

„A jövő nem hoz számunkra semmit, nem ad nekünk semmit;
épp ránk vár a föladat, hogy adjunk neki,
.... hogy a jövőt megalkossuk.”
(*Simone Weil*)

PORTA LINGUA - 2004

A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje

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

2004
DEBRECEN

Sorozatszerkesztő
Feketéné Silye Magdolna

Szerkesztőbizottság:
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Sturcz Zoltán
Dr. Troy B. Wiwczarowski

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

TARTALOM

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

ANDRÁSSY GÉZA: Dictionaries as a problem in teaching/learning English.....	9
F. SILYE MAGDOLNA: Az angol szaknyelvoktatás főbb általános jellemzői és metodológiai irányzatai	19
GARAI ANNA: Metafora és analógia a gazdasági szaknyelvben	27
GYŐRI ANNA: Szaknyelvi-kulturális-pedagógiai felkészítő tréning a Leonardo mobilitási programban résztvevő hallgatók számára	39
JÓNÁS EDIT: Még egyszer a „szaknyelvről és a szakmai nyelvhasználatról”	51
JUHÁSZ ÉVA: A szaknyelvoktatás egyéni tervezése	57
KOVÁCS ZOLTÁN: Rules of Engagement - Promoting Meaningful <i>e-nteraction</i>	65
KULCSÁR DEZSŐ: A multimedialitás és az IT-tudásmenedzselés kombinált alkalmazása a német jogi szaknyelv oktatásában	69
KURTÁN ZSUZSA: Szaknyelvoktatási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései.....	77
MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ MAGDOLNA: Francia rendvédelmi szaknyelvi jegyzet.....	87
STURCZ ZOLTÁN: Nyelvtudásra vonatkozó fogalmak a munkaadói / munkavállalói kérdőíveken.....	97
SZEKERESNÉ RÓZSA ETELKA: Személyre szabott feladatok lehetősége a szaknyelvi szövegek olvasása során.....	105
TOLNAI LÁSZLÓNÉ: A Rendőrtiszti Főiskolán folyó nyelvoktatás múltja, jelene és jövője	117
TÓTH ÉVA - DÉVÉNY ÁGNES - JÁRMAI ERZSÉBET: Az íráskészség fejlesztésének problémái a főiskolai hallgatók körében	131
VAS ISTVÁN: Változó idők – új kihívások: A multimédiás eszközökkel támogatott projekt munka hatékonysága a szakmai nyelvoktatásban	145

VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: A szociokulturális kompetencia mint értékelési szempont a gazdasági szaknyelvi vizsgán.....	157
--	-----

BASSOLA PÉTERNÉ - DEÁK ÁGNES: A német gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga szóbeli vizsgafeladatai	165
MAUTHNERNÉ FISTER ILONA: BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszerek.....	175
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében	183
TÓTH ILDIKÓ: Student/teacher feedback and ongoing validation.....	191

**KULTÚRAKÖZI KOMMUNIKÁCIÓ,
FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

HELTAI PÁL: Mitől fordítás a fordítás?.....	203
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: A személyiségközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban	217
KERESZTES CSILLA: Intonation of Questions – Phonetics is ESP Teaching	223
MÁTYÁS JUDIT: Írásbeli szakmai kommunikáció: német nyelvű üzleti levelezés	239
MÉSZÁROS KATA – SZÁSZNÉ VEIDNER KATALIN: A fordítók életének megkeserítője: a bikkfanyelv	
MIHALOVICS ÁRPÁD: A politikai kommunikáció néhány aspektusa	245
ORTUTAY KATALIN: Jogi szaknyelv a fordítóképzésben	259
RÁDAI-KOVÁCS ÉVA: Terminológiakurzus a fordítóképzésben	265
SOLYMOSI MÁRIA: A genetikai terminológia tendenciáinak vizsgálata	279
SZIKLAINÉ GOMBOS ZSUZSANNA: Interkulturális szempontok a szaknyelvi képzésben az EU csatlakozás küszöbén.....	289
TROY B. WIWCZAROSKI: The PowerPoint Trap: Miscommunicating <i>with Style</i>	297
MÉSZÁROS OTTÓ ISTVÁN: Idegen nyelv – csak hidegen elv?.....	307

ELŐSZÓ

A Debreceni Egyetem támogatásával immár harmadik alkalommal jelenik meg a PORTA LINGUA kiadványsorozat. Az idei szám különlegessége, hogy szakmai gondozásában először vesz részt az ez évben bejegyzett Szaknyelvoktatók- és Kutatók Országos Egyesülete (SZoKOE). Az egyesület megalakulásával létrejött az a szervezet, amely hivatalos formában is egyesíti eddigi törekvéseinket, mintegy egységbe foglalja a szimpóziumok, a kiadványok és egyéb előremutató szakmai tevékenységek ügyét.

Hasonlóan a korábbi kötetekhez, most is az alábbi hármas tagolásba rendezetten jelennek meg az ország különböző intézményeiben szaknyelvoktatással illetve alkalmazott nyelvészeti, szaknyelvi kutatásokkal foglalkozó nyelvtanárok dolgozatai: (1) Tanterv, tananyag, módszer; (2) Vizsgáztatás, értékelés; (3) Kultúraközi kommunikáció, fordítás, tolmácsolás.

A harmadik kötet megjelenése némi visszatekintésre is módot ad. Igen öröndetes, hogy sok hűséges szerzője van a kiadványnak, de hasonlóképpen örömteli az is, hogy minden évben újabb és újabb szerzők írásai is gyarapítják közös tudásvagyonunkat. Bizonyoságot nyer Dr. Kurtán Zsuzsának az előző kötethez írott előszavában tett megállapítása: a kiadványok és a szimpóziumok köré megszerveződött egy erős szakmai közösség. Ha módjukban áll átfutni együtt a három kötetet, igen jó érzéssel fogják konstatálni a belőlük kitetsző szakmai elhivatottságot és tenni akarást. E kettőre és az egészséges szakmai öntudatra fölöttébb nagy szükségünk van manapság. A felsőoktatás átrendeződése sokunkban a szakma jövőjével kapcsolatos bizonytalanság érzését szüli, hiszen a lineáris képzésben megjelenő új szakok akár teljesen átírhatják a szaknyelvi képzés eddigi rutinját. Ám nem hiszem, hogy csak az aggodalom oldaláról kellene szemlélőnünk a történéseket, sokkal inkább meg kellene ragadni a változások folyamatában fellazuló szerkezet kínálta lehetőségeket, és határozott törekvéssel biztosítani a szaknyelvoktatás és kutatás további életét és erősödését. Ehhez van nagy szükségünk az e kötetben is megjelenő szakmai közösség erejére és értő cselekvésére. És szükségünk van a köteteknek az írott szó hatalmát szolgáló sajtóságos erejére is, hiszen minden kiadvány példányait eljuttatjuk az ország nagyobb könyvtáraiba, illetve olyan intézményekhez, akik szerzőikkel nem képviseltetik magukat a cikkek között.

Először van módom rá, hogy a kötet szerzői és saját nevemben nyilvánosan is köszönetet mondjak az eddigi kiadványok lektorainak illetve szerkesztő bizottságának: Dr. Kurtán Zsuzsának, Dr. Sturcz Zoltánnak és Dr. Troy Wiwczaroskinak. Szakmai hozzáértésük és elhivatottságuk a biztosítéka annak, hogy színvonalas és tartalmas kiadványok jelenhettek meg, és fognak a későbbiekben is megjelenni.

F. Silye Magdolna
sorozatszerkesztő
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

Andrássy Géza
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Dictionaries as a problem in teaching/learning English

In this paper, I wish to consider several practical issues concerning the teaching/learning of English vocabulary. I raise the question why a number of learners of English are unable to use dictionaries and look up words, especially verbs. On the basis of arguments rooted in valency and case theory the paper concludes by suggesting that verb patterns should be given in dictionary entries instead of or side by side with simply indicating whether a verb is transitive or intransitive.

What I have experienced recently is that most students, even more advanced ones, i.e. the technical translator or communicator students I teach, are slow at looking up words in dictionaries, sometimes are unable to find the right meaning of a given word or mispronounce the word they have looked up in a dictionary. They are usually much better at guessing, which is an advantage at all stages of learning languages since, as Rubin (1975) tells us in the article ‘What the good language learner can teach us,’ “*The good language learner is a willing and accurate guesser*”.

The situation seems to indicate that dictionaries may be a problem area in the teaching/learning of English.

Why are dictionaries a problem?

Maybe it is not dictionaries, but the way language has been taught recently, that is the source of why students learning English cannot use English dictionaries efficiently.

To be more specific, the problem is that in a number of cases, students do not know what to look for, and the question in this case is: to what extent can guessing be considered laudable instead of turning to and looking up the word in a dictionary? I cannot answer the question here and I do not think anybody can. The only argument I would like to raise is that the efficient use of dictionaries can help learners become more willing and accurate guessers.

When I started learning English decades ago, my teacher advised the whole class to buy bilingual dictionaries of our own. Of course, he did not ask us to buy the biggest volumes, but small ones, which we had to take to school and use in class. It must be mentioned also that, even in those days, the textbooks had their own vocabularies, usually both after each lesson, and at

the end of the textbook, as well. All in all, in this respect, there were not many differences between those old “monsters” and the “wonder” textbooks of our time.

What is wrong then? If we want to find an answer, we must take a look at the numerous changes in language teaching methods that were or have been in use over the past few decades. We will find that not many of them have advocated the manual and tedious work involved by using dictionaries. Very little has been said either for or against dictionaries in the past few decades although they have always been there and neglected. Enormous work has been done by lexicographers who have by now created dictionaries that are as difficult to use as their predecessors. The dictionaries listed in the bibliography provide good examples to support the claim as they are based on documented data collection and evaluation.. These written dictionaries still look much the same as they did decades ago, and computerised, let alone talking versions, are not always convenient to use. Furthermore, buying a computer is still a financial burden for most language learners. Computer versions, however, are available, widely marketed, and despite all the promotion, not always very much liked.

The problem may lie with the hierographic nature of the English language itself and the fact that in class the spoken nature of languages is emphasized, while students are made to take tests in writing and, when asked to work on their own, cannot pronounce words that they have to look up in dictionaries. Moreover, owing to the awkwardness of using dictionaries they are usually used as a last resort when guessing has failed completely. This is a very interesting and complicated as well as a worrying picture. How does this situation emerge? The answer may be very simple: certain basic *dictionary skills* are simply not dealt with in class, and the teaching of using *basic linguistic knowledge* might be neglected or not enough time is dedicated to them.

What dictionary skill?

The hierographic nature of the English language mentioned above explains why it is spoken and written differently and has to be treated as such. As a result both the written and spoken forms of a word have to be taught and learnt in class. A bridge between the two is offered by the International Phonetic Alphabet, which is illustrated at the end of this paper. The claims made by the International Phonetic Association also support our argument:

⁷The International Phonetic Alphabet offers a standardized set of symbols for use in transcribing any of the world's languages.

Whether listed individually or grouped in representation of a word, IPA symbols are always surrounded by square brackets [] in order to distinguish them from regular letters. Without brackets, [tu] would look like the word tu, when in fact it is the phonetic representation of the word tout.

Each sound has a unique IPA symbol, and each IPA symbol represents a single sound. Therefore, the IPA transcription of a word may have more or fewer letters than the normal spelling of the word - it is not a one-letter-to-one-symbol relationship.' (IPA homepage)

The illustration indicated above may look a real deterrent to both the teacher and the student despite the claims made by the IPA simply because there are too many frightening and unfamiliar signs, and therefore not good enough for being dealt with in class. Are there simple and easy ways that can help both to overcome this difficulty?

Buy a dictionary

The answer is to buy a good dictionary. But which one? Once we would like to teach/learn the pronunciation of English words, it is not easy to give one good answer. If we take a look at monolingual English dictionaries we will notice that while a few years ago they usually contained a brief overview of the English sounds, more recently published ones do not. *Collins Co-build English Dictionary, New Edition (1995)*, for example, has an overview of the IPA symbols that are used in transcribing English words. Although the list is not easy to find, it exists and offers help to more experienced learners.

Another example is *Oxford Advanced Learner's Dictionary, Sixth edition, eight impression (2002)*, which has a continuously ongoing list of the above phonetic symbols at the foot of each page and thus makes the learner's task easier. There is also an illustration word at each repetition of a particular phonetic sound.

A third, and also a more usual solution in Hungary is to buy a bilingual dictionary, such as the various editions of the volumes compiled and edited by László Országh and later updated and revised by his successors. The advantage of this dictionary over monolingual ones is that the English-Hungarian volume always contains not only the phonetic symbols but English examples, as well as a brief explanation about the closest Hungarian equivalent of the particular sound. This type of dictionary is the one that offers the most help to learners on any level of language learning. This may, indeed, be the most useful aid in individual learning outside the classroom.

Of course this approach may be subject to criticism from advocates of learner friendly methodologies but it seems difficult to question the validity of the claim that learning is not very much viable unless some studying is done and some skills are acquired. Skills, however, can only be acquired by practising and learning how to use dictionaries is only the most easily acquirable skill in learning English. It is more difficult to acquire what and how to look it up in a dictionary, and here let me make an arbitrarily sounding statement:

Quite a few students fail bilingual language examinations in Hungary because they are unskilled dictionary users. I have often observed students trying to look up words in dictionaries without success, becoming discouraged and giving up in the end by saying the word was not to be found in the particular dictionary. In many cases a reference to the alphabet was enough to put things right but in a number of issues, especially with verbs, the difficulties I have observed are more serious, mostly because in a number of cases language textbooks mislead learners.

It is not at all new for language textbooks to also include vocabularies of the words, phrases, chunks and other language elements that are contained in the material of the textbook itself. The ways these language elements are handled by the various textbooks are varied and seem arbitrary, or to put it more mildly, individualistic.

With nouns and nominal phrases there seem to be fewer problems but the ways verbs and verb phrases are handled show chaos, mostly because providing a simple list of the NP's that are found in a lesson is far from satisfactory. This is, however, the information most textbooks contain and there is nothing to indicate that the verbal predicate is the element in any predication around which all other elements of that given predication are centred. Also, there is very little indication as to the ordering of the elements around the verb. Instead we find examples showing the use of the verb. To illustrate the case, let us take a look at the way the verbs 'care' and 'capsize' are defined in *Oxford Advanced Learner's Dictionary, sixth edition, eighth impression (2002)*.

care 2 *SI W3* v [I, T]

1 to think that something is important, so that you are interested in it, worried about it etc: [+about] The only thing he seems to care about is money. | **care what/how/ whether etc** She didn't care what her father thought. | 'He looked angry.' 'I don't care!'

2 to be concerned about what happens to someone, because you like or love them;

□ **caring**: [+about] I care about him and hate to see him hurt like this. | She felt that nobody cared.

3 who cares? spoken used to say that something does not worry or upset you because it is not important: It's rather old and scruffy, but who cares?

4 see if I care! spoken used when you are angry or upset, to say that you do not care about what someone will do: Go with William, then – see if I care!

5 sb couldn't care less spoken used to say that someone does not care at all about something: I really couldn't care less what you think!

6 what does sb care? spoken used to say that someone does not care at all about something: What do I care? It's your responsibility now!

7 as if I cared! spoken used to say that something is not important to you at all: As if I cared whether he comes with us or not!

8 for all sb cares spoken used when you are angry that someone does not seem concerned about someone or something: We could be starving for all they care!

9 not care to do sth old-fashioned to not like doing something: She doesn't care to spend much time with her relatives. | I wouldn't care to meet him in a dark alley! I've experienced **more** reorganizations **than I care to remember** (=a lot of them).

10 any ... you care to name/mention any thing of a particular kind: Virtually any piece of equipment you care to name can be hired these days.

11 would you care to do sth? spoken formal used to ask someone politely whether they want to do something: Would you care to join us for dinner?

capsize /k{p'saIz \$ 'k{psaIz/ v [I, T] if a boat capsizes, or if you capsize it, it turns over in the water

And yet another illustration from Ország László – Magay Tamás: *Angol-Magyar nagyszótár* (1998)

live I. i [liv] A. tsi **1. live one's life** éli (az) életét; **live a happy life** boldogan él; **he doesn't merely preach abstinence but he lives it as well** nem csak hirdeti / prédikálja az önmegtartóztatást, de úgy is él **2. beleéli magát** (vmbe), átél (vmt); **szính live a part** (teljesen) beleéli magát egy szerepbe; **he lived what he related** (újból) átélte történetét, átélte, amit elmondott **B. tni 1. a) él**, életben van, létezik; **as / so long as he lives** ameddig (ö) él; **he will live to be a hundred** száz évet is megér, száz évig is élél; **he has not long to live** nem sok ideje van hátra, nem fog sokáig élni; **we shan't live to see it** nem fogjuk megérni; **no ship could live in such a storm** egy hajó sem kerülhette el a pusztulást, ilyen viharban; **long live!** éljen!; **as I live!** úgy éljek (én)!; **közm live and learn** a jó pap holtig tanul, tanulj tinó, ökör lesz belőled, majd meglátjuk, majd elvállik **b) (el)tart** [időben], létezik, fennmarad, megmarad; **the poet's fame will live** a költő hír(neve) fennmarad **2. él** [valahogyan, vm módon], megél; **live carefully** takarékosan él, takarékoskodik, mértékletesen él, mértékletes életmódot folytat; **live hard** könnyelmű / kicsapongó életet / életmódot folytat, nélkülöz, súlyos gondokkal küzd; **live well** jámbor / istenfélő / kegyes életet él / folytat, fényűzően / jól él; **live beyond one's means** többet költ, mint ahogy körülményei engedik, tovább nyújtózik, mint ameddig a takarója ér; **live from hand to mouth** máról holnapra él, tengődve él; **live in a small way** szegényesen / szűkösen él; **live in style** nagylábon él; **live free from care** gond nélkül él, gondtalanul él; **live like a fighting-cock** úgy él, mint hal a vízben; **a man must live!** élni csak kell, valahogy csak meg kell élni!; **as we live, so shall we end** ki hogy(an) él, úgy hal meg; **they lived happily ever after** boldogan étek, míg meg nem haltak **3. él, lakik** (vhol); **where do you live?** hol lakik / laksz?; **building not fit to live in** lakásra nem alkalmas épület **II. mn** [laIv] **1. a) élő**, életben levő, eleven; **a live fish** élőhal; **live wood** élőfa, bány nyers faanyag; **live weight** élő súly;

live matter élő anyag, nyomd nyomásra váró szedés; pénz *live claims* érvényes / fennálló követelések; US növ *live oak* virginiai örökzöld tölgyfa (*Quercus virginiana*); *live glacier* eleven jégár [gleccser]; geol *live rock* tiszta kő [humusz alatt]; műsz *live steam* friss gőz; bány *live workings* fejtés, fejtési felület / szakasz **b**) biz élénk, tüzes, életteli, eleven; *live cigarette* égő cigaretta; *live coals* (izzó) parázs, üszök, zsarátnok; *live green* zöldellő, élénk zöld **2. a**) működő, tevékeny, éles [lövédék], változó, mozgó [teher]; kat *live agent* mérgező harcanyag; műsz *live axle* hajtótengely, (meg)hajtott tengely; *live center* műsz eszterga főorsócsúcs, vill terhelési súlypont; kat *live bomb* robbanó / élesztett bomba; kat *live firemanoeuvre* éleslövészet; műsz *live lever* áramkapcsolókar; műsz *live load* mozgó terhelés; *live mach* meggyújtatlan gyufa; koh *live (soaking) pit* fűtött aknakemence / mélykemence; *live rail* vill áramvezető sín (melyben áram / feszültség van), vasút mérlegsín; műsz *live weight* hasznos teher, haszontelher **b**) vill feszültség / áram alatti; *live wire* elektromos áram alatt lévő vezeték / huzal, US biz mozgékony / agilis / rámenős / energikus ember **c**) média egyenes, élő, nem felvételtől közvetített [adás]; *live broadcast coverage* élő közvetítés; *live coverage [of the World Cup] [a VB]* élő közvetítése; *live program(me) / transmission / performance* élő / egyenes / közvetlen adás / műsor; *live music* élő zene [étteremben stb.]; *live recording* [koncert stb.] felvétel **3.** média egyenes, élő, nem felvételtől közvetített [adás]; *live broadcast coverage* élő közvetítés; *live coverage [of the World Cup] [a VB]* élő közvetítése; *live program(me) / transmission / performance* élő / egyenes / közvetlen adás / műsor; *live music* élő zene [étteremben stb.]; *live recording* [koncert stb.] felvétel **4.** US időszerű, aktuális [kérdés, tárgy]; *live question* időszerű / aktuális kérdés **5. a**) működő, tevékeny, éles [lövédék], változó, mozgó [teher]; kat *live agent* mérgező harcanyag; műsz *live axle* hajtótengely, (meg)hajtott tengely; *live center* műsz eszterga főorsócsúcs, vill terhelési súlypont; kat *live bomb* robbanó / élesztett bomba; kat *live fire manoeuvre* éleslövészet; műsz *live lever* áramkapcsolókar; műsz *live load* mozgó terhelés; *live match* meggyújtatlan gyufa; koh *live (soaking) pit* fűtött aknakemence / mélykemence; *live rail* vill áramvezető sín (melyben áram / feszültség van), vasút mérlegsín; műsz *live weight* hasznos teher, haszontelher **b**) vill feszültség / áram alatti; *live wire* elektromos áram alatt lévő vezeték / huzal, US biz mozgékony / agilis / rámenős / energikus ember **III.** hsz [laIv]édia egyenes / élő adásban, egyenesben, élőben [közvetítik]; *broadcast a programme live* élőben közvetít [programot]; *the show is going out live* élőben megy a műsor **IV.** i [llv] **A.** tsi **1.** *live one's life* éli (az) életét; *live a happy life* boldogan él; *he doesn't merely preach abstinence but he lives it as well* nem csak hirdeti / prédikálja az önmegtartóztatást, de úgy is él **2.** beleéli magát (vmbe), átél (vmt); szính *live a part* (teljesen) beleéli magát egy szerepbe; *he lived what he related* (újból) átélte történetét, átélte, amit elmondott **B.** tni **1. a**) él, életben van, létezik; *as / so long as he lives* ameddig (ő) él; *he will live to be a hundred* száz évet is megér, száz évig is élél; *he has not long to live* nem sok ideje van hátra, nem fog sokáig élni; *we shan't live to see it* nem fogjuk megérni; *no ship could live in such a storm* egy hajó sem kerülhette el a pusztulást, ilyen viharban; *long live!* éljen!; *as I live!* úgy éljek (én)!; közm *live and learn* a jó pap holtig tanul, tanulj tinó, ökör lesz belőled, majd meglátjuk, majd elvállik **b**) (el)tart [időben], létezik, fennmarad, megmarad; *the poet's fame will live* a költő hír(neve) fennmarad **2.** él [valahogyan, vm módon], megél; *live carefully* takarékosan él, takarékoskodik, mértéktelenen él, mértéktelen életmódot folytat; *live hard* könnyelmű / kicsapongó életet / életmódot folytat, nélkülöz, súlyos gondokkal küzd; *live well* jámbor / istenfélő / kegyes életet él / folytat, fényűzően / jól él; *live beyond one's means* többet költ, mint ahogy körülményei engedik, tovább nyújtózik, mint ameddig a takarója ér; *live from hand to*

mouth máról holnapra él, tengődve él; *live in a small way* szegényesen / szűkösén él; *live in style* nagylábon él; *live free from care* gond nélkül él, gondtalanul él; *live like a fighting-cock* úgy él, mint hal a vízben; *a man must live!* élni csak kell, valahogy csak meg kell élni!; *as we live, so shall we end* ki hogy(an) él, úgy hal meg; *they lived happily ever after* boldogan éltek, míg meg nem haltak 3. él, lakik (vhol); *where do you live?* hol lakik / laksz?; *building not fit to live in* lakásra nem alkalmas épület V. hsz [laIv] távk egyenes / élő adásban, egyenesben, élőben [közvetítik]; *broadcast a programme live* élőben közvetít [programot]; *the show is going out live* élőben megy a műsor

The pictures, the structures the layouts these dictionary entries offer are discouraging. Despite the numbered meanings one cannot be sure where to look for the meaning he/she wants to find. Clearly, neither dictionary shows how the verbs govern the elements around themselves. Instead they provide a list illustrating their usages, that is, it remains vague which complements are central and which ones are peripheral in relation to the verb. In other words, the inner structure of a clause remains obscure. It is difficult to find out which elements are compulsory and which ones are freely omissible from the phrase, i.e. the *valency* of the verb is not indicated. If verb patterns were clearly indicated, students would be in an easier situation even because in many cases it would be more obvious what to learn.

What is valency?

Somers says:

'In general linguistics valency holds a rather strange position. It is regarded in East and West Germany more or less the "classical" approach to linguistic description. Yet elsewhere it is only recently that it has received attention at all...' (1984:507)

In English linguistics, this has been investigated with more or less intensity since the 1970s, although there were earlier attempts as well. What makes the theory important for language teaching is that it provides guidelines for verb patterns and once words have to be learnt anyway, it is more useful if VP's are arranged into chunks that show what kind of elements in a given pattern are obligatory and what are not. The valency theory calls obligatory elements '*complements*' and non-obligatory ones are termed '*adjuncts*'. Various case grammar theories also have also tried providing solutions for verbal paradigms, but there has been a lack of agreement mostly for reasons concerning deep case representations. In our case, however, we are concerned with more practical issues where theory serves practical purposes.

In short we can summarise complements and adjuncts as follows:

- *Complements: elements which may be said to be expected to accompany a given verb or complete its meaning.*

- *Adjuncts: essentially optional elements which can be said to complete the meaning of the central predication.*
- 1.a. He looked for his friend in London
 - 1.b. He lives in London

'In (1.a) the verb phrase *in London* has adjunct status, but in (1.b) it is clearly not 'freely eliminable' and is in fact a complement of the verb *live*' (Somers 1984:508). Moreover, there are other transitory stages between the two end-points, which makes the issue of valency more complicated, providing food for thought for linguists.

The intricacy of the issue is why it would not be very helpful for learners to study valency or case theory but to make them realise that each verb has its own pattern and that is what is to be learnt and mastered. What this means in turn is that instead of simply indicating whether a verb is transitive (vti) or intransitive (vi) it would be better if textbooks and dictionaries contained verb patterns and indicated how verbs could be complemented and used. Instead of containing *put* and giving its meaning some indication of the verb pattern were provided, on the basis of a test like in:

2. a. He put the book under the table.
b. *He put the book.
c. *He put under the table.
d. *He put.

And the pattern would be something like

to put something somewhere or to put sg., somewhere,

which is not very different from the notation already used in dictionaries in various other cases. This example also shows that the indication of the transitivity or intransitivity of a verb is clearly not always satisfactory and further clarification is needed. It is not enough for the student to learn verbs, like *put, live, help*, but *put something somewhere, live somewhere, help somebody with something or to do something*.

Conclusion

The idea of indicating verb patterns is not new. It is rather common in German and valency theory itself has its origins in German linguistics. Verb patterns were usually indicated in textbooks in Hungary in the sixties and seventies even but since then this practice seems to have been forgotten with the arrival of 'learner friendly' methods. These methods, however, are not in favour of the strict principles advocated by valency theory. English pronunciation and verb patterns, however, do not seem to be entirely 'learner friendly', and anyway language exists irrespective of the methods used in class. If verb patterns were clearly indicated, students would be in

an easier situation because in many cases it would be more obvious what to learn.

Bibliography

- Collins Cobuild English Dictionary*. New Edition (1995), Harper Collins publishers Ltd.
International Phonetic Association, web page
Ország László – Magay Tamás (1998): *Angol-Magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Oxford Advanced Learner's Dictionary, sixth edition, eighth impression (2002).OUP
Rubin, J. (1975): 'What the good language learner can teach us' *TESOL Quarterly*, 9
Somers, H. L. (1984): On the Validity of the Complement-adjunct Distinction in Valency Grammar. *Linguistics* 22, 507-530

APPENDIX

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993)

CONSONANTS (PULMONIC)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				ʀ					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

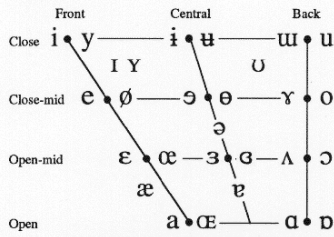
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ as in:
◌ Dental	ɗ Dental/alveolar	ɓ' Bilabial
◌ (Post)alveolar	ɗ' Palatal	ɗ' Dental/alveolar
◌ Palatoalveolar	ɠ Velar	ɠ' Velar
◌ Alveolar lateral	ɠ' Uvular	ɠ' Alveolar fricative

SUPRASEGMENTALS

	TONES & WORD ACCENTS
ˈ Primary stress	LEVEL
ˌ Secondary stress	CONTOUR
ː Long	↗ Extra high
ˑ Half-long	↘ High
ˑ Extra-short	↔ Mid
· Syllable break	↘ Low
◌ Minor (foot) group	↘ Extra low
◌ Major (intonation) group	↓ Downstep
◌ Linking (absence of a break)	↑ Upstep
	↗ Rising
	↘ Falling
	↗ High rising
	↘ Low rising
	↗ Rising-falling etc.
	↗ Global rise
	↘ Global fall

VOWELS



OTHER SYMBOLS

ɱ Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
ɰ Voiced labial-velar approximant	ɺ Alveolar lateral flap
ɸ Voiced labial-palatal approximant	ɺ Simultaneous ʃ and x
ħ Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʕ Voiced epiglottal fricative	
ʔ Epiglottal plosive	

DIACRITICS

Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥

◌ Voiceless	◌ Breathy voiced	◌ Dental
◌ Voiced	◌ Creaky voiced	◌ Apical
◌ Aspirated	◌ Linguolabial	◌ Laminal
◌ More rounded	◌ Labialized	◌ Nasalized
◌ Less rounded	◌ Palatalized	◌ Nasal release
◌ Advanced	◌ Velarized	◌ Lateral release
◌ Retracted	◌ Pharyngealized	◌ No audible release
◌ Centralized	◌ Velarized or pharyngealized	
◌ Mid-centralized	◌ Raised	
◌ Syllabic	◌ Lowered	
◌ Non-syllabic	◌ Advanced Tongue Root	
◌ Rhoticity	◌ Retracted Tongue Root	

F. Silye Magdolna
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Az angol szaknyelvoktatás főbb általános jellemzői és metodológiai irányzatai

Az angol szaknyelvoktatás (English for Specific Purposes, ESP) az angol nyelvoktatás egy speciális területe, melynek fejlődése az utóbbi években Magyarországon is dinamikusabbá vált. Bár a kezdetekkor, az öndefiníció idején prominensei érhető módon főként az általános nyelvoktatástól való különbözőségét hangsúlyozták, a szaknyelv általános nyelvpedagógiai kötődése mégis nyilvánvaló. A mai „konszolidálódott” állapotban kiegyensúlyozott kölcsönösségi viszony jellemzi mind az általános- és szaknyelvoktatás, mind pedig a -kutatás viszonyát.

Az alábbiakban megkíséreltem röviden ismertetni az angol szaknyelvoktatás fejlődésének főbb állomásait, metodológiai jellemzőit, és rámutatok az általános nyelvoktatásra gyakorolt termékenyítő szerepére.

Az angol szaknyelv eredete és fejlődése

Az angol szaknyelv eredetét kutatva, Hutchinson & Waters (1987) annak megjelenését a nyelvoktatásban, és további fejlődését három okra vezeti vissza: (1) a háború utáni „szép új világ” újonnan megjelent elvárásai, valamint (2) a nyelvészetben és a (3) nyelvpedagógiában bekövetkezett változások.

(1) A háború végeztével világméretű és példátlan lendületű tudományos, technikai és gazdasági fejlődés vette kezdetét, melynek zászlóshajója az Amerikai Egyesült Államok volt. Ez már önmagában elindította az angol nyelv nemzetközi expanzióját, amit aztán tovább növelt a 70-es években bekövetkezett olajválság, hiszen a nyugati tudás és tőke az olajban gazdag, angol nyelven kommunikáló országokba kezdett áramlani.

(2) A nyelvészetben is forradalmi változások történtek: a korábbi deskriptív megközelítés helyett óriási figyelem fordult a nyelvtanulás / nyelvelsajátítás kognitív és lelki folyamatának vizsgálatára, a nyelvi műfajok és szövegek közötti különbségek leírására, a nyelv pragmatikai vonatkozásainak kutatására irányába. Elsőként (a 60-as évek vége, 70-es évek kezdete) ekkor történt kísérlet egy szaknyelv, a tudomány és technika nyelvének (English for Science and Technology) leírására, ami többek között Ewer & Latorre, Trimble, Selinker nevéhez fűződik.

(3) Harmadik okként Hutchinson & Waters a nyelvpedagógiában végbement történéseket említi, melyeknek egyik fő hozadéka az volt, hogy a nyelvoktatásban a hangsúly a nyelvi formáról a tartalomra, a tanárról a

diákra tevődött át. Kutatások sora kezdett foglalkozni a tanulói szükségletek elemzésével, a tanulási célok megvalósulásának módjával, a hatékonyság növelésének lehetőségeivel. Ekkor alakult ki az angol szaknyelv azóta is legmarkánsabb jellemzője, a tanuló – és tanulásközpontúság:

„ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (Hutchinson & Waters, 1987:19).

(A szaknyelvoktatás olyan nyelvoktatási megközelítés, melyben minden, a tartalmat és a módszert érintő döntés a tanuló nyelvtanulási indíttatásában gyökerezik.) Saját fordítás.

Az angol szaknyelv általános jellemzői

Az angol szaknyelv jellemzőit elsőként Strevens (1988) írta le, amit tíz évvel később Dudley-Evans & St. John (1998) tovább finomított, és a következő független és függő változókat jelölte meg:

(1) *Független változók:*

- A tanuló speciális szükségleteit elégíti ki.
- Hasznosítja annak a diszciplinának a módszereit és tevékenységeit, melyet szolgál.
- A tipikus tevékenységekkel releváns nyelvfejlesztési területekre fókuszál: nyelvtan, lexika, regiszterek; készségek, diskurzus és műfaj.

(2) *Függő változók:*

- Kapcsolódhat diszciplinákhoz általában, vagy célirányosan egyes diszciplinákhoz.
- A speciális képzési folyamatban az általános nyelvoktatásban szokásostól eltérő metodológiát alkalmazhat.
- Általában felnőtt korú dolgozó, vagy felsőfokú intézményekben tanuló fiatalok nyelvi képzésére szolgál.
- Elsősorban haladó vagy magas szintű általános nyelvi ismeretekkel rendelkező tanulóknak készül.
- Bár rendszerint feltételezi az alapvető nyelvi ismeretek meglétét, alkalmazása kezdő nyelvtanulók estében is lehetséges.

Anthony (1997) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a különbség általános nyelv és szaknyelv között nem mindig különböztethető meg markánsan: számos esetben kölcsönösen felfedezhetők bennük egymás jellemzői. Példaként említhetjük, hogy az általános nyelvi csoportok kialakítását is gyakran előzi meg szükségletelemzés, vagy hogy a szaknyelvi metodológia szükségszerűen támaszkodik az általános nyelvoktatásban használt módszerekre.

Az angol szaknyelvi kurzusok jellemzői

A szaknyelvi kurzusok főbb jellemzői tekintetében szakmai konszenzusnak tekinthető Carter definíciója. Carter alapvetően három olyan vonást emel ki, amely minden angol szaknyelvi kurzust jellemez (Carter, 1983):

- Autentikus szövegekre építkező tananyagot használnak. A szakmai szövegeket a tanulókkal vagy eredeti vagy nyelvileg könnyített formában dolgozzák fel.
- A kurzusok minden esetben célorientáltak. Előszeretettel élnek a valóságos helyzeteket szimuláló egyszerűbb vagy bonyolultabb feladatok, feladatsorok megoldása kínálja készségfejlesztések lehetőségével.
- A kurzusok gyakran önirányítottak, azaz a tanulói szándékok szabadabban érvényesülnek, mint általában szokásos. A képzés egyik kiemelt célja ugyanis a tanulók megtanítása arra, hogyan érvényesítsék ismeretszerzési stratégiáikat.

Az angol szaknyelvi kurzusok szakmai orientációjuk szerinti csoportosítására több megközelítés is ismert. Carter például három csoportba osztja őket, Hutchinson & Waters szintén három csoportot képez, de más elképzelés szerint. A Hutchinson & Waters megközelítés szerint a kurzusok szakágazatok alapján a következő főbb típusokba rendszerezhetők (Hutchinson & Waters, 1987):

- Természettudomány és technológia (English for Science and Technology, EST)
- Üzlet és közgazdaság (English for Business and Economics, EBE)
- Társadalom tudomány (English for Social Studies, ESS)

Hutchinson & Waters mindhárom csoportot tovább osztja tanulmányi célú (English for Academic Purposes, EAP) és a foglalkozások céljait szolgáló (English for Occupational Purposes, EOP) altípusokra. E két altípus az adott szaknyelven belüli szűkebb differenciálást fejezi ki, ami a képzés során különbséget jelent például az egyes készségfejlesztések tekintetében. Egy példával megvilágítva: a EBE csoporton belül az erőteljesebb gyakorlati fókusszal rendelkező EOP alcsoportba tartozik például a banki angol (English for Banking), míg például az üzleti tanulmányok nyelve (English for Business Studies) az EAP alcsoportba sorolható. A két alcsoportba tartozás készségfejlesztési vonzatai és társtudományi kapcsolódásai speciális megközelítéseket követelnek a tantervfejlesztésben és a kurzusfejlesztésben.

Metodológiai megközelítések az angol szaknyelvoktatásban

Richard West az angol szaknyelvoktatás harminc éves fejlődését áttekintő cikkében a metodológiai irányzatokat öt fő alapelv köré rendezve kilenc csoportba sorolja (West, 1995). Az öt alapelv a következő: (1) autentikusság, (2) kutatási háttér, (3) nyelvi tartalom (a képzési cél által meghatározottan szelektív), (4) tanulói szükségletek és (5) tanulás és szak metodológia. Véleménye szerint ezen alapelvek mentén foglalhatók össze az angol szaknyelvoktatás fejlődése során kialakult metodológiai irányzatok. (Mások, például Dudley-Evans & St. John (1998) némileg más megközelítésből rendszerezik a szaknyelvoktatás fejlődését, de a fejlődési vonal lényegi elemei tekintetében azonosan vélekednek.)

(1) Az autentikusság alapelvén két irányzat kristályosodott ki:

- *A készségalapú irányzat (skills-based approach)* az 1960-as évek szaknyelvoktatását jellemezte. A készségfejlesztés gyakorlatilag a négy alapkészség fejlesztésére szorított, különös hangsúlyt helyezve az olvasás fejlesztésre. Az e célra használt szövegek eredeti, lexikailag és nyelvtanilag nem könnyített szakmai szövegek voltak. Az autentikusság elve ezzel ki is merült.

- *A készség és stratégia alapú irányzat (skills & strategies approach)* két tekintetben hozott újat az előző irányzattal szemben:

- A szövegek nem csak írott szövegek voltak, és típus szerint is változatosabbak lettek (jelentések, szakfolyóirat cikkek, használati utasítások stb.).

- Az autentikusság elve a szövegen túl kiterjedt a feladatok autentikusságára is, vagyis a célkörnyezetnek megfelelő feladatokat vezetett be a képzési folyamatba. Az olvasási készségfejlesztés rendre tartalmazott olyan stratégiai töltésű feladatokat mint a predikció, globális olvasás, információ kereső olvasás, jegyzetelés. Az írás fejlesztés is hangsúlyosabbá vált az olyan feladatok által mint a memo készítés; üzleti levelek, jelentések, használati utasítások, vásárlói tájékoztatók írása; előadások készítése. A szóbeli készségfejlesztésben szerepet kapott a prezentációs készségek fejlesztése.

(2) A kutatási háttér alapelve azt a szükségszerűséget fogalmazta meg, hogy az angol szaknyelvi tanterv, tananyag és módszer fejlesztéseit kutatási eredményekre kell alapozni. E koncepció megtestesüléseként két irányzat alakult ki:

- *A regiszter analízis megközelítés (register analysis approach)* ernyője alatt tekintélyes számú, a tudományos diszciplínák széles skálájának regiszterét érintő korpusz elemző munkák születtek

(például: Ewer és Latorre, 1967). Ezek közös hibájának West azt tartja, hogy nem terjeszkedtek túl a szókinccs és mondat szinten.

- A „Újbeszéd” irányzat („Newspeak” approach) termékei azok az egyes foglalkozási köröket átölelő alkalmazott nyelvészeti projektek (Seaspeak, Airspeak, Policespeak, Railspeak) a 80-90-es években, melyek nyelvészek és szakemberek közös kutatási munkájának eredményeire építkeztek. Az alapvetően regiszter-analízis koncepciójú megközelítés jelentős előrelépést jelentett a tekintetben, hogy a szöveg feldolgozást négy szintre terjesztette ki: az adott szakterület kommunikációs szükségletei, munka-rutinok, a kommunikáció szakmai területei, diskurzus típusok. Hiányosságaként róható fel, hogy a tananyagok nem mindig szolgálták kellő mértékben a tényleges gyakorlati szükségletek kielégítését.

(3) A nyelvi tartalom (vagy szöveg) alapelve a 70-es években (válaszul a regiszter-analízis irányzat egyoldalúságára) két irányzatban manifestálódott:

- *A diskurzus-analízis megközelítés (discourse analysis approach)* a lexikai és grammatikai szövegjellemzők helyett inkább a diskurzus kommunikációs vonatkozásait helyezte a képzés középpontjába. A gyakorlatban ez egyrészt annak felismertetését jelentette, hogy az egyes kijelentések (mondatok), retorikai funkciók hogyan szolgálgják a kommunikációs aktus létrejöttét, másrészt pedig azoknak a nyelvi eszközöknek a megismertetését célozta, melyek segítségével a mondatok szöveggé fűzhetők össze. A megközelítés gyenge pontja éppen ez utóbbi cél hiányos megvalósulása volt.

- *A műfaj-analízis megközelítés (genre analysis approach)* e hiányosságot orvosolandó, a szöveget mint szerves egészet szemléli, megszüntetve ezáltal a szöveget a mondatok matematikai összességének tekintő szemlélet fragmentáltságát. Minden szövegfolyamot az adott regiszterre jellemzőnek tekint, és e különbségek, valamint a jellemző szöveg koherencia előállításának megtanítását tekinti feladatának. West hiányosságaként rója fel, hogy kiábrándítóan kevésbé támaszkodik kutatási eredményekre.

(4) A tanulói szükséglet alapelve döntően két típusú szükséglet köré szerveződő irányzat létrejöttét eredményezte:

- *A cél-helyzet elemzés (target- situation analysis)* irányzatának központi koncepciója a tanulói célhelyzet nyelvi kommunikációs szükségletének felmérése és a képzés ehhez való igazítása. Jeles képviselőjét, Munby-t igen sok kritika érte emiatt, mert e célokön kívül minden más

körülményt irrelevánsnak tekintett, így a szociokulturális, a logisztikai, az adminisztrációs vonatkozásokat épp úgy, mint a pszicho-pedagógiai és metodológiai megfontolásokat.

• *A pedagógiai szükséglet elemzés megközelítés (pedagogic needs analysis approach)* ezeket a hiányosságokat pótolja, és a következő három új komponens beépítésével tökéletesíti a cél-szükség elemzési modellt:

- *A hiány-elemzés (lack analysis)* fényt derít a tanulók célhelyzethez mért nyelvi felkészültségére és a fennálló fejlesztési igényekre.
- *A stratégia-elemzés (strategic analysis)* a tanulók tanulási stílusát értékelve segítséget nyújt a képzés módjának kialakítására.
- *Az eszköz-elemzés (means analysis)* tájékoztatást nyújt a képzés tárgyi, logisztikai és személyi feltételeiről.

(5) A tanulás alapelve mellett West a nyelvi tartalom és a szükséglet alapelveinek közös érvényre jutását látja a stratégia-elemzésből kinőtt a *tanulásközpontú megközelítésben (learning-centered approach)*. Hutchinson & Waters-t idézve megállapítja : „A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the process of language learning” (Hutchinson & Waters, 1987). Az idézett szerző e megközelítésnek több jellemzőjét is felsorolja, köztük például a készségek integrált oktatását, a tanulói kreativitást, a motiváló tanulási környezetet, a tanári felkészítést és más, a tanuló személyét és szükségleteit messzemenően figyelembe vevő körülményt.

Az angol szaknyelvoktatás metodológiai irányzatainak fejlődési folyamatát végigkísérve úgy tűnik, hogy a kezdeti megkülönböztető jegyek keresése és hangsúlyozása után, önmagát mind precízebben definiálva, a szaknyelvoktatás egyre szívesebben merít az általános nyelvoktatás gazdag metodológiai tárházából, és egyre tudatosabban támaszkodik a korszerű nyelvpedagógiai kutatások eredményeire is. Ugyanakkor, kétségtelenül megállapítható az is, hogy az általános nyelvoktatás, de a nyelvpedagógiai kutatások is jelentősen gazdagodtak az angol szaknyelvoktatás újszerű meglátásai által, gondoljunk csak a tanulói célok vagy a gyakorlati szükségletek prioritásának felismerésére.

Hivatkozások

- Anthony, L. (1997): English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?
<http://antpcl1.ice.ous.ac.jp/Abs&Sums/ESParticle.html>
- Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. In: *The ESP Journal*, 2
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998): *Developments in ESP: A multy-disciplinary approach*. Cambridge University Press, Cambridge
- Ewer, J. & Latorre, G. (1967): *A Course on Basic Scientific English*. Harlow, Longman
- Hutchinson, T. & Waters, A (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press, Cambridge
- Strevens, P. (1988): ESP after twenty years: A re-appraisal. In: Tickoo, M. (ed): *ESP: State of the Art*. SEAMEO Regional Centre, Singapore
- West, R. (1995): ESP – State of the Art.
<http://www.education.man.ac.uk./langlit/esp/west.html#top>

Garai Anna
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

Metafora és analógia a gazdasági szaknyelvben

A német nyelvű gazdasági szaknyelvi kutatások kezdeteit és jelenét a figyelemfelkeltés céljával említem meg. A metafora, az analógia és a metaforikus modellalkotás elméleti és gyakorlati problémáit illetően is bőven meríthetünk német szerzők műveiből. A képi megjelenítésről, mint a szaknyelvek oktatásának egyik gyakorlati problémájáról szólok részletesebben. A végén engedtessek meg a gazdasági szaknyelv oktatójának néhány személyes megjegyzése is.

A gazdasági szaknyelv kutatása a német nyelvű szakirodalomban.

Az utóbbi tíz-tizenöt évben egyre több németül publikáló szerző állapította meg, hogy a szaknyelvi kutatásban régi hagyomány a morfológiai és szintaktikai, esetenként etimológiai tanulmányok dominanciája.

„Fachsprachenorientierte Forschungsarbeiten sind rar und stammen entweder aus der kurzen Phase der sog. ‘Wirtschaftslinguistik’ in den dreißiger Jahren. /.../ oder beschränken sich auf die Analyse zumeist spezieller morphologischer und syntaktischer Einzelprobleme.” (Bolten, 1992:61)

(Csekély számú szaknyelvi tanulmány születik, és ezek vagy a 30-as évekből, az ún. ‘Wirtschaftslinguistik’ rövid felvirágzásának időszakából származnak, ... vagy bizonyos elszigetelt morfológiai, illetőleg szintaktikai problémák elemzésére korlátozódnak.)¹

Azóta fokozatosan kerülnek elő, vagy vissza a szemantikai tartalmak, és lassan körvonalazódik egyfajta általános nyelvészeti szemléletváltás is.²

Bolten fenti megállapításában nem véletlenül emlegeti a tudományterület kialakulásának időszakát, és a XX. század 30-as éveinek eredményeit. A gazdasági szaknyelv kutatása német nyelvterületen az úgynevezett „Wirtschaftslinguistik” historizáló irányzatával vette kezdetét. Henke ezt írja 1991-ben:

„Seit Mitte des 19. Jahrhunderts sind im deutschen Sprachraum Arbeiten zur Wirtschaftslinguistik erschienen. Diese sind zunächst wirtschaftshistorischen Charakters und beschränken sich auf Analyse und Beschreibung.

Spätestens mit MESSING (1932) versucht die Linguistik, sich konstituierend auf dem Gebiet der Wirtschaft zu betätigen und entwickelt konkrete, praxisbezogene Anwendungsvorschläge.” (Henke, 1991:18)

(A XIX. század közepe óta jelennek meg német nyelvterületen tanulmányok a Wirtschaftslinguistik tárgykörében. Ezek eleinte gazdaságtörténeti jellegűek, amellet elemzésre és bemutatásra korlátozódnak.

MESSING neve fémjelzi a nyelvtudományban azt a szándékot, hogy ez a diszciplína alkotó módon járuljon hozzá a gazdaság alakításához, és jöjjenek létre konkrét, gyakorlatban alkalmazható javaslatok.)³

A német nyelvterületet és Magyarországot összekötő anyagi és szellemi kultúra százai évszázadok óta hol gyengébbek, hol erősebbek voltak, de tény, hogy ma is megvannak, dacolva olyan roppant horderejű hatásokkal, mint a világháborúk, a kommunizmus, és legújabban a globalizáció. Feltétlenül indokolt tehát a *Wirtschaftssprache*, *Wirtschaftslinguistik*, *Betriebslinguistik* eredményeinek figyelembe vétele, amennyiben a német gazdasági szaknyelv Magyarországon folyó kutatásához és oktatásához akarunk észrevételeket hozzáfűzni. A szaknyelvekben használatos képi megjelenítéssel kapcsolatban is van miből meríteni.

Metafora, analógia és metaforikus modellalkotás a szaknyelvben.

Hundt remek és részletes tudománytörténeti áttekintést ad, mikor könyvében felvonultatja a német nyelvű gazdasági szaknyelvi irodalom gazdag tárházát, a kezdetektől a 90-es évek közepéig. (Hundt, 1995:13-64) A szerző szemléletesen mutatja be, milyen eltérő hangsúllyal jelentek meg szemantikai irányultságok a különböző korszakokban. A gazdasági tartalmú szövegek metaforikáját például a nyelvművelés és az ideológiai nyelvkritika vonatkozásában kezdi el tárgyalni. (Hundt, 1995:31) Hundt az a szerző, aki nem kevesebbre vállalkozik, mint a közgazdaságtudomány egyik központi kategóriájának, a pénzfogalomnak mentális modellezésére. Elméleti megalapozásul a kognitív metaforaelméletet választotta:

„Dadurch, daß der Geldbegriff sowohl in der Alltags- als auch in der Fachkommunikation (Institutionen, Wissenschaft) vetreten ist, können an ihm beispielhaft die semantischen Unterschiede in seiner Verwendung in den verschiedenen Bereichen demonstriert werden. /.../ Keine noch so abstrakte Auffassung von Geld kann ohne einen Rückbezug auf Konkretes auskommen. Das metaphorische Sprechen, das Erfassen von Abstrakta über mentale Modelle wie das der FLÜSSIGKEIT, ist konstitutiv für die Theorie zum GELD und zur Wirtschaft überhaupt.” (Hundt, 1995:6-7)

(Mivel a pénz fogalma a hétköznapi és a szakmai kommunikációban /intézmények, tudomány/ is jelen van, jól szemléltethetők vele a különböző felhasználási területek szemantikai eltérései. /.../ Legyen szó bármely absztrakt pénzfelfogásról, a konkrétumra történő visszautalás nem hiányozhat belőle. A metaforikus beszéd, vagyis az absztraktumok olyan mentális modellek segítségével történő megragadása, mint például a FOLYADÉK mentális modellje, a pénzelmélet és a gazdaságtan egésze szempontjából is konstitutív jellegű.)

Hasonló megközelítési mód szerint járnak el ma azok a magyarországi szerzők, akik az informatikai szakterület metaforikáját vizsgálják, Boda-Porkoláb, Horváth, és mások. Fónagy már több évtizeddel korábban, egy másik tudományterület, a fonetika vonatkozásában végzett ilyen jellegű kutatásokat. (Fónagy, 1963) Összességében megállapítható azonban, hogy máig nagyon kevés olyan tanulmány született, mely nem irodalmi szövegek vonatkozásában foglalkozik a metaforahasználattal és a modellalkotással.

Ezért célja többek között jelen dolgozatnak az, hogy ráirányítsa a figyelmet erre a kutatási területre. A szaknyelvoktatási gyakorlat szempontjából még inkább sürgető a feladat. A képi megjelenítés robbanásszerűen terjed a közéleti és a sajtónyelvben. Ezen belül külön hangsúlyt kap az ad hoc képzett, és egyénileg alkalmazott szóképek használata. A tanítási gyakorlat azt mutatja, hogy a tanulók számára komoly küzdelmet jelent az ilyen kifejezések feldolgozása, főleg idegen nyelven. A mai szaknyelvoktatás egyik legfontosabb feladata meglátásom szerint éppen az, hogy megfelelő munícióval lássuk el a tanulókat akkor, amikor ilyen nehéz ütközetbe indulnak.

Nyelvi kép, képi megjelenítés, metafora.

A dolgozat címében a „leggyakoribb és legeslegszebb trópus”, a metafora szerepel. Ezt a Quintilianus művében fellelhető meghatározást Bencze idézi. (Bencze, 1996:159) A mai nyelvhasználatban ezek szerint nem egészen indokolatlanul szorítja ki a metafora szó a többi szókép és hasonlat különféle megnevezéseit, egészen a példabeszédig, paraboláig, allegóriáig. Hasonlóan jár el Kemény, mikor gyűjtőfogalomként használja a “nyelvi kép” fogalmát. (Kemény, 2002:30) Ez a definíció nagyon jól használható jelen dolgozat témájának tárgyalása során is, bár a szaknyelvoktatás gyakorlatában talán célszerű lenne még inkább általánosítani, és a képi megjelenítés eseteiről beszélni.

A metafora szó rövid etimológiai vizsgálatát tekintsük a dolgozat olyan szilárd vonatkoztatási pontjának, amire aztán a mai nyelvhasználatra vonatkozó fejtegetések épülhetnek. Bencze, aki megállapítja, hogy „a metaforáról nem lehet nem metaforikusan beszélni”, hiszen maga a görög szó is az (Bencze, 1981:44), megadja Arisztotelész híres tautológiáját, a Poétika 1457b tételét: „Az átvitel pedig más (idegen) névnek az odavitele.” (Bencze, 1981:9) Ez egyszerűen annyit jelent a nyelvhasználó számára, hogy egy fogalmat olyan jelentésben is használ, amit az eredetileg nem jelent. Ennél többet ma sem igen tudunk mondani.

Metafora és analógia viszonyát Coenen tárgyalja. Alapvető megállapítása, hogy minden metafora egy analógián alapul, de nem minden analógiából lesz metafora. A metafora-alkotás és metafora-feldolgozás folyamatát a nyelvhasználó szemszögéből vizsgálja. A metaforák triviális és nem triviális analógiás gyökeréről kidolgozott rendszerének bizonyos elemeit meglátásom szerint a tanítási gyakorlatban is fel lehet használni. (Coenen, 2002:96-117)

A Lakoff-Johnson által felállított konceptuális metafora-modell is szolgáltathat olyan tanulságokat, amelyek közvetlenül segítik a nyelvhasználói gyakorlatot.

(Lakoff-Johnson, 1980: 553) Szerintük az ember világát gondolati konstrukciók hozzák létre, de felfogásuk szerint ez mégsem egyenlő a korlátlan szubjektívizmussal. Ugyanakkor a valóság tárgyainak általánosan érvényes, tárgyilagos szemantikai leírása sem adott számunkra, és csak az emberi tapasztalat létesíthet valamilyen kapcsolatot a két szféra között. A kiindulópont nem lehet más, mint az ember fizikai létéből, saját testének megtapasztalásából származó érzékelés: „experiential realism”, „preconceptual bodily experiences”, (Lakoff-Johnson, 1980:69), „Einheiten, die unmittelbar aus der Körpererfahrung gewonnen sind”. (Hundt, 1995:95) A pénzügyi elméletekben például, amikor a közgazdaságtan művelői a pénzt élőlényként fogják fel, a növekedés, anyagcsere, egészség/betegség, érzelmek, tudatos cselekvés, egyensúly, erő fogalmaival operálnak. (Hundt, 1995:282)

Kérdés, hogy példák felvonultatásán felül tudunk-e jó elméleti fogódzót is nyújtani a nyelvtanulóknak? Álljon itt figyelmeztetésként két megállapítás, egy nagyon régi, és egy nagyon új. A nagyon régit sokan emlegetik. Kemény jegyzi meg, hogy Sütő András például szinte szó szerint idézi az arisztotelészi intelmet:

„Mindenek felett nagy dolog metaforázónak lenni, mert egyedül ez az, amit mástól átvenni nem lehet; a tehetség legbiztosabb jele; mivel találóan metaforázni annyi, mint a hasonlót meglátni.” (Sütő, 1977:16, idézi Kemény 2002:31)

Az eredeti mondat a források szerint így szólt: „ (...) a legnagyobb dolog, ha valaki a metafora mestere. Ezt nem lehet megtanulni másoktól, ez a zseni jele.” (Poétika, 1459a) Geréb-Sarkady fordításával kapcsolatban Bencze megjegyzi, hogy eredetileg túlzó fok szerepel a szövegben. Ezért szerinte a „legeslegnagyobb” tudományról kell beszélni, de azonnal szükségesnek tartotta azt is hozzáfűzni, hogy „ (...) egyáltalán az ember jele a metaforákkal élés, és minden ember ezzel a képességgel születik.” (Bencze, 1981:9)

Lássuk ezek után a nagyon új állásfoglalást, amely nem véletlenül éppen a számítógépes metaforaföldolgozással áll kapcsolatban. Horváth kifejti, miért földolgozhatatlan a számítógép számára a képi megjelenítés, amikor az, amiről beszélünk, az is, meg nem is az, ami.

„A generatív aspektus logikai szerkezeteket azonosít az általa grammatikainak nevezett (...) kognitív szegmentáció keretein belül, de a nyelvtaniságot nem szerkezetileg, hanem egy szemantikai fölosztás keretein belül határozza meg, így önmagában hordozza az ellentmondást, (...). A számítógép ismét földolgozhatatlannak találja az ellentmondásokkal teli előföltevésekre épülő rendszert, amely nem azonosít egzakt problémát a gép számára. (...) A nyelvhasználat paradigmáit földolgozó számítógépnek el szeretnénk magyarázni, hogy a nyelvi struktúra és a jelentés miként függnek össze, de ezt mi sem tudjuk. Szerencsénkre nem is kell rájönnünk, mert akkor még évmilliók múlva sem lenne nyelvhasználatra képes mesterséges intelligencia, márpedig ilyen néhány évtized múlva lesz már.” (Horváth, 2002:119-120)

A szerző ígéretes és izgalmas programozási koncepcióját itt természetesen nem ismertethetjük, de az bizonyos, hogy az emberi nyelv működésének számos titkára fog még fény derülni a „számítógépesíthetőség” (Horváth, 2002:119) felderítése közben. Horváth azt is kijelenti, hogy a nyelvi struktúra és a jelentés összefüggésére nem is kell rájöttünk ahhoz, hogy a gép (nemsokára) valóban használni tudja majd az emberi nyelvet. Mi, emberek, magunk is így vagyunk ezzel.

Szemléletes, és ezért eléggé közismert nyelvfilozófiai példázat is rendelkezésünkre áll Wittgenstein megfogalmazásában erről a tapasztalatról. A „Philosophische Untersuchungen” nagy tanulsága, a korábbi, Tractatus-beli állásfoglalással szembe fordulva, és azt meghaladva az, hogy nem szükséges a tényállások és tárgyak megnevezhető részegységekre történő bontása, logikai atomizálása ahhoz, hogy az őket illető megnevezések jelentéséhez eljussunk. (Pielenz, 1980:35.) Wittgenstein szerint a fogalom jelentése egy olyan lista segítségével demonstrálható, amely a konkrét előfordulásokat, mint példákat tartalmazza. A listának azonban nem kell teljesnek lennie, amint azt a „Spiel” fogalmán maga is bemutatja, és leszűri a következtetést:

„Die Merkmale aus den Beispielen geben nur mehr oder weniger an, was wir ‘Spiel’ nennen. Im Einzelfall bereitet es dem kompetenten Sprecher keine Schwierigkeiten, selbst dann, wenn er diese Merkmalliste nicht explizit ausformuliert in irgendeiner Form hat, praktisch immer ein Spiel mit dem Zeichen ‘Spiel’ benennen zu können. Er weiß, was ein Spiel ist, denn er hat Deutsch gelernt.” (Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen 495)

(A példákban szereplő ismertetőjegyek csak többé-kevésbé képesek visszaadni azt, amit mi 'játéknak' nevezünk. A kompetens beszélő számára konkrét esetben, a gyakorlatban nem okoz nehézséget az, hogy a játékot mindig a 'játék' jelével nevezze meg, akkor sem, ha nem áll rendelkezésére valamilyen formában explicit módon megfogalmazva az ismertetőjegyek eme listája. Tudja mi a játék, mert megtanult németül.)

Ezek szerint a nyelvhasználó a „játék” szót konkrét és absztrakt értelemben is tudja használni, anélkül, hogy kategóriák rendszerét, vagy az előfordulások listáját előre tanulmányozta volna. Ilyenek ugyanis nem állnak, és nem is állhatnak rendelkezésre. A szó jelentése megegyezik a szó használatával. „Der Gebrauch des Wortes in der Sprache ist seine Bedeutung.” (Wittgenstein: Philosophische Grammatik 23)

A nyelvtanítás és nyelvtanulás gyakorlatában úgy merül föl a kérdés, hogy akkor a képi megjelenítés, az átvitel megkönnyíti-e, vagy inkább megnehezíti a tanulók dolgát?

A képi megjelenítés, mint a szaknyelvek oktatásának egyik problémája.

Az oktatási gyakorlatban mind a mai napig általános kiindulópont a szaknyelvnek, mint nyelvi cselekvésnek a felfogása. A mai szaknyelvtanítás döntően Buhlmann és Fearn's negyedszázada megfogalmazott téziseinek alapelveire épül (Buhlmann-Fearn's, 1987:9), mert például a szakmai nyelvvizsgák koncepciói is ezt írják elő:

„A szakma gyakorlásához szükséges nyelvi cselekvési kompetencia fogalmán azt értjük, hogy a tanuló képes a célnyelven (L2) megfelelő módon információhoz jutni; illetve mondanivalóját másokkal ugyanígy megértetni. Akkor fogja a tanuló az adott szöveget jól megérteni, ha képes abból - a rendelkezésére álló nyelvi eszközök és szövegfeldolgozási stratégiák segítségével - a lehető legtöbb információt leszűrni. A tanuló akkor képes magát a megfelelő módon másokkal megértetni, ha tanulmányai aktuális stádiumától függően egyértelműen és szakszerűen, valamint az elvárt részletességgel ki tudja magát fejezni.” (Buhlmann-Fearn's, 1987:9)

Számtalan érv szól azóta is ennek a felfogásnak a célszerűsége mellett, elsősorban a nyelvtanulók számára adódó gyakorlati haszon.³ A nyelvészek és nyelvtanárok viszont erre az alapelve hivatkozva hangoztatják azt a tényt, hogy a szaknyelv nem csupán terminológia kérdése. (Banczerowski, 2003:276)

Akkor sem lenne persze könnyű helyzetben a szaknyelvekkel foglalkozó szakember, ha a vizsgálódás tárgyát „csak” a terminológiára korlátozná. Buhlmann/Fearn's fent idézett tanulmányában fontosnak tartotta ugyanis azt is leszögezni, hogy a gazdasági tematikájú szövegek esetében a terminológia nem definiálható pontosan, a taxonómia nem alkot olyan zárt rendszert, mint a természettudományokban. Ezzel a megállapítással többen messzemenően egyetértettek, például Picht. (Picht,1987:7) Buhlmann/Fearn's alábbi megállapításai találóak a gazdasági tematikájú szaknyelvek általános jellemzése esetében is, bár a szerzők annak idején ezeket az ismérveket a természettudományok nyelvezetével történő összehasonlításban adták meg:

„- Általában hiányzik a kötelező érvényű terminológiai normarendszer. Valamely tudományterületen belül a különböző iskolák egyazon szakkifejezésnek eltérő definícióit is megadhatják.

- Bizonyos szövegfajtákra gyakran jellemző az ad hoc képzett kifejezések és szókapcsolatok használata.
- Számtalan olyan metafora fordul elő és képződik újonnan, amely terminológiai jellegűvé válhat.

Összességében alacsonyabb a szakkifejezések aránya.” (Buhlmann/Fearn's, 1987:322)

Ebben a definícióban a metaforák és az ad hoc képzett szókapcsolatok a gazdasági tematikájú szakmai szövegek alapvető ismertetőjegyeként szerepelnek. Szó nincs már díszítő jellegről, vagy éppen szándékos zavar-

keltésről, mint azt a korábbi nézetek hirdették. Pielenznél terjedelmes és részletes áttekintést találhatunk ezekről az állásfoglalásokról, aki egyébként azért sorolja fel ezeket az elméleteket, hogy megcáfolhassa azokat. Az idézett szerzők jobb esetben a szabálysértés, normaszegés, vagy eltévelyedés bélyegét sütötték rá a nyelvi képek (metaforák) megfogalmazóira. Súlyosabb vádak is felsorakoztatott azonban a metafora-ellenes tábor. „Sprachverführung”, (félrevezetés), „Erkenntnisbremse”, (a megismerés gátja), „Lügnerscheinungen im Sprachleben”, (valótlan állítások megjelenése) címszó alatt megállapították, hogy mindez valamilyen emberi fogyatékoságra vezethető vissza, amit a „Verhüllungsbedürfnis” (a valóság elkendőzésének igyekezete) fogalmával kíséreltek meg kifejezni. (Pielenz, 1993:59-61)

A metaforaelmélet konstruktivista felfogása szerint, amit Pielenz is elfogad, mindennek inkább az ellenkezője igaz.

„Metaphern werden in unserer alltäglichen Argumentationspraxis als eine Rechtfertigungsinstanz wirksam. Und da das Argumentieren eine Form sozialer Praxis ist, geht es also in erster Linie darum, die *soziale Bedeutung* der Metapher für die Konstruktion unserer Lebenswelt zu ermessen.” (Pielenz, 1993:58)

(A metaforák a hétköznapi érvelés gyakorlatában a bizonyítás eszközeként használatosak. Mivel pedig az érvelés a társadalmi lét egyik formája, ezért elsődleges feladat a metafora *társadalmi jelentőségét* vizsgálni, vagyis azt a szerepét, amit az emberi létviszonyok felépítésében játszik.)

Ma már senki nem állítja a nyelvi képekről, hogy csak a költői építkezés, a politikusi meggyőzés retorikai-stilisztikai díszítő eszközei, és így teljesen alkalmatlanok lennének a tárgyilagos, tudományos leírás céljaira. A hétköznapi és közéleti nyelvhasználat napjainkban nem elgépiesedik, hanem „elképiesedik”, ami akkor már valószínűleg a jobbik eset. Általános érvényű, globális jelenségről van szó, amint azt Bencze találóan megállapítja:

„Ma azonban valószínűleg az oktatás, főként az irodalom- és nyelvtanoktatás, valamint a média hatására a hétköznapi beszédben is egyre inkább eluralkodik a hallgató/olvasó várható szövegértelmezését aggályosan figyelembe vevő szövegalkítás. Ennek következtében lehetséges, hogy mind az írott, mind pedig a beszélt szöveg egyre retorikusabban fog formálódni, s az alakzatoknak és képeknek ezért lesz egyre nagyobb szerepük ott, ahol az európai kultúrkör uralkodik.” (Bencze, 1996: 160)

A gazdasági szaknyelv oktatójának személyes megjegyzése.

A tanításban felhasznált sajtószövegeket akár taláalomra is kiválaszthatjuk, biztosak lehetünk benne, hogy fognak tartalmazni nyelvi képeket.⁴ Kérdés, hogy a nyelvtanulók örömeiket lelik-e a sziporkázó fantázia (ma egyre gyakoribb, de nem mindig épkezláb, lásd a második idézetet) csapongásában?

Vagy inkább megterhelő számukra a feladat, és zavart, fennakadást okoz a nyelvi képek értelmezése?

Átérik-e a tanuláshoz azt az örömet, amiről Arisztotelész beszél? Amikor a rejtvény lehetetlen dolgokat kapcsol össze, és a kényes kérdésekben átváltunk metaforára: „Jól metaforálni annyi, mint meglátni a hasonlót.” (Poétika 1459a) Mert a talányos metaforák, melyekben a hasonlóság azért rögtön nyilvánvaló, új ismeretet közölnek az emberről és viszonylatairól. Ezért lebilincselő a hatásuk.

Arisztotelész világosan elmagyarázta, mennyire élvezetes dolog a könnyű tanulás. Ha az öregséget szalmának mondjuk, azonnal érthető a tanítás: mindkettő elvirágzott már. (Arisztotelész, 1982). Az unalom eleve kizárt: „A mozgalmasságot az analógiás metaforák teszik lehetővé.” (Ibid)

Milyen elragadtatással szól Nietzsche (romantikusan pesszimista, a művészetet dicsőítő korszakában) a költői szabadságnak és a korlátlan találékonyságnak arról a szférájáról, amely a megismerő személy és a megismerés tárgya között húzódik! Szerinte csak a metafora ereje képes a kettő között kapcsolatot teremteni. Nincs okság, igazság, fogalmi kifejezés, legfeljebb valamilyen *esztétikai* hozzáállásról beszélhetünk:

„ (...) denn zwischen zwei absolut verschiedenen Sphären, wie zwischen Subjekt und Objekt, gibt es keine Kausalität, keine Richtigkeit, keinen Ausdruck, sondern höchstens ein *ästhetisches* Verhalten, ich meine eine andeutende Übertragung in eine ganz fremde Sprache, wozu es aber jedenfalls einer frei dichtenden und frei erfindenden Mittelsphäre und Mittelkraft bedarf.” (Nietzsche, 1966:317)

(... mert két olyan, egymástól abszolút különböző szféra között, mint az alany és a tárgy nem áll fenn oksági összefüggés, nem létezik a helyes fogalma, nincsenek kifejezések, legfeljebb valamilyen *esztétikai* viszonyulás, úgy értem, csak a sejtés szintjén működik az átvitel egy egészen ismeretlen nyelv irányába, ehhez azonban mindenképpen a szabad költészet és a szabad felfedezés közties tartománya és közties ereje szükségeltetik.)

Nietzsche döbbenetes erejű szóképekkel festi le azt is, hogy a fogalmi, tehát nem képi gondolkodás mennyire beszűkíti és korlátozza az ember lehetőségeit. Szerinte az ember falat von maga köré saját fogalmaiból, de megzabolázhatatlan lénye nem képes ebben a világban élni. Ezért folyton összekuszálja a fogalmak rideg építményét. A fogalomátvitel, névátvitel, metafora révén mindig ujjá teremti a számára adott világot, hogy az olyan legyen, mint az álom: tarka-barkán szabálytalan, következetlenül összefüggéstelen, és csábítóan bájos.

Az ember folyton szabadulni akar a fogalmak kriptájából, ahol a szabad vélekedéseket a föld alá kell temetni:

„Jener Trieb der Metaphernbildung, jener Fundamentaltrieb des Menschen, den man keinen Augenblick wegrechnen kann, weil man damit den Menschen selbst wegrechnen würde, ist dadurch, daß aus seinen verflüchtigten Erzeugnissen, den Begriffen, eine reguläre und stauende neue Welt als eine Zwingburg für ihn gebaut

wird, in Wahrheit nicht bezwungen und kaum gebändigt. Er sucht sich ein neues Bereich seines Wirkens und ein anderes Flußbett und findet es im Mythos und überhaupt in der Kunst. Fortwährend verwirrt er die Rubriken und Zellen der Begriffe dadurch, daß er neue Übertragungen, Metaphern, Metonymien hinstellt, fortwährend zeigt er die Begierde, die vorhandene Welt des Menschen so bunt unregelmäßig, folgenlos unzusammenhängend, reizvoll und ewig neu zu gestalten, wie es die Welt des Traumes ist. (...) Bilder, (...) eine ästhetische Erfahrung, die frei ist vom großen Kolombarium der Begriffe, der Begräbnisstätte der Anschauungen.” (Nietzsche 1966:317-319)

(A metafora alkotásának ösztöne, vagyis az embernek azon alapvető ösztöne, ami egy pillanatra sem szűnik meg működni benne, mert akkor az ember léte maga szűnne meg, azon alapul, hogy a fogalmakból, miket az ember maga teremt, egy szabályos és erős új világ épül, mely börtönként veszi őt körül, holott az ember világa valójában nem engedelmessé válik a kényszernek, nem köthető gúzsba. Ezért az ember új működési teret keres magának, egy új csapást, melyen elindulhat, és ezeket a mítoszban meg általában a művészetben találja meg. Az ember folyton összekuszálja a fogalmak sorait és oszlopait azért, hogy átvitelt, metaforát és metonímiát alkalmaz, így folyton jelen van az a törekvés, hogy az ember világa legyen olyan tarkán szabálytalan, következtelen és összefüggéstelen, csábító és örökké újként megszülető, mint az álom világa. /.../ a képek /.../ esztétikai tapasztalatok, melyeknek semmi közük a fogalmak sírboltjához, ahol a különféle nézetek eltemetnek.)

Személyes tapasztalatom szerint a hallgatók többsége sokkal otthonosabban mozog a rideg fogalmak kriptájában és szívesen eltemetné a tarka-barkán röpködő szóképeket, az egyénieskedő újságírókkal együtt. Ennek talán a kisiskolás koruk óta beléjük sulykolt szigorú normakövetés az oka. Ki kell csalnunk őket a barlangból!

Jegyzetek:

¹ Az idézeteket magyarul saját fordításomban közlöm.

² Ez az újra felfedezett szemantikai, ismét a jelentéssel foglalkozó nézet felfogható úgy is, mint a beszédaktus, a nyelvi cselekvést túlhangsúlyozó, oxfordi hagyományokat követő angolszász áramlat kiegészítése, vagy ellensúlyozása. Ezt, a nyelvtudomány egészét érintő szemléletváltást a magyar kutatók is érzékelték. Boda-Porkoláb, Pléh megállapítását idézve azt mondja, a 80-as évektől beszélhetünk a „kognitív pszichológiával elkezdődött mozgalom” terjedéséről. (Boda-Porkoláb, 200:45) Pléh pontos tudománytörténeti kronológiai megállapítást tesz:

„Az első hullámban, húsz éve, mikor itt Magyarországon apránként vetkőztünk le naiv hitünket arról, hogy ami tudományos, az viselkedésvű, azaz behaviorista, megismerkedtünk a kognitív pszichológiával. (...) A pszichológia, amikor az egyén megismerési folyamatait állítja a középpontba, kénytelen lesz kapcsolatba kerülni az ‘ismeret’ hagyományos kutatásával, az ismeretelmélettel, és a logikával.” (Pléh, 1998:251)

³ A nyelvtudomány művelői mind a mai napig adósak a gazdasági szaknyelv pontos definíciójával. A gazdasági szaknyelvet még nem sikerült a nyelvi változatok rendszerében egyértelműen elhelyezni. Talán magával az elnevezéssel is baj van? Bolten a 90-es évek elején még azt javasolta, tekintsük a „gazdasági német” (Wirtschaftsdeutsch) kifejezést

ideiglenes munkahipotézisnek, mert a fogalmat magában foglaló, kiforrott elméleti rendszer nem áll rendelkezésre. (Bolten, 1992:61)

A nemzetközi és a magyarországi kutatás azóta is azt a gyakorlatot követi, hogy szövegfajták, műfajok szerint kategorizálja a gazdasági szaknyelvet. Általánosan elfogadottá vált a gazdasági élet, és ezzel a gazdasági szaknyelv hármas felosztása: a tudományok nyelvezetére, az intézményi, és a köznapi nyelvhasználatra. (Hundt, 1995, 3) (Bolten, 1991:75) A közélet és a sajtó szövegei létesítik a legtöbb kapcsolatot a tudományos, az intézményi és a köznapi nyelvhasználat szintjei között. Ennél fogva is indokolt ezek nagyarányú felhasználása a tanítási gyakorlatban.

⁴Horst Friedrich, verkehrspolitischer Sprecher der FDP-Fraktion, hält Berechnungen der Bahn zur Eigenkapitalverzinsung für eine **Milchmädchenrechnung**. Denn die Verzinsung sei abhängig von Höhe und Struktur der öffentlichen Investitionszuschüsse. Und die könnten nun mal nicht für die nächsten 15 Jahre in gleicher Höhe garantiert werden - auch wenn Bahnchef Mehdorn genau dies wollte. (FAZ, 18. 10. 2003, Nr. 242. 11)

Da die Österreicher mehrheitlich nicht mehr an das staatliche Pensionsystem glauben, sei „**der Wurf** (Anmerkung: der mit der Zukunftsvorsorge **gelingen ist**) nicht hoch genug einzuschätzen“. Lobenswert sei auch, dass es bereits vor der Gesetzesänderung **Eisbrecher** gebe, die das Produkt in seiner jetzigen Form verkaufen, so Schenz. „Die Zukunftsvorsorge **ist keine eierlegende Wollmilchsau, sondern ein eierlegendes Huhn.**“ (Die Presse, 29. 01. 2003. 3)

Hivatkozások:

- Arisztotelész (1974): *Poétika*. Magyar Helikon, Budapest
- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat, Budapest
- Bencze, L. (1981): *A metapherein mint a homo sapiens sajátja. Arisztotelész- kommentár és interdiszciplináris tanulmány*. Jegyzet. Budapest
- Bencze, L. (1996): *Mikor miért kinek hogyan. 1. Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban*. Corvinus Kiadó, Zsámbék
- Billing, H. (1980): *Wittgensteins Sprachspielkonzeption*. Bouvier Verlag Herbert Grundmann, Bonn
- Boda, I. K.-Porkoláb, J. (2001): Metaforák a kognitív nyelvészetben. In: Kemény, G. (szerk.): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Bolten, J. (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, B. D. (szerk.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München 71-91
- Bolten, J. (1992): Fachsprache oder Sprachbereich? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache. In: Bungarten, Th. (szerk.): *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Tostedt 57-72
- Buhlmann, R.-Fearn, A. (1987): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fremdsprachen*, Berlin, München
- Banczerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. 127. évf. 3. szám. 227-282
- Coenen, H. G. (2002): *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Walter de Gruyter, Berlin, New York
- Fónagy I. (1963): *A metafora a fonetikai műnyelvben*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Henke, A. M. (1991): Zur Geschichte der Betriebslinguistik. In: Klein, E. (szerk.): *Betriebslinguistik und*

- Linguistikbetrieb*. Akten des 24. Linguistischen Kolloquiums, Tübingen. 13-20
- Horváth, R. (2001): A metafora grammatikája. In: Kemény G. (szerk): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Hundt, M. (1995): *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen
- Lakoff, G.-Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago
- Messing, E. E. J. (kiad.) (1932): *Zur Wirtschaftslinguistik*. Rotterdam
- Nietzsche, F. (1966): *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. München III/16. 319-317
- Picht, R. (1987): Deutsch für die Wirtschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 13. 1-12
- Sütő, A. (1977): *Engedjétek hozzám jönni a szavakat*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- Wittgenstein, L. (1970): *Schriften I. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt
- Wittgenstein, L. (1973): *Schriften 4. Philosophische Grammatik*. Frankfurt

Győri Anna
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar
Ibér-amerikai Kommunikációs és Továbbképző Intézet

**Szaknyelvi-kulturális-pedagógiai felkészítő tréning a
Leonardo mobilitási programban résztvevő
hallgatók számára**

Az egyéni vagy kiscsoportos, speciális szükségletre szabott kurzusok programjának összeállítása mindig komoly szakmai kihívás. Főiskolánk Külkereskedelmi karának tíz hallgatója indult el 2003 szeptemberében Spanyolországba, hogy 15 hetes szakmai gyakorlatot folytasson különféle spanyol vállalatoknál. Az induláskor a hallgatók legalább középfokú nyelvismerettel rendelkeztek és főiskolai tanulmányaik során szaknyelvi képzésben részesültek. A kiutazás előtt a nyertes projekt által finanszírozott intenzív felkészítő tanfolyamon vettek részt. A felkészítő tanfolyam programjának összeállításánál számos szempontot figyelembe kellett vennünk, azonban azt mindenképpen szem előtt kellett tartanunk, hogy véletlenül se ismételjük meg azt, amit már az alapképzés során megtanítottunk. A célra és a helyzetre hangszerelt programot intézetünk kollektívája közösen alakította ki, végrehajtásában valamennyien részt vettünk és vendégelőadókat is hívtunk. Erről a folyamatról számol be a tanulmány.

A szakmai gyakorlat – nagyon helyesen – egyre nagyobb szerepet kap a felsőoktatási intézmények alapképzési programjaiban. Előírt időtartama intézményenként eltérő. A szakmai gyakorlatok célja az iskolán kívüli tanulás, az iskolai keretek között, szervezett formában történő ismeretszerzés szerves folytatása, azaz a tanultak gyakorlati alkalmazása, elmélyítése és a gyakorlati helyen más feltételek mellett, eltérő szervezeti formában történő további ismeretszerzés és nem utolsósorban készségfejlesztés. A szakmai gyakorlat intézménye évszázadokra nyúlik vissza, hasznossága vitán felül áll.

A potenciális gyakorlati helyek száma nem végtelen, a hallgatók sok intézményben teljesen magukra vannak utalva a helyek keresésében, ezért fordul elő gyakran, hogy alibi helyeket választanak és az alibi-foglalkoztatásra hajlandó vállalatok sem nyernek az üzleten. Rövid távon egyébként sem jó üzlet gyakornokot fogadni, mert befektetést igényel: a gyakornokkal foglalkozni kell, megmutatni a szakma fogásait, taníttatni, amire sok vállalatnál nincs kapacitás, a kisebbeknél talán még annyira sem, mint a közepes vagy nagyvállalatoknál. Hosszabb távon azonban minden valószínűség szerint nyer a vállalat a gyakornokkal, aki friss ismeretekkel és friss szem-

lélettel érkezik, ha érdeklődő, akkor kérdéseivel olyan elemekre mutathat rá, amelyeknek ésszerűsége nem kézenfekvő, következésképpen esetleg megváltoztatandó. Korszerű (elméleti) és nyelvismeretével hozzá tud járulni a vállalat jobb működéséhez. Nem elhanyagolható az sem, hogy a vállalat is – különösebb kockázat nélkül – jobban megismerheti leendő potenciális munkavállalóit.

Korunkban a kultúrák közötti tanulási- vagy szakmai gyakorlat-célú mobilitás gyakran egy harmadik cél függvényeként valósul meg és ez a nyelvtanulás. Egyes európai országokban a szakmai gyakorlatok mindkét fél részére kedvező lehetőségeit már korábban is értékelték. A külföldön végzett szakmai gyakorlatok pedig nagy népszerűségnek örvendenek, mert a fenti általános célok mellett további hozadékaik vannak. Ilyen nagyon értékes hozadék az, hogy a gyakornok a családból-hazából-rutinból való kilépéssel, a megváltozott külső feltételek közötti önálló életének megszervezésére kényszerül. Robinsonnak a lakatlan szigeten viszonylag könnyebb dolga volt, mert “csak” a létfeltételeit kellett megteremtenie, a társadalmi beilleszkedés nem volt feladata. A gyakornoknak, elsőrendű szükségletei kielégítésére, ha nem is kell halászni-vadászni, fel kell derítenie az élelmiszerboltot, a piacot, a gyógyszertárat, tájékozódnia kell a másik ország köznapi normái, ügyintézési szokásai tekintetében, ami pedig szintén nem könnyű, fel kell dolgoznia a családtól való elszakadás traumáját, ki kell alakítania új életének társas tereit, kapcsolatait. Mindezekért a külföldön, külföldi vállalatnál szakmai gyakorlatot folytató diák a személyiségfejlődés intenzív szakaszát éli meg.

Az Európai Unió országaiban a külföldön végzett tanulmányok és szakmai gyakorlatok nagy tömegeket érintenek. Az Európai Közösség akcióprogramjainak keretében kiutazókat fel kell készíteni és ennek már irodalma is van (Byram, 1997), sőt, módszertani napokat tartanak róla (Zarate, 1997). A 2000-2006 közötti program keretében utazott ki a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karának tíz, spanyol nyelvet tanuló végzős hallgatója Spanyolországba.

A projekt címe: *Kommunikációs, szakmai és nyelvi képességek fejlesztése Spanyolországban az EU csatlakozás küszöbén*

A projekt születése

A spanyolul tanuló hallgatók vetették fel a mobilitási programban való részvétel lehetőségét. Tekintettel arra, hogy a programra egyénileg nem, csupán intézményen keresztül lehet pályázni, megkerestek, hogy tanszé-

künk nevében adjunk be pályázatot. Utánajártak a pályázás részleteinek, és a pályázat megírásában és az anyag összeállításában maximális segítséget nyújtottak.

A pályázattírás során hetente, majd a beadási határidő közeledtével már naponta konzultáltunk, a szövegeket többen is átolvastuk és sikerült időre elkészítenünk és benyújtanunk.

A mobilitási projekt keretében 10 hallgatót szándékoztunk spanyol vállalatoknál 15 hetes szakmai gyakorlatra elhelyezni. Ehhez a spanyol vállalatokkal, illetve a közvetítőikkel is fel kellett venni a kapcsolatot, ki kellett munkálni az együttműködés feltételeit, a pályázat egyes részeit angolra kellett fordítani, ezt is a hallgatók végezték. Ugyan még nem lehetett tudni, hogy nyer-e a pályázat, időnyerés céljából azonban – a tanszék oktatói által összeállított szempontok alapján – pályáztattuk és feltételeken kiválasztottuk a potenciális kedvezményezetteket.

A pályázatunk elnyerte az igényelt támogatást, a hozzávetőleg 15%-os önrész fedezésére a kiválasztott hallgatók szponzorokat kerestek és találtak. Megkezdtük a projekt lebonyolítását, amely egyszerű és összetett feladatokból állt, olyanokból, mint a spanyol vállalatokkal vagy azok hiányában a közvetítőikkel történő egyeztetés és szerződéskötés, a kedvezményezett hallgatók életrajzának a megküldése, hogy a specializációjuknak megfelelő vállalati helyet találjanak számukra, a kiutazás megszervezése a repülőjegyek, a biztosítás, a vízum stb. ügyintézése. Mindezekben a feladatokban számíthattunk hallgatóink közreműködésére.

A projektnek azonban volt egy számunkra szakmai kihívást jelentő eleme, amelyet nagyon nagy kedvvel terveztünk és hajtottunk végre, ez volt a Szaknyelvi-kulturális-pedagógiai felkészítő tréning a Leonardo mobilitási programban résztvevő hallgatók számára.

A felkészítő tréning

A felkészítést eredetileg június végére terveztük, de technikai okokból végül a kiutazás előtti két hétre tettük át. A tréning tehát 10 napon át, napi 6 tanórán valósult meg.

A tréning programjának kialakítását szükségletfelmérés előzte meg. Ennek során nyelvi-nyelvismereti teszttel mértük a kedvezményezettek nyelvi szintjét és állapotát. Ugyan valamennyien végzős hallgatóink voltak és a pályázati kiírásnak megfelelően legalább középfokú spanyol nyelvvizsgájuk volt, nyelvi szintjükben különbségek mutatkoztak, mivel volt közöttük, aki a főiskolai tanulmányai előtt két tannyelvű gimnáziumban érettségizett

és olyanok is, akik a főiskolán, alig három évvel korábban kezdtek spanyolul tanulni. Nyelvi állapoton olyasmit értettünk, hogy a nyár folyamán mennyire volt lehetőségük a spanyol nyelvet gyakorolni. (Nem nagyon).

A nyelvi teszttel való felmérésen túl azt is megkérdeztük a kedvezményezettektől, hogy ők maguk hogyan érzik, milyen hiányosságaik vannak a spanyol nyelv vonatkozásában.

A program kialakításának további szempontjai voltak még, hogy

- ne ismételjük meg változatlan formában, amit az alapképzés során már megtanultak,
- viszont bizonyos feladatok elvégzéséhez szükség legyen az elsajátított ismeretekre és készségekre.
- melyek lehetnek a gyakorlati helyek (vállalatok) szükségletei
- a gyakorlat helyszíne (Andalúzia 9 fő, Katalónia 1 fő).

A szükségletfelmérést a programegyeztetés követte, valamint az oktatók és vendégelőadók felkérése, a fent ismertetett szempontok alapján.

A tréning tartalma

(A részletes programot lásd a Mellékletben)

A tréning a következő területek művelését célozta:

- 1.) Nyelvi-szaknyelvi kompetenciák fejlesztése
- 2.) Szakmai képességek fejlesztése
- 3.) Kulturális ismeretek átadása és az interkulturális kompetencia fejlesztése
- 4.) Pedagógiai (és módszertani) felkészítés

1.) Nyelvi-szaknyelvi kompetenciák fejlesztése

Készségfejlesztés:

- szóbeli értés és kifejezés
- írásbeli értés és kifejezés
- közvetítés
- vitakészség

Nyelvtan, nyelvismeret

a spanyol nyelvtan problematikus fejezetei

lexika,

nyelvhasználat (köznapi, szaknyelvi, rétegnyelvi)

2.) Szakmai képességek fejlesztése

Mikroökonómia (vállalatok bemutatása)

- internetes információgyűjtés
- prezentáció

spanyol vállalati kultúra, innováció, reklám

Makroökonómia

aktuális spanyol gazdasági témák
grafikonok elemzése, adatfeldolgozás
Andalúzia gazdasági fejlődése és a külföld felé nyitása
az andalúz és a magyar gazdaság összehasonlítása

3.) *Kulturális ismeretek átadása és az interkulturális kompetencia fejlesztése*

Kulturális kompetencia fejlesztése

Szociokulturális kompetencia fejlesztése

Interkulturális kompetencia fejlesztése

A spanyol társadalom. A spanyol fiatalok. Az utca nyelve.

Spanyol filmek

“Mondj valamit magadról, a szakmádról, a tanulmányaidról”

“Mondj valamit Magyarországról”

Magas kultúra

Andalúzia. Történelem, földrajz, művészet.

Köznapi kultúra

Kulturális sokk Andalúziában

Helyi szokások, gyakorlati tudnivalók (Sevilla, Málaga,

Granada)

Nyitvatartási idők, telefonálás, időbeosztás, pontosság

Közlekedés

Andalúz ételspecialitások

4.) *Pedagógiai (és módszertani) felkészítés*

Csapatban dolgozni

Prezentáció készítése két csapatban

Önállóan élni

Úti előkészületek

Mit tegyünk a bőröndbe?

Az utazás (repülőút, tranzit, távolsági busz)

Ajándék az ismeretlen barátunk,
ismerősnek

Betegség, baleset, poggyászkár esetén...

Hasznos címek

Szükségletfelmérés, a hallgatók elvárásai

Megkérdeztük a hallgatók véleményét egyrészt magával a gyakorlattal, másrészt a felkészítő tréninggel kapcsolatban. A gyakorlattal kapcsolatos

elvárásaikat ezúttal nem részletezzük. A tréningre vonatkozó elvárásaikban a leggyakoribb válaszok a következők voltak:

- Új ismeretek szerzése (Spanyolország, Andalúzia, spanyol kultúra)
- Nyelvgyakorlás a nyári szünet után, jobb és könnyedebb spanyol nyelvű kommunikáció
- Szaknyelv és a spanyol nyelvtan átisméltése
- Spanyol anyanyelvűvel való kommunikáció
- Kiutazó társak megismerése
- “Remélem a végén már spanyolul fogok gondolkozni, sőt, álmodni”.

Hallgatóink valamennyien tudatában voltak annak, hogy a 60 órás felkészítő tréning komoly koncentrációt igényel, és mivel valóban szükségét érezték, nagy lendülettel vetették bele magukat a feladatok végzésébe, az ismeretek elsajátításába. Megjegyezzük, hogy a 60 óra egy rendes főiskolai félév nyelvi óraszámára (heti 4 óra x 15 hét).

Az előadásokat és foglalkozásokat módszertani szempontból lépcsőzetesen építettük fel, egyre komolyabb nehézségekkel kellett megküzdeniük a hallgatóknak. A feladatközpontú nyelvoktatás jegyében az első napon közöltük velük, hogy a tréning végére be kell mutatniuk a két csapatban önállóan elkészített prezentációt, amely a főiskoláról, a karról és a spanyol tanszékről szól, spanyol nyelven. Valódi feladat volt, hiszen célunk ezzel kettős volt: a prezentációkészítés, az idegen nyelven történő prezentálás készségének fejlesztése, másrészt pedig egy olyan “termék” előállítása, amely megfelelő ajándék lehet a későbbiekben spanyol nyelvű partnereink számára. A prezentációval kapcsolatban egy-egy napon kértek segítséget, de végül valóban önállóan elkészítették és bemutatták. A feladat nemcsak szakmai-szaknyelvi szempontból volt kihívás, hanem pedagógiai-módszertani szempontból is: a csapatban végzett munka készségének fejlesztését támogatta, valamint egymás (a jövőbeni lakótársak) jobb megismerését is szolgálta.

A már elsajátított makro-és mikroökonómiai ismereteket alkalmazhatták a hallgatók a spanyol és az andalúziai gazdaságról tartott előadásokon és szemináriumokon, melyeket anyanyelvű és részben andalúziai előadók tartottak. Ebbe a fejezetbe tartoztak az internetes adatkeresés segítségével elvégzendő feladatok is.

Nyelvismereti szempontból sor kerülhetett néhány olyan terület megismerésére is, amelyre az alapképzés során nem: az ifjúsági rétegnyelvre, utca nyelvére és a számítógépes nyelvezetre.

A magas kultúra fejezetében foglalkoztak Andalúzia földrajzával, történelmével és művészetével, míg a köznapi és interkulturális ismeretek keretében megismerkedhettek napi gyakorlati kérdésekkel, az andalúziai életvitel érdekességeivel is. Ahogy később beszámoltak róla, kevésbé voltak kitéve a kulturális sokk jelenségének.

Három spanyol film megtekintésével és nyelvi-szociológiai szempontú feldolgozásával sikerült a spanyol társadalom egyes kérdéseit is tudatosítani bennük (ifjúság, idősek, nők helyzete stb.).

A tematikába olyan várhatóan felbukkanó köznapi és szakmai témákat is belefoglaltunk, mint a “Mondj valamit Magyarországról, a magyar nyelvről, a szakmádról, a tanulmányaidról”.

Végül a legapróbb részletekbe menően a gyakorlati tudnivalókat is megbeszéltük, vagyis hogyan kell a repülőtérrel a buszpályaudvarra eljutni metróról, vagy mi a teendő baleset, poggyász elvesztése esetén, vagy egyszerűen mit tegyen az, akinek túlságosan hiányozna az otthon és a hozzátartozói. A tréning végén ismét megkérdeztük hallgatónkat arról, hogy mennyire voltak megelégedve és mennyire érezték hasznosnak a felkészülést. A következő véleményeket írták:

A felkészítő tréning értékelése

1.) Pozitív vélemények:

- Sokkal magasabb szintű volt a képzés, mint az iskolai órákon
- Látszott a tanárok felszabadultsága, kreativitása
- A témák összeállítása pont megfelelő volt
- A legjobb volt:
 - az informatika szaknyelve
 - az igazi beszélt nyelv gyakorlása
 - az utazási előkészületek
 - a mindennapi életről szóló információk
 - a filmek, megtekintésük után könnyebb volt megszólalni
 - a kulturális sokkról szóló előadás
 - a naprakészség, az aktuális témák
 - a kötetlen hangulat
- Üdítő volt a sok előadó sok témában

- A három andalúz előadó révén már itt szembesültünk az andalúz kiejtéssel
- A sokoldalú megközelítés és isteni gazpacho

2.) Kritikai vélemények:

- A kurzust két részre osztanám, a tanév befejezésekor 1 hét és a nyár végén is egy hét, de nem közvetlenül az indulás előtt.
- Felesleges volt a házi feladat (úgysem volt senkinek ideje rá).
- Lehetett volna még többet beszéltetni minden egyes résztvevőt, nemcsak azokat, akik jobban tudnak.
- Szerintem a nyelvtan nem lett volna olyan fontos.
- Subjuntívó-t és más nyelvtant a következő tanfolyamnak még többet (remélem mások is követnek majd minket!)

Az elégedettséget örömmel nyugtáztuk, a kritikákat megszívleljük és a következő projektben a tapasztalatokat felhasználjuk. Nemcsak a hallgatók tanultak, hanem tanszéki kollektívánk is a helyzetre és a szükségletre szabott tréning kialakításával és megvalósításával. Hallgatóink elégedettsége megerősít mindnyájunkat abban a meggyőződésben, hogy az új szakmai kihívásokat kreatívan fogadjuk.

Utószó- A puding próbája...

Hallgatóink szakmai gyakorlata december 20-án befejeződött, mindannyian egészségesen és elégedetten tértek haza, nagy többségükben benyújtották és megvédték a diplomadolgozatukat, tehát befejezték főiskolai tanulmányukat, ketten már munkát vállaltak, egyikük a spanyol kapcsolat révén.

A fogadó vállalatok egyöntetűen elégedettek voltak valamennyiük teljesítményével. Új projekt készül, ismét Andalúziába, a bevált cégekkel és újabb kapcsolatokkal együttműködve, 10-nél több hallgató bevonásával.

A hallgatók kinn tartózkodásuk idején ilyen és ezekhez hasonló munkákat láttak el:

- Internetes piackutatás (olívaolaj feldolgozó gépsorok exportja)
- Egy ötcsillagos szálloda marketingterve
- Kongresszusszervezés Kazahsztánban
- Médiaelemzés a granadai Ideál napilapnál
- A spanyol cég képviselője vásáron
- Nyelviskola marketingkommunikációjának elkészítése
- Rendezvényszervezés

- Ügyintézés csomagküldő cégnél
- Országtanulmányok összeállítása ingatlan-franchise cégnél
- Spanyol számviteli szoftverrel feladatok megoldása

Hivatkozások

Byram, M. (ed.) (1997): *Face to Face, Learning 'language-and-culture' through visits and Exchanges*. CILT

Le séjour à l'étranger en contexte universitaire. (1997) Journée d'Étude, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Dir. Geneviève Zarate

MELLÉKLET
Részletes program

*Az Ibér-amerikai Kommunikációs és Továbbképző Intézet speciális felkészítő tréningje a Leonardo-projektben részt vevő hallgatók számára
2003. augusztus 25-szeptember 5
Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar*

	9.00-10.30	10.40-12.10	12.30-14.00
08/25	Dr. Győri Anna JÓ ÖTLETEK: működő vállalkozások. Vitatéma: A „páratlanok” piaca. Emprendedores, 08/2003 Nyelvtan: Prepozíciós szerkezetek, igevonzatok.	Dr. Győri Anna Egy katalán vállalat: Codorníu, S.A., Két videó, hallás-értési feladatlap. Jegyzetelés, információ kinyerés, kérdés- feltevés, válaszadás. Hiányos szöveg kiegészítése. Feladatok megoldása www.codorniu.com és a www.freixenet.com oldalak tanulmányozásával. .	Komlódi Zsuzsanna Társalgási téma: Úti előkészületek. Mit tegyünk a bőröndbe? Ajándék az ismeretlen barátoknak, ismerősöknek.
08/26	Komlódi Zsuzsanna Andalúzia bemutatása. Történelem és kultúra. Előadás, videó, gyakorlatok		Rentería Anna-Mária A spanyol fiatalok. Az utca nyelve.
08/27	Rentería Anna-Mária Nők az idegösszeomlás szélén. (P. Almodóvar). Spanyol film megtekintése. Társalgás és kommunikációs gyakorlatok a film témájából és nyelvezetéből.		Dr. Faludy Kinga Spanyol vállalati kultúra.
14.00-15.30: Andalúz ételspecialitás: gazpacho. Gyakorlati tudnivalók, pedagógiai felkészítés. .			
08/28	Dr. Bartha Éva A reklám. A reklámnyelv. Spanyol televíziós hirdetések elemzése.		Dr. Győri Anna Hola, ¿estás sola? Spanyol film megtekintése, gyakorlatok előkészítése.
08/29	Dr. Győri Anna Íciar Bollain filmjének feldolgozása. A spanyol szociokulturális valóság és a film nyelvezete.	Martínez Ágnes A tükör másik oldaláról. Hogyan élünk Andalúziában? Gyakorlati tudnivalók. Kommunikációs helyzetek, spontán reagálás.	
HÉTVEGE			
09/01	Dr. Faludy Kinga Társalgási témák: A BGF KKFK bemutatása.. Szakdolgozatom. A spanyol nyelv és én. A magyar nyelvről.		Rentería Anna-Mária A spanyol számítógépnyelv. Szókincsbővítés, internet.
09/02	Martínez Ágnes Nyelvtan: Az igemódok speciális használata. Kijelentő mód/Kötőmód.	José Manuel Escrig Az Andalúz Kereskedelem-fejlesztési Iroda. Bemutató. Kérdések-válaszok.	Francisco Pellicer A spanyol gazdaság a sajtó tükrében. Adatok, ábrák, grafikonok elemzése.
09/03	Miguel Ángel Peláez Navarrete Solás. Spanyol film megtekintése. Gyakorlatok.		Kiss Barbara Andalúzia: Gazdasági fejlődés I. Gyakorlatok

Győri Anna

09/04	Francisco Pellicer Ramírez Aktuális spanyol gazdasági témák. Andalúzia gazdasága. Előadás, jegyzetelés, kérdések, válaszok, elemzés.	Kiss Barbara Andalúzia: Gazdasági fejlesztés II. Gyakorlatok	
14.00-15.30: A zárófeladat előkészítése. Egyéni konzultáció. Dr.Győri Anna, koordinátor			
09/05	Dr. Bartha Éva Társalgási téma: „Mondj valamit Magyarországról”	Miguel Ángel Moreta és Ruppl Zsuzsanna: Kulturális sokk Andalúziában.	Dr. Győri Anna ZÁRÓFELADAT. Prezentáció Zárás, búcsú.

Jónás Edit

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegennyelvi Intézet

Még egyszer a „szaknyelvről és a szakmai nyelvhasználatról”

A III. Szaknyelvoktatási Szimpóziumon az előadások címében a következő kulcsszók szerepelnek: szaknyelvoktatás, szaknyelv, szaknyelvi nyelvvizsgák, szaknyelvoktatási tananyagok, szaknyelvi tankönyv, szaknyelvi szövegek, szaknyelvtanulás, szakmai nyelv. A nyelvvizsgálók 2000 előtt „szakmai ismeretekkel bővített” nyelvvizsgára jelentkeztek a Rigó utcában, a felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatók ezzel ekvivalens szaknyelvi szigorlatot tettek; a nyelvvizsga-bizonyítványokban ugyanazon vizsgatartalom és nyelvtudás elismeréseként 2000-ben államilag elismert szakmai nyelvvizsga, 2001-től pedig szaknyelvi nyelvvizsga szerepel. Vajon egymással azonos fogalmakról van-e szó, amikor szaknyelvről, szakmai nyelvről, illetve szakmai nyelvhasználatról beszélünk?

Tisztáznunk kell először is azt az ellentmondást, hogy a szaknyelv meghatározása a nyelvi rendszerre vonatkozó vagy nyelvhasználati kérdés-e. Igaz, hogy a nyelvhasználat a nyelvi rendszer megjelenési formája, de vajon valós-e az a megállapítás, miszerint a szaknyelv ha nem is külön nyelvi, de ún. szublingvális (alnyelvi) vagy inkább szociolingvális (résznyelvi) rendszerként szervesül a nyelvbe? Ezzel kapcsolatban idézzünk fel néhány a szaknyelvről alkotott definíciót.

A hazai és nemzetközi szakirodalomban a különféle felfogásokban számos meghatározás található. Íme, néhány példa: *Seregi Lajos* nyelvművelő így fogalmaz:

„A mindenki által ismert köznyelvben egyes csoportok számára elkülönülő réteg.
A szaknyelv tehát csoportnyelv.” (Seregi, 1989)

Szerinte „a szaknyelv legfőbb karaktere a szókincsben ragadható meg”, és különbséget tesz terminológia (általánosan ismert szakszavak) és nomenklatúra (a szaktudományok speciális szavai) között. Itt a szaknyelv meghatározása metaforikus értelmű, és egyszerre ágyazza be, egyúttal különíti el a köznyelvben a szaknyelvet, illetőleg specializál a felhasználás tematikus oldaláról (pl. jogi, gazdasági, műszaki, orvosi stb. szaknyelv). A lexikon szintjén ki is mondhatjuk, hogy egy-egy szó felhasználási köre határozza meg azt, hogy szaknyelvinek minősül-e vagy sem, ahogyan azt a szótárak szócikkei rögzítik. Ez a meghatározás inkább a *szakmai nyelv-*

használat elnevezés jogosultságát erősíti, amint ezt a következő példa is alátámasztja:

r Absatz, (~es, " ~e)

1. megszakítás
2. bekezdés
3. cipősarok
4. (*épit/műsz*) kiszögellés, párkány
5. (*geol/vegy*) lerakódás, üledék
6. (*gazd/ker*) értékesítés, forgalom
7. (*bot*) szárcsomó
8. (*állatorv*) elválasztás
9. (*zene*) szünet

(Német-magyar nagyszótár, 1998)

A kutatók többsége szerint viszont a szaknyelvnek a szókincsbeli jellemzőkön túl vannak a köznyelvitől eltérő grammatikai jegyei is (pl.: Ginter, 1985:388), de ezek csupán – s ezt másokkal együtt magam is hangsúlyoznám – a nyelvhasználatnak gyakorisági, azaz mennyiségbeli, tehát stílusbeli és nem minőségi, azaz nem rendszerbeli eltérései.

Ha viszont a „stílus nem más, mint válogatás és elrendezés eredménye” definíciót érvényesnek tekintjük, a mennyiségi mutatók okán a szaknyelv csupán a köznyelvnek valamiféle szublingvális képződményeként volna értelmezhető. Ez a szembeállítás az idegennyelv-oktatásban ma is él, s a szaknyelvvoktatást kizárólag az ún. általános idegennyelvi ismeretek elsajátítását követő, elkülönülő folyamatként képzelik el. Ezzel szemben kell léteznie szaknyelvvoktatásnak kezdő szinten is, ha egyszer pl. a mérés-értékelés gyakorlatában létezik alapfokú szaknyelvi nyelvvizsga.

Grétsy László a szaknyelvet kezdetben ugyancsak szókincs-differenciált karakterű jelenségnek tekintette, majd minőségi eltéréseket tárva fel a szaknyelvek és egyéb társadalmi nyelvváltozatok között megállapítja, hogy a csoportnyelvek és a szaknyelvek az irodalmi és köznyelv mellett (és nem alatt) helyezkednek el, minden ponton érintkeznek egymással, sőt átfedésben vannak (Grétsy, 1978). Ez a megállapítás ugyancsak a *szakmai nyelvhasználat* elnevezés mellett szól.

Lothar Hoffmann meghatározása szerint a szaknyelv a köznyelv *résznyelve*, melyben a fonetikai, morfológiai és lexikai elemek, a szintaktikai és textuális jelenségek funkcionális egységet alkotnak, és lehetővé teszik egy szakterület különböző részein belüli kommunikációt (Hoffmann, 1984). Óhatat-

lanul felmerül tehát a kérdés: ha a szaknyelv funkcionális jellemzőket mutat fel a grammatika területén is, akkor ez valamiféle burokba zárt, elkülönülő produktum lenne a nyelvben? Így sem látható be, hogy a grammatikai forma mennyiségi átcsoportosítása a funkció érdekében miért képviselne a köznyelvitől eltérő nyelvi rendszert. Nem véletlen azonban, hogy pl. szupraszegmentális szinten néhány szakterület nyelvhasználatában előforduló jellemzők szinte szekundér vonalba parancsolják a nyelvi rendszert. Az egyház nyelvében a szertartások során elhangzó szövegek hangsúlya és intonációja a köznyelvitől eltérő, az intellektuális szimbolizációt háttérbe szorító. De ilyenek a katonai vezényszavak is. Ha azonban ezen interakciókban a kommunikatív célt megvizsgáljuk, a szupraszegmentális jegyeket a széles tömegekre gyakorolt, fokozott szellemi vagy épp fizikai mozgató hatás elérését szolgáló affektív kísérőmozzanatok megjelenítéseként értelmezhetjük.

A szaknyelv – köznyelv viszonyát illetően különbségek csupán a gyakoriságban fedezhetők fel, azaz a kommunikatív célhoz igazított absztrakció mértékének növekedésével párhuzamosan válik pl. egyre személytelenebbé, nominálisabbá a stílus, és szaporodnak a szenvedő és igeneves szerkezetek, nő meg a képzett és összetett szavak aránya. Lothar Hoffmann meghatározása mindazonáltal (a szakterületen belüli kommunikáció hangsúlyával) az „elkülönülés”-t emeli ki a szaknyelv jellemzőjeként (Ibid).

Úgy gondolom, hogy az anyanyelvi szaknyelv-kutatások és az idegennyelv-oktatás területén végzett szaknyelv-kutatási eredmények óhatatlanul vezettek az értelmezés különbségeihez. Az L_1 (az anyanyelv) kutatója elsősorban a különbségekre ügyel (szociolingvisztikai felfogás), az idegennyelv-oktatás kutatója azonban azt keresi, milyen nyelvtudásra építhet, milyen meglévő nyelvtudást hasznosíthat a szaknyelv-oktatásban (regiszter-felfogás), vagy – ha ezt nem haladó szinten teszi – milyen anyagot, milyen elrendezésben kell közvetítenie, hogy az oktatás eredménye valódi nyelvelsajátítás legyen. Szakmai ismereteink elsajátítását, szakmai szocializációt anyanyelven szerezzük. Így épülnek ki tudatunkban a szakterületre jellemző gondolati struktúrák. Igaz, nem elsősorban az anyanyelvi, hanem más szaktárgyi órákon és iskolán kívül, mellékesen. (Sajnálatos, hogy több felmérés szerint a tankönyvi szöveg megértése súlyos defektusokat mutat már az L_1 -ben, mert a szövegfeldolgozás stratégiájából hiányzik a szövegek emberközelihez, lebontó magyarázata.)

Úgy gondolom, hogy a tanulmány elején felvetett kérdésre adható válasz pontosabbá tétele Beier definíciójában rejlik: „az igazi szaknyelv mindig

szakemberhez kötött..., amikor nem szakember használja, a szaknyelv elveszíti a szakmai gondolkodással való közvetlen kapcsolatát, a laikus nem látja át a szakma rendszerének viszonyait... a kommunikáció csak felületesen tartalmazza a jelenségeket, folyamatokat és tényeket... a nem szakember használja ugyan a szaknyelv elemeit, de nem a szaknyelvet.” (Beier, 1980). Baumann árnyaltabban fogalmaz: A szaknyelv használói különböző mértékű szakmai specializációval bírnak, ez a szakmai szókincs differenciáltságában tükröződik (Baumann, 1990). Hozzáteszem, szókincsben és kifejezésmódban egyaránt, de míg a szókincs-használat horizontálisan specifikálódik, a grammatikai elemek használata vertikálisan, azaz minél tudományosabb szintű a nyelvhasználat, annál speciálisabb szavakat és annál igényesebb, tömörebb szerkezeteket használ. És fordítva: minél népszerűsítőbb a stílus, a szókincs annál köznyelvi, a kifejezésmód annál lazább.

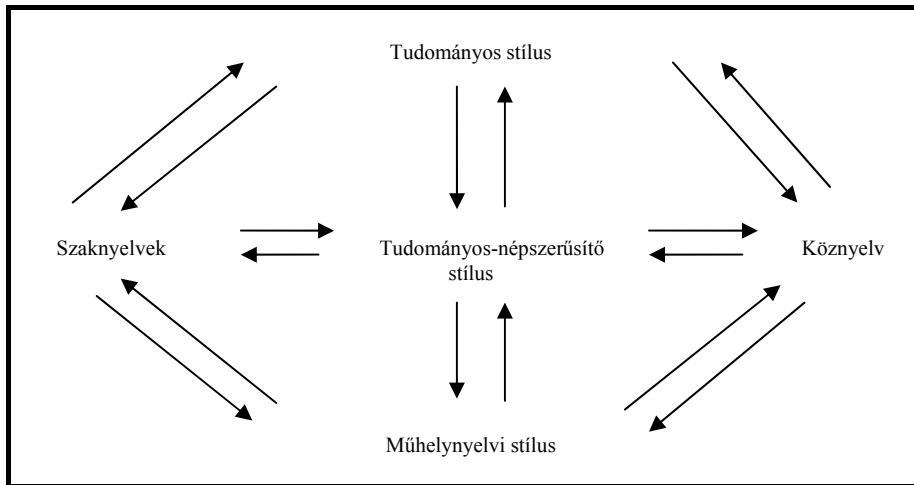
Mindezen kérdések szakszerű, részletesebb, ugyanakkor szintézis jellegű feldolgozásaként kell kiemelnünk a legújabb, korszerű szemléletű magyarországi könyvet, Kurtán Zsuzsa „*Szakmai nyelvhasználat*” című művét (Kurtán, 2003). A szerző „A szaknyelv értelmezései” címszó alatt rendszerezi a szaknyelvről alkotott felfogásokat, és öt csoportot állapít meg: a szaknyelv mint csoportnyelv, mint alnyelv, mint funkcionális stílus, mint nyelvváltozat és a szaknyelv mint regiszter. A szaknyelv meghatározását mindegyik csoport meghatározott nyelvhasználókhoz, tevékenységhez, illetve szociális szerephez köti. Kurtán Zsuzsa meghatározása így hangzik:

„a szakmai nyelvhasználat fogalmát úgy értelmezzük, mint valamely szakmai beszélőközösség specifikus célú nyelvhasználatát, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és [amely] ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása. Ez a specifikus célú nyelvhasználat interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban ragadható meg. Gyakorlati szempontok miatt alkalmazzuk némi egyszerűsítéssel ezen fogalom szinonimájaként a szaknyelv kifejezést.” (Kurtán, 2003:50)

A *specifikus cél* mint a szakmai nyelvhasználat jellemzője igen fontos, helytálló megállapítás. Véleményem szerint viszont a szaknyelv és a szakmai nyelvhasználat értelmezésekor – legyenek bár azok egymás szinonimái – a következő pragmatikus viszonyrendszer ábrázolása is szükséges:

1. ábra

A szakmai nyelvhasználat pragmatikai viszonyrendszere



Csak egy rövid példával tekintsük át, hogy miként mozog ezen a rendszeren belül a „pálya” szavunk: *valamely égitest ellipszis alakú pályát ír le* (a fizika szakszava, a tudományos, illetve a tudományos-népszerűsítő stílusban előforduló használat); *a vonat valamely pályán (pályaszakaszon) közlekedik* (a műszaki tudományok szakkifejezése, és ilyen jelentésben vált a köznyelvi *pályaudvar* előtagjává); *a pályán folyó küzdelem* (a sport szaknyelv kifejezése a mérkőzés helymegjelölésére, anélkül, hogy értelmezése bárki számára nehézségbe ütközne); *valakinek rögzös a pályája* kifejezés szerepelhet egy irodalmi fogalmazásban *valaki nagy pályát fut be*, olvashatjuk egy bulvárlapban, az ebből alkotott szóösszetétel, a *pályafutás* előfordul a mindennapos nyelvhasználatban; végül: *Mi a pálya?* hangzik el a kérdés egy szűkebb diákközösségen belül „Mi újság?” jelentésben.

Kurtán Zsuzsa is megjegyzi a fejezet összefoglalásában, hogy a definíciók *elkülöníteni* igyekeztek a szaknyelvet a köznyelvtől; hogy a szakmai nyelvhasználat a szakmai tevékenységek, a nyelvhasználati környezet, a kommunikáció résztvevői, az absztrakció mértéke, a felhasznált nyelvi formák számtalan variánsában létezik. A nyelvhasználat működésének viszonyrendszerében a pragmalinguisztikai kutatások egyre nagyobb területeket tárnak fel. Szocializációnk folyamán, szűkebb és tágabb értelemben vett tanulásunk során, a fékezhetetlen információáramlás korában egyre inkább úgy tűnik, hogy a szakmai nyelvhasználat (amitől senki sem zárkozhat el), az eddig megállapított kategóriák közötti állandó kölcsönmozgásban, ha

egymástól nem is elkülöníthetetlenül, de legalábbis dinamikus elkülönítettségben létező funkcionális nyelvhasználat, amely a nyelvi rendszer mozgásformáiban mutatja fel a kommunikatív célhoz szüntelenül idomuló arculatát.

Hivatkozások:

- Baumann, K.D. (1990): „Ein komplexes Herangehen an die Untersuchung von Normen in der Fachkommunikation”. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): *Empfehlung, Standard, Norm*. Leipzig, 70-84.
- Beier, R. (1980): *Englische Fachsprache*. Stuttgart
- Ginter Károly (1985): A köznyelv és a szaknyelvek eltérései a műszaki tudományok nyelvének vizsgálata alapján. In: Kiss J.-Szűts L. (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 388
- Grétsy László (1978): Nyelvünk szókincse. In: Takács Etel (szerk.): *Tanulmányok a nyelvről*. Budapest, 85-102
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Halász-Földes-Uzonyi (szerk.) (1998): *Német-magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Seregi Lajos (1989): Mi a szaknyelv? In: Bíró Ágnes (szerk.): *Szaknyelvi divatok*. Gondolat, Budapest

Juhász Éva

Pécsi Tudományegyetem
EFK Zalaegerszegi Képzési Központ

A szaknyelvoktatás egyéni tervezése

Az általános nyelv oktatásához hasonlóan a szaknyelvoktatás is csak akkor lesz eredményes, méghozzá a lehető legrövidebb időn belül, ha a nyelvtanár is számol a nyelvtanulók különböző céljaival, adottságaival és lehetőségeivel. Ezért a szaknyelvoktatást úgy kell tervezni, hogy az általános, közös célokon belül mindig az egyes nyelvtanuló legyen a középpontban. Az utóbbi évek folyamán nagy változásokon mentek át mind a tanulói, mind a tanári szerepek. Az eredményesség szempontjából nem csak a tanárnak, hanem a nyelvtanulónak is ki kell tudnia dolgozni olyan egyéni, csakis saját magára érvényes nyelvtanulási stratégiákat, amelyek birtokában egyénileg tervezheti, irányíthatja, kontrollálhatja és korrigálhatja nyelvtanulása folyamatát a saját maga által kitűzött cél mihamarabbi elérése érdekében. Az eredményes szaknyelvtanulás nagymértékben a nyelvtanuló érdeme, de hogy képes legyen a teljes szaknyelvtanulási folyamat egyéni, valóban eredményt hozó megtervezésére, elengedhetetlenül szüksége van bizonyos nyelvtanulási stratégiák ismeretére és alkalmazni tudására, amelyek elsajátításában az önképzésen kívül nyelvtanári segítségre is szüksége van.

A rendszerváltás óta több felmérés is készült Magyarországon (lásd pl. Huszár Ágnes (1998): A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században. Modern Nyelvoktatás 1998/2-3, vagy a 2002 végén megjelent, 2001-es népszámlálás adatai), amely a felnőtt lakosság nyelvtudását próbálta feltérképezni. Készültek továbbá a diákok nyelvtudását vizsgáló felmérések is (Például az OKI rendszeres felmérései, egyes felsőoktatási intézmények statisztikái a nyelvvizsgálóval érkezők számáról, vagy akár Csapó Benő iskolai tudást érintő vizsgálatai). De bármely felmérés eredményét is tekintjük, mindegyikből egyértelműen az következtethető, hogy nagyon szerény használható nyelvtudással rendelkezünk. A diákok túlnyomó többsége maga választja a tanulni kívánt nyelvet (bár még mindig sokan választanak kényszerből), korszerű tananyag áll rendelkezésünkre, az iskolák szakképzett nyelvtanárral való ellátottsága jónak mondható, a módszerek sem különböznek lényegesen a nálunk sokkal jobb nyelvtudást felmutató országokétól. Mégis nagyon inaktív a közoktatás által nyújtott nyelvoktatás, de a felsőoktatásé sem jobb egyáltalán általánosságban véve. Ennek ellenére sok helyütt olvashatók nyomtatásban olyan vélemények is, hogy a felsőoktatásnak sem a nyelvoktatás, sem a nyelvtudás szinten tartása, sem annak továbbfejlesztése nem feladata. Esetleg a szaknyelvoktatást tudnák a felsőoktatás felelősei az egyetemek, főiskolák

feladatkörébe sorolni. De hogyan építsen a felsőoktatás a hallgatók bizonytalan, vagy már régen feledésbe merült nyelvtudására? Pláne, ha hozzászámítjuk azt is, hogy az elsőéves hallgatók 50-60 %-a már nem közvetlen érettségi után érkezik a felsőoktatásba, vagyis évek maradnak ki nyelvtanulás nélkül.

Egyre inkább nyilvánvalóvá válik a nyelvoktatás bármely formájának résztvevői, tervezői, fenntartói és irányítói számára, hogy másfajta nyelvtanulásra/nyelvoktatásra van szükség. A „másfajta” paraméterei még nem körvonalazódtak teljes mértékben, de annyi mára már bizonyossá vált, hogy a nyelvtanulónak magának nagyobb felelősséget kell vállalnia nyelvtudása megszerzésének tervezésében, irányításában, kontrollálásában ahhoz, hogy a lehető legrövidebb idő alatt a nyelvtudás lehető legmagasabb fokára juttassa el önmagát, és ne csak elviselje az éppen aktuális iskolafokokozatok által reá kirótt (gyakran erősen megkérdőjelezhető színvonalú) nyelvórákat. Természetesen, ahogy változnak a tanulói szerepek, ugyanúgy változáson mennek át a nyelvtanári szerepek is. A nyelvtanár tanácsadó, támogató, segítő szerepe éppolyan súlyos kell, hogy szerepeljen, mint nyelvoktató tevékenysége.

Hogy a nyelvtanuló képessé váljon nyelvtanulását (majd később szaknyelvtanulását) megtervezni és felelősséggel irányítani, ahhoz már általános iskolában meg kell szilárdítani az autonóm tanulás alapjait, amit az általános iskola egyébként is feladatának tart.

Az autonóm tanulás kialakításának említésekor feltétlenül meg kell jegyezni, hogy itt nem valami új módszerről van szó, hanem bizonyos *tanulási technikák és tanulási stratégiák* célszerű alkalmazni tudásáról.

Az *autonóm tanulás* fogalmát az elmúlt évtizedekben a szakirodalom különbözőképpen fogalmazta meg, hiszen egyik lényeges ismérve az, hogy egyáltalán nem egységes.

Leggyakrabban képességként, akaratként kerül megfogalmazásra, miszerint a nyelvtanulónak képesnek kell lennie átvállalni a felelősséget saját tanulásáért, képesnek kell lennie kritikai megnyilvánulásra, önálló döntéshozásra, független cselekvésre. Vagyis ahhoz, hogy a nyelvtanuló tudja, hogy mit kell tennie, saját magának kell döntenie és nem külső utasításra várnia. Az autonóm tanulás olyan tanulás, amelynek során a lényeges pontokon maguk a diákok döntenek tanulásukról, pl. mit tanuljanak és főként hogyan járjanak el annak érdekében, hogy tanuljanak, milyen anyagokat, segédeszközöket alkalmazzanak, egyedül tanuljanak vagy másokkal együtt

dolgozzanak, hogyan ellenőrizték, hogy sikeres volt-e tanulásuk. (Bimmel – Rampillon, 2000)

A *tanulási technikák* olyan eljárások, amelyek a nyelvtanulótól magától származnak és amelyeket szándékosan, tervszerűen alkalmaz abból a célból, hogy előkészítse, irányítsa és ellenőrizze nyelvtanulását.

A *tanulási stratégiák* viszont olyan műveletek sorozata, amelyekben különböző tanulási technikák működnek együtt a tanulás segítése céljából. (Rampillon, 1998)

Az autonóm nyelvtanulás képességének kialakulását legalább annyi tényező segíti, mint amennyi gátolja.

Az autonóm tanulás kialakítását (kialakulását)/meglétét elősegítő tényezők:

- Legfontosabb a *korábbi* – lehetőleg kezdettől tartó – *autonóm nyelvtanulási tapasztalatok megléte*. Ha a nyelvtanuló rendelkezik már ilyen tapasztalatokkal, akkor a felsőoktatásban könnyen tudja azt a szaknyelvtanulásban alkalmazni.

- Segítséget jelenthetnek a *taneszközökben* (leginkább tankönyvekben) *megjelenő* ilyen jellegű *instrukciók, leírások*. Már Magyarországon is lehet olyan nyelvkönyvekkel találkozni, amelyek instrukciókat, tippet adnak a diákoknak, hogyan tudják leginkább hatékonyabbá tenni nyelvtanulásukat és ehhez milyen technikákat kellene alkalmazniuk. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy ezeket a részeket a diákok, de a tanárok is „át szokták ugrani”, hiszen ezek nem tartoznak hagyományosan a szoros értelemben vett tananyaghoz.

- Fontos lehet a *nyelvtanári támogatás* is, feltéve, hogy a nyelvtanár rendelkezik ilyen jellegű ismeretekkel és a nyelvoktatással párhuzamosan át tudja adni diákjainak.

- Mindenféleképpen sokat jelent a nyelvtanulásban az *előrehaladás dokumentálása*, amelynek alapján a diák kontrollálni tudja tanulása ütemét, tartalmát, mélységét és minőségét. Eddig erre sem a szakma, sem a nyelvtanuló nem fordított figyelmet, de Európa több országában már bevezetésre került az Európai Nyelvi Portfólió használata, amely nálunk 3 különböző korosztálynak szóló változatban Nyelvtanulási Napló címmel került forgalomba, azonban folyamatos használatáról még nem olvashattunk híradásokat. Természetesen ez csak egy eszköze a dokumentálásnak, bármilyen más írásos rögzítés megfelelő lenne.

- Segíti a nyelvtanulást a *folyamatos, progressziót tükröző megméréstetés* is, amely nem feltétlenül jelenti a különböző szintű nyelv-

vizsgákon való folyamatos megfelelést. Lehet itt szó akár fordításról, idegen nyelven történő előadásról, szakirodalom eredetiben történő olvasásáról is.

- Az autonóm tanulás technikáinak megszerzésére alkalmas az *önképzés* is, vagyis a tanulás tanulása. Be kell vallani, hogy eddig erre kevesen fektettek hangsúlyt, kivéve talán néhány, időszakonként felbukkanó kínálatot, mint pl. relaxa, agykontroll, villám-angol, villám-német stb.

- További segítséget jelenthet a *modul-rendszerű tananyag* és a *számítógéphasználat* is.

Az autonóm tanulás kialakítását akadályozó ill. hátráltató tényezők:

- Talán a leginkább hátráltató tényező az, hogy a diákok túl hosszú ideig tanulnak egy felülről *túlzott mértékben szabályozott rend-szerben* (45 perces órák, azonos hosszúságú tízpercek, azonos életkor, differenciálatlan tanulócsoportok, felülről „leosztott” egységes tananyag stb). Ennek következtében hajlamosak lesznek minden helyzetben elvárni, hogy előírják számukra a tennivalókat, mások osszák ki nekik a feladatokat.

- Hasonló súllyal szerepel a hátráltató tényezők között a *motiváció*, de még inkább a *perspektívák hiánya*. Vegyünk példának egy levelező hallgatót, aki 20 éve egy eldugott falu lerobbant kastélyában pszichiátriai betegeket ápol akár 3 műszakban, és nincs is a jövőben kilátása arra, hogy elköltözzön vagy munkahelyet változtasson. Az ő esetében kilátástalannak tűnik az esetlegesen megszerzett szaknyelvi tudás későbbiekben történő használatának esélye, hiszen jelenlegi munkahelyén eddig sem volt szüksége a nyelvtudásra és a kilátások szerint ezután sem lesz. Ez a hallgató kizárólag a kötelezően előírt minimumra törekszik, akkor sem a tudás megszerzése érdekében, hanem a diplomához szükséges nyelvvizsga miatt. Talán szélsőségesnek tűnik a példa, de a tapasztalatok szerint a *perspektívák hiányát* nagyon sok esetben a nyelvtudás hasznosíthatóságának hiánya okozza, és szép számmal vannak ilyen hallgatóink.

- *A rövid távú célok előnyben részesítése* (pl. gyakorlati jegy, nyelvvizsga, diploma) is nagy mértékben akadályozza az autonóm tanulás kialakulásának esélyét, hiszen a megmérettetés teljesítése után megszűnik, legtöbbször ki sem alakul a távlati cél: a tényleges, használható (szak)nyelvi tudás megszerzése.

- További hátráltató tényező *az elégtelen szintű általános nyelvi tudás* a szaknyelvtanítás kezdetén. A bizonytalan alapokon történő építkezés lassítja az előrehaladást, pontatlan ismeretek megszerzéséhez vezet és emiatt egy idő után minden bizonnyal frusztrál is.

- Az *időhiány* is a hátráltató tényezők közé tartozik, függetlenül attól, hogy *tényleges* vagy *vélt* időhiányról van-e szó. Tényleges időhiány esetén, amikor felgyűlnek a halaszthatatlan teendők – ez leginkább levelező hallgatók esetén fordul elő – nem marad idő a nyelvtanulásra és az egyenletes, folyamatos tanulási folyamat szakaszossá, rapszodikussá válik. Ugyanez megtörténik a vélt időhiány esetén is, amikor a hallgató elvileg betervezhetné a tanulást, de a rendelkezésére álló időt inkább más tevékenységekre fordítja. Ebben az esetben még a lelkiismeretfurdalás és a hiányérzet is hozzájárul az alaphelyzethez.

- A különböző *lehetőségek hiánya* (Internet, autentikus helyzet, eredeti nyelvi környezet, adott nyelvű tv és rádióadó, vagy akár adekvát nyelvtanfolyam hiánya, esetleg anyagi okok) is hátráltatják az autonóm tanulás kialakulásának lehetőségét, bár egy részük máshonnan kompenzálható.

- Nem szerencsés a *tudásszint szerint heterogén összetételű nyelvi csoportok* szervezése sem, hiszen a haladás tempója és a közvetített tartalmak mélysége egyaránt gondot okoz úgy a gyengéknek, mint a jóknak is.

- Diákok részéről gyakran megfogalmazódik hátráltató okként az *ellenőrzés* és a *számonkérés hiánya* is, de az autonóm tanulás alapelvei szerint ennek nagy részét éppen nekik maguknak kellene elvégezni.

- Bizonyos ismeretek hiánya is hátráltató tényezőként hathat. Ilyen például a *folyamattervezés nem-ismerése*, amire meg kell tanítani a hallgatókat.

- Végül meg kell említeni egészen prózai okokat is mint amilyen az *elégtelen szorgalom és céltudatosság, az ambícióhiány*, amelyeken leginkább önneveléssel lehet változtatni.

A hallgatóknak minél előbb ki kell alakítani magukban saját nyelvtanulási stratégiájukat, hiszen az csak gyakorlás során válik automatikussá, amikor is a hallgató aktív részese lehet az idegennyelv tudást igénylő különböző programoknak (az EU-csatlakozás kínáta lehetőségek, Világ-Nyelv program, idegen nyelvű egyetemi/főiskolai kurzusok, hazai és külföldi kongresszusok stb.)

A tanulási stratégiákat esetünkben két részre oszthatjuk: *nyelvtanulási* stratégiákra és *nyelvhasználati* stratégiákra.

A nyelvtanulási stratégiák (a) direkt (kognitív) és (b) indirekt stratégiákból állnak.

(a) A direkt (kognitív) stratégiák lehetnek:

- *Emlékezeti stratégiák*
 - *mentális kapcsolatok teremtése*, ami jelentheti szócsoportok képzését, az előzetes tudás segítségével asszociációk teremtését, a szövegösszefüggés kitalálását, vagy akár kombinálást is;
 - *képek és hangok használata* (ábrák/sémák készítése, képek alkalmazása, rímelő nyelvtani szabályok kitalálása és felhasználása stb.);
 - *rendszeres és tervszerű ismétlés* pl. szókártyák segítségével;
 - *cselekvés* pl. szavak, kifejezések „elmutogatása”.
- *Nyelvefeldolgozó stratégiák*
 - *strukturálás* (kijelölés, jegyzetelés, összefoglalás, tagolás, mindmapping, vázlatkészítés);
 - *elemzés és szabályok használata*, amely egészen széles palettán jelenhet meg, pl. szavak, kifejezések elemzése, nyelvek összehasonlítása, anyanyelvi ismeretek bevetése, szabályosságok felfedezése vagy szabályhasználat;
 - *gyakorlás* (kifejezések, fordulatok felismerése, alkalmazása, mondatminták felismerése és alkalmazása, az idegen nyelv kommunikatív használata);
 - *segédeszközök alkalmazása* (szótár, Internet, nyelvtani összefoglaló stb.).

(b) Az indirekt stratégiák lehetnek:

- *A tanulás szabályozására alkalmazott stratégiák*, amelyekhez hozzátartozik a
 - *tanulásra koncentráció* (tájékozódás, a zavaró tényező kikapcsolása);
 - *tanulás előkészítése és megtervezése* (tanulási célok kitűzése, szándékok tisztázása, szervezés);
 - *tanulás kísérése és kiértékelése* (a tanulási folyamat követése, tanulási célok elérésének ellenőrzése, a további tanulás érdekében következtetések levonása).
- *Az affektív tanulási stratégiákhoz tartoznak az*
 - *érzések regisztrálása és kimutatása* (testi jelek regisztrálása, érzések megbeszélése);
 - *stresszcsökkentés* (pihenés, zenehallgatás, nevetés);
 - *önbátorítás* (önmagunk bátorítása, megjutalmazása, rizikó felvállalása).
- *A szociális tanulási stratégiákhoz sorolhatók a*

- *kérdésfeltevés* (magyarázat kérése nyelvi helyességről való meggyőződés céljából, javítás kérése);
- *együttműködés* (együtt-tanulás, segítség kérés anyanyelvűektől);
- *empátia* (idegen kultúrákkal szembeni megértés kifejtése, mások érzéseinek, gondolatainak tudatosítása magunkban).

A nyelvhasználati stratégiáknak két fontos összetevője van:

- *az előzetes tudás felhasználása* (hipotézisek felállítása, ellenőrzése, jelentés kitalálása nyelvi jelek alapján, jelentés kitalálása szövegösszefüggés alapján);
- *az összes eszköz bevetése* (anyanyelv felhasználása, segítség kérése, mimika, gesztusok, beszédtema kerülése, témaváltás, szavak kitalálása, körülírás, szinonímák stb.).

A fent vázolt stratégiák (akár nyelvtanulási, akár nyelvhasználati) kialakítása és automatikussá tétele folyamatos erőfeszítést követel a hallgatóktól, annál is inkább, mivel az egyes szemeszterek között hosszú (vizsga)szünetek vannak, és a folyamatos és hatékony nyelvtanulás csak a hallgató saját szándékával, motivációjával, önfegyelmével valósítható meg. A megvalósításban a nyelvtanárok is közreműködhetnek, miközben a hallgatókat olyan területen segítik, ahol azok kevésbé jártasak, tájékozottak. Ide tartozhat az

- idegen nyelvű szakirodalom kutatása (források javaslása, böngészés, feldolgozás);
- az interneten szakmai anyag böngészése, szűrése;
- pályázás (pályázatok keresése, kiválasztása, pályázati anyag összeállítása, megfogalmazása);
- ösztöndíj, gyakorlólhely, munkahely esetén tanácsadás, támogatás;
- közvetítő- és prezentációs készségek kialakítása (ne csak nyelvileg legyen kifogástalan → legyen meggyőző, koherens, jól felépített, érthető stb.);
- bátorítás, biztatás.

Így remélhetően emelkedni fog az autonóm nyelvtanulók, ezzel az idegen nyelveket jól beszélő emberek száma, és sokak számára válik céllá nem csak a nyelvvizsgapapír megszerzése, hanem maga a tényleges nyelvtudás elérése is.

Hivatkozások:

- Rampillon, U. (1998): *Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache*. Hueber Verlag, Ismaning
- Bimmel, P. – Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt Verlag, München

Kovács Zoltán
Debrecen University
Center of Agricultural Sciences

Rules of Engagement - Promoting Meaningful *e-nteraction*

The need to incorporate Internet application into the curriculum of any professional language communication course is unquestionable. It is vital however, that students develop a critical, resilient and meaningful relationship with the global network. In order to promote this, teachers should expose students, preferably at very early stages, to situations where critical, independent and creative thinking is required to find a way in the maze of the information superhighway.

The pure and simple truth is rarely pure and never simple
Oscar Wilde

The Professional Language Communication Minor at Debrecen University, at the Center of Agricultural Sciences has been offering a course entitled *Language of Using Electronic Communication and Sources* in English since the fall of 2001. The students enrolled thus far come from different disciplines, who shared a common base of at least medium level linguistic competence, a high level of communication skills, openness and motivation. The course was designed to give students a formal introduction to the ESP (English for Specific Purposes) of the Internet, along with application of software most widely used in a business environment today, including MS-WORD, MS-EXCEL and ACROBAT READER just to name a few. Students also receive use-based assignments in, among others, how to conduct advanced Internet searches enhancing their abilities to make the most out of their encounters with the World Wide Web. When designing the course, our practical considerations and the choice of action taken are largely supported by current tendencies in (post-communicative) language teaching in general, and in that of ESP in particular. *In general*, there is clearly a tendency for 1) stressing the pragmatic issues of language learning ('usage' as opposed to 'use', Widdowson, 1983) 2), socio-cultural considerations, 3) stressing students constructive roles and needs and 4) a focus on consciousness raising (F. Silye-T. Wiwczarowski, 2003).

The latter, as we found out during and following the development phase of the course, is of special importance and should be dealt with particular emphasis.

By the end of 2001, it became inevitable that the use of electronic communication and sources should be integrated into the curriculum of the Professional Language Communication Minor. This was confirmed by both requirements of the labor market and by increasing demand from our students. However, the basic principles regarding Internet use in general proved to be difficult to define. In order to gain a deep understanding regarding the nature of this problem we have to briefly review some *basic facts* about the Internet. So what is the Internet?

The Internet began as a Cold War project to create a communications network that was immune to a nuclear attack. In 1969, the U.S. government created ARPANET, connecting four western universities and allowing researchers to use the mainframes of any of the networked institutions.¹ This is a clear, straight to the point textbook definition. A definition that requires an underlined footnote. A recent scientific study by Albert-László Barabási (2003) degraded this textbook *fact* to a myth. The Transylvanian born scientist, now working in the United States, has identified strongly interconnected junctions in the World Wide Web. Attacks on these junctions could seriously damage “vital organs” of the web, thus paralyzing the entire network. Recent virus attacks have also confirmed this theory. The book, now bestseller, further evaluated additional, often deceiving facts regarding the Internet phenomenon. The entire web theory was based on our previous assumptions that such networks are stochastic or unorganized in nature. This assumption, however, cannot be applied to complex networks, very similarly to our existing social structures. Invulnerability is an illusion and the fragility of the *cyber society* should be evaluated in a classroom environment.

Thus, at the very first stages of the course, the complexity and structural characteristics of the web were thoroughly reviewed during seminar discussions. The introductory seminar that provided students *textbook-like* definitions and explanations on the *basic facts* and principles regarding the Internet was followed up by an evaluation of the contradicting theory by Albert-László Barabási (2003). Regardless of the disciplines the students came from who were enrolled in the Professional Language Communication Minor, by the third seminar, students were able to actively participate in a debate where the often contradictory

facts were evaluated and discussed in context, which consequently enhanced their critical perspective regarding the cyberspace. The parallels with our social structures were clearly recognized by students, paving our way to a deeper understanding of cyberspace culture. Pointing out additional similarities between this non-physical terrain and our physical space promoted further refining of their views.

While the endless positive features of the Internet proved to be rather easy to specify, the flaws and pitfalls of the web-community proved to be slightly more difficult to identify. In the first 25 years of its history, we gradually learned expressions such as file transfer, email, and HTML. The world became a *global village* where communication, information and data exchange is all about convenience. But in this seemingly peaceful and convenient terrain of the cyberspace, there are also “battlegrounds” where dangers are lurking and threatening all *cyber citizens*. While junk mail, and pop-up advertising are embittering the lives of all those who wish to surf these often dangerous grounds, more hostile hazards are scattered around the cyberspace like landmines. The very same menace that is present in the physical world has also infiltrated the World Wide Web. Stalkers, pedophiles and terrorists enjoy the same freedom and convenience that all other law abiding *web surfers* do. Crimes such as credit card frauds and rip-off trading has never been so attractive and easy to carry out. But the grim reality is indeed virtual.

Efficient and reliable technical and legislative means are yet to be established in tracking down and penalizing Internet offenders. Moreover, as BBC’s Bill Hayton concluded “Twentieth century law has collided with twenty first century technology”.² Thus, the responsibility of teachers and students involved in Internet and Internet related studies may be far greater than previously assumed. This degree of independence and freedom is unparalleled. So, how can we define responsible Internet use?

Firstly and most importantly, we have to assess the true impact and force of this global network on 21st century society. Denise Caruso a digital commerce columnist for the New York Times had this to say regarding the Web’s impact: “It shouldn’t be too much of a surprise that the Internet has evolved into a force strong enough to reflect the greatest hopes and fears of those who use it. After all, it was designed to withstand nuclear war, not just the puny huffs and puffs of politicians and religious fanatics.”³ Truly, the Net was designed to be lasting and is likely to stay with us for a long time, hopefully in symbiosis with our

real, physical world. President Clinton upon making his announcement of Next Generation Internet initiative in 1996 recalled: "When I took office, only high energy physicists had ever heard of what is called the Worldwide Web.... Now even my cat has its own page." It is a common place that information is power. Well, that power is now unleashed in cyberspace. Mankind has created an immense virtual library and it seems like there is no censorship. Everything is accessible so feel free... *and choose your poison*. Living in or even visiting the cyber space requires responsible behavior.

So, what are the users' responsibilities? Again, we have to examine the founding concept behind the Internet phenomenon. According to Philippe Guillanton (2002), the head of French Yahoo "The web is based around the concept of user responsibility." While the cyberspace was designed to be a space of infinite freedom, students should be made aware that it is the very freedom that could threaten our unlimited movement in the *cyber-community*. While Internet user tracking may have its limitations, records of our activities on the Net are recorded on the hard drive of our computers like entries in our conscience.

The global village may not be an immaculate and flawless place but it still is a home for everyone and the advantages of being a *cyber-citizen* still outnumber the disadvantages. It is a place where more responsibility comes with more freedom and conscious behavior does have instant rewards. The *cyber-community* has grown at such a rate that the outsiders will be at disadvantage in the physical world, too. Ultimately, it is still a space where everyone is welcome and encouraged to make the most, ideally the most constructive, out of free information share. Whatever developments may the future bring, the basic principles regarding our presence and actions in this non-physical terrain are permanent. Conscious behavior with a critical and resilient approach will ultimately enable us to be good *cyber-citizens*. After all, this is world designed for all of us.

References

- F. Silye, M.-Wiwczaroski, T.B. (2003): The Professional Language Minor at Debrecen University Agricultural Sciences Center. In: *NovELTy* volume 10. No.:3
- Widdowson, H. (1981): *Learning purposes and language use*. Oxford: OUP
- ¹ <http://smithsonian.yahoo.com/internethistory.html>
- ² <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/849127.stm>
- ³ <http://www.quotationspage.com/subjects/Internet/>
- <http://www.cln.org/spam.html>
- <http://www.geocities.com/CapitolHill/6647/>

Kulcsár Dezső
Debreceni Egyetem
Állam- és Jogtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

A multimedialitás és az IT-tudásmenedzselés kombinált alkalmazása a német jogi szaknyelv oktatásában

A Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Karán rendszeresen használunk német nyelvű szakmai vonatkozású tv-műsorokat. Ezeknek az adáskézirataira és videofotókkal alátámasztott kulminációs pontjaira épülő tananyagok jellemzőit próbáljuk feltárni úgy, hogy tipizált szekvenciákat didaktizálunk (audio- és videogrammok, kulcsfotók, értelmi-tematikus kulcspontok gyűjteményével). Ennek során lépéseket teszünk a mindkét irányban ekvivalens kétnyelvű szaknyelvi terminológiai, frazeológiai és idiomatikus hierarchiák képi és szöveges megjelenítése mint konzekutív képi szemantizáció irányába. A szövegtérképek és video/foto-képsorok egymásra vonatkoztatásával a képi és nyelvi tájékozódóképesség együttes fejlesztését kísérjük meg. Az internetes szövegbázisok és CD-ROM adatbázisok anyagait társítjuk a műsoranyagokkal mintegy összekapcsolva a szakmai gyakorlati tapasztalatot és elméleti tudást. A gördített számítógépes szövegmozgatás és számítógépszöveg-vetítés révén a szaknyelv-elsajátítás mennyiségi és minőségi optimalizálását kívánjuk elérni.

A televíziós, alapvetően publicisztikai műfajokban történő kommunikációban a *tartalom* és *értelem* átvitelének/közvetítésének (Translation/Übertragung) mozgóképi, hangzó és nyomtatott szövegi eljárásaiból műveket komponálni összetett team-munka.

A szakosodott szerkesztőségi teamek *előkészítő*-tervező munkája az elemzés és a szintetizálás, a tartalom és az értelem *struktúráinak* feltárásával jár együtt. Az előzetes megkomponálás és az utószerkesztés igyekszik optimalizálni a néző-hallgató-befogadó elvárás-struktúráinak megfelelően csatornásítani az "információt", amely az átlagnéző világismereti tapasztalati világára épít.

A mozgó képsorok/szekvenciák nonverbális szinteket is közvetítenek, amelyek nyelvi formához kötődés nélkül is *szemantikai háttérrel* és összefüggéseket jelenítenek meg több-kevesebb egyértelműséggel a különböző (anya)nyelvű befogadók számára. Egyben a "mondanivaló"-ba való belehelyezkedést, az empátikus előkészítést is lehetővé teszik. A *ráhangelődés* sokkal gyorsabban és egyértelműbben történik, mint az ismeretlen hangsorok, betűkombinációk "élménye" folytán sokszor frusztráló papírra

nyomatott szöveg feldolgozás közben ez egyáltalán lehetséges. (A befogadó elvárástudatának szélesebb bázisra helyezése.) (Hönig, 1995). A komplex végső produkció emellett az integratív *felhasználói* szempontokat, mint témaismeret, érdeklődés, problémaérzettség stb. is jobban érvényesíti, amikor esetlegesen *célközönséget* kíván valamilyen módon informálni (és befolyásolni).

Az általunk használt filmes és televíziós műfajok:

- népszerű-tudományos publicisztikai műsorok (ARD-Ratgeber Recht swr és wdr produkciókként);
- riport-összeállítások (Recht brisant 3sat) valóban kissé extravagáns problémaválasztásokkal;
- bírósági show-k (Strafgericht, Familiengericht, Jugendgericht RTL, Richter in Salesch, Richter Hold SAT 1, Streit um drei ZDF Zivil- und Straf- néha Arbeitsgericht), eljátszott féldokumentumok, helyenként szakmai háttér-kommentárokkal (ZDF Streit um drei esetek végén);
- "nyilvános tárgyalás" és "megvitatása" közönség előtt és a szakember véleményével az ítéletről (Wie würden Sie entscheiden ZDF) nagy autentikusság-fokkal, széles problémaláttalással, (körüljárják a témákat és altémákat);
- krimi (Im Namen des Gesetzes sorozat, RTL);
- tudósítások és riportok jogesetek tárgyalásáról ill. Megoldatlanságáról;
- kriminalisztika és nyomozati anyagokkal tűzdelt rendőrségi műsorok (Aktenzeichen xy ungelöst ZDF, KRIPO live MDR, Anwälte der Toten RTL).

A filmes és rögzített félig élő anyagok egyes részleteiben lehetnek műfaji, dramaturgiai stb. azonosságok, azonban mindegyikben műfajspecifikus kommunikációs technikák és szövegfajták vannak jelen. Pusztán sokszínűségük révén is élményszerűbbé, (időbeli) folyamattá teszik még a "száraz" szövegek befogadását is. Nem beszélve az élő emberi tényező állandó jelenlétéről: a mimika, gesztus, hanghordozás, hanglejtés, prozódiai összmegformáltság stb. *komplex befogadói benyomáskötegek* alakjában válnak érzékelhetővé.

Különösen szembeűnő ez, amikor az (elsődlegesen) papírra nyomott szövegek tartalmilag megfelelő változatait *olvassuk* csupán, ahol is hiányzik a realizáció (a teljes befogadás és értelmezhetőség) számos komponense éppen az idegen nyelv idegensége miatt, minthogy a célnyelvi befogadás még nem vált a befogadóban világértelmezési rutinná.

Az egyes komplex produkciók az idegen nyelvű befogadók számára sok tekintetben jelentenek *akadályt* (a szélesen vett "helyismeret" hiánya, a gyors beszédtempó vagy a dialektális színezetű beszéd, a szakmailag is ismeretlen tényállások, körülmények stb.). Ezek *leépítésére* szolgál a szelektív feldolgozás, melynek szokásos lépései:

- a mozgóképi és a hangzós egészes élmény (összhátér, szerepek, velük kapcsolatos elvárások, ráhangolódások a befogadók részéről) komplexitásában és elemeire bontva;
- az írott és a hangzós szövegi együttes benyomás (mint realizálódott beszédművek) megjelentetés a szövegek könyvek felhasználásával;
- csak az írott szövegi, majd
- az állóképi úgybevezett kulminációs mozzanatokra koncentráció, majd
- a szövegi tartalmi egységekre összpontosító feldolgozás (szakmai-tematikus súlypontok szerint);
- szövegegységek eltárolása megfelelő megismerési-tájékoztatói teauruszok adott helyeihez való utalással (témahierarchiák és témakifejtési vázlatok, tárgyszó- és problémakör-katalógusok mint teauruszok).

A nyelvoktatás-didaktikai szelekció kiegészül az *információtechnológia* által biztosított szövegterítés, tagolás, gördítés, a statisztikai elemzés, a csoportosítások gyors lehetőségeivel pl. szóalak-gyakoriság, kulcsszavak/tárgyszavak körüli szövegek környezet listázása, derivációs táblák, kulcsszavak, derivációk, kompozíciók, szinonímia-antonímia, mondattani, frazeológiai stb. elemzéssel. Mindezek azonban a *konkrét megjelenések* (szerepek, intézmények, színhelyek) előterében történnek, mintegy "részvilágismereti" háttérre vetítetten, amelyek bemutatását és csoportosítását-rendszerezését *autentikus képi katalógizálás* és különböző *jogszisztematikai rendszerezések* segítik. Ilyenek a német, az osztrák, a svájci jogrendi információs rendszerek kodifikációs hierarchiákat is tartalmazó internetes forrásai, mint pl. a staat-modern.de, admin.ch, ris.gv.bka.at stb. on-line formában, míg a magyar közismert CD-ROMok mint pl. a CompLex vagy a Törvénytár, vagy az orac-HVG CD-ROM-jai.

A *tájékoztató-rendszerező teauruszok* használata mind a szűkebben vett szakmai-nyelvi elemekre, mind pedig az általános nyelvi elemekre egyaránt alkalmazhatók, sőt az általános nyelvi órákon is igen közkedveltek, beépülnek a hallgatói-tanulói módszertani elvárások rendszerébe. (Például: Langenscheidt CD-ROM Großwörterbuch Deutsch, a Knauer Synonym-

wörterbuch, az FAZ Jahres-CD-ROM össz-szóalagos keresőlistája vagy a SPIEGEL-CD-k "Sachbereiche" vagy "Stichwortregister" fogalomköri hierarchiái.) Ezekhez *mozgó és állóképi* tájékoztató (értelmi asszociatív) kiegészítő benyomások rendelhetők, amelyekben multimedialis többnyelvű világismereti lexikonok kialakulásának lehetőségét sejtetik a nem is távoli jövőben. Utóbbiak tisztán nyelvi-szövegi formába történő visszaalakítás során számtalan ütközéspont keletkezik a természetes nyelvek kifejezőmódjai között, a nyelvi tükröztetés különbözőségéből adódóan. Ám a *realis/realisztikus* valóságháttér (kulisszák, operációs cselekmény, szerephordozók közötti interakciók lényegi szcenikai-dramaturgiai súlypontjai) elemezhetőek és beazonosíthatóak maradnak. (A képi "ikonikus" és a nyelvi jelek percepciójának különbségeiről lásd Katz, David: Gestaltpsychologie. Basel/Stuttgart 1969.) Egyidejűleg demonstrálható a *konzituatív és a kontextuális összefüggések egymásra vonatkozathatósága*, ahol a kontextuális összefüggés *másodlagossá, beágyzottá válik* (Winkler, 1992:142-169).

A képsorok és kulcs-képek csoportosítása rendkívül aprólékos és időigényes (például a videoarchívumok kifényképezett egyes képei nem mindig az össztartalom szerinti lényeges mozzanatokot mutatják, hiszen azok készítője nemigen látta a teljes filmr riportot szövegéről nem is beszélve.), különösen ha a "verbális beazonosítás" (Versprachlichung) tipizálása során fogalmi síkon ellentmondások keletkeznek, például szerepek vagy intézmények megnevezése vonatkozásában, vagy az absztrakció fogalmi szerkezetét (mélységét) tekintve.

A cselekvések, történések mozzanatainak operatív elemzése is inkább képi alapon egységesíthető mint nyelvi leírások útján. Ezért a beszédtevékenység kiindulásaként szolgáló vázlat-skicc alapját sem célszerű konkrét, megformált nyelvi egéseknek például összetett mondatoknak alkotni. Mindig keresni kell *az összekötő, "segítő" áthidaló nyelvi elemeket* (vö. alkalmazott fordítástechnikai egybevetések a párhuzamos szövegek fontosságának hangsúlyozása), mintsem hogy a tisztán nyelvi lefordíthatatlanság irányába sodródnánk, ami sokszor amúgy is kísérthet. Az élettapasztalaton alapuló benyomások és az intuitív helyzetfelismerés ("itt ilyenkor ez szokott történni," "ebben a szerepben ezt szokás mondani, amire ez a szokásos reakció") átsegíthet a nehézségeken. Ilyenkor tehát visszahelyezkedünk az anyanyelven könnyebben kifejezhető tapasztalati tények rendszerezésének szintjére. (Wuss, 1990)

A "beszédviselkedés-szokások" komplex elemzése, *tezaurusz alapú rendszerezése* sok tekintetben és főképp kontrasztív interlingvális módon még nem valósult meg. Ugyanakkor az egyes nyelvekre statisztikusan jellemző sztereotip kifejezésmódokat gépileg terítve (és később csoportosítva) készen kaphatjuk, például *CD-szóalaklisták* (újság CD-k abszolút szóalaklistái) vagy szövegtárak (szakmai lexikográfiai hyperszövegek) felhasználásával. A nagyméretű lexikontárolók keresőgépük használóbarátságának fokától függően gyors beazonosítást és langue-típusú rendszerezést tesznek lehetővé.

Izgalmas kérdéseket feszegetnek a filmes nyelv szakemberei a nyelvtől független mozgóképi nyelv lehetőségeiről. (Például *Jogági és jogterületi szisztematikák procedurális-operatív* vonatkozásainak összevetésével.) A "hagyományos" nyelvoktatás a *könyvi nyomtatott anyagokra* építve még mindig ezt a megközelítést alapozza meg a legjobban. A konszituatív gyakoriság és tipikusság azonban a nagy mennyiségek és előfordulások *bemutatásával* a képi-szituatív típusalkotással szemléltethető. A tipikus dialógusok mellett tehát tipikus *háttéresemények és cselekmények, operációk katalógusaira* is szükség van. Hiszen bennük tájékozódva és tevékenykedve válik automatizálhatóvá a *beszédviselkedés*. Emellett a kognitív és emocionális rendszerezés bevetítése is lehetővé válik pl. beszédaktusok és egyéni-tipikus megvalósulásaik gyors egymásmelletti bemutatása révén.

Az elektronikus printszöveg mozgatásának és elemzésének új módjai ugyancsak jó lehetőséget kínálnak. Újabb *tartalmi* kapcsolódások, területek és relációk tárhatók fel: ezáltal a konkrét szöveg és annak konszituatív háttére újabb szövegek kiindulópontjává válik és ilyeneket generál, amihez újabb szempontokat a képi valóság felkeltette *fantázia* is ad.

A komplex információátvitel technikai megoldásaiból minél szélesebb technikai bázison szükséges merítenünk. A multimedialitás a csatornázott információáramoltatás új társítási lehetőségeit teremti meg a megjelenítések kombinálásának különböző keverésével. Az értési, értelmezési és prototípus-elsajátítási folyamat *optimalizálásának* lehetősége vetődik fel.

A *képi kulminációs pontok és a szövegi lényeg-kiemelési technikák* egybekapcsolása az értés-értelmezés természetes "univerzális emberi", nem kizárólag nyelvspecifikus eljárásait állítja reflektorfénybe, hasonlóan ahhoz, mint abban a korszakban, amikor az egynyelvű szemantizálás módszertani dominanciáját próbálták erőltetni egyes irányzatok. Ezek technikáit a televíziós-filmes vágási-montázstechnikai eljárások elmélete szépen

kidolgozta és "nemzetköziesítette", különösen a német nyelvű televíziós intézmények gyakorlatában. (Metz, 1972) Az alapvetően 3 közvetítési mód váltakozó összekapcsolása és szétválasztása, majd újbóli szelektív és átrendezett összekapcsolása *módszertani változatosságot* és szabadságot biztosít. A komplex mozgóképi és hangzós szövegi benyomás mint *komplex élmény* mellett a különböző szövegi és képi *tömörítési* módok egymás melletti bemutatása is lehetséges. Szöveg szinten például:

- a rövid *tartalmi kivonat*, (teletext, rövid beharangozó, szalagcímek)
- az internetes nyomtatott szövegi változat (sok tekintetben *szinoním* az adáskézirattal), és
- a "szószerinti" *adáskézirat* szövegeinek összevetése révén.

Hasonló *explikálás és implikálás* követhető nyomon az *operatorkameramani képkomponálás* különféle módozatai között is.

Összegezve magállapíthatjuk, hogy a *komplex* művek jól befogadható *transzparenciája* a legfontosabb kritérium a felhasználásuk során. Azaz, hogy mind a képi, mind a nyelvi anyag főbb elemeiben jól követhető.

A témavezetés (közvetítés) magas professzionális szintje fontos vivőeleme a tartós figyelemkötésnek és a komplex benyomások keltésének. A különböző műfajok a képi és szövegelemek különféle kombinációin alapulnak, a jelen-élményhez való kapcsolódásuk is különböző mértékű, ezért a megtartás és a reprodukálás képességének vizsgálata a befogadónál rendkívül sokféle eredményt mutat. A képi és szövegi információ *redundanciája és interferenciája* sokszor, különösen ha azt csak a nyelvi formára koncentrálna előtérbe hozzuk gátlólag hathat a nyelvi forma elfogadására. Ugyanakkor az eredeti komplex kompozíció sokoldalú és komplex elemzése, újracsoportosítása az optimalizáció irányába mutat. Ez azt jelenti, hogy a tanár szerepe egyfajta értelmező, magyarázó és elfogadtató szereppé változik.

A használati minták prototípusok variációs kombinációk konkrét sorozataiba kapcsolva képi és hangzós asszociációs sorok jönnek létre.

A "szakmai" összefüggések körülvevő valósághoz kötődő relációit *nyelvi formaismeret - szakmaismeret (szituatív hierarchiák önkényes rendszere) - világismeret* formájában tároltathatjuk el.

A jogi esetek az (élet)viszonyok dramaturgiai kompozíciók szerint felépített ábrázolásán alapulnak, a jogilag releváns vonatkozások nyelvi kifejeződése explicitiségének szintjei és műfaji megformálásai különfélék:

- a jogszabályi szöveg
- az értelmezések
- a kommentárok
- a tankönyvi leíró szöveg
- az esetpélda-leírási fajták
- a tényálláskifejtés
- az ítélet
- az indoklás stb

és más-más kommunikatív funkcióra specializálódtak.

Valamennyi terminológiai és frazeológiai szerkezet valóságvonatkozásai értelmezhetőségének azonban a tv-s műfajokban viszonylagos *transzparenciát* kell felmutatnia még akkor is, ha nyelvi megjelenítésük sokféle és többszintű is lehet. (vö. a publicisztikai szerkesztési "Lasswell-formula" szerinti "ki, hol, mikor, kivel, hogyan, mit csinált" kérdésekre adott tömör válaszokat.) A mozgó és állóképi bejátszások sorozatai ezt a *transzparenciát* fűzik tovább a verbalításra alapuló pl. bírósági tárgyalás közvetítése során is.

A makrovilág képileg közvetíthető, a relációalkotásnak képi és verbális elemei nem mindig szükségszerűen kapcsolódnak pl. a hierarchikus viszonyok. Az absztrakciós hozzárendelések tartalmi-értelmi-funkcionális elemei optimalizálhatóak, szekvenciákhoz rendelhetők. Mindezek kombinált alkalmazása *új megismerési technikákat* alakít ki a néző-hallgató-tanulóknak, akik nagy nyelvproduktív intenzitású akkumulációs fázisokon kénytelenek keresztülküzdeni magukat. Annak mérésére, hogy az így módon felhalmozott "passzív" tudásanyagot, hogyan tudják hatékonyan önállóan is felhasználni a hallgatók, átfogó és részletes kísérletekre lenne szükség, amelyekhez meg kellene teremteni a laboratórium eszközrendszerét.

Hivatkozások:

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

Katz, D. (1969): *Gestaltpsychologie*. Basel/Stuttgart

Winkler, H. (1992): Bilder, Stereotypen und Zeichen. *Beiträge zur Film- und Fernsehwissenschaft*, Nr. 41, Berlin, S. 142-169

Wuss, P. (1990): Filmische Wahrnehmung und Vorwissen des Zuschauers. Zur Nutzung eines Modells kognitiver Invariantenbildung bei der Filmanalyse. In: Hikethier, Knut; Winkler, Hartmut (Hg.): *Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989*. Berlin

Metz, C. (1972): *Semiologie des Films, és ugyanó: Sprache und Film*, München

Kurtán Zsuzsa
Veszprémi Egyetem
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

Szaknyelvoktatási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései

A szaknyelvoktatási tartalom közvetítésére szolgáló tananyagok többféle funkciót tölthetnek be: azaz megjelenítik a feldolgozandó tartalmat, a tanítással és a tanulóval kapcsolatos felfogásokat képviselnek, szervezik és irányítják a tananyag elsajátítását, nyelvhasználati modellt nyújtanak, motiválnak, valamint támogatják a tanárt az oktatásban, a tanulót pedig a tanulásban. Szaknyelvoktatási szituációban gyakran jellemző, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő tananyag, ezért szükségessé válik meglévő anyagok módosítása vagy újak készítése. A tananyagfejlesztéshez nélkülözhetetlen tájékozódás érdekében áttekintjük, hogyan jelennek meg szaknyelvoktatási tananyagokban a tartalmi összetevők, és elemzések alapján bemutatunk olyan feladatokat, gyakorlattípusokat, amelyek a szaknyelvoktatási gyakorlatban széles körben alkalmazhatók a nyelvtan, szókincs, kiejtés, olvasás, beszédértés, beszédprodukciónak, írásprodukciónak, valamint a közvetítő készségek fejlesztéséhez. Ezen kívül ismertetjük – a legújabb tudományos eredmények figyelembe vételével – a tananyag-típusokhoz kapcsolódó jellemző tevékenységek és feladatok feldolgozásának módszereit is.

A szaknyelvoktatási tananyagok értelmezése

A szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-oktatási és -tanulási folyamat, amely rendelkezik az általános idegennyelv-oktatás sajátágaival is. Emellett arra irányul, hogy segítse a tanulókat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok – az általános képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit – feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg. A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvtanítástól. Az oktatás tervezése különböző szintű és jellegű szükségletelemzésen alapul, amelynek egyrészt az a célja, hogy minél pontosabban felmérjük a szaknyelvhasználati tevékenységek jellemzőit, másrészt pedig meghatározzuk a lényeges kompetenciák kialakulásához vezető tanulás szükségleteit, feltételeit. Ebből az értelmezésből következően a szaknyelvoktatási tananyagok a szakmai nyelvhasználat, azaz a szakmai beszélőközösségek – interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban megragadható – specifikus célú kommunikáció-jához szükséges kompetenciák kialakítását szolgálják. A célnyelvhasználati szituációban tipikus tevékenységeket kell tükrözniük, valamint

feladatokkal irányítaniuk a nyelvtanulók felkészülését arra, hogy egyértelműen tudják kifejezni gondolataikat, megfelelően tudják alkalmazni nyelvismeretüket előre ki nem számítható helyzetekben is.

A tananyagok a szaknyelvoktatásban is számos funkciót töltenek be, például: megjelenítik a szaknyelvoktatási tartalmat; nyelvhasználati és nyelvpedagógiai felfogásokat tükröznek; segítik a tananyag elsajátításának szervezését és irányítását; nyelvhasználati modellt nyújtanak; motiválnak; támogatják a felhasználókat: tanárokat és tanulókat. A tananyagfejlesztéshez szükséges tájékozódás érdekében, a fenti funkciókat szem előtt tartva, a következőkben elméleti és gyakorlati kérdésekkel kívánok foglalkozni. A szakirodalom áttekintése, valamint elemzések alapján célom, hogy (1) a szakmai nyelvhasználathoz kapcsolódó olyan lényeges csomópontokat, tendenciákat emeljek ki, amelyeket célszerű a szaknyelvoktatási tananyagokban tükröztetni, valamint (2) gyakorlati példákat mutassak be, amelyek modellként is szolgálhatnak tananyagok összeállításakor.

A szaknyelvoktatási tartalom megjelenítése

A szaknyelvoktatási tartalom számos komponenst foglal magában, ugyanis mindazokra az összetevőkre kiterjed, amelyekre a kommunikációs szituációkban, beszédhelyzetekben szükség van: kiejtés, szókincs, nyelvtan, szövegelfogadás, szövegprodukción és közvetítés, funkciók, szakmai tartalom, stratégiák és még több egyéb alkotóelem. A tananyagot összeállítók nyelvhasználati és nyelvpedagógiai felfogása határozza meg azt, hogy mindebből a szaknyelvoktatási tananyagok mit jelenítenek meg, azaz milyen tartalmi komponenseket foglalnak magukba, mi és hogyan kerül kiválasztásra a specifikus célú tanulás segítésére. Ehhez tartalomelemzésre van szükség.

A korszerű tartalomelemzés kiindulópontja a kommunikációs szituáció vagy beszédhelyzet értelmezése, ami a nyelvi interakciókban részt vevők szociokulturális helyzetének, kapcsolatainak, valamint a szövegalkotást, a közlést és a befogadást meghatározó nyelven kívüli és nyelvi (pragmatikai, szemantikai, szintaktikai) tényezők összességének az elemzésén alapul. A szaknyelvoktatási tartalom vizsgálata emellett a szükségletfelmérés alapján kitűzött célokra és követelményekre terjed ki együttesen annak érdekében, hogy a tananyag elkészítéséhez megfelelő feladatokat és tevékenységeket határozzunk meg. A szükségletelemzések alapján feltárt és értelmezett távlati és közvetlen célok, valamint a távlati és közvetlen követelmények mutatják ugyanis meg, hogy milyen tevékenységek elvégzésére, milyen

feltételek között és milyen szinten kell felkészíteni a nyelvtanulót a tananyagok segítségével.

Összefoglalva tehát, a nyelvhasználati és a nyelvpedagógiai elemzés elkerülhetetlen a szaknyelvoktatási tananyagok összeállítóinak annak érdekében, hogy meghatározzák és kiválasszák, valamint elrendezzék és tananyag formájában megjelenítsék a tanítási-tanulási folyamatban feldolgozandó tartalmi komponenseket.

A továbbiakban a szaknyelvoktatási tananyagok készítéséhez ajánlható nyelvhasználati és nyelvpedagógiai felfogásokat ismertetjük.

Nyelvhasználati felfogás

A szakemberek anyanyelvhez és idegen nyelv(ek)hez kötött kommunikációjára egyaránt érvényesek a kommunikáció általános ismérvei és azok a megkülönböztető jellemzők, amelyek az általános jellegűtől elválasztják a specifikus célú kommunikációt. A nyelvi kommunikáció kódja, a nyelv jeleinek egymáshoz való viszonya, képzési és átalakítási szabályai, a jelkombinációk és jelentésük, valamint a jelek és a jel használóinak a kapcsolatai együttesen tanulmányozhatók a szintaktika, a szemantika és a pragmatika szintjein. *A forma, a jelentés és a használat összefüggéseiben megragadható nyelv a kultúrától elválaszthatatlan.* A nyelv és a kultúra kapcsolatát már régóta tanulmányozzák különböző diszciplínákban. Whorf és Sapir (1941), Kroeber és Kluckhohn (1952), Hofstede (1994), Trompenaars (1993), Byram (1997), De Swaan (2001) nevei például olyan mérföldköveket jeleznek, amelyek a különféle definíciók, elméletek, modellek és felfogások széles változatosságát mutatják. A szakmai nyelvhasználat szempontjából annak van jelentősége, hogy *a szakmai diskurzusközösségek szakmai kultúrákat alkotnak.* Ez azt jelenti, hogy különböző nyelvközösségeken belül közösen elfogadott szabályok és konvenciók alapján építik ki maguk között a kommunikáció mechanizmusait, sajátos beszédformák és beszéd módok által specifikus kapcsolatokat és beszédhálózatot tartanak fenn, sajátosan kialakított műfajokkal, specifikus lexikával, bizonyos szintű elengedhetetlen szakmai ismeretekkel, háttértudással rendelkeznek.

A kultúrába ágyazott nyelv használata szituációhoz, beszédhelyzethez kötött. A beszédhelyzet „azoknak a nyelvhasználatot befolyásoló és közvetlen körülményeknek az összefoglaló elnevezése, amelyekben a nyelvi kommunikáció zajlik” Kiss (1995:67). A kommunikáció szociokulturális megközelítése alapján Hymes (1974) egy olyan modellt dolgozott ki, ahol a

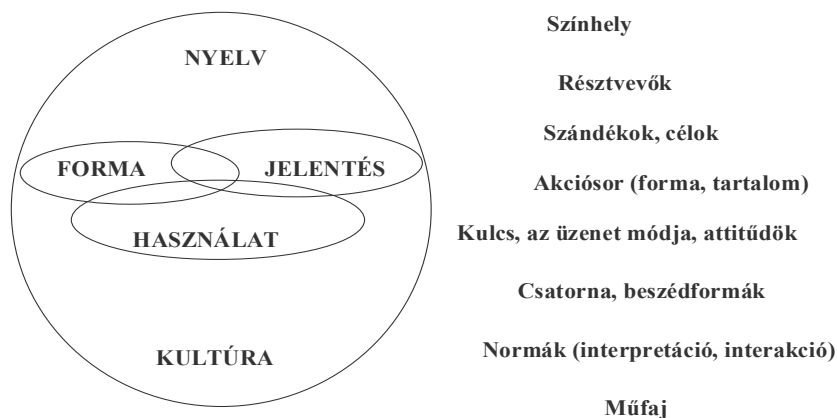
kommunikációs szituációban (beszédhelyzetben) megnyilvánuló nyelvhasználat következő összetevőit különbözteti meg: színhely; résztvevők; szándékok, célok; akciósor (forma, tartalom); kulcs, vagyis az üzenet módja; attitűdök; csatorna, beszédformák; normák (az interakció és értelmezési normák); műfajok (1. ábra).

A szakmai diskurzusközösségek kommunikációja különféle színhelyeken folyhat, beszélünk személyek között lezajló, szervezetek között végbemenő (belső, valamint kifelé irányuló) és kultúraközi kommunikációról. A kultúraközi kommunikációt tágan úgy értelmezem, hogy egy adott kultúrában megfogalmazott üzenet egy másik kultúrában kerül interpretációra. Számptalan variáció lehetséges akár egy adott nyelven belül vagy különböző nyelvekhez kötődően. A szakmai kultúrákat képviselő közösségekhez tartozó szakemberek a specializáltság mértéke, a tudás szintje szerinti eltérés, a beszédszándékok és a kommunikációs szituáció egyéb jellemzői alapján kommunikálhatnak más szakemberekkel, diákokkal vagy laikusokkal. A beszélt vagy írott szakszövegek nyelvi formája, jelentése és használata ennek függvényében különböző módokon realizálódik.

1. ábra

A kommunikációs szituáció és a nyelvhasználat összefüggése

KOMMUNIKÁCIÓS SZITUÁCIÓ



Nyelvpedagógiai felfogás

A kommunikációs szituációkban megnyilvánuló beszédszándékok *interpretációjához*, az értelmezési folyamatokhoz elengedhetetlen a nyelvi *interakciók* környezetének, a kommunikációs szituációnak, a nyelvhasználati színtereknek és beszédhelyzeteknek a komplex figyelembevétele. A szaknyelvoktatási tananyagokban a *tudatosításnak* és a *tapasztalatok* megszerzésének van kiemelkedő jelentősége. Ez azt jelenti, hogy megfigyeléssel és elemzésekkel célszerű tudatosítani a nyelvtanulóknak, hogyan zajlik a specifikus célú kommunikáció különféle beszédhelyzetekben, milyen jellemző értelmezési normák figyelhetők meg, melyek az elvárások és a követelmények a kommunikációban részt vevőkkel szemben. Emellett pedig minél több nyelvhasználati lehetőséget biztosítunk ahhoz, hogy a nyelvtanulók maguk is aktívan vegyenek részt különféle kommunikációs szituációkban, nyíljon alkalmuk arra, hogy az elvárásoknak és a követelményeknek megfelelően reagálhassanak különféle impulzusokra.

Az azonos nyelvhasználatot eredményező beszédhelyzetek a kommunikációs szándékokat megjelenítő szakszövegekben nyilvánulnak meg, ezért azok alapján határozhatók meg és foglalhatók típusokba (Kurtán, 2003:82, 132). Lényeges szempont, hogy a tananyagokban – például a kommunikációs közeg alapján – különféle forrásokból nyert, változatos típusú szakszövegek kerüljenek feldolgoztatásra (1. táblázat).

1. táblázat

Szakszöveg-típusok lehetséges forrásai közeg szerint

	KÖZEG	FORRÁSOK
SZAKSZÖVEG-TÍPUSOK	VIZUÁLIS	nyomtatott anyagok könyvek, folyóiratok, tankönyvek formanyomtatványok, kérdőívek szórólapok, prospektusok diagramok, táblázatok, ábrák, poszter internetes honlapok, számítógépes anyagok
	AUDIO-VIZUÁLIS	diafilm, projektor elektronikus levelezés hirdetések, reklámanyag TV, teletext, DVD videofelvételek
	AUDITÍV	rádió, CD, kazetta, hangosan olvasott szöveg, interjú, párbeszéd, megbeszélések, telefon

A szaknyelvoktatásban a különböző befogadási, produkciós, interakciós és közvetítési tevékenységek fejlesztéséhez sokféle forrásból választható tananyag. A hagyományos nyomtatott formában megjelenő tankönyvektől számos egyéb információhordozón (hangfelvételek, illusztrációs anyagok, videofelvételek, kísérleti eszközök stb.) át a legmodernebb multimédiás tananyagokig (CD ROM, interaktív internetes programok) terjed a bő választék.

A szaknyelvoktatás tervezésekor – szükségletelemzés alapján – kiválasztott tantervtípus jelentős mértékben meghatározza, hogy milyen jellegű tananyagokat kívánunk alkalmazni a tanítás–tanulás folyamatában. Bármelyik tantervet is választjuk, a feldolgozandó szakszövegeket minden esetben előzetesen elemeznünk kell, mégpedig három főbb szempontból: (1) mennyiben felelnek meg a szövegek a célnyelvhasználati jellemzőknek, (2) milyen összhang van a szövegek és az adott nyelvtanulók jellemzői között, (3) milyen tanulási tevékenységek és feladatok tervezéséhez nyújtanak a szövegek lehetőséget. E kérdések eldöntése komoly elemző munkát igényel a szaknyelvet oktató nyelvtanártól.

A szövegek kiválasztásánál figyelembe kell vennünk például a szöveg témáját, kontextusát, lexikai és grammatikai telítettségét, műfaját, szöveg-típusbeli jellemzőit, elemezhetőségét, tagolhatóságát; a nyelv pragmatikai, szemantikai és szintaktikai szinteken történő feldolgozhatóságát; a meghatározható funkciók jellegét és eloszlását, realizálásuk nyelvi eszközeit stb. Szem előtt kell tartanunk a szöveg szakmaiságának – az absztrakciós szintnek – a mértékét, valamint a szintezéshez alapot nyújtó szöveg-jellemzők, feladatjellemzők és tanulói jellemzők kapcsolatát. A nyelvi tényezőkön kívül a tanulási, feldolgozási szempontokra is ki kell térnünk. Ezekhez tartozik, hogy milyen feladatok tervezhetők az adott szövegek alapján, amelyek segítik a nyelvtanulókat abban, hogy ráhangolódjanak az adott témára; mozgósíthassák háttérismereteiket; változatosak és a tanulók érdeklődésének, kognitív szintjének megfelelők legyenek; alkalmasnak bizonyuljanak a különböző készségek fejlesztésére, információszerzésre, nyelvtani szerkezetek begyakorlására, a szöveg elemzésére és újraépítésére. Segítséget kell nyújtani a nyelvtanulónak, hogy a szöveggel végzett feladatokat saját szakterületével integrálhassa, és érdeklődésének, specifikus céljainak megfelelő nyelvhasználatra nyíljon lehetősége.

Összefoglalva itt azt emeljük ki, hogy – a gyakorlati felhasználás érdekében – a szövegeket mindenképp abból a szempontból érdemes elemeznünk, hogy – a hozzájuk kapcsolható feladatokkal együtt – *milyen elvárt reak-*

cióra készíthetők segítségével a nyelvtanulók, vagyis milyen tevékenységek elvégzésére lesznek képesek, milyen szinten és milyen feltételek mellett. Ehhez azt is kell tudnunk, hogy milyen szövegtípusok milyen beszédzándékok gyakoroltatására alkalmasak, és feldolgozásukkal milyen tevékenységek tervezhetők. Erre láthatunk néhány kiválasztott lehetséges példát a 2. táblázatban.

2. táblázat

Szövegtípusokhoz kapcsolható tevékenységek szándékok, funkciók szerint

SZÖVEGTÍPUS	SZÁNDÉK, FUNKCIÓ	TEVÉKENYSÉG
Prospektus, termékismertető: számok, nevek, feliratok, adatok, vállalat, műszer, tárgyak jellemzői	Információközlő felsorolás, leírás (szerkezet, funkció, folyamat)	Felismerés
Utazási úrlapok, feljegyzés, címek, tartalomjegyzék, üzenetek	Tájékoztatás	Információ-kiemelés
Hirdetés, útmutatók, tényszerű jelentések, meghívás	Utasítás	Dekódolás
Elemző leírások Vállalati dokumentáció	Értékelés (meghatározás, osztályozás, leírás, magyarázat)	Tények, vélemények elkülönítése, sorrendbe helyezés

A tananyag elsajátításának szervezése, irányítása

A szaknyelvoktatási tananyag lényeges szerepe, hogy a motiváláson túl támogatja a felhasználókat, nyelvtanárokat és nyelvtanulókat a tanítási és tanulási folyamatban. Ezt a megfelelően kiválasztott és elrendezett elsajátítandó tartalom jó szervezésével és irányításával valósítja meg.

A szaknyelvoktatási tananyagok a tartalom elrendezése szempontjából is nagy változatosságot mutatnak. Léteznek lineáris felépítésű, spirális vagy koncentrikus elrendezésű, modulszerű, törzsanyagból és kiegészítő anyagokból (tankönyv, tanulói munkafüzet, tanári kézikönyv, hanganyag stb.) álló, technológiai háttérrel segített (CD, számítógép) csoportos vagy önálló tanulásra alkalmas tananyagok. Kiemelendő, hogy ma már jelentős arányban fordulnak elő úgynevezett *keret tananyagok*, amelyek üres táblázatokat, diagramokat, dobozokat, oszlopokba rendezett négyzeteket, egymással kapcsolatos köröket stb. tartalmaznak, amelyek mindegyike eszközül szolgál arra, hogy a nyelvtanuló a szakszövegekből irányítottan kikerestett információt (például kronológiai sorrend, ok-okozat összefüggések, osztályozás) ezekbe illessze. A szövegek logikai-tartalmi feldolgozását

irányító eszközöknek tekinthetők ezek a keretek. A szaknyelvoktatásban külön csoportot képeznek a nyelvtanulók által meghatározott feladatok (például projekt munka) keretében összeállított tananyagok, amelyek egy másik tanulócsoportnál kerülnek új tananyagként feldolgozásra.

A szaknyelvoktatási tananyagok fontos funkciója az érdeklődés felkeltése, a motiválás. Ez akkor lehetséges, ha a meglévő tanulói tapasztalatokra, tudásra épít. A sikeres szaknyelvoktatási tananyagok hitelesek, ami a tanuló számára ismerős világot jelent, továbbá modernnek, vonzó és igényesnek, megfelelő nyelvhasználati modellt nyújtanak. A világos és reális célok, valamint követelményeknek megfelelő elsajátítandó komponenseket feldolgozható egységbe foglalják, a tanuló szintjének megfelelően. A tartalomban, feladatokban és a módszerekben választási lehetőséget biztosítanak annak érdekében, hogy figyelembe vehető legyen a tanulók (és a tanárok) különböző érdeklődése, tanulási, illetve tanítási stílusa, nyelvtanulási sebessége. Biztosítják az ismétlés és visszacsatolás rendszerességét, lehetőséget teremtenek a tanulók önálló munkavégzésére, ösztönzik őket a változatos szövegek és feladatok értékelésére, minél több nyelvhasználatra, valamint biztosítják a rendszeres önellenőrzést is.

A következőkben – kiválasztott példák alapján általánosítva – olyan főbb jellemzőket mutatunk be, amelyek a fenti elveket érvényesítve kínálnak lehetőséget a szaknyelvoktatási tananyagok összeállításának a szaknyelvoktatási tartalom feldolgozását segítő tevékenységek és feladatok elkészítéséhez.

Jellemző tevékenységek és feladatok korszerű szaknyelvoktatási tananyagokban

A korszerű és sikeres szaknyelvoktatási tananyagokban a kommunikációnak célja van, megvalósításához a nyelvtanulók specifikus céljainak megfelelően kiválasztott szövegek szituációkba foglalva kerülnek feldolgozásra. A tevékenységek és feladatok számukra értelmesek, kognitív fejlettségi szintjüknek és szakmai háttérismeretüknek megfelelnek.

A *nyelvtan* elsajátításakor a nyelvi tudatosság fejlesztése áll a középpontban, amely a beszédszándékok megvalósítása érdekében kiválasztott nyelvi formákra, jelentésekre, valamint azok használatára vonatkozik. Mindezt segíti a köznyelv és a specifikus célú nyelvhasználat közötti különbségek felfedeztetése, a forma és funkciók összekapcsolása, a kohézió és koherencia eszközeinek felismerése, a kötőszavak, tartalmi-logikai kapcsolatok azonosítása.

A *lexika, szókincs* tanulásakor központi helyet foglal el a szófajok felismerése, a szavak szerkezetének értelmezése, a szóképzési folyamatok megismerése, valamint a lexikai egységek kontextusbeli kapcsolatainak feltárása. Mindezek ismerete azért fontos, mert jelentősen hozzájárul az interpretációs készségek fejlődéséhez és hatékony alkalmazásához.

A *kiejtésnek* nagy szerepe van a fogalmak, jelenségek, folyamatok élőszóval történő megnevezésében, valamint különféle beszédszándékokhoz társuló hangsúlyok, ritmus, intonáció stb. interpretálásában. Különös jelentősége van azoknak a feladatoknak, amelyek a nem verbális elemek verbalizálását segítik elő.

A *szövegbefogadás (olvasás, beszédértés)* komplex megközelítést igényel. Sikeres tananyagok elemzik és gyakoroltatják a legfontosabb szövegszerkezeti kapcsolódásokat, középpontba helyezik a kommunikatív funkciókat (meghatározás, leírás, osztályozás, összehasonlítás stb.), a teljes kontextust, a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok szerepét a szöveg különböző részeiben, valamint a mindezek kibontásához, az értelmezéshez szolgáló stratégiákat. Ezek a különböző műfajú és típusú szövegek széles választékát nyújtják. A gyakorlatok az üzenet küldője és befogadója közötti interakciók folyamatos felismerésére és értelmezésére irányulnak. A stratégiai készségek fejlesztése szempontjából hasznosak a tananyagokban előforduló olyan feladatok is, amelyek arra készítetik a nyelvtanulót, hogy a szövegek új szituációba helyezett, új összetevőit (például más résztvevők, műfaj, beszédszándékok stb.) próbálja meg értelmezni, valamint képes legyen felismerni a megváltozott helyzet nyelvhasználati következményeit.

A *szövegprodukción (szóbeli, írásbeli)* tipikus tevékenységi formái a prezentációk, párbeszéd, csoportmegbeszélések, szerepjátékok, szimulációk, esettanulmányok. Valamennyi forma többféle interakciós feladatot is tartalmazhat, azonban valamennyiben szükségszerű, hogy a vállalt szerepekkel a nyelvtanulóknak azonosulniuk kell, ami elkerülhetetlenné teszi a beszédhelyzetek interpretáción alapuló elemzését, majd ennek megfelelő felépítését. Gyakran önmagában már az értelmezés is jelentős nyelvhasználatra teremt alkalmat, ami a feladat megoldása során megsokszorozódik. Itt is érvényesíthető, hogy különféle műfajú szövegek modelljeivel látjuk el a nyelvtanulókat, akiknek ezek alapján értelmezési, majd – a kontextusbeli összetevők megváltoztatásával – különféle transzformációs feladatokat kell végrehajtaniuk.

A közvetítő készségek (nyelven belül és nyelvek között) fejlesztésére irányuló tevékenységek és feladatok a szóbeli nyelvhasználat során többnyire a szinkron, követő tolmácsolás, az összefoglalás, az értelmezés, az írásbeli nyelvhasználatban pedig a pontos fordítás, a lényeg összefoglalása, az átfogalmazás vagy vázlat átírása teljes szöveggé. A szaknyelvoktatási tananyagok összeállításához különösen ajánlhatók a nyelven belüli közvetítő készségek fejlesztésére irányuló feladatok. A szakmai nyelvhasználatnak ugyanis számos olyan helyzete létezik (jogi szaknyelv, orvosi szaknyelv stb.), amikor nem szakemberek közléseit a szakterület szakmaiságának szintjén kell újrafogalmazni. Az is gyakori, hogy alacsonyabb beosztású munkatárs alakítja szöveggé főnökének vázlatát, vagy levelet fogalmaz meg utasításai alapján. Ezeket a készségeket azokkal a feladatokkal célszerű fejleszteni, amelyek a kontextusbeli összetevők és a beszéd-szándékok közlési irányának megváltoztatásával mutatják be, tudatosítják és gyakoroltatják a szövegekben létrejövő változásokat. A közvetítési készségek fejlesztése egyaránt kiterjed a személyközi, a szervezetek közötti, valamint az interkulturális szakmai kommunikáció számos területére.

Hivatkozások

- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon
- De Swaan, A. (2001): *Words of the World: The Global Language System*. Blackwell Publishers, Oxford
- Hofstede, G. (1994): *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. Harper Collins Publishers, London
- Hymes, D. (1974): Studying the Interaction of Language and Social Life. In: Hymes, D.: *Foundations in Sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 29-66.
- Kroeber, A. – Kluckhohn, C. (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Vintage, New York
- Közös Európai Referenciakeret: *The Common European Framework of Reference* (2002) PMIK Kht, Pilisborosjenő
- Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Economist Books, London
- Whorf, B. L. (1941): A szokványos gondolkodás és viselkedés viszonya a nyelvhez. In: Bohannon, P.- Glazer, M. (eds): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem-McGraw-Hill, Budapest, 221-249.

Mátételkiné Holló Magdolna
Rendőrtiszti Főiskola

Francia rendvédelmi szaknyelvi jegyzet

Az Unió csatlakozás fokozottabb igényt támaszt a rendvédelmi szervekkel szemben. A régi országhatárok megszűnésével és az Unió határok áthelyezésével nagyobb hangsúly helyeződik a Határőrség, a Vám-és Pénzügyőrség feladataira, fokozódik a rendvédelmi szervek bűnüldöző tevékenysége, megnövekszik az Idegenrendészet, s ennek következtében a rendőrség és a Büntetésvégrehajtás munkája is.

Az EU-csatlakozással intenzívebbé váló nemzetközi kommunikáció magasabb szintű nyelvtudást, és ennek megszerzése érdekében a megnövekvő igényekhez igazodó, hatékonyabb nyelvoktatást követel. Elsőrendű célunk a főiskola EU-megfelelését elősegítő EU-kompatibilis szak/nyelvoktatás színvonalának emelése, a szakmai nyelvvizsgákra fókuszált oktatói tevékenység hatékonyságának növelése. Mindehhez elengedhetetlenül szükséges -a szakmai háttérmunka részeként- az új követelményeknek megfelelő, új szellemben írt szaknyelvi tankönyvek kiadása és oktatása.

A francia rendvédelmi szaknyelvi jegyzet a Rendőrtiszti Főiskolán tanuló leendő rendőrök, határőrök, vámtisztek és büntetésvégrehajtási tisztek, valamint a rendvédelem területén már dolgozó hivatásos vagy polgári alkalmazottak számára készül, akiknek -elsősorban az Európai Unióhoz való csatlakozással járó szakmai mobilitás felerősödésével- fokozottabban szükségük lesz a francia nyelv ismeretére szakmai tapasztalatcserék, külföldi utazások, tanulmányutak, ösztöndíjas részképzések alkalmával.

A könyv rendeltetése

Bevezetésképpen meg kell indokolnom, mi teszi szükségessé egy EU-konform rendvédelmi szaknyelvi jegyzet megjelenését.

A Rendőrtiszti Főiskolán manapság már nemcsak a klasszikus értelemben vett rendőrképzés folyik, vagyis nemcsak bűnügyi, közrendvédelmi, igazgatásrendészeti és közlekedésrendészeti szakokon folyik az oktatás, hanem a kor követelményeihez igazodó újabb, gazdaságvédelmi és katasztrófavédelmi szakokon is, valamint főiskolánkon képezik ki a vámtiszteket, vámnyomozókat, pénzügyőröket, a határőröket és a büntetésvégrehajtási tiszteket is.

Az Unió csatlakozás fokozottabb igényt támaszt a rendvédelmi szervekkel szemben. Hazánk a nemzetközi bűnözésben már eddig is a tranzit-ország szerepét játszotta, és terroristák telepedtek le itt, akik innen irányítják tevékenységüket a szélrózsa minden irányában. A csatlakozás után ez a helyzet várhatóan még inkább elmélyül. A régi országhatárok megszűnésével és az Unió határok áthelyezésével nagyobb hangsúly helyeződik a Határőrség, a Vám-és Pénzügyőrség feladataira, fokozódik a rendvédelmi

szervek bűnüldöző tevékenysége, megnövekszik az Idegenrendészet, s ennek következtében a rendőrség és a Büntetésvégrehajtás munkája is.

Az EU-csatlakozással intenzívebbé váló nemzetközi (köznyelvi és szakmai) kommunikáció magasabb szintű nyelvtudást, és ennek megszerzése érdekében a megnövekvő igényekhez igazodó, hatékonyabb nyelvoktatást követel. Elsőrendű célunk a főiskola EU-megfelelését elősegítő EU-kompatibilis szak/nyelvoktatás színvonalának emelése, a szakmai nyelvvizsgákra fókuszált oktatói tevékenység hatékonyságának növelése. Mindehhez elengedhetetlenül szükséges -a szakmai háttérmunka részeként- az új követelményeknek megfelelő, új szellemben írt szaknyelvi tankönyvek kiadása és oktatása.

A könyv általános bemutatása

A francia rendvédelmi szaknyelvi jegyzet a Rendőrtiszti Főiskolán tanuló leendő rendőrök, határőrök, vámtisztek és büntetésvégrehajtási tisztek, valamint a rendvédelem területén már dolgozó hivatásos vagy polgári alkalmazottak számára készül, akiknek elsősorban az Európai Unióhoz való csatlakozással járó szakmai mobilitás felerősödésével fokozottabban szükségük lesz a francia nyelv ismeretére, szakmai tapasztalatcserék, külföldi utazások, tanulmányutak, ösztöndíjas részképzések alkalmával.

Tekintettel arra, hogy a francia nyelvterületen dolgozó kollégákkal nagyon jó kapcsolataink vannak, és ezek a kapcsolatok az EU-csatlakozással várhatóan még kibővülnek és intenzívebbé válnak, hallgatóink motiváltak abban, hogy megismerjék e szaknyelvi jegyzet tartalmát a célból, hogy ennek a szakmai nyelvtudásnak a birtokában könnyebben tudjanak boldogulni francia nyelvű szakmai közegben.

A tankönyv az utóbbi fél évben az Interneten megjelent legújabb aktuális rendőrségi és bírósági hírek alapján feldolgozott szövegek és ehhez kapcsolódó színes fotók segítségével kínálja fel annak a lehetőségét, hogy a tanuló magáévá tegye a hivatalosan használt szakmai szóincset a „belterjes” szakszargonnal együtt. Ennek elsajátítását és begyakorlását célozzák a szövegek után található szövegértési, kommunikációs, lexikai, grammatikai, valamint beszéd- és íráskészséget fejlesztő gyakorlatok, amelyek összhangban állnak a főiskolánk Idegennyelvi Intézete által készített szaknyelvi akkreditációs feladatokkal.

A cikkekhez tartozó színes fotók célja nem csupán a szokványos, uniformizált tankönyv színesebbé tétele, hanem elsősorban a hírekben szereplő

esetek szemléletesebb, életszerűbb bemutatásával a szakma részletekbe menő, behatóbb megismertetése is. A képekhez kapcsolódó, főleg a beszéd-készség fejlesztésére irányuló képleírási és kommunikációs gyakorlatok a cikkben előforduló szókincs alkalmazásának kényszerével nemcsak az autentikus fotók életszerű feldolgozását, de a szaknyelvi vizsgára való felkészülést is könnyítik.

A francia anyanyelvű beszéd megértésének célját szolgálja a tankönyv mellékleteként készülő autentikus hangfelvételeket tartalmazó CD-ROM, amelyeket saját magam készítettem az érintett szakterületek illetékeseivel. A könyvben érintett valamennyi témához több hangfelvétel kapcsolódik, amelyek elsősorban a szóban forgó szakterület profilját és főbb tevékenységi formáit hivatottak bemutatni. Ezek megértését könnyítik és a megértés helyességét ellenőrzik a hozzájuk kapcsolódó szövegértési feladatok, amelyekben kihangsúlyozódik a célországban és a hazánkban alkalmazott gyakorlat összehasonlítására irányuló törekvés.

A könyv használata feltételezi a standard francia nyelvben elért középhaladó szintű tudást és azt az igényt, amely felmerül a speciális rendvédelmi szakmai berkekben alkalmazott szakmai kommunikáció lefolytatása, a francia nyelvű szakmai anyagok megértése és önálló elkészítése, valamint a szakirodalom tanulmányozása iránt. E tankönyv tehát nem kezdők számára készült és nem is tartalmaz kimondottan a francia standard nyelvre vonatkozó gyakorlatokat, hiszen ezeket bármelyik másik nyelvkönyvben megtalálhatjuk. Ebben a könyvben kizárólag a szakmai nyelv ismeretének mérésére irányuló gyakorlatokat próbáltam összeállítani. Ez a szaknyelv természetesen nem teljesen érthetetlen a kívülállók számára sem, tekintettel arra a szomorú tényre, hogy a bűnözés-bűnüldözés lexikája sajnos már annyira beférkőzött mindennapi beszédünkbe, hogy az eredetileg terminus technikusokból álló szókincset már a „beavatlanok” is lépten-nyomon használják.

A könyv egyes részleteinek bemutatása

A könyv tematika szerint 5 nagy fejezetre osztható:

1. Rendőri tevékenység
2. Közbiztonság (beleértve a terrorizmust, a baleseteket és a közlekedésbiztonságot is)
3. Bűnügyi rendőrség (erőszakos és szexuális bűncselekmények, számítógépes bűnözés, drogüzérkedés, a bűnözés egyéb formái, valamint a titkos szolgálatok és a tudományos-technikai rendőrség)

4. Határvédelem és vámigazgatás, pénzügyőrség, környezetkárosítás

5. Igazságügy és büntetésvégrehajtás

A könyv végén találhatóak a gyakorlatok megoldásai, valamint a hangfelvételek átirata.

Tekintettel arra, hogy az egész könyv bemutatására nincs lehetőség, így a könyvet a legtipikusabb fejezettel, a Bűnügyi rendőrséggel illusztrálom, mivel a rendvédelmi szervek számára talán ez a legfontosabb szakterület, de ugyanakkor a kívülállók érdeklődésének is középpontjában áll, köszönhetően a népszerű bűnügyi sorozatoknak, regényeknek. Ez a fejezet több alfejezetet ölel fel, kezdve az erőszakos bűncselekményektől a tudományos és technikai rendőrségig, a számítógépes bűnözésen, a drogüzerkedésen és a szexuális bűncselekményeken keresztül.

Két részt ragadok ki ebből a fejezetből: az egyik (A) egy magyar vonatkozású cikk, amelyben egy magyar találmányról van szó, nevezetesen a nyomozókutyák által azonosított szagmintáknak a bizonyítási eljárásban való felhasználásáról, a másik (B) pedig a marseille-i bűnügyi csoport munkáját bemutató hangfelvétel.

(A) A cikk arról szól, hogy a bűnözőket a szagmintájuk alapján is olyan biztosan lehet azonosítani, mint ujjlenyomatukkal: a francia tudományos és technikai rendőrségen 2003-tól egy új eljárást, az ún. odorológiát alkalmaznak, amit Magyarországon kísérleteztek ki és használnak már 15 éve: az erre betanított kutya azonosítja a gyanúsított szagmintáját azzal, amit a bűncselekmény helyszínén rögzítettek.

Les malfaiteurs peuvent être trahis par leur odeur

Un délinquant peut être trahi par son odeur aussi sûrement que par ses empreintes digitales grâce à l'"odorologie", une technique scientifique venue d'Europe de l'Est et expérimentée sur le terrain après deux ans d'études de la Police technique et scientifique (PTS).

Ces signatures olfactives, qui peuvent être décelées seules ou au milieu d'autres, aujourd'hui ou dans dix ans, sont "des molécules que chacun d'entre nous dépose là où il passe", précise un responsable de la PTS. "Chaque être humain possède une odeur spécifique, qui n'appartient qu'à lui", poursuit-il.

*L'"odorologie" a été mise au point il y a une quinzaine d'années en Europe de l'Est, notamment en **Hongrie** où la technique est désormais considérée comme un élément de preuve par l'instance judiciaire suprême.*



Sur une "scène d'infraction, un technicien muni de bandes d'un tissu spécial, recueille les traces odoriférantes laissées à tous les endroits où l'auteur est susceptible d'en avoir déposée", explique le responsable policier français.

Ces bandes sont placées dans un bocal stérile, scellées, et stockées au siège de la PTS, à Ecully, près de Lyon dans le Rhône. Conservées dans ces conditions, l'odeur imprènera le tissu "au moins cinq ans, et jusqu'à dix ans", permettant dans ce laps de temps de la comparer avec la "signature olfactive" d'un suspect.

Interpellé, ce dernier devra tenir "pendant dix à quinze minutes" une autre bande de ce tissu spécial, à son tour placée dans un bocal stérile, selon le même protocole "extrêmement précis et rigoureux". A Ecully, un chien spécialement formé sera chargé de reconnaître entre plusieurs la bande dont l'odeur correspond éventuellement à celle relevée sur le lieu de l'infraction.

En cas de résultat positif, le chien "s'arrête et se couche devant le bocal concerné."

L'opération est renouvelée plusieurs fois avec les bocaux placés dans un ordre différent. En cas de résultat positif, un second chien est sollicité. S'il arrive à la même conclusion, la présence du suspect sur les lieux de l'infraction sera établie.

En France, cela ne suffira cependant pas pour incriminer une personne d'un crime ou d'un délit. "Mais c'est un élément parmi d'autres, et cela nous aide", explique le policier français.

Au début 2003, cette technique a été expérimentée avec succès sur le terrain. Des techniciens ont recueilli les odeurs laissées sur les sièges d'un véhicule impliqué dans une affaire criminelle. Une fois les suspects arrêtés, l'"odorologie" a été concluante pour l'un d'eux. "Des aveux ont confirmé" les soupçons, se félicite le responsable de la police scientifique.

*En France, un maître-chien et deux bergers allemands se sont rendus en **Hongrie** pour être formés, et un deuxième policier et ses bêtes viennent de partir à **Budapest**, ajoutez-il. Des enquêteurs seront également formés dans les mois qui viennent dans différentes directions régionales de Police judiciaire, tant pour recueillir les traces que pour les exploiter.*

Outre la France, "la Belgique, les Pays-Bas, quelques länder allemands et Cuba s'intéressent à cette technique et, dans certains cas, ont déjà obtenu des résultats".

A cikkhez a következő szövegértési, szókincsfejlesztő ill. grammatikai gyakorlatokat készítettem, tekintettel arra, hogy a szövegben sok jelzős szerkezet, időtartam, évszám és számos, a szaknyelvre jellemző gyakori kollokáció szerepel, amelyek megértése, ill. begyakorlása a szakmai szókincs fejlesztése érdekében mindenképpen indokolt.

1. Az első elolvasás után a globális megértés ellenőrzésére táblázatot készítettem, amelybe az érdekelt országok nevét kell beírni a megadott szempontok szerint:

Après avoir lu l'article, complétez le tableau suivant:

Dans quel/s pays cette technique a été (est)			
inventée	expérimentée	appliquée	demandée
Hongrie	Hongrie France	Hongrie France	Belgique Pays-Bas Allemagne Cuba

2. E gyakorlat célja a szövegben szereplő jelzős szerkezetek reprodukálása (a megadott főnévhez találja meg a megfelelő jelzőt):

Trouvez dans le texte les adjectifs correspondant aux substantifs suivants:

affaire..... (criminelle)	police.....(scientifique et technique)
bande..... (spéciale)	résultat (positif)
bocal (stérile, scellé, stocké)	signature (olfactive)
empreinte ... (digitale)	technique (scientifique)
odeur (spécifique)	tissu(spécial)
ordre(différent)	trace(odoriférante)

3. Időtartam kifejezésének gyakorlását célozza e feladat, amelyben a megkezdett mondatokat időhatározók segítségével kell befejezni:

Terminez les phrases suivantes avec des chiffres et des compléments de temps:

La signature olfactive se garde(jusqu'à 5 à 10 ans) .
Le suspect doit tenir la bande(pendant 10 à 15 minutes).

Ce procédé a été mis au point en Hongrie.....(il y a 15 ans).
Cette technique a été expérimentée(pendant 2 ans)
et appliquée en France.....(au début 2003).

4. Ez a „lyukas” feladat a gyakori szakmai kollokációk ismeretét gyakoroltatja, a megadott mondatokban kihagyott szavak pótlásával:

En complétant les phrases suivantes, décrivez les phases de l'instruction à partir de l'acte criminel jusqu'à l'établissement de l'infraction.

- L'auteur(dépose) ses signatures olfactives.
- Le technicien muni de(bande d'un tissu spécial) recueille les (traces odoriférantes).
- Ces bandes sont placées dans (un bocal stérile).
- L'odeur (imprègne) le tissu.
- Le chien (s'arrête) devant le bocal concerné.
- L'opération est renouvelée(plusieurs fois) avec les bocaux placés dans (un ordre différent).
- Un(second) chien est sollicité.
- L'.....(infraction) est établie.

5. A cikkhez kapcsolódó fényképekhez beszédkésztség-fejlesztő képleírási (személyleírási) gyakorlatok tartoznak:

Décrivez les photos relatives à l'article:

- les personnages (le ministre de l'intérieur, des policiers en uniforme, des photographes; ainsi que le gendarme)
- les chiens (assis, dociles, tenus en laisse; race, couleur)

(B) Most hallgassunk meg egy hangfelvételt a marseille-i bűnügyi rendőrség bűnügyi csoportjának vezetőjétől, aki elmondja, milyen bűncselekményekkel foglalkoznak (emberölés: leszámolás, szenvedélyből elkövetett gyilkosság, rablógyilkosság), mi a nyomozás menete (helyszíni szemle, nyomok levétele, tanúk kihallgatása, laboratóriumi munka, boncolási jegyzőkönyv, nyomok összesítése, stb.).

La brigade criminelle

„Je suis capitaine de police à la brigade criminelle à Marseille. Pendant une dizaine d'années j'ai travaillé donc au niveau de la brigade criminelle. C'est de constater surtout les homicides, les meurtres, de faire, rassembler toutes les preuves, parce que dans une

grande ville comme Marseille, nous avons à peu près entre 100 et 120 homicides par an. Desfois ce sont des crimes passionnels, desfois des règlements de compte, comme on dit dans le milieu, c'est le grand banditisme, ce sont les bandits qui s'entretient.

Le plus difficile en fait les enquêtes qu'on appelle les crimes crapuleux, où il y a très peu d'éléments au départ, des crimes où il n'y a aucun élément susceptible de pouvoir identifier les auteurs rapidement. On voit, comment expliquer, que l'enquête criminelle en fait commence. C'est la première phase active, c'est de procéder à des constatations d'usage, de faire toutes les constatations, des relèvements des empreintes, tous les éléments qu'on peut trouver à l'intérieur de la maison.

Après il y a des auditions des témoins, des témoins, de la famille, de l'environnement en général, l'enquête de voisinage permet de faire un profil des victimes et aussi desfois des auteurs, même si personne n'a vu les auteurs, de connaître la façon de vivre des victimes. Et ensuite vient, après, le travail de laboratoire. La police scientifique qui vient sur place, procède aux divers prélèvements biologiques qu'on peut trouver dans une maison, fait des photos. Après il y a la phase de l'autopsie des victimes, et ensuite simplement le travail d'enquête commence vraiment.

Le travail d'enquête donc consiste à étudier, d'exploiter tous les indices, de tout réunir. Dans cette première phase d'enquête et desfois malheureusement l'enquête ne permet pas d'identifier les auteurs, et on est obligé d'avoir recours desfois à des personnes qui donnent des renseignements, qui permettent de nous mettre sur des pistes et pouvoir identifier les auteurs....”

A hangfelvétel megértésének ellenőrzésére a következő feladatokat készítettem, figyelembe véve a bűnügyi rendőrségen előforduló alapvető szakszókincs begyakorlásának, az itt előforduló fogalmak ismeretének, valamint a hazai és a célszágbeli nyomozási gyakorlat összehasonlításának fontosságát:

1. A hangfelvételben hallott információk globális megértését ellenőrzendő táblázatban gyűjtse össze azokat a megadott szempontok szerint:

Après avoir écouté l'enregistrement, notez dans la grille les informations retenues:

Qui parle?	De quoi (parle)?	Types d'homicide	Phases d'enquête
le chef de la brigade criminelle, capitaine de police	de son travail: des crimes, de l'enquête criminelle	règlements de compte crimes crapuleux crimes passionnels	Constatations Relèvement des empreintes Audition des témoins Enquête du voisinage Laboratoire: prélèvements biologiques photos Autopsie

2. A szókincsbővítést célozza a hangfelvételben elhangzott információk részletesebb megértését ellenőrző, különböző állítások helyességének megállapítását igénylő feladat (helytelen állítás esetén mondja meg a helyes megoldást):

Rétablissez la vérité! Corrigez les affirmations suivantes si c'est nécessaire!

- a) Le capitaine gère les activités de la brigade criminelle.
 - b) Il ne s'occupe pas de meurtres.
 - c) Il n'y a qu'un seul type d'homicide.
 - d) Le règlement de compte c'est lorsque les bandits s'entretuent.
 - e) Il ne reste plus beaucoup de travail au laboratoire.
 - f) Ce que disent les voisins n'a pas d'importance pour l'enquête.
 - g) On identifie l'auteur du crime dans la première phase de l'enquête.
 - h) On ne réunit pas toutes les informations sur les victimes.
3. A hangfelvétel számos szakmai fogalmat tartalmaz. Ezek magyarázatát kérem ebben a feladatban, amelynek célja nemcsak a szókincs, de a szakmai ismeretek bővítése is:

Expliquez les notions suivantes:

- autopsie (examen du cadavre pour déterminer les causes de la mort)
 - constatation d'usage (constatation de routine de lieux)
 - crime crapuleux (meurtre commis par intérêt, pour voler)
 - crime passionnel (homicide commis par la passion amoureuse)
 - empreintes biologiques (empreintes génétiques: cheveux, salive, spermes, ADN, etc.)
 - enquête de voisinage (interrogation des voisins)
 - règlement de compte (punir: tuer qqn pour se venger)
4. A francia és magyarországi nyomozási gyakorlat összehasonlítását célozza e feladat, ahol a mellékelt fényképek alapján el kell mesélni a nyomozás menetét (helyszíni szemle, nyomok rögzítése, stb.). Ezt a feladatot természetesen lehet íráskészség-fejlesztő fogalmazásnak is kiadni:

Faites un compte-rendu de ce document oral en comparant les activités d'enquête de la brigade criminelle avec celles que vous effectuez vous-même au cours de votre travail (en utilisant les photos y relatives)!



Összegzés

Könyvem elsődrendű célja a könyv használói szaknyelvi ismereteinek bővítése, de ugyanakkor szakmai tudásuk elmélyítése és kiszélesítése is, a külföldi kollégák munkájának megismerése útján, amikoris a rendvédelmi szakma nehézségei és veszélyei, de ugyanakkor szépségei is sorra kibontakoznak a könyvben szereplő cikkeken, fényképeken és hangfelvételeken keresztül.

Remélem, hogy a következő szimposium alkalmával már a kiadott kész könyvet mutathatom be (februárban kerül kiadásra), sőt gyakorlati tapasztalataimat is elmondhatom róla. Nagyon remélem, hogy ez a bűnüldöző szervek számára hasznos szaknyelvi ismereteket tartalmazó munka eredeti célját betöltve felkészíti a hallgatókat a magasabb szintű szakmai kommunikáció lefolytatására.

Ez a könyv úttörőmunkának számít az adott szakterületen, reményeim szerint új lehetőségek bemutatásával hozzájárul a francia szaknyelvoktatás fejlesztéséhez.

Forrásmunkák:

Internet (wanadoo.fr.actualités) 2003. május és október között

Sturcz Zoltán

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

Nyelvtudásra vonatkozó fogalmak a munkaadói / munkavállalói kérdőíveken

Mind a munkaadó, mind pedig a munkavállaló szempontjából a nyelvtudás, a nyelvi képzettség ma már kulcsqualifikációnak számít. A nyelvtudás termelési eszközként vesz részt a gazdasági, kereskedelmi, ipari, kutatási és innovációs folyamatokban. Minél magasabb egy munkavállaló beosztása, illetve minél bonyolultabb a feladata, vagy munkája nemzetközi összefüggésbe helyezhető, annál nagyobb a nyelvtudása iránti elvárás. Ezért a cégek, a munkaadók már az állásbörzéken közreadott vagy a személyzetisek és a fejevadászok által használt kérdőíveken igyekeznek elsődleges, de lehetőleg jól tájékoztató képet kapni a munkavállaló nyelvtudásáról. Ennek alapján akár döntést is hozhatnak az alkalmazás további vizsgálatáról, az interjúra való behívásról. A nyelvekre, a nyelvtudás szintjére, tartalmára, minőségére használt kérdőív-részletek szerkezete, szerkesztése, fogalomhasználata eltérő és sokszínű. A fogalomhasználatnak, a rákérdezés irányának és jellegének üzenete van a nyelvtanulók és a nyelvtanárok számára egyaránt.

A gazdaság és annak képviselői a munkaadók számára a munkavállalók kiválasztása ma már kimondottan szakmai kérdés mind tartalmi, mind pedig módszertani szempontból. Ennek megfelelően a kiválasztás céljára rendszereket, személyzetet, eszközöket tartanak fenn a cégek, hiszen a jó munkaerő-kiválasztás időt, pénzt takarít meg, és ha a kiválasztás valóban sikeres, akkor a cég versenyképességét is növelheti. A kiválasztási folyamatot, illetve annak érvényességét erősen befolyásolja a módszer megbízhatósága. Ezzel kapcsolatosan egy állásbörze útmutató megállapítását idézhetjük: „Általában az a vélemény, hogy véletlenszerű kiválasztással (feldobunk egy maréknyi CV-t a levegőbe, és amelyik a legfelső a lehullott kupacban, azt választjuk) 15 %-os, interjúval 35 %-os, míg értékelő központ alkalmazásával 76 %-os biztonsággal megfelelő alkalmazott lesz belőle.”¹ Minden bizonnyal többnyire igaz ez akkor is, ha a munkavállaló nyelvi képességeit vizsgálja az alkalmazó. Bár a nyelvi képzettség esetében van egy azonnali és speciális bemeneti szűrő: a nyelvtudás milyenségére való elsődleges rákérdezés, ami megerősítő, továbbengedő vagy azonnali kizáró eszköz lehet a munkavállalás szempontjából. Ez annál is inkább így van, mivel a munkaadók többsége ma már a nyelvtudást kulcsqualifikációnak tekinti.² A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a munkavállalók az

elsődleges nyelvi információt milyen módon szerzik be, ezt hogyan közlik meg az un. munkaadói/munkavállalói kérdőíveken.

A vizsgált munkaadói korpuszt három 2002-es és egy 2003-as budapesti, felsőoktatási állásbörze munkaadói/munkavállalói kérdőívei adják.³ Ez 201 cég kérdőívének részletes elemzését és részben szóbeli rákérdezéssel, kiegészítő feldolgozást jelent.⁴ Az első általános megállapítás az lehet, hogy gyakorlatilag minden cég kérdőívén szerepel egy blokk vagy modul, aminek a feladata az idegennyelv(ek) tudására vonatkozó alapszintű információk begyűjtése a munkavállalóról. A korpuszban három olyan céget találtam csak, amelyik nem igényelt idegennyelvi ismereteket, de esetükben ehelyett a kiváló anyanyelvi kommunikációs készségek jelennek meg elvárásként. A kérdőívben a nyelvi rákérdező modul többnyire az alap- vagy főkérdések egységben, általában az első negyedben vagy harmadban és a részletező szakmai kérdések előtt jelenik meg. Ez a kiemeltnek mondható pozíció egyértelműen jelzi a nyelvtudás helyét és értékét a munkaadó szempontjából, egyben utal arra is, hogy a munkaadó vagy annak képviselője akár az elsődleges nyelvi tájékoztató adatok alapján döntést is hozhat az alkalmazás további vizsgálatáról, az interjúra, a tesztre való behívásról. Ezt támasztja alá az is, hogy a 2003-as kérdőívek között már nemcsak általánosságban, hanem célzottan fogalmazó nyelvi rákérdező modulokkal rendelkező íveket is találtam: a konkrét nyelv és a konkrét szint kizárólagos megjelölésével. Ezek a cégek vagy speciális nyelve(ke)t vagy igen magas szintet vagy mind a kettőt elvárják: pl.: norvég felsőfok; lengyel anyanyelvi szint.

Mind a munkaadó, mind pedig a munkavállaló szempontjából ügyszó lehet a nyelv fajtája. Ennek ellenére a kérdőíveken ez még nem jelenik meg minden esetben explicit módon, hanem a cégismertető sugallja vagy a munkaköri elvárás rejti vagy a szóbeli tájékozódás során derül ki. Ezekben az esetekben a személyzetisek szerint a semleges és diszkriminációmentes: Nyelvtudása:... / Nyelvismerete:... / Nyelvei:... / Első, második, (harmadik) nyelv... fogalmak és rubrikák jelennek meg az íven. A konkrét nyelvi rákérdezésnek négy típusa elemezhető ki a nyelvi rákérdező modulokból: 1.) Angol, Egyéb 2.) Angol, Német 3.) Német, Angol 4.) Angol, Német, Francia, Egyéb. Ezek között a leggyakrabban előforduló, de az egész korpuszhoz viszonyítva is a leggyakoribb az 1.) típus, ami egyértelmű angol dominanciát jelent.⁵

A következő orientáló elem a munkaadók számára a nyelvtudás szintje, illetve annak megjelölése, leírása, körülírása. Ebben jelentős fogalmi és

eszközbeli bőséggel találkozhatunk, és szintbeli valamint tartalmi sőt készségelemek is összekeverednek. Az elemzett korpuszból az derül ki, hogy a szintre kérdezésben a munkaadók hét típusban és majdnem ugyanennyi szintben (itt talán inkább hatban) gondolkodnak. 1.) típus: „0-szintű” vagy tesztípus: a kérdőív nem tartalmaz nyelvi rákérdező modult, de idegen nyelven íródott és így is kell kitölteni minden kérdésre a szöveges választ. A nyelv többnyire angol, egy esetben találtam német nyelvű ívet, de akad olyan magyar nyelvű kérdőív is, amelyik részletes és magyar nyelvű idegennyelvtudás-leírást kér. Ez utóbbi esetben az „élő” tesztjelleg természetszerűen elmarad. A tesztípus még viszonylag ritkán fordul elő, nagyhírű világcégek alkalmazzák. 2.) típus: Szintre, fokozatra kérdező típusként értelmezhetjük a következő megközelítéseket: Nyelvtudás, nyelvismeret, idegennyelv-ismeret:..... szint:..... // Nyelvismeret:..... tudásszint:..... // Nyelvtudás:..... fok:..... // Nyelvek/foka:..... // Nyelvtudás:..... fok:..... év:..... // Nyelvismeret, nyelvvizsgák és azok szintjei:..... // Néhány esetben a fenti – gyakorlatilag differenciálatlan – megközelítés konkrét nyelvi igénnyel párosul, pl.: Angol nyelvismerete:..... szintje/foka/nyelvvizsgálója:..... 3.) típus A 2. típusban felsoroltak szerint megjelenik a nyelvismeret, stb. kulcsszó, majd konkrétan kijelölt szintek következnek pl.: Idegen nyelvek ismerete:..... Középfok:..... Felsőfok:.....// Excellent:.... Good:.....// Ennek a típusnak a jellemzője, hogy általánosságban is és konkrétan is több nyelvre kérdez rá, továbbá soha nem tartalmaz alapfokra rákérdezést, tehát a kétszintű skála egyfajta igényszintet és szelekciós szándékot takar. 4.) típus: Hagyományos típusnak is nevezhetnénk, mivel alapvető megközelítési módja a magyar vizsgarendszer hármas tagoltsága, és legtöbbször ezt a fogalomkört is használja, de a hármasság elvi alapján jelentős és figyelemre méltó variánsok is születtek: Nyelvtudás:..... Alapfok:..... Középfok:..... Felsőfok:..... // Nyelvismeret:..... Felsőfok:.... Középfok:..... Alapfok:..... (fordított skála) // Nyelv:..... Alap:..... Társalgás:..... Tárgyalás:...../ Értem:..... Társalgási szint:..... Tárgyalási szint:...../ Alapszintű:..... Haladó:..... Kiváló és tárgyalóképes:...../ Tárgyalóképes:..... Jól kommunikál:..... Alapismeretek:...../ Folyékony:..... Tárgyalás:..... Társalgás:...../ Tárgyalóképes:..... Társalgási szint:..... Alapfokú:..... Nincs:...../ Afok:..... Kfok:..... Ffok:..... Napi használat:.....// Excellent:.... Good:.... Elementary:.....// 5.) típus: Ez a típus a többnyire a 3. típust toldja meg egy negyedikként bevezetett szinttel, fokozattal vagy jelzővel: Alapfok:..... Középfok:..... Felsőfok:..... Egyéb:.....// Alapfok:..... Középfok:..... Tárgyalási szint:..... Anyanyelvi szint:.....// Alap:..... Társalgási szint:..... Tárgyalási szint:..... Felsőfok:.....// Alap:..... Kommunikációs:..... Közép:..... Felső:.....// Folyékony:.....

Társalgási:.....Kezdő:..... Nulla:.....// 6.) típus: Ötfokozatú skálával dolgozik ez a típus a következő és többször visszatérő példák szerint: Alapszintű:..... Gyenge:..... Középszintű:..... Haladó szintű:..... Anyanyelvi:.....// Alapfokú:..... Gyenge középhaladó:..... Középfokú:..... Haladó:..... Szinte már anyanyelvi szintű:.....// 7.) típus: A fokozatok szempontjából hatelemű „áltípusnak” tekinthetők az alábbi megoldások, mivel készségek is belekeverednek, de ennek ellenére egyes – hatos számozott skálát használnak: Anyanyelvi:..... Folyékony:..... Társalgási:..... Kezdő:..... Írásban erősebb:..... Szóban erősebb:.....// Anyanyelvi:..... Tárgyalási:..... Társalgási:..... Kezdő:..... Erős írásban:..... Erős szóban:.....// Ez a rákérdezés már felveti azt a problémát, hogy a kérdező fél szintben is a sokeleműség felé tart, de érdeklik a nyelvtudás egyéb elemei is, azaz törekszik a minél differenciáltabb információszerzésre, és ehhez keresi az eszközöket. A továbbiakban ennek a differenciáltabb információszerzésnek az alakulóban lévő eszközeit vesszük számba.

A tartalmi elemekre való rákérdezés között jelenik meg az A / B / C típusra történő rákérdezés, illetve a nyelvi modul ezen része a következő további opciós kérdésekkel egészül ki, gyakran összekeverve az alapkérdésekkel, a szintkérdéssel: Speciális nyelvtudása:.....// Általános / műszaki / üzleti nyelvismeret:.....// Szakmai:.....// Műszakival bővített:.....// Szakmaival bővített vizsga:.....// Ez az utóbbi sor a szakmai nyelvismeret elemeit keresi, és egyre gyakrabban jelenik meg mint munkaerőválogatási szempont vagy mint alkalmazási előny. A munkavállaló nyelvi tudásáról alkotott finomított képnek a következő és egyelőre elszórtan használt eszköze: a készségekre való rákérdezés, amit a nyelvek és szintek táblázattal kombinálnak össze, de önállóan is megjelenhet így pl.: Írásban:..... Szóban:..... jobb/erősebb/aktívabb/Xszintű // Beszéd:..... Írás:..... Olvasás:.....szintje // Beszéd:..... Írás:..... Olvasás:..... Osztyalozza önmagát 1 – 5 értékkel, ahol 5 a legjobb! // Written English:..... Spoken English:..... = Native:..... Excellent:..... Good:..... Fair:..... Elementary // Writing:..... Reading:..... Speaking:..... Understanding:..... = Native (X) Excellent (5) Good (4) Fair (3) Elementary (2) // A két angol nyelvű példa teljes angol nyelvű vagy kétnyelvű (A / M) kérdőív részeként került elő. Megemlítendő, hogy a kérdőívek nem foglalkoznak a vizsga szempontjából az egy-, illetve kétnyelvűség kérdésével. A szóbeli kérdéseimre a cégképviselők ezzel kapcsolatban többnyire értetlenül reagáltak, nem tudták a fogalmat kezelni, értelmezni, viszont további informatív és részben tartalmi, de véleményem szerint inkább értékítéleti kérdésként kezelik, hogy: Van-e nemzetközi

nyelvvizsgálója? Milyen?:.....// Nemzetközi vizsgái leírása / foka / szintje:.....// kiegészítő kérdésekre adott válaszokat. Ezek a kiegészítések – ha vannak –, akkor is csak a szokásos nyelvi modul mellékletként jelennek meg.

Úgy tűnik, hogy több olyan elem van a nyelvi rákérdező modulokban, amelyek némi EU-hatásként értékelhető, és részben az európai nagyobb vizsgarendszerekből, részben pedig az EU-ban alkalmazott munkaadói kérdőívekből szivárognak be a nálunk alkalmazott modulokba, módszerekbe. Ilyen elemeknek tekinthetők: a differenciáltabb kérdezésre való törekvés; a többnyelvű vagy idegen nyelvű kérdőív használata; a többfokozatú (4 – 6) szintskála alkalmazása; a készségek minőségére vonatkozó kérdések; vagy a nyelvtudás szöveges önjellemzése a munkavállaló részéről. Ezzel együtt elmondhatjuk, hogy ezek az elemek – bár nyújthatnak további lényeges információkat a munkaadónak – többnyire mégis szervesen illeszkednek be a hagyományos és „magyaros” rákérdező modulokba, de általuk mégis tanuljuk az európai mintákat. Igaz az EU is tanul minket akkor, amikor a konkrét nyelvi listára és/vagy modulba már a magyar nyelvet is felveszi a multinacionális cégek némelyike.

Az utóbbi két-három évben a fenti pontokban ismertetett és többnyire a nyelvvizsgacentrikus rákérdező modulokban megjelenik egy bizalmatlansági csomag vagy passzus, aminek a lényege az, hogy a nyelvvizsgát mint papírforma szerint megkérdőjelezhetetlen tény szembeállítsa a munkavállaló valós / élő / aktív nyelvtudásával. A valóságról önbevallásos, önértékeléses módon kíván képet alkotni a munkaadó. Ennek az önbevalló módszernek több változata is van: alapvetően lehet szöveges vagy a 4. fejezetben felsorolt szintező típusokhoz csatlakozó beikszeléses megoldás, és ez utóbbi esetben a nyelvvizsga minősítés vagy skála alá, mellé kell mintegy kontrasztos összevetésként bejelölni az önértékelést. Néhány provokatív példa az említett „standard” megoldásokon kívül: Nyelvismeret szintje nyelvvizsga szint figyelembevétel nélkül:..... Röviden írja le! // Gyakorlati szintje: gyenge/közepes/jó/kiváló (Húzza alá!) // Valós tudás: Alap:..... Társalgás:.... Tárgyalás:..... // Idegen nyelvi ismeretek: a jártassága szintje:.....(Kifejtés) // Tényleges nyelvtudás: Folyékony:..... Társalgási:.... Kezdő:..... // Vizsgálataim alapján az derült ki, hogy a bizalmatlanság nem a vizsgával szemben van, hanem a vizsgázóval, pontosabban annak aktuális nyelvtudásával kapcsolatban. Mennyire élő a munkavállaló nyelvtudása? – erre kíváncsi az alkalmazó. Ezt erősíti, illetve erre utal az is, hogy a vizsgák mellett vagy után gyakran jelenik meg a:

Mikor vizsgázott? – kiegészítő kérdés is. Ez a fajta rákérdezés zavarólag vagy ijesztőleg hat a kérdőívet kitöltőkre, olykor fel is adják a dolgot. Ez nemcsak azt jelezheti, hogy a jelöltnek nincs megfelelő nyelvtudása, hanem azt is, hogy lelkiileg nincs felkészítve, felkészülve az ilyen provokációra vagy nem tudja önértékelni magát vagy nem ismeri a nyelvvizsgaminősítésen kívüli fogalomhasználatot, és nem tud dönteni.

Az előző fejezet utolsó gondolatsorával az összegzés felé közeledtünk, hiszen a kérdőívek egyik tanulsága tanulóknak és tanárknak egyaránt az, hogy ismerni kell a felhasználó szándékait, fogalmait, a rákérdezés rendszerét, mert nem egy nyelvet beszélünk vagy nem ugyanazokat a fogalmakat használjuk, mint amit a munkaadók használnak. A fogalomzavar és az útkereső szándék sajátja a nyelvi rákérdező modulok többségének. Igaz az is, hogy kicsit nehezebb eligazodni a munkaadóknak és a munkavállalóknak egyaránt a kérdőívkészítés vagy a válaszadás során mint tettük ezt korábban egy monopolisztikus és egynemű államvizsgarendszerben és egy más társadalmi, gazdasági és nemzetközi háttérben. A munkaadó, illetve képviselői számára a hazai és a nemzetközi vizsgarendszerek szabadsága és sokasága is problémát okoz. Ezekről viszonylag nagyon kevés ismeretük van, de a meglévők is kellően keverednek. Mindehhez társul az a szándék, hogy kérdőstruktúrájukat differenciáltabbá tegyék. Azt mondhatjuk, hogy mindebből egy átmeneti és gyermekbetegségekkel is küszködő, de határozottan jó irányba haladó nyelvi rákérdező modul kezd kialakulni. Tanulóknak és tanárknak célszerű erre odafigyelni és számontartani, hiszen közös termékük: a kiküzdött nyelvtudás – na meg vele együtt a szaktudás – eladhatósága is múlhat rajta. A fogalomhasználatból a tanári munka szempontjából az olyan szavakra érdemes figyelni mint: a jártasság szintje, a készségek szintje, azok fogalmi megjelenítése – ezen belül a beszéd-készség, a kommunikációs készség rendszeres kiemelése –, a gyakorlati /a használati /a valós tudás kifejezések visszatérő használata. Mindezek együtt az élő, az aktív, a praktikus és kommunikatív nyelvtudás igényének a megfogalmazását adják. A nyelvpolitikusoknak is van érdemleges és kettős tartalmú üzenet: 1.) a szakértelmiség számára meghirdetett állások esetében az alapfok mint igény kipusztult, helyette a középfok került és egyre inkább tért hódít a felsőfok, de legalább a kettő közötti áthidaló vagy átmeneti szint; 2.) a munkaadók világa és igénye – az angol nyelvi dominancia mellett is – a többnyelvűség felé halad: a kérdőívek két / három / négy rubrikát tartanak fenn a nyelvek címszó alatt. Végül a vizsgarendszerek üzemeltetőinek is van egy teljesen világos jelzés: a kérdőívek négy-, öt-, hatfokozatú vizsgaszint-rákérdezése több mint elgondolkodtató. Úgy tűnik

a munkaadó a köztes szintekre is kíváncsi, és a csak hármastagolás ma már szűknek és kevésbé informatívnek bizonyul számára.

Jegyzetek, hivatkozások:

- ¹ Útmutató: Karriertanácsok pályakezdő diplomásoknak. MŰISZ Grafikai Stúdió és Stílusprint Nyomda, Budapest, 2003. p.52., p.: 22.
- ² Sturcz Zoltán: Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua – 2003. Cikkék, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debrecen, 2003. p. 360. pp.: 99-105.
- ³ XI. Műegyetemi Állásbörze (BME) 2002. ápr. 3-4.; Közgáz Karrierexpo (2002) okt. 16-17.; Integrált Felsőoktatási Állásbörze (BME) 2002. okt. 29-30.; Infobörze (BME) 2003. nov. 4-5.
- ⁴ A 201 cég munkaadói /munkavállalói kérdőívét vizsgáltam. Ezek között nagy- és középállalatok voltak. A vizsgálati bázis sokszínűségét és nemzetköziségét jelzi a példatár és mintatár jelleggel összeállított alábbi részleges cégnévsor: ALCOA, AUCHAN, AUDI, BIOGAL, BORSODCHEM, Coloplast, ComGenex, Deloitte 'L Touche, DIAGEO, DUNAFERR, EGIS, EPCOS, ÉDÁSZ RT., ÉPÍTŐIPARI V. EVOLIT, FAULHABER, FŐTÁV, GAZDASÁGI MINISZTERIUM, Georg Fischer + GF + Mössner, Human Matrix, HUNGAROCAMION, KUCSAKER, Lias-Network Hálózatintegrációs Kft., L'OREAL, LUFTHANSA, MAGYAR VILAMOSÁGI MŰVEK, MATÁV, MOL, NEMZETBIZTONSÁGI MINISZTERIUM, NOKIA, OPEL HUNGARY, PAKSI ATOMERŐMŰ, PANNON, PHARMAVIT, PHILIP Progress-B'90 Kft., PROMETHEUS, MORRIS Magyarország, PHILIPS, PRICEWATERHOUSE, SAMSUNG, SANYO Hungary Kft., UNILEVER, VIVENDI, VÍZMŰVEK, Zenna Stärker, ZF HUNGÁRIA Kft., stb.
- ⁵ Lásd: ² számú jegyzet p.: 96-97.: 5. táblázat: Nyelvigény; Az angol nyelvi dominanciáról. A válaszadás után megállapítható, hogy az ún. nyelvileg nyitott, általános, „diszkriminációmentes” esetekben is és a nyelveket rangsoroló esetekben is az angol kerül első pozícióba.

Szekeresné Rózsa Etelka
Veszprémi Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Személyre szabott feladatok lehetősége a szaknyelvi szövegek olvasása során

Az európai polgár versenyképességének feltétele a jövő világgazdaságában és egyetemes kultúrájában a piacképes szakmai tudás mellett a piacképes nyelvtudás birtoklása is. Ez jelen esetben a szakmai ismeretekkel bővített nyelvtudás: beszélt és írott formában egyaránt. A soknyelvű Európában a globalizáció korában csak a használható idegennyelv-tudással rendelkező szakember képes megbirkózni a kor követelményeivel. Ehhez a használható nyelvtudáshoz akkor jut hozzá, ha rendszeresen olvassa a szakirodalmat idegen nyelven, azaz kompetens ismeretekkel rendelkezik az adott nyelv írott normái terén a szakmai szöveg megértéséhez, az olvasáshoz vagy a fordításhoz.

Az autonóm nyelvtanuló típusa szemünk előtt formálódik. Pár évvel ezelőtt még azt írtam volna, hogy autonóm nyelvtanulót nekünk, nyelvtanároknak kell nevelnünk. De ma már nemcsak a tanártól szerzi a diák a nyelvtanulással kapcsolatos ismereteit. Meggyőződésem szerint az igényes szakmai munkát végző nyelvtanár mellett az érdeklődő, egyéni feladatokra is vállalkozó diák kulcsfigurája a sikeres nyelvtanulási folyamatnak. Az autonóm nyelvtanuló egyénre szabott feladatokat önállóan végez; a testre szabott feladatot az adott társalgási vagy szaknyelvi tananyag vagy egyéb forrás mind szélesebb körű olvasása során oldja meg.

A nyelvoktatásnak tehát ma személyes meghatározottságú folyamatnak kell lennie, ezért a szaknyelvi órai munkát a tankönyvi feladatok mellett rendszeresen bővítjük személyre szabott feladatokkal. A hallgatók előadói készségének fejlesztésére is ezt a módszert használom, de a személyre szabott feladatokkal bővített szaknyelvi tanterv kifejlesztésével is ez volt a célom.

Jelen esetben a nyelvtanuláshoz égetően szükséges egyik alapkészséget, az olvasási készséget vizsgálom, különös tekintettel a szaknyelv olvasási készség kérdéskörére.

A mai diák honnan szerzi be idegen nyelvi ismereteit?

- Iskolán belüli képzés során: a társalgási és szaknyelvet tanító tanártól; speciális szakmai ismereteket idegen nyelven tanító és a hallgatótól idegen nyelven megírt vagy szóban előadott ismereteket elváró oktatótól; sok esetben anyanyelvi tanártól. Ez a képzés lehet rendszeres kontakt óra, illetve alkalmi előadások sora. Az órákon használt tankönyv, hanganyag, stb., tehát mindenféle oktatási céljára készített segédanyag az ismeretek különböző szintű elsajátítását szolgálja.

- Iskolán kívüli ismeretszerzés, tanulási alkalom során: célnyelvi televíziós csatornák, szakmai ismereteket is közvetítő videofilmek nézésével, interneten: célországbeli linkek segítségével; újságok, folyóiratok, szakmai idegen nyelvű kiadványok, brossúrák stb. olvasásával.

Milyen az iskolán belül és az iskolán kívül megszerzett idegen nyelvi ismeretek aránya?

- Mivel az iskolán kívüli ismeretszerzés és a megszerzett ismeretek alkalmazásának aránya ma a gyakorlati élet, a szakmai munka során egyre inkább felértékelődik, és fókuszba kerül, így tehát az olvasási készség kimunkálása különösen hangsúlyba kell, hogy kerüljön.

Miért az olvasás, a szövegek megértése jelen vizsgálódásom középpontja?

- A mérnökhallgatók - ezen belül a Veszprémi Egyetemen végzetek - többségét foglalkoztató vállalatok vezetői az idegen nyelvek ismeretét, ezen belül a rendszeres szakmai anyagok naprakész olvasását – a ma mérnökének alapvető kompetenciái közé sorolják.

- A nyelvtudásbeli különbségek kiküszöbölésének eszköze is az idegen nyelven való olvasás és olvastatás. Az elsőéves hallgatók ugyanis különböző nyelvtudással jönnek az ország különféle középfokú oktatási intézményeiből; nyelvvizsgálóval vagy anélkül, idegen nyelvi érettségivel, vagy anélkül. A felsőoktatásba bekerülő hallgatók, - esetünkben mérnök-hallgatók- nyelvtudásának mércéje a tanév eleji besoroló teszt eredmény, illetve az idegen nyelvi érettségi vagy az azt még jelenleg kiváltó általános nyelvi vizsga. Tízéves tapasztalat alapján azonban elmondhatom, hogy ezek az általános mércék egyre kevésbé jelentik az úgynevezett homogén nyelvi csoportok kialakításának lehetőségét. Ha a jobb nyelvi felkészültséggel bíró diákot is be akarjuk venni a rendszeres óráról órára való munkába, akkor a szintjének megfelelő többlet feladattal kell ellátni. Ennek a lehetősége az egyéni olvasási feladatok órai feldolgozása mellett az otthoni feladatként való kiosztásában rejlik.

- Minél magasabb az oktatás színvonala, annál sikeresebb a diák, de ehhez az önálló feladat is kell: motivál, sikert hoz. A tanári kontroll mellett kialakít egy önkontrollt, amely ha hosszú távon megmarad, óriási segítség az igényes nyelvtanuló számára. De hasznos a szaknyelvi óra tanítási – tanulási folyamatában, mert a diákok egymást is motiválják, a nyelvtudásbeli különbségek kiküszöbölésének hasznos eszköze lehet tehát minden szakmai olvasmány.

- A könyvtárhasználat, az internet hozzáférés alapja is az olvasás.

- Az általános szaknyelvi lexika elsajátítása, a szókészlet növelése a szaknyelvtudás fejlődésének feltétele. A hallgatók azért is szívesen olvasnak összefüggő szakmai anyagokat, mert sokkal inkább tudják megjegyezni a szavak jelentését szöveg összefüggésben mint izolált, szótárszerű formában. Ugyanakkor az individuális terminológiai szótár készítésének

feladatát szívesen veszik, mivel az ilyenfajta munka a meglévő ismeretanyaguk egyfajta rendezésére ad tág lehetőséget, illetve további ismeretek (nyelvtani, lexikai, szakmai) megszerzésére ösztönöz.

- Előszeretettel emlegetjük ma a kommunikativ nyelvtanulási stratégiákat, sőt valójában a posztkommunikativ nyelvtanulás ideje jött el. Ugyanakkor nem csak a szóbeli kommunikáció a megnyilatkozás kizárólagos módja. A számítógép világában ugyanis a szakmai munkában az elektronikus kommunikációra tevődik át a hangsúly. Így tehát azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az elektronikus kommunikáció alapja is az olvasás.

- Az elolvasott szakszövegben talált információk még felhasználhatók sokféle alapkészséget fejlesztőgyakorlat inputjaként is. Ilyen például az íráskészség, a beszéd-készség, a halláskészség, sőt az integrált készségek is. Az adott olvasott szöveg írásos összefoglalását is kérhetjük a diáktól; szóbeli reagálás, diskurzus alapja is lehet; hangos olvasással a kiejtést, hangsúlyt, hanglejtést stb. gyakoroljuk; de nagyobb lélegzetű önálló munkák, például tanulmányok, projektfeladatok alapja is lehet.

- A nyelvtani – fordító módszer teljes kiszorulása a középiskolai idegen nyelvi képzésből, a kommunikativ nyelvtanítás egyedül üdvözítő módszerének kizárólagossá tétele az 1978-as tantervi reformtól datálódik. Mostanra azonban már az iskolák többsége a kommunikáció fontossága mellett a nyelvhasználati tudatosságot is fontosnak tartja. Az a hallgató, aki csak a kommunikálni tanító nyelvtanártól tanult, – és tankönyve mellőzte a nyelvtani ismeretek tárgyalását – nem képes könnyedén olvasni, érteni szakmai szövegeket a szaknyelvi órán.

- Ma az értő olvasás nem kizárólag az analitikus, elemző olvasást jelenti. A szintetikus olvasás esetében a szótározás nem része a szakszöveg olvasási feladatnak. A gyakorlat azt mutatja, hogy nálunk ez a módszer a tanóra keretében, és a megfelelő tananyag birtokában jól alkalmazható. De egyfajta előgyakorlás is az ilyen feladat a szakmai munkára, hiszen ma már a vállalatok többségénél nincs tolmács, nincs szakfordító, a mérnököknek kell reagálnia egy e-mailben küldött ajánlatra, szerződésre, munkakapcsolatra stb. Gyors, azonnal reagálni képes, biztos idegen nyelvi ismeretekkel bíró szakembernek az olvasott szöveg lényegének a megértése, vagy egy adott írásbeli munka átolvasása, ellenőrzése nem okozhat gondot. Az idő itt különösen pénzt jelent.

- A könyvpiacra található idegen nyelvi szakmai tananyagok jelentős részének nagy az elavulási együtthatója, ritka az egy adott csoporthoz kizárólag egy az egyben eredményesen használható tananyag, így a sikeres nyelvtanuláshoz az alkalmanként böngészett olvasni való cikkek feltétlenül

hozzátartoznak. Jó az, ha a nyelvtanórán az új szakszókincs megismertetése igazi tankönyvi szövegekkel, autentikus szaknyelvi anyagokkal történik, de az is fontos, hogy a továbbiakban hasonló tartalmú aktuális szövegek feldolgozása történjen akár órán belül, akár a minta utáni önálló feladatként.

A mai autonóm nyelvtanuló diák tehát egy önfejlesztő olvasási folyamat részese is. Ennek az önfejlesztő, önértékelő, önálló feladatokkal megtűzdelt munkának is az értő olvasás az alapja. Az olvasási készség ki-munkálására tehát ehhez különösen nagy szükségünk van.

Az olvasás fogalma és jelentősége a tanulási folyamatban

Az olvasásról elmondhatjuk, hogy különösen fontos eszköztudás, hiszen az élet során megtanult dolgok jelentős részét az olvasás segítségével sajátítjuk el, legyen ennek kiindulópontja akár társalgási, akár szakszöveg. Az olvasás készsége és folyamata nem különíthető el mereven a többi készségtől, de attól a társadalmi közegetől sem, amiben létezik. Az olvasó és a szöveg specifikumából, egyedi mivoltából következőleg sokféle változó jellemzi, hat rá. Általánosságban megállapítható, hogy az egyéni olvasás az általános nyelvi kompetencia fejlődésének egyik módja.

A világ és szakmája fejlődésével lépést tartani kívánó embernek tehát szüksége van arra, hogy a tudomány, a technika, a kommunikáció és a kereskedelem nyelvivé vált angol nyelven írott szövegeket, - amelyek száma hihetetlen gyorsasággal nő – el tudja olvasni, tanulnia kell belőlük. Ezért egyetérthetünk azzal a nézettel, amely szerint a készségek között az olvasási készségnek prioritása van.

A mai nyelvtanuló leginkább a számítógép képernyőjén keresztül szerzi szaknyelvi ismereteinek többségét, míg tanárainak korosztálya még a Gutenberg-galaxisban nőtt fel. Abban ugyanakkor egyet kell értenünk, hogy akár a könyvek hordozta tudás az elsődleges, akár a számítógép közvetítésével szerzett ismeretek: mindegyikhez olvasás során jutunk el.

A leggyakrabban alkalmazott olvasási stratégiák

A különféle elnevezések gyakran azonos feladatot takarnak: egyik felosztás szerint globális, részletes, szelektív, tájékozódó technikáról beszélhetünk, míg mások az intenzív, extenzív vagy a szintetikus, analitikus fogalmat használják.

Az *értő szövegolvasás* a szövegnek a teljes felbontásával indul, ebben az esetben a szerkezet egyes elemeit vizsgáljuk.

Az *intenzív olvasás* célja: a szöveg alapos megismerése, nemcsak a tartalmát, hanem a nyelvi megformálást is tanulmányozzuk ilyen módon.

Az *extenzív olvasás* esetében a diák megtanul teljes hosszúságú szövegeket kezelni, fel kell ismernie a szöveg egyes részei közötti kapcsolatokat, sőt a szöveg lényegére gyakorolt hatást is.

Az *információ lokalizálása* (scanning) során az olvasó a szövegben egy adott, speciális információt keres. Azt akarja tudni például, hogy az adott szöveg megfelel-e az ő céljainak, megszerezheti-e mindazon információkat, amelyekre szüksége van a téma kapcsán, a cím alapján stb. Ezt a módszert szelektáló olvasásnak is nevezhetjük, valójában a fő- és mellékinformációk megszerzését értjük el vele.

A *lényeges pontok kiválasztása* (skimming) célja: a szöveg lényegi tartalmáról való tájékozódás. Ez akkor valósul meg, ha az olvasó átfutja az egész szöveget, ezáltal képet kap a lényegéről. Kurzorikus olvasásnak is ismerjük, az információk gyors megragadására alkalmas.

Az információ lokalizálásának és a lényeges pontok kiválasztásának módszerével lehetőségünk nyílik a szövegek egyéni követelményeknek megfelelő kiválasztására.

Gondok az olvasás körül

A felsőoktatási intézményekben felvételiztető tanárok jelentős hányada azon a véleményen van, hogy a középiskolákban ma nem tanítják meg a diákokat arra, hogyan kell szépirodalmi, illetve bármilyen tudományos, vagyis szakmai szöveget olvasni, és az olvasás által ismereteket szerezni.

Nem szabad elfelejteni a legutóbbi PISA-jelentés figyelmeztető számadatait sem, tudván azt, hogy az idegen nyelvet tanító tanár egyedül az anyanyelvet tanító által közvetített ismeretekre támaszkodhat, amit ma már nagy tekintélyű nyelvész professzorok is elismernek. Olvasatni tehát kell az elemitől a diploma megszerzéséig, sőt megítélésem szerint az élet-hosszig tanuló mai potenciális munkaerő számára az olvasási módszerek ismerete, megfelelő alkalmazása segítség a mindennapi szakmai rutin-feladatok megoldásában.

Az igazán izgalmas feladat a szaknyelv tanulási munka során a szakmai tartalom összehangolása a nyelvi célokkal. A szakmailag érdekes tananyagot ugyanis érdeklődéssel olvassa a nyelvtanuló. Ezt az érdeklődést kell kihasználni a szaknyelvi órán összeállított feladatokkal.

További vizsgálandó kérdés az idegen nyelvet tanító számára, hogy

- megjelenhet-e együtt a grammatikai tudatosság és az érdeklődés ösztönözte olvasás?

- az olvasás során a szavak kiejtésére fektetnek-e hangsúlyt a nyelvtanulók?

Az OLVASÁS lehet: kényszer, ösztön, érdeklődés. Mit tehet a szaknyelvet tanító tanár, hogy az olvasás az érdeklődés, az örömmel és szívesen vállalt munka alapja legyen? Meg kell találnia az idegen nyelvű szöveg olvasásának legcélravezetőbb módszereit. Melyek ezek?

Hogyan tanítsuk a szaknyelvi szövegek olvasását?

A szaknyelvi órákon általában rövid terjedelmű szakmai szövegek tanulmányozására, elemzésére van lehetőség. Ez sok tekintetben jó is, hiszen így kis lépésekben, egymásra épülő tevékenységgel ismerkedik a hallgató. Nem szabad figyelmen kívül hagyni ugyanakkor azt, hogy vannak olyan mikrokészségek, amelyek elsajátításához hosszabb szövegekre, esetleg könyvekre van szükség. Általánosságban az a tapasztalat, hogy könyvek, egyes könyvrészek, fejezetek olvasásakor bizonyos részek, nyelvtani egységek felett át lehet siklani anélkül, hogy az zavaró lenne a megértés szempontjából. Fontos megjegyezni azt, hogy leginkább a szaknyelvi vizsgák részét képező szövegértési feladatok gyakorlásához keressünk szövegeket. A szaknyelvi vizsgára való felkészüléshez az intézményes, csoporton belüli olvasási gyakorlatok elengedhetetlenek. Hiszen itt is érvényes az a szabály, miszerint más hibájából sokat tanul a mindenkori nyelvtanuló.

Hogyan olvas a szaknyelvi szövegek olvasója?

szó → mondat → mondat
szöveg

Az olvasási stratégiák közül készség szintjén leginkább a lineáris olvasás jelenik meg, ami a szövegen belüli szóról szóra haladást jelenti, de itt a folyamatos információ megszerzését megszakítja az ismeretlen szó megjelenése, és ekkor – a szintetikus olvasás kivételével - a szótár segítségét vesszük igénybe. Ez a módszer lassú, fáradtságos, gazdaságtalan ma már. Ha nincs lehetőség szótározásra, mert gyorsan kell reagálni – ami a való életben számtalanszor előfordul –, akkor kell a szintetikus olvasás módszerét alkalmazni.

szöveg → új információ, üzenet

Ugyanakkor tudni kell azt, hogy más- más szintet érünk el az információszerezésben, mindkét módszer alkalmazásával. Az egyik sem zárhatja ki a másikat, lehetőség szerint együtt, de nem egymás helyett alkalmazandók.

Az olvasás folyamatáról alkotott pszichológiai modellek a “alulról felfelé”, illetve a “felülről lefelé” modellt vetítik elénk. Az alulról felfelé a legkisebb nyelvi egységből a jelentéshez közelít. Ennek ellenére előfordulhat, hogy az olvasó a szöveg egészét nem tudja értelmezni. Ez szakmai szövegek olvasásakor gyakran előforduló probléma. Oka lehet, hogy az olvasó nyelvtudása nem megfelelő szintű az adott szöveghez viszonyítva, az olvasó háttértudása nem elegendő, vagy kifejezetten olvasási probléma jelenik meg. A felülről lefelé modell szerint az olvasónak a témával kapcsolatos tudása és a szöveghez kapcsolódó információk segítségével az új információ elkülönül a már ismerttől. Az is előfordulhat, hogy az olvasó korábbi ismeretei, illetve feltételezései dominánssá válnak egy adott szöveg olvasása során.

A háttértudás jelentősége

A háttértudás szerepe nagyon jelentős: hasonló szintaktikai elemekkel és szókinccsel rendelkező szövegek közül azt érti jobban a szakmai szöveg olvasója, amellyel kapcsolatosan több háttérismerete van. A jó nyelvtudás sok esetben előre lendíti a szakszöveg olvasót szakmai bizonytalanságok esetén, ugyanakkor a gyenge nyelvtudást jelentősen közömbösítheti a jó tárgyi tudás. Általánosságban elismerjük azt a tényt, hogy a nyelvtudás mind a korrall, mind pedig a szakmai tapasztalatok bővülésével fejlődik. Bővül az adott szakmai szókinccs, javul a szavak elsajátíttóságának a mértéke, bonyolult nyelvi struktúrák, – például szenvedő szerkezet, participium, gerund – rögzül.

Konkrét példával illusztrálva: A szakközépiskolai nyelvi érettségit tett technikus hallgató sok szakszöveget megért, de az egyetemre kerülve gépész vagy villamosmérnök hallgatóként küzd az alapfokú általános nyelvvizsga megszerzéséért.

Az olvasott szöveg kiejtése az egyetlen terület, ahol a nyelvtanuló életkora negatív háttérként jelenik meg.

Hogyan olvas angol nyelvű szakmai szöveget a Veszprémi Egyetem idegenforgalom szakos hallgatója?

- *Szövegválasztás*

A középfokú idegenforgalmi – vendéglátó ipari szaknyelvi vizsgára készülve leggyakrabban saját összeállítású szaknyelvi tananyagunk mellett

Jacob, M. & Strutt, P.: *English for International Tourism*; Harding, K. & Henderson, P.: *High Season*; valamint Harding, K.: *Going International* című munkáit használjuk. Mindegyik tankönyv tartalomjegyzékében első pillantásra előtűnik a készségek gyakoroltatásának számtalan módszere, igazolva láthatjuk az olvasási készség más készségek stimulálására való alkalmazási lehetőségét. Ez az *English for International Tourism* című tankönyvben azzal illusztrálható, hogy itt nem a Reading kifejezést használják, hanem a “directory of texts” illetve a “professional activities” címszó alatt végezzük az olvasási, szövegértési, olvasásértési feladatokat. (reading: letters, and faxes; hotel stb.) E tankönyvi szövegek mellé jól illeszthető a tantervbe a hallgatók által önállóan választott autentikus anyag.

- *A szöveg olvashatósága*

Alkalmazásuk előtt az előzőekben említett tankönyvek mindegyikét megvizsgáltuk a tartalom, a szöveget kísérő információk, a tipográfiai jellemzők, a hosszúság, a lexikai nehézség szempontjainak tekintetében is.

- *Az ideális szöveg*

Nuttall (1982) szerint amellet, hogy az olvasó számára új információt tartalmaz, gondolkodtat, további olvasásra sarkall, könnyen feldolgozható, szerkezete átlátható, hosszúsága kielégítő, szintaktikailag, lexikailag megfelelő szintű. Ezeknek a kritériumoknak az általunk használt tankönyvek megfelelnek, mivel a szövegek leginkább narratív, deskriptív, argumentatív, explikatív, appellatív és instruktív típusúak. Ugyanakkor bizonyos mértékig nincs ilyen bőség szaknyelvi szövegek tekintetében. Ekkor marad a szaktanári és a hallgatói bűvárkodás, szövegbank létrehozása.

Kinek tanítsuk a szaknyelvi szövegek olvasását? Ki a sikeres szakszöveg olvasó?

Ez a kérdés nyilvánvalóan a hallgató nyelvtudásának a szintjére (nyelvtani tudás, lexikai ismeretek, a megfelelő kiejtés elsajátításának a képessége és szintje stb.) vonatkozik. Milyen szintű idegen nyelvtudással rendelkező hallgató képes idegen nyelvű szakmai jellegű szövegek értő olvasására?

Alderson (1984) vetette fel azt a kérdést, hogy az idegen nyelvi szöveg olvasásakor jelentkező olvasási problémák vajon a hiányos, gyenge nyelvtudás, vagy az olvasási készség nem megfelelő elsajátításának következményei-e. Itt merül fel az a kérdés, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasásnak lehetnek-e eltérő jellemzői. Ha elfogadjuk, hogy

igen, akkor az idegen nyelvi olvasási készségre külön hangsúlyt kell fektetni, mivel az idegen nyelvben a dekódoláshoz a szintaxisnak egészen más komponenseit kell feldolgozni.

Van olyan álláspont, mely szerint az anyanyelvi olvasási készség átvihető az idegen nyelvre, tehát az olvasási problémák a nyelvtudás hiányának tudhatók be. Alderson (1984) szerint van egy küszöbérték, küszöbtudás, mely nélkül nincs sikeres olvasás. Ennek a küszöbtudásnak a mértéke függhet

- a szöveg nyelvezetétől és témájától;
- a feladat nehézségétől;
- az olvasó háttértudásától.

Az általam tanított szaknyelvi szövegek (környezettan, idegenforgalom, vegyészet, műszaki informatika stb.) mindegyikénél megfigyelhetők voltak a küszöbtudás fenti problémái. Az idegenforgalmi szakmai nyelvvizsgára készülő hallgatóim például számos idegenforgalmi szakkifejezéssel, fogalommal elsőéves korukban először az angol szaknyelvi órán találkoztak. Példaként néhány témakör: Holiday types and market segments; The impact of tourism in the developing world; Sustainable tourism.

A sikeres szakszöveg olvasó megítélésem szerint az, aki tudásvágytól vezérelve, érdeklődéssel olvas írott idegen nyelvű szöveget szakmai ismereteinek kibővítése céljából. Az elmúlt néhány tanév tapasztalatai alapján úgy látom, hogy a felsőoktatásba bekerülő nyelvi órákra járó hallgatók nyelvtudása két végletet mutat. Vannak olyan hallgatók, akik államilag elismert nyelvvizsgával, vagy ahhoz közeli nyelvismerettel rendelkeznek. Nyelvileg motiváltak, önálló munkát, könyvtári búvárkodást, projekt feladatot szívesen vállalnak. Meglévő nyelvtudásuk biztonságot ad, fedezete a további nyelvtudásfejlesztő munkának. A másik véglet a nyelvileg kevésbé pallérozott hallgató, aki alapvető mondatszerkesztési, kiejtési nehézségekkel küszködik, kevés lexikai tudással rendelkezik. Bár hihetetlennek tűnik, de szeptemberben egy jelenleg tanított első éves vegyészmérnök, anyagmérnök hallgatókból álló csoportban a fonetikus jelek használatát tanultuk, szótárhasználati ismereteket valamint alapvető nyelvtani szerkezeteket magyaráztam. A megdöbbenést azzal zárom, hogy ezeknek a hallgatóknak a többsége szakközépiskolában érettségizett angolból, sőt 13. évfolyamon technikus végzettséget is szerzett. A 13. tanév során már “csak” szaknyelv volt az idegen nyelvi képzés formája. Saját bevallásuk szerint a szakmai szövegek olvasása helytel-közzel megvalósult, mivel az anyanyelvi szakmai ismereteik segítségével értették

a szövegeket, de mivel nem fordítottak hangsúlyt az értő olvasásra, az idegennyelv használat csak szakszavak halmazát jelentette, de ezeket sem írásbeli, sem szóbeli formában nem használták, a hasznos tudás ezeken az órákon nem jelent meg.

A küszöb szint figyelembe vételének jogosságát ezen tapasztalatok alapján nagyon valósnak érzem.

Összegzés a szakirodalom és a gyakorlati tapasztalatok alapján

Ha elfogadjuk, hogy a nyelvtanulás iránti érdeklődés élethosszig való fenntartásához a rendszeresen gyakorolt értő olvasás alapkövetelmény, akkor azt is látnunk kell, hogy fennáll annak a veszélye, hogy a nyelvet nem értő vagy félreértő mérnökhallgató sikerélmény és motiváció hiányában soha nem kerül be a szakmai tudását idegen nyelven tovább fejleszteni kívánó, új ismeretekre éhes versenyképes szakemberek világába. A fent említett tapasztalatok alapján a szakmai szövegek olvasása esetében tehát csoportjainknál a következő lépéseket alkalmazzuk:

Szaknyelvi óra keretében, tanári irányítással

- A tankönyvek nyújtotta szöveg feldolgozási stratégiákat és módszereket változatosan alkalmazzuk az adott csoport szintjének megfelelően (szaknyelvi szigorlat, szaknyelvi vizsga, kiselőadás, TDK-dolgozat stb.).

- Az értő olvasás eléréséhez bizonyos középhaladó és haladó szintű csoportokban is a nyelvtani ismeretek rendszerezésével, sok esetben újra-, vagy megtanulásával kezdjük az első félévet, mert az említett tapasztalatok szerint a szakszöveg olvasás, feldolgozás munkáját nem lehet enélkül elkezdni (küszöbszint jelentkezése a gyakorlatban!). Külön foglalkozunk azokkal a mondattípusokkal és mondatszerkezetekkel, amelyek a leggyakrabban fordulnak elő a szaknyelvi szövegekben

Szaknyelvi órán kívül végzendő, de ott bemutatott önálló hallgatói feladatok rendszeresítésével

- Félévenként egy hallgatói szövegválasztás (terjedelem: a szaknyelvi vizsga szövegértési feladatának kétszerese)
- alfabetikus szótár készítése a szövegben talált szakmai terminológiából
- 10 szakkifejezés definiálása hallgatónként
- a definiált szakkifejezések mágnes lemezre gyűjtése a csoporton belül

Várható eredmény

A csoport önálló szakmai terminológiai gyűjtemény létrehozásával elsajátíthat egy, a későbbi munka során is hasznos módszert, beletanul az önálló munkába, könyvtárban búvárkodik, megismeri a különböző szótártípusokat és azok használatát, a jövőbeli szakmai szövegek olvasásához elsajátítja az állandóan bővíthető eszköz készítésének módszerét.

Az önálló munka sikere lökést ad a tanórai rutinfeladatok gördülékenyebb, lelkesebb elvégzéséhez is.

Hivatkozások:

- Alderson, C. and A. Urquhart eds.(1984): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London
- Nuttal, C. (1982): *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann Educational Books, London
- Smith, F. (1982): *Understanding Reading*. Holt, Rinehart and Winston, New York
- Smith, F. (1983): *The Promise and Threat of Microcomputers for Language Learners*. TESOL Washington, D.C.
- Wallace, C. (1993): Reading. In: C.N.Candlin and H.G.Widdowson (eds): *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. OUP, Oxford
- Widdowson, H.G. (1984): Reading and Communication. In: C. Alderson and A. Urquhart: *Reading in a Foreign Language*. Longman, London
- Williams, E. (1984): *Reading in the Language Classroom*. Macmillan, London
- Williams, R. (1986): 'Top ten' principles for teaching reading. *ELT Journal*, 40/1:42-45
- Xin-shan, D. (1994): Toward a Text-centered Approach to Reading. *English Teaching Forum*, 32/4: 28-30

Tolnai Lászlóné
Rendőrtiszti Főiskola

A Rendőrtiszti Főiskolán folyó nyelvoktatás múltja, jelene és jövője

A Rendőrtiszti Főiskolán folyó nyelvoktatás korszerűsítése és akkreditálása szükségessé tette a hallgatói igények felmérését. Ennek a folyamatnak első szakaszát ismerteti a tanulmány.

A Rendőrtiszti Főiskolán folyó nyelvoktatás, vizsgáztatás helyzete

1992-ben kerültem a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetébe. Tehát 11 évvel ezelőtt. Annak idején hallgatóink nagyon magas óraszámban tanulhattak idegen nyelveket. Angolt, németet, franciát, olaszt, spanyolt és ha igény volt rá, szerb-horvátot, lengyelt és arab nyelvet is. Hallgatóink a főiskolán vizsgázhattak, mivel a RTF állami nyelvvizsgáztatási joggal rendelkezett. A diploma megszerzésének feltétele egy alapfokú nyelvvizsga volt. Az alapos felkészítés után hallgatóinknak nem jelentett nehézséget az állami nyelvvizsga letétele. Ezt követően viharos változások következtek. Az óraszámot csökkentették, a követelményeket felemelték.

Volt olyan év is, amikor a RTF-n szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgát írtak elő hallgatóinknak. Kemény munka várt a nyelvtanárookra, kisebb óraszám mellett kellett a hallgatókat erre a nagyon komplex vizsgára felkészíteni. Ebben az időszakban sok szaknyelvi jegyzet készült. Megnőtt azoknak a hallgatóinknak a száma, akik a középfokú nyelvvizsga hiányában nem tudták diplomájukat megszerezni. Képzelnék el a levelező hallgatók helyzetét, akik vidéken élnek, és munka mellett végzik a főiskolát.

Aztán jött a „vizsgahely-akkreditációs” kemény szakasz. Közismert az ezzel járó, hosszú hónapokig tartó megfeszített munka. Az Origo nyelvvizsgaközpont általános vizsgahelye lettünk, tanáraink továbbképzéseken, vizsgáztató képzésen vettek részt, és sok hallgatónk tette le nyelvvizsgáját a Rendőrtiszti Főiskolán.

Igazi célunk azonban a szakmai nyelvvizsgáztatási jog megszerzése volt, így beadtuk az Origo vizsgaközpont szakmai nyelvvizsgahelyéért is a pályázatunkat. Nagyon kemény munka után elutasították. Mindenki nagy csalódást érzett. Az intézetben szinte teljesen leállt a szaknyelvi képzés.

Ennek két legfontosabb oka az volt, hogy a diploma feltétele már csak egy akkreditált középfokú nyelvvizsga. Hallgatóink erre kívánnak felkészülni a közben ismét lecsökkentett tantervi órák keretében. A másik alapvető ok pedig az, hogy rendvédelmi szaknyelvi vizsgát nincs hol letenni Magyarországon.

A rendvédelmi szakemberek számára az idegen nyelv ismerete az Európai Unióhoz való csatlakozás után egyre fontosabb lesz. Mindenki tudja ezt. Tudják a rendvédelmi szervek is, akiknek egyre több idegen nyelvet legalább középszinten tudó szakemberekre van szükségük. Tudja ezt a főiskola vezetősége is. Tudjuk ezt mi is, a főiskolán dolgozó nyelvtanárok. A főiskolán csak a szaknyelvoktatással tudjuk igazolni létünket. De vajon tudják-e a hallgatók is, hogy milyen fontos a szaknyelv számukra?

Tavaly összeállítottam egy rövid kérdőívet és megkértem a nappali tagozatos és levelező hallgatók egy részét is, hogy töltsék ki. (1. Függelék). A felmérést 582 fővel végeztük el. (505 fő nappali és 77 fő levelező hallgató). Célunk az volt, hogy széles körben felmérjük a hallgatók szaknyelvoktatás és a szaknyelvi vizsga iránti érdeklődését.

Az események értékelése

Az első kérdésre adott válaszok alapján elkészített diagramokat elemezve látható, hogy a hallgatók döntő többsége, a levelező hallgatókat is beleértve, fontosnak tartják a szaknyelv oktatását. 72%-uk igennel válaszolt. (3. Függelék). Ennél az adatnál egy kicsit alacsonyabb volt a levelező tagozatos hallgatók arány: 68 %.(4. Függelék)

A második kérdés az volt, hogy fakultatív tárgyként felvennék-e a hallgatók a szaknyelvi órákat. Ezt a kérdést azért tettem fel, hogy lássam, maguk a hallgatók hajlandóak-e maguk is több terhet vállalni a szaknyelv elsajátításáért. Sajnos, a felmérésből kiderült, hogy a hallgatók majdnem 60%-a erre már nem vállalkozna. (5. Függelék) Ez az arány a levelező hallgatóknál volt biztatóbb, hiszen ennél a hallgatói csoportnál 45%-a hallgatóknak a tantervi órák kereteit meghaladó óraszámban is tanulná a szaknyelvet. (6. Függelék) Ennek egyszerű oka van. Egy levelező hallgató már a saját munkája során is tapasztalhatta, milyen fontos a szakszerű nyelvtudás.

Ha a *harmadik kérdés* alapján elkészített diagramot nézzük, a Rendőrtiszt Főiskola hallgatóinak egyetlen lehetősége, hogy szaknyelvet tanuljanak, ha a mi nyelvi intézetünk megszervezi a minden hallgatóra kiterjedő

szaknyelvoktatást. 85%-uk semmilyen más módját nem látja e tudásanyag elsajátításának. (7. Függelék) Itt a levelező hallgatók vannak jobb helyzetben, 65%-uk azt állította, hogy munkahelyükön, nemzetközi együttműködés keretében, szakfolyóiratok tanulmányozása során is hozzájuthatnak szaknyelvi ismeretekhez. Persze nem minden szakterületen egyformán jó a helyzet. (8. Függelék)

A *negyedik kérdésre* adott válaszok szerint, ha a diploma megszerzésének feltétele egy általános akkreditált nyelvvizsga, a hallgatók 27%-a próbálna meg egy szakmai vizsga letételével. (9., 10. Függelék). A nappali tagozatosoknál és a levelező hallgatók esetében csupán 1% volt az eltérés. Először kevésnek találtam ezt az arányt, hiszen arra számítottam, hogy mivel a hallgatók nagy százaléka nem vitatta a szaknyelv szerepét, többen választanák a számukra sokkal fontosabb szaknyelvi vizsgát.

Az okok után kutatva, két kérdés merült fel bennem:

- Lehet, hogy csak a szaknyelvoktatás körüli bizonytalanság az oka közömbösségüknek?
- Egy vonzó, érdekes, teljesen újszerű vizsga növelné a vizsgázók számát?

A legfontosabb intézkedés az volna, hogy a rendvédelmi szerveknél nyelvpótlékot csak a szakmai nyelvvizsgáért fizetnének. Ez a nagyon jelentős összeg már mindenképpen megnövelné a rendvédelmi szakmai nyelvvizsgák népszerűségét.

A felmérő lap *utolsó kérdése* arra irányult, hogy kiderítsük, a hallgatók szerint melyek azok a területek, ahol leginkább hasznosítani lehet a szaknyelvi ismereteket. A hallgatók döntő többsége *első helyre* a szóbeli kommunikációt tette, második helyen a nemzetközi kapcsolatokat, tolmácsolást, az internetes információk hatékonyabb felhasználását említették a hallgatók. Talán érdekes még a *legutolsó helyre* került szempontok ismertetése. A legkevésbé fontosnak a szakirodalom tanulmányozását, tudományos eredmények publikálását és a hivatalos levelezést tartották. Pedig az Európai Unióba történő csatlakozás után ezekre is egyre nagyobb szükség lesz. Úgy gondolom, hogy a mi feladatunk most az, hogy egy színvonalas, akkreditált szakmai nyelvvizsgaközpont létrehozásával a korszerű, főként gyakorlati igényeket ki tudjuk elégíteni.

A vizsgahely megszerzésére irányuló sikertelen akkreditációs folyamat után újra keményen dolgozunk, de már nem vizsgahely szeretnénk lenni, hanem

az ország egyetlen 'Rendvédelmi vizsgaközpont'-ja. Ismertetőm utolsó részében ezért a RTF Nyelvi Intézetében folyó megfeszített munkáról szeretnék beszámolni.

Már nem a szakmai vizsgahely elnyerése a cél, hanem *Magyarország egyetlen rendvédelmi szaknyelvi vizsgaközpont kialakításáért dolgozunk mindnyájan*. A jövőbeni feladatot pedig a vizsgaközpont működtetése és a vizsgázók felkészítése jelenti. Egy új nyelvvizsgarendszer kidolgozásánál abból kell kiindulni, hogy a nyelvfelhasználók a nyelvet egy társadalom tagjaként bizonyos feladatok adott körülmények közötti, meghatározott környezetben történő megvalósítására használják. Ebben a folyamatban egy sor *általános készség, (kompetencia)*, például ismeretek a világról, környezetünkéről, gyakorlati készségek, interkulturális ismeretek, és a *kommunikatív nyelvi kompetencia* áll a nyelvtanuló rendelkezésére.

A Közös Európai Nyelvtanulási és Oktatási Irányelvek Rendszere /Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching/ szerint a kommunikatív kompetencia a következő nyelvi készségek és tevékenységek révén nyilvánul meg:

<i>Produkción:</i>	beszéd vagy írott szöveg létrehozása
<i>Recepción:</i>	hallott vagy olvasott szöveg megértése
<i>Interakción:</i>	írásban és szóban
<i>Közvetítés:</i>	anyanyelv és célnyelv között

E felosztás alapján a nyelvoktatásban, az értékelésben és az új szaknyelvi vizsgarendszer kialakításakor a négy nyelvi alapkészség: a beszéd, a beszédértés, az olvasott szöveg értése és az írás kialakítására helyezük a fő hangsúlyt. A fenti szempontok és a nyelvhelyesség mellett nagy hangsúlyt kell kapnia az adott beszédhelyzetben elért sikernek, tehát annak, hogy a nyelvhasználónak mennyire sikerül tartalmilag és stílusában is jól megformálnia saját mondanivalóját, illetve megérteni partnerét. A nyelv nem öncél, a valódi cél az, hogy a nyelvet használni tudjuk, és a nyelv segítségével teljesíteni tudjuk a különböző konkrét feladatokat.

Ezen irányelvek maximális figyelembevételével dolgozunk most a Rendőrtisztai Főiskola Idegennyelvi Intézetében a rendvédelmi szaknyelvi vizsga anyagának összeállításán.

Négy munkacsoportban dolgozunk:

*Szóbeli kifejezőkészség
Íráskészség
Olvasás utáni értés
Nyelvhelyesség, hallás utáni értés*

Az első munkacsoport a rendvédelmi szaknyelvi szóbeli vizsga anyagát dolgozzák ki három szinten.. A témák megnevezése után ún. “fogalmi hálók” készültek minden témakörhöz. Ezek a fogalmi hálók szemléletesen mutatják az alapfokú., a középfokú és a felsőfokú szóbeli vizsga anyagának vázát. A harmadik szakaszban a fogalmi hálók alapján elkészülnek a szóbeli vizsga szituációi. (11. Függelék)

A második munkacsoport az íráskészségeket ellenőrző feladatok kidolgozásán munkálkodik. Hosszas próbálkozás után megtalálták azt a feladattípust, amelyet a legmegfelelőbbnek tartottak, ebből több szériát szerkesztettek és próbálták ki megfelelő nyelvi szinten álló hallgatókkal. A kipróbálás tapasztalatai alapján tovább tökéletesítették ezt a feladattípust.

A harmadik munkacsoport munkamódszere hasonló a második munkacsoportéhoz.. Itt sajnos az első sorozat feladata nem bizonyult igazán megfelelőnek a kipróbálás után, úgyhogy új feladattípusokat kellett találni és kipróbálni.

A negyedik munkacsoport munkáját mindenki nagy érdeklődéssel figyeli. A nyelvhelyesség mérését különböző cloze tesztekkel végzik, amelyeket szintén kipróbáltak a kollegák. Az igaz újdonság nem ez, hanem az, hogy a hallás utáni megértés mérése nem audió anyagok, hanem videós anyagok segítségével történik. Ez újdonság lesz a szaknyelvi vizsgák körében.

A jövő év elején szeretnénk ezt a vizsgarendszert akkreditálásra benyújtani. Nagyon bízunk a kedvező elbírásban és abban, hogy a Rendőrtiszti Főiskolán ismét megfelelő rangot kap a Nyelvi Intézetben folyó nyelvoktatás, valamint az egész rendvédelmi szakterületről érkező vizsgázók sikeresen levizsgáznak az új vizsgaközpontunkban.

FÜGGELÉKEK

1. Függelék

A szaknyelv szerepe

1. Fontosnak tartja-e a Rendőrtiszti Főiskola Idegen Nyelvi Intézetében a rend-védelmi szaknyelv oktatását?

Igen

Nem

Tegye fontossági sorrendbe a szaknyelv különböző felhasználási területeit!

- i) szóbeli kommunikáció
- j) szakirodalom tanulmányozása
- k) nemzetközi rendvédelmi kapcsolatok kiépítése társintézményekkel
- l) tudományos kutatási eredmények publikálása
- m) konferenciákon való részvétel
- n) tolmácsolás
- o) hivatalos levelezés
- p) internetes információk hatékonyabb felhasználása a rendvédelemben
- q) Interpol, , Europol tevékenységébe történő bekapcsolódás –EU csatlakozás

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Fakultatív tárgyként felvenne-e egy kurzust szaknyelvi ismereteinek további bővítése érdekében?

Igen

Nem

3. A Rendőrtiszti Főiskolán kapott szaknyelvi oktatáson kívül módjában áll-e máshol a szaknyelvi ismereteket megszereznie?

Igen

Nem

4. Abban az esetben, ha lehetséges lenne a diploma megszerzéséhez középfokú nyelvvizsgát általános nyelvből vagy szaknyelvből is letennie, melyiket választaná?

Általános

Szaknyelv

Tolnai Lászlóné

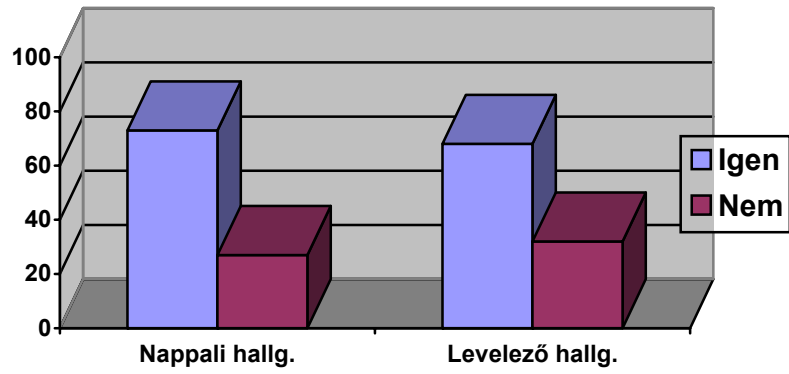
2. Függelék

Igényfelmérés a Rendőrtiszti Főiskola nappali tagozatos és levelező hallgatói körében

	1 Fontosnak tartja –e a szaknyelv oktatását?		2 Fakultatív tárgyként felvonná-e?		3 Az RTF-n kívül máshol szaknyelvet tanulni?		3 Milyen vizsgát tenne?	
	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Általános	Szaknyelvi
Nappali hallgatók 505 fő 100%	369 73%	136 27%	206 40%	299 60%	63 13%	442 87%	361 72%	144 28%
Levelező hallgatók 77 fő 100%	53 68%	24 32%	35 45%	42 55%	27 35%	50 65%	57 74%	20 26%
Ezen belül bűnügy 43 fő 100%	27 62%	16 38%	21 48%	22 52%	16 37%	27 63%	30 69%	13 31%
Ezen belül közrend 15 fő 100 %	10 66%	5 34%	4 26%	11 74%	5 33%	10 67%	14 93%	1 7%
Egyéb 19 fő 100%	16 84%	3 16%	10 51%	9 49%	6 31%	13 69%	13 69%	6 31%
Összesen 582 fő 100 %	422 72%	160 28%	241 41%	341 59%	90 16%	492 85%	418 72%	164 27%

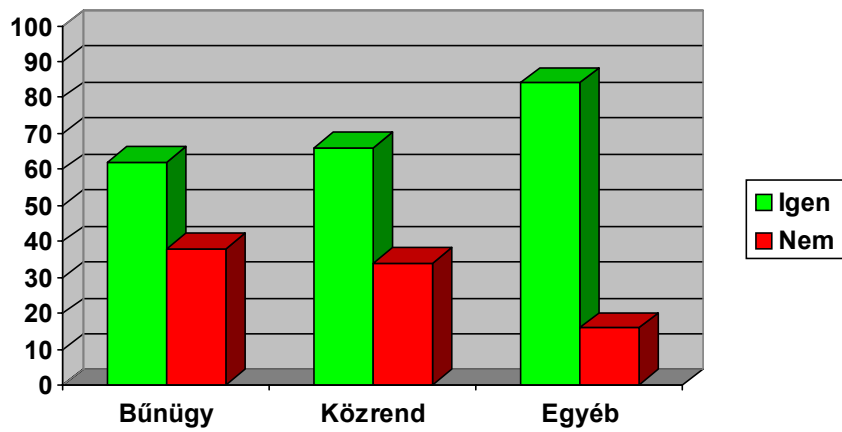
3. Függelék

1 Fontosnak tartja-e a szaknyelv oktatását?



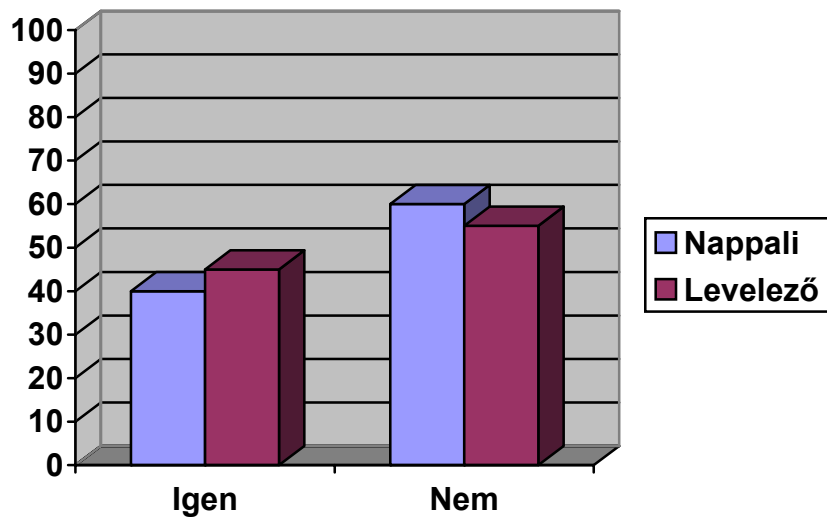
4. Függelék

1a A levelező hallgatókon belül:



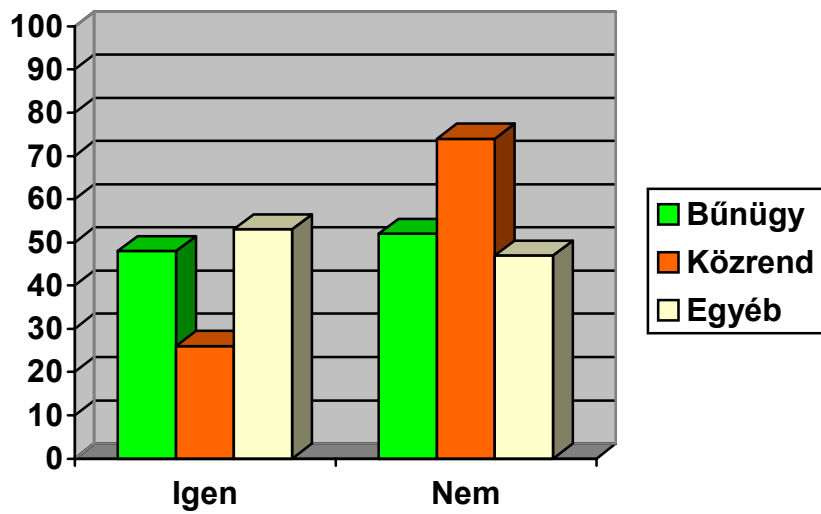
5. Függelék

2. Fakultativ tárgyként felvonná-e?



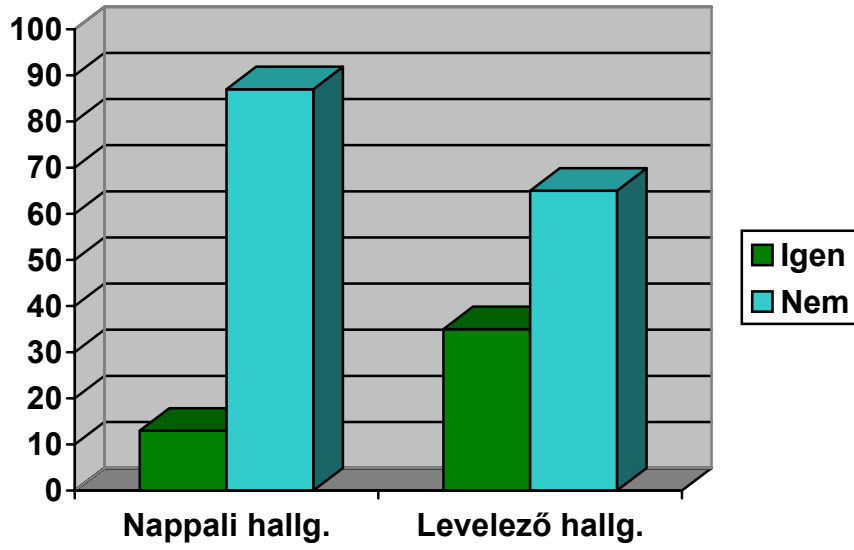
6. Függelék

2a. A levelező hallgatókon belül



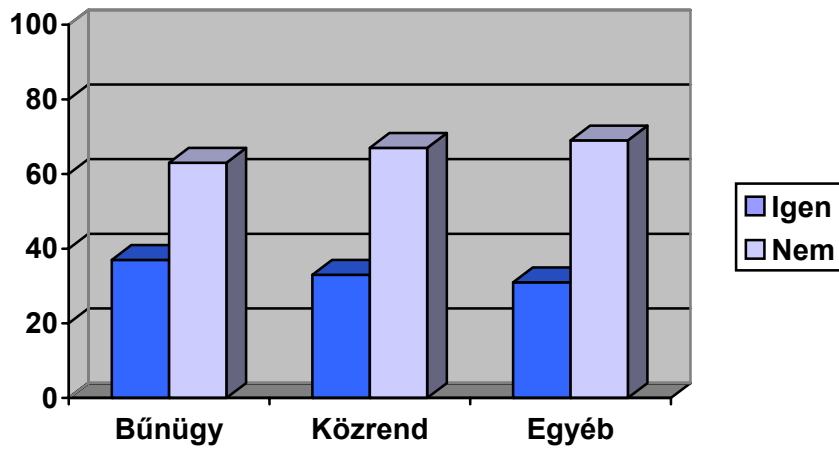
7. Függelék

3. A RTF-n kívül módjában áll-e máshol tanulni?



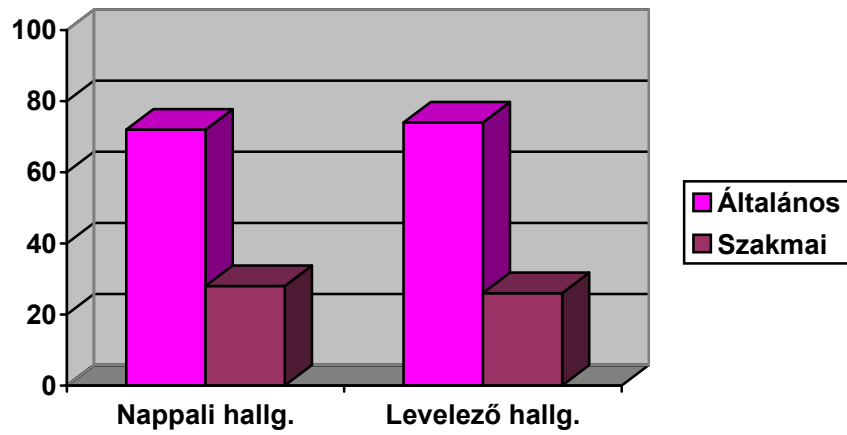
8. Függelék

3a A levelező hallgatókon belül:



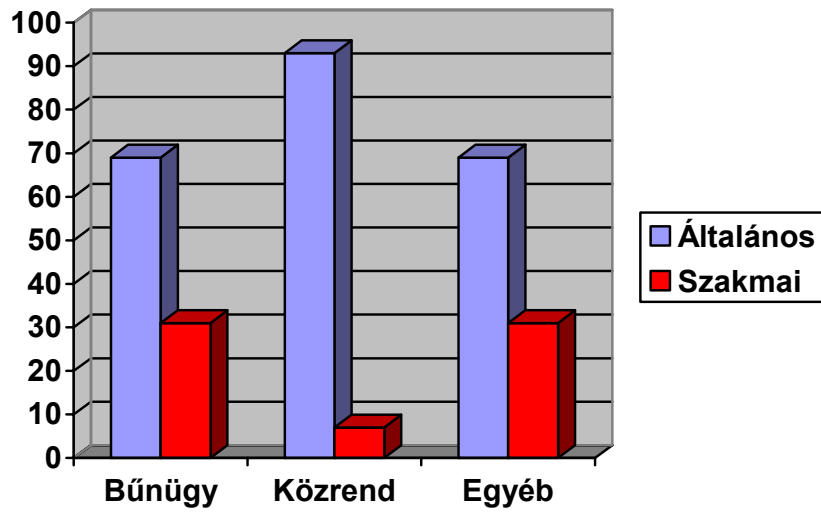
9. Függelék

4. Milyen vizsgát tenne?



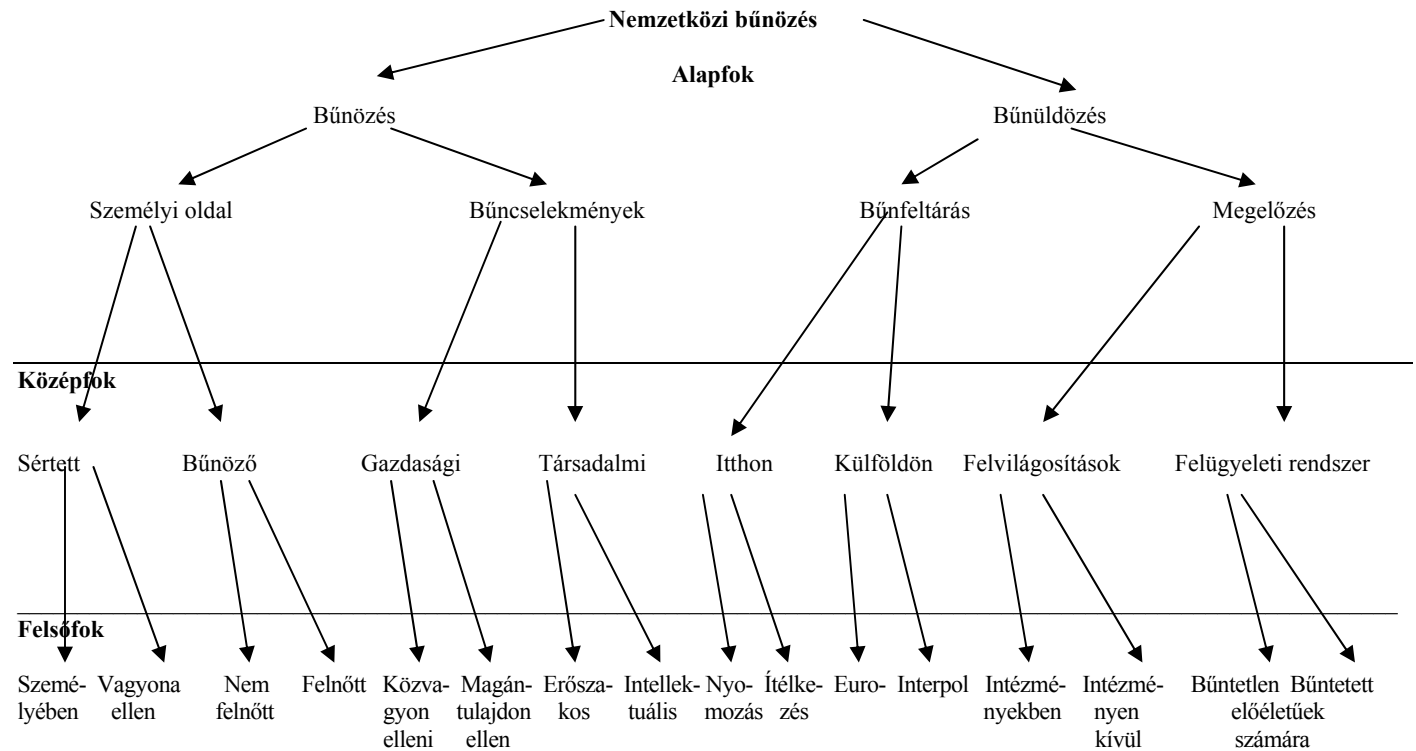
10. Függelék

4a. A levelező hallgatókon belül:



11. Függelék

1. Fogalmi háló a Nemzetközi bűnözés és bűnüldözés témakörhöz



12. Függelék

2. A fogalmi háló alapján elkészített témavázlat a Nemzetközi bűnözés témakörhöz

1. Nemzetközi bűnözés és bűnüldözés

Alapfok

1.1	Bűnözés
1.2	Bűnüldözés
1.1.1.	Személyi oldal
1.1.2	Bűncselekmények
1.2.1.	Bűnfeltárás
1.2.2.	Bűnmegelőzés

Középfok

1.1.1.1.	Sértett
1.1.1.2.	Bűnözői oldal
1.1.2.1.	Gazdasági bűnözés
1.1.2.2.	Társadalmi bűnözés
1.2.1.1.	Bűnfeltárás itthon
1.2.1.2.	Bűnfeltárás külföldön
1.2.2.1	Felvilágosítások
1.2.2.2.	Felügyeleti rendszerek 1.2.2.2.Felügyeleti rendszerek

Felsőfok

1.1.1.1.1.	Személyében sértett
1.1.1.1.2.	Vagyon ellen elkövetett bűncselekmény
1.1.1.2.1.	Nem felnőtt elkövető
1.1.1.2.2.	Felnőtt elkövető
1.1.2.1.1.	Közvagyon ellen elkövetett gazdasági bűncselekmény
1.1.2.1.2.	Magántulajdon ellen elkövetett gazdasági bűncselekmény
1.1.2.2.1.	Erőszakkal elkövetett bűncselekmények
1.1.2.2.2.	Intellektuális bűnözés (pl. korrupció)
1.2.1.1.1.	A rendvédelmi szervek feltáró munkája (pl. nyomozás)
1.2.1.1.2.	A bíróság munkája (pl. ítélezés)
1.2.1.2.1.	Europol
1.2.1.2.2.	Interpol
1.2.2.1.1.	Intézményeken belül
1.2.2.1.2.	Intézményeken kívül (DADA)
1.2.2.2.1.	Büntetlen előéletűek körében
1.2.2.2.2.	Büntetett előéletűek körében

Tóth Éva

Eszterházy Károly Főiskola
Gazdaság- és Társadalomtudományi Főiskolai Kar
Gazdaságtudományi Intézet Szakmai Idegen Nyelvi Csoport

Dévény Ágnes

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegennyelvi Intézet

Jármái Erzsébet

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegennyelvi Intézet

**Az íráskészség fejlesztésének problémái a főiskolai
hallgatók körében**

Napjainkban a gazdasági felsőoktatásban jelentősen megnőtt a szakmai idegen nyelv oktatásának presztízse. A beszédközpontúság mellett ismét fontos szerephez jut az írásbeli nyelvhasználat. A számítógépek, az internet rohamos elterjedésével egyre jobban előtérbe kerül az írás, az írásbeliség fontossága.

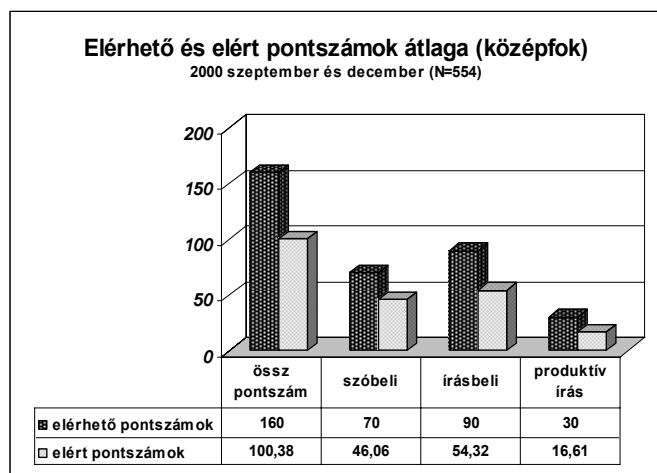
A szerzők egy olyan kutatás eredményeiről kívánnak beszámolni, melyben arra a kérdésre keresték a választ, hogy miért érnek el szerény eredményeket a főiskolai hallgatók a gazdasági nyelvvizsga produktív írásfeladataiban.

A kutatás célja, a vizsgálati minta, módszerek

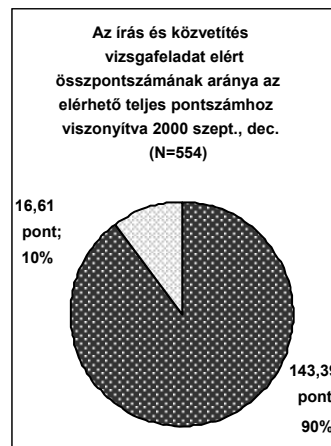
Vizsgálatunkban a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági nyelvvizsgáját vizsgáltuk. A középfokú vizsga feladatai a következők: *szóbeli feladatok*: szakmai jellegű szabad beszélgetés, írott szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven, irányított beszélgetés szakmai témáról, szituációs társalgás szemléltető anyag /reália/ segítségével, *írásbeli feladatok*: beszédértés, írott szöveg értése, nyelvismereti teszt, írott szöveg közvetítése célnyelvre, szakmai szöveg írása. A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági nyelvvizsgáján a szóbelire 70, az írásbeli feladatokra összesen 90 pontot kaphatnak a vizsgázók, ezen belül a produktív írásfeladatokra összesen 30 pont jár, (írott szöveg közvetítése célnyelvre 10 pont, szakmai szöveg írása 20 pont) melyből csupán 16,6 pontot érnek el a vizsgázók egy 554 fős mintán végzett számítás szerint (lásd 1-2. ábra).

A feltáró munka az önálló otthoni írásbeli feladatok jelenlegi gyakorlatára fókuszál. Igyekeztünk megtudni, hogy a tanárok milyen szerepet szánnak a házi feladatoknak, ezen belül is a produktív írásbeli feladatoknak. Arra is szerettünk volna választ kapni, hogy mennyire uralja az oktatási folyamatot a vizsgára való koncentráció állandó készenléti állapota és mindezeknek a tényezőknek milyen hatása van a személyiségfejlesztésre, illetve felmerül-e ez, mint cél a nyelvtanítás jelen keretei között? A vizsgálat eredménye reményeink szerint feltár olyan lehetőségeket, amelyek tudatos alkalmazásával javulhat a felkészítés hatékonysága és ezzel együtt a diák vizsgán nyújtott teljesítménye.

1. ábra



2. ábra



Vizsgálatunk a gazdasági szakmai nyelvvizsgán előforduló produktív írás feladatokra történő felkészítésre helyezi a hangsúlyt, ezért a kérdőívet olyan felsőoktatási és középfokú intézményekbe küldtük el, ahol tanítanak gazdasági szakmai nyelvet, s ahol a gazdasági nyelvvizsga a diploma illetve a szakképesítéshez előírt követelmény a hallgatók számára.

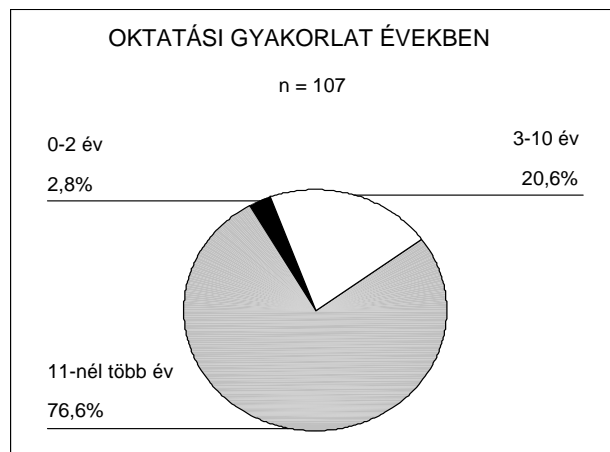
A vizsgálat elvégzéséhez a kérdőíves módszert választottuk. A véletlenszerű kiválasztás során mintegy 180 darab kérdőívet küldtünk el tanár kollégáinknak, melyből 107 kérdőívet kaptunk vissza. A vizsgálatban az alábbi intézmények vettek részt: Budapesti Gazdasági Főiskola két kara, KVIFK és KKFK, Eszterházy Károly Főiskola, Szolnoki Főiskola, ÁFEOSZ Szakközépiskola, Eötvös József Alapítványi Szakközépiskola, Andrássy György Szakközépiskola, Debreceni Egyetem, Szent István Egyetem.

A minta jellemzése

A válaszoló kollégák döntő többsége (82 fő) jelentős nyelvoktatási tapasztalattal rendelkezik, több mint 11 éve tanít (3. ábra).

3. ábra

Az oktatási gyakorlat éveiben



A *szaknyelv* oktatásában is tapasztaltak a kollégák: 29 fő 6-10 éve, 35 fő 10-20 éve, 8 fő több mint 20 éve tanít szaknyelvet. A *tanítás nyelvét* tekintve az angol (42 fő), a német (37 fő) a legjelentősebb közel azonos létszámmal, majd a francia következik (12 fő), de még jelen van az olasz (6 fő), a spanyol (6 fő) és az orosz nyelv is (4 fő). A *szakágazatokat* figye-

lembe véve domináns az üzleti (73 fő), ennek kb. a fele az idegenforgalmi (32 fő), s elenyésző a pénzügyi szakágazat.

A kutatás háttere

Kutatásunkban a főiskolai hallgatók íráskészségének fejlesztése során felmerült problémákra kerestük a választ. Az íráskészség helyét, értelmezését tekintve is igaz, hogy a szakirodalom nem egységes. Az íráskészség meghatározásakor Bárdos Jenő összefoglalását vettük alapul. (Bárdos, 2000:103-104). Összefoglalója alapján az *írás* a négy alapkészség korai felosztása – aktív-passzív – szerint *aktív*nak, a ma is használatos osztályozásban – receptív-produktív – *produktív*nek minősül. A készségek egy újabb felosztása, az egynyelvű közegen túllépve, az eddigi négy alapkészséghez két további készséget sorol: a fordítást és a tolmácsolást. Ez a felosztás hat készségről szól. Bárdos a hat készséget összesen csak háromféle készségbe sorolja. Ez a besorolás azt is jól mutatja, hogy minden készségszint tartalmazza az előző szintet. Bárdos besorolása szerint a *közlés vagy kommunikációs készség szintje* tartalmazza a beszédet és az írást, magában foglalva az előző, azaz *értés készségszintjét*. (Az *értés* készségszintje tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést egyaránt.) A tolmácsolás és fordítás képezi a legmagasabb, azaz a *közvetítés készségszintjét*.

A főiskolai hallgatók íráskészségének éppen a szaknyelvi vizsgával összefüggésben történő vizsgálatát az a tény indokolta, hogy munkánk során nagyrészt a gazdasági szaknyelvi vizsgákra készítünk fel hallgatókat és szembesültünk azzal a problémával, hogy az íráskészség hatékony fejlesztésére nem elegendők az iskolai kontakt órák. Azok a produktív írásfeladatok, amelyek valóban alkotó írást jelentenek (Bárdos, 2000:151), illetve amelyek a szakirodalomban Rivers, Byrne és German rendszere szerint (Bárdos, 2000:173) az íráskészség fejlődésének produktív szakaszában kapnak hangsúlyt, nevezetesen a kreatív írás vagy szabad fogalmazás vagy önálló írás, többnyire házi feladatok formájában gyakorlódnak be, és kerülnek előtérbe. Műfajukat tekintve a gazdasági nyelvvizsgán az alábbi produktív írásfeladatok kapnak kiemelt szerepet: különböző fajtájú üzleti levelek, közvetítés (a szöveg összefoglalása a forrás és a célnyelv között), esszé, tömörítés. Ezek a típusú feladatok már nagyfokú önállóságot és kreativitást igényelnek, amelyek fejlesztése nem egyik napról a másikra történik.

A nyelvtanulásra fordított időkeretnek csak egy része a nyelvórai oktatás. A felsőoktatás egyre inkább a tanulói autonómiára épít.

„Az autonóm tanuló képes saját nyelvtanulását irányítani, mert képes önmagáért, a saját döntéseiről felelősséget vállalni. A tanulói autonómia egyrészt a

személyiségformálás eredménye, másrészt az élethosszig tartó tanulás záloga. Az intézményesített köz-, felső-és felnőttoktatás keretében szükséges kialakítani az önálló tanulásra képes ember azon tulajdonságait, amelyek később az önképzés metodikai feltételei lesznek” (Poór, 2001:99).

Meggyőződésünk, hogy ebben a fejlesztési folyamatban komoly szerepet tölthet be a házi feladat, ezen belül is a produktív írásfeladat. Kiemelt jelentőséggel bír a produktív írásfeladatok között az üzleti levelezés, hiszen a leendő gazdasági, idegenforgalmi szakember számára elengedhetetlenül fontos, hogy tudjon üzleti levelet írni.

A házi feladat azon oktatási módszerek közé tartozik, amely a tanulók/hallgatók önálló tevékenységével jön létre, ezért mint módszernek a felhasználása egyenértékű lehet bármely egyéb módszerrel és szép eredmények érhetők el vele, ha az adott pedagógiai, didaktikai céloknak alárendelve, a célhoz illeszkedő funkció figyelembevételével, megfelelően előkészítve, a korosztályi sajátosságok szellemében alkalmazzuk. „A házi feladatok jellegét, mennyiségét és minőségét a tananyag, a tanuló életkora és a tantárgy jellege egyaránt meghatározza.” Ebből következően a házi feladat

„lehetővé teszi a tanórán megértett ismeretanyag át-, ill. újragondolását, egyéni tempóban való bevésését, rögzítését, kiegészítését, gazdagítását, jártassággá, készséggé alakítását, gyakorlati alkalmazását. Szolgálja, szolgálhatja a folyamatos ismétlést, a már tanult, elsajátított ismeretek felelevenítését, felszínen tartását, aktivizálását, új ismeretek megértésének előkészítését, azok motiválását, ismert és ismeretlen kapcsolatának megteremtését, a kreatív, alkotó gondolkodásra készítést, a felelősségtudat kialakítását, kialakulását, önállóságra, önellenőrzésre, igényességre szoktatást.” (Balkovitzné, 2002:6-7)

A vizsgálati eredmények bemutatása

Kérdőívünkben 20 pontban csoportosítottuk az otthoni írásbeli feladatok témaköréhez kapcsolódó kutatási célként megjelenő kérdéseket. A kérdések elsősorban a házi feladatok típusait térképezik fel, rákérdeznek arra, hogy a szaknyelvet tanító tanárok mennyire eltérően ítélik meg az egyes típusok fontosságát, és ebből már lehet arra következtetni, hogy a különböző készségfejlesztést reprezentáló feladattípusok milyen arányban fordulnak elő a tanárok gyakorlatában. Azt is megvizsgáltuk, hogy az otthonra feladott írásbelik kiválasztásánál milyen célokat helyeznek előtérbe. Kérdések irányultak továbbá az írásbelik érzelmi vetületére, azaz, hogy mit kedvel jobban a tanár és mit a diák, valamint a feladatok motivációs szerepére. Arra is rákérdeztünk, hogy a házi feladatokon belül mekkora hányadot képviselnek a szóbeli házi feladatok az írásbelik mellett és hogy az otthoni feladatokat tudatosan betervezik-e előre a tanár kollégák. Külön kérdésként szerepel még a feladatokhoz nyújtott tanári segítség, a javítási

módszerek és értékelés. Kiemeltük a levelek, levélformák témakörét, mint különleges hangsúllyal jelentkező szakmai igényt. Végezetül a tanárok tanítási, szakmai gondjaik felől érdeklődtünk és lehetőséget adtunk véleményük, észrevételeik szabadon történő kifejtésére.

A fenti kérdésekből tanulmányunkban csak néhányat mutatunk be, mivel a kérdőív teljes feldolgozása még folyamatban van.

Az otthoni írásbeli feladatok típusai

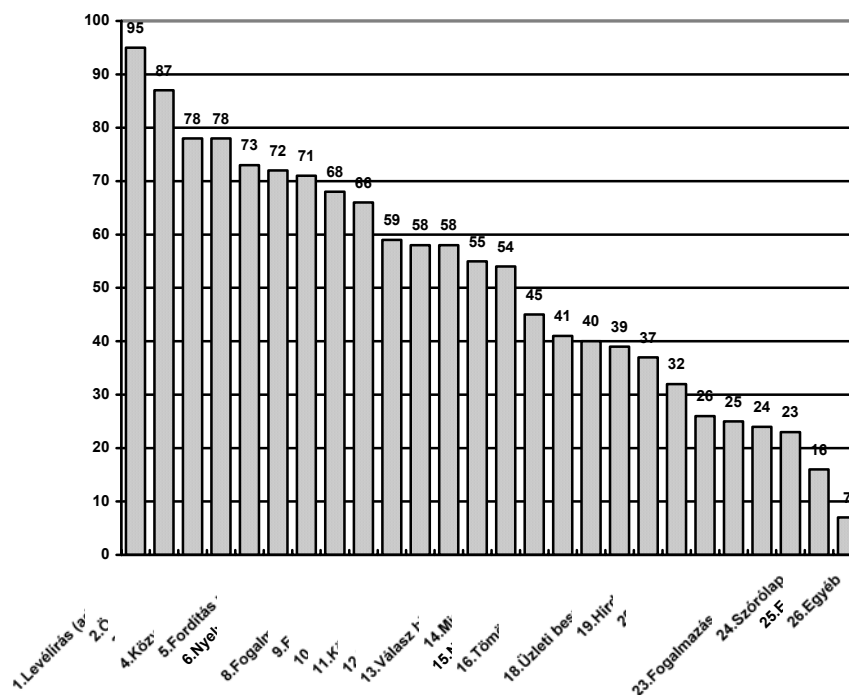
Ebben a kérdésben 25 variációt valamint az egyéb kategóriát tüntettük fel és a tanároknak a leggyakrabban használt és az általuk a legfontosabbnak tartott feladatokat kellett a táblázatban megjelölni. 95 fő a 107-ből a *levél-írást megadott szempontok alapján* (4. ábra 1. szempont) jelölte meg, de alig marad el a *válaszlevél* (4. ábra 3. szempont) írása, 78 fővel. Az eredmény azt bizonyítja, hogy a tanárok egyrészt alkalmazkodnak a vizsgakövetelményekhez a felkészítésben, másrészt a sokféle levél típus módot ad a változatos tanításra és a gyakoroltatásra, nem utolsósorban fontosnak ítélik a leendő munkahely elvárását is, miszerint egy jól képzett gazdasági szakembernek jól kell tudnia üzleti levelet írni.

Sokan jelölték fontosnak az *önéletrajz* (4. ábra 2. szempont) írását. Ez a feladattípus nem elsősorban az írásbeli vizsga feladatoknál jelentkezik, hanem sokkal inkább az elhelyezkedésnél, a munkavállaláskor játszik kiemelt fontosságú szerepet. Az élmezőnyben szerepel még a *közvetítés és fordítás magyarról idegen nyelvre* (4. ábra 4-5. szempont). Ezek a feladatok az elsajátított nyelvi tudás mérésére igen jól szolgálnak. A *nyelvtani gyakorlás és lexikai teszt* továbbra is fontos eszköz, 72 és 71 fővel a 7. és 6. helyen állnak a 26-ból. (4. ábra)

A *mini esszé*t (4. ábra 14. szempont) már csak 54 fő alkalmazza, a szabadabb tartalmú, nagyobb önállóságot igénylő feladatokat (4. ábra – tömörítés (16.) dialógus (17.), vázlat (20.) kevesebb, mint 50 fő jelöli meg. A *fogalmazás szabadon választott témáról* feladattípus a 23. helyre került 24 fővel. Az alacsony óraszámok, a nyelvtanárok egzisztenciális leterheltsége, a tesztelés elterjedése, a javítási munka időigényessége közül bármi számításba jöhet mint ok, hogy kerülendővé vált ez a fajta produktív írásfeladat, amely a diák részéről is több időt követel, de a fantáziát is megmozgatja és egyszerre több nyelvi kompetencia fejlesztésének az eszköze.

4. ábra

Az otthoni írásbeli feladatok típusai



Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérhető cél szempontjából

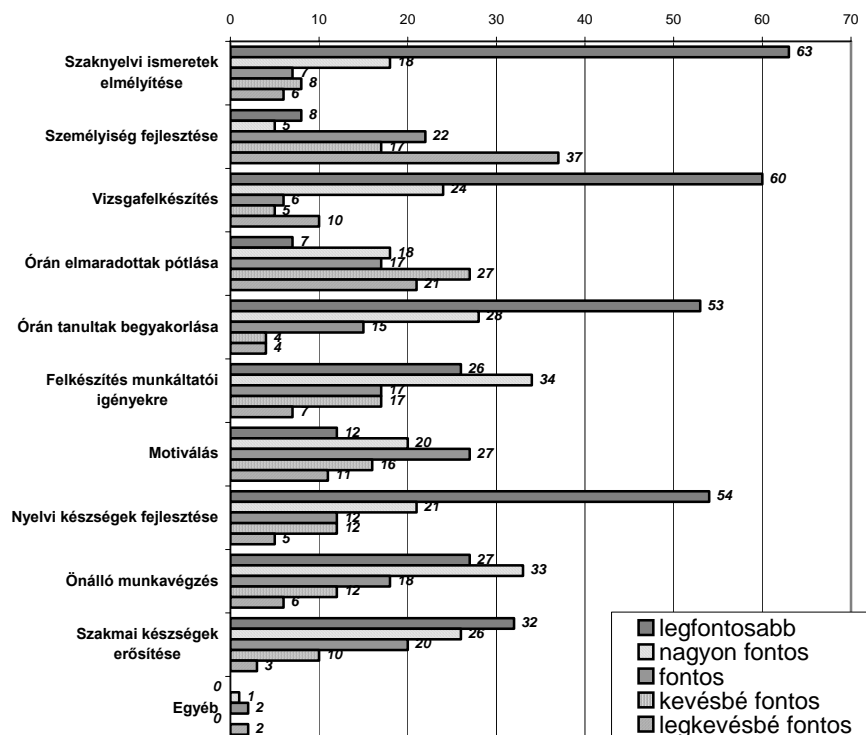
A kérdőív 4. pontjában különböző célokat sorakoztattunk fel és arra kérdeztünk rá, hogy a tanárok melyik célt mennyire tartják fontosnak az otthoni írásbeli feladatok alkalmazásakor. Három nagyobb területet ölelnek fel a célok: nyelvi ismeretek bővítése, munkáltatói igények kielégítése és személyiségfejlesztés.

A válaszolók alátámasztották feltevéseinket: 80-80 fő a *szaknyelvi ismeretek elmélyítését* és a *vizsgafelkészítést* tartja a legfontosabbnak, illetve nagyon fontosnak. A feladattípusok kiválasztásaiban is látható volt, hogy a tanárok a vizsgacélokat részesítik előnyben. Jól nyomon követhetők a régi beidegződések, a korábbi vizsgaelvárások hatása (fordítások előfordulásában), és szinte alig jelennek meg az IT kínálta formák (e-mail, fax), holott a munkavállalásnál ezek ismerete elengedhetetlen. Ezzel összhangban van az az eredmény, (5. ábra) hogy a célok között a *felkészítés a munkáltatói igényekre* 26 főnél szerepel, mint legfontosabb és 34 főnél, mint nagyon

fontos kategória és e kettő összesen csak felét teszi ki a válaszadóknak. A tanárok nagyon látványosan 37 fővel nyilatkoztak elutasítóan – a többi cél esetében ilyen magas elutasító válasz nem fordult elő – a *személyiség-fejlesztést* illetően (5. ábra), mindössze 8 fő jelölte legfontosabb, 5 fő nagyon fontos célként. Ellentmondásos igyekezet a pedagógiai gyakorlatban a kommunikatív kompetencia vagy a speciális (szakmai) kompetenciák fejlesztése a személyiség elhanyagolása mellett. Szintén alacsony arányban szerepel a *szakmai készségek erősítése* és ennek a kategóriának a variánsa, a *felkészítés munkáltatói igényekre*. Mindkettő a speciális kompetenciát erősíti, amely a személyiség összetevőinek egyike. Az *önálló munkavégzés* szintén alacsony hányada igazolja a felsőoktatás törekvésével ellentétes tendenciát, hogy nehezen válnak meg a tanárok irányító szerepüktől és nem preferálják a partneri vagy kooperatív együttműködést. A tanárok közel fele a legfontosabb és nagyon fontos jelzővel illette az önálló munkavégzést, de az eredmény még sincs összhangban a személyiség fejlesztése célkitűzéssel, holott az önállóság fejlesztése is a személyiséget alkotó komponens. A tanárok vagy nincsenek ennek tudatában, vagy míg általában a személyiségfejlesztést elhanyagolhatónak tartják, ebből kiemelik az önállóságot, mint külön fejlesztést igénylő elemet. A *motiválás* megítélése a közepesen fontos kategóriába került, pedig a kompetenciák valamennyi fajtájára ható mozgatóerő, amely az egész tanulási folyamathoz nélkülözhetetlen.

5. ábra

Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérendő szempontjából



Az otthoni írásbeli feladatok céljainak fontossága a tanárok vizsgáztatói és szaknyelvtanítási gyakorlatának függvényében

A 5. ábra három elemét (a vizsgafelkészítés, a személyiségfejlesztés és az önálló munkavégzés) külön megvizsgáltuk a kérdőív két változója, a tanárok vizsgáztatói és szaknyelv oktatási gyakorlata szempontjából is. Mindkét változó esetében szinte ugyanolyan eredményt kaptunk a vizsgafelkészítés és személyiségfejlesztés céljának fontosságát illetően (6. ábra). Jól látható a két ellentétes megítélés az évek számától függően. A vizsgafelkészítés felé jobban orientálódnak a pályájuk első szakaszában lévők és a pályán eltöltött idő növekedésével ez a szemlélet kissé változik; szintén fordított arányban ítélik meg a régebben tanítók és vizsgáztatók a személyiségfejlesztés fontosságát, jobban elfogadják, mint a fiatalabbak, bár a „nem fontos” kategóriánál szinte egyformán 40% körüli arányban elutasítják. Mégis, az

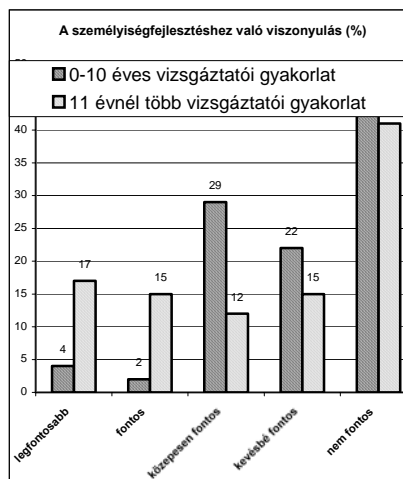
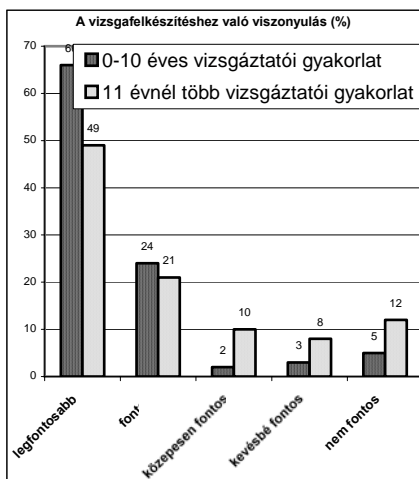
évek számának emelkedésével a vizsgázóban már nemcsak a nyelvet tanulót, hanem az embert is látják.

6. ábra

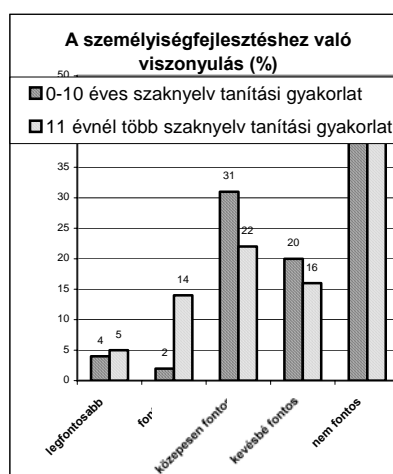
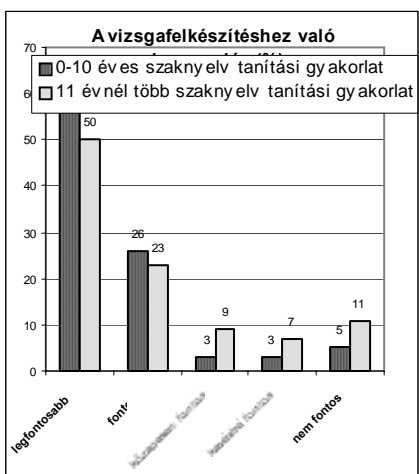
Az otthoni írásfeladatok céljainak fontossága (vizsgafelkészítés, személyiségfejlesztés) a tanárok

(A) vizsgázatói és (B) szaknyelvoktatási gyakorlatának függvényében

(A)



(B)

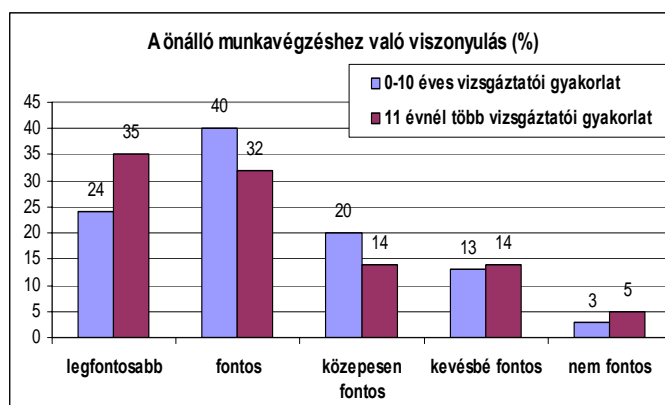


Ugyanígy e két változó függvényében megnéztük az *önálló munkavégzés* fontosságát is. (7. ábra). A vizsgáztatói gyakorlat és a szaknyelv tanítási gyakorlat éveinek viszonylatában is hasonló az önálló munkavégzés megítélése – egyértelműen többen tartják fontosnak, mint nem, szemben a személyiségfejlesztés fontosságával. Talán kissé magasabb a régebben tanítók százalékos aránya, akik a legfontosabb kategóriába tették. Ugyanakkor az összesített táblázatban azt láttuk, hogy feleannyian tartották fontosnak ezt a célt, mint a vizsgafelkészítést vagy például a begyakoroltatást. Ez látszik a feladattípusok megválasztásában is.

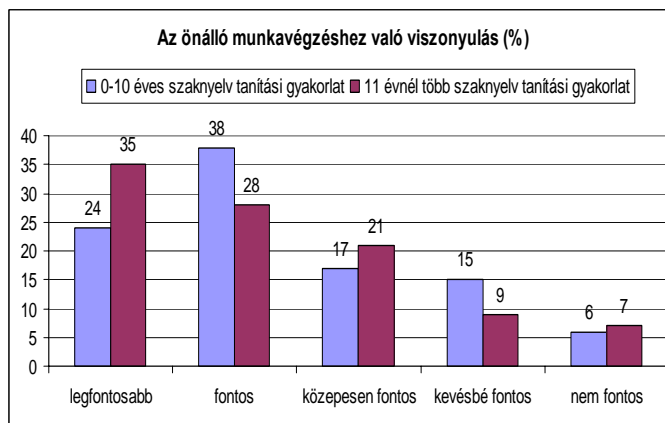
7. ábra

Az otthoni írásfeladatok céljainak fontossága (az önálló munkavégzéshez való viszonyulás)
 (A) a tanárok vizsgáztatói és (B) szaknyelvoktatási gyakorlatának függvényében

(A)



(B)



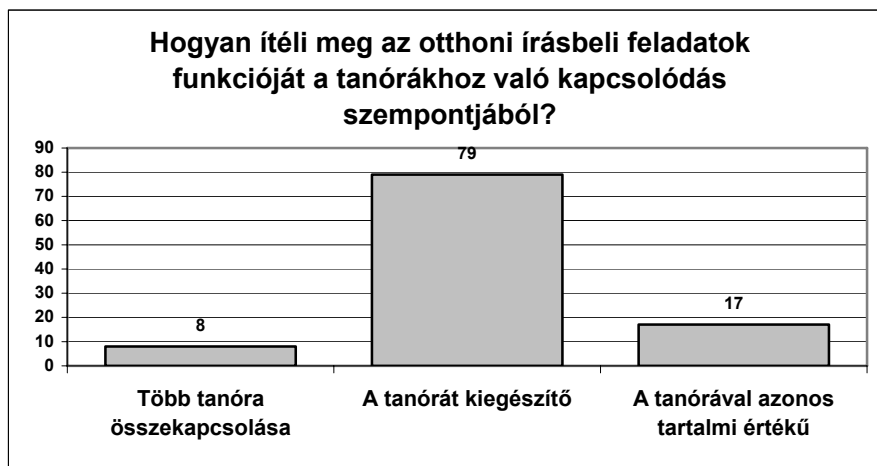
Az írásbeli feladatok funkciója a tanórához való kapcsolódás szempontjából

Végül rákérdeztünk a tanároknál, hogy hogyan látják az otthoni munka szerepét a tanórához való kapcsolódás szempontjából és azt a meglepő eredményt kaptuk (8. ábra), mely szerint a többség nem tartja a tanórával azonos értékűnek, csupán azt kiegészítőnek. A 107-ből mindössze 8 fő szerint funkcionál az otthoni írásbeli feladat több tanóra összekapcsolásaként, 79 fő tulajdonít neki a tanórát kiegészítő funkciót, és csak 17-en gondolják úgy, hogy a tanórával azonos tartalmi értékű szerepe van, 3 fő nem válaszolt.

Az otthoni írásbeli feladatok funkciója a közoktatásban és a felsőoktatásban nem azonos. A felsőoktatásban a hallgatók bekerülésétől kezdve fokozatosan csökkenteni kell az otthoni feladatok tanórát kiegészítő jellegét, és a hallgató önállóan végzett feladatainak a nyelvi órával azonos tartalmi értékűvé kellene válnia.

8. ábra

Az írásbeli feladatok funkciója a tanórához való kapcsolódás szempontjából

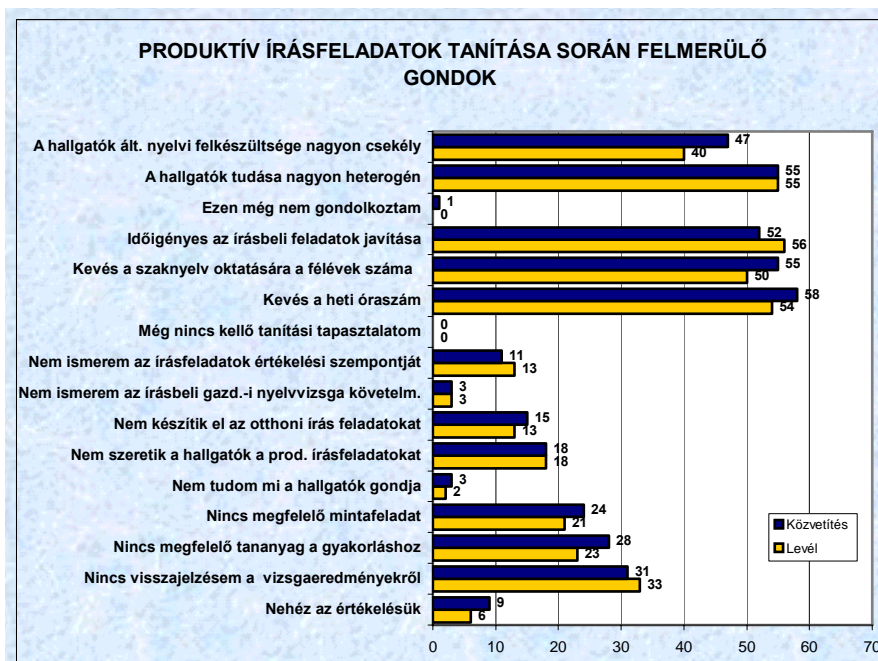


A produktív írásfeladatok tanítása során felmerülő problémák

Fenti megállapításainkat, mely szerint a tanárok szemléletmódja nem tükrözi az önállóságra, illetve a személyiség fejlesztésére irányuló törekvést, igazolást nyernek abban is, hogy a megkérdezettek legfőbb gondjaikat (9. ábra) a kontakt órák csökkenésében látják. Az íráskészség fejlesztésére azonban a tanóra nem elegendő. A produktív írásfeladatok fő színtere az otthoni írásbeli munka, melynek lehetőségeit szemléletváltással, munkaszervezéssel és a módszertani repertoár bővítésével lehetne javítani.

9. ábra

Produktív írásfeladatok tanítása során felmerülő gondok



A vizsgálat összessége

A vizsgált kérdések elemzése alapján az alábbi megállapításokra jutottunk:

- A gazdasági szakmai nyelvet oktató tanárok jelentős tanítási és vizsgáztatási tapasztalattal rendelkeznek.
- A tanárok a tanórán túlzottan a gazdasági nyelvvizsgára való felkészítésre koncentrálnak.
- A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező tanároknál jobban megjelenik a személyiségfejlesztés fontossága, azaz úgy látszik, hogy a vizsgázóban nemcsak a nyelvet tudót, hanem az embert is meglátják. Fejlettebb személyiség jobban tud vizsgázni, teljesíteni.
- Az önálló munkavégzést fontosnak tartják, de a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy nem tekintik a személyiségfejlesztés részének.
- A házi feladatot nem tartják a tanórai produkcióval azonos értékűnek, hanem a tanórát kiegészítő tevékenységnek tartják.

A főiskolai hallgatók gyenge teljesítményének a gazdasági nyelvvizsga írásfeladataiban az lehet az egyik oka, hogy a tanárok nem használják ki teljes mértékben az önálló otthoni írásbeli munka kínálta lehetőségeket és így a főiskolai hallgatók nem kapnak elegendő segítséget az íráskészség fejlesztésében.

Hivatkozások

- Balkovitzné Cynolter, M. (2002): A házi feladatok didaktikai problémái. *Iskolakultúra* 2002. 6-7.
- Banó, I.-Kosaras, I. (1972): *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák - különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest
- Báthory, Z.-Falus, I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. 214. Keraban Kiadó, Budapest
- Falus I. (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Harmer, J. (2001): *The Practice of English Language Teaching*, Longman
- Kovács, I. (1991): *Katedrán innen, katedrán túl*. BKÁE, Budapest
- Közös Európai Keretrendszer. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, OM megbízásából: PMIK Kht.
- Poór, Z. (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Walberg, H. J. - Paschal, R. A. (1995): Homework. In: Husen, T., & Postlethwaite, T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, Oxford

Vas István
Eszterházy Károly Főiskola
Gazdaság- és Társadalomtudományi Főiskolai Kar
Szakmai Idegen Nyelvi Csoport

**Változó idők – új kihívások:
A multimédiás eszközökkel támogatott projekt munka
hatékonyága a szakmai nyelvoktatásban**

A rendszerváltás után alapvető változások következtek be a nyelvoktatásban. Egyrészt átalakultak az igények, és ennek megfelelően a kínálat is. Eleinte mindenki annak örült, hogy megszűnt az orosz nyelv kötelező tanulása, lehetett más nyelveket is választani. Hamarosan azonban a szociális piacgazdaság kiépülésével párhuzamosan kiderült, hogy nem elég csupán jól beszélni egy vagy két idegen nyelven, ha valaki sikerrel akar elhelyezkedni az üzleti szférában, akkor szakmájának speciális szaknyelvét is ismernie kell. Megnőtt tehát a kereslet a szaknyelvek iránt, majd hamarosan új igény jelentkezett: a szakmai ismeretek idegen nyelven való tanulása. Ennek természetesen több oka is van, ezek közül a legfontosabbak:

- *hazánk Európai Unióhoz való csatlakozásával lehetővé válik, hogy a magyar állampolgárok más tagállamban tanuljanak tovább, illetve vállaljanak munkát,*
- *a már most is jelenlévő multinacionális cégek legtöbbször a munkapiaci túlkínálat miatt azok élveznek előnyt, akik gond nélkül idegen nyelven is el tudnak boldogulni a munkahelyen.*

Az igények persze gyakran gyorsabban nőttek és változtak, mint azt mi tanárok, a tananyagok és az alkalmazott módszerek követni tudtuk volna, mégis úgy gondolom, törekednünk kell arra, hogy diákjainkat a lehető leghatékonyabban, a mindennapi élet kihívásaihoz igazodva tanítsuk. Az egyik ilyen hatékony módszer a projektmódszer, amely már számos helyen bevált, és amelyet a szakmai nyelvoktatásban, valamint az idegen nyelven folyó szakmai oktatásban sikerrel alkalmazhatunk. Én magam is több projektet dolgoztam ki a diákjaimnak, és rá kellett jönnöm, hogy az egyes projektek akkor igazán hatékonyak, ha törekszenek az életszerűségekre. Az életszerűségnek pedig ma már elengedhetetlen kellékei a multimédiás eszközök, hiszen ezek nem csupán a munkahely, hanem az otthon természetes kellékeivé váltak. Előadásomban a multimédiás eszközökkel támogatott projektmódszer lehetőségeiről, eredményeiről és tapasztalatairól számolok be. A projekteket magam is kipróbáltam részben a szakmai nyelvoktatásban, részben pedig az idegen nyelven folyó gazdaságismeret oktatásban, és ajánlom a többi szakmai nyelvtanárnak kipróbálásra, hogy minél inkább megfelelhessünk az új kor kihívásainak.

Bevezetés

A rendszerváltás után alapvető változások következtek be a nyelvoktatásban. Egyrészt átalakultak az igények, és ennek megfelelően a kínálat is. Eleinte mindenki annak örült, hogy megszűnt az orosz nyelv kötelező tanulása, lehetett más nyelveket is választani. Hamarosan azonban a szociális piacgazdaság kiépülésével párhuzamosan kiderült, hogy nem elég

csupán jól beszélni egy vagy két idegen nyelven, ha valaki sikerrel akar elhelyezkedni az üzleti szférában, akkor szakmájának speciális szaknyelvét is ismernie kell. Megnőtt tehát a kereslet a szaknyelvek iránt, majd később még újabb igény jelentkezett: a szakmai ismeretek idegen nyelven való tanulása. (Hahn, 1989:92) Mindezeknek természetesen több oka is van, ezek közül a legfontosabbak:

- hazánk Európai Unióhoz való csatlakozásával lehetővé válik, hogy a magyar állampolgárok más tagállamban tanuljanak tovább, illetve vállaljanak munkát,
- a már most is jelenlévő multinacionális cégek legtöbbször a munkapiaci túlkínálat miatt azok élveznek előnyt, akik gond nélkül idegen nyelven is el tudnak boldogulni a munkahelyen.

Az igények persze gyakran gyorsabban nőttek és változtak, mint azt mi tanárok, a tananyagok és az alkalmazott módszerek követni tudtuk volna, mégis úgy gondolom, törekednünk kell arra, hogy diákjainkat a lehető leghatékonyabban, a modernkor kihívásaihoz igazodva tanítsuk. Az egyik ilyen hatékony módszer a projektmódszer, amely már számos helyen bevált, és amelyet a szakmai nyelvoktatásban, valamint az idegen nyelven folyó szakmai oktatásban sikerrel alkalmazhatunk. Én magam is több projektet dolgoztam ki a diákjaimnak, és rá kellett jönnöm, hogy az egyes projektek akkor igazán hatékonyak, ha törekszenek az életszerűségekre. Az életszerűségnek pedig ma már elengedhetetlen kellékei a multimédiás eszközök, hiszen ezek nem csupán a munkahely, hanem az otthon természetes kellékeivé váltak. Tanulmányomban a multimédiás eszközökkel támogatott projektmódszer lehetőségeiről, eredményeiről és tapasztalatairól számolok be, alátámasztva mindezeket néhány olyan gyakorlati példával, amelyeket én is kipróbáltam részben a szakmai nyelvoktatásban, részben pedig az idegen nyelven folyó gazdaságismeret oktatásban és ajánlom a többi szakmai nyelvtanárnak kipróbálásra, hogy minél inkább megfelelhessünk az új kor kihívásainak.

Projektmódszer

A projektmódszer nem a 20. század találmánya, már a 19. század végén is alkalmazták francia és svájci műszaki főiskolákon. Ez a módszer tehát Európában született, majd innen került át Amerikába, hogy a 20. században visszakérülve Európába, nálunk is nagyobb teret hódítson. (Molnár, 2001:16-17)

A projektmódszer véleményem szerint kiválóan alkalmazható a szakmai nyelvoktatásban. Egy-egy projektmunka során nemcsak a nyelvi és szakmai készségek fejlődnek, hanem egyéb alap, központi és életvezetési képes-

ségek is. A projekt kivitelezése általában hosszabb ideig tart és a kontaktórákon kívül több óra önálló munkát is igényel. A csoport-munkára való alkalmasság és a konfliktuskezelés képességei mellett így az idővel való megfelelő gazdálkodás (time management) képességét is fejleszthetjük hallgatóinkban. Természetesen minél nagyobb arányban szerepel a projektben a kontaktórán kívüli munka, annál nagyobb önállóságot igényel ez a diákok részéről. Mivel a projektcél elérése érdekében manapság a számítógép, a multimédiás eszközök és az Internet használata szinte megkerülhetetlen, így az információtechnikai eszközök kezelését szintén gyakorolják a diákok. Nem elhanyagolható továbbá, hogy ha sikerül megvalósítani a projektet, jelentősen nőhet a tanulók önbizalma, és ez a sikerélmény ösztönzően hat rájuk más munkák alkalmával. Végül meg kell említenem, hogy a gazdasági szaknyelv oktatásában alkalmazott projektmunka mindig valamilyen valós élethelyzetet, a hétköznapi életben előforduló problémát dolgoz fel, amely az iskolán kívüli (gazdasági) környezetben adódhat, ilyen értelemben tehát ez a fajta gyakorlatorientáltság a későbbi szakmai életbe való bekapcsolódást szintén elősegíti.

A tanár szerepe a projektmunkák esetében jelentősen megváltozik. A klasszikus értelemben vett tanári munka átalakul és a tanár lehetőség szerint a háttérbe vonulva ösztönzi a tanulókat, szükség esetén segítséget nyújt, de egyébként a projektmunka kivitelezését tanulóira hagyja. (Kádek, 2002:86-87)

Multimédia és szakmai nyelvoktatás

A multimédia fogalmát manapság többféleképpen értelmezik, csaknem minden kutatónak megvan a maga definíciója. Ráadásul több megközelítésben is definiálható ez a fogalom, a pedagógiai-didaktikai szempont mellett vizsgálhatjuk a multimédia kifejezést médiapedagógiai, informatikai, kommunikációelméleti, de akár művészeti szempontból. (Forgó, Hauser, Kiss-Tóth, 2001:18-19) Ha az ember az Oktatási Minisztérium honlapján (www.om.hu/eisz) az Akadémiai Kiadó Szótárában rákeres a multimédia szóra, a következő meghatározást találja:

„multimédia: ang(←lat) 1. többféle tömegtájékoztatói eszközt érintő, felhasználó 2. szính a rock, a színpad és az elektronika régi és új hagyományait ötvöző látványosság 3. inf többféle megjelenítési mód (írott szöveg, grafikus adat, kép, hang) együttes bemutatása, alkalmazása, illetve rendszerbe foglalása”

A multimédia latin eredetű szó, előtagja „multi” „többszörös, sok” jelentéssel bír, míg utótagja a „médium” „közvetítő elem”-et jelent, amely az információk továbbadására, terjesztésére szolgál. Mindezek alapján a

multimédia fogalma a szakmai nyelvoktatásban, illetve a két tanítási nyelvű szakmai oktatásban olyan eszközök csoportja, mely a nyelvi-szakmai kommunikációt, interakciót összetett módon, párhuzamosan több közvetítő csatornán keresztül valósítja meg. A közvetítő csatornák egyszerre lehetnek auditív (zene, beszéd, zaj stb.) és vizuális (kép, szöveg, grafikon stb.) megjelenítési formák. (Forgó, Hauser, Kiss-Tóth, 2001:20-21)

A multimédiás eszközök didaktikai elemzése

Egy adott multimédiás eszköz alkalmazásakor érdemes feltenni a kérdést, miért hasznos abban az esetben a multimédiás eszköz használata, mit akarok elérni, milyen didaktikai funkciót kell betöltenie az eszköznek; majd pedig az alkalmazás után meg kell vizsgálnom, hogy sikeres volt-e az alkalmazás, elértem-e vele a kitűzött célt, célokat.

A multimédiás eszközök felhasználását több szempont szerint is értékelhetjük. Michael Kerres német professzor 3 szempontot említ:

- az információs, kommunikációs és médiatechnikai alapképzés szempontja, mely szerint a tanulóknak ismerniük kell az adott eszközök, illetve hálózatok funkcióit, felépítését;
- a média- és tantárgy-didaktikai szempont alapján a tanulóknak tudniuk kell a multimédiás eszközöket a tanulási folyamat érdekében minél hatékonyabban használni;
- média-nevelési és személyiségképzési szempontból a diákoknak azért kell a multimédiás eszközöket használni, hogy saját és közös információs és kommunikatív igényeiket kielégítsék. Ehhez szükséges, hogy a multimédiás eszközöket és az általuk közvetített ismereteket megértsék, elemezzék és ilyeneket maguk is elő tudjanak állítani.

A multimédiás eszközök a tanulási-tanítási folyamatban több funkciót is betölthetnek. Az egyik ilyen alapvető funkció a kommunikációs-együttműködési funkció, hogy tudniillik ezeket az eszközöket az ismeretanyag létrehozására, összegyűjtésére, felkészítésére és átadására használjuk. További fontos funkció az ábrázolási-szervezési funkció. A technikai médiák hagyományos feladata az oktatásban az ismeretek közvetítése. Használatukkal a tananyagot több csatornán keresztül demonstrálhatjuk. Harmadikként az irányítás-szabályozás funkciót említhetjük meg, vagyis a multimédiás eszközökön keresztül az egész tanulási-tanítási folyamat szabályozható. Végezetül egy nem elhanyagolható funkció a motiválás, mivel a multimédiás eszközökkel diákjainkat, de talán saját magunkat is motiválhatjuk az órákon. Az újdonság ereje ma még mindenképp nagy motiváló tényező, bár ahogy fejlődik a világ, úgy válnak a multimédiás eszközök is egyre megszokottabbá az oktatásban. (Kerres, 2003:1-6)

Szakmai nyelvoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán

Az Eszterházy Károly Főiskolán a szakmai nyelvoktatás 1993-ban kezdődött. Először a gazdaságismeret tanár szakos hallgatók tanulhattak a második évtől üzleti szakmai nyelvet, majd 1997-ben elindult a főiskolán az idegenforgalmi szakmenedzser felsőfokú akkreditált szakképzés és ezzel együtt az idegenforgalmi-vendéglátóipari szakmai nyelv oktatása is. A főiskolán belül a szakmai nyelvoktatást a Gazdaságtudományi Intézet Szakmai Idegen Nyelvi Csoportja végzi. A csoport 1999-ben jött létre, mikor is az Idegen Nyelvi Képzési Központtól vette át a különböző szaknyelvek oktatását. A Szakmai Idegen Nyelvi Csoport egyben a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központjának vizsgahelye. A csoportnak 6 főállású dolgozója van, 3 angol, 2 német szakos tanár és egy adminisztrátor. Jelenleg a főiskolán, nappali tagozaton a gazdaságismeret tanár, a gazdálkodási, az idegenforgalmi szakmenedzser, levelező tagozaton pedig a gazdálkodási és az idegenforgalmi szakmenedzser szakos hallgatók tanulnak szakmai nyelvet. A szaknyelvi képzés időtartama, illetve heti óraszám az évek során sokat változott, ezeket mindig az éppen hatályos jogszabályokhoz, a hallgatók és a főiskola igényeihez, valamint a teljes képzési időhöz igazítottuk. A teljes képzési idő egyébként idegenforgalmi szakmenedzser szakon 4 félév, gazdálkodási szakon 6 félév, gazdaságismeret tanár szakon pedig 8 félév. Mindhárom szakon a diploma, illetve a felsőfokú oklevél kiállításának feltétele eredményes komplex középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsga, idegenforgalmi szakmenedzser szakon még az is követelmény, hogy a nyelvvizsga. Idegenforgalmi-vendéglátóipari szakágazatú legyen. Ezeknek megfelelően a szaknyelvi képzés az egyes szakokon a következőképpen alakul (a vastagon szedett szám azt a félévet jelzi, amely befejezése után a gazdasági szakmai nyelvvizsga letétele javasolt) (1. táblázat):

1. táblázat

Szaknyelvi képzés az Eszterházyi Károly Főiskolán

Szak	Tagozat	Képzési idő	Félév	Heti óraszám	
				Előadás	Szeminárium
gazdálkodási	nappali	2 félév	3. és 4. félév	2 óra	4 óra
gazdaságismeret	nappali	2 félév	5. és 6. félév	2 óra	4 óra
idegenforgalmi szakmenedzser	nappali	4 félév	1. félév	2 óra	6 óra
			2. félév	2 óra	8 óra
			3. félév	2 óra	8 óra
			4. félév	2 óra	2 óra

				Féléves óraszám
gazdálkodási	levelező	2 félév	3. és 4. félév	20 óra
idegenforgalmi	levelező	4 félév	1-4. félév	20 óra
gazdaságismeret	levelező	jelenleg nem folyik ilyen képzés a főiskolán		

A táblázatból kiderül, hogy a hatékonyabb felkészülés érdekében a nappali tagozaton a hallgatók 2 órás előadáson sajátítják el az elméleti szakmai nyelvi ismereteket. Az előadásokon ma már a legmodernebb technikát alkalmazzuk, hiszen a tanári magyarázat mellett az anyagot laptop és projektor segítségével kivetítjük. Természetesen az előadás szóanyaga is folyamatosan, az egyes szövegrészekkel párhuzamosan kivetítésre kerül. Az előadások közben lehetőség van különböző képek, grafikonok, sőt digitalizált filmek lejátszására is. Ezáltal a diákok számára talán száraz, a szemináriumoknál egyhangúbb előadások sokkal érdekesebbé válnak, ezen kívül a többsatornás információáramlás hatására a tanult anyag rész is jobban rögzül bennük. A szemináriumokon szintén használjuk a multimédiás eszközöket, amely folyamatosan háttérbe szorítja a táblai munkát, illetve a hagyományos oktatástechnikai eszközöket (magnó, írásvetítő).

Multimédiás eszközök az Eszterházy Károly Főiskolán

Multimédiái szempontból az Eszterházy Károly Főiskola nagyon jól felszerelt. A hallgatók számára több multimédiás számítógépekkel ellátott informatikai terem áll rendelkezésre, de több száz gép várja a hallgatókat a könyvtárban is. A főiskolának saját tévécsatornája van, melyet a városi kábeltévé-hálózaton lehet fogni, és amelynek működtetésében természetesen a hallgatók is részt vesznek. Ezeken felül az intézménynek saját Informatikai Szolgáltató Centruma van, amely a legjobban felszerelték közé tartozik nemcsak Magyarországon, hanem bátran állíthatom világviszonylatban is. A szakmai nyelvoktatást végző Szakmai Idegen Nyelvi Csoportban minden tanárnak saját multimédiás számítógépe van, továbbá az oktatást segíti egy laptop, egy projektor, 2 CD-s rádiómagnó és egy hordozható CD-s mini nyelvi labor.

Egy konkrét példa

Tanulmányom utolsó részében egy olyan multimédiás eszközökkel támogatott projektmunkát mutatok be, mellyel nemcsak a szakmai tudás bővíthető, hanem egyszerre több nyelvi készség is fejleszthető, és amelyet a gyakorlatban is kipróbáltam. A projektmunka igen komplex, több fázisból áll, 5-6 kontaktórát és mintegy 20 órányi önálló munkát vett igénybe. Ez a projekt tehát időtartamát tekintve a közepes projektek közé sorolható. Ezt a pro-

jektet először a Neumann János Középiskola és Kollégium két tanítási nyelvű gazdasági informatikus osztályának német csoportjában próbáltam ki német nyelvű gazdaságismeret órán és a nagy sikerre való tekintettel döntöttem úgy, hogy a főiskolán is érdemes alkalmazni. A projektet kivitelező csoport 2. évfolyamon tanult gazdálkodási szakon. A csoport viszonylag nagy létszámú volt, 20 főből állt.

A projekt célja az volt, hogy a hallgatók, miután az Európai Unióról előadónon megszerezték a szükséges alapismereteket, az Európai Unió intézményeinek egyikét alaposabban is megismerjék, felépítését, működését olyan módon dolgozzák fel, hogy a munka befejeztével valós produktumok szülessenek, illetve egy szituációs játékkal gyakorlatban is alkalmazzák az összegyűjtött elméleti ismereteket.

Mint korábban említettem, a projekt több szakaszra bontható:

Az *első fázisban* összegyűjtöttük a témával kapcsolatos legfontosabb ismereteket. Ezután a csoportot 3 részre bontottuk. Mivel a csoport tagjai már elég idősek voltak, saját maguk dönthették el, hogy kik kerüljenek az egyes csoportokba. Ezzel egyébként konfliktuskezelési képességük is fejlődött. Ezután minden kis csoport kapott egy témát, amihez minél több információt kellett gyűjteniük.

A témák:

- Az Európai Bíróság felépítése és feladatai
- Az Elsőfokú Bíróság felépítése és feladatai
- Eljárási folyamatok

Miután a csoportok megkapták témájukat, önállóan adatokat és információkat kellett gyűjteniük az Interneten, gyakorolva ezzel az információtechnikai eszközök használatát.

A *második fázisban* ezeket az információkat beszéltük meg és minden csoport összeállított a feldolgozott témáról egy multimédiás bemutatót. Ezzel kapcsolatban nem volt csak annyi kikötés, hogy a bemutató idegen nyelvű legyen, a diákok tehát bármilyen eszközt használhattak.

A *harmadik fázisban* egy képzeletbeli pert játszottunk el. Az „A” csoport beperelte „B” csoportot „C” csoportnál. Miután „A” és „B” csoportok álláspontjaikat e-mailben beterjesztették, sor került a szóbeli szakaszra, majd „C” csoportnak egy precedenseset alapján ítéletet kellett hoznia. Precedenseket az Interneten lehet találni, a szükséges Internet címeket előre megadtam a tanulóknak, de a csoport tagjainak informatikai ismereteitől

függően ez el is hagyható. A projekt végén kiértékeljük az elvégzett munkát és megbeszéljük, hogy egy következő hasonló jellegű feladat alkalomával mikre kell jobban odafigyelnünk.

Az eset leírása:

1990. június 13-án lépett hatályba az utazási csomagokról szóló EGK-irányelv, ami szerint a csődbe jutott utazásszervezőknek biztosítaniuk kell az utasok visszautaztatását, illetve ha nem kezdték meg az utazást, akkor a befizetett összeget vissza kell téríteni. A tagállamoknak kellett gondoskodnia arról, hogy az irányelv által előírtakat betartsák. Németország viszont késlekedett az irányelv életbe léptetésével és csak 1994-ben hozott törvényt az utazási csomagokról.

A felperesek utazási csomagot foglaltak le 1993-ban, amit az utazásszervező cégek csődje miatt nem tudtak megkezdni, illetve külföldön rekedtek és saját költségre kellett hazautazniuk.

Ha az utazási csomagokról szóló irányelvet Németország életbe léptette volna, akkor ez a probléma nem állhatott volna elő, éppen ezért az utasok kártérítési pert indítottak a német állam ellen. Az ítélet világosan kimondta, hogy ebben az esetben a német állam vétett a közösségi jog ellen, és kártérítést kell fizetnie. (www.curia.eu.int/de/pres/qce.htm)

A tanulók által kapott eseteleírás nem volt ilyen teljes, ők csak az alapproblémát ismerhették meg, miszerint „A” csoport tagjai befizettek egy Törökországi nyaralásra 1993. május 17-én és a szállodájukban értesültek arról, hogy az utazásszervező cég csődje miatt a légitársaság nem hajlandó hazaszállítani őket. A csoport tagjai így kénytelenek voltak saját költségre hazautazni.

Egyébként a projekt e része volt a legizgalmasabb, legérdekesebb, egyben a legnehezebb is, de a hallgatók számára egyáltalán nem okozott ez sem gondot és végül megszületett az ítélet, amely elmarasztalta a német államot. Nagyon érdekes volt egyébként, hogy a hallgatók a tárgyaláson a „Jogi ismeretek” tantárgy keretében megszerzett ismereteiket is jól hasznosították.

Tapasztalatok

Összefoglalva, a projekt módszer nagyon hatékonynak bizonyult ebben az esetben, ami feltehetően a feladat életközelségéből és gyakorlatiasságából adódott. A diákokban a saját maguk által összegyűjtött és feldolgozott információk jobban megmaradtak, mintha csak az előadás keretében kapták volna meg azokat. Lényegesnek tartom azt is, hogy a tanulók mindvégig jól érezték magukat, az órák hangulatosak voltak és egyáltalán nem unatkozott senki, mert a kísérleti csoport tagjainak sikerült úgy felosztani egymás között a feladatokat, hogy mindenkinek volt tennivalója. A hallgatók a projekt során meglepően önállóan viselkedtek, nagyon kreatívak voltak és a

projekt befejeztével szorgalmazták, hogy más témák feldolgozásánál is alkalmazzuk ezt a módszert.

Természetesen, mint mindennek, ennek a módszernek is vannak hátrányai. Legfontosabb hátrányként azt emelném ki, hogy nagyon időigényes és a nyelvvizsgára való felkészülésnél nem lehet minden témára ilyen sok időt szánni, hiszen a rendelkezésre álló óraszám meglehetősen kevés a feldolgozandó témák száma pedig sok. Ezen kívül ilyen jellegű projektek kivitelezéséhez megfelelő informatikai felszerelésre van szükség, ami még nem minden iskolában áll rendelkezésre. Nagy gondot okozott az is, hogy a csoport nyelvi szintje nem volt homogén, a hallgatók között jelentős szintbeli eltérések voltak. Mivel a kisebb csoportokat a hallgatók önmaguk szervezték, ezeket az eltéréseket nem vették figyelembe, így fordulhatott elő az, hogy az egyik csoport tagjai nyelvi szintjén viszonylag gyengék voltak és több tanári segítségre volt szükségük. A többi csoportban a jobb nyelvi képességűek maguk segítettek társaiknak. Végül egy-egy projekt előkészítése a tanár részéről is sok munkát igényel, és a közben esetlegesen fellépő problémák megoldása is néha igen nehéz, elsősorban azért, mert váratlanul jelentkeznek, és nem lehet rájuk előre felkészülni.

Befejezés

A hatékony szakmai nyelvoktatáshoz ma már véleményem szerint a multimédiás eszközökkel támogatott projekteknek hozzá kell tartozniuk. Ennek több oka is van:

- egyrészt az üzleti életben manapság elképzelhetetlen, hogy valaki ne ismerje és használja a multimédiás eszközöket munkájához, és ezek használata az ilyen jellegű projektek során rutinná válik hallgatóink számára,
- másrészt ezek közül a hallgatók közül soknak lehetősége lesz arra, hogy külföldön, főleg német, illetve angol nyelvterületen továbbtanuljon, munkát vállaljon és e során is hasznos segítséget nyújt a multimédia mind a tanulásban és munkában, mind pedig a távoli otthonnal való kapcsolattartásban.

Arra buzdítok tehát minden kollégát, hogy használja az oktatásban, de otthon is a multimédiás eszközöket, alkalmazza a projektmódszert, ezzel is esélyesebbé téve magát és tanítványait az Európai Unió és a világ munkapiacán. Ha esetleg valami nem úgy sikerül elsőre, ahogy azt mi elterveztük - és higgyék el, erre több szempontból is van esély - nem szabad felhagyni a próbálkozással, hanem okulni kell a hibából, meg kell vizsgálni annak okát, és a következő alkalommal nagyobb sikert érünk el. Ha mások is kedvet kapnak a multimédiás eszközökkel támogatott pro-

jektek alkalmazásához, és a szerzett tapasztalataikat megosztanák velem, vagy a témával kapcsolatban kérdéseik vannak, akkor kérem, írjanak a vasi@ektf.hu e-mail címre.

Hivatkozások

- Hahn, M. (1985): Deutsch als Wirtschaftssprache. In: *Muttersprache* 62-96, Berlin
- Molnár, A. (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Kádek, I. (2002): A közgazdasági oktatás tartalmi és módszertani változásainak vizsgálata. In: *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei*. EKF Líceum Kiadó, Eger
- Forgó, S.-Hauser, Z.- Kis-Tóth, L. (2001): *Médiainformatika – A multimédia oktatástechnológiája*. Líceum Kiadó, Eger
- Kerres, M. (2003): Mediendidaktische Analyse digitaler Medien im Unterricht. Aus: Computer und Unterricht. www.mediendidaktik.de Bochum

Irodalom

- Ary, I.-Jenőfi, Gy.- Molnár, L.-né- Székelyné Jakab, V. (2001): *Die Europäische Union – Deutscher Kursbuch*. Paginarum Kiadó. Fót
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Buhlmann, R.-Fearn, A. (1991): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt. Berlin und München
- Dietz, G. (1996): *Formale Aspekte der Fachtextproduktion*. Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Gaál, B.-Párdányi, M. (2001): *Európai Unió ismeretek – Az európai integráció és Magyarország*. EKF Líceum Kiadó, Eger
- Gedeon, É.-N.Tóth, Zs.-Rádai, P. (1994): *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Grupp, C. D. (1996): *Die Europäische Union der Fünfzehn*. OMNIA Verlag
- Horváth Z. (2001): *Kézikönyv az Európai Unióról*. Magyar Országgyűlés, Budapest
- Köpeczi-Nagy, G. (1999): *Wissenswertes über die Europäische Union*. Tri-Mester Bt. Tatabánya
- Prof.Dr.Dr.Gerhard Wazel (2001): Interkulturelles Fremdsprachenlernen mit interaktiven Medien. www.iik.de
- Prof.Dr.Falk, U. (2001): Vortrag über das Europarecht. Konferencia az EU csatlakozás regionális és piacgazdasági összefüggéseiről. Eger
- Schaarschuh, F.- J. (1986): Wirtschaftsdeutsch=deutsche Fachsprache der Wirtschaft ? In: *Muttersprache* 140-145. Berlin
- www.om.hu/eisz

VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

Biróné Udvari Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegen Nyelvi Intézet

A szociokulturális kompetencia mint értékelési szempont a gazdasági szaknyelvi vizsgán

A BGF gazdasági nyelvvizsgálóinak több feladat - írásbeli és szóbeli - értékelésénél szempont annak megítélése, hogy a vizsgázó hogyan tud alkalmazkodni a célnyelvi kultúra eszköztárszeréhez, hogyan tudja alkalmazni e rendszer elemeit egy-egy feladat megoldásakor. De vajon hogyan értelmezzük a szociokulturális kompetencia fogalmát? E tanulmány célja annak vizsgálata, hogy hogyan jutnak, juthatnak kifejezésre a szociokulturális kompetencia elemei az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció során a vizsgafeladatok tükrében. A vizsgálódás kiterjed arra a problémakörre is, hogy hogyan közvetítődnek ezek a kommunikációs eszközök az általánosan használt német nyelvű gazdasági nyelvkönyvekben. Van-e hangsúlybeli különbség ezt illetően anyanyelvi (német) illetve más nemzetiségű szerző által készített tankönyv között? Milyen feladat hárul ebben a tekintetben a nyelvtanára? A kérdésekre talált és adott válaszok egy speciális szempontból talán rávilágítanak a kultúrák közti kommunikáció elsajátításának és oktatásának fontosságára Magyarország uniós csatlakozásának előestéjén.

Meglehetősen nagy vizsgáztatói gyakorlatom során többször zavarba jöttem, amikor az értékelésnél a szociokulturális kompetencia szempontja került sorra. Éreztem, hogy nem tudom biztosan, mit is kell értékelnem. Bizonytalanságom csak fokozódott, amikor vizsgáztató partnerem is gyakorlatilag a nyelvhasználatot, nyelvhelyességet vélte érteni szociokulturális kompetencián. Meggyőződésem, hogy ez a szempont sokkal többet takar.

Első lépésként tisztáznunk kell a *kultúra fogalmát*. Igen filozofikusan hangzik, s a vizsgált probléma szempontjából használhatatlan az a definíció, hogy a kultúra egyenlő magával az *élettel*, amelyet és amelyben élünk. Szükséges feltárni azokat a konkrét vonatkoztatásokat, viszonyulásokat, szegmenseket, amelyek rendezett összessége a kultúra fogalmához vezet.

A kultúra fogalmát az ókor óta sokan értelmezték és értelmezik. A kultúra szót először Cato használja az i.e. II. században a földdel kapcsolatos művelés értelmében. A "cultura agri" az embert körülvevő "nyers" természet ápolását, gondozását, nemesítését jelentette. Az idők során a fogalom több jelentésváltozáson ment keresztül. Nemcsak a tevékenységet, hanem annak eredményét is jelenti, tehát a kultúra az egyik lehetséges értelmezés

szerint az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége. (Az országismeret tantárgy a földrajzi és történelmi sajátosságokkal ötvözve ezeket az ismereteket közvetíti egy ország tükrében.) Tágabb értelemben véve a kultúra a *gondolkodási, érzelmi és cselekvési sémák összességét* jelenti. A *kulturális antropológia* értelmezésében a kultúra az *emberi magatartásformák és szokások összessége*, amely ugyan az emberi természetből ered, de társadalmi közvetítéssel jut el az egyénhez. A viselkedési minták hatnak rá és segítik az alkalmazkodását az adott kultúrájú közösséghez. A kultúra ennél fogva genetikusan *nem örökölhető, csak tanulással sajátítható el*. E tanítás és tanulás minden társadalomban megvalósul, a kulturális hagyomány közvetítése és átvétele biztosítja az emberi társadalmak életének folytonosságát. Egy meglehetősen szélsőséges *szociolingvisztikai* definíció szerint a kultúra nem más, mint maga a *nyelv*, hiszen az ember a nyelv segítségével teremt kapcsolatot a kultúra látható és láthatatlan formáival, reflektálja azokat. Azt hiszem, ebből a megközelítésből annyit kell és érdemes elfogadnunk, hogy a nyelv meghatározott és igen fontos része, valamint közvetítője a kultúrának, de semmiképpen sem egyenlő vele.

A fogalom tisztázásának érdekében alkalmaztam a *fogalomtérkép* készítést mint kutatási módszert. A fogalmi térkép és rendezett fa módszere lényegében jelentésvizsgálat. Alkalmas arra, hogy megmutassa az elvont fogalmak, bonyolult kifejezések tartalmát, illetve a különböző elvont fogalmak és bonyolult kifejezések közötti kapcsolatot, szerkezetüket, s ezáltal a tapasztalatot, amelyből származnak. (Vámos, 2003)

Az általam készített fogalmi térkép (Függelék) elemeiben tartalmaz különböző szerzőktől származó kultúra modelleket (Falkné dr. Bánó, 2001; Hofstede, 1991; Trompenaars, 1995), illetve a saját modelljük értelmezéséből nyert gondolatokat. Ezek a fogalmak természetesen kiegészülnek az általam fontosnak tartott elemekkel, s mindannyian a saját rendezési elvem alapján kapták meg helyüket a térképen.

A vizsgálandó probléma szempontjából a kultúra *látható*, tárgyiasult megjelenési formái érdekesek. A nyelvvizsgán nem a kultúra láthatatlan elemeinek, egy értékrendszer történelmi folyamatban való kialakulásáról és alakulásáról ad számot a vizsgáló, aki ráadásul kívülálló idegen a célnyelvi kultúrában, hanem a célnyelvi kultúra látható, a mindennapi gyakorlatban kézzelfogható megnyilvánulásainak ismeretéről és az ezekhez való alkalmazkodási képességéről győzi meg a vizsgáztatókat. Ezt az *alkalmazkodási* képességet nevezzük *szociokulturális kompetenciának*. A fogalomtér-

kép jobb oldalán található elemek a vizsgaszituációban *tárgyi tudásként, információs tartalomként* jutnak kifejezésre *elsősorban, de nem kizárólag nyelvi kommunikációs stratégiák* felhasználásával.

A BGF gazdasági nyelvvizsgáján mind az írásbeli, mind a szóbeli feladatok között vannak olyanok, amelyek kapcsán mérhetjük és mérjük a szociokulturális kompetenciát. Ezek a feladatok középfokon: a szituációs társalgás reália segítségével, szakmai szöveg írása adott szituációban célnyelvi utasítások alapján, magyar nyelvű írott szakmai jellegű szöveg közvetítése célnyelvre: felsőfokon pedig dokumentum értelmezése, szakmai tárgyalás, az írásbelin magyar szöveg tömörítése célnyelven, megjelölt műfajú szövegírás adott szituációban célnyelvi utasítások alapján. Az értékelési skála a középfokon szereplő közvetítési feladat kivételével négykomponensű. A *szóbeli* feladatok értékelésében közös értékelési szempont a *feladatmegoldás*, azaz a tartalmi megítélés. Megfelelő tartalom nélkül ugyanis maga a *szaknyelvi* vizsga válik kétségesse. Mindegyik feladatnál értékeljük a vizsgázó *interakciós* készségét, illetve a *nyelvi és kommunikációs stratégiák* alkalmazásának minőségét, a *nyelvi gazdagságot* (beleértve a vizsgázó szó- és szakszókincsét, kifejezési és érvelési mintáit, valamint kiejtését és intonációját) és a *szociokulturális kompetenciát*. Ez utóbbi kompetencia értékelésekor azt vizsgáljuk, hogy a vizsgázó a partner státusának és a kommunikáció céljának megfelelő *stílusban* folytatja-e a párbeszédet, felismeri-e a szituáció kulturális jellemzőit és tud-e ezekhez mind *nyelvileg*, mind *viselkedésben* adekvát módon alkalmazkodni. (BGF Nyelvvizsga Központ, Akkreditációs kézikönyv, 1999 - tartalmi idézet). Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a szociokulturális kompetencia szemponttal részben a vizsgázóra jellemző *nyelvhasználatot*, másrészt a szituációhoz, a partner (vizsgáztató) és a saját státusához való *viszonyulását* értékeljük.

Hogyan nyilvánulnak meg ezek az értékelendő szempontok a konkrét vizsgateljesítményben? Készítettem egy felmérést német szakos vizsgáztató kollégáim körében (általában mindkét szakon - kereskedelem és vendéglátás-idegenforgalom - tanítanak és vizsgáztatnak) arra vonatkozóan, hogy mit értenek szociokulturális kompetencián, ennek milyen megnyilvánulási formáit értékelik a vizsgázó teljesítményében. A válaszokból kiderül, hogy az értékelés mindig egy *komplex teljesítményre* vonatkozik, semmiképpen sem csak a letapintható nyelvhasználatra. A vélemények megegyeznek abban, hogy bizonyos *tárgyi tudás*, a célnyelvi országra vonatkozó konkrét országismereti és kulturális ismeretek nélkül a teljesítmény ebből a szempontból értékelhetetlen. A tárgyi tudásnak azonban ki kell egészülnie az adott kultúrára jellemző *viselkedési szokások* ismeretével és ezek alkal-

mazásával az adott szituációban, pl. köszönés, bemutatkozás, elköszönés, megszólítás, bocsánatkérés, szemrehányás, visszakérdezés, a feladatmegoldás szempontjából feleslegesnek tűnő, ám kulturális és üzleti szempontból stratégiaileg fontos udvariassági formák, testbeszéd, stb. A köszönési formák a németben egyszerűbbek, mint a magyarban és kicsit bonyolultabbak, mint az angolban. Minden rizikó nélkül alkalmazható a "Guten Tag!" köszöntés. Az üzleti kommunikációban a magázó forma dukál, még akkor is, ha vállalaton belül amerikai hatásra manapság egyre inkább terjedőben van a tegezés, de csak hasonló státusúak között. A vizsgán ez általában ritkán okoz gondot. Néha problémát jelent a bemutatkozás, illetve a bemutatkozás elmaradása. Ha új partnerrel tárgyalunk, szokás névjegyet cserélni.

Feltétlenül a szociokulturális kompetencia körébe tartoznak, és a vizsgán megjeleníthetők a célnyelvi *kultúrára jellemző elvárások*, például hogy a német partnerekkel való tárgyalásra alaposan, részletekbe menően kell felkészülni, mert a németek bizonytalanság kerülők, úgy érzik magukat biztonságban, ha minden apró részletről informálják őket.

A szociokulturális kompetencia jelentős részét képezi a *szociolingvisztikai kompetencia*. Bárdos Jenő definíciója szerint:

"Az a személy tekinthető kompetensnek ebből a szempontból, aki az anyanyelvűek számára is elfogadható, jól megformált mondatokat képes az adott társadalmi helyzetben a megfelelő konvenciók szerint használni. A nyelvi pontosságon túlmenően figyelembe tudja venni a körülményeket, például a résztvevők státusát, az üzenet műfaját, az interakció típusát, az egész nyelvi helyzet társadalmilag diktált "etnográfáját". Gyakran úgy határozzák meg e részkompetencia teljesítésének feltételeit, hogy a beszélő mind az *elfogadhatóság* (vagyis a nyelvi pontosság, acceptability) követelményeinek, mind pedig a *társadalmi elvárásnak* (szituációtól függő, kultúrspecifikus szociolingvisztikai megfelelés, appropriateness) eleget tesz." (Bárdos, 2000, 95)

A felmérésben résztvevő tanár kollégák is kivétel nélkül kritériumnak tartják a szociokulturális kompetencia szempontjából a *nyelvi normák*, a megfelelő nyelvi *fordulatok* pl. telefonálásnál "Én vagyok." = "Am Apparat.", az *interferencia* jelenségek, *stilisztikai* jellemzők ismeretét és adekvát alkalmazását. Ide tartozik még a *kiejtési* szabályok betartása, a helyes *intonáció* alkalmazása.

Az említett írásbeli feladatok mindegyikénél a feladatmegoldás, megfelelő frazeológia/ regiszter használat, adekvát stílus, forma, szövegépítés kompetenciáján kívül értékelési szempont a szociokulturális kompetencia. Ebből a szempontból a teljesítmény akkor fogadható el maradéktalanul, ha a

szöveg a célnyelvi kultúra képviselője számára élvezetes, ha formailag eleget tesz a műfaj célnyelvi kulturális elvárásainak, szabályainak, pl. a levélforma betartása, szokásos nyelvi formák, fordulatok alkalmazása.

A kultúra nem örökölheto, csak tanulással sajátítható el. Ez a megállapítás különösen nagy jelentőségű, hiszen azt jelenti, hogy *a különböző kultúrák taníthatók és megtanulhatók*. Ez a nyelvtanár számára azt sugallja, hogy érdemes foglalkozni a nyelvórán a kulturális aspektusokkal, szükséges kulturális ismereteket közvetíteni. De vajon mennyiségileg, intenzitását tekintve *kellőképpen közvetítünk-e* kulturális ismereteket? Az erre a kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy elégedetlenek vagyunk saját magunkkal. Elsősorban az idő szorítása miatt keveset foglalkozunk a kulturális jellemzők tanításával, magyarázatával, a fogalom meghatározása is elmarad. A vizsgán közvetíthető kulturális jellemzőkre rámutatunk, ám tisztességes begyakorlásukra általában nem marad idő.

Érdeemes megvizsgálni azt a kérdést, hogy a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben általánosan használt *tankönyvek* közvetítenek-e egyáltalán, ha igen, milyen mélységben kultúrát, illetve kulturális kompetenciát. Abban megegyeznek a vélemények, hogy az országismereti tankönyvek pl. *Óváriné-Szőke: Fachthemen; Matechi: Dreimal Deutsch* közvetítik a kultúra látható, tárgyiasult elemeit, mint művészetek, folklór, gasztronómia, ünnepek, szokások. Ezeket a könyveket a vendéglátás-idegenforgalom szakos hallgatókkal tanuljuk, a kereskedelem szakosok ennek a tananyagnak csak nagyon kis hányadával ismerkednek meg, s a számonkérés is más irányú: a hangsúly a gazdaság jellemzőin, tendenciáin, adatain van. A szakmai társalgás, tárgyalás tanításakor természetesen említést nyernek a kulturális jellemzők, amelyeket figyelembe kell venni a nyelvi produkciónál, a középpontban mégis inkább a nyelvi kifejezőkészség áll.

A kollégák által jó értékelést kapott kultúra közvetítési szempontból a Bevezetés a szaknyelvbe elnevezésű tantárgy két alapkönyve: *Maros-Gottlieb: Start; Maros: Unterwegs*. A szaknyelvi szakaszban használt *Szalay: Gespräch ist Geschäft* című könyv a kulturális kompetencia tanítása szempontjából kiváló minősítést kapott, mivel például kultúraspecifikusan tanít tárgyalási technikákat, segítséget nyújt a cég arculatának kialakításához konkrét példák bemutatásával, ezek elemzésével. Szintén jó minősítést kaptak ebből a szempontból a levelezés könyvek (*Barberis: Deutsch im Hotel; Szmodits: Németül az irodában*), amelyek az üzleti levelezés nyelvspecifikus sajátosságait tanítják, természetesen nem összehasonlításban például az e téren jellemző magyar sajátosságokkal.

A közelmúltban megjelent igen színvonalas könyvek (például: *Gonda-Olaszy: Neue Wirtschaftsthemen; Sümeginé-Borgulya-Somogyvári: Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung*) remekül közvetítik azt a szakmai-szaknyelvi ismeretanyagot, amelyet számonkérünk a vizsgán, de kulturális specifikumokat direkt módon nem közvetít, legfeljebb áttételesen néhány autentikus szöveg alapján készített olvasásértés és hallásértés feladat kapcsán.

A minden teljességet nélkülöző tankönyv-jellemzés alapján megállapítható, hogy a célnyelvi kultúra, a szociokulturális kompetencia közvetítésében a *nyelvtanár*ra hárul a legnagyobb *munka, kötelesség és felelősség*. Amikor a fentebb említett vizsgafeladatokra készítjük fel a vizsgázókat, nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a lehetőleg rendszerezett kulturális ismeretközvetítésre és ezeknek az ismereteknek, valamint a szociokulturális kompetencia nem csak nyelvi vonatkozású elemeinek gyakorlására és számonkérésére. Ebben segítségül hívhatók hanganyagok, videós anyagok (országismeret, EU, népszokások, ünnepek, karneválok, stb.), sajtótermékek, reáliák (prospektusok, étlapok, hirdetések, stb.), internetes anyagok.

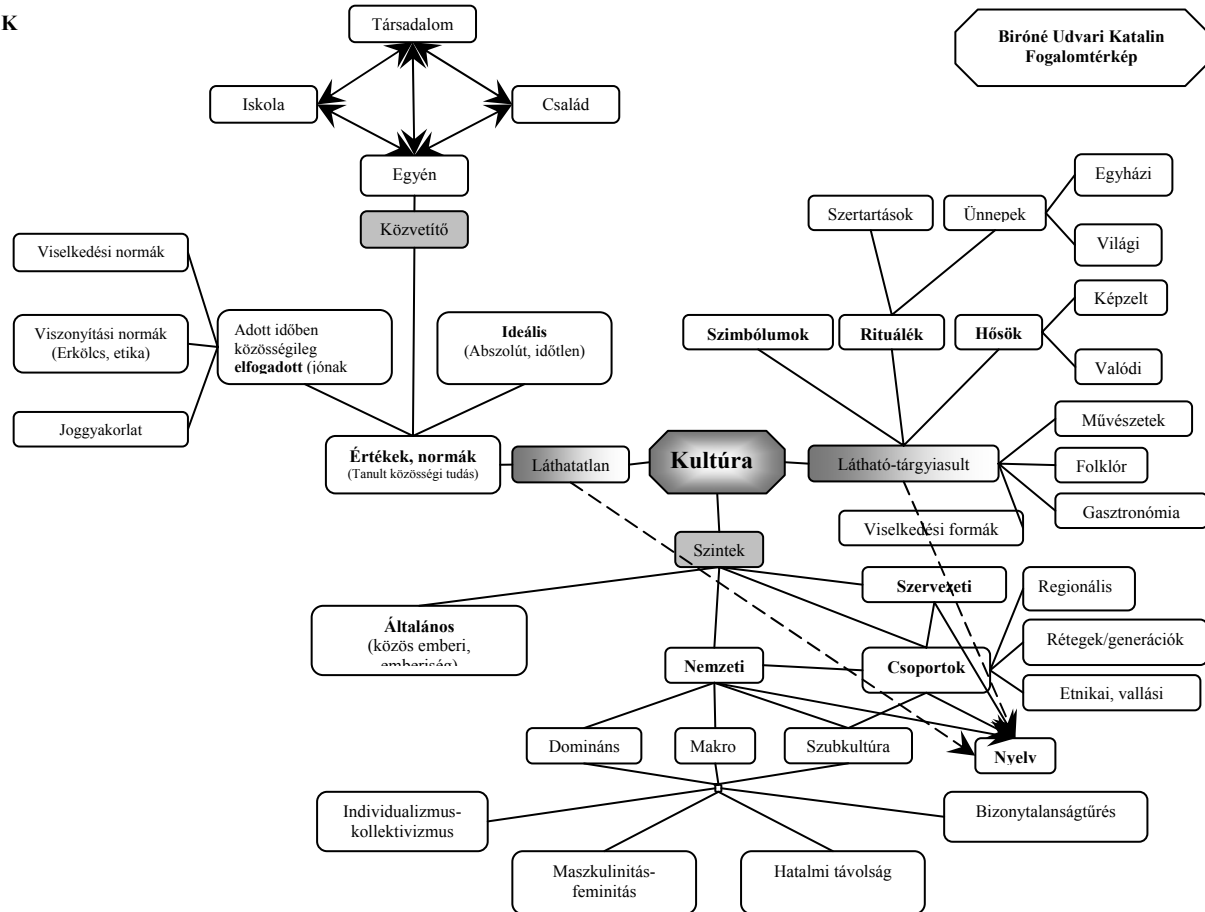
A kultúra, a kulturális és szociokulturális ismeretek taníthatók, tanítandók és elsajátíthatók. E tanítás és tanulás folyamatos, a saját kultúrára vonatkozóan többnyire nem tudatos. Ha az egyén elég nyitott a világra, akkor ezt a tanulást meg is teszi nemcsak a saját nemzeti kulturális környezetében, hanem más kultúrában is, amellyel kapcsolatba kerül. Sőt, mint egy másik, idegen kultúra képviselője még a választás lehetőségével is élhet, azaz kedvezően vagy kedvezőtlenül ítélni meg az idegen szokásokat, visszatarthatja vagy részben elfogadhatja és esetleg beépítheti ezeket a saját kultúrája gyakorlatába.

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Falkné dr. Bánó, K. (2001): *Kultúraközi kommunikáció*. Püski, Budapest
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations*. Harper Collins Business, London
- Sumner, W.G.(1978): *Népszokások - Szokások, erkölcsök, viselkedésmódok szociológiai jelentősége*. Gondolat, Budapest
- Trompenaars, F. (1995): *Riding the Waves of Culture*. Nicolas Brealey Publishing, London
- Vámos, Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Budapest

Biróné Udvari Katalin

FÜGGELÉK



Bassola Péterné - Deák Ágnes
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvi Intézet

A német gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga szóbeli vizsgafeladatai

A BME Nyelvvizsgaközpontja a 2001-ben elindított közgazdászképzés hallgatói számára is biztosítani kívánja a nyelvi képzési követelmények teljesítéséhez szükséges kommunikációs szaknyelvi vizsgák letételét. A beszámoló a gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsgák (alap- közép- és felsőfok) szóbeli részének a beszédkésztséget mérő vizsgafeladatait mutatja be. Az irányelvekből kiindulva részletesen ismerteti az egyes szinteken elvárt készségeket, nyelvi ismereteket és kommunikációs technikákat, ahol lehetséges, konkrét feladat bemutatásával is illusztrálja a vizsga követelményeit. A cikk kiemeli továbbá a gazdasági szaknyelvi kommunikációban releváns szakmai háttérismeretek és interkulturális ismeretek helyét és arányát, amit a vizsgafeladatok összeállításánál ugyancsak figyelembe kell venni.

Az általános nyelvvizsgarendszer kidolgozása mellett a BME Nyelvi Intézete a műszaki kommunikációs szaknyelvi vizsgarendszert is kifejlesztette, majd ennek ágazataként hozzáfogtunk a gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga összeállításához. Gazdasági szaknyelvi vizsgát más intézmények is kifejlesztettek és nyitott nyelvvizsgaközpontot működtetnek. Egyetemünk mégis indokoltnak tartotta, hogy oktatási profiljának megfelelően valamennyi szakirány hallgatói számára azonos feltételek mellett, azonos követelményrendszer szerint biztosítsa a szakmai kommunikációs nyelvvizsga letételét is.

Idézzük Deák Ágnesnek, a BME Nyelvvizsgaközpont vezetőjének állásfoglalását, amelyben kifejti, hogy miért kell saját gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsgát kifejlesztetni a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. „Amikor a BME Nyelvvizsgaközpontja 2000-ben benyújtotta nyelvvizsga akkreditációs anyagát, nem csak a nyelvvizsga akkreditációs anyag készítői, hanem egyetemünk illetve annak Rektori Tanácsa is az egyik lényeges célnak tekintette a vizsgaközpont létrehozásával illetve a vizsgarendszerek működtetésével az ellátási biztonság megteremtését a képzési követelmények és a különböző szakmai igények szerint.

Ennek értelmében egyetemünk a képzési formától és a hallgatói jogállás minőségétől függetlenül az egyetem minden hallgatója, illetve az egyetem-

mel bármely oktatási kapcsolatban lévő fél számára biztosítani kívánta és jelenleg is kívánja a nyelvvizsgázás és így az államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésének a lehetőségét.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen a belső integráció során kialakított struktúrája alapján egyetemünk egyik karán – a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon – közgazdász szakon is elindult 2001-ben az egyetemi képzés, amit az egyetem új neve is mutat. Az ezen a szakon végző hallgatók számára a záróvizsgára bocsátás feltétele két középfokú nyelvvizsga, ezért szükség van a szak ellátási biztonsága érdekében a kommunikációs gazdasági szaknyelvi vizsgák működtetésére. Máskülönb a nyelvi képesítési követelmény teljesítése terén negatív diszkrimináció érné ezeket a hallgatókat.“

A német gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsgafeladatok elkészítéséhez mintául a már akkreditált német műszaki szaknyelvi kommunikációs vizsga és az akkreditálás alatt álló angol gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga szolgál. A jelen ismertető csak a szóbeli vizsga beszéd-készség részét taglalja. Bevezetőként idézzük az irányelvekben rögzített információkat, amelyek a szóbeli vizsgára vonatkoznak.

A beszéd-készség célrendszerei és vizsgafadatai az egyes szinteken:

Alapfok

Cél : A vizsgázó képes gondolatait kifejezni és feladatokat végrehajtani mindennapi, egyszerű, kiszámítható, szakmailag releváns szituációkban. Tud kérdést feltenni, megérteni, személyes szakmai háttéréről beszélni egyszerű nyelvi interakcióban. Meg tud oldani feladatokat nem túl gazdag, de a megértéshez elégséges szakmai szókincsrel és nyelvi eszközökkel. A kommunikáció fenntartása érdekében képes egyszerű kérdéseket feltenni, elemi beszédzándékokat rutinjellegű helyzetekben megfogalmazni. Szókincse limitált, alapvető nyelvtani szerkezetek segítségével juttatja el az üzeneteket. Beszéde tagolt, a elfogadottnál lassabb, gyakori még az elbizonytalanodás, de a beszédpartner segítségével folytatni tudja az interakciót. Elemi kompenzációs stratégiákat ismer és alkalmaz.

Vizsgafeladatok:

- Bevezető szakmai társalgás
- Információcsere
- Szimulált szituációban nyelvi reakció

Középfok

Cél : A vizsgázó képes gondolatait kifejezni és feladatokat végrehajtani szakmailag releváns, a napi munkában előforduló szituációkban. Tud kérdést feltenni és megérteni, beszélni személyes szakmai háttéréről. Meg tud oldani a szakma jellegének megfelelő feladatokat, az üzleti és gazdasági életre jellemző szókinccsel és a szintnek megfelelő nyelvi eszközökkel. Ismeri és használja a kompenzációs stratégiákat, kellő folyamatossággal tudja fenntartani az interakciót. Kiejtése, intonációja nem zavarja a kommunikációt.

Vizsgafeladatok:

- Bevezető szakmai társalgás
- Önálló szakmai témakifejtés megadott témalista alapján
- Szimulált szituációban nyelvi interakció (problémamegoldás)

Felsőfok

Cél: A vizsgázó képes gondolatait magas szinten rendezni és kifejezni és feladatokat végrehajtani szakmailag releváns, a napi munkában előforduló szituációkban. Tud kérdést feltenni és megérteni, beszélni személyes szakmai háttéréről. Meg tud oldani a szakma jellegének megfelelő feladatokat, üzleti és gazdasági jellegű, valamint saját szakmai specialitásának megfelelő szókinccsel és a szintnek megfelelő nyelvi eszközökkel. Előre megadott témakörökben az adott témakör szűkebb területeiről is képes önállóan beszélni, esetleges kérdésekre válaszolni. Előzetes felkészülés után képes elvont gazdasági témában érveit kifejteni, partnerét meggyőzni illetve megállapodásra jutni.

Vizsgafeladatok:

- Bevezető szakmai társalgás
- Önálló szakmai témakifejtés megadott témalista alapján
- Szakmai párbeszéd magyar nyelvű újságcikk alapján németül

A vizsgafeladatok részletes ismertetése

1. feladat

Bevezető szakmai társalgás - mindhárom szinten

Ebben a feladatban a tanár és a jelölt között párbeszéd alakul ki, tehát ez a feladat interaktív, s egyben segíti is a vizsgázót abban, hogy a beszélgető partnerére ráhangolódjon. A beszélgetés előre megadott témalistában szereplő témakörökben történik. A témalistában olyan témakörök szerepelnek, amelyek szakmai kontextusban relevánsak. A témák közül több előfordulhat az általános nyelvi vizsga témalistáján is, de itt szakmai tartalommal kell ezeket megtölteni, továbbá nagyobb fontosságot kap a szakmai kon-

textusban elvárt stílus. A témakörök szűkebb voltát azonban más – szakmai szempontból releváns – egyéb elvárások is kompenzálják. A szakmai hierarchia, az üzleti élet protokollja, a munkahelyi belső kommunikáció szociokulturális kompetenciát feltételez. Például a német nyelvű üzleti partnerekkel folytatott ún. small talk interkulturális kompetenciát is igényel, tehát szokások, viselkedések, tabutémák stb. ismerete is szükséges a sikeres beszélgetéshez. A továbbiakban ezt még példákkal illusztráljuk.

A jelöltnek 5-6 előre rögzített kérdést teszünk fel az alábbi fő témakörökben: *Ausbildung, Forschungsarbeit, Fremdsprachen, Arbeitswelt – Berufswelt, Pläne für die Zukunft.*

Minden témakörhöz minden szinten két kérdéssort készítettünk, a jelölt életkorát és szakmai tapasztalatát szem előtt tartva. Más kérdéssort kap egy diák, és mást egy már állásban levő vizsgázó.

Bár a témakörök minden szinten azonosak, de az egyes témakörök szintekhez rendelt kérdései és az azokra adott elvárt válaszok különbözőek. Az alábbiakban a *Fremdsprachen* témakör kérdésein és az adott szinten elvárt válaszain láthatjuk, hogy miben és hogyan nyilvánul meg a különbség az egyes szintek között, illetve, hogy a kérdések mindig a nyelvtudás szakmai vonatkozásaira irányulnak.

- a. Azonos kérdésre szintenként egyre igényesebb választ várunk.
pl. „*Wo haben Sie Deutsch gelernt? Welche Fremdsprachen sprechen Sie?*”
- b. Tartalmilag ugyanazt a kérdést egyre igényesebb megfogalmazásban tesszük fel. Alapfok:
„*Wie möchten Sie Ihre Deutschkenntnisse erweitern? Wie hilft Ihnen Ihr Arbeitgeber dabei?*”
Középfok:
„*Bekommen Sie eine Unterstützung von Ihrem Arbeitgeber, wenn Sie Ihre Deutschkenntnisse erweitern möchten, oder müssen Sie das selbst finanzieren?*”
Felsőfok:
„*Wird an Ihrem Arbeitsplatz das Lernen von Fremdsprachen institutionell unterstützt? Welche Maßnahmen könnte man erwarten?*”
- c. A feltett kérdésre nyelvileg egyre igényesebb, tartalmilag egyre bővebb, egyre részletesebb választ várunk.
Alapfok:
„*Nennen Sie einige Situationen in Ihrem Beruf, wo Sie Ihre Deutschkenntnisse schon gebraucht haben?*” / ..., wo Sie Deutsch

sprechen mussten?“

Középfok:

„Waren Sie schon auf Geschäftsreisen, Dienstreisen in einem deutschsprachigen Land? In welchen Situationen haben Sie dabei Ihre Deutschkenntnisse angewendet?“

Felsőfok:

„Welche Rolle spielen Deutschkenntnisse in Ihrem Arbeitsbereich? Und für Ihre Karriere?“

- d. A kérdések a beszédintenció szempontjából az egyes szinteken különbözőek.

Alapfokon a kérdésre adandó válasz narratív:

„Waren Sie schon dienstlich, (auf Geschäftsreise) auf deutschem Sprachgebiet? Wo? Wann? usw.“

Középfokon indokolást, állásfoglalást igényel:

„Hatten Sie Vorteile bei der Bewerbung um Ihre jetzige Stelle davon, dass Sie Deutsch können? Warum?“

Felsőfokon probléma-megoldási javaslat kifejtését várjuk el:

„Welche Verbesserungsvorschläge hätten Sie im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichts im Hochschulwesen?“

2. feladat

Alapfok: Információcsere

Az alapfokú vizsga második feladata még minimális munkahelyi / szakmai kompetenciával is megoldható. Jól begyakorolt nyelvi panelek megfelelő alkalmazása szükséges. Nézzünk egy példát :

Informationsaustausch - Kontaktaufnahme

Sie sind Abteilungsleiter des Warenhauses Puszta Plaza in einer Kleinstadt in Ungarn. Eine österreichische Firma sucht neue Geschäftspartner für den Vertrieb ihrer Produkte in Ungarn. Der österreichische Geschäftsführer ruft an. Melden Sie sich am Telefon!

Fragen Sie

- *nach den Produkten*
- *nach der Zielgruppe*
- *nach einem Termin zum persönlichen Treffen bei Ihnen im Büro*
- *nach Telefonnummer, Anschrift,*

Beantworten Sie die Fragen Ihres Gesprächspartners!

- *Puszta Plaza: 1500 m - 50 Mitarbeiter*
- *2 kleine Fachgeschäfte in der Stadt*

- *Konkurrenz: in einer Entfernung von 80 Km*
- *36 000 Einwohner*

Prüfer: Abteilungsleiter der österreichischen Firma Möbelhaus „EICHE“

Sie rufen an. Sie suchen neue Geschäftspartner für den Vertrieb Ihrer Produkte in Ungarn.

- *Büromöbel, PC-Möbel*
- *Für Schulen -- für private Haushalte*
- *am Dienstag um 10 Uhr*
- *00 41 4 234567 Möbelhaus „EICHE“ Oberlinden, Birkenstraße 1*

- *Wie groß ist das Warenhaus Puszta Plaza?*
- *Gibt es noch andere Warenhäuser oder Möbelgeschäfte in der Stadt?*
- *Wie sieht es mit der Konkurrenz aus, (IKEA usw.)?*
- *Wieviele Einwohner hat Ihre Stadt?*

A német nyelv sajátossága, hogy tartalmilag egyszerű feladatok megoldásához is jelentékeny nyelvi kompetencia szükséges. Ebben a feladatban jelen idő, (esetleg jövőidő), módbeli segédigék, melléknévragozás fordul elő. Az igényesebb megoldáshoz már alárendelt kérdések, tehát mellékmondati szórend, és az udvarias kérdéseknél szokásos „*Könnten Sie ...*” feltételes jelen idő ismerete kellhet. A szakszókincs viszont a - *Vertrieb* = forgalmazás - kivételével az általános nyelvben is gyakran használt szókincs, amelyet azonban szakmai kontextusban kell tudni használni. A feladat nehézsége nem a nyelvi megformálás szintjén jelentkezik, hanem a német és magyar telefonálási viselkedésnormák közötti jelentős interkulturális különbség leküzdése jelent gondot: a telefonon való jelentkezés, bemutatkozás, a beszélgető partner ismételt néven szólítása stb.

Középfok és felsőfok: önálló szakmai témakifejtés

A témalistát Fister Ilona állította össze a szaktanszékekkel, a kar hallgatóival és gazdasági szakemberekkel történt konzultáció alapján. A mellékelt témalista egyaránt vonatkozik a középfokú és a felsőfokú vizsga 2. feladatára. A jelöltek előre megkapják a témalistát, és felkészülhetnek. Felsőfokon azonban a vizsgázónak az adott témakörön belül annak egyik szubtémájáról kell beszélnie, melyet nem ismer előre. A két szubtéma közül egyet választ ki és arra felkészülhet.

Gazdasági szaknyelvi témalista közép- és felsőfokon:

1. Munkaerőpiac
2. Bankszektor
3. Környezetgazdaságtan
4. Gazdaságpolitika

5. Vállalkozási formák
6. Tőzsde
7. Nemzetközi pénzügyi szervezetek
8. Marketing
9. Pénzügy
10. Menedzsment
11. Az EU gazdaságtana
12. A magyar gazdaság aktuális problémái
13. A célnyelvi ország aktuális gazdasági problémái
14. Telegazdaság
15. Kereskedelem

3. feladat

Alapfok: Szituáció (2 feladat)

Alapfokon a harmadik feladat egyben a közvetítói készséget is méri, mert a két feladatot magyarul fogalmazzuk meg. A jelölt azt mondja, ami egy ilyen szituációban az ő közvetlen nyelvi akciója, vagy reakciója. Itt tehát nem jön létre dialógus a tanár és a jelölt között.

A cég üzleti partnere telefonál, Halász úrral szeretne beszélni.

- *Halász úr jelenleg üzleti úton van Hannoverben*
- *Holnapután elérhető*
- *Őn szívesen átvesz üzenetet*

Őn a cég külföldi partneréhez utazik.

A recepciónál:

- *Mutatkozzon be*
- *Fischer úrral van megbeszélése 9 órakor*
- *kéri, hogy szóljanak neki telefonon, Őn itt vár rá*

Őn a cég vásári standján van, és tájékoztatja az érdeklődő látogatókat.

Az egyik látogató Halász urat keresi.

- *Halász úr pillanatnyilag sajnos nincs itt, de 10 percen belül visszajön*
- *Ültesse le a látogatót*
- *Kínálja frissítővel, kávéval*

Fontos üzleti megbeszélésre megy Fischer úrhoz, de késésben van.

Telefonáljon a titkárságra.

- *Mutatkozzon be*
- *Megbeszélés 9-kor, de kb. 15 percet késni f*
- *Kérjen elnézést, indokolja meg a késést. Az itt bemutatott szituációkban állandó nyelvi fordulatok korrekt és adekvát használatát mérjük. A szakmai kontextusban alkalmazott fordulatokban, szókapcsolatokban realizált nyelvtani jelenségeket a jelölt alapfokon nem tudja még analóg módon, aktívan, újabb, önállóan szerkesztett mondatokban alkalmazni. Elvárás viszont a szakmai szituációnak*

megfelelő stílus. Az általános nyelvi vizsgától eltérően itt már alapfokon is nagy hangsúlyt kap a nyelvi produkcióban a jelölt szociokulturális és interkulturális kompetenciája. Az itt bemutatott példákban jól látható, hogy nem fogadhatók el az olyan – nyelvtanilag egyébként korrekt – mondatok, amelyek az adott szakmai szituációban az interkulturális különbségeket nem vették figyelembe. Vagyis nem fogadhatók el azok a megoldások, amelyek - a mi esetünkben például a német / osztrák / svájci - szakmai kommunikációban nem szokásosak, vagy éppen a magánbeszélgetések tartalmi és/vagy stíluselemeit hordozzák.

„Hier spricht Herr János Halász.”, „Haben Sie Durst?” „Trinken Sie einen Marillenschnaps?” „Ich habe verschlafen.” „Ich musste meine Tochter in die Schule bringen.” „Ich musste noch unterwegs tanken.” u.ä.

Középfok: Problémamegoldás (szituáció)

Középfokon a 3. feladat nyelvi szintje összevethető az általános nyelvi vizsga szituációs feladatával. Itt különböző szakmai szituációkban kell a jelöltnek bizonyos beszédszándékot megvalósítania, a feladatban megjelölt célt elérnie.

Nézzünk egy példát! A feladatlap felépítése megegyezik az általános nyelvi középfokú vizsga szituációs feladatának felépítésével.

Produktänderung - Kompromiss schließen

Sie sind: Abteilungsleiter eines Baumarktes

Ihr Geschäftspartner: Abteilungsleiter eines Holzverarbeitungsbetriebes

Sie führen ein Telefongespräch.

Es geht um eine Produktänderung. Das ist eine Eingangstür aus Eichenholz.

- *Fragen Sie nach dem Grund der Änderung*
- *.....nach der Preiserhöhung*
- *Ihre Bedenken*
- *Terminabsprache wegen weiterer Einzelheiten*

Prüfer: Abteilungsleiter eines Holzverarbeitungsbetriebes

Es geht um die Eingangstür aus Eichenholz.

- *Qualitätsänderung – massiver*
- *Sicherheitsschloss eingebaut – wegen Einbrüche*
- *30% Preiserhöhung – trotzdem gut verkäuflich*
- *Angebot: das alte Modell wird noch ein Jahr geliefert*
- *Terminabsprache: Messe in Köln in 2 Wochen*

Felsőfok: Szakmai párbeszéd magyar nyelvű újságcikk alapján németül

A magyar nyelvű szöveg az „input”. Itt szakmailag releváns témában mérjük a beszédszándék (kommentálás, állásfoglalás, argumentáció, ...) megvalósítását és a közvetítői készséget is.

Összefoglalás

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy alaptól a felsőfokig, mind a nyelvi kommunikációhoz szükséges kompetenciák, mind a szakmai kompetencia szintje emelkedik. Egyre igényesebb és változatosabb nyelvi megfogalmazást várunk el, egyre több szövegfajtában, egyre több önállósággal, egyre nagyobb mértékű önálló szövegalkotással.

Alapfokon a jelöltnek alapvető és kiszámítható munkahelyi szituációkban kell idegennyelvi kommunikációs készségéről számot adnia. Tudatosan kell használnia azokat a nyelvi fordulatokat, amelyek stílusa eltér a magánélet hasonló szituációiban használtaktól, pl. telefonálás, kapcsolatfelvétel, találkozó megbeszélése, stb.

A szituáció *középfokon* interaktív, amely nyelvi, szakmai, szocio- és interkulturális kompetencia együttes alkalmazásával oldható meg. A beszédintenciónak megfelelő nyelvi eszközöket és stratégiákat kell alkalmaznia a jelöltnek egy szakmailag releváns szituációban. A nyelvi realizálás szintje jóval igényesebb, árnyaltabb, választékosabb, mint alapfokon.

Felsőfokon a 2. és a 3. feladatban a jelöltnek elmélyültebb szakmai ismeretekről kell számot adni. És egyúttal képesnek kell lennie önálló következtetések levonására, összefüggések meglátására, valamint saját vélemény megfogalmazására is. A felsőfokú feladatok az elsőtől a harmadikig „menet közben” is egyre komplexebbé, szakmailag egyre sokrétűbbé válnak. Itt magas és komplex szinten jelenik meg a közvetítői készség realizálása, a szöveg összefoglalásán, kommentálásán kívül dialógus formájában érvelési stratégiákat is kell alkalmazni. Váltani kell a szövegfajtát, az írott sajtónyelvből beszélt nyelv, a narratív szövegből dialógus, az objektív leírásból argumentatív szöveg, azaz vita jön létre. A szövegben taglalt témában csak szakmai ismeretek birtokában tud a jelölt állást foglalni. (Itt tehát nincs szó szerepjátékról/szimulációról.). Az érvelés során interkulturális kompetenciájáról is számot kell adnia, pl. a magyarra jellemző deduktív érvelési technika helyett a német induktív típusú technikát kell alkalmaznia. Ismernie és aktívan alkalmaznia kell pl. a „*Ja, aber*”- technikát, be kell tartania a német nyelvű vitatkozási stílusra jellemző viselkedési normákat stb. A felkészülés alatt akkor tud eredményesen dolgozni, ha képes az írott nyelvi szövegből rövid jegyzeteket készíteni, majd azokat a beszélt nyelvi stílusjegyek figyelembevételével szóban ismét reprodukálni.

A kipróbálás tapasztalatai

Az itt bemutatott feladatok kipróbálásakor tapasztalt megoldási nehézségek egy része interkulturális deficitre vezethető vissza: nem automatizálódott a bemutatkozás, a visszakérdezés, majd a megbeszéltek rövid összefoglalása. A nyelvi kompetencia hiányosságai mutatkoznak meg abban, hogy a kérdezőtechnika direkt és nem indirekt, ugyanez mondható el a nem főmondattal bevezetett megállapításokról („*Ich hätte eine Frage, ...*” „*Ich möchte noch hinzufügen,*” „*Wie wäre es*”, ...). Inkább interkulturális, mint nyelvi deficit a módosítószók (*Modalpartikel*) hiányos használata. Általában gondot okoz az általános nyelvi stílustól eltérő szaknyelvi stílus tudatos és megfelelő használata.

A vizsgára való felkészítés során kihívást jelent a szaknyelvet tanító tanár számára a tanulók általában meglehetősen heterogén általános nyelvi szintje és nyelvi előképzettségének eltérő jellege (iskolai oktatás, külföldi tartózkodás stb.), az interkulturális kompetencia különböző szintje, végül, de nem utolsósorban a beszédkészség fejlesztésében döntő fontosságú kommunikatív attitűd különbözősége, ami itt egészen más módon nehezíti meg a szóbeli kommunikációt, mint az általános nyelvi beszédhelyzetekben. Megkönnyíti a felkészítést azonban a tanulók azonos érdeklődése, szakmai kompetenciája és motivációja.

Irodalom

Az államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve. BME műszaki kommunikációs nyelvvizsga. A vizsgarendszer ismertetése és mellékletek.

Budapest (2000)

A BME műszaki kommunikációs nyelvvizsga – Vizsgaszakfűzvény. Budapest (2000)

A BME szaknyelvi kommunikációs nyelvvizsga – Gazdasági szakirány –

Vizsgaszakfűzvény. Budapest (2003)

Zertifikat Deutsch für den Beruf, Prüferbuch. Goethe Institut, Budapest

Zertifikat Deutsch für den Beruf, - Informationen für Interessenten. Goethe Institut, Budapest

Zertifikat Deutsch für den Beruf, - Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf die Prüfung. Goethe Institut, Budapest

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International, - Informationen für Interessenten. Goethe Institut, Budapest

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International, Übungsmaterialien zur Vorbereitung der Prüfung. Goethe Institut, Budapest

Diplom Wirtschaftssprache Deutsch, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. WIFI Österreich (1996)

Mauthnerné Fister Ilona
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvi Intézet

BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszerek

A cikk a következő tematikai és logikai rend szerint halad: A BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszerek elméleti háttere; A kommunikációs gazdasági szakirány fejlesztésének lépései; A BME kommunikációs gazdasági szaknyelvi vizsga célja; Célpopuláció; A mérendő készségek, funkciók meghatározása, szövegtípusok kiválasztása; Vizsgatípusok leírás; Általános tartalom; Értékelés.

BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszerek elméleti háttere

A BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszere két szaknyelvi ágazatot foglal magába: egyrészt a tudomány és technika nyelvét – BME kommunikációs műszaki-tudományos nyelvvizsga, másrészt az üzleti és gazdasági szaknyelvet – BME kommunikációs gazdasági nyelvvizsga. Cikkemben a kidolgozás alatt álló BME kommunikációs gazdasági nyelvvizsgát ismertetem.

A BME szaknyelvi kommunikációs vizsgarendszer kidolgozásakor a szaknyelvi kommunikációt munkacsoportunk a következőképpen definiálta: *A szakmai nyelvi kommunikáció a kommunikációnak a nyelvtanuló céljai, igényei és szakmai szükségletei felől történő megközelítése.* A szakmai nyelv nem használ az általánostól eltérő nyelvet, bár kétségtelenül vannak jól leírható a szaknyelvhasználatra jellemző nyelvi struktúrák és funkciók. Azonban a szaknyelv nem pusztán a szakszókincs és a szaknyelvben használt nyelvtan összessége, hanem az ezekkel az eszközökkel magasabb minőségi szinten végrehajtott kommunikáció.

A szaknyelvet használó célközönség szaknyelvhasználatának empirikus elemzése során feltártuk azokat a készségeket, funkciókat illetve nyelvi kompetenciákat, amelyekre mind a műszaki, mind a gazdasági élet különböző területein dolgozó szakembereknek szükségük van.

Első lépésben a műszaki, majd a gazdasági területen dolgozó szakemberek *szaknyelvi igény szint* mérését végeztük el és a felmérés eredményeinek feldolgozása után alakítottuk ki a szaknyelvi tanterveket, hiszen nem csak vizsgáztató, de oktató intézmény is vagyunk. E felmérések alapján alakítottuk ki kommunikációs szaknyelvi vizsgáinknak elméleti keretét is.

A műszaki igényszint mérést már két alkalommal végeztük el statisztikailag is értékelhető populáción, és az eredményekről hazai és nemzetközi fórumokon is beszámoltunk. Mivel a kommunikációs gazdasági szaknyelv oktatásának igénye csak néhány éve merült fel, a szaknyelvi igényszint mérést eddig csak egy alkalommal végeztük el.

A két fő szakirány igényszint mérésének eredményei várakozásainknak megfelelően konvergálnak a szaknyelvi kommunikációban használt készségek, funkciók, nyelvi kompetencia vonatkozásában. Ez a konvergencia és a mögötte levő filozófia teszi lehetővé egy egységes elvi alapú készség és funkcióalapú kommunikációs szaknyelvi vizsgarendszer kifejlesztését, amelynek jelenleg két szakiránya van: a már akkreditált műszaki-tudományos és a jelenleg kidolgozás alatt álló gazdasági szaknyelvi vizsga.

A kommunikációs gazdasági szakirány fejlesztésének lépései

- a már említett felhasználói igényszint mérése;
- szövegelemzés;
- szakoktatók, külső gazdasági szakemberek bevonása a fejlesztésbe, vizsgáztatók felkészítésébe.

A BME kommunikációs gazdasági szaknyelvi vizsga célja

Szakmailag releváns szövegeken és szövegösszefüggésben mérni azokat az adott szintnek megfelelő készségeket és funkciókat, amelyekre a gazdasági élet különböző területein dolgozó szakembereknek munkavégzésük során szükségük van.

Célpopuláció

- BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának közgazdász szakos hallgatói;
- BME műszaki menedzser szakán végző hallgatók;
- doktorandusz képzésben résztvevő hallgatók;
- BME-n folyó másoddiplomás továbbképzési szakokon és MBA szakon résztvevő hallgatók;
- közép- és felsőfokú szakképesítést adó tanfolyamok, távoktatási tagozatok hallgatói;
- az egyetemmel kapcsolatban álló cégek kutatói, dolgozói;
- minden olyan gazdasági szaknyelvet használó jelölt, aki a jelentkezési feltételeknek megfelel.

A mérendő készségek, funkciók meghatározása, szövegtípusok kiválasztása

Az igényszint mérését szolgáló kérdőívben egy méréssel foglalkozó szakirodalom alapján összeállított menüt ajánlottunk a kérdőívet kitöltő szakembereknek készségenkénti és szövegtípus szerinti bontásban. A kapott eredmények feldolgozása után a jelenleg korszerűnek tekintett feladattípusokból rendeltük a legalkalmasabbnak tartottakat az egyes kiválasztott készségek és funkciók méréséhez. Minden feladatban fontos szerepet kap a szakmai háttérismeret, hiszen anélkül nem jön létre tartalommal megtöltött szakmai kommunikáció. *Ugyanakkor hangsúlyozni szeretnénk, hogy a vizsga célja nem a szaktudás mérése, hanem a szaknyelvi kompetencia és performancia mérése szakmailag releváns szövegösszefüggésben.*

Vizsgatipológiai megközelítés

- *Kommunikatív irányzatú vizsga*

A kommunikatív módon elsajátított készségeket és funkciókat hasonló módon kívánjuk mérni, ezáltal kívánunk összhangot teremteni a mai oktatási és mérési gyakorlat között. A vizsgában a hangsúly a szakmai nyelvhasználaton van: a szakmai életre jellemző helyzetekben méri a nyelvi kompetenciát (a nyelvi formát és annak használatát) és performanciát (hogyan használja a nyelvet az adott szituációban). Az értékelésben kettős skálát ötvöz: az analitikus mellett a holisztikus skálát is használja, mivel a kommunikatív kompetencia mérése a produktív készségek kvalitatív vizsgálata felé megy. A kvalitatív vizsgálatnak különös jelentősége van a szakmai nyelvvizsgáztatásban, mivel nem annyira a kompetencia, hanem a nyelvi performancia kerül előtérbe.

- *Háromfokozatú: alap, közép és felsőfokú nyelvtudást mér*

A szintek meghatározásánál figyelembe vettük egyrészt a NYAT ajánlásait, másrészt az Európa Tanács hatfokú szintjeinek leírását.

- Kombinálja a *szubjektív és az objektív* értékelésű vizsgafeladatokat.
- Kombinálja a *produktív és receptív* feladatokat ezzel kiegyenlítve az egyes mérési módszerek hátrányait.
- *Komplex vizsga*: mind a négy alapkészséget valamint az adott szinten releváns mikrokészségeket méri.
- *Kétnyelvű vizsga*: a nyelvek közötti közvetítést is méri.
- *Standardizált*
- *Kritériumalapú vizsga*
- *Szintező*: proficiency vizsga

Általános tartalom

A vizsga azokat a készségeket és funkciókat méri, amelyekre az írásos és szóbeli kommunikáció során a gazdasági élet különböző elméleti és gyakorlati területén és különböző szintjein dolgozó üzletembereknek, gazdasági szakembereknek és munkatársaknak szükségük van hazai és nemzetközi tevékenységük során.

A feladatok egymásra épülő rendszere és szintbeli variánsai

A rendszert és a szintbeli variánsokat az 1.táblázat foglalja össze.

Mauthnerné Fister Iлона

1. táblázat

A feladatok egymásra épülő rendszere és szintbeli variánsai

	BESZÉDKÉSZSÉG	BESZÉDÉRTÉS	ÍROTT SZÖVEG ÉRTÉSE ÉS KÖZVETÍTÉS	ÍRÁSKÉSZSÉG	NYELVISMERET
ALAPFOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bevezető szakmai társalgás 2. Információcsere 3. Szimulált szituáció: közvetítés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jegyzetelés 2. Igaz-hamis hozzárendelés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Információ transfer: táblázat kitöltése 2. Anyanyelvi állítások, igaz-hamis hozzárendelés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Szabvány emlékeztető feljegyzés (memo)készítése 2. Szövegkiegészítés menü alapján * 	<ol style="list-style-type: none"> 1. a nyelvismeret mérése az íráskészségen belül, a 2. feladattal* történik
KÖZÉPFOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bevezető szakmai társalgás 2. Önálló szakmai témakifejtés megadott témalista alapján 3. Problémamegoldás 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jegyzetelés 2. Igaz-hamis hozzárendelés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hiányzó szövegrészek beillesztése 2. Nyílt végű kérdésekre anyanyelvi válasz: szövegértés és közvetítés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vizuális stimulusból önálló szövegalkotás 2. Hivatalos levélre válasz 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transzformáció: nyelvtan 2. Cloze teszt: kötőelemek 3. Szókincsteszt menüből
FELSŐFOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bevezető szakmai társalgás 2. Témakifejtés meghatározott, szűkített témakörök alapján 3. Kommentálás, argumentáció és párbeszéd magyar nyelvű újságcikk alapján célnyelven 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jegyzetelés 2. Igaz-hamis hozzárendelés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tömörítés anyanyelven: közvetítés 2. Bekezdések és megállapítások hozzárendelése 	<p>Szakmai téma kommentálása és önálló vélemény kifejtése</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transzformáció: nyelvtan 2. Hibajavítás / szóképzés 3. Szókincsteszt 4 opciós feleletválasztós formában

Készségek

Olvasott szöveg értése: A vizsgázó képes elolvasni, megérteni és értelmezni szakmailag releváns gazdasági jellegű szövegeket, amelyek a szövegtípusok széles skáláját fedik le az adott szintnek és funkciónak megfelelően.

Szövegtípusok: jelek, feliratok, utasítások, figyelmeztetések, kezelési és használati utasítások, feljegyzések, hirdetések, termékismertető, üzleti levelek, faxok, e-mailek, jelentések, folyóiratcikkek, jegyzőkönyvek, szakkönyv részletek stb.

Íráskészség: A vizsgázó képes gondolatait írásban kifejezni szakmailag releváns szituációkban és témákban az adott szintnek megfelelő írásbeli műfajokban, az odaillő regiszter, szókincs, nyelvtani szerkezetek, szóhasználat alkalmazásával.

Szövegtípusok: utasítások, nyomtatványok, üzleti levelek, faxok, e-mail, CV, kísérőlevél, konferenciajelentkezések, feljegyzések, üzleti jelentések, javaslat, elemzés, kommentár, összefoglaló készítése, cikkírás, előadásírás, stb.

Beszédértés: A vizsgázó képes megérteni és értelmezni különböző szituációkban és műfajokban az adott szintnek megfelelő nehézségű hallott gépi szöveget s az abból nyert információt feladatok megoldására felhasználni képes.

Szövegtípusok: utasítások tiltások, figyelmeztetések, bejelentések, telefonbeszélgetések, információ csere, hivatalos és baráti megbeszélések, értekezlet és tárgyalások menetének követése, előadások, konferencia-részvétel, továbbképzés követése, stb.

Beszédkésztség: A vizsgázó képes a különböző szinteknek megfelelő regiszterben, stílusban, szókinccsel, nyelvhasználattal a részletes leírásban megtalálható szituációkban és témákban önállóan beszélni, érvelni, véleményt kifejtetni illetve a vizsgáztatóval interakciót folytatni.

Szituációk és funkciók: utasítások adása, figyelmeztetések, javaslatok, tiltások, magyarázatok, telefonbeszélgetés, információcsere, termék-leírás, elemzés, kommentár, kifejtés, vita, szakmai megbeszélésen részvétel, tárgyalás, érvelés, meggyőzés, stb.

Közvetítés: A vizsgázó képes anyanyelve és a célnyelv közötti tartalmi és formai átváltásra írásbeli illetve szóbeli kommunikáció során.

Funkciók

A szövegelemzés és az ismételt felhasználói igényszint-mérés alapján kiválasztott szaknyelvi funkciók :

- definíciók
- osztályozás, kategorizálás
- időbeli és térbeli viszonyok kifejezése
- folyamatok, trendek leírása, értelmezése
- ok -okozat kifejtése
- összehasonlítás, hasonlóságok - ellentétek
- érvelés, meggyőzés
- feltételezés, hipotézis
- következtetések
- elemzések

Nyelvismeret és jártasság

A nyelvismeret mérésekor a megfelelő grammatikai szerkezetek, rutinok, kohéziós elemek, mondattani ismeretek, lexika ismeretét mérjük, amelyek megfelelnek az adott kommunikációs szándék kifejezésére az adott szinten. A nyelvismeretet mérő feladatok egyrészt önálló feladatként szerepelnek, másrészt az egyes készségek produktív feladatainál az egyik értékelési kritériumként jelennek meg.

A jártasság mérésekor azokat a nyelvhasználattal kapcsolatos interkulturális, szociolingvisztikai elemek szintnek megfelelő ismeretét és alkalmazását mérjük, amelyek nem tartoznak a nyelvismeret, a készségek és funkciók kategóriájába, ugyanakkor a hatékony szakmai kommunikáció szempontjából elengedhetetlenek.

Értékelés

A BME kommunikációs gazdasági szaknyelvi vizsga numerikus értékelésű. Az egyes mérési egységeken belül szereplő produktív feladatokat 0-5 skála alapján adott pontokkal értékeljük. Az elérhető pontszámokhoz részletes analitikus és holisztikus kritériumskálákat rendelünk. A produktív feladatokat minden esetben két értékelő javítja és konszenzus alapján alakítják ki a végső pontszámot.

Az egyes mérési egységeken belül a feladatok értékei összeadódnak. A komplex (C) típusú vizsgán kívül lehet: csak szóbeli (A) vagy csak írásbeli (B) részvizsgát is tenni. Az egyes részvizsgák akkor tekinthetők sikeresnek, ha a vizsgázók elérik az adott részvizsgán megszerezhető összpontszám 60%-át. A komplex vizsga akkor tekinthető sikeresnek, ha a vizsgázó

mind az A, mind a B típusú részvizsgán eléri a megszerezhető összpontszám 60%-át.

Irodalom

- Alderson, J. C. et al. (1995): Language Test Construction and Evaluation. CUP
Bachman, L.F.(2000): Fundamental Considerations in Language Testing. OUP
Common European Framework of Reference
Douglas, D. (2000): Assessing Language for Specific Purposes. CUP
Hutchinson, T – Waters, A. (1989): English for Specific Purposes. CUP
Robinson, P. (1991): ESP Today. Prentice Hall
Weir, C.J. (1990): Communicative Language Testing. Prentice Hall
Weir, C.J. (1993): Understanding and Developing Language Tests. Prentice Hall

Rébék-Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Nyelvi Intézet

A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében

A színtező jellegű államilag elismert szaknyelvi vizsgák iránt megnyilvánuló fokozódó érdeklődés és hazánk európai csatlakozása szükségessé teszi, hogy a vizsgák nemzetközi ismertségüknek és elismertségüknek alapjául a vizsgakövetelmények átláthatósága és az Európában népszerű nyelvvizsga-rendszerekkel való összevethetősége szolgáljon. Csak a szigorú minőségbiztosítás és az Európa Tanács által kidolgozott ajánlások messzemenő figyelembe vétele jelenthet biztosítékot arra, hogy a nem kis anyagi és szellemi befektetéssel létrehozott szaknyelvi vizsgarendszerek további működésükkel elősegíthessék a magyar szakemberek nemzetközi szakmai kommunikációba történő beilleszkedését, illetve, némileg paradox módon, a magyar szaknyelvi kultúra ápolását.

Míthogy a szaknyelvi vizsgák elsősorban nyelvvizsgák, a szakmai nyelvhasználat szakmai háttérismeretekkel összefüggő vetülete csak feltételként és nem mérési célként jelenik meg bennük. Ezért, bár a Közös Európai Referenciakeret (KER) viszonylag kevés szó szerinti utalást tartalmaz a nyelvhasználat e fontos területén végzendő képzésmérés irányára, mélységére és módjára, a nyelvtudásra és annak szintjeire vonatkozó általános érvényű megállapítások és ajánlások mégis jól adaptálhatók a szaknyelvre is. Az már a felületes szemlélő számára is világos, hogy az ajánlásokat megfogalmazók a szaknyelv használatát elsősorban a nyelvtudás magasabb szintjein tartották lehetségesnek, ami azonban nem zárja ki a viszonylag szűk fókuszú, néhány szakterületen illetve munkakörben gyakran elegendőnek bizonyuló, sztereotípiákon alapuló alacsony szintű szaknyelvhasználatot.

A cikk mellett kíván érvelni, hogy a KER-ben javasolt hat szint mindegyike lehet egy-egy szakterületre jellemző szaknyelv tanulásának és így a szaknyelvi vizsgának is rész célja. A nyelvi készségek számos aspektusának szintenkénti leírása pedig arra is lehetőséget ad, hogy az éppen érintett szakterület nyelvhasználati gyakorlattal rendelkező képviselőinek bevonásával a szaknyelvi vizsgák szintleírásainak tökéletesítéséhez egyfajta közelítési módot mutassunk be.

Bevezetés

A szaknyelvi vizsgák célja

A szaknyelvi vizsga célja a sajátos nyelvhasználatra való képesség mérése illetve annak megítélése, hogy a vizsgázó nagy valószínűséggel milyen mértékben és módon lesz képes a nyelv e sajátos használata révén szakmai feladatok megoldására az adott szakterületen. Másképpen szólva, a szaknyelvi vizsga célja a vizsgázó szakemberként való jövőbeni viselkedése egy szegmensének magas prediktív validitáson alapuló, megbízható előrejelzése.

A szaknyelvi vizsgák követelményeinek specifikumai

Mint minden vizsga, a szaknyelvi vizsga is óhatatlanul visszahat az oktatásra. Ez a visszahatás akkor tekinthető pozitívnak, és a vizsga prediktív validitáson alapuló előrejelző funkciója akkor lehet hatékony, ha a mérési célok és a mérőeszközök illetve a mérési módszerek a lehető legnagyobb mértékben megközelítik a mérés tárgyát képező szakterület nyelvhasználatának jellegzetességeit (Douglas, 2000). E követelmények egy adott szaknyelvi vizsgára történő meghatározása a szaknyelvhasználat minden jellemző területére kiterjedő, alapos igényfelmérés és szükségletelemzés alapján - ellentétben az ún. általános nyelvvizsgák hasonló paramétereivel - viszonylag nagy pontossággal leírhatók.

A mérési célok meghatározására különösen alkalmasnak látszanak a szintező nyelvvizsgák követelményeinek leírására széles körben elfogadott TUD állítások megfogalmazása. Bár az angol nyelvű szakirodalomban a TUD állítások megfelelői az ún. "CAN-DO statements" elsősorban a vizsgázó nyelvhasználati vagy nyelvhasználattal összefüggő nem nyelvi cselekvési képességeire vonatkozó állításokat fogalmazzák meg követelményként, a szaknyelvi vizsgák esetében az ezeket megalapozó nyelvről, nyelvhasználatról szóló ismereteket aligha lehet túlhangsúlyozni. Ez a munka - az ún. általános nyelvvizsgákkal ellentétben - csak akkor lehet hatékony, ha kialakításukban az adott szakterület szakemberei informánsként részt vesznek.

A szaknyelvi vizsgák prediktív validitása

A vizsga prediktív validitása fokozható, ha a TUD állításokat a szükségletelemzés során azonosított készségek, jártasságok és képességek mentén megfelelő részletességgel osztályozzuk. A TUD többjelentésű magyar szó két, egymástól markánsan elkülönülő lehetséges jelentésével összhangban célszerűnek látszik egyfajta elméleti ismeretanyag memóriában tárolását (tudását) megkülönböztetni ezen ismeretek alkalmazásának tudásától (képességétől). Az elméleti ismeretek és alkalmazási készségek, klasszikusnak tekinthető ellentmondása a szaknyelvhasználat területén is erőteljesen jelentkezik, ami azonban nem jelentheti azt, hogy a kettő közül bármelyiknek is a másinál kisebb lenne a jelentősége. A modern, és sokszor pragmatikus irányultságú pedagógiában a gyakorlati képességek szerepe nemegyszer felértékelődik az ismeretek rovására, a szaknyelvi vizsgán azonban, ahol a követelmény a szaknyelv formai sémáinak szakismeretek birtokában történő szimulált aktivizálása (Rébék, 2002) az ismeretek szerepe kiemelkedő. Ez nem csak azért van így, mert az előadásban a szaknyelvről, mint idegen nyelvről beszélünk, hanem az is közismert, hogy a

nyelvhasználatról szóló ilyenfajta ismeretek egy nyelvet anyanyelvként beszélő szakember szakmai szocializációjának sem automatikusan képezik részét, tehát külön tanulandók.

A szaknyelvi vizsgák elismertsége

A Magyarországon akkreditált szaknyelvi vizsgák elismertsége látszólag piacpolitikai kérdés, valójában azonban nagyon is szakmai. Az elismertségnek két, egymással sok ponton kapcsolódó vonatkozása az ismertség és a minőségbiztosítás illetve állandó minőségfejlesztés. Egy vizsgarendszer lehet ismert, de nem mindegy, hogy ismertsége milyen előjelű. A magyarországi szaknyelvi vizsgaközpontok pozitív ismertségért és elismertségért folyó küzdelmében egyetlen eszközre támaszkodhatnak: a minőségfejlesztésre, aminek két fő irányba kell folynia: egyrészt feltétlenül szükség van az Európai Unióban meghonosodott nyelvi tudásmérési standardok és konvenciók megismerésére és adaptálására, miközben követelményrendszerüket, a vizsgafejlesztést és vizsgáztatást úgy kell alakítaniuk, hogy a vizsga korábban már említett előrejelző funkciója hatékonyan működhessen. Mivel a szaknyelvi vizsgaközpontok legfeljebb hároméves múltra tekinthetnek vissza, ez utóbbi tényező vizsgálata mostanában kezdődhet el.

Az értekezés célja

Az előadás célja kettős. Egyfelől, annak bemutatása, hogy bár a szaknyelvi vizsgák követelményei a magyarországi nyelvvizsga-akkreditációban megfigyelhető mértékben és módon nem határolódnak el az ún. általános nyelvvizsga-követelményektől, a vizsgálatba bevont 3 nemzetközi dokumentum (KER, ALTE munka-állítások és a DIALANG Európai Öner-tékelő Interaktív Nyelvvizsga követelményei) tartalmaz a szaknyelv-használat iránt megfogalmazott követelményeket. Ez azt jelenti, hogy az 1.4.-ben körvonalazott adaptációs munka megkezdésének nincs akadálya. Másfelől, érvelés amellett, hogy léteznek a szaknyelvhasználatnak olyan korlátozott nyelvi felkészültséget és képességeket kívánó szegmensei, amelyekben a nyelvhasználó viszonylag kisebb mértékű önállóság vagy nyelvi kreativitás megléte esetén is hatékonyan képes működni.

A szaknyelvi vizsgák szintjei

A szaknyelvhasználat tartományai

A KER (2002: 19) szerint a nyelvhasználatnak négy egymástól valamilyen mértékben elkülöníthető tartománya különböztethető meg: a közéleti, személyes, szakmai és oktatási, amelyek gyakran átfedésben vannak egymással. Miközben a szakmai nyelvhasználat és a szakmai tartomány közötti megfelelés nyilvánvaló, a fennmaradó három tartományban is találhatók

érintkezési pontok. A közéleti tartomány a társadalmi interakció hétköznapi, megszokott nyelvhasználati módjait foglalja magába, beleértve a szolgáltatások igénybevétele során megfigyelhető nyelvhasználatot is, amelyről legalább annyit állíthatunk, hogy a szakmai nyelvhasználat határára helyezkedik el. Ugyanez vonatkozik az oktatási tartományra is, azzal a különbséggel, hogy itt a szakmai célú nyelvhasználatra való felkészülés zajlik, általában intézményes keretek között, bizonyos szakismeretek vagy szakmai készségek elsajátítás céljából. Érdemes megemlíteni, hogy az oktatás mint folyamat önmaga is sajátos nyelvhasználatot igényel, amely az oktatott tárgyra jellemző nyelvi regiszterek és műfajok megismerésével jár együtt. A személyes és szakmai tartomány közötti összefüggés kimutatása a legnehezebb. Az egyes ember sokféle társadalmi szerepéből adódóan valószínűnek látszik, hogy a személyes tartományban folytatott kommunikáció minden pillanatban bizonyos átfedést mutat a másik három tartomány valamelyikével.

A szakmai nyelvhasználat szintjeinek jellemzői általában

Széles körben elfogadott tény, hogy a szaknyelvi vizsgák elsősorban nyelvvizsgák, amelyek az ún. általános nyelvi vizsgáktól mindössze egyetlen lényeges szempontból különböznek: a szaknyelvi vizsgáknál a világról szóló ismeretek egy kitüntetett szegmense, a szakmai háttérismeretek nem a nyelvvizsga érvényességét aláásó tényezőként jelennek meg, hanem a szakmai kommunikáció létrejöttének alapvetően szükséges feltételként.

A célként megfogalmazott adaptációs munka első lépése az Európai Unióban jelenleg használt, a nyelvtudás mérésére vonatkozó dokumentumok elemzése.

A KER a nyelvhasználat önállóságának és kreativitásának mértékében a nyelvhasználókat három, egymástól jól elkülöníthető csoportba sorolja: alapszintű, (A1, A2), önálló, (B1, B2) és mesterszintű (C1, C2) nyelvhasználó. Az egyes szintek jellemzésére a nyelvhasználatnak közel ötven aspektusát (rész-készségét) figyelembe véve határozza meg az egyes szinteken a nyelvhasználótól elvárható követelményeket. Mint arról korábban már szó volt, e besorolás általános érvényű, vagyis a KER-ben nem válik el egymástól az általános és szaknyelvi szintezés. A szakmai nyelvhasználatról vallott elképzelés szerint az a nyelvtudás bizonyos felsőbb szintjein jelenhet meg, önálló és mesterszintű nyelvhasználók esetében. E nézetnek ellentmondani látszik, hogy a KER alacsonyabb szintekre utaló szakmai nyelvhasználatot érintő megfogalmazásokat is tartalmaz.

Rendkívül tanulságos a nyelvi makrokészségek KER függelékében közölt összefoglaló önértékelő skála a KER egészétől eltérő tagolása. A szövegértésen belül beszédértést és olvasott szövegértést különböztet meg, a

beszédkészségen belül külön foglalkozik a beszélgetéssel és az összefüggő beszéddel. Az írás önálló készségként szerepel. E tagolás a felhasználóbarát jelleg erősítésén túl, különösen a dialogikus és monologikus beszéd megkülönböztetésében különösen kapóra jön a szaknyelvi vizsgák követelményeinek tervezésekor, hiszen a való életben a 4 tartomány elválasztása nem lehetséges, a túl általános megfogalmazás viszont nem adna elég információt az egyes készségek természetére nézve.

A DIALANG projektben a szintezés szempontjából háromféle skála adhat eligazítást: az önértékelési állítások, az interaktív (interneten elérhető) teszt eredményeit megjelenítő átfogó skálák valamint a tanácsadó visszajelzésben használt részletes leíró skálák. Bár az első két típusú skála is nagy segítséget jelenthet a szaknyelvi vizsga követelményeinek kidolgozásakor, a részletes, leíró skálák még árnyaltabb megfogalmazásokat és érthetőbb követelmények leírását teszik lehetővé. Az értékelő skálák részeként megjelenő korlátozások a szintleírások pontosítását szolgálják. Szaknyelvi vizsgák esetén e korlátozások egy része valószínűleg a szakmai háttérismeretek és a nyelvhasználat közötti kölcsönhatás minőségéből erednek.

Az Európai Nyelvi Tesztkészítők Szövetsége az ALTE munkaállítások c. szintekre bontott nyelvi követelményrendszere a KER-hez hasonló tartalmú, bár más elnevezésű szintmegjelöléseket tartalmaz. A minimumszinten felül további öt, növekvő számmal jelzett szinten három nyelvi készség (beszédfértés/beszéd, olvasás és írás) munkavégzéssel kapcsolatos sajátosságait foglalja össze. Az ALTE munkaállítások érdekessége, hogy a beszédfértést és beszédkészséget nem kezeli külön makrokészségnek, valamint az, hogy megfogalmazásaiból elsősorban az anyagi termelés és az üzleti élet középpontba állítására lehet következtetni, bár a felsőbb szinteken nem hiányzik a munkavégzés egyéb lehetséges szféráira jellemző követelmények leírása. A viszonylagos egyoldalúság magyarázata valószínűleg abban rejlik, hogy az ALTE a tanulást külön nyelvhasználati területnek (domain) tekinti és erre a munkaállítosokhoz hasonló tanulásállításokat dolgozott ki. A magyar nyelvvizsga-akkreditáció hagyományainak megfelelően az ALTE-skálák szaknyelvi vizsgákra történő adaptációja esetén a tanulásállításokat és a munkaállításokat egyszerre célszerű figyelembe venni.

A szakmai nyelvhasználat szintjeinek specifikumai

A korlátozásokról, mint a szintleírásokat pontosító lehetséges eljárásokról már volt szó. A korlátozó megjegyzések szaknyelvi vizsgák esetén részben a szakmai háttérismeretek minősége, mennyisége és a szaknyelvhasználat közötti kölcsönhatás eredményeit rögzítik. A szintleírások pontosításának

érdekében megállapított korlátozások a szaknyelvhasználatra specifikusan jellemző két sajátosságból erednek: az absztrakció fokából és a szakmaiság mértékéből.

Az absztrakció foka szerint Hoffmann (1984) a szaknyelv öt kategóriáját különbözteti meg, amelyek közül akár mindegyik is jelen lehet egy szakterület nyelvhasználatában, ez azonban nem szükségszerű. E rendszer szerint a legmagasabb absztrakció jellemző az elméleti alaptudományokat művelő tudósok közötti kommunikációra, nagyon magas absztrakció jellemző a kísérleti tudományok művelése során a tudósok illetve a közöttük és az asszisztencia között folyó kommunikációra, magas absztrakciós fokon zajlik a tudós és a termelés vezetői közötti kommunikáció, alacsony absztrakciós fok jellemzi az anyagi termelés közvetlen résztvevőinek, vagyis a termelést irányító műszaki vezetők és szakmunkások közötti kommunikációt, nagyon alacsony absztrakciójú a fogyasztási szféra szereplői közötti kommunikáció.

A szakmaiság mértéke szempontjából Baumann (1994) a szakszövegek nyolc hierarchikusan elrendezett szintjét határozta meg. Az interkulturális-szociokulturális szinten (1) a kulturális különbségekből fakadó eltérések magyarázata történik. A társadalmi szinten (2) a szaknyelvi kommunikáció résztvevőinek státuszára és a kommunikációs szituációra jellemző körülmények vizsgálatára kerül sor. A kognitív szinten (3) a szakmai gondolkodás és a szövegek szakmaisága közötti összefüggésre, míg a tárgyi/tartalmi szinten (4) a kommunikáció témája és a szakmaiság összefüggéseire irányul a figyelem. A funkcionális szint (5) a szakmai nyelvhasználat során megjelenő beszédzándékok azonosítása és csoportosítása, a textuális (6), valamint a stilisztikai (7) és szemantikai elemek (8) szintjein a különbségek azonosítása és értelmezése történik.

A szaknyelvi vizsgák szintezésének egy lehetséges módszere

A szintező szaknyelvi vizsgák tartalmának és szintjeinek meghatározása nem lehetséges a lehető legalaposabban elvégzett szükségletelemzés nélkül. A szükségletelemzésnek a szakma képviselőitől szerzett információ és esetleg közvetlen munkahelyi megfigyeléseken kell alapulnia. Már a szükségletelemzés megtervezésekor elengedhetetlen a szaknyelvhasználatra általánosan és specifikusan jellemző sajátosságok együttes figyelembe vétele és a szakmai háttérismeretek státuszának tisztázása. A szükségletelemzés végeredményét a KER TUD állításaival célszerű összevetni. Ezen összehasonlítás során egyrészt tisztázni kell a nyelvhasználat önállóságának szintjét és az ahhoz szükséges szakmaiság mértéket (Baumann, 1994),

valamint absztrakciójának fokát (Hoffmann, 1984). E tényezők sorrendisége is lényeges. A szaknyelvi vizsga szintezésének első lépése lehet a szakmaiság mértékének megállapítása, amelyhez már a kommunikáció résztvevőinek és az általuk megvalósított beszédszándékok illetve kommunikatív funkciók számbavétele is elegendő lehet. Ezután kerülhet sor az informánsoktól származó követelmény-megfogalmazások TUD-állításokká történő alakítására. Ebben a fázisban a KER-ben található szintező skálák nagy szerepet kapnak. E skálák általános nyelvi orientációja miatt számos esetben szükség lehet a bennük foglalt egyes állítások szaknyelvhasználatra történő adaptációjára. Az így létrejövő TUD- állítások halmazát ezután a Baumann (1994) által körvonalazott keretek, felhasználásával lehet elemezni és ezzel a vizsgaspecifikációban szükséges mértékben finomítani. A Baumann-féle 8 szintű elemzési mód az új szaknyelvi vizsga egyes szintjein alkalmazott értékelő skálák kidolgozásának is alapjául szolgálhat.

Következtetések

Ez az értekezés a szintező típusú szaknyelvi vizsgák szintmegállapításával kapcsolatos főbb módszertani kérdésekre kereste a választ. Kiderült, hogy a szaknyelvi kommunikáció készségeit vizsgáló szaknyelvi vizsga szintezése az általános nyelvi szintezés mellett a szaknyelvhasználat sajátosságait figyelembe vevő módszerrel történhet. A cikk megkísérelte cáfolni azt az elterjedt nézetet, hogy szaknyelvhasználat csak a nyelvtudás felsőbb szintjein lehetséges.

Hivatkozások

- Baumann, K. D. (1994): The significance of the statistical method for an interdisciplinary analysis of professionalism in texts. In: Brekke, M, Andersen, O. T. Myking, J. (eds): *Applications and Implications of Current LSP Research*. University of Bergen. Fagbokförlaget, Bergen, Vol I. 1-15.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press, Cambridge
- Hoffmann, L. (1984) *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie-Verlag, Berlin
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* Pedagógiai Továbbképzési és Információs Központ Kht. Budapest, 2002
- Rébék-Nagy, G. (2002) Mit mér a szaknyelvi vizsga? In: *IV. Dunaújvárosi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia kiadványa*. Dunaújváros. 189-193.

Tóth Ildikó
Szent István Egyetem
Nyelvi Intézet

Student/teacher feedback and ongoing validation

This article aims to show the need for gathering feedback for existing examinations, both as academic products and as educational services. As the latter ones, they need to assess customer satisfaction, and as the former ones, they need to provide an ongoing validation to the stakeholders and to the language testing community. The use of questionnaires and interviews is demonstrated as means for gathering feedback and validity evidence.

Introduction

Educational measurement, and more specifically, language testing, is an interface of various disciplines (Bárdos, 2002). This article is focussing on two of its aspects: language testing as an educational service and language testing as a field of applied linguistics.

The new testing centres in Hungary experience both aspects of language testing as the core of their activities: on the one hand, they provide an educational service (Vas, 2001), and on the other hand, they need to demonstrate their expertise in applied linguistics by providing reliable and valid tests to the stakeholders, as well as documenting every step of their testing procedures to the public and to the language testing community.

For all these purposes an ongoing validation of the provided language test or testing system (an examination) is crucial. As for providers of an educational service, who have a responsibility to maintain and improve its services, feedback from stakeholders is essential, to assess “customer satisfaction”. As academic bodies, who create academic products, language testing centres need to prove that their activities are based on accepted theories and the best practice of the field. That is why a constant gathering of validity evidence must take place in these centres, partly, with the help of feedback gathered from stakeholders about the educational service, to relate it to the theoretical foundations and the practices of these centres.

Validation has gained a huge importance in the language testing literature. From the vast number of studies, five seminal works need to be mentioned. Since Messick (1989) has recast the concept of validity as “an overall evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and

theoretical rationales support the adequacy and appropriacy of interpretations and actions on the basis of test scores or other modes of assessment", researchers and testing experts agree that, due to the cumulative nature of this process, validation should be continuous (e.g. Bachman, 1990; APA Standards, 1999). In other words, validation, i.e. gathering evidence on various facets or types of validity is like assembling a validity mosaic. Bachman (1990) labelled the main requirement towards a test as test usefulness, consisting of reliability, construct validity, authenticity, interactiveness, impact and practicality, the overall concept of which is validity. The degree of validity can be greatly enhanced if test construction, administration and evaluation is conducted according to the best practice, outlined in Alderson, Clapham and Wall (1995) and Bachman and Palmer (1996).

Gathering validity evidence is especially needed in the case of a new LSP examination system like the SZIE Languages for Specific Purposes (LSP) examination, where it needs to be established whether the practice of testing corresponds to the original test design, and if so, whether the empirical evidence supports the soundness of the way the construct was operationalised, and, finally, how this reflects on the construct itself.

Method

Several surveys and some interviews were conducted among the examinees as well as current and potential examiners of the SZIE LSP examination system.

Surveys:

1. Mini-questionnaire among previous test-takers (62 from among 300 in May 2003) about timing and order of two components of the intermediate written examination) - (to find out preferences and exclude some difficulties that do not arise from the test itself, that is, to detect construct-irrelevant variance)

2A. Questionnaire survey amongst all former test-takers (52 from among 500), (to find out students opinions on the authenticity, interest and difficulty of tasks and the testing environment, to establish the face validity of the tests, to identify any possible construct-irrelevant variance, to identify the motivation factor and the level of engagement of the students.)

2B. Questionnaire amongst examiners (20 from among 40): - (to complement the student survey, aims as above, and to establish content validity.)

Interviews with subject specialists:

- A. former test-takers
 - B. former or prospective examiners
 - C. overview of the exam from other subject specialists
- (to verify previous needs analyses concerning target language use, to establish views on LSP, to gather opinions for content and construct validation)

Results

Tables 1, 2A and 2B show the result of our surveys. The interviews are still in the exploratory phase so they cannot be evaluated yet, however, it is clear that they are going to give excellent insights into the way the subject specialists think about and use foreign languages, as well as their views on the SZIE LSP exam.

Table 1:

Mini-questionnaire survey, May 2003

N=62 out of about 200 students from the May exam session, 31% return rate

I. order of tasks in the written exam			
A: The exam should start with the translation task			
B: The exam is acceptable in its present format, so that the reading and writing components come first.			
A number	A %	B number	B %
11	17.8%	51	82.2%
II. timing of tasks in the written exam			
A: The current proportion of the exam is acceptable (140 mins for the reading and writing, 60 mins for the translation)			
B: Translation should be given more time at the expense of the reading and writing (e.g. 125 mins for reading and writing, 75 mins for the translation)			
A number	A %	B number	B %
16	25.8%	46	74.2%

Table 2A:

*Questionnaire survey amongst all previous test-takers of the
SZIE LSP language exams, October 2003*

N: 52 returned out of 500 sent out, 10% return rate

Question 1: Result on the SZIE LSP language exams			
fail	full pass at the first attempt	full pass for the second attempt	partial pass (oral or written)
2 (3.8%)	39 (75%)	9 (17.4%)	2 (3.8%)
Question 2: LSP exams in foreign languages			
English	German	both	
41 (78.9%)	9 (17.3%)	2 (3.8%)	
Question 3: The atmosphere of the oral exam			
friendly	neutral /objective	unfriendly	
43 (82.7%)	9 (17.3%)	0	
Question 4: interest aspect of the oral tasks			
interesting	partly interesting	uninteresting	
41 (78.9%)	10 (19.2%)	1 (1.9%)	
Question 5: authenticity of the oral tasks			
authentic	partly authentic	non-authentic	
39 (75%)	13 (25%)	0	
Question 6: difficulty of the oral tasks			
difficult	partly difficult	Right difficulty for the level	
3 (5.8%)	15 (28.9%)	34 (65.3%)	
Question 7: The atmosphere of the written exam			
friendly	neutral /objective	unfriendly	
13 (25%)	39 (75%)	0	
Question 8: interest aspect of the written tasks			
interesting	partly interesting	uninteresting	
37 (71,1%)	15 (28.9%)	0	
Question 9: authenticity of the written tasks			
authentic	partly authentic	non-authentic	
35 (67.3%)	16 (30.8%)	1 (1.9%)	
Question 10: difficulty of the written tasks			
difficult	partly difficult	right difficulty for the level	
9 (17.3%)	11 (21.2%)	32 (62.5%)	
Question 11: time factor			
There was enough time		The time was not enough	
39 (75%)		13 (25%)	

Question 12: what the exam seems to measure * (two answers allowed)			
What the candidate is able to do with the language	What the candidate is unable to do with the language	What the candidate is able to do in his/her subject	What the candidate is unable to do in his/ her subject
35 (67.3%)	1 (1.9%)	38 (73.1%)	2 (3.8%)
Question 13: specificity of the exam			
specific enough	too general	too specific	
46 (88.5%)	6 (11.6%)	1 (1.9%)	
Question 14: overall summary of the exam			
It reflects the specific language proficiency of the candidate	It does not reflect the specific language proficiency of the candidate fully	It does not reflect the specific language proficiency of the candidate	
44 (85%)	3 (6%)	5 (9%)	
Comments:			
positive	negative	suggestions	
10 (19.2%)	5 (9.6%)	7 (13.5%)	

Table 2B

*Questionnaire survey amongst the examiners of the SZIE LSP language exams,
October 2003
(Gödöllő, Debrecen, Kaposvár)*

N: 20 returned out of 40 sent and handed out, 50% return rate

Question 1: What is it like to examine on our LSP exam?		
pleasant /interesting	neutral	unpleasant
17 (85%)	2 (10%)	1 (5%)
a professional challenge	duty	“chore”
16 (80%)	4 (20%)	0
Question 2: Did you get enough information on the tasks of the exam?		
yes	no	
18 (90%)	2 (10%)	
Question 3: Did you get enough information on the evaluation system of the exam?		
yes	no	
19 (95%)	1 (5%)	
Question 4: Did you get enough information on how to conduct the oral exams?		
yes	no	
19 (95%)	1 (5%)	

Question 5: Do you find the oral tasks				
interesting	partly interesting		uninteresting	
14 (70%)	6 (30%)		0	
Question 6: Do you find the oral tasks				
authentic	partly authentic		non-authentic	
13 (65%)	7 (35%)		0	
Question 7: Do you find the written tasks				
interesting	partly interesting		uninteresting	
16 (80%)	4 (20%)		0	
Question 8: Do you find the written tasks				
authentic	partly authentic		non-authentic	
16 (80%)	4 (20%)		0	
Question 11: In your view, how many candidates can one examiner examine on one occasion fairly and objectively? (maximum numbers)				
8 candidates	10 candidates	12 candidates	15 candidates	20 candidates
1 (5%)	3 (15%)	7 (35%)	7 (35%)	2 (10%)

Discussion

It needs to be stressed that our sample for examinees is not representative, firstly, because of the low return rate of the sample, and secondly, because 89% the returned questionnaires were filled in by those who have passed our exam, therefore, we had little access to those who have failed. However, it can be assumed that those with strong negative opinion would have sent in their questionnaires to voice it. Consequently, tendencies can be established from the data in the questionnaires.

As for the first survey, it seemed that most respondents (82.2%) favoured the current order of the written exam, but 74.2% declared more time is necessary for the translation component. This coincided with our practical experience that candidates indeed struggled to finish their translations on time. Furthermore, as the construct of the exam does not stipulate a speeded translation test, the exam board felt that this task parameter needed to be corrected to give a maximum chance for the candidates to demonstrate their translation ability. This decision helped to eliminate a possible source of construct-irrelevant variance.

As for the second survey, most respondents wrote that the atmosphere of the oral exam is friendly and of the written exam is neutral or friendly. (question 3 and 7) This response seems to signify that the students are not paralysed by fear and are able to take tasks seriously. Question 4 and 8, referring to the interest factor, also drew a positive response from the

candidates. They found the tasks interesting, and the oral tasks were called interesting by slightly more candidates (78.9% as opposed to 71.1%). This means that they are challenged to solve the tasks and their specific language ability is more likely to be fully engaged. Adding to the challenge there is the difficulty factor, (questions 6 and 10) mostly considered right for the level (65.2% referring to the oral tasks and 62.5% for the written ones), while 28.9% and 21.2%, respectively, called them partly difficult, and only 5.8% and 17.3%, respectively, described them as difficult. In our interpretation, this means that the difficulty level was set right for the candidates to provide them with challenging enough tasks, but not to put them off with tasks that seem impossible to solve. This information, apart from the statistical data on the items, was also a source of confirmation that we had set the level of our intermediate exam at the right band. As a result of positive responses to the atmosphere, interest and difficulty factor of the SZIE LSP examination the exam board was satisfied that the interactiveness of this exam is fairly high.

Questions 5 and 9 referring to the authenticity of the oral and written examination tasks also drew positive responses from the majority of the candidates (75% and 67.3% respectively declared that they find them fully authentic.). This, on the one hand, can be interpreted as a high level of face validity to attribute to the exam, and on the other hand, a factor to increase candidate engagement in the exam so far as they judge the exam useful since they have to solve tasks resembling real life. This opinion weighs positively in the impact side of the exam as well: both in the preparation for the exam and in the later use of the certificate this exam will be considered a fair representation of abilities to solve real-life tasks. When preparing for the exam, students will not have the view that in preparing the exam they will do something alien from real needs.

Question 12, whether the exam seems to measure what the candidate is able to do, was also answered positively, which reflects the efforts of the exam to be fair and engaging the candidate to the maximum of his/her abilities. This adds to the high degree of the interactiveness of the exam as well as to its face validity. Interestingly enough, 73.1% of the respondents put the emphasis of the exam on the subject knowledge component and only 67.3% on the language knowledge. This, together with the next point, question 13, where the specificity of the exam is judged satisfactory by 88.5% of the respondents, suggests that the SZIE LSP exam is perceived indeed as an exam for languages for specific purposes and not a general language exam with just some gloss of specificity thrown over it. This is especially

important for the exam board as it strived very hard to pitch a balance between general and specific language use and wanted to avoid at all cost to examine factual subject knowledge. It seemed to have reached its aim at least for face validity, among examinees. This is further confirmed by 85% of the respondents, who decide that the exam fully reflects their specific language ability. Again, this adds to the face validity aspect of the exam but leads to believe the test developers that the construct validity of their exam is favourably confirmed as well. The positive and the neutral comments emphasise this opinion, while some of the suggestions can be taken on board to improve the administration procedures (e.g., to improve seating)

The examiners' questionnaire had similar findings to the examinees' one concerning the interest and authenticity of the exam tasks (questions 5-8). This favourable opinion on the authenticity of the exam tasks reflects positively on the content validity aspect, as it seems that the test developers sampled well from real-life tasks to be tested. This answer, alongside with the positive view on examining according to the SZIE LSP exam specifications (questions 1-2) suggests that our examiners agree with the concept of this exam, and are motivated to give their best while examining. They are properly trained and informed about the procedures (questions 2-4), which is the basis of the reliability of the exam, without which no validity can exist.

The eight interviews taken so far with subject specialists are of exploratory nature, and, therefore, cannot be fully analysed here. However, even in this early stage they seem to be promising tools to explore the expert's opinion on what they think LSP is, how they use foreign languages in their work etc. As for the SZIE LSP exam, all of the interviewees liked the tasks of the exam, they mostly considered them authentic and useful, while two interviewees suggested further genres to be involved in the exam as well. All of them liked the evaluation system, except for one professor, who would prefer a five-scale system. Such information, once fully analysed, will allow the testing experts to draw conclusions about the construct and content facets of validity of the exam in question.

Conclusion

In the cycle of examination maintenance and development an ongoing validation is necessary. Thus, the question "How much validation is enough?" is not a possible question for language testers. They need to pursue different courses of validation procedures, some of which were demonstrated in the current presentation, while others can either be taken

from and adapted from testing literature or invented by the testing experts themselves to suit their specific validation needs.

References

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge
- 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
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
- Messick, S. (1989): Validity. In: R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement*. (3rd ed., pp.13-103). Macmillan, New York
- Vas, J. (2001): Strategic planning in service marketing. In: Dróth, J. (Ed.): *Szaknyelv és szakfordítás*. (pp. 24-35). Szent István Egyetem, Gödöllő

**KULTÚRAKÖZI KOMMUNIKÁCIÓ,
FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

Heltai Pál
Szent István Egyetem
Nyelvi Intézet

Mitől fordítás a fordítás?

Mi különbözteti meg a fordítást az eredeti szövegtől? Mitől fordítás a fordítás? Ha a fordított szöveg keletkezésének szempontjából értelmezzük a kérdést, a válasz nyilvánvalóan az, hogy a fordítás attól fordítás, hogy van egy eredeti szöveg, amellyel a fordítás bizonyos szempontból egyenértékűnek tekinthető.

Értelmezhetjük viszont így is a kérdést: fel lehet-e ismerni egy adott szövegről, hogy fordítás, és nem eredeti szöveg? És ha igen, miről? Az egyszerű és népszerű válasz erre a kérdésre az lenne, hogy igen, a fordítás felismerhető, mégpedig arról, hogy rosszabb, mint az eredeti, nem fordított szöveg. A tudományt azonban nem elégíti ki az egyszerű válasz, különösen, ha az szubjektív benyomásokon és nem objektív bizonyítékokon alapul. A jelen dolgozat tehát azt vizsgálja, valóban igaz-e, hogy a fordított szöveg rosszabb minőségű, és hogy a szöveg minősége alapján valóban meg lehet-e különböztetni a fordított szövegeket az eredeti szövegektől.

Nyilvánvaló és rejtett fordítás

A fordított szövegek jelentős része a szöveg minőségének megítélése nélkül is azonosítható. A nyilvánvaló fordítás (*overt translation*: House, 1997) feltünteti az eredeti szerző nevét, a mű eredeti címét, esetenként a fordító nevét is, így eleve fordításként olvassuk. Maga a szöveg is gyakran tartalmaz olyan neveket, adatokat, kulturális háttérre utalásokat (például reáliák megnevezését), amelyek alapján könnyen azonosítható, hogy fordított vagy nem fordított szöveget olvasunk-e.

Ezzel szemben az álcázott vagy rejtett fordítás (*covert translation*) esetében a fordító arra törekszik, hogy a szövegen ne lehessen észrevenni, hogy fordítás eredménye. Műfordítás esetében ezt Venuti (1995) nyomán domesztikáló fordításnak nevezhetjük. Míg a 19. században és azt megelőzően gyakran a domesztikáló fordítás normái uralkodtak, ma inkább az eredeti kultúrára történő utalásokat megtartó fordítási normákat követik (*foreignizing translation*).

Szakszövegek esetében a fordítók általában nem törekszenek tudatosan sem arra, hogy az eredeti kultúrára történő utalásokat megtartsák, sem arra, hogy ezeket a célnyelvi kultúra utalásaival helyettesítsék. Az ilyen szövegek – legalábbis ránézésre – a kulturális háttér szempontjából gyakran semlegesek, vagy legalábbis majdnem semlegesek, hiszen a tudomány, a gazdasági élet és a kereskedelem nemzetközi. Igaz, az egyes szakszöveg-

műfajoknak is vannak kultúra-függő mintái (ld. például a kontrasztív retorikai kutatásokat). A kontrasztív retorikai különbségek azonban első látásra nem érzékelhetők.

Egyes szakszövegek fordítását Gutt (1991) egyszerűen kizárja a fordítás fogalmából: szerinte az ún. szolgáltató fordítások (*service translations*), például a használati utasítások, idegenforgalmi prospektusok, gépkönyvek esetében a fordítás ténye véletlenszerű: az, hogy létezik egy eredeti szöveg, valójában mellékes körülmény, kényelmi szempont, hiszen megírhatták volna ezeket a szövegeket önállóan is, a megfelelő adatok és a kitzított cél ismeretében. Ahhoz, hogy egy fényképezőgéphez magyar nyelvű használati utasítást adjunk, lefordíthatjuk az eredeti nyelvű használati utasítást (kézenfekvő megoldás), de a megfelelő adatok alapján az eredeti szövegtől függetlenül is elkészíthetjük az utasítást egy másik nyelven. Itt tehát lényegtelen, hogy a szöveg fordítási folyamat vagy eredeti fogalmazás során jött létre.

Ha mármost úgy tesszük fel a kérdést, hogy a szöveg minősége alapján meg tudjuk-e különböztetni a fordított szövegeket a nem-fordított szövegektől, akkor figyelembe kell vennünk, hogy a nyilvánvaló fordítás esetében külső vagy belső utalások egyértelműen jelzik, hogy fordításról van szó. A kérdést tehát végső soron úgy kell feltennünk, hogy ha a fordítást eleve jelző utalásokat leszámítjuk, találunk-e a fordított szövegekben olyan sajátosságokat, minőségi különbségeket, amelyek alapján megkülönböztethetők az eredeti szövegektől.

Fordítások minőségének megítélése

Amint már korábban említettem, az egyszerű és kézenfekvő válasz a címben feltett kérdésre az, hogy vannak olyan sajátosságok, amelyek alapján a fordítást azonosíthatjuk: a fordítás attól fordítás, hogy rosszabb minőségű, mint az eredeti szöveg. A fordított szöveg sokszor kerékbe töri a célnyelvet, de ha nem is, akkor is nehezen érthető, és egyszerűen nem úgy hangzik, mint egy jó célnyelvi szöveg.

A gyakorlatban ez a vélekedés széles körben elterjedt, amit jelez a pejoratív értelmű „fordításnyelv” kifejezés is. Gyakran maguk a fordításkutatók is feltételezik, hogy a fordítás általában gyengébb színvonalú, mint egy eredeti szöveg (Sohár, 2000:10). Az anyanyelv állapotáért aggódók gyakran a fordításnyelvet jelölik meg a nyelvet fenyegető veszélyek egyik fő forrásának. A reklámtörvénnyel kapcsolatos viták során például egyes nyelvészek azt vetették fel, hogy ha valami fenyegeti a magyar nyelvet, az nem

annyira az idegen szavak beáramlása, mint a rossz fordítások (Nádasdy, 2001; Kopp, 2001).

Persze ugyanolyan gyakran kárhoztatják a fordításokat azért is, mert nyilvánvaló fordítási hibákat (leiterjakabokat) tartalmaznak, illetve nem azt fejezik ki, amit az eredeti szöveg (tehát „nem ekvivalensek”). Ezt az attitűdöt fejezik ki olyan velős mondások, mint a „*Traduttore – traditore*”, „*fordítás – ferdítés*”, stb. A különböző értékelési rendszerek a fordítás minőségét elsősorban az utóbbi szempont, az eredetihez való hűség, a tartalmi pontosság alapján szokták megítélni. Lehet a szöveg bármilyen veretes, ha egészen mást mond, mint az eredeti. Az egyik legismertebb értékelési rendszer (House, 1997) alapja szintén a fordítás különböző szinteken való egyezése az eredeti szöveggel.

Ebben a tanulmányban viszont nem az ekvivalencia, hanem a nyelvi megformálás szempontjából vizsgáljuk, mitől fordítás a fordítás: valóban igaz-e, hogy *nyelvileg* rosszabbak-e a fordítások, mint az eredeti szövegek, vagy nem ennyire egyszerű a válasz.

Korpuszvizsgálatok

A fordított szövegek nyelvi megformálását és a nem fordított szövegektől való eltéréseit ma kiterjedten vizsgálják fordítási („összehasonlítható”) korpuszok alapján (ld. Károly, 2003). Az összehasonlítható korpuszok alapján végzett kvantitatív vizsgálatok a hagyományos preskriptív megközelítésként eltérően nem abból indulnak ki, hogy a fordítások rosszak, és hogy a fordításnyelv fenyegeti az egyes nyelvek egészséges fejlődését, hanem abból, hogy a fordított szövegek egyes jellemzői eltérnek a nem fordított szövegek jellemzőitől, és olyan nyelvi jellegzetességeket mutatnak, amelyek alapján nyelvváltozatnak tekinthetjük őket. Az eddigi adatok szerint a fordított szövegek mind az eredeti szöveghez, mind a nem-fordított célnyelvi szövegekhez képest olyan sajátos vonásokat mutatnak, amelyek a fordítás folyamatára univerzálisan jellemzők. Az ilyen feltételezett univerzálék közé tartozik például a fordított szövegek nagyobb explicitése, az egyszerűsítés, a lexikai minták bizonyos eltérései, stb. (Baker, 1993; Olohan és Baker, 2000; Mauranen, 2000).

A kutatásnak ez az irányzata nem értékeli: az eltéréseket kimutatja, de nem értékeli, leíró jellegű. A kutatások objektív, mennyiségi, előítéletektől mentes jellege egészséges ellensúlyt jelent a korábbi szubjektív, önkényes értékeléssel szemben. Ugyanakkor az összehasonlítható korpuszokkal végzett munkának is vannak bizonyos korlátjai: általában egyes nyelvi jelenségeket vizsgál, mivel a szövegjellemzők nehezen ragadhatók meg. Így a szöveg

minőségét – amely egyébként sem tipikusan leíró nyelvészeti fogalom - nem képes meghatározni, és nem is határozza meg.

További hiányossága a korpuszalapú kutatásoknak, hogy a látszólag objektív, mennyiségi vizsgálatok alapját képező korpuszok összeállításában a fordított szövegek minőségi tartományának csak egy szeletét veszik figyelembe.

Minőség és elfogadhatóság

Elvileg minden szöveg fordítás, amit fordításnak elfogadnak Toury (1980), illetve amiről tudjuk, hogy fordítás, tehát másodlagos szöveg, függő beszédtevékenység (Lanstyák, megjelenés alatt), vagy ismételt diskurzus (Heltai, 2003). A fordításnak azonban vannak minőségi szintjei, és különböző fordítási helyzetekben különböző minőségű fordításokat tekintünk elfogadhatónak. A minőség és elfogadhatóság két különböző kritérium: bizonyos esetekben a nyersfordítás (gyorsfordítás), bár önmagában esetleg gyenge színvonalú, adott körülmények között tökéletesen elfogadható lehet, míg más esetekben csak jó színvonalú, kidolgozott fordítást fogadunk el (Heltai, 1997, 1999). Minőségi különbségek vannak a laikus vagy a gyakorlatlan fordító és a hivatásos, gyakorlott fordító munkája között is.

Ha tehát arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy mitől fordítás a fordítás, akkor meg kell határoznunk a fordítás minőségi szintjét is: mi különbözteti meg a jó, közepes, illetve gyenge minőségű fordítást a nem fordított szövegektől? Ebben a tekintetben a korpusznyelvészet eddig nem nagyon vizsgálódott, részben azért, mert láthatólag jó minőségű fordításokból épít korpuszokat (amelyek alapján szövegszintű, szabad szemmel nem látható eltéréseket állapít meg jónak feltételezett fordítások és jónak feltételezett nem fordított célnyelvi szövegek között). Ennek alapján jut arra a következtetésre, hogy a fordításnyelv nem rossz, hanem más. A gyakorlatban azonban gyakrabban találkozunk könnyen azonosítható nyelvi és szövegépítési hibákat tartalmazó gyengébb minőségű fordításokkal, így részben a nagyközönségnek is igaza van, amikor úgy véli, hogy a fordításnyelv rossz.

A nem fordított szövegek minősége

A nem fordított, „eredeti” szövegek minősége ugyanúgy változik, mint a fordításoké. Egyes szövegekben előfordulnak morfológiai és szintaktikai hibák is, míg más szövegek mentesek az ilyesmitől, de mondat- és szövegszerkesztésük, lexikai és frazeológiai sajátosságaik nem felelnek meg az általában helyesnek tartott mintáknak (konvencióknak és normáknak), és végső soron nehezebben érthetők, mint a jól megfogalmazott írásművek.

Paradox módon azonban a fordított és nem fordított szövegek összehasonlításakor a közvélemény figyelmen kívül hagyja a gyenge minőségű eredeti szövegeket (az eredeti szövegek java részét), és a fordított szövegekkel szembeállítva az eredeti szövegeket mintegy egységesen jónak, jó minőségűnek tekinti. Ha tehát a címben fölített kérdésre keressük a választ, akkor nem csupán a jó minőségű eredeti szövegek és a jó minőségű fordított szövegek különbségeire kell figyelnünk, hanem

- a jó minőségű eredeti szövegek és a rossz minőségű fordított szövegek különbségeire,
- a rossz minőségű eredeti szövegek és a jó minőségű fordított szövegek különbségeire, és
- a rossz minőségű eredeti szövegek és rossz minőségű fordított szövegek különbségeire is.

A korpuszalapú fordításkutatás az eddigiekben csak azzal foglalkozott, hogy a (jó minőségű) fordított szövegeknek a fordítás folyamatából, esetleg egyes nyelvpárok közötti különbségekből adódó sajátosságait leíró módon feltárja, és nemigen foglalkozott azzal a kérdéssel, mi a különbség rossz eredeti szövegek és rossz fordítások, illetve rossz fordítások és jó fordítások között, pedig ezek a kérdések igen fontosak a fordítóképzés és a fordításkritika szempontjából.

Hatásvizsgálatok

A szöveg minőségét – értve ezen a nyelvi megformálás minőségét, a tartalmi megfelelőségét (ekvivalenciát) adottnak tekintve – három, egymással szorosan összefüggő tényező alapján vizsgálhatjuk. A szöveg minőségét a következők határozzák meg:

- Mennyire könnyen érthető a szöveg;
- Megfelel-e az elvárt konvencióknak és normáknak;
- Megfelel-e a szöveg érthetősége és normakövetése a fordítás céljának és körülményeinek.

A normáknak való megfelelés általában elősegíti a szöveg értését, ugyanakkor a szöveg érthetőségében és normakövetésében adódó hiányosságok súlya a fordítás céljától és körülményeitől függ. A szövegminőség megítélésében fontos támpontot nyújthat a relevancia-elmélet (Sperber és Wilson, 1986), amely szerint a kommunikáció optimális relevanciáját az információ fontossága és a feldolgozási erőfeszítés igénye határozza meg (ld. továbbá Heltai, megjelenés alatt).

A fordított és nem fordított szövegek összehasonlítása során több alkalommal végeztek olyan vizsgálatokat, amelyekkel azt akarták megállapítani, hogy a kísérleti személyek képesek-e a fentiek – a fordítás nyelvi jellemzői és érthetősége - alapján a fordított szövegeket a nem fordított szövegektől megkülönböztetni. Klaudy (1987) vizsgálatai szerint nem, és hasonló eredményeket kapott Pápai (2001) is. A kísérleti személyek általában abban az irányban tévedtek, hogy eredeti célnyelvi szövegeket is fordításnak minősítettek. Ez egyrészt azt jelzi, hogy az ilyen kísérletekben erős teszt-effektus érvényesül: ha a kísérleti személyek a szöveget nehezen érthetőnek, vagy a nyelvi megformálás szempontjából hibásnak találják, akkor első reakciójuk az, hogy fordításra gyanakodnak, hiszen tudják, hogy az összehasonlítandó szövegek között vannak fordítások (és hát a fordításokról mindenki tudja, hogy rosszak). Ha tehát egy szövegről tudjuk, hogy fordítás, akkor a tökéletlen nyelvi megformálást a fordítás tényének tulajdonítjuk, sőt, ilyen esetben a tartalmilag nehéz (bár nyelvileg korrekt) szöveg feldolgozási nehézségét is a fordításnak tulajdonítjuk. Az a tudat, hogy fordítást olvasunk, eleve kritikusabbá tesz; a fordításoktól jobb színvonalat várunk el. Az eredmények ugyanakkor azt is jelzik, hogy nem csupán a fordítások lehetnek rossz színvonalúak, hanem a nem fordított szövegek is.

Egy további összehasonlító vizsgálat fordított és nem-fordított szövegekkel

A Szent István Egyetem két negyedéves szakfordító csoportjával végeztettem szövegazonosító kísérletet. A hallgatók nyolc egyoldalas magyar szakszöveget kaptak, és házi feladatként azt kellett megállapítaniuk, melyik szöveg íródott eredetileg magyarul, és melyik volt fordítás. A vizsgálatban 17 hallgató vett részt. Az eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat

Szövegazonosító kísérlet

N = 17

Szöveg száma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Eredeti szöveggként azonosította	14	1	3	9	8	5	16	11
Fordításként azonosította	3	16	14	8	9	12	1	6
Megoldás	F	F	E	F	E	F	E	E

A helyes azonosítások száma összesen 77 (57%) volt, a helytelen azonosítások közül az eredetit fordításként azonosító döntések száma 30 (22%), a fordítást eredetiként azonosító döntések száma 29 (21%) volt.

Az eredmények részben megegyeznek Klaudy (1987) és Pápai (2001) eredményeivel, amennyiben igen magas a helytelenül azonosított szövegek aránya, de eltérnek abban, hogy a helytelen azonosítás a másik irányban is működik, tehát fordított szövegeket is gyakran azonosítanak eredetileg magyar nyelven írt szöveggént. Ha részletesen megvizsgáljuk az egyes szövegeket, akkor a következő háttérrel találkozunk (a szövegeket ld. a függelékben).

Az 1. szöveget 17 hallgató közül 14-en eredeti szöveggént azonosította, noha fordított szöveg. A téves azonosítást a téma magyarázhatja: a szöveg a magyar mezőgazdaságról szól, tartalmilag nem bonyolult, és az utólagos elemzés alapján viszonylag jó fordításnak tekinthető. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy más téma esetén (például ha a szöveg az amerikai mezőgazdaságról szolt volna), feltehetőleg szigorúbban ítélték volna meg a szöveg egy-két szórendi problémáját.

A 2. szöveget majdnem egyöntetűen fordításként azonosították. A téma (a hallgatók szakmai háttérét tekintve) nem túl bonyolult, a megfogalmazás azonban számos olyan pontot tartalmaz, amely a magyar szövegek sajátosságaitól észrevehetően eltér, és amelyek miatt a szöveg egyes pontjait nehéz követni. Az elemzés alapján a szöveget viszonylag gyenge minőségű fordításnak tekinthetjük.

A 3. szöveget a hallgatók döntő többsége fordításként azonosította, noha eredeti szöveg volt. Ráadásul a szöveg az utólagos elemzés alapján sem mutatott gyenge fordításra utaló jellegzetességeket. A téves azonosítás így feltételezhetően a teszt-effektus eredménye: a szöveget tartalmilag nehéz érteni, és mivel a hallgatók tudják, hogy egyes szövegek fordítások, a megértés nehézségét a téma helyett a fordításnak tulajdonítják. Itt felmerül az a tényező is, ami már az első szövegnél is feltehetőleg szerepet játszott: gyakran maga a téma sejteti, hogy a szöveg fordítás vagy eredeti magyar szöveg. A magyar mezőgazdaság témájáról szóló szöveget a téma alapján eleve magyarul íródottak feltételezzük, míg egyes szakmai témákkal inkább a külföldi szakirodalomban és annak magyar fordításaiban találkozunk. A közgazdaságtan egyes témái viszonylag újak nálunk, tehát részben ez is indokolhatja a szöveg fordításként való azonosítását.

A 4. szöveg esetében megoszlott a vélemény, és a fordított szöveget a hallgatók minimális többséggel eredeti szöveggént jelölték meg. Tekintve,

hogy a szöveg egy sor kétséges megoldást tartalmaz, az eredmény nemcsak meglepő, de gyakorlatilag megmagyarázhatatlan is.

Az 5. szövegnél fordított a helyzet: az eredeti magyar szöveget minimális többséggel fordításnak minősítették. A szöveg mondatszerkesztése viszonylag bonyolult, de nem tartalmaz könnyen azonosítható hibákat.

A 6. szöveget a hallgatók túlnyomó többsége helyesen fordításként azonosította, bár jelentős azok száma is, akik eredeti szövegnek vélték. A fordítás nem tartalmaz feltűnő problémákat, bár a viszonylag rövid mondatok szokatlanok tűnnek. Itt feltehetően a téma segítette a hallgatókat a fordítás azonosításában.

Ugyancsak a téma segíthette a hallgatókat a 7. szöveg helyes, eredeti magyar szöveggé történő azonosításában. A búzaszem tulajdonságairól szóló leírásoknak van magyar hagyománya. Nyelvi szempontból a szöveg a tipikus jól kidolgozott magyar szaknyelvre nyújt példát.

A 8. szöveget is többnyire helyesen azonosították eredetileg magyar nyelvű szövegnek, de volt egy jelentős ellenzék is. Mivel a szöveg minősége a 7. szövegéhez hasonló, a téves azonosítás oka részben a témának tulajdonítható (a vízszennyezés kérdéseiről gyakori a fordított irodalom), illetve nincs pontos magyarázat.

További vizsgálatok szükségessége

Összefoglalva tehát, ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy azonosítható-e a fordítás a szöveg nyelvi jellemzői alapján, akkor a válasz erre jelenleg az, hogy nem tudjuk. Az eddigi kísérletekben mindig ott szerepelt az a lehetőség, hogy egyes szövegek fordítások, ami torzítja az eredményt, és a szöveg tartalmi nehézsége, továbbá a témának a hazai szakirodalomban való előfordulási gyakorisága szintén fontos szerepet játszhatnak. Ahhoz, hogy biztosabban értelmezhető eredményeket kapjunk, olyan kísérleteket kell végeznünk, amelyek kizárják a fenti változók hatásait. Az alábbiakban néhány ilyen kísérleti lehetőséget vázolok.

- Vizsgálni lehetne ugyanazon szöveg több, különböző minőségű fordításának megértési nehézségét benyomás alapján, illetve objektív vagy félig objektív módszerekkel (cloze-teszt, stb.).
- Vizsgálni lehetne fordított és nem fordított szövegek azonosítását és megértésük változását a szövegek változtatásával, például úgy, hogy a kísérlet személyek egyik csoportja a változatlan fordított és

nem fordított szövegekkel dolgozik, míg egy másik csoport ugyanazon nem fordított szövegek fordítására alakított változatát, illetve a fordított szövegek javított változatát vizsgálná.

- Fontos lenne azt a kérdést megvizsgálni, hogy a rossz minőségű eredeti szövegek és a rossz minőségű fordítások között milyen különbségek vannak: egyformán rosszak-e, vagy másképpen?
- Vizsgálni kellene annak a tényezőnek a hatását, hogy a fordításról legtöbbször tudjuk, hogy fordítás. Így például ha egy eredeti és egy fordított szöveget adnánk oda két kísérleti csoportnak lektorálásra, és az egyik csoportban azt állítanánk, hogy mindkét szöveg fordítás, a másik csoportban azt, hogy mindkettő eredeti, a javítási különbségek érdekes adatokat szolgáltatathatnának.
- Össze lehetne hasonlítani egy adott fordító által készített képleírást azzal a fordítással, amelyet ugyanazon képről szóló idegen nyelvű szövegből készít.
- Érdemes lenne azonnali írásbeli fordítást (vagy blattolás szövegét) később emlékezetből készített fordítással összevetni.

Mindezekkel az indirekt kvalitatív elemzésen alapuló módszerekkel ki lehetne egészíteni a korpuszvizsgálatokat, és a minőség vizsgálatában túl is lehetne lépni rajtuk.

Hivatkozások

- Baker, M. (1993): Corpus Linguistics and Translation Studies – Implications and Applications. In Mona Baker et al (eds.): *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 233–50.
- Gutt, Ernst-August (1991): *Translation and Relevance*. Basil Blackwell, Oxford
- Heltai, P. (1997): 'Minimal translation'. In K. Klaudy and J. Kohn, eds. 1997: *A 2. Transfere Necesse Est konferencia előadásai (Proceedings of the 2nd Transfere Necesse Est Conference)*. Scholastica, Budapest
- Heltai, P. (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány* I. évf. 2. szám, 22-32.
- Heltai, P. (2003): Message Adjustment in Translation. *Across Languages and Cultures*. 4, 2, 145-185.
- Heltai, P. (megjelenés alatt). A fordító és a nyelvi normák.
- House, J. (1997): *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Narr, Tübingen
- Károly, K. (2003): Korpusznyelvészet és fordításkutatás. *Fordítástudomány*, 5. évfolyam 2. szám, 18-26.
- Klaudy, K. (1987): Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések 123*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kopp, M.: Számítógép és emberi beszéd. (Interjú Prószéky Gáborral.) *Heti Válasz*, 2001. szeptember 21.

- Lanstyák, I. (megjelenés alatt) Fordítástudomány – társasnyelvészet – kétnyelvűség-kutatás – kontaktológia – nyelvtervezés.
- Mauranen, A. (2000): Strange Strings in Translated Language: A Study on Corpora. In: Olohan, M. (ed.) *Intercultural faultlines. Research Models in translation studies I. Textual and Cognitive aspects*. St. Jerome Publishing, Manchester and Northampton, 119-141.
- Nádasdy, Á. (2001): Rechtsre perdül. *Magyar Narancs*, 2001. szeptember 27.
- Olohan, M. and Baker, M. (2000): Reporting *that* in Translated English. Evidence for Subconscious Processes of Explicitation? *Across Languages and Cultures* 1: 2, 141–159.
- Pápai, V. (2001): *Az explicitációs hipotézis vizsgálata*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem.
- Sohár, A. (2000): Importált kulturális javak: a populáris műfajok fordítása. *Modern Filológiai Közlemények*, II. évf., 1. szám 5-13.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford
- Toury, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Porter Institute, Tel Aviv
- Venuti, L. (1995): *The Translator's Invisibility: A history of translation*. Routledge, London

FÜGGELÉK

Az azonosításhoz használt szakszövegek

1.

Az elmúlt évtizedekben a rendszerváltásig a magyar infrastruktúrára a nagyméretű üzemek voltak jellemzőek, amelyek együtt éltek a nagyszámú, kisméretű, egyéni illetve a háztáji gazdaságokkal. A rendszerváltás után a mezőgazdasági terület 90%-a magántulajdonba került, s mára a nagyméretű társasági ill. szövetkezeti formában működő gazdaságok mellett az egyéni parasztgazdaságok is kiteljesedtek. A mintegy 7 ezer társasági formában működő farm és szövetkezet, valamint további 50-60 ezer teljes munkaidős (családi) farmgazdaság adja a mezőgazdasági termelés mintegy 70 százalékát. A kisméretű és kiegészítő farmgazdaságok száma 1,1 millió.

Az élelmiszeripar radikális változáson ment keresztül, a nagyszámú újonnan alapított magánvállalatok megjelenésével. A '90-es évek előtt az állami tulajdoni élelmiszerfeldolgozó vállalatok adták az élelmiszer-ipari termelés 75 százalékát. Napjainkra az élelmiszeripar privatizációja csaknem befejeződött. A külföldi beruházások játszották a fő szerepet a privatizációs folyamatban, s 1995 végére a külföldi beruházók tulajdonába került a korábbi állami ipar 53 százaléka. Az állami tulajdonosi részarány 12 százalék, a hazai befektetőké pedig 35 százalék.

Magyarország a mezőgazdasági, élelmiszer-ipari és erdészeti termékekből nettóexportőr, hiszen az elmúlt két évben a 3 milliárd dolláros exportbevétel mellett 1 milliárd dollárt tett ki az ágazat importja. A fő exporttermékek a hús, a gabonafélék, a friss és feldolgozott zöldség és gyümölcs, valamint a szeszes italok. A legfontosabb importtermék az állati takarmány, az egyéb behozott termékek skálája igen széles, jelentős hányadot képviselnek a trópusi termékek. A legfontosabb kereskedelmi partnerünk az EU, miután az agrárexport közel 50 százaléka ezen a piacon kel el. Ugyanakkor az import 60-70 százaléka innen jön be a belpiacra.

2.

A genetikailag módosított szervezetek kereskedelme számos veszélyt rejt magában, elsősorban a mezőgazdaságra nézve. A transzgenikus termények elterjedése fenyegetné a világ gazdasági növényeinek génközpontjait (amelyek elsősorban Délen találhatóak), tovább csökkentve a biológiai sokféleséget. Továbbá még ha egy módosított növényt engedélyeznek is pl. az EÁ-ban, az nem biztos, hogy más országokban is veszélytelenül elterjeszhető, figyelembe véve az eltérő éghajlati és ökológiai adottságokat. Így minden országnak el kell végeznie a kockázati vizsgálatokat, egy módosított génszerkezetű növényfajta engedélyezése előtt. A modern biotechnológia a déli országok sok fontos mezőgazdasági kiviteli termékét is ki tudja váltani, így fenyegeti ezen országok társadalmi-gazdasági egyensúlyát is. A nemzeti szabályozás ezeket a kérdéseket nem tudja megoldani, hiszen az északi intézmények és vállalatok nyilván el akarják terjeszteni az általuk előállított növényeket más országokban is. A gyengébb országokat meg kell védeni a "genetikai dömpingtől", a kettős szabványok alkalmazásától a biztonságot, kutatást és kereskedelmet illetően. Több ázsiai, latin-amerikai és afrikai országot (pl. Kenyát) is megkörnyékeztek már északi cégek, hogy tegyék lehetővé olyan genetikailag módosított növények szabadföldi vizsgálatát, amelyeket odahaza nem engedélyeztek. Ezt csak egy nemzetközi, kötelező érvényű megállapodás szabályozhatja, mint amilyen a hulladékokat illetően a Bázeli Egyezmény. A Fenntartható Fejlődés Bizottságának májusi ülésén a dán környezetvédelmi miniszter kezdeményezte mindennemű, otthon betiltott veszélyes vegyianyag kivitelének teljes betiltását. Ezt a javaslatot a Bizottsági ülés el is fogadta, és remélhetőleg további fejlemények fogják majd követni. Ez jó jel lehet egy bio-biztonsági megállapodás megteremtéséhez is. A Biosokféleség Egyezmény júniusi ülésén egyedül az Egyesült Államok ellenezte a megállapodás létrehozását.

3.

A költséggazdálkodás döntései között a fentiek következtében meghatározóak az inputokkal (mennyiséggel, árral, minőséggel, határidővel) kapcsolatos döntések. Az inputok között az alapanyagok azok, ahol a jelzett döntésekre vonatkozóan a legnagyobb a szabadságfok, a többi ugyanis nagyobb részt általában erős monopóliumok kínálata, ahol kevésbé van lehetőség arra, hogy a kínálatra hassanak. Ennek megfelelően az "ostor végén" lévő mezőgazdaság, pontosabban a mezőgazdasági termelők, jelentős nyomás alatt lényegében kiszolgáltatottan kénytelenek alkalmazkodni a velük szemben jelentkező keresleti oldalhoz. Azonban az élelmiszeriparral szemben itt az a sajátosság van, hogy ok a kínálati oldal felé már nem képesek ezt a kiszolgáltatottságot "áthárítani", vagyis a "kettős kiszolgáltatottság" helyzetében vannak. Természetesen ez önmagában nem új dolog, gyakorlatilag a vertikális integrációt ez mindig is jellemezte. Új az, hogy a rendszer globalizálódott, az élelmiszerfogyasztás internacionalizálódott. Emiatt a mezőgazdaság-nak saját keretein belül kell úgy alkalmazkodnia, hogy mindenben eleget téve a kívánalmaknak, képes legyen a fennmaradásra. Ez két mikro-ökonómiai követelmény teljesítését igényli: egyrészt a technikai fejlődés révén a hatékonyság állandó növelését, ami csak a koncentráció növekedése mellett lehetséges. A koncentráció nem egyszerűen a gazdaság területének, az alkalmazottak számának, esetlegesen a lekötött tőkének a tulajdoni koncentrációját jelenti, hanem meghatározott tevékenységek közös végzését, közös beszerzést, értékesítést stb. is. Másrészt a vidék már korántsem a mezőgazdaság által meghatározott, hanem inkább fordítva, a mezőgazdaság a vidék általános helyzetének függvénye abban az értelemben, hogy a regionális, térségi rendszerek általános keretrendszere képezi a mezőgazdaság lehetőségeinek a "terepét". Ma ez leginkább az ún. kedvezőtlen adottságú, illetve az ún. "környezet-érzékeny" térségekben figyelhető meg, azonban egyre inkább kiterjed a vidéki térségek összességére valamilyen formában. Csak az tud megmaradni, csak az tud fejlődni, aki mindezekhez a követelményekhez alkalmazkodik.

4.

Ismert az a tény, hogy egy bizonyos vírus génjeit tartalmazó növény ellenálló lehet ugyanazon vírus fertőzéseivel szemben. E célból a kutatók számos növényfajba vírusgéneket ültettek, többek között paradicsomba és burgonyába is. Ezek új, alkalmasint virulensebb növényi vírusok kialakulását okozhatják a rekombinációs folyamatok során. Ezt a lehetőséget a kutatások rendszerint nem veszik figyelembe. Ráadásul, mivel a vírussal szembeni rezisztencia kódja egyetlen génben található, nagy a valószínűsége, hogy a vírus gyorsan megtalálja a kerülő utakat és újra elkezd pusztítani a növényeket.

Saját kórokozójukat kitermelő növények is keletkezhetnek. A *Bacillus thuringiensis* méreganyag-termelő génjét gyakran ültetik haszonnövényekbe, így beépített rovarölővel látják el őket. Emiatt a méreganyag nem célzott rovarokat is elpusztít, különösen, ha a gén átkerül vad növényfajokba. Úgyszintén növeli a rovarok ellenállóképességét a méreggel szemben, emiatt a Bt toxinja hatástalanná válik. Mivel a Bt-t világszerte alkalmazzák az organikus mezőgazdaságban, egy hasznos eszközzel kevesebb áll majd az organikus gazdálkodók rendelkezésére, miután a géntechnológusok elrabolják és kizsigerelték.

A baktériumok antibiotikumokkal szembeni ellenállóképessége, az általános hatású antibiotikumok nyakló nélküli alkalmazása miatt már most is világszerte ismert probléma. A transzgénes élőlények elterjedése ezt a tendenciát tovább erősítheti, mivel a bevitt vektorok - a beültetés sikerességének ellenőrzése céljából többnyire bakteriális eredetű antibiotikum rezisztencia markereket használnak, amelyek szintén átterjedhetnek más élőlényekre is. Sokáig biztosnak vélték, hogy a bélben nagyon sok olyan enzim van, ami lebontja a DNS-t. A vektorokból a beléjük épített antibiotikum-rezisztencia géneket a bélbaktériumok felvehetik, és a bélflóra így egy antibiotikum-rezisztencia gén-tároló lesz a bekerülő patogén baktériumok számára. Így lehetséges veszély a bakteriális betegségekre használt antibiotikumok hatástalanná válása.

5.

Az utóbbi évtized gazdasági viszonyainak egyik legerőteljesebb olyan változása, ami a fogyasztót közvetlenül is érinti, a fogyasztási cikkek választékának hihetetlen bővülése, ami a termelés és a fogyasztás globalizálódásának köszönhető. Ezzel együtt jár a marketingnek az a - főként a reklámokon keresztül érzékelhető - mindent elárasztó, a potenciális fogyasztó megszerzéséért, a meglévő megtartásáért folytatott állandó harca, amely újabb és újabb szükségletek kielégítésére készlet, sőt kényszerít. Az élelmiszerek ebben a változásban az egyik legfrekvenciáltabb árucsoportot képezik. Ez nem csupán azért van ez így, mert az emberek jövedelmük egyharmadát átlagosan élelmiszerre költik, hanem azért is, mert olyan termékekről van szó, amelyek fogyasztása napról-napra változhat, rövid, néhány óra, néhány nap a háztartásban tartózkodásuk ciklusideje, és viszonylag kis hányaduknál ennél hosszabb az az idő, amíg a háztartásban tárolják, el nem fogyasztják őket. A következő vásárlás már más árufajtára, választékra, márkára, kiszerezésre stb. vonatkozhat. A fogyasztó könnyen hátat fordít a terméknek, ha az számára nem volt megfelelő, de akkor is, ha meggyőződik arról, hogy egy másik termék kívánatosabb, hasznosabb, jobb, szebb az addig vásároltnál, stb. Egyre kevésbé áll az a korábbi felfogás, amely az élelmiszer-fogyasztás szokásokon alapuló konzervatívizmusát hirdette. Az életmód változásai, az élelmiszer-feldolgozás technikai fejlődése, mindezzel együtt a marketing fogyasztókat befolyásoló hatásának hallatlan felerősödése megváltoztatta az élelmiszerpiac keresleti oldalát. Ezek a változások várhatóan felerősödnek, az ezredfordulót követően pedig már valószínűleg el is felejtjük, milyen volt a 10-15 évvel ezelőtti élelmiszerpiac.

Jelzésszerűen vázoljuk azokat a háztartásokat jellemző változásokat, amelyek mentén az élelmiszervásárlások alakulnak, illetve változnak:

- megnőtt a szabadidő relatív értéke, ezért az emberek egyre kevesebb időt kívánnak fordítani a rutinszerű étkezésekre, a nők pedig a bevásárlásra, az ételek elkészítésére és az étkezést követő házimunkára. (....)

6.

A világszűcs egyik központi kérdése az éghajlat-változási keret-egyezmény volt, melyet a Rióban összegyűlt vezetők aláírtak. A kutatók szerint az azóta eltelt öt esztendőben még sürgetőbbé vált a probléma megoldása. A szén-dioxid légköri koncentrációja 150 000 év legmagasabb értékére kúszott fel, s tovább növekszik. Az előrejelzések szerint a világ olyan éghajlatváltozást fog tapasztalni a következő évtizedekben, amelynek gyorsasága tízszerese a természetesnek. A kutatók úgy vélik, hogy az előttünk álló gyors éghajlatváltozás várhatóan megszélyes, romboló és kiszámíthatatlan lesz. A megszokott időjárás sok helyütt hirtelen megváltozhat. A globális középhőmérséklet emelkedésével valószínűleg nőni fog az árvizek, az aszályok, a tüzek és a hóhullámok gyakorisága.

1990 és 1995 között évi 113 millió tonnával nőtt a fosszilis fűtőanyagok elégetésével felszabaduló szén-dioxid mennyisége, s 1995-re elérte a 6 milliárd tonnát. Becslések szerint további évi 1,6 milliárd tonna szén kerül a légkörbe az erdők pusztításával elsősorban a trópusokon. Az ugyancsak üvegházhatást okozó CFC-k kibocsátása meredeken zuhan, hála az ózonréteg védelmére hozott intézkedéseknek, a fluor-szénhidrogének és a metán - mindkettő felmelegítő hatású - kibocsátása viszont még mindig növekvőben van.

Az üvegházhatást okozó gázok kibocsátásában nagy eltérések vannak az egyes országok között, amint az a Nyolcak adataiból is látható. A fosszilis energiahordozókból eredő egy főre jutó szénkibocsátás az Egyesült Államok 5,3 tonnájától a japán 2,4 tonnán át az indiai 0,3 tonnáig terjed. Ennek a húszszorosnál is nagyobb különbségnek különféle okai vannak, például az ipari fejlettségben, az egyéni életvitelben és fogyasztási szintben lévő különbségek. De az azonos gazdasági fejlettségű országok között is nagyok az eltérések: Kína egy főre jutó kibocsátása például 75 százalékkal nagyobb Brazíliaénál, az Egyesült Államoké pedig 120 százalékkal nagyobb Japánénál.

A klímaegyezmény értelmében minden országban fel kell mérni az üvegházhatást okozó összes gázkibocsátást, s országos klímatervet kell készíteni, de csak az ipari országok kötelesek az 1990-es szinten tartani vagy az alá csökkenteni 2000-ig az üvegházgázok kibocsátását.

7.

A búza fehérjéinek nagyobb része vízben nem oldódó fehérjékből áll. A vízben nem oldódó fehérjék /gliadin és glutenin/ a búzánál sikkéfehérjét, vagy egyszerűen sikkert alkotnak. /A sikkér átlagos összetétele: 75% gliadin és 25% glutenin. Ha sok a gliadin, akkor a sikkér lágy, ha nő a glutenin mennyisége, akkor pedig túl kemény.

A sikkér vízben nem oldódó, de a vizet megkötő, rugalmas, kolloid anyag, amely a búzalisztból készült tésztát rugalmassá és nyújthatóvá, valamint a kelesztésnél keletkező gázok /CO₂/ fészítő hatásával szemben ellenállóvá teszi. Ezért a búzafajták sütőipari minőségét mindig a sikkér mennyisége és minősége határozza meg.

A búzaszem minősítése. A búzaszem minősége általában a következő indirekt mutatók alapján határozható meg: hektoliter-tömeg, ezerszem-tömeg és a búzaszem acélossága.

Malomipari szempontból rendszerint az a jó minőségű, jól kiörölhető búza, amelynek nagy a hektoliter-tömege /legalább 78 kg, vagy ennél több/, ezerszem-tömege /ez fajta tulajdonságtól is függ/ és acélossága. /Az acélosság azt jelenti, hogy a búzaszemek törésfelületének átlagosan hány %-a üveges. Általában az a kiválasztott, hogy az acélosság legalább 50%, vagy ennél több legyen./

Ismeretes, hogy az ezerszem-tömeg a vetőmag értékének is fontos meghatározója, de bizonyos fajták és évjáratok esetén az ezerszem-tömeg nagysága és a kiörlési % között egyenes arányú összefüggés tapasztalható.

Annak ellenére, hogy a felsorolt indirekt módszerek kiörlést jelző értéke nem mindig jelent pozitív korrelációt, sok esetben mégis fontos mutatóként szolgálhatnak a búzaszem malomipari minőségének megítélésénél.

A búzaliszt minősítése. A búzaliszt sütőipari értéke legnagyobb-részt a sikér mennyiségétől és minőségétől függ. A minőséget laboratóriumi módszerekkel - és különböző műszerekkel pl. farinograf, stb. - lehet megállapítani. A vizsgálatok során - a beltartalmi értékek közül - főleg a sikérrel kapcsolatos mutatókat határozzák meg, de a teljes értékeléshez a műszeres vizsgálatokon kívül sütési próbákra is szükség van. /A búzaliszt átlagos sikértartalma 30-40% nedves és 10-14% szárazsikér./

8.

A felszíni, ill. rétegvizek a vízgyűjtő területtől függően különböző összetételűek. A vízben található oldott, ill. lebegő szennyeződések a felhasználástól függően lehetnek semlegesek, illetve károsak.

A természetben található "tisza" vizek is tartalmaznak több-kevesebb idegen anyagot. Vízüdelmi szempontból azok az anyagok minősülnek szennyezőknek, amelyek valamilyen oknál fogva veszélyeztetik a vizek öntisztuló képességét.

A vízszennyeződések szempontjából különösen káros a rétegvizek szennyeződése, mivel ezek nehéz hozzáférhetőségük miatt nehezen tisztíthatók.

Az egyes szennyezők közül napjainkban egyre nagyobb problémát jelent a vizek, különösen pedig a talajvíz nitrát-tartalmának növekedése. A vizek természetes nitrát-tartalma közel 10 mg/m^3 , amelyet különböző tényezők növelhetnek. A talajvízbe a nitrát leggyakrabban a talajon keresztül jut. A talajra kiszórt trágyából (hígtrágya, műtrágya) a nitrát ugyanis - ha sem a növények, sem a mikroorganizmusok nem építik be vagy nem denitrifikálják, - akkor a talaj mélyebb rétegeibe, így a talajvízhez is eljuthat. Mivel az oxigénben gazdag talajvízben a nitrát nem bomlik le, ezért a talajvízből nyert ivóvíz nitrát-tartalma is emelkedik. A vizekbe kerülő nitrát a csatornázatlan területeken még a kommunális szennyvizek helytelen kezelésétől és a hulladéklerakó-helyekről történő bemosódásból származhat. A nitrát-tartalmú vizek különösen a csecsemőkre és terhes anyákra nézve veszélyesek.

A vizek nagy *nehézfém*tartalmának geológiai okai is lehetnek, de ennél sokkal nagyobb mértékű az antropogén eredetű szennyezés, amely az atmoszférából, a talajból kimosódva vagy közvetlenül jut a vizekbe. Kiterjedt technológiai alkalmazásuk révén a következő nehézfémek számítanak potenciálisan jelentős vízszennyezőnek: higany, kadmium, króm, réz, mangán, nikkel, ólom és cink. Toxikus hatásukat fokozza, hogy hajlamosak az élő szervezetekben való felhalmozódásra. A hidroszférában számos nehézfém jelentős akkumulációját mutatták ki a vizek hordalékában, növényzetében és állatvilágában. A nehézfémek közül a higany a legmérgezőbb.

Kassainé Tar Ildikó
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

A személyiségközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban

A pszichológia tudománya által meghatározott ún. segítő kapcsolatok között igen nagy fontosságúak a tanárok és hallgatók közötti kommunikációban megnyilvánuló kapcsolatok. Különös figyelmet érdemelnek a szakfordítás oktatása során – a kisebb csoportlétszám, a minőségi munka okán - kialakuló társas kapcsolatok, melyek közül a hangsúlyt jelen tanulmány a tanár szerepének segítő voltára, a tanár személyiségének alapkövetelményeire helyezi. Kiemelt figyelmet érdemel a tanár kongruens, azaz hiteles viselkedése, vagyis élményeinek, saját gondolkodásának, tetteinek, érzéseinek szubjektív összhangja, valamint az, hogyan tudja ezek alapján szaktudását a diákok számára (személyes igényeikhez, speciális gondolkodásukhoz igazodva) - átadni. E folyamatokban, főleg a hallgatók által elkövetett, egyéni jellegzetességet mutató hibák okainak feltárásában nagy szükség van a tanár fejlett empátiás készségére, metakommunikációjában is megnyilvánuló pozitív viszonyulására és affektus-figyelmére, azaz megfelelő készenléti teljesítményére kommunikációs helyzetekben.

Napjaink sikerorientált, személytelen világában egyre fájóbb hiányként jelentkezik az oktatásban – s ez alól nem kivétel a felsőoktatás sem – a pozitív kisugárzású, nagy tudású és tudását átadni képes, életmintát is nyújtó tanárszemélyiség. Ahogyan azt Carl Rogers, a pszichoanalízis egyik megújítója az 1960-as évektől kezdve felismerte, a segítő kapcsolatok terén – az oktatás, ezen belül a nyelvtanítás is feltétlenül ide tartozik -, nem is a kiválasztott módszer a legmeghatározóbb, hanem a segítő személyisége (Rogers, 1977). Érdemes tehát megvizsgálnunk, mik azok a személyiségvonások, melyek előrevisznek mindenfajta tanár-diák kapcsolatot, majd ezen belül azokat, melyeket kifejezetten eredményesen lehet a szakfordítás oktatását segítő kommunikációban alkalmazni.

Rogers elmélete szerint, az empátiás reagálás, a maximális elfogadás és a kongruens viselkedési mód alapvető feltétel kellene, hogy legyen a segítő személy – jelen esetben a tanár – részéről (Rogers, 1981).

Az érzelmi érzékenységtől függő empátiás viszonyulás a nem verbális és metakommunikációs közlések tudatosításának és az erre való (megfelelő) reagálásnak a képessége (Tringer, 1985). A diák a tanulás folyamatában többféle módon jelzi azt, hogy érti-e, amit magyarázunk, hogyan viszonyul az általunk elmondottakhoz, annak stílusához, üteméhez, stb. Vajon hányan

„veszik” ezeket a jelzéseket és mennek elébe az esetleg el sem hangzó kérdésnek, amit napjaink diákjai rendszerint nem mernek felvetni, mert értetlenségtől, rosszabb esetben ingerültségtől, vagy akár megtorlástól tartanak? Szomorú tapasztalat, hogy még a legalapvetőbb verbális kommunikációra, a kérdésre is nevelni, szoktatni, tanítani kell a középiskolában hallgatásra és vita nélküli elfogadásra nevelt hallgatókat. Az empátiás készséggel bíró, a hallgatókra ráhangolódni képes tanár „megérzi”, mikor, miből, mennyit, meddig lehet gyakorolni, fordíttatni, mikor „elég” a témából, az adott tevékenységből, s a sort a végtelenségig lehetne folytatni. Mindezzel elkerülhető az unalmas, keserves, fárasztó, és valószínűleg semmi maradandó eredményt nem hozó tanóra, amelyet agyunk a lehető legrövidebb idő alatt törölni szándékozik.

Nincs két egyforma óra. Van, amikor nem megy a fordításelmélet, de kiválóan halad a szakszövegelemzés, a hallgatók fogékonyak a gyakorlati példákra, sőt maguk is hozzátesznek a hallottakhoz. Megfelelő empátiával rendelkező tanár nem erőlteti a nyilvánvalóan sikertelen tevékenységet, hanem cselekvést, azaz feladatot vált, átrendezi magában az óratervet, s valamelyik rákövetkező alkalommal akár az adott anyagrészt többszörösét is sikerül majd az efféle tanári magatartásra hálásan reagáló hallgatókkal átvenni. Nem kavarja ez vajon fel a nyilvánvalóan logikus időrendi sorrendbe állított tananyagot? Véleményem és gyakorlati tapasztalataim szerint a fent említett módon elkerülve az unalmat és „lelketlen” haladást, az egyensúlyt a kellő gyakorlat és rugalmasság meghozza.

Aki rendszeresen fordít, ismeri a telítődés érzését, amikor pihenésre, érlelésre van szükség. Kiszámíthatatlan, mikor jut el egy-egy csoport ide, lehet, hogy épp nem szünet stb. következik, mégis, ha ezt érzékelve a nyelvi csoportnak egy hét otthoni feladat nélküli pihenést biztosítunk, az utána következő időszakban bőségesen pótolni lehet a minimális veszteséget. A személyközpontúság, azaz jelen esetben a diákokra való értő figyelmesség teszi a tanár-hallgató viszonyt, hiszen a hallgató nem gépnak hiszi a tanárt és lélektelen robotnak önmagát, hanem a kölcsönös odafigyelés alapoz meg egy egészséges viszonyulást.

A tanár maximális elfogadása esetén a hallgató biztos lehet abban, hogy hibáit nem gúnyolják ki, viselkedése miatt nem szégyenítik meg, tehát reagálhat bárhogy, a tanóra azért van, hogy tudását bővítse, s ezt meg is kapja. Ilyen légkörben a hallgató kérdezni, sőt vitatkozni is mer (természetesen megfelelő határok között és tisztelettel), de személyiségét és tudását egyaránt fejleszti saját véleményének tiszteletben tartása még akkor is, ha arról kiderül, hogy hibás. Elfogadó tanár esetén számos hallgató megnyílik, s fény derül a tanulmányi előrehaladást gátló, előzőleg elszenvedett sé-

relmekre, traumákra, vagy olyan téves beidegződésekre, mint amikor rész-készségekben képtelennek hiszi magát a hallgató eredmények elérésére (pl. „...én sose tudtam megfogalmazni, amit gondolok...”). Az elfogadás lehetőségét ad arra, hogy a hallgató felfedje önmagát, s hogy a tanár, mindezt érzékelve, személyre szabhassa viszonyulását (legyen segítőbb, szigorúbb, megengedőbb stb.), magyarázatát és módszereit (milyen magyarázat, példa, szemléltetés stb. felel meg épp az adott hallgatónak).

Egy gyakorlati példa az előbb elmondottakra. A reália fogalmát tárgyaltuk egy fordításelmélet órán, s az egyik, máskülönben igen talpraesett, jó készségű hallgatónak nem sikerült a tankönyv példái alapján a lényegre tapintani. Jelezte, hogy nem érti, újra és újra. Mindannyian segítettünk, a számunkra személy szerint legnyilvánvalóbb példákat hozva, míg egyszer csak felkiáltott: „...akkor tehát a Túró Rudi például reália?”. Hatalmas, megkönnyebbült nevetés volt a válasz, s azóta a reália fogalmát biztosan nem felejtette el az a szakfordító csoport. (Még évekig emlegették a történetet). Az elmélet pozitív élményként való megélése elmélyíti a tudást, míg fagyos, lekezelő órai hangulatban a hallgató el sem jut a kérdésig, hanem maximum megtanulja a számára semmit nem mondó tankönyvi példát. A hosszú távú eredmény nyilvánvaló.

A kongruencia, a hiteles viselkedés, Rogers szavaival annak a képessége, hogy „...őszintén, kendőzetlenül, maszk nélkül megmutatja az adott pillanatban érvényesülő érzéseit és attitűdjeit” (Rogers: Ilyen vagyok). Mérésére Truax (1962) skálát készített, majd azt Tausch (1973) fejlesztette tovább. A hitelesség, vagy más szóval autenticitás alapvető fogalom, ha azt feltételezzük, hallgatóink bármilyen szinten követni szeretnének bennünket, hisznek nekünk, bennünk látják-e azt a személyt, akitől érdemes az adott tárgyat hallgatni, vagy csak szabadulni szeretnének tőlünk. Mindenki számára ismeretesek nagy pedagógus egyéniségek, akik tantárgyukat igazi élvezettel, a cselekvést örömként átélve tanítottak, fegyelmezési gondjaik szinte nem voltak, és élményszerűvé varázsolták az órákat. A kongruens személyiség valódi cselekvés-élvezete képes a hallgató esetleges, a tantárggyal szemben fennálló ellenérzését először feloldani, aztán át is hangolni az örömmel végzett, s ezért szükségszerűen nagyságrendekkel különböző tevékenység irányába. Inkongruens viselkedés esetén a tanár nem tudja elhiteni, hogy értelme van a feladatoknak, éppen úgy és ott, ahogyan az történik; hogy érdemes egyáltalában az adott tantárgyat tanulni, s magatartása nem serkent előrehaladásra, érdeklődésre. Unalmas, közönyös tanár, hiteltelen, semmitmondó óra. Mindenki fel tud idézni idevágó emlékeket.

A jó, a hiteles tanárszemélyiség iránt támasztott alapkövetelmények értelmezése után tekintsük át a tanulás személyközpontú megközelítés szerinti értelmezését (Tringer, 1985). A tanulás Tringer szerint „tapasztalatokon alapuló tartós viselkedésváltozás”, ami a pszichológiában egyértelműen értelmezhető. Mit jelent ez a tanításban, s ezen belül a nyelvtanításban?

A negatív tapasztalatok hatását – a büntető nevelés neurotizálását, a tanár elutasító viselkedését, megközelíthetlenségét, távolságtartását, büntető (frusztráló) magatartását számos tanulmány említi, kiemelném e téren Ranschburg (1984) munkásságát.

Ezzel szemben, ha azt feltételezzük, hogy a tanulás folyamatában fontos szerep jut a modell-személyek viselkedésének (Miller és Dollard, 1971), nem hangsúlyozható eléggé a pozitív tanári magatartás, viselkedés effektív tanulásra gyakorolt szerepe. Mindezt kiválóan lehet hasznosítani a szaknyelvoktatásban. Ha például a tanár maga is fordít vagy tolmácsol, az „éles” helyzetek anyagai felhasználhatók a szaknyelvi tanórán, nem csupán nyelvi szempontok szerint, hanem - jelen esetben a magatartási mintákra koncentrálnak - megbeszélhetjük diákjainkkal az adott feladatra szánt idő beosztásának mikéntjét, a források felhasználásának leghatékonyabb módját, az esetlegesen felmerülő problémák kezelését, „vészhelyzetre” vonatkozó fogásokat, csupa olyan dolgot, amire a tapasztalt, tantárgyát és szakmáját szerető, magas szinten művelő tanár ráirányíthatja hallgatói figyelmét. Életre szóló mintát adhatunk hallgatóinknak, ha pozitív hozzáállással rávezetjük őket az általuk lefordíthatatlannak tartott szöveg fordításában az ok mibenléteire, a kiinduló lépésekre, majd az azt követő, megoldáshoz vezető logikus útra. Röviden szólva: pánik helyett elméleti és gyakorlati megoldást mutatunk nekik.

Fontos még megemlíteni a tanulás folyamatában, a tanár oldaláról nézve, az affektus figyelmet (Blau, 1977), mely készenléti állapotot jelent az érzelmi tényezők értelmezésére az adott pillanatban. E készségünk, állapotunk minden pillanatban változik, s a mai túlhajszolt tanárok sokszor védekeznek azzal, hogy erre már nincs energiájuk. Paradox módon az e helyzetekre félretett maradék energia töredék része is azonnali eredményt hoz a szaknyelvi órán: kommunikációval (legyen az verbális, nem verbális vagy metakommunikatív) pillanatokon belül eláruljuk, ott vagyunk-e az órán, személyesen annak a csoportnak, azoknak a hallgatóknak szól-e mondanivalónk. S bár ez plusz befektetésnek tűnik, pozitív viszonyulások között, bensőséges hangulatban még a fáradt és túlterhelt tanár is előbb-utóbb ellazul (nem kell a diák ellen küzdenie) és színvonalas órát képes tartani.

Hivatkozások:

- Berne, E. (1984) : *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Korman, A. (1974) : *The psychology of motivation*. Prentice-Hall, New Jersey
- Kulcsár, Zs. (1999) : *Morális Fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Ranschburg, J. (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat, Budapest
- Rogers, C.R.(1969): *Freedom to learn. A view what education might become*. Colombus
- Rogers, C.R. (1962): *The interpersonal relationship: the core of guidance*. Harward Educational Review 42.
- Tringer, L.(1991): *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület
- Truax, Ch. B. (1984): A scale for measurement of accurate empathy. Psychiatr. Inst. Bull. Univ. Wisconsin, 1961.

Keresztes Csilla
Szegedi Tudományegyetem
Angol-magyar Orvosi Szakfordító Csoport

Intonation of Questions – Phonetics in ESP Teaching

The paper tries to call ESP teachers' attention to the importance of teaching intonation. Phonetics and intonation seem to be a neglected field in ESP teaching. A survey among university students shows that even advanced speakers of English have problems with intonation when they speak English (L2), they mainly use their transferred Hungarian (L1) intonation pattern especially in questions. The typical English intonation pattern in yes-no questions is rising intonation and in Hungarian it is falling. The negative transfer of the intonation pattern from L1 to L2 can cause unintended misunderstanding and embarrassment in communication.

Introduction

The present paper is an attempt to shed light on the importance of intonation in ESP teaching. It is based on several investigations among university students to reveal how Hungarian learners of English can acquire English (British or American) intonation. The scope of the project is too small for investigating all types of intonation, thus I have refrained from the overall study of English intonation, and restricted my investigations to *the intonation of the yes-no interrogative*.

Definitions of intonation

Definitions of intonation and tone vary with regard to the level they refer to and the parameters they use as cues. Perhaps the most common definition of intonation is that expressed by Armstrong and Ward (1959:1) "By intonation we mean the rise and fall of the pitch of the voice when we speak". Lehto (1969) writes that stress and intonation - the two suprasegmental features - make use of the same acoustic parameters: intensity, duration, frequency and formant structure. But that the function of stress is limited to one utterance in making part of it stand forth from the remainder, and that of intonation to chain of utterances in making one utterance stand out from others; make a study of either feature very complicated. The idea that intonation is "tones of voice" presents linguists with a complex problem. Hultzen (1962) states that the greatest part of intonation carries no information whatever: an extreme view – linguists in general believe that intonation contours do signify something. But if we accept that intonation has meaning, we still face some theoretical

considerations: how to classify the functions of intonation (O'Connor and Arnold, 1961), whether intonation should be assigned systematic status in generative grammar or relegated to performance (Crystal, 1969:30), whether attitudinal factors can be labelled with any scientific rigor.

It can be claimed that investigating English intonation is especially important from the viewpoint of the study of language in relation to practical problems: in the field of foreign language acquisition research, a much more systematic treatment of prosodic features is badly needed. Intonational analysis and the study of interlanguage/foreign language acquisition research have hitherto been curiously irreconcilable. Phoneticians and phonologists go on developing formal descriptions of English intonation, paying little attention to the interface between the systems of interlanguage intonation and first language intonation. The major aim of this project is an attempt to investigate the intonational features of spoken English produced by Hungarians. It is now generally accepted that, as far as foreign-language speech is concerned, appropriate intonation is as important as, or even more important than, "correct" pronunciation at the segmental level. Nevertheless, there are few studies of prosodic characteristics of the speech of Hungarian speakers of English.

English is an intonation language. The importance of intonation can be parallel that of word order. Intonation as a linguistic term is really a complex abstraction that can be defined only in terms of parameters. In brief, prosody includes the tonal, dynamic and temporal features of speech; intonation, then, is part of prosody (Toivanen, 1999:23). The physiological/physical parameter of intonation is the frequency of vocal fold vibration (Ainsworth, 1976:93), the perceptual attribute of which is pitch.

All in all, it is self-evident that intonation is intimately connected with pitch. The concerted interaction of pitch and pause often determines the information structure of a given utterance.

Intonation should really be seen as a superordinate term, which comprises pitch, loudness, duration and silence (Crystal, 1969:128). This is the "complex" interpretation of intonation.

The function of intonation is to convey linguistic information and identify linguistic entities by means of prosodic features at the level of sentence (Lehiste, 1970:95). According to Toivanen the ultimate function of the prosodic characteristic of a question, namely the rising pitch pattern, is to signal uncertainty. A falling pitch can be said to signal a complete statement, but the width of the fall can also be an indication of the speaker's mood, for instance. Intonation is essentially part of the

communicative situation embedded in a larger discourse (Gumperz, 1996:xi). Intonation conveys linguistic – and more importantly – pragmatic meanings at the level of the sentence. With a view to understanding what speakers actually “do” with intonation, it is necessary to study intonation in a larger, socially relevant discourse.

British and American intonation of *yes-no* interrogatives

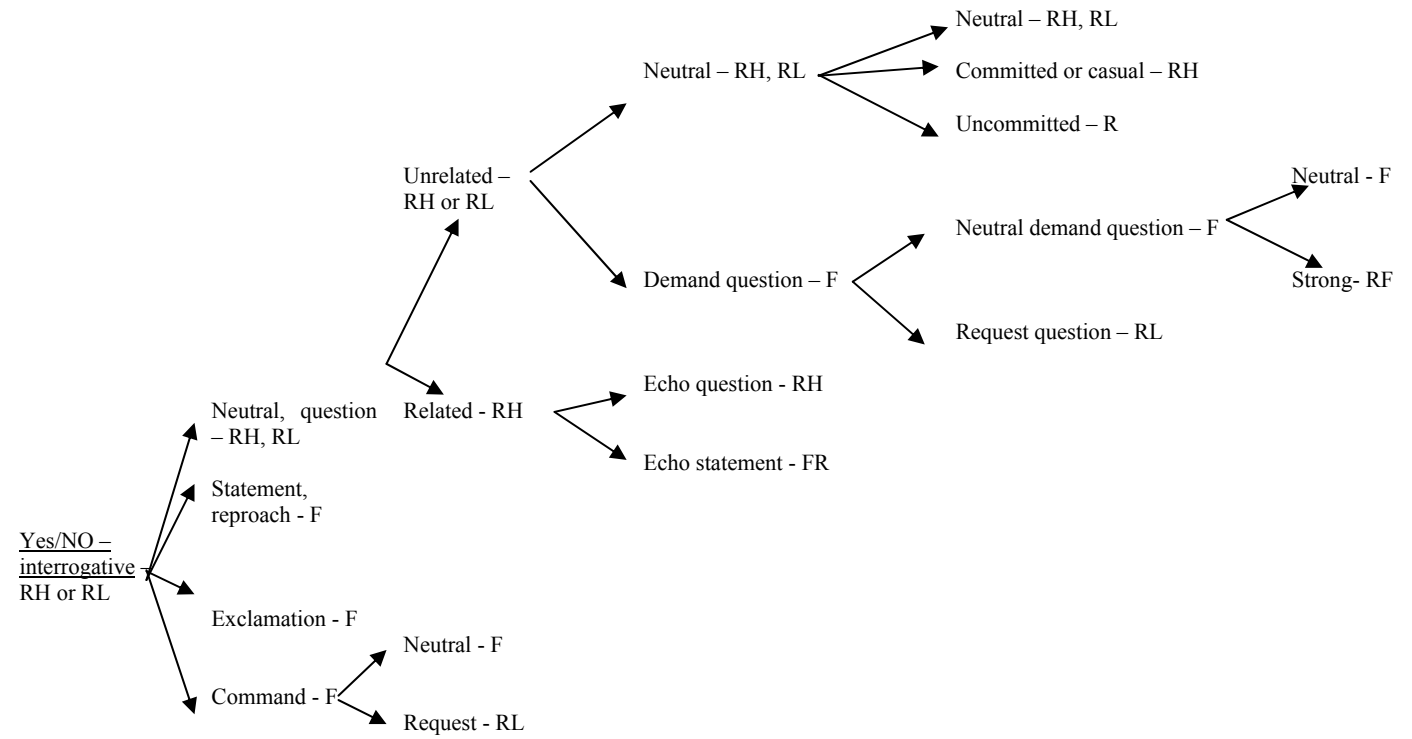
How intonation affects the meaning of an utterance is the quintessential question in prosodic analysis. One may make a fundamental distinction between the attitudinal and grammatical functions of intonation but it should be emphasized that intonation has a number of functions, which cannot be comfortably associated with either of the two main categories.

The pitch pattern, by which the speaker intends to convey a neutral attitude, may be interpreted by the hearer as signalling boredom or calmness, for instance. The rise-fall (the Hungarian intonation pattern of neutral yes-no questions) in English (British) shows that the speaker is impressed/surprised, either favourably or unfavourably. In wh-questions the rise-fall sounds challenging and antagonistic. In O'Connor and Arnold, the rise-fall seems to be associated with a pronounced emotional reaction on the part of the speaker. The exact attitudinal overtone of this pattern depends on the syntactic/lexical context in which the utterance is produced. In traditional models of intonation, it is widely acknowledged that the rise-fall signals emotions which are either strongly positive or strongly negative, “intense surprise” being the most suitable general label (Gimson and Cruttenden, 1994:244). According to Brazil (1997:83), the rise-fall indicates that the speaker is in a dominant position as the pitch pattern is a strong signal that the item is indeed rhematic information. Thus, by using the rise-fall, the speaker can indicate that he or she decides what counts as new information, and that he or she also wants to control the discourse (Fig 1).

In British English, the low-rise preceded by a high head is, in O'Connor and Arnold's view, the standard tone in yes-no questions (Fig.2). In wh-questions and statements, on the other hand, this combination sounds friendly, and in commands the pitch pattern in question may sound downright patronizing. The combination of low head and low-rise signals definite resentment: the speaker sounds reserved and unfriendly.

Figure 1

Organization of primary tunes in English yes-no interrogatives. (Lindström 1978:156)



Thus statements, yes-no questions and wh-questions, if they take this pitch pattern, impart deprecatoriness. Being intimately tied to a negative attitude, this pitch pattern should not be used in conversation, except, of course, in the case of a real complaint.

Figure 2.

*Intonation used by a British English speaker.
(The graph was made by the help of Praat Windows Phonetic Programme)*

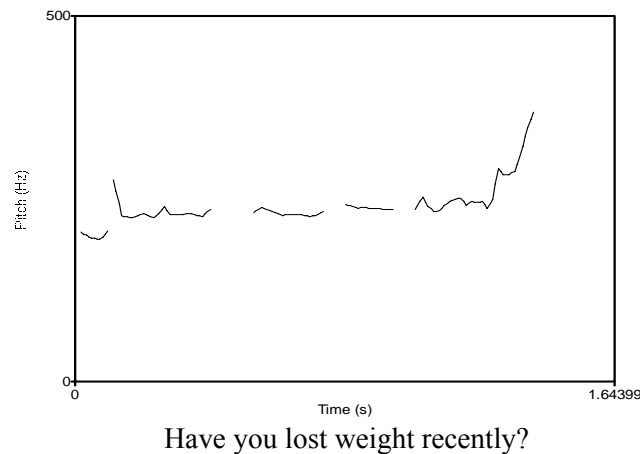


Generally speaking, the low-rise preceded by a high head is probably a markedly “British” intonation pattern. However, in American English the high rise is the most common pattern in yes-no questions (Gimson and Cruttenden, 1994:245), the combination of the low rise and a high pre-nuclear pitch can be associated with (formal) politeness typical of RP. The low-rise typically accompanies, in addition to yes-no questions, statements, which contain incomplete, inchoate information. Questions accompanied by the high-rise often sound decidedly casual or “cool”; the same effect is present in yes-no questions and wh-questions. The high-rise is the most common tone in yes-no questions (Fig. 3) in American English. Cruttenden (1997) states that the high-rise is rapidly becoming a common intonation pattern even in declarative sentences in American English. This intonation is particularly prevalent in California and in the Deep South, and it is probably young females who use the high-rise the most.

As a conclusion, we can say that “openness” is the most essential feature of all rising nuclear tones. A rising pitch does not oblige the hearer to act in a certain way although, of course, a rise does expect a communicative response. All rising tones express uncertainty, which can be interpreted as politeness or vagueness, depending on the extralinguistic context.

Figure 3.

*Intonation used by an American English speaker.
(The graph was made by the help of Praat Windows Phonetic Programme)*



Hungarian intonation of *yes-no* interrogatives

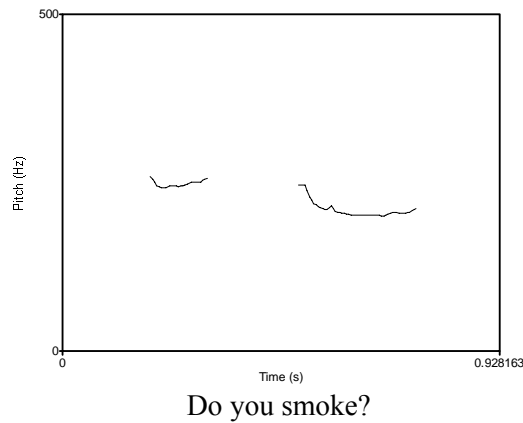
It is a sad fact that intonation has largely been ignored in foreign language acquisition research. An intonational error is probably more serious than a segmental one because segmental mistakes do not relate to the pragmatic aspects of speech as directly as do suprasegmental mistakes. A Hungarian speaker of English is able to master those features of English prosody, which can be considered to be language universals. Most such features occur in Hungarian intonation, too.

A Hungarian learner of English will have difficulty learning to produce those prosodic features of the L2, which are very different from the corresponding elements in the L1. This is due to phonological interference from the L1; such interference has a great influence on the sensorimotor characteristics of the language performance of the L2 learner (Toivanen).

Interlanguage prosody is particularly susceptible to L1 interference because intonational phenomena have been so firmly and strongly

established in the speaker's subconscious that it would be difficult to change them at will (Fig. 4).

Figure 4.
Typical Hungarian intonation pattern used by a Hungarian speaker of English.
(The graph was made by the help of Praat Windows Phonetic Programme)



A second language learner is likely to have difficulty both productively, when trying to produce a target language pitch pattern, and receptively, when attempting to analyse the meaning of a given intonation contour. Faced with such problems, the language teacher may well abandon any attempt to teach intonation systematically, perhaps rationalizing this decision on the grounds that intonation is not important. Nevertheless, the superimposition of a Hungarian intonation contour onto an English sentence would lead to serious misunderstanding and embarrassment. A Hungarian who asks an Englishman a favour using his native intonation pattern is liable to meet with a frigid response. He will, however, have more success if he simply asks the Englishman what his name is, since the latter will receive a false impression of warmth and friendliness (Coates, 1975:55). The Hungarian intonation contour used here is similar to O'Connor and Arnold's Tone Group 7, which in English wh-questions is said to be used when the speaker "seeks to establish a (friendly) bond with the listener" (1961:54).

Thus the language teacher should not for this or any other reason avoid teaching the most basic patterns, and in particular should point out those contrastive areas where embarrassment may arise. Thus, we can say that proper intonation is almost as important (or even more important) in

English pronunciation as the right formation of certain sounds, however, our language teaching does not properly deal with this question.

How does the typical Hungarian rise-fall tone influence the English questions formed by Hungarian speakers?

There is detectable transfer of Hungarian rise-fall tone into English used by even advanced speakers of English. This negative transfer happens not only in case of English yes-no questions but in other types of sentence patterns as well. In standard English in case of ordinary yes-no questions the main stress is usually on the last important word, thus toward the end of the sentence.

Hungarians may use rise-fall tone instead of rise, and they may start the rise-fall tone from the wrong place (Fig. 5). They might put the main stress on the opening auxiliary verb, on the time adverbial, or on the negative auxiliary. Hungarian students should be first aware of the Hungarian intonation patterns, and then they can learn the proper English ones (Varga 1976: 22).

Figure 5.
Transferred Hungarian contour. (The graph was made by the help of Praat Windows Phonetic Programme)



Have you lost weight recently?

The acquisition of suprasegmental features is one of the most difficult tasks in second language acquisition as even advanced language learners make mistakes with them. As the intonation of English and Hungarian is different, there are problems in the acquisition of it for language learners. There is a marked difference between the yes-no interrogative of the

English language (rising) and the Hungarian language (falling). Transfer from native language to target language occurs also in these suprasegmental features. Hungarian speakers of English however advanced learners transfer the typical Hungarian intonation of this sentence when speaking English. It can lead to misunderstanding or can cause embarrassment on both sides in the communication.

Conclusions

The teaching of intonation in the language class should be an essential part of second language learning. Students must realize the differences in the suprasegmental features between the two languages. My survey concluded, however, that right intonation might be learned and recognized by students who learn the language in class, but much better results can be achieved in the acquisition of these features by out-of-class language contact. The acquisition of proper intonation is highly promoted by regular contact with native speakers of English (longer visits abroad or contact with natives/foreign students in Hungary), or by regularly watching English-speaking television programs or video / movie films.

How can these results be used in the teaching situation? The teacher has to teach students proper intonation first by making them realize the differences between the two languages in this respect. Attention should be called to the various meanings, which can be carried by using different intonation patterns. We have to remind the learners that by transferring their native intonation contour (rise-fall) they would unintentionally express indignation, annoyance, or having power over the communicative partner. The transferred flat rise (level tone) could also be very misleading for a native English speaker as they may take it to signal an impolite attitude, i.e. the statement is analysed as a sort of “grumble”, not as a question (Toivanen 1999: 231). Hungarian speakers of English are likely to use too restricted pitch span, and it makes their English sound monotonous or flat. Thus students must be taught how to fluctuate pitch within this habitually narrower range.

After recognizing these features students should be suggested to watch more English speaking programs, even sometimes within organized forms. Native speakers should be invited into classroom with certain regularity, or English clubs should be organized where students have the possibility for talking/listening to native intonation.

Acknowledgements

Thanks are due to all the 48 subjects who were willing to devote some of their precious examination time to my survey and me. Special thanks are to Don Peckham for his valuable discussions on the methods of the survey, and also to Eszter Szabó for technical help.

References

- Ainsworth, W.A. (1976): *Mechanism of Speech Recognitions*. Pergamon Press, New York
- Armstrong, L.E. - Ward, I.C. (1959): *A Handbook of English Intonation*. Mass, Cambridge
- Brazil, D. (1997): Communicative value of Intonation in English. Cambridge University Press, Cambridge
- Coates, J. (1975): Attitudinal Factors in Hungarian and English Intonation. *Idegen Nyelvek Tanítása* II. 52-56.
- Cruttenden, A. (1997): *Intonation*. University Press Cambridge, Cambridge
- Crystal, D. (1969): *Prosodic Systems and Intonation in English*. Longmans, London
- Gass, S.M. and Selinker, L. (2001): *Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London
- Gimson, A.C.- Cruttenden, A. (1994): *Gimson's Pronunciation of English*. Oxford University Press, Oxford
- Gumperz, J.J. (1996): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press, Cambridge
- Hultzen, L.S. (1962): Significant and Non-Significant in Intonation. In: *Proc. Phon. Sci.* IV. 658-661.
- Kontra, M. (1995): Módszertani megjegyzések az amerikai magyar eldöntendő kérdőintonáció kapcsán. In: Kassai, I. (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. 271-285. Budapest
- Lehiste, I. (1970): *Suprasegmentals*. Mass, Cambridge
- Lehto, L. (1969): *English Stress and Its Modification by Intonation*. Suomalainen Tiedekatemia, Helsinki
- Lindström, O. (1978): Aspects of English Intonation. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, Göteborg
- O'Connor, J.D.- Arnold G.F. (1961): *Intonation of Colloquial English*. Longmans, London
- Toivanen, J.H. (1999): *Perspectives on Intonation: English, Finnish and English Spoken by Finns*. Oulu University Press, Oulu
- Varga, L. (1976): A magyar emelkedő-eső hanglejtés transzfer hatása magyarok angol beszédében. *Idegen Nyelvek Tanítása* I. 17-22.

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Üzleti Kommunikációs és Idegennyelvi Tanszék

Írásbeli szakmai kommunikáció: német nyelvű üzleti levelezés

Az üzleti levelezés szerves része a szaknyelvoktatásnak, és gazdasági szakmai nyelvvizsgákon is követelmény. A levelezés írott és íratlan szabályainak ismerete alapvető követelmény a vizsgákon történő számonkérés során, de ennél még fontosabb, hogy az egyetemekről, főiskolákról kikerülő, frissen diplomázott szakemberek munkájuk során a célnyelvi kultúra, az üzleti "illemszabályok" elvárásainak megfelelően tudjanak helytállni. A szakmai nyelvoktatás egyik feladata az, hogy a szaknyelvtanulást, jelen esetben pedig az üzleti levelezés formai és tartalmi követelményeinek megismerését és alkalmazni tudását a diákok számára érthetővé és viszonylag könnyen elsajátíthatóvá tegye. A kulturális ismeretek mellett az üzleti levelek sajátos nyelvi jellegzetességeinek megfigyelése segítik a tanulás folyamatát, valamint a szóbeli kommunikáció színvonalának fejlesztését is.

EU és idegennyelv-tudás

A nyelvi kihívások az EU-csatlakozás tükrében Magyarország számára felerősödtek, hiszen egyre nagyobb igény lesz "uniós szintű" nyelvismerettel rendelkező szakemberekre. A magyarországi vegyes-vállalatok, külföldi cégek vezetőinek ezért az is feladata lett, hogy egy folyamatosan továbbképzett és továbbképzésben résztvevő szervezetet hozzanak létre, amely alkalmas az önálló, flexibilis munkavégzésre. A vállalat kultúrája, nyitottsága az írásbeli és szóbeli kommunikáció színvonalától is függ. A vállalati kultúra formálója, része és meghatározója lett a nyelvtudás (András, 1998).

A kereskedelemben, a gazdasági életben is egyre fontosabbá válik az idegen nyelven történő "kompatibilis" kommunikációra való képesség. A szakmai ismeretek mellett a külföldön történő munkavállalás során egyre fontosabbá váltak a szakmai mobilitás, flexibilitás (Schraner, 1997), és természetesen a magas szintű nyelvismeret. Megállapítható, hogy Magyarországon a gazdasági és vállalati kultúra is mélyreható változáson megy keresztül. Ez a változás nagy hatással van a kommunikációra. A vállalatok belső és külső kommunikációs folyamataiban új elemek jelennek meg; a kommunikációs csatornák, a médiák, a stílus, a nyelvhasználat és maga a nyelv is átalakulnak az új szemléletnek megfelelően (Borgulyáné, 1998).

A műszaki, gazdasági változások is újabb és újabb kommunikációs helyzeteket és elrendezéseket generálnak, a kommunikáció új fajtáit teremti meg (Lengyel, 1996), és ezek az új nyelvi jelenségek a mai nyelvtudás és nyelvtanulás alapjait is jelentik. A nyelvelsajátítás és nyelvoktatás új kihívásaihoz pedig tanárnak, diáknak egyaránt alkalmazkodni kell.

Interkulturális és szakmai kommunikáció

Az EU-hoz való csatlakozásra készülés és felkészítés kihívása, a globalizációs folyamat meghatározza mind az írásbeli, mind a szóbeli kommunikációt. A legtöbb ország nemzetközi kereskedelmi kapcsolatai bővülnek, aminek következménye az interkulturális kommunikáció megjelenése és igénye.

A nemzetközi gazdasági kapcsolatok bővülése hazánkban is megfigyelhető.

"Az utóbbi tíz évben az amerikai vállalatok érdeklődése Közép- és Kelet-Európára is kiterjedt, így ezek az országok is megtalálhatók az interkulturális kapcsolatokat elemző tanulmányokban. A kiadványok nagy valószínűséggel eljutnak a tudatosan készülő, tanfolyamokon részt vevő amerikai menedzserekhez, mielőtt Közép- illetve Kelet-Európába érkezének üzletet kötni, vagy hogy multinacionális vállalatuk leányvállalatában lássák el a rájuk bízott feladatot. Ezért nem érdektelen számunkra, hogy tudjuk, milyen az a kép rólunk, amellyel felvértezve az amerikai szakember leszáll a repülőgépről." (Dévényi, 1998).

A gazdasági szférában tehát fontos szerepe van a másik fél kultúrájának, a nyelvi, viselkedésbeli szokásrendszer ismeretének, mert ezzel számos konfliktusforrás zárható ki. Mindazok a stratégiák és elvek, amelyeket egy bizonyos társadalom a konfliktusok kezelésekor használ, az adott kultúra alapvető értékeit tükrözik (Marton, 1998). Az eredményes együttműködésnek, a külföldi partnerekkel való sikeres tárgyalásnak egyik előfeltétele, hogy az üzleti partnerek eredményesen tudják kezelni a kultúrák eltéréseiből adódó különbözőségeket (Antal, 1998).

"Az anyanyelv, illetve különböző kultúrák között az összekötő nyelv, vagy idegen nyelv szerepe a kommunikációban alapvető. A különböző kultúrák közötti kommunikációnak előfeltétele, hogy a kommunikációban részt vevő felek képesek legyenek egy közös érintkezési nyelv használatára. Ez a közös érintkezési nyelv gyakran valamelyik fél anyanyelve, míg a másik fél számára egy tanult idegen nyelv. (...) A nyelvtudás csak akkor töltheti be igazán szerepét, ha birtokosának megbízható ismeretei vannak a "célkultúráról", illetve a kulturális különbségekről, és a kommunikációs folyamatban ez irányú ismereteit alkalmazni is képes." (András, 1998).

Minden kulturális csoportnak, nemzetnek megvannak a maga elvárásai, szabályai, ami a kommunikáció módját, így pl. az udvariasság szabályait meghatározzák. A jelenség oka az egyes specifikus kultúrára vonatkozó, kialakított értékrendszerekre vezethető vissza.

Fontos az is, hogy a pedagógia, pszichológia és nyelvtudomány eredmé-

nyeit összehangoljuk és alkalmazzuk a nyelvórákon, hogy célkitűzésünket, az interkulturális kommunikáció igényeinek megfelelő nyelvtudást diákjainknak átadhassuk.

A mai alkalmazott nyelvészeti vizsgálódások középpontjában a nyelvi kommunikációs tevékenység áll, és a kommunikatív nyelvoktatás szellemében a következő szempontok irányadók az írásbeli és szóbeli kommunikáció tanítása során:

- a nyelv nem elszigetelt rendszer, hanem a kommunikáció eszköze
- a nyelvismeret értékét a gyakorlati életben való hasznosíthatósága jelenti
- szociokulturális környezetbe ágyazottan kell megismerni és tanítani/tanulni (Feketéné, 2002).

Szakmai kommunikáció oktatása

A megváltozott környezeti feltételek hatással vannak a magyar felsőoktatásra is. Ezek a következőkben foglalhatók össze.

- a felsőoktatás nemzetközivé válik
- a változások befolyásolják a felsőoktatás és a munkaadók kapcsolatát
- a technológiai fejlődés révén történő változások erőteljesek
- a felsőoktatás expanziója érezteti hatását a nyelvtanulók szintjén is.

A nyelvoktatás és nyelvtanulás számára a kommunikatív kompetenciák összetettebbé váltak.

- Az általános kompetencia összetevői: személyes, szociális, kognitív kompetencia (információ feltárása, kognitív műveletek).
- A kommunikatív nyelvi kompetencia részei: lingvisztikai (pl. szókinés, kiejtés), szociolingvisztikai (társadalmi érintkezés stb.), diskurzus, pragmatikai (kommunikációs szándékok stb.) és stratégiai kompetencia (a feladatmegoldás során célirányosan alkalmazott tevékenységek sora) (Kurtán, 2003).

A kulturált, biztos szakmai ismereteken alapuló beszéd és írás a sikeres üzleti tevékenység alapfeltétele. Ezért kell a szaknyelvoktatás során a szóbeli és írásbeli szakmai kommunikációnak kiemelt szerepet kapnia. Alapvetően három terület ötvöződik a szakmai kommunikáció oktatásának folyamatában:

- elméleti tudás
- gazdasági alapfogalmak
- kereskedelmi, üzleti technikák alapos ismerete (Bartha, 2003).

Írásbeli kommunikáció, üzleti levelezés. Oktatási tapasztalatok

Az idegen nyelvű üzleti levelezés az írásbeli kommunikáció egyik alappillére. Német nyelvű levelek írásakor figyelembe kell venni, hogy Magyarország és Németország kapcsolatai minden területen bővültek.

“Németországot és Magyarországot évtizedek óta számos területen tevékeny és sokrétű kapcsolat köti össze. Mindkét fél különös gonddal ápolja a gazdasági együttműködés területét. Németország ma az Európai Közösség államai közül Magyarország legfontosabb kereskedelmi partnere.” (Reiff, 1996).

A német és magyar vállalatok túlnyomórészt német nyelven leveleznek egymással, és az írásbeli üzleti kommunikáció fejlesztése német nyelven nagymértékben hozzájárulhat a két ország sikeres gazdasági, üzleti kapcsolatainak kiépítéséhez, a kapcsolatok ápolásához.

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatói a *Rudolf Sachs: Deutsche Handelskorrespondenz, Neu* (Hueber, 2001) című tankönyv segítségével készülnek a szakmai nyelvvizsga írásbeli feladataira, és a könyv mintalevelei alapján sajátíthatják el az üzleti levelezés sajátosságait. A tananyag 17 fontos témakört tartalmaz pl. cégjegyzék, megrendelés, reklámlevél, reklamáció. Az egyes témák bevezetőiben a szerző ismerteti az adott üzleti levél sajátosságait, a téma és formai elvárások tekintetében. A mintalevelek segítségével a diákok megismerhetik az üzleti levelezés tartalmi/formai követelményeit.

A hangsúlyt memorizálendő feladatként, az úgynevezett “Briefbausteine” című részre fektetem a tanórákon. Ezek a kb. egyoldalas összefoglalások tartalmazzák a levelek tipikus mondatait, szófordulatait, jellegzetes szókapcsolatait. A 20-21 soros, kb. 210-220 szót tartalmazó részeket azért érdemes külön megfigyelni, a szókapcsolatokat – mondatszerkezeteket – kielemezni, mert ezek a kifejezések jelentik a német nyelvű üzleti levelezés alapjait. A szerző által az egyes levelekből kiemelt mondatok 70-80%-a szakmaspecifikus, ami azt jelenti, hogy tanulása, alkalmazni tudása nélkülözhetetlen az írásbeli üzleti kommunikáció, azaz a levelezés során.

Az idegen nyelvű tanórákon ajánlatos a magyar nyelv kizárásával, tehát csak az adott célnyelven gyakorolni a különböző kommunikációs helyzeteket. Az írásbeli kommunikáció, jelen esetben az üzleti levelezés oktatásakor azonban célszerű bizonyos esetekben magyar nyelven is megbe-

szélni félreérthető és félreértelmezhető kifejezéseket, hiszen ezek komoly problémákhoz vezethetnek az írásbeli és szóbeli üzleti tárgyalások során.

A lexikai, nyelvtani tudatosítás a kommunikatív nyelvoktatás számára is fontos feladat, és ez azért is hangsúlyozandó, mert sokan – helytelenül, “csak” a kommunikációt szem előtt tartva – megfélemlenek erről.

“A kommunikatív nyelvoktatás meglehetősen elhanyagolja az idegen nyelvi rendszert, a rendszer-grammatika tudatosítását a kommunikatív grammatikával szemben, ami nagymértékben akadályozza az idegen nyelvű kommunikációt. Ez ugyanis szilárd rendszerezést igényel a nyelvtanulói tudatban. Az idegen nyelv grammatikai és lexikai rendszerének tudatos birtoklása nélkül a nyelvtanuló nem képes arra, hogy saját gondolatait, személyes közleményeit idegen nyelven kifejezze.” (Erdei, 2003)

A levelezés gyakorlására számos mód és lehetőség nyílik tanórán belül és kívül. A levelek formai követelményeinek szigorú betartásával, a tankönyvben található mintalevelek és a “Briefbausteine” segítségével kaphatnak a diákok olyan feladatot is, hogy csoportmunka keretében főlírára írjanak egy-egy, adott témájú levelet, amit aztán közösen kielemezhető és értékelhető.

Házi dolgozatként a hallgatók a tankönyvben megadott szempontok alapján önállóan írnak üzleti leveleket. A szerző minden egyes fejezet végén gyakorlatokat, az üzleti levélben kifejtendő témákat és megoldandó feladatokat állított össze, melyek segítségével a hallgatók megtanulhatják ismereteiket konkrét, “élet-szerű” szituációkban alkalmazni. Rendszeres írásbeli számonkérés keretében ellenőrizhető a szókincs bővülése, az, hogy a hallgatók képesek-e a tanultakat célirányosan, az adott szituációnak megfelelően alkalmazni.

Mivel az írásbeli és szóbeli kommunikáció és általában a kommunikációs tevékenység egymással összefüggő, egymásra épülő, komplex folyamatok sora, ezért az írásbeli kommunikáció oktatása során érdemes a diákok figyelmét felhívni azokra a nyelvi fordulatokra és kifejezésekre, melyek segítségével szóbeli kommunikációjuk színvonala is emelhető.

Hivatkozások:

- András, I. (1998): *Termelés, kultúra, nyelv*. Dunaferr és Veszprémi Egyetem, Dunatáj Kiadói Kft, Veszprém
- Antal, Zs. (1998): *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. JPTE, Pécs 36-52.
- Bartha, É. (2003): A komplex szakmai kommunikáció oktatásának fontossága az EU-konform szakember-képzésben, In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua -2003*. Könyvkiadó- és Kereskedelmi Kft, Debrecen 231-241.

- Borgulya Istvánné (1998): Wirtschaftskultur und Kommunikation in Ungarn nach dem Umbruch. In: *A Magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 4-9.
- Dévényi, M. (1998): Amerikai és magyar vállalati szakemberek tárgyalásai Magyarországon. In: *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. JPTE Közgazdasági Kar, Pécs 23-27.
- Erdei, Gy. (2003): Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatai és a szaknyelvoktatás, In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua-2003*. Könyvkiadó- és Kereskedelmi Kft, Debrecen 20-25.
- Feketéné Silye, M. (2002): Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a társadalmi és gazdasági globalizáció tükrében. In: Fóris, Á.-Kárpáti, E.-Szűcs, T. (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. Lingua Franca, Pécs 369-375.
- Kurtán, Zs. (2003): A szakma-specifikus nyelvfejlesztés aktuális kérdései a magyar felsőoktatásban. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua-2003*. Könyvkiadó- és Kereskedelmi Kft, Debrecen 76-85.
- Lengyel, Zs. (1996): Múltban gyökerező jelen. *Modern Nyelvoktatás*. 96/II./3. 17-22.
- Marton, É. (1998): *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs
- Reiff, K. (1996): Előszó. In: Henrik Sobolewski (szerk.): *Német-magyar kereskedelmi mintalevelek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Sachs, R. (2001): *Deutsche Handelskorrespondenz*. Hueber, München

Mészáros Kata – Szászné Veidner Katalin
Lycée Français de Budapest
BME Nyelvi Intézet, Fordító- Tolmácsképző Központ

A fordítók életének megkeserítője: a bikkfanyelv

Előadásunkban a bikkfanyelv történeti gyökereivel, pszichológiai, szociológiai, politikai, nyelvészeti vonatkozásaival foglalkozunk. A bikkfanyelv jelensége kötődik a társadalmi-politikai változásokhoz. Használóinak célja a valóság elferdítése, a megcélzott közönség manipulálása. E túlbonyolított nyelvezet felsőbbrendűséget kölcsönöz, ezért is terjed gyorsan bizonyos körökben. Érdekes nyomon követni hogyan épül be e nyelvezet a hivatali életbe, az Európai Unió dokumentumaiba és milyen problémákat jelent a fordítók számára e gyakran divatos, üres, ködösítő, tudálékoskodó, finomkodó stílus. Külön részben vizsgáljuk, hogy milyen nehézségekbe ütközik a bikkfanyelv fordulatait átültetni szövegkörnyezettől függetlenül a számítógéppel segített fordításban. Példáinkat elsősorban a francia és az angol nyelvből vettük.

Mottó: Kezdetben vala az úrhatnám polgár...

A bikkfanyelv vizsgálata során elemezzük történeti gyökereit, pszichológiai, politikai és nyelvészeti vonatkozásait. A példáinkat főleg a francia nyelvből vettük. A bikkfanyelv jelensége szorosan kötődik a társadalmi-politikai változásokhoz. Első megjelenése a polgárság kialakulásának idejére tehető. Ez az az időszak, amikor a gazdagodó polgárok a gazdasági hatalom mellé az arisztokrácia köreiből tapasztalt kifinomult modort, eleganciát, felsőbbrendűséget is szeretnék volna megszerezni. Míg az arisztokráciának e felsőbbrendűség megteremtésére évszázadok álltak rendelkezésére, addig a polgárság ezt rendkívül rövid idő alatt próbálta meg elérni. Ebből egyenesen következett, hogy a kialakuló polgári réteg csak a látszatot tudta megvalósítani és nem a mögöttes tartalmat. Viselkedésében, nyelvezetében nagyon jól tükröződik e szándék és ennek eredménye.

A jelenséggel a maga valóságában és komikus voltában először Molière darabjaiban találkozunk. A bikkfanyelv jelenségének ez az első kritikus értékelése. A „*Kényeskedők*” és az „*Úrhatnám polgár*” briliáns módon érzékelteti, hogy a finomkodó, tudálékoskodó, túlbonyolított stílus célja a környezet megtévesztése, a valóság elkendőzése, a jelentéktelen dolgok felnagyítása, a fontosság hangsúlyozása, mások lenézése. Az eredmény csupán önámítás és neveltségessé válás. Az a tény, hogy Molière színdarabjaiban ezt az előkelősködő stílust gúnyolta ki, jelzi, hogy a XVII. században ez nem perifériális jelenség volt, hanem divat, mely igen gyorsan

gyökeret vert a polgárság köreiben. A „*Kényeskedők*”-ben (Précieuses ridicules) maga Molière írja, hogy „...Ez a finnyáskodó modor már nemcsak Párizs levegőjét fertőzi, elharapódzott vidéken is...” (Molière, 1989:93). A tudálékoskodó, nehézkes, az embernek szinte érthetetlen kifejezések divattá váltak a hétköznapi beszédben.

Vegyünk néhány példát a „*Kényeskedők*”-ből ,és idézzük Illyés Gyula kitűnő fordítását:

„Vite, voiturez-nous ici les commodités de la conversation”

„Gördítse ide sebtén az eszmecsere kényelmi kellékeit” (Molière, 1989:103)

Közérthető nyelven: hozzon ide valamit, amire le lehet ülni.

„La brutalité de la saison a furieusement outragé la délicatesse de ma voix...”

(Molière, 1876:168)

„Az évszak zordsága iszonyú pusztítást tett finom hangorgánumban...”

(Molière, 1989:108).

Közérthető nyelven: berekedtem a hideg idő miatt.

„Attachez un peu sur ces gants la réflexion de votre odorat” (Molière, 1876:170).

„Közelítsék egy kicsit e kesztyűkhöz illatbeszívó szervüket” (Molière, 1989:111).

Közérthető nyelven: Szagolják meg e kesztyűt!

„Allons, petit garçon... Voyez-vous pas qu'il faut le surcroît d'un fauteuil?”

(Molière, 1876:173).

„Mozdulj már fiacskám, ... Nem látod, hogy karszékszaporlati szükséglet állt elő?” (Molière, 1989:113).

Közérthető nyelven: nem látod, hogy kell még egy karosszék?

„Moi, je dis que nos libertés auront peine à sortir d'ici les braies nettes. Au moins, pour moi, je reçois d'étranges secousses et mon cœur ne tient plus qu'un filet.” (Molière, 1876:176).

„Véleményem szerint érzelmeink bajosan szabadulnak innen tiszta bugyogóval. Legalábbis engem különös csikarás környékez itt bent és szívemet már csak paraszthajszál tartja.” (Molière, 1989:115).

A fenti példákból jól látható, hogy a zavaros képzelettársítás, az eufémizmus hogyan épül be a nyelvezetbe. Az eufémizmus körébe tartozik a közönséges, közömbös hangulatú kifejezések helyettesítése szépítő körülírással. Így lesz a seprűből tisztasági eszköz ebben az időszakban (balai → instrument de propreté).

A nyelvi prűderia nagy korszakává a XVIII. század válik. Ekkor már listák készültek az elkerülendő szavakból, a nem kívánatos kifejezésekből. Somaize állított össze egy ilyen „*Kényeskedők szótárát*”, a Dictionnaire des précieuses-t.

Az eufémizmusok gyökerét a társadalmi előítéletekben kell keresnünk. Sok esetben egy kifejezés új tartalommal bővül, jelentésváltozáson megy keresztül, amelynek oka a társadalom megváltozott megítélése. Így egy pozitív fogalom negatív előjelet kaphat (courtisane) és ez fordítva is

megtörténhet. Először a társadalom felső, előkelő rétegeiben jelenik meg a változás, és innen kerül át a köznyelvbe.

A bikkfanyelv jelenségének további felbukkanása az 1850-es évekre tehető, és kapcsolódik *Stendhal* „*Vörös és fekete*” című regényéhez. Françoise Thom (Thom, 1989) a bikkfanyelvről írott könyvében utal arra, hogy Stendhal e regényének egyik fejezetét a következő idézettel kezdi: „A beszéd azért adatott meg az embernek, hogy elrejtse gondolatait.” Ebben rejlik a bikkfanyelv igazi lényege: az ember – mivel nem akarja szabadon kifejezni magát –, úgy használja a nyelvet, mint egy álarcot. A bikkfanyelv használója szándékosan folyamodik e nyelvezethez: másnak akar látszani, mint ami. Az úrhatnám polgárság bikkfanyelvének továbbvivője a bürokrácia és a politikai elit.

A bikkfanyelvnek mint terminusnak a definíciója a Le Petit Robert szerint „egy valóságot elkendőző, azt figyelembe nem vevő, megmerevedett nyelvezet, mely kiváltképpen a bürokrácia, a politikai propaganda sajátja.” (Le Petit Robert, 1996:235) A bikkfanyelvnek köszönhetően úgy beszélhetünk, hogy közben semmit sem mondunk. Elég csupán divatos, elvont, üres szavakat vegyítünk sztereotípiákkal, melyekből a bikkfanyelv építkezik, nem törődve azzal, hogy a beszélőpartner ebből mit ért meg. Ez a túlbonyolított nyelvezet a maga érthetlenségével használójának felsőbbrendűséget kölcsönöz. Ez a magyarázata annak, hogy bizonyos körökben gyorsan terjed, és gyorsan változik, ezzel is megnehezítve az azt megérteni próbálók helyzetét.

George Orwell (Orwell, 1989) „*1984*” című művében használja a „newspeak” kifejezést, amely a politikai értelemben használt bikkfanyelv előfutára. Maga a bikkfanyelv kifejezés az 1950-es években megalkotott lengyel „nowo-mowa” fordítása. Orwell úgy használja a bikkfanyelvet, mint egy nyelvi regisztert (nyelv a nyelvben), amelynek megértéséhez szinte szótárra van szükség.

Ebben a témakörben komoly munkák jelentek meg az 1980-as évek elején Lengyelországban, a krakkói és a varsói egyetemeken. A kutatók a fogalomnak nem kifejezetten a nyelvészeti, sokkal inkább a pszichológiai, szociológiai, történelmi, politikai és filozófiai aspektusait vizsgálták. Ezekben a tanulmányokban az a közös, hogy megpróbálták megmagyarázni azt a különös kapcsolatot, amely a szocialista diktatúrákban a hatalom és a nyelv között fennállt. Ezekben az országokban kétféle nyelv létezett: az egyik a köznyelv, a másik a politikai hatalom nyelve volt. Ez utóbbi úgy manipulálta az emberek gondolkodását, hogy átírta a valóságot, misztifi-

kált, a tudatba bekerülve „nyelvi agyimosást” végzett. E regiszterre jellemzőek a zavaros képzelettársítások, az üres metaforák, az aberrált szerkezetek: „*Szappanbuborékként tör fel a hattyúdal valóságunk tüzes szénbányáiból.*” (lengyel példa); „*Üsd a vasat és a fémet, ezzel is a békét (népet) véded!*”

Ennek hatására a nyelv deformálódik, a propaganda-nyelvezet erőszakkal benyomul a köznyelvbe, és megjelenik az egyének beszédében is. Pártvezetők, funkcionáriusok egyre gyakrabban használják, már nem is propaganda célzattal, hanem megszokásból. Kiváló példákat szolgáltat erre Bacsó Péter „A tanú” című filmje. E példákat később a köznyelv is átvette, de gunyoros éllel használva: „*A helyzet fokozódik*”, „*Az élet nem habostorta*”.

A bikkfanyelv létjogosultságát ebben az időszakban az a meggyőződés adja, hogy „e bűvös szavak” képesek megváltoztatni a valóságot. A nyelv és a valóság közötti közvetlen kapcsolat elvész, és egy illuzórikus valóság jön létre, amely csak a nyelvben létezik. A propaganda-nyelvezet a tényeket szavakkal helyettesíti, szavak ritmikus ismételtetésével igyekszik megtéveszteni a tömeget. Jakub Karpinski (Karpinski, 1984) szerint ez a nyelvezet lassan egy sima háttérzajjává válik, ami semmilyen üzenetet nem közvetít (nem is közvetíthet!) a hallgatóság felé. Elszegényíti és érzéketlenné teszi az emberi tudatot, így válik az erőszak és a ködösítés eszközévé. Következésképpen tudatformáló eszköz lesz, lerombolja a szavak iránti érzékenységet, leszoktat arról, hogy odafigyeljünk, meghalljuk a skandált, üres szólásokat. Mindez „nyelvi vaksághoz” vezet. A Szovjetunióban az egyes újságíró iskolákban kurzusokat szenteltek a burzsoáziának szánt propaganda-nyelvezet megismertetésére. Mint állandóan változó nyelvi jelenség, a bikkfanyelv szívesen épít be homályos betűszavakat, kölcsönöz költői, irodalmi képeket, vesz át más tudományterületekre jellemző kifejezéseket. Mindezeket barbár módon, teljesen öncélúan, nagyon gyakran komoly tárgyi tévedésekkel teszi.

Ez a fajta bikkfanyelv nemcsak a diktatúrákra jellemző, beépült minden társadalomba, a nyugati demokráciákba is. A politikai nyelvezetben sűrűn találkozunk szóvirágokkal, cikornyás kifejezésekkel, túlbonyolított, álszent érzékenységet és képmutató toleranciát sugalló, erőltetett és ügyetlen szófordulatokkal. Ennek a törekvésnek az eredménye a 20. század végén kialakuló „politikai korrektség”.

Így jelenik meg az Európai Unió dokumentumaiban is a bikkfanyelv. Az általunk vizsgált csatlakozási tárgyalások anyagai kitűnő példákat szolgáltatnak e regiszter fordítási nehézségeire. Véleményünk szerint ugyanis ma már létezik a nyelvi regiszterek között az „uniós regiszter” is. A fordítók munkáját rendkívül megnehezíti az a tény, hogy egyszerű köznyelvi vagy tudományterületre jellemző kifejezéseket emelnek be a fennkölt stílusrétegbe. Túlzások, hiperbolikus kifejezések révén „nemesítik meg” ezeket, így e szavak elveszítik valójában egyszerű tartalmukat (pl. „pillér”, az Atlanti Szövetség európai pillére”). Visszaélnék a patetikus stílus elemeivel, túl erős érzelmekeket keltenek, a valósággal való kapcsolat aránytévésző. Így a személytelen szerkezeteket és ezt a patetikus megfogalmazást nagyon nehéz a fordítónak egymással társítani.

A dokumentumok francia nyelvű változatain gyakran érezhető, hogy az angol eredeti továbbfordításai (pl.: droit de lock-out – sztrájkolók kizárásának joga, formule de „double chapeau” – kettős minősítés). A magyar fordítások hol a francia, hol az angol változatra támaszkodnak. A magyar az angoltól fordít. Például:

épanouissement des cultures des États membres – flowering of the cultures of the Member States – a tagállamok kulturális virágzása;
prix de déclenchement – activating price – aktiváló ár vagy mozgó ár vagy ösztönző ár.

A számítógépes fordítás számára is komoly nehézségekbe ütközik ezeknek a pontos átültetése. Különösen a bikkfanyelvre jellemző kifejezések megfelelőinek általános, szövegkörnyezettől független megtalálása. Ez gyakran nem is sikerül. Ügyefogyott, a szövegben értelmezhetetlen fordításokkal találkozunk. Például:

tax domicil/domicile fiscal – country of domicile for tax purposes – az ország, ahol az adózás szempontjából állandó lakhelye van;
restrictions aux transferts afférents au tourisme – a turizmushoz kapcsolódó átutalásokra vonatkozó korlátozások;
convergence des actions – concerted and convergent action – összehangolt és azonos irányba ható fellépés;
comité politique composé des directeurs politiques – politikai igazgatókból álló politikai bizottság;
afflux soudain de ressortissants d’un pays tiers dans la Communauté – harmadik világ / ország állampolgárainak váratlan beáramlása a Közösségbe;
régions ultrapériphériques de la Communauté – a Közösség tengerentúli határrégiói;
damnation faustienne – fausti végzet;
fraude de dimension internationale – nemzetközi dimenziójú csalás
efficacité des paiements transfrontaliers – efficiency of cross-border payments – a határokon átnyúló fizetések hatékonysága;
bien-être des animaux – állatok kímélete (védelme helyett).

Mindezek a példák az Igazságügyi Minisztérium által jóváhagyott, belső használatú terminológiai adatbázisból valók. Következésképpen e kifejezések fordítása csak így hiteles (Országos Fordítói Iroda). Ez az úgy nevezett „euzsargon”, ezt így kell fordítani.

A fenti példák mutatják, hogy a bikkfanyelv az EU bürokráciájára is jellemző. Az eurokraták sznobizmusa tükröződik a nyelvhasználatukban is. A dokumentumok fordítása során a fordító minden igyekezete ellenére kénytelen igazodni e sokszor nyakatekert, bonyolult és a közérthetőségtől igen távol álló uniós regiszterhez, mert munkáját csak így ismerik el hitelesnek.

Irodalom:

- Document de stratégie pour l'élargissement / rapports annuels 2000, 2000.* Bruxelles
Karpinski (1984): *Mowa do ludu (Szkice o języku polityki)*. PULS Publications, London
Le Petit Robert (1996): *Dictionnaire de la langue française*. Dictionnaires Le Petit Robert, Paris
Molière (1989): *Kényeskedők*. In: *Hat színmű*. Európa Könyvkiadó, Budapest
Molière (1876): *Précieuses ridicules*. In: *Œuvres de Molière*. Tome II, Arnier Frères, Paris
Orwell, G. (1989): *1984*. Európa Könyvkiadó, Budapest
Thom, F. (1989): *Langue de bois?* In: *Mots*. No. 21

Mihalovics Árpád
Veszprémi Egyetem

A politikai kommunikáció néhány aspektusa

A tanulmány alapvetően két témakört érint: (1) A politikai kommunikáció tipológiája c. rész a politikai megnyilatkozások/szövegek tipizálásával foglalkozik. (2) A központi fejezet a politikai nyelv elemzési szintjeit (lexiko-szemantikai, morfo-szintaktikai, pragmatikai, stilisztikai szint) mutatja be (nagyon vázlatosan) néhány példa alapján.

Bevezetés

A politikai kommunikáció az 1960-as években – az audiovizuális technika gyors fejlődésének egyenes következményeként – megkezdte napjainkban is tartó második vagy harmadik reneszánszát. Úgyis mondhatjuk: a politikai élet mediatiszálódásának a "nagy" korszakát éljük.

A politikai nyelv, a politikai beszéd, szónoklat, tágabban értelmezve: a politikai nyelvhasználat számos tudományág keresztútján felbukkan, vagy megfordítva is mondhatnánk: számos tudományág (a szövegnyelvészet, a pragmatika, a retorika, a stilisztika, a szociológia, a pszichológia, a kommunikációelmélet) művelői foglalkoznak a politikai nyelvhasználat vizsgálatával.

Nálunk, Magyarországon (a többi közép-kelet-európai országhoz hasonlóan) a rendszerváltozás előtt a kutatók – az ismert objektív és szubjektív okok miatt – nem igazán merték és akarták az akkori honi politikai nyelvhasználatot kutatni, éppen ezért ennek a korszaknak nincs is számottevő szakirodalma. Az utóbbi időben a jég megtörni látszik, s egyre többen kezdenek az említett terület kutatásába.

A honiak közül három kutatócsoportot tartok fontosnak megemlíteni: (1) Karácsony András, az ELTE JTK tanszékvezetője, (2) Szabó Márton és kutatócsoportja az MTA Politikai Tudományok Intézetében és (3) a Nyíregyházi Főiskola és a Veszprémi Egyetem oktatóiból alakult team, amely a budapesti Aula Kiadó gondozásában a múlt év őszén jelentetett meg egy hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszáriumát.

Az EU-országokban és a tengeren túl a szóbanforgó témának ma már több könyvtárnnyit kitevő szakirodalma létezik. Hadd említsek meg néhányat a legkiválóbb kutatóhelyek közül: (1) GRADIP (=Groupe de Recherche en Analyse du Discours Politique), a Montreali Egyetem Szociológiai Tanszékének kutatócsoportja; (2) a Paris IV Egyetemen (D. Maingueneau professzor "Pouvoir, Discours, Sociétés" Doktori Iskolája), továbbá a Paris

XIII, a Toulouse-i és a Strasbourgi Egyetem kutatócsoportjai; (3) Olaszországban a Paola Cella professzorasszony vezetése alatt működő kutatócsoport (Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze Politiche).

Egy tipológia és egy taxonómia

A rövid bevezető után folytassuk egy idézettel:

"... a politika nyelve a hatalom nyelve. A döntés nyelve. Regisztrálja és módosítja a döntéseket. Harci kiáltás, verdikt és ítélet, törvény, rendelet és szabály, hivatali eskü, ellentmondásos híradás, kommentár és vita." – Eddig az idézet. (Harold D. Laswell, A hatalom nyelve. In: Szabó Márton et alii, 2000:17.)

És folytathatnánk: ez és még mennyi más...

Azaz meg kell állapítanunk, hogy mivel a politika teljességgel körbefonja és átszövi az életünket, éppen ezért nyelve, nyelvhasználata rendkívül sokféle funkciót tölt be, s ebből következik, hogy meglehetősen változatos stílusrepertoárt alkalmaz. A politika nyelve, nyelvhasználata sokkal bonyolultabb, mint például a növénytermesztésé, az úrkutatásé, a filozófiáé vagy a gazdaságé.

Lássuk tehát a politikai performancia bonyolult tipológiáját, majd pedig a tényleges politikai kommunikáció taxonómiáját (1. és 2. táblázat).

Mihalovics Árpád

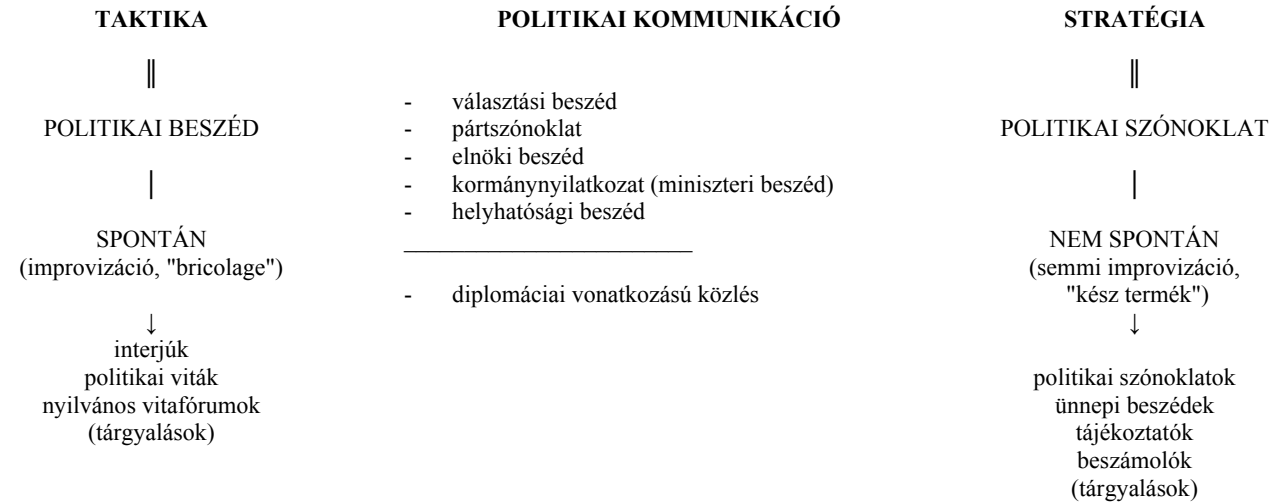
1. táblázat

A politikai performancia* tipológiája

Nyelvhasználati szféra	1. a politikatudomány nyelvhasználata	2. a politikai szövegek/dokumentumok nyelve	3. a tényleges politikai kommunikáció nyelvhasználata	4. a média politikai nyelvhasználata	5. az utca emberének hétköznapi politizálása
Stílus	tudományos (többnyire írott)	hivatalos (írott)	szónoki (többnyire szóbeli)	publicisztikai (írott vagy szóbeli)	köznyelvi (szóbeli)
Formák és termékek	<ul style="list-style-type: none"> - monográfiák - tudományos munkák - szakkönyvek - tanulmányok, esszék, cikkek - konferencia-előadások - tudományos referátumok, korreferátumok - tudományos viták, hozzászólások 	<ul style="list-style-type: none"> - rendeletek - körlevelek - utasítások - irányelvek - szerződések - nemzetközi konvenciók - békeszerződések - megegyezések - egyezmények - ... 	Politikai beszédek, szónoklatok: <ul style="list-style-type: none"> - kampánybeszéd - választási beszéd - pártszónoklat - elnöki beszéd - kormánynyilatkozat - miniszteri beszéd, beszámoló - helyhatósági beszéd ----- --- <ul style="list-style-type: none"> - emlékbeszéd, nekrológ - rövid alkalmi beszéd - ünnepi beszéd, köszöntő - nemzetközi tárgyalás - információ, tájékoztatás - ... 	Szóbeli: <ul style="list-style-type: none"> - adaptált szónoklatok - parlamenti viták - interjúk - politikai tájékoztatók - politikai nyílt viták - véleménykutatások ----- Írott: <ul style="list-style-type: none"> - újság-, folyóiratcikkek - vezércikkek - hírek, információk - nyilatkozatok - pamfletok - interjúk - politikai tárgyú hirdetések - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - monológok - párbeszédok - kritikai vélemények - propaganda - felhívás - ...
	FUNKCIÓNYELV**		FUNKCIÓ- ÉS VÉLEMÉNYNYELV	VÉLEMÉNYNYELV	

* A performancia függ a kompetenciától (szabályrendszerrel), a pszichológiai alanytól, a kommunikációs helyzettől és a társadalmi kontextustól (Dubois J. et alii, Dictionnaire de linguistique. Larousse, Paris, 2001: 354.).

** Egyes német nyelv kutatók (vö. Walther Dieckmann: Sprache in der Politik, 1969. és Ruth Römer tanulmányai bizonyos német mozgalmi nyelvről) szerint bizonyos politikai szövegekben "összekeverednek egymással a **közélet** és a **politikai élet** két azon kommunikációs területének elemei, amelyek saját nyelvi formákat fejlesztettek ki. Leírásuk és értékelésük külön feladat. Egyrészt vannak azok a formák, amelyeket úgy ismerhetünk, mint az igazgatás nyelve, a racionalizált valóság nyelve, a szervezés nyelve vagy intézményi nyelv. Másrészt pedig ott van az ideológiai beszéd, a véleménynyilvánítás nyelve és a propaganda. Pankoke (1966) alapján itt **funkciónyelvet** és **véleménynyelvet** különböztethetünk meg. A funkciónyelv az állami apparátuson és intézményen belüli megértést szolgálja. Megjelenik benne a politika teljes intézményi és szaknyelvi szókincse. Nagy a valóságvonzata és erősen racionális jellegű. A véleménynyelv viszont azokat a jelentéseket fejezi ki, amelyeket az ideológia próbál adni a valóságról, és amelyek kifelé irányulnak, nyilvánosságnak szólnak, és az ideológiai szókészlet bennük a domináló." (Walther Dieckmann, A politikai kommunikáció stílusa. In: Szabó Márton et alii, 2000:79-80)



A korábbiaktól kissé más aspektusból Edelman (1964) egy másfajta tagolását írja le a politikai nyelvhasználatnak, s ő négy politikai nyelvi stílusról beszél; ezek a *meggyőzés nyelve, a tárgyalás nyelve, a törvény nyelve és az igazgatás nyelve*. Közülük talán a legelső kutatása a legizgalmasabb, ugyanis (itt) pragmatikai elemzés nélkül nem lehet feltárni a meggyőzés értelmi és érzelmi elemeinek a bonyolultságát... Az ilyen jellegű kutatások sok érdekes és hasznos dolgot tárhatnak fel a politikai nyelvhasználatról.

A politikai nyelvelemzés különböző szintjei

Lexiko-szemantikai és/vagy terminológiai szint

A nyelvelemzés e szintjéhez többek között olyan problémák vizsgálata tartozik, mint: a szójelentés, ezen belül a szavak jelentésváltozása (köznyelvi ↔ szaknyelvi) és/vagy jelentésmódosulása ; a szóképzés, a szóösszetétel, részben az idegen szavak használata stb. De a terminológia feladata az adott szakterület szókincsének gondozása, rendszerezése, ami magába foglalja például az új fogalmak (megnevezések) számbavételét vagy az intézménynevek helyes fordítását. E terület szakemberei a lexikológusok, lexikográfusok, terminológusok, szakfordítók és természetesen az adott szakma, szakterület, tudomány effektív művelői, „igazi” szakemberei.

Lássunk néhány gyakorlati példát:

/1/ EGYEZMÉNY – SZERZŐDÉS

fr.	accord (m)	or:	соглашение
	convention (f)		конвенция
	pacte(m)		пакт
	traité (m)		договор
	protocole (m)		
	contrat (m)		

A politikai gyakorlatban meghonosodott lexéma vagy szószerkezet befolyásolja a nyelvhasználatot, azaz a fenti szavak többnyire nem szinonimái egymásnak, hanem egy-egy tárgykörhöz vagy politikai eseményhez kötődnek.

Például:

nemzetközi *egyezmény*

– fr. *accord international*

or. *международный договор*

kétoldalú *egyezmény*

- fr. *accord bilatéral*
- or. *двухсторонний договор*
двухстороннее соглашение

kulturális *egyezmény*

- fr. *accord culturel*
- or. *культурный договор*

megnemtámadási *egyezmény/szerződés*

- fr. *pacte de non-agression*
pacte de non-recours à la force
- or. *пакт / договор о ненападении*

kölcsönös segítségnyújtási *egyezmény*

- fr. *pacte d'assistance mutuelle*
pacte de
- or. *пакт о взаимопомощи*

Északatlanti *Egyezmény*

- fr. *Traité d'Atlantique du Nord*
- or. *Североатлантический договор*

Genfi *Egyezmény*

- fr. *la Convention de Genève*

Versailles-i *Szerződés*

- fr. *les Traités de Versailles*
- or. *версайский договор*

Római *Szerződés*

- fr. *le traité de Rome*
- or. *римский договор*

/2/ *CSÚCS* (pol) = csúcstalálkozó, csúcsértekezlet, csúcskonferencia, csúcülésszak (?) – fr. *rencontre / conférence / réunion / session au sommet*
– or. *встреча / конференция / совещание / сессия на высшем уровне / в верхах.*

Amint látjuk, a köznyelvből a politikai szaknyelvbe átvándorolt egyszerű szó speciális jelentést kap, ami a beavatottak számára teljesen nyilvánvaló.

Szintaktikai – szintagmatikai szint

A politikai szaknyelvet sajátos fordulatok, kifejezések tömeges használata jellemzi. – Egyes indoeurópai nyelveken írott szövegekben nagy számban fordulnak elő igeneves szerkezetek. – A politikai szövegek egyik sajátossága a terjengősség és a túlterheltség.

/3/ *Igenevek használata* a politikai szerződések szövegeiben, különösen a preambulumban.

<i>ayant examiné</i>	–	<i>megvizsgálván</i>	–	<i>рассмотрев</i>
<i>considérant que</i>	–	<i>tekintetbe véve</i>	–	<i>считая, учитывая</i>
<i>convainc(e)</i>	–	<i>meggyőződve</i>	–	<i>будучи убежден(а)</i>
<i>encouragé(e)</i>	–	<i>felbátorítva</i>	–	<i>будучи воодушевлен(а)</i>
<i>estimant</i>	–	<i>értékelve</i>	–	<i>считая</i>
<i>rappelant</i>	–	<i>hivatkozva</i>	–	<i>напоминаая, ссылаясь</i>
<i>tenant compte de</i>	–	<i>számításba véve</i>	–	<i>учитывая</i>

/4/ A politikai szövegek egyik jellemző sajátossága a kontextus nagyfokú megterhelése. Erre kiváló példa a következő mondat (Idézet a „Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires” Préambulumból (Strasbourg, 1992):

„Conscient du fait que la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents pays et régions d’Europe représentent une contribution importante à la construction d’une Europe fondée sur les principes de la démocratie et de la diversité culturelle, dans le cadre de la souveraineté nationale et de l’intégrité territoriale;”

Hivatalos magyar fordításban (Európai Charta 1999:166):

„Tudatában annak, hogy Európa különböző országaiban és régióiban a regionális és kisebbségi nyelvek védelme és fejlesztése fontos hozzájárulás egy olyan Európa felépítéséhez, amely a nemzeti szuverenitás és a területi integritás keretei között a demokrácia és a kulturális sokrétűség elvein alapul;”

Európa nagyhírű fordító- és tolmácsképző intézményeiben (személyes tapasztalatokkal rendelkezem a párizsi ISTI, a bruxelles-i ISIT, továbbá a strasbourgi, a triesti egyetemnek és az angers-i katolikus egyetem képzéséről) ahhoz, hogy a fenti francia szöveget átültessék, az eredeti szöveget először szintekre, majd szintagmákra bontják a fordítójelöltek.

1. Concient du fait
que
2. la protection et la promotion |
 - (a) des langues
 - (b1 + b2) régionales ou minoritaires
 - (c1 + c2) dans les différents pays et régions
 - (d) d'Europe
3. représentent
 - (a) – une contribution importante
 - (b) – à la construction
 - (c) – d'une Europe
 - (d) – fondée
 - (e) – sur les principes
 - (f1 + f2) de la démocratie
et de la diversité culturelle
 - (g) – dans le cadre
 - (h1 + h2) – de la
souveraineté et
de l'intégrité
sociale

Az ilyen típusú ábrák nagy segítségünkre vannak a bonyolult szaknyelvi szövegek fordításakor.

Pragmatikai szint

Az utóbbi évtizedek szaknyelvkutatói közül többen felhívták a figyelmet a szakszövegek pragmatikai funkcióinak a vizsgálatára.

/5/ Különösen fontos szerepet kapnak a politikai szövegekben az egyes szám első személyű és a többes szám első személyű személyes névmások és igealakok. Az egyes szám első személyű alakokkal véleményüket „kinyilvánítva befolyásolnak” a politikusok:

- a) „*Je suis convaincu que Jacques Santer – je n’interviens pas dans vos débats, mais je le connais bien et je l’apprécie – saura poursuivre dans cette voie.*” (Mitterrand 1998:56)
- b) „*Je revendique ma part de responsabilité.*” (A. Juppé 1996:25)

A többes szám első személyű alakok használata – pragmatikai szempontból – azonosulás a megszólítottakkal:

- c) Fr. Mitterrand (1998) a Francia Köztársaság elnökeként – ilyen alakokat használ: *nos priorités (57), nos atouts majeurs (60), notre présidence française (62), notre diplomatie (62), notre voeu (62), notre excellente technologie (63), nos citoyens (69)*, továbbá: „*Enseignons également l’Europe: apprenons-la à nos enfants.*” (75)
„*Mettons l’accent sur les jumelages scolaires, universitaires, sur les échanges d’élèves et d’étudiants; insistons sur le plurilinguisme.*” (75)

A fenti példákban a többes szám első személyű alakok használata nem valamiféle fejedelmi többesként értelmezhető, hanem „integráló formaként”, ami annyit jelent, hogy a Francia Köztársaság elnöke a francia választópolgárokkal, saját honfitársaival közösen akar gondolkodni és cselekedni.

- d) Ugyanez megfigyelhető ellenzéki politikusok esetében is. G. Marchais a Francia Kommunista Párt főtitkaraként a francia kommunistákkal, ill. szimpatizánsokkal azonosul: „*Nous vivons une période historique passionnante.*” (G. Marchais 1980:52)
„*Nous avons une ambition: que les travailleuses et les travailleurs, les jeunes, que le peuple de France prennent leur place dans ce mouvement.*” (G. Marchais 1980:53)

Stilisztikai szint

A politikai nyelvhasználatban rendkívül fontos szerep jut a stílusnak, pontosabban annak, hogy egy adott politikus milyen nyelvi elemeket használ, amikor megszólítja a hallgatóságát.

A nyelvi elemek kiválasztása több tényező függvénye, de a tényezők közül a legfontosabbak: (1) a mondanivaló tárgya, (2) a közlés célja (pl. értelmi vagy érzelmi ráhatás, befolyásolás, meggyőzés, stb.), (3) a közlés körül-

ménye (választási kampánybeszéd, parlamenti beszámoló, ünnepi köszöntő stb.), (4) a közlő egyénisége. Jóllehet a fenti tényezők a legtöbb stilisztikai szempontú elemzés alappillérei, mindez hatványozottan érvényes a politikai szaknyelv esetében. Lássunk néhány gyakorlati példát!

/6/ "A *felkiáltó mondatok* általában a tények érzelmileg hangsúlyozott kifejezését szolgálják. A változatos érzelmi állapotok, mint csodálat, lelkesültség, meglepetés, keserűség, gúny, nagy öröm és mély bánat leginkább felkiáltó mondatokban nyernek kifejezést. Az érzelem mintegy eluralkodik a gondolaton." (Fábián – Szathmári – Terestyéni 1971:256). Az orosz katonáról szólva a Kremlben Mitterand így kiáltott fel: „*Quel exemple de force et de courage!*” (Moszkvai beszéde 1995. május 9-én.) (Mitterand 1998:127)

/7/ A szónok – az érzelmi–hangulati hatás végett – szóismétlést alkalmaz, s így módon erősíti a mondanivalót:

- a) „Je suis venu ce soir au nom de la République Française pour saluer *le peuple russe, le grand peuple russe, celui d’une grande histoire, un peuple créateur, un peuple patriote.*” (Mittérand, Discours à Moscou le 9 mai 1995; In: Mittérand 1998:127)
- b) És most tisztelt hölgyeim és uraim, *hát most itt vagyunk. Itt van velünk Szent István király és itt van Koppány vezér. Velünk vannak a szentek és a lázadók, a várvédők, a hősök és az árulók. Velünk vannak az igazak és a megigazultak, a hamisak és a pártütők. Velünk van mind, aki a szabadságért harcolt, velünk, aki nem tudta mitévő legyen.* (Részlet Orbán Viktornak a Magyar Köztársaság miniszterelnökének 2000. január 1-jén elmondott beszédéből.) A magyar miniszterelnök mondanivalójának nyomatékos kifejezésére antonim párokat is használ: *szentek–lázadók, hősök–árulók, stb.*
- c) „Hazául *olyan földet* választottunk, melyen minden európai hadiút keresztülvezet. *Olyan földet*, amely ráadásul nehezen védhető. *Olyan földet*, amely Európa keleti kapuja. Mi *bástyává* tettük. *Bástyává*, amely birodalmakat állított meg.” (Orbán Viktor beszéde 2000. január 1-jén.)

/8/ A politikai szövegekben fontos szerep jut a kérdő mondatoknak, amelyek hatásos eszközei a figyelemfelkeltésnek, fokozásnak:

- a) „*Peut-on me reprocher cette impatience-là?*” (A. Juppé 1996, 28)
- b) „*Faut-il donner des exemples?*” (A. Juppé 1996, 30)
- c) „*Pourquoi l’Union Européenne?*” (A. Juppé 1996, 55)

- d) „*Comment distinguer le courage du soldat allemand et le courage du soldat russe, qui l'un et l'autre ont dû mener des batailles terribles, chacun pour son idéal sans doute, mais surtout chacun pour sa terre?*” (Mitterand 1998, 128)

Ez utóbbi példák egyre erőteljesebb nyitást mutatnak a retorika irányába.

Zárszó

A felvetett kérdésekkel és az azok illusztrálásaként felhozott példákkal csupán villanásokat adtunk a politikai nyelv összetett jellegéről. Mindezeknek és számos további kérdésnek az elemzése csak kötetnyi (vagy még inkább több kötetnyi) munkában lenne realizálható.

Hivatkozások

- J.-N. Aquistapace (1966): *Dictionnaire de la politique*. Coll. Seghers, Paris
Bélanger, J. (1970): *Technique et pratique de l'argumentation*. Paris
Brown, J.A.C. (1963): *Techniques of Persuasion*. Penguin Books, London
Charte Européennes des langues régionales ou minoritaires. (1992) Strasbourg
Cheneseau, J.-J. (1995): *Le langage de la politique*. Éd. Méthodes et Stratégies, Poitiers
Dany, M. et alii (1983): *Le français des Relations Internationales*. Hachette, Paris
Debbasch, Ch. – Daudet, Y. (1988): *Lexique de politique*. Dalloz, Paris
Európai Charta (1999) A regionális vagy kisebbségi nyelvek Európai Chartája. 1992. november 5. Strasbourg. Hivatalos fordítás. In: *Az Európa Tanács válogatott egyezményei*. 1999, Strasbourg–Budapest, 163-178.
Gárdus J. – Sipos G. – Sipőczy Gy. (1980): *Szaknyelvkutatás – szaknyelvoktatás*. Budapest
Huyghe, F.-B. (1991): *La langue de coton*. Robert Laffont S. A.
Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Marchais, G. (1980): *L'espoir au présent*. Éd. Sociales, Paris
Mitterand, F. (1995): *Discours 1981-1995*. Europolis, Paris
Mitterand, F. (1998): *Les forces de l'esprit. Message pour demain*. Fayard, Paris
Pusztai I. (1988): A szaknyelvi kutatások kérdései (Kitekintés). In: Kiss J. – Szűts L. (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése I/120-30*, Akadémiai Kiadó, Budapest
Rocard, M. (1989): *Un pays comme le nôtre. Textes politiques 1986-1989*. Éd. Seuil, Paris
Siklaci I. (1995): *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest
Soppelsa, J. et alii (1988): *Lexique de géopolitique*. Dallor, Paris

Ortutay Katalin
Veszprémi Egyetem

Jogi szaknyelv a fordítóképzésben

A 2002/2003-as tanévben, az Angers-i Katolikus Egyetemmel közösen meghirdetett posztgraduális Fordító- és Tolmácsképző Kurzus tantervi moduljának részeként jogi szaknyelv oktatására is sor került. A szaknyelvi kurzus célja nem csupán a grammatikai és lexikai elemek megismertetése, hanem a francia jogi szaknyelv magyarra történő fordítása technikai elemeinek elsajátítása is. A jogi szaknyelv oktatása és ennek szakszerű és hiteles fordítása rendkívül összetett feladat a jogi szakképzettséggel nem rendelkező leendő szakfordítók számára.

Mivel a jogforrás csupán indirekt módon közvetíti a jogi tartalmat és nem áll módunkban direkt módon hozzáférni egy-egy törvénycikk pontos értelméhez, a jogi interpretáció „művészete” éppen abban áll, hogy az írásos forma elemzése alapján érthetővé tegyük a törvényhozó feltételezett szándékát az adott törvénycikk értelmezésére vonatkozóan. A jogforrásnak ez a jellegzetessége nyilvánvalóvá teszi, hogy a törvény fordítóinak szerepe nagyon jelentős. Egy törvény fordítása nem lehetséges oly módon, ahogyan bármely más jellegű szöveget fordítunk, hiszen a fordítás maga is törvény. Kanadában a joghallgatók éppen ezen oknál fogva tanulmányozzák már az első évtől kezdve ugyanazon törvénycikkek eredeti francia és angol nyelvű fordított változatát. Alapkövetelmény ugyanis, hogy a két verziónak egyformán hitelesnek kell lennie.

Tanulmányom témája a jogi szaknyelv specifikus oktatásának tapasztalatait kívánja összegezni és elemezni, a fordítás sajátos szemszögéből. Az elmúlt év tapasztalatai tanulságosak voltak mind az oktató, mind a fordítóképző kurzus hallgatói szempontjából. Mivel sem a tárgy oktatója, sem a hallgatók nem rendelkeznek jogi végzettséggel, a jogi szakszövegek interpretálásának feladata különleges módszertani megközelítést kíván.

„A fordítások olyanok, mint a rézpénz: ugyanaz a névértékük,
mint az aranypénznek, és többet is forognak a nép kezén,
de azért mégiscsak gyarlók és csekély értékűek.”
(Montesquieu: Perzsa levelek, 128. levél)

A jogi szaknyelv fordításának történeti háttere

A fordítási tevékenység eredete homályba vész, egyidős az emberiséggel, de annyi biztos, hogy legalább 5000 éves, legalábbis az Észak-Szíriában található Ebla nevű ősi városból az ásatások során előkerült táblák erre engednek következtetni. A leletek között kétnyelvű, sőt háromnyelvű szöszedetek is voltak, amelyek a sumér és az eblai nyelvjárás ekvivalenseit rögzítették. Ezek az ekvivalensek a jogi szaknyelv terminológiájához kapcsolódnak, tehát a jogi szaknyelv fordításának kezdetei is ötezer évre nyúlnak vissza.

A jog nyelve és az írásbeliség szorosan összekapcsolódó fogalmak. Mindnyájan ismerjük, hiszen történelmi tanulmányaink kezdetén tanultuk a babi-

loni király, Hammurapi törvénytábláiról (i.e. 1700), de a mózesi törvények köbe vésett jogi és erkölcsi normáit is idézhetnénk. A szóbeliség hagyományából az írásbeliség felé történő lépés a törvénykezés szempontjából döntő változást hozott. A jogról alkotott elképzelés jelentős átalakuláson esett át. A szokásjog, azaz a szóbeli forma, kézzelfogható közelségbe hozta a jogalanyt és a jogforrást. A kapcsolat közvetlen és személyes volt. Ezzel szemben az írott forma a törvények forrásának felsőbbrendűségét jelzi. Hiszen a forrás és a törvény elkülönülése ellentétes értelmezéseknek adhatott teret. Mivel az írásbeliség elterjedése után a jog forrását már nem lehetett közvetlen módon kifagatni egy-egy törvénycikk kapcsán, a jogértelmezés művésze éppen abban állt, hogy a törvény értelmét megragadja és a törvényhozó feltételezett szándékát az írott szöveg elemzésével visszaadja. A jogértelmezésnek ez a jellegzetessége azonnal nyilvánvalóvá teszi a törvények szerkesztőinek és fordítóinak tulajdonított fontos szerepet. Hiszen nem fordíthatunk úgy egy törvényt, mint bármely más szöveget, mert *a fordítás maga is törvény*. A jog formális jellege tehát abban nyilvánul meg, hogy ez egy olyan különböző nyelveken megjelenő írott forma, amely forrásától megfosztott, elválasztott történelmi realitás. A *történelmi* realitás fogalma különös hangsúlyt kap a jogi szaknyelvi szövegek fordítása esetén. Hiszen mit is fordít valójában a fordító? A jog különböző forrásait. Csakhogy ezek a jogforrások elválaszthatatlanok a kulturális, történelmi dimenziótól. A fordító feladata sok esetben nem kevesebb, mint egymástól teljesen eltérő jogrendszerek eltérő jelentőségű jogforrásainak ugyanolyan értékű és jelentőségű jogi szöveggé történő visszaadása a célnyelven.

A feladat nehézségét a kanadaiak példáján szeretném érzékeltetni. Talán közismert, hogy Québecben a jogrendszer a két nagy, egymástól teljesen eltérő jogfilozófián alapuló rendszerből, a brit hagyományú „*common law*”, azaz közös jog és a francia, tehát római-germán hagyományú napóleoni „*Code civil*” elemeiből áll. A két rendszer jogforrásainak jelentősége egymástól eltérő. Ezt a következő táblázat szemlélteti:

COMMON LAW	CODE CIVIL
1. Joggyakorlat	1. Törvény
2. Törvény	2. Szokásjog
3. Szokásjog	3. Joggyakorlat
4. Ésszerűség	4. Jogelmélet

Precedensjog → alapja a jogesetek gyűjteménye
konkrét → absztrakt
egyes → általános (indukció)

Kontinentális civiljog → normatív jogfilozófia, azaz a társadalmi élet megszervezése és szabályozása
absztrakt → konkrét
általános → egyes (dedukció)

Érthető tehát a fordító problémája, hiszen a célnyelvi közönség jogértelmezéséhez kell igazítani a forrásnyelvi szöveg értelmét, s ez természetesen eltérő nyelvi megoldások alkalmazását teszi szükségessé. Egy kettős példával szeretném csupán ezt érzékeltetni, s ez mindjárt átvezet bennünket a jogi szaknyelv fordításának speciális kritériumaihoz.

„A középület egy olyan épület, amelybe bárki beléphet és ott tartózkodhat.”(francia verzió)

„A középületek szó a jelen törvényben a következő építményeket jelenti: templomok, kápolnák, vagy ezek céljaira szolgáló épületek, monostorok, noviciátusok, nyugdíjházak, szemináriumok, kollégiumok...” (angol verzió) (Sparer, 1979:80)

A jogi szaknyelv fordításának jellegzetességei

Mielőtt közelebbről megvizsgálánk a jogi szaknyelvi fordítás kritériumait, fel kell tennünk a kérdést: kinek is fordít a fordító valójában? Ki a célnyelvi publikum? Jogászok vagy laikusok? Természetesen ez részben magától a jogforrástól is függ, azonban az írott jogforrás megjelenésének történelmi körülményeire visszautalva meg kell állapítanunk, hogy valószínűleg mindkettő, azaz a jogász és a laikus egyaránt célnyelvi felhasználó. Mivel a jogrendszerek a társadalmi normák, szabályok írásba foglalt rendszerei, tehát az emberek hétköznapi életének szabályozói, a jogi szövegeket a lehető legnagyobb számú olvasóközönségnek kell érteni. Ebből következik, hogy ha maga a fordító sem érti, miről is van szó valójában, a többi laikus sem fogja érteni feltételezhetően a jogforrást. Vagyis a hűség alapvető fordításelméleti kritériumának figyelembevétele mellett, ebben az esetben még inkább, mint más szakszövegek esetében, a világos és érthető megfogalmazásra kell törekedni.

„...Amikor Marduk isten az emberek kormányzására, az ország sebeinek beheglesztésére küldött engemet. Az igazságot és a jogot *az ország nyelvére* tettem, és ezzel az emberek javát segítettem elő.” (Hammurapi törvénygyűjteménye, Száray, 1998:29)

Ez az alapelv a jogi fordítás öt alapvető kritériumából következik, amely természetesen nem kizárólagos tipológiája a jogi szakfordításnak:

- A jogi szöveg normatív (vagy kényszerítő erejű) jellege
- A jogi szaknyelv és jellegzetességei
- A jogrendszerek társadalmi-politikai különbözősége

- A jogi dokumentáció problémája
- A jogi fordítás pluridiszciplináris megközelítése

A jogi szöveg normatív jellege

Ebben az alapelvben a jogászok többsége és a nyelvészek egyetértenek. Említettük már, hogy a fordítás maga is törvény, azaz kötelező jellegű és a normatív jelleg a fordítás sajátja kell, hogy maradjon. A fordító a szöveg értelmezésekor jóval kisebb szabadsággal rendelkezik, mint bármely más szöveg esetén és felelőssége is nagyobb. A fordító mozgásteret meglehetősen szűkre szabott, hiszen a normatív jelleg figyelmen kívül hagyása súlyos jogértelmezési következményekkel járhat és a fordító jogvitát idézhet elő.

A jogi szaknyelv és jellegzetességei

A jogi szakfordítás kérdése elsősorban terminológiai kérdés. Természetesen a szaknyelvi szöveg elemezhető grammatikai, szintaktikai szempontból is, hiszen bizonyos szabályszerűségek könnyen felfedezhetők a jogi szöveg nyelvhasználatában, mondat szerkesztésében. Pragmatikai nézőpontból közelítve a jogi szövegekhez, Austinnal egyetértve kijelenthetjük, hogy a jogi szaknyelv performatív jellegű, hiszen tényeket, jogokat és kötelezettségeket közvetít. Jelen esetben csupán a terminológia kérdésére térnek ki. A jogi szaknyelv terminológiai készlete óriási, legalább 20.000 szó, de ennek kétszerese is elképzelhető terminológiai készletként. Vajon mennyire specifikus ez a szókészlet? Ellentétben a matematika vagy a fizika szókészletével, a jogi szókészlet nem tekinthető ilyen mértékben speciálisnak. Ha koncentrikus körök formájában képzeljük el a szókészlet megoszlását, ennek a magját a szakkifejezések adják, majd az együttes előfordulású szókincs következik és az egészet körülveszi és magában foglalja az általános szókincs.

A fő probléma egyébként a jogi terminusok polyszemiájában rejlik, hiszen ezek definíciójában még maguk a jogászok sem mindig tudnak meg egyezni. Az általános értelmű, hétköznapi szavak és kifejezések jogi szövegben történő előfordulása is nehézségeket okoz a fordítás szempontjából, hiszen ezek az adott kontextusban speciális értelmezésre szorulnak. A szókincs kétértelműsége tehát a jogból agyaglábú kolosszust csinál. Nem könnyű tehát a fordítónak az egyértelműség és érthetőség kritériumának megfelelni.

A jogrendszerek társadalmi-politikai különbözősége

Az általunk felsorolt öt kritérium közül talán ez a legegyszerűbb, mivel ez közvetlenül érzékelhető realitáson alapul. Eddig csupán a „*common law*” és a kontinentális jog különbözőségéről esett szó, de említhetnénk az iszlám

sajátos jogrendszerét, vagy a távol-keleti jogrendszert is. A jog egy kicsit hasonló a legendás tükörhöz, amely visszatükrözi a jelen képét, ám a háttérben, mintegy filmszerűen a múlt eseményei peregnek. A jog szinkronikus megközelítése szilárd, diakronikus alap nélkül lehetetlen. A jog, amely hosszú és gyakran igen lassú történelmi fejlődés eredménye, a társadalmi rend egyfajta visszatükröződése. Már Montesquieu is megállapította a Törvények szellemében, hogy a politikai és polgári törvények olyannyira egy-egy nép sajátjai, hogy nehezen képzelhető el, hogy egy másik nép számára is megfelelnek. (Montesquieu, 1998)

A fordító számára mindebből az következik, hogy a két eltérő jogrendszer kultúrájának találkozásakor nem állnak rendelkezésre megfelelő ekvivalensek, a jogi terminusok értelmezése különböző, és ez súlyos következményekkel járhat. A jogi szaknyelvi szövegek struktúrája is teljesen eltérő, és sok fordító beleesik a forrásnyelvi szöveg kínálta szerkezet csapdájába, azaz tükörfordításokat hoz létre a célnyelven. Ezért kiemelkedő fontosságú a negyedik kritérium: a jogi dokumentáció kérdése.

A fordító és a jogi dokumentáció

Míg a technika vagy a közgazdaságtan nyelve természetesen országonként eltérő, az általuk leírt jelenségek azonosak. A fizika vagy a tőzsde működésének törvényei ugyanazok Londonban, Tokióban, New Yorkban vagy Párizsban. A jogi szabályozás rendszerére, amint ezt az előzőekben láttuk, ez sajnos nem igaz. Mindez nyilvánvalóvá teszi a fordító számára a dokumentáció fontosságát. Szerencsére ma már számos egynyelvű, többnyelvű jogi szótár áll a fordító rendelkezésére. Ezek megbízhatósága természetesen csak a használat során derül ki és sok esetben igen fontos tényező a szótár megjelenési éve, ugyanis a jogi terminológia is változik, a modern kor követelményeinek megfelelően átalakul és bővül.

Sajnos, bár igen nagy szükség lenne egy jogi terminológiai központra, ahol többnyelvű jogi szótárak készülhetnének, ez még egyelőre csak vágyálom. Bár az Európai Unió fehér könyvei már jelentős előrelépést jelentenek ezen a téren. A szótárak mellett igen nagy segítséget jelentenek a bírósági ítéletek szövegeihez való hozzáférés vagy akár egy-egy bírósági tárgyalás megtekintése. Ezzel azonban már elérkeztünk az utolsó kritériumhoz, a jog és nyelv tudományának szoros összefüggését jelző pluridiszciplináris megközelítés kérdéséhez.

A jogi fordítás pluridiszciplináris megközelítése

Ez az a szempont, ahol a jogi szaknyelv oktatásának kérdésére is ki kell térni. A pluridiszciplinaritás egyébként korántsem jelenti csak a jogtudomány és a nyelvtudomány szoros kapcsolatát, hiszen a történelem, a politi-

katudomány, a filozófia, a szociológia, sőt némely esetben a teológia (kánonjog) is megannyi tudományág, amely a jogi szakszöveg fordításával kapcsolatban áll. Vajon a szakfordítónak jogásznak kell-e lennie, vagy elég, ha alapvető és alapszintű jogi, jogtörténeti ismeretekkel rendelkezik? A feltett kérdés természetesen vitaindító is lehet, hiszen pro és kontra felhozhatók teljesen jogos érvek. Ugyanakkor úgy vélem, bár a jogi fordítás a jog bizonyos szintű ismeretét feltételezi a fordító részéről, fontos hangsúlyozni, hogy ez pusztán *passzív* ismeretet követel meg tőle. Azaz, a szakvak és a kontextus szintjén természetesen értenie kell, amit fordít, ám nem a fordító a jogalkalmazó. Mindezen tényezők együttes figyelembevételével a jogi szakfordítás folyamata a következő képlet segítségével írható fel:

Jogi szakfordítás = FNY → CNY

FNY = Terminológia 1 + dokumentáció + normatív jelleg 1 + jogrendszer 1

CNY = Terminológia 2 + dokumentáció + normatív jelleg 2 + jogrendszer 2

Végül, bármilyen legyen is a végeredmény, vigasztalásul Gémar, kanadai jogász és fordító sorait idézem:

„A fordítás szükségszerűen harc. Az a jó fordító, aki keres, kérdéseket tesz fel, aki egyáltalán nem elégszik meg az elsőként talált megoldással, gyanakodni kezd, akár csak a lelkiismeretes orvos, aki alig állította fel diagnózisát, már olyan jeleket keres, amelyek alapján egy még jobbat, még alaposabbat állíthat fel. A fordítás szempontjából azt mondhatjuk, hogy az első ötlet sohasem a legjobb.” (Gémar, 1979:53)

A jogi szakfordító talán még elkötelezettebb ebben a harcban, mint mások, ám néha csak nagy nehézségek árán kerül ki győztesként ebből a küzdelemből.

Hivatkozások

- Gémar, J.-C. (1979): La traduction juridique et son enseignement: aspects théoriques et pratiques. *Meta*, volume 24, numéro 1
- Gémar, J.-C. (1979): Fonctions de la traduction juridique en milieu bilingue et langage du droit au Canada. *Meta*, volume 24, numéro 1
- Legault, G. (1979): Fonctions et structure du langage juridique. *Meta*, volume 24, numéro 1
- Marouzeau, P. (1951): *La traduction du latin; Conseils pratiques*. Belles Lettres, Paris
- Montesquieu, Ch.-L. (1981): *Perzsa levelek*. Európa, Budapest
- Montesquieu, Ch.-L. (1998): *De l'esprit des lois*. Mollet, Bordeaux
- Sparer, M. (1979): Pour une dimension culturelle de la traduction juridique. *Meta*, volume 24, numéro 1
- Száray, M. (1998): *Történelem I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Rádai-Kovács Éva

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

Terminológiai kurzus a fordítóképzésben

A terminológiai kurzusnak többféle célja lehet, ezek közül a legfontosabbak: a terminológiai munka elméleti kérdései; terminológiakezelés számítástechnikai eszközök segítségével; szaknyelv terminológiájának oktatása. A fordítóképzésben a kurzus tantervét célszerű mindhárom területet figyelembe véve kialakítani. Tantervjavaslat az órák felépítésére:

(1) A terminológiai munka elméleti kérdései. Cél: bevezetés a terminológia elméletébe és gyakorlatába: a terminológiai egység definíciója; a terminusok azonosítása; a terminusok gyűjtése és rendszerezése; a jelentés azonosítása; a célnyelvi megfelelők megkeresése; az adatok rendszerezése; a terminusok beillesztése a célszövegbe; egyéb fordítást követő, terminológiai szempontból releváns munkálatok.

(2) A szaknyelv oktatása. Cél: adott szakterület legfontosabb terminusainak megismertetése és bevezetés néhány számítástechnikai eszköz használatába. Feladattípusok: terminológiai egységek azonosítása; terminusok azonosítása, jelentésük elemzése szövegkörnyezetben; definícióalkotás.

Bevezetés

A terminológia többféleképpen értelmezhető. A következőkben arra koncentrálunk, hogy ez a terület hogyan kapcsolódik a fordítási munkához, illetve mindez hogyan építhető be a fordítóképzésbe. Elsősorban a hazai és a nyugat-európai fordítóképzőkben, valamint a brüsszeli Európai Bizottság Terminológiai Osztályánál szerzett tapasztalatainkra támaszkodunk, amelyek a kurzus kidolgozásához alapul szolgáltak.

Terminológia és fordítás

A fordítás folyamata során a terminológia a szövegben előforduló szakszavak és kifejezések fordítási megoldásával foglalkozik, vagyis sokkal többről van szó, mint a hallgatók által sokszor terminológiának hitt egyszerű, hagyományos értelemben vett „szótárazásról”. A terminológiai munka egyéb részmunkákat is magában foglal: a forrásnyelvi terminus megfelelő azonosítása, pontos megértése, a célnyelvi megfelelő felkutatása, helyes szövegbe illesztése, utómunkálatként a terminusok dokumentálása, rendszerezése.

A szakszavakkal és kifejezésekkel való munka előkerül a fordítás minden fázisában, hiszen a fordító előzetesen felkészül az adott szakterület termi-

nológiájából, majd a fordítási szakaszban a terminusokat a szövegbe beilleszti, majd a munka elvégzése után a releváns adatokat a későbbiekre nézve terminológiai adatbázisba rögzíti. (A legismertebb ilyen adatbázis a MultiTerm.) A terminológiai tevékenység egyébként önálló létjogosultságot is nyert: a fordítói szakma mellett ugyanis megjelentek a kizárólag terminológiával foglalkozó terminológusok. Feladatuk alapvetően az, hogy a fordítók munkáját segítsék terminológiai szempontból, amelyet kétféleképpen végezhetnek: egyrészt a konkrét fordítási tevékenység során a fordító által talált terminológiai problémát próbálják rövid idő alatt megoldani; másrészt az egyes fordítások elvégzése után a terminológus dolgozza a terminusok kigyűjtése és terminológiai adatlapokon történő dokumentálása.

Bár általában a terminológiai munka hasznosságát ma már senki nem vonja kétségbe, az őt megillető helyet még nem tudta elfoglalni a fordítási munka mellett. Számos félelem, tévhit és ellenérv él a terminológiával kapcsolatban, amelyek közül gyakran hangzik el az, hogy a feladatok lépéseinek elvégzése rendkívül időigényes, és elveszi a tényleges munkától a drága időt. Kétségtelenül szükséges némi előképzettség, de ez csak a szükséges számítástechnikai eszközök alkalmazására vonatkozik, és nem igényel mélyreható ismereteket; a legfontosabb lépéseket a fordítóképzésben általában egy szemeszternyi terminológiakurzus alkalmával könnyedén el lehet sajátítani.

A terminológia mibenléte, terminológiakurzus a fordítóképzésben

A terminológia fogalmán általában a következőket értjük:

- Gyakorlati tevékenység: maga a terminológiai munka, vagyis a fordítást támogató tevékenység a fordítás bármely fázisában.
- Tudományág: a nyelvészet rendszerében elhelyezve, míg a lexikológia a nyelv szókészletével foglalkozik, addig a terminológia bizonyos értelmezések szerint a lexikológia részterületének tekinthető, mert a szavak szűkebb csoportjára koncentrál: a szakszavakat, szakkifejezéseket vizsgálja és rendszerezi. Elsősorban a terminológia elméleti kérdéseit kutatja.
- Egy szakterület terminusainak összességét is terminológiának nevezzük (pl. a botanika terminológiája).

Általánosságban elmondható, hogy a terminológiai kurzusokon fő törekvésünk az, hogy a programunkat a piaci igények figyelembevételével alakítsuk ki, hiszen az a legfontosabb, hogy a leendő fordítók a piacon teljes mértékben megállják a helyüket, ehhez pedig ma már elengedhetetlen a terminológiai munka, ill. a fordítástámogató számítástechnikai eszközök

minél alaposabb ismerete. Éppen ezért a képzés nagyon gyakorlati jellegű, amelynek során ezeknek az eszközöknek a magabiztos használatát is megkövetelve próbáljuk a hallgatókat bevezetni a terminológiába. A terminusok helyes használata és rögzítése a szakszerűsége túl a terminológiai egységesség és következetesség biztosítása miatt is fontos, valamint azért is, mert a későbbi felhasználást hihetetlen mértékben megkönnyíti. Bár a képzés rendkívül gyakorlati jellegű, hiszen a fordítónak elsősorban a gyakorlati oldalra lesz igazán szüksége, annak kizárólagosságát mégsem hangoztathatjuk. Véleményünk szerint a terminológiával mindhárom értelemben szükséges megismerkedni:

Gyakorlati oldal: a hallgatók bevezetése az elektronikus terminológiatekezelő és fordítástámogató eszköz használatába.

Elméleti vonatkozások: elengedhetetlen néhány fontos elméleti kérdés tisztázása, pl. a szóalkotás lehetőségei, a terminológiai egységek meghatározása stb.

A szókincs széles ismerete: a fordító szövegértése általános értelemben annál biztosabb, minél gazdagabb szókincssel rendelkezik; a szövegértést óriási mértékben megkönnyíti a szakterület terminológiájának minél alaposabb ismerete.

A terminológiai kurzus céljai

A három különböző megközelítésnek megfelelően három különböző módon építhető fel a kurzus, hiszen három különböző célt tűzhet ki maga elé:

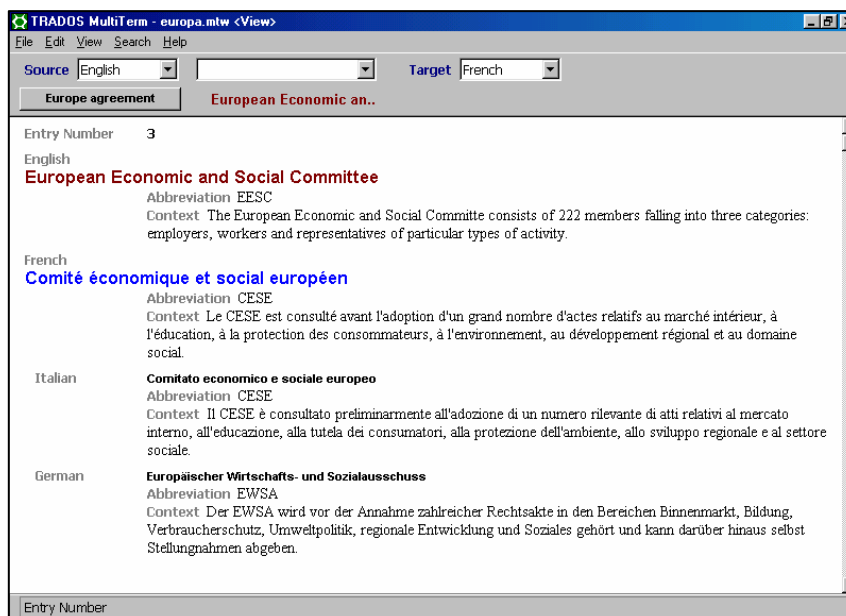
Kizárólag gyakorlat (fordításközpontú megközelítés): a számítógépes és egyéb eszközök használatával történő terminológiai munkára való felkészítés.

Kizárólag elmélet: Magyarországon erre nem igazán van példa; Nyugat-Európában ez elsősorban szakosodás keretében folyik a fordító- és tolmácsoló intézményekben. Amikor az általános alapozó kurzusokat követően a hallgatók eldöntik, hogy melyik területtel kívánnak mélyebben megismerkedni, akkor a tolmácsolás és fordítás mellett a terminológiát is választhatják. Természetesen nem minden intézményben, de jó néhány iskolában lehet ilyen szakiránnyal találkozni. Ebben az esetben nyelvészeti jellegű stúdiumokra kell gondolni, amelyek elsősorban tudományos, elvont megközelítésekre támaszkodnak.

Szaknyelv oktatása: a leggyakrabban előforduló szaknyelvi kifejezések megismertetése egy adott szaknyelvi képzés keretein belül. Hasznos lehet ennek beépítése például a szakfordító-képzésekbe, akár a terminológia keretein belül.

A BME Nemzetközi Tolmács- és Fordítóképzőjében a fő hangsúlyt a gyakorlati képzésre helyezzük, de be kell építenünk bizonyos fokig az elméletet is, és néhány, a piac szempontjából fontosnak ítélt területen szókincsfejlesztést is végzünk - mindezt egy egységes órakeretbe csomagolva, a feladatokban a három célt ötvözve.

A célunk az, hogy a terminológiakurzusok végére a hallgatók egy-egy szakterület feldolgozásakor az alább bemutatott adatlaphoz hasonlókat tudjanak önállóan létrehozni:



A fordító terminológiai feladatainak elméleti megközelítése

Célunk, hogy a leendő fordító a kurzus végére képes legyen az alább ismertetett feladatokat megfelelően, rutinszerűen végrehajtani.

(1) A terminológiai felkészülés fázisában a terminológiai adatbázisok felkutatása és saját használatra hozzáférhetővé tétele

Ide tartoznak az egy- vagy többnyelvű szótárak, adatbázisok, glosszáriumok, szólisták papír- és elektronikus formában egyaránt. Terminológiai adatbázisok viszonylag gyorsan hozzáférhetőek az Interneten fellelhető különböző terminusgyűjtemények, glosszáriumok, adatbázisok, ezekkel kapcsolatban azonban azt kell megtanulni, hogyan és hol keressük őket, illetve milyen számítógépes műveletekre van szükségünk ezek transzportálásához pl. a saját használatú Multiterm adatbázisunkba. Ezen kívül fontos és nagyon hasznos segítség lehet a szűkebb szakterületnek megfelelő párhuzamos szövegek, fordítások vizsgálata, elemzése. Ehhez a többféle lehetőség közül egyik lehet a MsAccess használata korpuszelemzési célra.

(2) A terminológiai egységek azonosítása

A tapasztalatok azt mutatják, hogy korántsem egyértelmű az, hogy mit tekintünk terminusnak, ezek kigyűjtését külön meg kell tanulni. A terminus ugyanis nemcsak szigorú értelemben vett szakszó lehet. Mit tekinthetünk

tehát terminusnak? A legkisebb egység természetesen az egy elemből álló terminológiai egység, vagyis egy adott szakterület valamely szakszava, pl. szubvenció. Ezek az egyelemű egységek azonban viszonylag ritkának tekinthetők a terminológiai adatbázisokban. Ennél gyakrabban találkozhatunk a kételemű egységekkel, azon belül is a jelzős szerkezetekkel: folyami kikötő. Ezek mellett ugyanakkor szépszámmal fordulnak elő még több elemű terminológiai egységek is: Gazdasági és Szociális Bizottság. Birtokos szerkezetek is gyakran alkotnak terminust: a versenyképesség növelése, személyek szabad áramlása. A többtagú kifejezések elvezetnek minket a klisék, panelszerű kifejezések területére, amelyek már komplexebb fogalmakat takarnak: a környezetvédelem és a fenntartható fejlődés területén alkalmazandó közösségi program.

(3) A terminológiai egységek pontos megértése a fordításközpontú szövegelemzés módszerével

Fontos, hogy a forrásszövegben pontosan azonosítsuk a terminus jelentését, hiszen addig nem érdemes a célnyelvi megfelelő keresésébe belevágnunk, amíg nem értjük pontosan, hogy milyen fogalmat takaró kifejezést szeretnénk megtalálni. Számítógépes segédeszközként rendelkezésünkre áll pl. a WordSmith Tools, amely egy szövegkörnyezet-elemző konkordancia-program. Amennyiben a terminus megértése gondot okoz, ezzel az eszközzel megvizsgálhatjuk a forrásszövegünket vagy más szövegeket is, amelyek ugyanazon a szakterületen hasonló témában születtek és tartalmazzák az általunk vizsgált szakkifejezést. A program nagy előnye, hogy nagyszámú, akár különböző könyvtárakban elhelyezkedő szöveg egyidejű vizsgálatára alkalmas, ennél fogva egy jól rendezett korpuszból gyorsan megtalálhatók a keresett nyelvi elem előfordulásai.

(4) A célnyelvi megfelelők megkeresése és beillesztése a célszövegbe elektronikus eszközök felhasználásával

A megtalált megfelelőket a különböző programokból, adatbázisokból általában gond nélkül bemásolhatjuk az általunk készített fordításba, viszont ennél egyszerűbb módszerek is a rendelkezésünkre állnak. Az adatainkat célszerű azonnal dokumentálnunk. A megtalált terminusok rögzítésére rendelkezésünkre áll a Multiterm terminológiai adatbázis-kezelő, amely az egyik legelterjedtebb terminológiakezelő program. A javaslat az, hogy a megtalált terminust azonnal rögzítsük a terminológiai adatlapon, amely a következőképpen fest, amennyiben csak terminusokat tartalmaz:



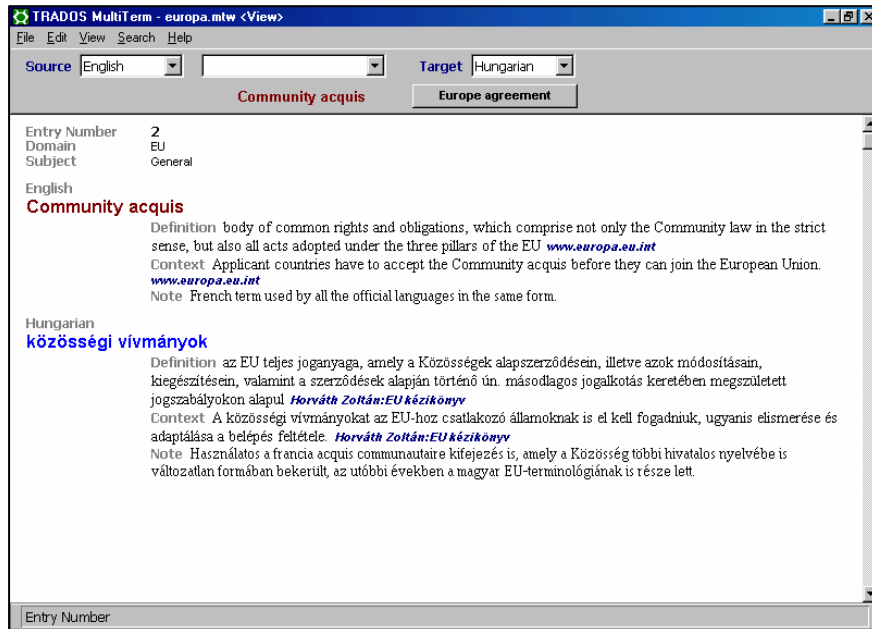
Amennyiben a kigyűjtött terminusok ilyen formán Multiterm-fájlként a rendelkezésünkre állnak, azt a Worddel összekapcsolhatjuk, és a kívánt terminust egyetlen kattintással a szövegünkbe illeszthetjük.

(5) *A megtalált adatok dokumentálása, rendszerezése, hogy azok a későbbiekben könnyen hozzáférhetővé váljanak*

A sokszor fáradtságos munkával megszerzett célnyelvi megfelelők rendszerezése legalább annyira fontos tevékenység, mint az adott fordítás szempontjából releváns fentebb ismertetett műveletek. Ugyanis azon fordítók számára, akik általában ugyanazon a meghatározott szakterületen dolgoznak, különösen hasznos a terminusok megfelelő elektronikus rögzítése. A jól elkészített terminológiai adatlap a későbbiekben bármikor a rendelkezésre áll, és a fordítási munkát lényegesen megkönnyíti. A megfelelően dokumentált adatlap a forrás- és célnyelvi terminuson túl tartalmazza a terminus definícióját (legalább az egyik nyelven), valamint mindkét nyelven a szakszó szövegkörnyezetét érzékletesen ábrázoló példamondatot. Feltüntethetők ezen kívül szinonimák, vagyis más jelentésvisztonnyal kapcsolódó szavak, kifejezések, illetve egyéb megjegyzésekre is van lehetőség.

Ahogy azt a fentebbi adatlapon láthatjuk, néhány alapelvet be kell tartanunk annak érdekében, hogy az adatok későbbi alkalmazását felhasználóbaráttá tegyük magunk vagy más fordítók számára. A definíció általában rövid, tömör meghatározás, legfeljebb 1 mondatot tartalmaz, de már nem ismétli meg a terminust (ebben a lexikográfiára hasonlít). A kontextus viszont egy teljes mondat, amely kötelezően tartalmazza az adott szakszót,

hiszen a fordító számára éppen az a fontos, hogy kiderüljön a terminus jelentése, és egyértelművé váljon a használata. Mind a definíciónál, mind a kontextusnál ajánlott a forrást is feltüntetni, nemcsak azért, hogy igazoljuk a terminusunk hitelességét, hanem azért, hogy alkalom adtán vissza-kereshető legyen a referencia a további pontosítás érdekében. Látható, hogy a szinonimaként használt szavakat is feltüntethetjük, sőt bármilyen jellegű megjegyzést is fűzhetünk a terminus használatához. Fő szempont az, hogy a fordítói felhasználói igényeket soha ne tévesszük szem elől.



Terminológiával kombinált szókincsfejlesztő feladatminták

A teljesség igénye nélkül bemutatunk néhány gyakorlatot, amelyek segítségével a fordításban végzendő terminológiai munkát egyszerre több oldalról (gyakorlat, elmélet és szókincsfejlesztés) is megközelíthetjük.

(1) A terminus azonosításához kezdetben adunk egy idegen nyelvű szöveget, ehhez pedig egy magyar nyelvű terminuslistát; a hallgatók feladata pedig a terminusok azonosítása, majd azok ekvivalenciáinak megtalálása. Egy következő lépésben az idegen nyelvű szövegben megjelöljük a terminológiai egységeket, a hallgatók feladata pedig ezek magyar nyelvű megfelelőinek megkeresése. Ez a gyakorlat segíthet tudatosítani, hogy mit is értünk terminuson, illetve azt hogyan különböztetjük meg a panelszerű

kifejezésektől. A feladatok lehetővé teszik, hogy már a kurzus elején bevezessük a diákokat az internetes terminuskutatásba.

a)

<i>jogszabályok közelítése</i>
<i>felkészülés az európai uniós csatlakozásra</i>
<i>társult állam</i>
<i>az emberi jogok tiszteletben tartása</i>
<i>az Európai Parlament tagja</i>
<i>határozatlan időre kötött megállapodás</i>
<i>kétoldalú és többoldalú egyeztetések</i>
<i>Parlamenti Társulási Bizottság</i>
<i>szabadkereskedelmi térséget hoz létre</i>
<i>szellemi tulajdon</i>
<i>Társulási Bizottság</i>
<i>társulási megállapodás</i>
<i>Társulási Tanács</i>

A Europe agreement is a specific type of association agreement concluded between the European Union and certain Central and Eastern European states. Its aim is to prepare the associated state for accession to the European Union, and is based on respect of human rights, democracy, the rule of law and the market economy. To date, Europe agreements have been concluded with ten countries: Bulgaria, the Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovakia and Slovenia (the Slovene agreement was signed on 10 June 1996 but has not yet come into force.

A Europe agreement is concluded for an indefinite period and is made up of a number of elements:

a political aspect, providing for bilateral and multilateral consultations on any questions of common interest;

a trade aspect, in order to set up a free trade area;

economic, cultural and financial cooperation;

alignment of legislation, particularly on intellectual property and competition rules.

As regards the institutional arrangements, the general management of a Europe agreement is the responsibility of an Association Council, made up of representatives of the Council and the Commission on the one hand and representatives of the associated state's government on the other. An Association Committee, made up of members of the Association Council, follows up the work and prepares the discussions of the Association Council. Finally, a Parliamentary Association Committee, made up of Members of the European Parliament and of the national parliament of the Associated State, may make recommendations to the Association Council.

b)

Europe "à la carte"

This refers to the idea of a non-uniform method of integration which allows Member States to select policies as if from a menu and involve themselves fully in those policies; there would still be a minimum number of common objectives.

TAIEX (Technical Assistance Information Exchange Office)

TAIEX, the Commission's technical assistance office, was created in response to a proposal in the White Paper on the preparation of the associated countries of Central and Eastern Europe for integration into the Union's internal market (May 1995). This service, managed by the European Commission, was originally intended to assist and inform the countries of Central and Eastern Europe on single market legislation so as to facilitate its implementation. Since 1997 it has covered all the applicant countries and the whole of the Community acquis.

TAIEX deals with the public administrations in the applicant countries and the Member States and private-sector associations. It provides the legal texts of the Community acquis and organises training seminars and visits by experts to countries which so request. It has a key role in the process of assessing whether the legislation of the applicant countries conforms with Community legislation (screening). It also assists the transposition and implementation of the acquis in the applicant countries.

(2) Ezt követően cloze-tesztek segítségével a terminus azonosításán túl olyan gyakorlatot készítünk, amelyben már szükséges a szöveg elemzése a pontos megértéshez. Kezdetben az idegen nyelvű elemeket emeljük ki a szövegből, majd a feladatot nehezíthetjük azzal, hogy a hiányzó terminusokat magyarul adjuk meg, így a terminus helyének megtalálásán túl szükséges az idegen nyelvű elem megtalálása és annak korrekt szövegbe illesztése. Ez utóbbi feladat már hasonlít arra, amit a fordítói munka során a fordítónak is el kell végeznie.

a)

<i>"first wave" countries</i>
<i>accept new members</i>
<i>accession negotiations</i>
<i>applicant countries</i>
<i>bilateral Intergovernmental Conferences</i>
<i>Chapters</i>
<i>common negotiating positions</i>
<i>Community acquis</i>
<i>Copenhagen European Council</i>
<i>countries of central and eastern Europe</i>
<i>define negotiating positions</i>
<i>draft accession treaty</i>
<i>extend the single market</i>
<i>functioning market economy</i>
<i>Luxembourg European Council</i>
<i>pre-accession aid</i>
<i>respect for minorities</i>
<i>rule of law</i>
<i>the requirements of a Member State</i>
<i>transitional arrangements</i>

Accession criteria (Copenhagen criteria)

In June 1993, the _____ recognised the right of the _____ to join the European Union when they have

fulfilled three criteria:

political: stable institutions guaranteeing democracy, the _____, human rights and _____;

economic: a(n) _____;

incorporation of the _____: adherence to the various political, economic and monetary aims of the European Union.

These accession criteria were confirmed in December 1995 by the Madrid European Council, which also stressed the importance of adapting the _____ 'administrative structures to create the conditions for a gradual, harmonious integration.

However, the Union reserves the right to decide when it will be ready to _____.

Accession negotiations

The applications of 10 Central and Eastern European countries were given a favourable reception at the _____ (December 1997). The official

_____ then proceeded in two phases. On 30 March 1998, negotiations began with six _____ (Cyprus, the Czech Republic, Estonia, Hungary, Poland, and Slovenia).

The "second wave" candidate countries (Bulgaria, Latvia, Lithuania, Malta, Romania and Slovakia) began negotiations in February 2000, when it was felt that their reforms had made rapid enough progress.

Before negotiations opened, an evaluation of each applicant country's legislation was carried out to set up a work programme and _____.

The accession negotiations examine the applicants' capacity to fulfil _____ and to apply the body of Community laws (the "acquis") at the time of their accession, in particular the measures required to _____, which will have to be implemented immediately. The

negotiations also look at the issue of the _____ the European Union may provide in order to help with the incorporation of the acquis. The negotiations can be concluded even if the acquis has not been fully transposed, as _____ can be applied after accession.

The negotiations proper take the form of _____ (European Union/applicant country), bringing the ministers together every six months and the ambassadors every month. The _____ have been defined by the

Commission for each of the _____ relating to matters of Community competence and approved unanimously by the Council. The results of the negotiations are incorporated in a(n) _____.

This must be approved by the Union and ratified by the Member States and the applicant countries.

At the Copenhagen European Council (12 and 13 December 2002), the Commission concluded the negotiations with 10 applicant countries: the Czech Republic, Cyprus, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Slovakia and Slovenia, thus enabling them to join the Union on 1 May 2004. As far as Bulgaria and Romania are concerned, the goal is to conclude negotiations in time for them to join in 2007. The possibility of opening negotiations with Turkey will be examined in December 2004.

b)

a közösségi jog átültetése
alkotmányos előírások
átmeneti időszakok
az Európai Parlament hozzájárulása
előcsatlakozási eszközök
emberi és pénzügyi források
Európai Gazdasági Térség
Európai Közösség
EU-Szerződés
gazdasági és politikai stabilitás
megnyitja a tárgyalásokat
Strukturális Alapok
tagjelölt ország
tárgyalásokat lezárta
Vidékfejlesztés

Accession of new Member States to the European Union is provided for in Article 49 (former Article O) of the _____. The Council must agree unanimously to _____, after consulting the Commission and receiving the _____. The conditions of admission, any _____ and adjustments to the Treaties on which the Union is founded must be the subject of an agreement between the _____ and the Member State. To enter into force, the agreement requires ratification by all the contracting States in accordance with their respective _____.

Accession partnership

The accession partnerships concluded by the Council in 1998 with each of the applicant countries (with the exception of Cyprus, Malta and Turkey), bring together in one document the aid provided by the _____ to each applicant country and set priorities for each sector in _____ (the *acquis*).

Following the accession partnership, each country drew up a detailed programme for the adoption of the Community *acquis* so as to organise the implementation of these priorities, committing itself to a timetable and indicating the _____ needed to achieve it. These programmes and the accession partnerships are adjusted over time by the Commission and the country concerned.

The accession partnerships have served as a support for other _____, including the joint assessment of medium-term economic policy priorities, the pact on organised crime, the national development plans and other sectoral programmes necessary for participation in the _____ after accession and for the implementation of ISPA (Instrument for Structural Policies for Pre-Accession) and SAPARD (Special Accession Programme for Agriculture and _____). They have also been the starting point for the development of action plans to improve administrative and judicial capacities in the applicant countries.

Applicant countries

Europe's _____ is a magnet for many European countries, which have the right to apply to become members of the European Union (Article 49).

At the Copenhagen European Council (12 and 13 December 2002), the Commission _____ with 10 applicant countries - Cyprus, the Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Slovakia and Slovenia - thus enabling them to join the Union on 1 May 2004. As far as Bulgaria and Romania are concerned, the goal is to enable them to join by 2007. It may be possible to open negotiations with Turkey in December 2004 if it has fulfilled the Copenhagen criteria.

For the record, Switzerland, Liechtenstein and Norway have also all applied for membership of the European Union at various times. However, Norway twice rejected accession following referenda in 1972 and 1994, while the applications by Switzerland and Liechtenstein were shelved after Switzerland decided by a referendum in 1992 not to join the _____.

(3) Ahogy azt korábban említettük, a terminológiai adatlap teljes kitöltéséhez szükséges a szakszó, vagy kifejezés definiálása is. A rövid, tömör definíció megszerkesztésének megtanulása így elengedhetetlenné válik. Ehhez először olyan gyakorlatot állítunk össze, amelyben definíciók segítségével adjuk meg a lyukas szövegből hiányzó terminusokat, később hosszabb magyarázó szövegeket keresünk, majd arra kérjük a hallgatókat, hogy a szövegben található információk segítségével írjanak egymondatos definíciót. Ehhez a gyakorlathoz használhatók például az (1) és (2) pontokban felhasznált szövegek.

a common policy that replaced the European Political Cooperation

common coordinated actions within the EU

every national of the EU Member States has it

main parts of a treaty

northern country which is not part of the euro zone, but a Member State in NATO

part of primary legislation adopted in Maastricht

participating countries in an organisation

process whereby the economic and monetary policies of the Member States of the Union are being harmonised with a view to the introduction of a single currency

the member state of the EU that has not adopted the Social Charter

the second element of the architecture of Europe

Title V of the EU Treaty (CFSP)

Title V of the _____, also known as the "_____", contains the provisions establishing a _____. It comprises _____ 11 to

28.

Opting out

Opting out is an exemption granted to a country that does not wish to join the other _____ in a particular area of _____

as a way of avoiding a general stalemate. The _____, for

instance, asked to be allowed not to take part in the third stage of _____ and similar clauses were agreed with _____ as regards EMU, defence and _____.

Zárszó

Zárszóképpen még egyszer hangsúlyoznánk, hogy a minőségi fordítás elkészítéséhez ma már elengedhetetlen a terminológia fordítási folyamatba történő integrálása. Az előbb ismertetett feladatok gyakorlatilag klasszikus szókincsfejlesztő-feladatok, amelyek egy adott szaknyelv oktatásában alkalmazhatók úgy, hogy a szavak, terminusok megfelelői nem állnak adottan a hallgatók rendelkezésére, hanem nekik kell ezeket az Internet és egyéb számítógépes eszközök segítségével felkutatni, majd a feladatot megoldani, végül pedig a talált adatokat rögzíteni.

A feladatokhoz felhasznált forrás:

A szövegek az Európai Unió honlapján hozzáférhető glosszáriumból származnak:
<http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cig/g4000.htm>

Solymosi Mária
Szegedi Tudományegyetem
Idegnyelvi Központ

A genetikai terminológia tendenciáinak vizsgálata

A genetikai terminológia sajátos összetételű és robbanásszerű gyorsasággal terjed, ami szükségessé teszi a szaknyelv változásának és fejlődésének számítógépen való nyomon követését. Az adatkezelés és feldolgozás újszerű módja lehetővé teszi a kvantitatív módszerrel történő vizsgálatot, ami lehetőséget ad a szókincs változásában végbemenő tendenciák objektív megfigyelésére. A jelen dolgozatban egy Interneten elérhető 656 egységből álló genetikai terminológiai korpuszt kívánok két szempontból megvizsgálni. Először a korpuszt a terminusokat alkotó szavak száma szerint osztályozom, amellyel a genetikai terminológia sajátos szóalkotásának jellemzőit számadatokkal kívánom megragadni. Más szaknyelvi szótárak szakszókincsével való összevetés az egyező és eltérő pontok felfedését eredményezheti. A szaknyelvi terminológia vizsgálatának másik megközelítése a szakmai terminusok gyakoriságának időben való követése. A gyakorisági mutatók vizsgálata szintén egy szakmai internetes program segítségével végezhető el. A genetika tudomány területén a kutatók az idő múlásával egy-egy fogalmat változó gyakorisággal használnak, megfigyelhető a súlypont eltolódása; nem ritka a terminusváltás sem ugyanannak a jelenségnek a jelölésére. Bizonyos szakszavak egy idő után kiszorulnak a középpontból és perifériára kerülnek. A jelen dolgozat példaanyagát szakemberek által már megjelölt korpuszból véletlenszerűen választottuk ki. A vizsgált szakszavak gyakorisági mutatóinak követésével mennyiségi adatokká kívánjuk konvertálni a változást. A tervezett vizsgálati módszerekkel elvégzett elemzések módját adnak arra, hogy a tudományos fogalmak időbeli változását a szakszavak gyakorisági vizsgálatán keresztül sikerüljön megragadni.

Témaválasztás

Az információs társadalom kihívásaival indokolható a terminológiai kutatások iránt megnövekedett érdeklődés. A nyelv különböző szinteken történő vizsgálata az interdiszciplináris kutatások egyik kulcsfontosságú területévé vált a tudás alapú társadalom nélkülözhetetlen eszköze lett.

A szaknyelvi terminológiai kutatások hozzájárulnak az egymást értő, sikeres kommunikáció megvalósításához. Az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén kiemelt helyet foglalnak el a nyomtatott és elektronikus formában egyaránt elérhető adatbázisok, elektronikus szótárak, tezaurusok, fogalomtárak. Több hazai és nemzetközi intézmény vállal részt a stratégiai feladatok megoldásában (EISZ, ITTK, OSZK, SCRIPTUM, INFOTERM, TERMNET).

A klasszikus genetika terminológiája 1953-tól, a DNS felfedezésétől új irányt vett. Az új molekuláris szemléletmód térnyerése az élettudományokban fordulópontot jelentett. A kutatások nyomán állandóan megjelenő

új jelenségek váltják ki a molekuláris genetika terminológiájának robbanás-szerű változását és növekedését. A szakterminológia gyors változása lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk és nyomon követhessük az új szakterminusok fejlődésének útját.

A jelen dolgozat a genetikai terminológia tendenciáit kívánja nyomon követni, a terminus keletkezésétől kiindulva a jelenig, a szakmai közvéleményben széles körben való elterjedésig.

A vizsgálat módszere

A kutatási alaphelyzet újszerű: a terminológiai kutatást alkalmazott nyelvész végzi, a vizsgálat tárgya a genetika, a módszer pedig az informatika eszköztára.

A címszavakat alkotó szavak száma szerinti megoszlás

A vizsgálandó genetikai korpuszt véletlenszerűen választottam ki az Interneten, amely egy 656 címszóból álló glosszárium (*Birgid Schindwein's Hypermedia Glossary Of Genetic Terms*). A vizsgálat célja: a genetikai korpusz sajátos szóalkotásának egy lehetséges módját számadatokkal megragadni.

1. táblázat

A címszavakat alkotó szavak száma szerinti megoszlás

Szavak száma egy-egy címszóban	1	2	3	4	5	6
Találat a korpuszban	330+54	205	43	19	4	1

A korpusz vizsgálatakor szembeötlő a *több szóból álló címszó*. A 6 szóból álló címszó a „directed amplification of minisatellite region DNA”. A hosszú, több szóból álló címszavak gyakorisága feltehetően szaknyelvi sajátosság, aminek oka a megnevesített fogalom specifikussága lehet.

A másik jellegzetesség a *betűszók* használata, amit az egytagú kategóriában külön jelöltem (54).

Számomra nem ismert a forrásként használt glosszárium összeállításának elve. A példaelemzés azt mutatja, hogy a genetikai terminológia egészéből merít, egyaránt tartalmazza a klasszikus és molekuláris szemléletű genetika címszavait is.

A terminusok gyakorisági mutatói

A gyakorisági vizsgálatot az Interneten a HighWire helyről (HighWire) elérhető MEDLINE adatbázissal végeztem (Medline). A Medline több, mint 4500 szakmai folyóíratra épülő bázis. A vizsgálatkor az élettudományok területéről mintegy 12.797.216 cikket tartalmazott, amit a HighWire hely még 618.551 teljes terjedelmű cikkel egészített ki. Ez a merítési bázis messze felülmúlja azt a lehetőséget, amit a hagyományos könyvtárra épülő kutatás jelentett, így a Medline adatbázist megbízhatónak tarthatjuk.

A vizsgált terminusokat véletlenszerűen választottam ki a korpuszból. A terminus kulcsszó és az évszám megjelölésével a Medline adatbázisban megjeleníthető a gyakorisági mutató. A kapott számokat táblázatba rendezve tárul fel a szó gyakorisági térképe. A 20.század elején keletkezett terminusok a klasszikus genetika szókincsét alkotják, és nagy valószínűséggel az idők során jelentésváltozáson mentek át. A későbbi években keletkezett terminusok eltérő gyorsasággal fejlődtek. A legkönnyebb nyomon követni a 70-80-as években keletkezett terminusok fejlődését, mivel itt az eredeti források teljes mértékben elérhetőek.

Solymosi Mária

2. táblázat

A terminusok gyakorisági mutatói

	1	1	1	2	3	4	4	4	4	4	5	6	6
	<i>blotting</i>	<i>conjugation</i>	<i>histone</i>	<i>phage</i>	<i>episome</i>	<i>cloning</i>	<i>operon</i>	<i>cloning vector</i>	<i>reverse transcrip</i>	<i>intron</i>	<i>Polymerase chain reaction/PCR</i>	<i>RNA depDNA polym.</i>	<i>reverse transcrip</i>
év	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat	találat
2003	15507	20685	4017	3657	496	33958	2514	15962	10396	5643	28539	7853	10396
2002	19955	22129	4274	3659	586	39959	2994	17961	12413	6566	33972	8189	12413
2001	20264	21387	3693	3677	511	40174	2989	17838	12104	6178	31076	8654	12104
2000	18776	19604	3109	3765	577	39182	2834	16853	10858	6041	29310	8061	10858
1999	16742	17521	2640	3680	514	37148	2581	15556	9751	5486	25769	7162	9751
1998	14498	14844	2178	3524	398	33972	2420	13409	6710	4815	21992	5867	6710
1997	11245	10804	1455	2567	289	27621	1449	9049	4384	3760	16252	3861	4384
1996	9296	7825	1119	2085	203	22381	1235	6072	3176	2948	12092	2617	3176
1995	8512	6635	993	1945	206	20428	1066	4994	2462	2612	9677	2110	2462
1994	7911	6116	972	1820	175	19042	1019	4554	1914	2384	7913	1692	1914
1993	7366	5074	946	1737	116	16807	946	3620	1328	2072	5728	1353	1328
1992	3927	4765	940	1701	131	15168	842	3203	1040	1791	4122	1147	1040
1991	7866	4518	906	1733	123	14349	818	2930	787	1563	2610	811	787
1990	6229	4255	868	1576	91	12959	710	2528	693	1411	1263	584	693
1989	5464	4036	840	1674	97	11709	660	2126	489	1163	505	532	489
1988	2612	3695	791	1617	90	10305	584	1918	411	949	224	436	411
1987	1220	3375	777	1331	49	8706	507	1375	332	719	126	312	332
1986	951	3297	697	1256	38	7638	442	1076	217	559	94	246	217
1985	846	2983	746	1215	33	6859	560	854	188	443	56	232	188
1984	541	2795	741	1171	30	5810	653	665	152	333	55	201	152
1983	400	2394	744	1141	35	4917	607	503	140	249	51	185	140
1982	226	2117	709	1047	20	3715	490	354	116	148	40	192	116
1981	119	1832	707	1019	27	3203	434	248	121	109	26	157	121
1980	106	1705	741	1052	19	2491	361	226	125	73	18	203	125
1979	54	1261	661	837	24	1540	282	104	143	19	19	206	143

Solymosi Mária

1978	38	1141	755	698	15	1289	219	57	122	5	25	192	122
1977	37	1109	617	707	28	1017	185	26	115	0	9	206	115
1976	42	1175	619	742	28	886	183	9	106	0	14	208	106
1975	46	1112	575	797	30	894	192	2	105	0	10	269	105
1974	26	543	458	445	20	689	204	0	64	1	4	161	64
1973	33	505	400	368	9	623	140	1	41		3	111	41
1972	39	437	313	419	20	408	187	1	29		4	122	29
1971	32	369	201	383	15	218	152	1	10		4	86	10
1970	32	310	187	353	14	198	99				6	49	
1969	29	338	175	340	17	184	111				4	46	
1968	37	335	208	361	8	201	51				4	38	
1967	30	236	150	287	12	116	41				3	28	
1966	31	205	124	296	11	69	39				1	29	
1965	28	123	72	159	4	46	17				3	19	
1964	28	57	19	42		3	6				1	19	
1963	25	49	7	17		4	2					11	
1962	26	34	3	17		4	0					9	
1961	24	51	2	9		4	1					2	
1960	19	47	2	15		8						1	
1959	25	42	4	10		1						2	
1958	20	36	1	4		3							
1957	26	49	4	12		1							
1956	22	57	0	3		0							
1955	17	40	2	1		1							
1954	17	46	3	4		0							
1953	33	40	1	4		1							
1952	20	44	4	7		1							
1951	20	35	5	5									
1950	14	38	0	4									
1949	11	31	2	6									
1948	8	28	2										
1947	7	32	2										
1946	6	30	0										

Solymosi Mária

1945	4	31	2										
1944	8	31	0										
1943	6	20	2										
1942	9	23	1										
1941	5	21	1										
1940	3	22	4										
1939	0	22	4										
1938	3	19	2										
1937	1	23	2										
1936	5	11	3										
1935	3	13	1										
1934	1	11	2										
1933	3	16	1										
1932	1	11	0										
1931	0	8	0										
1930	1	6	1										
1929	0	4	1										
1928	2	8	1										
1927	2	7	1										
1926		14	1										
1925		11	0										
1924		13	0										
1923		13	1										
1922		11	2										
1921		8	1										
1920		4	1										
1919		2	0										
1918		4	1										
1917		2	0										
1916		10	2										
1915		5	1										
1914		5	1										
1913		5	2										

Solymosi Mária

1912		5	0										
1911		3	1										
1910		0	0										
1909		0	0										
1908		2	1										
1907		1	1										

A terminusok rövid magyar magyarázatai: *blotting*: átítítás, törlés; *conjugation*: génátviteli folyamat; *histone*: bázisos fehérje, a kromoszómák egyik fehérje összetevője; *phage*: a baktériumoknak a vírusai; *episome*: a kromoszómális DNS-től függetlenül megkettőződő, kisméretű, kör alakú DNS molekula; *cloning*: klónozás, valamilyen kitüntetett tulajdonsággal rendelkező DNS molekula, sejt vagy szervezet egyetlen egy példányából kiindulva történő, nagy példányszámban való elszaporítása; *operon*: a bakteriális gének szerveződésének egyik módja; *cloning vector*: olyan DNS molekula, amely alkalmas bármilyen forrásból származó DNS molekula befogadására és elszaporítására; *RNA dependent DNA polymerase / reverse transcriptase*: egy enzim, DNS polimeráz, ami mintaként RNS-t használ; *intron*: az eukarióta génekben található, nem kódoló rész; *polymerase chain reaction / PCR*: polimeráz láncreakció.

Tendenciák a genetikai terminológiában

A 2. táblázat gyakorisági mutatóit figyelembe véve a következő tendenciák figyelhetők meg.

3. táblázat

Tendenciák a genetikai terminológiában

	Tendenciák	Első megjelenés	Gyakoriság
1.	Egyenletes fejlődés a gyakoriságban		
	<i>Blotting</i>	1927	19955
	<i>Conjugation</i>	1907	22129
	<i>Histone</i>	1907	4274
2.	Szakaszos növekedés a gyakoriságban		
	<i>Phage</i>	1949	3659
3.	Lassú fejlődés a gyakoriságban		
	<i>Episome</i>	1965	586
4.	Gyors fejlődés a gyakoriságban		
	<i>Cloning</i>	1952	39959
	<i>Operon</i>	1961	2994
	<i>Cloning vector</i>	1971	17961
	<i>Reverse transcriptase</i>	1971	12413
	<i>Intron</i>	1974	6566
5.	Hosszú terminust betűszó vált fel		
	<i>Polymerase chain reaction / PCR</i>	1974	33972
6.	Hosszú terminust rövidebb terminus vált fel		
	<i>RNA dependent DNA polymerase / Reverse transcriptase</i>	1959 1971	8189 12413

A terminus első megjelenésének időpontja és az utolsó teljes év (2002) gyakorisági találatainak aránya jelzi a terminus elterjedtségi fokát. Az 50-60-as években és az azután keletkezett többnyire magas gyakoriságot elért terminusok a genetikán belül egy új ág felfutását mutatják. Ez a molekuláris genetika térnyerésével magyarázható.

Összegzés

A bemutatott kutatás újszerűségét abban látom, hogy több tudományterület módszereit, eszköztárát veszi igénybe a genetikai szakterminológia nyelvészeti szempontú megközelítéséhez. Az Internetes adatbázisokat felhasználva vizsgálom a genetikai korpusz sajátosságait. A dolgozatban bemutatott tendenciák arra engednek következtetni, hogy a tudományág gyors fejlődése lehetővé teszi az új fogalmak nyelvi kifejezésének további több szempontú vizsgálatát.

Hivatkozások

- Birgid Schlindwein's Hypermedia Glossary Of Genetic Terms
<http://hal.weihenstephan.de/genelos/asp/genreq.asp?list=1>
Birgid Schlindwein's Hypermedia Glossary Of Genetic Terms Alphabetical list of all 656 items of the glossary
- EISZ
<http://eisz.om.hu> (Oktatási Minisztérium, Elektronikus információszolgáltatás, Web of Science)
- HIGHWIRE
<http://highwire.stanford.edu>
- INFOTERM
<http://www.linux.infoterm.org> (Infoterm, International Information Centre for Terminology; Termnet, International
- ITTK
<http://www.ittk.hu> (Információs Társadalom- és Trendkutató Központ)
- MEDLINE
<http://highwire.stanford.edu>
- OSZK
<http://www.oszk.hu> (Országos Széchényi Könyvtár)
- SCRIPTUM
<http://www.scriptum.hu> (Scriptum Informatika Rt.: lexikográfiai alkalmazások, kutatásfejlesztés)
- TERMNET
<http://www.linux.infoterm.org> (Infoterm, International Information Centre for Terminology; Termnet, International Network for Terminology)

Sziklainé Gombos Zsuzsanna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvi Intézet

Interkulturális szempontok a szaknyelvi képzésben az EU csatlakozás küszöbén

A szerző EU és hazai dokumentumokból kiindulva tárgyalja az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének szükségességét a szakmai felsőoktatásban, a hallgatók és fiatal munkavállalók mobilitási esélyeinek növelése érdekében. A készségfejlesztés általános komponenseinek bemutatását a BME tantárgyprogramjaiból vett példák illusztrálják.

Magyarország 2004. május 1-én az Európai Unió tagországainak sorába lépett. A diákok tudásukat, végzettségeiket mint munkavállalók az EU-ban fogják hasznosítani. A májusi széleskörű bővülés után az Unió 450 millió különböző etnikai, kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező ember együttesét jelenti majd.

A fentiek jegyében a nyelvtanárok számára igen aktuális gyakorlati kérdések:

- Hogyan illesszük a nyelvi képzést az újonnan felmerülő szükségletekhez?
- Hogyan segíti a nyelvoktatás leghatékonyabban a hallgatók későbbi munkaerő piaci lehetőségeinek maximális növekedését?
- Mely idegen nyelvi kommunikatív készségek és kapcsolódó interkulturális kompetenciák elengedhetetlenek ahhoz, hogy a hallgatók és a fiatal szakemberek képzésük és továbbképzésük érdekében élni tudjanak az egységes európai felsőoktatási térség nyújtotta széleskörű lehetőségekkel (pl. hallgatói mobilitás, munkaerő szabad áramlása)

Nyelv és kultúra egysége annyira evidens, hogy nem igényel semmilyen külön bizonyítást. Ennek megfelelően az idegen nyelvi kurzusok nem nélkülözhetik a kapcsolódó kultúra(k) bemutatását valamint a kulturális kurzusok mindig interdiszciplináris tanulmányok és kiemelten foglalkoznak nyelvi, nyelvi-kommunikációs kérdésekkel.

A fenti pontban megfogalmazott kérdések megválaszolásához először néhány aktuális dokumentumból indulunk ki, és megvizsgáljuk, hogy e fontos dokumentumokban milyen vonatkozásokban kap kitüntetett szerepet nyelv és kultúra, azaz milyen összefüggésben, milyen megváltozott igények

kielégítésére, milyen megváltozott tartalommal. A kiválasztás alapelve, hogy egy európai érvényességű dokumentumból kapjunk képet arról, hogy az EU illetékesei milyen preferenciákat fogalmazznak meg a területen. Vizsgálatunk kiinduló dokumentumai:

- Commission of the European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004 - 2006
- Világ – Nyelv Pályázatok OM / Tempus 2003
- European Association for International Education: Language for Intercultural Communication and Mobility szekció preferált kérdései a szervezet kiadványaiban és a 2003. szeptemberi bécsi konferencia anyagaiban

A hazai pályázati kiírások azt tükrözik, hogy az EU akciótervében megfogalmazott általános kérdések megvalósításához milyen konkrét fejlesztések szükségesek a magyarországi nyelvoktatás különböző intézményeiben és oktatási formáiban.

Az EAIE dokumentumok pedig egy több mint 15 éve működő nemzetközi felsőoktatási szervezet újonnan megfogalmazott irányelveinek hangsúlyozásával rámutatnak a magyar felsőoktatás (döntéshozói, tanári, hallgatói) résztvevői számára is nyitva álló lehetőségekre a nemzetközi felsőoktatás területén. Utóbbi tevékenységek fokozott fontosságot nyernek a bolognai folyamattal összefüggésben és a gyakorló nyelvtanár számára igen izgalmas kérdés, hogy ezek a meghatározó tendenciák hogyan képeződnek le az egyes intézmények általános képzési, egyes tárgyak oktatására vonatkozó programjaiban.

A cselekvési terv (Action Plan) meghatározó alapkövetelménye, hogy az Európai Unió polgárait a többnyelvűség és kultúrák iránti affinitás jellemezze. Valós tény, hogy az idegen nyelvi készségek szintje jelenleg a különböző országokban - többek közt az eltérő történelmi, nyelvi, civilizációs héttér miatt - igen eltérő. Hasonlóképpen a nyelvtudás szintje és a készségek megnyilvánulási területe szociális csoportonként is más és más. Így az alapelv: két idegennyelv és az anyanyelv ismerete igen tág keret, melynek tartalommal feltöltése adott ország, konkrét társadalmi környezetben élő beszélői iránti követelmények megfogalmazásakor nyer igazi realitást. Mindazonáltal az EU többi célkitűzése pl. munkaerő mobilitása csak úgy valósulhat meg, ha a többnyelvűség egy bizonyos szinten mindenképpen a rövidtávú célkitűzések sorában jelenik meg.

Az élethosszig tartó nyelvtanulás (Lifelong language learning)

Mindannyian tudjuk milyen nagy nehézséget jelent jelenleg Magyarországon a felnőtt nemzedék számára egy-egy nyelv tanulásának megkezdése. Milyen sok embert akadályoz szakmai sikerei megvalósulásában a szükséges nyelvtudási szint hiánya. Ezért hangsúlyozza, többek között a cselekvési terv, az idegen nyelveknek az anyanyelvvél szinte azonos időben való elsajátítását. Ahogy a kétnyelvű családban felnövő kisgyerekek számára természetes tény a nyelvek együttélése, ugyanez a szituáció az óvodában is megvalósítható. A gyerekek nem tudják, hogy nyelvet tanul miközben különböző nyelveken játszik és részesévé válik az Európa soknyelvűségéből és kulturális sokszínűségéből származó előnyöknek.

Amennyiben a nyelvtanulás kezdete a kisgyermek korra tevődik át, akkor a nyelvtudás elveszti privilégium jellegét. A nyelvtudás a természetes kommunikatív szükségletek kategóriájába kerül: a gyermekkori nyelvtanulás nem külön stúdium, hanem alapkészség-fejlesztés. A célnak megfelelően a kommunikatív készségek fejlesztése az alapfeladat, az aktív nyelvhasználat készség szintre emelkedésének mérője, ha a kisgyermek több nyelven tud játszani, kötetlen formában beszámol élményeiről, panaszkodni tud kudarcairól a különböző nyelveken.

Ugyanígy az oktatás további szakaszaiban is a kommunikatív készségek fejlesztése, az aktív nyelvhasználat elsajátítása, az interkulturális kompetenciák megszerzése – távlatokban – az általános majd később a szakirányú tanulmányok szerves komponensévé válik. Az EU dokumentumok Content and Language Integrated Learning (CLIL) elnevezéssel fogalmazzák meg azt a módszertani alapelvet, melynek kívánalma, hogy a közép- és felsőfokú oktatásban *nyelv és szaktárgy* illetve *nyelv és szakma* tanulása ne különüljenek el.

A Világ-Nyelv Pályázatok Szakma + Nyelv Középfokon, Szakma + Nyelv Felsőfokon kiírásainak alapgondolata olyan programok támogatása, amelyek a tanulók/a hallgatók számára tárgyak idegen nyelven tanulását biztosítják, ahol a tantárgyprogramokban nyelvtanulás és szaktárgy elsajátítása szerves egységbe kerül. E szemlélet elfogadása révén megszűnik a nyelvtudás jövőre vonatkozó célkitűzés jellege. Ahogy a kisgyerekek mindennapi tevékenységében ideális lenne a többnyelvűvé válás, ugyanígy a további szinteken is napi feladat, hogy a nyelvtudás a gyakorlat tevékenység készségszintű eszközévé váljon. A szakmai tanulmányokkal együtt kifejlesztett nyelvi készségek nyitják meg a munkaerőpiaci lehetőségeket a határok nélküli Európában.

Hasonlóképpen az egységes európai felsőoktatási térség megvalósulásához, a *mobilitási programok*ban való részvétel széleskörűvé válásához alapfeltétel, hogy a jelentkező hallgatók rendelkezzenek az idegen nyelven folytatandó szakmai tanulmányaikhoz szükséges nyelvi és tanulási készségekkel, képességekkel. A bolognai folyamat egységes oktatáspolitikai, képzési, képesítési szempontokkal, tantárgyprogramokig lebontott keretek megadásával, az egységes minőség követelményével segíti mind társadalom mind az egyén szintjén a felsőoktatás többnyelvűvé válását, a mobilitási lehetőségek hatékonyságát. Ahhoz, hogy a felsőoktatási tanulmányok során egy félév külföldi oktatási intézményben végzése – a Cselekvési Terv szellemében – követelménnyé válhasson, az oktatás egészének harmonizációján túl az általános nyelvtudási szint minőségi emelése szükséges. A mobilitás ilyen fokú általánossá válása előfeltételezi a felsőoktatási tematikájú nyelvi- civilizációs és tanulási készségfejlesztő kurzusok tantervébe iktatását. A BME közismereti tárgyai között például minden oktatott nyelvből szerepelnek ilyen kurzusok.

A mobilitás alapvető komponense, a hallgatói mobilitáson túl az oktatók - kutatók mobilitásának biztosítása. A tanári továbbképzések között megemlítendő a Socrates 2004 pályázatok új nemzetközi programkiírásai tárgyak idegen nyelven tanítása módszertanának kidolgozására.

Köztudomású, hogy az összeurópai kommunikációban egyes nyelvek preferenciát élveznek, közvetítő nyelvként lingua franca jelleget öltenek. A BME nyelvválasztási statisztikái szerint a hallgatók az angol-német közti arány 2/3 - 1/3. Az EU csatlakozás kapcsán jelentősen megnőtt az újlatin nyelvek iránti érdeklődés is. Az EU dokumentumok hangsúlyozzák Európa többnyelvű - multikulturális kultúrájú jellege megőrzésének szükségességét. Ezért számos pályázat (pl. Erasmus programok) preferálja az ún. *kisnyelvek és kultúrájuk* oktatásával kapcsolatos kezdeményezéseket. A BME-n e szempontokat is figyelembe véve nyelv oktatása és vizsgáztatása folyik.

A dokumentumok mindenütt hangsúlyozzák a *nyelvtanár kulcsszerepét* a soknyelvű Európa megteremtésében. A továbbképzési pályázatokban ezért kiemelten fontosak a kulturális-civilizációs jártasságok és a kapcsolódó nyelvhasználati készségek állandó felfrissítését biztosító programok. A kulturális-civilizációs jártasságok fogalmában döntő elem az idegennyelvű munkahelyi környezet nyelvi-kommunikációs szabályainak és viselkedési normáinak elsajátítása. Természetesen ehhez a pályázatoknak tartalmazniuk kell ilyen tárgyú továbbképzés lehetőségeit (ld. Világ - Nyelv pályázatok). A tanártovábbképzés egyik igen fontos speciális területe szaktanárok

tanárok nyelvi képzése valamint felkészítése tárgyuk idegennyelven való oktatására. A BME Nyelvi Intézete Szaknyelvoktatási továbbképzés nyelvtanároknak c. programja felnőttképzési formaként akkreditációt, valamint a Világ - Nyelv katalógusba felvételt nyert.

A mobilitás alapkritériuma a képzések és követelmények minőségbiztosított volta. Az akkreditált nyelvvizsgák bizonyítványai *minőségbiztosítási tanúsítvány* jelleggel bírnak. A munkaadó számára így pontosan definiált, hogy a bizonyítvány birtokosa milyen készségekkel rendelkezik. Az Európai Nyelvi Portfólio egy skálarendszer keretében határozza meg az egyén nyelvi készségeit (vö. Council of Europe Common European Framework of Reference for Language), a gyakorlati alkalmazás szintjeivel és területeivel egységben. Ugyanakkor a nyelvvizsgaeredmény nemcsak a humán erőforrás eladóknak ad megbízható támpontot, de visszacsatolást is jelent a nyelvhasználó számára további nyelvtanulási programja megtervezéséhez.

A Nyelvbarát környezet megteremtését (Building a language-friendly environment) a nyelvek és kultúrák iránti nyitottság fokozása jellemzi. Az EAIE (European Association for International Education) LICOM (Language for Intercultural Communication and Mobility) szekciójának tevékenységében kiemelt helyet kap. Ezekben a szervezetekben számos magyar felsőoktatási intézmény képviselteti magát, köztük a BME Nyelvi Intézete is.

A LICOM fő kérdéskörei:

- A hallgatói mobilitás, a csereprogramok, külföldi képzések sikerét biztosító feltételek feltérképezése;
- A nyelvi képzés hozzájárulása a bolognai folyamat sikeréhez, a nyelvi- interkulturális készségek szerepe a felsőoktatási intézmények közti átjárhatóság megvalósulásához;
- Kevésbé oktatott nyelvek fontossága az egységes Európai Oktatási Térségben.

A fenti kérdéskörön belül a 2003. szeptemberi ülésanyagai az EU bővülés jegyében a nyelvoktatás LAP (Language for Academic Purposes) és LOP (Language for Occupational Purposes) irányultságának fontosságát emelik ki. A workshopok és szekcioulések kiemelt témái a következők voltak:

- Nyelvi intézetek szerepe az interkulturális nyelvi képzésben;
- A kulturális tartalom kibővülése (munkahelyi kultúra, tudománytörténeti, mérnöki, gazdasági alapismeretek);
- Szaknyelvi programok a munkaerőpiaci lehetőségek bővítéséhez;
- Nyelvi intézetek szükséges kooperációja az egységes tartalom és követelmény rendszer megteremtéséhez;
- LAP, LOP összeegyeztetése a szakmai tanulmányokkal;
- LAP és LOP arányai a kétszintű képzés egyes fázisaiban;
- Szaknyelvi képzés és tanárképzés az újonnan csatlakozó országokban;
- Mérés, értékelés, nyelvvizsgáztatás mint minőségbiztosítási tényezők;
- Mérés értékelés új szempontjai a különböző tanulási és munkatevékenységekhez szükséges nyelvi készségek meghatározása érdekében (ALTE Framework Can-Do táblázat kritikai értékelése, a módszer kiterjesztésének lehetőségei ALTE CAN –DO rendszere felé. Az ALTE CAN-DO rendszere a nyelvtudást 6 szintű skálával méri és 10 000 nyelvtanulótól nyert adatok alapján, leírja, hogy az egyes nyelvtudási szinten a nyelvhasználó milyen munkához/ tanuláshoz kapcsolódó kommunikatív tevékenységekre képes.)

Összefoglalásként tekintsük át a fenti dokumentumokban meghatározott tendenciák megvalósulásának néhány példáját a BME nyelvoktatási gyakorlatából:

- A BME nyelvi közismereti tárgyainak programjában kiemelt fontosságú az LAP irányultságú kommunikatív készségek fejlesztése, a hallgató felkészítése célnyelvi akadémiai közegben való eredményes részvételre.
- A szaknyelvi és a kommunikációs kurzusok specifikus célkitűzése az LOP jelleg erősítése, hogy a fiatal diplomás megfelelő eséllyel indulhasson a nemzetközi munkaerőpiacon.
- Az interkulturális kommunikációs kurzusok kialakítását megelőző eset- tanulmányok az adott szakterület tevékenységi formáit és a tevékenységhez szükséges nyelvi-kulturális kompetencia összetevőit tárják fel.
- A különböző tanfolyamok programjaiban dominál a feladat-orientált, funkcionális-kommunikatív irányultság.

- A szaknyelvi készségek hiteles méréséhez a Nyelvi Intézet műszaki kommunikációs vizsgarendszert dolgozott ki. A vizsga államilag elismert nyelvvizsgajogot nyert.
- A mobilitási programok keretében a BME-n tanuló külföldi hallgatók kreditszerző jelleggel magyar kulturális-civilizációs kurzusokat vehetnek fel, valamint magyar nyelvet is tanulhatnak.
- A Nyelvi Intézet Nyelvvizgaközpontjában magyar mint idegennyelvből államilag elismert vizsga tehető.

Irodalom

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanítás, nyelvtanulás, értékelés. Pedagógiai

Továbbképzési és Információs Központ Kht. Budapest, 2002

Commission of the European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004 - 2006

Világ – Nyelv Pályázatok OM / Tempus 2003

European Association for International Education: Language for Intercultural

Communication and Mobility szekció preferált kérdései a szervezet kiadványaiban

és a 2003. szeptemberi bécsi konferencia anyagaiban

<http://www.eaie.org>

www.alte.org

Journal of Studies in International Education (ASIE)

Troy B. Wiwczaroski
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

The PowerPoint Trap: Miscommunicating *with Style*

Technology can be used to greatly enhance a speaker's ability to communicate complex information to a target audience. The variety of electronic tools which are now available to professional communicators provides a highly-developed, often user-friendly audio-visual palette of tools which, if properly used, will benefit both speaker and listener. However, the current tendency is for the speaker to overuse such technologies. This abuse of what should be of benefit only serves to distract the audience from the goal of giving a presentation: communication and, within this activity, knowledge transfer. This paper discusses this unfavorable trend, and argues for a reevaluation of how we teach the use of audio-visual tools in professional presentations, and for greater emphasis on successful communication as the goal of public speaking activities, and not showmanship.

Theoretical Discussion of Communication

The building of *oral communicative competence* in specific language environments is the major goal of my department's activities, and especially those related to teaching its professional language communication courses. We adopted methods that attempt to reflect the changes in attitudes towards language learning and language use over the past few years, and therefore take the communicative role of language in a selected set of technical environments into account through the whole length of the training we offer. Overall, we follow the tendency in ESP teaching to stress the pragmatic issues of language learning (Widdowson, 1983), the tendency to take into account socio-cultural considerations, and to stress the students' constructive roles and needs, while focusing on consciousness raising. On an even more general level, we strive to follow the important shift in language teaching towards interdisciplinarity, as discussed by Van Lier (1996).

Since the 1970s, the socio-cultural context(s) of communication has(have) had great impact on language teaching. Thirty years ago, Hymes (1971) identified four components of communicative competence: the linguistic, the pragmatic, the cognitive and the social. In examining these components and their relevance to communication as such, we must first adopt a working definition of communication itself. Formally speaking, communication is a complicated process involving the imparting or

transmittal of news, information or an idea to another or others, to make these receivers able to share and/or use a particular type of knowledge. However, communication is not just a means to an end, i.e. transmission of knowledge, but an activity in and of itself. Communication is as much about making a connection, as having one and successfully reaching an intended goal through one. My view towards *communication* is that it is *primarily a social interaction* with, among or between other human beings. The issue I identify through the use of the term communication is that of exchange, a (minimally) two-way process. In the technological sense, Carey (1989) expands on this understanding of the term, writing that it is a means of transporting a message from one place to another. His idea is that communication is something which takes place when a sender sends a message to a receiver through a medium in a particular situation. Communication is, therefore, also static in nature: the receiver is understood to be passive, and the message itself is the most important element in a process in which the sender need not even be a human being.

When we teach our language students about communication and its proper use, we need to focus their attention on understanding the importance of the message. Communication is, seen in a stricter sense, more about what is being transmitted than who or what is doing the transmitting. However, equally important is the element of reception. Then there is the human factor. (Johnson, 1990) Who, and especially what kind of person the intended target of the message we wish to communicate is, is something the sender must properly identify, in order to be able to competently decide on which medium (media) to employ that will best communicate the intended message.

In other words, it is vital that our students understand how the audience determines the medium. In communication, the term "medium" denotes that channel through which a message passes. (Goodwin, 1991) I emphatically reject in my teaching the incorporation of McLuhan's aphorism, "the medium is the message", because he enclosed his phrase in the argument that "any understanding of social and cultural change is impossible without knowledge of the way media work as environments". (From Sanderson and Macdonald, 1989) I am not interested primarily in providing my language students with any such understanding, but rather in having them grasp that the media they use must equally suit the content of their message and the environment in which it is to be transmitted. In other words, McLuhan subordinated form and content in a context of mediated

communication, whereas *I would like my students to subordinate the mediation of their communication to its form, content and audience.*

Teaching Communication as a Means to an End

In attempting to train my language students in the art of communication, I wish to give them a more pragmatic orientation which considers the students' actual learning needs, i.e., to properly perform after graduation in the real world. As Richards and Rodgers (1986), I understand language to be communication, and so the program I offer is organized around activities (tasks) that promote *needs-driven, goal-oriented, meaningful communication*. Littlejohn's (1998) six principles are useful towards this end:

Coherence

The use of themes, topics, projects to bind lessons together and provide coherence and a deeper focus and understanding.

Significant content

The selection of content that is worth learning and thinking about, dealt with in appropriate ways.

Decision-making in the classroom

A structured plan for actively involving students in making decisions in the classroom, taking on more responsibility for what happens in their lessons.

Use of students' intelligence

The use of types of exercises which require *thinking*, beyond memory retrieval or repetition, for examples, and involving students in hypothesizing, negotiating, planning, and evaluating.

Cultural understanding

Tasks and texts which require students to look through the eyes of others, to learn the relative nature of values, to *understand* why people in different contexts think and do different things.

Critical language awareness

To view all language use critically - that is, to look beyond the surface meaning and ask oneself questions such as "*Why* are they saying that?" "What is *not* being said?" or "Who benefits from what is being said?"

From the point-of-view of professional communication theories, all six of Littlejohn's principles raise the crucial questions of intention and audience, and therefore round out the discussion of the definition of communication I gave above. Because communication is most about ensuring the proper

reception of an intended message, *teaching the student to critically evaluate how one approaches the task of shaping a message to fit a target group is perhaps the most valuable exercise the instructor can offer*. The idea that audience as a factor in designing a communicative message should take center stage is not as old as one might suspect. (Rude, 1992) In the literature on professional and technical communication, various views on how to define, analyze and treat audience have been argued. (Coney, 1987; Bocchi, 1991; Porter, 1992; Redish, 1993) For our purposes, as our department teaches both written and oral communication, we must distinguish between imagined (invoked) and real (addressed) audiences, and demonstrate to our students how a speech writer must shape a manuscript with both in mind. As Schriver (1997) illustrates, professional communicators must actively use (and subconsciously employ) audience analyzing methods that are either classification-driven, intuition-driven or feedback-driven. Classification-driven analysis uses a variety of questions about an intended audience, in order to develop a target group for a communicative message. Intuition-driven analysis, the least advisable method for students as it requires years of experience to draw from, implies that one imagine both an audience and how an equally imagined, ideal communicator should approach the former. The last of the three types focuses on observing a real, identified messenger in the act of solving communicative problems, in order to design more effective messages for the future. If we employ Schriver's three methods to the teaching of communication to language students, we see that the first two methods are to be used with imaginary audiences, and are therefore useful in teaching students how to make assumptions about audience make-up (e.g., competence level), reception and response to an intended message. The classification-driven method is geared more towards an actual audience, in order to validate an already used message, and extend its use thereby in a yet-to-be-determined, communicative activity.

Regardless of the method(s) chosen for use in teaching language students communication, the focus should be on a user-centered (i.e., audience-centered) approach. The student must learn to brainstorm and analyze the questions of how an audience member might function at work, what kinds of decisions that person is qualified to make, how that person might use a particular product, experience that product, and especially how that person might relate a message or product to a particular or group of working environments. The student must attempt to visualize and mentally experience a user's workplace(s), in order to effectively design a message. (Raven and Flanders, 1996) *It is vital that the student also understand that effective audience analysis is a skill that will only develop over time*. As

with many other elements of public speaking or effective writing, the key to developing a command of communication skills lies in trial and error, and learning from one's mistakes. There are only the fewest "born-naturals" in the world of professional communication.

Since communication is a means to an end, the student must necessarily learn, before giving the first in-class presentation, that

- for every message there is an intended user
- those who actually use our messages are real people
- these users use our messages in specific environments
- these environments may greatly effect the implementation of our messages
- the real user has own opinions that will effect the use of our messages
- we ourselves might end up being our only audience, should we fail to identify and understand our real user
- all these seemingly contradictory statements define the theory and concept of audience

For all these reasons, the method of communication must suit the audience and the message, as I stated above.

Speaking through Tools: The Example of PowerPoint

My arguments lean, of course, in the direction of a sociocognitive approach to teaching language students professional communication, as I emphasize the social aspect of acquiring and using the linguistic tools I seek to provide them. I put my students through a kind of 'apprenticeship' in public speaking, placing them in specified situations and environments in which they must shape their message to be as realistic as possible. (Gee, 1996) My students work on authentic tasks and projects, because I want to expose my students to the same kinds of situations they will face outside the classroom after graduating and gaining employment. (Long and Crookes, 1992) Simultaneously, I attempt to motivate my students to pay equal attention to content and language accuracy. The need to carefully combine the aspects of communication, linguistic accuracy and relevance I discuss above require that the student carefully approach using technologies to enhance their public speaking activities.

Warschauer (1998) pointed to a related question in his call to language teachers using technology in the classroom to use Feenberg's (1991) critical theory of technology, which is an approach which views technology neither as being neutral, nor a determined outcome, but a "scene of struggle between different social forces". Indeed, language programs have been lulled into a kind of enchantment by technology for over three decades now, and have largely failed to truly reap the rewards of technological use in the classroom, largely due to a lack of proper planning input and know-how training in employing technological resources. Furthermore, one of the most distressing problems with using technology, especially in professional language communication classes, lies in the instructor failing to teach the student the importance of making a clear link between the communicative need for using technology and the proper social context. As Feenberg (1999) asserts, "the social impact of technology depends on how it is *designed* and *used*". The key to the successful use of technology in education lies in the instructor's identifying which benefits a technology may bring and which limitations its use creates.

The 'business celebrity' Edward Tufte has gained notoriety by emphasizing these benefits and limitations, as they pertain to the use of visual aids in business communication, albeit in presentations, advertising or detailed employee memos. Indeed, Tufte terms ineffective visuals "chartjunk". (From Surowiecki, 1999) One of the tools Tufte has singled out for particularly strong criticism is PowerPoint. For better or worse, PowerPoint has gained a kind of cult status in communication over the last decade. I am neither for, nor against the use of this tool by students. However, as pertains to the arguments I outline above, teachers of professional communication to language students must be aware of the pitfalls Tufte has extensively explored, as PowerPoint provides students with as many communicative benefits as it does limitations. My basic philosophy towards using such a technology as PowerPoint in student presentations has been to follow the fundamental dictates of the art of communication: a presentation format must do nothing to limit, distort or exaggerate the intended message. However, as Tufte has properly argued, when the technology is improperly used, PowerPoint, in its very style, "routinely disrupts, dominates, and trivializes content...The practical conclusions are clear. PowerPoint is a competent slide manager and projector. But rather than supplementing a presentation, it has become a substitute for it." (From Corcoran, 2000) Strutin (2002) argues that PowerPoint has become "a fact of life" in, for example, classrooms, but does little to discuss how to manage its use in a manner that enhances, rather than distracts, audiences. Schwartz (2003)

bemoans the slow, agonizing death of true communication by means of PowerPoint overkill in presentations.

Unfortunately, when I personally examined over 100 communications textbooks, electronic guides and related articles on business and technical communication sites, I never found more than a passing reference (rarely more than two lines in length) that the user take care not to over-use the technology. Lacking was any discussion as to how to limit its use, or why one should take care in using PowerPoint. As only one example, Anderson and Sommer (1997) even invoke the name Tufte in their article "Computer-Based Lectures Using PowerPoint", and then proceed to discuss the use of visuals that break every rule Tufte argued needed to be enforced in visual design. The student is left to his own wits.

Tufte has provided detailed guidelines for using any visual aid technology in presenting information to an audience, live or through print, which I strongly feel should be incorporated into our teaching of professional language communication. He offers 5 principles for designing and using visual displays of any kind, namely:

1. Quantitative thinking means only one thing: Compared to what?
2. Try very hard to show cause and effect.
3. Do not break up evidence through faulty production.
4. The world is multivariant, so the display should be high-dimensional.
5. The presentation stands and falls on the quality, relevance, and integrity of the content. (From Kim, 1997).

In other words, when putting together a visual presentation, whether with PowerPoint or any other technology, the display must be persuasive, and it must answer the three questions: what is being compared?, what is the cause? and, what is the effect?. I would best quantify Tufte by using one of his own statements: "Good visual design is clear thinking made visible". As Schwartz argues, good thinking is killed, both in the communicator and in the audience, when one "mindlessly" uses "PowerPoint charts and bullet lists projected onto giant screens as a disembodied voice reads

- every
- word
- on
- every
- slide."

The boring exercise of reading aloud what every member of the audience can read for themselves not only puts the audience mentally (or physically!) to sleep, but this all-to-often-employed practice also goes against *the first principle of public speaking, which dictates that the speaker gain and maintain the attention of the audience*. There is equally the problem of lack of information, which poor PowerPoint presentations only magnify. The students need to be taught that *any item which goes on a slide not only has to add an important element to the intended message, but it must equally be explained and interpreted to the audience, in order to prevent miscommunication and the audience's misinterpreting the information the slide was intended to relate visually*.

Again, we must focus our students on the message, rather than on the method. Although, as Brenden and Goodhue (2001) argue in one business communications course advertisement I reviewed in researching this article, "[s]tudies show that people retain only 20% of information given verbally", and when "visual images are added to the spoken word, that number jumps to over 50%", I would argue that retention of that same visual information drops by 70-80% if the visual information is not formally incorporated into the verbal discussion presented in a communication activity.

As I have been discussing here, there are a few basic, but important rules every communicator should follow. I think it should be noted above-all that, in Hungary, we are training our language communications students to communicate to real audiences after graduation. These audiences which lie in their future careers will most likely be made up of other non-native English speakers. It is therefore vital that these students hone their speech writing strategy skills to ensure clarity and provide their audiences with listener-friendly material. Because this is the case, it is vital that we teach our students to use technology, such as PowerPoint, in a way that follows the arguments I opened this discussion with, and especially those Tufte has provided for designing and using visual tools.

In closing, again, tell your students that for every message there is an intended user, tell them that those who will actually use their messages are real people and that these users will use their messages in specific environments. Tell them how these environments may greatly effect the implementation of their messages, but that the real user will also have their own opinions that will affect the use of their messages. Most importantly, make your students understand that they themselves might end up being their only audience, should they fail to identify and understand their real

user. For all these reasons, when teaching the use of a tool such as PowerPoint, follow these concepts, and the messages your students will attempt to communicate will find a proper audience which will be knowledgeable in how to use the message content in the intended manner.

References

- Anderson W. - Sommer, B. (1997): Computer-Based Lectures Using PowerPoint. <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=503>. Accessed October 3, 2003
- Bocchi, J.S. (1991): Forming Constructs of Audience: Convention, conflict, and conversation. *Journal of Business and Technical Communication*, 5.
- Brenden, A. - Goodhue, J. (2001): Persuasive Computer Presentations. 2001 LBM Publishing. Pamphlet. N.p.: n.p.
- Carey, J. (1989): *Communication as Culture*. Unwin Hyman, Boston
- Coney, M. (1987): Contemporary Views of Audience: A Rhetorical Perspective. *Technical Writing Teacher*, 14.3.
- Corcoran, D. (2000): Talking Numbers with Edward R. Tufte: Campaigning for the Charts that Teach. Interview with *The New York Times*. http://www.edwardtufte.com/tufte/metropolis_0200. Accessed October 3, 2003.
- Feenberg, A. (1991): *Critical Theory of Technology*. Oxford UP, New York
- (1999): Whither Educational Technology? *Peer Review*, 1.4.
- Gee, J.P. (1996): *Social Linguistics and Literacies*. Taylor and Francis, London
- Goodwin, D. (1991): Employing the Reader: Motivation and Technical Documentation. *Journal of Technical Writing and Communication*, 21.
- Hymes, D. (1971): On communicative competence. In: J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth
- Johnson, R.R. (1994): The Unfortunate Human Factor: A Selective History of Human Factors for Technical Communicators. *Technical Communication Quarterly* 3(2).
- Kim, E.E. (1997): Tufte on Visual Presentation. *DDJ Web Site 'Op-ed'*, August 1997. <http://www.ercb.com/feature/feature.0008.1.html>. Accessed October 7, 2003.
- Littlejohn, A. (1998): Language teaching for the future. *English Teaching Professional*, 8.
- Long, M. - Crookes, G. (1992): Three approaches to syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26.1.
- McLuhan, M. (1989): *Marshall McLuhan: The Man and his Message*. Eds. G. Sanderson - F. MacDonald. Fulcrum, Inc. New York
- Nostrand, H.L. (1991): The levels of cultural competence. In: Silber, E.S. (Ed.): *Critical issues in foreign language instruction*. Garland, New York and London
- Porter, J. (1992): *Audience and Rhetoric: An Archaeological Composition of the Discourse Community*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Raven, M.E. and A. Flanders. (1996): Using contextual inquiry to learn about your audiences. *Journal of Computer Documentation*, 20.
- Redish, J.C. (1993): Understanding Readers. In: Carol M. Barnum and Saul Carliner (Eds.): *Techniques for Technical Communicators*. Macmillan Publishing Company, New York
- Richards, J.C. - Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. CUP, Cambridge
- Rude, C. (1992): Changing Concepts of Audience in the Academy. *IPCC 1992 Proceedings*.
- Schriver, K. (1997): *Dynamics in Document Design*. John Wiley and Sons, New York

- Schwartz, J. (2003): The Level of Discourse Continues to Slide. *The New York Times Online Edition* September 28, 2003. <http://www.nytimes.com/2003.09.28/weekinreview/28SCHW.html?8bl>. Accessed October 3, 2003.
- Strutin, K. (2002): PowerPoint in the Classroom. http://www.aafpe.org/article_5-02.htm. Accessed October 4, 2003.
- Surowiecki, J. (1999): How Edward Tufte led Bose out of the land of chartjunk. *METROPOLISenterprise*. http://www.edwardtufte.com/tufte/metropolis_0199. Accessed October 3, 2003.
- Todd, R.W. (1997): Needs and constraints: the diary of a course designer. *ThaiTESOL Bulletin*, 10.2.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, London and New York
- Warschauer, M. (1998): Researching Technology in TESOL: Determinist, Instrumental, and Critical Approaches. *TESOL Quarterly* 32(4).
- Widdowson, H. (1981): *Learning purposes and language use*. OUP, Oxford
- Willis, J. (1998): Task-based learning – What kind of adventure? *The Language Teacher* 22.7.
- Wiwczaroski, T.B. (2002): Speaking, reading and writing across the curriculum: An appeal for language-intensive classrooms In: F. Silye, M. (ed.), *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen University, Debrecen

Mészáros Ottó István
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
PhD hallgató

Idegen nyelv – csak hidegen elv?

Tanulmányomhoz – esszerűen - arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az idegen nyelvi képzések, s az ezzel kapcsolatos elvek és gyakorlatok pusztán csak elveket képviselnek, vagyis az életbe kikerülve mennyire, s milyen módon segítik a már dolgozó egykori diákokat a boldogulásban. Személyes élet- és rövid szakmai tapasztalatomon keresztül szemlélve vizsgálom az egész folyamatot, a maga kontinuitásában.

III. Szaknyelvoktatási Szeminárium 2003

Bevezetés

„A technika Isten ajándéka. Mégpedig az élet után valószínűleg a legnagyobb. A technika civilizációk, művészetek és tudományok szülőanyja.”

Freeman Dyson, fizikus

Mészáros Ottó István

Fenti idézet jellemzi talán legjobban a témához való attitűdömet. Villamosmérnök lévén a technika vonz a leginkább, s ezen „keresztül” szemlélem az idézetben említett civilizációkat, művészeteket és tudományokat; s a nyelv is – nemcsak mint tudomány – ide sorolható véleményem szerint. A nyelv a technika színterén különösen fontos – szinte determinál. Ehhez nem kell különösebb bizonyítékokat felhoznom – bizonyíték erre a sok tudományos munka nyelvezete.

A technika vívmányai mindig tárgyakon keresztül objektivizálódnak, ezért is nagy kihívás volt számomra, egy három éve végzett villamosmérnök ill. szakfordító és tolmács számára, hogy a plenáris előadás keretében ezen ob-

jektív világ nyelvi vetületéről megosszam élményeimet és tapasztalataimat a hallgatósággal.

A nyelvvel kapcsolatban – egy „informatikus menedzser” világából tekintve – egy gondolat jut eszembe: tudás, eszköz, élvezet a nyelv. E hármasságot volt céloom a lenticben és az előadásomban ismertetni, saját élet- és eddigi szakmai tapasztalatom alapján.

III. Szaknyelvoktatási Szeminárium 2003

Bemutkozás és „előzményeim”

- Mészáros Ottó István
 - Szakfordító és Tolmacsképző képzés - angol
 - BME VIK, Villamosmérnöki Szak – angol nyelvű diploma
 - József Attila Gimnázium – angol, német
 - Krisztina téri Általános Iskola – angol, orosz
 - óvoda - német

A nyelvtanulás – szerintem – 4-es „jelszava”:

- érdeklődés – szeretet – akarat – segítség

Mészáros Ottó István

A nyelvtanulás előttem *négyes faktorösszetételben* jelenik meg, ezek egymással szorosan összefüggenek. E négy faktor az „én olvasatomban”: az érdeklődés és annak felkeltése, a szeretet, az akarat, végül pedig a segítség, amely alatt a támogatást, háttértámogatást értem. E négy faktor egyfelől kronológiai sorrendben van, másfelől egymással parallel létezik és játszik fontos szerepet a nyelvtanulásban-nyelvtanításban. Ezen négy faktor közül az első és utolsó „stációt” fejtem ki részletesebben, a középső kettővel csak érintőlegesen foglalkozom.

Az érdeklődés, s ennek felkeltése, illetve a motiváció különösen fontos egy kezdő nyelvtanuló – esetemben egy gyerekember – számára, aki már a magánóvodában németül tanult az énekek és játékok elsajátítása során.

Úgy érzem, s ebben a már nyolc éve otthon oktatott magántanítványaimtól (matematika, fizika, angol és német nyelv, sőt, KRESZ is egy ismerősnek) érkező visszajelzés, és az egyetemi PhD képzésem alatti sorozatos óratar-

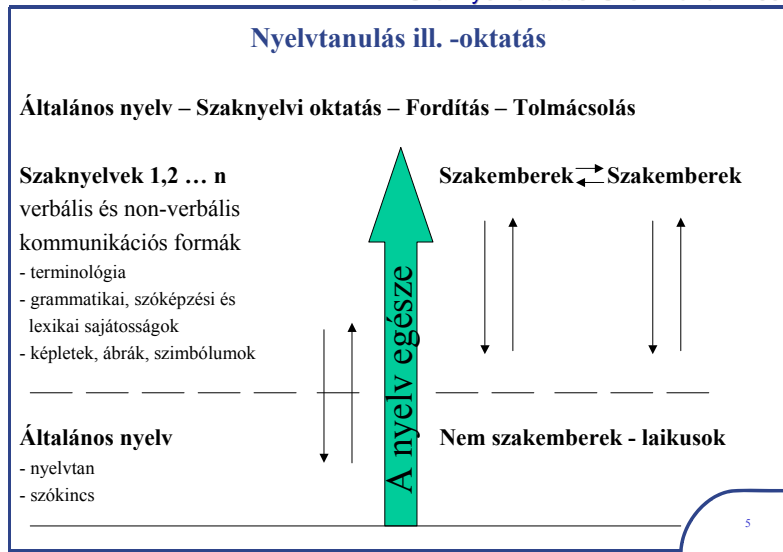
tásaim is megerősítettek, hogy az érdeklődés nemcsak egy alapvető emberi attitűd, hanem azt, mint egy tüzet, folyamatosan táplálni kell, hogy lánggá alakuljon, amely „sohasem” alszik ki. Bühler emberi kommunikációra vonatkoztatott, a beszélő (itt: tanár, oktató) és a befogadó (itt: tanítvány, diák) viszonyáról szóló, háromszög-elmélete szerint a Küldő (adó, Sender, sender) felelőssége a motiváció biztosítása, a vevő (Empfänger, receiver) felelőssége pedig a háromszög csúcsának, az üzenetnek (Botschaft, message) a be- ill. elfogadása. Persze a kódolás-dekódolás menete, teljessége vagy nem-teljessége is bonyolítja a kommunikációs szituációt.

A *szeretet*, a nyelvek iránti szeretet vagy már megvan ezelőtt is, vagy ezután alakul ki. A lényeg, hogy a tanulás folyamata lerövidül, ha a szeretet és nem a kényszer a domináns. Persze ezek egymás nélkül nem létez-(het)nek, időrendiségük viszont folyamatosan változhat, változik.

Az *akarat* a harmadik stáció – itt talán el kell vonatkoztatni minden egyébtől, azokat (mint az érdeklődést és szeretetet [kényszert?]) „eszközként” kell használni. Itt a cél a domináns.

A *segítség* szó alatt én inkább a *támogatást, háttértámogatást* értem, azt, hogy a környezet hogyan támogatja az egyént, illetve a sorsok, élethelyzetek hogyan alakulnak az egyénnél. Környezet alatt a szűkebb és tágabb környezet értendő, mint a család és az iskola. Az ösztöndíjak, pályázatok lehetősége is sokat segít az egyénnek – én személy szerint az Osztrák Kultúrintézetben, Goethe Intézetben is tanultam, Duisburgba eljutottam a gimnáziumi „cserelátogatás” során, egy amerikai nyári nyelvi táborban vettem részt Kővágóörsön. Pályázati úton elnyertem egy düsseldorfi Wirtschaftsdeutsch témájú nyári egyetemre való felvételt is a DAAD szervezésében, s az ott megszerzett felsőfokú vizsgát itthon honosítani tudtam. Mindemellett kétszer is lehetőségem volt az USA-ban – látogatás keretében – nyelvtudásomat elmélyíteni. Ezen sors és élethelyzetek tudatos, kognitív „kihasználása” – a megismerés és tudatosság szintjén (állandó reflexiókat is figyelembe véve) – és az élmény szintű tanulás a legfontosabbak. Itt talán nem árt megemlíteni a három L betűt: lebenslanges Lernen ill. life-long learning.

Általánosságban – nem saját életpasztalataim alapján – a nyelv egészét a következő ábrán szemléltetem, a tanulási és az oktatási folyamatra koncentrálva.



Fenti szemléltető ábrából – az ábrázolás korlátaiból kifolyólag hiányoznak a beszédzándékok, az írott konvenciók és megvalósítási stratégiák az adott kommunikációs szituációkban. Ezek át- és átszövik a nyelvtanulás és nyelvoktatás hálóját.

Az általános nyelven azt a nyelvet értem, ami magába foglalja az általános témákat, hétköznapi szinten, a beszéd témákat; hasonlóan, mint a gimnáziumban tanult/oktatott nyelv – illetve ami a 4 készséget (beszéd, értés, olvasás, írás) segíti.

A szaknyelv a tanulási készségeket ill. a szakmát segíti elő (érvelés-technika, prezentációs technika, CVs, reports, applications, notes, summary etc.). Minden szaknyelvnek tekintendő, ami az általános nyelvet – a szakma művelésének céljára – mozgósítja.

Fontos itt megemlíteni a szaknyelv (Fachsprache), illetve a szakmai nyelv (Berufssprache, a munkahelyi kommunikációban elengedhetetlen eszköz) közötti különbséget.

De tulajdonképpen mi a szaknyelv? Naponta használunk ilyen kifejezéseket: „A víz forr.”, „A betegség X. Y.-t munkaképtelenné tesz.”, „A zsebszámológépek ára egyre inkább csökken.” – itt senki sem gondol arra, hogy itt szakkifejezéseket használ, hiszen a „víz” szakmailag a kémikus és fizikus, biológus és hidrológus szakterülete, de érinti a műszaki szakembert

is, s egyre inkább a közgazdászt, hiszen az ivóvíz hamarosan drága kincs... stb. (forr...)

A szaknyelv ismerveit még a szimbólumok, ábrák, táblázatok, nyelvtani sajátosságok, különleges szóképzések (pl. Hochofen (nagyolvasztó kohó), hoher Ofen (magas kályha)).

Speciális szaknyelv például a telekommunikáció vagy a molekuláris biológia nyelve – itt nemcsak a szókincs; hanem a grammatikai szerkezetek speciális kollokációja is más (pl. should szerepe).

A szaknyelv variánsai függenek a kommunikációs partnertől – szakember szakmailag kolléga előtt beszél vagy diákok előtt, akik még nem tudják a szakmát. A beszélő és a befogadó viszonya, Bühler háromszög-elmélete természetesen itt is érvényes.

Addig is, amíg az ember eljut a szaknyelv regisztereinek használatához, egy pár „lépcsőfokon” át kell jutnia. Az életemben én is a klasszikus módon, úton haladtam.

A *Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen* oktatott általános nyelvi kurzusokon én is részt vettem: angol (az összes, lent felsorolt képzésben, akár több féléven át) orosz (középhaladó szinten), francia (kezdő szinten). Így elmondható, hogy az indoeurópai nyelvek három nagy csoportjából mindháromban található egy-egy nyelv, amelyekkel foglalkoztam: angolszász (angol, német), újlatin nyelvek (francia, spanyol, olasz, román) és a szláv nyelvek (orosz).

Az angol és német nyelv esetében már fentebb ismerttettem előtanulmányaimat; a francia nyelv esetében viszont teljesen kezdő szintről indultam, azonban egy-két hónap után gyorsabban haladtam, mint a társaim – akkumulálódott az egyéb nyelveken megszerzett tudás- és készséganyag. Azóta is sajnálom, hogy sok munkám miatt abba kellett hagynom e nyelv tanulását.

Nyelvtanulás – BME kurzusok

Általános nyelvi kurzusok

- csak a BME-n 8 félévig ingyen, heti 4 órában! – több nyelv akár...
- jó nyelvtani alap a szakmai kurzusokhoz

Szakmai kurzusok:

- interkulturális ismeretek
- kommunikációs készségfejlesztés
- általános műszaki nyelv
- menedzser kommunikáció

Elsajátított technikák:

- Szakfordító és Tolmácsképző képesítéshez jó alap – beszéd-készség-fejlesztés, fordítási technika, nyelvi szerkezetek, szókincs (szinonimák, összekötő szövegek, átalakítások)
- reading-, writing-centric – fordítási munkákban hasznos

Mészáros Ottó István

6

Általánosságban elmondható, hogy az egyes szak- és szakmai nyelvi kurzusok a beszéd-készséget, beszédértést erősítették; mások az íráskészséget. Összességében nagyon hasznosnak ítélem meg ezen kurzusokat, mind szakmai, mind tanári, pedagógiai szempontból.

Nyelvtanulás – BME Szakfordító és Tolmácsképző

- 3 éves képzés
- a BME szakmai kurzusai jó alapot jelentenek
- a felhasználói célnak kell a középpontban állnia

A gyakorlat-orientáció növelése érdekében intenzívválási lehetőségek:

- szakmai gyakorlat egy cégnél – nyelvismeret aktualizálása
- pénzügyi, közgazdasági és jogi ismeretek egyre növekvő fontossága még a műszaki területen is
- szaktanszékkel még szorosabb kapcsolat – órák megtartása ill. korrekció (fordítás, tolmácsolás)
- még több tananyagként szolgáló, szaktanártól kapott cikk, jegyzet, előadás
- sok írásbeli házi feladat helyett még több már kész anyag (fordítási példa – miért így és miért nem így?)

Mészáros Ottó István

7

Az alábbiakban kronológiai sorrendben a következő állomás, a *BME Szakfordító és Tolmácsképző képzésével* foglalkozom részletesebben.

A fordítás és tolmácsolás az én életemben a következő módon kapcsolódott össze: munkáim során az volt a tapasztalatom, hogy kiegészítik egymást – a sok és sokféle szöveg olvasása, fordítása a célnyelv és a forrásnyelv között rögzített bizonyos szak- és szakmai kifejezéseket, szerkezeteket, fordulatokat, amelyeket tolmácsoláskor „elő tudtam hívni”. Mindkét tevékenységnél az alaposan oktatót és gyakoroltatott stílusbeli sajátosságokra (regiszter használat) nagy szükség van, ezeket aktívan használtam/használok mindkét típusú megbízásom során.

Mind a tolmácsolás, mind a fordítás olyan tényezőket is erősít, amelyeknek a pályánk, munkánk során nagy hasznát vesszük – pl. az emlékezeti tréningnek a tolmácsolásban és a kutatói kompetenciák (Recherchierkompetenz) fejlesztésének a fordításban. A tolmácsolásban mind a rövidtávú (short-term memory), mind a hosszútávú (long-term memory) emlékezetnek nagy szerep jut – hol az egyiknek, hol a másinak jut a nagyobb szerep (konszekutív ill. szinkron tolmácsolás – utóbbi gyakoribb Nyugat-Európában, a műszaki háttér és piaci szükségletek miatt is).

A fordítási tevékenység során van lehetőség az „utánakeresésre”, akár online módon is.

Ez a kétfajta tevékenység nagymértékben elmélyíti és finomítja mindazon készségeket, amelyekre korunk menedzsereinek szüksége van: minőség iránti érzék, kitartás, szorgalom, team-orientáció, flexibilitás, gyors reakciókészség – egy nagyon meghatározott, sokszor mások által megszabott, időn belül.

Munkamegbízásaimat a fordítás területéről sokféle munkák jelentették – ezek közül is a leggyakrabban használati utasítások, termékismertető fordítására kaptam megbízást. A fordítási irány sokszor változott, ám jellemzően a célnyelv a magyar volt.

A tolmácsolás tekintetében a nyelvváltás szükségessége gyakran jelentkezett – különösen a konferenciákon, ahol jellemzően a konszekutív típusú tolmácsolással találkoztam, erre volt sokszor igény. A publikumban nem mindenki beszélt a célnyelvet, ezért többszöri irányváltás történt egy adott nyelvkombinációban, vagy akár több nyelv kombinációjában is.

III. Szaknyelvoktatási Szeminárium 2003

„Szakmai gyakorlat” – megbízások

- fordítás
 - használati utasítások
 - termékkismertető, prospektusok
 - főleg magyarra
- tolmácsolás
 - inkább konsekutív
 - idegen nyelvről idegen nyelvre is (angol és német) – különlegesen nehéz feladat
 - a gyakorlatban oda-vissza fordítás (kérdések miatt is)

8

Mészáros Ottó István

Fontosnak tartom még megjegyezni, hogy a tolmácsolás – természetéből kifolyólag – sokkal inkább motiválóbb vagy „de-motiválóbb”, abból a szempontból, hogy a visszajelzések (Rückmeldung, feedback) direktek, szinte „on-line”-ok. Fordításnál – az időbeli különbség okán – ezek nem kapcsolódnak össze szorosan, csak indirekt módon.

Az idegen nyelven szerzett ismeret segíti anyanyelven folyó munkámat is, ez a fajta analóg átvitel az anyanyelv és idegen nyelv között sokszor jelentkezik az életben, a munkahelyen is.

III. Szaknyelvoktatási Szeminárium 2003

„A munkahely”

- 1,5 év a belvárosban (Westel Enternet) – sok turista, nemcsak hétköznapi kommunikáció, sőt...
 - termékkismertetés
 - működés leírása, bemutatása
 - értékesítés előkészítése (érvelés, meggyőzés)
- 2 év a központban
 - direkt ügyfélkapcsolat nincs
 - szakmai nyelv mindennapos munkanyelv (angol, német)
 - e-mail
 - telefonálás
 - „meeting”-ek: közvetlen vagy közvetett (konferenciabeszélgetés is)
 - szakanyagok fordítása (sales, marketing fókusz)

9

Mészáros Ottó István

A magyarázat, a kifejtés és a vitakultúra hangsúlyozott szerepet kap a munkámban. Nagyon fontos még a konszenzuseresés írott és beszélt nyelvi megoldása is. Az interakciók tudatosítása, a kommunikációelmélet ismerete nem lett volna lehetséges a Szakfordító és Tolmácsképző elvégzése nélkül.

III. Szaknyelvoktatási Szeminárium 2003

PhD képzés

- angol nyelven írt diplomamunkám továbbfejlesztése
- szakirodalom nagy része idegen nyelven
- szakmai, munkahelyi szempontok
- pályázatok
- ösztöndíjak
- prezentációs, oktatási technika – főleg a „terminus technicus”
- konferenciák ill. TDK – kapcsolatteremtés

10

Mészáros Ottó István

A munkámmal most már párhuzamosan a BME Szociológia és Kommunikáció Tanszékén folyó *PhD képzés* saját szakmámnak és annak nyelvi oldalának egyfajta szintézise (erre tökéletes táptalajt jelent az egyetemi közeg ill. az adott tanszék). Témám az egyszerűen csak MM-nek titulált *Mobil MultiMédia*.

Mobil, hiszen nemcsak az idő-, hanem a tér korlátjai is megszűntek a mobiltelefonok „boom”-jával, amelyek a vártnál sokkal-sokkal gyorsabban „hálózták be” környezetünket. MultiMédia, hiszen a mobiltelefonok már nemcsak egyfajta szükségletet, a beszéd szükségletét elégítik ki, hanem másfajta médiumokat is bevontak a kommunikáció síkjába, amely ezáltal többdimenziós lett – már kommunikációs térről, akár mátrixról beszélhetünk.

Hogy ez a kommunikációs (ill. adat-) robbanás mennyire segíti elő ill. mennyire gátolja az emberi kommunikációt – ezt a kérdéskört vizsgálom a most készülő PhD munkámban. Egyetértek Wittgenstein megállapításával, miszerint „a nyelvem határa a világom határa is”. Ebben a fénysebességgel táguló univerzumban, amelynek része a kommunikációs világunk is, nagy szükség van a (nyelv)tudás „tágulására/tágítására” is.

Összegzés – egy lehetséges jövőkép

- „fenntartható kommunikáció” – a „fenntartható mobilitás”-sal analóg módon
- az „érzékek” kibővítése – nem csak technikai értelemben

(Jelen és) a jövő:

- távmunka mintájára távtanulás (e-learning)
- virtuális valóságban való nyelvtanulás
- fordítógépek – mobilitás (tollméretben) és professzionalitás (hardware-kulcs...)
- mobil szótárak még nagyobb elterjedése (pl. Shift F7, T9, WAP stb.)
- 3G – UMTS mobil hálózatok: videokonferencia

12

Mészáros Ottó István

Lehetséges *jövőképként* bennem elsőként a fenntartható mobilitás (sustainable mobility) fogalmazódott meg – ezzel analóg módon a fenntartható kommunikációra is szükség van. Ennek fenntartása a kommunikációs spektrum szélesítésével/szélesedésével párhuzamosan a tradicionális kommunikációs utak megőrzésével lehetséges.

A technikai fejlődés és az emberi igények kettőségénél a közgazdaságtanban gyakran használatos „push and pull” elvet említeném meg – ennek a dualitása biztosítja talán a fenntartást/fennmaradást, s a fejlődést. Ez a fejlődés törvényszerű, szükséges – csakúgy, mint ahogy a nyelvtudás is égetően szükséges.

A nyelvtudás szükségessége

1. diplomához
2. elhelyezkedésnél – munka és hivatalos emberi kapcsolatok
3. személyes életben: kommunikáció – mobilitás (utazás)
4. kapcsolatteremtés a kommunikáció segítségével
5. gondolatcsere – a személyiség gazdagítása (érzelmileg, gondolatilag)

Önfejlesztés és fejlődés egységének állandósága...

11

Mészáros Ottó István

Legvégül az *élvezeti faktort* említeném meg: abban is öröm van, ha megismer valamit az ember, de a szó szoros értelmében vett öröm akkor lesz, ha élmény szinten is realizálódik, mint például két különböző anyanyelvű közti kommunikáció. Ezt a két különböző „szempontot”, a technikai értelemben vett Mobil MultiMédiát és a személyes, emberi, idegen nyelvi kommunikációt próbálok egyben szemlélni, eggyé ötvözni. Ahogy megéltem a *közvetítői szerepet* a tolmácsolásban, fordításban – a műszaki tudományok világa és a társadalomtudományok világa között is közvetítő, médium vagyok most. Az élvezet legfelsőbb foka a világ egységének átélése; nálam is ebben az egységben keresendő, cikkem erre egy szerény kísérlet.