében. ....	153
G. HAVRIL ÁGNES: Miért kell a szaknyelvet tesztelni?.....	161

KARÁCSONYI LÁSZLÓ TAMÁS: A cloze-tesztek egy kísérlet tükrében .....	167
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében .....	173
SZÓKE ANDREA: Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről.....	179
TOLNAI ZSUZSA: Szakmai kompetencia modell – szaknyelvi vizsgarendszer – szaknyelvi Tankönyv.....	187
TÓTH ILDIKÓ: Vizsgafejlesztés- és „karbantartás” a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél .	193

### TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

FEKETE ANNA: Evaluation of Secondary Foreign Language Education as a Baseline for ESP Teaching in Higher Education.....	199
HAJDÚ ZITA: Hallgatói és munkaerő-piaci elvárások megjelenítése az „Angol üzleti nyelv” tantárgy oktatásában.....	207
HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ: A szótárhasználat tapasztalatai és problémái az egészségügyi szaknyelv oktatásában .....	213
JÓZSÁNÉ KRISTÓF EDIT – VARGÁNÉ CSOBÁN KATALIN: A fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek közvetítése a gazdasági szaknyelvi órán .....	217
KURTÁN ZSUZSA: A nyelvfelkészítés tartalma a felsőoktatás idegen nyelvű képzésében .....	223
LÉVAI-ASZTALOS ERZSÉBET: Egy diagnosztikai képalkotóknak szóló angol szaknyelvi kurzus beindításának tanulságai .....	229
RICHTER BORBÁLA: PRACTISING WHAT I PREACH – A CLIL Approach to Teaching Business English.....	235
SZEKERESNÉ RÓZSA ETELKA: Párhuzamos turisztikai szövegek elemzése a szaknyelvtanításhoz	241
SZLADEK EMESE: Olasz szaknyelvek a nemzetközi tanulmányok szakon.....	249
ZÖLDI KOVÁCS KATALIN: in health 1-2-3 Angol egészségügyi szaknyelvi jegyzet.....	255

### OKTATÁSPOLITIKA

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA: Szaknyelvkutatási tendenciák az utóbbi évek konferenciáinak tükrében.....	265
BAJÁT TÜNDE: Szaknyelv- és nyelvtanítás a Föld körül .....	271
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése.....	277
TROY B. WIWCZAROSKY: Road to Nowhere?: Foreign Language Education in Hungarian Universities.....	285

## ELŐSZÓ

A tanulmányok szerzőit illető köszönettel és nagyrabecsüléssel adjuk közre a PORTA LINGUA kötetek legújabb, ötödik kiadványát. A korábbiakhoz hasonlóan arra törekedtünk, hogy lehetőleg hű képet adjunk a hazai szaknyelvoktatást és –kutatást jelenleg foglalkoztató kérdésekről, azok sokszínűségéről.

A közlésre szánt tanulmányok szerkesztési folyamatában nyilvánvalóvá vált, hogy a most összegyűlt anyag már feszegeti az eddig követett szerkesztési elvek kereteit, tágabbra kell azokat nyitnunk. A korábbi hármastagolást – *Kultúraközi szaknyelvi kommunikáció, fordítás tolmácsolás; Tanterv, tananyag, módszer; Vizsgáztatás, értékelés* – ezért tovább differenciáltuk, és a rendezésre váró anyag természetének engedelmességgel kiegészítettük azt a *Lexikográfia, lexikológia* valamint az *Oktatáspolitikai* kategóriákkal. Ezen túlmenően – külön örömünkre – egy olyan további fejezettel is bővíthettük a kötet tartalmát, amelyben meghívott szerzőkként három jelentős hazai és nemzetközi elismertségnek örvendő kutató tanulmányait adhatjuk közre. Köszönet ezért *Abádi Nagy Zoltán* és *Bárdos Jenő* professzoroknak valamint *Benő Attilának*, a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetem docensének.

Sorozatszerkesztőként köszönetemet fejezem ki ezen túlmenően a kötet minden szerzőjének, lektorainak, a megjelenítést segítő technikai munkatársaimnak, valamint a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumának, aki ez alkalommal is biztosította a megjelenítés anyagi eszközeit.

Debrecen, 2006. október

Dr. Silye Magdolna  
sorozatszerkesztő



**MEGHÍVOTT SZERZŐK CIKKEI**

---





Abádi Nagy Zoltán  
Debreceni Egyetem  
Angol–Amerikai Intézet

## A Bologna Folyamat és a szaknyelvi oktatás

*A Bologna Folyamat az V. Szaknyelvoktatási Szimpózium címének – „Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban” – minden eleméhez kapcsolódik, hiszen „Bologna”: valamennyiünk előtt álló út és perspektíva; nagyon is hazai folyamat (is); és beleszólhat a szaknyelvoktatásba és kutatásba (illetve magunk alakíthatjuk utóbbiakat, akár a ciklusos képzéshez igazodva, akár annak lehetőségeivel élve). Amikor néhány alapnézetben felvillantom a Folyamatot (tájékoztatási céllal is, mert sokan nem tudják, miről is van szó voltaképpen) – vagyis szólok „Bologná”-ról általában, a ciklusokról külön-külön, a tudásalapú társadalom követelményeiről, az oktatáspolitikai aspektusokról, a globalizációs nyelvi/nyelvtanítási szempontokról, az EU-s kontextusokról, és a Folyamatról egyéb vonatkozásokban konkrétan –, arra kívánok ösztönözni, hogy gondolkodjunk el az összefüggésrendszerrel, mely az új helyzet és a szaknyelvoktatás között kitapintható; úgyszintén a feladatokról, melyeket az összefüggések diktálnak. Az alábbi munkában gondolkodási irányt és tájékoztató lehetőségeket kínálok a szakembereknek, nem kész válaszokat. A válaszok, remélhetőleg, az efféle közös töprengésből születnek majd meg.*

### A Bologna Folyamatról<sup>1</sup> általában

A Bologna Folyamat (a továbbiakban: BF) az európai oktatási miniszterek bolognai elhatározásával („Bologna Declaration”, 1999) indult, majd a kétévenkénti újabb találkozókat határozataiban alakult tovább (Prága, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005). A találkozók az EUA (European University Association) deklarációi készítették elő – Salamanca (2001), Graz (2003), Glasgow (2005) –, mintegy aktuális európai helyzetképet és prioritásrendet téve a soron következő miniszteri értekezlet asztalára. A Bologna-típusú képzés ciklusai: a 180 kredites **alapképzés** vagy *B típusú* („bachelor”) képzés, illetve *A ciklus* (3 év); a 120 kredites **mesterképzés** vagy *M típusú* képzés, illetve *M ciklus* (2 év); a 180 kredites **doktori képzés** vagy *D képzés*, illetve *D ciklus* (3 év) kurzusos képzés, és, többnyire ezután, disszertációírás). A doktori képzést a miniszterek berlini deklarációja vonta be a Folyamatba, azt megelőzően *két ciklusú*, azt követően *három ciklusú, többciklusú* vagy egyszerűen *ciklusos* illetve *osztott* képzésről beszélünk. És gyakran utalunk így is a bolognai fejleményre: a *duális* felváltó *lineáris* rendszer. A fenti szerkezet mellett vagy azon belül számos rövidebb képzési, továbbképzési, specializációs stb. program létezik Nem tér át a ciklusos/lineáris képzésre – azaz továbbra is *egységes, osztatlan* szerkezetben dolgozik – a jogász-, az orvos- és a teológusképzés, és nem minden területen tér át (ahol áttér, ott is csak később) a művészeti képzés.

A képzési szerkezetet radikálisan átalakító BF fontos elveken nyugszik. Az egyik koncepcionális alappillér, hogy a **felsőoktatás európai dimenziójáról** beszélünk. Már a bolognai deklaráció megfogalmazta ezt az elvet, az egységes **Európai Felsőoktatási Térség** kialakítását célul tűzve, valamint azt, hogy ez **európai hallgatói mobilitást** is jelent, amihez viszont kreditátvitelre, tehát egységes **európai kreditrendszerre** van szükség (**ECTS – European Credit Transfer System**). Prágában hozzáteszik ehhez a miniszterek az Európai Felsőoktatási Térség **versenyképességére** vonatkozó elvárását, és bevonják az **egész életen át tartó tanulást (LLL)**. Utóbbival **akkumulációssá** is vált az európai kreditrendszer (ECTAS vagy ECATS European Credit Transfer and **Accumulation** System), aminek eredményeként viszont megszületett a **diplomamelléklet** gondolata. Berlinben jelent meg, a doktori képzés mellett, a **minőségbiztosítás**, az *A* és *M* ciklus tényleges bevezetése mellett állásfoglalás, felvetődött a **diplomák kölcsönös elismerésének** kérdése; Bergenben pedig előírták maguknak a miniszterek 2007-re (London), egyebek mellett, a minőségbiztosítási rendszer bevezetését, nemzeti **tudományos minősítési rendszer** kialakítását, a **közös diplomák** kiadásának és elismerésének feltételrendszerét. 2005-tel bezárólag 45 ország aláírással kötelezte el magát milderre.

Ha a szaknyelvoktatás úgy érezné, hogy tőle tisztos távolban zajlik a BF, az eddigiek alapján is – de még inkább, ha hozzátesszük a fentiekhez, hogy amit a Folyamat ezekkel lehetővé kíván tenni, az **továbbtanulás és munkavállalás az EU tagállamaiban** – felvetődik a kérdés: nem követel-e a helyzet szisztematikusabb szaknyelvoktatási helyzetelemzést és átgondolást, változtatási erőfeszítést? Ha pedig úgy döntenénk, hogy nem, mert bizvást megmaradhatunk a fordításkészség és a szaknyelvi beszéd-készség szorgalmazásánál, az eddigi módon, valamint a jelenlegi szaknyelvi képzés, szerkezet és vizsgarendszer fenntartásánál, akkor is kérdezzük meg magunktól: nem a BF révén előállt új helyzet alapos elemzéséből kellene-e a maradhat-minden-a-régiben-féle döntésnek is megszületnie?

### Ciklusos képzési célok és szaknyelvtanítás

Az időközben<sup>2</sup> megjelent bolognai kormányrendelet a szakonkénti képzési és kimeneti követelményekre (KKK-kra) bízta „az idegennyelv-ismeretre vonatkozó követelményeket”, az alap- és mesterképzésben egyaránt (7.§[h] és 8.§[j]). A D-ciklus doktori szabályzatban lefektetett idegennyelvi előírásai pedig a doktori iskolákra tartoznak, azon túl, hogy egységesen egy idegen nyelv váratik el a képzési bemenetnél, kettő (vagyis egy másik is) a kimenetnél. Az alap- és mesterképzést illetően egy bizonytalan, a Nyelvvizgát Akkreditáló Testületet ugyan megdolgoztató, de eredménytelen MRK-próbálkozás után mintha kizárólag a szakos KKK-kat kidolgozó szakmai koordinációs bizottságokra lenne bízva az idegennyelv-ismeret és a szaknyelvi vizsga kérdése. Egyetérthetünk azzal, hogy ez nem jól van így. Azt jelenti ez, hogy a szaknyelvtanítás kizárólag a KKK-bizottságokban tud (vagy, a mára már nagyobb tömegében akkreditált alapképzések esetében: tudott volna) idegennyelv-ismereti érdekeket érvényesíteni – föltéve, hogy egyáltalán behívják/behívták (volna) a bizottságokba? Ha ez így van/volt, tudja a szakma, miféle szempontokat fogalmazna/fogalmazott volna meg; vagyis tehát vannak a szaknyelvtanítási-szakmán belül kidolgozott, egységes elképzelések?

Ez tehát a törvény, a kormányrendelet és a ciklusos képzés bevezetési folyamatának mérlege: hogy ui. a 2005. évi CXXXIX. (felsőoktatási) törvény egyszer említi – noha **működési alapelvként** írja elő a felsőoktatási intézmények számára – „idegen nyelven a szaknyelvi ismeretek fejlesztését” (19.§[3] – egyben a „szaknyelv” kifejezés egyetlen előfordulása ez a törvényben). Az idegennyelvi ismeretek követelményeinek kidolgozását pedig a kormányrendeletre hagyja, az meg a KKK-t kidolgozó szakmai koordinációs bizottságokra. A ciklusos képzés bevezetését előkészítő szakaszban viszont forogtak olyan – főleg OM, FTT és MAB – anyagok, melyek meg is fogalmazták ma is figyelemreméltó, egységes idegennyelvi elvárásokat. Úgyszintén jelentek meg ma is kézbevehető vonatkozó írárok mérvadó tisztségviselők (pl. Réffy József, Medgyes Péter) tollából. Ezek mai gondolkodásunkhoz támpontként szolgálhatnak, hiszen ma sem vagyunk még mindenek utána.

Elég, ha a törvénybe-rendeletbe be nem került, de gyakran hangoztatott OM-fordulatokat idézzük.<sup>3</sup> Az A ciklus a szakképzettségnek megfelelő munkakör ellátására teszi alkalmassá a diplomást, és ez, idegennyelvi felkészültségét tekintve, a következőket jelenti: 1) hatékony kommunikáció; 2) információk, érvek, elemzések bemutatásának képessége; 3) mindez szakmai és nem szakmabeli nézőpontok szerint. Önmaguktól adódnak a kérdések a szaknyelvtanítás számára: mi minősül „kommunikáció”-nak adott összefüggésben; és az mikor/mitől „hatékony”; mennyi és milyen időszerkezetű képzést, pontosan miféle képzési stratégiákat és felkészültség-szavatoló vizsgákat igényel az, amit a második és harmadik pont alá foglaltam? Különös tekintettel az egyik már idézett BF-alapelvre: **továbbtanulás és munkavállalás az EU tagállamaiban!**

Az M ciklus esetében a kritikus feldolgozásra való képesség, saját kutatás, tudományos munka, az ismeretrendezési és alkalmazási emelt szint – ezek hangzottak a Bologna-diskurzus vezérelveiként. Sajátos módon, külön nem esett szó az idegen nyelvi elvárásról. Talán mert az idegen nyelv ezen a szinten magától értetődik, hiszen mindezt, nem kis részben, már idegen nyelven kell művelnie a hallgatónak, a mesterdiplomáról nem is beszélve. És mert hangsúlyosan vetődött fel a külföldi részképzés (az „egy szemeszter külföldön” is az elképzelések közé tartozott. Nem beszélve az „Általános Európa-szakértői tanúsítvány”-ról, mely, mondhatná valaki, lehet valami egészen más, mint szaknyelvtanítási kérdés. Az ellenvetéssel csak annyiban értek egyet, hogy itt már sokkal többről is szó van, de alapvetően szaknyelvtanítási vagy önképzési feladatokat teljesített a tanúsítvány elnyerője, akkor is, ha szakértői feladatai nem kötődnek szakspecifikus evidenciával valamely szakterülethez (mondjuk, nem mérnöki, környezetbiológiai stb. pályázatokat bírál el Brüsszelben). Csak az hiszi el, aki egyszer közel került ehhez, hogy a legkiválóbb nyelvtanári diploma sem elég – messze nem elég – ahhoz sem, hogy valaki „pusztán” általános EU-szakértői feladatokra vállalkozzon, vagy éppenséggel az európai felsőoktatás-menedzsment általános kérdéseiben egyáltalán megnyilatkozzon, mert ehhez ennek a külön nyelvét külön meg kell tanulni. Kellően felkészült arra, hogy felkészítsen erre a szaknyelvtanítás? És végiggondolta: a mesterszinten összességében miféle feladatrendszer képződik abból, hogy noha a 3+2 is 5, mint az eddigi osztatlan (5 éves) képzés volt (mert sokan csak így fogják fel), de most igazán európai dimenzióról beszélünk, európai mobilitásról, munkavállalásról (akár országunk határain belül is, mert itthon is egyre nagyobb mértékben, számtalan formában van jelen Európa). Az „igazán”-t úgy értem: ami a többségnek eddig vágyálom maradt

csupán, az most, az Európai Felsőoktatási Térségben és munkavállalási dimenzióban újból és újból felvetődő, közvetlen kenyérgkérdéssé válik diplomásaink számára.

### A társadalmi elvárás: tudásalapú társadalom

A munkaerőpiac szempontjai alkalmazkodóképes tudást várnak, mely megfelel a tudásalapú társadalom igényeinek (ebben az értelemben is transzferábilis). A szaknyelvoktatás lehet-e passzív szemléltető annak a látáson mindig jelenlevő szemponttűközésnek, gyakran nyílt vitának, mely a munkaerőpiac szereplőinek elvárásából adódik: a felsőoktatás nem készíti fel a diplomást – panasolja a munkaadó – az ipari-vállalkozói szférában rá váró konkrét feladatokra, egyrészt; másrészt, rugalmas munkaerőpiaci alkalmazkodóképességre volna szükség, amihez viszont, még specializációk esetében is, mégis inkább szélesebb alapozás szükségeltetne, és adott munkakör konkrét feladatai ehhez majd a munkahely konkrét körülményei közt megtanulhatók? Mi a kérdésben a szaknyelvoktatás álláspontja, esetleg már működő gyakorlata? Követi-e saját stratégiákkal azt, ahogyan a felsőoktatás és a felhasználói oldal vitája alakítja a kérdést, nemritkán szakterületenként eltérő eredménnyel?

Tisztában vagyunk-e azzal, merre halad a „tudásalapú társadalom” fogalmának értelmezése a fenti alappétezen túl, és reagálunk-e ennek megfelelően a szaknyelvoktatásban? Az MTA által 2003-ban rendezett első Tudományos Világforum (World Science Forum) tudásalapú-társadalom szekciója – most csak a legfontosabb megállapításokból válogatva – magas technológiájú értékképzésként és szolgáltatásként valamint tudástranszfert megvalósító társadalomként definiálta tárgyát. A második világforum (2005) a tudományos írástudás kiterjesztéséről, továbbá élethosszig tartó tudásról beszélt, meg arról, hogy minden tudományterület összefügg más területekkel. Jelentenek ezek a folyamatok, a folyamatokat felmutató tudományos megállapítások a nyelvtanítás és a szaknyelvoktatás számára valamit? Íme egy a kínálókérdésekből: beviszünk-e akár már az általános idegen nyelvi képzésbe is az **idegen nyelvű tudományos írástudást** segítő komponenset?

### Az oktatáspolitikai aspektus

Az általános oktatáspolitikai területére vezet át, ha azt kérdezem: következik-e valami a nyelvoktatásra-szaknyelvoktatásra nézve abból, ami szintén a Tudományos Világforum megállapítása (2005): felül kell vizsgálni és ki kell szélesíteni a tudományos/tudományra nevelést az általános iskolától az egyetemig. Voltaképp mindennek, amiről beszélünk, oktatáspolitikai vetülete (is) van, vagy önmagában egyértelműen az (ilyen maga a BF). Témám azonban néhány specifikusan (szak)nyelvoktatási kérdés szélesebb oktatáspolitikai beágyazottságára vagy oktatáspolitikai figyelmet érdemlő jellegére, és viszont, oktatáspolitikai igény szaknyelvoktatási „lereagálásának” szükségességére kívánom – jelzésszerűen, részletes kifejtés nélkül – felhívni a figyelmet. Utóbbira példa a tudományos/tudományra nevelés kérdésköre. Előbbire a globalizáció és az angol nyelv.

### Globalizáció, angol nyelv, (szak)nyelvoktatási stratégia

Ahogy oktatáspolitikai feladvány, sőt nyelvtanítási szemléletváltás kérdése nem csak a jól ismert globalizációs fejlemény, mely az angol nyelvet „világszerte a gazdasági és tudományos érintkezés *lingua francájává*”<sup>4</sup> (Warschauer, 2000:2) tette, hanem ezen túlmenően annak megértése és nyelvtanítás-gyakorlati alkalmazása is, hogy – Mark Warschauer helyesen jut erre a következtetésre: – az angol nyelv **ágens-szerepének** kell előtérbe kerülnie; azaz, nem egyszerűen integrációs eszközt vagy nyelvi-kulturális és globalizált világhálózati hatalmi/hegemonikus nyomást kell látnunk benne, hanem az angol nyelvtudás képessé teheti a nyelvtanulókat arra (főleg, ha tanítjuk is rá őket), hogy saját identitásukat, kultúrájukat kifejezzék vele, „saját hangjuknak érvényt szerezzenek a világban” (2000: 22-23).

Barbara Seidlhofer is arról panaszkodik, hogy az angol-mint-nemzetközi-nyelv korában még mindig az anyanyelvi beszélő tudását megcélzó mennyiségi, kumuláló nyelvtanítás folyik (a korántsem realiztikus „real English” a cél), holott a minőségibb és **realisabb**, az integráló és nem kiközösítő, „interkulturális kompetenciát megcélzó” többnyelvűség ideje jött el - és ez az, ami a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szellemének is megfelelne (Seidlhofer, 2003: 12, 23). Hogy állunk mi ezzel a szemlélettel a nyelvoktatásban és szaknyelvoktatásban? Elképzelhető, hogy éppen a szemlélet többeknél talán nem is hiányzik, de nem lesz belőle gyakorlati stratégia?

Ahol össze is kapcsolódik oktatáspolitikai és szaknyelvoktatás, az a szaknyelvoktatás-politika. A „Világ – nyelv”-logóval címkézett OM stratégiai csomagterv fontos része (volt?) a nyelvtudás

kiemelt jelentősége a szakképzésben: a „szakképzési fókusz” fő célja, hogy „emelje a nyelvszakos és nem nyelvszakos tanárok nyelvtudásának szintjét, kiváltképp a szaknyelvhasználat tekintetében” (Medgyes, 2004: 236). Attól függetlenül, hogy a minisztérium mennyit képes megvalósítani a csomagtervből, mennyit nem, fogjuk fel úgy, hogy a „bolognai” átrendezés átrendezési **lehetőségnek** is tekinthető (lett volna?) szaknyelvoktatás szempontjából is, és a szaknyelvoktatói közösségen épp annyira múlik, mint az OM-en, hogy a Medgyes Péter által vázolt stratégiából lesz-e előbb konkrét akcióterv, majd azután megvalósul-e.

### EU-s programok

Hárul-e külön feladat a szaknyelvoktatásra abból eredően, hogy több EU-s mobilitási forma létezik, mely maga is képzés: SOCRATES/ERASMUS, Leonardo és így tovább. A Leonardo II, például, 3-12 hónapos szakmai gyakorlatot kínál uniós vállalatoknál, mobilitási, hálózati (ezen belül: kísérleti, szaknyelvi, nemzetközi) és nyelvi készségfejlesztési projekteket megkülönböztetve. A cél a gyakorlati szakmai tudás és a nyelvi készségek fejlesztése – ezáltal a munkaerőpiaci esélynövelés. Elképzelhető, hogy nem kell ezekre figyelniük, mert jó szaknyelvoktatási bázisról bárki képes EU-s ösztöndíjakra eredményesen pályázni? Vagy (ahogy, sajnos, sokan vannak vele) „majd megtanul odakint”? Átgondolta-e a szaknyelvoktatás országos grémiuma legalább annyira a kérdést, hogy annyit tudjunk: van vagy nincs átgondolnivalónk? És ha megvan a válasz, meg tudnánk indokolni az „igen”-t vagy a „nem”-et?

### Közös Európai Referenciakeret?

A globalizálódott angol nyelv kapcsán már utaltam a többnyelvűség átértelmezése mellett állást foglaló KER-szellemre. Kérdéseket itt nem fogalmazok meg, mert úgy érzékelem, hogy a magyarországi szakmát komolyan foglalkoztatja a KER-elvek érvényesítése, érvényesíthetősége. Nem maradhat el viszont annak legalább futó említése, hogy a KER, a maga kompetenciaszintjeivel, foglalkozási szféráival, meggyeibeivel, témánk szempontjából sok konkrétumot tartalmaz. A KER szaknyelvi kompetenciák közé tartozik üzleti levelek írása, faxok küldése, rezümé- vagy recenzióírás szakkikkről, szakkönyvről, az önértékelési háló, a C2-es íráskészség, a foglalkozászféra-differenciák (a munkahelyekkel, szereplőkkel). Azt is el tudom képzelni, hogy **szaknyelvi portfólió** társuljon a nyelvtanuló szaknyelvi önportréjához, az Európai Nyelvi Portfólió mintájára. (Somos Edit Csilla már javasolt hasonlót a tolmácsképzésben. [2002]: 226).

### Vissza “Bologná”-hoz, konkrétan

Nem szólok arról, ami evidens: a szaknyelvi képzés és önképzés nagy és egyre növekvő súlya az M ciklusban és a D ciklusban. Érzékelésem szerint viszont nem figyelt fel kellőképp a szaknyelvoktatás a 180 kreditet 10+110+10-re bontó A képzésben a 120-170 közötti kredittartományra. Az 50 kredites **specializáció** külön fontos terepe lehet a szaknyelvoktatásnak, már csak azért is, mert a mobilitást serkentő életszerűségnek kell megjelennie benne – ez a specializáció mérlegelésének logikája a hallgató szempontjából. A képzést kínáló oldalt viszont a hallgatóvonzás és a munkaerőpiac motiválja. A specializációs „kártya” forgatása (ha szabad ezzel a hasonlattal élnem) eredményt ígér ott, ahol felfogták, hogy az 50 kreditért nyújtható képzés életszerűsége a gazdasági sikerrel egyenlő minden szereplő számára (felsőoktatási intézmény, hallgató, felhasználó illetve munkaerőpiac).

Viszont már az alapképzési akkreditációs anyagok alapján sejthető volt, az élet pedig keményen fogja bizonyítani, hogy rosszul jár mindhárom szereplő ott, ahol a képzőhely akadémiai programsznobizmusa érvényesült, és a hagyományos 5 éves diplomához képest a 3 éves alapszaktól kimaradt akadémiai ismereteket akarták minél nagyobb mértékben belegyömöszölni már az első ciklusba, mert szerintük így lesz „jó” az általuk nyújtott képzés. De jó-e a „jó”, ha akadémiai minőségnek magas, ám nem versenyképes? Ráadásul igen nehéz helyzetbe hozták magukat ezek a képzőhelyek a mesterciklus tervezése, a MAB által összevontan maximált – az A és M ciklusban összesítve megengedhető – oktatói/tantárgyfelelősi kreditkapacitás szempontjából is.

Ez tehát önmagában kettős csapdává válhat. Csakhogy a kettőscsapda-szindróma más értelemben is jelentkezik, és még súlyosabb helyzettel fenyeget, ráadásul országosan és majdnem mindenkit, ha más-más módon is. A mindenki-mindent-akar jelenségre gondolok. Az országosan túl sok azonos képzési programra kevesebb diák jut (különösen fogyó népesség mellett), szétaprózódik a költségvetési támogatás – és a felsőoktatás maga alatt vágja a fát. Vagy talán a felkészületlenebb

képzési helyek vágják az erősek alatt, mert utóbbiakat fogja az alulfinanszírozottság elbocsátásokra kényszeríteni – amennyiben az oktatási kormányzat továbbra is támogatni fogja a szakmailag kérdéses vagy kifejezetten elfogadhatatlan indítási kérelmeket, miközben elaprózódással vádolja a felsőoktatást, és a gyéren juttatott finanszírozással szankcionálja is azt.

### Végezetül: a BF és a szaknyelvoktatás - az összefüggésrendszeréről, töményebben

Fentiekben mindegyik nézetben a szaknyelvoktatás szempontjai vezéreltek, vagy efelé vettek irányt a gondolatok. Most lépünk a nagy rendszerösszefüggések („Bologna” és a szaknyelvoktatás) közvetlen közelébe. Tegyük ezt úgy, ahogy az absztraktban ígértem: gondolkodási irányokat és tájolási lehetőségeket tudok kínálni, válaszaim nincsenek, mert a BF-ből az átlagoktatónál talán alaposabban kivettem a részem, és magam is nyelvtanár is vagyok, de csak korlátozott mértékben vagyok/voltam szaknyelvi oktató, és egyáltalán nem vagyok a szaknyelvoktatás kutatója.

Mi következik ezekből, ha a BF-ből kibontakozó képzési formákból és szintekből fejtjük ki a szaknyelvoktatási szinteket, és ennek mentén határozzuk meg feladatainkat? Szaknyelvoktatási alapszinten ez a B típusú képzés, a felsőfokú szakképzés és szakirányú továbbképzés (sőt lejjebb, a szakipari szaknyelvi képzés szintjén is) jelent szaknyelvoktatási feladatokat? Egyszerűsíthető ez szakipari szaknyelvi és szakmai szaknyelvi alapszintre? És akkor ez mit jelent – szakipari, üzleti, társadalmi, műszaki szaknyelveket (Pauline Robinson kategóriáival szólva – [1991]: 4)? Mesterszinten és feljebb akadémiai és diszciplináris szaknyelvet (uo.)? Vagy a KER kompetenciaszintjeit vegyük alapul: alapszint=A1, A2; önálló szint=B1, B2; mesterszint=C1, C2? Hogy konvergál ez az előzővel (a képzésszerkezeti szintekkel és a hozzájuk szükséges kompetenciákkal)? Hogy ér össze egyáltalán a szaknyelvoktatás a nyelvi kompetenciát igénylő **szakmákkal** (pontosabban: az azok által igényelt nyelviképzés-féleségekkel) illetve a **szakképzési rendszerrel**?

Rendelkezik a szaknyelvoktatás piaciigény-elemzéssel? Tudjuk milyenre lenne szükség? Hazaira? Globálisra? Mindkettőre? Proaktív vagy reaktív a piac igényeihez való viszonyunk? Ha utóbbi: nem aszimmetrikus a szaknyelvoktatás viszonya a szak(mai) képzéshez? (Vagyis: túlfeljesztünk egyes területeket, és nem ismerjük fel a másutt képződő igényt?) És a nyelvismeret-függő szakismeret? (Vagyis vannak szak[mai]területek, melyekhez hozzá sem jut a hallgató idegennyelv-ismeret nélkül.) Létezik-e hazai szaknyelvi regiszter? És ennek szaknyelvoktatás-szempontú átirata? Képzésdinamikai felmérés? Képzésélettartam-felmérés?

Ki akarja-e várni a szaknyelvoktatás, míg a serény egyéni kutatási programokból egyre több válasz összejön, vagy erre nincs idő? Van országosan kompetens és **operatív** (az ülésezési szócséplésnél többre jutó) fóruma annak, hogy az alapképleteket feltárjuk, és az alapválaszokat - hazai szinten de EU-komparatistikával – megfogalmazzuk? Ha nincs, lehet-e ez a szimpózium ennek fóruma a jövőben, adhat-e magának ez a legilletékesebb szakmai közösség ilyen programot a jövőre nézve? (Silye, Kurtán és mások kutatási eredményeket közreadó munkái jó támpontokat kínálnak a meginduláshoz.)

Lehet-e szaknyelvi komponenst kapcsolni az alapképzési szinten (A ciklus) a specializációhoz **nem nyelvszakon**? Elképzelhető-e szaknyelvi koncentráció a mesterszinten? Melyik kredit-blokkban? Hogyan tesszük túl magunkat azon a gondon, hogy csak a **nem tanárszakosoknál** (tehát a diszciplináris mesterszakon) kínálkozik erre lehetőség?

Nem lenne-e célszerű, ha az általam most javasolt szimpóziumelhatározás illetve -program mellett a szaknyelvoktatás országos konzorciumot/koordinációs csapatot/agytrösztöt hozna létre (ha még nincs; nem látom ugyanis létezésének jelét a szakmai koordinációs bizottságok felől nézve, ha mégis **van**), hogy a bolognai szakmai koordinációs testületekkel válllvetve megpróbálja megvalósítani a most említett két feladatot; és megkísérelje országosan kezelni mindazt, ami a szaknyelvoktatásra nézve a BF-ből következik; valamint, közös erőfeszítéssel, szaknyelvoktatási szempontból kiaknázni a BF-ban adott lehetőségeket?

#### Hivatkozások:

- Bakos K. – Beke A., et al. (szerk.) (2005. október): *Új, európai úton a diplomához: A magyar felsőoktatás modernizációja*. Oktatási Minisztérium: Budapest. Kéziratossá válna.
- Medgyes, P. (2003): ‘World – Language’: Foreign Language Policy in Hungary. In: Kurtán Zs. –Zimányi Á. (szerk.) (2003): *A nyelvek vonzásában – Köszöntő kötet Budai László 70. Születésnapjára*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Eger-Veszprém
- Robinson, P. (1991): *ESP Today: A Practitioner’s Guide*, Prentice Hall: New York

- Seidlhofer, B. (2003): A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?  
Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg
- Somos, E. Cs. (2002): A szaknyelvi kommunikáció szintjei és formái. In: Feketéné Silye M. (szerk.) (2002): *Porta Lingua – Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*: DE ATC: Debrecen
- Warschauer, M. (2000): The Changing Global Economy and the Future of English Teaching.  
<http://www.gse.uci.edu/markw/global.html>.

## Jegyzet:

---

<sup>1</sup> Mivel a Folyamat nem olyasmi, ami „bolognai módra” készül, mint a „bolognai mártás”, hanem Európa csaknem egészének (érthető egyetemtörténeti okokból ugyan Bolgonában útjára indított) felsőoktatás-átalakítási kezdeményezése és akciója, a „Bologna Folyamat” kifejezést kívánom használni: a Folyamat, melyet „Bologna” neve fémjelez. A „Bologna” tehát magára a programra, a célként meghatározott feladatrendszerre utal, a „Bologna Folyamat” pedig a megvalósítási folyamatra – nem véletlenül hagyjuk el sokszor a „folyamat”-ot, és beszélünk egyszerűen „Bologná”-ról. (Pl.: „Bologna ebben a tekintetben azt jelenti majd, hogy . . .”)

<sup>2</sup> A szimpózium után egy hónappal, 2005. dec. 22-én.

<sup>3</sup> Az A és M ciklusra vonatkozóan jelen két bekezdésben hivatkozott megállapítások az OM Felsőoktatási Helyettes Államtitkársága által készített, 13 szerzős, 2005-ben közreboicsátott munkaanyagból származnak. A “Hivatkozások”-ban ld. Bakos K. neve alatt.

<sup>4</sup> Az itt és alább szereplő magyar változatok saját fordításaim.

Bárdos Jenő  
Veszprémi Egyetem  
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

## A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai: kritikai elemzés

*A nyelvtudás fogalmának megfoghatatlansága egyszerre vonzza és taszítja a nyelvpedagógia és a rokon tudományok művelőit. Az idegen nyelvek tanításának során számos kiemelkedő tudós, illetve irányzatok teoretikusai fogalmazták meg korhű nyelvtudás-képzeteiket, amelyekkel a nyelvtudás változékonyságának tétele könnyedén bizonyítható. Mérésmetodikuskok számára ebből a tényből azonban az is következik, hogy a standardok sem örök életűek, állandóságuk csak viszonylagos. Végezetül arról is tájékozódhatunk, hogy mihez igazodnak manapság a nyelvtudás-fogalmak.*

Figyelembe véve a nyelvtudás-fogalomról alkotott modellek számát, a kutatás intenzitását, illetve a szakirodalom mennyiségét, a külső szemlélőben esetleg az a benyomás alakulhat ki, hogy a nyelvpedagógiai szakma keservesen kínlódik a nyelvtudás-fogalom meghatározásával. Miként lehetséges ez – vélhetnénk – hiszen bármely laikus nyelvhasználó képes megmondani az ő anyanyelvét használó külföldiről, hogy milyen a nyelvtudása. Sőt, Magyarországon 23 vizsgaközpont közel 400 vizsgahelyén állítják azt a szakemberek, hogy nem csak hogy tudják, mi a nyelvtudás, de még mérni is képesek. Vajon elegendő-e számunkra, hogy a nyelvtudás fogalmának leírásában a szimpátia, vagy a piac kalmár szellőinek hatására alakítsuk képzeletünket? Nem kétséges, hogy a nyelvtudásnak számos arculata van, köztük a triviális, a piaci, és persze a tudományos is. Az utóbbival sem dicsekedhetünk oly nagyon mint illene: a legtöbb szerző azt bizonygatja, hogy a nyelvtudást még nem sikerült pontosan leírni, vagyis minden leírása hiányosnak tűnik, a fogalom maga túl illékony, változékonny. Kritikai elemzésünkkel ez utóbbi jelzőket próbáljuk megerősíteni vagy cáfolni, miközben jelezzük, hogy erről a témáról másutt, más helyen szóltunk már részletesebben is (Bárdos, 2002/a:87-104). A nyelvtudás fogalmának megtárgyalásában kitüntetett figyelmet érdemelnek az empirián alapuló laikus elképzelések, a természettudományos megfigyelések, a pszicholingvisztikai kutatások és következtetések, a nyelvpedagógiai megfontolások, a nyelvtudás nyelvfilozófiai értelmezése, valamint a pragmatikus alkalmazások köréből a nyelvtudás mint tesztelési célképzet fogalma. A fenti, teljességre nem törekvő főbb témakörök többségére csak utalunk, valójában leginkább a nyelvpedagógiai modellek tarthatnak számot érdeklődésünkre.

### A nyelvtudás-fogalom értelmezései

A nyelvtudásról szóló laikus vélemények többnyire általános benyomásokon, érzelmeken alapulnak. Már ezek között is feltűnőek azok a megkülönböztető megjegyzések (akár anyanyelv, akár idegen nyelv esetén): beszélni azt tud, csak leírni ne kelljen – amelyek mentén kirajzolódik az elsajátított és tanult készségek közötti nehezen feledtethető törésvonal. A mai anyanyelvi nyelvtudásban egyre nagyobb szakadék tátong (tisztelet a kivételnek) az elsajátított és a tanult készségcsoportok között, vagyis a hallásértés és beszéd mint elsajátított, illetve az olvasás és írás mint tanult készségek között, nem is említve a más dimenziókat kívánó fordítás és tolmácsolás szintén tanult készségeiről. Mindezek a tanult idegen nyelvben is leképeződnek, és az eltérő profilok láttán megkérdőjeleződik, hogy létezik-e egységes szintű (minden készségben az alsó határt meghaladó) nyelvtudás? A magyarországi nyelvhasználatban az alap-, közép- és felsőfokú nyelvtudásról kialakult képzet már több mint laikus vélekedés: az állami nyelvvizsgák, illetve később a nyilvános nyelvvizsgák piacának hatására formálódott vélekedések tartoznak ide. Ez utóbbiak gazdag kínálata azonban alaposan összezavarta az eddigi viszonylag „tiszta” képzeteket. Témánk szempontjából itt és most elegendő annyit megjegyeznünk, hogy a nyelvtudás laikus képzetei inkább benyomásokat rögzítenek, és nem körültekintő megfontolásokat.

**Természettudományos szempontból** tekinthetjük a nyelvet evolúciós fejleménynek, azonban a fokozatosság, amely az evolúció egyik jellegzetessége, nem bizonyítható. Nincs a nyelvnek egyetlen beazonosítható szerve, viszont kétségkívül „élőhelye” az agy (Szathmáry, 2002:43). A sokat emlegetett és többnyire elfogadott nyelvészeti berendezés, az innata-elv megtestesülése megmaradt szép hasonlatnak, genetikai bizonyítás nélkül. Miközben agyunk hihetetlen mennyiségű művelet elvégzésére képes igen rövid idő alatt ( $10^{10}$  számú neuron tömörülése alig másfélszáz grammnyi anyagban), mégis sincs hozzáférésünk agyunk saját belső gépi kódjához. Elsajátított, automatizált és ösztönös nyelvünk bár explicit, mégsem nyújt bepillantást agyunk működésébe, inkább csak takar,

mint egy maszk, de sejtéseink csak szeretnének az álcarc mögé hatolni. Az agy ugrásszerű fejlődése és a nyelv megjelenése, kommunikációs eszközzé válása túl gyorsnak tűnik a biológiai adaptációhoz szükséges eddig mért rengeteg sok időben. Másfelől mégis úgy érezzük, hogy a nyelv, bár terméke az agynak, kialakulása során hatott e biológiai szerveződés „finom huzalozására”, vagyis egy magyar ajkú agy, amely a beleszületés véletlenszerűségének köszönhető, néhány éves korra már szelekciót jelent, később pedig távolságot, amely a kontinensek lassúságával, de ugyanolyan bizonyossággal távolodik más nyelvű agyaktól. Velünk maradhat persze a kérdés, hogy ha kezdetben a semleges agy oly könnyedén szívja fel akármely nyelv mintázatait, miért tűnik később aránytalanul nagy problémának egy másik nyelv magas szinten történő elsajátítása? Ez a kérdés már jellegzetesen pszicholingvisztikai, hiszen az egyén, illetve a beszédközösségek nyelvelsajátítása, nyelvvészése; illetve egy nyelv vagy több nyelv észlelése, illetve a nyelvi jelenségek összességének produkciója a pszicholingvisztika kutatási területeihez tartoznak.

A **pszicholingvisztikának**, illetve azon belül a neurolingvisztikának meg kell tudni magyaráznia azokat a neurofiziológiai feltételeket, amelyek segítségével a nyelvi kód, a beszédhelyzetben álló nyelvi jel – amelynek funkciója a kommunikáció – működni képes, jóllehet a felhasznált jelrendszerek többszörösen is véletlenszerűek. Diszkrét egységek kombinatorikáját vizsgáljuk különféle nyelvi szinteken, amelyek bizonyos helyzetekben, bizonyos szereplők nyelvhasználatában már elveszíthetik eredeti, a kombinációk összegét jelentő jelentésüket, és új jelentést vehetnek fel a beszélők szándékának megfelelően az interakció egy adott pillanatában. Pragmatikai jelentésekre és szerveződésekre gondolunk ekkor, amelyek egységei már nem tűnnek grammatikainak, elrendezésük azonban mégsem kaotikus, sőt esetenként nagyon is szabályszerű. Nem meglepő ez az okfejtés abban az esetben, ha felidézzük, hogy a nyelvtudás nem átörökíthető, hanem elsajátított és tanult jelenség, vagyis minden egyéni nyelvtudás **egyedi** (a kódolás titkát biológiai gépek rejtik). Így minden emberi interakció a különös szintjén létezik, még akkor is, ha az adott nyelv tudását, történetiségét és teljességét képesek vagyunk külső rendszerként szemlélni.

Természetesen folytathatnánk tovább a témában véleményt formáló tudományágak leírásával, a genetika, a humán biológia, a kognitív pszichológia, az orvostudomány, az antropológia, vagy éppen a fizika legfrissebb kutatási területeinek ismertetésével, mindezzel azonban itt és most nem nyílik mód. Célszerűnek tűnik visszatérni szűkebb tudományterületünkhöz: a nyelvpedagógiához, amely felhasználja ugyan a fenti tudományterületek eredményeit, ugyanakkor saját kontextusában, saját modelleket teremt.

### A nyelvtudás fogalmának változékonysága

Ehelyütt azt kívánjuk bizonyítani, hogy a **nyelvtudás fogalma nem állandó**, valamint következményesen azt is, hogy strukturáltsága nyíltan vagy titkosan egybecseng az adott kor nyelvfelfogásával, nyelvtanulási/nyelvtanítási elképzeléseivel, vizsgatechnikáival. A nyelvvizsgafejlesztők manapság a nyelvtudás lehető legtökéletesebb konstrukcióját tekintik vizsgacélnak, jóllehet – mutatis mutandis – minden egyes módszer kontextusa valamilyen mértékben utal az akkor uralkodó célképzetre. Szemléltetésképpen az alábbi ábra néhány kiszemelt módszert és eljárást mutat be.

1. ábra

Néhány történeti módszer és mérési eljárás

Nyelvtani-fordító	Fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformáció, stb.
Direkt	Elmesélés, leírás, társalgás
Olvasztató	Kérdés-felelet (majd olvasási teszt)
Intenzív	Társalgás: dialógus-reprodukció
Audiolingvális	Tesztmátrixokra épülő tesztbattériák nyelvi tartalom és készségek szerint, objektív tesztelés + vegyes típusú feladatok
Audiovizuális	Társalgás, interjú
Mentalista	Szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
Pszichologizáló	Reproduktív gyakorlatok, vagy semmi
Kommunikatív	Objektív és szubjektív technikák keveredése, mérésmentes eklektika



Így például a hatvanas évek végének, a hetvenes évek elejének „archaikus” nyelvvizsgálói többnyire kétirányú, hosszadalmas fordításokból álltak, amelyek sikertelensége esetén a szóbelire már nem is került sor: ez jól mutatja az írásbeliség primátusát (mint tudjuk, ez egy több mint száz évvel korábbi módszer sajátja volt). Ugyanennek a vizsgának a szóbeli része nyelvtani példamondatok szóbeli fordításából, esetleg előre bemagolt szövezők és idiomatikus kifejezések visszakérdezéséből állt. Mindez a laikus számára is egyértelművé teszi, hogy az 1979-es vizsgareform előtti nyilvános magyarországi nyelvvizsgák a maguk idejében igen korszerűtlenek voltak, hiszen akkor már az audiolingvális, audiovizuális, szituatív módszerek (sőt a szuggesztopédia is), színeképei szerint tanítottunk. Nyilván kortárs példát is találunk arra a jelenségre, hogy másként tanított jelölteket egy korábbi nyelvtudásfogalom vizsgatechnológiája szerint vizsgáztatunk: ez nem szakszerű és nem etikus. Nyelvtanárok és nyelvvizsgáztatók egyaránt érezhették mindkét tevékenységükben már akkor is, hogy titkos (vagy talán nem is annyira titkos) megfeleltetések vannak a tanítás-tanulás, illetve az idegen nyelvi mérés világi között. Pontosan meghatározott nyelvtudás-fogalmak értelmében kidolgozott vizsgarendszerek standardizálási eljárásokon esnek át: léteznek tehát standardizált nyelvvizsgák, amelyek megközelítőleg valamely sajátosabb approximációban egy korabeli nyelvtudás megtestesülései. A nyelvtudás változása, az ezzel kapcsolatos elvárások azonban nem állapodnak meg soká, a külső – gyakran világi, és a belső – gyakran szakmai kényszerek hatására mozognak, alakulnak. Így aztán elérkeztünk ahhoz a következtetéshez, amely különösen mérésmetodikusok számára fontos, hogy tudniillik nemcsak hogy a nyelvtudás-fogalom változékonysága bizonyítható, hanem ennek értelmében **egy standard sem örökös, állandósága viszonylagos**.

A fentiek jegyében a nyelvtudás történeti modelljei nem csak hogy leírhatók, hanem sajátos nyelvtanítás-történeti kaleidoszkópot képezne egy olyan tudományos munka, amely az egész nyelvtanítás-történetet a nyelvtudás-fogalmak tükrében vizsgálná. A következő ábrában felemlítünk néhány történeti modellt, amely a nyelvtanítás-történetben, illetve az idegen nyelvű mérés történetében járatos szakemberek számára felidéz valamit. Erre a deduktív keretre azért van szükség, hogy a nyelvtudás-fogalmak osztályozásába a következő alfejezetben befoghassunk: ott majd a részletekre is visszatérünk.

2. ábra

A nyelvtudás-fogalom néhány nyelvpedagógiai modellje

Régi történeti	Ticknor, Marcel, Sweet, Palmer, Bloomfield, Fries, Lado
Diszkrét-pontos	A nyelvi tartalom és a készségek felaprózása, pl. Silverman, Harris
Pragmatikus	Dewey→Oller
Kompetencia-modellek	Chomsky, Savignon, Canale–Swain
A legutóbbi évtized	Bachman (1988, 1990) Bachman–Palmer (1996) Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell (1995)

### A nyelvtudás-fogalmak osztályozása

Következhetne itt most 20-30 esettanulmány a nyelvtanítás-történet legfontosabb nyelvtudásmodelljeiről, amely elemzésünket könyv-méretűvé dagasztaná: ehelyett a kategorizálás, osztályozás lehetőségeivel élünk, és inkább egy-egy kategória bemutatására válogatunk egy-egy tipikus példát. A nyelvtudás-fogalmak egybevető vizsgálata kutatásaink szerint azt eredményezi, hogy a történeti modellek öt nagyobb osztályba sorolhatók be. A nyelvtudás-fogalmak szerkezetét leírhatjuk:

- szintek,
- tényezők,
- skálák,
- kompetenciák,
- illetve a fentiek különféle kombinációi segítségével.

A **szintek szerinti leírás** egyik ősi példájával találkozhatunk Sweet nyelvpedagógiai alpművében. (Sweet, 1899). Korai modelljében a szerző egyfelől a nyelvtanulás haladásáigységeit, másfelől a nyelvtudás kifejlődésének irányát megjelenítő szintekben (szakaszokban) ragadta meg a nyelvtudás rétegződését. Ezt a progressziót mutatjuk be az alábbi felsorolásban.

3. ábra

A nyelvtanulás/nyelvtudás szintjei Sweet modelljében (Sweet, 1899)

**A NYELVTANULÁS/NYELVTUDÁS SZINTJEI**

1. Mechanikus szakasz/szint
2. Grammatikai szakasz/szint
3. Lexikai-idiomatikus szakasz/szint
4. Irodalmi szakasz/szint
5. Nyelvtörténeti szakasz/szint

A **tényezők szerinti leírásra** eredetileg az audiolingvális módszer kifejlesztői, többek között Lado és társai szolgáltatták a legjobb példákat. Szemléltetésül a tényezők szerinti bontásra (Harris, 1969:11; illetve Silverman 1976:21) modelljeit adjuk meg 4. illetve 5. ábraként.

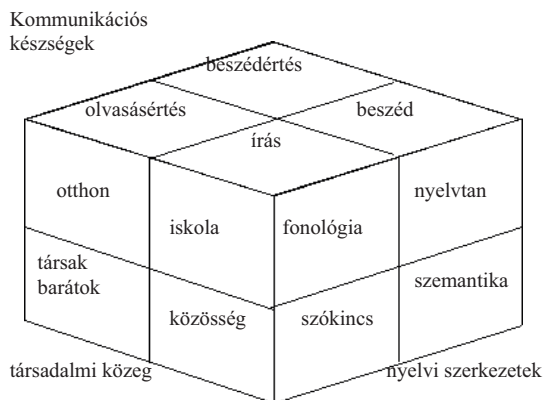
4. ábra

A nyelvtudás komponensei (Harris, 1969:11)

Alkotórészek	Nyelvi készségek			
	Hallásértés	Beszéd	Olvasás	Írás
Fonológia/ Helyesírás				
Szerkezetek				
Szókincs				
A beszéd sebessége és folyamatossága				

5. ábra

A nyelvtudás építőkövei (Silverman, 1976:21 nyomán)



A **skálákból álló leírás** példájaképpen – a történeti hűség kedvéért – az Állami Nyelvvizsga 1979-es reformjának végül 1982-ben publikált skáláiból választottuk a beszédkészség skáláját.

6. ábra

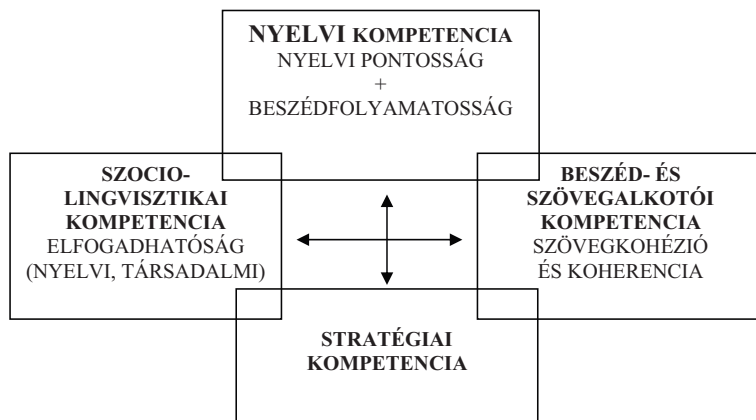
Az Állami Nyelvvizsga beszédképesség-skálája a nyolcvanas évek elején (Bárdos, 1982)

BESZÉDKÉSZSÉG SKÁLA	
<b>1 elégtelen</b>	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot vagy mondattöredéket mond, az anyanyelvi beszélő számára elviselhetetlenül hosszú szünetekkel. Amit mond, többnyire érthetetlen, kivehetetlen.
<b>2 elégséges</b>	Nagyon lassan, de éppen elviselhető hosszúságú szünetekkel kifejezi a legegyszerűbb szükségleteit, igen sok nyelvtani hibával.
<b>3 közepes</b>	Nem veszíti el a természetes társalgás fonálát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel.
<b>4 jó</b>	<b>Középfok:</b> határozottan, folyamatosan fejezi ki magát, nem kell szavakat keresgélnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. <b>Felsőfok:</b> könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvvél, folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikusabb kifejezésekbe még bele-belebonyolódik, kerüli az elvontabb lexikai síkokat.
<b>5 jeles</b>	<b>Középfok:</b> könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvvél, folyamatosan, hibák nélkül beszél. <b>Felsőfok:</b> folyamatosan, hibák nélkül beszél. A célnyelvre jellemző bonyolultabb, idiomatikusabb kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

Minthogy a kommunikatív nyelvtanítás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása a nyelvtanulóban, a **kompetencia alapú modellek megjelenése** a kommunikatív nyelvtanítás megszületésével egyidős. Ne feledjük, hogy Rivers és Temperley már 1978-ban Chomsky nyelvi kompetencia és performancia elképzelését az interakcióval kiegészítve olyan modellt kínált, amely egyértelműen kompetencia-elvű. Kétségtelen, hogy a korszak legismertebb és legtöbbet hivatkozott kompetencia-modellje Canale és Swain (1980) négy tényezős modellje, amelyet a 7. ábrában adunk közre.

7. ábra

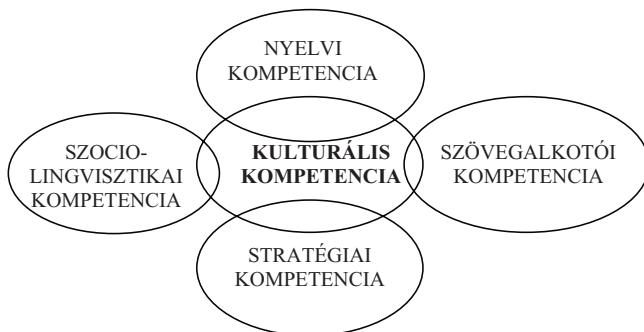
A Canale-Swain modell



Új kompetencia modellek azóta is keletkeznek, többnyire úgy, hogy a stratégiai komponenst még további alcsoportokra osztják, illetve más elosztások szerint csoportosítják. Egy valami azonban közös ezekben a későbbi, közismertté vált kommunikatív kompetencia modellekben: egyikőjük sem jeleníti meg – sem magyarázataiban, sem ikonikusan – a kulturális kompetencia fogalmát. Az átlag nyelvtanár számára a klasszikus kommunikatív kompetencia-modell terminológiai elvontsága miatt túlzottan absztrakt. Azt viszont napi munkájában érezheti, hogy a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait, a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet megoldani kulturális kompetencia nélkül, a szövegkoherenciát kultúrába kötött foratókönyvek nélkül és így tovább. Canale és Swain modellje teljesebbnek tűnik, ha láthatóvá tesszük, sőt a középpontba helyezzük az eddig rejtetten jelenlévő kulturális kompetenciát.

8. ábra

A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (Bárdos, 2002/b:13)



Standardizálási célokból, a vizsgák validálása érdekében több olyan szintetizáló modell született, amely a kilencvenes években már kiszorította a korábban népszerű modelleket. Ilyen például Bachman (1988) modellje a nyelvi képességekről. Ezek újszerűsége azonban meglehetősen viszonylagos a nyelvtanítás-történetben, illetve teszt-történetben járatos szakemberek számára. Bachman ugyanis a produktív és receptív „pszichofiziológiai mechanizmusok” búvszával nem csak Marcel 19. századi készségleírásait, hanem Lado tényezőkön alapuló nyelvtudásleírásainak alapképességeit is visszacsempészi itt következő modelljében. Ábránkon összehasonlítóképpen Bachman modellje mellé Canale-Swain és Lado modelljeinek kombinációját helyeztük el, hogy bizonyítsuk Bachman modelljének szintetizáló jellegét.

9. ábra

Bachman (1988) modelljének összehasonlító vizsgálata

<b>KOMMUNIKATÍV NYELVI KÉSZSÉGEK</b>	
<b>BACHMAN</b>	<b>CANALE-SWAIN + LADO</b>
I. Nyelvi kompetencia 1. Szervezési/elrendezési kompetencia: A. nyelvtani B. szövegalkotói 2. Pragmatikai kompetencia: A. illokúciós B. szociolingvisztikai	nyelvi szövegalkotói  szociolingvisztikai
II. Stratégiai kompetencia 1. (A beszédprodukciók) kiértékelése 2. tervezése 3. megvalósítása	stratégiai
III. Pszichofiziológiai mechanizmusok 1. Produktív: A. szóbeli B. vizuális 2. Receptív: A. hallási B. vizuális	beszéd írás  hallásértés olvasás

A fenti modell bemutatásával egyben áttértünk a nyelvtudásmodellek ötödik kategóriájára, amely lényegében a **korábbi elemek** (szintek, tényezők, skálák, kompetenciák) valamilyen arányú **kombinációja**. Ilyen elrendezést alkotott többek között Celce-Murcia-Dörnyei-Thurrell (1995) a nyelvtudás funkcionális-dinamikus modelljében, amely a szövegalkotói kompetenciát állítja középpontba úgy, hogy az nem válik el a beszédcselekvési, nyelvi és szociokulturális kompetenciáktól, ám az egészet körülöleli a stratégiai kompetencia. A nyelvtudás leírásának hasonló kombinatorikus modelljét mutatjuk be saját műhelyünkben, amelyben egyszersmind grafikusán is

megjelenítjük azt a tudásszerkezetet, azt a konstruktumot, amelynek teljességét aspektusai, elemei, dimenziói pontos leírásával véljük csak elérhetőnek.

10. ábra

A nyelvtudás-fogalom egy kombinatorikus modellje (Bárdos, 2005)

Működési terep	NYELVI TEVÉKENYSÉGEK					
A megvalósulás feltétele: a nyelvtudás	Nyelvi kompetencia		Szocio-lingvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtudás aspektusai, elemei, dimenziói	Nyelvi tartalom közvetítése - Kiejtés - Nyelvtan - Szókincs - Nyelvhasználat	Készségek - Értés - Közlés - Közvetítés	Nyelvi pontosság, Szociális megfelelés	Elfogadás, Odatartozás, Műveltség	Diskurzus (Koherencia, kohézió)	Rugalmasság

A fenti ábra tartalmi részletessége némileg magyarázatul szolgál arra, hogy a nyelvtudás fogalmát miért tartjuk változékonysága mellett nehezen megfoghatóknak. Ennyi dimenzió folyamatos változásának nyomon követése nem könnyű dolog. Nem csoda, hogy ha úgy tűnik, hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés szakembereinek nem is mindig sikerül megbirkózni ezzel a feladattal.

## A nyelvtudás-fogalom jelene

Ekképpen világszerte több száz nyelvvizsgarendszer alkotta meg a maga mikrokozmoszát: megannyi ablakocská a nyelvtudás világára, amelyek egymással nem törődve fogalmazták meg bevallott töredékeiket a nagy megfoghatatlanságról: az illékony és változékonny nyelvtudásról. Ezért a kétségbeesett bizonygatás, a bizonyítékok végeláthatatlan felsorolása, hogy elhiggyük: igen, nekik végre sikerült. Továbbá ez az oka annak is, hogy nyelvvizsgarendszerek rendre elnémulnak, ha egymásról kellene nyilatkozniuk, hiszen ők felekezettek, akik más-más úton bizonyítják hitüket: a nyelvtudás leírható, megfogható, mérhető. A nyelvvizsgák kaleidoszkópjában tehát mindig látható valami, a törött üvegszálak egzotikus egészévé pörögnek, jóllehet az alkotórészek ugyanazok.

Néhány éve azonban – hosszas kísérletezést és kutatást követően – megszületett egy keretrendszer, amely ha nem is tökéletes, igazodásra mindenképpen alkalmas. A Közös Európai Referenciakeret (KER) azt a lehetőséget hozta el, hogy a vizsgarendszerek, kitekintve önmön bejártságukból, megmutathassák önmagukat illeszkedési, csereszabatosítási folyamatok révén. Ha szakmailag és technikailag is sikerül ezeket a folyamatokat véghezvinni, akkor előnye: az áttekinthetőség és a kölcsönös elismerés egyelőre európai lehetősége nyilvánvalóvá válik. E célrendszer kritikája, az illeszkedés lehetőségeinek konkretizálása azonban már egy másik tanulmány témáját képezheti.

## Hivatkozások

- Bachman, L. F. (1988): Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in SLA* 10/2, 149-164
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press: Oxford
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press: Oxford
- Bárdos, J. (1982): *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság tagjai számára* (Examination Techniques for the Members of the State Language Examination Board). ELTE ITK: Budapest. (önálló kiadvány) 1-17. o.
- Bárdos, J. (2002/a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Bárdos, J. (2002/b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 8. évf. (2002. április) 1. sz. 5-18. o.

- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Bloomfield, L. (1942): *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (New York). Ling. Society of America: Baltimore
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z. – Thurrell, S. (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 6/2. 5-35
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press: Boston, Mass
- Dewey, J. (1910): *How we think*. D. C. Heath: Boston
- Fries, C.C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press: Ann Arbor
- Harris, D. P. (1969): *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill Book Company: New York
- Lado, R. (1961): *Language Testing*. Longman: London
- Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. Chapman and Hall: London
- Oller, J. W. JR. (1979): *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. Longman: London
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap: London. Reissued in a new edition by Harper. OUP. 1968
- Palmer, H. E. (1921): *The Principles of Language-Study*. London: Harrap: London. Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning.
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press: New York
- Savignon, S. J. (1972): *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development: Philadelphia, PA
- Savignon, S. (1983): *Communicative Competence: Theory & Classroom Practice*. Addison-Wesley: Reading, MA
- Silverman, R. et al. (1976): *Oral Language Tests for Bilingual Students: an Evaluation of Language Dominance and Proficiency Instruments*. US Office of Education: Washington D. C.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. London: Oxford University Press. 1964
- Szathmáry, E. (2002): Az emberi nyelvkészség eredete és a 'nyelvi amöba'. *Magyar Tudomány*. XLVII 2002/1. 42-50
- Ticknor, G. (1833): *Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*. (1832, MLJ, XXII/1937). 19-31. // Carter, Hendee & Co.: Boston

Benő Attila

Babes-Bolyai Tudományegyetem Kolozsvár

## A szaknyelvek helyzete Erdélyben

*Erdélyben a szaknyelvek használatának lehetőségei a nyelvi jogok romániai kodifikációjával, az anyanyelvi oktatással és a kisebbségi helyzettel összefüggésben vizsgálendő. A magyar nyelv használati lehetőségei Romániában korlátozottak a használati szinterek tekintetében, különösen a hivatali (adminisztratív) és a szűkebb értelemben vett szaknyelvek helyzete tekinthető problémásnak. A román nyelvi hatás ezekben a nyelvváltozatokban a legerőteljesebb, és a nyelvi tervezés tekintetében ezeken területeken van a legtöbb feladat.*

Jogfosztott kisebbségi helyzetben az anyanyelv használata korlátozott a társadalmi szinterek szempontjából, és így funkcionális nyelvvesztéssel jellemezhető. Bizonyos szókincsrétegek az erőteljes államnyelvi hatás nyomait viselik magukon. Ilyen például a közigazgatási és általában szaknyelvi regiszter, a nyelvhasználatnak azok a területei, amelyek esetében leginkább tudatosodik a beszélőkben a nyelvi hiány, az általuk használt szókincs fogyatékosága, esetleges hiányosságai. Mindezt természetesnek lehetne tekinteni, ha nem lenne egyértelmű kapcsolat bizonyos anyanyelvi regiszterek kidolgozottsága és a nyelvi jogok kodifikációja között. Az államnyelvi hatás ugyanis azokon a területeken a legerőteljesebb, ahol a kisebbségi nyelvek használatát a leginkább korlátozta és némileg mai is korlátozza a törvény és a társadalmi gyakorlat: a közigazgatásban, az igazságszolgáltatásban és a szaknyelv használati szinterein. Trianon óta – akárcsak a többi külső régióban – Erdélyben a magyar nyelv használati szinterei, az anyanyelvű szakmai képzés intézményes lehetőségei folyamatosan csökkentek, ami a szaknyelvek leépüléséhez vezetett, és lexikai hiányhoz, amelynek eredményeként bizonyos szókincsrétegeket erőteljesebben érintett a román nyelvi hatás. Mivel a magyar nyelv Romániában nem hivatalos nyelv a publikus szférában csak korlátozott mértékben van jelen. Bizonyos szinterekről szinte teljesen kizorul: a közigazgatás, igazságszolgáltatás, intézményes pénzügyi tevékenység szinte kizárólag román nyelven folyik. A kisebbségi nyelveknek ez funkciószegényedésének, funkciócsökkenésének szükségszerű következménye, hogy az államnyelv bizonyos területeket átvesz a kisebbségi nyelvtől. Így egyáltalán nem véletlen, hogy a szaknyelvhasználat általában veszélyeztetett nyelvváltozat a kisebbségi beszélők nyelvtudásában, amely a nyelvi hiány, nyelvreépülés vagy jobbik esetben nyelvi bizonytalanság terminusokkal lehetne jellemezni.

Ezek a tendenciák különösen felerősödtek a kommunista rendszerben, amikor a szakmai képzés szinte kizárólag román nyelven folyt, és a magyar tudományos szaknyelv elsajátítására egyetemi és főiskolai szinten alig volt lehetőség, mivel a legtöbb egyetemi szintű képzésben (különösen a műszaki és a természettudományos területeken) az oktatás nyelve a román volt. Ennek mind a mai napig érezzük a következményeit. Jóllehet 1989 után az anyanyelvi képzés lehetőségei ténylegesen javultak, szakiskolákban és szakközépiskolákban bizonyos szaktárgyakat azért nem tanítanak magyarul, mivel nincs olyan szaktanár, aki magyarul oktassa az adott tárgyat. Kb. 25 olyan esetről is tudunk, amikor a magyar anyanyelvű székelyföldi (mérnök)tanár elutasította, hogy magyarul tanítson, mivel a szaknyelvet csak románul ismeri. Ez is azt mutatja, hogy bizonyos esetben – bár adottak a jogi keretek – szakmai nyelvi kompetencia hiányában az anyanyelvi képzés lehetőségei nincsenek kihasználva.

Ilyen tekintetben a tudományos képzésben továbbra is hiányosságok mutatkoznak, mivel az egyetemeken és főiskolákon az anyanyelven való tanulás lehetőségei nem adóttak bizonyos területeken (különösen a műszaki, közgazdasági és az agrártudományi szakokon vannak gondok ebből a szempontból). Az anyanyelven való szakmai és tudományos szakképzés hiánya pedig újratermeli azt a helyzetet, amelyben szakmai nyelvi kompetencia miatt nem válik lehetővé, hogy a szakiskolások és szakközépiskolások bizonyos tárgyakat magyar nyelven tanuljanak.

Az egyetemi szintű anyanyelvű szakképzés tekintetében pozitív példaként idézhetők a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemen működő szakok, illetve a marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem. Ezekben az oktatási intézményekben az anyanyelven való szakmai és tudományos képzés szinte maradéktalanul megvalósul. A nemrég alakult, de még nem akkreditált Sapientia Tudományegyetem hosszú távon szintén hatékonyan szolgálhatja a magyar nyelvű szakképzés ügyét.

A magas szintű magyar nyelvű szakmai képzést bizonyos mértékben a tankönyvek nyelvezete is gátolja. Romániában ugyanis a nem román nyelvű, a nemzeti kisebbségeknek szánt tankönyvek fordítással készülnek, és a fordított tankönyvek nyelvi minősége igencsak kifogásolható, éppen amiatt, mert a fordítást végző szaktanárok nem ismerik megfelelő szinten a magyar szaknyelvet, és így román mintára készült tükörfordítások és szakszerűtlenségek kerülnek a tankönyvekbe. A szakmai ellenőrzés és lektorálás nélkül megjelenő tankönyvek így a nyelvi fertőzés forrásává válhatnak. További gond, hogy rosszul fordított tankönyv hivatkozási alap lehet a vizsgátelek szakszerűtlen és olykor érthetetlen megfogalmazására. A 2003-as érettségi vizsgán bizonyos tárgyakból több magyar diák vizsgaeredménye azért lett elégtelen, mert a kérdések megfogalmazása homályos volt és nehezen vagy egyáltalán nem érthető, mivel románból fordították őket. Az erre vonatkozó bírálat eljutott az érintett szaktanárokhoz, és az volt a válasz, hogy kifogásolt magyartalan és szakszerűtlen terminusok szerepelnek a tankönyvekben, és a vizsgán azt kell számon kérni, ami a tankönyvekben van.

Az erdélyi magyar nyelvváltozatot ért román nyelvi hatás mértéke egyértelműen igazolja az elmondottakat. Ha a román nyelvi hatást lexikai szinten vizsgáljuk az erdélyi magyar regionális köznyelv és népnyelv vonatkozásában, akkor a kölcsönszavak nagy száma mellett éppen arra figyelhetünk fel, hogy a kölcsönzés jelentős hányada bizonyos szóképzési rétegekre korlátozódik<sup>1</sup>. Az egyik legjelentősebb kölcsönzőképzési rétegnek tekinthető az átvételeknek az állománya, amely a **hivatali** nyelvből, a **közigazgatási** nyelvhasználatból és a **szaknyelvből** és **szakmai** regiszterből ered. Ide tartoznak az olyan kölcsönszavak, amelyek a hivatalos iratokra, intézményekre, közigazgatási fogalmakra vonatkoznak: *abonament* 'bérlet', *ángázsál* 'alkalmaz', *approbál* 'jóvá hagy', *csertifikát* 'igazolás', *decszió* 'bíróági döntés', *delegát* 'megbízott, kiküldött', *flotánt* 'ideiglenesen bejelentett lakos', *inventár* 'leltár', *kitánca* 'nyugta', *média* 'általános osztályzat', *notár* 'jegyző', *patron* 'tulajdonos', *pérmisz* 'engedély', *primarija* 'polgármesteri hivatal', *szekretáriát* 'titkárság', *széréle* 'kft', *tárfif* 'díjszabás', *vékimé* 'szolgálati idő' *stb.* Azok a lexikális átvételek is ide sorolandók, amelyek a magyarban idegenszóként használhatóságuk ugyan, de nem olyan hangalakban, ahogy az a román hatás eredményeként bizonyos erdélyi beszélők nyelvhasználatában előfordulnak. Íme néhány példa az ilyen jellegű hangalakkölcsonzésre: *dekrét* (*dekrétum*), *delegát* (*delegátus*), *honorár* (*honorárium*), *katalóg* (*katalógus*) *konferinca* (*konferencia*), *liszta* (*lista*), *referát* (*referátum*).<sup>2</sup> Az ilyen jellegű kölcsönzavaknál az RK szócikkeiben gyakran találunk utalást arra, hogy meglehetősen elterjedtek a nem sztenderd romániai magyar nyelvváltozatban. A vizsgált kölcsönzőanyagban 234 olyan kölcsönelemet találtam, amely a román közigazgatási szókincséből ered. (A számszerű adatok az Erdélyi nyelvváltozatokban lejegyzett kölcsönzavakra vonatkoznak. A moldvai csángó adatok külön vizsgálándók ilyen vonatkozásban). Ebből 215 főnév, ami a főnévi átvételek számának (2077) 10, 35% jelentí. Ha figyelembe vesszük, hogy az adattárunkban szereplő kölcsönzavak közül 461 tekinthető elterjedtnek (azok, amelyek nem kizárólag tájnyelvi elemek, hanem előfordulnak regionális köznyelvi vagy népnyelvi szinten), akkor jelentősen megnő a hivatali nyelvhasználatból származó elemek aránya (50,75%).

Mennyiségi arányuknál azonban többet mond az elterjedtségük. Az elemzések ugyanis arról győznek meg, hogy ezek a legszélesebb körben használt lexikális átvételek. Az RK 216 közigazgatási nyelvből származó átvételt tart számon, és megjegyzi, hogy ebből a 216 elemből 174 (80,55%) nagyobb elterjedtségű, regionális vagy népnyelvi szintű.

Az elemzett román kölcsönelemeknek kb. 25%-a valamilyen jelentésváltozási tendenciát mutat. Ez az arány a hivatali nyelvi rétegből származó átvételek esetében 5,98 %, (234-ből 14 elem esetében beszélhetünk valamilyen jelentésmódosulásról.) Mivel magyarázható ez? Mint ismert, a hagyományosan **luxuskölcsönzésnek** nevezett jelenség azokra az nyelvi elemekre utal, amelyeknek van az adott nyelvváltozatban anyanyelvi megfelelője. Ez a jelenség azonban a kölcsönző integrálódásának kezdeti szakaszára jellemző inkább. A jelentésbeli meghonosodás folyamatában ugyanis az azonos jelentésű szópárok között rendszerint jelentésmegosztás jön létre, vagy pedig változik az átvétel stilisztikai, expresszívívái értéke<sup>3</sup>. Ha az újonnan átkerült kölcsönző olyan fogalmat jelöl, amely hiányzik az adott nyelvváltozathoz, akkor sokkal kisebbnek látszik a jelentésváltozási tendencia, hiszen az adott kölcsönelem átvételét valamilyen kommunikációs igény indokolja. Ezt a jelenséget Péntek János **hiánykölcsonzésnek** nevezi, mivel az ilyen természetű kölcsönelemek „nyelvi korlátozások okozta üröket hivatottak betölteni”, és ide sorolja az államnyelv



közigazgatási rétegéből átkerült kölcsőnelemek jelentős részét, valamint a szaknyelvből származó kölcsönszavakat.<sup>4</sup>

Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a román közigazgatási és szűkebb értelemben vett szakmai nyelvváltozatokból származó átvételek a román eredetű kölcsönszavak legjelentősebb rétegét képezik az erdélyi magyar nyelvváltozatokban.

A román eredetű kölcsönszóanyag rétegeinek elemzése nemcsak az anyanyelv használatának helyzetéről vall, hanem a nyelvtervezés legfontosabb feladatait is kijelöli. A nyelvtervezésnek két ismert formája van: a státustervezés és a korpusztervezés. A státustervezés a nyelv jogi státusának a megváltoztatására irányul. A nyelv jogi státusa (tiltott, megtűrt, támogatott) politikai-hatalmi döntések eredménye. Ilyen értelemben a nyelv jogi státusának megváltoztatása a nyelv használati sztereotípiáinak a szűküléséhez vagy bővüléséhez vezethet. A korpusztervezés tudatos nyelvi (lexikai) fejlesztésre irányul, és az egyes területek terminológiájának kialakítását is célozza.

Kisebbségi helyzetben a szaknyelvművelés és nyelvi tervezés fokozottabb figyelmet igényel, mivel az erőteljes államnyelvi hatás miatt eltérő szaknyelv változat kialakulásának a veszélye ténylegesen adott. Ilyen értelemben a különböző országokban használt magyar szaknyelvek egységesnek kell lennie. Ezt az egységigényt pedig meghatározza a nyelvi tervezés legfőbb irányát: a kisebbségi magyar nyelvváltozatok szaknyelveinek a lehető legnagyobb mértékben magyarországi szaknyelvekhez kell igazodniuk. A nyelvi tervezésben fontos szerepet játszó intézmények Erdélyben: Az MTA által támogatott Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, valamint az Erdélyi Magyar Műszaki Társaság, amely nemrég jelentetett meg egy Román–magyar műszaki szótárt.

Az eddig elmondottak alapján világos, hogy a korpusztervezésnek fontos feladata a romániai magyar közigazgatási szókincs kodifikációja. Különösen ha figyelembe vesszük azt, hogy az új közigazgatási törvény lehetővé teszi, hogy azokon a településeken, ahol a nemzeti kisebbségek aránya legalább 20% az adott kisebbségi nyelv használható az adminisztrációban. Bár ez a rendelkezés nem teszi a magyar nyelvet regionálisan hivatalos nyelvvé, jelentősen bővíti az anyanyelv használati körét. A lehetőséggel azonban nem mindig élnek a közigazgatásban dolgozó magyar anyanyelvűek sem, mert gyakran nem ismerik a román közigazgatási terminusok köznyelvi magyar megfelelőjét, vagy pedig egy rögtönzött fordítást próbálnak elterjeszteni. Ez a helyzet szükségessé teszi az erdélyi magyar közigazgatási regiszter egységes és kodifikált változatának a kialakítását. Ebben az irányban fontos lépés történt 2003-ban a Román-magyar közigazgatási szótár megjelenésével (AESZ). A romániai magyar közigazgatási nyelvhasználat zavarainak csökkentéséhez és a különböző fordításvariánsokkal tarkított nyelvváltozat egységesítéséhez szükség volt egy *Magyar-román közigazgatási szótárra* is. Ez el is készült és meg is jelent ebben az évben a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet és AESZ-nek közös kiadásában. Ha ez elősegíti erdélyi magyar közigazgatási szókincs kodifikációját, akkor talán abban is reménykedhetünk, hogy ennek a hatása nem korlátozódik kizárólag a sztenderd nyelvváltozatra.

A románban közigazgatási, hivatali szókincsréteg magyarítása több nehézségbe ütközik. Vannak olyan terminusok, amely a román társadalomszervezés sajátosságait tükrözik, és ezeknek nincs egyértelmű magyar megfelelőjük. Ilyen esetekben meg kell alkotni a magyar terminust. Ilyenek a *prefect* 'a kormány által kinevezett megyefőnök', *prefectură* 'prefektúra, megyefőnöki hivatal', *postliceal* 'középsikola utáni szakosító képzés', *grupul școlar* 'iskolaközpont'. Ilyen esetekben az erdélyi regionális köznyelvben ingadozás mutatkozik a különböző változatok használatában. A román *prefect* terminus például az erdélyi magyar sajtónyelvben a következő változatokban jelentkezik: *prefektus, ispán, kormánybiztos, megyefőnök*.

Bizonyos hivatali terminusok egységesülését az is nehezíti, hogy némely, mindkét nyelvben használatos, hasonló hangalakú szónak eltérő jelentése van a románban és a magyarban. A román *gimnaziu* általános iskolai oktatást jelent, a magyar *gimnázium* pedig középiskolai. Ugyanígy a román *colegiu* főiskolát jelöl, a magyar *kollégium* pedig bentlakást.

Mivel az oktatási nyelv legalább olyan mértékű zavarok és következetlensége vannak, mint a hivatali nyelvhasználatban fölmerült ennek a szókincsrétegnek is kodifikációja. Jelenleg a Szabó T. Attila Nyelvi Intézetben egy *Román–magyar oktatásterminológiai szótár* előkészítésén dolgoznak munkatársaink. Többek által jelzett igény: egy jogi és egy közgazdasági román–magyar szótár elkészítése. Erre azonban csak évek múlva kerülhet sor, mivel Erdélyben a szótárírás területén is sok az aratnivaló, és kevés a munkás.

A szakmai nyelvváltozatok és tudományos szaknyelvek használatának a kodifikációját célzó szótárak mellett igen fontos feladat lenne a szakmai nyelvhasználatra reflektáló kritikai hozzáállás. A kéziratok nyelvi lektorálása, a megjelent művek recenzálása elengedhetetlen feltétele az igényes szaknyelvhasználat kialakításának és megőrzésének. Magyarországi szakemberekkel való együttműködés feltétlenül szükséges e cél megvalósításához. Egyes kiadványok nyelvi minőségét egyértelműen javítaná, ha a kiadók magyarországi lektorokat is be tudnának vonni a megjelenő eredeti vagy fordított mű nyelvi gondozásába. Egy másik hatékony segítség lehetne közös internetes szaknyelvi korpuszok kialakítása, amely az egységes szaknyelvhasználatot is támogatná.

## Hivatkozások

- Andric, E. (1995): A szerb nyelvnek a vajdasági magyar nyelvre gyakorolt hatása. In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest. 235–43.
- Bakos Ferenc (1982): *A magyar szókészlet román elemeinek története*. Akadémiai Könyvkiadó: Budapest
- Bakos Ferenc (1984): Román jövevényszavaink legújabb rétegéhez. In: Nagy Béla (szerk.): *Magyar–román filológiai tanulmányok*. ELTE Román Filológia Tanszék: Budapest
- Benő Attila (2000): Az expresszivitás változása román kölcsönszavainkban. *Magyar Nyelv*. XCVI. 436–446.
- Lanstyák István (1998): *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai*. Liliom Aurum: Dunaszerdahely
- Márton Gyula (1958): Perechi de cuvinte în graiul ceangău din Moldova. In: *Omagiu lui Iorgu Iordan cu prilejul împlinirii a 70 de ani*. 557–69.
- Márton Gyula – Péntek János – Vöö István (1977): *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai*. Kriterion Könyvkiadó: Bukarest
- Murádin László (1995): A magyar–román kétnyelvűség zavarai a közigazgatásban. *Kétnyelvűség* 2. 21–24.
- Péntek János (2001): *A nyelv ritkuló légköre*. Komp-Press, Korunk Baráti Társaság: Kolozsvár
- Zsemlyei János (1979): *A Kis-Szamos vidéki magyar tájszólás román kölcsönszavai*. Kriterion Könyvkiadó: Bukarest

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A vizsgált nyelvi anyag alapját a Márton Gyula, Péntek János és Vöö István szerkesztette *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai* című szótár képezi (1977). Ez a mű nagy többségében 20. századi kölcsönelemeket tartalmaz, és csak szórványosan szerepelnek benne a 19. század legvégéről származó adatok. Figyelembe vettem Bakos Ferencnek a RK-hoz írt, húszadik századi adatokat tartalmazó kiegészítő jegyzeteit (Bakos 1982, 1984), illetve Zsemlyei János doktori értekezésének adattárából azokat a kölcsönszavakat, amelyek valamilyen okból kifolyólag nem kerültek be az említett szótárba. Ezenkívül beépítettem a vizsgált kölcsönelemek sorába Murádin László az 1989-es rendszerváltás utáni erdélyi közigazgatási nyelvhasználatot elemző tanulmányának új adatait (Murádin 1995). A korpuszt tovább gazdagítottam saját gyűjtésen alapuló lexémákkal. Ilyenként a vizsgált adattár tartalmazza mindazon húszadik századi elemeket, amelyek az eddigi gyűjtések során előkerültek. Az így összeállt adatokból számítógépes adatbázist hoztam létre, ezáltal lehetővé vált, hogy a lexikai rétegződésről és a szemantikai jelenségek érvényesülésének arányairól pontos képet kapjunk. Összesen 4475 kölcsönszóval, 5804 jelentégszaggal dolgoztam. Ebből 2573 tartozik az erdélyi nyelvhasználatra; a többi kölcsönszó kizárólag a moldvai csángó nyelvhasználatban fordul elő.

<sup>2</sup> A jelenség a vajdasági és a szlovákiai magyarok nyelvhasználatban is kimutatható (Andric 1995: 237; Lanstyák 1998).

<sup>3</sup> Márton 1958, Benő 2000

<sup>4</sup> Péntek 2001

**KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,  
FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

---



Bakonyi István  
Széchenyi István Egyetem  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

## Interkulturalitás – üzleti orosz nyelv

*Köztudott, hogy a magyar-orosz kulturális, gazdasági kapcsolatok fejlődése egyre inkább igényli az oroszul tárgyalóképes szinten tudó szakemberek képzését. 2004 óta az orosz is az EU gyakran használt nyelvei közé tartozik. Az üzleti nyelv elsajátításában fontos szerepet játszanak az interkulturális ismeretek, a változó orosz társadalom gazdasági és szociális sajátosságai (hatalmi távolság, individualizmus – kollektívizmus, maskulin – feminin dimenziók). Az interkulturális kompetencia tartalmát az utóbbi években több hazai és külföldi tanulmány, monográfia és tankönyv mutatja be. (Hidasi Judit, Jankovich Mária, K. Strelkova stb.) E munkák elősegítik az üzleti orosz nyelv tananyagainak megértését és a gazdaság nyelvének elsajátítását.*

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy 2005. a „fordulat éve” volt a magyar-orosz kulturális kapcsolatok jelenkori történelmében. Ez az év beteljesítette a 2002 óta tartó kibontakozást az országaink közötti kulturális diplomáciában. Meggyőződhetünk az orosz kultúra sokszínűségéről és arról, hogy az egyetemes kultúra szerves része. A 2005-ös Magyar Orosz Kulturális Évad elérte kitűzött feladatát és Magyarország népe ismét felfedezte magának az orosz kultúra szépségét (Vass, 2005:95). Kétségtelen tény, hogy Magyarország számára létszükséglet az Oroszországhoz fűződő kiegyensúlyozott, folytonosan fejlődő kapcsolat. Stabil Oroszország nélkül nem lehet rend a világon, nyugalom az európai földrészen. 2005-ben az országaink közötti áruforgalom meghaladta az ötmilliárd dollárt. A növekedés évek óta 30 százalékos fölé emelkedett. A hazánkba érkező orosz áruk értékének 93 százalékát a kőolaj és a földgáz adja. Egyértelműnek tekinthető, hogy az orosz gazdaságban zajló változások láttán Magyarország a partnerség új útjait keresi mind a befektetésekben, mind a tudományos kutatásban. Nem hallgatható el az a tény sem, hogy az utóbbi években egyre nagyobb a hiány az oroszul tárgyalóképes szinten tudó szakemberekben. Megérett a helyzet, hogy a közoktatásban és a felsőfokú tanulmányok során méltó helyet kapjon az általános, illetve a szakmai-üzleti orosz nyelv tanulása, magas szintű elsajátítása.

Az Európai Unió célkitűzése: fenntartani a nyelvi sokszínűséget és megőrizni a multikulturális örökséget az európai kontinensen. Az Élőnyelvek Világkonföderációja (FIPLV) az angol mellett a szomszédos országok nyelvének preferálását is javasolja: a német, az orosz, a francia és az olasz nyelv mellett harmadik nyelvként elképzelhető a szlovák, a román, az ukrán vagy a lengyel nyelv is. Az eurobarométer legutóbbi adatai szerint az Európai Unióban leggyakrabban használt idegen nyelv az angol (34 %), majd azt követi a német (12 %) és a francia (11 %). A spanyol és az orosz nyelv 5-5 %-kal szerepel. Magyarországon az összlakosság tekintetében még mindig a legnépszerűbb a német, ezt követi az angol, majd az orosz nyelv. A fővárosban, valamint a 29 év alatti korosztály esetében természetesen az angol tölti be a vezető szerepet. Nem elhanyagolható tényező, hogy az Európai Unióban 2004 májusától az orosz és a lengyel is szerepel az EU gyakran használt nyelvei között. Az Oktatási Minisztérium 2005-ös adatai alapján az orosz nyelvet oktató tanárok létszáma Magyarországon 300 főre csökkent (köz- és felsőoktatás), az iskolai tanulók kb. másfél százaléka tanul orosz nyelvet, 2005-ben közel 150 diák érettségizett orosz nyelvből. Érdekes megemlíteni, hogy a 2005-2006-os tanévben például a győri középiskolákban másfélszáz diák tanulja az orosz nyelvet. A hazai bölcsész- és tanárképző intézményekben kb. 600 hallgató tanul, a nem-filológus képzésben pedig több mint 1000 hallgató vesz részt.

A 2002-ben az Európa Tanács által kiadott irányelvekben – Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés – kiemelt szerepet játszanak az **interkulturális** készségek és jártasságok. Szó esik a fokozott nemzetközi mobilitásról, a tolerancia, az identitás és a kulturális sokszínűség iránti tiszteletről, a nemzeti és regionális nyelvek kölcsönös megismeréséről, beleértve a kevésbé oktatott nyelveket is (Közös Európai Referenciakeret: 2002: 2-4). Az interkulturalitás iránti érdeklődés, a kutatások, konferenciák eredményének összegzése egyre gyakrabban szerepel mind a külföldi (Handbuch 2003), mind a hazai szaksajtóban (Grossmann, 2004). Az interkulturális ismeretek halmaza az emberi viselkedéshez és társadalomhoz kötődik. Hasznosságának kimutatása csak hosszú távon értelmezhető. Az ismeretek elsajátításába fektetett szellemi és anyagi költségek megtérülése közvetlenül és rövid távon nehezen bizonyítható. A világ számos pontján az ismeretek hiányából adódó károk és veszteségek felismerése és mértékének növekedése készítette a szakembereket arra,

hogy lépéseket tegyenek az ilyen irányú ismeretek feldolgozására, rendszerezésére és átadására. Az utóbbi években az interkulturális érintkezések és a kultúráközi kommunikáció jelentősége és a fontossága megváltozott – extenzívebbé és intenzívebbé is vált, és ez egy újfajta minőségi hozzáállást követel meg (Hidasi, 2004/b:13).

A Széchenyi István Egyetem régi partnerintézménye a Passaui Egyetem interkulturális szolgáltatókkal foglalkozó cégekkel New Horizons **Interkultur und Wirtschaft** címen nemzetközi konferenciát szervezett 2004. novemberében, melyen az egyetemi oktatók és a cégek képviselői mellett előadást tartott a téma élő klasszikusa, a Maastrichti Egyetem emeritus professzora **Geert Hofstede**. A közelmúltban készült monográfiáját 15 nyelvre fordították le. Várhatóan 2006-ban magyarul is napvilágot lát. Az alábbiakban megkíséreljük G. Hofstede által megállapított dimenziók alapján röviden elemzést adni a mai orosz társadalom gazdasági és szociális helyzetének néhány vonásáról. Ezek után a továbbiakban pedig néhány olyan hazai és külföldi tananyagra hívjuk fel a figyelmet, amelyek elősegítik a szakmai-üzleti kommunikáció sikerét, hozzájárulnak az orosz-magyar kulturális és üzleti kapcsolatok korszerűsítéséhez.

Köztudott, hogy Oroszországban **hatalmi távolság** rendkívül erős, paternalista a vezetés. A bürokrácia és a korrupció uralkodik, az újításokat ritkán bátorítják, hisz könnyebb megakadályozni egy projektet, mint támogatni. Időnként erősödik a korábbi hagyományos idegenellenesség, a „vadnyugati” mentalitás. Mind nagyobb szerepet játszanak a gátlástalan újjazdag oroszok, oligarchák, akiket a közvélemény gyakran tolvajnak, gazembernek nevez. A viccek nagy része is őket gúnyolja ki. Az átlag oroszok többsége fokozatosan veszti el a korábban közismert mérhetetlen türelmét, a nehéz körülményekkel való békülési, túlélési képességét. Statisztikai felmérések szerint a leggazdagabb oroszok 14-szer tehetősebbek a szegényeknél, míg ez az arány az USA-ban 8-szoros, Európában pedig 4-szeres.

Az **individualizmust – kollektívizmust** illetően közismert, hogy az orosz mentalistasra hagyományosan az erős kollektívizmus volt jellemző, ez a közösség tagjaiért való odaadást és felelősséget jelentette. Az orosz kollektívizmus a régmúlt időkben kulturális norma volt, az individualizmust pedig fölényeskedő nagyképűségnek, lenéző magatartásnak tekintették. Ezt fejezi ki az ismert közmondás is: „A nép nélkül az ember olyan, mint a gyümölcs nélküli fa”. Napjainkban az önzés és egoizmus erősödése figyelhető meg. A beosztottak ritkán vállalják a döntés kockázatát, a felelősség legtöbbször a felsőbb vezetőé. Orosz társadalomtudósok véleménye megegyezik abban, hogy erős túlzás lenne a jelenlegi orosz állampolgárokat kollektivistá jelzővel illetni.

A **maszkulin – feminin** dimenziót illetően jelentős az orosz nők küzdelme az egyenjogúságért. Igaz, hogy március 8 hivatalos állami ünnep, munkaszüneti nap, de a családról való gondoskodás továbbra is a férfi feladata. Ugyanakkor a férfiak könnyebben hajlanak a házastársi hűtlenségre, aminek eredményeképpen a házasságok több mint fele (58 %) válással végződik. Ezzel szemben statisztikai adatok szerint orosz honban a legtöbb a női főnök, ahol a cégek 89 %-ában magasabb menedzseri körben is megjelennek a gyengébb nem képviselői. Érdekes, hogy ezt követi a Fülöp szigetek 85 %-kal, majd az USA, ahol a vezetői testületek háromnegyedében ülnek nők. Hollandiában ez az arány 27 %. Németországban a felső vezetésben mindössze 5 %-ban vannak jelen. Ugyanakkor a jelenlegi 17 fős német kormányban Merkel kancellárral együtt 6 nő van. G. Hofstede kulturális dimenziói alapján a női menedzsment helyzete és az adott kultúra jellege között kapcsolat mutatható ki. A magas férfias értékű országokban határozottan elhatárolódnak egymástól a férfi/női szerepek. A közösségek teljesítményre, pénzkeresésre törekcsenek, a domináns érték a karrier. Nagyobb a munkahelyi stressz, gyakoribbak konfliktusok. A nőies értékek dominanciája a másokról való gondoskodást, a szolidaritást, az életminőséget és az emberi kapcsolatok minőségét vonja maga után.

Az alábbiakban az orosz és hazai kutatók tevékenységére kívánom felhívni a figyelmet. A 80-as évek végén a „Kultúrák párbeszéde” fokozatosan vette át a nyugati világ terminológiájában használatos **interkulturális kommunikáció** elnevezést. Az ezredfordulón jelentek meg azok a monográfiák, tanulmányok, amelyek az angol, német, valamint más nyelvek és kultúrák egybevetésével foglalkoztak (Ter-Minaszova, 2000), majd önálló kutatásokat folytattak a **kommunikatív viselkedés** (normák, hagyományok, sokk, tabu stb.) kérdéskörében. Figyelmet érdemelnek Anatolij Berdicevszkij közemúltban megjelent publikációi, melyek az interkulturális kompetencia szerepét hangsúlyozzák. Az interkulturális oktatásban legfontosabbnak az idegenség megértését, az interperszonális tapasztalatcserét tartják (Berdicevszkij, 2005).

A magyarországi ruszista szerzők közül értékes **Jankovics Mária** összevető országtanulmányok témájú többkötetes tankönyve (Jankovics, 2003-2004-2005). Az első kötetben újszerű a magyar és orosz ünnepek, tradíciók kontrasztív elemzése. Pl. június 12. a Függetlenség napja, vagy november 7-e (illetve 2005-től november 4) ünnepése. A legújabb adatok szerint Oroszországban az Új év a legnépszerűbb ünnep (a megkérdezettek 46 %-a szerint). Ezt követi a Győzelem Napja (24 %). A magyar ünnepek közül figyelemre méltó március 15-e, október 23-a és a karácsony este. A második kötetben a köz- és felsőoktatás aktuális kérdéseit mutatja be a szerző: érettségi, bolognai rendszer, ösztöndíj, állástalan diplomások stb. A harmadik kötetben Oroszország történelme, kultúrája és a tudomány szerepe kerül új megvilágításba.

Figyelemre méltó a közelmúltban hazai és külföldi szerzők (**Bljum T. –Nyiri M. –Rosztova J.**, 2004) által készített *EHO – Oroszország--Magyarország: kultúrák párbeszéde* című tananyag (Szombathely, BDF). Több számunkra érdekes és a korábbiakban kevésbé ismert történelmi-civilizációs kérdés kerül megvitatásra: pl. Cirill és Metód szerepe és kapcsolata az ősmagyarokkal, Zalavár, I. András – Anasztázia (Bölcs Jaroszlavl leánya) – Tihanyi Apátság, Zichy Mihály az Orosz Művészeti Akadémia díszdoktora, Kálmán Imre népszerűsége Oroszországban, Jurij Nagibin könyve. Érdekes **Arisztov V.V.** újságíró és történész munkája a magyar-orosz kapcsolatok történetéről, valamint a 90-es években lezajlott pozitív és negatív változásokról (Arisztov, 2003).

A téma nemzetközileg is elismert szaktekintélye **Hidasi Judit** monográfiája **Interkulturális kommunikáció** címen jelent meg (Hidasi, 2004/a). A monográfia számtalan konkrét példával illusztrált tömör összefoglalása az utóbbi években hazánkban is tudományos rangra emelkedett diszciplinának. A példák Nyugat- és Kelet-Európa, Amerika, Távol-Kelet és az arab világ hagyományaiból merítenek, de a műnek sok orosz vonatkozása is van. Az alábbiakban a szerző kultúrával foglalkozó fejezeteiből néhány konkrét példát és meghatározást emelek ki, melyek figyelemre méltóak az interkulturális kommunikáció és az orosz üzleti nyelv oktatásában.

Az **attitűdök**, az interakció résztvevőinek viszonyulása az eseményhez. Tony Blair leplezetlen örömkítörései ösztintek tekinthetők az európai és amerikai médiában, de gyermekesnek tűnnek a távol-keleti gondolkodásmódban. Egyértelműen pozitívan értékelendő Putyin orosz elnök méltóságteljes viselkedése a nyilvánosság előtt. Figyelemre méltóak a **mentálisbeli** különbségek, és ezek nyelvi kifejeződése. A német kultúrában a logika, az arab kultúrában az érzelmek, az oroszban pedig az axiomatikus, magyarázatra nem szoruló szemlélet dominál.

Az érzelmi állapot közlése során részletesen bemutatja a szerző a **mosoly** szerepét. Az európai kultúrkörben elsődleges az öröm kifejezési funkció, míg az amerikaiak mosolygása során aktivizálódik az „örömidegpálya”, azaz ők boldogságpályára állítják idegrendszerüket.

Hidasi Judit sajnos nem tér ki a **mosolynélküli** orosz viselkedésre, mely évtizedeken át kötelező volt a hivatalos ügyintézésben, a szolgáltatóiparban. Az utóbbi években már pozitív változás történt e téren is Oroszországban, bár a pókerarc, avagy a magyar „fapofa” még mindig sok helyen dominál. Ter-Minaszova Sz.G. moszkvai professzor monográfiájában számtalan példával illusztrálja az oroszok által szinte elfogadhatatlannak tartott amerikai mosolyt, mely véleményük szerint formális, nem őszinte, hanem hivatalos vagy „szolgálati”. Az indokolatlan mosolyt az orosz gondolkodásmód imidzsrombolónak, ostobának tartja. Ezért volt furcsa a nyugati világban például a 80-as években Gorbacsov és felesége kedves mosolya, melyet a későbbi politikusok nem tartottak követendőnek.

Megemlíthető, hogy Thomas Holtbernd német viselkedéskutató közelmúltban megjelent monográfiájában állítja, hogy a vidám arckifejezést és a nevetést Németországban egyes munkahelyeken ártalmas megnyilvánulásnak tekintik, szerintük az állandó nevetgélés az önfegyelm hiányának jele. Holtbernd egyébként a nevetés népszerűsítésének élharcosa, szemináriumi foglalkozásokat tart a humorról német nagyvállalatok menedzsereinek. Hazai szakértők szerint a nevetés feltétlenül hozzájárul a jobb kapcsolatok kialakulásához, javítja a teljesítményt, s a munkahelyi légkört.

Hidasi Judit monográfiájában részletesen szól arról is, hogy mennyire fontos a nem verbális kommunikációnál az **attitűd** jelzése, viszonyulás az interakciós partnerre, a témára, a kódra és a csatornára is. Közismert az amerikaiak lelkes üdvözlése, kézszorítása, szemben az orosz beszélgetőpartnerek tartózkodó üdvözlési hangnemével, gyakran lagymatag kézfogásával.

Az utóbbi években megjelent, a fentiekben említett kérdésekkel foglalkozó tananyagok közül kiadványt említek:

**Markina N.A.-Prohorov J.E.** (2004): Hasonlóak vagyunk, de mégis különbözünk... (*Мы похожи, но мы разные...*). A gyakorlatokkal bőségesen ellátott szöveggyűjteményben a szerzők a következő kérdésekre keresik a választ: Mit gondolnak az oroszok önmagukról? Mit szeretnek és mit nem szeretnek? Milyen a külföldiek véleménye a mai oroszokról? stb.

A kulturális és mentalitásbeli sajátosságok feltárásával a szerzők a mai oroszokkal való kommunikációt kívánják elősegíteni.

**Strelkova K.** tankönyve már több kiadást ért meg Pozsonyban (*Пути улучшения коммуникации на русском языке*). Az üzletemberek viselkedéskultúráját, az orosz és szlovák partnerek hasonló, illetve eltérő gondolkodásmódját, tárgyalási szokásait gyakorlati példákon keresztül mutatja be.

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

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

Európai Unió csatlakozásunk második évében rendkívül megfontolandó, hogy a közeljövőben kiemelt tárgyként foglalkozunk az új EU tagállamok megváltozott kulturális szokásrendjével, mentalitásbeli változásaikkal, az egymáshoz és a nyugati világhoz való pozitív illetve negatív hozzáállásunkkal. A folyamatosan megjelenő tanulmányok, az interkulturális kommunikáció és az üzleti nyelv elsajátítását szolgáló tananyagok jelentős mértékben hozzájárulnak az országaink közötti kölcsönös megértéshez, gazdasági és kulturális kapcsolataink megfelelő szintre történő emeléséhez.

### Hivatkozások

- Arisztov, V.V. (2003): *Русский мир Будапешта и Венгрии*. RVADO KFT: Budapest
- Бердичевский, А. (2005): Какой учебник выбрать? *Mitteilungen für Lehrer slawischen Sprachen*. No 89. Jun. 2005
- Bljum, T. – Nyiri, M. – Rosztova, E. (2004): *ЭХО Россия-Венгрия: Диалог культур*. BDF: Szombathely
- Falkné, Bánó K. (2001): *Kulturaközi kommunikáció, nemzeti kultúrák, szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Püski Kiadó: Budapest
- Fodor, Z. (2004): *Деловой русский. Как готовится к экзамену*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Grossmann, E. (2004): Az európai ERASMUS kapcsolatok interkulturális szemszögből. *NYELV-INFO* XII. évf. 3-4. sz.
- Thomas, A. – Kinast, E. – Schroll-Machl, S. (Hg.) (2003): *Handbuch Intrakulturelle Kommunikation und Kooperation*. Vandenhoeck-Ruprecht: Göttingen
- Hidasi, J. (2004/a): *Interkulturális kommunikáció*. SCOLAR: Budapest
- Hidasi, J. (2004/b): A kulturaközi kompetencia kialakulásának folyamatáról. In: Navracsis J. – Tóth Sz. (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Generalia: Veszprém
- Jankovics, M. (2003-2005): Прошлое, настоящее и будущее. BDF: Szombathely
- Közös Európai Referenciakeret* (2002): Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága: Strasbourg
- Markina, N.A. – Prohorov, J.E. (2004): *Мы похожи, но мы разные...* Русский язык. Курсы. Москва
- Petuhova, T. (2005): *Русско-венгерский тематический словарь для студентов-экономистов*. AULA: Budapest
- Сергеева, А.В. (2004): *Русские стереотипы поведения, традиции, ментальность*. Изд. Флинта, Изд. Наука.
- Strelkova, K. (2003): *Пути улучшения коммуникации на русском языке*. Bratislava
- Ter-Minaszova, Sz.G. (2000): *Язык и межкультурная коммуникация*. Слово: Москва
- Vass, L. (2005): *A magyar kultúra csudálatos kalandjai Oroszországban*. NKÖM: Budapest



Dévényi Márta  
Pécsi Tudományegyetem  
Közgazdaságtudományi Kar

## Tárgyalási taktikák a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

*Dolgozatomban a tárgyalási taktikák nemzetközi üzleti tárgyalásokon betöltött szerepét elemzem. A nemzetközi üzleti tárgyalások téjje általában igen nagy, így a gondos, minden részletre kiterjedő felkészülés alapvető feltétele az eredményes tárgyalásnak. Első lépés a tárgyalási stratégia meghatározása, majd a stratégiaépítést a tárgyalási taktikák kiválasztása követi. A taktikák eszközök, amelyek a stratégia gyakorlati alkalmazását szolgálják. Elősegítik stratégiánk sikeres alkalmazását, ha helyes, és gátolják, ha helytelen a választásunk. Az üzleti tárgyalás a kommunikáció sajátos fajtája, amely meghatározott jellemzőkkel rendelkezik, s ezek a jellemzők különbözőek az egyes kultúrákban, s az általuk meghatározott üzleti kultúrákban. A dolgot célja a tárgyalási taktikák, mint sajátos kommunikációs eszközök összehasonlító vizsgálata.*

A nemzetközi üzleti tárgyalások téjje általában igen nagy, a cél a megtermelt árucikkek piacának biztosítása, nagyvállalatok fúziója, gazdasági és kereskedelmi egyezmények aláírása vagy más nagy fontosságú gazdasági lépés. Így a gondos, minden részletre kiterjedő felkészülés alapfeltétele a sikeres nemzetközi tárgyalásnak. Első lépés a tárgyalási stratégia meghatározása. Stratégiák építése

„általános elvek kidolgozása, melyeket a tárgyalófél, miután kitűzte magának az elérendő célokat, alkalmazni kíván a tárgyalások folyamán, hogy kiűzött céljait elérje a környezet feltételezett reagálásaival szemben” (Dupont, 1996: 57).

A stratégiaépítést a tárgyalási taktikák kiválasztása követi. A taktikák olyan sajátos kommunikációs eszközök, amelyek a stratégia gyakorlati alkalmazását szolgálják a tárgyalás során. Elősegítik stratégiánk sikeres alkalmazását, ha helyes, és gátolják, ha helytelen a választásunk.

Más taktikai lépéseket alkalmazunk, ha osztozkodó vagy koordináló stratégiát követünk. Az osztozkodó stratégia felosztja a győzelmet és a vereséget a két tárgyalófél között, eszerint amennyit nyer az egyik fél, annyit veszít a másik: a szimbolikus torta mérete adott. Ennek a stratégiának a gyakorlati alkalmazását a határozott követelést kifejező taktikák felhasználása jellemzi. A koordináló stratégiát a kölcsönösséget magában foglaló taktikák segítik, a kölcsönösen figyelembe vett célok és a kölcsönös engedmények, melyek segítségével a szimbolikus torta megnagyobbítható. A két stratégia közül az egyik kiválasztása nem kizárólag az egyik tárgyalófél egyéni döntésén múlik, meghatározza a tárgyalás jellege és célja, és a másik tárgyalófél stratégiája. Ebből is következik, hogy a gyakorlatban az osztozkodó stratégiák is tartalmaznak koordináló elemeket, és a koordináló stratégiák is osztozkodó elemeket, s így az alkalmazott taktikákat sem lehet szigorúan elkülöníthető két csoportba sorolni.

A tárgyalások szakértői szerint a tárgyalási taktikák száma meghatározhatatlan. A leggyakrabban előforduló taktikákat, alkalmazásukat, céljukat és kivédésük lehetőségeit pontosan leírták, s hogy könnyebb legyen megjegyezni őket, beszélni róluk és felismerni őket, névvel, gyakran szimbolikus névvel jelölték meg őket. A velünk szemben felhasznált taktikák felismerése lehetővé teszi a megfelelő választaktika alkalmazását.

Vannak olyan taktikák, amelyeket elsősorban a tárgyalások kezdetén vetünk be, másokat a tárgyalás folyamán illetve a végén. Ennek megfelelően Dawson (2000) megkülönböztet megnyitási, középjáték és végjáték taktikákat. Ezt a felosztást követve mutatok be néhány taktikát, melyek jellemző, gyakran felhasznált eszközei az üzleti tárgyalásoknak, így a nemzetközi üzleti tárgyalásoknak is.

Megnyitási taktika a *magas követelés - alacsony követelés* taktika. E szerint a taktika szerint lényegesen többet követelünk, például eladóként lényegesen magasabb árat, vevőként lényegesen alacsonyabb árat, mint amennyit el akarunk érni. Ekkor a másik fél vagy feladja a tárgyalást, vagy megpróbál bizonyos mértékig megfelelni a bejelentett túlzó követelésnek, s ezzel megközelíti valóságos, a bejelentettnél alacsonyabb követelésünket. A taktika veszélyeket is rejt magában. Ha a másik fél azonnal visszavonul, akkor változtatnunk kell a pozíciónkon. Ha nehezen tér vissza a tárgyalóasztalhoz, nagymértékben kell változtatnunk pozíciónkon, ami már eltávolodást jelenthet valóságos követelésünktől. Az is megtörténhet, hogy a másik fél ahelyett, hogy meg akarna felelni túlzó követelésünknek, nagyon alacsony ajánlattal viszonozza a magas követelést, s így kerül távol valóságos követelésünktől. Ha azonban velünk szemben alkalmazzák a magas követelés – alacsony követelés taktikát, az előbb említett két lépés a védekezés lehetőségét jelentheti számunkra.

Dawson (2000) szerint mindig többet kell követelnünk, mint amennyit el akarunk érni. Az indokolható maximális követelés elfogadott a tárgyalási gyakorlatban, s megfelelő tárgyalási mozgásteret biztosít számunkra. Az eladó később csökkentheti a kért árat, de emelni már nem tudja. A vevő később emelheti a felajánlott árat, de csökkenteni nem tudja. Csak a kezdő tárgyaló kezd a legelfogadhatóbb ajánlatával. Dawson (2000) tanácsa szerint el kell érniünk, hogy a másik fél tegye a nyitó ajánlatot, s ekkor mi tudjuk alkalmazni az *ár-harapófogót*, vagyis hogy kezdő követelésünk olyan messze legyen valódi célunktól, mint amilyen messze van tőle a másik fél kezdő követelése. Így remélhetjük, hogy a végső megegyezés megközelíti valódi követelésünket. A magas követelés értékesebbé teszi ajánlatunkat a másik fél számára, ha pedig engedményt adunk belőle, akkor úgy érezheti, hogy ő is nyert a tárgyaláson (Dawson, 2000).

A túlzottan magas követelés elfogadása és alkalmazása a tárgyalófelek kultúrájának és üzleti kultúrájának függvénye. Magas kezdő ajánlatot kell tennünk például a dél-amerikai, az arab országokban, Kínában, Dél-Koreában, Vietnámban és Indiában, mert ezekben az országokban hosszú és kemény alkura számíthatunk, s elvárják tőlünk, hogy nagy engedményeket tegyünk a tárgyalások folyamán. Japánban nem érdemes irreálisan magas ajánlattal kezdenünk, mert a későbbiekben nem számíthatunk kölcsönös engedményeken alapuló reális megegyezésre. A japán tárgyalófél tárgyalási pozíciója hosszú, előzetes, vállalatban belüli tárgyalások eredményeként létrejövő konszenzuson alapul. Ezen csak nagyon nyomós okok, a tárgyalási helyzetben előálló jelentős változások esetén tud módosítani, újabb hosszú időt igénylő vállalati belső tárgyalások eredményeként. Így Japánban a reális, mindkét fél számára elfogadhatónak ítélt ajánlat a célravezető, kis tárgyalási mozgáster megfigyásával, ha nem akarjuk az amúgy is hosszú tárgyalási folyamatot még nehezebben lezárhatóvá tenni.

Az angolszász országok tárgyalói sem adnak a tárgyalás sikeres lezárását elősegítő választ a túlzottan magas követelésre. Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban reális megnyitó ajánlatot kell tennünk, tárgyalási mozgásteret azonban be kell építenünk követelésünkbe, számítva arra, hogy a tapasztalt, nemzetközi szintűen sokféle magasságú kezdő követeléssel találkozó tárgyalófelek maguk is széles biztonsági mozgásteret építenek be saját kezdő ajánlatukba, és tesztelni próbálják a mi ajánlatunkat. Kanadában és Ausztráliában is egyértelműen a reális ajánlat a legjobb taktika, mert ezekben az országokban a kemény alkudozás nem elfogadott gyakorlat.

Az európai országokban is a reális megnyitó ajánlat a célravezető, kisebb-nagyobb tárgyalási mozgáster megfigyásával. Amint az előbbiekben említettem, Angliában elfogadott a széles biztonsági margó a kezdő ajánlatban, valamint a dél- és közép-európai országokban is, Németország, Hollandia, a skandináv országok és Finnország esetében azonban a reális, a tárgyalások folyamán csak kisebb kölcsönös engedményeket igénylő megnyitó ajánlat vezet eredményes megállapodáshoz, a túlzó követelés a tárgyalás megszakítását vonhatja maga után (Gesteland, 1999).

Taktika az „igen” illetve a „nem” kimondásának időzítése is, az úgynevezett *igen - nem* taktika. A tárgyalók azért nem közlik azonnal a tárgyalások elején valódi követelésüket, mert attól tartanak, hogy a másik fél túl korán mond igent, ami megfosztja őket az alku lehetőségétől. Nincs zavarba ejtőbb, mint amikor első ajánlatunkat elfogadják, ahelyett, hogy alkudni kívánnának belőle. Ez azt jelenti, hogy alacsony követeléssel állunk elő, s anélkül veszítettünk, hogy az ellenfélnek csökkennie kellett volna követelésünk magasságát. Ha mi mondunk egyből igent a másik fél ajánlatára, akkor azt a következtetést vonja le belőle, hogy könnyű ellenféllel van dolga, s ha újra tárgyal velünk, magasra, esetleg irreálisan magasra állítja követelését velünk szemben. A legjobb taktika, ha akkor sem mondunk igent az első ajánlatra, ha meg vagyunk győződve arról, hogy reális a másik fél követelése.

Ha túl magas a követelés, bekövetkezhet, hogy a másik tárgyalófél „nem”-et mond az első ajánlatra, ami jelenthet „nem”-et, vagy magában foglalhatja az „esetleg, igen” megengedést, ami az első esetben a tárgyalás sikertelen lezárását jelenti, a másodikban pedig csak kemény engedmények árán folyhat tovább a tárgyalás. Az *igen - nem* taktika hatékonysága is a tárgyalófelek kultúrájának és üzleti kultúrájának függvénye. Az amerikai tárgyalófél gyakran igent mond az első ajánlatra, ha azt reálisnak találja, mert az idő központi érték számára, s gyors döntésre törekszik, de ezzel megfosztja magát az alku, s így a kedvezőbb megegyezés lehetőségétől. Latin-Amerika, a Közel-Kelet, Dél-Ázsia országainak, az arab országoknak tárgyalófelei csak hosszú, elnyújtott tárgyalási ülésszakok után hozzák meg döntésüket.

A *magas követelés – alacsony követelés* és az *igen – nem* taktikák elsősorban a megnyitás taktikái, míg az *összekapcsolás* taktika a tárgyalás középső részének, az alkunak jellemző eszköze. Ha az egyik tárgyalási tétellel kapcsolatban gyenge a pozíciónk, összekapcsolhatjuk egy másik tétellel, ahol erős. Például: "Novemberi szállítási határidő esetén kész vagyok tárgyalni részletfizetési lehetőségéről". Ha engedményt adunk, kérjünk is engedményt cserébe. A másik tárgyalófél nem áll elő túlzó követelésekkel, ha tudja, hogy viszonznia kell a tőlünk kapott engedményt. Az összekapcsolás taktikája gyakori eszköze az üzleti tárgyalásoknak. A koordináló tárgyalási stratégia is alkalmazhatja eszközöként, mivel a kölcsönös engedmények megteremtik az előfeltételét a kölcsönösen kielégítő megegyezésnek.

A *jófiú – rosszfiú* taktika alkalmazása átívelhet a teljes üzleti tárgyaláson, de elsődleges feladata a tárgyalás számunkra kedvező eredménnyel való lezárása. Ha ketten tárgyalnak, akkor egyikük a rosszfiú, másikuk a jófiú szerepét játssza. Először a rosszfiú kap szót, aki kemény követelésekkel áll elő, s ezzel előkészíti a tárgyalási teret a jófiú számára. Miután a rosszfiú szerepében fellépő első tárgyaló már kimozdította eredeti tárgyalási pozíciójából a másik tárgyalófelet, a második tárgyaló, a jófiú békítőleg lép fel, kedvezőbb ajánlatot tesz. Bár ez az ajánlat még mindig rosszabb, mint ami a másik tárgyalófél előzetes pozíciójának megfelelően elfogadható, legtöbbször mégis elfogadja, mert már nem eredeti követeléséhez, hanem a rosszfiú lényegesen kedvezőtlenebb ajánlathoz viszonyítja.

A *jófiú – rosszfiú* taktika régi és hatásos eszköz a tárgyalásokon, de alkalmazásának kockázata is van. Ha túl korán tesz kedvezőbb ajánlatot a jófiú, a másik tárgyalófél azt gondolhatja, hogy az ő érdeme, mert kellő eréllyel lépett fel a rosszfiúval szemben, és magához ragadva a kezdeményezést, további követelésekkel lép elő. Ha a rosszfiú túl sokáig uralja a helyzetet, a másik fél nem lát megegyezési lehetőséget, és feladja a tárgyalást. Így esetleg nagyobb kár éri a *jófiú – rosszfiú* taktikát bevetőket, mint a tárgyalásról kivonuló másik felet. Ha két tárgyaló partnerrel vagy delegációval tárgyalunk, gyakran szembe kell néznünk ezzel a taktikával, de ha egy tárgyaló partnerrel egyezkedünk, akkor is találkozhatunk vele, ugyanaz a tárgyalófél is játszhatja először a rosszfiú azután pedig a jófiú szerepét. Válaszlépésként Dawson (2000) azt javasolja, hogy leplezzük le a taktikát, közöljük, hogy felismertük, így ezután már nem lehet hatásosan tovább játszani. Ha két szereplő játssza a taktikát, csak a rosszfiú követelését tekintjük tárgyalási alapnak, így összezavarjuk a játszmát, és semlegesítjük a taktikát (Dawson, 2000). Nemzetközi tárgyalásokon a *jófiú – rosszfiú* taktikát főként azokban a kultúrákban alkalmazzák, ahol a túlzottan magas követeléssel való indítást is, mert elvárják, hogy az alku során a másik fél komoly engedményeket tegyen, de más kultúrákban is élnék vele, mint jól bevált taktikával.

Mint az eddigiekből nyilvánvalóvá vált, a taktikák közömbösítéséhez az első lépés a taktikák felismerése, s ez nem könnyű feladat a tárgyalások sodrásában. Az európaiak többsége és az észak-amerikaiak számára is a szünet és a szünetet kísérő csend kényelmetlen, mert érdektelenséget vagy az azonnali válaszkészségének a hiányát látják benne. Előfordulhat, hogy időre van szükségünk a választaktika megfontolására. A tárgyalófelek nem szívesen kérnek szünetet, mert attól tartanak, hogy a másik fél ebben gyengeséget és határozatlanságot lát. A másik tárgyalófél érveinek elismétlésével vagy rákérdéssel az elhangzottakra, időhöz jutunk, hogy újra átgondoljuk, amit hallottunk. Lelassítja a tárgyalás ütemét, s így időt biztosít a mérlegelésre, ha tárgyalás közben feljegyzéseket készítünk. Ha nem egyedül tárgyalunk, hanem ketten, akkor is időt nyerünk, hogy végiggondoljuk a másik fél ajánlatát. Ha mérlegelésre van szükségünk, tartsunk telefonszünetet, és beszéljük meg a megoldásra váró kérdést, vagy egy percre hagyjuk el a tárgyalás színhelyét. A szünet időt ad a kérdés és a válasz átgondolására, megfontolására (Ury, 1993). A taktikák hatékony eszközei tárgyalási stratégiánk gyakorlati alkalmazásának. A taktikák és kivédésük elfogadott lépései az üzleti tárgyalásoknak, mint sajátos kommunikációnak, s az nyer, aki mindkettőt mesteri szinten műveli.

### Hivatkozások

- Dawson, R. (2000): *Nyerő tárgyalási taktikák*. Bagolyvár Könyvkiadó: Budapest  
Dupont, C. (1996): A Model of the Negotiation Process with Different Strategies. In: Ghauri, P. N. and Usunier, J. (ed.) (1996): *International Business Negotiations*. Elsevier Science Ltd: Oxford  
Gesteland, R. R. (1999): *Cross-Cultural Business Behavior*. Copenhagen Business School Press: Copenhagen  
Ury, W. (1993): *Tárgyalás nehéz emberekkel*. Bagolyvár Könyvkiadó: Budapest



Heltai Pál  
Szent István Egyetem

## Szakmai kommunikáció és szaknyelv

*A szakmai kommunikáció elsősorban (és majdnem kizárólagosan) a megismerést szolgálja, így a szakmai megnyilatkozások mind lexikai, mind szövegtani szempontból explicitibbek, mint a nem-szakmai megnyilatkozások. Mennyiségi szempontból a szakmai kommunikáció többet kódol, kevesebbet bíz a következtetésekre, minőségi szempontból pedig pontosabb jeleket – terminusokat – használ.*

*A szakmai nyelvváltozat - a szakmai terminológiát kivéve - az általános nyelv elemeit használja: az eltérések többnyire disztribúciós jellegűek. A szakmai nyelvhasználat a nyelv azon jeleit válogatja össze és használja, amelyek alkalmasak a megismerő funkció szolgálatára. A köznyelv és a szaknyelv (szaknyelvi stílus), illetve a köznyelvi és a szakmai kommunikáció között fokozatos az átmenet.*

*Az egyes szaknyelvek eltérhetnek a prototipikus szakmai kommunikációtól, attól függően, hogy ki, kivel, milyen szakmai célból, milyen kölcsönös ismeretek alapján kommunikál, és milyen fokú szakmaiságot szándékozik elérni.*

### Általános nyelv és szaknyelv

**Mi a szaknyelv, illetve a szaknyelvek?** A szovjet szaknyelvi kutatások annakidején a szaknyelvet funkcionális stílusként határozták meg (Ahmanova – Glusko, 1974), és lehet, hogy igazuk volt, hiszen a nyelvi rendszert tekintve a szaknyelvek nem tartalmazznak olyan szabályokat vagy elemeket, amelyek a köznyelvben ne lennének vagy ne lehetnének meg, hanem funkciójuknak megfelelően a köznyelvhez képest disztribúciós különbségeket mutatnak.

A fonetika, illetve a fonológia területén csak ritkán találunk akár disztribúciós különbséget is; ritka kivétel a vallásos szaknyelv, amelynek bizonyos változatai a kiejtésben és intonációban mutathatnak jellegzetes eltéréseket.

A nyelvtan területén a legtöbb szaknyelv ugyanazokat a nyelvtani szerkezeteket használja, mint a köznyelv, de más megoszlásban: nyilvánvaló, hogy a szenvedő ragozás része az angol vagy orosz nyelvnek, de (írásbeli) szakmai kommunikációban gyakoribb.

A szakmai szókincs, és ezen belül a terminológia a szakmai kommunikáció és a szaknyelv legfeltűnőbb eleme, hiszen sok terminust nem használ a köznyelv. A terminológiai elemek jellemzői tendenciaszerűen eltérnek a köznyelvi lexikai elemek jellemzőitől: pontosabbak, jól meghatározott jelentésük van. Az ún. általános szaknyelvi lexika (amelyet az angol nyelvű szakirodalom *subtechnical vocabulary* néven emleget) főleg disztribúció szempontjából tér el a köznyelvitől. Ugyanakkor mind a terminológia, mind az általános szaknyelvi lexika részét képezi a nyelv szókincsének, és a terminusok bármikor bekerülhetnek a köznyelvi szókincsbe is.

A szaknyelv tehát nyelvváltozat, amely azokat az adott nyelven belül rendelkezésre álló nyelvi struktúrákat és elemeket jelenti, amelyeket szakmai kommunikáció során a kommunikátorok felhasználnak, vagy felhasználhatnak a szakmai kommunikáció funkciójának teljesítésére. A szaknyelv ismerete azt jelenti, hogy a kommunikátor olyan nyelvi kompetenciával rendelkezik, amely magába foglalja mindazokat a nyelvi struktúrákat és elemeket is, amelyek a szaknyelvi nyelvváltozatban előfordulnak és gyakoriak, lépes ezeket az elemeket aktívan használni, tudja, hogy a szakmai kommunikációban éppen ezeket az elemeket kell használnia, és tudja, hogyan kell ezeket az elemeket hatékonyan használnia. Bár a szaknyelv elemei részét képezik a köznyelvnek, a köznyelvi kompetencia megléte egyáltalán nem jelenti azt, hogy egyúttal szaknyelvi kompetenciával is rendelkezünk.

Sokan a szakmai kommunikációt a szakmai terminológia használatával azonosítják. Ez részben érthető, hiszen a szakmai kommunikáció az emberi tevékenység egy-egy szűkebb szeletének az átlagnál részletesebb vizsgálatára irányul, és a szakmai valóságot nyelvileg a terminusok képviselik. Mivel a szakmai kommunikáció funkciója elsődlegesen referenciális, a kommunikáció annál szakmaiabb, minél pontosabbak a terminusok. Az is érthető, hogy a nyelvtan és az általános tudományos lexika területén jelentkező disztribúciós különbségeket a nyelvhasználók kevésbé érzékelik. Ugyanakkor a szakterületől és a szakmai kommunikáció körülményeitől is függ, hogy a szakmai kommunikációban milyen szerepet játszik a szaknyelvi kompetencia, és ezen belül a terminusok ismerete.

Felmerül a kérdés, hogy a szűkebb értelemben vett (szak)nyelvi kompetencián kívül milyen szerepet játszanak a szakmai kommunikációban a kommunikatív kompetencia más összetevői (a

szövegalkotási (diskurzus-), a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetencia), és hogy ezeknek ugyanúgy van-e szaknyelvi változata, mint a nyelvi kompetenciának.

Nyilvánvaló, hogy a szövegalkotási kompetenciának ugyanúgy megvan a disztribúciós különbségekkel jellemezhető szaknyelvi változata, mint a nyelvi kompetenciának. A szociolingvisztikai kompetencia viszont úgy tűnik, korlátozottabb szerepet játszik, amennyiben a szaknyelvi kommunikációban kevesebb nyelvváltozat jut szerephez, mint a hétköznapi nyelvhasználat során.

A pragmatikai kompetencia tekintetében hasonlóan tűnik a helyzet. Mint már utaltam rá, a szaknyelvet olyan funkcionális stílusként is meghatározhatjuk, amelynek döntő funkciója a megismerés, a referenciális funkció, és ennek teljesítése során a szaknyelvi kommunikátorok nagyfokú explicitésre töreksenek. Ennek megfelelően a szakmai kommunikáció során a pragmatikai kompetencia szerepe korlátozottabbnak tűnik, mint a köznyelvi kommunikáció esetében: a disztribúciós különbségek főleg azt jelentik, hogy a szaknyelvi kommunikációban jóval szűkebb a funkciók köre, és korlátozottabb az indirekt, következtetési kommunikáció szerepe. Az egyes szakterületek között azonban jelentős különbségek vannak: vannak olyan periférikus szaknyelvek (ld. alább), amelyek lexikai (terminológiai) szempontból alig különböznek a köznyelvtől, és szaknyelvi státusukat éppen bizonyos pragmatikai funkciók nagyobb gyakoriságának köszönhetik. Így például az idegennyelv-tanári nyelv nem jellegzetesen szaknyelv, de periférikus értelemben igen, amennyiben például a direktív és a metanyelvi funkciók az átlagosnál gyakoribbak (Némethné Hock, 2001). Ezek a szaknyelvi nyelvváltozatok a prototipikus szaknyelvekhez képest kevesebb terminust használnak, és ezeknek sem magas a terminologizáltsági foka, nehezen vagy egyáltalán nem különíthető el a bennük a szakmai és a köznyelvi jelentés.

A szaknyelvi stratégiai kompetencia hasonlóképpen disztribúciós különbségeket mutathat a köznyelvi stratégiai kompetenciához képest. Itt a stratégiai kompetencia – az idegennyelv-tanításban használt jelentéstől eltérően – nem a nyelvtudás hiányosságainak kompenzálását jelöli, hanem a mondanivaló minél hatékonyabb elrendezésének képességét, és a hatékonynak tartott elrendezés konvencióinak ismeretét.

**A szaknyelv és a köznyelv viszonya.** A köznyelv és a szaknyelv (szaknyelvi stílus), illetve a köznyelvi és a szaknyelvi kommunikáció között fokozatos az átmenet, nincsen éles határvonal. A szaknyelvi stílusra jellemző szintaktikai szerkezetekkel megírt köznyelvi téma, illetve a köznyelvi elemekkel megírt szaknyelvi téma általában humoros hatást kelt, de érthető, és a gyakorlatban sok olyan szöveggel találkozunk (különösen újságokban), amelyekről nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy szaknyelvi vagy köznyelvi jellegűek-e.

Ugyanez érvényes a szaknyelv, illetve szakmai kommunikáció legfeltűnőbb elemére, a terminusokra is. A terminusok terminologizáltsági foka nagyon eltérő lehet, ráadásuk létezik a terminologizáció és a determinologizáció folyamata is: köznyelvi szavak válnak terminussá, illetve terminusok köznyelvi szóvá. Ennek során kialakul a terminológiai polysémia, és adott szituációban nem mindig egyértelmű, hogy egy adott kifejezés terminusként szerepel-e vagy nem.

### **Általános és szakmai kommunikáció**

Mint az előző részben láttuk, a köznyelvet és a szaknyelvet nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, és ugyanez vonatkozik a köznyelvi, illetve a szaknyelvi használatára is: az általános és a szakmai kommunikációt sem lehet egymástól mereven elválasztani. A szakmai nyelvhasználat a köznyelvi, általános nyelvhasználathoz képest ismét csak disztribúciós eltéréseket mutat; éppen ezeknek a disztribúciós eltéréseknek az alapján szoktunk „szaknyelvről” beszélni.

A relevancia-elmélet szerint (Sperber és Wilson, 1986) a kommunikáció alapja az osztrénv-inferenciális kommunikáció, tehát jelezzük szándékunkat, hogy közölni akarunk valamit, és az általunk tett megnyilatkozásból a kontextus segítségével a hallgató kikövetkezteti, mit akartunk közölni. Ennek alárendelt a kódolt kommunikáció, amikor a kód jelei hordozzák az üzenetet. A megnyilatkozás a hallgató számára stimulus, csak részben fejezi ki, amire a beszélő gondol, mind mennyiségi, mind minőségi szempontból: mennyiségileg nem tudjuk mindazt elmondani, ami hozzátartozik az üzenethez (időhiány), de részben fölösleges is, hiszen egy adott kommunikatív szituációban nem minden információ új: egyes információk a közvetlen fizikai környezet, más információk a kultúra kontextusa alapján ismertnek tekinthetők. Minőségileg sem tudjuk mindig

pontosan azt fejezni ki, amit szeretnénk, sokszor nagyon homályos, amit mondunk, különösen érzelmi jelentések kifejezésekor.

Szaknyelvi kommunikáció során, mivel a nyelvhasználat funkciója elsősorban a megismerés, a kódolt kommunikáció jelentősége nagyobb, tehát a jelek nagyobb mértékben utalnak a közölni kívánt mondanivalóra. A stimulus, a nyelvi jel, jobban kifejezi a mondanivalót, és kevésbé kontextusfüggő. Ezzel hozható kapcsolatba a pontosan meghatározott jelentésű terminusok használata. Mind lexikai, mind szövegteni szempontból a szakmai kommunikáció mennyiségileg és minőségileg is explicitebb, mint a nem-szakmai: mennyiségi szempontból többet kódol, kevesebbet bíz a következtetésekre, minőségi szempontból pedig pontosabb eszközöket/jeleket használ. Ezt a célt kívánják szolgálni a szövegszervezési és retorikai konvenciók is.

**A szaknyelv, illetve a szakmai kommunikáció változatai**

A köznyelvtől eltérően a szaknyelvben általában nincsenek dialektusok (bár az azonos nyelvet beszélő különböző országokban, például az Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában) kialakulhatnak (főleg lexikai) különbségek a szaknyelvekben is. Szociolektusok viszont léteznek: ugyanannak a szakterületnek a szaknyelvét másképpen beszélik, illetve írják a tudósok és kutatók, illetve a termelésben és a kereskedelemben dolgozók.

A szaknyelvek, illetve a szaknyelvi kommunikációt alapvetően az határozza meg, hogy ki, kivel, milyen szakmai célból, milyen kölcsönös ismeretek alapján kommunikál, és milyen fokú szakmaiságot szándékozik elérni. Ezeknek a tényezőknek a különféle lehetséges kombinációit ábrázolja a következő 1. táblázat.

1. táblázat.

A szaknyelvi kommunikáció kombinációi

szakember	szakemberrel	szakmai témáról	szakmai nyelven
szakember	nem szakemberrel	szakmai témáról	szakmai nyelven
szakember	nem szakemberrel	szakmai témáról	részben szakmai nyelven
nem szakember	szakemberrel v. nem szakemberrel	szakmai témáról	nem szaknyelven

A fenti táblázat nem a teljesség igényével készült, tovább finomítható. Erősen függ például a szakmai kommunikáció a regisztertől is, ami Halliday és társai (1964) szerint magába foglalja a szakterület (*field*), a kommunikáció módját (*mode*: írásbeli vagy szóbeli) és *tenorját* (kötött/kötetlen stb. stílus). Jelentős különbségek vannak például a szóbeli üzleti tárgyalás és az írásbeli műszaki kommunikáció között. Míg az utóbbi esetében a referenciális funkció domináns, az előbbi esetében a meggyőzés funkciója erősebb lehet. A szakmai kommunikáció vonásai a stílustól is függenek, vannak hivatalos vagy formális stílusok, és kevésbé formálisak, az ún. műhelynyelv, és a műhelynyelv és a köznyelv között elhelyezkedő változatok is.

**A szaknyelv, illetve a szakmai kommunikáció prototípusa**

A szakmai nyelv és a szakmai kommunikáció tehát prototípus kategóriák, amelyeken belül vannak a szakmai kommunikációt/nyelvet jól reprezentáló és kevésbé jól reprezentáló példányok. A szakmai kommunikáció prototípusa az olyan kommunikáció, amelynek résztvevői képzett szakemberek, akik (természet)tudományos témát vitatnak meg szakmai célokból (referenciális funkció), és a diskurzus során az írott, kidolgozott, a köznyelvi nyelvváltozatoktól legalábbis disztribúciós szempontból markánsan eltérő tudományos nyelvváltozatot használnak. A szakmai kommunikáció prototípusát a szakmai folyóiratcikk képviseli.

Általában a szakmai kommunikáció prototipikus jellegét csökkenti, ha az egyik fél nem szakember, vagy egyik sem az, vagy a „szakemberség” nem igényel különösebb képzettséget, vagy a szakterület nem annyira tudományos, mint inkább gyakorlati tevékenység, ha nem szakmai témát vitatnak meg (még ha ebben fel is használnak bizonyos szaknyelvi elemeket, főleg terminológiát), vagy a kommunikáció célja nem a megismeréssel kapcsolatos, vagy a kommunikáció eszköze nem a szaknyelvi nyelvváltozat. Végső soron szakmai kommunikáció az is, amelyet egy labdarúgócsapat tagjai folytatnak egymással mérkőzés közben: *“Zárj vissza! Vedd fel az emberedet! Úgy van, el kell*

Kulturaközi szaknyelvi kommunikáció, fordítás, tolmácsolás

vállalni!”, ezt azonban periférikus szakmai kommunikációnak tekinthetjük, mivel itt a „szakemberséghez” nem szükséges komolyabb képzettség, a téma nem annyira tudományos, mint inkább gyakorlati, a cél sem a megismerés, a tudományos elemzés, inkább a direktív funkció dominál, és a szakmai kommunikációhoz szükséges nyelvi elemek sem sokban térnek el a köznyelvi elemektől: a labdarúgás szaknyelve kevésbé kidolgozott, kevésbé tér el a köznyelvtől. A szakmai jelleget legjobban a lexikai elemek (terminológia) biztosítják, de a jelen esetben ezek sem képviselnek egy szigorú rendszerbe állított, pontos definíciókkal rendelkező szakmai terminológiát.

Az egyik legismertebb és az idegennyelv-oktatáson belül széles körben tanított szaknyelv az üzleti nyelv, ennek ellenére nem teljesen tipikus szakmai kommunikáció az üzleti tárgyalás sem. A szaknyelvi lexika, illetve terminológia kidolgozottságának, pontosságának mértéke változó, és az adott helyzetben minimális is lehet. Az üzleti szaknyelvet más nyelvi jellemzők sem mindig különböztetik meg élesen a köznyelvtől. A tudományos kommunikációtól eltérően funkciója sokszor nem referenciális, hanem direktív, a meggyőzésre irányul.

### **Néhány példa a szaknyelvek típusaira**

Az alábbiakban kommentár nélkül leírunk néhány prototipikus, illetve periférikus szaknyelvet, illetve szakmai kommunikációs helyzetet.

#### ***Prototipikus szaknyelvi kommunikáció: írott természettudományos szaknyelvi kommunikáció***

- Az üzenet küldője: természettudós
- Az üzenet címzettje: természettudós
- Az üzenet témája: természettudományos probléma
- Az üzenet funkciója: referenciális; megismerés
- Az üzenet módja: írott
- Az üzenet stílusa: formális
- Az üzenet nyelve:
  - Nyelvtan: jelentős disztribúciós különbségek a köznyelvhez képest
  - Lexika: pontosan meghatározott terminusok, általános tudományos lexika
  - Frazeológia: tipikus tudományos sztereotip fordulatok

#### ***Periférikus szaknyelvi kommunikáció: beszélt sportnyelvi kommunikáció***

- Az üzenet küldője: sportoló
- Az üzenet címzettje: sportoló
- Az üzenet témája: sporttevékenység kommentálása és irányítása
- Az üzenet funkciója: direktív, referenciális és expresszív elemek
- Az üzenet módja: beszélt
- Az üzenet stílusa: informális
- Az üzenet nyelve:
  - Nyelvtan: köznyelvi (esetleg néhány disztribúciós különbség)
  - Lexika: korlátozott szaknyelvi; kevés felismerhető terminus, a definíciók nem pontosak
  - Frazeológia: idiomatikus kifejezések, kötött szókapcsolatok

#### ***Köztes szaknyelv: szóbeli üzleti tárgyalás***

- Az üzenet küldője: üzletember
- Az üzenet címzettje: üzletember
- Az üzenet témája: üzleti tárgyalás: áruk adásvétele stb.
- Az üzenet funkciója: direktív (meggyőzés), referenciális (információcsere), + néhány jellegzetes interperszonális beszédaktus
- Az üzenet módja: beszélt
- Az üzenet stílusa: formális – informális kontinuum
- Az üzenet nyelve:
  - Nyelvtan: köznyelvi (esetleg néhány disztribúciós különbség)



- Lexika: terminusok, részben terminusként, részben determinologizálva (kevésszámú, nem központi kérdés)
- Frazeológia: az üzleti nyelv sztereotíp fordulatai

### A szaknyelvi kommunikáció problémái: terminológia és zsargon

Érdekes megfigyelni, hogy a nem-nyelvész szakemberek szaknyelven általában a szakmai terminológiát értik, és gyakran panaszkodnak amiatt, hogy a szakmai terminológia és annak használata nem megfelelő. Ez a következőket jelenti:

- Nincs megfelelő magyar terminológia
- Többféle magyar terminológia van
- A gyakorlati szaknyelvben más terminológiát használnak, illetve pontatlanul használják a terminusokat
- A nem-szakemberek pontatlanul, más jelentésben használják a terminusokat.

A szakemberek ösztönösen puristák, és szeretnék, ha szakterületükön megfelelően rendezett, standardizált, egységes, magyar nyelvű és mindenki által szabatosan használt terminológia állna rendelkezésre. Érdekes módon a reklámtörvénnyel kapcsolatos nyelvi vitában a szakemberek egyöntetűen a magyarítás mellett álltak. Úgy gondolom, ebben az egységes magatartásban több van, mint a leíró nyelvészet elveinek nem ismerése.

A szakember legfőbb törekvése az, hogy az információ egyik féltől a másikhoz torzítás nélkül eljusson, és ezt számára azon a szakmai szinten, amelyen ő működik (a tudományos szinten) az egyértelmű, egységes terminológia biztosítja. Ha ez hiányzik, a kommunikáció hatékonysága csökken, tehát ebből a szempontból a szakembereknek feltétlenül igazuk van abban, hogy a terminusoknak egyértelműeknek kell lenniük, és meghatározott jelentésben kell őket használni. Igazuk van abban is, hogy a terminológia rendezettsége érdekében mesterségesen is be lehet avatkozni, és érdemes is beavatkozni a nyelvbe. Ezen a ponton a szaknyelv (szaknyelvi stílus/nyelvhasználat) eltér a köznyelvtől: míg az utóbbi folyamatait *lényegében* nem lehet tudatos beavatkozással befolyásolni (bár egyes lexikai elemek használatát igen; lásd a tabunak számító náci szavak kerülését [*élettér*], vagy a feminista mozgalom által bevezetett nyelvi változtatásokat), a szaknyelvben lehetséges és gyakori a tudatos beavatkozás. Míg korábban *robbanómotorokról*, *sárhányóról*, *gyomirtásról* beszéltünk, ma már a szaknyelvben kizárólagosan (a köznyelvben pedig növekvő mértékben) a *belső égésű motorok*, a *sárvédő* és a *gyomszabályozás* terminusokat használjuk. A korábbi terminusok lecserélése és a standardizálás azért könnyebb a szaknyelvben, mert a szaknyelvet használók köre korlátozottabb, az adott beszélői csoport egyértelműen érdekelt a szabályozásban, és a változást kezdeményezők szaktekintélye sokszor vitathatatlan. Az is ismeretes, hogy a beszédprodukciónál a lexikai elemek választása mindig tudatosabb, mint a szintaktikai elemké, különösen az írott nyelvben. Pontosan ezért létezik sok országban terminológiai bizottság, amely arra hivatott, hogy a különböző szakterületek szabványosított terminológiáját megteremtse.

Természetesen a szakemberek nem mindig veszik figyelembe, hogy a szaknyelvi nyelvhasználat teljes és tökéletes szabályozása lehetetlen, mivel a szaknyelvi nyelvhasználat is nyelv, és ki van téve a természetes nyelvben lejátszódó összes folyamatnak, amelyek az egységes és egyértelmű terminológiahasználat ellen hatnak. A szaknyelvekben két ellentétes tendencia figyelhető meg:

- Explicitiségre, pontosságra törekvés  $\Rightarrow$  szókapcsolatok, többszörösen összetett szavakból álló terminusok használata;
- Gazdaságosságra törekvés  $\Rightarrow$  rövidülés  $\Rightarrow$  pontatlanság, egyértelműség elvesztése, poliszémia.

Az egyik fontos tényező a szakterületek specializálódása és viszonylagos elszigeteltsége, ami azt eredményezi, hogy ugyanarra a fogalomra különböző szakterületeken más-más terminust használnak (terminológiai szinonímia). Elkerülhetetlen a különböző szakmai szinteken folyó kommunikáció hatása is: ha nem tudományos, hanem műhelynyelvi szinten használják a terminusokat, azok tartalmilag veszíthetnek pontosságukból. A terminust műhelynyelvi szinten használó már nem egészen azt a fogalmat érti rajta, mint a tudós szakember, vagy a terminushoz kapcsolt fogalma tudományosan

kevésbé pontos – itt tehát már megkezdődik a determinologizáció, illetve a terminológiai poliszémia kialakulásának folyamata. A terminusok a szakmai nyelvhasználat során – a kommunikáció gazdaságossága érdekében – gyakran rövidülnek, így veszítenek egyértelműségükből, illetve egyértelműségük ugyanúgy kontextusfüggővé válik, mint a köznyelvi szavaké, és kialakul a terminológiai poliszémia. Mivel sok esetben más terminust használnak a műhelynyelvben, mint a tudományos nyelvben, a terminológiai szinonímia alakul ki. A szaknyelvhasználat következő szintjén, ahol már egyáltalán nem szakemberek használják a szaknyelvet, ugyanezek a folyamatok még erőteljesebben jelentkeznek: a pontatlanságok és eltérések a szabványos terminológiahasználathoz képest még nagyobbak, még zavaróbbak lesznek.

A mai társadalmi nyelvhasználatra (minden országban) jellemző a terminusok nagymértékű beáramlása. Mindenki szakember valamiben, mindenki egyre több szakterület szakszókincsével kerül kapcsolatba, amelyeknek egy részét – legalábbis receptív módon – elsajátítja. A különböző szakterületeken egyre részletesebb szakterminológiákat dolgoznak ki, és egyre több olyan területen keletkeznek szakterminológiák, amelyek azelőtt speciálisan köznyelvi szakterületnek számítottak (lásd például a *darabolt csirke* és hasonló köznyelvi szavak meghatározását a Codex Alimentariusban). Azok azonban, akik az adott területnek nem szakemberei, a szóalkotással, illetve köznyelvi szavak átértelmezésével, terminologizációjával keletkezett új terminusokat nem terminusként, hanem determinologizált lexikai egységként használják. Míg a szakember számára a terminus definícióval rendelkező lexikai egység, amelynek pontos helye van a terminológia hierarchikus rendszerében, a köznyelvi terminusokat más lexikai egységekhez hasonlóan prototípus-kategóriaként kezeli, és nem ismeri azokat a szükséges és elégséges jegyeket, amelyek a meghatározáshoz szükségesek.

A szakmai kommunikáció másik fő problémája a zsargonszerű nyelvhasználat. Ezt inkább a nyelvészek és nyelvművelők szokták nehezményezni, míg a szakemberek jelentős részét ez a kérdés kevésbé izgatja. A zsargon egyik fajtája a szaknyelvi stílus indokolatlan használata, amikor a kommunikációs helyzet vagy a téma nem indokolja (nagyképűség, porhintés, "szaknyelvsznobéria"; hivatali nyelv), másik fajtája az, amikor a szaknyelvi kommunikátor figyelmen kívül hagyja a relevancia elvének a második részét, tehát hogy a közlő félnek megfelelő kontextuális hatást kell elérnie *ésszerű feldolgozási erőfeszítés mellett*, tehát figyelembe kellene vennie a hallgató ismereteit is. A szakemberek szaknyelvhasználatának valószínűleg ez az Achilles-sarka, tehát a befogadó fél feldolgozási kapacitásának figyelmen kívül hagyása. Ezen a területen tehát, ha nem is a *nyelvet*, de a beszélők *nyelvhasználati képességét* feltétlenül javítani lehetne és kellene, elsősorban a leendő szakemberek anyaszaknyelvi képzésével, amelynek során legfőképpen azt kellene tudatosítaniuk, hogy a kommunikáció sikere két félen múlik, és az első személy nagymértékben felelős azért, hogy a második személy (ésszerű feldolgozási erőfeszítés mellett) megértse, amit közölni akar.

Az ésszerű feldolgozási erőfeszítés természetesen nem azt jelenti, hogy egy iskolás gyermeknek is meg kell értenie egy Nobel-díjas professzor előadását, egy tőzsdei jelentést vagy egy üzleti tárgyalást, hanem hogy a megcélzott második személy - a másik tudós, a másik alkuész, illetve a tárgyalópartner - megértse. Ha viszont a szakember azt akarja, hogy szakmai jellegű kommunikációja nem szakmai közönség (a "nagyközönség") számára is releváns legyen, akkor a feldolgozási erőfeszítés kérdése még hangsúlyosabban jelentkezik. A hagyományos hivatali és jogi nyelvhasználat megreformálásának, érthetőbbé és relevánsabbá tételének kérdése már több országban is napirendre került: Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban a *Plain English Campaign* már jelentős sikereket ért (Heltai – Nagy, 1997). Az EU-szövegek érthetőségének növelését tűzte ki célul az EU fordítószolgálat által indított *Clear the Fog* mozgalom (Wagner et al, 2002).

### Hivatkozások

- Némethné Hock Ildikó (2001): *Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes*. PhD-disszertáció. ELTE: Budapest
- Akhmanova, O. S. – Glushko M. M. (1974): *Funkcional'nyj stil' obscsenaucsnogo jazika i metodj jejo issledovanyija*. MGU: Moskva
- Halliday, M.A.K. – McIntosh, A. – Strevens, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman: London
- Heltai, P. – Nagy, R. (1997): Nyelvművelés Angliában és Amerikában: a Plain English Campaign. *Magyar Nyelvtör.* 121. évf. 4. szám. 1997. október-december 396-409
- Sperber, D. and Wilson, D. (1986). *Relevance*. Blackwell: Oxford
- Wagner, E. – Bech, S. – Martínez, J.M. (eds.) (2002): *Translating for the European Institutions*. St Jerome Publishing: Manchester

Mihalovics Árpád  
Veszprémi Egyetem  
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

## A trianoni békeszerződés szövegének pragmatikai elemzése (részlet)

*A jogi gyakorlat a nemzetközi szerződésnek többféle (nyelvtani, teleologikus, történeti, rendszertani stb.) értelmezését ismeri és alkalmazza. A tanulmány első részében érvekkel alátámasztva megvilágítjuk, hogy a „nyelvtani értelmezések” megnevezés egyáltalán nem helytálló, helyette a szövegnyelvszervi értelmezést javasoljuk, amely magában foglalja a grammatikai (= morfoszintaktikai), szemantikai és pragmatikai vonatkozásokat is. A második részben a direktív és a promisszív illokúciós megnyilatkozások rövid tárgyalása után bemutatjuk a trianoni békeszerződés direktív-promisszív megnyilatkozásait, amelyek eklatáns bizonyítékai a diktátum-jellegnek.*

### Nemzetközi szerződések – békeszerződések és értelmezésük

#### **A nemzetközi jog egyik legfontosabb dokumentuma a „nemzetközi szerződés”**

Nézzük meg először ennek a jogi műszónak a definícióját:

- (1) Szokásjogi definíció. „A nemzetközi jog két vagy több alanya között kötött minden olyan megállapodás, amelynek célja jogi hatások elérésére irányul és amelyet a nemzetközi jog szabályoz.” (Nguyen Q. D. et alii 1998:71)
- (2) „A nemzetközi szerződés a nemzetközi jog alanyai között létrejött olyan megállapodás, amely nemzetközi jogok és kötelezettségek létrehozására, módosítására vagy megszüntetésére irányul.” (Bokorné 1997:33)
- (3) „Nemzetközi szerződésen a jogalanyok között létrejött olyan kifejezett **akarat-megegyezést** kell érteni, amely nemzetközi jogok és kötelezettségek létrehozására, módosítására vagy megszüntetésére irányul.” (Nagy, 1999: 344)

Bizonyos szintű értelmezésként lássunk még néhány hivatkozást az utóbb idézett szakmunkából: „A nemzetközi szerződés, mint a nemzetközi jogalanyok közötti kifejezett akarat-megegyezés igen sok néven jelenhet meg.” (Nagy, 1999: 345)

Egyes szerzők több mint 30 féle elnevezést említenek, amelyek közül a legfontosabbak a következők: **szerződések** (traités), **egyezmények** (conventions), **megállapodások** (accords), **nyilatkozatok** (déclarations), **paktumok** (pactes), **jegyzőkönyvek** (protocoles), **alapkormányok** (cartes), **kompromisszumok** (compromis), **konkordátumok** (concordats), **jegyzékváltások** (échanges de notes), **modus vivendi** stb.

„Szerződés elnevezéssel a nemzetközi jogalanyok rendszerint a legjelentősebb politikai megállapodásokat illetik, amelyek döntően befolyásolják a szerződő felek egymás közötti viszonyát. Példa erre a *békeszerződés*. Néha a szerződés szót nem fordítják le, és a latin elnevezésű *paktummal* is találkozunk...” (Nagy,1999:345)

A többi szerződés-típusú dokumentummal most nem foglalkozunk, azok definícióit megtalálhatjuk a nemzetközi joggal foglalkozó szakmunkákban.

#### **A továbbiakban vessünk egy pillantást a békeszerződés fogalmára**

„... a háborút legtöbnyire békeszerződés zárja le, mely formailag a háborút viselt államok kölcsönös megállapodása a háború utáni békes újjárendezés feltételeit illetően, s így politikai, katonai és gazdasági jellegű rendelkezéseket tartalmaz. Ha a háború az egyik fél győzelmével és a másik fél vereségével fejeződik be, a békeszerződés feltételeit voltaképpen a győztes állam *diktálja*, amelyet a legyőzött kényszer hatása alatt fogad el. Ez a kényszer azonban a régi nemzetközi jogi felfogás szerint a békeszerződés érvényességét nem befolyásolta, mivel nem az állam képviselőivel, hanem magával az állammal szemben alkalmazott kényszer volt, és a békeszerződéskor a legyőzött állam nevében eljáró megbízott államának – bár kényszer hatása alatt kialakított – akaratát fejezte ki.” (Herczeg, 1989:356)

Hát pontosan ilyen (= a fentebb említett) körülmények között született meg a trianoni békeszerződés, amelynek egy új típusú elemzési lehetőségét szeretném a későbbiekben felvillantani a nyelvészeti pragmatika eszközeinek felhasználásával.

#### **A nemzetközi jog a jogértelmezésnek többféle módszerét különbözteti meg az alábbiak szerint:**

A. a jogalkotói akaratkeresésnek a szerződés szövegén belüli módszerei:

Aa. nyelvteni értelmezés;

- Ab. logikai értelmezés (= a szerződést a maga egészében kell vizsgálni);
- Ac. teleologikus értelmezés (= a szerződés célját tekinti irányadónak)
- B. a jogalkotói akarat keresése a szerződés szövegén kívül:
  - Ba. történeti értelmezés (= az adott konkrét történelmi körülmények figyelembevétele);
  - Bb. gyakorlati (uzuális) értelmezés (= a szerződő felek későbbi magatartását vizsgálja);
  - Bc. Rendszertani értelmezés (= más szerződésekhez, ill. a nemzetközi jog alapjaihoz való viszonyt vizsgálja)

Térjünk vissza az ún. nyelvtani értelmezéshez!

„*Nyelvtani értelmezés*en a szerződésértelmezésnek azt a módját értjük, amely a szöveg értelmét a használt szavak jelentése és az alkalmazott nyelvtani formák alapján igyekszik feltárni.” (Herczeg, 1989:169)

Ilyen támpontokat (?) találunk erre vonatkozóan a jogi kézikönyvben:

„... a szerződésben használt kifejezéseket a szerződéskötés időpontjában fennálló *természetes és közönséges értelmükben* kell venni.” (Herczeg, 1989:169) – Meg kell jegyeznünk, hogy ez nem mindig bizonyul könnyűnek, hisz’ a szövegértelmezéseket nem szaknyelv-történészek végzik!

„... a szavakat nem egyenként kiragadva, hanem az őket körülvevő szövegbe beillesztve kell vizsgálni.” (Herczeg, 1989:169)

Ez utóbbi megjegyzésből és az előzőekből is következik, hogy nem helytálló a ’*nyelvtani értelmezés*’ megnevezés, mivel itt sokkal többről van szó.

Szó van itt grammatikáról, szemantikáról és pragmatikáról, de leginkább szövegtani (azaz szöveg szintű nyelvi elemzésről). Ily módon nem kínálkozik jobb megoldás, minthogy visszatérjünk a Morris-i hármas felosztáshoz:

„Egy nyelv – a szó teljes szemiotikai értelemben véve – jelhordozók minden olyan interszubjektív halmaza, amelynek használatát szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szabályok határozzák meg.” (Morris, 1938/2004: 186) – S érvényes mindez a szövegelemzés szintjeire is.

A fentiek alapján a nemzetközi szerződések „nyelvtani értelmezése” helyett célszerű „szövegnyelvészeti értelmezésről” beszélni, ami magába foglalja a grammatikai (= morfoszintaktikai), a szemantikai és a pragmatikai dimenziókat.

A francia nemzetközi jogi kézikönyvekben a szövegszintű elemzésre vonatkozóan már találunk egyértelmű utalásokat (vö. pl. Nguyen et alii., 1987:239)<sup>1</sup>

## A Trianoni békeszerződés

Mint ismeretes, az első világháborút lezáró békeszerződések sorában a Magyarországgal kötött szerződést a versailles-i Nagy Trianon-palotában írták alá Magyarország és az antant (Szövetséges és Társult Hatalmak) képviselői 1920. június 4-én. (Az előzetes tárgyalások 1920. január 16-án zárultak le.) A záró tárgyalásokon mind az öt főhatalom a legmagasabb szinten képviseltette magát: Franciaországot Clemenceau, a Brit Birodalmat Lloyd George, Olaszországot Francesco Nitti miniszterelnök, az Amerikai Egyesült Államokat Wallace, Japánt pedig Matsui nagykövetek képviselték. A magyar delegáció vezetője gróf Apponyi Albert volt.<sup>2</sup> – A Trianoni békeszerződésről részletesen és tárgyilagosan értekezik (többek között) Romsics Ignác (2003) kiváló monográfiájában.

Az országgyűlés a Trianoni békeszerződést 1921. július 26-án 1921. évi XXXIII. törvényként iktatta be. A törvénycikk hivatalos szövege francia és magyar nyelven megjelent a Budapesti Közlöny 168. (1921. július 31-i vasárnapi) számában. A békeszerződés 14 részből, ezen belül 364 szócikkből és számos függelékből áll. A trianoni békeszerződés francia, angol és olasz nyelvű hiteles szövege közül eltérés esetén a francia szöveg volt az irányadó, ezzel szemben a Párizs-környéki békeszerződések legfontosabbikában, a versailles-i békeszerződésben mind a francia, mind pedig az angol szöveg egyenlő erjű.

„A Trianoni békeszerződés következtében Magyarország területe (Horvátország nélkül) 282 000 km<sup>2</sup>-ről 93 000 km<sup>2</sup>-re, lakossága 20,9 millióról 7,6 millióra csökkent. Az elcsatolt területeken 3,2 millió magyar élt, ... Magyarország elvesztette nyersanyagforrásainak jelentős részét, az új határok vasútvonalakat vágtak ketté, a jóvátételi kötelezettségek pedig szinte elviselhetetlen terheket róttak a magyar gazdaságra.” (Hegedűs 2000:262).

## A performatív megnyilatkozások két típusa: a direktívumok és a promisszívumok

E rövid jogi és történelmi bevezető után térjünk át a nyelvtudomány, nevezetesen a nyelvészeti pragmatika területére, egészen pontosan tekintsük át tömören a performatív megnyilatkozások kérdéskörét!

A *beszédaktus-elmélet* megalkotója J. L. Austin (1962, 1990) angol nyelvfilozófus a verbális megnyilatkozásokat két nagy csoportba osztotta. Megnyilatkozásaink egy része a nyelven kívüli világ jelenségeinek, tényeinek a leírása, konstatálása (pl. Esik az eső. Az autóm elromlott.) Egyes megnyilatkozásokkal viszont semmit sem konstatálunk, hanem kimondásukkal vagy leírásukkal bizonyos cselekvést hajtunk végre (pl. Gartulálok! Megkérlek, hogy éged el a levelet. stb.) Austin az ilyen mondatok igéit performatívumoknak, azaz beszédcselekvéseknek (beszédtetteknek vagy beszédaktusoknak) nevezte. Austin teóriáját egyik tanítványa Searle (1969), valamint a francia Recanati (1981) fejlesztette tovább.

Searle azt bizonyította be, hogy minden kijelentéssel – nemcsak a performatív igét tartalmazókkal – cselekvést hajtunk végre, azaz minden beszéderedmény tartalmaz valamiféle cselekvést.

„A beszédaktus funkciója tehát a beszélőt (írót) és a hallgatót (olvasót) egyaránt érinti, mindketten cselekednek vagy cselekedhetnek. A beszéddel valójában mindig cselekszünk : Minden beszéd vagy írás és azok megértése önmagában cselekvés.” (Tolcsvai Nagy, 2000: 38)

Tulajdonképpen nincs is olyan megnyilvánulásunk, amelynek kimondása ne valamiféle cselekvés (ígéret, kérés, parancs, figyelmeztetés, engedélyezés, tiltás, stb) végrehajtásával lenne egyenlő. Ezeket a megnyilatkozásokat a pragmatikai szakirodalomban illokúciós beszédaktusoknak nevezik. Két fontos összetevőjük, alkotóelemük (1) az *illokúciós érték vagy erő* (=Ie) és (2) a *propozicionális tartalom* (Pt).

Pl. Megigérem, hogy holnap meglátogatlak.

(Ie)                    ||                    (Pt)

„A nyelv alkalmazási változatossága mérhetetlen... [s ebből következik, hogy:] a propozíciós tartalom végtelenül sokféle lehet.” (Searle, 2000:147)

A következő táblázat segítségével egybevetjük a beszédaktus-elmélet klasszikusainak az illokúciós beszédaktusokra vonatkozó felosztását (1. táblázat).

1.táblázat

Abeszédaktus-elmélet klasszikusainak az illokúciós beszédaktusokra vonatkozó felosztása

Austin (1962)	Searle (1969)	Recanati (1981)	Vanderveken (1988)
1. Ítélezők (verdictives) <i>(Igék: felment, elítél, talál (vmilyenek), tart (vmilyenek), tekint, osztályoz, értékel, elemez, becsül)</i>	assertives	0	(but) assertif
2. Végrehajtók (exercitives) <i>(Igék: kinevez, elvet, elrendel, sürget, figyelmeztet, utasít, követel, tanácsol, könyörög, ajánl)</i>	directives	prescriptifs	(but) directif
3. Elkötelezők (commissives) <i>(Igék: ígér, felvállal, aláír, szerződik, támogat, esküszik, pártfogol, ellenez, képvisel)</i>	commissives	promissifs	(but) engageant
1. Viselkedők (behabitives) <i>(Igék: bocsánatot kér, megköszön, sajnál, együttérez, tisztel, méltányol, üdvözl, felköszönt, átkoz)</i>	expressives	non représentatifs	(but) expressif
2. Bemutatók (expositives) <i>(Igék: állít, tagad, kijelent, elismer, egyetért, kifogásol, ellenvet, elvet, helyesbít, hangsúlyoz, megfogalmaz)</i>	declaratives	déclaratifs	(but) déclaratif

Megjegyzések: /1/ Természetesen minden csoport több (kb. 20-50) igét, igei szerkezetet tartalmaz. /2/ Valamennyi csoport jelentéstartalma viszonylag jól körülhatárolt.

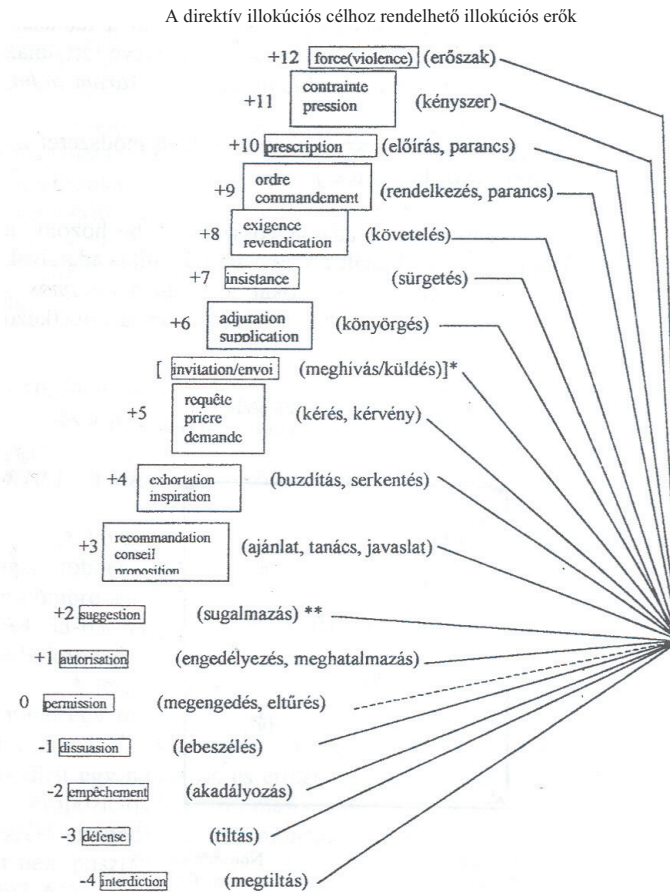
## Mielőtt rátérnénk a trianoni békeszerződés néhány konkrét illokúciós megnyilatkozásának vizsgálatára, lássuk tömören a direktív és a promisszív megnyilatkozások lényegét:

A direktívumokról:

„A direktívumok illokúciós lényege rávenni a hallgatót, hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően alakítsa viselkedését. Példák a direktívumokra az utasítások, parancsok és kérések... Minden direktívum egy vagy kifejezése, amihez a viselkedését kellene irányítania a hallgatónak.” (Searle, 2000:149)

A direktív illokúciós célhoz rendelhető illokúciós erők széles skálán ábrázolhatók (1. ábra).

1. ábra



A komisszív /promisszív beszédaktusok:

„Minden komisszívum valamilyen elkötelezettség a beszélő részéről, melyben vállalja a proпозиációs tartalomban megjelenített aktus lefolyását. Példák a komisszívumokra az ígéret, fogadalmak, felajánlások, megállapodások és jótállások.” (Searle, 2000: 149)

**A továbbiakban a trianoni békeszerződés illokúciós megnyilatkozásait szeretném szemléltetni/szemléletesen bemutatni:**

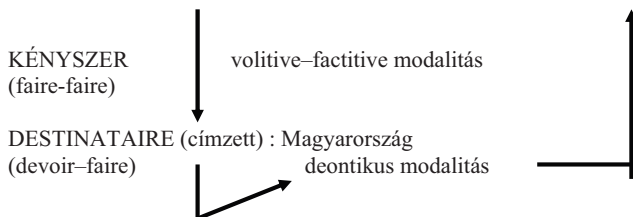
Példák: Magyarország

§§ 36 lemond, 41 elismeri, 42 lemond, 45 lemond, 48 elismeri, 49 lemond, 53 lemond, kötelezi magát, 54 kötelezi magát, 55 kötelezi magát, 60 hozzájárul, 68 kijelenti, hogy; hozzájárul, 69 kijelenti, hogy elismeri, 70 kötelezi magát, 71 lemond, 72 elismeri, hogy; kötelezi magát, 73 kötelezi magát, 74 kijelenti, hogy elismeri és elfogadja; kötelezi magát, hogy elfogadja; kötelezi magát, hogy elismeri, 75 lemond, kötelezi magát, hogy elismeri, 77 haladéktalanul át fogja adni, kötelezi magát;

## A Szerződés idézett megnyilatkozásainak értelmezése

### 1. A modalitás szintjén

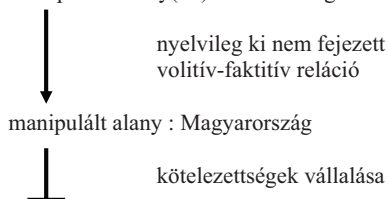
DESTINATEUR (feladó) : a Szövetségesek és Társult Hatalmak



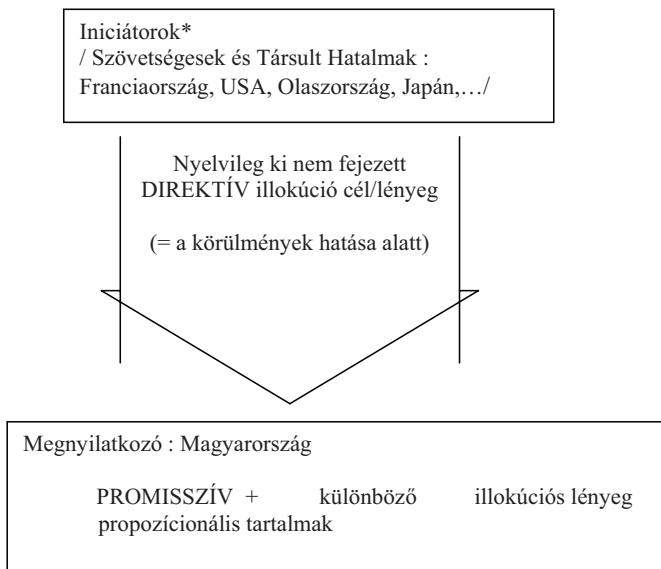
### 2. Szemantikai szinten

MANIPULATION<sup>3</sup> (vö. Párizsi Szemantikai Iskola)

Manipuláló alany(ok) : a Szövetségesek és Társult Hatalmak



### 3. Pragmatikai szinten



Lényegében és valójában:

DIREKTIVO–PROMISSZÍV MEGNYILATKOZÁSOK

Azaz kényszer alatt tett ígéretet, elkötelezettségek, garanciák.

\* Iniciator (<lat: iniciō 'beledob, belevet, kezdeményez').

#### 4. A szerződés diktátum jellegének bizonyítékai

- A trianoni békeszerződés kapcsán hazai és külföldi történészek számos alkalommal és helyen bebizonyították azt a tényt, hogy győztes pozícióból a Szövetséges és Társult Hatalmak – a magyar kormány és Magyarország népének a megkérdése nélkül – Közép-Európának a rendjét is új alapokra akarták helyezni, s ezt sajnos, nagyon felemás módon sikerült is megvalósítaniuk.
- A Trésor de la langue française 16 kötetes értelmező szótárban, amelyet francia nyelvészek szerkesztettek a *Diktat* terminus meghatározásakor első és egyértelmű példaként találjuk a Versailles-i békeszerződést a következőképpen:  
„DIKTAT, DICTAT, subst. masc.  
[P. réf au Diktat de Versailles, tarité de paix 1919] Traité imposé par une nation à une autre sans discussion des conditions.”
- A nyelvtudomány (különösen a nyelvészeti pragmatika) eszközeivel is bizonyítható, hogy a békeszerződés illokúciós megnyilatkozásai DIREKTIVO–PROMISSZÍV erővel/lényeggel bírnak, azaz hogy azok teljességgel a győztes (külső hatalmak erős direktív célzatú és erejű) befolyása alatt íródtak. – Ily módon az elemzés végigvihető a Szerződés teljes szövegén.

#### Hivatkozások

*A szerződés. Trianon – a békediktátum hiteles szövege.* Budapesti Közlöny 168. szám, Budapest, 1921. július 31. (vasárnap).

Hasonmás kiadás. Migan Kiadó: Debrecen

Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words?* Oxford

Austin, J. L. (1990): *Tetten ért szavak.* Akadémiai Kiadó: Budapest

Bokorné Szegő Hanna (1997): *Nemzetközi jog.* Aula Kiadó: Budapest

Greimas, A. J. – Courtès, J. (1979): *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la Théorie du langage.* Tom 1. Hachette Université: Paris

Hegedűs Gyula (2000): *Történelmi dokumentumok lexikona.* Athenaeum Kiadó: Budapest

Herczeg Géza (szerk.) (1989): *Nemzetközi jog.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Mihalovics Árpád (1998): *Az akarat (volítio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban.* (Szintaxis–Szemantika–Pragmatika). Bessenyei György Könyvkiadó

Mihalovics Árpád (2000): A politikai szaknyelv néhány sajátossága. In: *Studia Europaea* Nyh. 2/29-61

Morris, Ch. (1938/2004): A jelelmélet megalapozása. In: Kárpáti Eszter (szerk.): *Szöveggyűjtemény a szemiotika tanulmányozásához.* Aula K.: Budapest 156-194

Nagy Károly (1999): *Nemzetközi jog.* Püski Kiadó Kft.: Budapest

Nguyen, Q. D. et alii (1987<sup>o</sup>): *Droit international public.* Librairie Générale de Droit et de la Jurisprudence: Paris.

Nguyen, Q. D. et alii (1998): *Nemzetközi közjog.* Osiris Kiadó: Budapest

Récanati, F. (1981): *Les énoncés performatifs.* Ed<sup>s</sup> de Minuit: Paris

Romosics Ignác (2003): *A trianoni békeszerződés.* Osiris Kiadó: Budapest

Searle, J. R. (1969): *Speech Acts.* Cambridge University Press: Cambridge

Searle, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom.* Vince Kiadó: Budapest

Tolcsvai Nagy Gábor (2000): *Nyelvi fogalmak kieszótára.* Korona Kiadó: Budapest

#### Jegyzetek

<sup>1</sup>. „*Divers moyens d'interprétation.* – Aux termes de l'article 31, paragraphe 1, de la Convention de Vienne, „un traité doit être interprété de bonne foi suivant le sens ordinaire à attribuer aux termes du traité dans leur contexte et à la lumière de son objet et de son but.” On ne saurait dire plus nettement que les différents moyens d'interprétation sont interdépendants: les moyens objectifs (texte, contexte, circonstances) sont indissociables des moyens subjectifs (objectifs poursuivis par les parties).

a/ *Le texte* est l'objet même de l'interprétation; il est aussi l'élément qui reflète le mieux les intentions des parties contractantes...

b/ Le texte est cependant indissociable du contexte...

c/ *Moyen complémentaires d'interprétation.* – Expression de la volonté des parties, le traité exprime en outre une règle de droit destinée à régir des rapports sociaux. Cette règle ne peut donc être envisagée indépendamment des circonstances associées à sa naissance et qui, à leur tour, sont étroitement liées à la vie sociale internationale.” (Nguyen et alii 1987:239)

<sup>2</sup>. (1920. január 16-án Párizsban, a külügyminisztérium épületében.) „A valamivel több, mint egy óras ülés keretében a közhiedelemmel ellentétben Apponyi nem három vagy négy nyelven, hanem franciául mondta el beszédét. Igaz viszont, hogy a nagyobb gondolati egységek után röviden angolul is ismertette téziseit, sőt előadásának végén néhány mondatban olaszul is összefoglalta mondanivalóját. Előadásának a vezérfonala ugyanaz volt, mint a bemutatkozó jegyzéké: a magyar integritás védelme történelmi, földrajzi, gazdasági és kulturális érvekre hivatkozva. Hangsúlyozta a nemzetiégi elv abszolútizálásának a veszélyességét, továbbá azt is, hogy az átadott tervezet szerint a döntéshozók még ezt az önmaguk által felállított elvet sem alkalmazták következetesen.” (Romsics 2003:175)



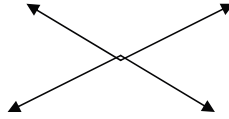
## 3. „Manipulation

1. À la différence de l'opération (en tant qu'action de l'homme sur les choses), la *manipulation* se caractérise comme une action de l'homme sur d'autres hommes, visant à leur faire exécuter un programme donné : dans le premier cas, il s'agit d'un „faire-être” ; dans le second d'une „faire-faire” ; ces deux formes d'activité, dont l'une s'inscrit , pour une large part, sur la dimension pragmatique et l'autre sur la dimension cognitive, correspondent ainsi à des sémiotique, la manipulation, en tant que faire-faire, donne lieu à quatre possibilités :

faire-faire  
(intervention)

faire ne pas faire  
(empêchement)

ne pas faire ne pas faire  
(laisser faire)



ne pas faire – faire  
(non-intervention).”

(Greimas, A. J. – Courtèse, J. Sémiotique  
Tom 1, Paris, 1979:220)



Nádai Julianna  
Széchenyi István Egyetem

## Gazdasági szakkikkek címének sajátosságai

*A nemzetközi vállalatok magyarországi megjelenésükkel jelentős mértékben előmozdították a szaknyelvoktatás és szaknyelv kutatás fejlődését. A szaknyelv mint speciális kommunikáció nyelvi és nyelven kívüli jellemzőinek feltérképezésével párhuzamosan a didaktikai kérdések is előtérbe kerültek. A gazdasági szaknyelv oktatása más szakterületekhez hasonlóan nem korlátozódhat a terminológia megismertetésére. A speciális lexikai, szintaktikai, pragmatikai jegyek és a kommunikációs stratégiák együttesére kell rávilágítani mind az írásbeli, mind a szóbeli szaknyelvi kommunikáció tanítása során. Munkám során ehhez angol és magyar nyelvű gazdasági témájú szakkikket használok. A szakkikkek értelmezéséhez az első lépcsőfok azok címének megértése, amely elméleti és gyakorlati tudást egyaránt igényel. Tanulmányomban a szakkikkek címének szerkezeti sajátosságait elemzem.*

### Bevezetés

A felsőoktatási intézmények közgazdász képzéséhez nélkülözhetetlen az autentikus szakkikkek felhasználása. A tantervek felépítése egyre inkább illeszkedik a régió és az ország nemzetközi szerepének gazdasági és kommunikációs igényeihez. Elfogadott tény, hogy a kommunikációt csak interdiszciplináris megközelítésben szabad elemezni. (Béres–Horányi, 1999) A nemzetközi sajtó nyelvezetének megértése a munkaerőpiaci helytállás egyik előfeltétele. Az új tudásipari igényeknek megfelelő tantervek kialakításával lehetőség nyílt arra, hogy olyan szakembereket képezzünk, akik biztos közgazdasági tudással és két idegen nyelv magas szintű ismeretével rendelkeznek.

A szaknyelvi kommunikáció a szaknyelv megvalósításának egyik eszköze. (Borgulya, 2001) A hazai és nemzetközi nyelvvoktatási tendenciák megismerése a szaknyelvi kommunikációs kurzusokon oktatóktól is elvárás kell, hogy legyen. (Ablonczyné, 2003)

A következőkben a szakkikkek címének sajátosságait vizsgálom különös tekintettel azokra a terminusokra melyek a köznyelvben is elfogadott szóhasználatá váltak.

### Általános nyelv – szaknyelv

Az alcímben szereplő két meghatározás tisztázása nélkül nem vizsgálhatjuk a terminusok helyét a nyelvi rendszerben. Gyakran felmerül a kérdés, hogy a szaknyelvet az általános nyelvtől elkülönítve, vagy azzal együtt kell-e tanítani. Mivel a szaknyelv az általános nyelvi normák szerint szerveződik, egymástól nem elválasztható fogalmak.

Általános, standard nyelvként azt a nyelvet tekintjük, amit a társadalom egy széles köre használ azzal a céllal, hogy magát a társadalom minden más tagjával nehézségek nélkül megértse és őket megértse (Petneki, 2000). Mivel ez a társadalmi, regionális különbségekből adódó nyelvhasználati sajátosságokat nélkülözi, kiváló alapul szolgál a szaknyelvek elsajátításához. A társadalomban az adott foglalkozások kialakították saját szakmaspecifikus nyelvezetüket, amelyet kívülállók csak nehezen, vagy egyáltalán nem értenek meg.

A szaknyelv fogalmának meghatározásakor számos tényező együttállásáról beszélnek a kutatók, egységes és egyetlen meghatározás nem létezik. A szaknyelv legfontosabb ismérvei a következők:

- Kognitív műveletek sorozata
- Társadalmi nyelvváltozat (Seregi)
- Szakmai kommunikáció megvalósításának egyik eszköze (Borgulya)
- Interdiszciplinaritás
- Terminológia
- Nonverbális és verbális szint

A szaknyelvek tipizálása ma már nehéz vállalkozás a tudományterületek összefonódása miatt. A tudomány, a technológia rohamos fejlődése miatt a különböző diszciplínák szakemberei egymással együttműködve hatékonyabban tudnak dolgozni. Az orvosi, műszaki, jogi, gazdasági stb. szaknyelveken belül ezért alkategóriák is léteznek.

Petneki egyik tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a magasabb szakmai kompetenciával rendelkező szakemberek szaknyelvi ismeretei is magasabbak. Helytállásukhoz szükségük is van

ezekre az ismeretekre. A szaknyelv azonban strukturáltsága miatt nem határolható el az általános nyelvtől, használata szituációfüggő.

### **Gazdasági terminusok**

A szaknyelv nyomon követhető és vizsgálható megnyilvánulási formája a szakszöveg, melyek alkalmasak arra, hogy mind a gazdasági, mind a nyelvi folyamatok változásait előtűnk feltárják. Kurtán szerint:

„A szakszöveg specifikus beszédzándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi közlés, amely szerves kapcsolódásokból épül fel, auditív, vizuális (multimédiális) csatornán nyilvánul meg, specifikus beszédhelyzetekben (szövegkörnyezetben) konvencionálisan kialakított szerepek tesz eleget” (Kurtán, 2005).

A szaknyelv vizsgálata más tudományterülethez hasonlóan interdiszciplináris jelleget öltött. A nyelvészet számos ágának kutatási területe a szaknyelv, ezen belül kiemelt szerepet kap a gazdasági szaknyelv. Ennek oka a piacorientált világban keresendő, hiszen a rohamosan bővülő nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok, a migráció és a közvetlen külföldi befektetések megjelenése hazánkban magukkal hozzák a gazdaságban való tájékozottság igényét (Ablonczy, 2005). Ebben segítenek azok a szakmaspecifikus folyóiratok, melyek a gazdasági életben segítenek eligazodni.

Globális és részletes megérésükhöz összetett képességekre van szükség. Nem elég a szakkifejezések ismerete, szükség van a szakmai sajtó stilisztikai, strukturális és szintaktikai nyelvi jellegzetességeinek megismerésére is. Az olvasónak megfelelő lexikonnal kell rendelkeznie, a mondatok közötti kapcsolatrendszert fel kell ismernie és az összefüggéseket meglátnia. Mindez csak akkor lehetséges, ha rendelkezik a megfelelő szakismerettel, háttérismeretekkel, általános műveltséggel, kulturális érzékenységgel és ezek alapján az olvasott szövegből szerzett információkat ismereteinek kontextusában el tudja helyezni.

A címek nem csak tényközlő funkcióval bírnak, hanem már a cikk olvasása előtt igyekeznek az érzelmet, a témához való hozzáállásunkat befolyásolni. Mégis, kiemelkedő szerepet kapnak a terminusok, amelyek a cikkek, vagy azok címének gerincét adják.

A terminológia és a szakszókincs megkülönböztetésére Baker (idézi Kurtán) a következő felosztást tartja a legalkalmasabbnak. A szakkifejezések három csoportra bonthatók:

- Általános köznyelvi szókincs (erre támaszkodik a szaknyelv)
- Közös szakszókincs (több diszciplínában, eltérő fogalmi rendszerrel bíró kifejezések)
- Specifikus szakszókincs (egyes szakterületeken alkalmazott kifejezések)

A terminusok csak az utolsó csoportba tartozó szavakat/kifejezéseket takarják. A terminus fogalmát legjobban a következő meghatározással írhatjuk le: „egy vagy több szóból álló lexikai egység, amely egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelöl” (Fóris, 2005). A terminusok, így a gazdasági vonatkozásúak is, csak pragmatikai szempontból különböznek a köznyelvben használt szavaktól. Morfológiai, szintaktikai és szemantikai tulajdonságaik viszont nem mutatnak különbségeket. Mivel a gazdaság jelen van mindennapjainkban, terminológiai ismereteink bővítése elkerülhetetlen.

A szakkifejezésekkel szemben támasztott követelményekből láthatjuk, hogy megalkotásukhoz és alkalmassá tételükhöz változatos feltételrendszernek kell megfelelni, amelyek a következők (Szépe, 1982, idézi Kurtán, 2003):

- szabatosság (egyértelmű)
- alkalmaság (rövid, de rendszeralkotó)
- szemléletesség (elemek közötti kapcsolat)
- helyesség (korszerű nyelvhelyesség)
- hajlékonyság (továbbképezhető)
- egyöntetűség (rendszer első harmóniája)
- általános használat (szabványosítás, oktatás)
- állandóság, tartósság (történelmi kontinuitás)

A terminusok jelentéstartománya a köznyelvi szavakhoz képest gyorsan változik. A fejlődés ütemének köszönhetően egyes szakkifejezések idővel elavulttá válnak, esetleg használaton kívül kerülnek vagy új fogalmi rendszert takarnak. A régi terminusok helyébe és mellé újak lépnek vagy árnyaltabb

kifejezésre alkalmasabb szakkifejezések kerülnek. Ennek tudatosítására az oktatásban is nagy szükség van, ha naprakész tudással rendelkező szakembereket akarunk képezni.

## **Autenticitás és aktualitás**

A szaknyelvi oktatás tananyagainak összeállítása lehetetlen az írott sajtó termékeinek felhasználása nélkül. A tankönyvek hamar aktualitásukat veszítik, a tananyag az adott időszakra jellemző állapotokat rögzíti, ezért csak könyvekkel nem lehet és nem szabad a szaknyelvi képzést megvalósítani. Az aktualitás és az autenticitás kritériumait kell főként figyelembe venni a szakcikk kiválasztásakor, de a hallgatói célcsoport, a különböző tudásszintek és az oktatás célja is meghatározó.

A cikkek aktualitásának megítélése a témától és az érintettségétől függ. A tőzsdei árfolyamokat bemutató táblázatok, az infláció pillanatnyi állása hamar veszít hírértékéből, ennek ellenére nyelvi fejlesztésre alkalmassá tehető. A tendenciákat bemutató cikkek, a hosszútávon is ható eseményeket leíró szövegek azonban viszonylag hosszabb ideig aktuálisnak tekinthetők. A hallgatók motiváltsága is nagyobb az ilyen cikkek olvasására, hiszen napi tájékozódásuk a közéleti eseményekben segíti őket az idegen nyelvű cikkek megértésében. Részben így kapcsolódik be tehát az aktualitás problémájába az érintettség.

Autentikusnak tekinthetők azok a szakszövegek, amelyek hitelt érdemlő sajtótermékekből származnak, szakmailag elfogadott információforrásként szolgálnak és anyanyelvi megfogalmazásuk nyelvi szinten is hitelessé teszi őket.

## **A szakcikk sajtósági jellemzői**

A szaknyelvre jellemző normák a gazdasági szaklapokban is nyomon követhetők. A szigorú normák betartása a szaklap színvonalától, a célközönség összetételétől is függ. Az elemző, magas szakmai kompetenciára építő újságok sokkal több szakmaintern és kevesebb populáris cikket jelentetnek meg. Ezek a cikkek olyan terminológiával rendelkeznek, amit csak szakmabeliek értenek és tudnak értelmezni. Vannak azonban olyan írások, amelyek a hétköznapi, az adott szakterület iránt komolyan érdeklődő emberek igényeit elégítik ki. Az itt található terminuskészlet is megfelel a szakmai követelményeknek, kontextusuk azonban a köznyelvi normákhoz áll közel. Bár a köznyelvi normák inkább deskriptív jellegűek, a szaknyelvi normát a preskripció jellemzi. Vannak ugyanis olyan szabályszerűségek, melyeknek elhanyagolása a szöveg szakmaiságát kétségessé tenné.

A gazdasági szakcikkekből (főleg az oktatásban általam is használt angol nyelvűekben) a nominális stílus az uralkodó. A terjedelem korlátozása következtében a relevancia, a redundáns elemek kiszűrése a jellemző. A nyitó mondat a témamegadás eszköze, így legtöbbször ez a szöveg tételmondata. A téma kifejtése a logikai kapcsolódáson túl tárgyyszerű, a többszörösen összetett mondatok a gondolati kontinuitást biztosítják. A terminusok használatával a szerzők a minimalizálásra törekednek, hiszen fogalmi magyarázatokra egy-egy cikkben csak ritkán kerül sor. Ezzel feltételezik, hogy az olvasó tisztában van az adott szakkifejezés használati körével és a kontextusban azt értelmezni tudja. A terminusok a köznyelvi kifejezésekkel ellentétben szűk jelentésszférával rendelkeznek (Kurtán, 2003), számtalan esetben csak az adott szakterületen alkalmazhatók.

## **A szakcikk címének sajtósági jellemzői**

A magyar és az idegen nyelvű szakcikk közötti alapvető különbség a címadás időidőzítése. Míg a magyar nyelvű cikkek legtöbbször egy-egy jól 'kitalált' cím köré szerveződnek, az angol nyelvűek a szövegek megalkotása után keletkeznek.

A magyar és idegen nyelvű címek szerkezete meglepő módon sok azonosságot mutat. Idegen nyelven természetesen nehezebb tetten érni a rejtett információt, a sugalmazott ironiát, de egy-egy szaklap rendszeres olvasása képessé teszi az idegen nyelvű olvasót is ezek megértésére. A jó címek nem fedik fel a cikkek végső mondanóját, csak sejtetik azt, amihez változatos nyelvi eszközöket alkalmaznak a szerzők.

Az angol nyelvű címekben sok a névszói és a főnévi igeneves szerkezet, míg a segédigék egyáltalán nem jelennek meg a felszínen. Magyar nyelven ez a segédigék funkciójának különbsége miatt nem jelentős. Az igeidők szerepe elvész, participium és infinitívum alakokkal érzékelhető csak a történet ideje. A metaforák, hasonlatok, elliptikus mondatok és a torzított közmondások mind magyar, mind idegen nyelven megfigyelhetők.

A terminusok használata gyakoriság tekintetében korlátozottabb. Míg maga a cikk egy egész szakkifejezés-gyűjtemény lehet, a címekben ezeket lehetőleg kerüljük. A szigorúan szakmabeliek körében olvasott folyóiratokra ez valószínűleg nem jellemző, azonban ezeket ebben a tanulmányban nem vizsgálom. Egyre több azoknak a szakkifejezéseknek a száma, amelyek szinte észrevétlenül a terminusokból a köznyelvbe épültek. Ilyen kifejezésekkel már a címekben is találkozunk, hiszen ezek felkeltik az érdeklődésünket, anélkül, hogy megértési gondokat okoznának. A gazdasági szócikkekre ez különösen igaz. A gazdaság eseményei begyűrűznek mindennapi életünkbe, melynek következtében a szakkifejezések napi szókincsünk aktív részévé válnak, akár úgy is, hogy a szavak jelentéstartama nem változik.

### Terminusok – köznyelv

A terminusok rendszerint akkor kerülnek át a köznyelvbe, amikor már nem csak az adott szakma kiváltsága a fogalmi háttér megértése. Amikor a szakmán kívüliek is adekvát környezetben használják az adott fogalmat, anélkül, hogy annak terminusként való alkalmazásának nincsenek is tudatában, elmondhatjuk, hogy a kifejezés már nem (csak) terminusként jelenik meg a nyelvben. A köznyelv állandó fejlődésében nagy szerep jut a szakszókincs széleskörű elterjedésének. A köznyelv és a szaknyelv állandó kölcsönhatása előmozdítja mindkettő fejlődését.

A terminusok általános nyelvi megjelenésének egy másik oka a szaknyelv gyors átalakulása. A különböző szakterületek folyamatos fejlődése és átalakulása miatt egyes kifejezések hamar aktualitásukat veszítik, helyükre új, esetleg a fogalmat jobban kifejező terminusok kerülnek. Az általánosabb érvényű, régebbinek tekinthető szóhasználat viszont a köznyelv aktív részévé válik.

Olyan kifejezések is jelen vannak napi kommunikációnkban, amelyek terminusként való kategorizálhatósága az adott situációban történő fogalomalkotásunk szintjétől függ. A gazdasági szakkifejezéseknél is gyakran megtapasztalhatjuk ezt a jelenséget. A *piac, fuvarozás, bér, hitel, vállalkozó* szavak használata akkor sem okoz gondot, ha nem ismerjük azok pontos, minden aspektust figyelembe vevő definícióját.

A *költségvetés, szektor, bevétel* szavaink is beépültek a köznyelvi kommunikációba. Az *'ez már nem fér bele a költségvetésbe'*, az *'a családnak nincs annyi bevétele'* megnyilvánulások, bár gazdasági vonatkozású, pénzügyi helyzetre utaló kijelentések, megértése senkinek nem okoz gondot, használatuk nem szokatlan üzenet befogadója számára sem.

A *leasing* kifejezés, amely magyar helyesírással *lizing*ként is elfogadott, a fokozott autót vásárlási kedv miatt már közkeletű szó. A *lizingel* igei forma pedig a magyar igeképző *-el* hatására szinte idegenszerűségét is elveszti.

Az *ÁFA* mindenkiben negatív érzelmeket kiváltó jelentése mögött a köznyelvi beszélő nem egy bizonyos adófajtára asszociál, sokkal inkább maga az adózás jut eszébe, nem ismervén vagy figyelmen kívül hagyva az említett speciális adónem kritériumait. A *lizingel* szóhoz hasonlóan ez az adófajta is betűszóból morfológiával bíró szóvá alakult, amit nagyon jól mutatnak melléknévi és főnévi alakjainak már kötőjel nélkül és kisbetűvel írott változatai (*áfás, áfával*).

### Összefoglalás

Piacorientált világunknak köszönhetően a szaknyelvkutatás – legfőképp a gazdasági szaknyelv – jelentősége az utóbbi évtizedben jelentős mértékben növekedett. Az oktatásban is felismerhető ez a tendencia, hiszen az általános idegen nyelvi képzésről a szaknyelvi képzés felé tolódik a hangsúly. A szaknyelvek jellemzőinek ismeretében belátható, hogy a terminológia változásainak vizsgálata a gazdasági szaknyelv tanulmányozása során elkerülhetetlen, ha aktuális szaktudással rendelkező szakembereket akarunk képezni. A terminusok a köznyelvi beszélők számára sem elérhetetlen fogalmak, mivel a kifejezések nagy része a gazdasági fejlődés és a mindennapi érintettség következtében általános nyelvhasználatunk szerves részévé váltak. Ez tetten érhető folyóirataink cikkeiben és azok címében, hiszen a népszerűsítő írások szókincse részben ezekre a szakkifejezésekre épül. A terminusok használatának és a jelentésszűkülés, ill. bővülés következményei számos megoldásra váró kérdést vehetnek fel a kutatóknak a jövőben is.

### Hivatkozások

Ablonczyné Mihályka, L. (2003): A szaknyelvi kommunikációs kultúra: stratégiák és taktikák. In: Kukorelli Sándorné (szerk.): *A nyelvtudás szerepe a változó Európában*. Dunajváros. 2003. pp.116-121.

- Ablonczyné Mihályka, L. (2005): A gazdasági szaknyelvoktatás a szaknyelvkutatás szemszögéből. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Béres István – Horányi Özséb (szerk.) (1999): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris: Budapest
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.: Budapest
- Major, É. (2004): Milyen fajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörben. *Modern Nyelvoktatás*. VI. évfolyam. I. szám. pp. 33-49
- Petneki, K. (2000): A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. In: Szépe, Gy. (szerk.): *Modern Nyelvoktatás*





Séllyné Gyuró Monika  
Pécsi Tudományegyetem  
Egészségügyi Főiskolai Kar  
Pécsi Képzési Központ Szaknyelvi Tanszék

## A fájdalomenyhítés kommunikációjának fontossága az egészségügyi szaknyelv oktatásában

*A fájdalom alapvető emberi érzés és tapasztalati forrás. Egészségügyi keretekben a fájdalom csillapítása központi jelentőségű problémaként merül fel mind az egészségügyi szakemberek, mind a betegek szempontjából. Mindazonáltal a fájdalom enyhítésére nem csak orvosi, hanem kommunikációs eszközök is rendelkezésre állnak, melyek közvetlenül a szorongás oldásában, közvetetten a fájdalom csillapításában játszanak szerepet. Az egészségügyi szaknyelv tanmeneteinek összeállításakor különös figyelmet kell a fájdalom kommunikációjának tanítására fordítani. A megfelelően alkalmazott kommunikációs technikák kiegészíthetik a gyógyszeres kezelést, sok esetben önállóan is alkalmazhatók a terápia folyamán.*

### Mi a fájdalom?

#### *A fájdalom definíciója*

Közkeletű megfogalmazás szerint a fájdalom a szervezet vészreakciója a szövetkárosodás megakadályozására (Craig, 2004). E funkció létfontosságú minden élőlény esetében, de az emberi agy komplexitása, a problémamegoldás képessége, a társadalmi kapcsolatok összefüggései, s nem utolsósorban az emberi nyelv és beszéd sajátosságai az emberi fájdalomérzékelést és kommunikációt különleges megvilágításba helyezik.

#### *A fájdalom típusai*

Horváth (2005) a fájdalmat három csoportba osztja. Ezek a heveny, akut fájdalom, a krónikus és a komplex fájdalom.

#### *Heveny, akut fájdalom*

Akut fájdalmak (például törések, szövetkárosodások) esetén a fájdalom jelentkezése, keletkezésének oka és a klinikai tünetek egybeesnek, így a megfelelően alkalmazott terápia megszünteti a szenvedést. A kommunikációnak, a beavatkozás gyorsasága miatt itt van a legkisebb szerepe, hiszen sürgősségi esetekben (baleset) lehetetlen a terápiát, vagy a beavatkozás menetét megvitálni. Erre csak a lábadozó szakaszban kerülhet sor, amikor a beteg kommunikációképes állapotba kerül.

#### *Krónikus fájdalom*

Más esetekben (izületi fájdalom, szívbetegségek, fejfájás) a fájdalom elhúzódó természetű, mely több klinikai területet érint egyszerre, s a szenvedő beteg egyaránt szomatikus és pszichés problémákkal is küzd. A szomatikus tünetek gyakran pszichés köntösben (szorongásban) jelennek meg, megehezítve e két tünetcsoport szétválasztását. A kommunikációnak itt nyílik legtöbb lehetősége az intervencióra, hiszen a szorongást kiváltó külső tényezők (úgy mint a gazdasági feltételek romlása, az egészségkárosító környezet, a társas kapcsolatok hiánya, a konfliktus megoldó képesség és az életcél hiánya) szerepét ennél a fájdalomtípusban szenvedő betegeknél lehet a legjobban megvitálni.

#### *Komplex fájdalom*

A fájdalom ahány, annyiféle, hiszen jelentősen befolyásolja a nem, életkor, szociális körülmények, vagy akár a fájdalommal elérhető célok is. Így inkább komplex fájdalomérzékelésről érdemes beszélni, mely többféle hatás befolyása alatt áll.

#### *A fájdalomérzékelést befolyásoló tényezők*

##### *Társadalmi tényezők*

Craig (2004:96) a fájdalom kommunikációjáról azt írja, hogy társadalmi, lelki, kognitív és nyelvi jelenségek befolyásolják működését.

A fájdalom nagy szerepet játszik a társadalmi kapcsolatok kialakításában és fenntartásában. A krónikus és akut állapotok egyrészt altruista viselkedést válthatnak ki a gondozókból, mely legnyilvánvalóbb módon az anya-gyermeke, beteg-ápoló kapcsolatokat jellemzi. Másrészt a krónikus fájdalom gyakran pusztító hatású lehet az emberi kapcsolatokra nézve, mely akár a beteg

elszigetelődésében is megnyilvánulhat. Mindazonáltal a krónikus fájdalom társadalmi szintű csillapítása a betegek pszichikai jó közérzetét és életminőségének javítását szolgálja.

### *Lelki jelenségek*

A fájdalmat épp annyira a fizikai érzékelés, mint az ezekkel kapcsolatos gondolatok és érzések szintézise jellemzi. Nem lehet mindig egyenlőséget tenni az érzékelési bemenet erőssége és az általuk kiváltott érzések közé. A tudati állapotok épp úgy felerősíthetik, mint gyengíthetik a fájdalomérzékelés erősségét, melyre a különféle vallásos rituálékon elszenvedett próbák, de akár a klinikai kísérletekben alkalmazott „placebo” jelenségek is bizonyíthatják.

### *Kognitív jellemzők*

A krónikus fájdalom esetében, a kognitív folyamatok, mint a fájdalomról szóló gondolatok, hiedelmek, értelmezések és értékelések mind befolyást gyakorolnak a beteg lelki állapotára, de egyben a fájdalom fiziológiai érzékelésének reakciójára is. A fizikai érzékelés és a pszichikai érzés között megjelenő kognitív folyamatok nagymértékben modulálhatják a fájdalomérzékelést.

### *Nyelvi kompetencia*

A fájdalom kommunikációja lehet szándékos (kérdésre adott válasz), vagy nem szándékos (ösztönös kommunikatív reakció a fájdalom hatására). A fájdalom kommunikációját mind a szóbeli, mind a nem szóbeli nyelvi viselkedések jellemzik. Az arckifejezések változása épp annyira hatásos kommunikatív eszköznek bizonyulhat, mint a fájdalom részletes narratív leírása. A fájdalomérzékelés szóbeli kommunikációjának leginkább használatos formája a fájdalom leírása, mely akár élőszóban, akár írásban is történhet. Ezekben az esetekben arra kéri a betegeket, hogy visszamenőleg foglalják össze tapasztalataikat, érzéseiket a fájdalommal kapcsolatban. Mindazonáltal a leírásokban a betegek hajlamosak a torzításra, megfelelve a situációs és egyéb körülményeknek.

## **A fájdalomenyhítés**

### *A fájdalomenyhítés medicínális eszközei*

A fájdalom dekódolása után kétféle mód kínálkozik az egészségügyi szakember számára a fájdalom enyhítésére. Az egyik a medicínális mód, mely a beteg gyógyszeres kezelésében, idegstimulációs terápiában, valamint relaxációs, fizioterápiás és paliatív (vitaminok, infúzió, transzfúzió) technikák alkalmazásában nyilvánulhat meg (Horváth, 2005).

### *A fájdalomenyhítés kommunikációs eszközei*

A másik módszer a kommunikációs technikák figyelembevétele és megfelelő használata. E technikák közé tartoznak a kognitív stratégiák a terápia és a beavatkozások magyarázatával, a terápiás technika megerősítő kijelentéseivel, valamint a viselkedésváltoztatási kommunikációs stratégia, melyben a szakember kérdéseivel viselkedésváltoztatás felé tereli betegét. Meg kell jegyezni, hogy e két technika együttes alkalmazása a terápia sikerét erősíti.

## **A fájdalom kommunikációjának modelljei**

A fájdalom kommunikációjának modelljei a fájdalom általános modelljeiből erednek, melyek a fájdalomérzékelés és ezek kommunikációja közötti kapcsolatot kutatják. A korai fájdalomérzékelési elméletek az érzékelés és fájdalom fiziológiai kapcsolatát kutatták, míg a 20. századtól az érdeklődés a fájdalom és a magasabb idegrendszeri funkciók közötti kapcsolatra tevődött át (Block, 1994).

### *A pszichológiai modell*

A következőkben csak azokat a modelleket fogjuk ismertetni, melyek a kommunikáció szempontjából fontos szerepet játszanak a fájdalom csillapításában.

A krónikus fájdalom pszichodinamikus modellje az első olyan pszichológiai megközelítése a fájdalomnak, mely annak szubjektív természetét hangsúlyozva a fókusz a szervi tényezőkről a pszichikaiakra helyezi. Freud hangsúlyozza, hogy a betegség gyakran a tudattalan érzelmi konfliktus felszínre törését jelenti, melynek szervi tünetei léteznek. A mai orvosi gyakorlatban ezt a koncepciót a pszichoszomatikus gyógyítás tükrözi (Bálint, 1990 ; Plozza, 1998 ).

A fájdalom tehát a tudattalan, érzelmi állapotok kifejeződése, melynek nyelvi vetülete a fájdalmi reakciók metaforikus használata. Az érzelmeket nyelvileg csak valamivel való összehasonlításban lehet megtenni, melynek képi és érzéki megvalósulása a metafora. A metafora referenciát jelent mind a kiváltó okra, érzelmi tapasztalatra, mind pedig a hasonlított dologra.

A fájdalom angol nyelvi utalásai mind metaforikus jelentésűek:

*Flickering, throbbing, shooting, pricking, drilling, sharp, pinching, gnawing, tugging, burning, stinging, heavy, splitting, tiring, suffocating, terrifying, punishing, blinding, intense, radiating, piercing, squeezing, nagging, torturing.*

Néhány fizikai érzést tükröz: *throbbing, shooting*

Mások érzelmi reakciót: *terrifying*

Míg vannak értékelő változatok is: *punishing, torturing* (Glücklich:44)

Terápiás gyakorlatban gyakran alkalmazzák fájdalomcsillapításra a metaforák pszichodinamikusan erejét. A fájdalom képi leírása, „kimondása” segítséget jelenthet a fájdalommal való szembenézéssel. Így a tudattalan, megfogalmazhatatlan érzelmek valósággá válnak, tudatossá alakulnak, melyek a fájdalom és betegség feldolgozásában nagy szerepet játszanak.

### *Kognitív stratégiák*

A klasszikus kondicionálási elv alapján a kognitív folyamatok beépülhetnek az inger és a válasz közötti interakcióba. Ennek alapján az egyén érzései, gondolatai, hiedelmei, attitűdjei és céljai mind potenciális hatást gyakorolnak szervezete élettani reakcióira. A fájdalom kognitív elmélete azt hangsúlyozza, hogy az említett változóknak nagy szerepük van a krónikus fájdalom érzelmi, motivációs, és értékelő érzékelésében, befolyásolják annak erősségét, lefolyását (Block: 29).

Másrészről a kognitív elmélet kimondja, hogy az érzékelések struktúrák, vagy sémák formájában tárolódnak, melyek korábbi tapasztalatok eredményei. Ennek alapján az érzések korábbi elvárások eredményei, melyek érzelmeket válthatnak ki. Ilyen módon a fájdalomérzékelés reciprok összefüggésben áll a gondolatokkal, érzésekkel és viselkedéssel egyaránt. Tehát a szorongás (elvárások) és a fájdalom sok esetben együtt jelentkezik, s melyek körét kognitív kommunikatív stratégiákkal lehet megtörni. Ezek a következők lehetnek:

1. Önbizalom növelés
2. Terápiás folyamatok magyarázata
3. Relaxációs technikák magyarázata
4. A terápia során jelentkező új érzések megvitatása
5. Sebészeti beavatkozások menetének magyarázata
6. Posztoperációs beavatkozások magyarázata
7. Kórházi intézkedések megvitatása
8. Fájdalomcsillapító eszközök és anyagok bemutatása, magyarázata (King,1991)

A következő angol nyelvi példák e stratégiák nyelvi megfelelői:

1. *You mustn't be afraid of the operation. You'll sleep well, and when you are awake everything will be all right. I am sure you can cope with the situation.*
2. *First, you will feel a pinch, it's not serious, and then I am going to put the canule into your arm vessel.*
3. *Breathe in, then slowly breathe out counting from 1 to 5. Imagine a sunny field.*
4. *If you feel something unpleasant after surgery, it's a natural process. Your wound is healing that causes the pain.*
5. *First I degerm the area, where you will be operated on. Then you will get some medicine to sleep well.*
6. *You shouldn't eat anything after operation, just drink plenty of tea.*
7. *Take this referral and go to the Internal Medicine Department. The nurse will be waiting for you.*

8. *The white pill is your sleeping pill, the yellow one is for your stomach, and the blue one is a pain-killer.*

(King:132. Bray, 1986. alapján)

A fenti kognitív kommunikatív stratégiák segítenek a betegek kontrolljának megőrzésében, mely biztosítja számukra, hogy aktív részesei maradjanak állapotuk kimenetelében, fenntartásában és megváltoztatásában. Következésképpen a fájdalommal való küzdelem itt olyan folyamatként jelenik meg, melyben a hiedelmek és gondolkodás érzelmi és viselkedési válaszokat közvetít. A kognitív kommunikációs stratégiák mindig egy komplex interpretáló folyamatként jelennek meg a fájdalom érzékelésének leírásában.

### *A terápiás modell*

A terápiás modell (Rogers,1961) az előbb ismertetett kognitív-viselkedési perspektíván alapul, mely szerint a szakembernek és a betegnek aktív együttműködésben kell lenniük a fájdalom feltérképezésében, értékelésében és megoldásában. Ez az együttműködés csak szoros terápiás kapcsolatban létezhet, ahol a beteg fájdalom leírására való aktív figyelés és pontos reflektálás képezi a terápiás kapcsolat fejlődésének alapját. A beteg szempontjainak, hiedelmeinek és tapasztalatainak figyelembevétele, valamint empátikus megértése e folyamat sikerét növelheti. Viselkedésváltoztatás szempontjából a beteg válaszaira való reflektálás és kijelentéseinek megerősítése elősegíthetik azokat a változásokat, melyeket a szakember el akar érni a terápiás kezelés során. Mindazonáltal megjegyzendő, hogy e kommunikációs technikákat a szakembernek körültekintően és fokozatosan szabad alkalmaznia. A mellékletben közölt táblázat (Sundeen, SJ. et al, 1998) példákkal jeleníti meg e kommunikációs technikákat. A célok meghatározása, dicséret, valamint a nyitott végű kérdések a beteg szempontjainak elismerését jelentik, mintegy beemelését a gyógyító folyamatba. Az újrafogalmazás, tisztázás, megértés, fókuszálás és reflektálás a beteg jobb megértését célozzák meg. Az összefoglalás és tervezés közös döntéshozatalra serkenti mind a szakembert, mind a beteget. Nem valószínű, hogy a táblázatban bemutatott összes technika megvalósul egy beszélgetésben, de részleges jelenlétük is nagy szerepet játszik a beteg centrikus kommunikáció létrejöttében, a szorongás feloldásában, következésképp a fájdalom csökkentésében.

Más kommunikációs technikák olyan stratégiákat tartalmaznak, mint az önfelügyelés és leírás napló formájában, kognitív strukturálás, a beteg tapasztalatainak újrafogalmazása, valamint egyéb betegtanító stratégiák, mint például írásbeli források biztosítása.

### *Viselkedésváltoztatási fokozatok modellje*

Prochaska és DiClemente (Rollnick– Butler – Mason:18) olyan elméleti modellt dolgozott ki, mely az emberi viselkedésváltozást különböző fokozatokban írja le. Ezek a fokozatok a következők: tervezés előtti szakasz, tervezés, előkészítés, tevékenység, és fenntartás.

A krónikus fájdalmat érzékelő betegek viselkedésváltoztatásuk folyamatában különböző fokozatokban létezhetnek, melyek befolyást gyakorolhatnak a kezelés elfogadására, különféle készségek elsajátítására is. A következő, a betegek által megfogalmazott kijelentések ezeket a fokozatokat tükrözik:

Tervezés előtti szakasz:

*I have tried everything that people have recommended to manage my pain and nothing helps. Why can't someone just do something to take away my pain? (Block: 115)*

Tervezés:

*Even if my pain doesn't go away, I am ready to start changing how I deal with it. (Block: 116)*  
*I have recently come to the conclusion that it is time for me to change how I cope with my pain.*

Megfelelő betegtanítási kommunikációs módszerekkel egyre magasabb viselkedésváltoztatási fokozatokat lehet a betegéknél elérni. Rollnick, Mason és Butler (1999) szerint a motivációs kérdéstechnika hatékony módszer lehet ebből a szempontból. Ez a kommunikációs technika a betegek ön-rendelkezését, választási szabadságát hangsúlyozza, melyet nyitott kérdések

alkalmazásával ér el a szakember. Az érvek és ellenérvek folyamatos figyelembevételre a megfelelő orvosi megoldások felé tereli a beteg választását. A következő példa ezt illusztrálja:

*Professional: How are you dealing with your pain at this point?*

*Patient: I still hurt a lot sometimes, but it seems like I have a life again.*

*Professional: How so?*

*Patient: I am doing things again. I still cannot do things for very long. It is better than doing anything. It feels good to go to the park with my son. I have to watch it though.*

*Professional: Watch it?*

*Patient: Yeah, sometimes I tell myself I don't really need to go to the park, or sometimes the opposite, I'm going to throw the football for a long time. I know I'm prone to sit and think about pain, and it makes it worse.*

*Professional That's great. These are all things you need to do to maintain progress.*

(Block:118)

Megjegyzendő, hogy a viselkedésváltoztatási fokozatok modellje teljesen egybevágo a krónikus fájdalom kognitív-viselkedési perspektívájával és kezelésével. Az első szakasz a fájdalom megfogalmazását, míg a következő szakaszok a készségek elsajátítását és begyakorlását jelentik. Ezek az információk hasznosak lehetnek a kezelés megtervezésében olyanképpen, hogy nem hagyják figyelmen kívül a beteg szempontjait sem.

### Összegzés

A fájdalom a szervezet diszfunkciós zavarát tükrözi. Csillapítása központi jelentőségű probléma az egészségügyi szakemberek számára. A humán fájdalomnak nem csak szomatikus, de pszichés és szociális vetülete is létezik, ezért megoldásuk kommunikációs probléma is egyben. A fájdalom kommunikációjának pszichológiai, kognitív, terápiás és viselkedéstani modelljeinek alkalmazása a kutatásban (King 1991), Arnold (2004), valamint Horváth-Gyuró (2006) olyan kommunikációs technikákkal szolgálnak, melyek csökkenthetik a betegség következtében fellépő szorongást és sok esetben a fájdalomcsillapításban is szerepet játszhatnak. E biopszichoszociális, terápiás és kommunikatív modell alkalmazása a terápia során olyan holisztikus szemléletű gyógyító folyamatot tétel, mely a beteg teljes fizikai valóját és személyiségét figyelembe veszi a fájdalomcsillapítás folyamán.

### Hivatkozások

- Arnold, E. M. (2004): Factors that Influence Consideration of Hastening Death Among People with Life-Threatening Illnesses. *Health and Social Work*. Vol. 29.
- Bálint, M. (1990): *Az orvos, a beteg és a betegség*. Magyar Pszichiátriai Társaság: Budapest
- Block, A.R. (1999): *Handbook of Pain Syndromes: Biopsychosocial Perspectives*. LEA. Mahway, NJ.
- Craig, K.D.: (2004): *Pain: Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ.
- Gluklich, A. (2001): *Sacred Pain: Hurting the Body for the Sake of the Soul*. OUP. N.Y.
- Horváth, Á. – Gyuró, M. (2006): Támogató mechanizmusok fájdalomcsillapításban. *Nővér Praxis*.
- Horváth, I.A. (2005): *A fájdalom csillapítása*. Phare Program, Hu-94.05.
- King, P.E.: *Communication, Anxiety, and the Management of Postoperative Pain*. Health Communication. Vol.:3. Issue:2. 1991. p.132
- Rogers, C. R. (1961): *Characteristics in a helping relationship. On becoming a person*. Houghton-Mifflin: Boston
- Rollnick, S. – Mason, P. – Butler, Ch. (1999): *Health Behavior Change*. Churchill-Livingstone
- Plazza, L.B. – H.H. Dickhaut (1998): *A Bálint csoport elméleti és gyakorlati kérdései*. Animula Kiadó: Budapest
- Sundeen, S.J. et al. (1998): *Nurse-client interaction: implementing the nursing process*. Mosby: St. Louis p.113

# Sélleyné Gyuró Mónika

## Melléklet (1. táblázat)

Terápiás kommunikációs technikák (Sundeen, SJ et al.,1998:131)

A táblázat azokat a kommunikációs technikákat mutatja be, amelyekkel a szakemberek a betegek önbizalmának erősödését érhetik el. E technikák a beteg centrikus kommunikáció alapját képezik.

I.táblázat

Terápiás kommunikációs technikák  
(Sundeen, SJ et al.,1998:131)

Technika	Definíció	Terápiás érték	Példa
Célok meghatározása	Célokat, szerepeket meghatározó kijelentések	Segíti a beteget az elvárások tudatosításában	Before we get down to any details, what would you like to talk about? Changing your diet, getting more relaxation, or is there something else?
Nyitott-végű megjegyzések	Általános kijelentések, kérdések, melyekben a kliens határozza meg a beszélgetés irányát	Bátorítja a beteget a folytatásra	So, let's start with deciding what you are going to do about being involved in family life?
Elismerés	Dicsérő megjegyzés, mert a beteg pozitívan járult hozzá az interakcióhoz	A beteg szerepének hangsúlyozása a kapcsolatban	You described your feelings quite well. I can understand you.
Újrafogalmazás	A beteg fő gondolatának elismertlése	Az üzenet interpretációja, értéke	P:It's hard for me to think about my condition is going to affect my wife and kids. C:It is difficult to think about the fact that your condition will influence your family.
Reflektálás	A beteg gondolataira, érzéseire adott válasz	A beteg válaszainak értékelése	C:The hospital really makes me mad. One person tells me one thing the next person tells me the opposite. P:You are pretty confused about it all.
Tisztázás	Az üzenet homályos részleteire való rákérdezés	Az ápoló óhaja, hogy megértse a beteget	C:I can't get along with it. P:What do you have trouble getting along with?
Megértés	Kísérlet bizonyos szavak jelentésének jobb megértésére	Az ápoló óhaja, hogy megértse a beteget	C:I can't eat solid food. P:What do you mean by solid food?
Fókuszálás	Kérdések-kijelentések, melyek segítik a beteget, hogy elképzelését kifejtse	A beszélgetést a fontos témák felé tereli	What kind of pain do you feel?
Összefoglalás	A beszélgetés főbb területeinek kijelentései	Releváns és nem releváns információ elkülönítése, áttekintés	Let's see what we're talking about. You should think about the relaxation techniques that are useful for you.
Tervezés	Közös döntéshozatal a beszélgetés célját, irányát tekintve	Ismétli a beteg szerepét a kapcsolatban	It might even be a good idea to write your positive achievements down in list form at the end of each day.

Silye Magdolna  
Debreceni Egyetem  
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

## Értve érteni: Nyelvi műveltségi kompetenciák a globális társadalmi környezetben

*Nagyjából az 1970-es évek kezdete óta a világban markáns gazdasági és társadalmi paradigmaváltások zajlottak és zajlanak a munkaerőpiac, az oktatás, a kultúra, a tömegtájékoztatás makro-környezetében éppen úgy, mint az egyes emberek személyes mikrovilágában. Egy Joel Barkertől (1993) származó paradigma-meghatározás szerint a paradigmák olyan szabályrendszerek, amelyek 1.) határvonalakat jelölnek ki, 2.) meghatározzák a sikeres cselekvés szabványait és 3.) felállítják a határok közötti mozgás normáit.*

*Kuhn (1984) szerint fontos jellemzője a paradigmáknak, hogy összemérhetetlenek, azaz a tudományos forradalmak nyomán megjelenő új paradigmák nem összeegyeztethetőek a korábbiakkal, „nem ugyanarról beszélnek”. A társadalmi változások tekintetében tehát feltételezhetjük, hogy a paradigmaváltások során az előzőektől különböző „nyelvet beszélő” szemléletek alakulnak ki, melyek az adott társadalmi közeg számára meghatározóakká válnak, szervezik annak a dolgokról alkotott gondolkodását. Amennyiben ezt a következtetést elfogadjuk, úgy beláthatóvá válik annak szükségessége, hogy az előálló új paradigmákat meg kell ismernünk ahhoz, hogy segítségükkel makro és mikro környezetünkben tájékozódni tudjunk.*

### A globális társadalmi paradigma

Castells (1996, 1997) társadalomtudományi trilógiája első kötetében megállapítja, hogy az 1970-es évektől kezdődően paradigmaváltások bonyolult sorozatában a huszadik század végére a kapitalizmusnak olyan új formája jelent meg a világon, amely jellegében globális, erősen célorientált, ugyanakkor lényegesen hajlékonyabb, mint bármely eddig létezett formája volt. Fejtetése szerint a Föld társadalmi egyre inkább a globális háló (Net) és a nemzeti/személyes önazonosság (Self) bipoláris szembenállása mentén strukturálódnak. A "Net" és a "Self" egymásra hatása eredményeként pedig maga az emberi élet is sok tekintetben átrendeződik. A "Self" azokat az erőfeszítéseket szimbolizálja, melyeket az egyén saját önazonossága és stabilitása megőrzése érdekében tesz abban az instabilitásban, amit az alapvető társadalmi és gazdasági tevékenységek dinamikus működő globális hálózati rendszerekké alakulása gerjeszt. Ezt a gazdaságot Castells (ibid) információs és globális gazdaságnak (informational and global economy) nevezi, mely azért információs, mert főszereplőinek versenyképessége a többnyire elektronikus úton áramló információk elérésének és hasznosításának gyorsaságától és hatékonyságától függ. Azért globális, mert direkt módon a multinacionális szervezetek vagy indirekt módon más hálózatok útján a működtetés minden mozzanata (a beruházástól a termék előállításig és értékesítésig) az információs technika útján globális szinten történik. A létrejött új társadalmi formát pedig "Network Society"-ként definiálja, melyben az új rendszerű gazdasági működés következtében a társadalom kisebb vagy nagyobb egységeinek (egyének, csoportok, szervezetek) bonyolult rendszerben új tér és idő kapcsolatok alakultak, illetve alakulnak ki.

E gazdaság jellemzője, hogy képes valós időben globális szinten működni, ami által a tér és az idő fogalma is átértelmeződik: az információs technológia által teremtett időtlen időben (timeless time) és a hely nélküli térben (placeless space) bármi, bármikor, bárhol megtörténhet, függetlenül attól, hogy az, ami történik hol fejt ki hatását, hol és milyen folyamatokat gerjeszt (Castells, 1997; Rókusfalvy, 2001). Mindezekkel együtt a gazdaságok és társadalmak szereplői, vagyis a rendszer fogaskerekei (munkaadók és munkavállalók), tehát maguk az emberek továbbra is valós térben és valós időben léteznek. A két különböző tér- és időfelfogás ütközése miatt előálló strukturális skizofréniát Castells szerint olyan kulturális és személyiségi zavarokhoz vezet, melyeknek következtében mind a nagyobb, mind a kisebb társadalmi egységek (nemzetektől egyes egyénekig terjedően) elveszíthetik azonosságtudatukat, hogy aztán –inherens módon– megpróbálják azt újratertetni. Az azonosságtudat megőrzése illetve újratertetése szükségszerű és kulcsfontosságú, hiszen – természetesen módon – a globális gazdaságban is a nemzeti (kulturális, értékrendbeli) azonosságon nyugvó szerveződés marad az a legitim egység, amelyből kiindulva megoldhatók az egyre nyomasztóbban jelentkező globális problémák. Warschauer ezt a jelenséget "re-localisation"-nak nevezi (Warschauer, 2000).

Mintegy Castells gondolatainak kiterjesztéseként Toffler (1990) rámutat, hogy a globális társadalomban a hatalom megszerzésében és megtartásában legfőbb szerep a tudásnak, illetve a tudással való bányászásnak jut. A tudás tehát stratégiai jelentőségűvé vált, birtoklója birtokolja a hatalomszerzés feltételeit és magát a hatalmat is.

Mindezekből logikusan következik, hogy a valós térben és valós időben létező írástudó egyén számára szinte kényszerítő erejű igény és szükséglet, hogy megismerje a globális környezetet működtető szabályszerűségeket és az ott kialakult *kommunikációs szokásokat*, paradigmákat. Mindenek fölött pedig, hogy megismerje azt a *nyelvet*, melyen azon túl, hogy a sok kultúrájú globális világban tájékozódni tud, hozzájuthat a számára fontos új tudáshoz. A gazdasági és társadalmi paradigmaváltások során kialakult sok-kultúrájú globális munkaerő piacon ugyanis hatványozott jelentősége van a nyelvtudásnak, leginkább pedig az idegen *nyelvi műveltségi kompetenciának*, mint a hagyományosan értelmezett írástudás új szerveződésű formájának. Megléte esélyeket teremt, hiánya kizárhatja a munkaerő piacról.

A globális társadalom szereplőjének meg kell ugyanakkor tanulnia még egy nem kevésbé fontos dolgot: azt, hogy a globális paradigmához olyan intelligens és kritikus módon alkalmazkodjék, hogy közben saját személyes és nemzeti önazonosságát és önbecsülését is megőrizze (F. Silye, 2001).

### Nyelvi műveltségi kompetenciák

A hagyományos értelmezés szerint az írástudás (literacy) azoknak a kognitív kompetenciáknak az összességét jelenti, melyek megléte alkalmassá teszi a nyelv használóját az olvasás, írás és számolás műveleteinek elvégzésére, vagyis egyfajta nyelvi kódolási és dekódolási képességet, műveltséget nyújt (Warschauer, 1997). Ehhez képest az írástudás fogalmának mai értelmezése lényegesen összetettebb. A jelenkori sok-kultúrájú, információs társadalmi környezetben teljes értékű létezés és boldogulás a fentiekben túl szinte elképzelhetetlen a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, a kulturaközi tájékozottság, a metanyelvi ismeretek, az idegennyelv-ismeret valamint a számítógépes és média ismeretek nélkül (ibid). Az *írástudás* fogalmi meghatározás helyett találébb tehát ezeket a készségeket egy összetett *műveltségi kompetenciaként* értelmezni.

Magától értetődik, hogy az írástudás jelentéstartalmának átrendeződésével együtt napjainkra a nyelvhasználati céloknak megfelelő *idegennyelvi tudás szerkezete* is módosult, hiszen az idegen nyelvet beszélőnek ebben az összetett, sok-nyelvű és sok-kultúrájú műveltségi rendszerben, a mindenkor adott szociokulturális kontextusban kell tudnia kapcsolatokat teremteni, kölcsönös információ cserét végrehajtani, érvényesülni sőt, nyelvtudását kognitív célokra is használni (F.Silye, 2003). Ezt a bonyolult összefüggés rendszert találóan jellemzik Roy és Starosta szavai:

„ 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.” (Roy & Starosta, 2001)<sup>1</sup>

Az általánosság szintjén akár le is írhatjuk, hogy mit várhatunk el attól az idegen nyelvet beszélő, sok-kultúrájú közegben tevékenykedő szakembertől, aki nyelvtudását szakmai boldogulása érdekében hatékonyan akarja használni. A következőket mondhatjuk:

(1) A nyelvet használónak *tudnia kell érteni és az adott kontextusban értelmezni* az idegen nyelvű írott vagy hangzó szövegeket, diskurzusokat. Ehhez tudnia kell alkalmazni a különböző nyelvi és kommunikációs stratégiákat, a *szószерinti értéstől a kontextuális lényegértésen át a kulturális konotációk tudatos alkalmazásáig*.

(2) *A nyelvet tudatosan és kritikusan kell tudnia használni*, ami annak a felismerésnek céltudatos alkalmazását jelenti, hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, melynek segítségével mások gondolkodása, tettei és kapcsolatai is befolyásolhatóak.

(3) *Fel kell tudnia ismerni az adott írott vagy hangzó szöveg esztétikai, affektív, kulturális és társadalmi értékeit*, illetve tudnia kell ezekre reflektálni.

(4) *Ismernie kell és tudnia kell használni azokat a hagyományos és elektronikus forrásokat*, melyek segítségével megszerezheti a számára szükséges információkat. (5) *A nyelvi/nyelvtani jelenségeket és szerkezeteket az adott kontextusban kreatív módon kell tudnia alkalmazni*, ami a nyelvtani szabályok és konvenciók biztos ismeretét is feltételezi. Ez a grammatikai kompetencia teszi lehetővé a gondolatok félreértésektől mentes, világos megfogalmazását.

(6) *Meglévő nyelvi kompetenciáit új tudás megszerzésére is kell hogy tudja használni*. Ez a *nyelvismeretnek célból eszközzé való átminősülését jelenti*, vagyis azt, hogy a nyelv a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és a kreativitás eszköze, illetve a szakmai ismeretszerzés és munkavégzés közvetlen médiumaként is szolgál.



(7) A biztos alapokon álló *nyelvtudásának flexibilisnek kell lennie*, ami a nyelvi *stratégiák céltól és helyzettől* függő autentikus megválasztásának és alkalmazásának képességét feltételezi és a mondandó célnak megfelelő, világosan tagolt megjelenítését eredményezi.

Az általános elvárásokat a pedagógia nyelvére fordítva mindezt akképpen summázhatjuk, hogy a szakemberek nyelvi felkészítése során olyan *idegen nyelvi műveltségi kompetenciát*, társadalmilag értékes tudás szerkezetet kell kialakítanunk, amelyben a deklaratív és a procedurális tudás, vagyis az ismeretek, a készségek és a képességek úgy szerveződnek, hogy alkalmazójuk a nyelvet képes a mindenkori környezet körülményeinek és igényeinek megfelelően rugalmasan és helyesen használni illetve transzferálni. A kompetencia és a műveltség a deklaratív tudás (ismeretek) és a procedurális tudás (jártasságok, készségek, képességek) szerveződésének két különböző formája: az első szervező ereje az ember pszichológiai sajátosságaiból fakad, míg a másik a kultúra által meghatározott (Csapó, 2002). Az általam kívánatosnak tartott készség együttes e két szervező erő együttes megjelenését feltételezi. A műveltség egy idegennyelv esetében, természetesen, sajátágságotan értelmezendő: a célnyelvi kultúra ismeret szintű elsajátítását és elemeinek adekvát használatát jelenti, nevezhetjük ezt szociokulturális ismereteknek és kompetenciának, melyek nyelvi megjelenítéséhez szükségünk van szociolingvisztikai eszközökre, melyek szintűgy kompetenciává szerveződnek. Ez a nyelvi műveltségi kompetencia az alábbi készségekből és kompetenciákból rakható össze (Kasper, 2000):

- *Funkcionális nyelvi ismeretek és készségek*: beszéd, értés, olvasás, és írás idegen nyelven, valamint ezek kognitív fejlődés szolgálatába való állításának képessége.

- *Az akadémiai nyelvi készségek*: a különböző diszciplínákhoz tartozó és különböző műfajú írott vagy hangzó szövegek elemző és kritikai értelmezése, hasonló szövegek előállítás; idegen nyelvű új ismeretek felkutatása, elsajátítása és rendezése, az ehhez szükséges stratégiai kompetenciák alkalmazása.

- *A kritikai nyelvi készségek*: az idegen nyelven szerzett információk értékelése, szelektálása, rangsorolása, önálló következtetések kialakítása és megfogalmazása.

- *A szociokulturális kompetencia*: megszerzett ismeretek és nyelvi készségek bi- vagy multikulturális kontextusban való sikeres alkalmazása.

- *Az elektronikai kompetencia*: az idegen nyelvű elektronikus forrásoknak és műveleteknek az előbbi négy szint szerinti alkalmazása.

E készségek és kompetenciák szerveződése tartalomfüggő, szerveződésüket a felhasználói cél és helyzet befolyásolja és egyúttal meg is határozza, más szavakkal: befolyásolja az, hogy alkalmazója a nyelvet milyen munka végzésére fogja használni.

### A nyelvi műveltségi kompetenciák és a foglalkozási típusok összefüggései

A gazdasági-társadalmi paradigmaváltás egyik következménye többek között a foglalkozási típusok eddigi szerkezetének átalakulása is. Társadalomtudósok feladata, hogy ezt a szerkezet- és tartalomváltást leírják. Egyik lehetséges rendező elvként Reich (1991) az alábbiak szerint gondolja rendszerezni az információs társadalom foglalkoztatási sémáit, mely rendszerbe a századvég gazdaságának olyan új munka típusait is elhelyezte, melyek azelőtt nem léteztek, így a hagyományos értelmezésű kategóriákba nem illeszthetők be:

- *Rutin munkát végzők* (*routine-production service workers*), például a betanított gyári munkások, szalagmunkások, informatikai rutin munkások stb.

- *Humán szolgáltatók* (*in-person service workers*), például a kórházi személyzet, sofőrök, gondnokok, vendéglátó ipari szolgáltatók stb.

- *Szimbolikus analisták* (*symbolic analysts*), például az informatikusok, rendszerszervezők, stratégia-gyártók és elemzők, mérnökök, ügyvédek, orvosok, tudósok, média-szervezők, más magasan kvalifikált értelmiségi foglalkozásúak stb.

Közös jellemzője e munka típusoknak, hogy végzőjüktől elvár bizonyos, a munka jellegétől függő mértékű informatikai és kommunikációs ismereteket és készségeket. Az is megállapítható továbbá, hogy a fejlett országokban a három ismertett kategória közül az első kettőnek csökken, míg a harmadiknak – szimbolikus analisták – növekszik a megbecsültsége, képviselőinek jobb az elhelyezkedési esélyei (Castells, 1996). A harmadik csoportba ugyanis azok a felsőfokú végzettséggel

rendelkező, magasan kvalifikált értelmiségi foglalkozásúak tartoznak, akik szakképzettségüknek, tudásuknak – benne nyelvtudásuknak – köszönhetően kulcsfontosságú szerepet töltenek be a gazdaságok nemzetközi versenyképességének biztosításában. Kiemelkedő szakmai tudásuk mellett e réteg képviselői számára elengedhetetlen a kiváló nyelvi kommunikációs készségek megléte is, ami napjainkban szinte elválaszthatatlanul kiegészül az informatikai ismeretekkel és a szociokulturális kompetenciákkal, de ugyancsak fontos számukra a csapatmunkában való együttműködés készsége, a tárgyaló és meggyőző készség, a rendszer elvű gondolkodás, a kritikai gondolkodás, vagy a jó absztraháló és szintetizáló készség is. Mivel – akár élő környezetben, akár elektronikus úton végzett – feladataik ellátásához kommunikációs eszközként többnyire az angol nyelvet kell használniuk, nem szorul külön bizonyításra, hogy képzésükben, képzési programjaik megtervezésében milyen rendkívül fontos feladat hárul az angol nyelvet oktató nyelvtanárookra, akik ebben a munkában okkal és joggal várnak támogatást a felsőoktatás-politika minden felelős szereplőjétől.

Ha az információs társadalom globális környezetére fentebb definiált nyelvi műveltségi kompetenciákat (*funkcionális, akadémiai, kritikai, szociokulturális, elektronikai*) hozzárendeljük a Reich (1992) által meghatározott foglalkozási típusokhoz, akkor értelmezésem szerint a következő összefüggéseket állapíthatjuk meg:

1. táblázat

A nyelvi/műveltségi kompetenciák és a foglalkozás típusok viszonya  
(F. Silye, 2002)

Nyelvi/műveltségi kompetencia-komponens	Rutin termelő	Humán szolgáltató	Szimbolikus analista
1. funkcionális	+	+	+
2. akadémiai			+
3. kritikai		(+)	+
4. szociokulturális	+	+	+
5. elektronikai	(+)	+	+

Az összefüggésekből az a következtetés olvasható ki, hogy a foglalkozási típustól függetlenül minden munkavállaló számára nélkülözhetetlen a *funkcionális* és a *szociokulturális* nyelvi kompetencia megléte, míg az akadémiai, a kritikai és az elektronikai kompetenciák fontossága foglalkozási típustól és alkalmazási helyzettől függően változó. A nyelvtanár olvasatában ez annak a korán sem újkeletű alapelvnek a megerősítését jelenti, hogy a nyelvi képzés tartalmát és szerkezetét mindig a nyelvet felhasználó szükségleteinek ismeretében és annak függvényében kell meghatározni.

Ami az *elektronikai kompetenciát* illeti, egyre inkább úgy tűnik, hogy (hasonlóan a funkcionális nyelvi kompetenciához) valamilyen szinten igen rövid időn belül mindhárom csoport számára nélkülözhetetlen lesz – ha már nem az. A három csoportot (hasonlóan a nyelvtudáshoz) sokkal inkább a kompetencia mélysége, irányultsága és kiterjedtsége fogja megkülönböztetni, semmint annak pusztá léte vagy hiánya. (Gondoljunk például a számítógépes vezérlésű munkafolyamatokat végző szalagmunkásra vagy betanított munkásra: bizonyos alapszintű és szűk keresztmetszetű ismereteket igénylő informatikai műveletek elvégzése esetükben is elkerülhetetlen.) Az elektronikai kompetencia szükségességének általános érvényét támasztja alá az az egyszerű tény is, hogy sajtószerű jellemzőinél fogva napjainkban az elektronika az információ (a nyelvi üzenet) legáltalánosabban használt szállító eszközévé vált. Az elektronikai kompetencia összefonódása a nyelvi kompetenciákkal nyilvánvaló (F. Silye, 2003).

A két, mindenhol nélkülözhetetlen kompetencia közül a *funkcionális nyelvi kompetencia* kulcsszerepe nem szorul különösebb magyarázatra – magától értetődik. A *szociokulturális kompetencia* szerepe azonban ehelyütt némileg részletesebb elemzést igényel. Maga a fogalom a pedagógiai gyakorlat nyelvén tulajdonképpen a kultúrák közötti kommunikációs kompetenciák (cross-cultural competences) fejlesztésére utal. Szerepe az utóbbi időkben, a társadalmi paradigmaváltás eredményeként kétségtelenül jelentősen megnőtt. Aki rendelkezik szociokulturális kompetenciával, arról feltételezzük, hogy az idegen nyelvet beszélő kellő mértékben ismeri a „Másik”, célnyelvi szociokulturális környezet kultúráját, szokásait, történelmét, egyéb sajátosságait, és – ami a legfontosabb – tudja, hogy ebben a környezetben mi helyénvaló és *neki* hogyan kell cselekednie. Ennek hiányában kölcsönös félreértettségi állapot (misunderstanding) alakul ki a kommunikáció

szereplői között, megfeneklik az információcsere (communicational breakdown), ami nem is csoda, hiszen mindannyiunkat alapvetően saját kulturális, történelmi háttérünk, érintkezési szokásaink határoznak meg (F. Silye, 2003). Gadamer szavaival élve:

„... in all our knowledge of ourselves and in all knowledge of the world, we are always already encompassed by the language that is our own.” (Gadamer, 1976)<sup>2</sup>

A kultúrák közti kommunikációs kompetencia avatott értelmezéséhez Gadamer kritikai hermeneutikáját hívhatjuk segítségül:

„In a communication context, *sensus communis* signifies making ‘communal sense’ of one’s listeners while judgement involves cultivating a capacity for saying the right thing to one’s audience depending on the context. Taste involves a sense of timing and attention to what is appropriate.” (Gadamer, 1989)<sup>3</sup>

## Következtetések

Természetesen a nyelvtanuló célja alapvetően befolyásolja nem csak azt, hogy mely nyelvi műveltségi kompetenciák fejlesztésére van szüksége, de azt is, hogy az egyes ismereteknek és kompetenciáknak milyen mélységű és összetételű elsajátítása leghasznosabb számára (Csapó, 2002).

A Reich által *szimbolikus analistákként* aposztrofált felsőszintű intellektuális munkakört betöltők képzése nagy valószínűséggel a(z) (szak)egyetemen történik. Nekik nyilvánvalóan komplex nyelvi/műveltségi kompetenciákra van szükségük, ami széles keresztmetszetű, az általában alkalmazottnál differenciáltabb és sokrétűbb képzésszerkezettel érhető el.

A másik két reichi foglalkozási típus szűkebb keresztmetszetű, kifejezetten gyakorlati cél-orientált nyelvi felkészítést igényel. Helye valószínűleg a szakközépiskola, az iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, vagy a felnőtt átképzés bizonyos szegmensei (F. Silye, 2001).

## Hivatkozások

- Barker, J. (1993): *Paradigms: The Business of Discovering the Future*. New York: Harper Business
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Blackwell: Oxford. UK
- Castells, M. (1997): *The Power of Identity*. Oxford, UK: Blackwell
- Csapó, B. (2002): A tudás és a kompetenciák. *A tanulás fejlesztése*. OKI Konferencia. Budapest
- F. Silye, M. (2001): Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a gazdasági és társadalmi globalizáció tükrében. *Nyelv Infó* IX.3-4. 3-9.
- F. Silye, (2002): Nyelvtanári és diplomás munkavállalói vélekedések az angol szaknyelvi felkészítésről. *Nyelv Infó*, X.2. 3-15
- F. Silye, M. (2003): “Úgy értem, ahogy mondják – Úgy mondjam, hogy értsék”. A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése az információs társadalom kihívásaira. *Információs Társadalom*, III. 3-4, 105-116
- Gadamer, H. – G. (1989): *Truth and Method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marschal trans.). Crossroad: New-York
- Gadamer, H. – G. (1976): *Philosophical Hermeneutics*. (D. E. Linge trans.) University of California Press: Berkeley
- Kasper, L. F. (2000): New Technologies, New Literacies, *Language Learning and Technology*. No. 2. vol.4. pp. 105-28
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat: Budapest
- Rókusfalvy, P. (2001): *Az ember fejlődése és fejlesztése: Enciklopédia dióhéjban*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Roy, A. – Starosta, W. J. (2001): Hans-Georg Gadamer, Language, and Intercultural Communication. *Language and Intercultural Communication*. Vol. 1. no. 1.
- Reich, R. (1992): *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. Vintage Books, Random House Inc.: New York
- Toffler, A. (1990): *Power Shifts*. Bantam Books: New York
- Warschauer, M. (1997): A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: Murphy-Judy, K. & Sanders, R. (eds): *Nexus: The convergence of research & teaching through new information technologies*. University of North Caroline: Durham
- Warschauer, M. (2000): The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*. 2000/3

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Mivel a jelentés társadalmi-kulturális-történelmi kontextusban születik ... És mivel a világ megismerése és megértése a nyelv segítségével valósul meg ..., az emberek kommunikációs sémákat értelmező technikai abból a történelmi beágyazottságból fakadnak, amelyben a nyelvi folyamat kibontakozik. (*Saját fordítás*)

<sup>2</sup>... mindabban, amit önmagunkról és a világról tudunk, eleve körül vagyunk határolva a nyelv által, mely a sajátunk. (*Saját fordítás*)

<sup>3</sup> Kommunikációs kontextusban a „*sensus communis*” a kommunikációs partner közösségi hovatartozásának felmérését jelenti, a megítélés pedig azt a képességet feltételezi, mellyel beszédpartnerünkhöz az adott környezeti összefüggéseknek megfelelő módon tudunk fordulni. Az izlés a helyes időzítési érzéket és a közlés helyénvalóságára való figyelmeztetést fejezi ki. (*Saját fordítás*)



Somos Edit Csilla  
Szent István Egyetem

## Nyelvem és világom határai: fordítástechnikai projektmunka a Hungarika témakörében, magyar-német irányban

*A gazdasági szakfordító szakos, negyedéves SZIE - hallgatókkal folytatott projekt-kísérlet komplex kompetenciafejlesztést tűzött ki célul: az alapvető fordítói-közvetítői kompetencia mellett a nyelvi, kulturális, a kommunikatív és a szakmai kompetencia fejlesztését is, az interaktív, élményalapú tanulás megszervezésével. A Hungarica témaköre alkalmasnak bizonyult a nemzeti identitás erősítésére és ugyanakkor az európai összefüggések elemzésére is, a piaci szemlélet messzemenő figyelembevétele mellett. Ez a szemlélet nemcsak a szövegtípusok kiválasztásában, (professzionizált, valós fordítói megbízások), hanem a termékek és a hallgatói teljesítmények elbírálásában is érvényesült. A munkafázisok tudatosítása, az előkészítés, a kutatómunka, az órai aktivitás megszervezése, az időmenedzselés és a fordítói döntések indoklása, a világról való tudás és a szakmai tartalmak (a termékek marketingje és az e-kereskedelem fejlettsége) ötvözése komoly kihívást jelentett, de amál nagyobb motivációt és sikerélményt is.*

### Bevezetés

A SZIE szakfordító képzésében a felvételi bemeneti nyelvvállapot a középfokú nyelvvizsga. A negyedéves, közgazdász szakirányú hallgatók némi nyelvi jellegű előkészítés után a fordítástechnika c. tárgyat már egy félévben tanulták, amikor elkezdtük ezt a kísérletet. A nyelvi kompetencia szempontjából az Európai Referenciakeretek szintjei szerinti C1 vagy C 2 szint az ideális a fordító képzésben – ezt a szintet viszont csak a hallgatók egy része érte el, a csoport egy harmada. Egyéb, releváns fordítói készségeik szempontjából is igen sok teendő mutatkozott a tapasztalatok alapján.

Nyitottságuk, érdeklődésük, szociális kompetenciájuk és magas motiváltságuk azonban lehetővé tette, hogy a projekt-jellegű tanítási módszert kipróbáljuk, azzal a céllal, hogy a fordítói reflexiók szintjét, a fordítói tudatosságot, a fordítások minőségét növeljük; a konkrét tanulási folyamatok pedagógiai-módszertani szempontjai mellett a professzionális piaci szemlélet is teret kapjon, megjelenjen az értékelésben is. Ez annyit jelent, hogy a tanár értékelésében kifejeződik az a szempont, hogy az adott fordítás megállná-e a helyét a fordítói piacon, adna-e a hallgatónak valós, „éles” megbízást. Az egyes témákat bemutató, előadó hallgatók, akiket támogatnának nevezünk, előkészítik a „referenci” és az „egyszerű fordítói” szerepek megítélésének szempontjait, és így a pár vagy csoportmunka teljesítményeit is e kettős aspektusban értékeljük.

Az órai alapvető projekt-módszer mellett az előzetesen mindenkinek elektronikusan megküldött aktuális forrásnyelvi alapszöveget a csoport az adott órára elkészítette, illetve a tanárnak megküldte. Így lehetővé vált a tanár számára a fordítói-közvetítői kompetenciában elért előmenetel figyelemmel kísérése és folyamatos értékelése.

A hallgatói projektmunka megkezdése előtti előkészítő fázisban lezajlott egy közös brainstorming a hungarica mibenlétét illetően. Az egy félév szabta időkeretben (heti egy dupla óra) a paprika, a Pick - szalámi, a borvidékek, a Tokaji Aszú, a pálinka, a gasztronómia és a biotermékek, valamint a magyar szellemi termékek, mint a Rubik-kocka, a Nobel-díjasok egy alkotása és a népművészet egy ága szerepelt a témalistán.

Az egyes témákon belül a már gyakorolt szövegproduktív eljárás, a mind-mapping módszerével csoportmunkával feltérképeztük az adott termékkel kapcsolatos összes fontos elemet. Ezután – érdeklődés szerinti vállalás alapján – felosztottuk a témákat és a hallgatók, mint jövőző „referensek”, megkezdték a felkészülést egy komplex, 70 perces fordítói prezentációra, amely a reflektív és elemző szakaszon kívül a módszertani metamunka elemeit is tartalmazta.

A következő szempontokat kellett figyelembe venniük:

### Céltűzés

A professzionális fordító munkájának megismerése és a munkafázisok gyakorlása (milyen eszközökre – translation tools – van szüksége, milyen kompetenciák biztosítják a translátum minőségét, mit jelent a funkcionális ekvivalencia). Tartalmi (szakmai) elemek: a termék vagy eljárás ismertetése, piaci pozícionáltsága, a német nyelvű országok hasonló termékei és problémái, aktuális európai uniós vonatkozások.

## Fordítói munkafázisok és feladatok

- Kutatómunka a könyvtárban, az interneten, a fellelhetőség szerinti kereskedelmi egységekben, kulturális, múzeumi helyszíneken.
- A fordítandó magyar alapszöveg mint reális fordítói megbízás kiválasztása a megadott szempontok (szövegtípus, szcenarió, reáliák, problémaszint) alapján.
- A mintafordítás elkészítése 500-1000 karakter között (Basistext mit Mustertextübersetzung).
- A fordításközpontú elemzés elvégzése, a fordítói döntések indoklása.
- Párhuzamos német szöveg(ek) kiválasztása, tanulmányozása.
- Háttérszöveg(ek) kiválasztása.
- Szemléltetés, aktivizálás (pár-és csoportmunka) tervezése, megfelelő empátiával (tudásszint és egyéniség, a hatékony interakció lehetősége).
- Időtervezés az órakeretre (tanári konzultációval).

## Értékelés

*Referens (témagazda) munkája* (szóbeli visszacsatolás, saját és mások által).

*Párok vagy csoportok teljesítménye* (szóbeli visszacsatolás, témagazda és tanár).

*Az alapszöveg (Basistext) fordítása* (megadott hibatáblázattal, diákok és tanár).

A reális fordítói megbízások köréből a következő szövegtípusokat dolgoztuk fel:

1. *operatív / apellatív szövegek*: reklámanyagok, szórólapp, brosúra, termékismertető, cégismertető, belépőjegy;
2. *informatív szövegek*: konferencia-anyagok, kiállításanyagok (múzeumi szövegtípusok);
3. *audio-mediatív szövegek*: honlap, CD.

A témagazdával együtt, a konzultáció keretében meghatároztuk a fordítandó alapszöveg nehézségi fokát, az esetleges defektes szöveg problémáit (1. Mellékletek), illetve bizonyos fordítástechnikai problémákat, mint mértékegységek, tulajdonnevek, intézménynevek fordítása.

A „Tokaji bor” témája, amelynek óravázlatát illusztrációképpen bemutatjuk, az előző „Borvidékek” anyaghoz tartalmi szempontból (is) jól illeszkedett, illetve a Magyar Mezőgazdasági Múzeumban tett látogatásunkhoz, ahol „élőben” is láthattuk a borkészítés relikviáit és a borfajtákat, a borkultúrát (1. 2. sz. melléklet).

Ennek a témakörnek a lezárását jelentették a magyar gasztronómia területéről vett szövegfajták. Nap mint nap találkozunk rosszul fordított étlapokkal, gyenge beköszöntő szövegekkel, szórólappokkal a vendéglátásban. Az órák hatására a hallgatók gyűjteni kezdték útjaikról a vonatkozó „nyersanyagot”, amelyet fordításkritikára, blattolásra használtunk fel. A magyarországi összkép eléggé lehangoló, nemcsak a fordítás, hanem a magyar anyanyelvi kultúra tekintetében is. . . .

Vannak egyes turisztikai jellegű, német nyelvű anyagok, amelyeknek bár nem lehet felróni nyelvi hibákat, mégsem tekinthetők sikeres fordításnak. Ezekben az esetekben lehetőség nyílik a funkcionális ekvivalencia problémájának a megvilágítására, a különböző átváltási műveletek elemzésére.

Az órai munka a projektszerűségnek köszönhetően sokoldalú, élvezetes, mind tartalmilag, mind fordítástechnikailag minden egyes hallgatót érint és megmozgat, hiszen párban vagy csoportban kell végeznie a feladatokat.

Az időkeretek a feldolgozáshoz szigorúan adóttak, ez is a profi fordítók mindennapos gyakorlatát tükrözi. A fordítási feladatok idővonzatát arányaiban megbeszéljük, így a fordítási záróvizsga-feladat gyakorlásán túlmutatóan kialakul egy olyan érzék is, milyen határidővel tud egy fordító elvállalni egy valós fordítási megbízást. Ez a fordítási irány, a magyarról németre a nehezebb, tehát nagyon kell ügyelni a kiválasztott szövegek nehézségi fokára, annak graduációjára, a koherens szövegalkotás órai elemzésére.

A tapasztalatok szerint ezzel a fajta projekt-módszerrel minden készség és kompetencia egy időben fejleszthető. A kedvvel végzett munka, a kreativitásnak teret engedő módszertani gyakorlat azt eredményezte, hogy a hallgatók jobb eredményeket értek el, különösen azok fejlődtek, akiknek nyelvileg nagyobb kihívást jelentett ez a feladat.

Az sem közömbös tény, hogy a mindennemű jó fordítás alapjának tekintendő megértési folyamatok így jobban kidomborodtak, a receptív befogadás intenzívebb lett, átláthatóbbá vált maga a fordítás köré fűzhető világ, tágult tehát a nyelvi határok által befogott tér, amelyben eredményesen ki lehet bontakozni. Hönig szerint is a fordítás során nem csupán kognitív folyamatok zajlanak le, hanem az intuíciónak is nagy szerep jut, a fordító kognitív-intuitív láncolatok együttesét mozgósítja. (Hönig:1995).

A nemzeti identitás egyes szimbólumai, mint érzékelődött, nem tudatosultak eléggé az adott csoportban, a hallgatók nem ismerik jól ezeket a mindenki által használt, fogyasztott hagyományos termékeket, nem beszélve arról, hogy szélesebb összefüggésben, nemzetközi kitekintésben ezeket a termékeket, jelenségeket mint kultúránk egyik tényezőjét értékeljük, amelyet bátran népszerűsíthetünk például egy jó reklámfordítás „ürügyén”.

A „sémák” és a „keretek” (Fillmore) a „nem ellenőrzött” területen (a fordító mentális valósága) mozogtak, tehát a hallgatók nem ismerték fel a „forgatókönyveket”, ezért gyakoriak voltak a nagyobb fordítási kompetencia-hibák. Az ellenőrzött területeken (reális kommunikációs helyzet) a mikrostratégiákat és a monitort tudták alkalmazni. Kezdő fordítók esetében itt is nagy a hibaszázalék, hiszen a fordításnak nincsenek általános szabályai, mindig az elképzelt (német, osztrák) célcsoporthoz kell igazítanunk a megrendelő lefordítandó szövegét. (dinamikus ekvivalencia, funkcionális ekvivalencia)

A világról való tudásnak, a kulturális háttérismereteknek, az aktuális tájékozottságnak és a szaktudásnak, illetve speciális ismereteknek is nagy szerepe van abban, hogy egy-egy, kulturálisan „tömött” szöveg fordítása miként sikerül. Ezért tanulmányoztuk például azt a kérdést, hogy a (monarchia idejéből közös „technológiájú”) magyar pálinka, mint védett hungarikum, milyen nemzetközi környezetbe illeszkedik, valahol a grappa és a vodka között, vagy inkább a barackpálinkát kellett volna levédetni? Tudja-e a fordító „javítani” munkájával a bormarketinget, és hogyan, mit szabad és mit nem, a vesevédő tea Pannónhalmáról jobban eladható-e, ha jó a prospektus fordítása, jobban szerepel-e a jól fordított, ügyesen adaptált szöveg révén a német vásárokon a mangalicakolbász Baranyából? Eldönthetjük, melyik termék felkarolásával támogatathatjuk igazán az (európai) egységben a sokszínűséget – mielőtt beleesünk a huszonkettes csapdájába....(Hönig: 1995)

A címben „áttűnő” Wittgenstein gondolat: „The limits of my language are the limits of my world” (Nyelvem határai egyben világom határai is, ford. SE) hűen kifejezi fordítás – oktató és fordító – hallgató dilemmáját: hogyan bővítsük világ (unk) határait, ha (anya) nyelvünk és fordítói nyelvünk akadozik, mit tehetünk azért, hogy jó kedvvel, bőséggel, fordítói öntudatunk, bátorságunk mégis szárnyra kapjon ...?

#### **Forrásjegyzék** (a kurzus anyaga):

HÍR (Hagyományok - Ízek - Régiók) AMC I.-II. Farnadi, É. et al. (2003) Alföldi Nyomda Rt.: Debrecen  
Az AMC (Agrármarketing Centrum) turisztikai, marketing kiadványai (prospektus, szórólap)

#### **Hivatkozások**

Bart István (szerk.) (2002): *Ungarn. Land und Leute, Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur*: Corvina: Budapest

Györfly Miklós (szerk.) (2002): *Német-magyar kulturális szótár*. Corvina: Budapest

Hönig, G.H. (1995): *Konstruktives Übersetzen*. Stauffenburg: Tübingen

Klaudy Kinga (2004): *Fordítástechnikai minimum*. Fordító- és Tolmaésképző Központ : Budapest

Nord, Chr. (1991): *Textanalyse und Übersetzen*. Julius Groos: Heidelberg

Reiss, K. (1976): *Texttyp und Übersetzungsmethode, der operative Text*. Kronberg/Ts: Scriptor

Veresné, V. K. (2003): A blattolás oktatása. *Fordítástudomány* 5. évf. 1. szám. 93-104

#### **Mellékletek**

1. sz. melléklet:

„Tokaji - Plan” mit Zeitangaben

01. 12. 2004.

Autorin: K.V.

Lehrkraft-Begleitung: Edit Somos

Präsentation (Weinverköstigung) mit drei Sorten von Weinen: Furmint, Aszú, Hárslevelű

I.

Besprechung der Übersetzung Text A Tokaji Eszencia (nehezebb, defektes szöveg)

(Probleme unterstrichen, Glossar beigelegt)

(Zeitangabe: 40 Min)

„Értékes nedű, kivételes tulajdonságokkal megáldva, az eszencia a legértékesebb ajándék, amelyet a Tokaji Borvidék nyújthat. A nemespenésszel borított aszú szemek az optimális cukorkoncentrációt elérve egyenként lesznek szüretelve és elhelyezve a fadézsákban. A túlértségi állapot miatt kihalnak a szemek és kiszabadul cseppenként az eszencia, mely saját súlyától préselődve kezd el csörgedezni. Egy természetes, könnyű kiforrás után az eszencia minden külső beavatkozás nélkül két teljes évig érik. Ez idő után fellebbenti előttünk titkainak fátylát, legalábbis annak egy kis töredékét.“

TS: *Produktbeschreibung* (Buch)

Quelle: Balassa, Iván (1991) *Tokaj - Hegyalja szőlője és bora*. Helikon: Budapest

Text B (Internet, [www.tokaj.hu](http://www.tokaj.hu)) = könnyebb szöveg

Puskás Öcsi, a libamáj, a magyar paprika és a szalámi mellett a tokaji az emberiség kultúrkincsének része.

Hazánk kivételes adottságú borvidéke Tokaj-Hegyalja. 27 település tartozik ide, szőlőterülete mintegy 5500 hektár. Az aszúkészítésnek több mint 350 éves hagyományai vannak itt. A borvidék klimatikus adottságai és talajviszonyai a nagy extraktartalmú, ásványi anyagokban gazdag borok termeléséhez kedvező feltételeket teremtenek.

Tokaj-hegyalján csak négyfajta szőlő termeszthető (furmint, hárslevelű, sárgamuskotály, oremus), csak belőlük készülhet tokaji bor.

II.

*Arbeitsteilig (je Team) 20 Min.:*

1. Übersetzung des *Etikettes* der Weinflasche - Hárslevelű

*Györgyi und Gergő*

Quelle: Tállyai Szőlészeti Borászati Szövetkezet

2. Übersetzung des *Etikettes* der Weinflasche – Furmint / Aszú

*Nóri und Reni*

Quelle: Tállyai Szőlészeti Borászati Szövetkezet

3. Zusammenfassung des Textes: Weingebiete

*Dóri und Mónika*

Quelle: [www.tokaj.com](http://www.tokaj.com) (Internet-Text)

4. Weinphilosophie

*Attila*

Quelle: *Imagebroschüre*

5. Tállyai Szőlészeti Borászati Szövetkezet

*Csilla und Judit*

Quelle: *Imagebroschüre* von Aranydukát Birtok, Tállya

2. sz. melléklet

Látogatás a Magyar Mezőgazdasági Múzeumban

[www.mmgm.hu](http://www.mmgm.hu), [www.mezogazdasagimuzeum.hu](http://www.mezogazdasagimuzeum.hu)

Választható feladatok:

1. Idegenvezetés:

A Vajdahunyad-Vár

A múzeum története

Ungarisches Landwirtschaftsmuseum

Anyagfeldolgozás fordítói szempontból,:

Állandó kiállítások

A magyar szőlő és bor Európában 1. - 2. - 3.

Tájvédelem, természetvédelem

Kiállítási forgatókönyvek

2. A múzeumi fordítások bírálata, fordításkritika.

3. Szövegproduktions gyakorlatok, esszéírás németül:

Plakát és Aprónyomatványgyűjtemény

Diákpályázati dolgozatgyűjtemény

Könyvtár / Oklevelek / Plakátok / Szobrok (linkgyűjtemény)

A múzeum ajándékboltjának értékelése a nemzeti jelleg szempontjából



Szászné Veidner Katalin  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Nyelvi Intézet

## Miként prognosztizálja a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény a hallgató fordítói képességeit?

*A BME Nemzetközi Fordító- és Tolmácsképzőjében a jelentkezők szűrése speciális, általunk kidolgozott felvételi vizsgán történik. A felvételi vizsga írásbeli és szóbeli részén a jelentkezők nemcsak idegen nyelvi ismereteikről adnak számot. A fordítói alkathoz szükséges speciális képességeket is mérnünk kell. Ehhez olyan típusú feladatokkal kell megbirkózniuk a felvételizőknek, amelyek alkalmasak arra, hogy igazolják, rendelkeznek a lényeglátás képességével, vagyis meg tudják különböztetni az alapinformációkat a kiegészítő információktól, a lényegest a lényegtelenről. E képesség hiányában a tömörítés feladatával nem tudnak maradéktalanul megbirkózni. A feladatok megoldása során a jelentkezőknek fel kell fedezniük a szövegen belüli kohéziót, a szöveg szerzőjének logikáját. Ezen túlmenően vizsgáljuk a jelöltek saját szövegalkotó képességét is. A felvételizőknek bizonyítaniuk kell, hogy anyanyelvi ismereteik olyan szinten állnak, amelyek alkalmassá teszik őket a közérthető, világos, árnyalt fogalmazásra. Rendelkezniük kell az önkontroll és önkritika képességével. A felvételi vizsgán az általános műveltségnek, a minden iránt érdeklődő és fogékony attitűdnek is döntő szerepe van. A fentiek illusztrálására bemutatásra kerülnek a különböző típusú gyakorlatok megoldásai és a belőlük levonható következtetések.*

### Bevezetés

A BME Nemzetközi Fordító- és Tolmácsképzőjében a jelentkezők szűrése speciális, általunk kidolgozott felvételi vizsgán történik. A felvételi vizsga írásbeli és szóbeli részén a jelentkezők nemcsak idegen nyelvi ismereteikről adnak számot. A fordítói alkathoz szükséges speciális képességeket is mérnünk kell.

A felvételi vizsga írásbeli része 3 feladatot tartalmaz és ennek elvégzésére 4 óra áll rendelkezésre. Valamennyi feladat megoldása szótár használata nélkül történik. A szótárhasználat mellőzése biztosítja számunkra a felvételiző nyelvi szintjének mérését is. (Nyelvvizsga bizonyítványt nem kérünk a jelentkezőktől.) Az írásbeli első feladatával részletesen foglalkozunk. Ennek oka, hogy a feladat értékelése során szinte valamennyi, később előforduló feladathoz szükséges készségek mérésére is mód nyílik.

Ebben a feladatban a jelentkező, nyelvkombinációjának megfelelően, két idegen nyelvű szöveget kap (pl.: angol-német, angol-francia, stb.). E szövegek újságcikkek, terjedelmük nem haladja meg az 1 oldalt. Kiválasztásukban a döntő szempont, hogy azonos témával foglalkozzanak, de egymástól eltérő információkat nyújtsanak. A végső szöveg kijelölésénél arra is figyelniük kell, hogy bár a téma közismert kell, hogy legyen, tartalmaznia kell olyan információkat is, amelyek nem találhatók ki a szöveg megértése nélkül, a megfelelő idegen nyelvi ismeretek hiányában.

A jelentkezőnek kizárólag a két idegen nyelvű cikkben található információkra támaszkodva kell készítenie egy kb. 300 szavas, koherens, magyar nyelvű rézümét és címet is kell adnia az általa tömörített szövegnek. Milyen készségek meglétét mérjük ebben a feladatban?

A jelentkezők 2 szöveget kapnak. Tehát két egészsből kell készíteniük egy harmadik egészet. Megjegyezzük, a jó fordítás ismérve az, hogy a forrásnyelvi verzió és a célnyelvi verzió azonos módon egy kerek egészet alkot. Akkor sikeres a fordítás, ha a célnyelvi olvasó nem észleli, hogy fordítást tart a kezében.

A rézümé értékelésénél a következő szempontokat tartjuk szem előtt:

1. a kulcsszó/kulcsszavak megtalálása a címadásnál
2. a szöveg megszerkesztettsége
3. az információk szűrésének képessége
4. az információk ötvözésének képessége
5. a kulturális háttérismeretek megléte
6. a fordítói semleges attitűd meglétének jelei
7. az eredeti szöveg típus jellegzetességeinek megléte
8. az anyanyelvi szövegalkotó képesség megléte
9. az anyanyelvi megfogalmazás és a helyesírás milyensége

A továbbiakban részletesen elemezzük az írásbeli dolgozatokat a fenti szempontok alapján. Elemzésre kerülnek az 1997-től 2005-ig terjedő felvételi vizsgák anyagai. Intézményünkben évente két időpontban szervezünk felvételi vizsgákat: júniusban és szeptemberben.

### **A kulcsszó/kulcsszavak megtalálása a címadásnál.**

A dolgozat e szempont szerinti vizsgálata a jelentkező lényeglátó képességének meglétét, annak mértékét igazolhatja. A címadásnál a szövegtömörítés olyan fokára kell eljutnia a vizsgázónak, amely során egyrészt csupán a lényeges információkat kell súlyoznia, másrészt törekednie kell a leglényegesebb információ frappáns, figyelemfelkeltő megfogalmazására. Tehát a kulcsszó/kulcsszavak kikeresését követően egy kulcsszó/kulcsmondat megalkotása a feladat. E feladat nagyfokú kreativitást igényel és erre a képességre a fordítónak folyamatosan szüksége van munkája során.

Gyakori hiba (33,2 %): a cím túl rejtjeles, nem orientálja az olvasót. Pl.: Az együttélés és a házasság problémáit boncolgató cikkek alapján adott cím: Szabad a választás, bonyolult a szétválás. (Jó megoldás : Vele vagy nélküle?)

### **A szöveg megszerkesztettsége**

Mint tudjuk, a szöveg a mondatok szerkesztett együttese. Itt vizsgáljuk azt, hogyan teremti meg a szöveg kohézióját a felvételiző diák.

Megnézzük, hogy

- milyen logikai fonalra fűzte fel gondolatmenetét,
- konzekvensen építkezett-e e logikai fonalra,
- van-e törés a szöveg logikai menetében, ha igen, az milyen fokúnak tekinthető,
- hogyan sikerült megvalósítani szemantikai és grammatikai síkon a szövegösszefüggés biztosítását,
- a szöveg koherenciájának megteremtésében az anaforikus, kataforikus elemeket hogyan használta,
- milyen a szöveg tagolása,
- milyen konnektív elemeket használ a szövegkohézió létrehozására .

Gyakori hiba (29,5 %): zavaros, tartalmi bizonytalanságokkal és logikai hibákkal teli produktum.

### **Az információk szűrésének képessége**

E szempont vizsgálatánál arra keressük a választ, hogy milyen a jelentkező elemző képessége. Meg tudja-e különböztetni az alapinformációkat a kiegészítő információktól, a lényegest a lényegtelenektől ?

E képesség hiányában az eredeti szövegek súlypontjai eltolódhatnak, tartalmuk jelentősen károsodhat. Csak komoly argumentációval fogadható el egy ilyen jellegű változtatás, hiszen sérül a szövegek értelmi struktúrája, megváltozik a szövegek eredeti üzenete.

Gyakori hiba: a tömörítés készítője nem képes a kiegészítő információkat elhagyni, nem tud szelektálni.

### **Az információk ötvözésének képessége**

A fordító munkája során először szétbont, elemeire szed egy szöveget (lásd előző szempont), majd a szétbontott és külön-külön értelmezett elemekből építkezik újra. Ezért a szintetizáló képesség megléte különösen fontos a jövőben fordítóknál. Az analízis és szintetizálás segítségével tudja a jelentkező kiszűrni az eredeti szövegekből a lényeges információkat és képes ezekre támaszkodva felépíteni a tömörített szöveget. Itt azt kell vizsgálnunk, hogy mennyire igyekezett figyelembe venni és válaszolni a ki, mit, hol, milyen eszközökkel, miért, miképpen és mikor kérdésekre. Erződik-e (és ha igen, milyen mértékben), hogy két szerző gondolatait kapcsolta egymáshoz egy harmadik személy, esetünkben a jelentkező? Sikerült-e létrehoznia egy entitást, egy koherens szöveget vagy a létrehozott szöveg töréseket tartalmaz?

Gyakori hiba: a jelentkező nem kombinálja a megszürt információkat, egyszerűen tömöríti egymás után külön-külön a két cikket.

### A kulturális háttérismeretek megléte

Az értékelés során azt figyeljük, hogy az explicit és az implicit szövegelemeket miként építette be az általa megalkotott szövegbe. Ezek kihagyása, elhagyása jelezheti a felvételiző civilizációs ismereteinek hiányos voltát az adott nyelvi kultúrában. E háttérismeretek, kultúrabeli különbségek ismeretének hiánya a fordítóra válás komoly akadályát képezheti. Ezért e hiány időben történő felismerése, illetve a megfelelő kulturális tájékozottságról való megbizonyosodás a felvételi vizsga egyik fontos feladata.

Gyakori hibaforrás: az aktuális események hiányos ismerete, általános tájékozatlanság.

### A fordítói semleges attitűd jeleinek megléte

A fordítónak mindig háttérben kell maradnia. Saját egyéniségét, véleményét, gondolatait nem veheti a szöveg szerzőjének gondolataival. Bár önálló véleménnyel rendelkezhet, nagyon fontos, hogy a fordítandó szöveghez alázattal közeledjék és csak azt közvetítse a célnyelvi olvasó felé, ami az eredeti szövegben is áll. Gondolatmenetében ott álljon meg, ahol a forrásnyelvi szöveg szerzője is megállt. Különösen vigyázni kell a szövegben implicit jelenlévő elemekre. Ez az egyik legnehezebb feladat a kezdő fordító számára: a saját gondolatainak kontroll alatt tartása.

A tömörítés eredményeként létrejött szövegben azt vizsgáljuk, hogy mennyire sikerült a jelentkezőnek semlegesnek, „távolságtartónak” bizonyulnia: valóban csak a két szöveg információira támaszkodott-e a saját verziójának létrehozásakor.

Gyakori hiba: az eredeti szövegekben egyáltalán nem szereplő információk beépítése.

### Az eredeti szövegtípus jellegzetességeinek megőrzése

A szövegtípológiai megközelítés vizsgálata egy felvételiző esetében nem elsődleges feladat. De mindenképpen figyelmeztető jel, ha a szövegek alapvető funkciójától eltérő szövegtípus jellemzőit igyekeznek visszaadni a tömörítésben a jelentkező. A célnyelvi verzióknak tehát nemcsak a tartalmat, a funkciót, hanem a formát is vissza kell adnia. Figyelnie kell a pragmatikai jellemzőkre is: kinek szól a szöveg és milyen célból jött létre. A fordítói érzékenység csíráinak itt is meg kell mutatkozniuk. E csírákból lehet majd a képzés folyamán a tudatos magatartást kialakítani.

Gyakori hiba: a tartalomra koncentráció a funkció rovására.

### Az anyanyelvi szövegalkotó képesség megléte

Gyakran tapasztaljuk a felvételi vizsgákon, hogy a jelentkezők, bár magas szintű idegen nyelvi ismeretekkel rendelkeznek és éveket töltöttek a választott nyelvek területén, gondban vannak az anyanyelvi megfogalmazással. Nem képesek anyanyelvükön az árnyalatok megkülönböztetésére, egyes állandósult szókapcsolatok elemeit más szókapcsolatok elemeivel keverik. Indokolatlanul ugrálnak ide-oda az igeidőkben. Összetett mondatok egymástól távol lévő elemeinek egyeztetését nem végzik el. Többszörösen összetett mondatokba bonyolódnak és ezzel a megértést nehezítik meg. A megalkotott szöveg dőcög, nem gördülékeny.

Más esetekben ennek épp az ellentétével találkozunk. Szépen megfogalmazott, látszólag hibátlan mondatokkal találkozunk, csak éppen a tartalom hiányzik belőlük. Nincs gondolati vezérvonal, mondathalmazá válik a produktum.

Gyakori hiba: a szöveg szerkezetileg nem áll össze egy egésszé, hiányzik a bevezető vagy a záró rész, logikailag zavaros a gondolatmenet. Nincs dinamikája a szövegnek és nem észlelhető progresszió a szövegben belül. Pedig ezen ismeretek hiánya nehezen pótolható. Ezen készségek kialakítása szinte lehetetlen. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a jelentkezők egy része nincs is tisztában ennek jelentőségével.

### Az anyanyelvi megfogalmazás milyensége

Az anyanyelvi megfogalmazás értékelésénél azt vizsgáljuk, hogy képes-e a felvételiző szabatosan, világosan és árnyaltan fogalmazni. Van-e stílusérzéke, eltalálja-e a szükséges regisztert? Milyen a szókészlete, rendelkezik-e a szinonimák-antonimák ismeretével és alkalmazza-e ezeket a szövegalkotás során? Nem lehet eleget hangsúlyozni, hogy a jövő fordító számára az anyanyelvi ismeretek mennyire meghatározóak, mennyire befolyásoló tényezői a fordítás minőségének. Nem mellékes szempont a jelölt helyesírásának milyensége, hiszen ezen a pályán a helyes írás

alapkövetelmény. Így azok, akik e kritériumoknak nem tudnak eleget tenni, nem nyerhetnek felvételt intézményünkbe.

Az írásbeli vizsga második és harmadik részében egy-egy irányított fogalmazást kell készíteniük a jelölteknek. Maguk dönthetik el, hogy melyik témát melyik nyelven dolgozzák fel kb. 250 szavas terjedelemben.

Ezen feladatoknál is érvényesek a rézümé értékelésének azon szempontjai, melyek a szöveg szerkesztettségét, az információ ötvözésének képességét, a kulturális háttérismeretek meglétét vizsgálják. Természetesen a gondolatgazdagság, a gondolatfűzés, az idegen nyelvi szövegalkotó képesség és az idegen nyelvi megfogalmazás milyensége itt hangsúlyozott szerepet kap. A rézümével szemben itt nem a saját gondolatok féken tartása a cél, hanem épp ellenkezőleg, ezen gondolatok szabatos, világos kifejtése a feladat és az értékelésnél ezt vesszük figyelembe. Akinek a szövegkohézió megteremtése, az idegen nyelvi megfogalmazás minősége – a lexikai és grammatikai hibák miatt – gondot jelent, annak szintén nem tanácsolható a fordítói pálya.

**A szóbeli vizsga** első részében a jelentkezők blattolnak egy rövid újságcikket. Ekkor bizonyíthatják, hogy idegen nyelvi ismereteik megfelelő szintűek és egy ismeretlen szöveg logikáját képesek felfedezni és fel tudják táni, át tudják látni annak struktúráját. Megmutathatják, hogy egy szöveg értelmezése – egyes lexikai elemek ismerete nélkül is – lehetséges a szövegkontextus figyelembe vételével. Bizonyíthatják, hogy képesek a saját anyanyelvükön árnyaltan fogalmazni, megtalálni azt a szókapcsolatot, kifejezést, mely valóban megközelíti a forrásnyelvi formát.

A szóbeli vizsga következő részében kötetlen beszélgetés keretében vizsgáljuk a jelentkező általános műveltségét, civilizációs ismereteit. E két szóbeli vizsgarész a nyelvkombinációban szereplő mindkét nyelven megtörténik.

A szóbeli vizsga harmadik részében, a motivációs beszélgetés során derül ki általában, hogy milyen a jelentkező önértékelési képessége, rendelkezik-e önkritikával a saját tudását, képességeit illetően.

### Összegzés

A felvételi vizsgán nyújtott teljesítményt értékelve megállapíthatjuk, hogy a rézümé alapos elemzése már önmagában is nagy biztonsággal előre jelzi a felvételiző fordítói képességeit. Ezt az előrejelzést a többi feladatban nyújtott teljesítmény még inkább megerősíti. Az azonban nem fordult még elő gyakorlatunkban, hogy a tömörítést rosszul végző jelölt a többi feladatnak maradéktalanul eleget tett volna.

Konklúzióként elmondhatjuk, hogy mivel a fordítói munka végzése számtalan képesség együttes meglétét követeli meg, ezért azon jelentkezők esetében, akiknél az általunk vizsgált képességek közül a szövegalkotói készség, a fordítói semleges attitűd, az anyanyelvi, idegen nyelvi valamint a kulturális ismeretek hiánya tapasztalható, ott egyáltalán nem tanácsoljuk e pálya választását. A többi készség tanulás, szorgalommal, sok gyakorlással fejleszthető. Az előbbiekből felsoroltak hiánya azonban több éves megfeszített munka esetén sem biztosan pótolható.

### Hivatkozások

Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest  
Szikszayné Nagy Irma (2001): *Szövegértés, szövegelemzés – szövegalkotás*. Osiris: Budapest

Felvételi dolgozatok:

1997. június – 11 dolgozat  
1997. szeptember – 12 dolgozat  
1998. június – 16 dolgozat  
1998. szeptember – 17 dolgozat  
1999. június – 19 dolgozat  
1999. szeptember – 21 dolgozat  
2000. június – 29 dolgozat  
2000. szeptember – 22 dolgozat  
2001. június – 18 dolgozat  
2001. szeptember – 20 dolgozat  
2002. június – 24 dolgozat  
2002. szeptember – 21 dolgozat  
2003. június – 27 dolgozat

2003. szeptember – 19 dolgozat  
2004. június – 18 dolgozat  
2004. szeptember – 17 dolgozat  
2005. június – 17 dolgozat  
2005. szeptember – 14 dolgozat



Ternyák Henriett  
Széchenyi István Egyetem

## Intercambialità dei prestiti inglesi nell'italiano in base ad un testo autentico (Fame al Grand Hotel)

-Barbarismo o un vero e proprio arricchimento lessicale, indicante delle sfumature del pensiero? Ossia come sostituire gli anglicismi coi corrispondenti italiani-

*Evvero, lo studio degli anglicismi nell'italiano sembrerà ormai un tema antico a cui ci si ricorre volentieri oggi stesso. Benché gli studiosi dicano che non c'è motivo di aver timore, tuttavia il tema in questione non lascia in pace molti linguisti tra cui argomenti in discussione troviamo all'ordine del giorno il rapporto tra l'italiano e l'inglese. Poniamo l'accento sugli aspetti che possono apparire preoccupanti sia linguisticamente che culturalmente nella realtà dell'italiano d'oggi. L'italiano è oggi una lingua pienamente affermata nell'uso parlato di milioni di persone e impiegata per gli usi più diversi. Salviamo il patrimonio linguistico, vale a dire la lingua italiana dai forestierismi, e qui, si pensa soprattutto agli anglicismi che sono usati a dritto e rovescio e spesso con cattiva pronuncia. L'egemonia anglo-americana sta rovinando e minacciando la lingua letteraria italiana, ma non solo, sono in pericolo anche i preziosi dialetti, in quanto anche essi invasi e contaminati da sempre più elementi stranieri.*

"Non si può trovare una lingua  
che parli ogni cosa per sé  
senza aver accattato da altri".

Niccolò Machiavelli

L'Italia non è certo nuova all'infiltrazione massiccia di forestierismi. Si tratta di una trasfusione perenne che non ha mai costituito un elemento di disturbo oggettivo. Basta pensare agli anglicismi ottocenteschi di ambito economico e tecnico, dovuti al fatto che l'Inghilterra aveva compiuto per prima in Europa la rivoluzione industriale, e si pensi al lessico politico-parlamentare degli ultimi due secoli (Beccaria, 1992:235).

L'apparizione degli anglicismi nell'italiano è strettamente legata al fenomeno della globalizzazione, ai cambiamenti economici, commerciali, politici e tecnologici degli ultimi anni. Mentre alcuni elementi spariscono per sempre dall'italiano e perciò vanno pian piano dimenticati, altri vi si soffermano, e assimilandosi formano la struttura della lingua accogliente. La loro comparsa è praticamente indispensabile in quanto la maggior parte di essi indicano concetti o cose precedentemente non esistenti. Una volta solidificati nella lingua italiana non fanno parte solo del linguaggio comune ma anche di quelli speciali. Va notato che gli anglicismi sono molto più numerosi in alcuni settori del lessico (informatica, economia, pubblicità, ecc.) che nella lingua comune. Inoltre sono caratteristici di registri informali e sono più frequentemente usati da particolari gruppi sociali tali quali manager, informatici, giornalisti, ecc. (Pulcini, 1994: 49).

Venga delineato il rapporto tra l'italiano ed i prestiti. Nell'800 l'italiano in Italia era usato solo da pochi, e quasi unicamente per scrivere: nel 1860, parlava italiano circa il 5% della popolazione, mentre la parte restante usava quasi esclusivamente il dialetto. Durante il periodo fascista ci furono acute ricadute puristiche. Gli anni del dopoguerra segnano una profonda trasformazione dell'Italia: passaggio da un'economia agricola ad un'economia prevalentemente industriale; rapida urbanizzazione; espansione economica; sviluppo delle comunicazioni di massa. A tale rinnovamento economico e sociale si adeguano vari settori del lessico (i linguaggi tecnico-scientifici, il linguaggio pubblicitario, ma anche le parole d'ordine della società dei consumi). L'inglese ha un ruolo di primo piano nel fornire vocaboli, espressioni, nomenclature, comportamenti linguistici (Dardano, 1996:366).

Dopo il 1945 l'inglese sostituì il francese, come bersaglio preferito dei puristi. Anzi, oltre all'aggressione dialettale ci troviamo di fronte anche alla contaminazione di dialetti di anglicismi che coincide con l'infiltrazione massiccia dei prodotti americani, dell'American way of life' (media, tecnica, moda ecc.) in Italia che lascia traccia sia nel cinema che nella musica italiana e dialettale. Il fenomeno del sempre più imperversante ricorso ad anglicismi fu eterno anche dal capolavoro di Vittoria De Sica, intitolato Sciuscià. Ma la lista è ben lunga, potremmo citare il film di Alberto Sordi, Un americano a Roma (1954), oppure riferirci a numerose canzoni partenopee strapiene di anglicismi, tra cui quella intitolata Tu vuo' ffa' l'americano (1956) di Renato Carosone. Leggendo l'articolo

intitolato „Se la lingua ci fa male” (comparso sulla Repubblica, già nel 1977) Elliot proponeva “le 400 parole inglesi che deve sapere chi vuole fare carriera” e si giustificava: «Quando Agnelli parla con Pirelli parla itagliano.»

Tullio de Mauro sostiene che fino alla metà del Novecento il depositario esclusivo non della buona o cattiva, ma della lingua italiana intera era rappresentato davvero da poche persone. Sapevano usare l’italiano, specie nello scrivere o in occasioni solenni, tra il 15 e (al massimo) il 30 per cento degli italiani: toscani, un po’ di romani, laureati e diplomati di buona famiglia. L’italiano si imparava a scuola. E poiché il 59,2% della popolazione era privo anche della sola licenza elementare, a questa parte, per parlare, restava solo l’uso obbligatorio di uno dei tanti dialetti. Oppure restava il tacere (La Repubblica, 2002).

A pensare ciò che lasciò la bocca del linguista rispettoso, bisogna dire che negli ultimi decenni gli italiani hanno fatto un gran passo in avanti nel senso che ultimamente fanno bei progressi oltre che nella lingua madre pure nell’italiano, anzi ne adottano pure alcuni elementi, bene o male che sia. Ebbene, sono veramente un’insidia per la purezza della lingua?

Il presente studio si prefigge lo scopo di affrontare un tema serio, quello della intercambiabilità degli elementi stranieri esistenti nel corpus prescelto. Si tratta del testo, meglio dire dell’articolo intitolato „**Fame al Grand Hotel**” rilevato nel manuale didattico „Azienda Italia II” scritto in lingua italiana ma pubblicato ed usato in Ungheria, nelle varie università, per lo più dagli studenti di facoltà di economia e di relazioni internazionali (Capitolo 11, La comunità internazionale-luci ed ombre, Organizzazioni politiche, economiche e militari, Testo 9, pp. 318). Il manuale citato fu già nel passato posto sotto esame dall’autrice (Ternyák 2005: 77-86).

Il testo autentico in questione proviene dal settimanale Il Panorama e, bisogna dire, è stato scelto con cura e di buon occhio per quanto riguarda la presenza degli anglicismi, anche se sinceramente non crediamo che l’autore l’abbia fatto apposta, nel senso che si tratti di una scelta consapevole il cui scopo sarebbe stato di rilevare i forestierimi all’interno di un testo dato. Tuttavia, nel corpus eletto vengono contati ben 15 elementi stranieri, tra cui: **boutique, budget, business, champagne, hall, happy hour, hotel, in incognito, leader, no global, suite, summit**. Per non menzionare il fatto che il citato ‘hotel’ si ripete tre volte nell’articolo così come la parola ‘summit’, mentre ‘suite’ e ‘champagne’ vi sono presenti ben due volte.

Il nostro scopo è quello di esaminare se si tratta di un vero e proprio bisogno oppure se queste parole possono (potrebbero) essere sostituite con corrispondenti italiani. Perché si dice summit, team, pool (anti-mafia), Champion's League, ministero del Welfare, election day, referendum day, e-mail, e-commerce, e-government, business ecc., quando le parole o espressioni italiane esistono (e si usavano) o si possono creare. Che male c’è a dire vertice, squadra, gruppo d’intervento (anti-mafia), Lega dei Campioni, ministero della previdenza sociale, il giorno delle elezioni, del referendum, posta elettronica o telematica, commercio elettronico (o al limite, e-commerce), servizi pubblici elettronici (o e-governo) oppure affari? Basta sfogliare i quotidiani e ci troviamo di fronte ad una massa di anglicismi come test, advertising, online, brand, format, cluster, audience, reach, staff o target, nonostante che tutti questi abbiano un corrispondente nella lingua italiana. Nella scelta del vocabolo perché non optare piuttosto per indagine, pubblicità, in rete, marchio, formato, gruppo di elementi contigui di una popolazione statistica, pubblico, risultato oppure unità composta di specialisti?

### **Fame al Grand Hotel**

Ritornando al nostro testo di partenza, ecco alcune definizioni degli anglicismi e pochi francesismi del corpus in base al dizionario Zingarelli (ed.1996):

*Boutique*: fr. propriamente ‘bottega’, dal gr. *Apothéké* ‘magazzino, deposito’, negozio elegante di abiti e accessori di abbigliamento. Nell’italiano potrebbe essere sostituito da: ‘negozio di moda/di abbigliamento.’

*Budget*: vs. ingl., dal fr. *bougette* ‘piccola borsa (*bouge*)’, poi ‘la borsa del ministro del tesoro’, quindi ‘bilancio dello stato’. 1. Bilancio di previsione nel quale sono esposti quali saranno i risultati della gestione di un’azienda o di un ente pubblico se si verificheranno certi presupposti e certi fatti giudicati probabili. 2. (est.) Piano finanziario, programma di spesa di un’azienda o di un settore di essa. *Budget pubblicitario*, somma stanziata per una campagna pubblicitaria, (com.) Somma a disposizione: *il nostro budget per le vacanze è limitato*.

*Business*: ingl. vc. ingl. con il significato originale di ‘impresa, lavoro’. Affare, transazione, commerciale. Impresa industriale o commerciale.



*Champagne*: vc. fr., dalla regione fr. della *Champagne* ove viene prodotto. Vino spumante bianco o rosé, prodotto nella omonima regione francese con uve Pinot e Chardonnay. Corrispondente italiano: spumante, anche se questa parola disegna un prodotto simile, meno nobile e costoso del vero e proprio Champagne.

*Hall*: vc. ingl., di origine indoeur. Ampia sala d'ingresso e soggiorno in alberghi, ritrovi, case signorili.

*Happy hour*: espressione in lingua inglese che significa letteralmente "ora felice", è la fascia oraria in cui alcuni bar e altri esercizi pubblici praticano sconti, tipicamente sulle bevande alcoliche.

*Hotel*: ant. fr. *hostel*, dal lat. tardo *hospitale*,(m) 'ospitale', nel senso vicino all'etim. Nell'italiano potrebbe essere benissimo usato anche il sinonimo 'albergo'.

*Leader*: vc. ingl., dal v. To lead 'guidare', di origine e area germ. 1. Capo di un partito o di uno schieramento politico, di indiscusso prestigio. (*est.*) Esponente di punta di un movimento culturale e sim. O di una squadra sportiva. 2. (*est.*) Nelle corse, atleta, corridore o cavallo che si pone in testa nella gara e fa l'andatura. In una corsa ciclistica a tappe o campionato sportivo, corridore o squadra che è in testa alla classifica. 3. Azienda e sim. Che è all'avanguardia in un determinato settore della tecnica, dell'industria e sim.

*Suite*: vc. fr., propriamente 'seguito', da *suivre*. 1. (*mus.*) Composizione strumentale costituita da più movimenti di danza dall'andamento ritmico spesso contrastante. 2. Appartamento in un albergo: *ha affittato una s. di tre stanze*. 3. (*elab.*) Pacchetto integrato di programmi complementari, in grado di scambiarsi reciprocamente i dati.

*Summit*: vc. ingl., propriamente 'sommità, cima!', dal fr. *sommet*. Incontro al vertice, spec. di capi di Stato.

Alla prima vista si costata che l'uso di tali elementi nasconde un carattere fortemente snobistico e può darsi, anche decorativo. Ma quanti di essi sono indispensabili? E, soprattutto, che ne direbbe l'Accademia della Crusca? Si pone la domanda: perché ricorrersi anche oggi all'uso superfluo degli anglicismi che tanto invadano la lingua di Dante e non le danno tregua? E assolutamente necessario ricorrere a tale parola oppure vi è un equivalente? Prima di adentrare però nella ricerca delle ragioni possibili, premettiamo una cosa: Ora trascuriamo i linguaggi settoriali o speciali dove l'adozione degli anglicismi è talvolta necessaria e giustificata, visto che la terminologia italiana non è adatta alla denominazione di alcuni concetti tecnici, per mancanza del lessico. Per il fatto che nel presente caso, purtroppo, non si tratta di questo fenomeno, ma di ben altro. Prima di optare per una parola o per un'espressione straniera è opportuno effettuare una breve indagine. Quali ne saranno i motivi? Eccone alcune ipotesi, interconnessioni possibili. Magari l'uso universale dell'inglese pone dei problemi che nessuno, tranne gli studiosi delle lingue, avrebbero previsto?

### Le possibili motivazioni di tale scelta

1. **L'intraducibilità.** Ossia non esiste un vero e proprio corrispondente italiano. In tal caso l'uso degli anglicismi potrebbe essere giustificato, perché lo si sa, la necessità di comunicare fa superare d'un balzo qualsiasi regola, anche quella linguistica dell'uso normativo che propone di prediligere la propria madre lingua nelle interazioni con il prossimo (a meno che esso non sia straniero). Ci sono parole o espressioni che non si possono tradurre (*internet, new deal, glasnost, ecc.*), per il semplice fatto che non si può inventare un equivalente o perché troppo legate al paese o lingua d'origine.
2. **La parola chiave potrebbe essere: snobismo.** Perché il prestito di parole dall'Inglese quando non ce n'è bisogno? Snobismo delle classi dirigenti e istruite dell'Italia? Desiderio di scimmiettare la modernità americana? Non è necessario cadere nell'anglofobia per dire che questa tendenza è forse un modo per le classi che politicamente, economicamente e culturalmente regnano sul Bel Paese e mantengono una certa distanza dal resto della società, dalle genti italiche che solo ora stanno diventando in maggioranza italofone (al prezzo di perdere o d'italianizzare le lingue locali, i cosiddetti dialetti).
3. **Colpire, fare effetto.** Words are mightier than swords, ovvero le parole sono più potenti delle spade, recita un vecchio adagio. In tal caso è lo studio sugli effetti generati dai mass media che va posto sott'esame. Dato che i forestierismi vengono usati anche nello stile giornalistico-politico, oltre a diffondere informazioni in primis, hanno lo scopo di

cattivare l'attenzione, di suscitare interesse, di colpire, di 'fare notizia, fare effetto', di farli rimanere impressi, a più lungo possibile, nella mente del lettore. Perciò la media, in particolare la stampa, rimane la miniera d'oro per raccogliere anglicismi ed adopera, spesso e volentieri, termini di origine straniera, perchè esteticamente piacevoli. In proprietà di un lessico ricco di elementi stranieri, il giornalismo tradizionale sta cambiando e tenda all'uso sempre più frequente dei forestierismi. Nel frattempo però è possibile che il linguaggio giornalistico, forse, stia creando bisogni superflui linguistici per rendere i prodotti più vendibili al target, applicando un codice linguistico speciale, composto da anglicismi in numero crescente, approfittandosi dell'espressività di altre lingue?

4. **Serviranno semplicemente per evitare le ripetizioni?** In tal caso invece perché accade che il numero degli anglicismi rilevati, all'interno dello stesso testo (ad esempio hotel vs. albergo, summit vs. vertice) si riveli superiore a quello dell'equivalente italiano? La spiegazione sembra semplice. E più chic. In ogni caso va notato che una maggiore consapevolezza delle implicazioni, delle sfumature e delle connotazioni che accompagnano le parole e le strutture lessicali può contribuire ad elevare la cultura linguistica.
5. **Tali usi assicurano una strategia di maggior credibilità:** l'arte della retorica: convincere (cercare di fare effetto sulla ragione) o persuadere (cercare di fare effetto sull'emozione), l'analisi delle parole potrebbe essere focalizzata sulle dinamiche di influenzamento in quanto, ad esempio, nel corso dei discorsi enunciati, possiamo sostenere, l'obiettivo di ciascuno politico è quello di massimizzare l'attenzione dell'auditorio entro il relativamente breve tempo a disposizione, ricorrendo ad abilità relazionali, capacità creativa, ovvero con argomentazioni a supporto capaci di influenzare il pubblico presente, anche se, conviene dire, il buon senso e il gusto possono ovviare alle esagerazioni, e anche una certa rapidità ad affiancare termini italiani a quelli stranieri.

„L'italiano fa uso spesso e volentieri degli anglicismi per far vedere la sua europeizzazione semantica e per essere compatibile con la lingua 'globale'. La questione è sempre se quest'italianizzazione forzata ha senso, siccome le parole nuove sono portatrici di conoscenze nuove e sono entrate nella lingua a questo livello di sviluppo di essa, per necessità. Usandole però dobbiamo sempre pensare al fatto se sono utili, favorizzano la comprensione oppure la ostacolano piuttosto.” (Ablonczyné, 2000:11).

Questi esempi concreti possono essere afferrati direttamente dalla media italiana, basta guardare il telegiornale dove gli 'speaker', cioè i presentatori parlano del lungo week-end. Ma in Italia non si fa il ponte (pasquale, natalizio ecc.)? L'esempio citato non è che l'ultimo esempio di come i giornalisti insieme al mondo della politica, del cinema, della televisione e dello spettacolo calchino sull'inglese.

Comunque si ripone la questione familiare: i nuovi prestiti aggiungono qualcosa alla lingua italiana, vale a dire l'arricchiscono, oppure l'impoveriscono perché i prestiti rimangono per lo più (almeno per molto tempo) monosemici, con un solo senso, e sfrattano una parola o un'espressione italiana che sono di solito polisemiche. Non bisogna essere un sostenitore accanito dalla purezza dell'italiano che si accorga del fatto che l'Italia, con la globalizzazione è più esposta che mai alla contaminazione dell'inglese. Una volta, nel passato recente, si diceva che i voli aerei, le partenze dei treni, venivano annullati invece d'essere cancellati (probabilmente anche esso grazie al verbo inglese to cancel).

“Sono dell'opinione che i termini stranieri arricchiscano la lingua, colmando forse dei vuoti, più in generale è necessario che, in qualsiasi epoca, il meccanismo di 'prestare' si ripeta, proprio perché la lingua non si isterilisca, ma sia sempre pronta a soddisfare le nuove esigenze dei parlanti.”(Ablonczyné, 2001:161)

Personalmente non mi oppongo all'importazione di parole perché, secondo la mia opinione essi rispecchiano fedelmente la flessibilità, la molteplicità degli usi e delle esigenze linguistiche, il „battito cardiaco” di una lingua vera e viva e il mondo pulsante che la circonda. E sono pienamente

d'accordo con i linguisti secondo i quali il prestito di parole straniere è un fenomeno normale in una lingua, e anche un segno di vitalità, anche se, da un altro punto di vista, in questo modo la lingua italiana si sottopone ad un indebolimento dovuto in parte anche ad una eccessiva apertura alle parole inglesi, come capita ad esempio nella terminologia di più settori della vita economica.

Sono concordante con Dardano secondo cui „La linguistica moderna considera il neologismo come protagonista dell'evoluzione linguistica. La parola nuova è considerata come un arricchimento del lessico, che in tal modo può indicare con precisione ogni cosa, ogni concetto, ogni sfumatura del pensiero.” (Dardano, 1996:360).

## Hivatkozások:

- Abolnczyné Mihályka Livia (2000): Jövevényszavak a mai olasz nyelvben: veszély vagy esély? In: *Olasz nyelvi tanulmányok*. Iskolakultúra: Pécs
- Abolnczyné Mihályka Livia (2001): „ECONOMIA GLOBALE – CULTURA GLOBALE – LINGUA GLOBALE” In: *Nuova Corvina*. Rivista di Italianistica. Istituto Italiano di Cultura per l'Ungheria. N.9. Budapest. pp. 160-171
- Beccaria, Gian Luigi (1992): *Italiano Antico e Nuovo*. ed. Garzanti. p. 235
- Dardano, M. (1996): *La lingua italiana*. Zanichelli: Bologna. pp. 360, 366
- Pulcini, Virginia (1994): The English language in Italy. *English Today*. Vol. 10/4, p. 49
- Szabó Erzsébet (2002): *Azienda Italia II*. Akadémiai Kiadó: Budapest. pp. 318-319
- Ternyák Henriett (2005): Az angol jövevényszók az olasz nyelvben. In: *Porta Lingua– 2005*. pp. 77-86
- Zingarelli, N. (1996): *lo Zingarelli, vocabolario della lingua italiana*. dodicesima edizione

## Mellékletek

### Testo del corpus analizzato

#### Fame al Grand hotel

L'indecroso spettacolo della delegazioni del Terzo mondo per il congresso Fao che non si negano niente per le vie di Roma

*Di mattina proclami in abiti etnici, di pomeriggio shopping*

Per molti giorni negli **hotel** a cinque stelle di via Veneto hanno alloggiato la maggior parte dei delegati al **summit** della Fao che si occupa è bene ricordarlo di un problema angosciante: la fame nei paesi del Terzo mondo (e non solo).

Decine di diplomatici con folti seguiti, provenienti in massima da paesi afflitti da fame e carestie, ogni pomeriggio dismettevano gli abiti etnici orgogliosamente sfoggiati la mattina alla conferenza, per denunciare le colpe dei grandi (Usa e Occidente in testa), e prendevano d'assalto le **boutique** di lusso della capitale. Le più gettonate: Brioni, Battistoni, Gucci.

Costo medio di un completo da uomo, 3 mila euro.

#### *Suite più massaggio*

Anche le gioiellerie hanno fatto i loro **business**. All'**happy hour**, per l'aperitivo, questi infaticabili combattenti sul fronte della denutrizione li vedevi scendere in gran numero nelle **hall**, con i costosi e griffati modelli appena acquistati e al polso massicci orologi d'oro (qualcuno con brillantini), che nessuna persona normale si sognerebbe di portare. **Champagne**, sulle note lievi del piano **bar**.

Poi tutti a cena: dalla terrazza dell'Eden a Fortunato al Pantheon, dal Bolognese all'**Harry's Bar**, insomma i ristoranti più cari di Roma.

Conti che si sono sommati a quelli degli **hotel**. Il presidente del Congo ha dormito in una **suite** al Majestic da 3.500 euro al giorno, i suoi 27 accompagnatori hanno occupato due interi piani; e un altro i 15 delegati del Ghana. **Suite** all' **hotel** Minerva con baldacchino e idromassaggio per il capo di stato del Togo. E così via. Dopo cena, altra scena. Via Veneto e il centro storico prese d'assalto da decine di squillo in prevalenza dell'Est, bionde, longilinee, leopardate, tallonate lungo i marciapiedi da un procedere di Mercedes „diplomatiche” scortate a distanza dalla polizia italiana. Roma, abituata a tutto, raramente riesce a scandalizzarsi, ma stavolta è accaduto.

Ci voleva il **summit** della Fao, il dibattito sulla fame nel mondo, l' „arroganza dei ricchi”, la minaccia dei cibi transgenici, le manovre oscure delle multinazionali. Peccato che non fossero quelli i motivi dell'indignazione.

*Agnoletto & C. non hanno niente da dire?*

Nel frattempo i **no global** andavano all'assalto di colture geneticamente modificate dalle parti di Viterbo. Ma sbagliavano indirizzo tagliando le reti di un innocuo vigneto.

A qualcuno dei vari Agnoletto, Bové, Casarin è venuto in mente di dare un'occhiata in via Veneto e dintorni? Magari in **incognito** per non sollevare incidenti, ma giusto per farsi un'idea? In compenso **no global** e movimenti vari si sono docilmente bevuti l'arringa tutta per loro di Jacques Diouf, l'africano direttore generale della Fao, per la bisogna addobbato anche lui in abito etnico.

Diouf ha ammesso che il piano lanciato al vertice precedente per dimezzare entro il 2005 la fame nel mondo è clamorosamente fallito; ne ha dato la colpa ai paesi ricchi; ha sottolineato come quasi tutti i **leader** occidentali abbiano disertato il **summit** (tra i pochi presidenti Silvio Berlusconi per dovere di ospitalità e lo spagnolo José Maria Aznar, presidente di turno dell'Ue). Certo, di quell'assemblea di cinque anni fa Diouf ha omesso di riferire qualche dettaglio. Per esempio, i 25 milioni di lire di solo **frigo**bar spesi all'Hilton dalla delegazione del più grande stato africano, con nota spese girata alla Farnesina.

Ma ha trascurato anche problemi più vasti e generali: come il fatto che circa il 70% del **budget** della Fao serve a mantenere dirigenti, funzionari, impiegati e apparati vari.

*Non è moralismo*

Quanto al restante 30%, c'è da chiedersi quanto arriva nelle bocche e nelle pance dei bambini affamati o denutriti di quegli sventurati paesi del Sud del mondo. La classe dirigente di quei paesi è quella vista all'opera a Roma. Spesso al potere grazie a dittature e faide tribali, manovrati o succubi di signori della guerra specializzati nel trasformare i dollari degli aiuti e della solidarietà in armi e giganteschi apparati di polizia. Questo nella peggiore ma più diffusa delle ipotesi.

Nella migliore, si tratta di personaggi che invocano la solidarietà e condannano l'Occidente al mattino, vanno da Bulgari il pomeriggio e dilapidano migliaia di dollari tra donnine e **champagne** la sera. Non è moralismo, è una questione cruciale di responsabilità: a chi rendono conto, dei loro comportamenti (e delle spese) questi signori? Ci sono delle eccezioni, naturalmente. Governanti onesti e sfortunati che hanno realmente a cuore la fame, la denutrizione e le epidemie. Così come non mancano torti, omissioni e speculazioni da parte dell'occidente. Ma non sono queste ultime le situazioni e le personalità che si sono viste a Roma.

Se qualcuno voleva fare un pessimo servizio alla compagna contro la fame, e in generale ai pregiudizi contro il Terzo mondo, c'è riuscito.

[www.panorama.it](http://www.panorama.it)

Tompos Anikó  
Széchenyi István Egyetem  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

## Hagyma és dimenziók – Geert Hofstede elméleteinek alkalmazása a kultúráközi kommunikáció oktatása során

*Az interkulturális kommunikáció kutatása az elmúlt három évtizedben vett óriási lendületet. A nemzeti és szervezeti kultúrák közötti különbségeket, kutatásuk módszereit már tantárgyként is oktatják számos felsőoktatási intézményben, többek között Egyetemünkön is. Fontos, hogy a hallgatók az órákon megszerzett ismereteiket alkalmazni is tudják.*

*A tanulmány célja az, hogy egy témán, a nemzetközi üzleti életen, ezen belül főleg a marketingen keresztül illusztrálja, hogyan lehet az interkulturális kommunikáció elméleteit a gyakorlatban alkalmazni. A gyakorlati alkalmazás azért fontos, mert a felsőoktatási hallgatók viszonylag kevés kultúráközi tapasztalattal rendelkeznek, és valószínűleg kisebb jelentőséget tulajdonítanak a kultúráközi különbségeknek. Egyetemünkön egy, a végzős nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatók körében végzett felmérésünk is azt mutatja, a hallgatók inkább érdekesnek, mint hasznosnak vélik az interkulturális kommunikáció tárgyát.*

*A tanulmány az interkulturális kommunikáció elméleti közül Geert Hofstede kultúra-modelljét és kulturális dimenzióit tárgyalja. A 'kultúra-hagyma' rétegeit és a dimenziókat a hazai és nemzetközi kereskedelemről vett példákkal, illetve reklámokkal illusztrálja, és kérdéseket vet fel helytállóságukkal kapcsolatban. A kérdések másik csoportja Hofstede a magyar kultúrával, illetve a dimenziók és fogyasztói szokások összefüggéseivel kapcsolatos megállapításaival foglalkozik.*

*A tanulmány végkövetkeztetése az, hogy a hallgatókat olyan kutatómunkára lehet, és kell is ösztönözni, mely során megszerzett elméleti ismereteiket egy gyakorlati területen alkalmazzák. A kultúráközi marketing, mint alkalmazási terület nemcsak közgazdász és nemzetközi kapcsolatok, vagy nemzetközi kommunikáció szakos hallgatókban tudatosíthatja az interkulturális kommunikáció elméleteinek használhatóságát, hiszen reklámokkal mindenki találkozhat.*

### Bevezetés

A soknyelvű Európai Unióban kivívott tagságunkkal, ha lehet, még inkább felértékelődött a nyelvtudás. A nyelvtanuló az adott nyelvet beszélő országok, közösségek kultúrájáról is szerez információkat, a nyelvtanárképző intézményekben évtizedek óta hagyományosan oktatják az országismeret tárgyát. Szociokulturális és interkulturális kompetenciára azonban nemcsak akkor van szükségünk, ha beszéljük az adott ország nyelvét, hanem akkor is, ha egy közvetítő nyelven kommunikálunk külföldiekkel.

Az interkulturális kommunikáció kutatása és oktatása már Magyarországon is bő egy évtizedes múltra tekint vissza. A közelmúltban számos kiváló könyv jelent meg (Polyák, 1996; Borgulya, 1996; Falkné Bánó, 2001; Hidasi, 1996, 2004), melyek összefoglalják az interkulturális kommunikáció külföldi és hazai kutatási eredményeit, illetve gyakorlati, a mindennapi vagy üzleti életből vett példák alapján mutatják be a nemzeti és szervezeti kultúrák közötti különbségeket.

A jelen tanulmány egy témán, a nemzetközi üzleti életen, ezen belül főként a marketingen keresztül illusztrálja, hogyan lehet az interkulturális kommunikáció elméleteit a gyakorlatban alkalmazni. A gyakorlati alkalmazás azért fontos, mert bár egyre több szó esik az interkulturális kompetenciáról, legtöbbször csak akkor ismerjük el, hogy hasznos a kulturális tudatosság, ha személyesen megtapasztaljuk a kulturális sokkot, vagy azt, hogy külföldi tartózkodásunk során nem tudjuk értelmezni, miért nem elvárásainknak megfelelően viselkednek az adott állam polgárai. A felsőoktatási hallgatók kevesebb ilyen tapasztalattal rendelkeznek, és valószínűleg kisebb jelentőséget tulajdonítanak a kultúráközi különbségeknek. Egyetemünkön egy, a végzős nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatók körében végzett felmérésünk is azt mutatja, hogy a hallgatók inkább érdekesnek, mint hasznosnak vélik az interkulturális kommunikáció tárgyát (Ablonczyné Mihályka – Tompos, 2005).

A tanulmány az interkulturális kommunikáció elméletei közül Geert Hofstede kultúra-modelljét és kulturális dimenzióit tárgyalja (legutóbbi, bővített kiadás: Hofstede – Hofstede 2005). A 'kultúra-hagyma' rétegeit és a dimenziókat hazai és nemzetközi reklámokkal, kis részben a promóció más elemeivel illusztrálja, amelyek bizonyos kultúrákban helytállóak, másokban nehezen értelmezhetők lehetnek. A nemzetközi példák többsége magyar és külföldi marketing-könyvekből (Bauer – Berács, 2002; Bell – Williams, 1999; Eszes et al, 1999; Harris – Moran, 1995; McGann – Russel, 1988) való. A magyar kultúrával kapcsolatban saját gyűjtéséből főképp olyan reklámokat említek, amelyek nem illeszkednek a magyar társadalom értékrendjéhez; ezek a vélemények kultúráközi kommunikációs elméleti ismereteimen alapulnak, de szubjektívek.

### A kultúra hagyma-modellje

Hofstede felfogásában a kultúra olyan, mint egy hagyma. A hagyma legkülső rétege a szimbólumoké, alatta helyezkednek el a hősök, még beljebb a rituálék, végül az értékek képviselik a hagyma 'magját'. Fontos a rétegek elhelyezkedése: Hofstede a szimbólumokat tartja a kultúra legfelületesebb (legkönnyebben érzékelhető), az értékeket a legmélyebb (legkevésbé látható, többnyire csak tudat alatt létező) megnyilvánulásainak. A szimbólumok, hősök és rituálék rétegét a **gyakorlat** (*practices*) köti össze, ami arra utal, hogy ezek láthatók a külső szemlélő számára, kulturális jelentésük azonban láthatatlan; csak a 'bennfentesek' tudják értelmezni őket.

A **szimbólumok** rétege olyan szavakat, képeket, tárgyakat, stb. tartalmaz, amelyek csak az adott kultúra képviselői számára bírnak bizonyos jelentéssel. Ezek a dolgok viszonylag gyorsan változhatnak. A szimbólumok egyik leginkább látható eleme a nyelv. Ennek ellenére a nemzetközi marketing területén már-már anekdotikusak a más kultúrában valamit jelentő rossz névválasztások, amire a gyártók csak akkor jöttek rá, amikor megpróbálták eladni a Chevrolet Nova-t Mexikóban, a Mist márkanevű autót Németországban, vagy a Videoton televíziót Finnországban (a ton fosztóképző a finn nyelvben). A nyelvhasználat másik anekdotikus területe a rossz szlogen-fordítások: szintén Mexikóban fordult elő, hogy a Braniff légitársaság luxust idéző *Travel on leather* szlogenjének spanyol fordítása inkább azt sugallta, az utasok meztelenül utaznak, vagy a Kentucky Fried Chicken *It's finger-licking good* jelmondata, ami Iránban arra utalt, hogy a vásárlók még az ujjaitak is megeszik. Az írásmódról való teljes tudatlanságot árult el az a mosópor-gyártó, aki a bal oldalon a piszkos, a jobb oldalon a tiszta ruhákat, középen a mosóport ábrázoló képpel akarta eladni termékét a Közel-Keleten. További példák a szimbólumokra: több ázsiai országban nehezen fogadták el a fehér háztartási gépeket, mivel a fehér a gyász jelképe. Egy arab országból visszaküldték a román gyártónak a zöldre festett gépsorokat, hiszen ott a zöld a nemzeti szín. Japánban a nyugati gyártóknak 'csendesíteniük' kellett a hűtőszekrényeket a vékony falak miatt, és ugyanott egy amerikai gyártó nem tudta eladni négyesével csomagolt teniszlabdáit, mivel a négy szerencsétlen szám. Magyarországon nem biztos, hogy rókával lehet eladni egy mosóport, mert a róka a ravasztságot juttatja eszünkbe.

A **hősök** olyan élő vagy halott, valós, vagy képzeletbeli személyek, akik olyan tulajdonságokkal bírnak, amelyeket az adott kultúra nagyra értékel, így viselkedési modellekként szolgálnak. A Magyarországon is egyre elterjedtebb megszemélyesítés (*endorsement*) is a kultúra egy 'hősét', egy hírességet használ arra, hogy egy bizonyos terméket, vagy szolgáltatást reklámozzon. Ebben egyik 'úttörő' volt Benedek Tibor a Túró Rudival, de kérdés, hogy mit gondolnak a magyar vásárlók a mosóport reklámozó színésznőről, vagy a potencianövelő gyógyszer népszerűsítő költőfejedelemtől. Az orrot is tisztító, torokfájdalmat elűző cukorka reklámjának a televízióból történő hirtelen eltűnésében legalább két kulturális tényező is szerepet játszhatott: egyrészt erősítette a labdarúgókkal szembeni hazai negatív sztereotípiát, másrészt (akkor még) szokatlan volt a televízióban a durva nyelvtani hibák szereplése, így a nézők azt gondolhatták, azoknak való a termék, akik így beszélnek.

A **rituálék** Hofstede szerint olyan tevékenységek, amelyek gyakorlatilag nélkülözhetők lennének a vágyott eredmény szempontjából, mégis egy adott kultúrán belül elengedhetetlenek tekintik azokat. Ilyen tevékenységek például az üdvözlés, a tisztelet kifejezése, vagy maga a diskurzus. A rituálékat illusztrálhatja az, hogy a Pampert csaknem kiszorították a japán piacról a hazai gyártók a vékonyabb eldobható pelenkákkal, mert ők tudták, hogy a japán anyák úgyszólván gyakran cserélik a pelenkát, így jelzik törődésüket (a gyermeket az ázsiai kultúrákban Isten ajándékának tekintik). Úgy gondolom, a Happy Day egyébként igazán szellemes reklámja nem biztos, hogy hatásos Magyarországon, hiszen a legtöbb család számára igazán nem tragédia, ha kora reggel nincs narancslé, mivel a narancsléivás nem része a reggeli rituálénak.

A kultúra magját az **értékek** alkotják. Az értékek tulajdonképpen olyan orientációk, amelyek mentén jobban, vagy kevésbé kedveljük a dolgok bizonyos állását. Az értékeket Hofstede ellentétpárokon keresztül szemlélteti: rossz – jó, piszkos – tiszta, veszélyes – biztonságos, tiltott – engedélyezett, erkölcsös – erkölcstelen, szép – csúnya, természetellenes – természetes, stb. Nyilvánvaló, hogy e tulajdonságok értékelése kultúránként különbözhet, és hogy a nemzetközi marketing területén is az értékek okozzák a legtöbb problémát. Példa lehet erre a Ferrero Rocher limuzinos-sofőrös-gombnyomós reklámja, ami egyáltalán nem illett a gazdagságát nem fitogtató, vagy luxuskörülményekhez egyáltalán nem szokott magyar fogyasztóhoz. Egy, a német, holland és angol sörreklámokat vizsgáló projekt (Dahl, 2000) arra a következtetésre jutott, hogy a gyártók saját

hazájukban más-más stratégiákat alkalmaznak termékük reklámozására: a németek a tradíciókat hangsúlyozzák, a hollandok a sörivás társasági jellegét, míg az angol hirdetések 'szexik', abban az értelemben, hogy a (potenciális) párkapcsolat is megjelenik bennük. Ez azt mutatja, hogy a sör értékelése különbözik még azokban a kultúrákban is, amelyeket hasonlónak vélnénk.

### A különbözőség dimenziói

Hofstede első, több mint ötven országban végzett felmérése alapján négy olyan kategóriát állított fel, amelyek alapvető problémáknak tekinthetők az egész világon. Különböző kultúrák azonban nem azonosan reagálnak ezekre a kérdésekre, így a négy kategória – Hofstede megfogalmazásában **dimenzió** – mentén a kultúrák összehasonlíthatóak.

Az első dimenzió a **hatalmi távolság**, ami azt mutatja, hogyan viszonyul egy társadalom az egyenlőtlenséghez. A nagy (vagy magas) hatalmi távolságú kultúrákban az emberek elfogadják az egyenlőtlenséget, és a 'gyengébbek' az erősektől függenek, például a gyerekek az apáktól, a diákok a tanároktól. Bár Hofstede Magyarországot a kis hatalmi távolságú kultúrák közé sorolja (46-os indexével 74 ország közül csak az 55. 'legnagyobb' hatalmi távolságú ország), a vékony középosztály, a privilégiumok, a diploma értéke magasabb hatalmi távolságra utal (Magyarországon eredetileg nem végezték el a felmérés, Hofstede indexe becslött érték). Úgy gondolom, sok magyar nézőben visszatetszést kelt a Kinder Pingu reklámja, amiben az anya mintegy 'kioktatja' a nagymamát, hogy a hűtőből vegye ki a gyerekek kedvenc édességét. A szülő tisztelete nálunk érték, és fel sem tételezzük, hogy van olyan dolog, amit a nagymama nem tud – főleg azt nem hisszük el, hogy nem ismeri az unokák kedvencét. Úgy vélem, nem illenek kultúránkhoz az IKEA 'tegezős' hirdetése sem (Svédország indexe 31, ezzel az egyik legkisebb hatalmi távolságú kultúra), míg a mobiltársaságok hirdetéseiről, épp a tegezés miatt úgy vélhetjük, csak a fiataloknak szólnak.

A második dimenzió az **individualizmus – kollektívizmus**. Az individualista kultúrákban a hangsúly az egyéni, az egyéni teljesítményen, és a hatékonyságon van, míg a kollektivisták kultúrákban a csoport, illetve a csoporthoz való hűség, a nem kirívás a fontos. A reklámok közül ezt a dimenziót például a Marlboro vette figyelembe, amikor az amerikai individualista kultúrának megfelelő 'eredeti' magányos cowboy helyett az ázsiai képeken több cowboy szerepelt. Bár Hofstede szerint a magyar kultúra nagyon individualista (csak az Egyesült Államoknak, Kanadának és Ausztráliának magasabb az individualizmus-indexe), a L'Oréal mégis megváltoztatta erősen individualista *Mert megérdemlem* szlogenjét, ami arra utal, hogy – legalábbis ebben a tekintetben – társadalmunk mégis mutat 'csoportfüggő' vonásokat. Hofstede szerint az individualista kultúrákban a kommunikációt az alacsony kontextus jellemzi. A magyar nyelvű kommunikáció semmiképpen sem túl alacsony kontextusú, szeretünk a sorok között olvasni (Vargáné Kiss, 2003, Dévényi, 2004). Ezért is terjedhettek el a *Több, mint...* típusú reklámok.

A **maszkulin** kultúrákban a társadalmi szerepek hagyományosabbak, az emberek a munkának élnek, fontos a verseny, a kisebbségek kevésbé láthatóak. A **feminin** kultúrákban érték a szolidaritás, a természet védelme, és a férfiak hajlandóak kevésbé 'férfias' munkákat végezni. Hofstede hivatkozik egy holland marketingszakember, Marieke de Mooij főként a vásárlói szokásokat vizsgáló kutatásaira. De Mooij többek között arra a következtetésre jutott, hogy a feminin kultúrákban a férfiak több élelmiszert vásárolnak, mint a nők. Bár a magyar kultúrát inkább maszkulinnak tekintjük (Hofstede – valószínűleg túlzóan – a magyar kultúrát Japán és Szlovákia után a harmadik legmaszkulinabb kultúráként mutatja be), már nálunk is láthatók olyan reklámok, amelyekben férfiak vásárolnak, például ismert humoristának is. A maszkulinitást fordítja ki tréfásan az a reklám, amelyben az olasz családfele mosogat. Furcsa viszont nekünk, magyar nézőknek az, hogy a Cocolino maci reklámjában a macinak női hangja van, hiszen mi a medvét, nagy, erős állat lévén inkább hímneműnek képzeljük.

Hofstede negyedik alapidimenziója a **bizonytalanságkerülés**. Az erősen bizonytalanságkerülő kultúrákban az emberek nem kedvelik a kétértelmű, bizonytalan helyzeteket, ezért sok az írott és íratlan szabály. Az alacsony bizonytalanságkerülési indexű kultúrák a bizonytalanságot az élet természetes velejárójának tekintik, így hajlamosabbak a kockázatvállalásra, az új megoldások kipróbálására. Hofstede ezzel a mutatóval kapcsolatban is hivatkozik De Mooij eredményeire, melyek azt bizonyították, hogy a fogyasztói szokások különbözőek a magas és alacsony bizonytalanságkerülési mutatóval rendelkező kultúrákban. Például ott, ahol nagy a bizonytalanságkerülés, az emberek inkább új autót, több ásványvizet, friss zöldséget, természetes élelmiszert és tisztítószerrel vásárolnak. A bizonytalanságot elfogadó kultúrákban a fogyasztók több

készített és kozmetikumot vesznek, és gyakran saját maguk végzik a lakásfelújítási munkákat. A magyar lakosság túlnyomó része kerül a kockázatot (Hofstede 82-es indexe is ezt bizonyítja; ezzel a mutatóval a magyar a 26-27. leginkább bizonytalanságkerülő kultúra), ezért lehetnek sikeresek a tradíciókat hangsúlyozó, illetve a 'szakértőket', például fehérköpenyes orvosokat felvonultató reklámok. Túlzásnak érzem viszont a 'szakértő' mosógépszereplők szerepeltetését. Hofstede a 'szakértők' ellentétéként a humort említi a siker zálogaként az alacsony bizonytalanságkerülő kultúrákban. A magas és alacsony kontextusú kultúra 'kitalálója', Hall (1983) szerint a magas kontextusú kultúrák inkább a humoros hirdetéseket kedvelik, és elutasítják a propagandát, míg az alacsony kontextusúak a tényeket felsoroló reklámoknak hisznek – igaz, csak addig, amíg meg nem győződnek arról, hogy a termék mégsem olyan jó, mint ahogy a hirdetés állítja. Egy nem reprezentatív mintán végzett internetes felmérés szerint (Huszár, 2003) az alacsony kontextusú kultúráknak készült mosópor-reklámokat a magyar nézők elutasítják, és a ránceltávolító krémeket reklámozó modellekről is azt gondolják, azért néznek ki olyan jól, mert fiatalok, és nem azért, mert olyan hatásos a krém. Sokkal jobban élvezik a nyelvi és képi játékokra, illetve humorra épülő reklámokat. Ez azt bizonyíthatja, hogy a humoros reklám sikeressége független a bizonytalanságkerüléstől.

### Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy egy témán keresztül illusztrálja, hogyan lehet az interkulturális kommunikáció elméleteit a gyakorlatban alkalmazni, a hallgatókat gondolkodásra, kérdésfeltevésre, érvelésre készíteni. A kultúráközi marketing, mint alkalmazási terület nemcsak közgazdász és nemzetközi kapcsolatok, vagy nemzetközi kommunikáció szakos hallgatókban tudatosíthatja az interkulturális kommunikáció elméleteinek használhatóságát, hiszen reklámokkal mindenki találkozik.

Saját oktatási tapasztalatom is azt bizonyítja, hogy a 'száraz' elméletek utáni 'gyakorlati' alkalmazások (amelyek során a nemzetközi reklámokon kívül például az elméleteket illusztráló rövid esettanulmányokkal és az írásbeli kommunikációs formák összevetésével is foglalkozunk) azok, amik igazából tudatosíthatják az interkulturális kommunikáció tárgy fontosságát. A nemzetközi marketing témában például már több szakdolgozat is született, és a hallgatói prezentációk is egyre inkább összekötik az elméleteket és a gyakorlatot.

A tanulmány végkövetkeztetése az, hogy a hallgatókat olyan kutatómunkára lehet, és kell is ösztönözni, mely során megszerzett elméleti ismereteiket egy gyakorlati területen alkalmazzák.

### Hivatkozások

- Ablonczyiné Mihályka, L. – Tompos A. (2005): A Nemzetközi Kapcsolatok szakos hallgatók nyelvi képzése a Széchenyi István Egyetemen. Előadás. XV. MANYE kongresszus: Miskolc
- Bauer, A. – Berács, J. (2002): *Marketing*. Aula: Budapest
- Borgulya, I. (1996): *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. JPTE: Pécs
- Dahl, S. (2000): Cultural Values in Beer Advertising: A look at beer commercials from the UK, the Netherlands and Germany. <http://www.stephweb.com/capstone/beer.shtm>
- Dévényi, M. (2004): The aspects of high and low context communication in European business negotiations. In: Vargáné Kiss K. (szerk.): *Tudományos Füzetek 7. Angol szaknyelv a felsőoktatásban*. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet: Győr. 47-52
- Eszes, I. – Szabóné Streit, M. – Szántó, Sz. – Veres, I. (szerk.) (1990): *Globális marketing*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Falkné Bánó, K. (2001): *Kultúráközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Püski: Budapest.
- Harris, P. – Moran, T (1995): *Managing Cultural Differences*. Gulf Publishing: London
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill: New York
- Hidasi, J. (szerk.) (1996): *Szavak, jelek, szokások*. Windsor: Budapest
- Hidasi, J. (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar: Budapest
- Huszár, I. (2003): *A kultúra jelentősége a multinacionális vállalatok reklámtévékenységének sikerességében*. Szakdolgozat. Széchenyi István Egyetem: Győr
- McGann, A. F. – Russel, J. T. (1988): *Advertising Media. A Managerial Approach*. Irwin Homewood: Illinois
- Polyák, I. (1996): *Cross-Cultural Communication*. Külkereskedelmi Főiskola: Budapest
- Vargáné, Kiss K. (2003): Az interkulturális nevelés fontossága a magyar hallgatók szaknyelvi oktatásában. In: Tompos, A. – Bakonyi, I. (szerk.): *Győri Nyelvi Mozaik 1*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 17-30



**LEXIKOGRÁFIA, LEXIKOLÓGIA**

---



Andrássy Géza  
Debreceni Egyetem  
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

## Hatnyelvű növénytermesztési szótár

*A Hatnyelvű növénytermesztési szótár több éves munka eredményeként várhatóan 2006. első negyedévében jelenik meg. A cikk a munka hátterét, a szótár alakulásának történetét, a menetközben jelentkező nem várt problémákat, valamint azt mutatja be, hogy miképpen jött létre az elődeitől teljesen eltérő mű.*

### Kezdetek

A szótár elkészítésének ötletét 2001-ben, valamikor tavasszal Dr. Petrikás Árpádné, a volt DATE Mezőgazdaságtudományi Kar Idegennyelvi Lektorátusának ma már nyugdíjas vezetője vetette fel. Ő tárgyalta a Mezőgazda Kiadóval arról, hogy az 1992-93-ban megjelentetett, Petrikás Árpádné által szerkesztett szótárakat, melyek öt külön kötetben jelentek meg, felfrissítve, a kor igényeit figyelembe véve megújítva egy kötetben kellene kiadni. Tervüket többek között Magyarország EU csatlakozásával, valamint az ezzel együtt jelentkező nemzetközi igényekkel valamint azzal indokolták, hogy már pályázati pénzt is szereztek a munkához. Ez azonban azonnal problémákat vetett fel, és nem csak az eredeti szókészletre, hanem az eredeti szerzőkre vonatkozóan is. A szótárak eredeti szerzői ugyanis a következők voltak:

*Angol-magyar növénytermesztési szakszótár. Összeállította: Lavotháné Nagy Éva, Tóth Ágnes  
Francia-magyar növénytermesztési szakszótár. Összeállította: Dr. Cs. Nagy Miklós  
Német-magyar növénytermesztési szakszótár. Összeállította: Balla Géza, Czeglédiné Erdei Györgyi (szerkesztőként is), Kulcsárné Nátafalussy Zsuzsanna  
Orosz-magyar növénytermesztési szakszótár. Összeállította: Petrikás Árpádné, Machmutova Szeptelana  
Spanyol-magyar növénytermesztési szakszótár. Összeállította: Vasas László*

Közülük Lavotháné Nagy Éva és Dr. Cs. Nagy Miklós az elmúlt évek során elhunyt; Tóth Ágnes és Balla Géza nem vállalta a már egyszer megélt, a szótárkészítéssel ismételtlen várható problémákat, és a munkáért kapható alacsony javadalmazást. Egyéb okok miatt, rajtuk kívül Czeglédiné Erdei Györgyi és Machmutova Szeptelana sem tudtak bekapcsolódni a munkába.

Ebben a helyzetben új embereket kellett bevonni. Így került a csapatba Dávidné Gál Csilla, aki a francia szótárt vette gondjaiba, valamint Andrássy Géza, mint az angol nyelvű rész felelőse, és a csapat a következő lett:

<i>Az angol nyelvű részt összeállította:</i>	<i>Andrássy Géza</i>
<i>A francia nyelvű részt összeállította:</i>	<i>Dávidné Gál Csilla</i>
<i>A német nyelvű részt összeállította:</i>	<i>Kulcsárné Nátafalussy Zsuzsanna</i>
<i>A orosz nyelvű részt összeállította:</i>	<i>Petrikás Árpádné</i>
<i>A spanyol nyelvű részt összeállította:</i>	<i>Vasas László</i>

Ez összesen öt fő, és öt nyelv, mivel a hatodik nyelv a magyar. Ez lett a szótár kiinduló nyelve is, és itt kellett szembesülnünk az első súlyos problémákkal is.

### Az új szótár készítésének menete

Ekkor a Mezőgazda Kiadó úgy gondolkodott, és ez volt a kiindulási helyzet is, hogy a régi öt idegen nyelv (angol, francia, német, orosz, spanyol) – magyar szótárakat egyszerűen visszaforgatják magyar nyelv – idegen nyelvre úgy, hogy a kapott magyar szótómegehez egyszerűen hozzárendelik az öt szótár idegen nyelvű szóanyagát. Ez azonban nem bizonyult egyszerű munkának a következő okok miatt:

1. Az öt szótár szóanyaga jelentősen, egyenként (akár öt-hatezer szóval is) eltért egymástól.
2. A növénytermesztésen belül, az egyes szakterületek a különböző szótárakban más-más súlyozást kaptak.
3. A magyar szóanyag visszagyűjtésekor olyan elemeket is szavaknak vettek, amik egyébként csak értelmezésként, megjegyzésként szolgáltak.

A így kapott szókészletet a következő(első), 2001. november 23-dikán készült változathól vett részlet illusztrálja (terjedelmi okok miatt, csak az első négy oszlop látható):

advent ív	--	--	--
adventív	--	adventice adj bot	--
adventív faj	--	--	adventive Art
adventív flóra	--	--	--
adventív/járulékos rügy	gemma adventiva	--	Adventivknospe f
adzuki bab	Vigna (=Phaseolus) angularis	--	Adzuki-Bohne f
adzukibab	Vigna angularis	--	--
aecidiospora	--	écidiospore f	--
aecidium [a rozsdagombák egyik fejlődési alakja]	--	écidie f nvéd	--
aerációs zóna	--	--	--
aerenhima	--	--	Aerenchym n bot
aerob [levegőt/oxigént igénylő]	--	aérobe, aérobie adj	--
aerob	--	--	--
aerob [baktérium]	--	--	aerob
aerob [oxigén jelenlétében zajló]	--	--	--
aerob baktériumok [oxigénigényes]	--	--	--
aerob baktériumok	--	--	--
aerob bomlás	--	décomposition aérobe	--
aerob erjedés	--	--	--
		fermentation	
aerob erjesztés/erjedés	--	aérobie===fermentation aérobe	--
aerob erjesztőanyagok	--	ferments aérobies	--
aerob folyamat	--	--	aerober Prozeß
aerobiológia	--	--	--
aerobionták	--	aérobies m pl	--
aerobiózis [oxigént igénylő életkörülmény]	--	--	--
aerobiózis	--	--	--
aerob közegben végbemenő humifikáció/humuszképződés	--	humification en milieu aérobie tal===humification en milieu aérobie	--
aerob közegben végbement humifikáció/humuszképződés	--	humification en milieu aérobe	--
aerob lebontó aktivitás	--	--	--
aerob légzés	--	--	--
aerob mikroorganizmus	--	--	aerober Mikroorganismus
aerob szerves bomlás/szerves anyag bomlás	--	décomposition aérobie	--
			aerobe Organismen===aerobe Organismen pl
aerob szervezetek	--	aérobies m pl	--
aerob talajflóra	--	--	--
aerob utóerjedés	--	--	--
aerodinamika	--	aérodynamique f	--
aerográf	--	aérographe m met	--
aerográfus	--	aérographe m met	--
aerométer	--	--	Säuremesser m===Aräometer n
aero-sziló [gabona és zöldtakarmány tárolására]	--	aéro-engrangeur m	--
aeroszol	--	aérosol m	Schwebstoff m===Aerosol n
aeroszol formában juttat	--	diffuser sous forme d'aérosol	--

ki/szór szét [növényvédőszert]	--	--	--
aeroszolos készülék	--	--	--
aeroszolos permetezőszér	--	--	Aerosprühmittel n

A listából egyértelmű, hogy az olyan elemek, mint az *aerob közegben végbemenő* és a *humifikáció/humuszképződés* szavak az eredeti szótárban egy elemként szerepeltek. Megjegyzendő még, hogy az első változat összesen 103 551 sorából kivett 43 sorban is számos szóismétlés szerepel, amire a kiadótól semmilyen magyarázatot nem kaptunk. Azonban kértük őket, hogy valamiképpen tisztítsák meg az anyagot az ilyen jellegű problémáktól. Kérésünk végül is meghallgatást nyer, és 2002. május 28-án felvettem a számítógépre a második változatot. Az első változatban az előbb látott 43 sor a 2160-tól 2023-ig terjedő mezőkben volt, az újban azonban valamilyen ok miatt a 2207-től 2253-ig tartó mezőkben van, azaz a 43 sor ahelyett, hogy kevesebb lett volna, még bővült, és 46-ra nőtt, mivel két új elem: az *adv legalább, minimum, minimálisan és az adv legfeljebb* elem újként bekerült, valamint az *aeroszol formában juttat ki/szór szét [növényvédőszert]* két sorba került. Ezen kívül minden változatlan maradt. Megmaradtak a felesleges ismétlések, csakúgy mint az értelmetlen elemek is. További változás, hogy a sorok száma összesen 105 121-re emelkedett, azaz a szótár 1570 egységgel nőtt. Az említett 46 sor az új változatban a következő (az első három oszlop):

adventív	--	прида'точный====дополни'тельный====добавочный bot====адвенти'вный
adventív faj	--	--
adventív flóra	--	--
adventív/járulékos rügy	gemma adventiva	--
adv legalább, minimum, minimálisan	--	ми'нимум
adv legfeljebb	--	ма'ксимум
adzuki bab	Vigna (=Phaseolus)	--
adzukibab	angularis	--
aecidiospora	--	--
aecidium [a rozsdagombák egyik fejlődési alakja]	--	--
aerációs zóna	--	--
aerenhima	--	--
aerob [levegőt/oxigént igénylő]	--	--
aerob	--	--
aerob [baktérium]	--	--
aerob [oxigén jelenlétében zajló]	--	аэро'бный
aerob baktériumok [oxigénigényes]	--	--
aerob baktériumok	--	аэро'бы рl====аэро'бные бакте'рии
aerob bomlás	--	--
aerob erjedés	--	--
aerob erjesztés/erjedés	--	--
aerob erjesztőanyagok	--	--
aerob folyamat	--	аэро'бный проце'сс
aerobiológia	--	--
aerobionták	--	--
aerobiózis [oxigént igénylő életkörülmény]	--	--
aerobiózis	--	--
aerobiózis [az életnek a levegőhöz - oxigénhez - kötött formája]	--	--
aerob közegben végbemenő humifikáció/humuszképződés	--	--
aerob közegben végbement humifikáció/humuszképződés	--	--
aerob lebontó aktivitás	--	--
aerob légzés	--	--
aerob mikroorganizmus	--	--

aerob szerves bomlás/szerves anyag bomlás	--	--
aerob szervezetek	--	аэробные организмы
aerob talajflóra	--	--
aerob utóerjedés	--	--
aerodinamika	--	аэродинамика
aerográf	--	--
aerográfus	--	--
aerométer	--	--
aero-silózó [gabona és zöldségtakarmány tárolására]	--	--
aeroszol	--	аэрозоль m
aeroszol formában juttat ki/szór szét [növényvédőszer]	--	--
aeroszolos készülék	--	--
aeroszolos permetezőszer	--	--
aeroszol-szóró	--	--

Ezzel az anyaggal kezdtünk el dolgozni, de a munka nagyon lassan haladt, mert az anyag nehezen kezelhető volt, és mert az öt eredeti, idegen nyelv – magyar nyelv szótár nem igazán bizonyult használhatónak. Különösen igaz ez az angol esetében, mivel az eredeti szótárak közül ennek szóanyaga volt a legkisebb. Igaz, hogy az excel táblázatokban a magyaron kívül, mint látható, mind az öt szótár idegen nyelvű szóanyaga be volt gépelve egy-egy oszlopban, de a nagy függőleges csúszások miatt nem lehetett tudni, melyik szót hol keressük.

Ezek után a kiadó letisztította a szóanyagot, megszüntette az ismétléseket, mint az a következő, a már ismert listán is látható. Ezzel az anyaggal már lehetett dolgozni, de továbbra sem tudtuk nagy hasznát venni a korábban készült szótáraknak.

adventív	adventitious	--	adsorb v
		--	--
		--	--
adventív/járolékos rügy	amber durum	--	--
		--	--
		--	adsorbate
	advective adj	--	--
		--	adsorbent
		--	adsorber
aerob	oxybiotic===aerobic===aerobian an===aerob	--	adsorption
aerob baktériumok		--	--
		--	adsorption capacity
		--	--
		--	--
		--	--
	oxybiotic===aerobic===aerobian ===aerob	--	adsorption complex
		--	--
		--	--
aerob folyamat	aerobic process	--	--
		--	--
		--	--
		--	--
		--	--
	aerobic process	--	amber durum
aerobiózis	aerobic process	--	--
		--	--
		--	advective adj
		--	--
		--	--
		--	--

aerob bomlás	aerobic decomposer activity	aerobic decomposer activity	--
aerob szervezetek	aerobic organisms	--	--
		--	--
aerodinamika	aerodynamics	aerobic organisms	--
aerométer	aerometer	aerophyobiota	--
		aerobic afterfermentation	--
aeroszol	aerosol	aerodynamics	--
aeroszolos oldat,permetezőszer	aerosol spray	--	--

Később új problémaként merült fel a kiadó részéről is az, hogy a szótár anyaga túlságosan nagy ahhoz, hogy azt egy kötetben meg lehessen jelentetni hat nyelven úgy, hogy a szükséges indexek is szerepeltethetők legyenek a kötet végén mind a hat nyelven. Egyértelművé vált, hogy a szóanyagot olyan méretűre kellett csökkenteni, amely megfelel az egy kötetben történő kiadás kritériumainak. Egy 2003. május-júniusában a kiadó képviselőivel folytatott megbeszélésen úgy döntöttünk, hogy érzelmi okok miatt is jobb ha ezt a munkát nem mi, hanem külső személy végzi, aki pártatlanul képes dönteni a majdan megjelentetni kívánt szóanyagról.

A kiadó ezzel a feladattal Gallyas Csabát, a Mezőgazda Kiadó nyugdíjas volt igazgatóját bízta meg. 2003. szeptemberében meg is kaptuk e-mailben a megkurtított anyagot, amiben az eredeti 43, illetve 46 sorból csak a következő tíz maradt.

adventív rügy	adventitious/ adventive bud	--
aerob	oxybiotic, aerobi, aerobian, aerob	--
aerob baktériumok	aerob bacteria	gemma adventiva
aerob bomlás	aerob decomposition	Vigna angularis
aerob folyamat	aerobic process	--
aerob szervezet	aerobic organisms	--
aerobiológia	aerobiology	--
aerobionták	aerobionts	--
aerobiózis	aerobiosis	--
aeroszol	aerosol	--

## Az új szótár

Mint látható, a példaként bemutatott eredeti szókészlet alig egy negyedére zsugorodott, miközben az összes sorra vonatkozóan ez az arány mintegy 9% lett. A kiválasztás szempontjairól a kiadótól felvilágosítást nem kaptunk. Ezt a tényt csak azért említem, mert az eredeti szótárak anyaga a következő szakterületeket ölelte fel: növénytan (termesztett növények, rétek, legelők, gyomnövények, kerti növények és trópusi növények), növényélettan, növényvédelem, genetika, növénynevelés, talajtan, mikrobiológia, agrokémia, agrometeorológia, gépesítés, tárolás, elsődleges feldolgozás és ökológia. Mint látható az eredeti szótárak spektruma meglehetősen széles, és nagyon nagy gondot kellett fordítani arra, hogy a megmaradó szóanyagban tényleg azok a szavak maradjanak meg, amelyekre igazán szükség is van. Ugyanakkor ezek aránya (fentebb már utaltam az egyes szótárak aránybeli eltéréseire) sem elhanyagolható szempont a válogatás során. A kiadó arról, hogy a válogatást milyen szempontok alapján, milyen szakértők bevonásával végezte, bennünket nem tájékoztatott, és végül azt sem tudtuk meg, hogy konkrétan ki is végezte el a szóanyag redukálását.

A szókészlet gondosabb szelekciójára azért is szükség lett volna, mert érzésünk szerint számos, szükségtelen szó, mint például az *agar-agar*, *csalmás*, *bukóárok*, *bukógát* és társai, melyek szerepeltetéséről a szaktanszékek nem egészen kedvezően nyilatkoztak, miközben egyéb, ma fontosabbnak, aktuálisabbnak tartott szavakat hiányoltak. Mindezen hiányosságok talán annak is tulajdoníthatóak, hogy a kiadó nem akart teljes koncepcióváltást végrehajtani, pedig lehet, hogy nem ártott volna.

Már ez a koncepcióbeli váltás is azt jelentette számunkra, szerzők számára, hogy a már elkészített anyag jó részét újra meg kellett írni, valamint azt, hogy 2003 szeptembere és 2004 január

31-edike között teljesen új szótárt kellett készíteni, mivel különböző, kiadóra tartozó okok miatt, ekkor a kiadó ezt a szűk időintervallumot adta meg.

Az új anyag végül is 9432 sort tartalmazott. Sajnos, mint kiderült, néhány sor még ebben is ismétlődött, illetve voltak üres sorok is, mint a 442-es, de az általunk elvégzendő munka, a korábbiakhoz képest sokkal egyértelműbbé vált. A magyar szóanyagot egyszerűen át kellett ültetni az öt idegen nyelvre. Ekkor azonban a régi, kiindulási alapként is szolgáló szótárakat már szinte lehetetlen volt használni, mivel nem igazán lehetett tudni, hogy az egyes szavakat hol keressük vissza, valamint, hogy az eredeti szótár egyáltalán tartalmazta-e az illető szót. Ez szűkös szókincse miatt különösen az angol szótárra volt igaz, ahol szinte semmi nem volt megtalálható, de a többiek is folytonosan arra panaszkodtak, hogy inkább egyéb forrásokat kellett használniuk.

Ezért is történt, hogy a szótárkészítési munka során ezután koncentrikus köröket jártunk be, azaz először az úgynevezett problémamentes szavakat írtuk be, és utána a listát egyre szűkítve haladtunk előre. Sajnos több kört is meg kellett tennünk, elsősorban amiatt, hogy a magyar nyelvi alap különösen a növénynevek esetében nem sokat segített, mivel előfordult, hogy bizonyos nyelvterületen az illető növény egyáltalán nem ismert. Ilyen volt, például, a *vastaglevelű csillaghúr* (*Stellaria Crassifolia*), aminek sem spanyol, sem francia megfelelője nem lett.

Az angol nyelvi részen, ahol lehetett, azt a módszert választottam, hogy, mint a *vékony mézpázsit* (*tenella*) vagy a *vékonyzárlú mézpázsit* (*tenuissima*) esetében, az angol szó helyén a latin nevet hagytam meg, mivel a tudományos közlemények is ezt használják, amennyiben nincs a növénynek angol neve. (*N.B. A szócikkek közlésénél megőrzöm a jelenleg rendelkezésre álló munkapéldány tördelését.*)

8783. vékony mézpázsit  
L: P. tenella  
E: P. tenella  
D: Schwaden *m* (zart)  
S: -  
F: -  
P: бески'льница то'нкая

8784. vékonyzárlú mézpázsit  
L: P. tenuissima  
E: P. tenuissima  
D: Schwaden *m* (sehr zart)  
S: -  
F: -  
P: бески'льница тонча'йшая

Erre az Interneten, ahol a különböző keresőrendszerek segítségével próbáltam megoldásokat találni, a publikációkban számos példát találtam. Különösen igaz volt ez olyan esetekben, amikor a növény termőhelye nem angol nyelvterület volt, mint például, a fentiekén kívül, az őshonos magyar fűfélék, amire jó példa a:

9137. zászlós csüdfű  
L: Astragalus onobrychis  
E: Astragalus onobrychis  
D: Langblatt- Tragant  
S: -  
F: -  
P: астрага'л эспарце'товый

Ilyen esetekben a szakirodalom az angol nyelvű publikációkban mindig a latin nevet használta. Sajnos a rendelkezésünkre bocsátott anyagban a magyar növénynév mellett nagyon sok helyen nem szerepelt a latin név, vagy nem jó latin név szerepelt ezért ilyenkor erre a forrásra sem támaszkodhattunk. Ilyen volt például a:

9088. vörösszálkás búza  
L: -  
E: -  
D: Weizen mit roten Grannen  
S: trigo de aristas rojas  
F: -  
P: кра'сная ости'стая пшени'ца



A problémák megoldásában sokat segítettek a szaktanszékek is, akik megfelelő szakirodalommal és megoldásokkal is rendelkezésünkre álltak, bár bizonyos esetekben, mint például a *csalmás* esetében nem tudtak konkrét tanácsot adni mivel ez a szó önállóan nem, hanem csak *csalmás tok* összetételben létezik. Ezért a szótár itt csak német és orosz megfelelőt hoz, a többi nyelv helye üresen maradt

1309. csalmás  
L: -  
E: -  
D: Deckelkapsel *f*, Kapsel Frucht *f*  
S: -  
F: -  
R: чалмовидный

Egyébként, irányelveként fogadtuk el, hogy olyan esetben, amikor nem találjuk valamely szó idegen nyelvű megfelelőjét, mert valamilyen ok miatt azt az illető nyelv nem használja, a szócikk helyét az illető nyelvben üresen hagyjuk.

A szótár végső szóanyaga 9232 sor, és az utolsó szó a *zúzott len*.

9232. zúzott len  
L: -  
E: broken/scutched flax  
D: zerfaserter Flachs  
S: lino triturado  
F: lin *m* teillé  
R: мятый лён

Ez azért nem jelent egyértelműen 9232 szócikket, mert még van néhány üres sor, mint a

9168. -  
L: -  
E: -  
D: -  
S: -  
F: -  
P: -

aminek az okát nem tudjuk. Reméljük a végleges verzióban ezek már nem fognak szerepelni, hiszen a szótár még nem hagyta el a nyomdát. Az indexeket előreláthatólag a napokban kapjuk meg ellenőrzésre, a kiadás dátuma pedig várhatóan 2006 eleje.

## Hol tartunk 2005. végén?

Ami a végleges nyomtatott verziót illeti, itt is eltéréseink vannak a kiadó elképzeléseivel szemben. Aki látta már a kiadó hírlevelét, tudja, hogy a szótárt már hirdeti a kiadó, és állítólag nemzetközi érdeklődés is tapasztalható iránta. A problémát ebben az esetben az jelenti, hogy a kiadó a szótárt a régi, 1992-3-as idegen nyelvű címmel akarja megjelentetni, pedig mi, a szerzők új címet adtunk neki azért is, hogy az elmondott problémák, valamint az új koncepció és a gyakorlatban megtett változtatások miatt bizonyos fókig elhatároljuk magunkat attól a múltól, amit végül alig tudtunk használni, és ami annak idején szintén a mienk volt.

Ezért a cím esetünkben lehetne „Új Hatnyelvű Növénytermesztési szótár” is.

### Hivatkozások:

*Angol-magyar növénytermesztési szakszótár.* Mezőgazda Kiadó, 1992. Összeállította: Lavotháné Nagy Éva, Tóth Ágnes

*Francia-magyar növénytermesztési szakszótár.* Mezőgazda Kiadó, 1992. Összeállította: Dr. Cs. Nagy Miklós

*Német-magyar növénytermesztési szakszótár.* Mezőgazda Kiadó, 1992. Összeállította: Balla Géza, Czeglédiné Erdei Györgyi (szerkesztő), Kulcsárné Nátafalussy Zsuzsanna

*Orosz-magyar növénytermesztési szakszótár.* Mezőgazda Kiadó, 1993. Összeállította: Petrikás Árpádné, Machmutova Szvetlana

*Spanyol-magyar növénytermesztési szakszótár.* Mezőgazda Kiadó, 1993. Összeállította: Vasas László



Aradi András  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Nyelvi Intézet

## A Magyar Nemzeti Szövegtár felhasználása a kollokációk elemzésében (szakfordító hallgatók fordításainak értékelése során)

*A kollokációk használata, pontos vagy hibás alkalmazásuk mindenféle fogalmazás, nyelvi megnyilatkozás minőségét befolyásolja, így a fordítások szívnálának megítélésakor is fontos szempont lehet e nyelvi formák értékelése. A tanulmány a kollokációk (rendszeresen együtt előforduló, szintagmatikus viszonyban álló lexémák) fordításának problémáival foglalkozik. Elsősorban azt vizsgálja, hogy a fordítóképzésben tanuló diákoknak milyen nehézségeik vannak az idegen nyelvről (esetünkben az angoloról) magyarra történő fordítás során a kollokációs kapcsolatok célnyelvi megalkotásában, helyesebben megtalálásában, hiszen ezek a szókapcsolatok már kész formában vannak jelen a nyelv lexikai állományában. A kérdés azért is időszerű, mert napjainkban egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a kollokációk használatában tévesztések, nyelvi hibák jelennek meg, az előbeszédben és az írásos műfajokban egyaránt. A szakfordító diákok munkáiban felbukkanó ilyen jellegű tévesztések elemzéséhez és javításához – megítélesem szerint – eredményesen használhatjuk a Magyar Nemzeti Szövegtár 150 millió szóból álló anyagát. A korpuszból származó nagyszámú példa vizsgálata módot ad egy-egy kollokációs kapcsolat árnyaltabb bemutatására, lexikai kötöttségeinek pontosabb megismerésére, és gyakran a tévesztés okainak feltárását is segíti. A Szövegtárból vett példaanyag tanórai felhasználását konkrét fordítói megfeleltetések elemzésével kívánom szemléltetni.*

### A szókapcsolatok típusai

Bevezetésképpen a kollokáció fogalmával, a szókapcsolatok különböző típusainak értelmezésével foglalkozom, és a Magyar Nemzeti Szövegtár anyagának legfontosabb jellemzőire utalok nagyon röviden.

A kollokációk mibenlétét vizsgálva John Rupert Firth brit nyelvész szavaira emlékeztethetünk, melyek szerint: „Madarat tolláról, szót a barátjáról” (idézi: Crystal, 1998: 138), vagy kifejtettebb formában „madarat tolláról, szót a környezetéről lehet jobban megismerni.” (Reder, 2005: 24) Firth, akit a kollokáció terminus megalkotójának tartanak, az előbbi megfogalmazással arra utal, hogy a szintagmatikus kapcsolatban álló lexémák együttes előfordulása sok esetben előre megjósolható, tömör jellemzőként azt mondhatjuk tehát, hogy a rendszeresen együtt előforduló, szintagmatikus viszonyban álló lexémákat tekintjük kollokációknak.

Látnunk kell azonban, hogy több nyelvészeti szakterület, illetve társtudomány is illetékes a kollokációk vizsgálatában, így a jelentés, a lexicográfia, a fordítástudomány. Ezért nem véletlen, hogy a fogalom használata nem egységes, a leírások többféle megközelítést tartanak számon. A rendszerező áttekintések háromféle megközelítésre térnek ki: a korpuszalapú, a szemantikai és a frazeológiai megközelítésre (vö. Reder, 2005).

Témánkat tekintve elsősorban a korpuszalapú értelmezési mód szempontjait és tanulságait érdemes szem előtt tartani. Közülük a leglényegesebb, hogy egy adott szó jelentésének aktuális jelentéssé formálásában meghatározó szerepe van a szövegkörnyezetnek, a szó jelentése nagymértékben a vele együtt megjelenő szavaktól függ. Az együttes előfordulások feltárásához napjainkban a számítógépes korpuszok jó lehetőséget kínálnak, de a nagyméretű szövegekből nyert listák csupán nyersanyagnak tekinthetők. Egy adott jelentéstani kérdés megválaszolásához vagy kollokációt alkotó szópár meghatározott szempontú vizsgálatához válogatnunk kell az együttes előfordulások adatszerű megjelenései közül. Figyelembe kell venni továbbá a rendelkezésünkre álló korpusz összeállításából, összetételéből származó esetleges korlátozottságokat is. Ezekre a problémákra később, főként a konkrét elemzések során szeretnék kitérni.

### A frazeológiai kontinuum

A kollokáció további értelmezései tulajdonképpen a szókapcsolatok tagjai között fennálló kötöttség erősségét, a szintagmatizálódás mértékét alapul véve különítenek el fokozatokat, típusokat, és használják szűkebb vagy tágabb értelemben a kollokáció fogalmát. A típusok meghatározásához hozzátartozik, hogy a szókapcsolat jelentése levezethető-e az alkotóelemek jelentéséből, azaz mennyire jellemző rájuk a kompozicionalitás.

A mi gyakorlati szempontunkból a csoportosítások elvi alapjainak és lehetőségeinek boncolgatása helyett célszerűnek látszik a frazeológiai egységek Magay Tamás által alkalmazott felosztását alapul venni, ha a kollokációk helyét ki akarjuk jelölni a szókapcsolatok különböző fajtái

között. Ebben az osztályozásban az érintett nyelvi egységeket egy kontinuum részeként lehet elképzelni (Magay, 2004: 67):

I. táblázat

A frazeológiai kontinuum

		<b>A frazeológiai kontinuum</b>		
alkalmi vagy szabad szókapcsolatok	részben kötött szókapcsolatok (kollokációk)	vonzatos igék (angol phrasal verbs)	állandósult szókapcsolatok, szólások (idiómák)	közmondások, szállóigék

Ez a felosztás azért is tűnik alkalmazhatónak, sőt előnyösnek számunkra, mert azok a tévesztések, amelyeket a szakfordítók a szókapcsolatok megfeleltetésében követnek, és amelyek javításához a Szövegtár támpontokat adhat, sok esetben a táblázat első csoportjába, a szabad szókapcsolatokhoz sorolhatók, vagy esetenként az idiómák körébe tartoznak. Másrészt azt is látnunk kell, hogy nem ritkán gondot okoz az egyes kifejezések egyértelmű besorolása, s jó néhány határesettel is találkozhatunk.

A sor egyik végén álló kötetlen szókapcsolatokban az elemek viszonya „átlátszó” (transparent), a szókapcsolat jelentése az elemek jelentéséből áll össze, pl. *elkészíti a tervet/a leckéjét*. Körükben az egyetlen megkötés a „szemantikai összeférhetőség”, egy jelentésviszony általánosan elfogadott megvalósítása. A közép felé elhelyezkedő, részben kötött szókapcsolatok – a valódi kollokációk – lényegi sajátossága a kötöttség. Ugyanakkor még „átlátszó” vagy legalábbis „áttetsző” a viszony a kapcsolatot alkotó lexémák között, pl. *gátat vet vminek, akadályt gördít vmi elé*. A tárgyi szerepben álló főnevek mellett (ezeket a főneveket a szakirodalom a szókapcsolat báziselemének, csomópontjának nevezi) nem cserélhetjük fel szabadon az igei elemeket, az ún. kollokátorokat: nem „gördíthetünk gátat” és nem „vethetünk akadályt”, ha ellenzünk valamit.

Azt hiszem, a részben szabad szókapcsolatokat vizsgálva indokolt utalni a Melcsuk – Zsolkovszkij-féle lexikai függvényekre, melyeket a nyelvtanulás segítésére és a gépi fordítás előkészítéséhez dolgoztak ki. A lexikai függvények típusjelentéseket képviselnek, melyek egy adott szókapcsolatban idiomatikus kifejezés formájában jelennek meg, illetve a mi besorolásunk szerint kollokáció értékű szerkezetek lesznek. Pl. a ’megvalósít’, ’teljesít’ típusjelentés a *tanács, meghívás, határidő* főnevek „függvényében” a *tanácsot megfogad, meghívásnak eleget tesz, határidőt betart* kifejezésekben valósul meg (Apreszjan – Zsolkovszkij – Melcsuk, 1973).

A kollokációk után, a frazeológiai kontinuum további szakaszán helyezhetők el az állandósult szókapcsolatok, szólások, az idiómák, melyek rendszerint „átlátszatlan” (opaque) egységek, vagyis az egész kifejezés jelentése nem származtatható az összetevők jelentéséből, pl. *fején találja a szöveget; sötét ló*: kiismerhetetlen személy vagy dolog jelentésben. További „lovakat megülve” hozunk példát mindhárom jellemzett csoportra ezzel a lexémával: a *ló fut*: nem kötött, alkalmi szókapcsolat; a *ló kapál* (patájával nyugtalanul üti, kaparja a földet): részben kötött, kollokációs kapcsolat; *lóvá tesz vkit*: idióma.

### Alapelvek a Szövegtár alkalmazásában

Mielőtt rátérnék konkrét példák bemutatására és a szövegtár gyakorlati alkalmazásának szemléltetésére, szükségesnek látszik egy-két szempont, az alkalmazást irányító megfontolások tisztázása. Mindenekelőtt arra utalok, hogy a Szövegtár anyagának felhasználása, a rá való hivatkozás nem helyettesítheti az érvelő magyarázatot, az elemzést a fordítói hibák javítása során, a megfeleltetések javasolt módosításakor. Látni kell azt is, hogy a véletlenszerűen kilistázott előfordulások különböző műfajú, eltérő és heterogén közlési helyzetekben létrejött szövegekből származnak, tehát – ahogy korábban is utaltam rá – a felhasználás során bizonyos válogatásra, az anyag kritikus áttekintésére van szükség. Számolnunk kell azzal is, hogy a Szövegtárban feldolgozott szövegek szerzői is követnek el nyelvi hibákat. Ugyanakkor a fordítási feladatok egyes problematikus részeinek megbeszélése során a jelentéstani, lexikai, mondatszemantikai érveket jól kiegészíthetjük és meggyőző módon alátámaszthatjuk a Szövegtárból vett példaanyaggal, illetve a kiválasztott egységek közös vizsgálatával. Az is megeshet, hogy saját bizonytalanságunk okán egy-egy hallgatói megoldás kétséges megítélésének tisztázására fordulunk segítségül a Szövegtárhoz.

A Magyar Nemzeti Szövegtárról adatszzerűen: a Nyelvtudományi Intézet Korpusznyelvészeti Osztálya hozta létre, mintegy 150 millió szót tartalmaz. Öt alkorpuszból áll, melyek külön-külön vagy bármely variációban is vizsgálhatók. Az alkorpuszok a következők: *sajtó, szépirodalom, tudományos próza, hivatali nyelv, személyes közlés*. (Az MNSz részletesebb bemutatása: Prószéky-Olaszy-Várad, 2003.)

## A Szövegtár gyakorlati alkalmazása – egy kollokációs kapcsolat elemzése

A Szövegtár alkalmazását szemléltető példánk az olyan kollokációs kapcsolatokra irányítja a figyelmet, amelyekben összetettebb szintaktikai és jelentéstani viszonyok alakítanak ki használatbeli kötöttségeket, írnak elő szelektív szabályokat a kapcsolat valamely tagjára vonatkozóan. Ilyenek egyes állapothatározós, igei alaptagú szintagmáink, mint pl. *tétlenül néz, érintetlenül hagy*. Ezekben a kapcsolatokban az *-ul, -ül* ragos határozó az igével mint alaptaggal alkot szintagmát, ugyanakkor az ige alanyának vagy tárgyának (esetleg határozójának) az állapothatározója; a jelentésviszony tehát az igei szerkezet vagy másik összetevőjéhez kapcsolja. Előbbi példánk alapján: *A bíró tetlenül nézte az eseményeket; tetlenül: a bíró alany belső állapothatározója; A vendégek érintetlenül hagyták az ételt; érintetlenül: az ételt tárgy állapothatározója*. A szerkezeti kapcsolat és a jelentésviszony imént jelzett kettőssége, aszimmetrikus volta fordítási nehézségekhez vezethet, bármelyik irányba fordítunk is. Ha a kollokációk vizsgálati keretében akarunk fordítási általánosításokat megfogalmazni e szerkezeti típusról, célszerűnek látszik a melléknévi alapú állapothatározót (pl. *tétlenül*) a kollokáció alapelemek tekinteni, és ehhez keresni az igei kiegészítőket, kollokátorokat.

Nézzük most már fordítási példánkat. A forrásnyelvi szöveg Heltai Pál *Fordítás az angol nyelvvizsgán* c. könyvéből származik. A *Shops have been asked...* kezdetű szöveg első mondatának fordítási problémájával foglalkozom (Heltai, 2001: 65): "*Shops have been asked to take a lenient line this Christmas with customers who innocently or absentmindedly take goods without paying.*"

A kérdéses rész a második tagmondat, pontosabban az *innocently (or absentmindedly) take goods without paying* szerkezet fordítása. Az *innocently* szó szerinti fordítása *ártatlanul* határozónak lexikai-jelentéstani hiba, noha a felületes olvasás vagy kevésbé igényes megítélés számára talán akár el is fogadható a mondat alábbi fordítása: „*Arra kérték az üzleteket, hogy a karácsonyi vásárlások ideje alatt legyenek elnézőbbek azokkal a vásárlókkal szemben, akik ártatlanul vagy szórakozottságból fizetés nélkül tesznek el árukat.*”

Kifogásolható szerkezetek tehát az alábbiak:

- <ártatlanul> vagy véletlenségből fizetés nélkül távoznak egyes árucikkkel
- <ártatlanul> vagy szórakozottságból fizetés nélkül tesznek el árukat.
- <ártatlanul> vagy feledékenységéből visznek el fizetés nélkül valamit.

Az *ártatlanul* helyett használható (a *nem szándékos cselekvés* jelentéselemet tartalmazó) szóalakok az *innocently* nem szó szerinti megfeleltetéseként pl.: *nem szándékosan/véletlenül/figyelmetlenségéből*. (Úgy tűnik, a szerkezetben álló másik határozó valamelyest eltereli az olvasó figyelmét az *ártatlanul* problematikus használatáról.)

A hiba természetének feltárásához rámutathatunk arra, hogy az *ártatlanul* ebben a jelentésében (ártatlan: 'aki – jogilag – nem vétkes valamiben') ugyanúgy szokott szintagmatikus kapcsolatba lépni különböző igékkel vagy igenevekkel, mint a korábban említett *tétlenül, érintetlenül* szóalakok. Vagyis állapothatározóként alkot velük szerkezetet, és az ige alanyi vagy tárgyi bővítményeként álló személy ártatlanságát jelöli.

## A Szövegtár anyaga az elemzésben

Ezeknek az igéknek, igeneveknek a szemrevételezésében érdemes a Szövegtár megfelelő – a kérdéses szerkezeteket tekintve bőséges – anyagára támaszkodnunk. Lássuk erősen tömörítve a 606 „találatot” tartalmazó példaanyag 50 kilistázott tételét az igei alaptag tranzitív vagy intranzitív jellege szerint csoportosítva. Az igék vagy szerkezetek után álló számok a listát tartalmazó **Melléklet** megfelelő sorára utalnak.

Tranzitív igei alaptagú szerkezetek:

ÁRTATLANUL *bebörtönöz* 1., 2.; *bezar* 4.; *elitél* 8., 9., 21.; *támadás ér* 10; *felelősségre von* 12.; *fogva tart* 14., 41.; *vádol* 17.; *halálra ítél* 18.; *lemészárol* 26.; *megaláz* 28.; *meghurcol* 29.; *megrágalmaz* 31.; *megsért* 32.; *meggyanúsít* 33.; *meggyilkol* 35.; *üldöz* 45. VALAKIT

Felfigyelhetünk arra, hogy a listában van olyan tranzitív igés szerkezet is, amelyben az *ártatlanul* szóalak az ige alanyának az állapothatározója:

VALAKI esztendőket töltött ÁRTATLANUL börtönben. 5.

VALAKI ÁRTATLANUL leül börtönbüntetés. 27.

Intranszítív igei alaptagú szerkezetek. (Ez esetben némely igék mellett további bővítményeket is megadtam az értelmezés megkönnyítésére.):

VALAKI ÁRTATLANUL *gyamúsítottá válik* 7.; *belehal az eltévedő golyókba* 19.; *bűnügybe keveredik* 20.; *károsul* 22.; *kerül előzetes letartóztatásba* 23.; *kerül börtönbe* 24.; *szabadul a börtönből* 38.; *szerved* 39.; *távozik a bíróságról* 42.; *ül* 46.; *meghal* 49.

A lista igei szerkezeteinek sajátos jelentéstartalmát tranzitív igék esetén úgy jellemezhetjük, hogy az igékben foglalt cselekvés más személyek – jogi keretek közt vagy azok nélkül történő – korlátozására, testi vagy lelki/szellemi állapotának negatív megváltoztatására irányul. A bekövetkező állapotváltozás a pszichés sérelemtől a fizikai megsemmisülésig terjedhet.

Az intranszítív igés szerkezetek többségében az igei jelentés a negatív hatás átélését tartalmazza, a tranzitív igékkel jelzett valamely cselekvés következményének az elszenvedését fogalmazza meg. Ezt a jelentéskapcsolatot jól megvilágítják az olyan mondat szerkezetek, amelyekben az előbbi tranzitív igék nominalizált formái okhatározóként állnak az intranszítív ige mellett: pl. *Ártatlanul ítélték el.* → *Ártatlanul került börtönbe egy megalapozatlan ítélet folytán;* vagy: *ártatlanul szenved valami miatt*

Úgy gondolom az előbbi jellemzés alapján belátható, hogy az *ártatlanul* határozót az adott jelentésben tartalmazó tranzitív igés és intranszítív igés szerkezetekről hasonló jelentésértelmezést adhatunk: ez a lényegi hasonlóság mindenekelőtt az *ártatlanul* állapothatározóval jelentésviszonyban álló nyelvtani alanyok és tárgyak azonos tematikus szerepében nyilvánul meg. Az esetgrammatika kategóriáit alkalmazva ezek az alanyok és tárgyak az *experiens* (átélő) jelentéstani esetét képviselik, vagyis annak a „szereplőnek” az esetét, **akire valamely cselekvés hatása irányul**, illetve **aki átéli valamely cselekvés hatását**, egy pszichikai állapot hordozója (vö. Máté, 1998: 195). A hallgatói fordítások kifogásolt mondataiban viszont az alanyok (*a vásárlók*) – igétől kapott – tematikus szerepe: ágens, vagyis aktív szereplő, cselekvő. A fordítói szándék szerint az *ártatlanul* megfeleltetés az alany vétlenségét, a szándékosság hiányát jelentené a mondatokban. De amint a Szövegtár példái is bizonyítják, ebben a jelentésben az *ártatlanul* (a fordítás szempontjából úgy is mondhatnánk: ez a határozói jelentés a magyarban) csak olyan igék mellett jelenhet meg, amelyek *experiens* tematikus szerepet adnak az alanyoknak vagy tárgyuknak. Vagyis az ágens – aktív cselekvő – tematikus szerepével nem összeegyeztethető ez a jelentés.

Ezért kell az *innocently or absentmindedly take goods without paying* szerkezet fordításakor olyan határozót választanunk az *innocently* megfeleltetésére, amelynek része a ‘nem szándékosan’ jelentésmozzanat, egyszersmind mellérendelő viszonyba léphet az igéhez tartozó másik határozóval (*absentmindedly*), és az ige tematikus szerepadásával is összhangban áll. A *szórakozottságból* szóalak (az *absentmindedly* megfelelője) a hagyományos elemzés szerint a módféle határozók közé tartozó okhatározó, ennek mellérendelt párjaként jöhetnek szóba a korábban megadott szinonim jelentésű határozók az *innocently* nem szó szerinti megfelelőiként.

Érdeemes megjegyezni, hogy az *ártatlan* melléknévi forma azonban beléphet az adott kontextusba: „Figyelmetlenségből/Szórakozottságból vittek el árucikkeket, tehát ezek a vásárlók valójában ártatlanok.” Ez is azt mutatja, hogy a használatbeli kötöttség valóban az *ártatlanul* határozóragos formára vonatkozik, és abban a sajátos hármas jelentéskapcsolatban fejeződik ki, amely az ige, a határozó és az ige alanyi vagy tárgyi bővítménye között van. Ennek a jelentéskapcsolatnak fontos része az állapotjelölés. Az elemzések során joggal érezhettek a hallgatók a szerkezet tartalmában valamilyen passzív jelentéselemet, helyesen érzelve az **átélő alany** vagy a más cselekvésének következményét **elszenvedő tárgy** tematikus szerepét.

A Szövegtár figyelmeztet arra is, hogy az *ártatlanul* határozó nemcsak állapotjelölésre szolgál, hanem más jelentésben és szerkezeti kapcsolódással is használatos. Az elemzés eddigi eredményeit erősítheti és teheti meggyőzőbbé a Szövegtár azon példáinak vizsgálata, amelyekben a határozó nem a ‘véltlen, büntelen’ jelentésben szerepel, és nemcsak szerkezeti kapcsolatban van az igével, hanem annak határozójaként a cselekvés valamilyen körülményére mutat rá.

A **Melléklet** anyagában 12 ilyen szerkezetet találunk, közülük néhány:

ÁRTATLANUL *bekandikáltam a kocsiba* 3.; *kezdődött az ellenállás* 25.; *megkérdezte* 30.; *nézett rám* 36.; *tud mosolyogni* 43.

A felsorolt szerkezetekben az *ártatlanul* határozó többféle jelentésárrnyalattal fordul elő. Ezek leginkább a 'jóhiszeműen, naivan, mit sem sejtve', illetve 'a következmények ismerete/átgondolása nélkül' (de azért tettének tudatában) jelentéseknek feleltethetők meg. Ezek a jelentések azonban nem tekinthetők a kifogásolt példákban elvárt 'nem szándékosan, véletlenül' szinonim jelentéseinek. Tehát erről az oldalról, az *ártatlanul* módhatározói használatának oldaláról is kizárhatjuk a szóalak elfogadását a kérdéses mondat fordításában.

Egészen rövidre zárva a hosszadalmas elemzéseket azt állapíthatjuk meg, hogy az *ártatlanul* határozónak módhatározói használatban aktív jelentésű, cselekvő ige mellett nincs az igére vonatkoztatott 'nem szándékosan' értelmezése, a 'véletlen' jelentésben pedig nem lehet olyan ige bővítménye, amelynek vonzatszerkezetéből hiányzik az *experiens* tematikus szerep.

A szóban forgó magyar és angol határozó összevetéseként csak rövid utalást szeretnék tenni. Az *innocently* az angolban elsősorban módhatározói használatban él, de intranszítív ige mellett jelölheti az alany állapotát is: *suffer innocently*. Tárgyas igék esetén a magyarban az *ártatlanul vádol*, *ártatlanul elítél* típusú szerkezetekben a tárgy állapothatározója egyben kifejezi a cselekvés 'jogtalan' vagy 'téves' minősítését is. A megfelelő angol szerkezetekben ismét a cselekvés módját kell megnevezni, amelyre ez esetben az *innocently* nem alkalmas. Ezt mutatják a *accuse sy wrongly* („tévesen vádol”), *condemn sy unjustly* („jogtalanul elítél”) kollokációs kapcsolatot alkotó kifejezések.

Záró megjegyzésként: úgy látom, hogy a Szövegtár felhasználása során szerzett tapasztalatok, ismeretek figyelmesebb teszik a szakfordító hallgatókat, és segítenek elkerülni a szókapcsolatok tagjainak hibás megválasztását, házi használatra gyártott kifejezéssel: a „kollokációs karambolokat”.

## Hivatkozások

- Apreszjan, J. D. – Zsolkovszkij, A. K. – Melcsuk, I. A. (1973): A szókapcsolatok sokoldalú vizsgálatáról. In: Szépe, Gy. (szerk.) (1973): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat Kiadó: Budapest. 325-342
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest
- Heltai, P. (2001): *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Holnap Kiadó: Budapest
- Magay, T. (2004): Szó, ami szó. In: Fóris Á. – Pálfy, M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Kiadó: Budapest. 53-71
- Máté, J. (1998): *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Prószéky, G. – Olaszky, G. – Váradi, T. (2003): Nyelvtchnológia. In: Kiefer, F. (szerk.) (2003): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 567-588
- Reder, A. (2005): Anyanyelvről árukkodó jelek az idegennyelvi közlésekben. *Modern Nyelvoktatás*. XI. évf. 2-3. sz. 23-42 Magyar Nemzeti Szövegtár. <http://corpus.nyttud.hu/mnsz>

Alkorpusz: sajtó, szépirodalom, tudományos, hivatalos, személyes  
 Lekérdezés: [ word = "ártatlanul" ] ;  
 Találatok száma: 606 db / 3,94 db / millió szó  
 Keresési idő: 0,01s

1. börtönök kapul, s egymás után szabadultak az évek óta **ártatlanul ADV** bebörtönzött emberek s köztük az egykori kommunista vezetők, a
2. kommunista írómozgalom legnyíltabb szavú költője, Benjámin László, az **ártatlanul ADV** bebörtönzött Herasztí Sándornak dedikált versében. Iszonyú gyűlölet támad b
3. uramisten, mit csinálhattak vele. Lementem, s nagy **ártatlanul ADV** bekandikáltam a kocsiába. Csak napok múlva buktam le egy
4. hangoztatta a boszniai szerb elnök asszony. Követelte az " **ártatlanul ADV** börtönben, aki a Nagy Imre-kormány államminisztere volt, s
5. régi kommunista pártmunkás, aki a Rákosi-rendszerben már esztendőket töltött **ártatlanul ADV** börtönben, aki a Nagy Imre-kormány államminisztere volt, s
6. történiára, amelynek végre semmiféle aktualitása nincs, egyszerűen és **ártatlanul ADV** csak - érdekes. Szóli pedig egy politikussá lett költő-író-publicistáról
7. elenyésző, mint a rendőrség baklövései. Bárki válhat teljesen **ártatlanul ADV** egy büntetőügy gyanúsítottjává, sőt, nagyon ritkán még elítéltjévé
8. lehetőséget arra, hogy az ártatlanul fogvatartottak, illetve az **ártatlanul ADV** elítéltek anyagi elégtételt kapjanak? Ugye, hogy nem ezt
9. miniszteriumok, a hadvezetés bűnösségéről. Vádirat volt ez az **ártatlanul ADV** elítélt érdekében. Franciaországban botrányt, igazalmat, felháborodást és
10. azt hangoztatta, hogy a globalista politikát folytató USA-t nem **ártatlanul ADV** érte a támadás. Az Országgyűlés hétfői ülésének kezdetén Jelen
11. amerikai globalista politikának is viselnie kell, mert ez nem **ártatlanul ADV** érte a Egyesült Államokat. A Magyar Fórum lapzáratkor kapta
12. fel, mégpedig egy lepecskondiázott; üldözött és bizonyos ügyekben **ártatlanul ADV** felelősségre vont férfi fejlejtethetlen hangján. Carey ausztrál Robin Hoodként
13. követelő aláírást gyűjtött össze. Emlékeznek a gulág túlélei:Az **ártatlanul ADV** foglyul ejtett, majd kényszermunkára fogott férfiakat; nőket kétszeresen
14. iroda ingyenes ügyvédi képvisellel várja mindazok jelentkezését, akiket már **ártatlanul ADV** fogva tartottak, és szabadulásuk óta nem tett el egy
15. hatályos magyar jogrendszer nem ad lehetőséget arra, hogy az **ártatlanul ADV** fogvatartottak, illetve az ártatlanul elítéltek anyagi elégtételt kapjanak?
16. meg őket, Buchenwaldban pedig ártatlanul agyonlőtték őket, és **ártatlanul ADV** gázba küldték őket, én még csak internálótábornak se mondanám
17. óráig tartott. Augusztus 3-án kihirdették az ítéletet: az **ártatlanul ADV** gyilkossággal védőt zsidókat fölmentették. Ezzel európai hírnévre tett szert
18. Egymillió font fájdalomdíjat fizettek ki egy 49 évvel ezelőtt Nagy-Britanniában **ártatlanul ADV** halálra ítélt és felakasztott szomáliai tengerész családjának. A The
19. vonatkozásában és nem néhányan, hanem sokkal többen fognak - **ártatlanul ADV** is - belehalni a maffia háborúk során eltévedő golyókba,
20. társaságnál vállaljon tisztséget, amely bűnyűgybe keveredett, még ha **ártatlanul ADV** is. Mindkét lemondott szocialista vállalkozó egyenként 200 ezer forint
21. az embertársainknak, akik ártatlanul voltak előzetes letartóztatásban, akiket **ártatlanul ADV** ítélték el és nem kaphatnak kártalanítást, mert a tisztalt
22. állatállomány nagy részét érintő dioxinmérgezési ügy megnyugtató rendezését és az **ártatlanul ADV** károsultak kártalanítását követelve. Belgiumban május vége óta húzódik a
23. ezekért lett öngyilkos a zeteleki fiatallamber, aki hozzáig hasonlónan **ártatlanul ADV** került a román börtönök poklába. Nézzé, ezt a
24. most szívesen kihúzna önelétrejzából. Pedig a rüsselsheimi Opel-üzemben például **ártatlanul ADV** kezdődött az ellenállás 1970 elején. Fischer és ideológiailag képzett
25. mely történelmi tények lettek citálva? A két rendszer alatt **ártatlanul ADV** lemaszárolt, deportált, internált és üldözött emberek száma például
26. esélyt a " gyilkosnak " a megmenekülésre. Három év **ártatlanul ADV** leült börtönnel a háta mögött Ryan James filozofikusan nyilatkozott azok
27. " - szakad ki belőle valami irracionális büntudat, az **ártatlanul ADV** megálázottak... " Más emberek keze kente / szubjekt
- 28.



29. a céljal jött létre, hogy védekezzen minden elesettet, **ártatlanul Adv** meghurcoltat a korrupció, a hatalmi visszaélések, igazságtalanságok ellen
30. fányar mosolyukkal vagy szemük zaklatott élelenségével. Nemégen társaságunkban valaki **ártatlanul Adv** megkérdezte: igaz -e, hogy a mai kor embere
31. , hogy sajnálatosnak tartja, hogy a bizottság munkájával kapcsolatban **ártatlanul Adv** megárgalmazottak képviselőik, politikusok, vezető politikusok. Tiszelt Képvis
32. konyhába futott. - Bormoj az öreganyáddal. Jóküti az **ártatlanul Adv** megsértett ember kárvalott ábrázatával intette utána. - Látja,
33. , hogy konyhakést vitt magával, és amikor a tolvajlással **ártatlanul Adv** meggyilkoltak, bebörtönzöttek száma alapján tesszük. A kínai diktatúra
34. tekintetben is megállja a helyét, ha a rendszerüket az **ártatlanul Adv** meggyilkoltak, bebörtönzöttek száma alapján tesszük. A kínai diktatúra
35. tekintetben is megállja a helyét, ha a rendszerüket az **ártatlanul Adv** meggyilkoltak, bebörtönzöttek száma alapján tesszük. A kínai diktatúra
36. tölem, mielőtt valamit csinálnak. Magda kisasszony azonban olyan **ártatlanul Adv** nézett rám, mintha semmit sem értené szavaim célszóságából,
37. mindezen közömbös. Nem te szorított magadra a kört: **ártatlanul Adv** sodródál börtönökhöz, és idegen, nagyon hideg a fal
38. a halálbüntetés ellen, még csak nem is a börtönből **ártatlanul Adv** szabadulók sora, de ily körülmények közt mégiscsak megnyugvás,
39. . Az előterjesztés elfogadásával a magyar parlament kifejezné egyértelműségét. Jugoszlávia **ártatlanul Adv** szenvedő polgáraival. Rögzíténé, hogy Magyarország támogatja a rambouillet
40. , rettegésére, arra is, milyen sokáig, mennyire **ártatlanul Adv** szeretne Raisznét, s azt felelte magában: " 1953-ban
41. . Pert csak az indíthat a büntetőeljárás miatt, akit **ártatlanul Adv** tartottak fogva a börtönben. Az ügyvéd úgy véli,
42. színesíti a képet, hogy vezetőjük Szabó testvér, többször **ártatlanul Adv** távozhatott a bíróságról. Ő egyébként a nyolcvanas évek végén
43. , mert valahogy ( sűgőgépp ide vagy oda ) olyan **ártatlanul Adv** tud mosolyogni egy-egy baki után. Persze lehet, hogy
44. fordítottja? Ilyenkor támad gyanú, hogy talán mégsem lehet **ártatlanul Adv** utazni. Az ilyen töprekedés persze már a háborúhoz is
45. a koldusok, az özvegyek, az árvák, az **ártatlanul Adv** üldözöttek, a csipkeverők és a fátvilkészítők patrónusa. Kultuszának
46. gesztusokat nyújtanak a világnak. Azoknak az embereknek, akik **ártatlanul Adv** ülték, és azóta kiszabadultak, tudomásul kell vennünk,
47. játszottam. Most elővennem őket, úgy, érintetlenül, **ártatlanul Adv** ; és beszélni róla, elmondani, felmondani órákon keresztül
48. , amit ifjúkorom hajnalán olvastam először, még éretlenül és **ártatlanul Adv** . Azóta felnőttem, már nem vagyok ártatlan, és
49. így szokás. Mert legközelebb közlünk hal meg valaki: **ártatlanul Adv** . Isten nyugoszalja az ártatlan elhunytakat. Mely részvétem a
50. kell maradandó sérülésre számítanunk. A viadukt látványos nagyíve " **ártatlanul Adv** " feszül a Temetőhegy és a Jeruzsálem-hegy között. Lentről

Kérjük, ha észrevétele van, **tudassa velünk**.  
**MTA Nyelvtudományi Intézet, 1998-2003.**



Bérces Edit

Budapesti Gazdasági Főiskola

Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar Zalaegerszegi Intézete

## A sport címszó és a sportnyelv

*A dolgozat három fő területet érint: a sport címszót, a sportnyelvet és a sportkommunikációt. A sport címszó vizsgálata a magyar és külföldi szótárakban egyaránt bizonyítja, hogy a sport értelmezése egyrészt a versenyzésre és a professzionalizmusra éleződik ki, másrészt a kedvtelésből végzett testmozgás kifejezésére egyes szakemberek új terminus bevezetését sürgetik. A sportnyelvnek a köznyelvhez és az egyéb szaknyelvekhez való viszonyát folyamatos kölcsönhatás jellemzi. A sportnyelv egyrészt más szakterületek nyelvéből és a köznyelvből is kölcsönöz, másrészt saját terminusainak átadásával gazdagítja is azokat. A kommunikációs helyzeteket a résztvevők, a tárgy és a nyelv összetétele alapján osztályoztuk.*

### A sport címszó Magyarországon

Bánhiditól tudjuk, hogy a *sport* szó Magyarországon 1828-ban a Vereinigte Ofner und Pester Zeitungban németül és 1843-ban a Honderű című vadászlapban jelent meg először magyarul, méghozzá az *sportvadászat* jelentésében. 1854-ben már a *sportot* új kifejezést is használják a mai *sportol* jelentésben: az 1858-as „A sport és nevelési irányunk” című műben pedig a *sport* szó egy újabb jelentéssel bővül, az *iskolai testneveléssel*. (Bánhidi, 1970)

A magyar Wikipédia (2006a) megfogalmazása szerint viszont a sport:

„...egy meghatározott célú mindennapos tevékenység egy, a mindennaptól különböző környezetben; célja a versenyzés, a szórakozás, a kiváló eredmény elérése, a képességek fejlesztése vagy ezeknek kombinációja. A kitűzött cél határozza meg a sport jellegét, a sportoló (vagy csapat) képességei és bátorsága mellett.” (Wikipédia, 2006a)

Ha a magyar sport címszóhoz tartozó szócikkekben csak a szemantikai információt vizsgáljuk, kettős jelentéseltolódást figyelhetünk meg. Egyrészt a sport időöltés, multság jelentése kezd a háttérbe szorulni, másrészt a versenyzés és a professzionalizmus egyre inkább az előtérbe kerül. Ez persze nem jelenti azt, hogy a sportból kirekednek a kedvtelésből végzett tevékenységek. A sport fogalom új, hivatásszerűséget hangsúlyozó kompenzálására Kovács Tamás Attila a *rekreációs sport* terminus bevezetését javasolja. (Kovács, 2004:260-261) Ez utóbbi ugyan egyre nagyobb professzionalizmussal párosul, de nem az amatőr sportoló, hanem az őt körülvevő szakemberek és a számára szolgáltatást és termékeket gyártó és kínáló vállalkozók és szakemberek szempontjából. Ebben a helyzetben az amatőr sportoló egyben fogyasztó és ügyfél, netán tanítvány vagy beteg szerepét tölti be, például a cipő- és fitnessbérletvásárláskor, a személyi edző által vezényelt edzésen vagy a masszázssasztalon.

### A sport címszó külföldi szótárakban

Kent munkájának, a sportnyelv szókincsének vizsgálata szempontjából nélkülözhetetlen Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine-nek meghatározása szerint sportnak számít:

„...bármely olyan szervezett, célirányos, szabályok alapján irányított, magasfokú elkötelezettséget követelő, önmagukkal vagy másokkal való versenyben folytatott fizikai tevékenység (küzdelem), mely a játék jegyeit is magában hordozza. A sport olyan „komoly fizikai erőfeszítést, vagy bonyolult (összetett) fizikai ügyességet feltételező tevékenységet foglal magában, melyet a belső sikerélmény és a külső, – a részvétellel járó – jutalom motivál.” (Kent, 1994) (fordítás: Bérces)

Itt tehát se híre se hamva a sport szó szórakozás, kedvtelés jelentéseinek, ahogy azt a korábbi szótárakban találjuk. Bánhidi szerint a *sport* szó „magyarországi megjelenésekor a korabeli (1928) angol nyelvű szótárakban a jelentésbeli sorrend a következő: 1. *tréfa*, 2. *játék*, 3. *szórakozás*, 4. *vidéki multság*, 5. *testi erőgyakorlat*, 6. *vadászat és halászat*.” (Bánhidi, 1971: 19) A *sport* szócikk kiegészítéseként viszont Kent szótára egy új címszóhoz, a rekreációhoz irányítja az olvasót, akárcsak Kovács Rekreáció jegyzetének kifejezéstárában találjuk. (Kent 1994; Kovács, 2004)

Haag és Haag: Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science című enciklopédikus sportszótára két oldalt szentel a sport meghatározásának, mely szerint a sport:

„...gyűjtő terminus a mozgás, játék, verseny formájában végett, emberi fizikai tevékenységek összességére. Egy adott kor sportja az ember specifikus, fizikai erővel szemben kifejtett tevékenységét és interakcióját tükrözi, mely aktív (sportolás, versenyzés, részvétel) és passzív (nézők részvétele) módon történhet. A sport mindig magában

foglal egy kívülről vizsgálható, teljesítményt vagy mozdulatot, mely edzéssel fejlesztett egyéni adottságoknak köszönhető.” (Haag-Haag 2003) (fordítás: Bérces)

### A sportnyelv mint szaknyelv

A szaknyelveken belül a sportnyelv besorolása nagyon nehéz, szinte lehetetlen feladat, ugyanakkor elmondhatjuk róla, hogy méltó arra, hogy az irodalmi és köznyelvvél szoros kapcsolatban álló, attól függő és annak fejlődésére visszaható, nagy hatású és fontosságú nyelvvaltozatnak tekintjük. (vö. Grétsy, 2002: 94, 98)

Bánhidi szerint:

„...a sportnyelv a köznyelvtől leginkább szókinésében tér el, sajátos szókészletet fejleszt ki a maga fogalmainak (cselekményeknek, eseményeknek, tárgyakkal stb.) jelölésére. Szóanyagát sportszakszókincsnek nevezzük, a nyelvet pedig sportszaknyelvnek, röviden sportnyelvnek. Csak bizonyos fogalmakra vannak benne műszók, műkifejezések (terminus technicusok), a többit a közös magyar nyelvből veszi és a közös magyar nyelv szabályai szerint alkotja meg... A sportnyelvet nem tekintjük sem történeti, sem leíró szemléletben olyan homogén csoportnyelvnek, mint például bármely szaknyelvet.” (Bánhidi, 1971: 11)

Amíg a sportnyelv mint szaknyelv vizsgálata alig négy évtizedre tekint vissza (Beyer, 1960; Dankert, 1969; Bánhidi, 1970; Recke, 1971; Beard, 1998), addig a magyar sportnyelv szókinésének páratlan, – sportújságírók által kezdeményezett – felülbíráltása és tisztítása az 1930-as évekig vezethető vissza. (vö. Bárczi, 1985; Bánhidi, 1971).

A sportnyelvet is, mint minden más szaknyelvet, a köznyelvből kiindulva holisztikus szemlélettel érdemes megközelíteni, így tévhit és téves következtetések küszöbölhetők ki. Az egyik tévhit a szaknyelvet és a szakterminológiát egyoldalúan azonosítja, a másik szerint pedig a szaknyelvhasználók célja a nem beavatottak kizárása a kommunikációból. Így a téves következtetések egyike, hogy a közlés terminológiai telítettsége, azaz a terminusok gyakorisága a szaknyelvi közlés függvénye. A másik téves következtetés szerint a nem beavatottak számára érthető közlés nem lehet szaknyelvi közlés. (vö. Rébék-Nagy, 2005: 325-332)

A sportnyelvre is igazak a szaknyelvek általános ismérvei, így az interdiszciplinaritása mellett a szeparálódás is jellemzője. Ugyanakkor a többi szaknyelvhez hasonlóan, természetesen átfedésben van a köznyelvvél, így nehezen határolható el a kettő egymástól (vö. Grétsy, 2002). Sajátosságai leginkább, de nem kizárólagosan lexikai síkon, grammatikai-szintaktikai szerkezetekben és szövegszerkesztésben, hanem intonációbeli, pragmatikai és regiszteri tulajdonságaikban is eltérhetnek, a verbális- nem-verbális kommunikáció arányáról nem is beszélve. (vö. Kurtán, 2003: 39)

Érdekes megnézni egy példát a sportnyelvi intonáció és a szünet (csend) jelentőségére az úszósportból, majd az atlétikából. Az úszóversenyzők rajtoltatásának forгатókönyve a következő: Az indítóbíró „*Rajthoz!*” vezényszavát *csend*, majd rövid *sípszó* követi. Ezzel szemben az atlétikai versenyek sprintszámainak kezdetén a „*Rajthoz!*” vezényszót az „*Elkészülni!*” utasítás, majd sípszó helyett *légpisztoly* hangjelzése követi. (1. ábra)

1. ábra

A rajt szabályai az IAAF szabálykönyvében

- |  |
|--|
| <p>iii. In races up to and including 400m the words of the Starter will be, “On your Marks”, “Set”, and when all the competitors are “Set” the gun will be fired.</p> <p>iv. Once the command “On your Marks” has been given, late competitors are not permitted to join the event.</p> <p>v. On the command “Set” all competitors shall immediately assume their final “Set” position.</p> <p>vi. In all races over 400m the words shall be, “On your Marks”, and when all competitors are steady the gun shall be fired (IAAF 162. 3).</p> |
|--|

A sportnyelvet olyan interdiszciplináris kommunikációs eszközként határozom meg, melyet a sport, sporttudomány, testnevelés, gyógytestnevelés, sportsajtó, rekreáció, wellness, valamint segéd tudományai és részterületeik (pl. sportbiomechanika, sportjog, sportinformatika) írásbeli, szóbeli, valamint aktív (sportolók, edzők, orvosok) vagy passzív (nézők, rajongók, olvasók) résztvevői használnak.

### A sportnyelv és köznyelv kapcsolata

„A XX. században jelentősen megnőtt az egyes szakmák szóállománya és ezeknek az eredetileg szakszavaknak jelentős része került át a köznyelvbe.” (Fóris 2005: 69) Ugyanez vonatkozik a sportnyelvre is. A sportnyelv kialakulásának kezdete óta folytonos kölcsönhatásban áll a köznyelvvél, egyrészt abból kölcsönöz (pl. *gyűri, ló, szekrény*), másrészt terminusaival és fordulataival gazdagítja azt. Az alábbiakban bemutatom, hogyan jelennek meg a sportnyelv terminusai a köznyelvben. Néhány példa a *Heti Világgazdaság* című lapból.

### Sportszók a címekben

- **Fekvőtámasz** (2006. január 7.)
- **Papírsúly** (2005. december 17.)
- Orosz energia**játszma** (2006. január 7.)
- **Rivális játzmák** (2006. január 21.)
- **Végjátéktól a megnyitáig** (2006. január 28.)
- **Patthelyzetben** az erdélyi magyar TV (2006. január 21.)
- **Finisben** a román bankprivatizáció 2005. december 17.
- **Startoló** nyugdíjelőtakarékosság (2006. január 7.)
- Kétélű **kard** (2006. február 11.)

### Sportnyelv a köznyelvi szövegekben

- *Az UMTS sikeres **startja*** (2003. november 22.)
- *A Deutsche Bank a **világranglista** 2. helyről a 19-re csúszott vissza.* (2002. június 1.)
- *A megújuló energiák a **futottak még** kategóriában szerepelnek.* (2002. június 1.)
- *Cs. Antal elnök és É. József **befutó helyre** számíthat* (2006. február 11.)
- *A. Lukasenko lesz a március 19-i voksolás **győztese*** (2006. február 11.)
- *Z. a demokratikus **játékszabályok betartására** kényszeríti L-t.* (2006. február 11.)
- **Patthelyzet** Costa Ricában (2006. február 11.)
- *A 45. választóközterben **rajt-cél győzelem** született.* (2005. december 3.)
- *A **befutó** az ultrakonzervatív M. Ahmedinedzsád lett.* (2006. február 11.)
- *A japán gazdaság az idei évnek úgy **fut neki**...* (2006. január 7.)
- *Az egyházi képzést nyújtó intézmények is szignifikánsan **kiemelkednek a mezőnyből.*** (2006. január 7.)
- *Nemcsak a sztrádaépítésben **döntött rekordot** a kormány.* (2005. december 17.)
- *Sokkal inkább a **szelet akarták kifogni M. vitorlájából.*** (2006. február 11.)
- *N. **indult páros mérkőzésen** is D. és B. ellen* (2006. január 7.)
- *Az egykori hat üzlettársból – a Mobil Com, illetve a **spanyol-finn kettős kiesett**..., ők **feladták** terveiket.* (2003. november 22.)

### A sportkommunikációs helyzetek

Heltai (2005) szakmai kommunikációs modellje négy szintet különböztet meg a kommunikáció részvevőinek (feladó és a címzett), témájának (szakmai vagy sem) és a kommunikáció eszközének (szaknyelv vagy köznyelv) összetétele alapján. A sport esetében a következő módon alakulhatnak az egy-egy helyzetre alkalmazható példák. (2. ábra)

I. Edzők, sporttudósok (szakemberek) tudományos kommunikációja sportnyelven a sportról.

(pl. *A sporttudomány helyzete Magyarországon*)

Írásbeli: tudományos cikk, kézikönyvek, szabálykönyvek, törvények.

Szóbeli: konferencia-előadás, sportorvosi konzílium, versenyzők kommunikációja a játék / verseny alatt.

II. Edző, sportoló, kommentátor leendő sportolókkal (még nem beavatottakkal), közönséggel kommunikál.

Írásbeli: egyetemi jegyzetek, sportsajtó, életrajzok.

Szóbeli: (dokumentumfilmek, riportok, portréfilmek) nyilatkozatok a versenyt megelőzően és azt követően, toborzók, motivációs beszédek.

III. Nem sportoló (nem szakember, családtag, néző) nem sportolóval (nem szakemberrel, sportoló családtagjával) sportról beszél szaknyelven.

Írásbeli: a sportrendezvényt járó közlekedési akadályokról cikkező újságíró; olimpiai játékok idején nem beavatottak magánlevelezése a látott versenyekről stb.

Szóbeli: kocsmai beszélgetés az előző napi fociról; mérkőzés alatti kommentálás (a nézők részéről); egyes sportolók elmarasztalása vagy istenítése a munkahelyen, családi beszélgetésben.

IV. Sportoló sportolóval nem sportról beszél sportnyelven.

Írásbeli: átvitelek a sportnyelvből a magánlevelezés során: (Pl. *Attila öngólt rúgott.*)

Szóbeli: magánbeszélgetésben a (nem sporthoz kapcsolódó) egyetemi tanulmányokról:

Pl. Géza és Endre (triathlonisták) párbeszéde:

Géza: *Hogy állsz a nyelvvizsgáddal?*

Endre: *Még nincs meg a szóbelim.*

Géza: *Húzzál bele!*

2. ábra

Sportkommunikációs helyzetek

Kommunikációs helyzet	Feladó: szakember	Címzett: szakember	Tárgy: szakma	Kommunikációs eszköz: szaknyelv
I.	+	+	+	+
II.	+	+/-	+	+(pedagógiai, népszerűsítő szaknyelv)
III.	-	-	+	+(?)
IV.	+	+	-	+

A sportkommunikációban a közönség hovatartozása nehezen definiálható: képlékeny kvázi-szakértő résztvevő, a beavatottságának mértékében, azaz attól függően, hogy a sporttal először vagy többször találkozik-e. Ezen kívül a sportkedvelők (nézők, szurkolók) továbbcsoportosíthatók attól függően, hogy a sport kommunikációs színtereinek melyikén keresztül és milyen rendszerességgel állnak kapcsolatban a sporttal. Néhány példa az osztályozási lehetőségekre, melyek természetesen nem kizárólagosak: tv-néző; meccsre, versenyre járó; újságolvasó; sportoló szomszédja; amatőr sportoló, aki a „nagyokat” is figyeli; amatőr sportoló, aki olvasás útján képzi magát. Itt kell megemlítenünk az új keletű (2003. február 12.) szucsá terminust, mely születése óta jelentésbővülésen is átesett. Eredetileg a bajnoki kézilabdacsapatok, nevezetesen a Győri ETO és a Ferencváros szurkolói csapataira vonatkozik, akik a bajnoki meccseket követően összemérték tudásukat. Napjainkban ez a mozgalom elterjedt és a szucsá már nemcsak az ETO Fradi szurkolóinak mérkőzéseinek, hanem a többi szurkolótáborok meccseinek a jelzőjévé vált: szucsá bajnokság. (vö. Wikipédia 2006b)

### Összefoglalás

A sportnyelv az egyik legnehezebben meghatározható, ugyanakkor leggyorsabban változó szaknyelv, melynek vizsgálata interdiszciplináris megközelítést kíván. Ahhoz, hogy a sportnyelv használói minél jobban megértsék egymást, tisztázni, bővíteni, rögzíteni és terjeszteni kell az új – és néhány esetben a régi – terminusokat. A vizsgált kommunikációs és nyelvi helyzetek azt is bizonyítják, hogy a sportnyelv több, mint a sportszókincs összessége.

### Hivatkozások

- A. Jászó, A. – Bódi, Z. (szerk.) 2002. *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó: Budapest  
 Bánhid, Z. (1971): *A magyar sportnyelv története és jelene. Sportnyelvtörténeti szótárral*. Akadémiai Kiadó: Budapest  
 Bárzsi, G. (1980): *A magyar nyelv múltja és jelene*. Gondolat: Budapest. 439-442  
 Beard, A. (1988): *The Language of Sport*. Routledge: London, New York  
 Beyer, E. (1960): *Die amerikanische Sportsprache*. Karl Hofmann: Schorndorf bei Stuttgart  
 Dankert, H. (1969): *Sportsprache und Kommunikation*. Tübinger Vereinigung für Volkskunde:Tübingen Schloss  
 Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia: Pécs. 69

- Grétsy, L. (2002): A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: A. Jászó, A. (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta: Budapest 94-98
- Heltai, P. (2005): Szakmai kommunikáció és szaknyelv. Elhangzott: *V. Szaknyelvoktatási szimpózium*. Debrecen. November 24.
- Rébék-Nagy, G. (2005): A szaknyelvtudás szintjei. In: Silye M. (szerk.): *Porta Lingua. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. DE ATC: Debrecen. 325-332
- Silye, M. (szerk.) (2005): *Port a Lingua. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. DE ATC: Debrecen
- Haag, H. – Haag, G. (2003): *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science*. Institut für Sportwissenschaften: Kiel
- IAAF szabályok (2005) [http://www.littleathletics.com.au/site\\_content/pdf/100000183.doc](http://www.littleathletics.com.au/site_content/pdf/100000183.doc)
- Kent, M. (1994): *The Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. (2nd ed.) OUP: Oxford
- Kovács, T.A. (2004): *A rekreáció elmélete és módszertana. Jegyzet*. Fitness Akadémia: Budapest
- Recke, P. (1971): *Die französische Sportsprache*. Karl Hofmann: Schorndorf bei Stuttgart
- Wikipédia (2006a) <http://hu.wikipedia.org/wiki/Sport>
- Wikipédia (2006a) <http://hu.wikipedia.org/wiki/Szucs>





Dósa Ildikó  
Budapesti Gazdasági Főiskola  
Pénzügyi és Számviteli Kara Salgótarjáni Intézete

## A könyvvizsgálati jelentések speciális nyelvezte

*Pénzügyi, számviteli szakembereknek, közgazdász hallgatóknak és gazdasági szaknyelvet oktatóknak egyre inkább szükségük van arra, hogy a számviteli nyelvhasználatot pontosan megismerjék, ezáltal korrekt képet kaphassanak egy cég pénzügyi helyzetéről és ezt az információt hibátlanul tudják egyik nyelvről a másikra közvetíteni. A jelen tanulmány célja az volt, hogy a számvitel szakterületén belül egy speciális szöveget, a könyvvizsgálati jelentést elemezzem magyar és angol nyelvű minták alapján. A vizsgálat során különböző országokban kiadott éves jelentéseket elemeztem, jellemzően előforduló kifejezéseket, szókapcsolatokat kerestem és összehasonlítottam ezeket az elemeket a két nyelvben. Az elemzés eredményeképpen egy sor szinonimát kaptam, általában jellemző szabályosságokat tártam fel, melyek segíthetnek azoknak, akik a könyvvizsgálati jelentéseket írják és olvassák.*

### Bevezetés

A gazdasági szaknyelv manapság egyre inkább előtérbe kerül mind a nyelvészeti kutatás, mind az oktatás területén. Számítalan fórumon kifejezésre került a szaknyelvi kommunikáció szükségessége a minden szakterületen tapasztalható nemzetközi kapcsolatok bővülése révén. Az általános gazdasági szaknyelven belül egészen speciális területet képvisel a számvitel szaknyelve.

A számviteli szakmának egy nagyon fontos területe a könyvvizsgálat. A független könyvvizsgáló feladata az, hogy ellenőrizze a pénzügyi beszámoló adatait. A nyilvánosságra hozott beszámoló adatainak megbízhatósága nagyon fontos az azok ismeretében döntést hozók számára. Ezért a pénzügyi jelentés közzétételénél elengedhetetlen, hogy a közölt adatokat egy a cég vezetésétől független könyvvizsgáló, vagy könyvvizsgáló cég lássa, azokat a cég valós eredményeivel, pénzügyi adataival összevesse és véleményezésében az összehasonlított adatok valóságáról nyilatkozzon. Ezzel biztosítható az, hogy az éves jelentés olvasói hű képet kapjanak a cég pénzügyi, vagyoni és jövedelmi helyzetéről.

Ahhoz, hogy a különböző gazdasági társaságok éves beszámolóinak különböző könyvvizsgálók által végzett vizsgálata összevethető eredményt nyújtson, szigorú előírások kötik meg annak tartalmát, felépítését, megfogalmazását. Megállapíthatjuk, hogy a jelentés, mint műfaj területén belül a könyvvizsgálati jelentés egy egészen speciális műfajt képvisel a maga tartalmi, formai kötöttségeivel, speciális szóhasználatával, egyedi alkalmazásával.

Vizsgálatom elsősorban a jellemző lexikai elemekre koncentrált magyar és angol nyelvű könyvvizsgálati jelentések elemzésével, ezen kívül összevettem a különböző országokban illetve különböző könyvvizsgáló cégek által kiadott angol nyelvű könyvvizsgálati jelentéseket annak megállapítására, vajon található-e ennek alapján fellelhető különbség a jelentések felépítésében, nyelvezetében. Megfigyelem ezen kívül, mennyi szabadságot enged a kötöttség a szigorú szabályozás szerint elkészítendő könyvvizsgálati jelentéseknél az egyéni megfogalmazásra. Bízom benne, hogy a vizsgálat eredménye hasznos lehet a szakma művelői, tanulóinak számára.

### Könyvvizsgálati jelentések vizsgálata lexikai jegyek alapján

A könyvvizsgálati jelentés formái és tartalmi elemeinek szigorú szabályozása miatt a benne foglaltak megfogalmazása érthetően nagyon hasonló módon történik. A következőkben bemutatok néhány jellemző kifejezést, lexikai elemet. Az utóbbi évekből származó mintavételem elsősorban nagy cégek könyvvizsgálati jelentéseit vizsgálja, melyeknél elsősorban a „Nagy Négy” könyvvizsgáló cég végzi a könyvvizsgálatot. Ebből adódóan egyre kevesebb szerep jut az egyedi megfogalmazásnak, jellemző minden esetben a „mi feladatunk”, „elvégeztük”, „meggyőződésünk”, „véleményünk szerint”, vagyis a többes szám első személy használata, mely a könyvvizsgáló cég hírnevére, megbízhatóságára utal. Mégis találunk eltéréseket, melyek azonban, mint később látni fogjuk, nem cég-függőek, nem egyértelműen ország-függőek, még csak nem is attól függenek, melyik könyvvizsgáló cég készítette a jelentést.

Közös lexikai elemek a magyar nyelvű könyvvizsgálati jelentésekben:

1. „Elvégeztük ...cég 2001. december 31-i éves beszámolója részeinek könyvvizsgálatát.”
2. „A mi feladatunk a pénzügyi kimutatás hitelesítése könyvvizsgálatunk alapján.”

3. „A vizsgált éves beszámoló a soron következő éves közgyűlésen történő jóváhagyás céljából készült, s mint ilyen nem tartalmazza a közgyűlésen hozandó esetleges döntések hatásait.”
4. „Meggyőződésünk, hogy munkánk megfelelő alapot nyújt a könyvvizsgálói vélemény (záradék) megadásához.”
5. „A könyvvizsgálat során elegendő és megfelelő bizonyosságot szereztünk arról, hogy az éves beszámolót a számviteli törvényben foglaltak és az általános számviteli elvek szerint készítették el.”
6. „Véleményünk szerint az éves beszámoló a vállalkozó pénzügyi és jövedelmi helyzetéről megbízható és valós képet ad.”

Közös lexikai elemek az angol nyelvű könyvvizsgálati jelentésekben:

1. „We have audited the financial statements of...”
2. „Our responsibility is to express an opinion on these financial statements based on our audit.”
3. „We believe that our audit provides a reasonable basis for our opinion.”
4. „In our opinion the financial statements give a true and fair view of the state of affairs of the company...”

### Jellemző szóhasználat a magyar nyelvű könyvvizsgálati jelentésekben

Az alábbiakban bemutatok olyan rendszeresen előforduló szavakat, melyek jellemzően előfordulnak a könyvvizsgálati jelentésekben. Ez a vizsgálat nem elsősorban a szakterminológiát kutatja, hanem a könyvvizsgálati jelentés megfogalmazásánál alkalmazott behatárolható szókincset. Látjuk, hogy például az igék hatékonyságot, befejezettséget sugallnak, nagy számban fordulnak elő az igéből képzett főnevek, melyek szintén az elvégzett munkát hangsúlyozzák, a melléknevek és a melléknévi igenevek többsége pedig a korrektséget, pontosságot, megbízhatóságot hivatott kiemelni.

#### Igék:

*elvégeztük, lefolytattuk, hajtottuk végre, készítették el,*

#### Főnevek:

*vizsgálat, feladat, munkánk  
mérleg, eredménykimutatás, cash-flow, szabványok, saját tőke, bizonylat*

#### Igéből képzett főnevek:

*kimutatás, jelentés, tévedés, áttekintés, megadás, tervezés, elvégzés, állítás, becslés,  
bemutatás, értékelés, hitelesítés, korlátozás*

#### Melléknevek:

*lényeges, megfelelő, hibás, független, jelentős, kellő, éves  
konszolidált, számviteli*

#### Melléknévi igenevek:

*közölt, foglaltak, végződött, levezetett  
egyező, történő, megfelelő, kapcsolódó, található, végződő, vonatkozó, fennálló  
alátámasztó  
hozandó*

A fenti példák alapján jól látható, hogy például az igék hatékonyságot, befejezettséget sugallnak, nagy számban fordulnak elő az igéből képzett főnevek, melyek szintén az elvégzett munkát hangsúlyozzák, a melléknevek és a melléknévi igenevek többsége pedig a korrektséget, pontosságot, megbízhatóságot hivatott kiemelni. Mindezek alapján megállapítható, hogy a könyvvizsgálati jelentésekben alkalmazott szókincs a műfaji kötöttségek ellenére is erős pragmatikai tartalommal bír, a jelentés a szavak erejével is és nem csak a közölt tartalommal győz meg bennünket arról, hogy a feladatát teljesítette és az olvasó teljes mértékben megbízhat a jelentés üzenetében. Megítélésem szerint ugyanezt a megerősítő célt szolgálja a gyakran előforduló szókettőzés is:

#### Kettőzés:

*elegendő és megfelelő, megbízható és valós, valós és hű,  
részei és tételei, tervezése és elvégzése  
eszközök és források, könyvelési és bizonylati*

Természetesen, az utóbbi két példa szakmai kettősségre utal.

### Jellemző szóhasználat az angol nyelvű könyvvizsgálati jelentésekben

Összevetve a különböző angol nyelvű könyvvizsgálati jelentéseket szintén megállapítható, hogy meglehetősen behatárolt szókincssel rendelkeznek. Ez érthető, hiszen a tartalom is, a forma is kötött, a terjedelem is a legtöbb esetben nagyjából azonos. E szigorú kereteken belül kell tehát az olvasó értésére adni a közlendő információt, így kevés teret kap az egyéni megfogalmazás. Amint azt a fentiekben több helyütt is láttuk, mégis adódik lehetőség különböző variációk alkalmazására, és e variációk összegyűjtésével jól használható szinonimátárat kapunk.

#### Főnevek:

*misstatement, inconsistency, irregularity, fraud, error, requirements, regulations, responsibility, implications judgement, assurance, adequacy, effectiveness, disclosure, estimation, assessment, evidence, enquiry, procedures, circumstances*

#### Igék:

*receive, obtain, examine, evaluate, assess, consider, report, disclose, express, reflect, issue, provide, form, specify, require, conduct/perform/plan carry out an audit*

#### Vonzatos kifejezések:

*in accordance with, in compliance with, in conformity with an opinion on, free of, refer to, based on, provide a basis for, provide us with, draw attention to, consistent with, appropriate to*

#### Jelzők:

*inconsistent, consistent, apparent, true, fair, correct relevant, material, necessary, sufficient, significant, reasonable, appropriate, proper, independent, applicable*

#### Határozók:

*appropriately, consistently, adequately, properly, fairly consolidated, correct*

#### Kettőzés:

*true and fair, sufficient and appropriate plan and perform amounts and disclosures, preparation and content, responsibility and assertions*

### Különböző országok angol nyelvű könyvvizsgálati jelentéseinek összehasonlítása

Összehasonlítottam különböző országokban készített angol nyelvű könyvvizsgálati jelentéseket. Olyan különbözőségeket illetve hasonlóságokat kerestem, melyek jellemzőek lehetnek egy-egy ország szóhasználatára, mondatalkotására az adott kereteken belül. Összehasonlítottam a különböző könyvvizsgáló cégek szóhasználatát is. Megállapítottam, hogy a megfogalmazás független a jelentést készítő cégtől, mert találtam több olyan jelentést, melyeket különböző cégek készítettek, de a megfogalmazásuk közel azonos volt, de olyat is, hogy ugyanannál a könyvvizsgáló cégnél készült jelentések egészen különbözőképpen voltak megfogalmazva.

Arra számítottam, hogy az USA-ban készült könyvvizsgálati jelentés más szóhasználattal él mint a kiindulópontként használt brit angol szaknyelv, mivel a számviteli szakkifejezéseknél sok esetben egészen más kifejezést használnak az amerikai nyelvhasználatban. Ezzel szemben a könyvvizsgálati jelentés megszövegezése teljesen megfelel a brit angolnak. Az egyetlen szembetűnő különbség a szövegszerkesztésben van; a brit jelentések címmel ellátott fejezetekre vannak tagolva.

A brit könyvvizsgálati jelentések megszövegezése az általam vizsgált öt vállalkozás esetében egyetlen kivétellel minden esetben szinte megegyezett, holott három különböző könyvvizsgáló cég készítette a jelentéseket. Az ötödik cégnél azonban szinte minden másképpen van megfogalmazva. Több hivatkozást használ, mást, többet is vizsgál, más szavakat használ például a véleményalkotásra.

Ebből arra következtetek, hogy bár szigorú előírások szabályozzák a könyvvizsgálati jelentés felépítését, tartalmát, és ebből adódóan nagyon hasonló a megszövegezés, a szóhasználat, mégis van a jelentés írójának bizonyos szabadsága a megfogalmazásra, pontosításra, részletezésre.

### Összefoglalás

A tanulmányom célja az volt, hogy bemutasson egy nagyon speciális szakszöveget, amit a szélesebb közönség kevésbé ismer. A vizsgálat célja elsősorban a jellemző lexikai elemek feltárása volt. Vizsgálódásaim során azt is kutattam, vajon vannak-e olyan törvényszerűségek, melyek minden könyvvizsgálati jelentésben fellelhetők, és mennyi szabadságot enged a jelentés megfogalmazójának ez a rendkívül kötött műfaj. Megállapítottam, hogy az előírások miatt, az egységesség és összevethetőség érdekében erősen kötött a jelentés felépítése, tartalma, jellemző szóhasználata, mégis megmarad egy kis szabadsága a jelentés írójának az egyéni megfogalmazásra. Érdekes eredményt adott az angol és magyar nyelvű könyvvizsgálati jelentések összehasonlítása szóhasználati szempontból. Megfigyeltem, hogy a különböző angol nyelvű könyvvizsgálati jelentésekben található eltérések függetlenek attól, melyik országban és melyik könyvvizsgáló cég bocsátotta ki a jelentést, a megfogalmazást viszont befolyásolhatja a jelentést író anyanyelve, illetve az a nyelv, amiből a jelentést fordították.

Jelen vizsgálatom csak a könyvvizsgálati jelentésre korlátozódott, mely csak igen kis, speciális területét képezi a számviteli szakma nyelvhasználatának. A továbbiakban célszerűnek látszik elemezni a számviteli szaknyelv más területeit is. Remélem, hogy dolgozatom rávilágított olyan nyelvi jelenségekre, melyek hasznosak lehetnek a könyvvizsgálati jelentéseket író, tanulmányozó szakemberek, diákok, gazdasági szaknyelvet oktatók számára.

### Hivatkozások

- Kapásiné, B. M. (2004): *Az Európai Unió számviteli elvárásai*. Saldo: Budapest  
Saussure, F. (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat: Budapest  
Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest  
Ortutay, K. (2005): Jogi nyelvhasználat a bírósági ítéletekben. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua–2005* (megjelenés alatt)

Havas Lászlóné  
Debreceni Egyetem  
Idegnyelvi Központ

## A szaknyelvi terminológiák latin nyelvű megalapozottsága

*A tudományok nagyfokú integrálódása miatt igen fontos, hogy a felsőfokú tanulmányokat folytatók, de akár a középiskolások is rendelkezzenek nyelvi rálátással az idegen nyelvű szaknyelvi művek olvasása terén. Hazánkban s általában a közép-európai országokban az 1950-es évektől megváltozott oktatási követelmények miatt a szakirányú főiskolákon és egyetemeken kényszerű módon a latint mint szaknyelvet kell tanítani. A szakirányultásnak megfelelően eltérő lehet a tananyag, de minden esetben közös feladat a szaknyelv alapjainak megismerése, valamint a célnyelvi és a magyar terminológia megfelelőségeinek vagy különbözőségeinek átfogó ismerete. Ennek nyelvi vonatkozásaiba be kell vezetni a felsőfokú képzésben résztvevőket általánosságban. A Debreceni Egyetem több karán több mint tíz éve tanítom a latint mint szaknyelvet. Jelen dolgozatomban a bölcsész és természettudományi szakos hallgatók latin nyelvű belső vizsgájára benyújtott szakmai jellegű munkáit elemzem hasznosságuk, eredményességük, célszerűségük szempontjából.*

Az utóbbi időkben nagy hangsúly helyeződött a szaknyelvekre és azok oktatására hazánkban és más nyelvterületeken is. Okai ismertek: a tudományos kutatások ugrásszerű előretörése, eredményeik felhalmozódása, a világszintű közösen végzett vizsgálatok, az új, főleg természettudományi területen megszerzett ismeretek, melyek elnevezést várnak, a mondializálódó környezet politikai és szociológiai fogalmainak megnevezése, a sokféle interkommunikációs lehetőség és kötelezettség teszi egyebek közt szükségessé, hogy intenzív módon figyeljünk a szaknyelv mibenlétére, azt is tudva, hogy manapság kétszer-háromszor több szakmai művet adnak ki, mint szépirodalmi.<sup>1</sup> A szigorúan vett európai szakmai nyelv görög–latin nyelvi elemeken alapszik, s a humanizmus korában alakult ki, neologizmusok létrehozásával. E szaknyelv természetesen latinul íródott. Később ezek a szakkifejezések bekerültek a kialakuló nemzeti nyelvekbe, s gyakorlatilag napjainkban is ezen görög–latin alapokból kiindulva szerkesztenek neologizmusokat az új jelenségek megjelölésére.<sup>2</sup>

Meg kell különböztetnünk a szaknyelvben, a köznyelvben és a szakmai zsargonban használt idegen szavakat. Minden nyelvben, így a hazai szaknyelvben is más megítélés alá esnek a valóban nemzetközileg is használt szakszavak és azok a kifejezések, melyeket átvesszünk, és lefordítás nélkül használunk, holott esetükben létezik jó anyanyelvi megfelelő. Szépe György 1978-ban így fogalmaz:

“kérdés a nemzetközi szavak kérdése, amelyet megengedhetetlen nagyvonalúsággal szoktak összekeverni az idegen szavakkal, s néha egyszerűen a fölösleges idegen szavakkal. Teljesen egyértelmű az a nyelvi fejlődési tendencia Európában és a világ túlnyomó részén, amelynek során görög–latin bázisú nemzetközi technikai, tudományos, módszertani, közlekedési, távközlési szakkifejezések részeivé válnak az egyes országok nyelvi készletének.” Feladat “a görög–latin alapú nemzetközi szókincs és frazeológia megismertetése azzal a nemzedékkel, amely az iskolában már nem tanult latinul”.<sup>3</sup>

Jelen dolgozatomban a szaknyelvvél és annak oktatásával kapcsolatban a lexika néhány kérdésével szeretnék foglalkozni.

### A szaknyelvi lexika néhány kérdése

A felhalmozott ismeretek új szavak alkotását kívánják meg. Sajnálatos, hogy a klasszikus nyelveket egyre és egyre kevesebben ismerik, s így sokak számára nincs mérce a szavak, a képzett szavak leírása, ejtése vagy esetleg az új fogalmak alkotása terén, sőt súlyosabb esetben sokakban fel sem merül, hogy követni kellene valamilyen hagyományt, hogy ne álljon elő önkényes és nyelvterületenként eltérő szaknyelv vagy olyan kifejezésrendszer, mely minden nyelvi hagyományt félretesz, és ezzel esetleg megakadályozza az interdiszciplinaritás követelményét is.

Az orvosi szaknyelv terén a 19. század végétől rendszeresen és tudatosan foglalkoztak a szaknyelv egységesítésével. Talán ennek is köszönhető, hogy még ma is a klasszikus nyelvi normákra épülő szó- és kifejezésrendszer használatos számos országban az angol orvosi nyelv kihívásai ellenére.

Más szakmai területeken vegyes a kép. Sokszor nemzeti nyelvekre fordítják a szakkifejezéseket. Az újlatin, az angol és néhány más nyelven írott szakszövegek megértése könnyűnek tűnhet a magyar anyanyelvűek számára, ha ismerik a klasszikus szaknyelvi alapokat. A szláv nyelvekbe is bekerült a klasszikus, illetve a humanizmus korában kialakított újlatin–görög képzőrendszer, viszont számunkra a szláv nyelvek esetében a szótó meg nem értése okozhatja a legfőbb gondot. A magyar átveszi az alapszavakat, s azokat magyar toldalékokkal és képzőkkel látja

el. Ha most a magyar anyanyelviség oldaláról nézzük, be kell látnunk, hogy szükség van a szaknyelv lexikai alapjainak tanulmányozására ahhoz, hogy a modern szaknyelvekben el tudjunk igazodni, de az általánosabb nyelvhasználatban is mindezen ismeret csak előny lehet. Ilyen megközelítéssel a rendszerező tanulás útján lehet haladni, nem csupán hangsorokat magolva be az új szakkifejezések megismerésekor, mint azt teszik a tanulók az esetek nagy százalékában. Bár úgy tűnhet, hogy jelenleg az angol nyelv az etalon az új fogalmak alkotásánál, ne felejtjük viszont, hogy ez a nyelv sem igazán képes önerőből új tudományos szavakat létrehozni: évszázadok óta ez is ugyanúgy a görög–latin elemeket használja, mint a humanizmus kora óta minden európai nyelv. Így nyugodtan mondhatjuk: Európa tudományos egységének nyelvi vonatkozásait csak a görög–latin szóalkotó rendszerrel lehet megoldani.<sup>4</sup>

### A szaknyelv grammatikai-lexikai sajátosságai

A szókincs tanulmányozásakor kiténik, hogy a legfontosabb igék vagy névszók, melyek főleg a természettudományos szövegekben fordulnak elő, interdiszciplinárisak (*formula, conditio, applicatio, relatio, theoria, structura, observare, examinare, exprimere, determinare* stb.). Az utóbbi évtizedekben a modern nyelvekben erősen megváltozott a mondatok szerkezete, a hosszabb mondatok darabokra törnek. Viszont a szakszövegek továbbra is tisztán és világosan megfogalmazott, egyívű mondatokat igényelnek. A természettudományi szakszövegekben leginkább az okot, a következményt tartalmazó mondatok, a hipotézisek és a definíciók megszövegezésének lehetséges változatai fordulnak elő, ami az adott nyelvekben szabályosan és egyértelműen felépített mondatok megformálását követeli meg. A klasszikus nyelvek alaposabb ismerete abban is segítheti a szakmai szövegek olvasóit és főleg íróit, hogy a fent vázolt mondat szerkezeteket tudatosan alkalmazhassák. Érthető tehát, miért említem a klasszikus nyelvek ismeretének számos előnyét a modern nyelvek tanulásakor és a szaknyelvi ismeretek elsajátításában.

E komplex téma felvázolására már többször kértem és kaptam szót, így 2001-ben a MANYE Pécsen rendezett konferenciáján, ahol a latin nyelv interkulturális és interkommunikációs szerepéről szólva a görög–latin eredetű európai jövevényszavak vagy vándorszavak egybevetését mutattam be az újlatin nyelvekben, melyet spanyol kezdeményezésre készítettek, s egyben felhívtam a figyelmet a rendszer alkalmazási lehetőségére a modern nyelvek oktatásában. A modern európai szaknyelv kialakulásának történeti vonatkozásairól is szóltam, s ugyanakkor rávilágítottam a klasszikus latin és görög nyelv egymástól eltérő lehetőségeire a szóképzés terén, ami alapján érthető, hogy a főleg latin alapú indoeurópai nyelvek java részében is komoly gondot kell fordítani a szaknyelvi alapok elsajátítására.<sup>5</sup> 2001-ben a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumában rendezett szaknyelvtanítási konferencián is beszéltem e témáról, ahol a francia szaknyelv néhány sajátosságát, a neologizmusok kialakulását is érintve a szaknyelvolvasás bevezető elemi lépéseit vizsgáltam a francia szaknyelv oktatása során.<sup>6</sup>

Ebben a dolgozatomban a latinóráimon évek óta tanított és begyakorlott szakmai anyagot szeretném bemutatni, mely kísérletem mintegy bevezető lehet a szaknyelvtanításba és egy olyan tudományos nyelvi alap elsajátításába, melyet a nemzetközi szakirodalom *eurolatin* néven emleget, de amelyre olyan meghatározó szavak, kifejezések is találhatók a szakirodalomban, mint *pánlatin, páneuropeizmus, euroklasszicizmus, intermorfémák, interfrazeologizmusok, európai nyelvi koiné*.<sup>7</sup>

### Hol tájékozódhatnak az érdeklődők a görög–latin alapú szakszókincsről és helyes használatáról?

Kimondottan ilyen jellegű szakszótárak nincsenek vagy nehezen hozzáférhetők: egyetemi vagy főiskolai tanszékek oktatói állították össze ezeket belső használatra a klasszikus nyelveket nem ismerő hallgatók számára. A régebbi, főleg német kiadású többnyelvű szakszótárak nem utalnak a szakszókincs etimológiájára. A középiskolai tankönyvek – de a főiskolaiak is – a folyamatos szövegben magyaros átírással szerepeltetik a görög–latin eredetű szavakat, azonban e téren sokszor következtelenségek tapasztalhatók. Rendelkezésre állnak idegen szavakat és kifejezéseket tartalmazó olyan szótárak, ahol az alapszókincshez vagy a tudományok alapjaihoz tartozó konkrét szavak vagy kifejezések helyességét vagy értelmét ellenőrizni ugyan lehet, de a modernebb kiadások átírják, magyarosítják a szavakat, s így nehezebben ismerhető fel az eredeti görög–latin alap. Éppen ezért az újabb, egyre szaporodó magyar kiadású szakszótárakban kívánatos lenne egy rendszerező összefoglalásban bemutatni a görög–latin képzőrendszert és a szóalkotás lehetőségeit. Létezik viszont

néhány magyar nyelvű és sok idegen nyelvű kiadvány, mely klasszikus nyelvi oldalról közelíti meg a szaknyelvi lexikát. Ezek használata igen fontos lehet a gyakorló tanár munkájában.<sup>8</sup>

### Gyakori nyelvi hibák

Lássunk néhány példát arra, hogy milyen bizonytalanságok vagy következetlenségek léteznek a magyar nyelvű szövegekben előforduló görög–latin eredetű és formájú szakszavak használatában. A nem hozzáértők vagy a felületesen dolgozók nem tudják helyesen illeszteni e szavakhoz a magyar toldalékokat. Pl. figyelmen kívül hagyják, hogy az *-o* végű latin szavakhoz kapcsolt magyar toldalék megnyújtja a végmagánhangzót, amit a helyesírás is jelöl (*\*Cicero-val*, *\*calcificatoról*). A latin *-alis* és az ezeknek megfelelő magyar *-ális* végű szavak téves olvasata, egymással való felcserélése a magyar, illetve a latin jelzős szerkezetekben is gyakori hiba (*\*labialis herpesz* és *\*herpes labiális*). Az orvosi nyelv, mint említettem, következetes kíván e téren lenni, s legalább elvekben ragaszkodik a hivatalos némenklatúra használatához. Viszont a biológiai szaknyelv használatában többször lehet tapasztalni a szavak önkényes ejtését, rosszul egyeztetett jelzős kifejezéseket, melyeket azután generációk tanulnak meg rosszul. A kémiai szaknyelvet éppen napjainkban magyarítják, de az orvosi kémiában a hagyományos elnevezéseket használják. E kettősség később esetleg számos nyelvi bonyodalmat okozhat majd.

Bizonytalanság állt elő az idegen szakszavak elválasztásában: az akadémiai szabályozás szerint a latin betűs írású nyelvekből átvett szavakat is a magyar szótagolás szerint választjuk el, ugyanakkor a többszavas kifejezések, mondatok esetén már az adott nyelv elválasztási szabályai az irányadók. Kettősség figyelhető meg az olyan idegen szavak elválasztása esetén, amelyek a forrásnyelvben ugyan több elemből állnak, viszont amelyeknek eredetileg összetett voltát – a magyarban nem önálló elemekről lévén szó – a mai átlagos magyar nyelvérzék nem érzékeli: ezeket is a magyar szótagolás szerint kell elválasztani (*inf-láció*), ugyanakkor a szabályzat elfogadhatónak tartja az ismertebb elő- és utótagok figyelembevételét is az elválasztásnál, különösen szakudományi munkákban (*mikrosz-kóp* vagy *mikro-szkóp*). Ehhez hasonlóan kettősség tapasztalható azon forrásnyelvi összetett szavak elválasztásának szabályozásánál is, amelyeknek legalább az egyik eleme a magyarban is önálló szó: ezeknél általában figyelembe vesszük az összetettséget (*melo-dráma*), viszont ha a mai átlagos nyelvérzék számára az összetett volt kevésbé egyértelmű, már a szótagolás szerinti elválasztás is alkalmazható (*in-tranzitív* vagy *int-ranzitív*).<sup>9</sup>

A görög eredetű szavak leírásában még nagyobb a bizonytalanság. Ennek fő oka az, hogy mára alig van, aki ismerné a görög nyelvet és annak hangzórendszerét, s ezért állhat elő pl. az, hogy egy szakkönyvben a *farmakognózia*, a *farmakognozia* és a *farmakonózia* egyaránt előfordul. A nyelvészet, az irodalom- és a történelemtudomány szakszavai szinte mind átíródtak magyarra, viszont a magánhangzók hosszúsága sokszor megváltozott, s írásban is bizonytalanság tapasztalható e téren.

Említettem, hogy napjainkban erős tendencia mutatkozik arra, hogy az angol nyelvet tekintsek a szaknyelvek alapjának. Az angol szaknyelvet is igazából a klasszikus nyelvek felől való megközelítéssel lehet kellő tudatossággal elsajátítani. Nálunk erről nem vesznek tudomást, holott a nyugati nyelvterületeken nagyon is jól látják a klasszikus nyelvek jelentőségét e téren, és komoly nyelvi felkészítési lehetőségeket teremtenek a szaknyelv elsajátítására.<sup>10</sup>

Ha kutatóink idegen nyelvű szakirodalmat olvasnak, akkor ismerniük kell a szakszavak görög–latin gyökereit és az adott idegen nyelvnek a latinra alkalmazott helyesírási és hangtani átírási szabályait is, hogy a szakirodalom tanulmányozása során egyik nyelvből a másikba is át tudjanak váltani. Márpedig a szakirodalomnak nem kizárólagos nyelve az angol. A magyar szakirodalom művelőinek elbizonytalanodása a szakszavak használata során, főleg a természettudományokban, azt a kívánalmat mutatja, hogy valamilyen együttműködési folyamat során konszenzus szülessen az idegen szavak használata terén.<sup>11</sup>

Feltétlenül fontos lenne tehát közzétenni – akár az Interneten – egy standard vagy annak felfogható görög–latin alapú szóképző, szóalkotó rendszert és az általánosan használt szavak szótővét az alapvető hangtani megfelelőségeket is megvilágítva, hogy ennek segítségével tudjanak tájékozódni azok, akik egyáltalán igénylik a precíz munkát. Ebből kiindulva az egyes szerzők jegyzéket tudnának készíteni a kiadásra kerülő új szakszótárakban. Kurtán Zsuzsa már említett cikkének befejezését szeretném idézni: a szaknyelvtanítás hatékony szervezésének

„...körébe tartozik a szaknyelvtanítást támogató lehetőségek széles skálájának ismerete, az intézményeken belüli és intézmények közötti együttműködés felhasználása, a hazai és külföldi kapcsolatok bevonása a tanulásba. Célszerű a

nyelvtanárok képzésébe beiktatni olyan alkalmakat, amelyek során megismerkedhetnek a potenciális lehetőségekkel, a már meglévő jó tapasztalatokkal.”<sup>12</sup>

## Bevezetés a szaknyelvtanításba

Azokkal a hallgatókkal, akik azért iratkoznak be a Debreceni Egyetem TEK Idegennyelvi Központjába, hogy latint tanuljanak, a latinórák során 15-20 órányi közös munkával fel tudjuk dolgozni e klasszikus nyelvi jelenségek továbbélését elsősorban a magyarban, de az általuk ismert és használt idegen nyelvekre való kitekintéssel is. E szaknyelvi anyag felépítése a következő:

A tudományos nyelvben gyakran használt szövelemek:

### I. Praefixumok (előtagok)

- a) Praepositívók: 1. Latin praepositívók / 2. Görög praepositívók
- b) Latin és görög számnevek és mennyiséget jelentő praefixumok
- c) Egyéb szókezdő elemek: 1. Latin szókezdő elemek / 2. Görög szókezdő elemek

### II. Suffixumok (utótagok)

1. Latin suffixumok és a szóképzés szabályai a latin nyelvben
2. Görög suffixumok

### III. Infixumok (szóközi elemek)

### IV. Párhuzamosan használt latin és görög szövelemek (szinonimák vagy aequivalentiák)

A feldolgozás során ezt az írásban rögzített anyagot tekintjük át, példák önálló keresésével az egyes szakterületekről vagy a köznapi gyakorlatból. Majd egy-egy egység megismerése után elemző gyakorlatokat folytatunk. Ennek szintje és eredménye csoportonként változik, hiszen vannak haladó csoportok a latin nyelv szempontjából, illetve olyanok, amelyekben a modern nyelveket jól vagy tőrhetően ismerik a hallgatók, de sokan és egyre többen vannak kezdő latinok is, akiknek egyúttal igen gyenge a modernnyelv-tudása. Viszont az alapok felfogására és tanulmányozására mindenki képes, és az alapszótárak használatát mindenki egyformán gyakorolhatja. Szépe György, a lexikográfia oktatásának fontosságáról szólva kiemeli, hogy nemcsak a tanárjelöltek és az idegennyelv-szakosok képzésében van helye a szótárnak, hanem

„...egy szemeszternyi lexikográfia (meg egy kis filozófia) nem ártana valamennyi egyetemista számára, hiszen szakmai kommunikációjuk, nyelvhasználatuk és terminológiájuk nélkül lehetetlen jó szakmai szövegeket produkálniuk és megérteniük nemcsak írásban, hanem szóban is. Ez ugyanúgy vonatkozik a fizikusokra és műszakiakra”.<sup>13</sup>

A gyakorlati munka során idegen szavak szótárát és olyan nyelvi szótárakat is használunk, melyek tudatosan mutatják be a klasszikus elemek jelenlétét az adott nyelvben (Larousse, Longman, Zingarelli stb.).

Tanóráimon két módon kérek számon. Egyrészt zárthelyi munkát készítenek hallgatóim, ennek során az általam megadott szövelemekre keresnek példákat. Másrészt önálló munkával készített jegyzéket kell bemutatniuk és arról referálniuk. Ebben legalább ötven, a szakterületükön használt idegen eredetű szó elemzését készítik el, kimutatva a szavak klasszikus gyökereit és a képzőket. Az évek során munkaasztalomon nagy számban halmozódtak fel ezek a munkák, melyek a humán és a természettudományokat egyaránt érintik. A jobb munkáiból a következők szűrhetők le:

A hallgatók általában szívesen foglalkoznak ezzel a feladattal, s bizonyos fokig természetes is, hogy látva közvetlen hasznát, fontosabbnak tartják ezen szóképző elemek elsajátítását, mint a latin nyelv grammatikai alapjainak megtanulását. A rövid kurzusokon ez utóbbira kevés idő marad, s így nem nagyon érik meg bennük a grammatikai tudás. Mivel óráimon különféle szakos hallgatók gyűlnek össze főleg a természettudományi és a bölcsész karról, interdiszciplinaritást is jelent az, ha ki-ki saját szakterülete példáit mutatja be, így a jelenlévők a tudományok széles skálájába tekinthetnek be egy-egy pillanatra erejéig, és sokszor indulnak el a fogalmak mögött rejlő tartalom alaposabb megismerésére a sajátjukétól eltérő szakterületeken is. A bölcsész szakágúak közül a néprajz szakosok idegen nyelvi szakszókincse tűnik a legérdekesebbnek, mert ez a legkevésbé ismert mindannyiunk számára, és mert meglepő módon nagyszámú kifejezésről van szó, melynek egy része műszó, más része viszont évszázadokkal ezelőtt került be a paraszti réteg kultúrájába. A földrajzban a szakszavak legnagyobb része görög eredetű, ezért ezek megint sajátos és különlegesebb réteget jelentenek. Ennek ellenére az elemzések során szinte csak latin szavakat vizsgálnak a hallgatók. A matematika szakosok kezdetben elutasítják ezt a munkát, mondván, hogy e szakterületen nem lehet ilyen szavakat találni, de végül szép



munkákat adnak be, örömmel találva meg a szakszavakban a klasszikus elemeket. A gyógyszerészeti kémia, mely az orvosi nyelvhez igazodva továbbra is klasszikus nyelvi alakokat használ kifejezésrendszerében, a szóképző elemek sokrétű felhasználását tudja felmutatni a kémia területén. Gyógyszerész szakos hallgatóikkal nagyon érdekes elemzéseket tudunk végezni. Ezen szavak java részét viszont csak a szakemberek ismerik. A bölcsészet terén a nyelvészet, az irodalom-, a történelemtudomány és a filozófia átírja a szavakat.

Az elemző munka során a hallgatók megszokják a szóösszetételek általános sémáját, a kapcsoló hangokat, azt az elvet, hogy kevés kivétellel latin elemet latinnal, görögöt pedig göröggel párosítanak a szaknyelvek, s ezért párhuzamos kifejezések hosszú sorát találjuk bennük. Az ún. "hamis barátok" kiszűrését is megkíséreljük az adott tanulócsoporthoz nyelvi tudása szerint. A vegyes párosítás meglétét is tapasztalva megértik, hogy önkényesen nem lehet új szavakat alkotni, csak a szóelemek nyelvtörténeti vonatkozásait is ismerve.

Lássunk most néhány olyan példát hallgatóim munkáiból, ahol jól oldották meg a szóelemző feladatot.

A jobb megoldások közül:

*Deindividuiáció*: jelentése: 'egyéniiségvesztés'.

Elemzés: *de/in/dividu/áció*, ahol az alapszó a *divido*, -ere ige ('felosztani'). A *divid-* tő: 'oszt, szétválaszt', *in-* praefixummal a jelentése: 'oszthatatlan, egység', átvitt értelemben: 'egyediség, egyéniség'; a *-tio* képző '-ás/-és' jelentéssel fordítható folyamatot vagy annak eredményét jelölő szót alkot; a *de-* előtag itt főtőképző értelmű.

*Craniocleidodisostosis*: jelentése: a kulcscsontnak valamint a koponya fedőcsontjának teljes vagy részleges hiánya (biológia)

elemzés: *Crani/o/cleid/o/dis/ost/osis*: ahol az alapszavak: *cranium*: 'csontos koponya', *kleisz*: 'kulcscsont', az *-o* hang a kötőhang. A *disostosis* szó alapszava: *oszteon*: 'csont', az *-osis* utótag valamely folyamatot jelöl, a *dis-* előtag jelentése: 'szét, az utótag fogalmával ellentétes'; a *disostosis* jelentése: 'csontosodás hiánya'

*Homoioklamidikus*: egynemű virágtakaró tájú, lepelű (biológia)

elemzés: *homoio-* szóösszetételek előtagjaként a vele összetett fogalomnak egyneműségét vagy hasonlóságot jelöli < görög *homoiosz*: 'hasonló, egyenlő'; *klamidikus* (*chlamidicus*) szóösszetételek utótagjaként a virágtakaró tájjal való kapcsolatot fejezi ki < görög *khlamysz*, -ydosz: 'köpeny, hadiköpeny'; -icus: utótagként 'vmihez tartozó, vmilyen jellegű'.

## Összefoglalás

E munka pedagógiai és gyakorlati haszna a diák oldaláról: az igényesség kialakítása; tudni azt, hogy mit nem tudok, és annak hol nézsek utána; a modern nyelvek tanuláshoz segítséget ad, s kellő eligazítást az idegen nyelvű szakmai szövegek könnyebb megértéséhez. A tanár oldaláról nézve: kihívás lehet bármely nyelvtanárnak, ha ezen ismereteket beépíti a modern nyelvek tanításába. A szakmai közegnek pedig sürgetően ki kellene dolgoznia és lehetővé kellene tennie az egyszerű hozzáférést ezen ismeretekhez.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A gazdag szakirodalomból néhány újabb tanulmány: Ablonczyné Mihályka, L. (2003): Mi a szaknyelv? Meggyőződés és dilemmák. In: Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai III. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, h. n., 138–141.; Tompos, A. (2003): *Szaknyelven imen, általános nyelven túl*. Uo. 191–194.; Szabó István Mihály (2002): A szaknyelv jelentősége az ezredforduló Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 2/171.; Kurtán, Zs. (2001): A szaknyelvtanítás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra* XI/8, 79-86; Uő: (2003) *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.; Műhelyforum a magyar szaknyelvről (2002). *Debreceni Szemle*, X/2, 197–289.

<sup>2</sup> A témához legújabbban I.: Fóris, Á. (2002): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 14. Iskolakultúra, Pécs, 51–59.;

Bánóczy, R. – Rihmer, Z. (2005<sup>4</sup>): *Latin nyelvkönyv joghallgatók számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 4–12.

<sup>3</sup> Szépe, Gy. (1978): A magyar nyelvi és nyelvészeti ismeretterjesztés elvi alapjairól. *Magyar Nyelvőr*, 102/65. (a teljes tanulmány: 65–73.). Lásd még: Kemény, G. (2002): A magyar szaknyelv Magyarországon és a szomszédos országokban. *Debreceni Szemle*, X/2, 203. (a teljes tanulmány: 201–213.).

<sup>4</sup> A latin névszóképzés történetével az ókortól napjainkig I.: Lindner, Th. (2003): Aspekte des lateinisch-romanischen Kompositaforchung. In: *Modern Sprache* 47/115-141. Edition Praesens, Salzburg. Ugyanott a görög-latin préfixumok

fokozást kifejező szerepéről a német és a francia nyelvben: Wohlgemuth, A. (2003): Das augmentative Präfixalsystem in der deutschen und französischen Gegenwartssprache – ein Vergleich. 47/75-95.

<sup>5</sup> Havas Lászlóné (2002): A latin és a görög nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepe a tudományok és a modern nyelvek oktatásában. In: Fóris, Á –Kárpáti, E. – Szűcs, T. (szerk.) *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport, Pécs, 53–58.

<sup>6</sup> Havas Lászlóné (2002): A terminológia görög–latin gyökerei és egy európai szaknyelv oktatásának néhány kérdése. In: Feketéne Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, Debrecen, 161–168.

<sup>7</sup> Horst Haider Munske, – Kirkness, A. (hrsg.) (1996): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Niemeyer, Tübingen. Ismerteti: M. Nagy I. (2001): Modern Nyelvoktatás, 7/75-76.

<sup>8</sup> A témával kapcsolatos szakirodalomról l.: Havas Lászlóné (2004): A latin mint szaknyelv oktatásának néhány kérdéséhez. In: Horváth, L. – Laczkó, K. – Mayer, Gy. et al. (szerk.): ΓΕΝΕΣΙΑ. *Tanulmányok Bollók János emlékére*. Typotex Kiadó, Budapest, 189-196, 12-18. jegyzetek.

<sup>9</sup> AKH.<sup>11</sup> 230–231. és 237. pont.

<sup>10</sup> Lásd ehhez pl.: Maurice, R. (1995): *Grammaire française pour tous*. Garnier Frères, Paris; José Manuel de Castro Pinto – Maria di Céu Vieira Lopes (2002): *Gramática do Português Moderno*. Plátano Editora, Lisboa, 90–111.; Bouchard, M. – Lespingal – Réauté, B. (1993): *Le résumé de texte*. Hachette, Paris, 92–97.

<sup>11</sup> Lásd: Kemény, G.: i. m. 202. stb.

<sup>12</sup> I. m. 85.

<sup>13</sup> Utószó. In: Fóris, Á.: i. m. 111. (a teljes írás: 111-112.).

Molnárné László Andrea  
Pápai Református Kollégium Gimnáziuma

## A teológiai szaknyelv vertikális és horizontális heterogenitása

*Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy képesek lesznek-e az egyházak a közeljövőben egymással nemcsak párbeszédet folytatni, hanem bizonyos egységre jutni, nagy valószínűséggel nemleges választ fogunk kapni. Ennek indoklásához nincs szükség egyházpolitikai elemzésekre, elégségesnek tűnik az egyházi terminológia nyelvi szempontból történő analizálása is. Ennek az analízisnek az eredményeképpen könnyen belátható, hogy a végső konszenzushoz számos terminológia új jelentéssel való megtöltése szükséges lenne.*

*A cikk a teológiai szaknyelvi változások történelmére utalása után, be kívánja mutatni azokat a horizontálisan és vertikálisan is jól elkülöníthető heterogén vonásokat, amelyek a konszenzusra jutás eredményességét megakadályozzák. Az alábbi a cikk teljesség igénye nélkül választ kíván adni arra nézve, hogy vertikálisan milyen szintekre osztható a teológiai szaknyelv és egy-egy példával illusztrálni kívánja a különbözőségeket, illetve részletesebben ki kíván térni a horizontális eltérésekre.*

### Bevezetés

Annak ellenére, hogy a címben a teológia szaknyelvének vizsgálatát jelöltem meg egy szélesebb körű vizsgálat eredményeit szeretném bemutatni. A teológia szűken értelmezve Isten szava, (teo + logosz) azaz azt a tudományterületet foglalja magába, amelyik a bibliaismeretre fókuszál, annak ellenére fenntartom ezt az állítást, hogy a protestáns hittudományi felsőoktatási intézmények nevében a „Teológiai” (Akadémia, Egyetem) szó szerepel, holott nemcsak bibliaismeretet oktatnak. A hittudomány ezzel szemben más tudományterületeket is egyesít, mint például a rendszeres teológiát, gyakorlati teológiát, missziológiát, stb. Természetesen mindegyik fundamentuma a Biblia, azaz a teológia.

A szaknyelvek szabványosításának igénye ugyan már az 1900-as évek elején felmerült, a hittudomány még mindig rendkívüli színességet mutat. Hiába hozták létre 1951-ben a Nemzetközi Szabványosítási Szervezetet a hittudományt ez és ennek eredményei szinte érintetlenül hagyták. Hiába fogalmazta meg Szepe már 1982-ben a szakkifejezésekkel szemben állított követelményeit, többek közt az egyöntetűséget, és az általános használatot (Kurtán, 2003), a hittudomány ezeket a mai napig figyelmen kívül hagyja. A dolgozat ezt a megmaradt sokszínűséget kívánja prezentálni.

### Hipotézis

Mindenfajta mélyebb vizsgálódás nélkül megfigyelhető az a tény, hogy, ha két vallásos ember beszédbe elegyedik hit dolgokról nem minden esetben értik meg egymást. Így van ez akkor is, ha azonos felekezethez tartoznak. A meg nem értés oka valószínűleg terminológiai gyökerekre vezethető vissza, a terminusok sokszínűsége az, ami kommunikációs akadályként falat emel beszélő és hallgatója között.

A felállított hipotézis az: ha ilyen nehéz a párbeszéd két szereplő között, akkor világot rengető eredményeket – éppen a nyelvi akadályok miatt - az ökumenikus tárgyalások intézményes szinten nem tudnak produkálni.

### Cél

A cél a hipotézis bizonyítása nyelvészeti eszközökkel figyelmen kívül hagyva mindennemű egyházpolitikai kérdést.

### Módszer

A megfigyelés módszerével gyűjtöttem adatokat különböző egyházakból, különös tekintettel a katolikus, és református egyházra minden lehetséges helyszínen és minden szinten (oktatás, istentisztelet, magánbeszélgetés).

A dolgozatomban nagyon röviden ki kívánok térni a hittudományi szaknyelv általános jellemzésére, utána pedig össze kívánom foglalni azokat az eltéréseket, amelyek a vizsgált egyházak között fellelhetők.

## Eredmények

### *A teológia szaknyelv rövid jellemzése*

Az egyház szaknyelve sokkal lassabban változó szaknyelv, mint például a politikai. Alapjaiban görög és latin szavakat tartalmaz, hiszen nagyon sokáig az egyház nyelve a latin volt, sőt a katolikus egyházban még mindig tudunk élő példát arra, hogy a mise latinul folyik. Azt mondhatjuk, hogy a protestáns egyházak inkább görög eredetű szavakat használnak, a katolikus, pedig jobbra latin eredetűeket. Ahogy fent is már említésre került a teológia szaknyelve lassan változik, szinte zárt korpuszt alkot, annak ellenére, hogy nem egységes. Meglepő módon gigantikus az a szókincs, ami a hétköznapi életben is megtalálható. A teológia szaknyelvére a fentiekén kívül még az is jellemző, hogy számos szóhoz kötődik konnotáció a denotatív jelentése mellett, ami igencsak megnehezíti a párbeszédet a különböző felekezetek között.

### *A teológiai szaknyelvet használók köre*

Az egyházi szaknyelvet legfőképp teológusok, lelkészek, papok, teológiával foglalkozók beszélik, illetve a gyülekezeti tagok. Az egyházi szaknyelvet beszélők száma rohamosan csökken. Addig míg szinte minden ember életében jelen volt a hit, az Istennel való kapcsolat, addig még ha meglehetősen alacsony szinten is, de a legtöbb ember, a falusi földművestől a városi értelmiségig használta ezt a szaknyelvet. Az 1990-es változások nem hozták meg az egyházakban a hozzájuk fűzött reményeket, az egyházhoz kötődő emberek száma nem nőtt, hanem csökkent, ezzel párhuzamosan a teológiai szaknyelvet beszélők száma is.

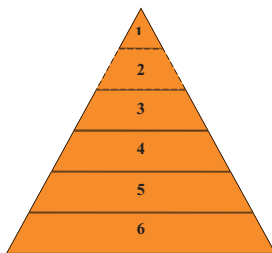
### *A teológiai szaknyelv használati helyszínei*

A teológia szaknyelve az alábbi helyszíneken jelenik meg: istentiszteleteken, miséken, felekezeti iskolákban hittanórákon, hittudományi felsőoktatásban, egyházi gyűléseken, konferenciákon, szakfolyóiratokban, magánbeszélgetésekben.

### *A teológiai szaknyelv vertikális változatossága*

1. ábra

A teológiai szaknyelvet használók vertikális ábrázolása



1; teológusok 2; teológiával foglalkozók 3; lelkészek, papok, 4; hitoktatók, vallásánárok  
5; gyülekezeti tagok 6; laikusok

A vertikális szintek közti nyelvhasználati különbségekről az mondható el, ami a többi szaknyelvben is bevett szokás: ergo, hogy a magasabb szinteken több terminust és idegen szót használnak.

Ezenkívül megfigyelhető még a sok rövidítés. A bibliai részek nevei meglehetősen hosszúak, kifejezetten akkor, ha egy újszövetségi levél kerül szóba. Ebből adódóan pl. „Pál apostolnak a Korintusiakhoz írt második levelének 2 részének 5. versét” csak „kettő Korintus 2, 5”-ként emlegetik, és ehhez hasonlóan a többi részt is rövidítéssel nevezik meg a szaknyelvet beszélők akkor, ha egymás között vannak.

Ezt az állítást sokkal inkább a helyszínre, mint a szereplőkre releváns, gyülekezeti tagokra is igaz akkor, ha megfelelő bibliaismerettel rendelkeznek. Olyan színhelyeken azonban, ahol jelen vannak kevesebb ismerettel rendelkező gyülekezeti tagok, mint pl. az istentisztelet ott a rövidítések használata nem jellemző.

A megfigyelés azt mutatja, hogy a felsőoktatási képzésben (jellemzően csak ott) előfordul, hogy Mózes öt könyvét nem számozva – Mózes 1. /2. /3. stb.– nevezik meg, hanem a latin neve alapján, így Mózes első könyve Genézisként kerül kifejezésre.

**A teológiai szaknyelv horizontális változatossága**

A teológiai szaknyelv horizontális változásait három dimenzióban vizsgálhatjuk. Egyfelől elemezhető egy terminus diakrón módon, azaz a fonetikai, szemantikai változások, amelyen az adott lexéma átment. Vizsgálható egy-egy terminus jelentése és a hozzá kötődő konnotáció egy adott egyházon belül, illetve egyházak között.

Az alábbi rész ennek az utóbbi két területnek vizsgálati eredményeire fókuszál.

**Egyházak közti különbségek**

Az, hogy egy terminus milyen módon jelenhet meg az egyházak között ötféle lehetőséget találtam: 1, ugyanaz a lexéma ugyanazt a jelentést hordozza a vizsgált egyházakban, 2, ugyanaz a jelentés, de más terminológiával kifejezve jelenik meg, 3, egy adott lexéma más jelentést hordoz, 4, ugyanaz a terminológia bővebb jelentést hordoz, 5, használat szintjén nem létezik csak értést szintjén az adott terminológia az adott egyházban. Ezeket a lehetőségeket az alábbi táblázat foglalja össze példákkal illusztrálva.

1. táblázat

Különböző terminológiák a különböző egyházakban

Ugyanaz a terminológia ugyanazzal a jelentéssel	Ugyanaz a jelentés más terminológiával	Ugyanaz a terminológia más jelentéssel	Ugyanaz a terminológia többlet-jentéssel	El nem fogadott terminológia használata
<i>Szentháromság, Szentlélek, Pünkösöd, Nagypéntek</i>	<i>Atya– Isten- Feljebbvaló</i>  <i>Ellenreformáció- rekatolizáció</i>  <i>Apokrif-iratok- deuterokanonikus iratok</i>	<i>Eukharisztia egyház,</i>	<i>Szentség, keresztség, Atya szent, Biblia, Bőjt</i>	<i>Mise, reverenda, rózsafüzér, áldozás, imaházi ruha Mindenszentek</i>

Minél több egyházat veszünk nagytípusú alá, annál kevesebb olyan terminust találunk, aminek alakja és jelentése is megegyezik. A vizsgált egyházak körét leszűkítve is az állapítható meg, hogy ezen terminusok száma a legkevesebb. Sokkal gyakrabban találkozhat az adatgyűjtő azzal az esettel, amikor ugyanazt a jelentést hordozó terminusra több lexéma jut. Ennek oka az elkülönülésre törekvés. A harmadik csoportba azok a lexémák sorolhatók, amelyek ugyanazzal a hangalakkal más jelentést hordoznak.

A fenti példákat érdemes szemantikai vizsgálat alá venni:

Az *Eukharisztia* a katolikus egyházban az áldozást jelenti, ahol Jézus Krisztus testben is jelen van. Ugyanez a lexéma csak ritkán használatos a református egyházban, de ha mégis, akkor az Úrvacsorát jelenti, ahol Jézus Krisztus csak lélekben van jelen. A két cselekvésnek a bibliai alapja ugyanaz, Jézus utolsó vacsorája a tanítványokkal a keresztre feszítése előtt.

*Egyház* a II. Vatikáni zsinat meghatározása szerint az Istennel való bensőséges egyesülésnek és az egész emberiség egységének hatékony jele és eszköze (Kat.lexikon). Ennek alapján csak egy egyház létezik, a többi vallási csoportosulás.

A protestáns egyház egyháznak fogad el minden Szentháromságot valló felekezetet.<sup>1</sup>

A negyedik csoportban azok a lexémák találhatók, amelyek ugyanazt a jelentést hordozzák a vizsgált felekezetekben illetve valamelyikben még valami mást is.

Az *atya* szó pl. a katolikus szóhasználatban jelentheti a plébánost, vagy a hierarchiában bárhol följebb lévő klérust, (ld.: Ferenc Atya, Salgó Atya, stb.) és az Istent is. Ezzel szemben a protestáns egyházakban csak Istenre vonatkozatható.

Lexikográfia, lexikológia

A *szensség* a katolikus egyházban 7, míg a protestáns egyházakban mindössze 2 összetevőt számlál. (bérmálás, keresztség, házasság, oltári szentség, bűnbánattartás, egyházi rend, utolsó kenet, vs. úrvacsora, keresztség)

*Keresztség* a katolikus dogmatika szerint: első és legfontosabb szentség, mely megnyitja az utat a többi szentségek felé, általa az ember megszabadul a bűnöktől, Isten gyermekekévé születik újjá és eltörölhetetlen jeggyel Krisztushoz hasonlóvá válva az Egyház tagja lesz – tartja a katolikus dogmatika. (Kat.lexikon) Ezzel szemben a protestáns dogmatika szerint a keresztség nem garancia az üdvösséghez.

*Szente*nek nevezi a protestáns dogmatika az Istennel járó újjászületett embert, ezzel szemben a katolikus hit szerint a szent lét csak valakinek a halála után állapítható meg, amelyekre különféle sírjánál látott jelek utalnak, és egy szentté avatási ceremónia kell, hogy kísérje.

Maga a *Biblia* sem egységes terminológia, a katolikus egyház 7 ószövetségi irattal többet tartalmazó Bibliát tart Szentírásnak, mint a protestáns. Az érdekesség kedvéért meg lehet jegyezni, hogy az etióp keresztényen egyház Bibliája 81 iratot tartalmaz.

*Böjtöt* a Katolikus Lexikon az alábbi módon definiálja: tágabb értelemben minden erkölcsi meggondolásból fakadó önmegtartózkodás, főként az érzéki élvezetektől való tartózkodás. Szoros értelemben az önfenntartási ösztön megfékezése az evésben és ivásban. Célja a lélek fölemelése a testi vágyak megfékezésével, s a bűnbánat kifejezésével. A református egyház a böjtöt inkább csak lelki értelemben gyakorolja, mint fizikálisan.

A sort vég nélkül lehetne folytatni, minden terminológiát nagyító alá lehetne venni, és besorolni az öt csoport valamelyikébe. A fenti példák random választás eredményei a teljesség igénye nélkül.<sup>2</sup>

## ***Egyházon belüli különbségek***

Ha a terminológiát vizsgáljuk azt kell látnunk, hogy nemcsak egyházak közt találunk különbségeket, hanem egy egyházon belül is. Minél nagyobb egy felekezet, annál több ága, irányzata van, és minél több az irányzat, annál színesebb képet mutat a terminológiai vizsgálat. Az alábbi táblázatban a református egyházon belül működő négy irányzat terminológiáját próbáltam összefoglalni a teljesség igénye nélkül. Ezekre a terminusokra az a jellemző, hogy a megjelölt irányzaton belül használatban van, míg a többiből hiányzik.

2. táblázat

A református egyház irányzatainak terminológia-használata

<b>Karizmatikusok</b>	<b>Fundamentalisták</b>	<b>Tradicionalis</b>
<i>Léleke nyugvás, dinamika, közbenjáróra menni,</i>	<i>Megtérés, Úristen</i>	<i>Jóisten</i>

Egy adott egyházon belül nemcsak irányzatonként figyelhető meg némi eltérés, hanem különböző tudományterületek között is. Így pl. az *egyház* szó a rendszeres teológiában Jézus Krisztus egyházára – a hívők gyülekezetére – utal, ezzel szemben más tudományterületeken az intézményes egyházat is jelentheti.

Ugyanígy a *teológus* tudományos szinteken a teológia tudományával foglalkozó tudóst, míg más területeken a hittudományi felsőoktatásban tanuló hallgatót jelöli.

## **Összegzés**

A fentiekben bepillantást kívántam nyújtani a hittudomány terminológiájának problémáiba és sokszínűségébe.

El kell még mondani, hogy a hittudomány azon kevés tudományokhoz tartozik, ahol nagyszámú terminológiához tartozik konnotatív jelentés. Azaz egy adott terminológia kiejtése a hallgatónak nemcsak esetleges értetlenséget, de pejoratív érzéseket, megdöbbenést is kiválthat.

Az ökumenikus mozgalmak az 1900-as évek elején kezdődtek, kezdetben egymás tanainak megismerése céljából. Ennek a célnak a megvalósulása egy új diszciplína, a felekezettudomány

megszületéséhez vezetett. Azóta más célok is megfogalmazódtak, ma már jobbra az egymáshoz közeledésre törekszenek a felekezetek.

A fentiek fényében érdemes elgondolkodni az esteleges eredményeken... (főképp annak a tudatában, hogy minden próbálkozás ellenére sem készült el a Biblia ökumenikus fordítása!)

### Hivatkozások

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

*Keresztény Bibliái Lexikon*. I. Kötet. Szerk.: Bartha Tibor. Kálvin Kiadó: Budapest. 2000

*Magyar Katolikus Lexikon*. Szt. István társulat Budapest

Pelles, T. (2001): A katolikus egyház nyelvhasználata a II. Vatikáni Zsinat után. *Modern Nyelvoktatás* 1. 10-25

### Jegyzetek

<sup>1</sup> Érdemes egy megjegyzés erejéig kitérni ennek a szónak a fordítástudományi vonatkozásaira is. A görögben a „szünagógé” szó jelenti az épületet – zsinagógát – ahol összegyűltek a tanítványok, és a közösséget – a gyülekezetet, az egyházat – is. Az angolban a „church” szó ugyanezzel a két jelentéssel – sőt egy harmadikkal is – a gyülekezettel – is bír. Hasonló a helyzet az orosz церковь és a német Kirche szavakkal. Egyszerre jelentenek templomot és egyházat. A magyarban azonban külön szót használunk a templomra, a gyülekezetre, és az egyházra, talán nem túl szerencsés módon.

<sup>2</sup> Érdemes szót ejteni a „mise” és az „istentisztelet” szavakról, amelyek látszólag ugyanazt, vagy legalábbis hasonló tartalmat jelölnek. A gyakorlatban azonban le kell szögezni, hogy, ez két lexéma, két külön jelentéssel. A misét ugyanis bemutatják Istennek, néha nyilvánosan, ahol a gyülekezet jelen lehet, az istentiszteletnek azonban szerves része a prédikáció, ami a gyülekezetnek tartott igemagyarázat. Mise létezhet gyülekezet nélkül, de istentisztelet soha.





Ortutay Katalin  
Veszprémi Egyetem

## Ügyszékek a parketten avagy a francia jogi terminológia néhány érdekessége

*A cikk témája a francia jogi szókincs néhány sajátosságára, érdekességére hívja fel a figyelmet. Bár a francia jogi szókészlet, akárcsak a magyar, olyan szavakból áll, amelyeknek egy, de akár több jogi értelme is lehet a francia nyelvben, néhány jogi kifejezés szemantikai vizsgálata világossá teszi a poliszémia jelenségének okait. A jogi nyelv laikusok számára érthetetlen és értelmezhetetlen szavainak használata arra jelenségre vezethető vissza, hogy a francia jogi nyelv számos kettős kötődésű, azaz a jogi szaknyelvben és a köznyelvben is megtalálható kifejezést használ. A kizárólag a jog tárgykörébe tartozó technikai kifejezések használata kevesebb problémát okoz, mivel ezekkel jobbra csak a beavatottak, azaz a jogászok találkozhatnak. Am a kettős kötődésű szavak a mindennapi életszókészletét is gazdagítják, amely természetesen ezen kifejezések jelentését kitágítják, bővítik, általánosítják. A cause, affaire, rôle kifejezések szigorú értelemben vett szaknyelvi jelentésük mellett, ma már teljesen hétköznapi értelemmel bírnak. A nyelvi alakzatok használata színesíti a francia jogi nyelvet, keletkezik az eljárásjog színpadszerű formális kereteinek nyelvi megjelenésével függ össze. A sokszor meghökkentő kifejezések a beszélt jogi nyelvhez kapcsolódnak, mivel a peres eljárásban a szó, a beszéd a főszereplő. A pragmatika mint a nyelvészet új területe, kiemelt fontosságot tulajdonít a beszédaktus-elméletnek, amelynek fontos vizsgálati anyaga, korpusza a jogi nyelv.*

### A jogi szókincs

A jogi szókincs vagy szókészlet, azoknak a szavaknak az összessége, amelyeknek legalább egy jogi értelme van. A francia jogi szókészlet olyan szavakból áll, amelyeknek egy, de akár több jogi értelme is lehet a francia nyelvben. Ha hozzátétőleges számot szeretnénk kapni, ez mintegy tízezer szó, amely a francia nyelvben egy külön szókészletet alkot. Vizsgálódásunk tárgya néhány jogi kifejezés szemantikai analízise, valamint olyan nyelvi alakzatok, átvitt értelmű kifejezések bemutatása, amely felvillanthatja a francia jogi nyelv néhány érdekességét, sajátos vonását.

A francia jogi nyelv szemantikai szempontú vizsgálata során azonnal szembeötlik a többjelentésű szavak gyakorisága, a jogi nyelvre jellemző poliszémia, amely persze a laikus számára komoly értelmezési problémákat okoz. Hiszen valójában bármely jogi szöveget vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a francia jognak sincs saját nyelve, ahogyan a magyarnak sem, a köznyelvet használja, ám a jogászok ezt a nyelvet szakmai célokra használják s ennek következtében megszületik a laikusok számára érthetetlen és értelmezhetetlen kifejezésektől hemzsegó szaknyelv. Ügyszékek a parketten, ügyvédek a rács túloldalán – mit akar ez jelenteni? A francia jogalany, azaz egyszerű állampolgár is ügyvédhez fordul, akárcsak magyar társa, hogy „lefordíttassa” magának a rá vonatkozó jogi dokumentumot vagy határozatot. Kis túlzással azt is mondhatjuk, hogy jogászok nélkül manapság egy lépést sem tehet az ember, hiszen a jog át- meg átszövi mindennapjainkat.

A félreértések egyik oka a jogi szókészletben keresendő. Szemantikai szempontból ugyanis a jogi nyelv szókészlete két nagy csoportra osztható: a kizárólag jogi értelemben használt szavakra és a kettős kötődésű, azaz a jog nyelvéhez és a köznyelvhez is kapcsolódó szavakra és kifejezésekre. A francia eljárásjog például nagyon sok, kizárólag jogi értelemben használt kifejezést alkalmaz, amely a kívülálló számára mindaddig nem is érdekes, míg nem válik például valamilyen peres eljárás jogalanyává.

<i>cassation</i>	→	megsemmisítés, érvénytelenítés
<i>greffier</i>	→	jegyző
<i>pourvoi</i>	→	fellebbezés, jogorvoslat
<i>prudhomme</i>	→	munkaügyi döntőbíró
<i>contumace</i>	→	távollét (vádolt meg nem jelenése a bíróság előtt)

Bár mindezeket a kifejezéseket a jogászok ismerik és használják, értelmük a laikus számára rejtve marad, s ennek több oka is van. A jelölő egyáltalán nem teszi világossá a jelöltet, a jelentés hermetikusan elzárt minden kívülálló előtt. A kizárólag a jogi szókészletbe tartozó szavak pontos technikai jelentéssel bírnak, a jog rendszerének egy specifikus elemére utalnak és semmi másra. A szó és a jelenségre történő utalás között nagyon szoros a kapcsolat és a referencia a hétköznapi életben egyáltalán nem létezik, mint jelenség. (Cornu, 2000)

Ha a jogi nyelv pusztán ezekből a szavakból állna, nem is jelentene nagy problémát ezek érthetlensége és értelmezhetlensége a hétköznapi ember számára. Mivel ezek zárt rendszert alkotnak, értelmezésüket nyugodtan a jogászokra bízhatjuk. Ám a jogi szaknyelven belül ezek száma

nem reprezentatív és ezek ismerete nem is elégséges a jog nyelvének és a jog lényegének elsajátításához. Az igazi problémát a kettős kötődésű, a joghoz és a köznyelvhez egyaránt tartozó szavak jelentik, amelyekre a külső poliszémia jellemző. Ebbe a kategóriába tartozik a mintegy 150 szóból álló készlet, amelynek elsődleges jelentése a jogi nyelvben rejlik, de a köznyelvet gazdagítja másodlagos jelentésével.

Sok kifejezés, amely a jogban határozott és konkrét értelmet kap, a köznyelvben metaforikus jelentéssel bír. A jog kulcsszavai a köznyelvben átvitt értelemben használatosak.

<i>juger</i>	→	ítélkezni, bírálatot mondani
<i>patrimoine</i>	→	vagyon, örökség
<i>héritage</i>	→	öröklés, örökrész, szellemi hagyaték
<i>tutelle</i>	→	gyámság, védnökség, oltalom

Ezek a köznyelvi kifejezések, az eredetileg jogi szakszavaknak egy-egy arcát, egy bizonyos jelentését hangsúlyozzák és emelik ki, megfosztva őket az eredeti szűk körű jelentéstől és átvitt értelemmel ruházza fel őket a köznyelv.

Néhány eredetileg specifikus értelemmel bíró jogi kifejezés a köznyelvben familiáris jelentést kapott és azt mondhatjuk, hogy a jogi értelem eltűnt, üressé vált.

Sok ilyen familiáris jelentésű kifejezés az eljárásjog területéről származik (1. táblázat).

1. táblázat

Jogi szaknyelvi és köznyelvi jelentések összevetése

francia kifejezés	jogi szaknyelvi jelentés	köznyelvi jelentés
<i>mettre en cause</i>	perbefog	hírbe hoz
<i>à tour de rôle</i>	a bírósági nyilvántartás szerint	felváltva
<i>l'affaire est dans le sac</i>	az ügy bíróság elé kerül	nyert ügyünk van
<i>être sur la sellette</i>	vádlottak padjára kerül	vallatóra fog

Az első kifejezés a *cause*, per, peres ügy szakkifejezés jogi értelmét tágítja ki, a második középpontjában a *rôle*, (lat. *rotulus / rouleau*) eredeti jelentése áll, amely a peres ügyek regiszterére, azaz nyilvántartásba vételére utal, amelynek alapján a bíró az ügyeket sorban tárgyalta. A *l'affaire est dans le sac* arra az Igazságügyi Palotában szokásos eljárásra utal, hogy a bíró az általa már áttanulmányozott és tárgyalandó ügyek dossziéját a lakása és a Palota között hozta-vitte a táskájában a pert megelőzően, azaz az ügy hamarosan bíróság elé kerül. A *sellette* a vádlott széke volt eredetileg, ahova a perbefogottat ültették és a bíró ott hallgatta ki a tárgyalás során, ugyanakkor a tanúk padjára is utal, hiszen a tanú az ügyész és az ügyvéd keresztkérdéseinek középpontjában áll (Cornu, 2000). Nem véletlen, hogy a kifejezések nagy része a peres eljárással áll kapcsolatban, hiszen a jog formális keretei, mintegy színházi előadás elevenednek meg, amelynek szereplői meghatározott szerepeket játszanak és amelynek az átlagember ugyanolyan nézője, adott esetben résztvevője, mint a színházi előadásnak.

### Nyelvi alakzatok a jogi nyelvben

A kettős kötődésű kifejezések között találhatunk olyan jogi kifejezéseket, amelyeknek jelentése valamilyen nyelvi alakzattól született. Számos kifejezés megőrizte köznyelvi jelentését, ugyanakkor átvitt értelemben használatos a jogi nyelvben. Ám a kettő közötti összefüggés evidens, leggyakrabban a konkrétól az absztraktig vezető gondolati műveletről van szó. A nyelvi alakzatok, trópusok, nagymértékben gazdagították a jog nyelvét és igen érdekes, sokszor meghökkentő képekben jelennek meg.

konkrét tárgy	magyar jelentés	jogi fogalom
<i>siège (magistrat du siège)</i>	szék, székhely	bíró
<i>parquet (magistrat du parquet)</i>	parkett	ügyész
<i>barreau (avocat du barreau)</i>	rács, keresztrúd	ügyvéd
<i>barre (barre des témoins)</i>	korlát	tanúk padja
<i>robe</i>	ruha, talár	bíróság tagja
<i>bâton (le bâtonnier)</i>	bot	ügyvédi kamara elnöke

Az első két kifejezés a római jogból származó *magistratus* szóra utal, amely tágabb értelemben a köztisztviselő, a közhatalommal bíró személyre vonatkozik. A szó specifikus értelme a *magistrature* (*magistratura*), azaz a bírói és ügyészi kar tagjait jelenti, amely fogalom egyébként ismeretlen a *common law* országaiban (Anglia, Egyesült Államok, Kanada). Az európai joggyakorlatban Franciaországon kívül is ismert a fogalom és a bíró az ülő *magistratura* tagja (*magistrature assise – magistrature du siège*), mivel az ítékezés ülve folyik, ellenben az álló *magistratura* tagjai az ügyészek, akik a per folyamán állva tárják a bíró elé bizonyítékaikat. (<http://fr.wikipedia.org/droit>)

Maga a *parquet* szó ófrancia eredetű és eredetileg kis parkot vagy bekerített füves területet, karámot jelentett. A szó a mai pikárd dialektusban még mindig ezt jelenti. Az asztalosok viszont a mennyezeten lévő kazettákat nevezték így. Az Ancien Régime idején, hogy a népet a „szent”, tiszteletreméltó bíróságtól elválasszák (amelynek az ügyész is tagja), egy rácsot (*barre*) emeltek, a nézők és a bíróság tagjai közé. Az ítélethozatal, mint egy színpadon, ezen a téren belül folyt, míg a kívülállók erre a térre nem léphettek be. Ez a zárt tér lett a „parkett”, amely az ügyész mozgásterét jelentette. Erre a térre léphettek be a tanúk, amely magyarul a tanúk padja, ám ez korántsem pad, ahogyan a francia elnevezésből világosan kitűnik, *barre des témoins*, azaz a tanúk korlátja. Ez egyébként a magyar bírósági gyakorlatban is így van, hiszen egy kis rácsos dobogóra lépve, a bírósággal szembefordulva teszi meg vallomását a beidéztet tanú vagy akár a vádlott.

A *barre*, illetve *barreau* kifejezés az ügyvédek elnevezésében (*avocat du barreau*) szintén visszatér, mivel így hívják Franciaországban az ügyvédi kamara bejegyzett tagjait, szintén a per színpadára visszautalva, mivel az ügyvédet egykor rács választotta el a kliensektől, akiket fogadott. Az ügyvédi kamara elnöke (*bâtonnier*) nevét arról a botról kapta, amelyet a középkori vallási körmenet idején a kezében tartott, így szimbolizálva az egész ügyvédi kart.

A *robe*, azaz talár eredete arra vezethető vissza, hogy a középkorban az ügyvédi hivatást gyakorlók egy része pap volt, azaz fekete ruhát viselt és így a mai napig ez maradt az ügyvédek bíróságon kötelezően viselt öltözete. Érdekes módon a bírák és ügyészek nem, mert ők fehér prémes, vörös színű talárt viselnek a bíróságon, hiszen valamikor a királyi hatalom képviselőitében jártak el. Ugyanakkor Magyarországon a bírák egyszínű fekete talárt hordanak a tárgyalóteremben.

A francia jogi nyelv a mai napig használta és a kívülálló számára rejtélyes kifejezései arra utalnak, hogy ezek keletkezésekor a peres eljárás forgatókönyvszerű jelenetei, a bíróság színpadán lezajló események és az események mozgatói, fontos és nélkülözhetetlen szereplői elevenedtek meg a beszélő számára. A jog, mint beszélt nyelv áll tehát az érdeklődés középpontjában. Ehhez kapcsolódva pedig elengedhetetlen végül kitérnünk a jogi nyelv két megjelenési formájára, a beszélt és írott nyelv közötti viszonyra.

### A szó az első

A jogra mint társadalmi jelenségre, természetesen abszolút igaz az a banális megállapítás, hogy a szó, a beszéd megelőzte az írást. Hiszen peres ügyek, bíraskodás már akkor is létezett, amikor még az írott törvényt kevesen ismerték és olvasták, és a bíró, a közösség legtekintélyesebb tagja, a szokás alapján hozta meg ítéletét. Az ítéletet kihirdették, hogy mindenki hallja, s csak ezután rögzítették írásban. Később persze, mivel „*verba volant, scripta manent*”, azaz a szó elszáll, az írás megmarad, a jog mindkét kifejezőmódot, a beszélt és írott nyelvet is eszközül használta. Ám a szóbeliség elsőbbségének nyomai megmaradtak a nyelvben, ezek a nyelvi jegyek a jogi nyelvben mind a szó erejéről tanuskodnak. A szóbeliségre történő utalás minden területen jelen van.

*le législateur parle*

→

a törvényhozó beszél

<i>le législateur <u>édicte</u></i>	→	a törvényhozó elrendel
<i>le législateur <u>interdit</u></i>	→	a törvényhozó megtilt
<i>le juge <u>dit</u> le droit</i>	→	a bíró jogot hirdet
<i>le juge fait acte de <u>juridiction</u></i>	→	a bíró jogot szolgáltat
<i>il <u>prononce</u> sa sentence</i>	→	ítéletet hirdet
<i>le député a une <u>voix</u></i>	→	a képviselőnek szavazati joga van
<i>à l'audience le juge <u>entend</u></i>		
<i>les avocats, <u>écoute</u> le réquisitoire</i>	→	a tárgyalás során a bíró meghallgatja az ügyvédek és a vádiratot
<i>principe du <u>contradictoire</u></i>	→	kontradiktórius tárgyalás elve

Mindebből kitűnik, hogy a száj a jog kifejezőeszköze és a szó maga a cselekvő jog. A szó az, a kimondott szó, amely által a jog érvényesül, ha úgy tetszik, cselekszik. A beszédaktus-elmélet teljes mértékben alátámasztja ezt a tényt. Ma már természetesen a jog, éppen a pontos emlékezés és későbbi hivatkozás céljából az írott nyelvet, mint kifejezőeszközt többet használja, mint a beszélt nyelvet. A szóbeli beszédaktusokra jellemző performatív jelleg a jog iratokra is vonatkoztatható. Az írott ígéret, figyelmeztetés, kérés, kérdés ugyanúgy a nyelvhasználat ténye, pragmatikailag leírható jelenség, ahogyan a szóbeli beszédaktusoknál megszoktuk. A bíróság ugyan szóban hirdet ítéletet és ez a szóbeli beszédaktus a kihirdetés pillanatában érvényes, amikor a bírósági határozat megszületik és írásba foglalják, ezt szótól-szóra felolvassák a tárgyalás résztvevőinek jelenlétében, ez a felolvasás a szó teljes, eredeti értelmében egy szóban tett beszédaktus végrehajtása. Szó és írás, szó és tett így kapcsolódik tehát össze a jogban (Bánki, 2004).

A francia jogi nyelv néhány érdekességének felvillantása pusztán arra a tényre hívta fel a figyelmet, hogy a jog része mindennapi életünknek, a jogi kifejezések használata a köznyelvben is jelen van, még ha ezt sokszor nem is érzékeljük, annyira természetesnek vesszük, hogy bizonyos jelenségekre ezt és ezt a kifejezést használjuk. Ám néha nem árt elgondolkozni azon, mit is keresnek az ügyészek a „parketten”, vagy az ügyvédek a „rács túloldalán”.

### Hivatkozások

Bánki, D. (2004): *Beszédaktusok, jogi aktusok és emberi jogok*. Gondolat: Budapest

Cornu, G. (2000): *Linguistique juridique*. Montchretien: Paris

Szabó, M. (2001): *Trivium – grammatika, logika, retorika joghallgatók számára*. Bíbor Kiadó: Miskolc

<http://www.justive.gouv.fr>

<http://fr.wikipedia.org/droit>

Sturcz Zoltán

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

## Idegen eredetű betűszavak szaknyelvünkben

*A mozaikszavak tágabb halmazába sorolható betűszavak szaknyelvünkben ma már mind mennyiségi, mind pedig minőségi szempontból az egyik meghatározó és jellegadó elemnek számítanak. A szépirodalmi, a köznyelvi, a szaknyelvi szövegek pusztán csak szemrevételezési alapon is megerősítik ezt a tényt, de a statisztikai vizsgálatok szakszerűen ki is mutatják ezt. Az utóbbi néhány évtizedben a betűszavak jelentősége – különféle okokból – erősen megnőtt. Szókincsünkben ez a meglehetősen gyorsan szaporodó elem kisebb részt anyanyelvi, nagyobb részt pedig idegen nyelvi eredetű. Ez utóbbiak eltérő utakon és módokon fokozatosan magyarosodáson vagy magyarításon mennek át. Használatukkal – éppen eredetük sajátosságai, valamint mozgó és átalakuló nyelvi életük miatt – sok gond van: a nyelvi betagozódás, a fordíthatóság, a kiejtés, a helyesírás, az elválasztás, a toldalékolás, a szóösszetételekben való használat, a stilisztika, a nyelvi esztétika területén. Ezeknek a bizonytalanságoknak a megléte: azaz az idegen eredetű betűszavak körül felvethető és vitatható kérdések magának a klasszikus betűszó-fogalomnak az újragondolását is szükségessé teszik. A szaknyelvtanok és a szaknyelvhasználat munkájában szintén nehézségeket okoz a szakmai anyanyelv ezen elemeinek szakszerű és igényes használata.*

### Fogalomértelmezés

Legtöbb leíró nyelvészeti munkánk és gyakorlati nyelvkönyvünk a betűszó fogalmát a főfogalomként kezelhető mozaikszavak alfogalmaként közelíti meg különösebb kifejtés nélkül, legfeljebb annyit derül ki, hogy a betűszó általában egy fogalom vagy fogalomleírás kezdőbetűiből áll össze. Azt mondhatjuk, hogy sem a főfogalom, sem pedig az alfogalom nem foglal el olyan helyet ezekben a munkákban – és tegyük hozzá, hogy a nyelvemlékezői tevékenységben sem –, mint amilyen a használat, az előfordulási gyakoriság és a terjedési sebesség alapján megilletné őket. Valószínűsíthető, hogy ez a „negligálási mutató” a betűszavak leíró nyelvtani osztályozási rendezetlenségéből és definiálatlanságából ered. Néha még egyazon művön belül is ellentmondás található, mint a következő példánkban: „A mozaikszóknak két alapvető fajtájuk van: a betűszók és a szóösszevonások. (283. old.) ... A mozaikszavak három nagy csoportba sorolhatók: betűszók, szóösszevonások, egyéb mozaikszók. (390. old.)” (Laczkó – Mártonfi., 2004) Véleményem szerint a betűszó – mint nyelvi, nyelvészeti jelenség – már régen nem fér bele a mozaikszó önmagában is tisztázatlan és képlékeny körébe alfogalomként, hanem önálló főfogalomként kellene megjelennie. Annál is inkább így van ez, mivel a betűszavak esetében a leírók vagy elemzők legtöbb esetben egymással párhuzamosan, olykor ugyanazon szövegen belül csúsztatás szerűen használják rájuk a mozaikszó, betűszó, rövidítés, összevonás, szóösszevonás, jel, jelzés fogalmakat. Így például a 2005-ben megjelent Rövidítésszótár egy rendszerbe, illetve műbe söpri be – bizonyos értelemben nem is alaptalanul – ezek jelentős részét. Legalább ennyire problémás az is, hogy szófajilag minek tekinthetők, illetve mikor és meddig tulajdonnevek vagy köznevek a betűszavak. Ez az állapot és megközelítés ingataggá és szabályozatlanná teszi a velük való bánásmódot mind nyelvészeti, mind pedig a mindennapi használat szempontjából. Mind a beszélt- mind pedig az írott nyelvi változatok használata során problémák sorába ütközünk.

### Problémák a betűszavak használata során

Ezek a problémák ritkábban vagy alig jelentkeznek kommunikációs akadályként, de annál sűrűbben nyelvhasználati, nyelvhelyességi, nyelvsztétikai vagy éppen nyelvi szabványosítási kérdésként. Ez a kettős szempont a kommunikatív funkció szerinti megközelítés és a nyelvhelyességi megközelítés explicit és implicit módon mindig jelen van a betűszavak gyakorlati használata során, azzal a megszorítással, hogy a kommunikatív funkció a döntő, ez háttérbe szoríthatja a tág értelemben használt nyelvhelyességi problémákat. A kommunikatív problémák többnyire tisztázódnak a kontextus segítségével, ha ez nem megoldható, akkor a szerző, a fordító vagy bármely használó – a szakmai mélység igényétől és a nyelvi szituáció súlyától függően – belekényszerül a zárójeles szerkesztői megjegyzés vagy kiegészítés vagy kifejtés, a lábjegyzet, a glosszázás, a tárgymutató, stb. kiegészítő eszközök használatába. Ezzel a gondolatsorral azt kívánom érzékeltetni, hogy a kommunikatív, azaz a tartalmi funkció abszolút elsődleges a betűszavak esetében, hiszen ennek a funkciónak, ha felbontjuk, akkor több elhagyhatatlan és a szövegértés szempontjából valóban „elsődleges” eleme van: így a fogalombevezető, a neologizmusteremtő, a fogalomtömrítő, a

szövegtömörítő, az azonosító, az egységesítő, a szabványosító elem. Nem véletlen, hogy a betűszavak esetében a neologizmusok tárgyalásakor ezeket általában és döntően az un. „szükségszerű neologizmusok” táborába és csak elvétve a „stilisztikai neologizmusok” táborába sorolhatjuk (Minya, 2003: 21).

### A betűszavak használatának területei

A betűszavak jelenléte ma már a nyelvhasználat és a nyelvi rétegek minden szintjén kimutatható a pusztán fülhallás vagy szemrevételezés alapján is. „A mozaikszó-alkotás [benne a betűszavakkal] korunk termékeny, viszonylag fiatal szóalkotásmódja.” – állítja joggal az egyik modern nyelvtanunk. (Magyar Grammatika, 2000: 341) Mélyebb statisztikai megközelítés nélkül az is eléggé nyilvánvaló tény, hogy az irodalmi, a köznyelvi, a szaknyelvi használat óriási léptékekben eltér e tekintetben egymástól. A betűszavak használatának legfrekvenciáltabb területe a szaknyelv, bár a különféle szakmákat reprezentáló szaknyelvek között is jelentős eltérések vannak. Van, ahol nagy számú és szinte napról-napra bővülő használattal találkozunk, így például a vegyészet, az informatika, a gyógyászat, a gazdaságtan szaknyelve; van, ahol állandó és ritkán bővülő a jelenlét; és van, ahol a bevezetés, a beszoktatás idejét éli meg az adott szaknyelv, mint például a jog területe. Ez szakmai és szaknyelvhasználati hagyományoktól erősen függ, de befolyásolhatják politikai, globalizációs, gazdasági, szabványosítási, média, világhálós és nyelvi divat szempontok is. A mennyiségi növekedést és a probléma nagyságát jól érzékelteti az a tény, hogy az elmúlt néhány évben mind „szótárszinten” mind pedig „honlapszinten” igyekeznek ezt a problémát kezelni – legalább a begyűjtés és a rendszerezés eszközével – mind a nagy nyelvek, mind pedig a kis nyelvek. Bár a teljes mezőnyt, de leginkább a szaknyelvi mezőnyt sem átfogni, sem pedig naprakészen követni nem lehetséges. Így egymás után jelennek meg az un. rövidítésszótárak, mint például a magyar nyelv esetében a 2005-ben megjelent Rövidítésszótár, amelynek tartalmáról és jellegéről a szerző így nyilatkozik: „A teljességre törekvés ezen a területen ugyanis egyrészt lehetetlen, hiszen világszerte ma már több százezer legismertebb, könyvalakban megjelent nagy rövidítés-adattárak, illetve a legnagyobb angol és német internetes rövidítésgyűjtemények anyaga is milliós nagyságrendű.” (Gyurgyák, 2005: 7) Valószínű, hogy a szaknyelvi betűszó vagy rövidítés-kezelést és -számotartást a szakmák igen aktív közreműködésével lehet(ne) megvalósítani. Meg kell jegyezni, ezen gyűjtemények is a betűszó mellett vagy helyett is inkább a rövidítés vagy jelek fogalmat használják, ez megkönnyíti a szerkesztési munkálatokat, de utal korábban jelzett terminológiai bizonytalanságra is, holott ezen gyűjtemények döntő részét a betűszavak vagy a betűalapú rövidítések teszik ki. Ezen nem is lehet csodálkozni, hiszen ilyen renitens példák esetén mint: iPod, H7N3, H5N1, A2B, A&P, prISO, MCAs igen nehéz eldönteni, hogy mivel is találkozunk. A betűszavak döntő többsége az idegen nyelvűség és nemzetköziség jegyeit hordozza magán. Nyelvi eredetüket és nyelvi nagyságrendjüket tekintve a következő rangsor állítható fel: angol, német, francia, latin vagy latinszerű és az elszórt egyéb nyelvi megjelenés, hiszen a betűszavak használatának – a felsorolt és döntő világnyelvi használatokon túl – van egy nemzeti, az adott kultúrához kötődő megjelenési csoportja is. Ez a világnyelvek esetében is igaz, és nyelvhasználati, szakmai, fordítási szempontból ezek a legproblematicusabba, így például: L-Zug ném: luxus Zug, luxus vonat; M. F. A. angol Master of Fine Arts, középfokú művészeti iskola, MF francia: marque de fabrique, védjegy; angol: machine finished, gépsima papír; FIAT olasz: Fabbrica Italiana Automobil Torino; TDK japán Tókjó Denki-kagaku Kógjó (ez utóbbi kettő a szakmai köztudatban sincs jelen, a betűszó feloldásával a szakembernek is gondolni vannak).

### A betűszavak körüli használati problémák

A betűszavak körüli használati problémák számbavétele az alábbiakban történik meg. Előre kell bocsátani, hogy a számbavétel során előkerülő problémák gyakran egy-egy alakon halmozottan jelennek meg, így az alábbi besorolásuk sem mindig egyértelmű.

1. Kiejtési ingadozások, hibák, elváltozások, az idegen és a magyar kiejtés keveredése, közelítések a magyar hangkészlethez: CIA [szíájé, szíái], PPP [pípipí, pépépé, 'pöpöpö'] OECD [óecédé, óeszédé, oiszídí], A2C [éjtuszi, éjtuszi, éjtuszi; ájtuszi, ájtuszi, ájtuszi; átúcé, ákettőcé], AISEC [ájszek], NATO [nátó], WHO [véháó], ISO [izó], REACH [rics]; ezeknek a példáknak egy része bizonyos értelemben emfaticus ejtésnek és/vagy népi etimológiának is tekinthető (lásd még 4.3. példában: hobó tévé!).

2. Betűszavak betűrendbe sorolása a „mellékjeleik” alapján, illetve figyelembevételével: a / a./ A / A. / á / á. / Á / Á. / AO / A1 / A2 / A& / AA / alapesetek és ábécérend szerinti variációik.

3. Névelőhasználat és kiejtéskombinációk: UPC [a júpísi, az úpísi, az úpécé], LRI [az eleri, az eláráj] HBO [az éjdzsbí, a hábéó, a habeó, a hobó].

4. A szótagolás és az elválasztás: A-I-E-SEC, U-NES-CO, ME-DE-VAC [MED-EVAC, MED-E-VAC, betűszó vagy mozaikszó?]; értelmezési, logikai, esztétikai szempontok miatt nem javasolt az elválasztás. Felmerülhet az is, hogy milyen szabály szerint lenne célszerű vagy szabályos az elválasztás: a magyar nyelvi vagy az idegen nyelvi szabályok szerint, főleg egy magyar nyelvi közegben még nem is „akklimatizálódott” példa esetében.

5. Toldalékolás: a toldalékolás alapszabálya a véghangzó kiejtéshez igazodik, de ha a kiejtés ingadozik, akkor a toldalékolás is változik: CIA [szíájével, szíájéval, szíáivel; CIA-vel, CIA-val], WWW / www [vévéével, dabljúdabljúdabljúval; WWW-vel, www-val]; egyéb bizonytalansági tényezők, így például hasonulás, véghangzováltozás, írásstabilitás: GPS [dzsipiessel, gépéssel; GPS-szel, GPS-sel], AIESEC [ AISEC-kel, AISEC-cel], FIFA [FIFÁ-val, FIFA-val]

6. Helyesírási kérdések: sok esetben alapprobléma a használatbeli tarkaság és bizonytalanság, így például az angol 'low grade' betűszó formája a következő nemzetközi és hazai variációkat mutatja: l.g. / l. g. / lg / lg. / L.G. / LG vagy ilyen példa a WiFi / Wi-Fi / WIFI.

7. Betűszó-összetételek: Wi-Fi-módszer, VPNjog / VPN-jog, magán-VPN / magánVPN

8. Képzőmegjelenés: AISEC-s, CIB-es, PVC-és, WAP-os

9. Speciális megjelenési formák és rendellenességek:

7.1. ISO [International Organization for Standardization] betűsorrend zavara vagy rendkívülisége (eredetileg francia fogalomként, kifejezésként szerepelt); FIDE [Fédération Internationale de Echecs] a névelő része a betűszónak;

7.2. iPod, preISO, WiFi, VoIP: kisbetűs elemek a betűszóban;

7.3. WiMax [Worldwide Interoperability for Microwave Acces] kisbetűk jelenléte és az eredetiben nem létező betű megjelenése;

7.4. H7N3, USB20 betű- és számkombináció;

7.5. UWB [Ultrawideband] TÜV [Technischer Überwachungsverein], CIB [Central European International Bank], MS-DOS [Microsoft Disk Operation System], A&P [advertising and promotion] a kezdőbetűkön túl a szó vagy a szóösszetétel más betűje is megjelenik vagy hiányzik és/vagy egyéb íráselemmel is kombinálódik, például kötőjel;

7.6. ECB / EKB [Europien Central Bank / Európai Központi Bank] idegen- és magyar nyelvű betűszó váltakozó és párhuzamos használata;

7.7. ftp [file transfer protocol], DVD / dvd / dévédé teljes kisbetűs megjelenés és/vagy köznevesülés és magyarosodás;

7.8. WCDMA, OBSAI a betűhalmazos túlméretezése, ejtési és esztétikai zavar.

8. Többes jelentés, többes értelmezés: ilyen példa az IMS, amelynek hat felbontása is lehetséges: International Musicological Society / International Management System / Institute of Mathematical Statistics / Intelligent Manufacturing System / Independent Mobility System / Institut Isitivanja Materijala Srbije.

### **Fordíthatóság, magyaríthatóság**

Felvethető a kérdés, hogy a betűszavak mennyire fordíthatók, mennyire magyaríthatók, mennyire feloldhatók és mennyire képeznek „anyanyelvi akadályt a szaknyelvi közvetítési funkciókban.” (Sturcz, 2005: 71) Erre a kérdésre két példával válaszolhatok: GPRS = General Packet Radio Service = általános rádiós csomagkapcsolt szolgáltatás; WiMax = Worldwide Interoperability for Microwave Access = világméretű együttműködés a mikrohullámú hozzáférésért. Belátható, hogy az ilyen méretű fordítási feladások szövegszerű használata reménytelen, súlyosan megterhelné a szakmai

kommunikáció menetét, sőt mi több kommunikációs zavar és nyelvi helyzetkomikum állna elő négyöt ilyen típusú kifejezés szövegbeli használata nyomán. Ezek létjogosultsága – mármint teljes feloldása – legfeljebb az azonosítási-magyarázó szerepig terjed a téma- vagy szövegbevezető egységekben. Ez a dolog szakmai kommunikációs oldala, de a másik oldalon pedig ott van az, hogy: a magyar nyelvi esztétikumától eleve távol van a túlzó nagybetűzés és annak halmazati használata; továbbá a tisztázatlan szabályozási háttér (kiejtés, kötőjel, összetétel, stb.) zavaró és nyelvi-nyelvhelyességi bizonytalanságokhoz vezet. Meg kell jegyezni, hogy az idegen – vagy az elhalványultan értelmezhető – magyar betűszavak esetében a magyar nyelv jellegének megfelelő és elvárható etimologizálhatóság és motiváltság is csorbát szenved. Az idegen betűszavak mint anyanyelv-célnyelv-anyanyelv fordítási problémák a nyelvi akadálymentesítés oldaláról kezelhetők, de mint nyelvhelyességi problémák folyamatosan újratermelődnek. Azt is mondhatjuk, keresik saját nyelvhasználati, beilleszkedési, nyelvhelyességi szabályaikat.

Az idegen eredetű betűszavak ún. készen kapott neologizmusok, a szókincsgyarapítás kényszerű eszközei. Ez a készen kapottság azt is jelenti, hogy beléjük van kódolva bizonyos kiszámíthatatlanság és nehezen formálhatóság. Ennek ellenére törekedni kell: a jó bevezetésre anyanyelvünkbe; a helyes, de legalább elfogadható formák standardizálására, mondhatjuk a nyelvi szabványosításra; a nyelvi esztétikai igények figyelembevételére. Mindennek az „alkalmazott nyelvészeti” megközelítésnek az alapja viszont a betűszavak leíró nyelvészeti szempontú tisztázása lehet. Ebbe a betűszavak körül felmerülő szófaji, alaktani, kategorizálási és definíciós problémák tisztázása fontos és sürgető lépésnek tekinthető. Ennek a pontnak a lezárásaként megjegyzendő még annyi, hogy a betűszavak vizsgálata és mélyebb kutatása mind az anyanyelvészet mind pedig a kontrasztív nyelvészet szempontjából rendkívül sokszínű és élőnyelvi jelenségekben gazdag területek tekinthető. A betűszó igazi „crossover” műfaj. Ez a tény nemcsak a magyar nyelvre, hanem a nyelvek többségére is igaz.

Az ún. készen kapott betűszó neologizmusok megjelenése kiszámíthatatlan mind sűrűségüket, mind pedig beáramlási sebességüket tekintve. Ebből fakadóan nyelvhasználati és nyelvhelyességi kezelésük igen problematikus. A cikk írása idején például 2005. november 20-án egyetlen sajtóterméket, a Népszabadságot vizsgálva több tucat betűszót számoltam össze, és ezek között a következő eddig nem ismert példákat találtam: FEMA = Amerikai Katasztrófavédelmi Szövetségi Hatóság; MOSE = Modulo Sperimentale Elettromeccanico (Velence városát a dagálytól védő mechanikus gátrendszer terve; a rádióhírben egyszerűen *móze*); REACH = Registration, Evolution and Authorisation of Chemicals (Vegyszer engedélyezési reform; a vegyész szerint a *rics*); OCU = (Spanyol fogyasztóvédelmi szervezet). A példák között vannak valószínűleg hosszú életűek és a magyar szakmai közegben is meggyökeredzők, mint a REACH, és kérésélettűek, amelyek egy-egy aktuális hírhez kötődnek, mint az OCU. Tehát a várható élettartam vagy a lehetséges szakmai életút vagy éppen a médiasiker is egyrészt erősen befolyásolja a betűszavak sorsát, másrészt generálja a velük kapcsolatos nyelvhasználati, nyelvhelyességi bizonytalanságokat.

### A szakmai összefogás szükségessége

A szakmai nyelvhasználat, a szaknyelvkutatás, a szaknyelvoktatás és a szaknyelvtanulás minden szereplője érdekelt a betűszavak körüli rendtevében. Valószínűleg ez csak szélesebb szakmai összefogással lehetséges, ahol találkoznak a nyelvtudomány, a szakmák és a média képviselői valamilyen szervezeti hálóban. Erre valószínűleg kicsi az esély, ezért legalább a nyelvészeti, nyelvművelői oldalról el kellene végezni a következőket: a.) szakszerű feltárás, gyűjtés és adattárépítés b.) korpuszelemzés, az analógiás példák vizsgálata, szabálykeresés c.) ajánlások a standard formákra, az egyneműség megteremtése legalább a legfrekvenciáltabb halmazban d.) rendszertani, fogalmi tisztázás, elhelyezés a gyakorlati nyelvtanokban e.) folyamatos nyelvművelői műhelymunka a témában. Mindezekre feltétlen szükség lenne, hiszen a betűszavak a szókincsépítésünk egyik modern eszközévé váltak, és valószínűleg erre még ráerősítenek a globalizációból eredő nyelvi jelenségek is. Végezetül szólni kell arról is, hogy a betűszavak kérdése nemcsak nyelvészeti ügy, hiszen számtalan egyéb – nyelven kívüli – terület is „érintve van” mind a használat, mind pedig a szabályozás kérdésében: így a jog, az etika, az üzleti élet, a reklámtevékenység, a politika, a média, a divatjelenségek. Ezeknek megvannak a saját szempontjaik és érdekeik ebben a témában, és a nyelvészeknek ezek ismeretében kell a szakmai megoldásokat



megtalálni: azaz figyelembe kell venni azt a „nehezen emészthető” tételt, hogy „A nyelvek sorsa az őket hordozó közösségek sorsától függ, nem pedig a nyelvrendszer-tani tényezőktől.” (Kiss, 2004: 26)

### Hivatkozások:

Gyurgyák, J. (2005): *Rövidítésszótár*. Osiris Kiadó: Budapest

Keszler, B. (szerk.) (2000): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Kiss, J. (2004): *A magyar nyelv az Európai Unióban*. In: 25 év anyanyelvünk szolgálatában (tanulmánykötet). Akadémiai Kiadó: Budapest. 26-40.

Laczkó, K. – Mártonfi, A. (2004): *Helyesírás*. Osiris Kiadó: Budapest

Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Kiadó: Budapest

Sturcz, Z. (2005): Anyanyelvi akadályok a szaknyelvi közvetítési funkciókban. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – 2005: Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 69-75.



Vargáné Kiss Katalin  
Széchenyi István Egyetem

## PéNZintézetek terminológiája

A péNZintézetek nyelvhasználatának angol nyelven történő elsajátítására nemcsak a felsőoktatásban hanem a munkaerőpiacon is jelentős igény merült fel. Ezt a különböző péNZintézetek fiókigazgatói is megerősítették. Ezért a gazdasági szaknyelvoktatásban használt tananyagokat a munkaerő piaci elvárásoknak megfelelően kell kiválasztani és összeállítani. Ehhez nyújtanak segítséget a kereskedelmi bankoktól származó autentikus anyagok. A szakszókincs tanítása központi helyet foglal el a gazdasági szaknyelvoktatásban. A szakszókincs idegen nyelvű ismerete alapkövetelmény a jól képzett munkavállalók számára, mivel a globalizáció következtében az országhatárokon átnyúló pénzügyi műveleteket bonyolító bankok közvetítő nyelve az angol. Minden szaknyelv jellemzője a szakterület tárgykörével és működésével összefüggő sajátos szakszókincs. A jelen esetben elemzésre kerülő szakszókincs a pénz-és bankügyekhez, valamint a péNZintézetek tevékenységéhez kapcsolódik. A vizsgálatok alapjául egy Magyarországon működő külföldi tulajdonban lévő péNZintézet angol-magyar párhuzamos korpuszai szolgáltak. A tanulmány célja a lexikai egységek jelentéstartalmának, szerkezetének és kontextusbeli kapcsolatainak a feltárása, továbbá az elsajátításukra alkalmazott módszerek bemutatása a szaknyelvi órán.

### A terminus és a terminológia fogalmának értelmezése

A péNZintézetek terminológiájának elemzéséhez először a terminológia fogalmának nyelvészeti értelmezéséből indulok ki, melyhez a terminus-terminológia fogalompár különböző meghatározásait használok fel.

- a) **terminus:** egy vagy több szóból álló lexikai egység, amely meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelöl.  
**terminológia:** (1) terminusok, fogalmak és azok viszonyának vizsgálata, (2) terminusok gyűjtésére, leírására, bemutatására alkalmazott eljárások és módszerek összessége, (3) egy meghatározott tárgykör szókincse. (Bessé et. al. in Fóris, 2005: 33)
- b) **terminus:** nyelvtudományi szakszó, szakkifejezés, műszó; német: Terminus ← lat. *terminus* „körülhatárolt fogalom”.  
**terminus technicus:** nyelvtudományi szakszó, szakkifejezés, szakmai megnevezés.  
**terminológia:**(1) egy adott ismeretkör szakszókincse, (2) szakmai vagy tudományos nyelvezet; ← angol *terminology* (Tótfalusi, 2005: 903)
- c) **terminology:** (1) a set of all the terms related to a given subject field or discipline. (2) a discipline whose object is the systematic study of the labelling or designating of concepts particular to one or more subject fields or domains of human activity, through research and analysis of terms in context, for the purpose of documenting and promoting correct usage. (Wikipedia)<sup>1</sup>
- d) **terminology:** (1) the vocabulary of technical terms used in a particular field, subject, science, or art; *nomenclature*. (2) the study of nomenclature. ← German *Terminologie* ← Latin *terminus* (The American Heritage Dictionary of the English Language)<sup>2</sup>

A nyelvészeti szakirodalomban sokféle terminológia-meghatározással találkozhatunk. A fenti meghatározások közös vonása, hogy a terminusok a fogalmakhoz kötődnek, a terminológia pedig a fogalomrendszerhez kapcsolódik. Az elméletek többsége szerint a terminológia általában egy-egy szakterületre jellemző. Ez azonban nem minden felfogásban jelenti azt, hogy a terminológia fogalma egyenlő a szakszókincs fogalmával. Kurtán Zsuzsa (2003) *Szakmai nyelvhasználat* című könyvében Strevens (1973) és Baker (1988) alapján a szakszókincset az alábbi három csoportra osztja: **általános szókincs**, **közös szakszókincs**, valamint **specifikus szakszókincs**. A terminológia fogalma a harmadik csoport alatt értendő. Ez alapján a szakszókincsnek csak egy részét alkotja a terminológia, míg a nomenklatúra a terminológia részét képezi. Ezzel ellentétben a d) pont meghatározása szerint a terminológia azonos a nomenklatúrával (*nevezéktan*), illetve nomenklatúra vizsgálatát jelenti. Valójában azonban a nomenklatúra a terminológiának csak egy része. Ezt a felosztást a terminológia fogalom szűkebb értelmezésének tekintem.

A terminológia fogalom tágabb értelmezése azt jelenti, hogy egy nyelv szókészlete **terminusokat** és **nem-terminusokat** tartalmaz (lásd Fóris, 2005). Az a), b), c) és d) pontok definíciói alapján a terminológia egyrészt a terminusok összessége, másrészt a terminusok rendszerezésével és leírásával foglalkozó tudományág és annak módszerei. A terminusok (szakszavak) használata általában a szaknyelvekre jellemző, így tehát elsősorban a szaknyelvekben fordulnak elő. Ennek ellenére a köznyelvben is találkozhatunk velük, mivel azok „az emberi munka eszközei” (bővebben Banczerowski, 2004). A nem-terminusok is terminussá válhatnak, ha terminológiai helyzetben jelennek meg, ekkor ideiglenes terminológiai jelentést kapnak, terminológiai szerephez jutnak (bővebben Kis, 2005). Ennek alapján a *terminus* a következőképpen jellemezhető: „meghatározott, pontosan definiált fogalmi struktúrával rendelkezik”, „egyértelmű, emocionális töltés nélküli egység”, viszont „rendszerképző képességgel bír” (Banczerowski, 2004).

A terminológia fogalom szűkebb és tágabb értelmezése nem mond ellent egymásnak, pusztán a fogalom más megközelítésben történő vizsgálatát jelentik. A szűkebb értelmezés a terminológia fogalmat nyelvészeti jelenségeként mutatja be, míg a tágabb értelmezés a terminusok összességét alkotó terminológiát a kommunikációban betöltött funkciója alapján vizsgálja.<sup>3</sup>

### A szakszókincs vizsgálata

A szakszókincs vizsgálatát a HVB Bank Hungary 2002-es Éves beszámolójának (Annual Report) a Magánügyfelek és vállalkozások üzletág (Private Customers and Small Businesses Division), továbbá a Vállalti üzletág (Corporate Banking Division) fejezeteinek alapján végeztem. A szaknyelvi szókincs mindig egy adott szakterület tárgykörével és működésével függ össze. Az Éves jelentésben szereplő terminológia a bank-és pénzügyi rendszerhez kapcsolódik, a Magánügyfelek és vállalkozások üzletág, valamint a Vállalti üzletág terminusai pedig a HVB kereskedelmi bank különböző ügyfeleinek nyújtott banktevékenységekre vonatkozó fogalmakat nevezik meg.

A kontextus alapján történő szakszókincs-bővítés a nyelvi ismeretek mellett a szakmai ismereteket is gazdagítja. Az autentikus szakszövegek valós szituációkat dolgoznak fel, így az általuk hordozott információ hitelesebb és pontosabb mint a mesterséges szövegeké. A választott szövegekből a kollokációkat, a szituációs és szemantikai egységeket, valamint az összetett szavakat mutatom be.

### Kollokációk

A Nyelvészeti fogalomtár definíciója alapján a kollokáció a szavak olyan szemantikailag meghatározott kombinálhatósága, amely által a szavak különböző aktuális jelentései realizálódnak. A kollokációk automatikussá fejlesztett kifejezések, a beszéd folyamatosságának legfőbb építőkövei (Bárdos 2000: 83), amelyeket ún. előrecsomagolt építőelemként (pre-packaged building blocks) taníthatunk a leghatékonyabban (Nattinger 1995: 75). A fenti szókapcsolatok különös figyelmet érdemelnek, mivel minden szónak megvan a tipikus előfordulása. Egy szónak a jelentése sokban függ attól, hogy milyen más szavakkal lép gyakran kapcsolatba. A kollokációk segítik a nyelvtanulót annak megismerésében, hogy milyen szavak együttes előfordulása várható. A tágabb értelemben vett kollokációs kompetencia mind a nyelvi, mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai, sőt a szövegteremtő kompetenciának is központi kategóriája, így a kommunikatív kompetencia kifejezésének is egyik előfeltétele.

*A Vállalti üzletág fejezetből származó corporate terminus a credit, clients, deposit, loan portfolio, banking division terminusokkal alkot szókapcsolatot. A Magánügyfelek és vállalkozások üzletágból az ige - főnév szókapcsolatokra találhatunk bőven példát: to create a brand image, to tie up deposits, outline resource, to develop the sales channels, to fulfil the income plans, to install a new system, to launch mortgage loans, to render swift client service.*

*A szövegben lévő kollokációk elemeit összekeverve két csoportba osztjuk, amelyekből a hallgatóknak a helyes párokat kell felállítani, pl. A csoport: objectives, the product range, the division, B csoport: to expand, to lay down, to revitalise. A helyes párosítás alapján, to expand product range, to lay down objectives, to revitalise the division.*

### Szituációs és szemantikai egységek

A tanulmány alapjául szolgáló szakszövegek egyaránt alkalmazhatók a szakszókincs szituációs és szemantikai egységekben történő tanítására. A szituációs egységek (*situational sets*) a lexikai kapcsolatoknak olyan összetartozására utalnak, amelynek alapja a szöveg témája, célja és felépítése.

Ha a tanulókat arra kérnék, hogy a szövegből gyűjtsék ki a banki tevékenységekhez (*banking*) kapcsolódó terminusokat, akkor minden valószínűséggel a következőket adnák meg: *retail client, interest rate, loan portfolio, home banking, bankcards, deposits, loans, fee incomes, savings, interest rates*.

A szemantikai egységek (semantic sets) esetében a szavak a hasonló, illetve az ellentétes jelentésük alapján kapcsolódnak egymáshoz. A szinonimák és antonimák használata a szó jelentésének még élesebb megvilágítását helyezi előtérbe. A szövegből egy-egy szót kiválasztva a tanulók azt a feladatot kapják, hogy szinonimákat és antonimákat keressenek először a szöveg keretein belül, majd előző ismereteikre támaszkodva. Például: *to provide – offer, retail client – private customer, growth ↔ fall, domestic ↔ international, to decrease ↔ to rise, recession ↔ expansion*. A szinonimák és antonimák használata választékosabbá teszi a szakmai nyelvhasználatot.

## Összetett szavak

A szóképzés egyik eszköze a szóösszetétel. Mivel a pénzügyi szakszövegek jellemzője az összetett szavak használata, ezért fontos, hogy szintén a figyelem középpontjába kerüljenek. A szóösszetétel utótagja – mely rendszerint egyben az alapszó is – a morfológiai és szintaktikai tulajdonságok mellett a szerkezet általános szemantikai tulajdonságait jeleníti meg, míg az előtag az egyedi jellemzőket hordozza. A fentieket támasztják alá az alábbi példák is: *portfolio*: állomány, *deposit portfolio*: a bankban elhelyezett pénzbetétek állománya; *customers*: vásárló, ügyfél, *retail customers*: a banki szolgáltatást igénybe vevő lakossági ügyfelek; *loans*: hitelek, *mortgage loans*: jelzáloghitelek, *network*: hálózat, *branch network*: bankfiók hálózat, *management*: irányítás, kezelés; *cost management*: költségkezelés.

Az angol terminusok magyar megfelelője nem minden esetben összetett szó, hanem jelzős kifejezés, pl.: *retail customers* – lakossági ügyfelek.

## A banki üzletágak tevékenységei a szakkifejezések tükrében

A következőkben azt vizsgálom, mely banktevékenységekre vonatkoznak a terminusok által jelölt fogalmak, és hogyan viszonyulnak egymáshoz az adott tárgykörön belül.

A terminusokat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a *Magánügyfelek és vállalkozások üzletágban* a lakosság, a kisvállalkozások és egyéni vállalkozók alkotják az ügyfélkört (1. ábra). Az üzletág termékeit a betétállomány, a hitelállomány, az elektronikus szolgáltatások és a bankkártya-termékek alkotják. A betétállomány a látra szóló és lekötött betétekből, valamint forint-alapú és deviza betétekből áll. A hitelállomány a lakossági jelzáloghiteleket, az állami támogatású lakáshiteleket, valamint a fogyasztási hiteleket tartalmaz. Elektronikus banki szolgáltatásként szerepel az internetes banki szolgáltatás és a telefonos banki szolgáltatás. A bankkártyával kapcsolatban az utazási biztosítás szerepel.

1. ábra

Private Customers and Small Businesses Division<sup>4</sup>

Client base: retail customers, small businesses, sole traders

Product range: **deposit portfolio**

- sight and fixed deposits
- forint-based and foreign exchange deposits

**loan portfolio**

- retail mortgage loans
- subsidised-housing loans
- consumer loans

**electronic services**

- Internet banking service
- mobile banking service

**bankcards**

- travel insurance linked to bankcards

A *Vállalati üzletágban* az ügyfélkört a vállalatok alkotják (2. ábra). A termékskálához a vállalati betétállomány, a vállalati hitelállomány, továbbá a belső ügyfélkezelési rendszer tartozik. Az üzletág a következő vállalati hiteleket nyújtja: devizahitelek, vissza nem térítendő állami támogatású hitelek,

kedvezményes kamatozású hitelek, valamint konstrukciós hitelek. A belső ügyfélkezelési rendszer keretében az üzletág célja a gyors ügyfélkiszolgálás, valamint a cross-selling<sup>6</sup>. A magyar nyelvű terminológia esetenként részben vagy egészben megtartja az angol idegen szavakat, pl.: *mobil banking szolgáltatás, home banking, cross-selling*.<sup>7</sup>

2. ábra

Corporate Banking Division<sup>5</sup>

Client base: corporate clients

Product range: *corporate deposit portfolio*

*corporate loan portfolio*

- foreign exchange loans
- state-subsidised loans
- soft loan constructions
- construction loan

*internal client management system*

- swift client service
- cross-selling tools

A fenti üzletágak terminusai, amelyek egyben szövegekörnyezeti nyomvezetők is, alkalmasak a tárgykörrel kapcsolatos fogalomrendszer feltárására és elsajátítására.

## Összegzés

Az autentikus szakszövegek felhasználása az angol szaknyelvtanításban lehetővé teszi egy adott szakterület terminológiájának feltárását, ezáltal a nyelvtanulók valós szükségleteinek a kielégítését célozza meg. A terminológia fogalom akár szűkebb (specifikus szakszókincs), akár tágabb (szakszókincs) értelmezése segíti a nyelvtanulókat a szakszövegek jellemezőinek feltárásában. A terminológia vizsgálata a köznyelvi szavak terminológiai szerepének tanulmányozására is alkalmas, ahogy ezt a kollokációk és a szemantikai egységek bizonyos eseteiben is láttuk. A szituációs egységek terminusai, melyek szerkezetileg a legtöbb esetben összetett szóval vannak kifejezve, a szövegben „terminológiai nyomvezetőként” is használatosak.<sup>8</sup>

Osztom Alexander (1998) nézetét arra vonatkozólag, hogy a nyelvi tudás és a világról szerzett ismeretek egymással szorosan összekapcsolódnak. Az autentikus anyagok használata a szaknyelvet oktató tanárnak nemcsak a jelenségek bemutatását könnyítik meg, hanem a szakmai nyelvhasználat begyakoroltatását is. Ezen kívül a párhuzamos szövegek az angol és magyar terminusok szerkezetének összehasonlítására is alkalmasak.

## Hivatkozások

Alexander, R.J. (1997): *Content-based Business English Curricula*. EESE/7

[http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/alex/7\\_97.html](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/alex/7_97.html)

Baker, M. (1988): Subtechnical vocabulary and the ESP Teacher: an analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*. 4. 91-105

Banczerowski, J. (2004): A szaknyelvet és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128/4. 446-450.

Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Bessé, B. – Nkwenti-Azeh, B. – Sager, J. (1997): Glossary of terms used in terminology. *Terminology*. 4/1. 117-156

Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs

Kis, Á. (2005): Terminuskötés – terminológiai helyzet és a terminológiai szerep. In: Dobos, Cs. – Kis, Á. et. al. (szerk.) „Mindent fordítunk, és mindenki fordít”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. SZAK Kiadó: Bicske. 105-112

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

Nattinger, J. (1995): Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R. – McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary and Language Teaching*. *Applied Linguistics and Language Study*. Longman: London and New York

*Nyelvészeti fogalomtár*. <http://www.fogalom.hu/cstore/index.htm>

Strevens, P. (1973): Technical, Technological and Scientific English. *English Language Teaching*, 3.

*The American Heritage Dictionary of the English Language*. (2000) Houghton Mifflin Company

<http://www.bartleby.com/61/69/T0116900.html>

Tótfalusi, I. (2005): *Idégen szó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

*Wikipedia* <http://www.answers.com/terminology>

Zauberga, I. (2005): Handling Terminology in Translation. In: Károly, K. – Fóris, Á. (eds.): *New Trends in Translation Studies*. In Honour of Kinga Klaudy. Akadémiai Kiadó: Budapest. 108-116

## **Források**

Éves jelentés 2002 / Annual Report 2002 HVB Bank

## **Jegyzetek**

1. (1) Egy adott szakterület vagy tudományághoz tartozó terminusok összessége. (2) Az a tudományág, amelynek tárgya az emberi cselekvés egy vagy több szakterületéhez kapcsolódó fogalmak jelölése, amelynek során a terminusokat kontextusukban vizsgálják a rögzítés és a helyes nyelvhasználatra való ösztönzése céljából. (Fordítás a szerző)
2. (1) Egy meghatározott terület, tárgykör, tudomány vagy művészet szakszavainak összessége; nomenklatúra. (2) A nomenklatúra vizsgálata. (Fordítás a szerző)
3. A terminológia pragmatikai vonatkozásairól bővebben lásd Zauberga, 2005: 108.
4. Magánügyfelek és vállalkozások üzletág
5. Vállalati üzletág
6. Cross selling: Egy termék vagy szolgáltatás értékesítésekor egyéb más termék vagy szolgáltatás ajánlása. (A szerző meghatározása az Éves jelentés 2002 HVB Bank alapján)
7. Mobil banking szolgáltatás: a bankkártyákhoz kötődő tranzakciókról, a számlán elérhető egyenlegről lehet SMS formájában információt kapni. Home banking: elektronikus folyószámlacsomag szolgáltatás. (A szerző meghatározásai az Éves jelentés 2002 HVB Bank alapján)
8. Kiemelés a szerzőtől.





VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

---



Benke Eszter  
Budapesti Gazdasági Főiskola  
Nyelvvizsga és Továbbképző Központ

## Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok

*Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük választ, hogy megfeleltethetőek-e nyelvvizsgálataink szintjei a Közös Európai Referenciakeret szintmeghatározásainak, és összegezzük a másfél éve folyó munkánk tapasztalatait. E harmonizációs folyamatot szükségessé teszi az a tény, hogy a jelenlegi szintek és az Európa Tanács ajánlása szerinti skála szintjének megfeleltetése empirikus extern validálás nélkül történt. Míg korábban nem merült fel az igény, hogy az alap-, közép- és felsőfokú nyelvtudásszinteket empirikusan határozzuk meg, napjainkban egyre több helyről fogalmazódik meg ez az elvárás. Szükséges tehát empirikusan is igazolni, hogy nyelvvizsgarendszerünk jelenlegi szintjei milyen összefüggést és átfedést mutatnak a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel*

### Bevezetés

Az Európa Tanács értékrendszere és mérőskálája szerinti nyelvtudásszint-meghatározás nem ismeretlen a magyarországi nyelvvizsgarendszerek körében, az akkreditációs elvárásoknak megfelelően a nyelvvizsgázató intézmények el is helyezik vizsgáikat ezen a skálán. Az akkreditáció bevezetése után rendszerüket elsőként akkreditáló intézmények követik az „Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyvét” (Lengyel, 1999), amely ugyan lehetőséget ad arra, hogy az adott nyelvvizsgarendszer önállóan határozza meg szintjeit, ugyanakkor definiálja is „az államilag elismert nyelvvizsgákon” használatos szintrendszert. Ennek értelmében a középfok lefedi a B2 tartományt és átnyúlik a C1 alsó tartományába, a felsőfok pedig a C1 alsó tartományát és a C2 szintet foglalja magában. A 2004 decemberében napvilágot látott új Akkreditációs kézikönyv már egy az egyben megfelelteti a magyarországi nyelvvizsga szinteket az Európa Tanács skáláinak (AKK, 2004). Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy míg az Akkreditációs kézikönyv első kiadása 1999-ben került kiadásra, a Közös Európai Referenciakeret hivatalos, nyomtatott formában csak 2001-ben vált mindenki számára elérhetővé. Ugyan a szintekkel kapcsolatos folyamatos munka ekkor már majdnem egy évtizede folyt, és a dokumentumok mind elektronikus, mind nyomtatott formában, részleteikben hozzáférhetőek voltak, a mű végleges változata akkor jelent meg, mikor Magyarországon jó néhány nyelvvizsgarendszer akkreditációja már megtörtént.

A vizsgálatot nagymértékben motiválja az, hogy a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület már 2003 végén jelezte, hogy a közeli jövőben szükségessé válik a „tisztá” szintek kialakítása, vagyis annak kidolgozása, hogy egy adott nyelvvizsga szint csak egy ET szintnek feleljen meg. 2005-ben kormányrendelet is szabályozta már a nyelvvizsgák Európa Tanács szintrendszere szerinti besorolásának alkalmazását. Ennek fényében szorulnak átalakításra a nyelvvizsgarendszerek mérési folyamatai és mérőeszközei. Elfogadható és időszerű ez az igény, hiszen a meglévő ET skála közös hivatkozási pontot teremthet a nyelvtudás értékelésében országos és európai szinten is. Egyrészt tehát szükségessé válik empirikusan is igazolni azt, hogy az akkreditáció során intuitív módon meghatározott szintek milyen mértékben fedik az azóta már végleges formát öntött KER szinteket, másrészt ezen eredmények alapján szorulnak átdolgozásra a KER-hez képest esetlegesen „eltolt” szintek.

### A harmonizációs munka alapjául szolgáló dokumentumok

Az Európa Tanács Nyelvi Szekciójának munkacsoportja 2003 szeptemberében kézikönyvet adott ki (North et al., 2003), amelyben irányelveket fogalmaztak meg a szintmegfeleltetési folyamat elvégzéséhez. Ennek 2005-ben elkészült a magyar nyelvű változata is (North et al., 2005). A kézikönyv négy, egymással összefüggő szakaszban építi föl a szintmegfeleltetési folyamatot: az első a *familiarizációs*, ismerkedési szakasz a Közös Európai Referenciakerettel, ezt követi a *specifikációs* szakasz, amely során az adott vizsgarendszer vizsgaspecifikációi kvalitatív módon összevetésre kerülnek a Közös Európai Referenciakeret releváns kategóriáival. A folyamat harmadik lépcsője a *standardizációs* szakasz, amelyben kalibrált mintafeladatok és teljesítmények segítségével tréningezett szakértők, saját mintafeladataikból az adott szintnek megfelelő reprezentatív mintákat választanak (benchmarking), majd további mintateljesítmények KER szintjét határozzák meg (standard-setting). Végül a folyamat lezárásaként következik az *empirikus validálási* szakasz, a korábbi, elsősorban

kvalitatív adatok megerősítése kvantitatív adatokkal. A kézikönyvben szereplő útmutató összefoglalásaként a szintmegfeleltetési folyamat elvégzésére vonatkozó javaslatait fogalmazza meg North (2004) is tömör, világos és könnyen értelmezhető formában. További hasznos tudnivalókkal szolgálnak a szintmegfeleltetési folyamat elvégzésével kapcsolatosan azok az eddig elkészült esettanulmányok, amelyeket szintén az Európa Tanács Nyelvi Szekciója gyűjtött össze és adott közre (Alderson, 2003).

### **A nyelvvizsgaszint harmonizációjának előkészítése a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központjában**

#### ***A munka első szakasza***

A Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központja (BGF NYTK) 2004 májusában hozzászólott a harmonizációs munka előkészítéséhez, amely három szakaszból állt. A Központ legelőször munkacsoportot hozott létre, melynek tagjai a későbbiekben multiplikatív szerepet tölthettek be a harmadik szakasz szintmeghatározási folyamatában. A csoport a munka kezdeti stádiumában 14 főből állt. Ez a csapat angol nyelvű feladatok szintezésével foglalkozott. Fontosnak tartottuk ugyanakkor azt, hogy lehetőség szerint más nyelvek magas szintű angol nyelvtudással rendelkező képviselői is részt vegyenek a munkában. Ezzel kívántuk biztosítani, hogy a szintek ne csak nyelveken belül, hanem nyelvek között is azonos értékítéleteket képviseljenek.

A szakértők felkészítése a kézikönyv (North et al., 2003) ajánlásában szereplő lépések szerint történt. A résztvevők több lépésben és több alkalommal vettek részt a kézikönyvben javasolt familiarizációs és standardizációs szakaszon, több ott javasolt és bemutatott felkészítő tevékenységet is elvégeztek. Minden egyes szintmeghatározási folyamatot újabb ismerkedési szakasz előzött meg. Ésszerűnek tűnt, hogy a feladatok szintmeghatározását produktív feladatokon nyújtott mintateljesítmények értékelésével kezdjük, hiszen ezek esetében közvetlenül határozhatjuk meg a kialakításra kerülő szintet. Szóbeli vizsgákat és írásfeladatokat elemeztünk a projekt első fázisában. A szintmeghatározásnál az Angoff módszer (Angoff, 1971) módosított változatát alkalmaztuk. A feltáró jellegű vizsgálat a szakértői csoport tagjaitól gyűjtött adatok alapján leíró módszerek alkalmazásával megállapította azt, hogy az egyes itemek helyes megoldásához a Közös Európai Referenciakeret mely szintje által meghatározott nyelvtudás szükséges. Az összesített leíró adatok fontos információt nyújtanak arról is, hogy a szakértők véleményében mely itemek esetén tapasztalható a legnagyobb szórás. A feladatok szintjére vonatkozó szakértői véleményeket összevetettük a klasszikus tesztelméleti, valamint modern tesztelméleti paraméterekkel is. Így három forrásból kaptunk adatokat a teszt itemekre vonatkozóan: a két utóbbi forrás számszerű adatokat nyújtott az item nehézségekről, a szakértői vélemények pedig az itemek KER szerint kialakított szintjét határozták meg. A későbbiek során receptív készség mérésére használt mérőeszközök szintmeghatározásával is foglalkoztunk: szövegértés feladatokon keresztül kíséreltünk meg a megoldáshoz szükséges feltételezett olvasáskészséget vizsgálni és annak KER szerinti szintjét meghatározni.

#### ***A második és harmadik fázis***

Harmonizációs munkánk második fázisában az első szakaszban elvégzett méréseket ismételte meg középfokú német feladatokon a német nyelvet oktató csoport. Ezek után megfelelő számú „szintezett” mintafeladat és mintateljesítmény állt rendelkezésünkre saját vizsgafeladatainkból ahhoz, hogy a Központ összes vizsgáztatóját bevonjuk a harmonizációs folyamatba. Így az összvizsgáztatói harmonizációs workshopon jelenlevők mindannyian részt vettek a familiarizációs gyakorlatokon, megnézték – amennyiben az adott nyelvből rendelkezésre állt – a már kalibrált mintafeladatokat és mintateljesítményeket. Ezt követően a Központ saját vizsgáztóinak írásbeli és szóbeli mintateljesítményeit szintezték a KER skálái szerint. A munka végső fázisában az eredményeket összevetették a szakértői csoport által közösen már korábban kialakított értékítéletekkel, és megvitatták a szintmeghatározással és a skálákkal kapcsolatosan felmerülő problémákat. A munka végén vizsgáztatóinkat kérdőív segítségével kértük meg harmonizációs tapasztalataikról.

#### ***Eredményeink***

Eddig elvégzett munkánk során két területen tudunk empirikus eredményeket felmutatni. A BGF NYTK 6 nyelvből rendelkezik olyan középfokú írásbeli és szóbeli *mintateljesítményekkel*, amelyeket a KER szintmeghatározása szerint értékeltünk. Elkezdtük a *feladatok szintmeghatározását* is, amikor

nem közvetlenül a teljesítményt, hanem a feladatokon keresztül az azok megoldásához szükséges feltételezett nyelvtudásszintet vizsgáljuk. A feladatok megegyező validitását saját tesztheink és kalibrált mintateszteken nyújtott teljesítmények eredményének korrelációja segítségével értékeltük.

### Szaknyelv és a Közös Európai Referenciakeret

Szaknyelvi vizsgáinkat a KER általános nyelvtudást mérő skálái segítségével színteztük. Számos esetben a saját és a KER szerinti skálák teljes átfedést mutattak, pl. a nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái részben szereplő kommunikatív nyelvi kompetenciát összetevő skálák esetében (grammatikai kompetencia, koherencia, kohézió, stb.). Bizonyos esetekben ugyanakkor rugalmasan kellett a deskriptorokat alkalmazni, pl. az általános lexikát szakszókincsé kellett gondolatban transzponálni. A skálák szövegének elemzésével nyert adataink alapján kirajzolódik a KER sajátos szaknyelv definíciója, amely szerint A2 szinttől B1 felé haladva a nyelvtanuló tud a *munkájával, foglalkozásával és állásával* kapcsolatos témakörökben egyszerűen kommunikálni. B2-től C1 felé haladva *szakterületén, szakirányú témákban* megfelelően kommunikál, *szakkifejezések* használatával jellemezhető szaknyelvi jártassága. C1-től C2 felé haladva pedig *szakterületén túl* is magabiztosan használja a nyelvet.

A fentiek igazolásul idézünk néhány szakmai nyelvhasználatra vonatkozó állítást a deskriptorokból:

1. táblázat. Közös Referenciaszintek: általános szintrendszer (33. old)

**B2** megérti ... a **szakterületének** megfelelő szakmai beszélgetéseket is.

2. táblázat. Közös Referenciaszintek: önértékelési táblázat

#### **A2 Összefüggő beszéd**

Több fordulattal és mondatlal egyszerű módon le tudom írni ... jelenlegi és legutóbbi

#### **munkahelyemet**

#### **B1 Beszélgetés**

Ismerős témákra ( ... **munka**) vonatkozó beszélgetésekben felkészülés nélkül is részt tudok venni.

#### **C1 Olvasás**

Megértem a **szakcikkeket** ...

#### **C2 Olvasás**

Könnyedén el tudok olvasni ... **szakcikkeket**

*Folyamatos monológ (74. old)*

**A2** Ismertetni tudja környezetének mindennapi aspektusait, pl. **állással** kapcsolatos élményt.

*Kreatív írás (78. old.)*

**B1** Összefüggő mondatokban tud írni környezetének mindennapi aspektusairól, pl. **állással** ... kapcsolatos élményekről.

*Általános beszédértés (82. old.)*

**B2** Meg tudja érteni a standard beszélt nyelvet ... ismerős és ismeretlen témákat ... amelyek a ... **szakmai életben** általában előfordulnak

**C1** Eleget meg tud érteni ahhoz, hogy követni tudjon hosszabb beszédet **szakterületén** kívül...

*Beszédértés élőben, a közönség tagjaként. (83. old.)*

**C2** Követni tud olyan szakmai témájú előadásokat ... amelyek ismeretlen **szakkifejezéseket** tartalmaznak.

*Általános szövegértés (85. old.)*

**A2** Számára ismerős témákban meg tud érteni olyan egyszerű, rövid szövegeket, amelyek ... **foglalkozással** kapcsolatos nyelvezetet tartalmaznak.

**B1** Kielégítő szinten meg tud érteni a **szakterületéhez** vagy érdeklődési köréhez kapcsolódó, lényegre törő tényszerű szövegeket,

**C1** Meg tud érteni hosszú, összetett szövegeket minden részletükben, akár kapcsolódnak a **szakterületéhez**, akár nem.

*Olvásás információszerezés és érvek keresése céljából. (86.old)*

**B2 Szakterületén** belül ki tud szűrni információt ... magasan specializálódott szakmai forrásból. Meg tud érteni szakterületén kívül eső szakirányú cikkeket, amennyiben időnként használhat szótárt.

*Instrukciók olvasása (87. old.)*

**B2** Meg tud érteni **szakterületével** kapcsolatos hosszú, összetett utasításokat, ... amennyiben újraolvashatja a nehéz részeket.

**C1** Minden részletében meg tud érteni... hosszú, összetett útmutatást, akár kapcsolódik a **szakterületéhez**, akár nem, amennyiben újraolvashatja a nehéz részeket.

*Általános beszédértés (82. old.)*

**B1** Meg tudja érteni a tényszerű információ lényegét ... **munkával** kapcsolatos témákban...

**B2** ... meg tudja érteni a ... **szakterületével** kapcsolatos szakmai megbeszéléseket

**C1** Eleget meg tud érteni ahhoz, hogy követni tudjon hosszabb beszédet **szakterületén** kívül elvont ... témákban.

*Anyanyelvű beszédpartner megértése (90. old.)*

**C2** Bármilyen anyanyelvű beszélőt meg tud érteni, még **szakterületén** kívül eső elvont és összetett szakirányú témában is ...

**C1 Szakterületén** kívül eső elvont és összetett **szakirányú** témákat is részletesen meg tud érteni, bár szükség lehet egyes részek megerősítésére .

### Tapasztalataink

Az összesített munkaórák száma, amelyet a harmonizációs folyamatban résztvevő szakértők a szintmegfeleltetési projektbe fektettek igazolja azt, hogy ez a munka megbízhatóan csak igen nagy szellemi energia és idő ráfordításával, és nem utolsó sorban nagyfokú szakmai érdeklődéssel és elhivatottsággal végezhető el. Az előzményként – elsősorban angol nyelven – megjelent háttérkutatások ismerete elengedhetetlen, továbbá a folyamatosan megjelenő esettanulmányok figyelemmel kísérése, valamint azok tapasztalatainak felhasználása jelentősen hozzájárul a szintmegfeleltetési munka eredményességéhez.

A szintmegfeleltetési folyamatot célszerű a produktív készségeket mérő tesztekkel kezdeni, mivel ezeknél a teljesítményt közvetlenül tudjuk értékelni, és nem a feladaton keresztül, indirekt módon kell egy feltételezett teljesítmény szintjét meghatározni. A Közös Európai Referenciakeret magyar nyelvű fordítása mellett tanácsos az eredeti angol szöveghez visszatérni abban az esetben, ha valamely kifejezés jelentése nem egyértelmű. Eddigi munkánk tapasztalatai alapján három területen léphetnek fel nehézségek. Problémát jelenthet a kevésbé gyakran oktatott nyelvek esetén a megfelelő számú szakértőből álló team létrehozása. A szaknyelvi vizsgák szakmai aspektusainak értékeléséhez, továbbá a kétnyelvű vizsgafeladatokhoz nincsenek megbízhatóan alkalmazható szintleíró sávok. Tapasztalataink szerint ugyanakkor – amennyiben a vizsgarendszer szaknyelv-konstruktuma ezt lehetővé teszi –, hatékonyan alkalmazhatók a jelenleg rendelkezésre álló skálák is a szaknyelvi feladatok és teljesítmények szintmeghatározásához. Ambiciózus vállalkozás lenne megismételni azt a folyamatot, amely segítségével a KER skálák kialakultak (North, 2000), és mások által kidolgozott skálákra sem érdemes várni. Ehelyett szükséges minél több tapasztalatot gyűjteni arra vonatkozóan, hogy melyek azok a szaknyelvhasználati aspektusok, amelyek esetében a KER skálák egyáltalán nem használhatóak vagy esetlegesen torz értékelést eredményeznek. Fontos kritikusan átvizsgálni jelenleg használt értékelésskáláinkat, hogy vajon azok deskriptoraiban milyen gyakorisággal és milyen súllyal szerepelnek a KER-rel össze nem hangolható szaknyelvhasználati aspektusok. A szaknyelvi vizsgák és a KER szintek megfeleltetése során érdemes elsősorban a vizsgaspecifikációkat, mint a vizsga szaknyelvi aspektusának elsődleges meghatározóját vizsgálni.

A szintillesztés megbízhatóságát az eredmények alapján két tényező befolyásolhatja igen komoly mértékben. Egyrésztől a nem megfelelő teszt itemek: megalapozottnak látszik tehát az az állítás, hogy külső validálásra csak azok az itemek alkalmasak, amelyek belső validitással rendelkeznek. A másik fontos tényező, amelynek kulcsszerepe van a szintmeghatározási folyamatban: a familiarizáció megfelelő szintje, vagyis a viszonyítási alapul szolgáló szintbesorolási skálák megfelelő ismerete és azonos interpretációja.

Ugyan jelenleg harmonizációs munkáknak csak a kezdeti szakaszában vagyunk, mégis elmondhatjuk, hogy törekszünk nyelvvizsgaszintjeinkre vonatkozó intuíciónkat mérésrel és értékeléssel alátámasztani. A nyelvvizsgáztatással szemben támasztott két alapvető követelmény az elszámoltathatóság és transzparencia. A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központja fontos céljának tekinti, hogy ezeket az igényeket megfelelő szakmai szinten teljesítse. A tapasztalatok megosztása és hasznosítása nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a Közös Európai referenciakeret új nyelvtudásszint meghatározási rendszere valóban közös legyen.

### Hivatkozások

- Akkreditációs Kézikönyv.* (2004): <http://www.nyak.hu/nyat/kezikonyv.asp>
- Alderson, J. C. (ed.) (2003): *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Case studies.* Council of Europe Publishing: Strasbourg
- Angoff, W.H. (1971): Scales, norms, and equivalent scores. In R.L. Thorndike (ed.) (1971): *Educational measurement.* American Council on Education: Washington DC
- Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.*(2001). Cambridge University Press: Cambridge
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* (2002): Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.: Pilisborosjenő
- Lengyel, Zs. (ed.). (1999): *Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve.* Professzorok Háza. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ: Budapest
- North, B. (2000): *The development of a common framework scale of language proficienc.* Peter Lang Publishing: New York
- North, B. (2004): Relating assessments, examinations, and courses to the CEF. In: K. Morrow (ed.) (2004): *Insights from the Common European Framework.* Cambridge University Press: Cambridge
- North, B. et al. (2003): *Relating language examinations to the Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEF).* Manual, Preliminary pilot version Council of Europe Publishing: Strasbourg
- North, B. et al. (2005): *Nyelvvizsgák illeszkedése a Közös Európai Referenciakerethez.* Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. <http://www.nyak.hu/>





Dévény Ágnes – Loch Ágnes  
Budapesti Gazdasági Főiskola  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet  
KVIFK Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék

## Teljesítmény-önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében

*A pedagógiában az önértékelésnek két alapvető fajtáját különböztethetjük meg a tanulási folyamatban betöltött szerepe alapján: a fejlődés-központú és a teljesítmény-központú önértékelést. A tanulói/vizsgázói önértékelés mindezeket túl hozzájárulhat más mérési-értékelési eszközök vagy folyamatok validálásához. A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ gazdasági nyelvvizsgájával kapcsolatosan kérdőíves felmérést végeztünk annak feltárására, mennyiben találják alkalmas és autentikus mérőeszköznek az egyes vizsgafeladatokat a résztvevők. Adatokat gyűjtöttünk arról is, milyenek ítélték a vizsgázók saját teljesítményüket, így lehetőségünk volt az önértékelés eredményeit a valós vizsgaeredményekkel összevetni. Ennek az elemzésnek az eredményeit mutatjuk be dolgozatunkban.*

### Önértékelés a pedagógiában

Az önértékelés természetes emberi tevékenység. Talán nem vagyunk mindig tudatában, de folyamatosan értékeljük önmagunkat: viselkedésünket, teljesítményünket vagy emberi kapcsolatainkat. Ennek ellenére a pedagógiában hosszú időn át elhanyagolt terület maradt a tanulói önértékelés. A 20. század utolsó évtizedeiben, amikor a figyelem a tanulói igények és elvárások, a tanulói autonómia és a tanuló-központú tantervek felé fordult, az önértékelés lehetőségeinek és jelentőségének kutatása is megkezdődött (Bachman – Palmer, 1996; Coombe, 2002).

Az önértékelés fogalma a szakirodalomban nem eléggé tisztázott; változatos tevékenységeket és folyamatokat tartalmazhat (Gardner, 2000). Saito (2003) az önértékelésnek két alapvető fajtáját különbözteti meg a tanulási folyamatban betöltött szerepe alapján: a fejlődés-központú és a teljesítmény-központú önértékelést. A fejlődés-központú önértékelés célja a tanulási folyamat értékelése, vagyis a tanulás során létrejött változások nyomon követése, elemzése és értékelése. Az önértékelésnek tárgya lehet a tanulási folyamat bármely aspektusa, mint például a készségek fejlődése, a tudásban bekövetkezett változások, különböző teljesítmények, a tanuláshoz való viszony, a tanulási stílus változása stb. Ily módon az értékelés nem csupán egy tanulási folyamat lezárását követő tudás-ellenőrzés, hanem a tanulási folyamat szerves része (Finch – Sampson – Miller, 2000) Bár az ilyen típusú önértékelésnek a validitását és megbízhatóságát igen nehéz ellenőrizni, számos kutatás megerősíti, kedvező hatását a motiváció, a tanulói autonómia és a tényleges tanulási eredmények vonatkozásában (Saito, 2003; Finch – Taeduck, 2002; Hancock, 1994; Oscarsson, 1989).

Az önértékelés másik fajtája a teljesítményre fókuszál. A teljesítmény-orientált értékelési módszerek általában a szelekció vagy a minősítés részét képezik. A minősítés gyakran jelentősen befolyásolja az értékeltek aktuális vagy jövőbeni helyzetét. Ilyen körülmények között az önértékelés alkalmazása erősen vitatható, ezért az oktatási szakemberek általában elutasítják. Kevésbé kockázatos helyzetekben azonban a tanulói teljesítmény-önértékelés jól kiegészítheti a hagyományos mérési-értékelési eljárásokat, és értékes visszajelzést nyújthat a tanulási folyamat minden résztvevője számára (tanár, tanuló, vizsgáztató, tananyagíró stb.). Todd (2002) szerint a számszerűsíthető globális önértékelés és az osztályozás tanulói formái igenis figyelembe vehetők a végső tanári értékelés során, legyen az év végi osztályzat, százalékos teljesítmény-meghatározás vagy vizsgaeredmény. Erre a célra az értékelő skálák vagy a 'checklist' típusú kategóriák alkalmasak lehetnek, amennyiben a nyelvtanulók konkrét nyelvi teljesítményeihez, feladat-megoldásaihoz kapcsolódnak. Egy konkrét feladat teljesítésének a tapasztalata adja ugyanis azt a fogódzót, ami az értékelést konkrétta és a lehetőségeken belül objektívva teszi.

Az önértékeléssel kapcsolatos kutatási eredmények érthető módon igen változatosak (Gardner, 2000; Roeber – Powers, 2005; Benke, megjelenés alatt), hiszen az önértékelések megbízhatóságát és más értékelési módszerekkel való összevethetőségét számos tényező befolyásolja az értékelés tárgyát képező ismeretanyag vagy készség jellegzetességeitől a szülői/tanári elvárásokig vagy a kulturális kontextusig. Néhány esetben az önértékelés eredményei erős korrelációt mutattak más mérési eszközök eredményeivel, míg más vizsgálódások inkább a különbségekre mutatnak rá (Gardner, 2000; Oscarsson, 1998). Az önértékelés szubjektivitását némileg csökkentheti, ha a tanulók pontosan tisztában vannak az értékelés konstrukciójával (vagyis hogy mit is értékelünk pontosan), és világos instrukciókat, esetleg értékelési kritériumokat kapnak az értékeléshez.

Az önértékelés teljesítmény-központú alkalmazása az elért eredmények egy adott időpontban történő számbavételére irányul. Ily módon a kritérium-orientált értékelés körébe tartozik, vagyis az értékelés célja a megszerzett tudásnak vagy az elért készségi szintnek egy meghatározott kritérium-rendszerhez való hasonlítása vagy viszonyítása. A kritérium-rendszer részletesen meghatározza az ismereteknek és készségeknek adott kontextusban elérhető optimális körét és ehhez az optimumhoz képest meghatározza a teljesítés szintjeit. Amennyiben az önértékelés világosan megfogalmazott teljesítmény-leírások, szint-meghatározások alapján történik, kritérium-orientált értékelésről beszélhetünk. Mindez természetesen önmagában nem tudja biztosítani az értékelés megbízhatóságát vagy objektivitását.

A tanuló/vizsgálói önértékelés éppen ez utóbbi formája hozzájárulhat más mérési-értékelési eszközök vagy folyamatok validálásához. Alderson (2000) a tesztfelkészítés és validálás szerves részének tekinti a teszteredmények más mérési eszközök eredményeivel való összevetését. Ilyen más mérési eszköznek tekinti a tanári vélemények és osztályzatok mellett a nyelvtanulók önértékelését is. Az eredmények a tesztek felszíni validitásán (face validity) túl, a tartalmi, a párhuzamos (concurrent) és a szerkezeti (construct) validitás vizsgálatához is hozzájárulhatnak.

## A kutatás

A Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ gazdasági nyelvvizsgájának a felszíni validitás-vizsgálatával kapcsolatosan kérdőíves felmérést végeztünk a vizsgázók és vizsgáztatók körében annak feltárására, mennyiben találják alkalmas és autentikus mérőeszköznek az egyes vizsgafeladatokat a résztvevők (Dévény – Loch, 2005). A vizsgálat során a vizsgahelyzet teljesítményre gyakorolt hatásának felmérésére adatokat gyűjtöttünk arról is, milyennek ítélték a vizsgázók saját teljesítményüket.

## Eredmények

### A szóbeli vizsgán nyújtott teljesítmény megítélése

A vizsgálat első fázisában 56 fő szóbeli vizsgázótól gyűjtöttünk adatokat, akik mindannyian angol nyelvű gazdasági nyelvvizsgát tettek. A kérdőívet közvetlenül a szóbeli vizsgát követően töltötték ki, amikor még nem ismerték elért pontszámukat. Saját teljesítményük megbecsülésére két kérdést tettünk fel: (1) mennyiben tükrözte, saját megítélésük szerint, a vizsgán nyújtott teljesítményük tényleges nyelvtudásukat, és (2) amennyiben nem a tudásuknak megfelelően teljesítettek, teljesítményük jobb vagy rosszabb volt-e tényleges nyelvtudásuknál. A vizsgázóktól azt kértük, hogy minden szóbeli vizsgarészre/vizsgafeladatra (1. táblázat) külön reflektáljanak. Ez megfelel Todd (2002:16) elvárásainak, aki szerint az önértékelést mindig konkrét feladatteljesítéshez kell kötni.

1. táblázat

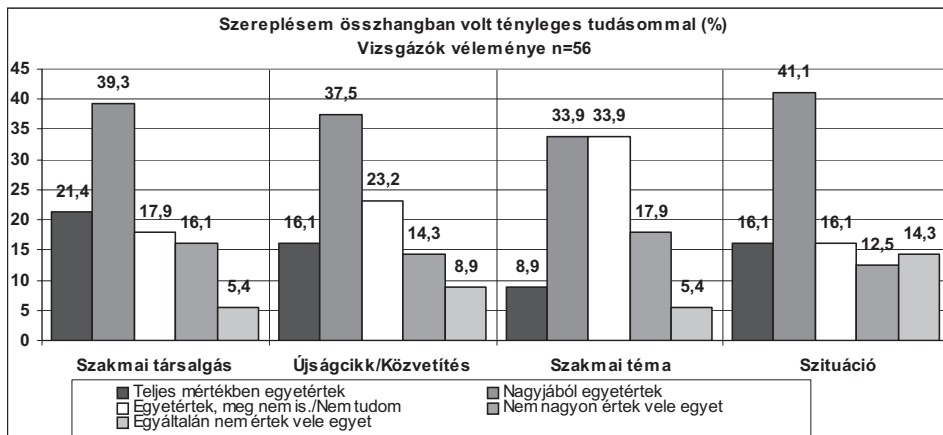
A középfokú szóbeli vizsga feladatainak leírása

<i>A középfokú szóbeli vizsga részei</i>	<i>A feladat leírása</i>
<b>Szakmai társalgás</b>	Interjú-jellegű társalgás a jelölttel a tanulmányaival, választott szakmájával kapcsolatosan
<b>Szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven</b>	Gazdasági témájú idegen nyelvű újságcikk tartalmának ismertetése
<b>Irányított beszélgetés szakmai témáról (szakmai téma)</b>	Beszélgetés szakmai témákról
<b>Szituációs társalgás</b>	Üzleti megbeszélés, tárgyalás a vizsgázatóval megadott szituáció és szerepkártya alapján

A vizsgázók a *Szakmai társalgás* feladat esetében szereplésüket úgy ítélik meg, hogy az összhangban volt tényleges tudásukkal. A válaszadók kb. 61 %-a nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladatban való szereplése összhangban volt tényleges tudásával. De magas a bizonytalankodók és elutasítók aránya is (1. ábra). A többi feladat esetében szereplésüket úgy ítélik meg, hogy az közepes mértékben volt összhangban tényleges tudásukkal. A bizonytalankodók aránya a *Szakmai téma* esetén a legmagasabb, kb. 34%. Az elutasítók aránya a *Szituáció* esetén a legmagasabb, kb. 27%, de a többi feladat esetén is magas, mindenhol 20% fölötti.

1. ábra

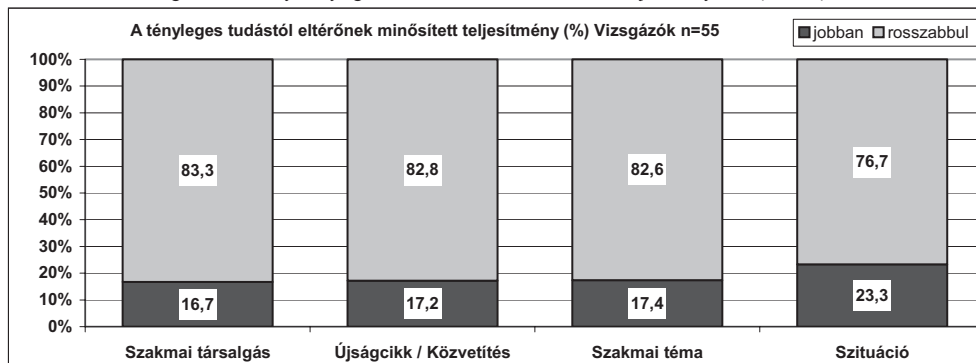
A vizsgázók véleménye tényleges tudásuk és szereplésük összehangjáról (Szóbeli)



Fenti vizsgálattal kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy vajon azok a vizsgázók, akik teljesítményük és tényleges tudásuk között különbséget jeleztek, a vizsgán nyújtott aktuális teljesítményüket jobbnak vagy rosszabbnak ítélték-e meg, mint nyelvtudásukat általában. Az egyet nem értőket 100%-nak tekintve, megállapítható, hogy ezen vizsgázók túlnyomó többsége teljesítményét negatívan ítélte meg (2. ábra).

2. ábra

A vizsgázók véleménye tényleges tudásuktól eltérőnek minősített teljesítményükről (Szóbeli)



Az adatgyűjtés korlátozott volta nem adott lehetőséget következtetések levonására, ugyanakkor e szerény eredmények inspirációt jelentettek a további, módszertanilag alaposabb vizsgálódásra.

## Az írásbeli vizsgán nyújtott teljesítmény megítélése

### A vizsgálat 1. fázisa

Az írásbeli vizsgafeladatokkal (2. táblázat) kapcsolatban 157 kérdőív került kitöltésre, és ugyanakkor lehetőség volt arra, hogy a válaszokat a teljes vizsgapopuláció tényleges vizsgaeredményeivel összevessük. A kérdőívben az alábbi az egyéni teljesítményhez kapcsolódó kérdések szerepeltek: (1) mennyiben tükrözte, saját megítélésük szerint, a vizsgán nyújtott teljesítményük tényleges nyelvtudásukat; (2) amennyiben nem a tudásuknak megfelelően teljesítettek, teljesítményük jobb avagy rosszabb volt-e tényleges nyelvtudásuknál; (3) milyennek értékelik a feladatok nehézségi szintjét; (4) önrétekelésük alapján várhatóan milyen pontszámot fognak elérni az egyes feladatokon?

2. táblázat

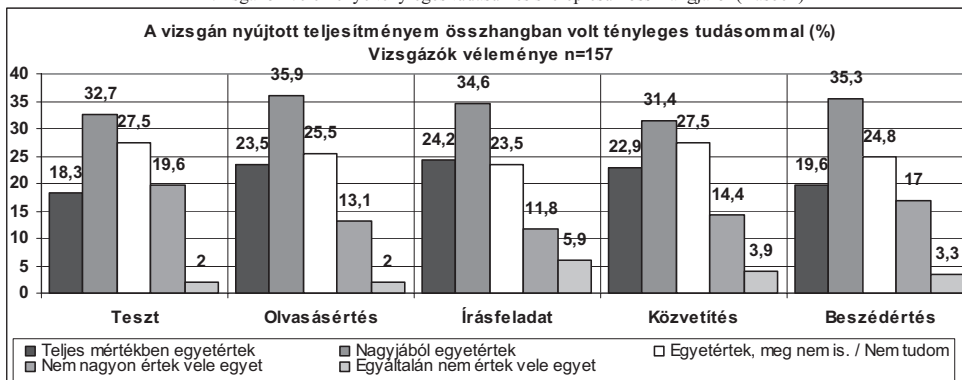
A középfokú írásbeli vizsga feladatainak leírása

<i>A középfokú írásbeli vizsga részei</i>	<i>A feladat leírása</i>
<b>Írott szöveg értése</b>	Két autentikus sajtószöveg olvasását követően 3-4 szövegeértést ellenőrző feladat megoldása
<b>Nyelvismereti és lexikai teszt</b>	Nyelvismeretet/nyelvhelyességet ill. szakmai szókinccset ellenőrző feladatok megoldása
<b>Közvetítés</b>	Rövid magyar nyelvű szöveg tartalmának közvetítése idegen nyelvre, írásban
<b>Szakmai szöveg írása</b>	Szakmai jellegű szöveg (pl. levél) írása szótárhasználat nélkül
<b>Hallott szöveg értése</b>	Hangzó szövegekhez kapcsolódó értést ellenőrző feladatok megoldása

A leíró statisztikai vizsgálatok alapján nem mutatkozik lényeges különbség az egyes feladatok között annak tekintetében, hogy a vizsgázók szereplésüket összehangban levőnek érezték tényleges tudásukkal (3. ábra). A vizsgázók 54-60 %-a egyetért azzal, hogy a feladatban való szereplése összehangban volt tényleges tudásával. A bizonytalankodók aránya a *Teszt* és a *Közvetítés* esetén a legmagasabb: 27,5%. Az elutasítók aránya a *Teszt* és a *Beszédeértés* esetén a legmagasabb 20-22%.

3. ábra

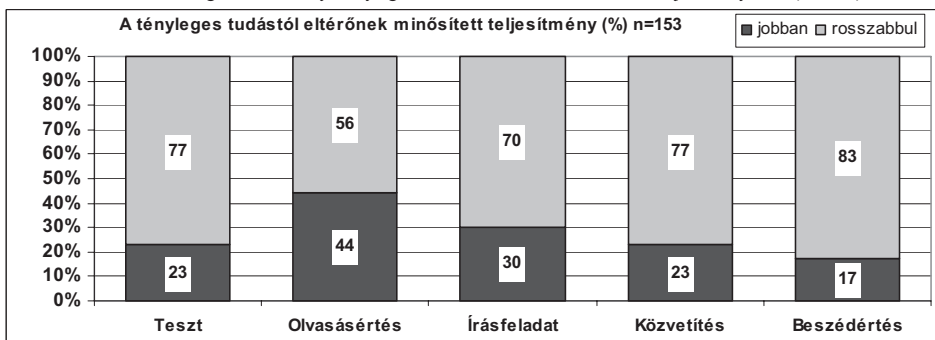
A vizsgázók véleménye tényleges tudásuk és szereplésük összehangjáról (Írásbeli)



Az egyet nem értőket 100%-nak tekintve, a százalékos arányok azt mutatják, hogy ezen vizsgázók túlnyomó többsége teljesítményét negatívan ítélte meg, különösen a *Teszt*, a *Közvetítés* és a *Beszédeértés* feladatok esetén (4. ábra).

4. ábra

A vizsgázók véleménye tényleges tudásuktól eltérőnek minősített teljesítményükről (Írásbeli)



A teljes vizsgázói populáció valós vizsgaeredményeit a megkérdezett vizsgázók becstült eredményeivel összevetve, azt tapasztalhatjuk, hogy a becstült értékek mindenütt magasabbak, tehát a vizsgázók önértékelésük alapján jobb eredményeket vártak (3. táblázat, 3-4.sor).

3. táblázat

A feladatok nehézsége és a vizsgázók valós vs. becstült pontszámai

		Teszt	Olvasás- értés	Írás	Közvetít- és	Beszéd- értés	
1	A feladat nehézségi mutatója a teljes vizsgázói populációban (n=2286)	$p=0,49$	$p=0,73$	$p=0,63$	$p=0,56$	$p=0,47$	
2	A feladat nehézségi szintje a megkérdezettek önértékelése alapján (%) (n=157)	nagyon nehéz	47,5%	27,7%	30,3%	32,6%	51,1%
		közepes nehézségű	18,4%	24,1%	23,2%	29,1%	21,3%
		nagyon könnyű	34%	48,2%	46,5%	38,3%	27,7%
3	A teljes vizsgázói populáció valós átlagos pontszáma (n=2286)	11,28	13,77	12,61	5,75	11,34	
4	A megkérdezettek becstült átlagos pontszámai (n=157)	12,47	14,01	13,36	6,21	12,84	
5	A valós és becstült pontszámok összevetése – t-próba	$p=0,000$	$p=0,813$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	

A t-próba tanúsága szerint (3. táblázat, 5.sor), az *Olvasásértés* feladat kivételével valamennyi feladat esetén a **becstült értékek szignifikánsan magasabbak** voltak a valós pontszámoknál. Ez különösen annak fényében érdekes, hogy ellentmond a 4. ábrán látottaknak, ahol a megkérdezettek teljesítményüket jóval rosszabbnak ítélték, mint tényleges nyelvtudásukat.

Megnéztük az egyes feladatoknak a teljes vizsgázói populációra vonatkozó nehézségi mutatóját, és összevetettük azzal, hogy a vizsgázók szubjektív megítélésük alapján mennyire tartották nehéznek, vagy könnyűnek az egyes vizsgafeladatokat (3. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a feladatok általában jól diszkriminálnak, bár az *Olvasásértés* feladat az adott populáció számára egy kissé könnyű volt. A vizsgázók a *Teszt* feladatot, és a *Beszédértés* feladatot találták a legnehezebbnek, ennek ellenére várható pontszámukat szignifikánsan magasabbra becstülték, mint a teljes populáció valós átlagos pontszáma. Az *Olvasásértés* és az *Írás* feladatot a vizsgázók közel 50 %-a könnyűnek ítélte. Ezt az *Olvasásértés* feladatnál a valós pontszámok visszaigazolták, az *Írás* feladat esetében azonban szignifikáns a különbség a valós és a becstült pontszámok között. A *Közvetítés* feladattal kapcsolatban a vélemények jobban megoszlottak, bár a vizsgázók közel 40 %-a inkább könnyűnek ítélte, és várható pontszámát szignifikánsan magasabbra becstülte.

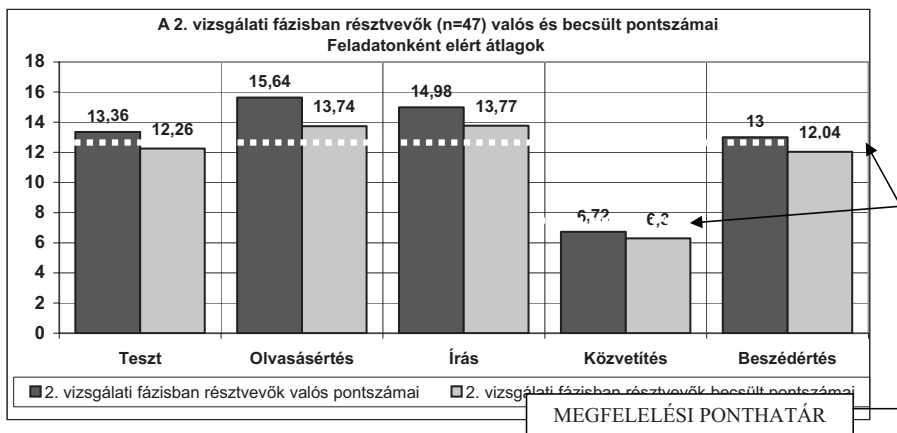
### A vizsgálat 2. fázisa

Az általános tendenciák felmérésén túl egy kisebb mintán (47 fő) lehetőségünk volt az önértékelés eredményeit a valós vizsgaeredményekkel összevetni. Adatvédelmi okok miatt csak azon vizsgázók valódi eredményeit tudtuk feldolgozni, akik pontszámaikat az eredmények véglegesítése után önként a rendelkezésünkre bocsátották. A vizsgálat gyengesége, hogy mind a 47 válaszadó sikeres vizsgázó volt. Ugyanakkor, feltételezve, hogy a sikeres vizsgázók valóban megbízhatóbb nyelvtudással bírnak, a vizsgázók önértékelésének összevetése a vizsgáztatói értékeléssel hasznos információt nyújthat az önértékelés validításáról, és további kérdések megfogalmazásához vezethet.

Az önkéntes válaszadók (n=47) minden vizsgafeladat esetén jóval a megfelelési ponthatár (*Teszt, Olvasásértés, Írás, Beszédértés*: 12 pont; *Közvetítés*: 6 pont) felett teljesítettek és a t-próba tanúsága szerint szignifikánsan magasabb átlagos pontszámot értek el egy-egy feladaton, mint a teljes vizsgázói populáció (n=2286) ( $p<0,01$  minden feladat esetében).

5. ábra

A 2. vizsgálati fázisban résztvevő önkéntes válaszadók valós és becscsült pontszámainak átlaga



Már a pontszámok átlagából is látszik, hogy a valós és a becscsült pontértékek éppen ellenkezőképpen mozognak, mint a 157 fős minta és a teljes vizsgázói populáció összehasonlításakor (5. ábra). A valós vizsgapontszámok ebben a vizsgálatban minden esetben meghaladják a becscsült értékeket. T-próbát végeztünk annak megállapítására, hogy szignifikáns-e ez a különbség. A vizsgálat tanúsága szerint a valós pontszámok átlaga a 47fős mintánál, a *Közvetítés* feladat kivételével, minden esetben szignifikánsan magasabb, mint a becscsült pontszámok átlaga ( $df=46$ ,  $p<0,05$  minden feladat esetében). A két minta viselkedése közötti különbség okait egyelőre csak találgatni lehet – ez újabb vizsgálatokat igényelne. Mindenesetre valószínűsíthető, hogy azok a vizsgázók vállalták önként, hogy nevüket is adják a vizsgálathoz, akik eleve biztosabbak voltak nyelvtudásukban, és okkal remélhették, hogy sikeres vizsgaeredményeikről számolhatnak majd be. Tehát lehetséges, hogy a két vizsgálatban szereplő minta viselkedése közötti különbségnek pszichés okai vannak. Az is érdekes különbség, hogy míg az 1. vizsgálati fázisban ( $n=157$ ) nincs szignifikáns korreláció a valós és becscsült vizsgaeredmények között, addig a 2. vizsgálati fázisban ( $n=47$ ) a valós és a becscsült vizsgaeredmények pozitív szignifikáns korrelációt mutatnak (*Teszt*  $r=0,426$ ; *Olvasásértés*  $r=0,532$ ; *Írás*  $r=0,310$ ; *Beszédértés*  $r=0,612$ ). A *Közvetítés* feladat esetén nincs korreláció a két érték között.

## Összegzés

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgázóknak csak mintegy 50 %-a érezte úgy, hogy teljesítménye összhangban volt tényleges tudásával, és 20 %-uk határozottan úgy vélte, hogy teljesítménye nem tükrözte tudását. Utóbbiak 60-80 %-a, feladatonként eltérő mértékben, alulteljesítésről számolt be. A kérdőíves felmérésnek ezt az eredményét megerősíti az is, hogy a vizsgázók önértékelésük alapján minden feladaton jobb eredményt vártak. Felmerül a kérdés, vajon ezek az eredmények mit tükröznek: valós alulteljesítést vagy a helyes önértékelés hiányosságait, és amennyiben valós alulteljesítésről van szó, mennyiben magyarázható ez a vizsga jellemzőivel vagy a vizsgázói tulajdonságokkal. Ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek.

## Hivatkozások

- Alderson, C. (2000): *Testing reading*. CUP: Cambridge
- Bachman, L. F. – Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. OUP: Oxford
- Benke, E. (megjelenés alatt): Introspektív értékelés - önértékelés a Nyelvi Útlevéllel
- Coombe, Ch. (2002): Self-assessment in language testing: reliability and validity issues. *Karen's Linguistics Issues: Free Recourses for Teachers & Students of English*, January 2002, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess.html>
- Dévény, Á. – Loch, Á. (2005): Miről szól a nyelvvizsga? Vizsgázók és vizsgázatók feladatértékelése a szaknyelvi vizsgán. *Iskolakultúra* 15/12. 85-98
- Finch, A. – Sampson, K. – Miller, M. (2000): Report on oral testing and criterion referencing. Seoul National University of Technology Language Center, <http://www.e4in1.com/finchpark/courses/assess/report.htm>
- Finch, A. – Taeduck, H. (2002): Oral testing and self-assessment. The way forward. *Karen's Linguistic Issues*. 2002. október <http://www3.telus.net/linguisticsissues/oraltesting.html>

- Gardner, D. (2000): Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letter*, 7, Autonomy in Second Language Learning, 49-60. Universitat Autònoma De Barcelona. Department De Filologia Anglesi I Germanística
- Hancock, C. R. (1994): Alternative assessment and second language study: What and Why? *ERIC Digest*. Forrás: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ERIC azonosító: ED376695  
<http://www.ericdigest.org/1995-2/language.htm>
- Oscarsson, P. (1998): Learner self-assessment of language skills. *IATEFL TEA SIG Newsletter*. Nov. 1998
- Roever, C. - Powers, D. E. (2005): *Effects of language of administration on self-assessment of language skills*. *TOEFL Monograph Series*. Educational Testing Service
- Saito, Y. (2003): The use of self-assessment in second language assessment. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. Teacher College, Columbia University  
[http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/Saito\\_Forum.pdf](http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/Saito_Forum.pdf)  
<http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/forum2003.htm>
- Todd, R. W. (2002): Using self-assessment for evaluation. *English Teaching Forum*. Vol. 40. No. 1. January 2002 On-line version. Bureau of Educational & Cultural Affairs U.S. Department of State: Washington. p. 16





G. Havril Ágnes  
Budapesti Corvinus Egyetem  
Társadalomtudományi Szaknyelvi Központ

## Miért kell a szaknyelvet tesztelni?

A nemzetközi szinten az angol szaknyelvi vizsgáztatás kialakulása az idegen nyelvi tesztelés harmadik korszakában kibontakozó poszt-modern vagy pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai tesztelés időszakára tehető. A korszak nyelvetesztelési ideológiája a racionalista-empirikus szemlélet és a méréseken alapuló értékelés. A fent említett paramétereknek megfelelő angol szaknyelvi vizsgarendszerek elterjedésének oka a szakemberek mobilitásának dinamikus felgyorsulása, a nyelvészetben végbemenő paradigmaváltás, a tudományok és technológia gyors fejlődése és az angol nyelv globális elterjedése volt. Az 1960-as évektől a társadalmi és gazdasági tényezők által kiváltott tudásközvetítés nyelve világszerte az angol lett. Egyre inkább előtérbe került a nyelvtanuló-központi nyelvtanulás, ahol a nyelvtanulási stratégiát, a különböző nyelvi készségek elsajátítását a nyelvtanuló egyéni, illetve szakmabeli szükségletei határozták meg. Majd gombamód elszaporodtak azok a specifikus, szakmához kötött angol nyelvi kurzusok, melyeknek végén a megszerzett tudás igazolásaként szaknyelvi vizsgát tettek a nyelvtanulók, ahol a szakmai szocializáció és a szaknyelvi kommunikatív kompetencia tesztelése már együttesen jelentkezett.

### A szaknyelvi vizsgáztatás rövid története

Az idegen nyelvi értékelés és mérés három szembetűnő korszakát különíti el a szakirodalom (Spolsky, 1995). A **tradicionális nyelvi tesztelés** a XIX. század végéig tartott, melynek alapja a klasszikus nyelvtani-fordító nyelvtanítási módszer megkövesedett számonkérése volt. Majd ezt követte a **pszichometrikus-strukturalista tesztelés**, ahol a modern tudományos tesztelés kísérletet tett arra, hogy az emberi képesség egy aspektusát - nyelvi képesség - számokkal igazolhatóan és kimutatható módon mérje és értékelje. Bár a tesztelési eljárások egymással párhuzamosan még tovább éltek, de az 1940-es évektől egy újfajta paradigma is megjelent a szintén, a **pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai tesztelés**, mely magán hordozta már a napjainkra is jellemző multidiszciplináris jegyeket. A többfajta tudományágat integráló és sokszínű tudományos módszert egyesítő poszt-modern idegen nyelvi tesztelés időszakában, az 1960-as évektől jelentek meg az első szaknyelvi vizsgarendszerek.

Bármely korszakot is vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvi mérésnek és értékelésnek **két alapvető ideológiája** létezik, mely még ma is érzékelhető a nyelvi tesztelés elméleti és gyakorlati szakembereinek örökös harcában. Az angol egyetemeken által meghonosított tradicionális tesztechnika elmélete (szóbeli interjúk és esszék) a **humanista-szkeptikus**, leíró jellegű tesztelés, melynek célja a vizsgázó nyelvtudásáról alkotott, sokszor szubjektív értékítélet. A másik ideológia a méréseken alapuló értékelés, azaz a **racionalista-empirikus** nyelvetesztelési elmélet, ahol az elsődleges cél az objektív nyelvetesztelés, a megbízhatóság demonstrálása, valamint a hatékonyság és validitás kritériumainak való megfelelés.

Az általános idegen nyelvi vizsgáztatás a XVII. századtól kialakult szokás volt az európai egyetemeken. A mai értelemben vett **szaknyelvi vizsgáztatás előfutáiraiként** az 1913-ban megalakult *Certificate of Proficiency in English* vizsgát és az *English Competence* (1930) vizsgát tekinthetjük. A brit *Proficiency* nyelvvizsga az angol egyetemekre jelentkező, jövőbeni angol nyelvtanárok jártasságát mérte és értékelte angol nyelvből, míg az *English Competence* vizsga az amerikai főiskolákra/egyetemekre jelentkező nem angol anyanyelvűek nyelvi kompetenciáját tesztelte.

Mindkét nyelvvizsgára jellemző a határozott célrendszer, melynek alapja egyértelműen egy szakmaorientált szelekció volt, de mivel egyiket sem előzte meg szükségletelemzés, és a tesztfeladatok sem hordozták a célnyelvhasználati szituációk jegyeit, természetesen egyiket sem nevezhetjük igazából szaknyelvi vizsgának.

### A szaknyelvi vizsgák prototípusa

A **szaknyelvi vizsgák igazi prototípusa** a *TRAB Examination (Temporary Registration Assessment Board)*, melyet a Brit Orvosi Tanács szervezett az Angliában letelepedni szándékozó, de eddig külföldön praktizáló orvosok részére. A *TRAB vizsga* már a **szakmai szocializációt és az angol nyelvtudást egyszerre mérte**, hiszen az orvosi szakismeret és szakmai készségek angol nyelvi megjelenítését tesztelték. Ahhoz, hogy a vizsga megbízható legyen a jövő szempontjából, a vizsgát megelőzte egy alapos **szükségletelemzés**, mely a cél-és szaknyelvhasználati szituációk felmérésére irányult. Az orvosi szakma művelőinél a legfontosabb és leggyakoribb szaknyelvhasználati

situációkat összegyűjtötték, majd a specifikus szaknyelvhasználat megvalósítási folyamataiban létrejött szakszövegek interakcióinak feltérképezésére koncentráltak egy alapos kontextus elemzés során. Végül a gyakoriság előfordulása alapján a tesztkészítők meghatározták a vizsgafeladatokat. A szükségletelemzésnél a szaknyelvi vizsgafejlesztésre jellemző **SSI technikát** (*Subject Specialist Informant*) alkalmazták, ahol az orvosi szakma képviselői és a nyelvészek már együtt dolgoztak annak érdekében, hogy a szaknyelvi vizsgához szükséges autentikus feladatokat és **témareleváns kontextust** összeállítsák. Az **autentikus vizsgafeladatok** az orvosi szituációk életszerű megjelenítésére törekedtek, ahol a vizsgázók feladatközpontú, tartalomközpontú és problémamegoldó feladatokkal találkoztak a vizsgaszituációkban. Az ilyen jellegű autentikus feladatok megoldása során létrejött az interakció a vizsgafeladat és a **szaknyelvi képesség között**, mely egy újabb interakcionális folyamatot indított el a nyelvtudás és a szakmai háttértudás között.

A *TRAB vizsga* a szükségletelemzésnek megfelelően az orvosi praxis **legreprezentatívabb készségeit**, a halláskészséget, az íráskészséget és a beszédkészséget izoláltan mérte. Míg az általános nyelvvizsgák általában egyforma arányban mérik a négy nyelvi alapkészséget, addig a szaknyelvi vizsgarendszereknél azok a nyelvi készségek kapnak nagyobb hangsúlyt, melyeknek a mért szakterületen, az előzetes szükségletelemzés alapján, nagyobb a jelentőségük.

A *TRAB vizsga* a mai értelemben vett ideális szaknyelvi vizsga összes jellegzetességeit hordozta már.

### **Paradigmaváltás: a kommunikatív (szak)nyelvi kompetencia tesztelése**

Az 1960-as években, a nyelvészetben bekövetkezett paradigmaváltás, a **kommunikatív szemlélet** már több mint negyed évszázada nagy hatással van az idegen nyelvek oktatásának és vizsgáztatásának elméletére és gyakorlatára. Ez a tendencia a szakmán belül az egymást követő kommunikatív kompetencia-elméletek megalkotását eredményezte: Lado (1961) és Carroll (1961), Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale és Swain (1980), Bachman és Palmer (1996).

A fenti elméletek mellett még számos kompetencia elméletet lehetne említeni, melyek állandóan csiszolódnak, időnként kisebb vagy nagyobb hangsúlyt kapnak a pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai idegen nyelvi tesztelésben, de a kommunikatív nyelvi kompetencia mérésének és értékelésének meghatározásához eddig Weir (1990) adta a lefelfoghatóbb definíciót:

„A **kommunikatív nyelvi képesség tesztelése** során a nyelvi performanciák egyes mintáit értékeljük, a **nyelvhasználat egy specifikus kontextusában**, amit az adott **vizsgaszituációban** teremtünk meg, és ez által következtetéseket vonhatunk le a vizsgázó **kommunikatív kompetenciájáról, vagyis nyelvi képességéről.**”  
(Weir 1990: 7)

(Az idézetet saját fordításomban közlöm.)

Weir (1990) meghatározása a kommunikatív nyelvvizsgáról tartalmazza mindazokat a kulcsfontosságú terminológiákat, melyek Douglas (2000) szerint a **szaknyelvi vizsgákat is jellemzik**. A kommunikatív tesztelés és a szaknyelvi tesztelés közös jegyei tehát: a kommunikatív nyelvi képesség, a nyelvhasználat specifikus kontextusa, a vizsgaszituáció és a kommunikatív kompetencia.

Bachman-Palmer (1996) elméletében a kommunikatív általános nyelvi képesség csak egy megfelelő kommunikatív nyelvhasználati kontextusban nyilvánulhat meg, ahol a nyelvtudás és a nyelvtudás használatának képessége egyszerre jelenik meg. A fenti két elmélet ötvözeteként Douglas (2000) értelmezésében, ebből az következik, hogy a szaknyelvi kontextusban megnyilvánuló nyelvi képesség nem más, mint a **kommunikatív szaknyelvi képesség**. A nyelvhasználat specifikus kontextusa a szaknyelvi vizsgákon mindig az adott szakma specifikus **szaknyelvi kontextusa**, mely egyben a vizsga tartalmát és az autentikus vizsgafeladatokat is tartalmazza, és ahol létrejön az interakció a nyelvtudás, a szakmai háttértudás és a vizsgafeladatok között. A vizsgaszituáció - mely bármilyen vizsgán is vagyunk, mindig mesterkélt - a **szaknyelvi szimulált vizsgaszituáció**, ahol az autentikusság által teremtett módszerek segítségével létrejön a nyelvi performancia. Az a nyelvi képesség, amire Weir (1990) utal, a szaknyelvi szituációkban olyan képesség, ahol a vizsgázó a nyelvtudását és szakmai háttérismeretét úgy használja, hogy ez által értelmes, jelentéssel bíró nyelvi egységeket alkosson önmaga és a tesztelő számára is. Az ilyen szituációban kialakult nyelvi képesség Douglas (2000) elméleti modelljében, a **kommunikatív szaknyelvi kompetencia**.

### Szaknyelvi kompetencia és szaknyelvi performancia

Az idegen nyelvtanításban és tesztelésben megjelenő **kompetenciafejlesztés** széles körben elfogadott a nyelvtanítók és nyelvvizsgafejlesztők körében. A nyelvtanításban és nyelvvizsgáztatásban kifejlesztett „kompetenciák” ellenben csak akkor lesznek működőképeseek, ha azokat együtt értelmezzük a **performanciával**, mely döntő fontosságú elem a szaknyelvi vizsgákon. A szaknyelvi vizsgarendszerek a célnyelvhasználati szituáció előzetes szükségletelemzése alapján valós performanciákat igyekeznek szimulálni a vizsgafeladatok segítségével. A szaknyelvi performancia mérése és értékelése azonban nem könnyű feladat, mert az autentikus vizsgafeladatok főleg, ha a készségeket integráltan tesztelik, méréselméleti szempontból megkérdőjelezhetők.

Az 1970-es évek óta a munkaerő felvételek során használt performanciatesztek nagy hatással vannak a szaknyelvi vizsgáztatásra. Ennek ismeretében McNamara (1996) különbséget tesz **közvetlen** (a tesztelés közvetlenül a munkahelyen történik) és **közvetett szaknyelvi tesztelés** között (munkahelyi élethelyzeteket szimuláló vizsgatechnikák alkalmazása). A közvetett szaknyelvi tesztelés elsődlegesen az **egyetemi és főiskolai szintű szaknyelvtanításra épülő szaknyelvi vizsgáztatásban** jelenik meg, ahol a diplomás szakemberek felkészítése történik a nemzetközi munkaerőpiacon. (A hazai szaknyelvi vizsgaközpontok döntő többsége ebbe a kategóriába tartozik.)

A másik típusú szaknyelvi vizsga, ami a **munkaerőpiacon működő szakmaorientált szelekcióra épülő szaknyelvi vizsgáztatás**, inkább a közvetlen performanciateszteket favorizálja. A szaknyelvi vizsgák két típusának alapvető elkülönítését fogalmazza meg Carter (1983) is, bár hangsúlyozza, hogy mindkét szaknyelvhasználó közösségnek azonos a végső célja, a munkaerőpiacon való megfelelés, de a cél eléréséhez másfajta eszközök kellenek. A felsőoktatási szaknyelvtanításban nagyobb hangsúlyt kap a kognitív tudományos jártasság megszerzése, mint a munkahelyi interperszonális képesség fejlesztése. A szaknyelvi tesztelés tekintetében, pedig csakis a közvetett mérés és értékelés valósulhat meg, ahol a szimulációs technikát kell alkalmazni.

Nem szabad azt sem elfelejtenünk, hogy a felsőoktatásban működő szaknyelvi vizsgáknál a szaknyelvhasználat nemcsak a performancia médiuma, hanem egyben az értékelés célja és tárgya is. A legtöbb hazai szaknyelvi vizsga elsődlegesen nyelvi készségmérő vizsga, és azt, hogy a jelölt a munkahelyen az adott szituációban hogyan fog teljesíteni, elsősorban nyelvhasználati kritériumiok alapján értékelik az időnként gyenge szimulációs tesztek által.

### Szaknyelvi képesség vagy általános nyelvi képesség?

Az idegen nyelvi mérés és értékelés területén sokszor felvetődik a kérdés, hogy miért van szükség a szaknyelvi vizsgára. Az ellenzők sokszor azzal érvelnek, hogy, ha valaki jó általános nyelvtudással rendelkezik, annak a szakmai élete során úgyis automatikusan kialakul a szaknyelvhasználata; a szaknyelvi vizsga teszttechnikája azonos az általános nyelvvizsgáéval, csak a szókészletben van lényeges eltérés; valamint a szaknyelvi vizsgák megbízhatatlanok, hiszen a szakmai háttérismeret befolyásolja a nyelvvizsga eredményét és megbízhatóságát.

A sok és többször is visszatérő vita ellenére mára már konszenzus alakult ki, s mindkét tábor képviselői egyet értenek abban, hogy a jól előkészített és kivitelezett szaknyelvi vizsga, bármelyik fent említett típusba is tartozzon, igenis különbözik az általános nyelvvizsgától, hiszen más képességet, mégpedig a **kommunikatív szaknyelvi képességet (kompetenciák és performanciák együttese) méri és értékeli**.

Cummins (1979) szerint minden sikeres munkahelyi szaknyelvi kommunikáció kétfajta képességet igényel. Elméleti dichotómiájának alapja az **interperszonális kommunikációs képességek** és a **kognitív jellegű, az adott tudományágra jellemző szaknyelvhasználat** közötti kölcsönhatás. Az interperszonális kommunikációs képességek a hétköznapi kötetlen párbeszédokban nyilvánulnak meg a barátok vagy a kollégák között. Ezeket a nyelvhasználati szituációkat alapvetően a kontextus határozza meg, mely a szakmára jellemző különös zsargonra, illetve szókészletre vonatkozó jellegzetességeket hordozzák, és így viszonylag könnyű a kommunikáció jelentéstartamát felfogni. A kognitív jellegű, az adott tudományágra jellemző nyelvhasználati képesség ellenben a kontextusban előforduló szaknyelvi egységek, illetve az adott szakma/tudomány általános tudásterületeinek (például egy szociológiai kutatás menete és módszerei) ismeretét feltételezi, amikor az adott kontextus már sokkal kevesebb segítséget nyújt a kommunikációs jelentéstartalom dekódolásában. Az ilyen típusú kognitív szaknyelvhasználat feltételezi a szakmai háttértudást, mely az angol nyelvtudás alkalmazása révén nyelvi performanciában realizálódik.

Cummins (1979) dichotómiája lényegében megegyezik Douglasnak (2000) a szaknyelvi képességről alkotott elméletével, ahol a szaknyelvi képesség nem más, mint a szaknyelvi kontextusban (ami egy specifikus céllal összeállított vizsgaszituáció is lehet) a stratégiai kompetencia eszközei által létrejött interakció a nyelvtudás és a szakmai háttértudás között. A szaknyelvi képesség tesztelésének eddig legáltalánosabban elfogadott elmélete, Douglas (2000) **szaknyelvi képesség modellje**, mely ötvözi az általános idegen nyelvi kompetencia modellek és a szaknyelvi képesség teóriáját is.

A Douglas (2000) által kidolgozott modellben a stratégiai kompetencia kapcsolja össze a nyelvhasználati és a diskurzustartományokat tartalmazó háttérismeret komponenseit. A szaknyelvi vizsgák esetében a diskurzustartományok (szakmai háttérismeret) a múlton vagy szakmai ismereteken és tapasztalatokon alapuló referenciakeretek, melyek lehetővé teszik az adott kommunikatív szituációban az információ megértését, és azt, hogy a kommunikációs elvárásoknak megfelelően milderre hogyan kell reagálni.

1. táblázat

Douglas (2000: 35) modellje a szaknyelvi képességről

<b>SAKNYELVI KÉPESSÉG</b>	
<b>I.</b>	<p><b>NYELVTUDÁS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Nyelvtani ismeretek</b> Szókészlet, morfológia, szintaxis, fonológia ismerete.</li> <li><b>2. Szövegalkotói ismeretek</b> Kohézió, retorikai és párbeszédalkotói mechanizmusok ismerete.</li> <li><b>3. Funkcionális ismeretek</b> Idealisztikus, manipulatív, heurisztikus és a képzeterő funkcionális ismerete.</li> <li><b>4. Szociolingvisztikai ismeretek</b> Dialektusok/ nyelvi változatok, regiszter, idiomatikus kifejezések, kulturális referenciák ismerete.</li> </ol>
<b>II.</b>	<p><b>STRATÉGIAI KOMPETENCIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Értelmezés</b> A kommunikatív szituáció vagy a vizsgafeladat értékelése és a megfelelő tématerület alkalmazása; a kontextus kognitív interpretálása.</li> <li><b>2. Célmeghatározás</b> Eldönteni, hogyan (és egyáltalán) reagáljunk a kommunikatív szituációra.</li> <li><b>3. Tervezés</b> Eldönteni, hogy a nyelvtudás és a háttértudás mely elemeire van szükségünk a kitűzött cél elérésének megvalósításában.</li> <li><b>4. Megvalósítás</b> A nyelvismeret megfelelő elemeinek összerendezése a terv végső megvalósításának érdekében.</li> </ol>
<b>III.</b>	<p><b>HÁTTÉRTUDÁS</b></p> <p><b>Discourse domains (Tématerületek)</b> A múlt/szakma tapasztalatain alapuló referenciakeretek, amelyeket azért használunk, hogy az adott szituációban értelmezzük az információt, és eldöntsük, hogy erre, hogyan reagálunk, minek kell következnie.</p>

### Összegzés

Kell-e a szaknyelvet tesztelni? Válaszom egyértelműen *igen*. A szaknyelv mérése és értékelése nem divathullám, hiszen a történelmi előzmények is azt bizonyítják, hogy a szakmaspecifikus nyelvhasználat már régóta létezik. Napjainkban a különféle szakmák/tudományterületek inter- és multidiszciplinárizálódása, valamint a szakemberek nemzetközi mobilitásának következtében még nagyobb az igény a szaknyelvhasználat birtoklását igazoló szaknyelvi vizsgák iránt, akár a munkaerőpiacon, akár a munkaerőpiacra felkészítő felsőfokú szaknyelvi vizsgarendszerekben.

Miért kell a szaknyelvet tesztelni? Mert minden szaknyelvi vizsga célja a szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése, mely a nyelvtudás mellett a szakmai háttérismeretet is magában foglalja. A szaknyelvi vizsgafejlesztők elsődleges feladata annak a meghatározása, hogy melyek azok a feltételek, amelyek lehetővé teszik a szaknyelvi performancia létrejöttét. Ezeket a feltételeket

természetesen a szaknyelvi kontextusban megalkotott szakmai tartalom és autentikus feladatok biztosíthatják, ahol a kölcsönhatás eredményeként mérhető és értékelhető a szaknyelvi képesség.

### Hivatkozások

- Bachman, L. F. - Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. OUP: Oxford
- Carter, D. (1983): Some propositions about ESP. *The ESP Journal*. 2. 131-137
- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19. 121-129
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. CUP: Cambridge
- McNamara, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. Longman: London and New York
- Spolsky, B. (1995): *Measured Words*. OUP: Oxford
- Weir, C. (1990): *Communicative Language testing*. Prantice Hall: New York



Karácsonyi László Tamás  
Kodolányi János Főiskola  
Idegen Nyelvi Lektorátus

## A cloze-tesztek egy kísérlet tükrében

*Az elmúlt években Magyarországon a különböző nyelvvizsgarendszerek akkreditálásával új nyelvvizsgafeladatok jelentek meg. Ezek közül a felkészítő tanárok között kétségkívül a legvitatottabb, míg a vizsgázni szándékozó diákok között a legkevésbé kedveltek a cloze-tesztek (Más elnevezés szerint „lyukas szöveg”, vagy „Lückentext”). A statisztikák szerint a nyelvvizsgázók számára az írásbeli vizsgákon a „lyukas szövegek” megoldása okozza a legtöbb fejtörést. Indokolatlan félelem jellemzi a vizsgázni szándékozókat már a felkészülés során is. Ennek ellenére a „Lückentext” a mai nyelvvizsgarendszerekben szinte kihagyhatatlan feladat.*

*E tanulmány egy müncheni kutatás egy szegmensének legfontosabb eredményeiről számol be. Miképpen és milyen eredményességgel oldanak meg anyanyelvűek különböző típusú cloze-teszteket és miképpen, milyen eredményességgel teszik ezt nem-anyanyelvűek? Mi a különbség a megoldási stratégiákban, a jó megoldásokban és a hibákban? És egyáltalán: milyen érzelmeket váltanak ki a különböző cloze-tesztek?*

### A cloze-tesztek történetéről

Magyarországon a cloze-tesztek a különböző nyelvvizsgarendszerek akkreditálásával kerültek a középpontba. A feladattípus azonban nem új, története 1897-re nyúlik vissza. Ebbinghaus amerikai pszichológus gyermekek koncentrációs készségét kívánta mérni különböző feladatokkal, s ezek során használt „lyukas szövegeket” is. 1953-ban Wilson Taylor, a University of Illinois pszichológia szakos hallgatója elevenítette fel az ebbinghausi örökséget. Taylor azonban nem gyermekeket vagy felnőtteket akart vizsgáztatni, hanem olyan feladattípusokat keresett, amelyekkel megállapíthatók: mennyire nehéz egy szöveg? (Faust, 1985)

Taylor 1953-ban – tehát még egyetemi hallgatóként – jelentette meg elméletét: az ún. Cloze (azaz szövegkiegészítés) Procedure-t. A cloze szó az angol „closure” igéből származik és éppen Taylor elméletének kiindulási alapjára mutat: az emberi elme, ha információról van szó, minden hiányos, csonka mintát kiegészít és bezár (Bárdos, 2002). Taylor – habár hangsúlyozta, hogy módszere mind a szóbeli, mind az írásbeli mérés során használható lenne – a cloze-teszteket elsősorban írásbeli feladatként javasolta. (Ajánlását az utókor megfogadta, hiszen cloze-tesztekkel szinte kizárólag írásban mérünk)

A Taylor által kidolgozott klasszikus cloze olyan szöveg, amelyből minden n-dik szót (n=5, 6 vagy 7) töröltek. Egy feladat hossza 250-300 szó, 50 item-et tartalmaz és 50 perc alatt kell megoldani. Fontos azonban a szöveg címét megadni, illetve a kezdősort érintetlenül hagyni.

Taylor szerint, és ezt a későbbi kutatások igazolták is, az eredmény szempontjából mindegy, hogy minden ötödik, hatodik vagy hetedik szót töröltek-e. Csak akkor érnek el a vizsgázók látványosan jobb eredményt, ha „n”= legalább 10. (Oller, 1973)

Néhány kutató felismerte a taylor-i cloze-ban rejlő lehetőségeket: vagyis, hogy kiváló teszteket lehet készíteni belőlük, s az idegen nyelv tanulásában, mérésében is használhatók. Habár a hétköznapi nyelvben direkt cloze-tesztek sohasem fordulnak elő, idegen nyelven maga a szóbeli és írásbeli kommunikáció is cloze. A jelentésben ugyanis hézagok, üres helyek vannak.

A 60-as, 70-es években aztán sorra jelentek meg a különböző cloze feladatok, amelyek a taylori klasszikus cloze-től már kissé különböztek. Így például:

- Multiple-Choice-Cloze: minden egyes itemhez 2-3-4 megoldást kínál.
- Banked gap filling (Schüttelkasten), amely időközben a legnépszerűbb lett Magyarországon: „x” számú lyukhoz a szöveg végén „x+y” szót kínál. Pl. Goethe-Institut „Zertifikat Deutsch” nyelvvizsgájának egyik feladata 10 lyukhoz 15 szót kínál, a KITEK szakmai nyelvvizsga középfokon 20 lyukhoz 27 szót ad meg.
- Módosított cloze: már nem ragaszkodik a taylori klasszikus cloze „minden „n”-dik szót töröl” alapszabályához. A feladatkészítő eldöntheti, mely szavakat törli és milyen szabály szerint teszi azt. Pl. csak igéket, vagy csak névelőket, vagy csak szakszavakat...

A 70-es évek elején jelentek meg az első cloze-teszteket érintő komolyabb kritikák. Oller (Oller, 1973) a javítás során általánossá vált, ún. exact method-ot kérdőjelezte meg. Az addigi gyakorlat ugyanis az volt, hogy csak az eredetileg törölt szót fogadták, fogadhatták el. Oller szerint

érdemes lenne jelentésben bármilyen odailő szót elfogadni (semantic method), hiszen csak akkor fogja tudni az olvasó az eredeti szót beírni, ha gondolkodásmódja teljesen azonos a szöveg írójával. Stubbs és Tucker empirikus vizsgálata szerint akár 20-40%-os eltérés is lehet az eredményben, attól függően, hogy az exact method avagy a semantic method alapján történik a javítás. (Stubbs-Tucker, 1974)

Ellenérvként viszont legtöbbször a javítás időigényességét és a javító esetleges szubjektivitását hozták fel a semantic method-dal szemben. Egy másik kritika szerint túl hosszúak a szövegek. Egy 250-300 szó hosszúságú szöveg inkább a vizsgázó koncentrációs szintjének, s nem az idegen nyelvi tudásának mérésére alkalmas. (Klein-Braley – Raatz, 1982) Grotjahn szerint egyetlen szöveg nem szolgáltat reprezentatív eredményt. (Grotjahn, 1996) Nehéz kérdést jelentett, hogy az anyanyelvűek sem érnek el 100%-ot egy klasszikus cloze-tesztnél. Ha ők nem tudnak maximális, vagy maximálishoz közeli pontszámot elérni, akkor a nem-anyanyelvűek pl. 60%-a milyen eredménynek tekinthető? Kiválóknak? Jónak? Avagy a felsőoktatási gyakorlat szerint mindössze elégségesnek? (Balik, 1980)

- 1981-ben fejlesztette ki Christine Klein-Braley és Ulrich Raatz a cloze-tesztek egy új változatát, a C-tesztet (Klein-Braley – Raatz, 1982). A C-teszt egy olyan új cloze-típusú feladatot, ahol:
  - a teszt több rövidebb szövegből áll és ahol minden egyes szöveg tartalmilag különbözik egymástól,
  - egyetlen szöveg hosszúsága sem haladja meg a 100 szót,
  - a javítás az exact method alapján történik, hiszen ez biztosítja a teljes objektivitást,
  - anyanyelvűek legalább 90-95%-os százalékos eredményt tudnak elérni.

Klein-Braley és Raatz eredeti változata szerint minden második szó második felét töröljük, de a szöveg első és utolsó mondatát érintetlenül hagyjuk. Egybetűs szavakat is törölni kell, páratlan betűszámú szavaknál pedig „n+1” számú betűt kell törölni az adott szóból („n” az adott szó betűszámának pontosan a fele).

Klein-Braley és Raatz szerint a C-tesztek kiválóan alkalmasak nyelvi készség mérésére. Carroll ezzel szemben három érvet hangsúlyoz (Carroll, 1987) a C-tesztek használata ellen:

- Egy teszt során gyakran fordul elő, hogy ugyanannak a szónak a második felét kell törölni. Ez a vizsgázó számára könnyítést jelent.
- A C-teszt – a klasszikus cloze-zal szemben – nem alkalmas globálisan nyelvi szint mérésére, hiszen csak a helyesírás és a szövegződések (pl. igeragozás) helyességét tudja mérni,
- a C-teszt egyáltalán nem képes objektíven a szókincs mérésére.

Talán az éles kritikáknak is köszönhetően a XX. század végén és napjainkban a Banked gap filling (Schüttelkasten), illetve a hagyományos cloze-tesztek hódítanak ismét.

### *A kísérlet*

2004-ben Münchenben egy kutatás egyik szegmensként 12. osztályos (18-19 éves) gimnáziumi tanulókat kértünk meg cloze-tesztek megoldására. Ugyanazon szöveget 60 német és 60 török anyanyelvű diák oldotta meg klasszikus cloze-ként; másik 60 német és 60 török anyanyelvű Schüttelkastenként; és újabb másik két-két osztály, 60 német és 60 török anyanyelvű C-tesztként.

A kísérlettel

- az anyanyelvűek és a nem-anyanyelvűek teljesítménye közötti különbségeket,
- a klasszikus cloze, a Schüttelkasten és a C-tesztek eredményei közötti különbségeket,
- a megoldási stratégiák közötti különbségeket,
- és a diákok érzelmeit, élményeit vizsgáltuk.

Hogy a feladat valóban a nyelvi kompetencia mérésére szolgáljon, és esetleges ténytudás ismeretek bizonyos tanulóknak előnyt ne jelentsenek, szöveggé nem napi politikai, gazdasági avagy kulturális témát választottunk, hanem egy autentikus szöveget, egy újságcikket, amelynek témája a „szülőktől való elköltözés” volt. A teljes német nyelvű szöveg 276 szóból, míg a mondatok átlagosan 18,4 szóból álltak. A szöveg

- klasszikus cloze-ként 50 „lyukat” tartalmazott és minden ötödik szót töröltünk,



- Schüttelkastenként 3 részre volt bontva. Az első részben 10 „lyukat” és 15 megadott szót, a másodikban és a harmadikban 20-20 „lyukat” és 25 megadott szót tartalmazott és szintén minden ötödik szót töröltünk,
- C-tesztként 127 „hiányos” szót tartalmazott.

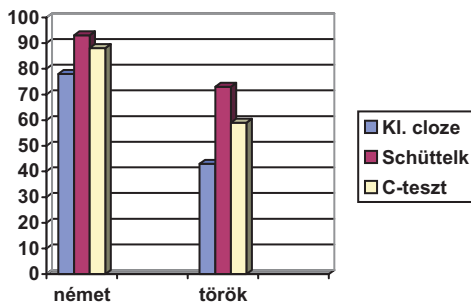
A feladatokat lehetőleg ugyanazon külső körülmények között, ugyanazon életkorúakkal, ugyanazon általános kompetenciával rendelkezőkkel kívántuk elvégeztetni, ezért esett a választás a gimnáziumi diákokra és az iskola által biztosított keretre.

A német anyanyelvű diákok a feladatot önállóan, fegyelmezetten oldották meg, és nem használták fel a rendelkezésre álló 50 percet. A török diákok – akik már az ún. „második generációhoz” tartoztak, vagyis legtöbbszörük Németországban született és nőtt fel – gyakran másolni próbálták egymásról, és a rendelkezésükre álló 50 perc kevés volt ahhoz, hogy befejezzék a feladatot.

### Eredmények

2. ábra

A német és a török diákok eredményei



A német diákok eredményeit értékelve egyértelműen látszik, hogy a klasszikus cloze jelentette számukra a legnagyobb nehézséget, habár a javítás a „semantic method” alapján történt, vagyis nemcsak az eredetileg törölt szót fogadtuk el, hanem jelentésben bármilyen odaillő szót. Anyanyelvüként 78%-ot értek el csupán, míg a Schüttelkasten és a C-teszt eredményei jónak mondhatók 93 és 88%-kal.

A megoldás során az anyanyelvűek üres helyet alig hagytak, a rossz megoldások miatti pontvesztés inkább jellemző. A török diákok az eredményeket tekintve jelentősen elmaradnak a német anyanyelvű diákoktól. Számukra is a klasszikus cloze jelentette a legnagyobb nehézséget, itt mindössze 43 százalékot értek el. A C-teszt 59%-a is gyengének mondható, csupán a Schüttelkasten 73%-os eredménye tekinthető jónak. A török diákok sok üres helyet hagytak, és sok volt a teljesen rossz megoldás is.

Valóságos tehát az a Balik által felvetett kérdés, hogy miként kell értékelnünk a klasszikus cloze eredményeit. Az anyanyelvűek 78%-hoz képest a nem-anyanyelvűek 43%-a jónak tekinthető? Avagy éppen gyengének? Megnyugtató válasz csak további kutatások eredményeképpen születhet.

### Jó megoldások és jellemző hibák

Mind az anyanyelvűek, mind a nem-anyanyelvűek számára a kötőszavak és a névmások beillesztése jelentette a legkisebb problémát. Mindössze három német diák hibázott a klasszikus cloze-nál a kötőszók használatával, a török diákoknál ez a szám 13.

Meglepő azonban, hogy a névelők beillesztése nemcsak a nem-anyanyelvűeknek jelentett nehézséget, hanem a német diákoknak is. A C-tesztnél a „d.” határozott névelők többszöri hibás kiegészítése egyértelműen ezt bizonyította.

A partikulák és a módosítószók szinte megoldhatatlan problémát jelentettek a török diákok számára. Ezek a szófajok ugyanis nagyon apró nyelvi módosulásokat fejtenek ki, a nem-anyanyelvűek számára sokszor nem is érzékelhetők.

1. táblázat

Hibák százalékos arányban a partikulák és a módosítószavak használatában

A keresett szó	Klasszikus cloze		Schüttelkasten		C-teszt	
	Német	Török	Német	Török	Német	Török
<b>vielleicht</b>	24%	52%	9%	33%	2%	19%
<b>dabei</b>	33%	60%	21%	48%	24%	45%
<b>allmählich</b>	41%	79%	32%	70%	18%	39%

A feladatok megoldásakor markánsan jelentkezett a török diákok „szerényebb” szókinccse. Sok nyelvtani hibát vétettek és gyakoriak voltak a helyesírási hibák, mint pl. a felesleges betűkettőzések.

### Megoldási stratégiák

A feladatok után a diákok egy kérdőívet kaptak, amelyben információt próbáltunk gyűjteni azokról a megoldási stratégiákról, amelyeket a kitöltés során használtak. Itt többek között vizsgáltuk, hogy mennyi idő kellett általában egy item megoldásához; mennyi idő volt a leghosszabb, amelyet egy item megoldásához felhasznált és melyik volt az az item, amelyet a legnehezebben tudott megoldani.

Az egyik legérdekesebb kérdéssel arra kerestük a választ, hogy „mit tett a diák, ha nem tudta a választ?” Négy választípust kaptunk a leggyakrabban:

- ha nem tudtam, általában üresen hagytam,
- ha nem tudtam, általában azt írtam be, ami eszembe jutott, anélkül, hogy megvizsgáltam volna: jó vagy rossz a megoldás,
- ha nem tudtam, általában a szöveg egy szavát próbáltam beírni,
- ha tudtam, hogy nem jó a válaszom, akkor is azt írtam be,

2. táblázat

„Mit tett, ha nem tudta a választ?” – német diákoknál

	Üresen hagytam...	Ami eszembe jutott...	A szöveg egy szavát...	Ha tudtam, hogy nem jó, akkor is azt...	Egyéb
<b>Klasszikus cloze</b>	12%	45%	20%	13%	10%
<b>Schüttelkasten</b>	29%	27%	6%	7%	31%
<b>C-teszt</b>	23%	42%	11%	6%	18%

3. táblázat

„Mit tett, ha nem tudta a választ?” – török diákoknál

	Üresen hagytam...	Ami eszembe jutott...	A szöveg egy szavát...	Ha tudtam, hogy nem jó, akkor is azt...	Egyéb
<b>Klasszikus cloze</b>	31%	12%	17%	20%	20%
<b>Schüttelkasten</b>	52%	9%	8%	13%	18%
<b>C-teszt</b>	33%	12%	9%	22%	24%

Külön kérdésként vizsgáltuk a nem-anyanyelvűeknél a fordítás kérdését. Azok, akik a megoldási stratégiát vizsgáló kérdőívben azt írták, hogy fordítani próbáltak, az átlagnál rosszabb eredményt értek el.

Nem okozott meglepetést a diákok nagy részének azon válasza, hogy nem olvasták el először a teljes szöveget (holott ez egyértelműen benne volt a feladat megfogalmazásában), hanem azonnal elkezdtek annak megoldását.

## A diákok reakciói, élményei

A megoldási stratégiákon kívül megkérdeztük a diákokat, hogy milyennek találták a feladatot. Megdöbbentő válaszok születtek.

4. táblázat

A diákok véleménye a klasszikus cloze-tesztről

	könnyű	közepes	nehéz	rettenetes	„soha többé”
Német	2%	60%	32%	4%	2%
Török	0%	24%	16%	23%	37%

5. táblázat

A diákok véleménye a Schüttelkastenről

	könnyű	közepes	nehéz	rettenetes	„soha többé”
Német	75%	12%	7%	3%	3%
Török	3%	42%	26%	18%	11%

6. táblázat

A diákok véleménye a C-tesztről

	könnyű	közepes	nehéz	rettenetes	„soha többé”
Német	12%	69%	8%	6%	5%
Török	0%	34%	42%	8%	16%

A diákoknak lehetőségük nyílt ezen öt válaszlehetőségen kívül saját véleményét is megfogalmazni. Pozitív véleményt nem kaptunk(!), durva kitöréseket azonban annál inkább: „*örültség*”, „*értelmetlenség*”, „*kínzás*”, „*kein Kommentar*”, „*So ein Scheiß*”. Kérdés természetesen, hogy a diákok magát a feladatfajtaikat tartották-e valóban értelmetlennek, avagy csak frusztráltságukat, sikertelenségüket próbálták kifejezni ezáltal.

Cohen 1984-ben már vizsgálta a klasszikus cloze-tesztek által kiváltott negatív érzelmeket. Megállapítása szerint a megkérdezettek kb. 60%-a kategorikusan elutasítja ezt a feladattípust. Túlságosan nagy türelmet és koncentrációt követel, miközben az elért eredmény általában elmarad a várakozásoktól. Cohen szerint a klasszikus cloze félelemmel és szorongással társuló, gyakran agresszív viselkedést kiváltó feladattípus. (Cohen – Segal – Weiss Bar-Simon-Tov, 1985)

Cohen, Segal és Weiss a C-teszteket is megvizsgálták. Ennél a feladattípusnál erős érzelmi kitörésekről számoltak be: „*Don't you ever ask me to do this again!*”, és hasonlóképpen megállapították, hogy a C-tesztek negatív érzelmeket, félelmet, szorongást váltanak ki. (Cohen – Segal – Weiss Bar-Simon-Tov, 1985)

## Konklúzió

Ha a kísérletek ennyire negatív érzelmekről számolnak be, akkor mégis miért használjuk a cloze-teszteket nyelvi kompetencia mérésében?

Mert van egy páratlan előnyük a nyelvtanárok, illetve a vizsgafeladat-készítők számára. A cloze-tesztek más vizsgafeladatokkal ellentétben viszonylag gyorsan elkészíthetők és gyorsan javíthatók is. Egyetlen nehézséget csak a szöveg kiválasztása okozhatja. A teszt-készítőknek olyan szövegeket érdemes választaniuk, amelyek a vizsgázók érdeklődésére tarthat számot, de ugyanakkor nem vált ki túl erős érzelmi reakciókat. (Balik, 1980).

Annak érdekében, hogy a nyelvtanuló nyelvi kompetenciájáról valós képet kapjunk és a cloze-tesztben elért eredményeit ne rontsa le a feladattípus iránti erős ellenszenv, a nyelvtanároknak az a felelőssége, hogy megtanítsák a hallgatókat, hogyan kell cloze-teszteket kitölteni és hogy meggyőzzék őket arról, hogy a feladat egyáltalán nem „unfair”.

A vizsgafeladat-készítőknek pedig az a felelősségük, hogy a nyelvvizsgákra olyan bemért feladatok készüljenek, amelyek a vizsgázók nyelvi kompetenciájáról valós képet tudnak adni..

## Hivatkozások

Balik, K. (1980): *Der Cloze Test als Meßinstrument der Fremdsprachenkompetenz von Schülern mit Deutsch als Muttersprache*. München

Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest

- Carroll, J. B. (1987): *C-Tests in der Praxis*. In: AKS-Rundbrief 13. 99-106
- Cohen, A. D. – Segal, M. – Weiss, B. S.–Tov, R. (1985): The C-Test in Hebrew. In: Klein-Braley – Raatz (1985): *Fremdsprachen und Hochschule 13/14; Thematischer Teil : C-Tests in der Praxis*. Bochum
- Faust, B. (1985): *Der C-Test. Testtheoretische Überlegungen und Analysen zu einem neuen Testverfahren*. Bochum
- Grotjahn, R. (1996): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 3. Bochum
- Klein-Braley, Ch. – Raatz, U. (1982): *Der C-Test. Ein neuer Ansatz zur Messung zur allgemeinen Sprachbeherrschung*. In: AKS-Rundbrief 4. 23-37
- Oller, J.W. (1973): Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure. *Language Learning* 23. 105-118
- Stubbs, J.B.–Tucker, R. (1974): The Cloze Test as Measure of English Proficiency. *Modern Language Journal* 58. 239-241

Rébék-Nagy Gábor  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Nyelvi Intézet

## Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében

*A magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás minőségbiztosításának fontos állomása, hogy 2006. szeptemberétől az Európa Tanács (ET) által a Közös Európai Referenciakeret (Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés) c. kiadványában (KER) meghatározott nyelvi szinteknek megfelelően történhet a vizsgáztatás illetve a vizsgabizonyítványban a hagyományos szintmegjelölés mellett a KER-ben használt szintmegjelölések betűjelét is fel kell tüntetni. Ez az új helyzet a 23 magyarországi akkreditációval rendelkező vizsgarendszer számára lehetővé de egyben kötelezővé is teszi, hogy az eddig általuk kínált nyelvvizsgák szintjeit áttekintsék, és a KER szintjeivel összehangba hozzák. Ehhez a munkához ma már rendelkezésre áll a KER magyar nyelvű változata, valamint az ET megbízásából készített Nyelvvizsgák Szintegyeztetése a Közös Európai Referenciakerettel c. kézikönyv magyar fordítása. A tanulmány célja e munka egy viszonylag kicsi, de rendkívül fontos fázisának, a vizsgaspecifikáció szintleírásokat tartalmazó részének áttekintése, illetve a szintkiigazítást célzó munkára vonatkozó néhány módszertani elképzelés bemutatása.*

**A vizsgaspecifikáció átalakításának lényege = benchmarking**

**Benchmark = mérce**

A "benchmark" angol szó jelentése *mérce, teljesítmény értékelés, összehasonlítás / viszonyítási alap, teljesítményvizsgáló program (MTA SZTAKI Online szótár)*. E jelentések kellő alapot adnak ahhoz, hogy az egyébként a menedzsment területéről kölcsönzött, és ebből a szóból levezethető "benchmarking" fogalom mint eljárás lényegét megértsük belőlük, valamint arra is, hogy ezen minőségbiztosítási eljárás nyelvtudás-mérésre való alkalmazhatóságát rajtuk keresztül magyarázzuk.

**A "benchmarking" folyamat**

A "benchmarking" szó fordítását meg lehet ugyan kísérlni, de a denotátum összetettsége és folyamat jellege miatt rendkívül nehéz, talán lehetetlen is egy szóban megragadni a lényegét. Ennek az is oka lehet, hogy olyan szemantikai vákuumról van szó, amely kulturális alapú, vagyis amíg a terminus technicus által kifejezett jelenség az angolszász kultúrának szerves része, addig a magyar kultúrában nem létezik, leszámítva az utóbbi néhány év globalizálódó gyakorlatát. Az egyetlen szóval vagy kifejezéssel való megfeleltetés helyett inkább a folyamatra jellemző jegyeket próbáljuk megragadni, különös figyelemmel azokra, amelyek a nyelvtudás-mérés területén elengedhetetlen minőségbiztosításon belül a nyelvi szintek meghatározásának. A benchmarking folyamat során meghatározzuk azt, hogy mely szervezetek vagy egyének érték el a legjobb eredményeket az adott szakterületen, milyen ismérvek alapján sorolhatjuk ezeket a színvonalas kategóriába, valójában mit is jelent adott esetben a színvonal, hogyan lehet mennyiségi mutatókkal megragadni ezt a színvonalat, valamint tisztába kell lennünk azzal, hogyan lehet mérni. A folyamat során azt is tisztáznunk kell, milyen út vezetett a kiemelkedő teljesítményekhez, valamint azt, hogy nekünk magunknak mit kell tennünk azért, hogy ezt a színvonalat elérjük.

(<http://management.about.com/cs/benchmarking/a/Benchmarking.htm>)

**Navigare necesse est. => A "benchmarking" márpedig kell!**

A régi római mondás és a "benchmarking" érvényessége között jól kitapintható a hasonlóság. Lehetséges, hogy egy napi rutinját sok energiabefektetéssel élő nyelvvizsgaközpont minőségbiztosításért felelős munkatársai túlságosan időigényesnek tartják a folyamatot, és fölöslegesnek ítélik. Ez azonban csak lélegzetvételnyi előnyt biztosít számukra. Hosszú távon a "benchmarking" hiánya a versenyben való részvételnek, és így a további működésnek is akadályává válhat.

Mivel a nyelvtudás szintjei valójában önkényesen meghatározottak, szubjektív döntési folyamatok eredménye, elengedhetetlen e szintek gyakorlati megértésen alapuló, kísérleti úton történő meghatározása. Természetes, hogy e folyamat lezárásaként is fogalmi szintű szintmeghatározás keletkezik, azonban e meghatározás létrehozásának folyamata éppen olyan fontos mint az eredménye. Ha nem tudjuk, mi a színvonal, nincs mihez hasonlítani magunkat.

(<http://management.about.com/cs/benchmarking/a/Benchmarking.htm>)

## **Hibalehetőségek a "benchmarking" alkalmazásában**

Ugyanakkor a "benchmarking" nem csodaszer, és nem képes a nyelvtudásmérés minőségbiztosításának során felmerülő összes szükségletet kielégíteni. Evans (1999) tíz olyan hibalehetőséget sorol fel, amelyet ő a menedzsment gyakorlatának szempontjából jellemez, azonban, mint potenciális veszélyforrások, a nyelvtudásmérésre is kiterjeszhetők.

Először is a benchmarking annak ellenére sem tévesztendő össze a felméréssel, hogy számos tekintetben hasonlóságokat mutat vele. A fő különbség a célokban keresendő: miközben a felmérés célja legtöbbször a diagnózis, a "benchmarking" esetében ez csupán az első lépés. A cél a jó gyakorlat részletes megismerése abból a célból, hogy azt később adaptálni tudjuk saját körülményeinkhez. Azt sem szabad eközben elfelejtenünk, hogy előregyártott mércék nem léteznek, a nyelvtudás szintjeinek meghatározása, mint arról már korábban szó volt, önkényes döntéseken alapul, legyenek azok szakmai szempontból bármilyen nagy mértékben is megalapozottak. A szakmai megalapozottság a szinteket meghatározó szakemberek tapasztalatát, hiedelmeit és elvárásait tükrözi, amelyek kulturálisan meghatározottak. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a felhasználók véleményét illetve elfogadási hajlandóságát. E hibaforrás a triviális validitás semmibe vételének veszélyét rejti, amin az egyébként kiváló szakmai döntések is megbukhatnak. Másképpen szólva, el kell kerülni a nyelvi szintek meghatározásainak szakmai zsargonban történő megfogalmazását, és a felhasználók véleményét is figyelembe kell venni a szintezés folyamatában. El kell kerülnünk a "benchmarking" folyamat fetisizálását oly módon is, hogy csak áttekinthető, hozzáférhető és jól körülhatárolható folyamatokat vizsgálhatunk és a vizsgálat eredményét minden esetben világosan meg kell fogalmaznunk. Az sem hasznos megközelítés, ha a "benchmarking" tevékenységet a kutató tevékenységgel azonosítjuk. Itt ismét csak a célokban látszik a legnagyobb különbség, körülbelül ugyanúgy, ahogyan a diagnosztikus felmérés esetében már korábban kifejtettük.

Feltétlenül fontos, hogy a "benchmarking" ne izolált és időszakos folyamatként szerepeljen, hanem az adott nyelvvizsgaközpont általános stratégiájának szerves részeként, abba beleillesztve, illetve azzal összehangolva.

Nem lehet büntetlenül elmulasztani a saját rendszerünk kiinduló állapotának részletekbe menő megismerését és leírását. E folyamat elhagyása az egész benchmarking eljárást hiteltelenné, illetve fölöslegessé teszi, hiszen a más, kiválóan működő szervezetektől tanult bevezetésének eredményessége nem lesz sem kimutatható sem mérhető. Nagyon fontos a megfelelő partnerek kiválasztása. Ez a nyelvvizsgák szintezése esetén vonatkozik a megfelelő (szintleírásokat és azok értelmezését tartalmazó) dokumentumok megismerésére csakúgy mint az ezen dokumentumok alapján releváns döntéseket hozni képes, szakmailag felkészült, a feladat végrehajtására jól motivált kollégák kiválasztására.

Végül de nem utolsó sorban, elengedhetetlen egy olyan etikai kódex létrehozása, amely egyfelől pontosan tartalmazza a folyamatban résztvevők státuszát, jogait és kötelességeit, másfelől pedig a létrejövő szintmeghatározások eredetét.

## **A benchmarking folyamata**

A "benchmarking" folyamat szakaszainak nyelvi szintmeghatározásra adaptált változatát a <http://www.ogc.gov.uk/sdtoolkit/deliveryteam/briefings/businesschange/benchmarking.html> alapján tekintjük át.

### ***Tervezés***

1. az áttekinthető témakör azonosítása (KER szintek)
2. célok kitűzése, értékelési kritériumok meghatározása (B1, B2 és C1 szintek adaptációja)
3. a megközelítési mód és a benchmarking módszer meghatározása (pl. Angoff)
4. a partnerek kiválasztása (hozzáértő belső és külső kollégák)
5. projektterv készítés (a Kézikönyvben javasolt szakaszok és táblázatok alapján)

### ***Adatgyűjtés***

1. partnerekkel közösen közös értelmezés kialakítása a követendő eljárásokról
2. kérdések, feladatok, közös terminológia és eredményesség mérési eljárások kidolgozása
3. a közös dokumentumok minden partnerhez való eljuttatása

4. saját vizsgarendszer értékelése (baseline study) KER paradigma szerint, (esetleg korábbi vizsgázóktól származó minták alapján)
5. KER szintleírások megismerése

### *Az eredmények elemzése*

1. a kettő közötti különbségek kimutatása
2. a különbségek szükségességének bizonyítása vagy elvetése
3. a saját vizsga és a KER szintleírásokat összehasonlító táblázatok készítése
4. az eredmények megismertetése a partnerekkel a korábban meghatározott kommunikációs módszerekkel

### *Ajánlások kidolgozása és megvalósítása*

1. a javasolt változtatások megvalósíthatóságának vizsgálata az adott körülmények tükrében
2. a megvalósítható változtatások kiválasztása a partnerekkel közösen
3. összefoglaló jelentés készítése a projektről, amelyben különös hangsúlyt kapnak a változtatásokra vonatkozó ajánlások
4. cselekvési terv készítése a javasolt változtatások megvalósítására
5. a javasolt változtatások megvalósítása
6. a kivitelezés monitorozása
7. a sikere jutalmazása és kommunikálása

### *Monitorozás*

1. a folyamat és a változtatások értékelése a célkitűzések és az értékelési kritériumok tükrében, valamint a hatékonyság és a hatásosság értékelése
2. a tanulságok levonása és mások számára hozzáférhetővé tétele

### *A benchmarking folyamat hozadéka*

tudatosságon alapuló, növekvő mértékű szinergia a vizsgarendszer működtetői között

### **Az Angoff módszer**

Az Angoff módszer (Ascalon 2001) olyan szintező eljárás, amelynek során az adott terület szakértőit értékelőként használják abból a célból, hogy a szintező vizsgák átmenő eredményét meghatározzák különféle célzott útmutatások felhasználásával. Olyan hatalmas feladatot kapnak, hogy összetett kvalitatív és kvantitatív értékítéletet alkossanak. Az irreleváns információ azonosítása eközben az értékelőre ható tényezők minimalizálását szolgálhatja. Ráadásul, a releváns információ azonosítása lehetővé teszi számunkra, hogy figyelmünket specifikus kritériumokra összpontosítsuk, ezáltal pedig közelebb kerülhetünk az egyre pontosabb átmenő eredmény meghatározásához.

### **Esettanulmány: az Educational Testing System (ETS) módszere**

Az alábbi esettanulmány elkészítéséhez *Tannenbaum, R. J. és Wylie, E. C. (2004) Mapping Test Scores onto the Common European Framework: Setting Standards of Language Proficiency on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the Test of Spoken English (TSE), the Test of Written English (TWE), and the Test of English for International Communication (TOEIC), Educational Testing Service, Princeton, NJ.* című tanulmányát, valamint a munkabizottságban résztvevőként szerzett tapasztalatomat használtam fel.

### *Az előzmények*

Az ETS magyarországi képviselője részéről a NYA-hoz 2003. decemberében érkezett felkérés, illetve meghívás, amely színtegyeztető műhelymunkába való részvételre szól, melynek keretében az Educational Testing System (ETS), (a TOEFL, A TWE és a TSE nyelvvizsgákat világszerte működtető szervezet), külföldi szakértőket kér föl a nyelvvizsgák Közös Europai Referenciakeret (KER) szintjeinek való megfeleltetésre.

Mintegy másfél hónappal a műhely időpontja előtt minden résztvevő „házi feladatot” kapott: a KER egyes nyelvi készségekre (írás-készség, beszéd-készség, olvasott szövegértés és hallott szövegértés) vonatkozó deskriptorait kellett önállóan megfogalmazni. E feladat eredményét a

műhelymunka során többször felhasználtuk, hivatkoztunk rá, másfelől a résztvevők így kénytelenek voltak előre megismerkedni a meglehetősen általánosságokban mozgó, sok esetben vitatható és majdnem minden esetben értelmezésre szoruló KER-deszkriptorokkal. Ez feltétlenül emelte a közösen végzett munka színvonalát.

### *A műhelymunka folyamata*

A hollandiai Utrechtben 2003. február 2-án összegyűlt résztvevőket az ETS amerikai képviselői köszöntötték, és előadást tartottak a műhely céljáról, amelynek képernyővázlatait azonnal kiosztották a résztvevőknek.

A munka célja a B1 és C1 szinthez szükséges angol nyelvi minimum meghatározása, ezen belül a TSE (Test of Spoken English) és a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) B1 és C1 minimumpontszámának megállapítása volt. A cél elérését szolgáló konkrét feladat: angol nyelvi környezetben munkát vállalni szándékozó nem-angol anyanyelvű ápolók éles vizsgáján szedett nyelvi mintákat értékelése. A csoportmunka első lépése az volt, hogy a korábban már említett „házi feladatokra” támaszkodva az egyik (kb. 10 fős) csoport a KER B1 szint adott nyelvi készségével kapcsolatban készített összefoglalót „brainstorming” módszerrel. Az eredményeket papírtranszparensen foglalta össze pontokba szedve, míg a másik, ugyancsak 10 fős csoport a C1 szinttel kapcsolatban végezte el ugyanezt a munkát. Ezután a csoportok tagjai lehetőséget kaptak a másik csoport eredményeivel való megismerkedésre és azok kritikájára. A kritika eredményeként – amennyiben azt az érintett csoport elfogadta, a transzparensen javításra került sor. Ezt követte a vizsgaszituációban begyűjtött nyelvi minták értékelése. Először a szóbeli minták elemzésére került sor. A feladat valójában nem a 4 vizsgázó teljesítményének újra-értékelése volt, hanem annak megíósolása, hogy a B1 illetve a C1 szinten melyik vizsgázó felelne meg milyen pontszámmal.

A második napon ugyanez a munka folytatódott, de immár a TOEFL vizsgára koncentrálv. A legnehezebbnek bizonyult a nyelvhasználatot strukturális alapon mérő, feleletválasztó lexikogrammatikai itemeinek kategorizálása illetve szintezése. Ez esetben is arra a kérdésre kerestük a választ, hogy egy-egy itemet a B1 illetve a C1 szinten milyen valószínűséggel lennének képesek megoldani a vizsgázók. A gyakorló fázisban a műhely résztvevőinek értékelése, amely 9 fokozatú skálán történt, szembesítésre került az adott itemek vizsgaszituációban begyűjtött összesített adatokkal.

A harmadik napon történt meg a TOEFL beszédértés vizsgarész egy mintájának értékelése. Számos résztvevő fogalmazta meg kételyeit a vizsgarész B1 szinten való használhatóságáról, mivel a tudományos témakörökben, meglehetősen gyors beszédtempóban előadott szövegekhez a B1 szint deskriptoraival ellentétben viszonylag kevés tényszerű információra koncentráló feladat volt. A feladatok többsége a vizsgázót következtetések levonására, implikált információ feltárására, illetve hosszú szövegekben lévő tényszerű és implikált információk meglehetősen nagy pontosságú felidzésére kérte; a szövegeket csak egyszer lehet a vizsgán meghallgatni, és a feladatokat csak a szöveghallgatás után láthatják a vizsgázók. A műhelymunka során az értékelők szinte egyértelműen C1 szintre valószínűsítették a feladat sikeres megoldását. Az eljárás mindvégig hasonló volt az olvasott szövegértés szintezésénél használthoz, az egész vizsgarészt ütemenként értékeltük az értékelő lapon előre kinyomtatott 0-9 valószínűségi skála egy-egy értékének mindkét szinten történő megjelölésével.

### *A műhelymunka módszertana és tanulságai*

A KER elméleti szintű elemzése során mindkét team megállapította, hogy megfogalmazásai gyakran szorulnak alaposabb értelmezésre, ami a dolog természeténél fogva nem hibája. Ha azonban ez az értelmezés elmarad, akkor komoly félreértelmezésekre és ezáltal a KER szellemiségétől való lényeges eltérésre kerülhet sor.

Egy alkalommal az értékelés megkezdése előtt a résztvevőket felkérték, hogy írjanak alá egy nyilatkozatot, mely szerint a műhely vezetői által ismertetett értékelési módszer lényegét megértették. Lehetőség volt ugyanezen az úrlapon annak jelzésére is, ha a módszer lényegének megértése nem volt tökéletes. Ebben az esetben pontosan meg kellett fogalmazni azt, hogy milyen további információra van szüksége a résztvevőnek a megértéshez. Mivel erre nem került sor, nem tudtam meg, mi lett volna a folytatás. Egy másik módszertani fogást is alkalmaztak: a hosszan tartó résztvevőkénységek után a csoportokat újra alakították azzal, hogy a csoportok egyik fele helyet cserélt. Ezzel az eredeti



(véletlenszerű) csoportdinamikai viszonyokat megváltoztatták, tehát az eredmények objektivitását segítették elő. Szó esett az eredmények validitásáról is. Megállapítottuk, hogy minden résztvevő a saját nemzeti sajátosságainak, tevékenységi körének, szakmai és oktatási tapasztalatainak tükrében végzi az értékelést. Mivel a mintavétel mindegyik tekintetben meglehetősen széles körből történt, a szubjektív sajátosságok összegzéséből várhatóan a valós helyzetnek megközelítően megfelelő eredmények keletkeznek.

### A kézikönyv

A bevezetőben már említett Nyelvvizsgák Szintegyeztetése a Közös Európai Referenciakerettel c. kézikönyv 4. fejezete az adott vizsgarendszer specifikációjának KER szintekhez történő igazításáról szól. Mivel a fejezetben szereplő algoritmus-szerű feladat-protokollok tételes utalásokat tartalmaznak a KER-ben lévő táblázatos szintleírásokra, valamint a szintkiigazítás során elvégzendő feladatokra, ezek részletes elemzésétől eltekintünk.

### A KER verbális szintleírásainak elemzése

A KER számos szintleíró táblázatot tartalmaz, amelyek felhasználása nélkül nem képzelhető el egy adott vizsgarendszer szintjeinek kiigazítása. Mivel a korábban már említett kézikönyv tételes utalásokat tartalmaz arra nézve, hogy az egyes készségek szintleírásait hogyan kell elkészíteni, ennek részletezése nem látszik szükségesnek.

### A szintleírások értelmezésének legjellemzőbb nehézségei

Ami nehézséget okozhat a munka során, az inkább a szintleírások kvalitatív jellegéből fakadó exaktság-hiány, illetve az egyes szintleírások egymáshoz való hasonlításának és viszonyításának buktatói. Ezek közül a legnagyobb gondot a túlzottan általános érvényű megfogalmazások okozzák, (pl: *Jól használja széleskörű szókincsét, jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat*, KER 4.3. táblázat: Az értés releváns minőségi tényezői) valamint az egyes újabb szinteken a korábbiaktól eltérő szempontok szerepeltetése (pl: B1: *elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy ...*; B2: *Elegendő szókincse van ahhoz, hogy ...* , C1 *Jól használja széleskörű szókincsét*, KER 4.3. táblázat), illetve annak a kérdésnek a tisztázatlansága, hogy egy felsőbb szint különállóként értelmezendő vagy inkluzív módon az alatta lévő szinteket is magába foglalja. Az utóbbi változat tűnik valószínűbbnek.

### A készségenkénti szintleírások összehasonlító elemzésének jelentősége

A KER szintleíró skáláival kapcsolatos értelmezési nehézségek egy része megszüntethető vagy legalább csökkenthető azáltal, ha egy-egy készség különböző szintjeinek jellemzésére használt terminológiát és az elemzés szempontjait egységesítjük. Tekintettel arra, hogy a KER a szintkiigazító munkában az etalon szerepét tölti be, elengedhetetlen, hogy a benne szereplő leírásokat tegyük hozzáférhetővé, illetve összehasonlíthatóvá.

### Következtetések

Ez a dolgozat egy tipikusan alkalmazott nyelvészeti feladattal, a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgák szintjeinek a Közös Európai Referenciakerettel történő összehangolásával foglalkozott. Kiinduló pontként a menedzsment területéről kölcsönzött fogalom, a benchmarking szolgált, amelynek egyre szűkebb és fókuszáltabb formáin keresztül a dolgozat felvillantotta a szintezés első lépésének, a vizsgaspecifikációban szereplő szintleírások összehangolásának néhány fontosabb mozzanatát. Bár a téma sajátosságaiból valamint a feladat egyediségéből fakadóan a dolgozat kész receptek közlésére nem vállalkozhatott, van remény arra, hogy a szintkiigazító munkát kötelező jelleggel végző vizsgaközpontok szakemberei az itt bemutatott elméleti háttérrel és módszertani eljárásokat fel tudják majd használni munkájuk során.

### Hivatkozások

- Ascalon, M.E. (2001): Item Characteristics and Their Relationship with Angoff Scores and Examinee Performance. *Graduate Review. Industrial/Organizational Psychology*. The University of Tulsa
- Evans, A. (1999): *Benchmarking PLUS Level 6*.  
Benchmarking PLUS, Level 6. Melbourne. [info@benchmarkingplus.com.au](mailto:info@benchmarkingplus.com.au).

- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strassbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest
- North, B et al. – Bárdos, J. (ford.) (2005): *Nyelvvizsgák színtegyeztetése a Közös Európai Referenciakerettel*. Kézikönyv, előkészítő, kísérleti változat. OM NYAK-NYAT. Nyelvvizsga Akkreditációs Központ: Budapest
- Reh, F.J. (2005): Who's best? How good are they? How do we get that good?  
(<http://management.about.com/cs/benchmarking/a/Benchmarking.htm>)
- Tannenbaum, R. J. – Wylie, E. C. (2004): *Mapping Test Scores onto the Common European Framework: Setting Standards of Language Proficiency on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the Test of Spoken English (TSE), the Test of Written English (TWE), and the Test of English for International Communication (TOEIC)*. Educational Testing Service: Princeton. NJ. [toeflnews@ets.org](mailto:toeflnews@ets.org).

Szóke Andrea

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézeti Tanszék

## Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről Egyes KER-skálák szövegnyelvészeti megközelítése

*A NYAT felhívása és a 95/2005 kormányrendelet 2. § 5. bekezdése és annak melléklete értelmében az összes magyarországi vizsgaközpontnak meg kell valósítania nyelvvizsgarendszerének a Közös Európai Referenciakeret (KER) skáláihoz való igazítását. A Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ (BGF NYTK) 2004-ben kezdte meg harmonizációs munkáját. A projekt első fázisairól részletesen lehet olvasni e kötet egy másik tanulmányában. Az alábbi esettanulmány bemutatja a német középfokú nyelvvizsga több szubjektív értékelésű vizsgafeladatának: az írásfeladatnak és a szóbeli vizsga feladatainak értékelése során tapasztalt nehézségeket, amelyekből kiindulva megpróbálja a KER egyes skáláit szövegnyelvészeti szempontból megközelítve elemezni.*

### Előzmények

A BGF NYTK projektjének második szakaszában nyelvenként külön-külön zajlott a megfeleltetési munka. A német nyelvi feladatok harmonizációjának lépéseit a BGF Magyar Tudomány Napja tiszteletére rendezett tudományos konferenciáján ismertettem 2005. november 10-én, a részletes elemzés a BGF 2006-ban megjelent tanulmánykötetében olvasható, most csak a főbb eredményeket vázoló fel.

A projekt ezen szakaszában két vizsgáztatói csoport dolgozott egymástól függetlenül. Az első csoportot a BGF KVIFK akkreditált vizsgáztatói alkották, a második csoportban a BGF NYTK további vizsgahelyeiről érkező akkreditált vizsgáztatók dolgoztak. A kutatás a következő kérdésekre keresett választ a vizsgafeladatok értékelésekor:

1. Lehet-e a KER skáláit szakmai nyelvvizsga esetén alkalmazni?
2. A BGF NYTK nyelvvizsgarendszerének értékelési szempontjai alapján alkotott értékítélet, ill. a KER skálái szerinti értékelés megfelelnek-e egymásnak, azaz a vizsgán előírt 60% felett teljesítő vizsgázó a KER szerint is B2 szintű nyelvtudással rendelkezik-e, ill. az esetlegesen magasabb vagy alacsonyabb pontszám tükröződik-e a KER szerinti megítélésben is?
3. Miként ítéli meg a két vizsgáztatói csoport a teljesítményt?
4. Adódik-e eltérés a két csoport értékítéletei között?

### Az írásfeladat megoldásainak értékelése

A familiarizációs és szintmeghatározási munka után mindkét csoportnak feladata volt egy-egy középfokú írásfeladat 3-3 megoldásának (standardizált feladatmegoldások, mindkét szakirány) elbírálása. Az első csoportban 8 vizsgáztató értékelt az írásfeladatok megoldását, a második csoportban 9 vizsgáztató dolgozott. Az írásfeladatok megoldásainak értékelésekor használt KER-skálák (az oldalszámok a magyar nyelvű Referenciakeret 2002. évi kiadásából származnak): „Általános írásbeli produkció” (77. old.), „A szókinccs terjedelme” (134. old.), „A szókinccs alkalmazása” (135. old.), „Koherencia és kohézió” (151. old.), „Grammatikai helyesség” (137. old.).

Az írásfeladat értékítéleteinek elemzése során megállapítható volt, hogy az értékelések sem a két csoportot tekintve, sem csoporton belül nem voltak egységesek. Néhány skálánál (pl. „Általános írásbeli produkció”, „A szókinccs alkalmazása”) az egyes csoportokon belül is viszonylag nagy szórás volt megfigyelhető. Az első csoport vizsgáztatói általában jobbnak ítélték a teljesítményeket, értékítéleteik minden megoldásnál hasonlóságot mutattak a valódi vizsgapontszámokkal, így a magasabb vizsgapontszám a KER szerinti értékelésben is megmutatkozott. A második csoport minden esetben gyengébbnek ítélte a teljesítményeket, így az itt született értékítéletek nem tükrözik a vizsgán szerzett pontszámokat.

### A szóbeli vizsga feladatainak értékelése

A szóbeli vizsgán nyújtott vizsgázói teljesítmény értékeléséhez a BGF NYTK korábban készített próbavizsga videó felvételét használtuk fel. Az első csoportot 13 vizsgáztató alkotta, a másodikban 27 vizsgáztató dolgozott, közöttük volt az a 8 ill. 9 fő is, akik az írásfeladatok megoldásait is értékelték.

Ahogy az írásfeladatok értékelésekor, úgy a szóbeli vizsgánál is problémát jelentett a megfelelő KER-skálák kiválasztása. Elsősorban azért, mert a KER készség- és kompetencia leírásából hiányzik a kétnyelvűsre való utalás, a BGF NYTK feladatai között azonban szerepel a közvetítés (magyar nyelvről idegen nyelvre /írásbeli vizsga/ ill. idegen nyelvről magyar nyelvre /szóbeli/) is. A kérdéses vizsgarész értékelésére – kompromisszumos megoldásként – a KER beszédkészségnél használt 3 skáláját alkalmaztuk: „Szövegfeldolgozás” (115. old.), „Szóbeli folyékonyág” (156. old.), „Tartalmi pontosság” (156. old.).

Az alábbi táblázat a szóbeli vizsga során felhasznált KER-skálákat szemlélteti. Látható, hogy szemben a BGF NYTK négy (1., 3. és 4. feladat), ill. két (2. feladat) értékelési szempontjával, a harmonizáció során jóval több skálával dolgoztunk, a közvetítés feladat kivételével minimum hat KER-skálát alkalmaztunk, igyekezve szem előtt tartani az adott feladat jellegét.

1. táblázat

A szóbeli vizsgán felhasznált KER-skálák

KER-skálák	1. feladat: Bevezető beszélgetés	2. feladat: Közvetítés	3. feladat: Szakmai beszélgetés	4. feladat: Szakmai szituáció
Ált. nyelvi készségek (132. old.)	X		X	X
Ált. szóbeli interakció (91. old.)	X		X	X
Fonológiai tudás (141. old.)	X		X	
Grammatikai helyesség (137. old.)	X		X	
Rugalmasság (150. old.)				X
Szóbeli folyékonyág (156. old.)	X	X		X
A szókincs terjedelme (134. old.)	X		X	X
A szókincs alkalmazása (135. old.)	X		X	X
Szövegfeldolgozás (115. old.)		X		
Társalgás (92. old.)	X			
Tartalmi pontosság (156. old.)		X		

Megkértük továbbá a vizsgáztatókat, hogy az egyes feladatok megoldását mindig értékeljék globálisan is, azaz jelöljenek meg egy KER-szintet, amely a vizsgázó adott feladatnál nyújtott teljesítményét egészében tükrözi, mivel a BGF NYTK gyakorlata szerint a szóbeli vizsga során a két vizsgáztató közül egyikük – aki a vizsgáztatást végzi – mindig globálisan értékeli a vizsgázó adott feladatnál nyújtott teljesítményét.

Az adatok értékelésekor kiderült, hogy egyik vizsgáztatói csoport értékítélete sem homogén, azonban az első csoport vizsgáztatói ismét egységesebben értékelték, és jobbnak látták a vizsgázó teljesítményét, mint a második csoport tagjai. Értékítéletük jobban tükrözi a próbavizsgán elért pontszámokat is. A globális értékelés során az első csoport tagjai általában B2 szintre tették az adott teljesítményt, míg a második csoport vizsgáztatói ugyanazt a feladatmegoldást inkább B1 szintre helyezték, bár a megítélésük koránt sem mondható egységesnek. (Lásd 2. táblázat.) Ez azonban még így is jelentős eltérés, hiszen a B2 szint középfokú nyelvtudásnak felel meg, míg a B1 szint alapfokot jelent.

2. táblázat

A vizsgázói teljesítmény globális értékelése – szóbeli vizsga

Szóbeli vizsga – globális értékelés	I. csoport			II. csoport			
	B1	B2	C1	A2	B1	B2	C1
1. feladat	2	11			17	11	
2. feladat		10	3		11	10	6
3. feladat	5	8		3	20	3	
4. feladat	3	9	1	5	20	2	

Megállapítható tehát, hogy a két vizsgáztatói csoport értékítéletei közötti különbség minden, a harmonizációs folyamat során eddig érintett vizsgafeladat esetében fennáll.

Mivel mindkét csoport vizsgáztatói ugyanazokat a lépéseket végezték el a harmonizáció folyamán, és így a KER skáláit is egyforma mértékben ismerhették meg, az értékelésük közötti különbséget nem okozhatták az eltérő ismeretek. Az sem lehet kimerítő és alapos magyarázat az eltérésekre, hogy az

első csoport vizsgáztatói mindannyian nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, mint a második csoport tagjai, mivel esetükben is többször volt megfigyelhető nagy szórás. Így a kutatás további lehetőségeit tekintve célszerűnek tűnt az egyes, problematikus skálák elemzése, annak kizárására vagy éppen bizonyítására, hogy a KER-skálák megfogalmazása okozza-e a nagy különbségeket. Ezért megpróbáltam egyes kiválasztott KER-skálákat szövegnyelvészeti szempontból elemezni.

### A vizsgált KER-skálák

Mivel nemcsak a szóbeli vizsga értékelésekor, de egyes esetekben az írásfeladatok elbírálásánál is előfordult nagy szórás, célszerű volt a kutatást az írásfeladatnál használt skálákra is kiterjeszteni. A skálák kiválasztásánál két szempont játszott szerepet:

- a) a szint-meghatározási folyamat során problémát okozó skálák, tehát azok, amelyeknél egyes leírásokat felcseréltek vagy nem a megfelelő szintre helyeztek a vizsgáztatók;
- b) az egyes feladatok értékelésekor nagy szórást mutató skálák.

A szórást tekintve öt skálánál léptek fel problémák. A szint-meghatározási folyamat során több skálánál mutatkoztak nehézségek, de ezek közül csak kettő nem szerepel az értékelés során alkalmazott skálák között: az „Általános írásbeli interakció” és a „Levelezés”.

Így a kutatás során összesen hét skálát vizsgáltam. (A \* jel a szórást tekintve is és a szint-meghatározási folyamat során is problémát okozó skálákat jelöli.): „Általános szóbeli interakció” (91. old.)\*, „Szóbeli folyékonyág” (156. old.)\*, „A szókincs terjedelme” (134. old.), „Tartalmi pontosság” (156. old.)\*, „Általános írásbeli produkció” (77. old.), „Általános írásbeli interakció” (99. old.), „Levelezés” (99. old.).

### A skálák elemzésekor használt kutatási módszer: a számítógépes tartalomelemzés

A skálák elemzéséhez egy olyan, a (nyelv)pedagógiában még viszonylag új módszert választottam, amely nemcsak kvantitatív adatok gyűjtésére alkalmas, hanem a mélyebb összefüggések megismerését is lehetővé teszi. Ez a módszer a számítógépes tartalomelemzés, amelyet az ATLAS.ti szoftver bárki számára elérhető, 5.0 demo változatának segítségével végeztem. Ez a demo csak korlátozott számú szöveg esetén használható, a számítógépes tartalomelemzés azonban nemcsak rövid szövegek, hanem terjedelmesebb szövegek – így akár pl. tankönyvek – vizsgálatára is alkalmas. Fontos jellemzője, hogy segítségével olyan nehezen megfogható, rejtett, kvalitatív adatokat is nyerhetünk, amelyeket aztán kvantifikálhatunk, vagyis mérhetővé tehetünk és statisztikai módszerekkel is elemezhetünk.

Az ATLAS.ti – The Knowledge Workbench Visual Qualitative Data Analysis & Knowledge Management in Education, Business, Administration & Research olyan tudományos szoftver, amelyet német szakemberek fejlesztettek ki, és amit – ahogy elnevezése is mutatja – számos területen lehet használni. Ma az internetes honlap információi szerint a világon számos intézmény és vállalat használja a napi gyakorlatban ezt a programot.

Az ATLAS.ti működése nagyon leegyszerűsítve a következő: a szoftver hermeneutikai egységekben „gondolkodik”, ezeken belül pedig ún. „elsődleges dokumentumokat” (primary document = PD) hozhatunk létre, amelyek az elemzendő szövegeket jelentik. A szövegek elemzése saját magunk által létrehozott kódokkal történik, amelyekhez a program megkeresi a megfelelő idézeteket. Az adott idézetekhez a szerző megjegyzéseket is fűzhet, amelyeket a program szintén tud tárolni. A kódolást szinte végtelen számú szövegben, azaz elsődleges dokumentumban el tudja végezni a szoftver, az így kapott szövegrészeket pedig további elemzések során lehet feldolgozni. A szoftver képes még szógyakorlási listák előállítására is, amelyek segítségével például hasznos „visszameréseket” végezhetünk.

### A kutatás menete

Az ATLAS.ti 5.0 demo változata összesen 10 PD, 50 kód, 100 idézet és 30 megjegyzés feldolgozására képes, így csak kevésbé terjedelmes szövegek vizsgálatára alkalmas. A KER-skálák elemzése során 7 skála alkotott 7 PD-t, amelyeket még kiegészítettem 2 tulajdonképpen „származtatott” szöveggel: az összes vizsgált skálából kiemeltem a B1 és a B2 szintet, és ezekből két újabb PD-t hoztam létre. Természetesen ezek elemzése külön, a többi skálától függetlenül történt, mivel „származtatott” szöveggként automatikus kódolás esetén a statisztikai adatokat is torzítják. A

kiemelés azért történt, mert éppen a két szint között ingadozott leginkább a vizsgáztatók értékítélete, valamint a két szint markáns nyelvtudásbeli különbséget is jelöl, hiszen a B1 szint alap-, a B2 szint pedig középfokú nyelvtudást jelent.

A skálák vizsgálatakor először egy szógyakoriság-mérést végeztem, majd az „a” és „az”, valamint az „és” kötőszó után a skálákban a leggyakrabban szereplő szavakból kiindulva megkerestem azokat, amelyek a nyelvtudásbeli fejlődésre utalhatnak, tehát a szintek megkülönböztetésére alkalmasak, ill. az általános nyelv és a szakmai nyelvhasználat elkülönítésére alkalmas kifejezéseket. Ezeket a következő táblázatban olvashatjuk.

3. táblázat

A kiválasztott kifejezések

Nyelvtudásbeli fejlődésre utaló kifejezések		Szakmai nyelvhasználat vs. általános nyelv
begyakorolt	összetett	mindennapi (élet)
egyszerű	pontos(an)	munka
érdeklődés(i) kör	részletes(en)	szakma
ismerős	természetes	szakterület
	világos(an)	

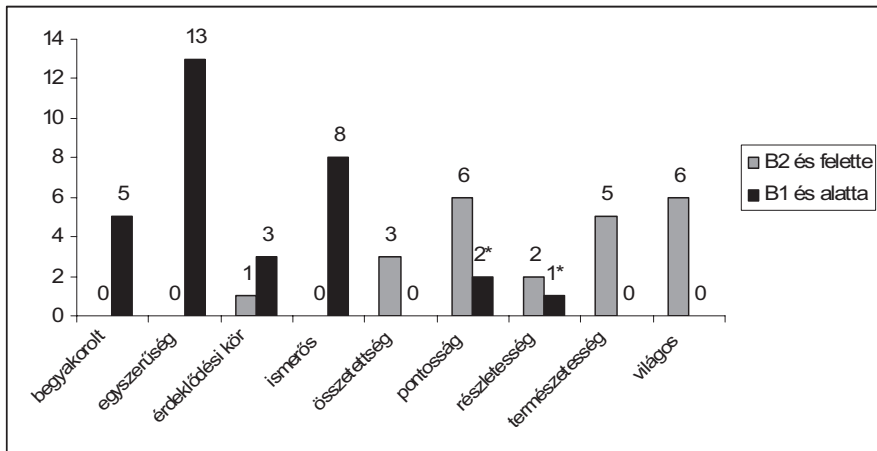
Második lépésként kódokként használva a fenti kifejezéseket, idézeteket gyűjtöttem hozzájuk a hét skálából, majd megvizsgáltam, hogy a kiválasztott kifejezések a KER-skálák mely szintjein jelennek meg.

### A kutatás eredménye

Az alábbi ábra jól mutatja, hogy a kiválasztott kifejezések akár az egyes szintekhez kötődő „hívószavaknak” is tekinthetők, mivel segítségükkel jól elkülöníthető egymástól az alapfokú (B1 szint) ill. a középfokú (B2 szint) nyelvtudás.

1.ábra

A kiválasztott kifejezések előfordulási gyakorisága az egyes szinteken



Jól látható, hogy a legfeljebb B1 szinthez köthető kifejezések egy alacsonyabb szintű, korlátozottabb nyelvtudásra utalnak, míg a legalább B2 szinten szereplő kifejezések a nyelvtudásnak már egy magasabb fokát valószínűsítik. A „pontoság” és „részletesség” megjelenése a B2-nél alacsonyabb szinten nem tekinthető relevánsnak, mivel mindkét kifejezés meghatározott kontextusban, behatárolt jelentéssel jelenik meg, ezt szemlélteti az ATLAS.ti által megalkotott idézet-listák egy-egy részlete, amelyekben kiemeltem a kérdéses kifejezéseket:

2. ábra

Részletek a „Quotations for Selected Code” fájlokból

**P 4: Tartalmi pontosság.txt - 4:1 [B1: Valamely gondolat vagy pr..] (13:17) (Super)**  
 Codes: [egyszerűség] [pontosság]  
 No memos  
 B1: Valamely gondolat vagy probléma főbb pontjait *elfogadható pontossággal* ki tudja fejteni. Át tud adni közvetlen fontosságú, egyszerű, tárgyyszerű információkat, és meg tudja érteni, hogy mely pontokat érzi a legfontosabbnak. Mondanivalójának lényegét érthetően ki tudja fejteni.

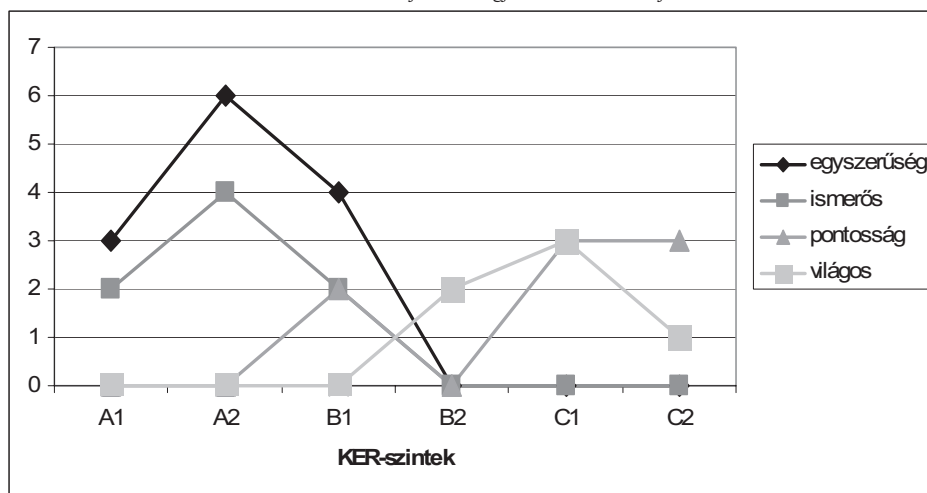
**P 7: Általános írásbeli interakció.txt - 7:1 [B1: ki tud fejezni információt..] (10:13) (Super)**  
 Codes: [egyszerűség] [elvontság] [pontosság]  
 No memos  
 B1: Ki tud fejezni információt és gondolatokat mind konkrét, mind elvont témákban. Ellenőrzi az információt, rákérdez problémákra, vagy *elfogadható pontossággal* elmagyarázza azokat. Meg tud írni egyszerű, közvetlen fontosságú információt közlő vagy kérő levelet vagy feljegyzést úgy, hogy megérteti a fontosnak érzett gondolatokat.

**P 6: Levelezés.txt - 6:3 [B1: Magánleveleiben tud híreke..] (13:15) (Super)**  
 Codes: [elvontság] [részletesség]  
 No memos  
 B1: Magánleveleiben tud híreket közölni, és ki tudja fejezni gondolatait elvont és kulturális témákkal kapcsolatban, mint például a zene vagy a film. Magánleveleiben *viszonylag részletesen* tud írni élményekről, érzésekről és eseményekről.

A következő ábra talán még jobban szemlélteti, hogy bizonyos kifejezések, amelyek alkalmasak a nyelvtudás szintjeinek elkülönítésére, mely szinteken jelennek meg először a KER leírásaiban a vizsgált skálák esetén.

3. ábra

Kiválasztott kifejezések megjelenése a KER szintjeiben

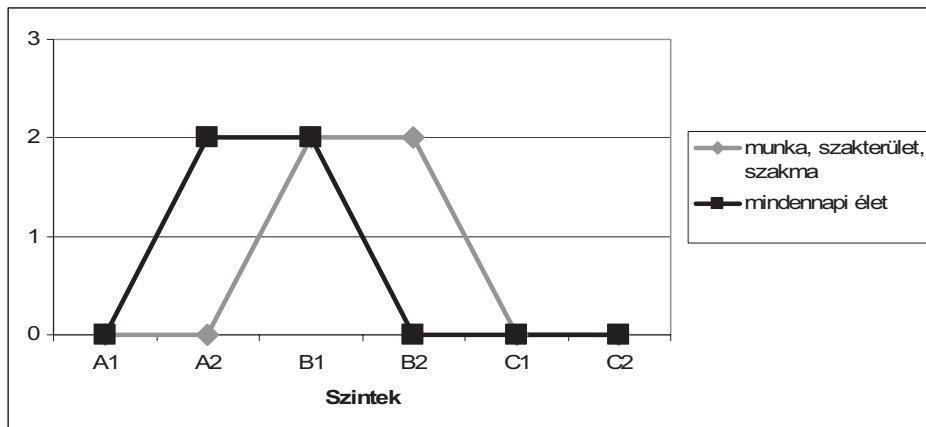


Az ábrán megfigyelhető, hogy csak B1 szinten és alatta fordulnak elő azok a kifejezések, amelyek egyszerű, ismerős helyzetben történő kommunikációra utalnak, míg B2 szinten és felette pontos, világos nyelvhasználatot várhatunk el.

A KER-ben találunk utalásokat a szakmai nyelvhasználatra is, megállapítható, hogy a vizsgált skálák esetén a szaknyelvi ismeretek megjelenése is bizonyos szintekhez köthető, ahogyan ezt a 3. ábra is mutatja.

4. ábra

Szakmai nyelvhasználat vs. általános nyelv



A munkára, szakterületre, szakmára való utalás és így a szakmai nyelvhasználat a vizsgált skálákban B1 és B2 szinten jelent meg, a mindennapi életre, tehát az általános nyelvre történő utalásokkal pedig B1 szint felett már nem találkozunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a B1 szinten megjelenő kifejezés nem tekinthető a szakmai nyelvhasználatra való utalásnak, mivel a mindennapi élet, tehát az általános nyelv részének tekinti azt:

5. ábra

Részlet a „Quotations for Selected Code” (Szakmaiság) fájlból

**P 1: A szókincs terjedelme.txt - 1:2 [B1: Elegendő szókincs van ahhoz.] (15:17) (Super)**  
 Codes: [elegendő] [érdeklődési kör] [szakmaiság]  
 No memos  
 B1: Elegendő szókincs van ahhoz, hogy némi körülírással ki tudja magát fejezni a legtöbb olyan témában, amely összefügg saját mindennapi életével, mint például a család, a hobbi és az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események.

### Következtetések

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a B1 és B2 szintek egyértelműen elkülöníthetők a vizsgált skálák esetében, így a vizsgáztatói értéktételek eltérésének oka nem a skálákban keresendő. Az írásfeladat és a szóbeli vizsga feladatai mind szubjektív értékelésű feladatok, úgy tűnik jelen esetben valóban „szubjektív” értékelés történt. Ez az indoklás azonban a BGF NYTK munkája szempontjából sem lehet elfogadható, tehát a két csoport értéktételeinek eltérésére tovább kell keresnünk a magyarázatot. A harmonizációs munka során készült fókusz csoportos interjúk elemzése esetleg választ adhat az eltérések okaira. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az értékelő csoportok közötti különbségek összhangban vannak azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint igen nagy szükség van az értéktételek harmonizálására, standardizálására, moderálására minden értékelés megkezdése előtt. A BGF NYTK vizsgáztatói ennek megfelelően minden vizsgaidőszakban részt vesznek egy standardizálási folyamatban, mely mind a szóbeli, mind az írásbeli feladatok értékelésére kiterjed. Megállapítható továbbá, hogy a KER skálái utalnak a szakmai nyelvhasználatra, így azok alkalmasak a szakmai nyelvvizsgán történő értékelésre is. Mindig az adott vizsgarendszer specifikációja lehet a döntő a skálák értelmezésekor.

### További lehetőségek a kutatásban

A B2 és C1 szintek közötti különbség vizsgálata segíthet a felsőfokú nyelvtudás értékelésekor. Célszerű lenne az elemzést további „hívószavak” alapján is elvégezni, valamint a vizsgált skálák körét kiterjeszteni, mivel a bemutatott kutatás – részben technikai nehézségek (az ATLAS.ti demo



verziójának korlátozott kapacitása) miatt – csak nagyon szűk keresztmetszetét adja a lehetséges „hívószavaknak” és skáláknak. A további vizsgálatok alapját pedig az eredeti angol nyelvű Referenciakeretnek kell képeznie, mivel az autentikus, nem fordított szöveg sokkal alkalmasabb kiindulási pontként, és valószínűleg pontosabb eredményeket is ad.

### Hivatkozások

BGF NYTK vizsgatájékoztató füzet

Ehmann, B. (2002): *A szöveg mélyén: A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum Könyvkiadó: Budapest

*Közös Európai Referenciakeret* (2002): Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Kulturális Együtműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.: Pilisborosjenő

North, B. et al.(2005): *Nyelvvizsgák illeszkedése a Közös Európai Referenciakerethez*. Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. <http://www.nyak.hu/>

<http://www.atlasti.com/index.php>



Tolnai Zsuzsa  
Rendőrtiszti Főiskola  
Idegennyelvi Intézet

## Szakmai kompetencia modell – szaknyelvi vizsgarendszer – szaknyelvi tankönyv

*A szakirodalom tanulmányozása , egy szaknyelvi vizsgarendszer kidolgozása és a tananyagfejlesztés akkor lesz igazán hatékony, ha sikerül megvalósítani ezen tevékenységek teljes összhangját, szerves egységét. A cikkben azt a komplex munkát szeretném bemutatni, amely a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében folyik. A szaknyelvi kutatások eredményeit felhasználva dolgozunk egy egyedülálló rendvédelmi/rendészeti szakmai vizsgarendszer kiépítésén. Ezzel szorosan összefügg az a termékeny tananyagfejlesztő munka is, amelynek egyik eredménye a CRIME TODAY , egy leendő rendvédelmi/rendészeti szakmai nyelvvizsgára felkészítő két kötetes, a legkorszerűbb elvek szerint készült tankönyv..*

### Bevezetés

Tekintettel arra, hogy a 'Bolognai Folyamat' és az Európa Tanács irányelveit figyelembe véve a Rendőrtiszti Főiskolán a BSc. és később az MSc szakokon is, 2006-tól tantervi keretek között beindul a legkorszerűbb követelményeknek is megfelelő rendészeti szaknyelvtanítás, egy a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében egy hiánypótló rendvédelmi/rendészeti szaknyelvi vizsgarendszer kidolgozása is zajlik. Harmadik tevékenységként az RTF Idegennyelvi Intézetében folyó korszerű tananyagfejlesztést, szaknyelvi tankönyvek megjelentetését fogom bemutatni.

Ezt a komplex tevékenységet természetesen alapos szaknyelvi kutatómunka előzte meg. A három legfontosabb kérdéskörként a következőket jelöltem meg:

1. az érdemi munkát megelőző komplex, háromszintű szükségletelemzést;
2. a szaknyelv, a szaknyelvi kompetencia, a szaknyelvi vizsga kritériumainak meghatározását;
3. korszerű, a fenti kutatások eredményeit felhasználó 'Crime Today ' rendészeti tankönyv ismertetését.

### Az érdemi munkát megelőző komplex, háromszintű szükségletelemzés

A komplex szükségletfelmérés és az azt követő elemzés eredményeit már egy korábbi konferencián ismerttettem és a PORTA LINGUA 2004. kötetében megjelent. Az igényfelmérés azért volt fontos, hogy pontosabban meghatározhassuk a célnyelv kommunikatív, szakmai szituációit. Ezek ismerete alapján állítottuk össze a szóbeli és írásbeli vizsgafeladatokat , valamint a tananyagfejlesztéshez, a **Crime Today** című tankönyvünk elkészítéséhez is ez nyújtott biztos alapot.

### A szaknyelv, a szaknyelvi kompetencia, a szaknyelvi vizsga kritériumainak meghatározása

A **szaknyelv definíciójának** megfogalmazása nagyon nehéz feladat, sokan megpróbálkoztak vele. A sokféle definícióból egyértelműen adódott, hogy a szaknyelvet nem értelmezhetjük másként, mint egy adott beszélőközösség keretein belül megvalósuló specifikus célú, sajátos írásbeli és szóbeli kommunikációs nyelvhasználatot.

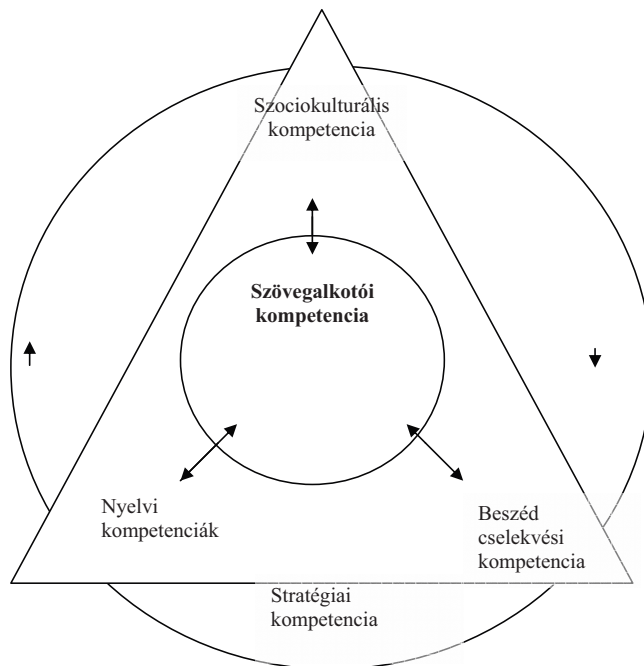
Következő lépésként a kompetenciamodelleket tanulmányoztuk. Ezek közül kiemelem a következő jelentős modelleket:

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| 1. Hymes (1972)                            | anyanyelvi kompetencia-modell   |
| 2. Canale - Swain (1993)                   | klasszikus négytényezős modell  |
| 3. Bachman - Palmer (1996)                 | idegennyelvi kompetencia-modell |
| 4. Douglas (2000)                          | szakmai kompetencia-modell      |
| 5. Celce – Murcia – Dörnyei– Thurell(1995) | funkcionális – dinamikus modell |

Az első négy modell nagyon közismert, ezek ismertetésétől most eltekintek, de nézzük meg az ötödikként említett modellt.

1. ábra

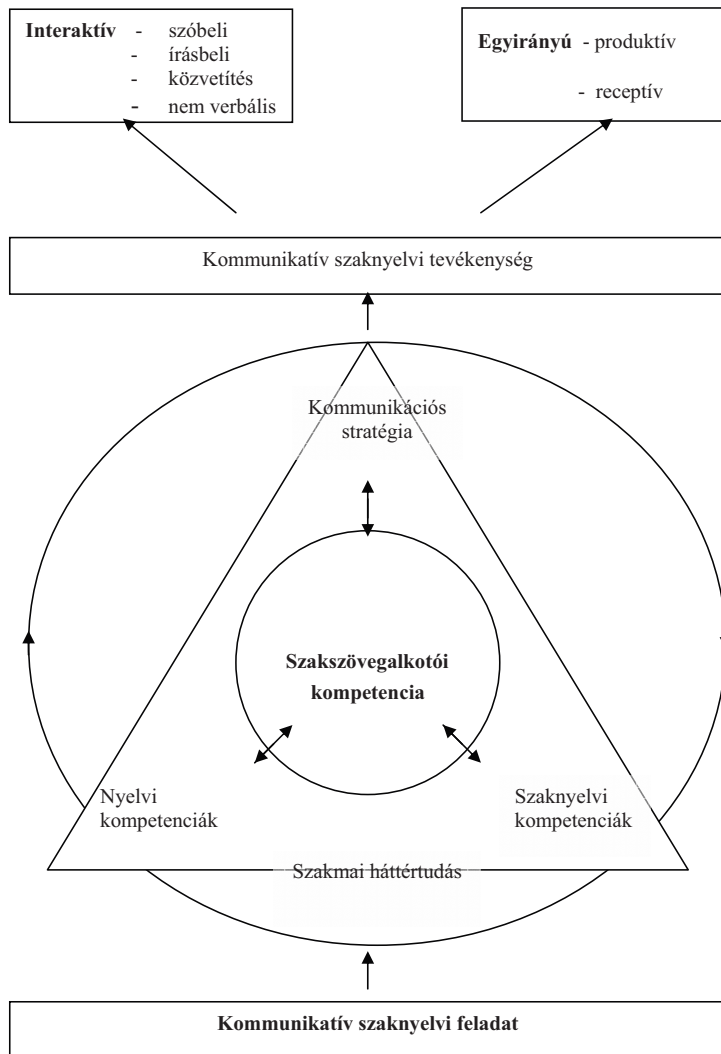
A nyelvtudás funkcionális – dinamikus modellje  
Celce-Murcia – Dörnyei-Thurell (1995)



A modell központi helyén a szövegalkotói kompetencia áll, amely természetesen a legfontosabb kategória. A modell szemléletesen mutatja be a többi kompetencia funkcionális és dinamikus kölcsönhatását. Ez a modellt, valamint Douglas (2000) megállapítását figyelembe véve, mely szerint a szaknyelvi vizsgának olyan speciális szaknyelvi situációkban kell biztosítania a nyelvi képességek és a szakmai háttérismeretek kölcsönhatását, amelyekben a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességét értékelhetjük, készítettem el az alábbi modellt, mely azt az összefüggést mutatja be, amely a komplex szükségletelemzés adatai alapján összeállított kommunikatív szaknyelvi feladatok és a kommunikatív szakmai tevékenységek között fennáll.

2. ábra

A szakmai nyelvtudás funkcionális – dinamikus modellje  
Tolnai Zsuzsa 2005.



Vizsgáztatás, értékelés

A modell középpontjában a szakszövegalkotói kompetencia áll. Ezzel a modellel összekapcsolhatónak látom a kommunikatív szaknyelvi feladatot (input) és a kommunikatív szaknyelvi tevékenységet, performanciát (output). Ezt a szoros kapcsolódást, ezen tényezők dinamikus egymásra hatását tükrözi ez a modell.

Véleményem szerint egy ilyen modell, valamint az alapos és folyamatos szükségletelemzés alapján összeállított rendszeri szaknyelvi vizsgarendszer interaktív és egyirányú feladatai jól mérik a vizsgázók szakmai kompetenciáját. Ez a szaknyelvi kompetencia a szakirányú háttértudás és a nyelvi kompetencia stratégiai kompetenciák segítségével megvalósuló interakciójának eredménye. Talán nem is annyira a szakirányú tudás, hanem alapvető szakmai tájékozottság, gondolkodásmód segíti a vizsgázót egy jobb performancia létrehozásában.

### A *Crime Today* rendészeti tankönyv ismertetése

A rendészeti szaknyelvi vizsgarendszer akkreditációjával összefüggő kutatómunka és a szükségletelemzés eredményeit felhasználva készült el a rendészeti szaknyelvoktatás kétkötetes alaptankönyve: *Borszéki Judit – Makai András – Tolnai Lászlóné : CRIME TODAY*

Célunk az volt, hogy egy, a legkorszerűbb szakmai elvárásoknak megfelelő, a legújabb tesztelési tendenciákat követő könyvet írjunk.

A két kötetben 10 szakmai témát érintettünk:

1. Bűncselekménytől a börtönig
2. Ifjúság elleni és szexuális bűncselekmények
3. Vagyon elleni bűncselekmények
4. Közrend elleni bűncselekmények
5. Nemzetközi rendészeti együttműködés
6. Személy elleni bűncselekmények
7. Közlekedési bűncselekmények
8. Csempészet
9. Fehérgalléros bűncselekmények
10. Bűnmegelőzés

Az egyes fejezetek tematikáját a szakma igényei szerint, a szükségletelemzés eredményeit felhasználva állítottuk össze. A fejezetek közötti kapcsolatot a gondosan megszerkesztett, és a leendő vizsgarendszer követelményeinek figyelembe vételével összeállított komplex feladatok jelentik.

A témaköröket változatos feladattípusokkal tettük érdekesebbé. Ezek közül néhány:

1. paragrafus-illesztés
2. autentikus reáliák feldolgozása
3. mondat-illesztés
4. mondatillesztés
5. szövegértési feladatok
6. cloze-tesztek (lexikai, lexikai-nyelvismereti)
7. interjú
8. szerepjátékok
9. viták
10. jelentés, fogalmazás
11. közvetítés
12. képleírás, elemzés
13. tömörítés
14. mind maps
15. story-telling

Minden fejezet végén megadtuk a feladatok megoldókulcsát. A fejezetek a legfontosabb szakszavak és kifejezéseket összegyűjtő 'Glossary'-val végződnek. A felhasznált anyagok mindegyike autentikus, angol nyelvű szakfolyóiratokból, egyéb szakkiadványokból, statisztikai évkönyvekből, jelentésekből és az Internetről származnak. A hallás utáni feladatokat videó-felvételek segítségével tervezzük, ennek az anyaga nem szerepel könyvünkben.

A téma iránt érdeklődők érdekes információkat, adatokat, történeteket olvashatnak a 10 fejezet mindegyikében. A szakemberek számára pedig nélkülözhetetlen segítséget jelent ez a hiánypótló könyv.

### Összegzés

Cikkemben azt a komplex munkát mutattam be, amely a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében folyik. A szaknyelvi kutatómunka, a szaknyelvi vizsgarendszer akkreditálása és a tananyagfejlesztés egymással szorosan összefüggő, egységes egészet jelentő tevékenységként

képzeltető el. Az angol nyelvű könyv mellett hasonló elméleti háttérrel elkészült a német és francia nyelvű szaknyelvi tankönyv is.

### Hivatkozások

- Bachman, L. F. – L. S. Palmer (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press: Oxford
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvi mérés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Douglas, D. (2000): *Assesing Language for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. –Holmes, J (eds): *Sociolinguistics*. Penguin: Harmondsworth. pp. 269-273
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Rébék–Nagy, G.(2002): *Eurokonform akkreditált szaknyelvi vizsgák*. Pécsi Tudományegyetem. Nyelvi Intézet
- Clapham, C. (1996): *The Development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dobos, Cs. (2000): Szaknyelvek és a szaknyelvvoktatás. In: *Miskolci Nyelvi Mozaik*. Eötvös Kiadó: Budapest. 70-89





Tóth Ildikó  
Szent István Egyetem  
Zöld Út Nyelvvizsgaközpont

## Vizsgafejlesztés- és „karbantartás” a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél

*Ebben a cikkben a Zöld Út Nyelvvizsgaközpont angol nyelvért felelős fővizsgáztatója arról számol be, hogy a nyelvvizsgaközpont akkreditálása óta eltelt négy év tapasztalatai milyen változtatásokra ösztönözték a vizsgafejlesztőket. Minden vizsgaközpontnak kötelessége nyomon követni vizsgája működését, és a szerzett adatokat elemezni, visszacsatolni és a szükséges változtatásokat a specifikációban elvégezni. A Zöld Út nyelvvizsgarendszer esetében a változások a feladatokra szánt idő átcsoportosításában, a súlyozásban és a fordítás értékelési rendszerének finomításában nyilvánultak meg. A minden vizsgaközpontra kiterjedő ászintezési kötelezettség azonban további változásokat is hozhat.*

A szakirodalom egybehangzó véleménye szerint a „nyelvvizsga-szolgáltatók” elemi kötelessége a validáció, vagyis a vizsga érvényességének a vizsgálata. (pl. Bachman, 1990, APA Standards, 1999). Ez kötelességük egyrészt a nyelvi tesztelési szakmai közösség felé is, másrészt pedig a felhasználók felé, akiknek a vizsgaközpontok egy újszerű oktatási szolgáltatást nyújtanak (Vas, 2001). A validációnak tehát nemcsak a vizsga létrehozásakor kell megtörténnie, hanem folyamatosan is kell gyűjteni a validációs bizonyítékokat, vagyis a központoknak folyamatosan figyelniük kell az általuk létrehozott nyelvvizsga működését is. Tesztjeik jószágmutatóiról annyi szempontból kell adatokat gyűjteni, amennyiből csak lehetséges. Az adatok elemzése után visszacsatolást kell végrehajtani: ha az adatok erősítik a bevett gyakorlatot, akkor nem szükséges változtatni, ám ha az adatok azt sugallják, hogy finomítások szükségesek a vizsgamodell valamely elemén, akkor ezt vagy ezeket a változtatásokat következetesen végig kell vinni, azt is szem előtt tartva, hogy az elemek kölcsönhatásában vannak egymással, tehát a változások összes lehetséges hatásával is számolni kell, illetve azok hatásait tovább vizsgálni. Az ún. „legjobb gyakorlat” ezeknek az elveknek a szem előtt tartásával kell történnjen. (Alderson–Clapham–Wall, 1995), (Bachman–Palmer, 1996).

A Zöld Út nyelvvizsgarendszer működtetőiként mi is időről időre vizsgálatnak vetettük alá tesztjeink felépítését, működését, adminisztrálásának körülményeit. Felkészítő tanáraink, felügyelőink megfigyelései, és a vizsgázók informális visszajelzései, valamint a gyengébb közvetítési eredmények alapján észrevételeztük, hogy a közvetítésre szánt 75 perc nem elegendő a határesetet jelentő vagy gyengébb jelölteknek (erre irányuló előzetes vizsgázói felmérésünket ld. Tóth, 2004). Ennek megfelelően 90 percre emeltük a közvetítésre fordítható időt, 15 percet átcsoportosítva az összvizsgaidőből. A 2005. novemberi vizsgán már ezen időbeosztás szerint vizsgáztak a hallgatók, és hogy ellenőrizzük, ez a változtatás elérte-e a hatását, a vizsga fedőlapjára a kezdés és befejezés idejére vonatkozó rubrikát szerkesztettünk, amelyet minden vizsgázó kitöltött. Ezen kívül kikerdeztük a felügyelőket a tapasztalataikról, hogy észrevételeik szerint elegendő volt-e a jelölteknek az idő a második, 15 perccel csökkentett idejű vizsgarészben, és hogy másfelől kitöltötték-e munkával az első, szótárral bonyolítható fordítási vizsgarészt. Mind a felügyelőktől nyert, mind a tesztlapokról származó adatok feldolgozása folyamatban van, de már előzetesen is úgy tűnik, ez az időfelosztás bevált.

A felsőfok igényes tömörítés szövegeinek értékelésekor több javító is úgy érezte, hogy ez a teljesítmény nem tükröződik eléggé a tömörítésre kapott pontszám súlyában az egész írásbeli vizsgához képest, míg a felsőfokon viszonylag könnyen megoldható olvasott szöveg értéke kissé nagyobb súllyal esik latba, mint azt nehézsége indokolná. Ezt a kérdést megfontolva, a vizsgafejlesztők a súlyozási arányokat valamelyest megváltoztatták, a tömörítés 10%-os súlyát 15%-ra növelve, míg ezzel párhuzamosan az olvasott szöveg értékének súlyát 25%-ról 20%-ra csökkentették, arra ügyelve, hogy az írásbeli és a szóbeli vizsgán elérhető pontok aránya ne változzon. A tömörítés súlyának növekedése azzal az előnnyel is járt, hogy ki tudtuk küszöbölni az előzőleg használt 2/3-os technikai szorzót, amellyel a tömörítés 15 nyerspontjából előzőleg 10 pontot kaptunk.

A következő nagy terület, ahol változásokat hajtottunk végre, a fordítások értékelése volt. Javítóink jelezték, illetve a standardizációs javítói értekezleteken is felmerült, hogy nehéz elhatárolni a korábbi három értékelési szempont körébe eső hibákat. A másik aggasztó jelenség az volt, hogy indokolatlanul sok dolgozat nullázódott le annak következtében, hogy az első értékelési szempont, azaz az információátadás 0 pontra csúszott le, és az ekkor életbe lépő szabály szerint a további szempontokra is 0 pontot kellett adni, mivel a szaknyelvi fordításnál ez a szempont volt a

legmeghatározóbb. Tehát ez az értékelési szempont túl telítettnek tűnt a másik kettőhöz, a szaknyelvi stílushoz és az általános érthetőséghez képest.

Javítóink és egyéb fordítási szakemberek körében vitát rendeztünk a lehetséges egyéb értékelési szempontokról, hogy a telített kategóriát ketté tudjuk bontani. Közmegegyezéssel végül is öt szempont mellett döntöttünk: az eredeti információátadás, szaknyelvi stílus és terminusok, általános érthetőség mellé felvettük a szótárkezelést és a hangsúlyeltolódásokat is. Így a telített kategóriából kiváltak a szótárkezelési problémák miatti hibák, és az általános érthetőségről leválasztottuk a tükkörfordításból eredő szórendi hibákat takaró kategóriát, a hangsúlyeltolódásokat; illetve az alul- vagy túlhangsúlyozott nyelvtani jelenségeket. Ezzel egyszersmind a fordításnál alkalmazott technikai szorzót is ki tudtuk küszöbölni. Az értékelési rendszerünk belső konzisztenciája is nőtt azért, hogy valamennyi skálával értékelt nyelvi készségnél öt értékelési szempontot alkalmazunk a továbbiakban. Javítóinkat kiképeztük az új skála használatára, amelyet első ízben a 2005 őszi-téli vizsgaidőszakon használtunk.

Természetesen ezeknek a változtatásoknak a hatásait is tanulmányoznunk kell. Az említett vizsgaidőszak után kérdőívet jutattunk el javítóinkhoz, hogy minősítsék az új értékelési rendszer kezelhetőségét és érthetőségét. Válaszaik feldolgozása folyamatban van. Az ezekkel a szempontokkal javított fordítások eredményeit is össze fogjuk hasonlítani az előző vizsgaidőszakok hasonló eredményeivel. Ezen következtetések alapján döntjük el, használhatjuk-e az új értékelési rendszert, vagy további változtatások lesznek szükségesek.

Az előttünk álló átszintezési folyamatban (a magyarországi nyelvvizsgarendszerek kötelező harmonizációja a Közös Európai Keretrendszer /KER/ szintjeivel) az eddigi validációs erőfeszítéseinket fokozni kell, hiszen csak valóban érvényes és megbízható vizsgát lehet a KER szintjeihez igazítani. A szaknyelvi vizsgarendszerekre itt különösen nehéz feladat hárul, mivel a KER nem utal a szaknyelvi vizsgáknak sem a konstruktumára, sem operacioanalizált formáira, és a szaknyelvhasználati tartományokat nem bontja le olyan részletességgel, mint az általános nyelvhazsnálatot, és nyelvhazsnálati skálákat sem ad meg, amelyeket felhasználhatnánk. Tehát a szaknyelvi vizsgarendszerek fejlesztőinek az ajánlott módszereken kívül egyedi validációs eljárásokat kell kitalálniuk, hogy szaknyelvi vizsgáik érvényességét és szintilleszkedését bizonyítani tudják. A kétnyelvű vizsgarendszereknek hasonló nehézségekkel kell szembenéznük, mivel a KER leírásaiban a mediációra ugyan történtek utalások, de sem maga a készség, sem a hozzá tartozó szintleírások nincsenek kifejtve. Itt ugyancsak kreatív validálási eljárásokat kell megalkotni a harmonizáción dolgozó szakmai csapatoknak.

Továbbá fokozott kötelezettségek hárulnak a vizsgaközpontokra az elvégzett, ilyen irányú munkafázisok fokozottabb, még részletesebb dokumentációjára is, illetve, hogy a jövőre nézve folyamatszerű kötelezettségvállalást tegyenek megbízhatósági és validációs eljárások folyamatos, rendszerszerű alkalmazására. Ez az elvárás minden bizonnyal fokozni fogja a vizsgaközpontok szakember-gárdájának tudatosságát a folytonos validáció kérdésében, és a validáció kérdései a szakmai közbeszéd központi helyére fognak kerülni.

### Hivatkozások

- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press: Cambridge
- American Psychological Association. (1999): *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association: Washington DC
- Bachman, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press: Oxford
- Bachman, L.– Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press: Oxford
- Tóth, I. (2004): Student / teacher feedback and ongoing validation. In: F. Silye, M (szerk): *Porta Lingua – 2004*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Vas, J. (2001): Strategic planning in service marketing. In: J. Dróth (ed.): *Szaknyelv és szakfordítás*. pp. 24-35. Szent István Egyetem: Gödöllő

### 1 sz. Melléklet

SZIE szaknyelvi rendszerének összefoglaló táblázata a változások jelölésével

1. sz. Melléklet

SZIE szaknyelvi vizsgarendszerének összefoglaló táblázata (írásbeli vizsga) /változtatások dőlt betűvel szedve/

KÖZÉPFOK

fő nyelvi készség	idő	rész-készség / funkció	szövegfajta, műfaj	szöveg hossza	feladat / lehetséges feladattípusok	ütemszám	pontszám	százalékos súly
olvasott szöveg értéke	200-75=125 perc	globális értés	funkcionális, informatív, instrukatív szakmai szövegek	a 2. szöveg összesen 950-1100 szó	alcímek vagy tartalmi összefoglalók szövegrészekhez párosítása, rövid választ igénylő kérdések, igaz-hamis feladat, feleletválasztós feladat, információ transzfer, táblázatba jegyzetelés	10	10	20%
	200-90=110 perc	szelektív értés	irott műfaj	120-140 szó	direkt feladat: íélhivatalos levél, jelentés írása	-	15	20%
írás-készség	75 perc	globális értés	szakmai újság-cikk, tájékoztató	150-200 szó	indirekt feladat: hiányzó kötőelemek önálló pótlása	5	5	15%
		létrehozása	újság-cikk, tájékoztató	180-250 szó	magyarrá fordítás	-	(9x5/3=) 15 5x3= 15	

FELSŐFOK

fő nyelvi készség	idő	rész-készség / funkció	szövegfajta, műfaj	szöveg hossza	feladat / lehetséges feladattípusok	ütemszám	pontszám	százalékos súly
olvasott szöveg értéke	250-75 perc	globális értés	funkcionális, informatív, instrukatív szakmai szövegek	a 2. szöveg összesen 1200-1400 szó	ua, mint középfokon + tartalmi összefoglaló kiegészítése	12	12 /0	25%
	240-90 perc	szelektív értés	irott műfaj	160-180 szó	direkt feladat: olvasói levél, jelentés, pályázat írása	13	13 /0	20%
írás-készség	75 perc	globális értés	szakmai újság-cikk, tájékoztató	150-200 szó	indirekt feladat: hiányzó kötőelemek önálló pótlása	5	5	20%
		létrehozása	újság-cikk, tájékoztató	250-350 szó	magyar tömörítése célnyelvre	-	(15x2/3=) 10 5x3= 15	



**TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER**

---



Fekete Anna  
Debreceni Egyetem  
Felnőttképzési és Távoktatási Intézet

## Evaluation of Secondary Foreign Language Education as a Baseline for ESP Teaching in Higher Education

*There is no need to remind the reader of the crucial nature of operating foreign language competence in the world of the 21<sup>st</sup> century. It also seems obvious to state that the efficient use of practical, technical language going hand in hand with professional expertise, constitutes valuable human capital. In most cases, higher ESP education serves as the medium through which students are expected to internalize the foreign language competences needed to be able to take active, constructive part in today's multinational, multilingual global job market. However, since ESP in higher education – quite rightly – emphasizes the technical, practical aspects of the given language, it is essential to highlight the role of secondary foreign language education as the provider of the essential linguistic and communicational basics for continued, goal-oriented ESP learning in higher education. This article is intended to provide an evaluation of the strengths and weaknesses of secondary foreign language education through the viewpoint of its two key actors, secondary language teachers and students. The survey was prepared in year 2004.*

### Introduction

Due to the international opening following the change of regime in Hungary, modern languages—especially English and German—have come into the limelight since the beginning of the 1990s. The value of foreign languages has suddenly increased: they have become—almost to the same extent as computer sciences—a useful and marketable competence. At the same time, however, the foreign language competence of the Hungarian population is far below the desirable level: less than 12 % of the population claim to possess useable language competence<sup>1</sup>. Since above all state education is expected to teach citizens this useful competence, the low percentage of foreign language competence in the Hungarian population can be traced back to deficiencies in the Hungarian educational system. Although there is some language education at universities and colleges, the courses offered by such institutions mainly focus on technical languages. Consequently, the crucial part of language preparation must definitely take place in primary or secondary education. Thus, the fact that a surprisingly low percentage of the adult population claims to have appropriate foreign language competences is an indicator that secondary language education at least shares the responsibility for the relative inefficiency of foreign language preparation in Hungary. In this article, I will examine and attempt to evaluate Hungarian foreign language education in secondary schools in Debrecen, from the perspective of an actor in higher/adult education. I will focus exclusively on the English language.

### Method and Procedure

The survey is based on questionnaires for teachers and students of three Debrecen secondary schools (See sample questionnaires in *Appendix 1 and 2*). In order to receive reliable data, I selected three different types of secondary schools: one state grammar school (Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma), one parochial secondary school (Debreceni Református Gimnázium) and one technical secondary school (Mechwart András Gépipari Szaközéiskola). I forwarded questionnaires to a total 10 English teachers and 30 students of English. I applied the method of easily contactable subjects.

### Evaluation of Teachers' Questionnaires

From the data gathered from teachers, the following results have been processed:

Less than half (40%) of the teachers asked have been teaching English for less than 10 years, 30% of them for 10-20 years and another 30% have been English teachers for more than 20 years. Half of them have more than 20 English classes a week, 40% of them have 10-20 classes, while the minority (10%) of them have less than 10 classes per week.

The absolute majority (80%) of the teachers asked chose their profession out of enthusiasm, and the remainder (20%) claimed to have become English teachers due to their love for the English language. These results indicate that all the teachers asked are motivated to practice their profession.

More than half (60%) of the respondents claimed to be satisfied with the effectiveness of their teaching activity, and listed thorough preparation, enthusiasm, students' responses, examination

results, self-criticism and self-development as reasons for their satisfaction. The rest (40%) of the teachers asked evaluated the effectiveness of their activity only as acceptable, explaining their possible deficiencies with their lack of sufficient experience and the fact that the benefits of language teaching can only be reaped after a certain period of time. None of the teachers asked were dissatisfied with their teaching activity.

However, teachers were less satisfied with the performance of their students than with their own. Only less than half (40%) of them evaluated the performance of their students as satisfactory, while the majority (60%) evaluated it as acceptable.

None of the respondents considered nationwide secondary language education to be of a satisfactory standard. The overall majority (90%) of them regarded the efficiency of national foreign language education as acceptable, while 10% found it outright dissatisfactory.

Respondents were requested to order 7 factors on the basis of the extent to which they are responsible for the possible deficiencies or failures of foreign language teaching and learning. The weighted sum of their answers indicates that teachers consider too large group size to be the most important factor in causing failures in language teaching and learning. Lack of motivation or enthusiasm on the students' part and overburdened teachers were considered to be the second most important factors, while lack of motivation or competence on the teachers' part and the foreign language policy of public education were found to be the fourth most important factors. Respondents found public opinion to be the least responsible for the deficiencies of foreign language teaching and learning.

Less than half (30%) of the teachers asked were satisfied with the level of motivation of their students, while half of them considered it only acceptable. 20% of the respondents were not satisfied with their students' motivation.

### **Evaluation of Students' Questionnaires**

Data gathered from students revealed the following:

About half (53.33%) of the students asked have been learning English for more than 8 years. Less than a quarter (23.33%) of them has been learning the language for 6-8 years, while 13.33% have been learning it for 3-6 years. The minority (10%) of the respondents have been learning English for 1-3 years.

The absolute majority (93%) of the students have 4-5 English lessons a week. The rest (6.67%) of them have 5-8 language classes per week.

The majority of the students asked are members of very large groups of 15-20 students in language classes, one fifth of them are members of groups of 10-15 students, and only 10% of them claimed to learn English in groups of less than 10 students.

Only one fifth of the respondents claimed that always every member of their groups took part in the classroom activities. Almost half (40%) of them claimed that usually every member of their groups took active part in the English lessons. About one quarter (26.67%) claimed that classroom activity was altering in their groups. However, there was also a small proportion (13.33%) of students who claimed that it was always the same small number of students in their groups who took part in classroom activities.

Students were requested to establish an order among six types of exercises with respect to the frequency in which they appear in their English classes. The average of the answers has revealed that the six basic types of exercises appear in students' English classes in the following rough order of frequency:

1. grammar
2. dialogue
3. reading comprehension
4. improvement of communicational skills
5. writing
6. preparation for the state language examinations

Only a bit more than half (60%) of the students asked found such a distribution of exercises useful and efficient, while 36.67% of them considered it only partly efficient. 3.33% of the respondents found the above mentioned distribution not efficient at all.



To the question what types of exercises they would like to do in English classes, 60% of the students mentioned the improvement of communicational skills, 16.1% reading comprehension, while 16.6% claimed that they would prefer grammar exercises. 10% of the respondents would be keen on doing playful exercises. An equally low percentage (3.33%) of the students asked mentioned tests, translation and writing compositions.

More than half (63.33%) of the students asked considered their English classes at school to be only partly sufficient for them to reach their goals with the language. Less than one third of them found school language teaching sufficient, while 6.67% considered it outright insufficient.

The absolute majority (80%) of the respondents claimed to take, to have taken or to plan to take private lessons in English. As reasons for taking private lessons, 43% of the students mentioned the fact that the private teacher is maximally concerned about them. 26% of the students are more satisfied with their private teachers because they can proceed faster with them, and one fifth of them like to take private lessons because thus they can focus on the state language examinations. 16% like their personal mistakes to be corrected, 6.6% can improve their communicational skills better, and 3.3% can prepare for the entrance examinations for universities or colleges with the help of their private teachers.

Almost half (40%) of the students asked have already passed a state language examination, and half of them are now preparing to take one. One tenth of them have not yet taken one.

Almost one third (26.67%) of those who have passed or are preparing for such an exam had done or are doing so with the help of a private teacher. 23% of them had prepared or are preparing for the exam at school. More than one third (33.33%) of them had prepared or are preparing both at school and with a private teacher.

### **Common Questions in Teachers' and Students' Questionnaires**

In order to find out the major causes of the lack of students' motivation, both teachers and students were asked to order 6 aspects with respect to the extent to which they motivate students in learning foreign languages. The weighted sum of teachers' answers has shown that they consider the following rough order to be relevant for the motivation of students:

1. preparation for the state language examinations
2. expectations of the family environment
3. preparation for entrance exams for universities or colleges
4. plans to use the language in their future jobs
5. they consider foreign languages a crucial element of their education
6. the method of teaching.

Students' answers to the same question differed from those of teachers to some extent. The weighted sum of students' answers has revealed that they consider the following rough order of importance to be valid:

1. preparation for the state language examinations
2. plans to use the language in their future jobs
3. preparation for entrance exams to universities or colleges
4. they consider foreign languages a crucial element of their education
5. expectations of the family environment
6. the method of teaching.

Under the other question which was common to teachers' and students' questionnaires, respondents were requested to establish an order of importance among 4 basic objectives of secondary foreign language education. The weighted sum of teachers' answers has shown that they consider the following rough order of importance to be valid for the basic objectives of secondary language education:

1. transmission of a working foreign language competence
2. transmission of the cultural background of the specific language
3. increasing the general erudition of students
4. preparation of students for the state language examinations.

As compared to teachers' answers, students established a radically different order of importance. The weighted sum of students' answers has revealed that they consider the following rough order to be valid:

1. transmitting a working foreign language competence
2. preparing students for the state language examinations
3. increasing the general erudition of students
4. transmission of the cultural background of the specific language.

### Conclusions

The analysis of the questionnaires for teachers and students has illuminated several problems and discrepancies in Hungarian secondary foreign language education. Although it would seem obvious to blame the incredibly low incomes of teachers—which do not serve as a motivation for good work—for these deficiencies, results have shown that the problems are not caused by the lack of motivation of teachers. In fact, each teacher claimed to practice their profession out of enthusiasm. Consequently, the causes of the inefficiency of secondary language education have to be searched for and defined in other areas. On the basis of the evaluation of questionnaires, the following basic problems can be revealed:

One of the crucial practical problems is the large size of groups in language classes. Groups of a maximum of 10 students are considered ideal for language learning, since learning a foreign language is a very complex process in which personal differences must be taken into account and personal difficulties must be surmounted. Most importantly, the language learning process must be based on the active participation of each and every language learner. However, as the results of the questionnaires for students have shown, the vast majority of students study English in groups of 15-20 students, which is twice the size of the ideal language class. Too high group size is definitely the main reason for the fact that only one fifth of the students claimed that always every member of their groups took part in classroom work.

Another deficiency of state foreign language education is the fact that it does not place high enough emphasis on the improvement of communicational skills and the adaptability of the transmitted competences to real-life situations. The vast majority of students claimed that grammar practice was the most or second most frequently applied type of exercise in their English classes. However, the majority of them would like to concentrate on improving their communicational skills. The most serious problem with such an overemphasis on grammatical knowledge is the fact that students do not possess the vocabulary and communicative skills to use their grammatical knowledge actively and correctly<sup>2</sup> (Bukta, 2001). Consequently, they can very easily forget what they have learned. According to Nikolov (2001), this situation is further worsened by the fact that although there are some initiatives today to bring communication into the foreground of foreign language teaching, most teachers still lack the competence and the appropriate methods to teach such modern contents effectively<sup>3</sup>.

It is crucial to mention the semi-hegemony of state language examinations, which have such a great prestige in today's Hungarian educational system and job market that it is almost impossible to succeed without having certificates of them. Universities and colleges not only give extra credits for certificates of state language examinations, but some faculties do not even admit students without them. According to a 1998 survey conducted by Major Éva (1998) among 508 companies, 294 companies out of the 508 require certificates of some kind of language examination from their applicants. 88.4% of these companies require certificates of the state language examinations<sup>4</sup>. In this tense situation, secondary schools experience a great responsibility, since they are expected to prepare their students for the state language examinations. The analysis of questionnaires has revealed that students consider preparation for the state language examinations the second most important objective of secondary language education. Although teachers consider preparing students for such examinations the least important objective, they are pressed to include exercises similar to those in the language examinations in their classroom work. In addition, teachers and schools are very often evaluated on the basis of the number of their students who have passed these examinations. However, the relevance of the above mentioned examinations is questionable, as they mostly concentrate on grammar, and on theoretical, often unpractical knowledge<sup>5</sup>.

"The methodological consequences of this situation are alarming, since written and oral translation from the native language to the target language and vice versa become frequent classroom activities, although their efficiency in developing an operating language competence is questionable"<sup>6</sup> (Nikolov, 2001).

Students who pass these examinations often realize having forgotten the language a few months after the examination, or not being able to use it actively. This phenomenon is further worsened by the fact that secondary school students are allowed to drop their English lessons after a successful state language examination, and are guaranteed the best grade at the school leaving examination in English for the certificate<sup>7</sup>.

"No steps have been made to help students maintain their knowledge, although in the case of communicative language competence this is even more important than it used to be. Communicative skills can be forgotten for lack of practice even faster than grammatical knowledge"<sup>8</sup> (Menus, 2000)

On the whole, the major problem with the overall dominance of the state language examinations over secondary language education is the fact that these examinations do not evaluate real-life foreign language competence, and therefore, they are not in accordance with the ultimate objective of foreign language teaching<sup>9</sup>. Furthermore, they are accepted only in Hungary, since the international market regards only monolingual comprehensive language examinations acceptable<sup>10</sup>.

A shocking discrepancy can be revealed in the different ways in which teachers and students relate to the basic objectives of secondary language teaching. The fact that teachers considered preparing students for the state language examinations the least important objective of secondary language education, while students found it the second most important one, indicates a serious discrepancy between the way of thinking of teachers and students. While teachers were concerned about the long-term aims of language learning, students appear to focus rather on the short-term ones. Most of the students only want to pass the state language examinations in order to have a certificate of them, and do not care whether they can actually use or remember what they have learned.

The short-term-result-oriented attitude of students is in direct connection with the overall dominance of state language examinations over secondary language education. The requirements of these examinations influence the secondary foreign language teaching and learning process to an incredible extent. Teachers are expected—and try—to prepare students for the above mentioned examinations, the result of which is the overemphasis on competences required by those examinations. Consequently, teachers much rather apply such types of exercises in the classroom work than try to fulfill the requirements specified in the syllabus<sup>11</sup>.

The clearest indicator of the dissatisfactory efficiency of secondary language education is the fact that the overwhelming majority of students take private lessons in order to obtain the necessary foreign language competence. Private lessons, however, cost incredible sums of money, which many families cannot afford to pay. This phenomenon contributes to increasing the inequalities between students' chances of progress.

In conclusion, it can be stated that the efficiency of secondary foreign language education is far below the necessary level. A fatal consequence of this situation, as suggested above, is the fact that a relatively large number of students starting their university or college studies do not claim or prove to have the necessary basics for successful participation in the technical language education provided by the majority of higher education institutions. Thus, improvements in secondary foreign language education, the provider of the essential linguistic and communicational basics of foreign language competence seem inevitable for increasing the efficiency of the goal-oriented ESP teaching and learning in higher education.

### References

- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a diákok angol órán? – 7. és 11. évfolyamos tanulók nyelvtudásának vizsgálata. *Iskolakultúra* XI. 36–47.
- Kapitánffy Johanna (2001): Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. *Iskolakultúra* XI. 71–75.
- Menus Borbála. Tanuljunk nyelveket – másképpen!. [www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Menus-Tnuljunk.html](http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Menus-Tnuljunk.html).
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra* XI. 3–12.
- Petneki Katalin. Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. [www.oki.hu/cikk.asp?Kod=tantargyak-Petneki-Idegen.html](http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=tantargyak-Petneki-Idegen.html).
- S. Bálint Mária. Agyonprofanizált nyelvtanítás. [www.oki.hu/cikk.asp?Kod=1999-11-np-Sbalint-Agyonprofanizalt.html](http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=1999-11-np-Sbalint-Agyonprofanizalt.html)

## Notes

- 1 Taken from: Nikolov, page 3
- 2 The results of a survey conducted by Bukta Katalin among 7<sup>th</sup> grade primary school students and 11<sup>th</sup> grade grammar school and technical school students support this statement. The above mentioned students were requested to complete two written tests, one containing traditional types of exercises, which they were familiar with from their language classes (grammar, vocabulary), and the other examining their communicational skills and the way they can apply in practice what they have learned from those exercises (reading comprehension, writing skills). Results have shown that students performed much better in the case of traditional tests than in that of communicative ones. (see reference in Bibliography)
- 3 Taken from: Nikolov, page 9
- 4 Taken from Petneki, page 17
- 5 The written state language examination consists of the following five parts:
- grammar test
  - translation from Hungarian into English
  - translation from English into Hungarian
  - writing a letter
  - reading comprehension
- 6 own translation of Nikolov, page 6
- 7 Note that it is exclusively the state language examinations that can exempt students from taking the school leaving examination in any language
- 8 own translation of Menus, page 5
- 9 i.e. providing students with a working foreign language competence
- 10 Taken from: Nikolov, page 6

## Appendix 1

### Questionnaire on Evaluating Satisfaction with Secondary Foreign Language Education TEACHERS

- 1) How long have you been teaching English?
- 2) How many classes do you teach in a week?
- 3) Why did you decide to take the job of a teacher?
  - a) out of enthusiasm for the profession
  - b) I had no other opportunities
  - c) because of family reasons
  - d) for no specific reasons
  - e) other:
- 4) What is your opinion about the efficiency of your own teaching work?
  - a) satisfactory
  - b) acceptable
  - c) dissatisfactory
- 5) What is the reason for this opinion of yours?
- 6) What is your opinion about the performance of your students?
  - a) satisfactory
  - b) acceptable
  - c) dissatisfactory
- 7) What is your opinion about the efficiency of nationwide secondary language education?
  - a) satisfactory
  - b) acceptable
  - c) dissatisfactory

- 8) Please rank the following factors in the order of the extent to which they are responsible for the possible deficiencies or failures of the learning of foreign languages in Hungary:
- .... a) lack of motivation or competence on the teacher's part
  - .... b) lack of motivation or competence on the student's part
  - .... c) deficiencies of the foreign language policy of state education
  - .... d) non-supportive public attitude
  - .... e) deficiencies of teacher training
  - .... f) overburdened teachers
  - .... g) too large group size
- 9) What is your opinion about the level of motivation of your students?
- a) satisfactory
  - b) acceptable
  - c) dissatisfactory
- 10) Please rank the following factors in the order of the extent to which they motivate students in learning a foreign language:
- .... a) preparation for the state language examinations
  - .... b) preparation for entrance exams to universities / colleges
  - .... c) long-term plans to use the language in their future jobs
  - .... d) they consider foreign languages an important element of their education
  - .... e) the method of teaching
  - .... f) expectations of the family environment
  - .... g) other:
- 11) What is the objective of secondary foreign language education in your opinion? (Please order the following objectives.)
- .... a) preparing students for the state language examinations
  - .... b) transmitting a working foreign language competence
  - .... c) transmitting the cultural background of the specific language
  - .... d) increasing the general erudition of students
  - .... e) other:
- 12) How do you think the efficiency of state secondary foreign language education could be improved?

## Appendix 2

### Questionnaire on Evaluating Satisfaction with Secondary Foreign Language Education STUDENTS

- 1) How long have you been learning English?
- a) I started it this year
  - b) for 1-3 years
  - c) for 3-6 years
  - d) for 6-8 years
  - e) for more than 8 years
- 2) How many language classes do you have a week?
- a) 1 class
  - b) 2-3 classes
  - c) 4-5 classes
  - d) 5-8 classes
  - e) more than 8 classes
- 3) How many students are there in your language group?
- a) fewer than 10 students
  - b) 10-15 students
  - c) 15-20 students
  - d) more than 20 students
- 4) Which of these statements is true of students' participation in classroom work in your group?
- a) always every member of the group participates
  - b) mostly every member of the group participates
  - c) it varies from one class to the other
  - d) usually the same small number of students participate
  - e) mostly the same small number of students participate

- 5) What types of exercises do you do in English classes? Please rank the following types of exercises in an order of frequency:
- .... a) grammar
  - .... b) dialogue
  - .... c) writing
  - .... d) reading comprehension
  - .... e) development of communicational skills
  - .... f) preparation for state language examinations
  - .... g) other:
- 6) Do you consider this distribution of exercises efficient?
- a) yes
  - b) no
  - c) partly
- Why?
- 7) What types of exercises would you like to do in English classes?
- 8) What is the objective of secondary foreign language education in your opinion? (Please order the following objectives.)
- .... a) preparing students for the state language examinations
  - .... b) transmitting s working foreign language competence
  - .... c) transmitting the cultural background of the specific language
  - .... d) increasing the general erudition of students
  - .... e) other:
- 9) Please rank the following factors in the order of the extent to which they motivate students in learning a foreign language:
- .... a) preparation for the state language examinations
  - .... b) preparation for entrance exams to universities / colleges
  - .... c) long-term plans to use the language in their future jobs
  - .... d) they consider foreign languages an important element of their education
  - .... e) the method of teaching
  - .... f) expectations of the family environment
  - .... g) other:
- 10) Is secondary school language education sufficient for you to achieve your goals?
- a) absolutely sufficient
  - b) partly
  - c) absolutely insufficient
- 11) What more did / do you gain / expect from private lessons than from state language education (answer if applicable)?
- 12) Have you already passed a state language examination, or are you planning to take one?
- a) I have passed one
  - b) I am preparing
  - c) I have not taken one
- 13) If you have passed or are preparing for a state language examination, have you done / are you doing so at school or with the help of a private teacher?
- a) at school
  - b) with a private teacher
  - c) both

Hajdú Zita  
Debreceni Egyetem  
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

## Hallgatói és munkaerő-piaci elvárások megjelenítése az „Angol üzleti nyelv” tantárgy oktatásában

*A Debreceni Egyetem Agrárszaknyelvi Oktatási Központja hat évvel ezelőtt indította el „Gazdasági kommunikáció” c. komplex szaknyelvi kommunikációs programját, amelynek egyik kulcsfontosságú tárgya az Üzleti nyelv, a kétéves program első három félévében, heti két órával szerepel. A program/ szakirány hallgatói nagyrészt az egyetem különböző karain tanuló gazdasági szakos, illetve angol szakos hallgatók. Ebből a tényből következnek a programmal szemben támasztott, a szakmai tartalomra és nyelvi fejlesztésre vonatkozó, eltérő elvárásai, amelyek kombinálva a gazdaság és a munkaerő-piac objektív szükségleteivel kiindulási pontot adtak a tárgy szakmai és nyelvi tartalmának felépítéséhez. Dolgozatomban bemutatom a szükségletelemzés egy módszerét és az ennek alapján kialakuló tematikát és tantárgyi célkitűzéseket.*

### A felsőoktatás szolgáltatás jellegének erősödése

Az egyetemek társadalomban betöltött szerepe az oktatáspolitikai állandó vitatémája, de megkerülhetetlen tény, hogy az ezredfordulón egyre erősödik a felsőoktatás szolgáltatás jellege és a felsőoktatási intézmények közötti verseny is. A diplomák és különösen a diplomák mögött lévő tudás versenyképessége a korábbinál fontosabbá válik. Az egyetemek piaci szereplővé is válnak, így a piac elvárásai, törvényszerűségei és mechanizmusai is egyre jobban érvényesülnek működésükben, programjaikban.

### Az igények felmérése

A felsőoktatás szolgáltatás jellege erősödésének egyik vonzata, hogy a nyelvtanításban és kiváltképpen a szaknyelvtanításban mindig is jelen lévő szükséglet felmérés szerepe fokozódik. A szaknyelvtanítás szükségleteit, többek között, az különbözteti meg az általános nyelvtanítás szükségleteitől, hogy az idegen nyelvet tanulók és az oktatók tudatában vannak a tanulók igényeinek, illetve hiányosságaiknak (Hutchinson–Waters, 1987). A tartalom kialakítása és a célok meghatározása az igények felmérésére épül.

„Minél pontosabb a szükségletelemzés, annál pontosabban határozhatjuk meg az oktatás távlati és közvetlen céljait, feladat- és követelményrendszerét, valamint a szaknyelvtanítás tartalmát is” (Kurtán, 2001).

Elkülöníthetünk objektív és szubjektív szükségletfelmérést (Brindley, 1986).

### Objektív szükségletelemzés

Az objektív szükségletelemzés azoknak a célkitűzések között szereplő, kommunikációs szituációknak a vizsgálata, amelyekbe a nyelvtanulóknak valószínűleg tevékenykedniük kell majd, míg a szubjektív szükségleteket maguk a nyelvtanulók határozzák meg.

Az objektív szükségletelemzés által vizsgált kommunikációs szituációkat a külső környezet, a munkaerő-piac határozza meg. Az oktatásszervezőknek és az oktatóknak állandóan figyelemmel kell kísérni a piac igényeit és új jelenségeit, tendenciáit és azoknak megfelelően összeállítani a kurzusok tartalmát. A szaknyelvi órákon használt tananyagok és feladatok is akkor autentikusak, ha az adott szociokulturális környezetet tükrözik (Nunan, 1996).

### A munkaerő-piac új jelenségei és hatásuk az oktatásra

Az 1990-es évek óta az észak-amerikai tendenciákat követve az európai munkaerőpiacon is egyre jelentősebb az atipikus foglalkoztatási formák terjedése (kiszervezés, önfoglalkoztatás). A klasszikus kapitalizmust jellemző „fordizmust” (teljes munkaidőben történő, egész életre szóló foglalkoztatás) egyre gyakrabban váltja fel a „gatesizmus” (szerződéses munkaviszony, projectmunkák).

Az önfoglalkoztató formák megjelenése a munkaerőpiac rugalmasabbá válását, ezáltal a gazdasági növekedés esélyeit hordozza, a foglalkoztatottakkal szemben viszont új követelményeket támaszt. A volt kelet-európai országok nem rendelkeznek az üzleti/vállalkozói kultúra töretlen fejlődésű hagyományaival, a jövő munkavállalóinak viszont a klasszikus szakmai tudáson kívül, az új trendekhez igazodó munkavállalói és/vagy vállalkozói ismeretekre/készségekre is szükségük lesz.

Az európai munkavállalóknak, a fenti trendeken kívül, még a multikulturális munkakörnyezet elvárásainak is eleget kell tenniük. Az idegennyelv-ismeret, valamint a kultúrák közti kommunikációs ismeretek a foglalkoztathatóság fontos kategóriáivá váltak.

*Az Európai Unió foglalkoztatáspolitikájának reagálása az európai munkaerő-piac új tendenciáira*

Az Unió első, 1998-as foglalkoztatáspolitikai irányvonalának négy pillére közül az alábbi kettő tartozik közvetlenül az oktatás feladatai közé:

- a foglalkoztatási képesség javítása
- a vállalkozások és alkalmazottaik alkalmazkodóképességének fejlesztése.

Az 1999-es irányvonalak új prioritásként (többek között) megjelölték még:

- az életen át tartó tanulást
- és a vállalkozói képességek tudatos fejlesztését az egész társadalomban. (Horváth, 2002).

A Nemzeti Fejlesztési Terv Oktatás része szintén kiemeli az alkalmazkodóképesség és a vállalkozói készségek kialakítását. Az Unió 2000. márciusi lisszaboni csúcstalálkozóján is megkülönböztetett feladatként jelölték meg az oktatás és a foglalkoztatáspolitikai szereplőknek együttműködését. Az Unió több programja (Leonardo, Socrates, Youth) konkrét segítséget nyújt a fenti célkitűzések eléréséhez, ugyanakkor az egyes oktatási intézmények képzési programjában is ajánlatos lenne a célkitűzések elemeit megjeleníteni.

### ***Szubjektív szükségletelemzés***

A szubjektív szükséglet elemzés elemei Nunan tanuló-centrikus tantervében is megjelennek. A hagyományos tanterv kifejlesztése kizárólag a tanár feladata, míg a tanuló-centrikus tanterv a tanárdiák együttműködése során alakul ki (Nunan, 1996), kifejezetten arra ösztönözve a nyelvtanulókat, hogy maguk határozzák meg hiányosságaikat, szükségleteiket és céljaikat. A szubjektív szükségletek felméréséhez elengedhetetlen tehát a hallgatók szakmai céljainak és eddigi tanulmányainak alapos megismerése.

A gazdasági kommunikáció szakirány hallgatóinak 90-95%-a még diploma előtt áll a Debreceni Egyetemen. Egy-két kivételtől eltekintve az egyetem különböző karain tanuló gazdasági szakos, illetve angol szakos hallgatók. Ebből a tényből következnek a programmal szemben támasztott, a szakmai tartalomra és a nyelvi feladatokra vonatkozó, eltérő szükségleteik. Elhelyezkedési terveiket illetően viszont sok a hasonlóság.

Végzettség szempontjából: közgazdász, gazdasági agrármérnök, általános agrármérnök, vidékfejlesztési agrármérnök (mindezekhez a gazdasági szakokhoz gyakran kapcsolódik mérlegképes könyvelői képesítés) illetve angol nyelvtanár. Minden évfolyamon van néhány egyéb bölcsészszakos és/vagy jogász hallgató/doktorandusz hallgató is.

Elhelyezkedési terveiket a kurzus elején felmérjük és később is nyomon követjük. Ennek alapján a legnépszerűbb szakterületek: marketing (a bölcsészeknél különösen PR), kereskedelem, pénzügy, számvitel, humán erőforrás, vidékfejlesztés.

A tervezett munkahely (cég, szervezet) jellege:

- magyarországi magyar vagy külföldi tulajdonú magáncég,
- külföldi munkahely,
- saját vállalkozás (általában export-import vagy a Magyarországon élő külföldiekre alapozott tevékenység),
- egyelőre még ritka, de néhányan már külföldön tervezik vállalkozás alapítását,
- Európai Uniós ügynökség (az Európai Uniós témakörökkel külön tantárgy foglalkozik).

Megjegyzendő, hogy egyre többen kívánnak külföldön tanulni és növekszik a Ph D hallgatók száma is, akiknek speciális nyelvi készségekre (hallgatóság előtti beszéd, előadások megértése) van szüksége.

A szubjektív igények szempontjából adott tehát a tanuló jövőbeli végzettsége és a terveik. Leendő feladataikat, munkakörüket, munkahelyüket (szervezet, cég jellege, tulajdonosi formája) a tanuló státusa (egyetemi hallgató) miatt csak valószínűsíteni tudjuk.

Mivel a program résztvevői évfolyamonként némileg változnak, a fenti, jövőbeli tervekre vonatkozó jellemzők viszont szinte állandóak, megvalósítható volt egy „törzsanyag” összeállítására



három félévre, amely az aktuális csoport(ok) igényei szerint módosulhatnak ugyan, de az eltelt hat tanév során a csoport összetétele elsősorban a szakmai és a nyelvi rész arányaiban igényelt jelentős módosításokat és nem a szakmai tartalmában.

### Motiváció

Egy aktualizált, a keretek között személy(ek)re szabott, tanterv biztosítja a kellő motivációt. Felnőtt nyelvtanulók esetében az oktatáskutatók elengedhetetlennek tartják az aktív részvételt a tananyag összeállításában, az addigi tanulmányok, tapasztalatok értékelését, a tanultak kapcsolódását a gyakorlati élethez (Brundage–MacKeracher, 1980).

A „várakozás-valencia” modell (Rubenson, 1975; Howard, 1989) szerint a tanulásból remélt előnyök adják az energiát az egyén viselkedéséhez, az eredmények várható értéke ad irányt a viselkedésnek, a viselkedés és a remélt kimenetek között pedig kapcsolat alakul ki a tanulás által.

A program jövőbeli fejlesztése szempontjából átgondolandó Brown (1981) szituációs motivációra vonatkozó elmélete: az adott munkakörnyezetben történő tanulás (field training) sokkal inkább motiválja a tanulókat, mint egy mesterséges, osztálytermi környezet. A felnőttoktatást is jellemző merev és kötött iskolai kultúra fellazítása változatosságot eredményezne és ösztönző lehetne akár az élethosszig tartó tanulásra is (K. Tar, 2005). Az üzleti nyelvek oktatása során igazolást nyert Miller 1967-es modellje, amely szerint, amikor a személyes szükségletek és a társadalmi erők erősen hatnak a tanulási célok irányában, a részvétel és a motiváció magas lesz.

### A tantárgy célkitűzései

A tananyagok kiválasztásával a gazdasági élet olyan széles palettáját szándékozom bemutatni, amely segíti a résztvevőket a diplomázás utáni pályaválasztásban/feladatokról választásban és a gazdasági környezet által támasztott objektív követelmények teljesítésében. A szakmai témaköröket a Tantárgyi tematikában részletezem.

A Gazdasági kommunikáció program és az Üzleti nyelv tantárgy nemcsak tartalom- de feladatalapú is (F. Silye, 2003). A program kiemelt fontosságú célja, hogy az üzleti/hivatali világban minden nap szükséges jártasságokat (prezentációk, megbeszélések, tárgyalások, telefonálás stb.) a tanulók magas színvonalon elsajátítsák. Ezek oktatása elsősorban a Professzionális nyelvi készségek és a Kultúraközi kommunikációs készségek c. tantárgyak feladata, a legfontosabb készségek, jártasságok (állásinterjúk, prezentációk tartása, tárgyalások, találkozások, értekezleteken való aktív részvétel) tanítása és gyakorlása viszont az Üzleti nyelv tantárgy célkitűzései között is szerepel.

Kiemelendő, hogy a felsőfokú szakképzésben az adott szakmai tartalom nem szoríthatja háttérbe a nyelvi készségfejlesztést, különösen, ha nem célnyelvi környezetben folyik a nyelvtanulás és nyelvgyakorlásra csak a tanórákon nyílik mód (F. Silye, 2003). A tantárgy elsősorban a szóbeli kommunikációra koncentrál. Ezen belül a fejlesztendő beszédkészségek: folyékonyág, interakció, koherencia, nyelvhelyesség, választékoság. Mivel a hallgatók már legalább középfokú nyelvtudással rendelkeznek és viszonylag gördülékenyen kommunikálnak fokozott figyelmet kell fordítani a nyelvi/nyelvhasználati/ nyelvtani pontosításra, az árnyaltabb kifejezőmód elsajátítására. A nyelvi/nyelvtani hibák tudatosítás, javítás és gyakorlás hiányában információ-vesztéshez illetve információ-módosuláshoz vezethetnek (F. Silye, 2003).

A fenti, szakmai és nyelvi célkitűzések a program valamennyi hallgatójára érvényesek, de a szubjektív szükségletelemzés alapján elkülöníthetők az angol szakos és a gazdasági szakos hallgatók, a szakmai és nyelvi részek arányaira vonatkozó, eltérő célkitűzései. Az angol szakos hallgatók prioritásai: üzleti/gazdasági/vállalkozási alapismereteket szerezni, és elsajátítani a szaknyelvi terminológiát. A nyelvi készségek fejlesztése számukra csak másodlagos. A gazdasági szakos hallgatóknál a két komponens egyenlő fontosságú.

### A tantárgy tematikája

Az objektív és szubjektív szükségletelemzés (Miller megfogalmazásában társadalmi erők és személyes szükségletek) alapján a következő gazdasági/üzleti témaköröket dolgozzuk fel a három félév során:

*1. félév:* (gazdasági alapismeretek, menedzsment)

- a gazdasági élet szektorai,
- vállalkozási formák Magyarországon és az angol nyelvterület legfontosabb országában (Egyesült Királyság, USA),

- a vállalati vezetés feladatai, vállalati struktúrák
- motiváció
- kulturális különbségek az üzleti világban
- álláspályázatok
- esettanulmányok

Az első, bevezető félév a gazdaság élet alapjaira valamint a laikusok számára is ismert területekre koncentrál. Az Üzleti nyelv első félévével egy időben halad a Magyar nyelvű üzleti alapismeretek c., egy féléves tantárgy, amire leginkább a nem gazdasági szakos hallgatók iratkoznak be, akik a gazdasági/üzleti/vállalkozási témákról sem elméleti sem gyakorlati ismeretekkel nem rendelkeznek. Emiatt a szakmai háttér tanulmányokat feltételező és igénylő témakörök a 2. és 3. félévre kerültek. Mivel a tantárgy a program első félévében indul, így különösen fontos a kommunikációs, elsősorban szóbeli készségek gyakorlása is. Minden évben van néhány olyan hallgató, aki egy-két éve nem használta a nyelvet, számukra lehetőséget kell biztosítani a felzárkózásra. Ezt célszerűbb ismert témakörök tárgyalása során megtenni.

**2. félév :** (termelés, kereskedelem és marketing)

- termelési alapfogalmak és folyamatok, új termelési formák (JIT, kiszervezés)
- termékpolitika
- a marketing alapvető ismeretei, fogalmai  
(piacutatás, értékesítés-ösztönzés – reklám, PR, kereskedelem - az értékesítő csapat kiválasztása, feladatai, értékelése, motiválása, jutalmazása)
- piaci struktúrák, piaci verseny
- esettanulmányok

**3. félév:** (pénzügy, külkereskedelem)

- számviteli, pénzügyi alapfogalmak,
- pénzügyi kimutatások elemzése
- gyakorlati, számviteli feladatok
- banki alapműveletek
- saját vállalkozás elindítása, hiteligénylés, üzleti terv készítése
- részvénytársaságok működése
- egyéb befektetési formák
- a külkereskedelem legfontosabb technikai ismeretei (INCOTERMS, fizetési módok, szállítási és biztosítási formák és dokumentumok)
- esettanulmányok

A gazdasági élet új kihívásai szempontjából a harmadik félév segíti leginkább a jövő vállalkozóit vagy „kényszervállalkozóit”.

A szakmai tartalom a három félév során fokozatosan növekszik, elsősorban a nem gazdasági szakos hallgatók miatt. A nyelvi feladatok komplexitása, szakszókincs igénye ugyanezt a fokozatosságot követi.

## Összegzés

Mai, változó korunkban a nyelvoktatás képviselőinek is állandóan új igényekkel, követelményekkel kell szembenéznük és az új kihívásokra megfelelő válaszokat, megoldásokat találniuk. Minden társadalmi csoport időhiánnyal küszködik, a hallgatók is túlterheltek ezért az igényeket a lehető legpontosabban kiszolgáló, a lehetőségek szerint leginkább személyre szabott tantervek, anyagok, feladatok összeállításával növelhetjük a motivációt és a hallgatói elégedettségét.

## Hivatkozások

- Brindley, G. (1986): *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney
- Brown, H. (1981): Affective factors in second language learning. In: Alatis, J.–Altman, H. –Alatis, P. (eds): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980s*. OUP: New York
- Brundage, D. H. – MacKeracher, D. (1980): *Adult Learning Principles and Their Application in Program Planning*. Toronto

- F. Silye, M. (2003): „Úgy mondjam, hogy értsék, úgy értsem, ahogy mondják” A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése az információs társadalom kihívásaira. *Információs Társadalom*. 2003/3-4
- Horváth, Z. (2002): *Kézikönyv az Európai Unióról*. Magyar Országgyűlés
- Howard, K. W. (1989): A comprehensive expectancy motivation model: Implications for adult education and training. *Adult Education Q.* 39(4). In: Kozma Tamás (szerk.) (2002): *Felnőttképzés és gazdaság*. Pallas Debrecina 11: Debrecen
- Hutchinson, T. –Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes*. CUP: Cambridge
- K. Tar, I. (2005) Merevség és formalitás, avagy kreativitás és rugalmasság? In: Klaudy, K. – K. Szekeres E. (szerk.) (2005): *A világ nyelve és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. Miskolci Egyetem: Miskolc
- Kurtán, Zs. (2001): A szaknyelvtanítás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra*. 8. 79-86
- Miller, H. L. (1967): *Participation of Adults in Education: Foree Field Analysis*. Center for the Study of Life Education of Adults: Boston. In: Kozma Tamás (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Pallas Debrecina 11: Debrecen
- Nunan, D. (1996): *The Learner-Centred Curriculum*. CUP: Cambridge
- Rubenson, K. (1975): *Participation in Recurrent Education*. CERI, OECD: Paris. In: Kozma Tamás (szerk.) (2002): *Felnőttképzés és gazdaság*. Pallas Debrecina 11: Debrecen



Hambuchné Kőhalmi Anikó  
Pécsi Tudományegyetem  
Egészségtudományi Kar  
Szaknyelvi Tanszék

## A szótárhasználat tapasztalatai és problémái az egészségügyi szaknyelv oktatásában

*A szótárhasználat tanulási folyamat, amely a modern nyelvoktatás így a szaknyelvoktatás részét képezi, illetve kellene, hogy képezze. A tanulmány eleje a megfelelő szótár kiválasztásával foglalkozik, további része a szótárhasználat tudatos és jól rendszerezett tanításának, gyakoroltatásának néhány aspektusát mutatja be. Konkrét példákon keresztül kívánja felhívni a figyelmet azokra a tipushibákra és nehézségekre, amelyek a szótárhasználat során felmerülhetnek, specifikusan a német egészségügyi szaknyelv tanulási és tanítási folyamatában.*

### A megfelelő szótár kiválasztása

Manapság a könyvpiacon számos kiadvány létezik neves és kevésbé neves szerkesztők összeállításában, különböző árkategóriákban. Sajnálatos módon az utóbbi időben megjelentek több tíz évvel ezelőtti szótárak javítatlan újranyomatásban, igen olcsó áron, tetszetős külsővel. Gondoljunk csak például Kelemen Béla 1920-as években szerkesztett szótárára, amely manapság hipermarketekben, pár száz forintos áron elérhető. Tudatosítani kell a hallgatókban, hogy bár igen olcsón hozzáférhető és címében német-magyar, magyar-német szótárról van szó, a mai kor szövegeinek értelmezésére gyakorlatilag teljesen alkalmatlan, hiszen szókincse a húszas évek nyelvallapotát tükrözi, az akkori lexikográfiai elveknek megfelelő felépítésben

Jól alkalmazhatónak bizonyultak azonban a Halász-Földes-Uzonyi szerzők által szerkesztett közepes és nagyszótárak, továbbá kézisótárként Hessky Regina szerkesztésében megjelent szótárak. Ez utóbbi kiadói előszavában a szótár céljaként a következőket jelölte meg a szerkesztő: a mai nyelvallapotot tükröző címszóállomány kiválasztása, a szócikkek könnyen áttekinthető felépítése, a célnyelvi megfelelések helyes használatát megkönnyítő információk valamint szemléltető példák megadása. (Hessky, 2000) Külön figyelmet szentel a szótár a kollokációknak. A célnyelvi ekvivalenciák megtalálásában így komoly gyakorlati segítséget nyújt a szótár.

### A választás nehézségei

A különböző kétnyelvű általános és szakmai szótárakra nem egységesen jellemzőek a fent említett célkitűzések. A német egészségügyi szaknyelv tanulása és oktatása során számunkra elérhető szaknyelvi szótárakat áttekintve a következő tapasztalható:

A piacon kapható német - magyar illetve magyar - német orvosi szótáraknak az elnevezése is sugallja, hogy elsősorban az orvosi szaknyelv terminológiáját foglalják magukba, elsődleges céljuk a forrásnyelvi szakszó esetleg szókapcsolat célnyelvi ekvivalenciájának, a megfelelő terminusnak a megadása. **Magyar szerkesztő által összeállított orvosi szótár** utoljára 1994-ben került kiadásra, Héra István szerkesztésében, az Akadémiai Kiadó gondozásában. A szerkesztő így ír a szótár céljáról:

„Szótárunk ... felöleli az orvostudomány alapszókincsét... A címszavak kiválasztásánál az volt a célunk, hogy a szótár hű keresztmetszetét adja az **orvosi szaknyelvnek**. Figyelembe vettük ... a **diagnosztika, terápia** szókincsét, valamint felvettük szótárunkba az orvosi gyakorlatban vagy orvosi szakirodalomban szerepet játszó **természetudományi** ágazatok ... releváns szakszóanyagát. Tartalmazza a szótár ... a **szakkifejezéseket, idegen szavakat, valamint közkeletű rövidítéseket**. Mint minden kétnyelvű szótár ... elsősorban német nyelvre történő **fordítások elkészítéséhez, tolmácsoknak** kíván segítséget nyújtani.” (Héra, 1994: 5)

Használati utasításában pedig így ír:

„A címszavak után a szakszótárak írásánál kialakult gyakorlatot követve nem adunk nyelvtani információt... több ekvivalens esetében a **gyakrabban használtat** adtuk meg **első helyen**.” (Héra, 1994: 6)

Az idézetből kiderül, hogy az orvosi szótárnak nem célja, talán nem is lehet célja, hogy a címszavak mondat- és szövegszintű felhasználására vonatkozó ismereteket közvetítsen. Így hiányzik az egyes szavak vagy szókapcsolatok használati körének, a jelentésváltozatoknak és jelentésárnyalatoknak a bemutatása, a címszó szintaktikai funkciójának ismertetése, ígék esetén vonzataik megadása, valamint a ragozható címszavak mellett néhány alaktani információ is: pl. tőhangváltozások. A célnyelvi terminusok pontos megtalálásában azonban fontos segítségnek bizonyul a szótár.

A jelenleg széles körben elérhető egyetlen német – magyar, magyar – német **orvosi szótár** a Medicina kiadó gondozásában, 2003-ban jelent meg. A szótárt dr. Jávor Tibor **fordította**. A mű alapjául szolgáló kiadványt dr. Dieter Werner Unseld szerkesztette. A könyv 1996-ban Medizinisches Wörterbuch der deutschen und englischen Sprache I. Teil – II. Teil címmel, Stuttgartban jelent meg. A 11. stuttgarti kiadáshoz írt előszóban Unseld célcsoportként nevezi meg az orvosokon túl az **egészségügyben dolgozó személyzetet** is. Hangsúlyozza továbbá, hogy a szótár használata alapfokú nyelvismeretet feltételez, így teljesen kihagyja a fonetikai utasításokat, illetve korlátozza a terminológia magyarázatát. Gyakorlatilag hiányoznak a címszavakra vonatkozó kiegészítő szemantikai és grammatikai információk. Ezt a hiányt így indokolja a szerkesztő:

„Akinak több nyelvészeti információra van szüksége, mint amennyi egy orvosi szöveg fordításához szükséges, annak átfogóbb, ezért természetesen drágább kézikönyvekre kell támaszkodni.” (Unseld, 1996: 5)

A magyar könyvpiacra azonban nem létezik olyan drága vagy nem drága **kézikönyvjellegű szótár**, amely az orvosi szaknyelven túl tágabban értelmezett egészségügyi szaknyelv szókincsét dolgozná fel.

### *A szótárak alkalmazásának nehézségei*

A legújabb kiadású nagyszótárak, de a kézi szótárak is tartalmaznak szép számmal olyan címszavakat, melyek e szakterület szókincséhez tartozónak tekinthetők. Gyakoribb azonban az, hogy a szócikkekben belül, bizonyos címszavak jelentésváltozataként, minősítésekkel (orvosi, egészségügyi) ellátva találhatjuk meg a megfelelő szakszavakat. A célnyelvi ekvivalenciák megtalálása így már „eljárástechnikailag” sem egyszerű, - a megfelelő szót a szócikk egészéből, esetenként információk sokaságából kell kikeresni - igen sok a hibalehetőség a szótárkészítés folyamatában. Ehhez társul még az „azonos jelentés” fogalmának értelmezése. Külön hangsúlyt kell fektetnünk arra, hogy a nyelvészetben már többféleképpen megfogalmazott „jelentés” fogalmát tudatosítsuk tanítványainkban is. Magyarázzuk el, hogy „a jelentés nem más, mint a nyelvi jel **használati szabálya** az illető nyelven belül.” (Klaudy, 1994: 105) Ennek konkrét szemléltetésére alkalmas például a magyar „agyérbetegségek” szó németre fordítása. A hallgatók kézisótárt használva és jó szóalkotási ismeretekkel rendelkezve, egyébként „eljárástechnikailag” helyesen, elemenként keresték meg a szó német megfelelőjét: agy = Gehirn / Hirn, ér = (Blut)ader / (Blut)gefäß, betegség = Krankheit, majd választva a lehetőségek közül a „Gehirnblutaderkrankheit” célnyelvi ekvivalenciát adták meg. A német orvosi szaknyelvben pedig a betegség általánosan használt elnevezése: „Hirngefäßserkrankungen”. Korrekt volt a szó német jelentésének visszaadása mégis világossá kellett tenni, hogy az anyanyelvi beszélő nem így használja. Számtalan ehhez hasonló példát említhetnénk és találhatunk az oktatói munka során. Ezek részletes áttekintése külön tanulmány témáját képezheti.

### **A szótárhasználat didaktikája**

#### *Szótárhasználat szükségességének megérzése, kifejlesztése*

Szótárhasználatot tanítva első lépésként meg kell éreztetnünk a nyelvet tanulókkal, hogy mikor vegyék igénybe a szótár segítségét. Tapasztalataim szerint a szótárhasználat fontosságával nagyon is tisztában vannak a nyelvtanulók, ezért kell felhívniuk a figyelmüket arra, hogy egy-egy szöveg olvasásakor merjék bátran használni a kontextust is. Szaknyelv esetében a tágabban értelmezett **kontextus** fogalmába tartoznak a nyelvet használó szakmai ismeretei és tapasztalatai is. Ezeket aktivizálva jelentősen könnyebbé válik egy-egy új szó vagy kifejezés értelmezése. Ha sikerül megéreztetnünk, mennyire fontos, hasznos és célravezető ennek a tágabban értelmezett kontextusnak a bevonása a megértési folyamatba, komoly sikerélményekhez juttathatjuk a nyelvtanulókat. Ennek automatizálására az oktatás - tanulás folyamán jó alkalmat adnak a különböző szövegértési feladatok. Következésképpen gyakoroltatva ezeket, kifejleszthető a szótárhasználat szükségességének megérzése.

Fordítás esetében a szótár használata természetesen elkerülhetetlen. Tekintsük át tehát a továbbiakban, milyen **készségekkel, képességekkel és ismeretekkel** kell rendelkeznie a szótár használójának ahhoz, hogy a korábban már említett célt, a forrásnyelvi szöveg értelmének célnyelven történő visszaadását sikeresen megvalósítsa.

#### *Az „értelmi fordítás” elsajátítása*

A korábban már említett szótárkészítési, fordítási nehézségek elbizonytalaníthatják az idegen nyelvvél foglalkozót. Bizonytalanná teheti az a tapasztalat, hogy a szótár megfelelő használata ellenére is hibás

megoldások szülehetnek. Hibás megoldás? A különböző szövegek feldolgozása során meg kell mutatnunk, hogy hiba és hiba közt különbségek vannak. Ezek pontos megfogalmazásának nehézsége azonban már abban is megmutatkozik, hogy sokszor nyelvtanárok között is komoly vita alakul ki egy-egy fordítási hiba súlyosságának és javítási lehetőségeinek megítélésakor. Az egészségügyi szaknyelv oktatása során, mivel nem szakfordítókat, hanem leendő szakembereket képezünk a paramedicina különböző területeire, elfogadottá vált, hogy a forrásnyelvi szövegek célnyelven történő visszaadásánál elsődleges szempont az **információ érthető közvetítése**. Ez eltér kisebb nagyobb szemantikai és grammatikai pontatlanságokat. Hibának tekinthetők azonban ezek a „pontatlanságok”, amennyiben a célnyelven történő megértést zavarják, félreértésre adnak okot, egészen addig, hogy a rosszul kiválasztott célnyelvi ekvivalenciák teljesen érthetlenné teszik a forrásnyelvi szöveg által nyújtott információkat. (1. táblázat)

1. táblázat

Szöveg: Übergewicht

értelmet zavaró fordítás	Störungen beseitigen Lebensgewohnheit	zavarokat eltávolít életszokás	zavarokat megszüntet életmód
félreérthető fordítás	auf eine ballaststoffreiche Ernährung achten	vigyáz a rostanyagban gazdag táplálkozással	ügyel / figyelmet fordít a rostanyagban gazdag táplálkozásra
	Kräutertee	keseűtea	adott kontextusban: gyógytea
érthetetlen fordítás	auf das Körpergefühl positiv wirken	pozitívan működő testérzetet ad	pozitívan hat a közérzetre
	Gallensteinleiden	epekőfájdalom	epekőproblémák, epekőbetegség

(Dőlttel szedve a fordításokban leírt megoldások.)

## A szemantikai és grammatikai információk értelmezésének elsajátítása

A különböző jelentések használati körét minősítések korlátozzák. A célnyelvi ekvivalenciák helyes alkalmazásában ezek nyújtanak leginkább segítséget, ha szaknyelvi szöveget általános nyelvű szótárral fordítunk. A **minősítések** típusaiból a 2. és 3. táblázat olyan példákat említ, melyek fordítása a gyakorlatban, a minősítések figyelembevétele nélkül, helytelen megoldásokat eredményezett.

2. táblázat

Minősítések

lexéma	jelentés	minősítés	jelentésváltozat
<b>Stuhl</b>	szék	szakterület: egészségügyi, orvosi	széklet
<b>unbedeckt</b>	fedezetlen (csekk vagy állat)	korszak: régies	hajadon / nőtlen

3. táblázat

Minősítések

lexéma	minősítés	jelentésváltozatok
<b>főorvos</b>	nyelvterület	Németország: Chefarzt Ausztria: Primarius
<b>vizelni / pisilni</b>	stílus	hivatalos: urinieren bizalmas: Pipi machen

Nyelvtani információk helyes értelmezésének fontosságát mindenekelőtt az igék - de főnevek és melléknevek - valenciájának pontos megfeleltetése során felmerülő nehézségeken keresztül lehet érezni. Ezek helyes azonosítása elengedhetetlen a megfelelő célnyelvi szöveg megalkotásában.

## A grammatikai és szemantikai transzformációk, szóalkotási ismeretek elsajátítása

A szótár használója szembesülhet azzal is, hogy nem minden szóalakot talál meg a szótárban. Ilyenkor különböző **nyelvtani** (szófajok közti transzformációk) illetve **szemantikai transzformációk** (jelentések analizálása, szintetizálása) segítségével eljuthat a helyes ekvivalencia megtalálásához. Nyelvtani ismeretei segítségével következtetnie kell arra, mely szócikknél keresendő az adott szó.

Ismernie kell, hogy mely szófajokból, milyen nyelvi eszközökkel lehet új szófajú szót alkotni, illetve visszafelé is következtetnie kell adott képzett szó esetén az alapszóra.

Szemantikai transzformációk helyes végrehajtása már sokkal bonyolultabb, több gyakorlást igénylő folyamat. Mivel egzakt módon kevésbé leírhatók, mint egy nyelvtani transzformáció, így tanításuk is nehezebb. A feldolgozott: elolvasott, lefordított szaknyelvi szövegek számának növekedésével azonban két nyelv viszonylatában kikristályosodnak bizonyos, a két nyelv közti szemantikai transzformációkat tipikusan jellemző tulajdonságok. A német egészségügyi szaknyelvben például az összetett német szó magyar ekvivalenciája gyakran nem egyetlen összetett szó, hanem egy egész szószerkezet és fordítva. A szótár nyújtotta információk pontos értelmezése és kontextus szerinti helyes alkalmazása ezekben az esetekben is elengedhetetlen.

4. táblázat

Szöveg: Übergewicht

<b>Immunabwehr</b>	Immun + Abwehr	Abwehr: elhárítás, védekezés	immunrendszer védekező képessége
<b>Folgeerkrankung</b>	Folge + Erkrankung	Folge: következmény Erkrankung: megbetegedés	vmilyen betegség (például túlsúly) következtében fellépő megbetegedés

Hasonló előtagokkal rendelkező szavak esetében pedig, ahol az előtag nem bír önálló jelentéssel, ki kell tudni következtetni egy addig nem ismert, de hasonló előtaggal rendelkező szó jelentését. *Például: Gegenteil → Gegenkandidat → Gegenleistung → Gegenmassnahme*

### *A szelektív és globális olvasási technikák elsajátítása*

Az eddig ismertettet készségek, képességek és ismeretek nem vezethetnek megfelelő eredményhez gyors és célirányos tájékozódás nélkül. Gyors és célirányos tájékozódást tesz lehetővé a szelektív és globális olvasási technikák készség szintű alkalmazása. A szócikkben szereplő ekvivalenciák közül ugyanis az adott kontextusban nem mindegyikre van szükség, illetve nem biztos, hogy rögtön az első szó vagy jelentés a keresett megoldás.

### **Összefoglalás**

A szótárak megfelelő használatának elsajátítása hosszú és összetett tanulási és tanítási folyamat. A nyelvtanítás didaktikájának sajátos része, amely talán nem kap mindig megfelelő figyelmet az oktatás folyamán. Ezzel kapcsolatos, specifikusan a szaknyelvben előforduló problémák feltérképezése, rendszerezése további kutatások tárgyát képezheti.

A kutatások folyamányaként pedig felmerülhet az igény speciálisan a paramedicina különböző szakterületein dolgozó szakemberek és leendő szakemberek, valamint a szakterület iránt érdeklődők számára összeállított kétnyelvű, **kézikönyvjellegű szakszótár** elkészítésére.

### **Hivatkozások**

- Unsel, D. W. (1996): *Medizinisches Wörterbuch, Englisch–Deutsch, Deutsch–Englisch*. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft: Stuttgart
- Jávor Tibor dr. (2003): *Magyar–Német, Német–Magyar Orvosi Szótár*. Medicina: Budapest
- Hessky Regina (2000): *Német–Magyar, Magyar–Német Kéziszótár*. Grimm: Szeged
- Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest
- Héra István (1994): *Magya–Német Orvosi Szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Halász, E. – Földes, L. – Uzonyi, P. (1998): *Magyar–Német, Német–Magyar Nagyszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kelemen Béla (1929): *Német és magyar nagy kézi szótár*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság: Budapest



Józsáné Kristóf Edit – Vargáné Csobán Katalin

Debreceni Egyetem

Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

## A fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek közvetítése a gazdasági szaknyelvi órán

*Napjainkban a világ minden részén tapasztalhatjuk a környezetszennyezés káros hatásait, melyek a természeti környezet romlásán keresztül visszahatnak a társadalom jólétére is. Egyértelmű, hogy a természeti erőforrásokkal való jelenlegi pazarló gazdálkodás, a gazdasági érdekek minden mást kiszorító uralma hosszútávon nem maradhat fenn. Ez a felismerés már a múlt század második felében megszületett, ekkor alkották meg a fenntartható fejlődés fogalmát, amely mára már különböző szintű fejlesztési stratégiák sarokkövévé vált és bekerült a tudományos kutatások látóterébe is. Úgy tűnik azonban mégsem elegendő érték a fenntarthatóság eszméjének üzenetét. Nyelvtanárként lehetőségünk van arra, hogy idegen nyelven is foglalkozzunk ezzel a témakörrel, ezáltal bővíthetjük hallgatóink szakmai nyelvtudását, de egyúttal befolyásolhatjuk világlátásukat is. Dolgozatunkban bemutatunk néhány lehetőséget arra vonatkozóan, hogy a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos anyagok feldolgozása során milyen források felhasználásával és milyen módszertannal dolgozhatunk a német szaknyelvi órán.*

### A fenntartható fejlődés fogalma

A 20. század második felére nyilvánvalóvá vált, hogy az emberi tevékenység súlyosan veszélyezteti a természeti környezet állapotát és nemegyszer visszafordíthatatlan károkat okoz. Ez a felismerés világszerte társadalmi mozgalmakat indított el, a környezet- és természetvédők táborához mind többen csatlakoztak. A környezeti problémák a tudományos kutatások előterébe kerültek, különösen nagy hangsúlyt kapott a környezet és fejlődés viszonya. A nemzetközileg elismert tudósokat, politikusokat tömörítő szervezet, a Római Klub 1972-ben adta ki első jelentését *A növekedés határai* címmel. Szerzői arra figyelmeztettek, hogy a 21. század közepére globális környezeti katasztrófa következhet be, ennek elkerülése érdekében pedig a gazdasági növekedés korlátozását javasolták. A növekedés megállítása nem nyerte el a kormányok támogatását, ám egyértelművé vált, hogy a környezetvédelmi problémák önmagukban nem, csak a különböző gazdasági ágazatokkal szoros összefüggésben kezelhetők.

A fenntartható fejlődés fogalma a **környezeti** és a **gazdasági** érdekek összehangolásán túlmenően a **társadalmi** érdekek fontosságát is hangsúlyozza. Széles körben ismert meghatározása 1987-ban született meg, amikor az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága közzétette jelentését „*Közös Jövők*” címmel. A dokumentum meghatározása szerint „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely biztosítani tudja a jelen szükségleteinek kielégítését anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk lehetőségeit saját szükségleteik kielégítésére.” (WCED, 1987) Ez a definíció meglehetősen általános, így különböző, egyrészt átfogó jellegű, másrészt ágazat-specifikus értelmezéseknek szolgál alapjául. Az eltérő megfogalmazások a fenntartható fejlődés fő céljai között említik a szociális jólét fenntartását, a társadalmi igazságosság elérését, az életminőség javítását, gazdasági növekedést a természeti erőforrások megőrzésével egyetemben.

### A szaknyelvet oktató pedagógusok feladata

Az elmúlt években bekövetkezett természeti katasztrófák nagy száma fokozottan ráirányította a figyelmet a kedvezőtlen globális tendenciákra, a felelőtlen emberi magatartás következményeire. Szaknyelvet oktató pedagógusként lehetőségünk van arra, hogy ezeket a gondolatokat minél több emberrel megismertessük, emellett hozzásegíthetjük a tanulókat, hogy idegen nyelven is foglalkozzanak a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos témákkal.

Már az ímént idézett jelentés is megfogalmazza a következőket:

„Külön fordulunk a fiatalokhoz. A világ minden pedagógusának kulcsszerepe lesz abban, hogy beszámolónk hozzájuk is eljusson. Ha sürgető üzenetünket nem sikerül a mai szülőkhöz és döntéshozókhoz eljuttatnunk, akkor gyermekeink egészséges és életet adó környezethez való jogát kockáztatjuk. Ha szavainkat nem leszünk képesek lefordítani arra a nyelvre, amelyen eljuthatnak az emberek – akár öregek, akár fiatalok – szívéhez és eszéhez, nem leszünk képesek azokra a nagy társadalmi változtatásokra, amelyekkel fejlődésünk folyamatát helyes irányba terelhetjük.” (WCED, 1987)

A környezettudatos magatartás kialakítása már az oktatási rendszer legalsóbb szintjén elkezdődik, majd a környezetről szerzett ismeretek gyarapításával folytatódik az iskolás évek során. Elvárható, hogy az egyetemi hallgatók ismerjék a fenntartható fejlődés fogalmát, elveit, gyakorlati

megvalósításának lehetőségeit. A felsőfokú képzéssel rendelkező szakemberek már pályafutásuk kezdetén találkozhatnak a fenntarthatóságot érintő problémákkal, hiszen az egyes ágazati politikákban, stratégiai fejlesztési tervekben meghatározó szerepet játszanak. Így például az agrárgazdálkodás jövőjét befolyásoló tervek (*Agrár- és Vidékfejlesztési Operatív Program, Nemzeti Vidékfejlesztési Terv*) többek között megkövetelik az agrár-környezetvédelmi előírások teljesítését, a biodiverzitás védelmét. Emellett a piaci elvárások is növekednek a vállalatok társadalmi felelősségével kapcsolatban és valószínű, hogy a jövőben ez a tendencia még inkább erősödni fog.

A valóságban azonban nem kevés hiányosság tapasztalható a hallgatók tudásanyagában. A Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumában 210 egyetemi hallgató megkérdezésével végzett kérdőíves felmérés tanúsága szerint a hallgatóknak csupán 38%-a tudta helyesen meghatározni a fenntarthatóság fogalmát, szűk egyharmaduk helytelen választ adott, míg további egyharmaduk egyáltalán nem tudta megfogalmazni azt. A fenntarthatóság három alappilléret a hallgatók csupán 3%-a ismerte. (Gáthy, 2004) Nyilvánvaló, hogy a hallgatók tudásanyagának bővítése, illetve elmélyítése szempontjából hasznos, ha a nyelvórák keretein belül is foglalkoznak a fenntartható fejlődés kérdéskörével.

### **A fenntarthatósággal kapcsolatos szövegek feldolgozása a szaknyelvi órán**

A hallgatóknak a velük szemben támasztott szaknyelvi követelmény értelmében képesnek kell lenni a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos idegen nyelvű **normatív szintű, írott és beszélt** szakmai szövegek értésére, megvitatására és előállítására. A mindenkorai szaknyelvi követelmények összeállításánál figyelembe kell venni, hogy a hallgatók milyen szakirányú tanulmányokat folytatnak. A Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum hallgatóinak kötelező általános üzleti vagy mezőgazdasági szaknyelvi órák látogatása, illetve lehetőségük van agrárszakfordító vagy gazdasági kommunikációs szakirány választására. Függetlenül a mindenkorai szaknyelvi specializáció jellegétől legfontosabb feladatunk a fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek közvetítése során, hogy fejlesszük a hallgatók idegen nyelvű **problémamegoldó, elemző, önálló ismeretszerző, megfigyelő, előadó és vitatkozó** készségét.

A környezettudatos magatartás német nyelvterületen több évtizedes hagyományra tekint vissza. Ez a magyarázata annak, hogy a fenntartható fejlődés gondolatvilága legfőképpen Németországban, de mára már Ausztriában és Svájcban is a társadalom egészét átható, a mindennapokba szorosan beépülő cselekvési programokban konkretizálódik ([http://www.bundesregierung.de/Anlage587405/pdf\\_datei.pdf](http://www.bundesregierung.de/Anlage587405/pdf_datei.pdf)), (<http://www.nachhaltigkeit.at/projekte.php3?site=tatenbank>), ([http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische\\_politik\\_6/mehr\\_europa\\_30/nachhaltigkeitsstrategie\\_2002\\_649.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische_politik_6/mehr_europa_30/nachhaltigkeitsstrategie_2002_649.htm)) és a felnövekvő generációk elméleti valamint gyakorlati képzésének elengedhetlenül fontos alkotórészévé vált (<http://www.blk21.de/>), (<http://www.nachhaltigkeit.at/projekte.php3>).

Mivel a fenntarthatósággal foglalkozó és a szaknyelvoktatás metodikájának megfelelő német nyelvű tankönyv ma még nem áll rendelkezésünkre, ezért a világhálón elérhető weboldalakat tekinthetjük szakszövegeink forrásának. De ez nem is jelenthet problémát, ha arra gondolunk, hogy „még a jól átgondolt tematikával megírt tankönyv témakörei is gyorsan elvesztik aktualitásukat, akár már a könyv forgalomba kerülésekor. Szóincse korlátozott, nem elegendő a napi, aktuális gazdasági élet eseményeinek a megvitatásához.” (Ablonczyné Mihályka, 2005).

A fenntartható fejlődés német weboldala a (<http://www.bildungserver.de>), ausztriai, valamint svájci információkat a (<http://www.nachhaltigeentwicklung.at>) és a ([http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische\\_politik\\_6/mehr\\_europa\\_30/schweiz\\_915.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische_politik_6/mehr_europa_30/schweiz_915.htm)) internetes portálról gyűjthetünk. Dolgozatunk további részében a teljesség igénye nélkül foglalkozunk a németországi honlap kínálta információk feldolgozásának lehetőségeivel. Reméljük, hogy sikerül felkeltenünk kollégáink érdeklődését a fenntarthatóság témaköre iránt és kedvet kapnak további linkek tanulmányozásához, valamint a témakör egy-egy szegmensének a gazdasági szaknyelvi órákon történő felhasználásához. Fontos megjegyezni, hogy a szerver folyamatos frissítés alatt áll, ezért a következőkben megadott internetes elérhetőségek témaköreiben aktualitásuk függvényében kisebb-nagyobb változásokkal kell számolni.

A német honlap öt nagyobb témakört kínál kezdőlapján  
(<http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=785>):

- Nevelés és képzés a fenntartható fejlődés gondolatvilágának jegyében  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1335>)
- Alapvető információk a fenntartható fejlődéssel kapcsolatban  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=869>)
- A fenntartható fejlődéssel foglalkozó intézmények és egyesületek  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=870>)
- A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos rendezvények  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=871>)
- A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos anyagok, programok és projektek  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=872>)

Minden egyes pont további weboldalak gyűjteménye, de számunkra, szaknyelvet oktató nyelvtanárok számára az utolsó, a fenntarthatósággal kapcsolatos anyagok, programok és projektek témaköre a legfontosabb. Ötvenöt úgynevezett **műhelymunka** található ezen utolsó pont alatt a fenntarthatóság témaköréből, melyek a hallgatók szakirányának és nyelvtudásának megfelelően egyfajta **információs adatbank**ként használhatók fel a szaknyelvi órákon. A témakörök feldolgozásának elősegítését szolgálja a minden műhelymunka elején megtalálható részletes tartalomjegyzék, s noha az egyes témakörök feldolgozása a témakörök jellegétől függően eltérhet egymástól, általánosságban elmondható, hogy a feldolgozás bevezető kérdésekkel illetve feladatokkal indul, majd ezeket követik a témakör gerincét alkotó szövegek, majd jönnek a szövegek feldolgozását segítő kérdések, fóliák, poszterek vagy csoportmunka feladatok és végül minden témakört részletes irodalomjegyzék zár. Az ötvenöt műhelymunkát a könnyebb felhasználás érdekében tantárgyak szerint is csoportosították. A szaknyelvi szövegek kiválasztásánál ez a csoportosítás jelenthet igazi segítséget. Íme néhány példa a műhelymunkákra és tantárgyak szerinti csoportosításukra:

*Műhelymunkák:*

00

...

02 Gyapjú

...

04 Iskolai cégek

05 Tempelhofi repülőtér

06 Csokoládé

...

12 Cukor

13 Fajtaspecifikus állattartás

...

15 Vízgazdálkodás

...

17 Mobilitás

...

22 Az afrikai kontinens

...

27 Tömegturizmus

...

30 Ökogazdaságok

...

35 Papír

36 Trópusi esőerdők

...

38 Élelmiszertermelés

...

42 Energiatakarékoskodás

43 Honduraszi kávé

...

46 Jövőnk tudatos alakítása

...

54 Iskolai partnerség

...

## Tantárgyak:

- Természettudományok
- Földrajz
- Szociológia
- Német
- Erkölcstan
- Matematika
- Angol

Néhány példa a különböző műhelymunkák tantárgyakhoz történő besorolásáról: természettudományi témakörök a gyapjú (02) és a csokoládé (06), földrajzi a tömegturizmus (27) és szociológiai az afrikai kontinens (22) témaköre. A némethez tartozik az iskolai cégek (04) témaköre, az erkölcstanhoz a vízgazdálkodás (15), a matematikához a trópusi esőerdőkkel (36) kapcsolatos műhelymunka és végül az angolhoz sorolták a tempelhofi repülőtérrel (05) szóló műhelymunkát. A műhelymunkákat különböző szempontok alapján lehet feldolgozni és ez a magyarázata annak, hogy például az afrikai kontinens témaköre a szociológiánál és az angolnál is megjelenik (<http://www.transfer-21.de/index.php?p=44>).

A felhasználható szakszöveg típusok, mint az *erősen szakmai, tudományos ismeretterjesztő és tanylevelű írott* szövegek (Kurtán, 2005) mindegyike megtalálható a fenntartható fejlődés témaköréből. A hallgatók tudásszintjének és szakirányának megfelelően lehet kiválasztani a legmegfelelőbb szövegeket és feldolgozni azokat.

A feldolgozás során a hallgatóknak meg kell vizsgálniuk a szakszövegek *szemantikai, szintaktikai és pragmatikai* jellemzőit (Kurtán, 2005). A szemantikai elemzés során fel kell tárni a különböző jelentéviszonyokat, tudatosítani kell az állandósult szókapcsolatokat. A szintaktikai elemzésnek fel kell fednie a szöveg makro- és mikroszerkezeti tagolását, a szöveg deduktív vagy induktív felépítését, míg a pragmatikai vizsgálatnak meg kell határozni a címben, illetve a szövegben előforduló beszédaktusokat és a deixisek használatának jellemzőit.

A szakszövegek feldolgozásához a legkülönbözőbb hallgatói tevékenységek kapcsolódhatnak, mint például *kiselőadások* készítése, *házi dolgozatok* megírása, *riportok, kérdőívek* készítése, vagy *projektmunka*.

## Összegzés

A fenntartható fejlődés fogalmának ismerete elengedhetetlen a XXI. század embere számára, hiszen mindannyiunk érdeke, hogy olyan társadalomban és gazdasági környezetben éljünk, amelyben ésszerűen gazdálkodunk a rendelkezésünkre álló természeti erőforrásokkal és cselekedeteinkben felelősséget vállalunk az utánunk jövő generációk életéért. A szaknyelvoktatás sem térhet ki az élet eme új kihívása elől és a világháló adata lehetőségei maximális kihasználásával, valamint a már meglévő tapasztalataink felhasználásával aktualizálhatjuk célirányosan oktatási anyagainkat.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2005): A gazdasági szaknyelvoktatás a szaknyelvkutatás szemszögéből. In: Feketéné Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua 2005. Szakmai nyelvtudás- szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen. 105-111
- Gáthy, A. (2004): Egyetemisták ismeretszintje a fenntartható fejlődés nemzeti stratégiáiról. In: Jávor, A. (szerk.) (2004): *Acta Agraria Debreceniensis. 13. Különszám*. Debrecen. 232-241
- Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelv mint szöveg: pragmatikai, szerkezettani és jelentéstani vonatkozások. In: Feketéné Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua 2005. Szakmai nyelvtudás- szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen. 161- 167
- <http://www.bildungsserver.de>
- <http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=785>
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=869>
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=870>
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=871>
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=872>
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1335>
- <http://www.blk21.de/>
- [http://www.bundesregierung.de/Anlage587405/pdf\\_datei.pdf](http://www.bundesregierung.de/Anlage587405/pdf_datei.pdf)
- <http://www.nachhaltigeentwicklung.at>
- <http://www.nachhaltigkeit.at/projekte.php3>
- <http://www.nachhaltigkeit.at/projekte.php3?site=tatenbank>
- [http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische\\_politik\\_6/mehr\\_europa\\_30/nachhaltigkeitsstrategie\\_2002\\_649.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische_politik_6/mehr_europa_30/nachhaltigkeitsstrategie_2002_649.htm)
- [http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische\\_politik\\_6/mehr\\_europa\\_30/schweiz\\_915.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/europaeische_politik_6/mehr_europa_30/schweiz_915.htm)

<http://www.transfer-21.de/index.php?p=44>

WCED (1987): *Közös jövőnk – Our common future*. Mezőgazdasági Könyvkiadó: Budapest



Kurtán Zsuzsa  
Pannon Egyetem, Veszprém

## A nyelvfejlesztés tartalma a felsőoktatás idegen nyelvű képzésében

*Külföldi és hazai felmérések azt támasztják alá, hogy a nemzetközi mobilitás kibontakozását segítő idegen nyelvű képzés hatékonysága érdekében nyelvfejlesztő programokat is célszerű felajánlani a résztvevők számára. Jelen tanulmányban célunk, hogy feltárjuk és bemutassuk a specifikus nyelvhasználat olyan nyelvi-kommunikációs szükségleteit, amelyek a nyelvfejlesztő programok alapjául szolgálhatnak. Ennek érdekében kerül sor azoknak a főbb adatoknak az ismertetésére, amelyeket felmérésekkel, valamint a Veszprémi Egyetem mérnökképzésében angol nyelven elkészített diplomamunkák elemzésével, tipikus oktatási formák megfigyelésével, valamint a képzésben résztvevőkkel készített interjúkkal nyertünk. Az eredmények értékelése alapján javaslatot teszünk az idegen nyelvű képzésben részt vevők számára felajánlható nyelvfejlesztési modulok tartalmára.*

### Bevezetés

A nemzetközi mobilitás kiszélesedése, a kölcsönösen elismert és összehasonlítható diplomák rendszere, továbbá a kétciklusú képzésre való áttérés azt eredményezi, hogy úgy a külföldi, mint a hazai felsőoktatási intézmények egyre növekvő számban kínálnak idegen nyelvű képzést a hazai és külföldi hallgatóság számára. Az idegen nyelvű képzés – általános megfogalmazás szerint – olyan oktatás, amelyben a tannyelv idegen nyelv. Az oktatási forma sajátossága, hogy a kommunikáció túlnyomórészt nem a képzés résztvevőinek anyanyelvén folyik. E specifikus képzésnek jelentős hagyományai vannak az európai, valamint a magyar felsőoktatásban, azonban méreteiben és intenzitásában főleg az 1990-es évektől bontakozott ki, és tudományosan megalapozott kutatása is csak rövid időszakra tekinthet vissza. Az utóbbi években különösen megnőtt a szakmai érdeklődés az idegen nyelven folytatott tanulmányok hatékonyságát elősegítő különböző megoldások iránt, és dinamikusan bővül azoknak a fórumoknak a köre (szakmai egyesületek, konferenciák, publikációk), amelyek lehetővé teszik a tapasztalatok megosztását. Több ezer résztvevővel évente rendezik meg például a Nemzetközi Oktatás Európai Egyesülete (European Association for International Education) konferenciáit, amelyek a világszerte kínált programok szervezési és oktatáspolitikai vonatkozásaira irányulnak, de foglalkoznak az interkulturális kommunikáció szempontjaival is. Külön szekció alakult e témában az Európai Szaknyelvi Szimpóziumok (European LSP Symposium) sorában. Az Európai Bizottság, a Socrates Program és számos további szervezet támogatásával a szakképzés és az idegennyelv-használat együttes szerepét vizsgáló szakmai egyesületek tevékenykednek a felsőoktatási intézmények oktatóinak összefogásával. Ezek közül az egyik kiemelkedő kezdeményezésnek tekinthetők a hollandiai Maastrichti Egyetem szervezésében a többnyelvű felsőoktatásra irányuló, elmélyült nemzetközi kutatásokat bemutató szakmai konferenciák (Integrating Content and Language in Higher Education, Maastricht 2003, 2006) és a legfrissebb európai, amerikai, ázsiai, dél-afrikai eredményeket közlő tanulmánykötetek (Van Leeuwen et al., 2003; Wilkinson, 2004; Wilkinson et al., 2006).

Jelen tanulmánynak az a célja, hogy a nemzetközi és hazai tapasztalatok összegzése alapján rámutasson azokra a szükségletekre, amelyek a nyelvfejlesztést indokolják ebben a specifikus képzési formában, és ennek alapján lehetséges modelleket mutasson be a nyelvfejlesztés tartalmára vonatkozóan. A nemzetközi és hazai felmérések adatain kívül figyelembe veszem azokat a tapasztalataimat is, amelyeket a Veszprémi Egyetemen 1983-ban bevezetett részben angol nyelvű mérnökképzés koordinálása, a diplomamunkák elemzése, a tipikus oktatási formák megfigyelése, valamint a képzésben résztvevőkkel készített interjúk során szereztem.

### Idegen nyelvű képzés a külföldi és a hazai felsőoktatásban

A fentiekben már utalt irodalom alapján, több tanulmány ismerteti egyes felsőoktatási intézmények idegen nyelvű képzésének kutatási eredményeit, azonban több intézményre kiterjedő, átfogó nemzetközi felmérés először 2000-ben készült az úgynevezett skandináv országokban (Norvégia, Dánia, Svédország, Finnország), amelynek eredményei 2001-ben kerültek ismertetésre egy konferencia előadásán (Hellekjaer–Westergaard 2001), publikációban pedig 2003-ban jelentek meg (Hellekjaer 2003).

Az összehasonlíthatóság érdekében Magyarországon első ízben 2002-ben e felméréssel összhangban vizsgáltam a hazai felsőoktatás idegen nyelvű képzésének főbb jellemzőit (Kurtán 2003, 2004). A tájékoztató adatok összegyűjtésével információt kívántam szerezni a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzési programok *szintjéről*, a képzés *nyelvről*, *időtartamáról*, az oktatók, valamint a hallgatók *anyanyelvről*. Az idegen nyelvű képzés jellegének megállapításához a kérdések arra irányultak, hogy milyen *tevékenységek* folynak idegen nyelven, milyen időtartamban és arányban. Kérdés vonatkozott arra, hogy milyen *célből* indították az intézmények az idegen nyelvű képzést, hogyan választották ki a kurzusok oktatóit és a hallgatókat, valamint felkészítették-e szervezett formában őket feladataik idegen nyelven történő elvégzésére, és ha igen, milyen módon. Megkérdeztük, hogy az idegen nyelvű kurzusokat eltérően tervezték-e az anyanyelven tartott kurzusokétól. Amennyiben igen, kértük az eltérések közlését. A *program értékelése* rész a kurzusok megítélését kérte az oktatók, a hallgatók, illetve az oktatásszervezők véleménye alapján. Kérdéscsoport irányult annak a megállapítására, hogy a programban részt vevő hallgatóknak volt-e idegen nyelvi problémája, milyen arányban, és milyen jellegű problémák merültek fel. Hasonlóképpen kértünk adatokat az oktatókra vonatkozóan is. A *fejlesztési igények* felméréséhez azt kérdeztük, hogy szükségesnek tartják-e a hallgatók, illetve az oktatók nyelvtudásának vagy egyéb készségeinek fejlesztését, és ha igen, milyen jelleggel és milyen mértékben.

A 34 hazai intézményből érkezett válaszok (17 egyetem és 17 főiskola, ami 90% fölötti eredménynek tekinthető) feldolgozásával összesen 69 angol, német és francia nyelvű (53 egyetemi, 16 főiskolai szintű) képzési program feldolgozása vált lehetővé a következő főbb szakterületeken való csoportosításban: műszaki, gazdasági, orvosi (gyógyszerészet, állatorvosi), jogi–államigazgatási szakterület. Az adatok azt mutatták, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekben jelentős arányban és sokféle formában folyik idegen nyelvű képzés. Indításának legjellemzőbb *célja* a nemzetközi hallgatóság bevonása, ennél kisebb arányban a hazai hallgatóság oktatása. A nemzetközi hallgatóság megnyerése az elsődleges cél külföldön is, továbbá az interkulturális kommunikáció, valamint a szakmai követelményeknek megfelelő nyelvhasználat elősegítése. A kurzusok jelentős többsége nemzetközi csereprogram része, ez az arány jóval alacsonyabb a hazai képzésben, holott szükséges volna, hogy külföldi hallgatók is hasonló arányban vegyenek részt a magyarországi felsőoktatásban. A külföldi intézményekben kiugróbban jellemző a fejlődő országokkal való együttműködés is. Megfigyelhető tendencia külföldi egyetemeken (például Hollandia), hogy a kétfokozatú képzés mesterszintjén erősítik és kiterjesztik az angol nyelvű képzést, míg az alapképzésben az elsősorban hazai hallgatók intenzív felkészítése folyik arra, hogy később bekapcsolódhassanak az idegen nyelvű programokba.

A legfrissebb adatok szerint a 2005–06. tanévre már összesen 156 idegen nyelvű programot kínálnak 66 szakterületen a magyarországi felsőoktatási intézmények (Come and Study in Hungary 2005). A programok megoszlása a képzési szintek szerint a következő: alapképzés (Bachelor) 27 %, mesterszintű képzés (Master) 41 %, doktori képzés (PhD) 32 %. Ez az arány figyelemre méltó, és a korábbi évekhez képest növekvő tendenciát mutat. Mindezt indokolhatja az intézményekben bevezetett kétfokozatú képzés is a Bologna folyamat keretében.

### **Különbségek a magyar és az idegen nyelvű képzés között**

A helyi (anyanyelvi, például magyar) és az idegen nyelvű képzés között – ahogy azt a külföldi adatok is mutatják – jelentős különbségek vannak, amelyek az idegen nyelv tannyelvként való használatára vezethetők vissza. Ezek a különbségek szakmai-tartalmi, nyelvi-kommunikációs, pedagógiai, interkulturális, valamint szervezési szempontok alapján csoportosíthatók. Kiemeljük, hogy az idegen nyelvű programokban például erősebben figyelembe veszik a nemzetközi összehasonlíthatóság szempontjait, ugyanakkor gyakran nem azonos szakmai tartalom kerül közvetítésre. A tartalom lehet több és alaposabb, mert a legjobb tanárok oktatnak, ugyanakkor kevesebb, mert az idegen nyelv használata korlátozza a bővebb feldolgozást. Előfordulhat, hogy a hallgatók előzetes szakmai felkészültsége gyengébb, így a haladás is lassúbb. Az oktatási stílus általában személyesebb, ugyanakkor arra is van példa, hogy a nemzetközi tudományos fórumokon sikeres oktatók a sajátos idegennyelv-használatot igénylő oktatási situációkban nem alkalmaznak megfelelő interaktív módszereket. Különbségek forrása a nemzetközi hallgatóság kulturális háttere és a magyarországi környezet kultúrája közötti eltérés, az interkulturális különbségek megértésének és kezelésének képessége.



Összefoglalva az állapítható meg, hogy különbségek léteznek a magyar és az idegen nyelvű képzés között, ezért a képzés tervezése, megvalósítása és értékelése olyan specifikus tevékenységek láncolata, amely az érintett résztvevőktől (oktatásszervezők, oktatók és hallgatók) specifikus kompetenciákat igényel. A résztvevők azonban nincsenek automatikusan e kompetenciák birtokában.

### Nyelvi–kommunikációs szükségletek az idegen nyelvű képzésben

Míg a külföldi és hazai képzési programok túlnyomórésze igen pozitívan értékelhető az oktatók, oktatásszervezők és hallgatók megítélése szerint, addig olyan nyelvhasználati problémákról is jelek érkeztek (mind a hallgatókra, mind az oktatókra vonatkoztatva), amelyek a nemzetközi versenyben lényeges minőségi képzés szempontjából nem elhanyagolhatóak.

Annak ellenére, hogy a 2002-ben felmért hazai programok 54 százalékában a hallgatókat idegennyelv-tudásuk figyelembevételével választották ki, az idegen nyelvű képzésben résztvevő hallgatók nyelvtudásának fejlesztését egyértelműen szükségesnek tartja a válaszadók 81 százaléka, azaz túlnyomó része. Komoly problémákat a válaszadók csak alacsony, de mégsem elhanyagolható arányban jeleztek, amelyek az idegen nyelvű tanulmányok során végzett tipikus nyelvhasználati tevékenységekhez kötődnek: vitákban való részvétel, szóbeli prezentációk, előadások megértése, olvasás, kommunikáció az oktatókkal, dolgozatok, diploma írása. Nagy arányban utaltak arra, hogy még a nyelvtudásuk alapján kiválasztott magyar és külföldi hallgatóknak is van problémája az előadások megértésében, és – jellemző módon – a produktív, elsősorban szóbeli nyelvhasználatához kötődő idegen nyelvű tevékenységekben. Az interjúk és megfigyelések alapján figyelemre méltó, hogy még a képzés nyelvét anyanyelvként használó hallgatóknak is problémát jelent a szakmai konvenciók alapján folytatott tanulási tevékenységek végzése (például tudományos írásművek elkészítése), interkulturális különbségek értelmezése.

A többség véleménye szerint jelentősen vagy erősen kell fejleszteni interkulturális kommunikációs kompetenciájukat, valamint a következő tevékenységekhez szükséges tanulmányi készségeiket: szóbeli szereplés, csoportmegbeszélés, iráskészség (diplomamunka, TDK dolgozatok), előadások értelmezése. A fejlesztendő területek közül némileg kiugrik a szóbeli szereplés fontossága, ezt követi az olvasott szöveg értése.

Az idegen nyelvű képzésben részt vevő **oktatók** nyelvi felkészültsége általában magas szintű, és komoly nemzetközi szakmai tudományos kommunikációs tapasztalatokkal rendelkeznek. Az oktatóknak a bármely jó tanárra jellemző módszereket kell alkalmazniuk, az idegen nyelvű képzésben azonban bizonyos módszereket és eljárásokat hangsúlyozottabban, és minőségileg eltérő módon az anyanyelven folytatott oktatáshoz képest. Megnő az interakciók szerepe, és fontossá válik a hallgatók aktivizálásának képessége. A jelentés megértetése érdekében sokkal szélesebb módszertani arzenállal kell rendelkezniük, aminek egyszerre nyelvi és pedagógiai vonatkozása is van. Az idegen nyelven oktatónak képesnek kell lennie arra, hogy ugyanazt a közvetítendő tartalmat többféleképpen is ki tudja fejezni (ismétlés, parafrázis, példákvaló alátámasztás, definiálás, szinonimák használata). Nagy jelentőséget kap a megértés ellenőrzésének módja is. A tartalomközvetítésben lényeges a jól követhető kiejtés, intonáció, a világos szerkezeti felépítés, a kulcsszavak kiemelése, retorikai jellemzők használatának hatékony stratégiái. Megnő a nem verbális kommunikáció, így a szemléltetés szerepe is. Az idegen nyelvű képzés egyben interkulturális kommunikáció is, ahol a különféle háttérű diskurzusközösségek interakcióiban a rejtett üzenetek dekódolási képessége is fontos szerepet kap. Még azon hallgatók számára is fontos a szakmák kultúrájának, konvencióinak közvetítése (például tudományos publikációk produkciójának és recepciójának szabályai), akiknek anyanyelve a képzés nyelve. A nemzetközi hallgatóság együttes oktatása esetén igen fontos, hogy a többnyelvű, többkultúrájú résztvevők (mind a külföldi, mind a magyar hallgatók esetében) interkulturális nyelvi kompetenciájának fejlesztésére is jusson lehetőség. A magabiztos nyelvhasználattal és didaktikai készségekkel együtt jelentős hangsúlyt kap a multikulturális kommunikációra való képesség is.

Megállapíthatjuk, hogy a hallgatók és oktatók fent összegzett nyelvi-kommunikációs szükségletei összhangban állnak a külföldi felmérések adataival. Általános az egyetértés abban, hogy az idegen nyelvű tanulási és tanítási tevékenységekhez szükséges képességek és készségek nincsenek automatikusan jelen, és tudatosítani szükséges az idegen nyelv tannyelvként való használatának következményeit. Erős szükség van a szaknyelv fejlesztésére anyanyelven is. Az idegen nyelvű képzésben résztvevő magyar hallgatók töredéke részesült csak magyar nyelvfejlesztésben. Az anyanyelvű szakmai nyelvhasználat szempontjából pedig fontos lenne e specifikus oktatás keretében,

hogy a hallgatók ne csak idegen nyelven, hanem anyanyelvükön is képesek legyenek szakmájuk magas szintű gyakorlására.

### Nyelvfejlesztési modulok hallgatók és oktatók számára

A fenti szükségletek alapján az idegen nyelvű képzésben részt vevők számára célszerű nyelvfejlesztési programokat is kínálni. Erre azonban nem egyformán van mindenkinek szüksége, ezért különböző nyelvfejlesztési modulokat kell kialakítani, amelyeket a hatékonyság érdekében a hallgatók és az oktatók valós szükségleteiknek megfelelően vehetnek igénybe.

A hallgatók számára felajánlandó modulok lehetséges tartalma a következő területekre terjed ki: a célnyelvhasználati szituációkban jellemző tanulási tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése; idegen nyelvű tanulmányi készségek (előadások értése, jegyzetelés, vizsgázás, tudományos írásművek elkészítése, szóbeli előadások, vitákban való részvétel); szakmai nyelvhasználat; tanulási stratégiák; interkulturális ismeretek, készségek; szakmai anyanyelvi kompetencia fejlesztése; magyar szakmai nyelvhasználat és szakmai konvenciók ismerete.

Az oktatók számára felajánlandó modulok összeállításakor az oktatási tevékenységekhez kapcsolódó nyelvi-kommunikációs jellegzetességek tudatosítására kívánatos a hangsúlyt fektetni. Célszerű figyelembe venni, hogy az oktatás során milyen nyelvhasználati problémák merülnek fel, és azok milyen okokra vezethetők vissza. A modulok lehetséges tartalma a következő területekre terjed ki: a célnyelvhasználati szituációkban jellemző oktatási tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése; magabiztos általános és szakmai nyelvhasználat; a tanulás irányításához szükséges nyelvhasználat; az idegen nyelvű oktatási célok és formák választékának tudatosítása; a jelentés megértésének sokféle módja a diákok nyelvi és szakmai felkészültségének szintje szerint (ismétlés, parafrázis, példákvaló alátámasztás, definiálás, szinonimák használata, előadások szerkezeti felépítése, kiejtés, hangsúlyozás, intonáció, nem verbális kommunikáció); pedagógiai-didaktikai képességek: interakció teremtésének és kezelésének módjai, a megértés ellenőrzése, a szemléltetés funkciója, módjai, hatása, a különböző idegen nyelven végzett tevékenységek és feladatok eltérő követelményeinek tudatosítása; interkulturális készségek, többnyelvű, többkultúrájú hallgatóság rejtett üzeneteinek értelmezési képessége; a magyar konvencióknak megfelelő szakmai kultúra közvetítésének képessége nemzetközi hallgatóság számára.

### Összegzés

Az idegen nyelvű felsőoktatási programok megvalósításakor nyelvfejlesztési célt is ki kell tűzni, mert csak ezáltal kerül fókuszba az egyes képzési szintek tevékenységei során a tananyagok és az oktatás tartalmának megértését, feldolgozását akadályozó nyelvi-kommunikációs problémák létezése. Az idegen nyelvű tartalom elsajátítás együtt jár a megfelelő nyelvhasználat fejlődésével is. Ennek figyelmen kívül hagyása azt jelenti, hogy nem aknázzuk ki teljesen ezen specifikus képzési forma lehetőségeit. A modulszerű fejlesztő programok kínálata azt teszi lehetővé, hogy hatékony segítséget találjanak a képzésben részt vevők a szükségleteknek megfelelően. Célszerű növelni azokat a lehetőségeket, amelyekkel a többnyelvű, többkultúrájú résztvevők jelenléte nyelvfejlesztési célokra használható ki. Kívánatos, hogy az idegen nyelvű képzésben részt vevő magyar hallgatóknak is lehetőségük legyen a magyar nyelvhasználat fejlesztésére. A magyarországi idegen nyelvű képzésben már sok jó tapasztalat halmozódott fel, melyeket célszerű lenne megosztani az érdekelt intézmények között.

### Hivatkozások

- Come and Study in Hungary (2005): *Higher Education Programmes for Foreign Students in Hungary*. Ministry of Education: Budapest
- Hellekjaer, G. O. – Westergaard, M. R. (2001): An Exploratory Survey of Content Learning through English at Scandinavian Universities. 13<sup>th</sup> European Symposium on *Languages for Special Purposes*. Vaasa, Finland
- Hellekjaer, G. O. (2003): An Exploratory Survey of Content Learning through English at Nordic Universities. In: Van Leeuwen, C. – Wilkinson, R. (eds) (2003): *Multilingual Approaches in University Education. Challenge and Practice*. Valkhof Pers: Nijmegen, 65–80
- Kurtán, Zs. (2003): Nyelvhasználati kérdések a magyar felsőoktatás idegen nyelvű képzésében. *Modern Nyelvoktatás*. (9) 1. 42–55
- Kurtán, Zs. (2004): Foreign-Language–Medium Instruction in Hungarian Higher Education. In: Wilkinson, R. (ed) (2004): *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Universitaire Pers: Maastricht. 126–136

- Van Leeuwen, C. – Wilkinson, R. (eds.) (2003): *Multilingual Approaches in University Education. Challenge and Practice*. Valkhof Pers: Nijmegen
- Wilkinson, R. – Zegers, V. – Van Leeuwen, C. (eds.) (2006): *Bridging the Assessment Gap in English–Medium Higher Education*. AKS–Verlag: Bochum
- Wilkinson, R. (ed) (2004): *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Universitaire Pers: Maastricht



Lévai-Asztalos Erzsébet  
Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

## Egy diagnosztikai képzőképzőknak szóló angol szaknyelvi kurzus beindításának tanulságai

*Tanulmányomban a Miskolci Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán 2005 őszén a diagnosztikai képzőképző szakirányon tanuló hallgatók számára beindított angol szaknyelvi kurzusról kívánok beszámolni. Be kívánom mutatni a szaknyelvtanításnak a főiskolai képzésben betöltött helyét (a kurzus időbeli, térbeli és személyi paramétereit), a szaknyelvi kurzus kialakításánál szempontként felmerülő szakmai elvárások gyakorlati megvalósulását (jegyzet, szószeret, szükségletelemzés, együttműködés a szakoktatókkal), valamint az eddig lezajlott órákról visszacsatolásképpen szerzett tapasztalatokat.*

### Terminológiai kitérő

Előljáróban érdemes egy rövid terminológiai kitérőt tenni, mely megvilágíthatja, mit is takar a diagnosztikai képzőképző kifejezés. Mint oly sok interdiszciplináris területen, itt is előfordul a fogalmak jelölésére szolgáló terminusok következetlen használata. Ez esetben a következetlenség magára a tevékenységet végző szakemberre vonatkozó terminusban jelentkezik. Találkozhatunk radiológus asszisztens, képzőképző diagnosztika, diagnosztikai képzőképző valamint képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens kifejezéssel. Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy a jelenleg érvényben lévő szakképzési és felsőoktatási dokumentumokban ez utóbbi két megnevezés olvasható, de a kétciklusú képzés akkreditációs anyagában a szakirány nevéként képzőképző diagnosztika szerepel, s a szakemberek szakmai és érdekvédelmi szervezetének nevében a radiológus asszisztens található.

1. táblázat

Terminusok és forrásaik

Diagnosztikai képzőképző	Miskolci Egyetem EFK, Pécsi Tudományegyetem EFK
Képzőképző diagnosztika	alapképzés akkreditációs anyaga
Képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens	Népjóléti Minisztérium, Semmelweis Egyetem EFK, Szegedi Tudományegyetem EFK
Radiológus asszisztens	Magyar Radiológus Asszisztensek Egyesülete

A terminológiai kitérő után álljon itt egy részlet a Népjóléti Minisztérium 11/1998. (IV.17.) számú szakképzésről szóló rendeletének mellékletéből, mely rövid, jellemző leírását adja a képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens munkaterületének:

„A képzőképző invazív és noninvazív diagnosztika és terápiás ellátás valamennyi területén tevékenykedik (röntgendiagnosztika, ultrahang vizsgálat, számítortomográfia, mágneses rezonancia, angiográfia és intervencióss radiológia)”.

### Főiskolai képzések

A 2. táblázat a minket érintő főiskolai képzés országos szinten történő megvalósulását mutatja be.

## Lévai-Asztalos Erzsébet

2. táblázat

Diagnosztikai képkalkotók képzése Magyarországon

	Diagnosztikai képkalkotó		Képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens	
	nappali	levelező	nappali	levelező
ME EFK Miskolc	√	√		
DE EFK Nyíregyháza				
PTE EFK Pécs		√		
PTE EFK Kaposvár	√	√		
SE EFK Budapest				√
SZTE EFK Szeged			√	√

A táblázatból látszik, hogy jelenleg az öt egészségügyi főiskolából négy kínál képkalkotó diagnosztikai nappali és levelező képzést. A Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Karának négyből két képzési helyén, Pécsen és Kaposváron alapképzésben diagnosztikai képkalkotó, a Szegei Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Karán és a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán felsőfokú szakképzésben képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens képzés folyik. A Miskolci Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán Pécshez hasonlóan diagnosztikai képkalkotó diploma szerzésére van lehetőség. Mivel munkánk a nappali képzésben résztvevő hallgatókat érinti, a továbbiakban csak erről lesz szó.

### Szaknyelvoktatás a Miskolci Egyetemen

A jelenlegi másodévesek az első nappali képzésben résztvevő diagnosztikai képkalkotó csoport Miskolcon. A Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központja 2005 nyarán kapott felkérést szaknyelvi órák tartására. Az egyetem nyolc karából és egy intézetéből hatnak nyújt szaknyelvi és kettőnek szakfordítói képzést. Az IOK széles szaknyelvoktatási profiljában új színfoltként jelent meg az egészségügyi szaknyelvi kurzus.

Mielőtt megnéznénk, milyen nyelvi képzést kínál a Miskolci Egyetem a vizsgálat tárgyát képező szakon, a Népjóléti Minisztérium már említett rendeletének nyelvtudásról szóló részletét idézném:

„A /képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens/ szerepének megfelelően (legyen képes) pozitív módon kommunikálni: alapszinten idegen nyelven is információkat adni és venni, szóban és írásban egyaránt”. A ME EFK szakismertetésében is jelen van az idegennyelv-tudás, mint elhelyezkedést segítő tényező: „Megfelelő nyelvtudás esetén – melyre az oktatás nagy súlyt fektet – az európai országokban való elhelyezkedés már napjainkban is nagy lehetőséget nyújt egy fiatal diplomás számára”.

Intézményünkben a hallgatóknak előírt kimeneti követelmény az alpfokú „C”, vagy a középfokú „A” illetve „B” típusú nyelvvizsga. A 3. táblázat a ME EFK diagnosztikai képkalkotók számára biztosított nyelvi képzést mutatja be.

3. táblázat

Diagnosztikai képkalkotók nyelvi képzése a Miskolci Egyetemen

félévek	1.	2.	3.	4.
angol/német általános nyelv	√	√		
angol szaknyelv			√	√
teljesítés módja	aláírás	aláírás	gyakorlati jegy	gyakorlati jegy
heti óraszám	4	4	2	2
féléves óraszám	56	56	28	28
összóraszám	<b>168</b>			

Látható, hogy a hat féléves képzés során az első két évben vannak nyelvi órák, összesen 168, melynek 1/3-át teszik ki a szaknyelvi órák. Az általános nyelvi órák aláírással kreditpont nélkül, míg a szaknyelvi órák gyakorlati jeggyel és két kreditponttal zárulnak. Az első évben a hallgató választhat, hogy angol vagy német nyelvet tanul-e, másodéven azonban a kötelezően választható szaknyelvoktatás csak angolból van.

### **A diagnosztikai képző szaknyelvi kurzus előkészítése**

A szaknyelvoktatás leglényegesebb fogalmait alapul véve gondoltuk végig a teendőket. Milyen beszélőközösség alkotja a célcsoportunkat? Milyen szükségletelemzésre van szükség illetve lesz lehetőség? Milyen szellemi és tárgyi eszközök állnak a rendelkezésünkre? Kitől kaphatunk segítséget, hogy a bölcsészdiplománktól oly távol álló szakterület nyelvhasználati kérdéseit angolul oktathassuk?

A szűken vett szakmai beszélőközösségbe a 11/1998. (IV. 17.) számú NM rendelet melléklete szerint a mi esetünkben azok a diplomás szakemberek tartoznak, akik kórházak és rendelőintézetek különböző osztályain orvosi szakasszisztens, képi diagnosztikai asszisztens, röntgenasszisztens illetve röntgen-műtős szakasszisztens munkakört töltenek be. Tágabb értelemben ide kell számítanunk mindazokat, akik célcsoportunkkal munkájuk során kapcsolatba kerülnek, s akikkel célcsoportunk tagjai a szakmaiság különböző szintjein kommunikálnak.

A hatékony tervezés elengedhetetlen feltétele a lehető legpontosabb szükségletelemzés, hogy az oktatás távlati és közvetlen céljait, feladat- és követelményrendszerét, valamint tartalmát meghatározhassuk (Kurtán, 2003). A szakmai kommunikációs helyzetekben résztvevők, a szakoktatók interjú illetve kérdőíves módszerrel végzett megkeresése előzetes igényfelmérés céljából a nyári szünetben nem valósulhatott meg, így a dokumentumelemzés módszeréhez folyamodtunk. Az Egészségügyi Főiskolai Karon és az Interneten elérhető magyar és célnyelvi, főleg amerikai és kanadai dokumentumok áttekintése vezetett minket közelebb ahhoz, milyen szakmai kommunikációs tevékenységekben vesznek részt beszélőközösségünk tagjai.

Magyar nyelvű dokumentumok közül az Egészségügyi Főiskolai Kar honlapján található szakismertetés és mintatanterv valamint a Népjóléti Minisztérium 11/1998. (IV. 17.) rendelete bizonyult hasznosnak. A főiskolai szakismertetésből és a mintatantervből kiderül, melyek a képzés fő tanulmányi területei és tantárgycsoportjai. Az NM rendelet a képi diagnosztikai és intervenciósszisztens szakképzés szakmai és vizsgakövetelményeit, s a rendelet melléklete a szakképzés szakmai követelményeit tartalmazza. A célnyelvi dokumentumok között rendkívül hasznosnak bizonyult az Amerikai Radiológus Asszisztensek Társaságának (American Society of Radiologic Technologists) és a Kanadai Radiológus Asszisztensek Egyesületének (Canadian Association of Medical Radiation Technologists) a honlapja, melyekben munkaköri leírásokat, vizsgatematikákat találtunk. A dokumentumelemzés eredménye egy tíz témakört felölelő lista lett, mely a diagnosztikai képző szaknyelvoktatás főbb tanulmányi területei közül a Szakmai elméleti ismeretek és gyakorlati készségek tantárgycsoportra helyezi a hangsúlyt. Ezen témakörök nem érintenek olyan tantárgyat, amellyel a hallgatók még nem találkoztak főiskolai tanulmányaik alatt. Ennek oka, hogy arra számítottunk, a hallgatók mozgósítani tudják háttérismereteiket, ha a szakmai órákon tanult tartalommal találkozhatnak az angol órán.

# Lévai-Asztalos Erzsébet

4. táblázat

A 2005 őszi tantárgyi tematika

Féléves témakörlista	
Dokumentumelemzés után	Hallgatói véleményezés után
Szervek és szervrendszerek	
Betegségek	
A képkalkotó diagnosztika munkája	
Képrögzítés folyamata és fajtái	
Képkalkotó berendezések	
Sugárvédelem és biztonságtechnika	4. félévre áttéve
Gyógyszerek és kontrasztanyagok	4. félévre áttéve
Hagyományos radiológia	Átvilágítás és felvételezés
Ultrahang	
Elsősegélynyújtás	Törölve

A tervezésnek részét képezte annak kiderítése, hogy milyen egészségügyi főiskolásoknak szánt szaknyelvi jegyzetek léteznek, s hogy van-e közöttük olyan, amit akár egy az egyben, akár adaptálva használhatunk volna diagnosztikai képkalkotó szakos hallgatóinkkal. Nem találtunk ilyen jegyzetre, így magunknak kellett a tananyagot összeállítani.<sup>1</sup>

Már a dokumentumelemzéssel párhuzamosan elkezdjük gyűjteni a szakszövegeket. A szakszövegek forrásaként különféle honlapok szolgáltak: a fentebb említett honlapok mellett képkalkotó berendezéseket gyártó magyar és külföldi cégek, kórházak és rendelőintézetek radiológiai osztályainak honlapjai, valamint egyetemek on-line elérhető oktatási segédanyagai, szótárai. Ezen szakszövegek címzetjei között a gyakorló szakembertől a leendő szakemberen át a laikusig, pacienseig a kommunikáció több fajta résztvevője megtalálható. A különböző fokú szakmaiság mellett a műfaji sokféleséget is igyekszünk példával illusztrálni, amikor jelentkezési laptól a munkaköri leíráson és az álláshirdetésen át a termékismertetőig terjedő változatos műfajú szakszövegeket dolgozunk fel.

A tervezési és előkészületi idő szűkössége, valamint a szóbeli kommunikációra vonatkozó ismereteink hiánya miatt a kurzus alapvetően szűk spektrumú készségfejlesztést jelölt ki reális célnak. A hallgatók által korábban megismert nyelvtani szerkezetekre építve a hangsúly a szakszókincs bővítésére, a kiejtésre, az írott szakszövegek megértésére helyeződik, igazodva a hallgatók szakmai tanulmányaihoz.

## Szervezési kérdések

Ennek a rajtunk kívül álló okok miatt szűkre szabott előkészületnek az eredményeképp a félév első óráján a hallgatók kézhez kapták az őszi félévre összeállított tananyagot. Elérhetővé tettünk számukra egy honlapot, amelyen megtalálható a féléves tananyaghoz készített angol-magyar szószedet, linkek a felhasznált honlapokhoz, s mindazok az anyagok, melyek a félév során kerültek be az anyagba. A szószedet elkészítése kettős célt szolgált. Tudva azt, hogy jelenleg nincs a piacon kétnyelvű szaknyelvi szótár, a hallgatók számára akartuk az otthoni felkészülést megkönnyíteni, de tagadhatatlan, hogy a mi munkánkat is jelentősen segíti. Az Excel formátum könnyen javítható és bővíthető felületet biztosít a szószedet számára, s a hallgatók is kiveszik a részüket a szószedet tökéletesítéséből, amikor megjegyzéseiket és észrevételeiket eljuttatják hozzánk, melyeket szakokkal véleményeztünk.

A kurzus tervezésekor az egyik legnagyobb problémát az jelentette számunkra, hogy nem tudtuk, milyen nyelvi szinten lévő hallgatók fogják a kurzust látogatni. Az egységes tanulmányi rendszerben ehhez a tantárgyhoz nem rendeltek előfeltételt, így tartani lehetett attól, hogy rendkívül heterogén összetételű csoporttal lesz dolgunk. Az első találkozáskor kiderült, hogy a 21 hallgatóból 5 még sohasem tanult angolul, kettő alapfokú angol nyelvvizsgával rendelkezik, a többiek pedig egy és öt év között terjedő időszakot jelöltek meg, amikor a nyelvtanulási háttérükről kellett nyilatkozniuk. Ebből okulva, ebben az évben már felhívták az elsősök figyelmét a regisztrációs héten arra, hogy



másodéven angol szaknyelvet kell felvenniük, így remélhetőleg jövőre sem a korábban más nyelvet, döntően németet tanult hallgatók, sem pedig az angol nyelvtanár nem kerül a mostanihoz hasonló helyzetbe.

Az első órán sor került a hallgatók szaknyelvhez való hozzáállásának megismerésére, s a kurzussal szemben támasztott igényeik felmérésére. A hallgatókat arra kértük, hogy nyitott kérdésekre válaszolva fogalmazzák meg, milyen általános céljaik vannak az angol nyelvvel, mire használják, használhatják és használnák az angol nyelvet főiskolai tanulmányaik során, valamint, hogy hogyan használható az angol nyelv ismerete munkájukban. Fontosnak tartottuk, hogy határozottan elkülönüljön a főiskolás évekre és a diploma utáni időre vonatkozó véleményük, hogy képet alkothassunk közvetlen és távlati céljaikról. Ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, mennyire tudatosan állnak hozzá a nyelvtanuláshoz, érzik-e felelősségüket saját nyelvi fejlődésükért. A válaszok elemzéséből most csak a tantárgyi tematikát érintő részekre térnek ki. Egyrészt a témakörlistából kivettük az *Elsősegélynyújtást*, a *Hagyományos radiológia* témáját leszűkítettük *Átvilágítás és felvételezésre*, valamint a következő félévre tettük át a *Sugárvédelem és biztonságtechnika*, valamint a *Gyógyszerek és kontrasztanyagok* témakörét. Így a félévet a hallgatók által elfogadott témakörlistán alapuló tananyaggal kezdtük (lásd 4. táblázat).

### Összegzés

Eddigi munkánkat átgondolva és értékelve, meg kell említeni, hogy a kurzus szervezésével és tervezésével kapcsolatban szorosabb együttműködést szeretnénk kialakítani a szakoktatókkal. A féléves tananyagot és a szöveget eljuttattuk hozzájuk, azzal a kéréssel, hogy azt véleményezzék, tegyék meg módosítási javaslatokat és osszák meg velünk elképzeléseiket. Jelenleg is várjuk a visszajelzéseket, s további szakmai segítséget keresünk, hogy a diagnosztikai képző szaknyelvi kurzus kiforrjon, s a mostani hagyományos képzés után jövőre a kétciklusú képzésre áttérve még hatékonyabb szaknyelvi kurzust tudjunk nyújtani.

### Hivatkozások

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest  
<http://www.asrt.org/>  
<http://www.camrt.ca/english/career/pdf/03-158%20engins.pdf>  
<http://efk.sote.hu/szakok/kepid/01.html>  
<http://www.mrae.hu/user/index.asp>  
<http://www.uni-miskolc.hu/~wwweti/diagnosztika.html>

### Jegyzetek

<sup>1</sup> Az előadás után pécsi kollégáktól megtudtam, ahogy a pécsi főiskolán már kidolgoztak egy szaknyelvi jegyzetet diagnosztikai képzők számára, ami azonban, sajnos, bolti forgalomban még nem kapható.



Richter Borbála  
Kodolányi János Főiskola

## PRACTISING WHAT I PREACH – A CLIL Approach to Teaching Business English

*This paper takes a personal and academic look at the issues associated with Content and Language Integrated Learning, “Academic”, because the elements that have become associated with the umbrella term CLIL are briefly outlined. “Personal”, because it is based on the reflections of a teacher of language and content before, during and after a course on doing business in English, taught in English, in Hungary, to students studying tourism and hotel management. “Personal” also, because the implications of this approach to teaching language and content are interpreted as they are relevant to the actual participants – teacher and students – who by their interaction and effort brought into being this specific realisation of a CLIL course. It is hoped that the approach outlined here will stimulate a response, whether positive or negative, in its teacher readers with regard to settings in which, the materials with which, and the methods with which they work, such that their students will benefit.*

### What I preach

In the past few years, CLIL, that is Content and Language Integrated Learning, has become a popular focus in discussions related to language education. The same is true of the approach from the other side – discussions of content or subject teaching have focused on reasons for and means of teaching those subjects in a foreign language. The idea itself is far from new, surfacing in a multitude of guises, for as many reasons, and with varying success, across the world.

### CLIL

Although widely used, the term, as I use it, needs a modicum of clarification. Taken literally, the term can be seen as tautological; after all, all language teaching is based on content: language cannot be taught independently of content and context. The term is confusing in another way as well: surely much of content teaching in our schools takes place through the medium of language? Indeed, the cognitive and academic development of our children occurs parallel to and integrated with their increasing command of their dominant language. Nevertheless, the term CLIL<sup>1</sup> highlights an important shift in emphasis: in this instructional model, content and language are overtly integrated; the students learn coherent content through a foreign language, while they are learning that foreign language.

Educational policies and curricular paradigms are always embedded in time and place, and have to be viewed against their political, historical, cultural, educational, and socio-economic backdrops. Within the context of the plurilingual and pluricultural objectives formulated in Europe near the end of the 20th century, CLIL promotes four, interconnected principles:

- a) “[C]ontent or subject learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding inherent to that discipline [are placed] at the very heart of the learning process” (Coyle in March, 2002: 27). This is contrasted with traditional transmission-absorption models in which language is the object of study, knowledge of and about which the teacher transmits to the learner. In CLIL the symbiotic relationship between language and subject understanding has consequences for teaching and learning.
- b) “Language [is defined] as a conduit for both communication and learning”(ibid). It is learned as it is used – in authentic communicative situations, without having been drilled. CLIL is not to be seen in opposition to more structured language lessons, which it complements. Scaffolding facilitates the process of learning and the development of language skills and competences. “Language is conceptualised as a “tool which to have meaning and sense needs to be activated in contexts which are motivating for and meaningful to our learners” (ibid.). Implicit in the dual focus is the economical use of

---

<sup>1</sup> The term CLIL is a European construct. CBI, that is Content-Based Instruction, is the US version, arrived at by a different route and in response to different circumstances and stimuli. For the purposes of this paper, they are considered synonyms.

study time, although it would be over-optimistic to see CLIL as achieving twice as much in the same period of time.

- c) CLIL “should cognitively challenge learners .... It provides a setting rich for developing thinking skills” (ibid.) The extensive research associated with Jim Cummins about the difference between what he terms BICS (basic interpersonal communication skills) and CALP (cognitive academic language proficiency) is relevant here, throwing light on the difference between fluency ‘on the playground’ and ‘in the classroom’.
- d) “Since language, thinking and culture are inextricably linked... CLIL provides an ideal opportunity for students to operate in alternative cultures through studies in an alternative language.” (Ibid.) Appropriate teaching can assist in encouraging intercultural understanding and tolerance, and use of the language of another culture can be a key element.

In summary, these are the **4 Cs** of CLIL: **Content, Communication, Cognition and Culture/Citizenship**. These are the elements that can be expected to occur and reoccur in any CLIL classroom, irrespective of whether it can be found in a kindergarten or in an institution of higher education.

### *My particular case*

In my particular case, it is an institution of HE that is applicable, where teaching through the medium of a foreign language has become an option throughout Europe, fuelled in part by the need to attract foreign students and to encourage student mobility. The principles outlined above should be identifiable in the course described later in this paper.

The explicit stand I have taken in support of CLIL is a consequence of my more global conviction that tertiary education is about more than knowledge and skills, that it is our duty as educators to send our students on their way into the ‘real’ world empowered by knowledge and competence that we have fostered to the limits of our and their ability. I have no doubt that I speak for many when I state this. Courses structured around discrete skills have endured and continue to have their place in foreign language teaching. The ‘content’ of traditional language courses can be seen as the phonology, morphology, lexicon, and syntax of language, as well as the notions and functions (Tedick, 2003). The possibilities offered by CLIL build on these. The potential of CLIL is that it balances learning about language whilst that language is being used to learn something else, whilst that language is being used to communicate meaning. This feature, common in communicative language teaching, is taken a step further by making the learning of the content material an objective on a par with the language learning objective, neither can be considered incidental. As I envisage CLIL, outcomes should include not only improved language abilities, but also more developed critical thinking skills, practice in collaborative learning, self-confidence and an improved ability to function in a foreign language environment.

Having said that, when the opportunity arose for me to give a semester course of lectures about doing business in English, I was faced with the challenge of achieving those outcomes. In what follows, I place the course and its participants, and then outline aspects of the development, conduct and reflection stages of my efforts, although I will try to avoid self-evaluation due to the likelihood of contribution bias which could lead to my distorting experience to fit my preconceptions.

### **Where and who I would teach**

A course lecture was requested - about doing business in English. In terms of the programme of studies followed by the Tourism students I would be teaching, not a language course as such, but a course in English that would fit into the language policy of the institution, Kodolányi János University College, Hungary. Based on the short- and long-term needs of the students, KJUC decided not to discontinue FL instruction, but to build upon and complement the language competence already possessed by the students by offering (1) the instruction of certain content subjects in a foreign language, and (2) by teaching languages for special purposes (Sárdi, 2004).

As Shaw points out, “The most obvious curricular implication of a move towards CBI is that the foreign language courses have to be integrated into the overall sequencing of courses in the degree program” (Shaw 1997: 269). The implication is, of course, that attention has been paid to the students being appropriately prepared through the preceding levels of instruction (p271). In our case, an

assumption seems to have been made that the students themselves could decide on their suitability, since this was an elective course.

The content of the course, it was agreed, was to focus on common activities associated with daily business life, specifically correspondence, telephoning and the language of meetings. The students, all studying Tourism and Hotel Management, would be in their third year. They would also be students of English, studying at a college where most of their instruction takes place in Hungarian. It was clear that CLIL was the goal and not simply a series of lectures delivered in English.

### **Putting what I preach into practice**

The course took place as planned in the first semester of the 2005/2006 academic year. There were two groups, on two different campuses, Siófok and Székesfehérvár. The latter group (19 students) was more than twice as large as the former one (eight students), if we only focus on those students who attended regularly. Despite the lecture format, for the course to achieve the CLIL objectives, it would have to be interactive. The size of the groups made this possible, and the structure of the course was designed with this in mind.

In what follows, I have used the outline suggested by Stoller and Grabe (1997) in their article on the six-T's approach. The six T's are six crucial curricular components: Themes, texts, topics, Threads, Tasks and Transitions. Quoted directly one at a time and linked to the Doing Business in English (DBE) course:

a) Themes are “the central ideas that organize major curricular units; they are they are chosen to be appropriate to student needs and interests, institutional expectations, program resources, and teacher abilities and interests”. In our case, the theme is “doing business in English”, aimed at highlighting for students with little personal experience of business life recurrent topics related to business life, and helping them acquire the language skills needed for them to be able to function in a business environment where English is the common language.

b) Texts are “content resources (written and aural) which drive the basic planning of theme units”. In the DBE course, the selection of texts has to meet three specific requirements: they had to be suitable for self-study for those students who chose not to attend the classes but needed material from which to prepare for the examination; they had to be authentic and coherent in order to facilitate the creation of a virtual business environment in class; and they had to be varied and suitable in certain combinations for language proficiency of significant difference.

As mentioned above, the students themselves decided to sign up for the course, which could not, however, be linked to a specific level of proficiency. The first step was for this proficiency to be established and both groups were of very mixed ability, aggravated by the divide between the two groups (the smaller group was significantly weaker). It was a guiding principle throughout that any tests or questionnaires filled in by the students should also serve pedagogical goals. Accomplishing such tasks in the target language clearly form part of the language component, but are also relevant as models for data collection, and serve to make students more aware of what it is that they are learning and the strategies that they can employ to optimise their progress.

According to Stoller and Grabe, the texts can be

i) instructor-compiled content resources (in the DBE course: business letters and reports, readings related to use of appropriate language, and audiotapes);

ii) instructor-generated content resources (in the DBE course: lectures, worksheets, graphic representations);

iii) task-generated content resources (in the DBE course: letters written by students, discussions, problem-solving activities, graphic representations, surveys/questionnaires, presentations

iv) external content resources (in the DBE course there was no possibility of including such resources)

c) Topics are “the subunits of content which explore more specific aspects of the theme”. In the DBE course, these were business correspondence, telephoning in English and conducting surveys and presenting their results. These were chosen prior to the course beginning, but the specific content was selected on the basis of students' expressed wishes and needs, within the general limits sets by the teacher's preferences and understanding of the overall course objectives. The three topics were interlinked and formed coherent parts of the theme. All three of them provided opportunities for

exploring all four traditionally defined language skills in an integrated way, with the various emphases.

d) Threads are “linkages across themes which create greater curricular coherence. They are, in general, relatively abstract concepts that provide natural means for linking themes, for reviewing and recycling important content and language across themes, and for revisiting selected learning strategies”. Since the DBE course was, for organisational reasons, not linked to other courses taken by the students, the threads were conceived of as being ways of interweaving the topics. This was evident, for example, in the choice of telephoning situations that were related to and similar in content to the letters. Another important component was raising inter-cultural awareness – the lectures focussed directly on differences in Hungarian and English business discourse wherever this was relevant.

Threads are important in another way, too. Many research findings confirm that knowledge proceeds from and is based on (whether cumulatively or through tension and its resolution) prior knowledge (Roschelle, 2003). The questionnaires issued to students helped to clarify for the teacher their prior experience and knowledge of doing business, in addition to providing direct and indirect information on their previous experience in learning through the medium of English, and on their level of proficiency in English. The myriad links between the old and the new could be collaboratively investigated and discussed.

e) Tasks are “the basic units of instruction through which the Six-T's Approach is realized day-to-day, ... the instructional activities and techniques utilized for content, language, and strategy instruction”. Fortunately, a vast selection of tasks suitable for teaching business English are available. Tasks were therefore chosen for their suitability in terms of the texts being used. It proved possible to recycle tasks of higher levels of complexity within the 15 weeks of the course. This was especially true for the major, culminating task of conducting a survey, (going through all the real-life stages from choosing a topic to developing a questionnaire, working with the data and presenting it to the others in a simulated business meeting setting). This required a synthesis of content information and provided the students with the chance to put what they had learnt into practice. Working together in groups, it allowed them to collaborate on a final product that incorporated the knowledge they had jointly constructed in the preceding weeks.

f) Transitions, the final T, are “explicitly planned actions which provide coherence across topics in a theme unit and across tasks within topics”. Once again, the joint selection of the concrete content of the topics and the selection by the teacher of the tasks made it possible to link the sections, for example with requests for information in letters, to similar, more specific requests in the listening exercises and telephoning simulations, to developing suitable questions for the questionnaires. A more abstract series of transitions had to do with ways of expressing data and the differences necessitated by the task at hand. The students were explicitly encouraged to notice these links and become aware of these transitions.

Although a great deal of detail could not be included nor appended, the six T's have served to summarise the experiences and lessons of a case-study in applying the principles of CLIL. The one semester experience outlined above confirmed for me the value of approaching every course and every lesson as an exercise in educational research. The dynamic interaction between theory and practice is in itself of use, both for optimising the classroom experience and for garnering a little more data and insight. The heightened awareness of the issues at stake and the value of what is being taught and learnt is a bonus that earns its interest through its being reinvested in the next cohort of students.

### References

- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension*. University of Jyväskylä
- Roschelle, J. (2003): Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience. Reproduced online with permission from *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. <http://www.astc.org/resource/education/priorknw.htm>
- Sárdi, Cs. (2004): Towards the Development of an Institution-Wide Language Policy <http://www.kalbos.lt/txt/5/11.htm>
- Shaw, P. (1997): With One Stone: Models of Instruction and Their Curricular Implications in an Advanced Content-Based Foreign Language Program. In: S.B. Stryker-B.L. Leaver (Eds.): *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Georgetown U.P.: Washington, D.C. pp. 259-282
- Stoller, F.L. (2002): Content-Based instruction: A Shell for Language Teaching or a framework FOR Strategic Learning and Content Learning? *TESOL Convention*. Salt Lake City. On-line modified version.

- <http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/curriculum/stoller.html>  
Stoller, F.L. – Grabe, W. (1997): A Six-T's Approach to Content-Based Instruction. Copyright Longman. Online version:  
*CoBaLTT*
- [http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/curriculum/stoller\\_grabe.html](http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/curriculum/stoller_grabe.html)  
Stryker, S.B. – Leaver B.L. (Eds.) *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*.  
Georgetown U.P.: Washington, D.C.
- Tedick, D. (2003): CAPRII: Key Concepts to Support Standards-Based and Content-Based Second Language Instruction.  
Online version.  
<http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/strategies/caprii.html>





Szekeresné Rózsa Etelka  
Veszprémi Egyetem

## Párhuzamos turisztikai szövegek elemzése a szaknyelvoktatáshoz

*Cikkemben először ismertetem a szaknyelvoktatás általános és az idegenforgalmi szaknyelv oktatásának speciális célkitűzéseit. Rámutatok arra, hogy ezen célkitűzések mentén hogyan kell átalakítani a nyelvoktatási és nyelvtanulási módszereket. Tapasztalatom szerint ma elengedhetetlen a nyelvhasználati alkalmak bővítése. A párhuzamos szaknyelvi elemzés szempontjainak bemutatása után kivettem, hogy milyen pozitív és negatív élményekkel gazdagodtunk az idegenforgalmi régiós kiadványok tanulmányozása során, és jelzem, hogy ezek milyen módon alkalmasak a szakmai képzéssel integrált nyelvfelkészítésre. Az oktatási gyakorlatomból vett konkrét példákkal illusztrálom, hogy milyen forrásokat használunk a szaknyelvi órákon, ezek a tananyagok milyen típusokba sorolhatók, és milyen feladatok elvégzését segítik elő.*

### Bevezetés

A munkahelyeken az idegen nyelvtudást is igénylő szakmai feladatokkal való megküzdés meghatározó lesz, az élethosszig való tanulás részeként. Sokat hangoztatott tény, hogy ma, a gazdaságban jól érzékelhető globalizáció felgyorsulásának az idején a jövőendő szakemberek már egyetemistaként is szembesülnek azzal, hogy a különböző kultúrák közötti kommunikációnak milyen nagy a jelentősége, érzékelik a meglévő kulturális különbségeket, hiszen ösztöndíjak, külföldi munkavállalási alkalmak lehetőséget adnak más, idegen kultúrába való bemenítésre. Elgondolkodnak saját kultúrájuk jellegzetességein, és megpróbálják globális kontextusba illesztve értelmezni, tanulni azt. A veszprémi idegenforgalom szakos egyetemista számára lefordítva mindezt: a régi feladatok, elvárások új színfolttal egészülnek ki: a jelen igényei szerint kell megfelelni annak az elvárásnak, hogy végzett szakemberként majd saját régiója értékeit népszerűsítse, ajánlja idegen nyelven. A szaknyelvet oktató tanár számára pedig: feladat ennek az irányítása, segítése.

### A módszerek átalakítása

A nyelvoktatási és nyelvtanulási módszerek átalakításának oka részben annak felismerése, hogy ma már mindinkább a „való világból” származó, a gyakorlati életben alkalmazott, jól használható szakmai nyelven íródott autentikus forrásokat használjunk. A nyelvoktatási és nyelvtanulási folyamat célját és tartalmát formálhatja a gazdasági élet diktálta trend: a mai munkavállalónak el kell tudnia adnia szakmai tudását.

Nap mint nap szembesülünk a ténnyel, hogy a nemzetközi kapcsolatok intenzívebbé válásával a magas szintű szakmai többnyelvűség nemcsak a globalizálódott tudáspiactra vitt ismeret és szakmai tudás eladásához elengedhetetlen, hanem az itthon eladásra kínált turisztikai termék esetében is. A felkészülésben segítheti a hallgatókat az eredetileg magyar nyelven íródott turisztikai szakmai anyag, reklámkiadvány magyar és angol nyelven való tanulmányozása, párhuzamos elemzése a szaknyelvi órán. A külföldi idelátogató számára készült, Magyarország tájait, értékeit népszerűsítő sokféle idegenforgalmi program eladásához, megismertetéséhez magas szintű szakmai idegen nyelvismeret is kell. Azt konkrétan még nem tudják a hallgatók, hogy az idegenforgalmi szakma mely területén, milyen beosztásban dolgoznak majd, de a szak jellegéből adódóan nyilvánvaló, hogy folyamatosan multikulturális munkakörnyezetben dolgoznak az egyetem befejezése után, még akkor is, ha például egy magyarországi *tourinform* irodában működnek.

### A nyelvhasználati alkalmak bővítése

A felsőfokú oktatási intézmények nyelvtanárai azért harcolnak, hogy a tanulmányok megkezdésekor a diáknak lehetősége legyen az idegen nyelven megvalósuló szakma specifikus nyelvhasználati alkalmakon való rendszeres és minél szélesebb körű részvételre, hiszen a tudatosításnak és a tapasztalatok megszerzésének ezek igazi színterei. Gondolok itt konkrétan a megfelelő nyelvismerettel, illetve különféle nyelvvizsgálóval rendelkező diákok számára biztosított szaknyelvi órák mellett

- szaknyelvi egyetemi kollokviumokon, szigorlati vizsgákon való megmérettetésre, illetve a próbavizsgák, próbafeladatok begyakorlásának rendszeres alkalmaira,
- anyanyelvi előadók szakmai előadásaira, szemináriumaira
- szaktanszékek oktatói által biztosított idegen nyelvű előadásokra,
- hallgatók számára szervezett tanulmányi kirándulásokra

- szakmai konferenciákon, fórumokon való megjelenésekre
- idegen nyelvű szakmai pályázatokba való hallgatói bekapcsolódásokra

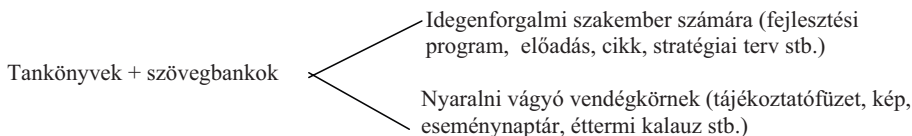
Az imént felsorolt szakma specifikus nyelvhasználati alkalmak számát fokozatosan növelni lehet a tudatosan megválasztott, és kiválasztott idegen nyelvű és idegen nyelven tanított szakmai anyaggal. Különösen igaz ez az idegenforgalom szakon tanuló diákok esetében, akiknek az állandó idegen nyelven való különféle nyelvhasználati alkalmak jelentik a szakmai munkát az egyetem elvégzése után.

### Idegenforgalmi szaknyelvi tananyagok

Az idegenforgalmi szaknyelvi órákon használt kiadványok **forrásai** a ma Magyarországon legrangosabbnak számító adatot szolgáltató intézmények:

- Magyar Turizmus Rt. és a hozzájuk tartozó tourinform irodák
- Balaton-felvidéki Nemzeti Park
- Balatoni Regionális Turisztikai Projekt Iroda

### Az idegenforgalmi szaknyelvi órán alkalmazott tananyagok típusai



Az önálló munkára ösztönzés része, hogy magyar és angol kiadású tankönyvi feladatok megoldása mellett a Veszprémi Egyetemen 1996 óta folyamatosan képzett idegenforgalom és szálloda szakos hallgatónak kiselőadásokat, prezentációkat kell készíteni. Kiváló idegen nyelvű, egynyelvű, – és az utóbbi időben – kétnyelvű angol nyelvterületen, illetve Magyarországon született tankönyveket, cikkeket, előadások absztraktjait stb. használunk rendszeresen a kontaktórákon. Emellett azonban a jó felkészültségű, kellően motivált hallgatónak a **perszonalizált tanterv** lehetőségeit kihasználó tanár önálló szakfordítási, előadói feladatokat is adhat. Az önálló munka során ezekhez a feladatokhoz az „alapanyag” jelentős részét – előzetes igényfelmérés és gyakorlati tapasztalatok alapján – sok esetben a Balaton-régió turisztikai kiadványait is megjelölik felhasznált irodalomként a diákok.

Kiszely Zoltán az **absztraktok** alkalmazása mellett tör lándzsát joggal. (Kiszely, 2002). Ez a szakmai anyag típus valóban jól használható, illetve alátámasztja azt a sokat hangoztatott vélekedésemet, hogy „a változatosság gyönyörködtet” elv alapján szélesíteni kell a palettát.

A témáról szóló **újságcikkek** a szakmai nyelvvizsgák tömörítési, szövegértési, fordítási feladatainál kiválóan felhasználhatóak. A színes kiadványok mellett a legkézenfekvőbb érv a fent már említett: ingyenesen, megfelelő példányszámban hosszabb-rövidebb lélegzetű ismeretterjesztő kiadványokat kapunk szaknyelvi bűvárkodásra.

### Az idegenforgalmi szaknyelvi tananyagok alapjául szolgáló szövegek felhasználásának szempontjai

A régiós kiadványok szakmai tartalma miatt a szakmai képzéssel integrált nyelvfejlesztés lehetősége megvalósul alkalmazásukkor, hiszen a bennük összefoglalt szakmai ismeretanyag is sokszor új információt, ismeretbővítést jelent.

Az első félévben szaknyelvi órát választó hallgatók tudásszintje ugyanis széles skálán mozog. Egyesek két tanítási nyelvű idegenforgalmi szakközépiskolában érettségiztek, és legalább 3 tárgyat idegen nyelven tanultak. De a gyenge nyelvi felkészültséggel bíró hallgatók számára is léteznek a szakmai tartalmat gyakoroltatni képes feladatok. Mivel hatalmas területet kell tanítani, igyekezni kell, hogy annak a nyelvhasználat az oktatásban a lehető legkorábban megjelenjen. Megvalósíthatók olyan tantervek, amelyek segítségével már kezdő fokon bevisszük a tanításba az adott –jelen esetben turisztikai – alapszókincset. Ez nem nehéz, hiszen a szókinca a köznyelv szavaiból képződik, áll össze. (Pongrácz, 1996) Mind szóban, mind írásban gyakoroltatni kell az általános nyelvészet

problematikáját. Ez a gyakorlatban azt jelentheti, hogy **szövegbankot** képzünk turisztikai szövegekből. A nyelvtan a szakszövegekben „megmutatja magát”. Tematikus videofilmekkel, vagy más hallás utáni értést segítő anyagokkal, a fonetikát, intonációt stb. lehet gyakorolni. Kiválóak azok a hallás utáni értést gyakoroltató feladatok, ahol különféle anyanyelvű résztvevők tárgyalnak angol nyelven. Hiszen a turizmus világában az angol az egyik legfontosabb „munkanyelv”. Ezzel jelzem azt, hogy mélyen egyetértek Rébék-Nagy Gábor vélekedésével, aki azoknak a táborát erősíti, akik nem fogadják el, hogy szakmai nyelvoktatás csak a felsőfokon nyelvet ismerő számára lehetséges. Korábban voltak „nyelvigényes” és „nem nyelvigenyes” szakok az egyetemeken. Ma már minden szak nyelvigenyes.

A régiós kiadványok választását az is indokolja, hogy viszonylag könnyen hozzáférhető, ingyenesen elérhető minden hallgatónak, sok esetben egy-egy teljes csoport, vagy együtt készülő diákok számára is. További érv, hogy mind önálló felkészüléshez, mind kontaktórai felhasználáshoz alkalmazható. Többségük a megfelelő web-lapokról letölthető. Színes, jól megválasztott képanyagot alkalmaznak, megfelelő a tördelés, kiemelés, változatos nyomdatechnikai jegyek figyelhető meg. A jellegzetes lexika, mondatszerkesztés és bonyolult nyelvi szerkezetek tárháza ismerhető fel bennük. A szóbeli és írásbeli szaknyelvi vizsgatémák számos témakörét érintik, rendszerezett ismereteket nyújtanak.

Felhasználásukkal kiküszöbölhetjük, de legalábbis csökkenthetjük a fiatal felnőtt korúak eredményes nyelvtanulásának egyik fő akadályát, az uniformizált tananyagok és módszerek alkalmazását. Azokkal ugyanis nem tudunk megfelelni a nyelvtanuló individuális képességeinek és igényeinek.

Korábbi publikációimban magam is hangsúlyoztam azt a tényt, hogy a szaknyelvi órát tartó tanár számára szívesen követett módszer a szaknyelvi órátípusok változatossága. Így az „nyer”, aki a motiváció fenntartása érdekében minden használható eszközt alkalmaz (Szekeresné Rózsa, 1999; 2004;), valamint magas szintű nyelvi és kommunikatív kompetencia megszerzésére ösztönzi a diákokat. A klasszikus szaknyelvi feladattípusok (Pelyvás, 1999) lehetőséget adnak az általunk hasznosnak vélt kiadványok alkalmazására.

Egyetértek Christopher Hall megállapításával, miszerint „még a meglehetősen magas szintű nyelvi és kommunikatív kompetencia sem elegendő ahhoz, hogy garantálja az üzletberek sikeres kommunikációját. Emellett még szükség van arra a képességre is, amelyet általában „a kulturaközi kommunikáció képességének” nevezünk. (Hall, 1996) Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a más kultúrák képviselőivel érintkező emberek képesek legyenek megérteni a kultúra-specifikus értékeket és attitűdöket, a nem verbális viselkedést. A mi esetünkben ezt azzal kell kiegészíteni, hogy az idelátogató turistával pedig megértetni kell mindezeket. Itt egy másfajta „többletérték” jelenik meg. Tehát a többletérték angolról magyarra, de visszafelé, magyarról angolra is érvényes!

### Az idegenforgalmi kiadványok elemzése

Elemezzük a régiós kiadványokat a tartalom, a különböző **műfajok** szempontjából is.

„A műfajok, s a hozzájuk tartozó készségek használata megfelelő pragmatikai, szervezési, szociolingvisztikai szintű jártasságokat, az e jártasságokba kulturálisan is beágyazódó nyelvismeretet (kódismeretet) feltételez.” (Keresztes, 2002.)

Hogy ennek a kódismeretnek milyen nagy a jelentősége, mutatja az is, hogy a Nemzeti Turizmusfejlesztési stratégia vitaanyagához a 3. számú melléklet egy fogalomtár, amely a Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégiában felsorolt fogalmakat sorolja fel, és megmagyarázza, hogy milyen értelemben kerültek felhasználásra. Az ilyenfajta egységes fogalom meghatározásokra, értelmezésekre angol nyelvű szövegekben is nagy szükség van. A műfaj meghatározásához Rébék-Nagy Gábor meghatározását fogadom el, miszerint

„A műfaj korlátozott számú kommunikációs cél megvalósításához szükséges írott és beszélt nyelvi eszközök tartalmi, formai és elrendezései szempontból konvencionálisan kötött használat. Jellegzetes stílusa, nyelvtana és szókincse van, mely sajátos kommunikatív célokat szolgál.” (Rébék-Nagy, 1977).

1. ábra

Műfajok

Szóbeli	Írásbeli
Konferencia-előadás	A szakmának íródott
Idegenvezetés	A felhasználó közönségnek íródott

A szakmának íródott műfajok például a stratégiai leírások, a cselekvési vázlatok, az elemzések és a programok.

A felhasználó közönségnek íródott műfajokat tovább tipizálva, megkülönböztethetünk további két típust. Az egyikben a képi megfogalmazás, a másikban a nyelvi dominál.

2. ábra

A képi és a nyelvi dominancia megjelenése

Képi dominancia	Nyelvi dominancia
Brosúrák	Útikönyvek
Leporellők	Ismeretterjesztő kiadványok
Térképek	Tájékoztató füzetek
Könyvjelzők	Leírások

A nyelvtanár feladata az egyes műfajokon belül a nyelvi készségek elsajátíttatása. Az egyetem idegenforgalmi és szálloda szakán oktató turisztikai szakemberek a szakmai megbeszélések során számtalan esetben hangsúlyozták, hogy a Magyarországot népszerűsítő idegenforgalmi kiadványok egyik legnagyobb hibája, hogy a szóhasználatuk az egyes turisztikai fogalmak meghatározásakor következetlen, a szaknyelvet oktató pedig a magyar nyelvről angolra történő fordítás elemzésekor látja ezt a következetlenséget. Megfelelő kódrendszer, terminológiai következetesség hiánya jellemzi sok esetben a kiadványokat, és ez egyúttal az idegen nyelvű szakterminológia kiépülését is gátolja. Ugyanakkor az is kiolvasható a kiadványokból, hogy ezek a speciális műfajok intézményesült, kulturális, konvencionális vonásokat is mutatnak.

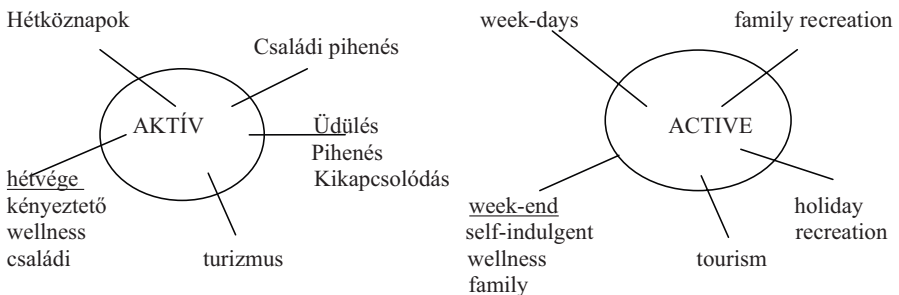
### Morfo-szintaktikai átváltás

Irányár:fn/i.váltás: 
 /   
 \
 
 A 2005.évre megadott árak irányárak.  
 The prices given for 2005 are approximate.

Az irányár a magyar mondatban állítmány, az angolban az irányár nem létezik A magyar köznyelvben az irány és az ár is külön értelmes, de az összetett szó szakmai kifejezés.

### Lexika

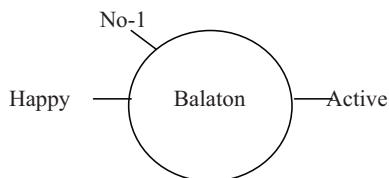
a.) Fordítási ekvivalensek



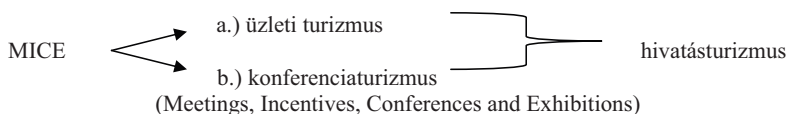
A turisztikai kiadványokat forgatva szembetűnő, hogy mind az 'üdülés, kikapcsolóóás, pihenés' angol megfelelőjeként a 'recreation' szó szinte kizárólagos. Ritkábban a 'holiday' is előfordul. A recreation olyan elfogadott turisztikai szakkifejezés, amit ma már sok helyen nem is fordítanak magyarra.

A 'hévége' jelzője a köznapi társalgásban nem a fent felsoroltak közül kerül ki, ezek nyilvánvalóan speciális szakmai tartalmat tükröznek.

A 'Balaton' fogalma az idegenforgalmi kiadványokban a hétköznapiól eltérő leginkább jelzős szerkezetben jelenik meg:



b.) Mozaikszavak, rövidítések



PPP – Public-Private-Partnership

Az állami és magánszektor hatékony együttműködése a projekt megvalósítása és működtetése érdekében

A vizsgált magyar és angol nyelvű kiadványok mindegyike tartalmaz a másik nyelvből változatlanul átvett kifejezéseket. Az angolra fordított kiadványok magyar szavakkal tüzdelték ott, ahol speciálisan magyar kifejezés bukkan elő (pl. pálinka, csárda stb.). A körülírásnál sok esetben jobb megoldás a változatlanul alkalmazás. A magyar nyelvű kiadványok pedig angol szavakkal tüzdelték. (pl.: *life-style, study-tour-ok szervezése, PR, incentiv*) Itt két típus figyelhető meg: a turisták számára írottak bizonyos programcsomagok felismerhetőségét kívánják biztosítani ezzel, a turisztikai szakemberek számára írottak esetében sokszor nincs magyar megfelelő, amit egységesen használhatnának.

A speciális jelentéssel bíró fogalmak, szakmai kifejezések sokszor torzulást jelentenek a magyar nyelv szabályaihoz képest. Pl.: a 'turisták struktúrája' helyesen a turisztikai szolgáltatást igénybe vevők típusai stb. A turisták elégedettsége, biztonsága érthető a magyar fül számára, de a turisták struktúrája kifejezetten szaknyelvi képződmény.

A Balaton Fejlesztési Tanács 2001-ben készült Balaton régió fejlesztési programja 2002-2006 című kiadvány turizmussal foglalkozó fejezetéből kigyűjtöttem a 'turizmus', 'turisztikai', 'Balaton/baltoni', 'turista' és a 'vendég' szavakkal kapcsolatos kifejezéseket. Leginkább összetett szavak, illetve jelzős szerkezetek részeként jelennek meg.

### Turista

- ~ útvonal
- ~ szállás
- ~ szolgáltatás
- ~ ák struktúrája
- ~ ák elégedettsége
- ~ ák life-style mélységű fogyasztói szokásainak/elvárásainak feltérképezése
- horgász ~
- pihenni vágyó~
- vízparton üdüló~
- kikapcsolóóásra vágyó~
- gyógyulni vágyó~
- belföldi~

### Vendég

- ~ forgalom
- ~ horgász
- ~ éjszaka
- ~ kör
- helyi~
- belföldi~
- külföldi~
- regisztrált~

### Példák a szaknyelvoktatási gyakorlatból

#### *Néhány tanulói feladat*

*Feladat: Keresse meg a 'recreation' szó magyar jelentéseit!*

*Ismertesse milyen jellegzetes szövegekörnyezetben találja őket?*

- a.) Aktív kikapcsolódás a Hotel Volán Kastélyszállóban. A.) Active recreation in Hotel Volan Manor.
- b.) Aktív családi pihenés a Balatonnál B.) Active family recreation by Lake Balaton

*Feladat: Ismertesse a 'program' szó jelentését köznyelvi és szaknyelvi tekintetben!*

- c.) A program ára tartalmazza a konditerem korlátlan használatát. C.) The price of the package includes unlimited use of the conditioning room.
- d.) Aktív pihenés, gazdag program a Bakonyban D.) Active recreation, a rich programme in the Bakony

(Ma a 'program' angol megfelelője a prospektusokban szinte minden esetben a 'package'.)

*Feladat: Saját anyaggyűjtés alapján, példákkal illusztrálva válaszolja meg a következő kérdéseket!*

*Milyen sajátosságokat lát az üdülőegységek elnevezéseiben?*

*Mi lehet a szinte kizárólagosan angol szavakat használó címek, elnevezések megválasztásának célja?*

*Miért marad meg sok esetben változatlanul a magyar cím?*

- e.) További információ, jelentkezés: Pál Péter és Péterné  
Club Imola Hotel és Meeting Center  
Hotel Marina Port, Kenese Marina Port Rt  
Aranyos Patak Vendégház  
Gyermektábor, Tó Zoltán  
Vincellér Vendégház, Völgy Ágnes
- E.) Further information, booking:  
The Pál family  
Club Imola Hotel and Meeting Center  
Hotel Marina Port. Kenese Marina Port Rt  
Aranyos Patak Vendégház  
Gyermektábor, Mr. Zoltán Tó  
Vincellér Vendégház, Ms. Ágnes Völgy

*Feladat: Nyelvtani összefoglalók alapján ismétlje át a határozott, határozatlan és zéró névelő használatát!*

*Mit tud az angol, illetve a külföldi földrajz nevek fordításának szabályairól?*

- f.) a Bakonyban Balaton Felvidék  
Kis-Balaton
- F.) in the Bakony Mountains  
in the Bakony  
in the Bakony hills  
(the)BalatonUplands  
Kis-Balaton/Little-Balaton

### **Összefoglalva:**

Szaknyelvet oktató tanárként a Balaton-régió egyes kiadványainak szaknyelvi órán való alkalmazhatóságát fontosnak tartom. A felsorolt példák segítségével nyelvészeti vizsgálódásaimat is összefoglaltam a régió turisztikai kiadványait illetően, illetve feladatokat rendeltem a megfigyelések mellé.

Végző következtetésként a következő megállapításokat kívánom kiemelni:

- A megváltozott oktatási, tanulási feltételek, és szakmai elvárások között a mai diákok vonzza az olyan típusú érdekes szellemi kaland, önálló, alkotó jellegű feladat, amelyet a közvetlen

szakmai környezetéből, megfelelő szempontok alapján, tanórai, vagy akár önálló feldolgozásra kiválasztott régiós kiadványok jelentenek.

- Az idegen nyelven végzett, mai speciális elvárásokhoz igazodó minőségi szakmai tevékenység elindításához és sikerességéhez, a szaknyelvi órán lehetőséget kell biztosítani a megfelelő készségek és képességek közös kimunkálásához.

- Minden szak „nyelvigényes”, olyan programokat, tanterveket kell kialakítani, amelyek a kezdetektől beviszik a tanításba a szakszókincset, a „szövegbankok” pedig a szakcikkek tárházat kell, hogy jelentsék.

- A közös munkán értjük a hallgató önálló feladatmegoldásainak csoporton belüli bemutatását, értékelését (pl.: projekt feladat készítése), a több hallgató által közösen, megadott szempontok alapján kimunkált feladatokat, valamint a tanár irányító szerepet vállaló, stimuláló, orientáló, feladatmegoldásra ráhangoló tevékenységeit.

- A Balaton-régió kiadványai a hallgatók személyre szabott szaknyelvi órán vállalható feladataihoz kapcsolhatók, ezek tanórai és a tanórán kívüli feldolgozásához széles skálán nyújtanak példa lehetőségeket. Sok esetben a szakmai igényeket széles körben kielégíteni kívánó, változatos, tartalmas szakmai ismereteket idegen nyelven dinamikus megjelenítő olvasmányok a tanár és a diák számára egyaránt.

- A personalizált tanterv alkalmazásának újabb példájára is kívántam rámutatni, mivel meggyőződésem, – és a kidolgozott feladatsor is azt mutatja, – hogy a tanterv egyéni tervezése nélkül sem a szaknyelvet oktató tanár, sem a szaknyelvi kurzus hallgatója nem igazán sikeres a mai megváltozott igényeket mutató (pl. üzleti életben való megfelelés, kommunikatív nyelvi ismeretek birtoklása, meggyőzés, érvelés, reklámozás idegen nyelven való gördülékeny előadása stb.) nyelvoktatási körülmények között.

- Lehetőséget nyújtanak a Veszprémi Egyetemen tanuló, a környéket nem igazán ismerő leendő turisztikai szakembereknek történelmi, földrajzi, társadalmi, életmódbeli, kulturális jellegzetességeket bemutató szakismeretek megszerzésére idegen nyelven.

- A mai turizmus szakos hallgató a ma megszerzett ismereteket holnap el kell, hogy tudja „adni”, „reklámozni” kell szűkebb pátriáját, amely – ha sok esetben nem is a Balaton-régió, de a megtanult példák alapján más területekre is alkalmazható.

- A sokrétű szakmai nyelvvizsgálathoz szükséges elméleti tananyagba be kell vonni gyakorlati, szakszöveg elemzési értékelési ismereteket fejlesztő, olvasási-fordítási képességeket (tovább) fejlesztő gyakorlati anyagot is.

- A feladathoz „fel kell nőni” a szaknyelvi órán önálló feladatot vállaló diáknak, és a feladatot kijelölő tanárnak egyaránt.

- A mai modern „lecke” szövegfejlődést is vizsgáló, a szakmai tartalom mellett a nyelvi tartalom megértését és vizsgálatát is jelentheti.

- A szakmai-, az anyanyelvi-, és egyidejűleg az idegen nyelvi ismeretek együtt tanulhatóságának és taníthatóságának széles spektrumát, példáit is kívántam elemezni a fentiekben, és szükségesnek és eredményesnek tartom ezeket az idegenforgalom és szálloda szakos hallgatók angol szaknyelvi óráin.

- Mivel a hallgatók többsége nem ismeri az angol idegenforgalmi szaknyelv leggyakrabban használt műfaji sajátosságait, fontosnak tartjuk, hogy a magyar hallgatók tájékozottak legyenek a jövőbeni szakmájuk magyar és/vagy angol nyelven megírt műfaji jellegzetességeivel kapcsolatosan.

- A Magyarország népszerűsítésére készült, különféle turisztikai intézmények által összeállított, különféle szakmai műfajokban elkészített anyagok különböző szintű elemzésével, értékelésével segíthetjük a hallgatókat jövőendő szakterületük, karrierjük alakításában, hiszen a globális gazdaság már napjaink valósága, a nyelvtanároknak a maguk eszközeivel késznek kell lenniük arra, hogy megfelelően felkészítsék diákjaikat, akiknek ebben a multikulturális - globális világban kell megtalálniuk a feladatukat.

### Hivatkozások

Gutt, Ernst-August (1991): *Translation and Relevance*. Basil Blackwell: Oxford

Hall, Ch. (1996): *Intercultural Communication as a Component of University Modern Languages Courses*. In:

D.Killick–M.Parry (szerk.): *Developing Cross-Cultural Capability*. Proceedings of the Conference at Leeds Metropolitan University: Leeds

- Keresztes, Cs. (2002): Mégis kinek a feladata? In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua–2002*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Kiszely, Z. (2000): Alkalmazott nyelvészet és turizmus összefoglalókban. In: *Idegennyelv-tanítás a Felsőoktatásban*. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár
- Pongrácz, J. (1996): A gazdasági nyelv oktatásának tapasztalatai. *Nyelv\*Info*. 4.évf.2.sz.8-10.
- Rébék-Nagy, G. (2004): A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In: F. Silye M. (szerk.): *Porta Lingua–2004*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (1997): *Modulation of Authors's Claims int he Introduction and Discussion Sections of Medical Research Articles*. Aston University
- Szekeresnő Rózsa, E. (1999): Önálló szakfordítási feladatok nyelvtanulás ösztönző szerepe. In: *Nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. III. A Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*: Szombathely
- Szekeresnő Rózsa, E. (2004): Személyre szabott feladatok lehetősége a szaknyelvi szövegek olvasása során. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua–2002*. Debreceni Egyetem: Debrecen



## Olasz szaknyelvek a nemzetközi tanulmányok szakon

*A nemzetközi tanulmányok szakos egyetemi oklevél kiadásának feltétele a Veszprémi Egyetemen egy felsőfokú szakmai anyaggal bővített, és egy felsőfokú általános vagy két középfokú általános nyelvvizsga bármely európai nyelvből. Az egyetem jelenleg angol, német, francia és olasz nyelvekből biztosít felkészülést az oklevélhez szükséges általános és szakmai nyelvvizsgákhoz. Jelenleg ezekből a nyelvekből a hallgatók két félévig általános nyelvi órákon, majd négy félévig négyféle (gazdasági, jogi, politikai, diplomáciai) szaknyelvi órákon vehetnek részt két idegen nyelvből. A nyelvoktatás céljainak megfelelően átalakított szaknyelvi szövegek az általános nyelvi órákon is felhasználhatóak, amennyiben a hozzájuk készített feladatok megfelelnek a hallgatók nyelvi szükségleteinek, kezdeti nyelvi szintjének. Jelenleg olaszból egy általános nyelvi csoport van, akik a következő tanévben kezdik a szaknyelvek tanulását. A csoport tagjai valamennyien középiskolában tanulták az olasz nyelvet, erős középfokú szinten vannak, stabil nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek. Az órák tematikájának tervezésekor a fő cél a szókincsbővítés és a szaknyelvi képzés megalapozása, felhasználva a hallgatók magyar nyelven szerzett ismereteit, a szóbeli és az írásbeli kommunikációs készségek fejlesztése. A cikkben bemutatom a felhasznált legfontosabb forrásokat és a feldolgozás menetét.*

### Idegen nyelvek oktatása a szak hallgatóinak

A nemzetközi tanulmányok szakos egyetemi képzés célja multidiszciplináris szakmai és általános műveltséggel rendelkező szakemberek képzése; alapozó ismeretek nyújtása jogi, közgazdasági, politológiai, diplomáciai, biztonságpolitikai, üzleti, kereskedelmi, pénzügyi területen. Ezen képzési cél megvalósításához elengedhetetlen a magas szintű általános és szakmai nyelvismeret. A nemzetközi tanulmányok szakos egyetemi oklevél kiadásának feltétele a Veszprémi Egyetemen egy felsőfokú szakmai anyaggal bővített, és egy felsőfokú általános vagy két középfokú általános nyelvvizsga bármely európai nyelvből.

Mivel az egyetem jelenleg nem rendelkezik saját akkreditálású szakmai nyelvvizsgával, a hallgatók valamely már korábban más intézményben akkreditált vizsgatípust választhatnak. Az egyetem jelenleg angol, német, francia és olasz nyelvekből biztosít felkészülést az oklevélhez szükséges általános és szakmai nyelvvizsgákhoz. Jelenleg ezekből a nyelvekből a hallgatók két félévig általános nyelvi órákon, majd négy félévig négyféle (gazdasági, jogi, politikai, diplomáciai) szaknyelvi órákon vehetnek részt két idegen nyelvből. Az 1. táblázatban láthatjuk a nyelvi képzés félévekre lebontott óraszámait, a jelenlegi és a következő tanévekre vonatkozóan.

1. táblázat

A képzésben résztvevő hallgatók idegen nyelvi órái

adott tanév tanulmányok megkezdésének ideje	2005/6 tanév	2006/7 tanév	2007/8 tanév
2003/4	jelenlegi harmad évesek: első i.ny. szaknyelv: heti 4 óra második i.ny. szaknyelv: heti 2 óra	negyed évesek lesznek: második i.ny. szaknyelv: heti 4 óra	
2004/5	jelenlegi másod évesek: első i.ny. szaknyelv: heti 2 óra második i.ny. általános: heti 4 óra	harmad évesek lesznek: első i.ny. szaknyelv: heti 4 óra második i.ny. szaknyelv: heti 2 óra	negyed évesek lesznek: második i.ny. szaknyelv: heti 4 óra
2005/6	jelenlegi első évesek: első i.ny. általános: heti 4 óra	másod évesek lesznek: első i.ny. szaknyelv: heti 2 óra második i.ny. általános: heti 4 óra	harmad évesek lesznek: első i.ny. szaknyelv: heti 4 óra x csoportban. második i.ny. szaknyelv: heti 2 óra

## Célnyelvhasználati kommunikációs helyzetek: szaknyelvi képzések tervezése

A szaknyelvi képzések tervezése számos tényező közös hatásának függvénye. Ezek egyike a célnyelvhasználati kommunikációs helyzetek vizsgálata. A 2. táblázatban a nemzetközi tanulmányok szakos hallgatók leendő munkájával kapcsolatos szaknyelvi-használati lehetőségeket láthatjuk, a nyelvi készségek szerinti csoportosításban.

2. táblázat:

Nemzetközi területen dolgozó szakemberek szaknyelv-használati lehetőségei autentikus helyzetekben

	írásbeli	szóbeli
szövegelfogadás	tudományos cikkek, internetes források olvasása	részvétel nemzetközi konferencián, továbbképzésen, szakmai vita, különböző anyanyelvű kollegákkal
szövegalkotás	pályázatok, nemzetközi projektek előkészítése	nemzetközi projektek megvalósítása, szakmai vita, különböző anyanyelvű kollegákkal

A felhasználás lehetőségei alapján a szaknyelvek tanításának célját meghatározva, láthatjuk, hogy valamennyi készség fejlesztése egyformán szükséges. A szaknyelvoktatás tananyagai a célnyelvhasználati situációk tipikus tevékenységeit tükrözik, megfelelő feladatokkal segítik a nyelvtanulók felkészülését a különféle beszédhelyzetekben nyelvismeretük alkalmazására. A 3. táblázatban a nemzetközi tanulmányok szakos hallgatók szaknyelvi képzésében megvalósítható nyelvhasználati, és készségfejlesztési lehetőségeket láthatjuk, a négy nyelvi készség szerinti csoportosításban.

3. táblázat

Szaknyelvhasználati lehetőségek nemzetközi tanulmányok szakos hallgatók képzésében

	írásbeli	szóbeli
szövegelfogadás	tudományos cikkek, internetes források olvasása	egyetemi előadás hallgatása; szimulált szakmai vita szemináriumi órán
szövegalkotás	szemináriumi dolgozatok elkészítése	szóbeli vizsga; szimulált szakmai vita szemináriumi órán

## Szaknyelvoktatás a kéttannyelvű oktatás irányelvei alapján

A tantárgyi tematika kidolgozásakor célunk az volt, hogy a hallgatók leendő munkahelyükön megfeleljenek az idegen nyelven folytatott szóbeli és írásbeli kommunikáció kihívásainak. Ezen céloknak megfelelően és a rendelkezésre álló idő figyelembevételével választottuk ki a módszereket, a tevékenységeket és a forrásokat. A nyelvoktatás céljainak megfelelően átalakított szaknyelvi szövegek az általános nyelvi órákon is felhasználhatóak, amennyiben a hozzájuk készített feladatok megfelelnek a hallgatók nyelvi szükségleteinek, kezdeti nyelvi szintjének.

Az értő olvasás a szaknyelvoktatás egyik kiindulópontja, hiszen az olvasott szövegek információinak megértése a sikeres tanulás egyik feltétele. A szakszöveg-olvasás tanítása, tanulása során fontos a szakszövegek szövegteni, nyelvi, kommunikációs jellemzőinek megismertetése. A szakmai szövegek jellegzetességei megkönnyíthetik az értő olvasás folyamatát: mindenek előtt a szótár nélküli információszerzés során komoly alapot, forrást jelenthetnek a megértéshez (Mátyás, 2003).

Amíg az idegen nyelv tanításának egyetlen célja a nyelvnek, mint rendszernek a megismertetése volt, elég volt ismételni, reprodukálni bizonyos elemeket, ezeket változtatni. Amint azonban elkezdjük a nyelvet eszköznék tekinteni, eszköznék, mellyel saját magán túlmutatató célt lehet elérni, más ismeret megszerzésére lehet felhasználni, a tanulás sem áll meg többé a formális alkalmazásnál. A transzdiszciplináris, különböző tantárgyak integrációjával megvalósuló keresztintantervi szemlélet az egyetlen garancia az értés és kifejezés kezdeti szakaszainak meghaladására, a tanulást összetett kognitív tevékenységek felé fejlesztve. Ugyanakkor ezek a tevékenységek a memória egy másik fajtáját is mozgósítják: az affektív memóriát, mely megerősíti a kognitív memóriát, természetes visszajelzést ad a tanulónak (Dalgalian, 1991).

Cok értelmezésében (1999) a tanítási egység tervezésekor az idegen nyelv integrálása a tantervbe nemcsak különböző tantárgyak tanterveinek egymással való összekapcsolását jelenti. Magában foglalja az idegennyelv- oktatás minden szakaszának megközelítési elveit, módszereit, eljárásait, melyeket általában alkalmazni kell, figyelembe kell venni. Inkább szervezési, mint módszertani szempontból jelent egységességet. Ide tartozik tehát a tanulók előzetes tudására alapuló tervezés, az új elemek bemutatása, a tanulási tevékenység szervezése, az eredmények értékelése. Így alkot teljes egységet a tanterv.

A Milon (1974) által megállapított ismeret-megmaradási kritériumok elemzése alapján Poór és Poór (1999) javaslata, hogy biztosítsunk reális és értelmezhető helyzetekre alkalmat teremtő körülményeket a tanítás-tanulás során, melyek módot adnak a szabályok, törvényszerűségek természetes kikövetkeztetésére és alkalmazására, ugyanakkor bátorítónak hatnak a tanulóra. Mindez szerintünk is a keresztantervi törekvések alkalmazásával valósítható meg a leghatékonyabban.

### **Források kiválasztása**

Az Interneten és nyomtatott formában is hozzáférhető források (folyóirat, internetes oldal, körlevél, levelező-lista, adat-bank, feladat-bank, stb.) lehetőséget biztosítanak nemzetközi szakmai együttműködésre, alapként szolgálnak tudományos kutatásokhoz.

Ezek közül a szaknyelv tanítása szempontjából azokat a forrásokat részesíthetjük előnyben, amelyek könnyen módosítható, sokszorosítható szövegeket tartalmaznak, a hallgatókkal való szövegfeldolgozás különböző megvalósítási formáit biztosítják.

A szaknyelvoktatás céljaira kiválasztott szövegeket

„abból a szempontból érdemes elemeznünk, hogy – a hozzájuk kapcsolható feladatokkal együtt – milyen elvárt reakcióra készíthetők segítségükkel a nyelvtanulók, vagyis milyen tevékenységek elvégzésére lesznek képesek, milyen szinten és milyen feltételek mellett.” (Kurtán, 2004:82-83)

Jelenleg olaszból egy általános nyelvi csoport van, akik a következő tanévben kezdik a szaknyelvek tanulását. A csoport tagjai valamennyien középiskolában tanulták az olasz nyelvet, erős középfokú szinten vannak, stabil nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek.

Az órák tematikájának tervezésekor a fő cél a szókincsbővítés a szóbeli és az írásbeli kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a hallgatók magyar nyelven szerzett ismereteit felhasználva a szaknyelvi képzés megalapozása. A nyelvtani rendszerezés sem elhanyagolandó, különösen a szaknyelvi szövegekben gyakran előforduló nyelvtani szerkezetek (igenevek használata, szenvedő szerkezet, összetett mondatok, előjárószavak, igevonzatok) gyakorlását hangsúlyozzuk.

A források kiválasztásánál az elsődleges szempont a könnyű hozzáférhetőség és a jól adaptálható szövegek kiválasztása volt. A következő felsorolásban napilapok cikkeinek internetes elérhetősége és tematikus hírgyűjtemények, könyvek, nyomtatott anyagok címei találhatóak, amelyek az általános- és a szaknyelvoktatás forrásaiént is felhasználható szövegeket tartalmaznak.

### **Napilapok:**

<http://canali.libero.it/affaritaliani/>  
<http://www.alguer.it/>  
<http://www.corgiorno.it/>  
<http://www.corriere.it/>  
<http://www.ilfoglio.it/>  
<http://www.gazzettadelsud.it/>  
<http://www.giornale.it/>  
<http://ilgiorno.quotidiano.net/>  
<http://www.ineuropaonline.com/>  
<http://www.italiaoggi.it/>  
<http://www.lapagina.it/>  
<http://www.ilmanifesto.it/>  
[http://ilmattino.caltanet.it/mattino/page\\_view.php](http://ilmattino.caltanet.it/mattino/page_view.php)  
<http://www.quotidiano.net/>  
<http://www.qui-italia.it/>  
<http://finanza.repubblica.it/>  
<http://www.repubblica.it/>

<http://www.roma.repubblica.it/>  
<http://www.sassarisera.org/>  
<http://www.ilsecoloxix.it/>  
<http://www.ilsole24ore.com/>  
<http://www.lastampa.it/redazione/default.asp>  
<http://www.iltempo.it/>  
[http://www.unita.it/index.asp?sezione\\_cod=HP](http://www.unita.it/index.asp?sezione_cod=HP)  
<http://www.e-efm.com> (associazione alumni MIB)

### **Tematikus hírgyűjtemények:**

<http://it.news.yahoo.com/cronaca/index.html> (cronaca)  
<http://it.news.yahoo.com/4/> (esteri)  
<http://it.news.yahoo.com/2/> (politica)  
<http://it.news.yahoo.com/politica/> (politica in Italia)  
<http://it.news.yahoo.com/60/> (società)  
<http://it.news.yahoo.com/1/> (italia)  
<http://it.news.yahoo.com/medioriente/index.html> (medioriente)  
<http://it.news.yahoo.com/unioneuropea/> (unione europea)  
<http://www.emilianet.it/database/emilianet/emilianet2.nsf?OpenDatabase> (emilianet)  
[http://www.puntocomonline.it/Puntocom\\_homepage\\_1.asp?IDCategoria=1](http://www.puntocomonline.it/Puntocom_homepage_1.asp?IDCategoria=1)  
<http://it.fc.yahoo.com/i/inflazione.html>  
<http://www.lavoce.info/> (analisi e commenti sulla politica economica italiana)

### **Europai Unió Intézmények:**

<http://www.europarl.it>  
<http://www.cronologia.it>

### **Hanganyagok, videók:**

<http://www.radio24.ilsole24ore.com>  
<http://www-5.radioradicale.it/>

### **Könyvek, nyomtatott források**

Szabó Erzsébet Mária (2002): Azienda Italia II. Olasz gazdasági nyelvvizsga-előkészítő tankönyv, Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Cherubini, Nicoletta (1992): L'Italiano per gli affari, Bonacci, Roma.  
Király Klára (2005): Olasz tesztkönyv a megoldások magyarázatával és levelezési minták, Szikra 2005 Bt.  
Marin–Magnelli (2000): Progetto 2, Edilingua.  
Minuz, Fernanda–Brighetti, Claudia–Hegyi Ágota (1995): L'Italiano per gli scambi internazionali, Pitagora Editrice, Bologna.  
Semplici, Stefania (1996): Una lingua in pretura, Bonacci, Roma.  
Spagnesi, Maurizio (1994): Dizionario dell'economia e della finanza, Bonacci, Roma.  
Szabó Erzsébet Mária (2004): Olasz tesztek társalgási témakörök szerint, Holnap Kiadó.

### **A feldolgozás menete**

A kész szövegből close-teszt, feleletválasztós teszt, szókincsbővítésre, nyelvtani ismétlésre alkalmas feladat, nemcsak szavakat, hanem kifejezéseket is tartalmazó szöveget, glosszárrium készíthető, amelyet a hallgatók eleinte felhasználnak, majd hasonlókat készítve ők maguk is saját tanulásuk irányítójává válnak, egymásnak készítenek feladatot, beosztják egymás között a feldolgozandó szövegeket, kiselőadás formájában ismertetik egymásnak az önálló kutatómunkájuk során összegyűjtött, kiválasztott, feldolgozott szövegeket.

### **A felhasznált források elemzése**

Az alábbi témák szerint válogatott szövegeket kaptak a hallgatók:

1. Olasz kormányzati szervek, törvényhozás

2. Társadalom, család (népszámlálás, családszerkezet)
3. Munka (szakmák, foglalkozások, önéletrajzírás, álláspályázat)
4. Turizmus (Magyarország bemutatása)
5. Újságnyelv, napilapok, tipográfia, könyvkiadás

Eddig összesen összesen 26 szöveget dolgoztak fel a hallgatók, összesen 6014 szó terjedelemben, átlag 231 szó szövegenként (legrövidebb 62, leghosszabb 636 szó). A szövegekből 1204 szótári egységből álló szószedet, kifejezés-gyűjtemény készült.

### Célok, távlatok

Az első tanév tapasztalatai alapján, a felhasznált források, valamint a hozzájuk készített feladatok rendszerezése után, a tapasztalatokat értékelve, az esetleges módosításokkal, kiegészítésekkel aktualizált anyagból a következő tanév hallgatói már kész, a kurzus céljának és a résztvevők igényeinek megfelelően összeszerkesztett szöveg- és feladatgyűjteményt kaphatnak tanulmányaik kezdetén.

### Hivatkozások

- A magyar társadalom EU-kommunikációs stratégiája.* Szakértői Dokumentum. 2002. november  
(<http://www.konfederaciok.hu/mszeib/hirek/2002/eukomm.html>)
- Ablonczyné Mihályka Livia (2003): A szaknyelvi kommunikációs kultúra. Taktikák és stratégiák (2003. március 20-22. V. Dunaiújvárosi Nemzetközi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadás elektronikus változata) (<http://www.duf.hu/kf/nyelvikonf/2003/AML.htm>)
- Borgulya Istvánné (2001): A szakmai kommunikációról. In: Andor–Szücs–Terts (szerk.): *Szines eszmék nem alszanak.* Lingua Franca Csoport: Pécs. 176-184.
- Cok, L. (1999): The role of game-based techniques, motor activities and expressive arts in primary foreign language learning and teaching, Annexe 5.2. In: *Dalgalian.* 1999:55-62.  
(<http://www.ecml.at/documents/reports/rwsrepstruga1999F.pdf> p.60.)
- Dalgalian, G. (1991): De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue.* In : *Garabédian.* 1991:91-94.
- Dalgalian, G. (szerk.) (1999): L'apprentissage / enseignement précoces des langues vivantes (groupes d'âge: 9-10 ans): les conditions de succès, Struga, "l'ex-République yougoslave de Macédoine", 13-18 septembre 1999, Rapport d'atelier. (<http://www.ecml.at/documents/reports/rwsrepstruga1999F.pdf>)
- Éva Erzsébet (2002): A szakmaorientált nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti kérdései és a nyelvtanárképzés gyakorlata. In: Katona A. et al. (szerk.) (2002) : *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány.* 392-397.old.
- Garabédian, M. (coordonné par) (1991): Enseignements / Apprentissages précoces des langues. Hachette
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó : Budapest
- Kurtán Zsuzsa (2004): Szaknyelvtanítási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. In : F. Silye M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua 2004 – A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje, Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról.* Debreceni Egyetem : Debrecen. 77-86.old.
- Mátyás Judit (2003) : Idegen nyelvű szakszöveg-értéssel kapcsolatos feladatok (2003. március 20-22. V. Dunaiújvárosi Nemzetközi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadás elektronikus változata) (<http://www.duf.hu/kf/nyelvikonf/2003/MJ2.htm>)
- Milon, W. (1974): Audio-Vision – NurVision? *Österreichische Milchwirtschaft.* Vol.2. (idézi: Poór – Poór, 1999)
- Petneki Katalin (2000): A szaknyelvtanítás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern nyelvtanítás.* 2000/ VI./ 2-3. 61-69.old.
- Poór Zoltán – Poór Zsuzsanna (1999): „Reális helyzetek” a nyelvsajátításban. *Nyelvinfó.* 3.sz. pp.16-18



Zöldi Kovács Katalin  
Simmelweis Egyetem  
Egészségügyi Főiskolai Kar

## IN HEALTH 1-2-3 Angol egészségügyi szaknyelvi jegyzet

*A szakemberek mobilitásának növekedése új igényeket támaszt a felsőoktatás számára. Előtérbe kerül a nyelvtudás, különösen a szaknyelvi ismeretek szerepe. Egyre nagyobb hangsúlyt kap a készség- és kompetenciaalapú oktatás mind a szaktárgyaknál, mind a nyelvtanításban.. Ahhoz, hogy az új kihívásoknak meg tudjunk felelni, újítanunk kell tananyagunkat is. Ennek a folyamatnak egyik szakasza tankönyveink, jegyzeteink frissítése, új anyagok készítése. Az **in health** sorozat kötetei az egészségügyi főiskolákon tanuló hallgatók igényeit célozzák meg, különös tekintettel a PROFEX nyelvvizsgára.*

### Bevezetés

Az utóbbi években a szakemberek mobilitásának növekedésével, különösen a külföldi munkavállalással és a nemzetközi munkakapcsolatok kiszélesedésével, a szakmai tudás megszerzése mellett megnövekedett az igény a magas szintű idegen nyelvi ismeretek iránt. Ennek megfelelően a felsőoktatásban egyre nagyobb hangsúlyt kap a szaknyelv oktatása. Kurtán (2003) megfogalmazása szerint a szaknyelvtanítás az általános idegennyelv-oktatás specifikumaival rendelkező, specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási és tanulási folyamat. A szaknyelv használói specifikus követelményeknek kell, hogy megfeleljenek, ezért nyelvtanításuk egyik fontos célja különféle kompetenciák kialakítása és készségek fejlesztése. A szaknyelvtanítást a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és nagyfokú rugalmasság jellemzi.

Mivel a szaknyelvtanítás az egészségügyi felsőoktatásban is előtérbe került, szükségünk volt egy olyan tankönyvsorozatra, amely a megváltozott igényeket és szükségleteket célozza meg.

Így született meg az **in health** három kötete.

### Háttér

A Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karának nappali tagozatos hallgatói 4 féléven keresztül tanulnak idegen nyelvet (angolt vagy németet) kritériumtantárgyként, ezután két féléven keresztül szaknyelvet összesen 8 kreditpontért. A nyelvtanulás mind a hat félévben heti kétszer két órában zajlik. A hatodik félévben teszi le a hallgatók nagy része a nyelvvizsgát, ezen belül is főleg a PROFEX szaknyelvi vizsgát. A diploma megszerzésének feltétele az alapfokú C típusú illetve középfokú A vagy B típusú általános vagy szaknyelvi nyelvvizsga. Hallgatóink jelentős része az alapfokú vizsgát választja. Szaknyelvet azok a hallgatók is tanulnak két féléven keresztül, akik bármilyen szintű általános nyelvvizsgával rendelkeznek. A hallgatók általános nyelvtanulásához a Headway sorozatot használjuk, szaknyelvi fejlődésüket pedig a tanórán használt **in health** sorozat illetve multimédiás laboranyag segíti. A könyvet hanganyag egészíti ki és az első két kötethez elkészült már a szótár is. Jelen dolgozatban az **in health** három kötetét szeretném ismertetni.

A nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók az **in health** első kötetét használják növekvő óraszámban a Headway mellett az első négy félév folyamán, a második kötetet pedig az ötödik és hatodik félévben. A hallgatók szükségleteinek felmérésénél figyelembe vettük mind a közelebbi célokat (nyelvvizsga), mind a távolabbi célokat (munkaerőpiac), bár nagyobb hangsúlyt fektettünk a közelebbi célokra, vagyis a nyelvvizsga követelményeire, abból az egyszerű szempontból kiindulva, hogy a diploma megszerzése előfeltétele a későbbi szakmai munkának.

### **in health 1-2**

A témaválasztásnál igyekeztünk az általános egészségügyi területektől a különféle szakterületekig viszonylag széles skálát megjeleníteni, bár kétségtelenül nagyobb szerepet kapnak az általános egészségügyi témák, elsősorban a vizsgakövetelményekkel összhangban, a nyelvvizsgán ugyanis a vizsgázó szakterülete szinte csak a szakmai situációban jelenik meg. A különböző szakok számára különböző szaknyelvi anyag alkalmazhatóságát jelentősen korlátozza az a tény is, hogy a nyelvtanítás több szak képviselői vannak jelen egy-egy csoportban. A csoportbeosztást szintfelmérés alapján végezzük, így a nyelvi szint elsőbbséget élvez a szakkal szemben. Ennek ellenére valamilyen szinten jelen vannak a különböző szakok, bár ez nem erőssége a két kötetnek. Ezt a hiányt viszont a multimédiás anyagban pótoltuk, így a hallgatóknak lehetősége van a szakok szerinti tananyag

tanulmányozására is. A témák széles köre van jelen a két kötetben, de természetesen nem tudunk minden témát bemutatni, amelyre a leendő egészségügyi szakembereknek szüksége lehet. Ez nem is volt célunk, sokkal inkább a témákhoz, pontosabban az egészségügyi szituációkhoz kötődő készségek fejlesztése, a bemutatott témáknál szereplő problémamegoldás más témákban, szituációkban való alkalmazása.

*Nyelvi nehézség szempontjából a fokozatosság elvét követtük.* Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók minél hamarabb találkozzanak a szaknyelvvvel, ha egyszerűsített formában is. Az első kötet elején egyszerűsített anatómiai szövegekkel dolgoznak, a második kötet végén azonban már olyan szövegek szerepelnek, mint eutanázia és a magyar egészségügyi rendszer. Nyelvtan szándékosan nem szerepel a két könyvben elsősorban azért, mert könyvünk főleg készségfejlesztésre, a kompetenciák kialakítására összpontosít. A nyelvtani háttérrel a **Headway** sorozat könyvei adják, melyeket szintén oktattunk. Egyedül a szenvedő szerkezet szerepel az első kötet végén a függelékben, s az is azért, mert az egészségügyi szakszövegekben különös jelentőséggel bír. Nagyon gyakori, használata az egyszerűbb szövegeknél is kikerülhetetlen, így hamarabb tanítjuk, mint ahogy a **Headway** könyveiben megjelenik. S akinek még ennyi nyelvtan sem elég, a multimédiás laboranyag bőségesen tartalmaz nyelvtani gyakorlatokat egészségügyi szakszókincs alkalmazásával.

*Műfajok* szempontjából is a változatosságra törekedtünk. Szerepelnek a könyvben tájékoztatók, hivatalos levelek, önéletrajz, párbeszéd, képleírások, kitöltendő nyomtatványok, betegségleírások stb.

A szövegekhez készült **feladatok** írásakor elsősorban a nyelvvizsga követelményeit tartottuk szem előtt, nem feledkezve meg azonban a különféle készségek fejlesztéséről. Talán a legnagyobb szerepet a szövegbe fogadással kapcsolatos feladatoknak szántuk. Ezt indokolja az egészségügyi szakember munkájával kapcsolatos tevékenységek jellege, mivel az idegen nyelven olvasott és hallott információk értelmezése jelentős szerepet játszik mind a Magyarországon, mind a külföldön dolgozó szakember munkájában.

A szövegprodukciónak is sokféle formában jelenik meg. Az írásbeli műfajok létrehozásánál elsősorban a hivatalos levelek írása, az önéletrajz szerepel, de étrend összeállítása, nyomtatvány kitöltése, tájékoztató füzet megírása, jegyzetelés, fogalmazás egyaránt jelen van. A szóbeli szövegprodukciónál elsősorban párbeszéd formájában jelenik meg, de csoportmegbeszélések, véleménynyilvánítások is szerepelnek. A nyelvi közvetítő-készség főleg fordítás formájában szerepel a két kötetben, az esetek nagy részében angolról magyarra fordít a hallgató. (Ez is főként a nyelvvizsgafeladatokra való felkészítést segíti.) De megjelenik a közvetítő-készség fejlesztése mint cél a szituációs párbeszédekben is, ahol szakmai és szaknyelvi ismeretek alapján kell például tanácsot adni a betegnek. Ezekben az esetekben figyelembe kell venni, hogy az egyik résztvevő nem szakmabeli, tehát a mondanivalót ennek megfelelően kell módosítani.

Mindkét kötet végén függelék van. Ez tartalmazza a hallott szöveg értésére irányuló szövegeket (tapescript), modulonként (félévenként) két mintadolgozatot, valamint a jegyzet és a multimédiás labor táblázatba foglalt tartalmát. Az első kötet végén a szenvedő szerkezet leírása mellett szerepel egy képleírás-minta. A második kötet végén található még grafikonleírás, a PROFEX szaknyelvi vizsga leírása, valamint egy mintavizsga.

### **in health 3**

Az **in health 3** általános nyelvvizsgával rendelkező hallgatók szaknyelvtanítását hivatott segíteni. Mivel ezeknek a hallgatóknak nem kötelező nyelvvizsgát tenniük, ezért itt nagyobb hangsúlyt kap a leendő munkavégzés illetve a jelenlegi nyelvhasználat, beleértve az ösztöndíjpályázatokat és az ezzel kapcsolatos nyelvi tevékenységeket.

A témák megválasztásával igyekeztünk segítséget nyújtani hallgatóink jelenlegi és jövőbeli szakmai munkájához, s az adott területen a lehető legfrissebb és legpontosabb információkat felhasználni. Ebben kétségkívül segítségünkre volt Dr Böszörményi Ernő kardiológus professzor, valamint Dr Krajcsi Péter biokémikus-virologus. A könyv tematikai felépítése a következő: A főiskola illetve a főiskolán oktatók leírásával kezdődik. Ezt követi a munkabábelés, vagyis pályázatok, önéletrajz, állásinterjú. Itt kapott helyet az ajánlólevél is, mely látszólag nem lényeges a hallgató életében, a magyar valóságot figyelembe véve azonban fontos szerepet kap tekintettel arra, hogy nem ritka az olyan helyzet, amikor a hallgató, dolgozó maga írja meg ajánlólevelét, melyet tanára, főnöke



csak aláír. (Közvetlen környezetben, ismerőseim esetében jó néhányszor találkoztam ezzel a helyzettel.) A következő témát a prioritások felállításának szenteltük, különös tekintettel Maslow szükséglet-piramisára és annak egészségügyi alkalmazhatóságára. Jelentős szerepet kap még itt a beteg emberhez való viszony és a terápiás kommunikáció ismerete. A wellness témája, a betegségmegelőzés, valamint az egészséges életmód megvitatása után térünk át a különböző betegségekre illetve betegségecsoportokra, melyeket megpróbálunk több szakember szempontjából is megvilágítani (pl. betegápolás, a beteg ember étrendje, gyógytorna stb.). A könyv végén a család és a gyerekek fejlődésének témája, ezt követően pedig a szem egészsége áll. Ebben a kötetben is vannak olyan témák, amelyek elsősorban bizonyos szakokhoz kötöttek, ennek ellenére úgy érezzük, hogy a többi szak hallgatójának sem árt, ha legalább bizonyos szinten tisztában van azzal, hogy milyen munkát végez majd a főiskolán tanuló többi hallgató.

Műfajok szempontjából változatosabb a könyv, mint az előző két kötet. Ez részben azzal magyarázható, hogy a hallgatók nyelvi ismeretei magasabb szinten állnak, mint az előző két kötet esetében, valamint azzal, hogy itt már túllépünk a nyelvvizsgára való felkészülésen, s így nagyobb teret kap a leendő munkavégzés. Az előző két kötetben található műfajok mellett szerepel itt a szövegvivonat, a prezentáció, a fent említett állásinterjú, valamint ajánlólevél. Mivel hallgatóink különböző felkészültséggel jönnek a főiskolára (ami nemcsak a nyelvi felkészültségre vonatkozik), ezeken az órákon a hátrányok kiküszöbölése is feladat lehet. Figyelemre méltó például, hogy vannak középiskolák, ahol tanítják a prezentációs technikákat magyar órán, míg vannak olyanok is, ahol nem. Így tehát előfordulhat, hogy egy angol tanuló hallgató az angol órán találkozik először ezzel a műfajjal. Mivel a prezentáció az egészségügyi szakemberek munkájában kiemelkedő szerepet tölt be, mi is kiemelten foglalkozunk vele.

A **feladatok** jellegében is a leendő munkavégzés és a jelenlegi pályázatok, ösztöndíjak sikerességéhez szükséges készségek dominálnak. Mivel a célcsoport nem nyelvvizsgára készül, elsősorban nem a nyelvvizsgafeladatokra helyeztük a hangsúlyt. A szövegelfogadás itt is főleg az olvasott és hallott információk értelmezését foglalja magában. A szövegproduktió célzó gyakorlatok szintén többletet mutatnak az előző két kötethez képest, ugyanis megjelenik a már említett ajánlólevél, jóval több szituációs párbeszéd, csoportos megbeszélések, viták, prezentációk, különféle betegségek összehasonlítása, gyakorlat levezénylése, grafikon leírása stb. Mivel az egészségügyi területen végzett munka általában csoportmunka, kiemelkedő szerepet szántunk ennek a kötet feladataiban. Lényeges, hogy egy betegség gyógyításában a különböző egészségügyi szakemberek különböző szerepet töltenek be és az ő összehangolt munkájuk eredménye lehet a beteg gyógyulása. A könyvben nem található, de a tanároknak ajánlott feladatok között szerepel a közös projekt elkészítése. Az egyik csoport például az előző félévben közös prezentációt tartott a rheumatoid arthritisben ajánlott étrendi változásokról, melynek tartalmát társasjáték formájában kérdezték vissza hallgatósaiktól.

A közvetítőkézségek elsősorban fordítás formájában jelennek meg, itt már jóval nagyobb hangsúlyt kap a magyarról angolra fordítás (ami mellel a középfokú nyelvvizsga egyik feladata), de szerepet kap a szakmai és általános nyelvi szövegek összehasonlítása, valamint a magyar és az angol vagy amerikai szakmai gyakorlat közötti különbség megfogalmazása.

Nyelvtani gyakorlatok ugyanúgy nem szerepelnek ebben a kötetben, mint az előző kettőben. Az ok is részben ugyanaz: elsősorban a kompetenciák, készségek fejlesztését tartottuk feladatunknak. Ez nem jelenti azt, hogy hallgatóinknak nincs szükségük nyelvtanulásra: ezt a szerepet a multimédiás labornak szánjuk.

A kötetet függelék zárja, melyben megtalálhatók a hallás utáni értés szövegei, a grafikonok leírása, az angol és amerikai nyelvhasználat közötti különbségek rövid vázlata, a könyvben található rövidítések, a PROFEX nyelvvizsga leírása, valamint középfokú mintavizsga.

A képek döntő többségét Böszörményi Rózsa válogatta. A kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy ne pusztán illusztrációk legyenek, hanem valamilyen funkciót töltsenek be. Ez a funkció jelenthet plusz információt, asszociációs láncot indíthat be, elősegítheti, hogy valamilyen gondolat elképzelhetővé váljon, bizonyos mozzanatokat kiemel, vitaindító lehet és nem utolsó sorban esztétikai élményt is nyújt. A közegészségi és járványügyi ellenőr munkájának bemutatásánál például a madárinfluenzá vizsgáló két távolkeleti nő képe szerepel. Figyelemfelkeltésnek szántuk, akkor még nem tudtuk, hogy ilyen méretű lesz a pandémia veszélye. A védőnők esetében, amikor a szoptatásról beszélünk, nem egy triviálisnak számító szoptatós képet mutatunk be, hanem az anya és a csecsemő közötti megható momentumot, amint az orruk összeér. Ez kettejük szoros kapcsolatának kifejeződése,

a gondoskodás, szeretet, játékoság megjelenítése – ezek kiegészítik, elmélyítik a táplálás biológiai funkcióját. E kép láttán nem rögtön az anyatej hasznossága jut eszünkbe, más irányba terejlük az asszociációt. Kiemelésre példa lehet korunkban a pszichológiai érzékenység fejlesztése és a stressz-helyzetek legyőzéséhez segítséget nyújtó meditáció jelentősége akár naponta alkalmazva. Mi a vizsgaidőszakokhoz kötöttük. Nem utolsó sorban a tartalmilag magas fokon álló és esztétikai élményt nyújtó művészi képeket említeném. Két fotóművész díjnyertes képeiről van szó. Teknős Miklós táncterápiát ábrázoló képei a mozgássérültek világába adnak betekintést, Sopronyi Gyula pedig egy poliós kisfiú küzdelmét ábrázolja. Ezek elgondolkodtató képek, elképzelhetőbbé teszik számunkra a fogyatékkal élők világát, életét, gondjait.



Az összegyűjtött anyagot jobb minőségű papírra és felbontóképeséggel szeretnénk volna megvalósítani. Olykor a nyomda is félreértett, így került az első kiadásba például egy óriás akupunktúrás kép. A technikai megvalósítás sajnos nem az általunk elképzelték szerint alakult.

Mindhárom kötetet kipróbáltuk végső formájuk megalkotása előtt. Az első két kötet ideiglenes formáját két évig, a harmadikét pedig egy évig tanítottuk. A könyv lektora, Opricsné Orbán Margit jelentős segítséget nyújtott mindhárom kötet létrejöttében, a koncepció kialakításában, s ötletekkel, kritikákkal segítette munkánkat. A változtatásoknál az ő ajánlásain túl figyelembe vettük a kollégák és a hallgatók véleményét is.

Tudjuk, hogy a szaknyelvtanításban jelentős szerepet kap az aktuális témák feldolgozása, részben azért, mert a szakterület legújabb információit nyújtja, részben pedig azért, mert motivációs tényezőként hat. Mivel az anyagok folyamatos frissítése nyomtatott formában igen nehézkes, minden újdonságot illetve újszerű megközelítést a multimédiás laborba helyezünk.

Ajánljuk a sorozatot minden egészségügyi szaknyelvet tanulónak, különös tekintettel a PROFEX alapfokú nyelvvizsgára készülőknek. S mivel 2006-ban beindul az új, kétciklusú képzés, s ennek eredményeként a diploma megszerzésének feltételei is változnak, várható, hogy sorozatunk újabb, magasabb szintű kötetekkel egészül ki.

### Hivatkozások

- Böszörményi, R. – Zöldi-Kovács, K. (szerk.) (2003): *in health 1. Angol egészségügyi szaknyelv*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar: Budapest
- Böszörményi, R. – Zöldi-Kovács, K. (szerk.) (2003): *in health 2. Angol egészségügyi szaknyelv*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Zöldi Kovács, K. – Böszörményi, R. (2005): *in health 3. Angol egészségügyi szaknyelv*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar: Budapest

## 1. Melléklet

### in health 1 tartalomjegyzéke:

#### Module 1

The College of Health Care  
Job Descriptions  
Management of the Faculty

#### Module 2

Cells  
Tissues, Organs, Systems  
The Skeletal System  
The Muscular System  
The Circulatory System  
The Breathing System  
The Digestive System

#### Module 3

The Body Waste System  
The Nervous System 1  
The Reproductive System  
Baby .... Maybe  
Functional English 1 (Asking for information, giving information)  
Tips for Insomniacs  
Are You Too Awake?  
Bites and Stings  
Ragweed  
Functional English 2 (Asking for advice, giving advice)  
Emails and Letters  
Model CVs  
Job Interviews  
Functional English 3 (Telephoning)

#### Module 4

Medicinal Drugs  
Organs of Perception  
Malnutrition  
Simple Water  
Health Foods  
The Nervous System 2  
When Memory Plays Tricks on You  
Alzheimer's Disease  
Picture Description  
Job-specific Situations  
Ignác Semmelweis

#### Appendix

Tapescripts  
Tests  
Grammar – Passive Voice  
Picture Description

### in health 2 tartalomjegyzéke:

#### Module 5

Workout  
Fat and Fibre  
Get a Good Night's Sleep  
Energy  
Problem Page  
Memory  
Heart Failure  
Gastroesophageal Reflux  
Cystitis  
Common Infectious Diseases

AIDS  
Hepatitis C

## Module 6

Addiction  
Mood Disorders  
Stress  
The Needless Suffering of Chronic Depression  
Disabled People  
Alternative Medicine  
Homeopathy  
Aromatherapy  
Hydrotherapy  
Colour Therapy  
First Aid  
Facts on Blood  
Preparation before and after an Operation  
Arteriogram  
Pregnancy  
Cancer  
Hospice  
Euthanasia  
Hungary's Health Care  
Health Careers

## Appendix

Tapescripts  
Tests  
Chart Description  
Exam Topics  
Requirements for the PROFEX Examination  
Mock Exam

## in health 3 tartalomjegyzéke:

*Management of the Faculty*  
Dietitian  
**Nurse**  
**Physiotherapist**  
Public Health Inspector  
Health Visitor  
Optometrist  
Employment  
Letter Writing  
CV  
Applying for a job  
Setting Priorities  
Human Needs  
Emotional Well-being  
Nursing Interview  
Assisting with a Physical Examination  
Learning about Wellness  
Personal Health Inventory  
Preventive care  
A Healthy Diet  
Cooking methods  
Trans Fatty Acids May Contribute to Heart Disease  
*Are Carbohydrates Unhealthy?*  
Cardiovascular Diseases  
Coronary Artery Disease  
Cancer  
Immunologic Diseases  
Allergy  
Asthma  
Infectious Diseases  
Respiratory Infections  
Lyme Disease  
AIDS

- Foodborne Diseases
- Metabolic and Digestive System Diseases
  - Treating Gastroenteritis
  - Coping with Gastric Ulcers
  - Diabetes

- Hazard Analysis
  - Safe Drinking Water
  - HACCP

- Musculoskeletal Risks and Diseases
  - Balance and Falls
  - Osteoporosis
  - Arthritis

- Child Development
  - The Family Unit
  - Human Growth and Development
  - The Dangers of Drugs
  - Pregnancy
  - Breastfeeding
  - Immunization

- Visual Health
  - Pediatric Eye Exams
  - Learning about Vision

## APPENDIX

- Tapescripts
- Chart Description
- American English. – British English
- Abbreviations
- Requirements for the PROFEX Examination
- PROFEX Mock Exam







Ablonczyné Mihályka Lívía  
Széchenyi István Egyetem

## Szaknyelv kutatási tendenciák az utóbbi évek konferenciáinak tükrében

*Napjaink nyelvészeti kutatási programjainak sorába bekerültek olyan területek is, amelyek létjogosultságát néhány évtizeddel ezelőtt még erősen megkérdőjelezték volna. A szaknyelvi kutatásokban új kutatási módszereket alkalmazunk, amelyek lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy a nyelvi megnyilvánulásokat tágabb kontextusba helyezve, több tényező figyelembevételével vizsgáljuk. Az új kutatási irányokat fel lehet és fel kell használni különböző típusú szakszöveg tanulmányozásánál.*

*Tanulmányomban (1) bemutatom a közelmúlt alkalmazott nyelvészeti konferenciáin elhangzott szaknyelvvvel kapcsolatos hazai és külföldi kutatásokat (2) csoportosítom a szaknyelvi kutatásokat az alkalmazott módszer szerint; (3) elemzem a szaknyelv kutatási tendenciákat; (4) s hangsúlyozom a szaknyelvv tanulmányozásának az időszerűségét, szükségességét és fontosságát, mivel a szaknyelvvk nélkül semmilyen innováció létrehozása vagy átvétele, illetve felhasználása nem lehetséges. Az alkalmazott nyelvészet fontos területe nemcsak a szaknyelv kutatás, hanem a szaknyelvvkutatás is. A hazai és nemzetközi szaknyelv kutatási tendenciák megismerése a szaknyelvi kommunikációs kurzusokon oktatóktól is elvárás kell, hogy legyen.*

### Bevezetés

A szaknyelvvk vizsgálatára irányuló kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is több évtizedes múltra tekintenek vissza, de az utóbbi évek társadalmi és gazdasági változásai nyomán Magyarországon is foglalkoznunk kell a szaknyelv kutatási tendenciák megismerésével, mivel a gazdasági és társadalmi folyamatok annyira felgyorsultak és bonyolulttá váltak, hogy minden pillanatban, mint nyelvhasználók döntési helyzetben állunk (Ablonczyné, 2002).

A szaknyelv kutatás interdiszciplináris és ezt a jellemzőt bizonyítják az elmúlt évek alkalmazott nyelvészeti konferenciáin elhangzott előadások is. A szaknyelvet és kutatását egyidejűleg több tudományterület is magáénak vallja attól függően, hogy mi képezi az elemzés tárgyát: a szó, a mondat, a szöveg vagy a szituáció. A szaknyelv kutatás szoros kapcsolatban lehet a terminológia-tannal, a kontaktnyelvészettel, a pragmatikával, a szakfordítás- és szakszövegkutatással, a fordítási segédeszközökön alapuló diszciplinákkal, interkulturális kommunikációval, hogy csak néhányat említsünk.

A felhasznált korpusz az elmúlt évek Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusain<sup>1</sup> elhangzott előadások összefoglalóinak kötetéből, illetve a CERLIS<sup>2</sup> (*Research Centre on Languages for Specific Purposes*) által szervezett nemzetközi alkalmazott nyelvészeti kongresszus előadás-összefoglalói alapján került összeállításra. A magyar, angol, német, olasz, spanyol és francia nyelven írott mintegy 456 konferencia-összefoglaló a szaknyelv kutatás jelenlegi állapotát tükrözi<sup>3</sup>.

A magyar korpuszban a 2000-2005 közötti konferenciákat vizsgáljuk (megjegyzendő, hogy a magyarországi MANYE kongresszusok bizonyos szekciói képezték a kutatás tárgyát: alapvetően a *Szaknyelvi kommunikáció*, illetve bizonyos esetekben az *Interkulturális kommunikáció és/vagy Lexikográfia, lexikológia* szekciók, amennyiben szaknyelvi vizsgálatokra utaltak). Az intervallum kiválasztását az indokolja, hogy az a feltevésünk, hogy a kutatási trendek megváltoztak Magyarországon az elmúlt öt évben. A külföldi korpuszban 2005-ös adatokat elemzünk azzal a céllal, hogy bemutassuk a nemzetközi szaknyelv kutatási irányokat és összevessük a hazai helyzettel (a külföldi konferencia minden szekciója szaknyelvi kérdésekkel foglalkozott).

A vizsgálati módszer és elemzés alapjául azt a szociolingvisztikai elméletet fogadjuk el, hogy a nyelv nem csupán autonóm rendszer, hanem kognitív tényezők, társadalmi funkciók és használati szokások mind befolyásolhatják és korlátozhatják struktúráját.

### Elemzési sikok

A szaknyelv kutatás többféle elemzési módszert is alkalmaz. Az elméleti kutatások és a gyakorlati szükséglet felületének érintkezési problémáiból adódóan nagyfokú nyitottság és felvevőkészség, sokoldalú és rugalmas megközelítésmód, folyamatos megújulás és problémaérzékenység jellemzi (Ablonczyné, 2005).

A szaknyelv kutatások irányainak a bemutatásához az alábbi csoportosítást (Kurtán, 2003; Gotti, 2005) vesszük figyelembe:

- A szaknyelv fogalma
- Szakmaspecifikus besorolás

- Lexikológiai és terminológiai vizsgálatok
- Szöveg szintű kutatások - szakmai kommunikáció vizsgálata
- Szövegtípusok és műfajok szerinti elemzések
- Interkulturális aspektusok

### A szaknyelv fogalma

Jelenleg a legtöbb hazai és külföldi kutató egyetért abban, hogy a szaknyelv a szakmai kommunikáció megvalósításának egyik eszköze. A szaknyelvet nem szabad azonosítani csupán a terminológiával és a jelen kutatás bebizonyítja, hogy a szaknyelvet még számos nézőpontból is lehet és kell elemezni.

#### 1. táblázat

A szaknyelv értelmezésével és interdiszciplinaritásával foglalkozó tanulmányok

Hazai kutatások 2000-2005	Külföldi kutatások 2005
19	11

Néhány példa:

- *Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák.* (Ablonczyné Mihályka Lívía, 2002)
- *A szaknyelvek helyzetének alakulása* (Albertné Balázi Julianna, 2003)
- *Science, Criticism and History* (Salager-Meyer, Françoise, Venezuela)
- *Languages for Specific Purposes: an Introduction* (Seedhouse, Paul, UK)

### Szakmaspecifikus besorolás

A szakmák/tudományterületek szerinti besorolás szerint az eredmény nem meglepő. Mind Magyarországon, mind külföldön a legtöbb kutatás a tágan értelmezett gazdasági szaknyelvvvel foglalkozik. Az ok abban keresendő, hogy a kutatások különböző profilú felsőfokú intézményekhez kapcsolódnak, ahol a jövő munkavállalói szempontjából fontos a társadalmi-gazdasági igényeknek való oktatás. A 'gazdasági szaknyelv' gyűjtőfogalommá vált és olyan területeket is magában foglal, amelyek kutatására és oktatására a munkaerő-piaci elvárások megváltozása miatt szükség van. A jövő mérnökök, jogászok, orvosok képzésénél is olyan kompetenciák kialakítására van szükség, amelyek képessé teszik őket az önálló munkára és a saját ötleteik megvalósítására az adott társadalmi, gazdasági és jogi körülmények figyelembe vételével.

Megjegyezzük, hogy bizonyos kutatások szakma szerinti besorolása nem lehetséges (pl. a szaknyelvi vizsgák; a szaknyelvek története; EU csatlakozás nyelvi vetülete, stb.).

#### 2. táblázat

Szaknyelvi kutatások szakmák szerint

Szaknyelv	Hazai kutatások 2000-2005	Külföldi kutatások 2005
Egyházi	12	-
Gazdasági	94	101
Jogi	27	24
Katonai	6	8
Műszaki (mérnöktudomány)	18	3
Orvosi	39	18
Politikai	11	21
Sport	3	5
Természettudomány (biológia, kémia, matematika)	7	9
Egyéb (könyvtár, gyorsírás, pedagógia)	3	2

Néhány példa:

- *A latin és angol orvosi nyelv* (Bíró András, 2000)
- *Katonai szaknyelvvoktatás távoktatással* (Kádas Géza, 2001)
- *Gazdasági szaknyelv intézménynél és vállalatnál* (Garai Anna, 2002)
- *Az egyházi szaknyelv kultúrákövetítő funkciója* (Ábrahám Károlyné, 2003)
- *A jogi diskurzus néhány jellemzőjéről* (Dobos Csilla, 2004)

- *Politikai diskurzusok direktív és komisszív beszédaktusai* (Mihalovics Árpád, 2005)
- *Reformulations in NN-NNS Doctor Patient Interactions in Italian* (Biazzì Michela, Italy)
- *Anbiguity in Legal Interpretation* (Charnock, Ross, France)
- *Evaluating the Economic Situations* (Katanajaki, Heli, Finland)
- *The Conceptual Model of Specialized Discourse in Physics* (Manerko, Larissa, Russia)

## **Lexikológiai, lexikográfiai és terminológiai vizsgálatok**

Jónéhány kutatás a terminológia tanulmányozásával foglalkozik és feltárja a 90-es évekig kevésbé tanulmányozott területeket, amelyek az EU bővítésével kapcsolatos szaknyelvi jelenségek elemzését veszi a középpontba. A kutatási téma aktualitását jelzi, hogy 2002-től önálló szekcióként szerepel a magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszusokon is, illetve a 2005-ös miskolci kongresszus egyik nagy érdeklődést kiváltó kerekasztal-beszélgetése is a téma hazai helyzetét elemezte, amelynek következményeként megalakult a *Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa*. Az elemzett bergamoi konferencia nemcsak külön szekciót szentelt a témának, hanem egyik kerekasztal beszélgetés is a probléma sokrétű megvilágítását tűzte ki célul (*Approaches to Terminological Studies*).

A konferencia-előadások elemzésével kapott eredmények meggyőztek bennünket arról, hogy a világon mindenütt sokrétű, terminológával kapcsolatos tevékenység folyik. A terminológiai kutatások szorosan kapcsolódnak természetesen a szakfordítással kapcsolatos elemzésekhez, s kiemelkedőnek számít az új technológiák alkalmazása ezen a kutatási területen. Jelentősen megnőtt a szakszótárak iránti igény és ennek megfelelően sok előadás ezek bemutatását tűzte ki célul.

3. táblázat

Lexikológiai, lexikográfiai és terminológiai kutatások

Kutatási téma	Hazai kutatások 2000-2005	Külföldi kutatások 2005
Szakszókincs	13	11
Szótár	10	-
EU terminológia	8	3
Neologizmusok	7	4
Kontrasztív elemzések	7	5
Korpusz	6	7
Terminológia + számítógép	9	5

Néhány példa:

- *Számítógéppel támogatott szakfordítás és terminológia* (Kis Ádám, 2002)
- *Szakmai eredetű szócikkek tartalmának vizsgálata értelmező szótárakban* (Fóris Ágota, 2004)
- *A terminológiai diszciplína története* (Hubainé Oláh Ágnes, 2005)
- *Terminology Theory and Globalization* (Wright, Sue Ellen, USA)
- *The Swedish Legal Lexicon* (Landquist, Hans, Sweden)
- *Corpora and Terminologia: Applicazioni pratiche*. (Ralli, Natascha, Italy)

## **Szövegszintű kutatások - szakmai kommunikáció vizsgálata**

A szakszövegek kutatásánál egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a szövegszintű kutatások. A magyarázat egyszerű: a szociolingvisztikai és a pragmatikai aspektusok figyelembe nem vétele nem tenné lehetővé a komplex szakszöveg-elemzést. Kialakulóban van egy tudományág, a szaknyelvi pragmatika. A szaknyelvi pragmatika segítségével több érdekes felfedezést lehet tenni. A megfelelő szakmai ismeret és nyelvtudás nem elegendő a sikeres szaknyelvi kommunikációhoz. A kommunikációsórán nemcsak az ismeretátadás fontos, hanem az is, hogy egyúttal társas cselekedet hajtunk végre. Mindig jelen van valamilyen szándék, ami a beszélőt jellemzi, amikor egy bizonyos lokúciós aktust, azaz adott szótári jelentéssel és referenciával bíró megnyilatkozást produkál (Dobos, 2005). A szaknyelv és a társadalmi-gazdasági élet kölcsönhatásának elemzésekor figyelembe kell venni, hogy az adott diskurzusközösségnek milyen a nyelvi repertoárja, milyen a jel és a jelhasználók közötti viszony, milyen kontextusban történik a közlés.

Az elemzett előadás-absztraktumok alapján megállapíthatjuk, hogy a szaknyelv szociolingvisztikai megközelítése inkább a gazdasági szaknyelvet vizsgáló kutatásokra jellemző, míg a pragmatika a jogi, politikai-diplomáciai és orvosi szaknyelv kutatása közben kerül előtérbe. Véleményünk szerint a

pragmatikai vizsgálatoknak ki kell terjedni a jövőben a gazdasági szaknyelvi kutatásokra is, hiszen egyértelmű, hogy szerepe meghatározó például az üzleti kommunikációban.

Néhány példa:

- *Pragmatikai implikációk az orvosi szaknyelvi kommunikációban* (Kókai Sándorné, 2003)
- *Mitterand beszédeinek összehasonlító pragmatikai szempontú elemzése* (Szabolcsi Zsuzsanna, 2004)
- *"This is an Attractive Argument, but ...": Argumentative Conflicts as an Interpretive Key to the Discourse of Judges* (Mazzi, Davide, Italy)
- *The Pragmatic Function of Figurative Language* (Bowker, Janet, Italy)

### **Szövegtípusok és műfajok szerinti elemzések**

Az idegen nyelven zajló tudományos és szakmai kommunikáció vizsgálatában az elmúlt években előtérbe került a műfaj fogalma és a műfajelemzés, mint kutatási módszer. A műfajelemzés lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvi megnyilvánulásokat tágabb kontextusba helyezve, több tényező figyelembevételével vizsgáljuk. Fontos különbséget tennünk a műfajok és a szövegtípusok között. Egy-egy műfajon belül több szövegtípus is lehet. A műfaj az üzenet feladójának kommunikációs szándékaihoz köthető külső kritériumok alapján határozható meg, míg a szövegtípusok a műfajon belüli jellemzői alapján jól elválaszthatók egymástól (Kurtán 2003: 66).

Néhány példa:

- *Rövid jelentések különböző szakterületeken* (Tompos Anikó, 2001)
- *Adás, előadás vagy eladás? Angol nyelvű orvostudományi kongresszusok előadásainak diskurzusa* (Rébék-Nagy Gábor, 2005)
- *Textual and Genre Analysis of Business and Legal Discourse* (Lung, Jane, China)
- *Addressing Tourists: Genre Analysis of the Specialized Discourse* (Edwards, Patricia, Spain)

### **Interkulturális aspektusok**

A magyar konferenciák szekció-szervezési gyakorlatában az *interkulturális kommunikációt* érintő kutatások általában külön szekcióba szerveződnek, de véleményünk szerint (amit a bergami konferencia egyik szekciója is alátámasztott: *Cultural Aspects of Specialized Communication*) a tágan értelmezett gazdasági szaknyelv kutatásának fontos része a kulturális aspektusból végzett nyelvhasználati vizsgálat.

Néhány példa:

- *Interkulturalitás és szakmai kommunikáció* (Borgulya Istvánné, 2002)
- *A svéd üzleti tárgyalások jellemző vonásai* (Dévényi Márta, 2003)
- *Bei uns is das so - Darstellung Kulturellen Zugehörigkeit als Verhandlungsstrategie* (Eschenbach, Jutta, Norway)
- *The Concept of Achievement as a Cultural Dimension of ESP* (Quattous, Kathem, Jordan)

### **További szempontok az elemzéshez** (amelyek a jelen tanulmányból kimaradtak)

Az összeállított korpuszt további vizsgálódásokhoz is felhasználhatjuk. Nem esett szó a szakfordítással foglalkozó kutatásokról, a szaknyelv és a multimédia kapcsolatáról, a szaknyelvi vizsgákról és nem utolsósorban a nyelvpedagógiával foglalkozó szaknyelvi kutatásokról. Bármelyik csoportba tartozó kutatás külön tanulmányt érdemelne különös tekintettel a *szaknyelvek és oktatásuk* kérdéskörbe tartozó kutatásokra.

Az alkalmazott nyelvészet fontos területe nemcsak a szaknyelvkutatás, hanem a szaknyelvkutatás is. Bizonyított tény, hogy a szaknyelvi kutatásokat figyelembe kell venni a szaknyelvi kurzusok tervezésénél. A gazdaság teljesítőképessége, életszínvonalunk alakulása, mindennapi közérzetünk múlik azon, hogy a jövőző munkavállalók mennyire lesznek képesek közvetlenül megérteni a körülöttük lévő és a távolabbi szakmai közeget és megértetni magukat külföldi partnereikkel.

### **Összegzés**

Jelen tanulmány az elmúlt évek alkalmazott nyelvészeti konferenciáin elhangzott szaknyelvekkel kapcsolatos előadások elemzése alapján a szaknyelvkutatási tendenciák bemutatását tűzte ki célul. A hazai kutatásokat összehasonlította - egy jelentősnek tartott külföldi konferencia előadásai alapján - a nemzetközi gyakorlatban tapasztalható kutatási irányokkal. Az elemzési szempontok részben önkényesek voltak és a rövid terjedelem nem adott lehetőséget az alapos vizsgálódásra. Mindazonáltal

úgy tartjuk, hogy a hazai kutatások korrelálnak a nemzetközi trenddel és a többnyire felsőoktatási intézményekben oktató-kutatók sokirányú vizsgálatokat végeznek és figyelmük egyre inkább a szövegnyelvészet, a funkcionális szöveggrammatika, a szövegsemantika, a szociolingvisztika, a terminográfia valamint a pragmatika felé fordul.

### Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2002): A gazdasági szaknyelv sajátosságai. In: Földes, Cs. (szerk.): *MMI. Annuum tempus linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis*. MTA-VEAB: Veszprém. 3-11
- Ablonczyné Mihályka, L. (2005): Gazdaság és nyelv kapcsolata, avagy a gazdasági szaknyelvi kommunikáció jelene és jövője. In: Solt, K. et al. (szerk.) *Ünnepi dolgozatok*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 61-68
- Dobos Cs. (2005): Szaknyelvi pragmatika. In: Dobos Cs.- Kis Á. et al. (szerk.) (2005): "*Mindent fordítunk és mindenki fordít*". *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szak Kiadó: Bicske. 229-235
- Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Gotti, M. (2005): *Themes of the Conference*.  
<http://dinamico.unibg.it/cerlis/page.aspx=99><sup>4</sup>

### Jegyzetek

- X. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2000. április 18-20. Székesfehérvár: *A nyelv szerepe az információ társadalomban*.
- XI. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2001. április 17-19. Pécs: *A nyelv nevelő szerepe*.
- XII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2002. március 27-29. Szeged: *Nyelvek és kultúrák találkozása*
- XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2003. április 14-16. Győr. *A többnyelvű Európa*.
- XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2004. április 5-7. Nyíregyháza: *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*.
- XV. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 2005. április 7-9. Miskolc: *A világ nyelvei és a nyelvek világa*.

<sup>2</sup> The 15<sup>th</sup> European Symposium on Language for Special Purposes. 29<sup>th</sup> August-2<sup>nd</sup> September 2005. University of Bergamo (Italy): *New Trends on Specialized Discourse*

<sup>3</sup> 260 összefoglaló - Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusok (2000-2005)  
196 összefoglaló - CERLIS konferencia (2005)



Bajzát Tünde  
Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

## Szaknyelv- és nyelvoktatás a Föld körül

*Globalizálódó világunk, a bolognai folyamat oktatásbeli változásai és az EU csatlakozással járó változás sorozatainak következményeként szükséges, hogy más országok felsőoktatási intézményeinek nyelv- és szaknyelvoktatási moduljait megismerjük. Kutatásom fő célkitűzése az, hogy bemutassam az európai felsőoktatásban milyen általános- és szaknyelvoktatási modellek találhatók és ezek hogyan hangolhatók össze a magyar felsőoktatással.*

*Kérdőíves kutatásomban azt vizsgálom, hogy a külföldi egyetemeken és főiskolákon, mely idegen nyelveket oktatják, milyen óraszámban és követelményrendszer szerint; mely karokon folyik szaknyelvoktatás, mely nyelveken, milyen óraszámban, milyen követelményrendszer szerint és tanrend alapján. Vizsgálóddásom ezen eredményeit mutatja be tanulmányom, amelyet az Oktatási Minisztérium idegennyelv-tanulási és a Magyar Ösztöndíj Bizottság pályázóinak eredményeivel hasonlítok össze. A kapott eredmények alapján javaslatokat teszek arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi nyelv- és szaknyelvoktatásban azért, hogy a felsőoktatásban tanulók a külföldön elvárt igényeknek – az egyetemek közötti átjárás érdekében – jobban megfeleljenek.*

### Bevezetés

#### A kutatás célja

A 2004 tavaszán elkezdett kutatás célja, hogy ismereteket kapjunk az általános- és szaknyelv tudás piaci igényeiről és a végzett hallgatók nyelvi és kulturális helytállásáról a kapott nyelvtudás alapján, a munkahelyen és külföldön egyaránt. A kutatás célja az, hogy megállapításra kerüljenek az igények és az oktatás hasonlóságai és különbözőségei. A kapott eredmények alapján megállapításokat, következtetéseket és javaslatokat tehetünk arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi idegen nyelv- és szaknyelvoktatásban azért, hogy az idegen nyelvet és szaknyelvet tanulók nyelvi és kulturális kompetenciái jobban megfeleljenek a vállalati elvárásoknak.

Jelen tanulmány a kutatás azon részeredményeit ismerteti, amely a külföldi felsőoktatás általános- és szaknyelvoktatási modelljeit mutatja be és összehasonlítja a kutatás ezen eredményeit az Oktatási Minisztérium idegennyelv-tanulási és a Magyar Ösztöndíj Bizottság pályázóinak eredményeivel.

#### A kutatás módszere

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 használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják.” (Kurtán, 2001: 70)

#### A Közös Európai Referenciakeret előírja:

„Európa gazdag nyelvi és kulturális öröksége értékes közös erőforrásunk, amelyet védeni és fejleszteni kell, és jelentős erőfeszítésekre van szükség az oktatás terén ahhoz, hogy ezt a sokszínűséget kommunikációs korlát helyett a közös gyarapodás és a megértés forrásává változtassuk.

Csakis az Európában használatos élő nyelvek jobb megismerése teszi lehetővé a különböző anyanyelvű európaiak közötti kommunikáció és interakció erősödését az európai mobilitás, a kölcsönös megértés és együttműködés előmozdítása, illetve az előítéletek és a diszkrimináció megszüntetése érdekében.

A tagállamok nyelvpolitikájuk kialakításakor európai viszonylatban nagyobb összhangot érhetnek el folyamatos együttműködéssel és nemzeti nyelvpolitikájuk összehangolásával.” (KER, 2002: 2-3)

A tanulmány következtetései empirikus felmérések sorozatának eredményei, melyeket a külföldi egyetemek oktatói és kutatói által kitöltött angol nyelvű kérdőíveken alapulnak. Továbbá, Internetes honlapokon keresztüli tájékozódás.

Az angol nyelvű kérdőívekben található zárt kérdés, félig zárt kérdés és szabad válasz. A kérdőív legfőbb szempontjai: az oktatott idegen nyelvek, óraszámai és félévei száma; nyelvvizsga követelmények; a nyelvvizsgák felépítései; az oktatott szaknyelvek fajtái, óraszámai és félévei száma; a szaknyelvoktatás céljai és oktatásának szempontjai.

#### A kutatási minta

A vizsgálatba bevont 200 külföldi oktatóból és kutatóból 50 fő töltötte ki a kérdőívet. Az oktatók és kutatók a következő országok egyetemlein tanítanak: Belgium, Dánia, Finnország, Horvátország,

Lengyelország, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Spanyolország, Svájc, Svédország és Szlovénia.

### Az eredmények értékelése

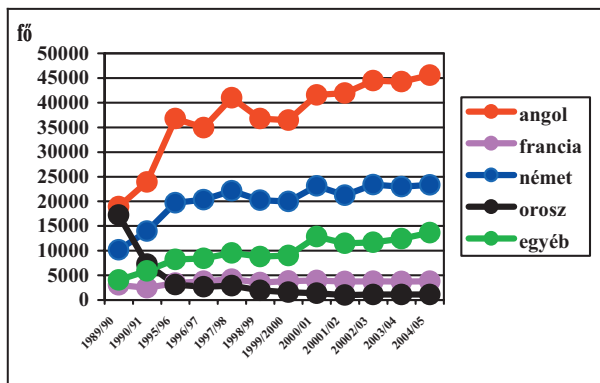
Az eredményeket öt alfejezetben mutatja be a jelen tanulmány. Elsőként az Oktatási Minisztérium magyarországi idegennyelv-tanulásra vonatkozó adatait. A második fejezet ismerteti a Magyar Ösztöndíj Bizottság pályázóinak eredményeit. Ezt követi az idegen nyelvtanítás külföldi modelljeinek bemutatása, majd a külföldi felsőoktatás szaknyelvtanítási modelljeit ismerteti a negyedik fejezet. Végezetül a fejezet végén a kapott eredményekre támaszkodva javaslatot tesz a változtatás lehetséges módjára a magyar felsőoktatásban.

### Idegennyelv-oktatás a magyarországi felsőoktatási intézményekben

Az 1. ábra bemutatja az Oktatási Minisztérium magyarországi idegennyelv-tanulásra vonatkozó adatait az 1989-91 és az 1995-2005-ös tanévekre vonatkozó időszakokban (Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2004/2005). A diagramon látható, hogyan növekedett egyre nagyobb ütemben az angolt, mint idegen nyelvet tanulók száma és ugyanarról a szintről indulva hogyan csökkent le drasztikus mértékben az orosz nyelvet választóké. Tovább, az ábrán megfigyelhető a német, a francia és egyéb nyelvek iránti tanulási érdeklődés egyre növekedő mértéke.

1. ábra

Idegennyelv-oktatás a felsőoktatási intézményekben nappali tagozaton



### Magyar ösztöndíjasok

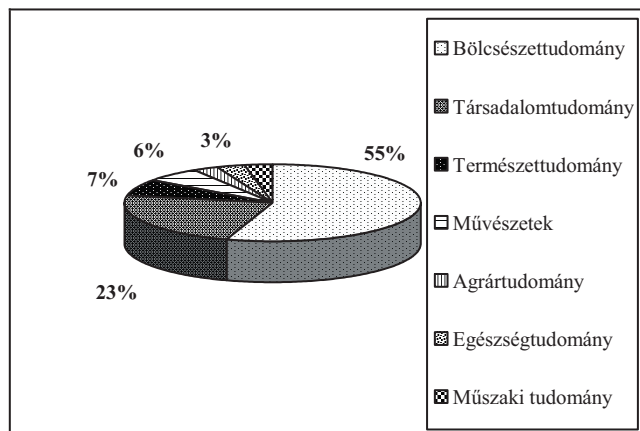
A Magyar Ösztöndíj Bizottság kimutatása alapján a 2005-ös évre, külföldi ösztöndíjra összesen 1393 fő jelentkezett, akiknek a 48%-a, azaz 669 fő hosszú kutatói illetve tanulmányútra jelentkezett, 51%-os sikerrel, azaz 341 fő szerepelt a nyertes pályázók névsorában. Rövid tanulmányútra a jelentkezők 4%-a, azaz 53 fő pályázott 62%-os eséllyel. Nyári egyetemre pályáztak a legtöbben, 671-en, melyből 320 fő, azaz a jelentkezők 48%-a pályázott sikerrel. (Kimutatás az államközi ösztöndíjra pályázókról ösztöndíj-típusonként (2005)).

A jelentkezők közül a 2. ábrán megfigyelhető, hogy a pályázók több mint fele (55%) a bölcsészettudomány területéről pályázott, közel harmaduk (23%) pedig a társadalomtudomány területéről, a más tudományterületről pályázók száma, pedig elenyésző az előzőekhez viszonyítva.



2. ábra

A pályázók szakterületenkénti megoszlása



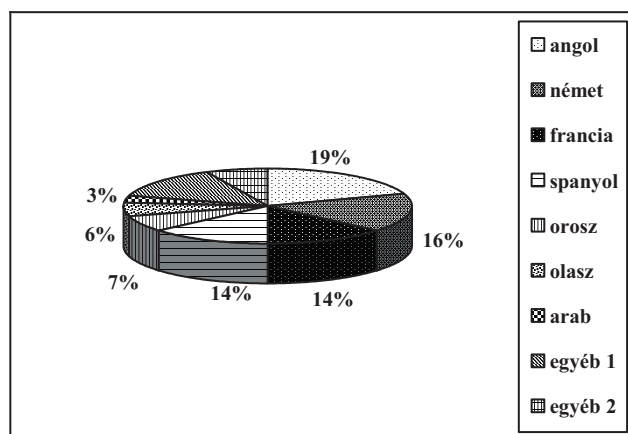
Az ösztöndíjra jelentkezők a következő országokat pályázták meg: Ausztria, Belgium, Bulgária, Ciprus, Csehország, Dánia, Egyiptom, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Horvátország, India, Írország, Izland, Izrael, Kína, Kuvait, Lengyelország, Litvánia, Luxemburg, Mexikó, Mongólia, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szíria, Szlovákia, Szlovénia, Törökország, Tunézia, Ukrajna és Vietnam.

### Nyelvoktatás a külföldi felsőoktatásban

A 3. ábráról leolvasható, hogy a külföldi felsőoktatásban, a vizsgálatban részt vett oktatók és kutatók válasza alapján az angol nyelvet oktatják a legnagyobb számban, a kereslet az iránt a legnagyobb mértékű. Az angol nyelvet szorosan követi a német, a francia és a spanyol nyelvek csökkenő sorrendben. Ahogy az ábrán is megfigyelhető, még tizenhat nyelv következik a sorban, csökkenő mértékben.

3. ábra

Milyen nyelveket oktatnak a külföldi felsőoktatásban?



Egyéb 1 (2%): finn, görög, japán, kínai, portugál, svéd.

Egyéb 2 (1%): holland, horvát, lengyel, magyar, szlovén, szerb, ukrán.

Az idegen nyelvoktatás heti átlagértéke 15 óra, amely heti 1 és 22 óra között van. A szemeszterek számát tekintve a nyelvoktatás átlagosan 3 szemeszteren keresztül tart, a válaszok 1 és 10 szemeszter között helyezkedtek el.

A követelményrendszer a külföldi felsőoktatásban állami vagy egyetemi nyelvvizsga megléte a diplomához, azonban Finnországban és Norvégiában 2 idegen nyelvből is szükséges nyelvvizsgázni.

A nyelvvizsga írásbeli és szóbeli részekből áll, melyek mérik az írás-, olvasás-, beszéd-, hallásértés-, közvetítői (tolmácsolás és fordítás) készségeket, a kiejtést, a kulturális ismereteket. Feladatai közé tartoznak: a nyelvtani teszt; szöveg kiegészítéssel feladat; a fordítás; a szövegértés; a szókincset mérő feladat; az esszé-, fogalmazás- és levélírás; a szituációs feladat; az interjú; előadás készítése és megtartása; tolmácsolási feladat.

### **Szaknyelvoktatás a külföldi felsőoktatásban**

A külföldi felsőoktatásban a megkérdezettek válasza alapján a szaknyelvoktatás céljai a szaknyelvi szókincs elsajátíttatása, a szövegértés fejlesztése (írás-, és beszéd-készség egyaránt); a szakszövegelemzés elsajátíttatása; előadás készítése és megtartása; projekt munkában való részvétel és projekt beszámoló; a prezentációs készségek fejlesztése; a hivatalos vagy szakmai levél, jelentés, beszámoló írása; önéletrajz írása; a munkainterjúra való felkészítés.

A szaknyelvoktatás kialakításánál a külföldi intézmények figyelembe vették a nemzeti tanterv és a Közös Európai Referenciakeret előírásait; az Európai Unió hasonló intézményeinek oktatását, céljait és követelményrendszerét. Továbbá szükségletelemzést végeztek és felmérték a diákok szükségleteit és a vállalati/üzleti igényeket és elvárásokat egyaránt. Ezen kívül szakszövegelemzést is végeztek a megfelelő tananyag összeállítása érdekében és a szaktanárokkal együttműködve, alakították ki a tanmenetet.

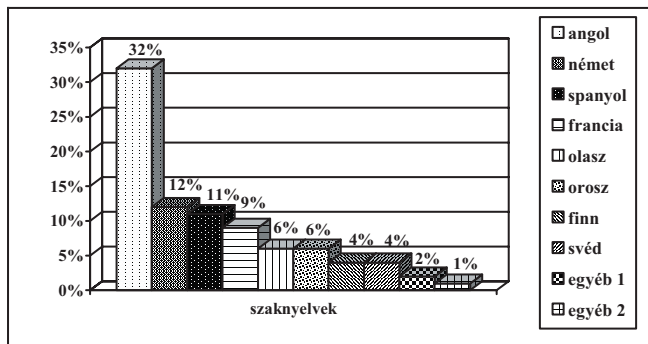
A külföldi felsőoktatásban a következő Karokon folyik szaknyelvoktatás: Bölcsészettudomány, Tolmács-fordító, Pszichológia, Műszaki tudomány, Informatika, Mérnöki képzés, Matematika, Erdészet, Jogtudomány, Egészségügy, Természettudomány, Biológia, Közgazdaságtan, Interkulturális kommunikáció, Üzleti kommunikáció, Közlekedés, Tengerészet és Turizmus.

A 4. ábrán látható, hogy a külföldi felsőoktatásban a szaknyelvoktatás harmada angol nyelven történik, és megfigyelhető az is, hogy az angol nyelvet a sorban követő tizenhét nyelv milyen nagymértékben lemarad az első helyen szereplő angol mögött. Összehasonlítva az általános idegen nyelvoktatással (3. ábra), ahol szintén az angol nyelv vezető szerepe rajzolódott ki, jelentős különbség tapasztalható az arányokban, mert a szaknyelvoktatás területén az angol nyelv még kiemeltebb szerepet kap a többi idegen nyelvhez képest.

A szaknyelvoktatás heti átlagértéke 4 óra, amely heti 1 és 16 óra között van. A szemeszterek számát tekintve a szaknyelvoktatás átlagosan 3 szemeszteren keresztül tart, a válaszok 1 és 10 szemeszter között helyezkedtek el.

4. ábra

Mely nyelveken folyik szaknyelvoktatás a külföldi felsőoktatásban?



Egyéb 1: arab, görög, holland, japán, kínai, portugál.

Egyéb 2: francia, horvát, magyar, szerb.

### **Tanulások a magyar felsőoktatás számára**

Az előzőekben bemutatott eredmények alapján a magyar felsőoktatásban az általános idegen nyelvoktatást több nyelven, magasabb óraszámban és magasabb követelményrendszer szerint javasolt végezni. A szaknyelvoktatást több tudományterületre való kiterjesztése lenne tanácsos és kiemelt szerepet a bölcsészettudomány-területe, érdemelné. Továbbá, a szaknyelvoktatást magasabb óraszámban, magasabb követelményekkel és az angol nyelven való szaknyelvoktatás nagyobb hangsúlyával tanácsos oktatni. Végezetül, az interkulturális kommunikáció kiemelt oktatása javasolt minden Karon.

### **Összefoglalás**

A tanulmány bemutatta az Oktatási Minisztérium idegennyelv-tanulási és a Magyar Ösztöndíj Bizottság pályázóinak eredményeit. Ezt követően ismertette a külföldi felsőoktatási intézmények oktatóinak és kutatóinak válaszaiból született eredményeket az idegen nyelv és szaknyelvoktatás területén a külföldi felsőoktatásban. Végezetül, a kapott eredmények alapján a tanulmány javaslatokat tett arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi felsőoktatásban azért, hogy a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciái jobban megfeleljenek a globalizálódó interkulturális világ kihívásainak.

Az empirikus kutatás további eredményeinek tárgyalása és elemzése meghaladja e tanulmány kereteit.

### **Hivatkozások**

*Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2004/2005.* Oktatási Minisztérium

<http://www.om.hu/main.php?folderID=539>

*Kimutatás az államközi ösztöndíjra pályázókról ösztön-díjtípusonként* (2005): Magyar Ösztöndíj Bizottság.

<http://www.scholarship.hu/static/palyazatok/statisztika>

Közös Európai Referenciakeret (2002). Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya: Strasbourg

Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest



Kassainé Tar Ildikó  
Debreceni Egyetem  
Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

## Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése

*A cikk megírásának aktualitását azok a változó – főként piaci szemléletű változások és a globalizáció adják, melyek gyökeres átalakulást okoznak az oktatásban, ezen belül a felsőoktatásban és a (szak)nyelvtanításban. A cikk rövid áttekintést nyújt a magyar oktatási rendszer hagyományairól európai összehasonlításban, a történelem által létrehozott speciális helyzetről és az ebből adódó lényegi feladatokról. Különös figyelmet szentel a (tanári) segítő foglalkozás lehetőségeinek kihasználására, érett személyiségű, kreatív és kritikus szemléletű hallgatók kinevelése céljából.*

Napjaink gyorsan átalakuló, globalizálódó viszonyai nehéz feladatok elé állítják a bolognai rendszerbe illeszkedni kívánó magyar felsőoktatást. Ezekben a nehéz időkben az egyetemek és főiskolák nyelvtanítása úgy lehet életképes, ha integrálódik a felsőoktatás tanrendjébe, interdiszciplináris kapcsolatba kerül más tanszékekkel, s valós lehetőséget kínál az egyetem hallgatóinak, Ph.D. hallgatóinak és oktatóinak külföldi diákok magyarországi angol nyelvű oktatására is, mellyel szinte „nemzetközivé” válhat. (Wiwczaroski–Silye–K.Tar, 2005).

E folyamat úgy lehet igazán sikeres és eredményes, ha a (nyelv)tanár, miközben tantárgyának méltó helyet próbál biztosítani az egyetem alaptantervében, személyiségével és magatartásával méltó példát ad hallgatói számára, s e „modellértékű” tanárszemélyiségek nem csak a tananyagot oktatják, hanem feladatuknak tartják a hallgató érett személyiségének, kreativitásának, problémamegoldó képességének alakítását is. (Wiwczaroski, 2005). E téren számos javítanivaló akad. Hazai oktatási intézményeinkben elterjedt a lexikális anyag magoltatása, sokszor hiányzik az összefüggések keresése, a kreatív rálátás kialakítása; a hallgatók-tanárok viszonya pedig hierarchikusan alá-fölé rendelt, nem igazán segített-segítő viszony. Jelen tanulmány ennek okait keresi, az elvégzett felméréssel a jelenleg jellemző tanár-diák – nyelvtanár-diák viszonyt kívánja bemutatni, kitér a nyelvtanárok speciális lehetőségeire és a kínálgató megoldásokra.

A magyar pedagógia és oktatás a kezdetektől, a keresztény magyar állam megalapításától fogva klasszikus európai értékeket hordozott. A hazánkban kiművelt fiatalok évszázadokon keresztül megállták a helyüket a világ minden táján, a magyar felfedezők, Nobel-díjas tudósok méltán híresek világszerte (Hunyadi, 2004).

Ez a pozitív folyamat Magyarországon kb. az első világháborút követően, még pontosabban 1848 körül szakadt meg radikálisan, főleg a hosszú évtizedekre ránk kényszerített, nemzetidegen gondolkodás és a politikai változások eredményeképpen. A diktatúrák gyakorlatának megfelelően egységesítették a közoktatást, hogy a rendszer átlátható és ellenőrizhető legyen. Sztálin még a harmincas években felszámolt minden reformpedagógiai kutatást, a pedológia és a pszichológia burzsoá tudománynak számított (Sáska, 2004).

Kairov, az ötvenes évek Szovjetunióban és hazánkban is kötelező pedagógia könyvének szerzője pontokba szedte, milyennek kell a szocialista embernek lennie. (Vekerdy, 2002) Ezek az évek kiölték a tanárok és a diákok kezdeményező készségét, szabad akaratnyilvánítási kedvét, az önállóságot, a kreatív megoldásokat. Torzulást eredményeztek a legfontosabban, a tanár-diák viszonyban is, hiszen követelménnyé vált a tekintélyelv, az „egységesítés”, az egyéni különbségek, egyéni ritmus figyelmen kívül hagyása, az uniformizálás (Berne, 1984). Sok tanár erejét felemésztették ezek a kényszerek, bár mindig is akadtak legendás pedagógusegységiségek. Ma is látható-tapasztalható, hogy a drákói szigorral és nem kedvvel, szeretettel végzett, nem diák-központú tanítás kiegészíti a pedagógust, aki belefásul a feleslegesen cipelt fegyelmelés és az uniformizálás felesleges terhébe, s tanítani sem marad energiája (Maslach, 2001). A pedagógus szakmára hosszú idő óta jellemző a kontraszelekció: a pálya presztízse fokozatosan csökken, a kiemelkedő egyéniségek távozni kényszerülnek, s az újakezdeni nem tudó, megfáradt, kedvetlen pedagógusok maradnak az oktatásban (Sáska, 2002). Aki pedig motivált, kellő empátiával és hivatástudattal rendelkezik, nem adja fel a küzdelmet a megélhetéssel és meg nem becsültséggel folytatott harcban, az ördögi körbe kerül: vagy saját és családja anyagi érdekeit helyezi előtérbe és elmegy valamilyen jól fizetett állásba, vagy élvezzi munkáját, és csak fényképről nézi azokat a tájakat, ahol tehetős tanítványai töltik a vakációjukat....

A fentebb említett okok miatt Magyarországot késve (bő negyven év múlva) érte el az a társadalmi-politikai változások által beindított folyamat (a demokrácia kialakulása), mely Európá

országában már jóval hamarabb teret nyert. Ez a folyamat napjainkban kettős hatást eredményez: az oktatás egyrészt tömegessé válik (egyre többen juthatnak be az oktatás rendszerébe, egyre szegényebb rétegek számára is elérhetővé válik az iskolázottság megszerzése), másfelől egyre nagyobb teret kap az individuális fejlődés eltérő ütemének felismerése, ennek fontossága, mindezek elfogadása. Ez a folyamat (szerencsére, de még nem kellő mértékben) éppen az uniformizálás ellen hat, bár sok pedagógus még mindig úgy vélekedik, hogy a gyerek/hallgató egyéni ritmusához való rugalmas alkalmazkodás fásasztó és megterhelő (rá nézve). (Pedig, ahogy ezt többek között Popper Péter is megjegyzi az Öröm, boldogság, harmónia c. könyv utolsó fejezetében, a segítő szakmáknál egyedül a személyközpontú foglalkozás ment meg a kiégéstől. A diáknak meg éppen erre lenne szüksége). (Bagdy– Draubner–Popper, 2005).

Az egyre inkább eluralkodó piacközpontú szemlélettel együtt jár a verseny és választási lehetőség (a mindenkori demokrácia egyik alapvető tétele), a minőségbiztosítás és a manager szemléletű vezetés. Ilyen körülmények közepette az oktatási intézmények feladata a túlélés (a „vevők” kiszolgálása), a fokozott hatékonyság (effektív anyagi-szellemi erőforrás kihasználás), a fenntarthatóság: személyes és társadalmi kutatás, szolgáltatás és oktatás integrációja. Ide tartozik a túlélés egyik eszközeként a *pedagógiai transzformáció* az egyetemi közösségen belül: a tanár/diák viselkedés, magatartás kutatása és fejlesztése, a nyugati kultúrában már polgárjogot nyert Rogers-i személyközpontú eszmék alapján. Különösképpen fontos ez olyan időkben, amikor az előbb említett változások miatt kevésbé stabilak a tanári állások (is), a feladatkörök egyre bővülnek, kevesebb az előre látható és kiszámítható biztos pont a gazdaságban, a társadalomban és a munkahelyen egyaránt.

Az oktatás feladata napjainkban látszólag ellentmondásos: változó, ingtag időkben stabil értékek közvetítése, valamint a „személyiség kialakításának irányítása, a nehézségek, konfliktusok, bonyodalmak megoldásaihoz illeszkedő technikák, utak megmutatása, sok esetben személyes példán keresztül átadása (Szebedy, 2000). Célja pedig nem kevesebb, mint kritikus szemléletű, kreatív, önállóan gondolkodó, érett személyiségek nevelése az egyéni különbségek kiaknázásával, hiszen „Az oktatás a gazdasági és társadalmi fejlődés legfőbb eszköze” (World Bank, Priorities and Strategies for Education, 1995). A személyközpontúság elveit szem előtt tartva fontos nem az ellenkező végletbe esni és csak a diák szempontjait nézni, hanem kölcsönösségen alapuló, elfogadó, mindkét fél számára az érdektelenségtől, elidegenedéstől megvédő viszonyt kialakítani segítő és segített között! E cél elérése, elősegítése érdekében kívántam megvizsgálni az oktató-hallgató viszonyt elsősorban affektív szempontok szerint: hol állnak ezekhez a célkitűzésekhez képest ma Magyarországon egy átlagos felsőoktatási intézmény átlagos oktatói és hallgatói a segítő-segített viszony értékelése szempontjából? Megvan-e az alapvetően szükséges tiszteletteljes, segítő, vezető, felajánló-elfogadó stb. kapcsolat, melyre egy magas szintű, a társadalmi fejlődés által igényelt szakképzést és személyiségfejlesztést építeni lehet?

A kiindulópont meghatározásának első lépéseként kérdőívet állítottam össze a DE ATC MTK-AVK hallgatói számára: milyennek látják szaktantárgyakat és nyelveket oktató tanáraik órákon és azokon kívül tanúsított magatartását. (Azért a megkülönböztetés a nyelv – és nem nyelvtanárok között, mert a nyelvtanárok a nyelvtanítás jellegéből – társalgás, hétköznapi situációk, témák - adódóan közelebbi, közvetlenebb viszonyba kerülhetnek hallgatóikkal. A kérdőívek összeállításakor jelentős szerepet szántam az affektív tényezőknek. A kérdőíven az alábbi kérdések szerepeltek, melyeket 1-5-ig terjedő skálán kellett a hallgatóknak név nélkül, csupán nemük megjelölésével, nem feladatként, hanem kérésrem (pontosan elmondtam, mi a célom) kitölteniük. A hallgatók külön lapon értékelték a szakmai és a nyelvtanárokra vonatkozó kérdéseket.

## 1. táblázat

### Kérdőív

1. Tanári odafigyelés a diákok <i>egyéni</i> előrehaladására	1-2-3-4-5
2. Tanári segítségnyújtás szakmai téren	1-2-3-4-5
3. Tanári segítségnyújtás emberi problémák megoldásában	1-2-3-4-5
4. Tanári tiszteletteljes viselkedése	1-2-3-4-5
5. A hallgatók kimondatlan problémáinak „megérzése”	1-2-3-4-5
6. Megfelelő reagálás a csoport adott hangulatára	1-2-3-4-5
7. Plusz idő fordítása a hallgatókra	1-2-3-4-5
8. Használható gyakorlati ismeretek nyújtása konfliktusok kezelésében	1-2-3-4-5
9. Órai konfliktusok sikeres kezelése	1-2-3-4-5
10. Hallgatói szándék a tanárral való találkozásra 10 év múlva, beszámolni élete alakulásáról	1-2-3-4-5

Az alábbiakban csupán a felmérés alapvető következtetéseit ismertetem (a pontos számításokat és a kérdésekre adott válaszok részletes eredményeit a melléklet tartalmazza). Nyelvtanárokat és nem nyelvtanárokat összehasonlítva, a 200 fős diákpuláció esetében a nyelvtanárookra inkább jellemző volt a csoporthangulatra történő megfelelően reagálás, a konfliktusok megfelelő kezelése, a közvetlenebb kapcsolat, a segítségnyújtás kifejezettebb jellege. E mögött a „rezonancia” képessége rejlik, mely a jó empátiás készséggel rendelkező tanárok sajátossága. A nyelvtanároknál az emberi-szakmai segítség törődéssel párosulva azt eredményezi, hogy visszajárnak a pedagógushoz a diákok. A nyelvtanárok esetében a szakmai és emberi segítségadás nem különül el élesen egymástól.

A nem-nyelvtanárok – tantárgyuk jellegéből, az oktatott órák számából és annak előadási formájából is fakadóan – kevésbé tudnak személyre szóló kapcsolatot létesíteni hallgatóikkal, megfelelően reagálni csoportjaik adott hangulatára, segítségnyújtás céljával megszólítani hallgatóikat, mindezt megfelelő tisztelettel.

Ha oktatási (nyelvtanítási) tevékenységünk céljaként kreatív, önállóan gondolkodó, érett személyiségek nevelését tűzzük ki, s a magyar oktatás rendszerében a magas szintű, széles látókörű képzéshez kívánunk visszatérni, tudatosan törekszünk „segítő” foglalkozásunk lehetőségeinek kiaknázására, konklúzióként a következőket vonhatjuk le.

A nyelvtanárok kedvezőbb eredményeit az indokolja, hogy a nyelvtanítás (ezen belül a kisebb létszámmal, motiváltabb, intelligensebb hallgatókkal pl. szakfordítókkal végzett munka) kivételes lehetőségeket ad a személyes hangvételtre, odafigyelésre. Ebből óriási felelősség is következik: a nyelvtanárnak és a nyelvtanításnak a nyelvileg magasan kvalifikált diplomások képzésén messze túl, nem csupán a globalizálódó világra és az interkulturális kommunikációra való felkészítés a feladata, hanem sokat tehet egy kapcsolatközpontú, a tekintélyvel elvető, segítő jellegű tanári magatartás kifejlesztéséért, mely tevékenységgel beleszövődhet a szaktanszékek munkájába nem csak nyelvi, de személyközpontú oktatás modell-szinten is.

Hogyan, milyen módszerekkel lehet e megdöbbentő feladatoknak eleget tenni? Természetesen szükséges hozzá nyitottság, befogadó készség, önkritika, ön-javító szándék és igény nem csupán a mostanában sokat emlegetett élethosszig tartó tanulásra, hanem hallgatóink iránt tanúsított odafigyelésünk élethosszig tartó fejlesztésére is. A tanárképzésben kapott pedagógiai-pszichológiai ismeretek nem elegendőek, s érdekes módon semmiféle pályaalakmassági teszt nincs, ami segítene a friss diplomásnak annak eldöntésében, van-e tudása, lelke, türelme, segítő szándéka ehhez a pályához. Napjainkban divatosak a különböző önismereti tréningek. Ezek jobbára csupán ismeret-csírákat adnak, melyek jobb esetben szárba szökkennek, de alapos tudást nem. Nincs más hátra, mint az önművelés rögzös, de érdekes útja, olyan szerzők műveiből, akik maguk is koruk nagy gondolkodói, mesterei, pedagógusai és sok esetben alkotóművészei voltak. Életük, tanításuk, eredményeik sajnos nem eléggé ismertek (pl. Rudolf Steiner, S.A. Neill, Carl Rogers vagy napjainkban Dörnyei Zoltán), pedig tanításaik ma is modernek és megszívlelendők. A hivatkozások listája tartalmazza e szerzők számomra fontos műveinek listáját is.

#### Hivatkozások

- Maslach, C. – Schaufeli, WB.– Leiter, MP. (2001.). Job burnout. In: Fiske, ST.– Schacter, DL.– Zahn-Waxler, C. (eds.): *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, p 397-422 .
- Bagdy, E. – Draubner, B. –Popper, P. (2005): *Öröm, boldogság, harmónia*. Saxum Kiadó: Budapest

- World Bank (1995): *Priorities and Strategies for Education*
- Buda Béla (1993): *Empátia, a beleélés lélektana*. Ego School Kiadó: Budapest
- Tringer László: *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület. (évszám nélkül)
- Buda Béla (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Aninula: Budapest
- Neil, A. S. (1960): *Summerhill A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerregy Kiadó
- Berne, E (1984) : *Emberi játszmák*. Gondolat: Budapest
- Frankl, V.E (1988: *...mégis mondj igent az életre!* Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ: Budapest
- Ranschburg, J. (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia* . Gondolat: Budapest
- Rogers, C.Carl (1961): *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston
- Halász–Lannert (2003): Jelentés a magyar közoktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*
- Hunyady Györgyné (2004): A magyar oktatás a kezdetektől. *Új Pedagógiai Szemle*
- Goleman, D.: (1995) *Érzelmi intelligencia*. Magyar Könyvklub: Budapest
- Korman, A. (1974) : *The psychology of motivation*. Prentice-Hall: New Jersey
- Kulcsár, Zs. (1999): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Pintér Gábor (2000): *Személyközpontú pszichoterápia*. In: Szőnyi, G.–Füredi, J. (szerk.): *Pszichoterápia*. Budapest: Medicina
- Lin Yutang, (2000): *Az élet sója*. Tericum: Budapest
- Faw, V. (1954): *Evaluation os student centered teaching*. Unpublished manuscript. Jacob, P.E.: Changing Values in College. Hazen Foundation: New Haven
- Dörnyei Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press: Cambridge
- Williams, M. –L. Burden, R. (2004): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge



## Mellékletek

Az alábbiakban a kapott adatok grafikus bemutatása és értékelése következik.

A Mann-Whitney teszt kimutatta, hogy a férfiak és a nők között nincs különbség a nyelvtanárok megítélésében, viszont a **nem nyelvtanárok esetében eltérnek a véleményeik az odafigyelés (1.) ( $p=0,082$ ) a tiszteletteljes viselkedés (4.) ( $p=0,098$ ) és a felajánlott szakmai segítség (2.) ( $p=0,004$ ) kérdés tekintetében 10%-os szignifikancia szinten.**

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Férfi	11,1	13	40,7	29,6	5,6
Nő	7,4	14,9	45,7	23,4	8,5

A férfiak és nők 40,7 - 45,7%-a szerint a nyelvtanárok olykor odafigyelnek a diákok előrehaladására, olykor nem. 29,6% - 23,4% -a szerint gyakran odafigyelnek az előrehaladásra.

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Férfi	13	25,9	35,2	24,1	1,9
Nő	12,8	39,4	36,2	9,6	2,1

A férfiak és a nők 35-36%-a szerint a nem nyelvtanárok olykor odafigyelnek a diákok előrehaladására, olykor nem, és 26-39%-a szerint ritkán figyelnek oda az előrehaladásra.

**Mindebből az következik, hogy a nem nyelvtanárookra inkább jellemző, hogy érdektelenek diákjaik előrehaladását illetően.**

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Férfi	3,7	5,6	18,5	48,1	24,1
Nő	0	2,1	25,5	33	39,4

A nyelvtanárok a férfiak 18-48-24%-a szerint olykor-olykor, gyakran vagy mindig tisztelettel bánnak a diákjaikkal, a nők 25-33-39%-a gondolja ugyanezt.

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Férfi	3,7	14,8	35,2	33,3	13
Nő	0	10,6	31,9	37,2	20,2

A nem nyelvtanárok esetében a férfiak 35-33-13%-a szerint olykor-olykor, gyakran vagy mindig tisztelettel bánnak a diákokkal, a nők 32-37-20%-a gondolja ugyanezt.

**Azaz a nem nyelvtanárok kevésbé bánnak tisztelettel a diákjaikkal, mint a nyelvtanárok.**

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Férfi	3,7	13	24,1	37	22
Nő	8,5	11,7	45,7	27,7	6,7

**A nők és férfiak megítélése különbözik: a nem nyelvtanárok által felajánlott szakmai segítségben eltérések mutatkoznak.**

Rangkorreláció elemzéssel vizsgálva a *megfelelően reagálás a csoport hangulatára* kérdésre adott válaszok egyáltalán nem korrelálnak a nyelvtanárok és a nem nyelvtanárok esetén, azaz ezen a téren jelentősen eltértek a hallgatók megítélései. A többi kérdés között is gyenge összefüggés adódott 0,4-0,5 közötti korrelációs értékek mellett.

Az alábbi táblázat összefoglalja az adatokat.

Megfelelő reagálás a csoport hangulatára

Tanár	Egyáltalán nem	Ritkán	Olykor igen-olykor nem	Gyakran	Mindig
Nyelv	3,4	10,1	35,8	31,8	18,9
Egyéb	5,4	16,2	50	24,3	4,1

## Kassainé Tar Ildikó

A nem nyelvtanárok kevésbé reagálnak kellőképpen a csoport hangulatára.

Kérdéstípus	Nem nyelvtanár	nyelvtanár	Mann-Whitney teszt
odafigyelés egyéni előrehaladásért	2,59	3,09	0,00
felajánlott szakmai segítség	3,30	3,46	0,125
felajánlott segítség emberi problémák megoldásában	2,06	2,38	0,35
tiszteletteljes viselkedés	3,56	4	0,00
megérik e a gondot	2,26	2,71	0,00
megfelelően reagálás a csoport hangulatára	3,05	3,53	0,00
szakít e plusz időt	2,90	3,09	0,104
mutatnak e használható ismereteket konfliktuskezelésre	2,72	2,99	0,022
sikeres konfliktusmegoldás	3,17	3,65	0,00
visszajárnak e	2,58	2,92	0,13

A Mann-Whitney próba szerint a legtöbb tényező mentén eltér a tanárok megítélése.

Mivel az összes tényező korrelált egymással, így van értelme az adathalmaz mögötti, összefüggéseket befolyásoló független faktorok keresésének. Az elemzések során ezek a befolyásoló hatások szintén eltértek, a nem nyelvtanárok esetén a diákok elégedettségét az alábbi látns tényezők határozzák meg:

	<b>Faktor</b>			
	1	2	3	4
K odafigyelés egyéni előrehaladásért	,650			
L felajánlott szakmai segítség	,520			
T Visszajárnak e	,491			
M felajánlott segítség emberi problémák megoldásában		,933		
O megérik e a gondot		,501		
S sikeres konfliktusmegoldás			,657	
N tiszteletteljes viselkedés			,436	
R mutatnak e használható ismereteket konfliktuskezelésre			,421	
Qszakít e plusz időt			,372	
P megfelelően reagálás a csoport hangulatára				,922

A nem nyelvtanárok esetében kimutattam már, hogy nem megfelelően reagálnak a csoport hangulatra, következésképpen ez egy külön tényező elégedettségükben. A 3. faktor a konfliktuskezelés faktora. A tiszteletteljes viselkedés és a több idő szakítása a diákokra a nem nyelvtanároknál a konfliktuskezelés egy eszköze lehet. A 2. faktort egyfajta empátia faktornak nevezhetjük el, míg az első faktort a szakmai támogatás faktornak. Az, hogy a diákok visszajárnak-e a tanárhoz, erősen összefügg az adott szakmai támogatással.

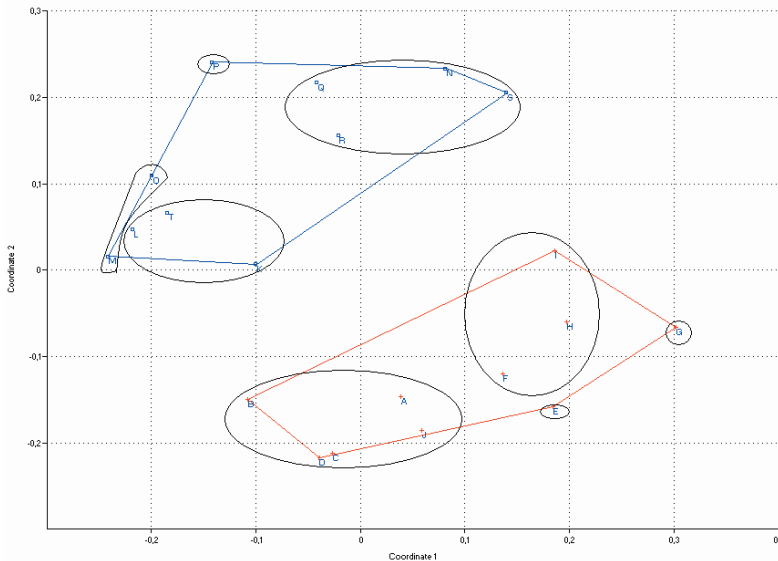
A nyelvtanárok esetén :

	<b>Factor</b>			
	1	2	3	4
A odafigyelés egyéni előrehaladásért	,672			

C felajánlott segítség emberi problémák megoldásában	,647
J visszajármak e	,627
B felajánlott szakmai segítség	,617
D tiszteletteljes viselkedés	,390
I sikeres konfliktusmegoldás	,850
F megfelelően reagálás a csoport hangulatára	,469
H Mutatnak e használható ismereteket konfliktuskezelésre	,431
E megérik e a gondot	,959
G szakít e plusz időt	,968

Látható, hogy a nyelvtanárok esetében a konfliktuskezelés faktor (2.) nem a diákokkal való tiszteletteljes viselkedés változót tartalmazza, hanem a csoporthangulatra történő megfelelő reagálást. Ebből az következik, hogy nyelvtanárok esetében a diákok elégedettségének egyik tényezője, a konfliktusok megfelelő kezelése a csoporthangulatra történő megfelelő reagáláson múlik. E mögött a „rezonancia” képessége rejlik, mely a jó empátiás készséggel rendelkező tanárok sajátossága. Az 1. faktor a diákokkal való törődés és segítőkészség faktora. A diákokkal való tiszteletteljes viselkedés itt az emberi problémák megoldásában játszik szerepet, illetve az egyén szakmai előrehaladásában. A nyelvtanárokhhoz hasonlóan az emberi-szakmai segítség törődéssel párosulva azt eredményezi, hogy visszajármak a pedagógushoz a diákok. A nyelvtanárok esetében a szakmai és emberi segítségadás nem különül el élesen egymástól.

Egy úgynevezett kétdimenziós skálázás eljárás segítségével a 148 hallgató szaktanárokat (A-J kérdések) és nem szaktanárokat minősítő kérdéseit (K-T) 2 dimenziós térben ábrázoltam, s megnéztem hogy helyezkednek el egymáshoz képest. Nem meglepő módon a faktorokat alkotó elemek egymáshoz közel esnek. Ez megerősíti és szemlélteti a faktorelemzés eredményeit, és az abból levont következtetéseket.



Kerestem a választ arra a kérdésre is, hogy vajon a hallgatók megelégedettségében melyik tényező milyen súllyal vesz részt. Ennek érdekében diszkriminancia-analízissel egyetlen döntő függvényt hoztam létre, amely segítségével szétválasztható a tanárok csoportjai egymástól az adott kérdésekre adott válaszok alapján. A létrehozott függvény akár elégedettségi mutatóként is értelmezhető. Az eredmények megerősítik az eddig megállapítottakat. Az első 4 változó mentén a nyelvtanárokkal bizonyíthatóan elégedettebbek voltak a hallgatók.

<b>Megnevezés</b>	<b>Függvény</b>
sikeres konfliktusmegoldás	,718
odafigyelés egyéni előrehaladásra	,711
megfelelően reagálás a csoport hangulatára	,674
tiszteletteljes viselkedés	,641
kimondatlan problémák megérzése	,579
felajánlott segítség emberi problémák megoldásában	,435
hallgatók visszajárnak	,396
használható ismeretek konfliktuskezelésre	,357
plusz idő a diákokra	,258
felajánlott szakmai segítség	,212

Troy B. Wiwczarowski

Debreceni Egyetem

Department of Technical Languages and Communication Studies

## Road to Nowhere?:

### Foreign Language Education in Hungarian Universities

*Foreign language study, especially in higher education, has yet to find its place. Although a great deal was done to launch, e.g. ESP courses in various faculties, neither the objectives, nor the roles of foreign language teaching and research in higher education were ever set in such a manner that would open the way for successful transmission of high level training in the use of L2 skills by graduates in the real work. The mismanagement of foreign language studies in higher education will remain, unless we working in this field can convince the Ministry, our academic management, parents, students and employers that the only sensible goal lays not in a standardized test, but in providing all post-secondary students with high quality courses that develop their competency in all five linguistic skills, as well as the L2 vocabulary that would reflect the knowledge each student gains in their major, in Hungarian.*

#### The consequences of rash decision-making

The developments which followed the change of regime in Hungary in 1989 had immediate consequences for the situation of foreign language education. English and German lessons rose to prevalence, replacing the Russian language education which was previously obligatory in all state schools. Although policy and decision makers, from ministers to deans, understood the necessity to offer non-Russian languages at colleges and universities, excepting study in a foreign literature and linguistics in liberal arts faculties, foreign language study was never properly absorbed into academia. Most of the initial changes which took effect soon after 1990 not only came with problems, but many of these are still causing grave problems in foreign language education today. Indeed, foreign language study, especially in higher education, has yet to find its place. Although a great deal was done to launch, e.g. ESP courses in vocational training faculties, neither the objectives, nor the roles of foreign language teaching and research in higher education were ever set in such a manner that would open the way for successful transmission of high level training in the use of L2 skills by graduates in the real world. Rather, what occurred were sporadic, random changes in course offerings, usually for the worse, which further marginalized us and the reputation of our courses in the eyes of both our colleagues in other departments and our students.

The consequences of the indecision surrounding the role of foreign language teaching in Hungarian higher education are not only that the level of L2 competence in Hungary remains, even after 15 years, low in comparison with those of other EU countries. Graver still is the movement of foreign language teaching from the academy to the market place, where countless companies, in the form of 'language schools', charge fees for various courses of oftentimes questionable quality. These ventures feed off the senseless focus of the Ministry of Education on the successful taking of an intermediate language examination as proof of L2 competency as its language education goal. The mismanagement of foreign language education will remain, unless we working in this field can convince the Ministry, our academic management, parents, students and employers that the only sensible goal lays not in a standardized test, but in proof of competency in all five linguistic skills in the performance of tasks that closely mirror real-life in the workplace. It seems that the future role of foreign language education in Hungarian higher education lies in its development into a full-fledged, academic discipline, with all the related consequences, or its eventual demise. Below, I will discuss why this is the case.

As Lukács writes, "[...] in Hungary there is a considerable language deficit both in quantitative and qualitative terms" (2002). In that same year, in a survey conducted by the EU, only one out of four Hungarians claimed the ability to converse in one of the five major languages spoken in the European Union (English, German, French, Spanish, Italian), placing Hungary in among the nations worst prepared linguistically for functioning in the EU's multilingual economic, social and legal environment (Eurobarometer 2002). Indeed, if what those Hungarians polled then actually reflects the true situation of L2 competency in the country, then we find ourselves in the company of only the Rumanians, Bulgarians and Turks in being unprepared to place our graduates and workers into middle and high management positions in companies, government agencies and NGOs that work with foreign contacts. While some, such as Medgyes & Miklósy (2000) write: "It is no exaggeration to suggest that the

career prospects of Hungarian citizens are greatly enhanced by a good command of English and/or German", little is being done by the Education Ministry or in institutions of higher education to ensure that foreign language teaching departments which might assure student access to training to develop L2 competence in their fields of study will continue to exist, let alone function.

As we know, foreign language teaching is more complicated than what is implied by test-targeted instruction. Rather, our activities in pre-class preparation and in-class include such factors as those involving the teacher and learner themselves, with their individual linguistic and non-linguistic preconditions, learning targets, teaching materials, methodologies, their selection and applications, and institutional conditions. (Grotjahn–Kasper, 1979). Edmondson & House (2000) include sociopolitical factors which influence foreign language teaching from the top down, something I discussed above as being dominant in the Hungarian situation. Wolff (2000) argues that foreign language teaching has always been steered by various societal conditions, such as those that stem from the manner a society views the importance of L2 competence, or its view of education as a whole. One might also add to this view the status the command of a specific language has in the eyes of a society, such as that afforded the Russian language in the Soviet-dominated sphere preceding 1989, or that of English in the Indian middle class. However, regardless of the status a foreign language might attain in a society and the presence of some level of motivation to learn that language, the reality of the importance placed on its learning in formal education may differ greatly, as is the case here. Political, social and economic factors make up the preconditions which either allow or restrict student access to the training necessary to develop a professional command of a foreign language, regardless of that language's presumed status. As Dörnyei & Csizér (2002) write:

"Hungary can be seen as a laboratory in which, for various political/historical reasons, certain processes took place with unusual intensity and speed, completing a transformation much faster than in other contexts. Therefore, observing the L2-specific consequences of this process can shed light on broader and longer-term trends worldwide".

Unfortunately, the lack of prestige of language teachers in Hungarian society, which was preconditioned by the unfortunate decision in the early 1990s to hastily cross-train Russian teachers to become the English teachers lacking in primary and secondary education, and the oftentimes poor results of such programs, only drove the respect for foreign language teachers further down in the opinion of many. (Compare Tóth, 1991) Indeed, the qualification for these newly created English teachers were so low, that under-qualified and even unqualified teachers were hired. The submission of an intermediate level language examination certificate was often enough to get a job as an English teacher, especially in the countryside. (Medgyes–Miklósy, 2000; Bassola, 1995). The state undertook no actions at the time to ensure quality foreign language education. As a native speaker, I witnessed this myself. Up until the end of the 1990s, numbers of non-trained, unqualified English and German 'teachers' from abroad were present in foreign language classrooms. Their status as native speakers was often enough to obtain employment, often without any supervision, guidance or preparation as to the needs of Hungarian learners. Qualified and trained myself, I soon distanced myself from these 'colleagues', having seen the damage many did in teaching unstructured, poor lessons. Although some did manage to perform well, many did more harm than good, and only served to further degrade the status of the rest of us in the public eye.

### **Institutionalized marginalization**

The greatest damage of all these missteps was, however, wrought by the senseless decision, from beginning of the 1990s, to keep foreign language departments and their curricula outside of academia. Foreign language departments, despite all their efforts to evolve to fit into the larger academic world, still find themselves to be the 'foreign element' in their faculties. Let us face facts: our colleagues outside our departments do not know where we fit into the big picture. This absence of understanding for our true value to student development is grounded in bad tradition, our own colleagues' lack of doctorates (which places us outside the mainstream of traditional academia in the first place), and a generally prevalent disrespect for what we can do for the quality of education as a whole.

Despite the difficulties of the present state of affairs, there is a long-standing tradition which we are already on the road to joining. A sharper focusing of our philosophy of our mission as language teachers might assist us to complete the jump from being seen to be an alien body in the academic

organism to becoming a full-fledged, functioning part of it. Almost a decade ago, colleagues abroad began to set them to just such a task in earnest. Johnston and Edelstein (1993), for example, raised the call for more internationalized and culturally diverse curricula. As Wieshofer discusses, language departments joined this call by expressing their own want to build more "content" into their courses. (See Musemeci, 1993; Swaffar, 1993) This movement strengthened over the 1990s, further focusing on content and discipline-based instruction. The goal of all these efforts culminated in foreign language departments' integrating faculty members from other disciplines and taking their own instruction out of their own departments and 'grafting' it onto courses run in others. (See Adams, 1996; Wieshofer, 1995) I would argue that a more interdisciplinary approach, i.e. teaching degree and minor courses in a manner in which the share of offered classes is divided between academic subjects taught in other departments in Hungarian, and enhanced by pairing these classes with foreign language classes that teach students the five linguistic skills in using the vocabulary and rhetoric of the same subjects in L2. Course offerings should best be designed interdepartmentally, in close cooperation.

Interdisciplinary actions, seen together with the current financial malaise in higher education, raise the question of whether long-term survival of foreign language teaching would be best assured by integrating our departments with academic ones. Some might argue that integration may come with risks, but the advantages of integration far outweigh the disadvantages. Before approaching any kind of integration, several steps need to be taken in order to establish common ground and equal footing between the colleagues of the merging departments. One danger clearly evident is the current chaos in higher education as a whole, and especially the trend we see in robbing such institutions of their academic freedom. Such a climate engenders hostile competition among faculties, departments and colleagues, which could preclude equality in integration. We are seeing a return to the conditions of the early 1980s, when education was centrally controlled. Although the Education Ministry does not dictate "syllabi, textbooks and methods according to a central standard"(Tóth, 1991), as then, it has systematically handicapped faculties and departments in higher education in their ability to shape course and degree offerings to suit the job market. The government might argue that the individual teacher's choice of how to organize a syllabus and course materials is truly unregulated, that teachers today enjoy greater freedom and independence in what they teach, but departments today cannot even submit new bachelor level degree courses for accreditation. (Baske-Beneš-Riedel, 1991) The Ministry has frozen this process, and that for master's level education can hardly be described by colleagues as being all-inclusive. Indeed, most department heads, regardless of academic field, while they have concrete ideas about what master's degree courses their staffs should soon be teaching, have no insurance that they can accredit what they *want* their departments to offer. Exacerbating these circumstances is the calculated, cynical policy of under funding university budgets. In the competition for what funds that exist, there is little promise of any department such as one involved in foreign language teaching surviving alone.

And yet, foreign language departments have much to offer their fellows in other departments by becoming independent, full-fledged academic units. Newer concepts of teaching using communicative principles that are grounded in sound grammatical and lexicographical bases, the inclusion of professional communication teaching in foreign languages, the orientation towards teaching languages to meet EU standards, and not those necessary only for students to pass an accredited language examination to graduate, e.g. the goal of developing proficiency and accuracy in the language of a professional and/or technical field, may open doors for improving degree offerings on a faculty level. We need to continue to strive towards freeing our teaching in a purely communicative oriented approach, and to move towards an emphasis in self-discipline in the student in the areas of grammatical, written and rhetorical competence. Purely communicatively focused teaching will not allow most students, and especially those who will not be able to study or work abroad in a country where the target language is spoken, to reach any level of linguistic success that might enhance their marketability for employment. (Compare Tóth, 1991)

### **Mislaid emphasis and simply wrong goals**

The Trojan Horse endangering foreign language teaching in higher education is the Hungarian reliance on foreign language testing systems, which are not at all used to judge actual learner competence in L2, but rather as a free pass for the learner to extricate his/herself from foreign language learning. At one time, this was not the case: Certificates earned from state language examinations used to enjoy

special status. Their holders gained significant advantages on the job market, grammar school graduates got (get) extra points towards their acceptance for study at colleges and universities, and they even received extra scholarship grant funding. However, realism has set in among many foreign language teachers and employers that these examinations do not adequately reflect a learner's actual ability to *use a language competently on the job*. As Einhorn (2002) writes, these language examinations largely test grammatical knowledge on the written test, and communicative situations which have been specifically trained for in advance and learned outright on the oral test. The testing of, e.g. competency in spontaneous usage in a professional situation, is not assured. Furthermore, since a learner can, merely by passing a complex intermediate language examination in his/her mid-teens, effectively cease all foreign language study while still at grammar school, he/she may additionally forego further training at many colleges and universities. Thus, such a student can wind up graduating from higher education with a complete lack of L2 skills, as such a learner, by the age of 23-4, has usually forgotten all L2 knowledge in the average 6 years gone without any such study. This regulation was originally meant as a stop-gap solution for the chronic understaffing problems grammar schools faced; yet now, when there is an abundant supply of competent teachers waiting to be employed, this measure has lost all reason for being. (Compare Lukács 2002) Additionally, there is the scandal surrounding the black market for fake certificates and lack of any way to thwart such activity. A further disadvantage for language teaching and learning is the adoption of state language examinations as the basis for the semi-secret teaching syllabus for foreign language education in many grammar schools. As Paul (2001) discusses, "foreign language knowledge is essentially measured solely against the demands of the language examination".

The situations the state examination system and its misuse by the Ministry and higher educational institutions have created have cut the legs out from under many higher education foreign language departments, and continue to pose a threat. One dramatic example of this threat was seen in the freshman class of fall 2005. Every new student enrolled at Debrecen University's Agricultural Sciences Center's two faculties registering without an accredited, accepted intermediate state language examination had to take a skills test to judge their competence of intermediate level L2 knowledge. Students taking the English language test numbered 181. Twenty students above this number signed-up to take the technical translator's admission test and 13 of these were admitted. The remaining 7 earned enough points to enroll in the general technical language courses. Of the 181 students who took the competency test, 68 scored less than 20% correct answers, 62 had between 21 and 40% correct, and 31 had between 41-60% correct. In other words, of the 181 students taking the examination, 161, or 89% of these students failed to demonstrate competence in basic English language skills. Only 20 incoming students demonstrated enough knowledge to be able to take a university level language course. The majority of 161 students had to enroll in remedial pay courses, in order to bring their competences up to the minimum level required to take technical language courses at the Agricultural Center. The question I would like to raise is: how did these 161 students pass their high school leaving exam, much less pass years of English courses in grammar school? In essence, we see little transformation since the time of the change of regimes, when we review what Tóth wrote in 1991: "Both in the areas of secondary and higher education, the state language examination is the learning objective... it fulfills the task of the national curriculum and greatly hinders the success of teaching on a daily basis."

### Conclusions

Teachers, such as us, who strive to place the language learning experience in higher education at the core of the curriculum, as a key preparatory component for any graduate entering the job market, are aware that a majority of our students are foremost motivated to learn a language in order to gain their language examination certificates. But while we have understanding for our students' predicaments, we also want to confront them, and especially language education policy makers at all levels, with an honest, realistic critique: the restriction of language learning, by focusing solely on the goal of a single examination, condemns the majority of our students and, more importantly, *the majority of our work force, to enter the globalized job market unprepared to work anywhere but in the domestically oriented sectors*.

It is this disastrous possibility that motivates me, after the discussion above, to broach the question as to whether there lies a road ahead for foreign language education in higher education in Hungary. The



answer is 'yes', but the form and function of this road remain opaque at best for many departments. My own department is seeking its place in integration into the greater academic environment, through support of and contributions to M.Sc. and Ph.D. training, as well as by continuing its efforts in professional language communication and languages for special purposes training. We also seek a place of our own in postgraduate and life-long learning programs. Additionally, there is the promise of CLIL programs, in which a well-established, professionally prepared foreign language department may play a significant role. We are pursuing national and international contacts, seeking to build networks for cooperative research, educational and student exchange programs.

But there is much left to be done: Returning to my discussion of the misplaced role of language examination schemes in higher education, I must argue that we are facing, over either the intermediate or long term, a further challenge. Once a department, such as mine may soon have to do, switches out of general language training, this element might well be lost forever. This means that our department must ensure its long-term survival, without the safety net the enrollment of practically the entire pool of the student population entering university without a language examination offered to-date. Masters enrollments will also only be approximately one-third of those of entering Bachelors enrollments. Unless the administrations in higher education, the Education Ministry, students and, more importantly, the employment sectors realize the importance of linguistic preparation for all graduates, and the necessity of offering grade school to Ph.D. level (special purpose) languages and foreign language communications training, there will emerge a new pool of learners who will be forced by their employers or the demands of the job market to relearn lost foreign language skills or to join the ranks of the unemployed. We must be prepared to handle these adult learners, or lose them to the free market. If we succeed in losing these potential students, then we will help to continue to subvert the true role of higher education today: to provide a wide variety of professional preparation training programs to the widest range of high school graduates and life-long learning students as possible. The future of foreign language education in Hungary is therefore not to be seen as a single road to nowhere, but rather as a complex made up of many roads, all of which must be journeyed upon, in order to survive.

### References

- Adams, Th. M. (1996): Languages Across the Curriculum: Taking Stock. *ADFL Bulletin*. 28.1., 9-19
- Baske, S. – Beneš, M. – Riedel, R. (1991): *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn : Darstellung und Dokumentation*. Harrassowitz: Wiesbaden
- Bassola Péter (1995): Deutsche Sprache in Ungarn einst und jetzt. In: Bassola, P. (1995): *Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart* (S. 221-246). Groos: Heidelberg
- Bausch, K.-R. (1989): "Institutionelle Bedingungen" zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). (1989): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 16-20). Narr: Tübingen
- Dörnyei Zoltán – Csizér, Kata (2002): Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*. 23/4, 421–462
- Edmondson, W. J. – House, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke, 2nd. Edition
- Einhorn Ágnes (2002): Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF. Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002*. 315-329
- Eurobarometer (2002): Candidate Countries Eurobarometer. Report Number 2002.2. Brussels: European Commission. [Online]. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion). Accessed: October 10, 2005
- Grotjahn, R. – Kasper, G. (1979): Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken. In: Karl-Richard Bausch. (Hrsg.) (1979): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele* (S. 98-115). Königsstein/Ts.:Scriptor
- Henrici, G. (1989): Institutionelle Bedingungen des Fremdsprachenlernens: Fluch oder Segen? In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.) (1989): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 71-75). Tübingen: Narr
- Hessky, R. (1995): Die Rolle der großen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa am Beispiel Ungarn. In: Ruth Wodak – Rudolf de Cillia. (Hrsg.). (1995): *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa* (S. 63-74). Wien: Passagen-Verlag
- Johnston, J. S. Jr. – Edelstein, R.J. (1993): *Beyond Borders: Profiles in International Education*. Association of American Colleges: Washington, D.C.
- Krueger, M. – Frank R. (eds.) (1993): *Language and Content: Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*. MA: DC Heath: Lexington
- Lukács Krisztina (2002): Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *novELTy*. 9 (1), 4-26
- Medgyes Péter (1993): The National L2 Curriculum in Hungary. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13. 24-36

- Medgyes Péter – Miklósy Katalin (2000): *The Language Situation in Hungary. Current Issues in Language Planning*. 1 (2), 148-242
- Musemeci, D. (1993): *Second Language Reading and Content Area Instruction: The Role of Second Language Reading in the Development of Communicative and Subject Matter Competence*. Krueger and Ryan 169-79
- Paul, R. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Gerhard Helbig et al. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1544-1551). De Gruyter: Berlin, New York
- Swaffar, J. (1993): *Constructing Tasks for Content Classes: The Case for Generative Iteration*. Krueger and Ryan 181-200
- (1999): The Case for Foreign Languages as a Discipline. *ADFL Bulletin*. 30.3, 6-12
- Tóth Pál (1991): Studie zum gegenwärtigen Stand der sprachlich-kommunikativen und soziokulturellen Qualifikation von Studenten und Hochschullehrern in Ungarn in den von TEMPUS als vorrangig bestimmten Bereichen als Voraussetzung für Mobilität und Kooperation mit Westeuropa. Institut für Deutsch als Fremdsprache. Manuskript. Eötvös Loránd Universität: Budapest
- Wieshofer, I. (1995): The Humanities Come Alive: Linking Languages to Other Disciplines. *ADFL Bulletin* 27.1. 16-19
- Wolff, D. (2000): Fremdsprachenlernen in der Informationsgesellschaft – einige Anmerkungen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. In: Beate Helbig, Karin Kleppin, – Frank G. Königs. (Hrsg.) (2000). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag (S. 445-457). Stauffenburg: Tübingen