

Az örök mítosz:
közösség a könyv által. Mindenkinek teljes rész.
(Hamvas Béla: Anthologia humana)

PORTA LINGUA-2003

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

Sorozatszerkesztő:
F. Silye Magdolna

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

Technikai munkatárs:
Uzonyi Sándorné

TARTALOM

Előszó (Dr. Kurtán Zsuzsa)

I. FEJEZET

GYAKORLATI ÉS ELMÉLETI SZAKNYELVKUTATÁS

1. Tanterv, tananyag, módszer

ALMÁSI JÁNOSNÉ: Interdiszciplináris hallgatói projektek az angol üzlet
szaknyelv oktatásában

ERDEI GYULA: Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatai és a
szaknyelvoktatás

F. SILYE MAGDOLNA: A 20. század második felének főbb metodológiai
irányzatai és tendenciái az angol (szak)nyelvoktatásban

GYŐRI ANNA: Virtuális reáliák a gazdasági szaknyelvoktatásban

GYŐRI ZSOLT: Developing Distance Learning Modules for
Film Studies Courses

JUHÁSZ ÉVA: Szaknyelvi tankönyvek, jegyzetek az egészségügyi
felsőoktatásban

KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: Integration of Legal Language in ESP

KORNYA LÁSZLÓ – CZELLÉRNÉ FARKAS MÁRIA: Interdiszciplinaritás
a szaknyelvi lexika oktatásában

KURTÁN ZSUZSA: A szakma-specifikus nyelvfejlesztés aktuális kérdései
a magyar felsőoktatásban

PÓKAY MARIETTA: Do Lawyers Talk Differently?

STURCZ ZOLTÁN: Nyelvtudás – gazdaság – innováció

SZEKERESNÉ RÓZSA ETELKA: Egy személyre szabott feladatokkal kibővített
szaknyelvi tanterv kifejlesztésének szükségessége, kipróbálása és
tapasztalatai

TROY B. WIWCZAROSKI: Szaknyelvoktatás, szaktudományok, szakmai
integráció

2. Vizsgáztatás, értékelés

DÉVÉNY ÁGNES: Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái

RÉBÉK NAGY GÁBOR: Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga

3. Kultúraközi kommunikáció, fordítás, tolmácsolás

BÉRCES EDIT: Az euró bevezetésével kapcsolatos szövegek pragmatikai
szintű elemzése

HELTAI PÁL: Az explicitáció egyes kérdései az angol – magyar szakfordításban

KRISTÓF EDIT: Die lexikographischen Darstellungsmöglichkeiten der deutschen
Abtönungspartikeln vom bedeutungsminimalistischen Standpunkt aus

PÁPAI VILMA: Korpuszok a szaknyelvkutatásban

TROY B. WIWCZAROSKI: 'Savvy' Language Departments

II. FEJEZET

GYAKORLATI SZAKNYELVOKTATÁS

- BAKONYI ISTVÁN – PAPP ZSUZSANNA: Üzleti kommunikáció oroszul 2002
- BARTHA ÉVA: A komplex szakmai kommunikáció oktatásának fontossága az EU-konform szakemberképzésben
- DEMETER ÉVA: A diskurzus sokfélesége az orvosi nyelvben
- DÉVÉNYI MÁRTA: A dán üzleti tárgyalások jellemző vonásai
- DRÓTH JÚLIA: Szakmai összegzés a Környezetvédelmi Szakirók és Szakfordítók Tanácskozásáról
- ELIZA FILIMON: Better English with Alternative Textbooks? The Educational Reform in Romania
- FALUDY KINGA: A spanyol nyelv szerepe a konferenciatolmács képzésben
- HOÓS RITA: Kihívások és lehetséges megoldások a felsőoktatás idegen nyelvi képzésében 2002
- JÁRMAI ERZSÉBET: Az emocionális háttér feltérképezése és annak jelentősége az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi órán
- MAUTHERNÉ FISTER ILONA: BME műszaki kommunikációs szaknyelvi vizsga
- MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ MAGDOLNA: Az argó szerepe a francia rendőri Szaknyelvben
- MÁTYÁS JUDIT: Szakszövegolvasás mint az interkulturális szaknyelvoktatás alapja
- MÉSZÁROS ÁGNES – SÉLLEYNÉ GYÚRÓ MÓNICA: English for Health Insurance Professionals – angol szaknyelvi jegyzet egészségbiztosítási szakembereknek
- SÉLLEYNÉ GYÚRÓ MÓNICA: Az 'English for Health Insurance Professionals' című jegyzethez kapcsolódó feladatok
- SZÁSZNÉ VEIDNER KATALIN: Általános és szaknyelvi uniós szövegek fordításának problémái
- TÓTH ÉVA: A változó világ kihívásai
- VAS ISTVÁN: Reklámmal a reklámról – reklámeszközök a gazdasági szaknyelv oktatásában

ELŐSZÓ

Immár másodszor adott otthont országos szakmai tanácskozásnak a Debreceni Egyetem Mezőgazdaságtudományi Karának Agrárszaknyelv Oktatási Központja 2002 őszén a II. Szaknyelvoktatási Szimpózium megrendezésével. A hagyományossá vált eseménynek az a célja, hogy alkalmat teremtsen a magyarországi egyetemi, főiskolai szaknyelvoktatás és -vizsgáztatás aktuális kérdéseinek megvitatására, kerekasztal-beszélgetésekre, a szaknyelvoktatási kutatások területén elért eredmények bemutatására, valamint a szakmai tapasztalatok cseréjére. A munka három szekcióban folyt: (1) Tanterv- és tananyagfejlesztés; (2) Vizsgáztatás és értékelés; (3) Kultúraközi szaknyelvi kommunikáció, szakfordítás, tolmácsolás.

A Debreceni Egyetem Agrártudományi Centruma, a szaknyelvoktatás ügye iránt hagyományosan elkötelezett intézményként gondozásába vette a szimpóziumhoz kapcsolódó Porta Lingua kötetek éves rendszerességgel való megjelentetését. A szerkesztők szándékai szerint a későbbiekben e kiadványban az elhangzó előadások válogatott gyűjteményén túl helyet kapnak a szaknyelvoktatás és -kutatás kérdéskörét érintő, a szakmai nyilvánosság érdeklődésére számot tartó egyéb írások is.

A jelenlegi, PORTA LINGUA-2003 címet viselő kiadványban II. Szaknyelvoktatási Szimpóziumon elhangzott előadások írásos és szerkesztett változatai olvashatók, körképet adva mindazokról a kérdésekről, amelyek jelenleg a magyarországi szaknyelvoktatás elméletének és gyakorlatának középpontjában állnak. Az előző kiadványhoz hasonlóan, ennek a kötetnek a szerzői is hazai felsőoktatási intézmények oktatói, kutatói, akik elsősorban idegen nyelvi lektorátusokon végzett tevékenységük során - gyakran komoly önképzéssel és továbbképzéssel – szerzett jelentős tapasztalatokkal rendelkeznek a szaknyelvoktatásban, oktatásszervezésben, szaknyelvi kutatásban, tananyagkészítésben és vizsgáztatásban. Ennek a szakmai közösségnek az összetartó ereje egyre erősebben megmutatkozik. Egymás munkája iránti élénk érdeklődés tükröződik e kötet elkészítésében, számtalan utalás fedezhető fel az előző kiadványra is.

A szerkesztés elvének megfelelően a tanulmányok két nagy csoportba kerültek. Az első részben azok az írások olvashatók, amelyek inkább kutatásokon alapulnak, a szakirodalmi elméleti háttér feldolgozásával készültek, a második részben pedig azok, amelyek inkább azokhoz szólnak, akik a közvetlen gyakorlati munkában kívánják hasznosítani az ismertetett tapasztalatokat. A számos szakágazathoz és több idegen nyelvhez kapcsolódó

tanulmányok szaknyelvhasználati, oktatási és vizsgáztatási problémák megoldására irányulnak. A feldolgozott témák spektruma igen széles, és közvetlenül kapcsolódnak azokhoz a környezeti kihívásokhoz, amelyekkel a magyarországi felsőoktatás idegen nyelvi képzésének kell szembesülnie az európai csatlakozás küszöbén.

Köszönet illeti a szimpózium szervezőit, támogatóit, a kötet összeállítóit és a szerzőket, akik – közvetve vagy közvetlenül – valamennyien hozzájárulnak ahhoz, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekből kikerülő jövődöbeli szakemberek egyenrangú partnerként léphessenek a nemzetközi szintre. Abban a reményben ajánljuk az összegyűjtött írásokat az érdeklődőknek, a közép- és felsőfokú szakmai képzéssel foglalkozó oktatási intézmények nyelvtanárainak, oktatásszervezőknek, tananyagfejlesztőknek, szaknyelvi vizsgáztatóknak, hogy fontos referencia műre találnak a kötetben, amely remélhetőleg még több kollégát serkent a jövőben kutatásai és tapasztalatai megosztására.

Dr. Kurtán Zsuzsa
habilitált egyetemi docens
Veszprémi Egyetem
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

I. FEJEZET

GYAKORLATI ÉS ELMÉLETI SZAKNYELVKUTATÁS

Tanterv, tananyag, módszer

Almási Jánosné
Kecskeméti Főiskola
GAMF Kar

Interdiszciplináris hallgatói projektek az angol üzleti szaknyelv oktatásában

A szakmai idegennyelv oktatásában az Idegennyelvi Lektorátus fontos törekvése, hogy a hallgatók idegen nyelven is kreatívan tudják alkalmazni a magyar nyelven elsajátított szakmai ismereteket. Az egyéni és a team projektek jó alkalmat adnak erre. Az interdiszciplináris projektek életszerűvé teszik a hallgatók tevékenységét, pedagógiai szempontból elősegítik a szocializációt, és a felkészülést a jövőben várható kihívásokra. A cikk az eddig végzett munkát és az elért eredményeket elemzi, valamint vázolja a jövővel kapcsolatos elképzeléseket.

Tanterv, tananyag, módszer

A program rövid bemutatása

Az érvényben lévő tanterv szerint a műszaki menedzser szakos hallgatók vesznek részt szaknyelvi képzésben az üzleti angol, ill. német nyelv oktatása során. A szaknyelvi tananyag elsajátítása mellett egyéni, majd team projekt keretében angol nyelven alkalmazzák a magyar nyelven tanult ismereteket. A projektek témáit évente változtatjuk. A 2002/03-as tanévben egy szolgáltatás („*Petcare in the holiday season*”) és két, Kecskeméttel kapcsolatos témájú („*Get to know Kecskemét*”, „*Get to know hotels in Kecskemét*”) projektet írtunk ki.

A szaknyelvi képzés jelenleg két félévben - a negyedik és az ötödik félévben - heti 2 órában zajlik. A kreditrendszer bevezetése miatt a tantárgy oktatásának helye a tantervben megváltozik, és 2003. szeptemberétől az ötödik félévre kerül át, heti 4 órában.

1. táblázat

A tantervi változások hatása

ELŐNYÖK	HÁTRÁNYOK
- magasabb szintű szakmai háttér - az ismeretek koncentráltabb alkalmazása 4 kreditpont értékű tantárgy - jobb alap a szakmai gyakorlat megszervezéséhez	- nagyon tömör lesz a beszámoló menete - kevesebb idő jut a gyakorlásra
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • élő kapcsolat cégekkel, intézményekkel, szakmai tapasztalatgyűjtés • álláskeresés elősegítése | <ul style="list-style-type: none"> • cégek, intézmények negatív hozzáállása |
|--|--|

Az angol szaknyelvi projektekkel jelenleg a 2 angol szakos oktató foglalkozik. Feladatuk a projekt-témák kidolgozása, a hallgatói csapatok munkájának koordinálása és az elkészült projektek értékelése

Szakmai és didaktikai célkitűzések

A tantárgyi követelmények mindkét félévben egy-egy *projekt* elkészítését is magukba foglalják. Az első félévben egy, a hallgató által szabadon választott termék önálló szóbeli és írásbeli bemutatása a feladat, a második félévben pedig 3-4 fős csapatok komplex feladatot végeznek szóban és írásban.

A projektek szakmai célja

- a szakmai és idegen nyelvi ismeretek interdiszciplináris integrálása
- szakmai (pl. menedzsment) módszerek gyakorlati alkalmazása új területen
- lehetőség biztosítása a hallgatóknak önálló, ill. csapat munkára
- az idegennyelvi prezentációs készségek fejlesztése

Didaktikai célok

- a szóbeli, és az írásbeli kommunikáció, valamint a testbeszéd jelentőségének felismertetése
- a pozitív kiindulású visszajelzés tudatosítása
- önálló, ill. közös feladatvégzés - tolerancia, és együttműködés elérése
- kutatómunka (könyvtár, ill. Internet használata), szövegértés és előállítás idegen nyelven
- időgazdálkodás tudatosítása
- kreativitás, problémamegoldás és önismeret fejlesztése
- önbizalom és szociabilitás növelése

Innovatív cél

- a hallgatók szakmai ismereteiket új kontextusban tudják alkalmazni
- felkészülhetnek a végzés utáni munkahelyi szituációkra, ízelítőt kapnak munkahelyi feladatokból
- munkavégzés valós közegben az intézmények bevonása révén
- asszertív magatartás kialakítása
- minőségbiztosítási módszerek alkalmazása az oktatásban

A program átfogó jellege

Négy évvel ezelőtt felmérést végeztünk az üzleti angol nyelvet tanuló hallgatók és a karon rendszeresen szervezett, állásbörzén résztvevő vállalatok képviselői között a készülőben lévő szaknyelvi jegyzet kapcsán. A felmérés során a szaknyelvvel kapcsolatos elvárásokról átfogó képet kaptunk mindkét „érintett féltől”. A kiértékelés mindkét esetben a gyakorlati jellegű ismeretek iránti igényeket tükrözte.

A *hallgatók* többsége a nyelvvizsgára való felkészítést ítélte a szaknyelvi képzés legfontosabb feladatának. A felmérés idején középfokú „C” típusú nyelvvizsga volt a diploma feltétele, jelenleg alacsony „C”. A hallgatók körében a legáltalánosabb az ITK Origó nyelvvizsga. A vizsgált készségek szempontjából az egynyelvű nyelvvizsgák követelményei hasonlóak a kétnyelvűekéhez, bár a feladattípusok kismértékben eltérnek. A szaknyelvet oktató tanárok az alacsony fokra a felkészítést közvetve végzik.

2. táblázat

Hallgatói elvárások a program iránt

HALLGATÓI ELVÁRÁSOK		
SZÓBELI VIZSGA FELADATAI	KÉSZSÉG	PROJEKT
- interjú, szituáció - témakifejtés kép alapján	- beszédképesség (párbeszéd) - beszédképesség (önállóan)	- kommunikáció a teamen belül - a projekt szóbeli előadása (termék vagy szolgáltatás)
ÍRÁSBELI VIZSGA FELADATAI	KÉSZSÉG	PROJEKT
- nyomtatványkitöltés - szövegértés - irányított fogalmazás	- írott szöveg kiegészítése - olvasott szöveg értelmezése - írásképesség (önálló szövegalkotás)	- forrásanyagok értelmezése - önálló szövegalkotás

A *vállalatok képviselői* a szóbeli kommunikáción belül, a kreatív készségek mellett, a szóbeli prezentációs készségre, az írásbeli kommunikáción belül pedig az idegennyelvű szövegek és ábrák értelmezésére helyezték a hangsúlyt.

3. táblázat

Munkáltatói elvárások

MUNKÁLTATÓI ELVÁRÁSOK		
MUNKAHELYI FELADAT	KÉSZSÉG	PROJEKT
- termék v. szolgáltatás bemutatása szóban - szövegek, ábrák értelmezése	- prezentáció - szövegértés	- a projekt szóbeli előadása - a projekt írásbeli része

A kétirányú felmérést követően az igényeket figyelembe véve alakítottuk át a feladatok kiírását, miután konzultáltunk a szaktantárgyakat oktató kollégákkal is, hogy biztosítani tudjuk az ismeretek interdiszciplináris alkalmazását.

A projektek által képviselt többletérték

A hallgatói projektek alkalmazása az üzleti szaknyelv oktatásában a felhasználói igények kielégítése révén képvisel többletértéket.

Ebben az esetben a felhasználó egyrészt a hallgató, másrészt a munkáltató. A projektekkel mind a két felhasználó igényeinek kielégítése a cél. Nem szabad azonban elfeledkezni a közvetítőről, az oktatóról sem.

A *hallgatók* mellett, hogy az anyanyelven szerzett ismereteiket idegen nyelven is képesek lesznek alkalmazni, sok esetben idegen nyelven szereznek olyan új ismereteket, amelyeket munkahelyükön a későbbiekben is tudnak alkalmazni. Sok hallgató a projektek előadása során használ először önállóan audio-vizuális eszközöket (írásvetítő, videoprojektor) közönség előtt. A szóbeli és írásbeli projektekre történő felkészülés növeli a vizsgarutint is, ami nagyobb esélyt ad a képzési követelményekben előírt - vagy annál magasabb - szintű nyelvvizsga megszerzésére, valamint az állásinterjú sikerét is elősegíti. A hallgatóktól kapott visszajelzésekből értesültünk arról, hogy az állásinterjú során bemutatott, idegen nyelven elkészített projekt nem egy esetben kedvezően befolyásolta az állással kapcsolatos döntést.

A *munkavállalók* az általuk támasztott igényeknek jobban megfelelő friss-diplomásokat kapnak, esetleg olyanokat, akik számára már ismerős a munkahely. Ideális esetben a projektre való felkészülés vagy a szakmai gyakorlat során a hallgatók már jártak az adott helyen. Ha nem, akkor is rendelkeznek egy bizonyos rálátással, ami a munkahelyi beilleszkedést megkönnyíti, és a betanítás fázisát rövidebbé teszi.

A szaknyelvet oktató *tanárok* részére egyéni szakmai kihívást, fejlődési lehetőséget kínálnak a projektek. Ezen felül, növelik az oktatók közötti csapatszellemet a feladatok közös kidolgozása, az értékelési szempontok összeállítása és a kész feladatok elbírálása révén. Az ötletes, jól sikerült projektekről szívesen számolnak be egymásnak, és örömmel mutatják meg a német nyelvet és a szakmai tárgyakat oktató kollégáknak is. Így számos esetben került sor a kiemelkedő szakmai és idegennyelvi teljesítményt nyújtó hallgatók jutalmazására.

Az Amerikai Kereskedelmi Kamara által 1994-ben összeállított *készség-taxonómia* legfontosabb elemei is érvényesülnek a projekt révén *konkrét példákkal*.

A készségek, amelyek nélkül nem tudunk dolgozni:

- *Alapvetők*
 - anyanyelvi és idegennyelvi kompetencia: ✓
 - különféle szakmai és vezetési tartalmú írott szövegek megértése: ✓ (*gyűjtött anyagok elemzése*)
 - matematikai formában kifejezett információk megértése: ✓ (*grafikonok elemzése*)
 - szóbeli közlések és a testbeszéd értése, kritikai feldolgozása, a beszélő aktív támogatása, reagálás a hallgató visszajelzéseire: ✓ (*prezentációs ellenőrző lista alapján*)
 - számítógép használata: ✓ (*anyaggyűjtés az Internet segítségével, az írott projekt elkészítése szövegszerkesztővel*)
- *Gondolkodási természetűek*
 - kreativitás: ✓ (*önálló, egyéni gondolatok*)
 - lényeglátás: ✓ (*a gyűjtött anyag szelektálása*)
 - problémamegoldás, következtetés, döntéshozatal, érvelés: ✓ (*a projekt szakmai tartalma és kivitelezése*)
- *Személyes tulajdonságok*
 - felelősségérzet és felelősségvállalás: ✓ (*a teamprojektben még inkább hangsúlyos*)
 - önbizalom: ✓ (*közönség előtti szereplés*)
 - szociabilitás: ✓ (*az ismeretlen intézményben adatgyűjtés*)
 - önismeret, önuralom, a saját életszféra és a munka megszervezése: ✓ (*a határidő betartása egy az értékelési szempontok közül*)

- becsületesség, határozottság: ✓
- a személyiség harmonikus egysége: ✓ (az oktatásban résztvevők legfőbb célkitűzése)”

A projektek ösztönző jellege

A hallgatók szemszögéből

A szóbeli és az írásbeli projekt kritériumainak ismertetése után kapják meg a hallgatók a feladatkiírást, és ekkor állapodunk meg a szóbeli bemutatás, ill. az írásbeli projekt beadásának időpontjában. Az értékelési szempontokat is részletesen megbeszéljük, és ezeket írásban is átadjuk a hallgatóknak. A feladatkiírást és az értékelési szempontokat is olyan precizitással és konkrét formában próbáljuk elkészíteni, ami későbbiekben modellként szolgálhat munkájuk során a hallgatók számára.

A teamek kialakítása sorsolással történik, amit a hallgatók nem mindig fogadnak lelkesen, de ez a tolerancia növelését elősegíti. A 3-4 fős teameken belül a részfeladatokat is sorsolást követően kapják meg (mert nem biztos, hogy a munkahelyen csak a kedvenc feladatokat kell majd elvégezni). Azonban rövid időn belül ezek a teamek összekovácsolódnak, és a csoportdinamika jól érvényesül. Már ilyenkor jól megfigyelhető, hogy mely hallgatóban nyilvánul meg legmarkánsabban a vezetői hajlam, mert ők rövid idő alatt pozitív irányba tudják társaikat befolyásolni, és ezt a társak rendszerint készséggel fogadják.

A feladat kiadását követő hetekben általában sok kérdéssel fordulnak a hallgatók a tanárhoz, ami a feladat iránti érdeklődést mutatja. A projektek még a gyengébb tudású tanulókból álló csoportok esetén is sok jó, felszabadult ötletet, kreatív gondolatot aktivizálnak, és lelkesedést váltanak ki. A már említett felmérésben a hallgatók a projektekkel kapcsolatban a legfőbb pozitívként a közös gondolkodást és az együtt-dolgozást említették.

Az oktatók szemszögéből

Az oktatók nem egy esetben új szakmai ismereteket szereznek a hallgatóktól olyan témákról, amelyek közvetlen tevékenységi körükön kívül esnek, de munkájukban jól hasznosíthatók. Ilyen módon komoly permanens önképzés válik lehetővé egyrészt a szaknyelv, másrészt a karon oktatott szakok alaposabb megismerését illetően.

A szakmai témák feldolgozása során lehetőség nyílik a szaktárgyakat oktató kollégákkal a szakmai kapcsolatokon kívül az emberi kapcsolatok bővítésére. Kilépve a saját, szűk szakmai területeinkről, az interdiszciplináris elv megvalósul.

Az évek során kialakul egyfajta feladatbank, amely folyamatosan aktualizálható és megújítható. Ezáltal az oktatók munkája könnyebbé és változatosabbá válik.

A program eredeti és kreatív jellege

- A projektekben sokrétűen alkalmazzák a hallgatók a különféle tantárgyakban szerzett ismereteiket, és újszerű, komplex feladatokat végeznek el.
- Olyan oktatási formákat foglal magában, amelyek a hallgatók érdekeinek leghatékonyabban megfelelnek. A probléma-orientált oktatás és az egyéni tanulás egyre inkább előtérbe kerül a szaknyelvi projektekben is.
- A hagyományos módszerekkel szemben a számítógéppel segített nyelvoktatásnak számos előnye ismeretes. Ehhez a „tananyaghoz” bármikor hozzáférhetnek, és a tanulás ill. az anyagok felhasználásának ütemét saját maguk osztják be. A számítógép segítségével a tanulási folyamatok felgyorsulnak, pl. szótárhasználat, információszerzés, keresés. A hallgatók általában jól ismerik a kereső programokat, amelyek között számos angol nyelvű található.
- A hallgatók önálló munkáját, kreativitását és felelősségérzetét a korszerű technikai berendezések és eszközök nagymértékben fejlesztik.
- Az élményszerű tanulást lehetővé teszi az egy adott intézményben vagy gyárban a hallgatók által felvett videoanyag tanórai lejátszása, megbeszélése idegen nyelven.
- Az álláskeresés során a cégekről - a projektre való felkészüléshez hasonlóan - anyagot gyűjthetnek a hallgatók, és a motivációs levélben, ill. az interjú során erre tudnak támaszkodni.
- Egy-egy konkrét projektet a külföldi partnerintézmények hallgatói is elvégezhetnek, és az Internet segítségével a különböző országok diákjai és tanárai is megismerhetik azokat.
- Az Internetes anyaggyűjtés során a hallgatók számos weboldalt keresnek fel, és így a különféle országokban található vállalati kultúrákkal tudnak megismerkedni, miközben használják az idegen nyelvet.
- A világhálón az élő nyelvvel találkozhatnak, a ma leginkább használatos szókincset sajátíthatják el. Sem a tankönyvek, sem a szótárak nem képesek a nyelv fejlődését követni, a minden nap használt legújabb fordulatok nem találhatók meg bennük. A weboldalakat gyakran frissítik, így nyelvileg a legaktuálisabb anyagok olvashatók a gyorsan fejlődő szakterületekről is.

- Saját magukról portfóliót tudnak összeállítani a hallgatók. Magyar nyelven szerzett szakmai ismereteiket aktívan alkalmazzák idegen nyelven is, és így „EU kompatibilis” szakemberként a hazai és az európai munkaerőpiacon jobb eséllyel indulnak.
- Felkészülésként az EU csatlakozásra igen sok munkahelynek meg kell szereznie az ISO minősítést. A projekt készítése során a hallgatók betekintést kapnak a későbbi munkájuk során, a mindennapi gyakorlatban alkalmazott ISO követelményekbe is. Ez mintegy szimulálja a későbbi munkahelyi elvárásokat, és a hallgatókat színvonalas munka végzésére készíti.

Eredmények, tervek

Az üzleti angol és német nyelv oktatásának beindulása óta minden félévben végeznek a hallgatók különféle témájú projektet. A projekteket minden tanévben aktualizáljuk, módosítjuk, és az értékelési szempontokat finomítjuk, azzal a céllal, hogy hallgatók ráérezzenek a tanultak közvetlen hasznosíthatóságára.

A szaknyelvi kínálat bővülésével tervezzük a projektek adaptálását és kiterjesztését a GAMF Kar gépész, informatikus és mérnöktanár szakos hallgatóira. Az elkészült projektekből kiállítást szervezünk, a legsikeresebbek szóbeli projektek bemutatjuk közönség (pl. vállalati képviselők) előtt. Az együttműködést a Gazdasági, Vezetési és Szervezési Tanszékkal mélyíteni kívánjuk közös projektek kiírásával, a témák összehangolásával, és a hallgatók ösztönzésével idegennyelvű TDK dolgozatok készítésére. A külföldi partner-intézményekkel közös projektek készítését, nemzetközi verseny meghirdetését tervezzük.

A programban jelenleg az angol nyelvet tanuló hallgatók vesznek részt. Jellegeből adódóan a program kiterjeszthető:

- az általános nyelvre, pl. a szóbeli nyelvvizsga tematikájának megfelelően;
- bármely idegen nyelvre;
- bármely típusú szaknyelvre a szakma sajátosságaiból eredő feladattípusokat figyelembe véve;
- értékelési rendszere alkalmazható tanulmányi versenyeknél is a versenykiírásnak megfelelően módosítva.

A Kecskeméti Főiskola GAMF Karán 2003. szeptemberétől a szaknyelv oktatása ki fog terjedni minden szak hallgatóira elsődlegesen a kreditrendszer bevezetése miatt. Az interdiszciplináris projektek alkalmazásának további indokai:

- A hallgatók érdeklődése, igénye növekszik a szaknyelv iránt.
- A kedvező gazdasági körülményeknek köszönhetően egyre több külföldi érdekltségű cég található országszerte.
- A kreditrendszerből adódó rugalmasság lehetővé teszi, hogy a képzési követelményekben előírt szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók korábban is felvehetik a szaknyelvi modult. A felvehetőséget azonban nem célszerű az első tanévben engedélyezni, mivel ekkor még nem rendelkeznek a hallgatók az alapvető szakmai ismeretekkel.
- A 2005-re tervezett emeltszintű érettségivel érkező, magas szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók részére a szaknyelv oktatását differenciálni kell, támaszkodva a már elkészült és a megírandó jegyzetekre. Az ő esetükben már az első félévben bevezethető a szaknyelv, általánosabb témákkal kezdve. A kredites mintatantervben a modulokat az alábbi sorrendben ajánljuk majd felvenni a szakmai ismeretek bővülését figyelembe véve:

4.táblázat

A mintatanterv moduljai

Félév /heti óraszám	1.	2.	3.	4.	5.	Szakmaspecifikus modulok:
Modul	2	2	4	4	4	
általános képzés	*	*				Infor
mérnöki kommunikáció			*			matika
környezetvédelem v. EU				*		Szám
szakmaspecifikus modul					*	vitel
						Műsz
						aki ismeretek

A mérnöki kommunikáció, a környezetvédelem, az EU témakör és a szakmaspecifikus modulok projekt-témáinak kidolgozásakor a lehető legnagyobb mértékben támaszkodni kívánunk a szakmai tárgyakat oktató kollégák véleményére. Ha a hallgatók nyelvi szintje és szakmai előhaladása megfelelő szintű, elképzelhető hogy közülük néhányan idegen nyelven készítenek Tudományos Diákköri munkát és szakdolgozatot.

A GAMF Kar oktatóinak célkitűzése, hogy végzett hallgatói legalább egy idegen nyelvet jól beszélő, szakmailag magasan képzett szakemberként hagyják el az intézményt. Az Idegennyelvi Lektorátus oktatói ehhez mindem segítséget meg kívánnak adni, egyrészt az általános nyelvi képzés révén, másrészt az interdiszciplináris hallgatói projekteken keresztül a szaknyelvi képzésben.

Hivatkozások

A magyar vezető-, menedzser- és üzletemberképzés helyzete (1994), SZVT, Budapest
Fried-Booth, D.C. (1986): *Project Work*, OUP, Oxford

Erdei Gyula
Debreceni Egyetem
Idegennyelvi Központ

Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatai és a szaknyelvoktatás

Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatait összefoglalóan poszt-kommunikatív idegennyelv-oktatásnak (PK) nevezhetjük. Az alábbiakban következő jellemzőit vizsgálom:

- *továbbfejleszti a kommunikatív nyelvoktatás bevált elveit és gyakorlatát, valamint pótolja a hiányosságait.*
- *teljesebb nyelvi értelmezésre épül: A kommunikatív funkcióhoz felzárkózik a nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepe.*
- *magasabb színvonalra emeli a kommunikativitást: A nyelvtanulók nem csupán közölnek egymással információkat, hanem értelmezik és értékelik is ezeket.*
- *szélesebb körű, mélyebb és korszerűbb, tudományos megalapozottság jellemzi (kognitív tudományok).*
- *magasabb szinten értékesíti a tartalmi orientáltság elvét a tananyagban, a nyelvi anyagkezelésben és a nyelvi interakcióban egyaránt.*
- *kiteljesíti a nyelvtanulói autonómia elvének az érvényesülését, felvértezi a nyelvtanulókat nyelvtanulási és nyelvi anyag-feldolgozási stratégiákkal, technikákkal.*
- *magasabb színvonalon és korszerűbb felfogásban érvényesíti a nyelvi tudatosság-tudatosítás (Language Awareness) elvét.*
- *következetesebben képviseli a nyelvoktatás intenzitásának az elvét, mert a nyelvelsajátításban töretlen előrehaladás csak növekvő intenzitással biztosítható.*

1. A 20. század utolsó harmadának vezető idegennyelv-oktatási koncepciója a kommunikatív nyelvoktatás. Sok pozitívuma mellett ma már a fogyatékoságai is egyre nyilvánvalóbbakká válnak (Wolff, 1994:13-15). Hazánkban Juhász János már 1983-ban a budapesti IDV-kongresszuson rámutatott ezekre a problémákra (Juhász, 1983:48 kk).

Az ezredforduló még csak kezdeti stádiumban lévő idegennyelv-oktatási irányzataival: a feladat-, folyamat- és tartalomorientált, valamint az autonóm, kognitív és interkulturális idegennyelv-oktatással stb. a szűk időkeretben részletezően nem, csak összefoglalóan mint posztkommunikatív idegennyelv-oktatással (PK) foglalkozom.

A PK a kommunikatív nyelvoktatásnak egy lényegesen magasabb szintje, amely elmélyíti és kiteljesíti a kommunikativitást, és gyakorlatiasabb, mint a kommunikatív nyelvoktatás (Neuner-Hunfeld, 1993:83 kk; Passov, 1989:172 kk; Wolff, 1994:14).

A PK koncepciójánálisan olyan mértékben haladja meg a kommunikatív nyelvoktatást és a korábbi nyelvoktatási irányzatokat még inkább, hogy új korszakot nyit az idegennyelv-oktatás történetében (Wolff, 1994:21-23).

A PK a kommunikatív nyelvoktatás bevált elveinek és gyakorlatának a továbbfejlesztésére, túlzásainak megszüntetésére, hiányosságainak pótlására törekszik. Meg kell oldania az idegennyelv-oktatásnak azokat a régóta megoldásra váró feladatait is, amelyeket a kommunikatív nyelvoktatás sem oldott meg, beleértve a korszerű és szakszerű szaknyelvoktatás problémáit és feladatait is.

2. A PK-t kiteljesedett nyelvértelmezés jellemzi. A kommunikatív funkcióhoz, amelyet a kommunikatív nyelvoktatás túlhangsúlyozott, integrálódik a nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepe. Az így teljessé váló kognitív-intellektuális szférához kapcsolódik az affektív szféra is. A nyelvtanuló így egész személyiségével részt vesz a nyelvelsajátításban (Kumm-Marcou, 1993:258; Neuner-Hunfeld, 1993:83 kk; Válóczy, 200:22 kk; Heyd, 1997:134).

A nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepe hangsúlyozottan fontos a szaknyelvoktatásban, de a szakfordításban is.

3. A PK elméleti, tudományos megalapozottsága jóval szélesebb körű, mélyebb és korszerűbb, mint a kommunikatív nyelvoktatásé, mivel következetesen támaszkodik az un. kognitív tudományokra is. Az interdiszciplináris jellegű kognitív tudományok újszerűen értelmezik a gondolkodás strukturális és processzuális aspektusait, új fényben láttatják a nyelvi jelenségeket és szerveződésüket is. Ezért a kognitív tudományok jelentősége a nyelvoktatás-tudományban szintén kiemelkedő. Lényegesen hozzájárulnak mind a köznyelv- mind a szaknyelvoktatásnak, mind pedig a szakfordító-képzésnek a magasabb szintre emeléséhez (Schwarz, 1992:8 kk).

4. A kommunikatív nyelvoktatást a hétköznapi társalgás, sőt csevegés túlsúlya jellemzi. Háttérbe szorul az írásbeliség, különösen a szépirodalom az oktatás magasabb szintű szakaszaiban is. Ezzel szemben a PK-ban a nyelvtanulók főleg érdemi, számukra fontos, őket érdeklő hangzó és írott szövegekkel találkoznak, beleértve a szépirodalmat is. Olyan témákról folyik a nyelvi interakció, amelyek

nem csupán intellektuálisan, hanem emocionálisan is megszólítják őket. Nem csupán közölnek egymással információkat, mint a kommunikatív nyelvoktatásban, hanem értelmezik is ezeket, sőt az értelmezés és értékelés kerül előtérbe (Butzkamm, 1993:158; Wolff, 1994:8 kk; Heyd, 1997:140 kk).

A szaknyelvoktatás és a szakfordító-képzés nyelvi anyagai szakmai tartalmuknál fogva messzemenően lehetővé teszik a tartalmas, érdemi témák előtérbe kerülését. Elősegítik azt is, hogy a nyelvtanulók őket személyesen érdeklő, számukra fontos szakmai témákkal foglalkozzanak szóban és írásban egyaránt. Az ilyen szakmai témák lényegesen hozzájárulnak ahhoz, hogy az idegen nyelvű interakcióban az értelmezés és értékelés kerüljön előtérbe.

5. Tartalmi orientációjából következően a PK messzemenően prioritást biztosít a tartalomnak a nyelvi formával szemben. Az idegen nyelv formái, grammatikai és strukturális problémáit főleg implicit, a közvetített tartalmakat pedig explicit módon kezeli. A nyelv ui. csak akkor épül be szilárdan a tudatba, ha a kommunikatív funkció mellett a világ megismerésének, az ismeretek kognitív rendszerezésének az eszközeként is működik. Így bontakoztathatók ki a genetikailag meghatározott nyelvelsajátítási adottságok, a nyelvelsajátítás és nyelvbirtoklás valamennyi aspektusa és tényezője (Butzkamm, 1993:144 kk; Heyd, 1997:71).

A tartalmi orientáció nem vezet a nyelvi, formai aspektusok elhanyagolásához. A tartalom, az információk maradéktalan értelmi megragadása és feldolgozása ui. megkívánja a nyelvi formák pontos értékelését is anélkül, hogy ezek kerülnének előtérbe, ezeket kezelnék a nyelvoktatók és nyelvtanulók explicit módon (Butzkamm, 1993:144 kk; Medgyes, 1995:35; Neuner-Hunfeldt, 1993:83 kk; Wolff, 1994:16; Wolff, 1997:167 kk).

Mivel a szaknyelvoktatás és a szakfordító-képzés is rendszerint a megelőző köznyelv-oktatásra épül s ezért a nyelvi formarendszer viszonylag stabil tudati felépültségére támaszkodhat, különösen alkalmas a közvetített tartalmak prioritásának a messzemenő érvényesítésére és explicit, valamint a nyelvi formarendszer implicit kezelésére.

6. A PK elősegíti a nyelvtanulói autonómia, az individualizált nyelvtanulás, a tanulóközpontúság kiteljesedését. Ez magába foglalja a cselekvésközpontúságot is, amely biztosítja a csoportmunka prioritását a frontális oktatással szemben. A PK tehát következetesen támogatja a tanulás prioritását a tanulás-tanítás dichotómiában, mivel a nyelvelsajátítás csak kis mértékben irányítható kognitív, konstruktív, kreatív folyamat, komplex mentális tevékenység. Egy

idegen nyelvet sokkal inkább megtanulni, elsajátítani lehet, mint sikeresen oktatni (Krumm, 1994:13 kk; Wolff, 1994:15; Medgyes, 1995:97; Knapp-Pötthoff, 1997:73).

A PK-ban a tanár még kevésbé főszereplő, még kevésbé központi személyiség a nyelvórán, mint a kommunikatív nyelvoktatás keretei közt, nyelvpedagógiai szerepe mégis megnő. Készen kell állnia arra, hogy a háttérből mindenoldalú segítséget nyújtson tanítványainak. A tanár mintegy rendezőként instrukciókat, impulzusokat ad, szervezi a nyelvtanulás és nyelvhasználat folyamatait, kiválasztja a továbbhaladás szempontjából legcélszerűbb, autentikus nyelvi anyagot és felügyel a nyelvtanulók nyelvi tevékenységére (Heyd, 1997:13-15, 22-24, 27; Wolff, 1994:22).

Ahhoz, hogy a nyelvtanár szakszerűen el tudja látni a PK-ban megváltozott és megnövekedett nyelvpedagógiai feladatait, széles körű, elmélyült és szüntelenül bővülő szakmai felkészültségre van szüksége. A nyelvoktatás-tudomány szellemének át kell hatnia egész oktatói tevékenységét, mert különben a nyelvoktatás abszurd vállalkozás (Medgyes, 1995:19).

7. A PK a nyelvi tudatosság-tudatosítás elvét a nyelvelsajátításban és a nyelvhasználatban játszott szerepének megfelelően következetesen érvényre juttatja. Korábban a tudatosítás és automatizálás dichotómiában a hangsúly az automatizálásra esett és a tudatosítás inkább csak kiinduló pont volt ehhez. A PK fontos feladata a nyelvi tudatosság-tudatosítás elvének az érvényesítésével az egyensúly megteremtése ebben a dichotómiában.

A PK a nyelvi tudatosság-tudatosítás újszerű, kiteljesedett értelmezéséhez igazodik, ahhoz az értelmezéshez, amely az angol szakirodalomban alakult ki a 20. század utolsó évtizedeiben (language awareness) és amely az ezredforduló nyelvoktatás-tudományának az egyik legjelentősebb alapfogalmává vált (Wolff, 1997:167 kk).

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.

Az idegen nyelv elsajátításának a folyamatában ugyan prioritása van a kommunikatív grammatikai anyagkezelésnek a rendszer-grammatikai anyagkezeléssel szemben, de a nyelvhasználatban már a kommunikatív és a rendszer-grammatika a nyelvtan két egymással egyenrangú komponense, aspektusa. Ennek az egyenrangúságnak ill. egyensúlynak a megteremtése a PK kiemelten fontos feladatai közé tartozik.

8. A PK következetesen érvényesíti az intenzitás elvét. Ez nem egyszerűen azt jelenti, hogy ha a nyelvtanulók többet foglalkoznak az idegen nyelvvel, akkor sikeresebbek lesznek a nyelvelsajátításban. A nyelvi rendszer ugyanis nem lineárisan, hanem spirálisan épül fel a tudatban, a nyelvtanulás nem additív, hanem kumulatív folyamat. Az egymást hierarchikusan követő, egyre teljesebbé váló nyelvi rendszereket az új elemek, egységek ismétlődően megbontják. Ezek integrálódásával a nyelvi rendszerek egyre magasabb szintű átstrukturálódása, újraszerveződése megy végbe a nyelvtanulói tudatban. Az idegen nyelvi rendszereknek ehhez a lépcsőzetes tudati bővüléséhez szükség van megfelelő mennyiségű nyelvi impulzusokra. Ezért a kis óraszámú idegennyelv-oktatás a nyelvelsajátítás szempontjából értelmetlen üresjárat, hamar lehetetlenné válik az előrehaladás. Nem tudnak kellőképpen érvényre jutni a nyelvelsajátítás törvényszerűségei, nem tud hatékonyan működni a genetikai potenciál.

A kommunikatív nyelvoktatás csak részlegesen juttatja érvényre a nyelvi készségrendszer onto- és filogenetikai szempontból egyaránt megalapozott, objektív prioritás-viszonyait, amelyek döntően határozzák meg a nyelvelsajátítást. Érvényre juttatja a beszéd prioritását az írásbeliséggel szemben, de nem biztosít prioritást a beszédértésnek. A PK e hiány pótlására is törekszik (Dirven, 1977:1-2; Schütz, 1996:38-39).

9. Befejezésül és összegzésként vonjunk le egy záró következtetést az elmondottakból: A PK irányzatai beépítik a kommunikatív nyelvoktatás és a korábbi irányzatok, koncepciók bevált elemeit, pozitívumait saját koncepciójukba és új komponensekkel egészítik ki azokat. Kimunkálásukkal és szintetizálásukkal, integrációjukkal létre jöhet egy magas szakmai színvonalú idegennyelv-oktatási koncepció, amely az ezredforduló utáni korszak méltó idegennyelv-oktatási koncepciójává válhat. Erre ráépülhet egy adekvát, professzionális, minden korábbinál sokkal magasabb rendű szakmai színvonalon működő és ezért jóval eredményesebb idegennyelv-oktatási gyakorlat, amely így a legmagasabb rendű szellemi tevékenységek közé emelkedik.

Hivatkozások

- Butzkamm, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen-Base1
- Dirven, R. (1977): Aspekte der Hörverstehensfertigkeit. In: Dirven, R.. (szerk.): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg
- Heyd, G. (1977): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen
- Juhász J. (1983): Normvorstellungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Mádl-Hessky (szerk.): *VII. IDV-Tagung. Plenarvorträge und Sektionsberichte*. Budapest
- Knapp-Potthoff, A. (1997): Sprach/lern/bewußtheit im Kontext. In: Henrici-Zofgen (szerk.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. 26. Jg.* Tübingen
- Krumm, H.-J. (1994): Didaktik-Methodik DaF. In: Petneki-Schmidt-Szab1yár (szerk.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung...* Budapest
- Kumm, S.-Marcou, C. (1993): Kunst im Unterricht DaF (Sektion 13). In: *X. IDV-Tagung. Thesen*. Leipzig
- Medgyes, P. (1995): *Kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest
- Neuner, G.-Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen DaF-Unterrichts.
- Passov, E. I. (1989): Kommunikativität: Bekenntnis eines Gläubigen. In: Ortner, B. (szerk.): *IX. IDV-Tagung Wien. Thesen der Sektionsreferate*
- Schütz, S. (1996): *Zur Entwicklung des Hörverstehens*. DUFU 1.
- Schwarz, M. (1992): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen.
- Válóczy, M. (2000): Affektív tényezők a nyelvoktatásban. *Nyelv-Info VIII. 4.*
- Wolff, D. (1994): Neuere Ansätze im FU. In: Kohn-Wolff (szerk.): *Neuere Methoden Im FU*. Szombathely
- Wolff, D. (1997): Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Henrici-Zöfgen (szerk.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen

F. Silye Magdolna

F. Silye Magdolna
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

A 20. század második felének főbb metodológiai irányzatai és tendenciái az angol (szak)nyelvoktatásban

A nyelvpedagógia 20. századi fejlődéstörténete tükrözi az oktatás pedagógia és a pedagógiai pszichológia egésze egyes fejlődési szakaszainak markáns jegyeit, a fejlődés tendenciáit és ívét, ugyanakkor, azzal szorosan összekapaszkodva, gyökereivel a nyelvtudománynak és az alkalmazott nyelvészetnek a nyelvről és a nyelvtanulásról/nyelvsajátításról alkotott nézeteiből táplálkozik. A nyelvtudományon belül sokat köszönhet a pszicholingvisztikai és a szociolingvisztikai kutatásoknak, melyek segítettek feltárni a nyelvtanulást befolyásoló lelki és környezeti folyamatok összetett rendszerét és szerepét. Pszicholingvisztikai vizsgálatok világították meg például a kompetencia és performancia viszonyát, az affektív változók szerepét, és írták le a nyelvtanulás kognitív stratégiáit. A szociolingvisztikai kutatásoknak köszönhetően tudunk többet a kommunikációról és a nyelvi funkcióról, a kulturális tényezők szerepéről vagy a nyelvi változatokról. Az utóbbi években nagy lendületet vett neurolingvisztikai kutatások a nyelvtanulás agyi mechanizmusait, a tanulás és a nyelvtanulás mélyebb összefüggéseit hivatottak feltárni. Mindezen tényezők együtt hatása eredményeként formálódtak a nyelvről, a nyelvtanulásról szóló különböző elméletek, melyek termékeny talaján fejlődtek a ma már zavarba ejtően nagy számban jelenlévő idegennyelv-oktatási felfogások és módszerek.

Az utóbbi ötven év nyelvpedagógiai változásai nagyjából a pozitívizmusból a post-pozitívizmusba vezető filozófiai, és a behaviourizmusból a kognitívizmusba azon túl pedig a konstruktívizmusba áthajló tanuláselméleti háttérben zajlottak. Az oktatás fókusza e folyamatban a statikus és tanár-központú ismeretátadás helyett a konstruktív és kritikai tanulói részvételt követelő tudásépítésre és az ismeret szerzés és alkalmazás módjának elsajátíttatására helyeződik.

A metodológia fogalma

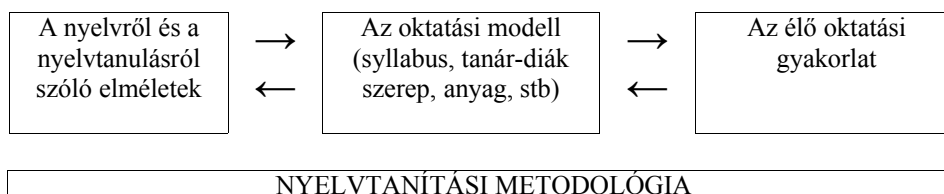
A szakirodalomban a metodológiának több definíciója is fellelhető, lényegüket tekintve azonban az alapkomponensek meghatározásában megegyeznek. Két neves nyelvpedagógus meghatározását idézzük:

[1] Richards & Rodgers (2001) értelmezése szerint a *metodológia a pedagógiában az, ami az elméletet a gyakorlattal - kölcsönösségi viszonyban - összeköti*. Sematikusan ábrázolva:

1. ábra

F. Silye Magdolna

A nyelvtanítási metodológia Richards & Rodgers szerint



[2] Celce-Murcia metodológia meghatározása hasonló komponenseket jelenít meg (Celce-Murcia, 2001):

2. ábra

A nyelvtanítási metodológia Celce-Murcia szerint



A pedagógiai megközelítés és a módszer közötti összefüggést az általános (megközelítés) és a konkrét (módszer) egységek kontinuumaként értelmezhetjük (Ibid). (A megközelítések és a módszerek közötti distinkció a szakirodalomban nem mindig következetes, az angol nyelvű terminológia gyakran alternatív módon használja őket.)

A megközelítések és módszerek fejlődéséről általában

A nyelvoktatási trendek és módszerek szinte mindig egy szélesebb értelemben vett társadalmi és pedagógiai szemléletrendszer leképeződései: ha a pedagógiai szemlélet változik, változások tapasztalhatók a nyelvoktatás metodológiájában is (Decoo, 2001). A 18.-19. század *nyelvtan- fordítás módszere* olyan társadalmi és pedagógiai közegben vált általánossá, amely nagy fontosságot tulajdonított a klasszikus szellemi értékeknek, az elemző, rendszerező ismeretszerzésnek, az elvont gondolkodásnak; a *direkt módszert* a 19. század végének felgyorsult ipari fejlődésében a gyakorlatiasabb irányultságú oktatás, a kísérletező, kreatív tanuló szerep hangsúlyossá válása, a szóbeliség erősödése hívta életre. A 20. század első felének eklektikus módszerei az érték-restauráló,

F. Silye Magdolna

értékmegőrző, stabilitásra törekvő társadalmi környezet pedagógiai válaszrendszerében érvényesültek, míg a század derekát domináló *audio módszerek* az alacsonyabb rendű készségfejlesztésre, a stimulus-válasz elvű, automatizmusok kialakítására törekvő, a kognitív tanulást mellőző behaviourista pedagógia megnyilatkozásai voltak. A 70-es, 80-as évek *kommunikatív nyelvoktatási* koncepciója a társadalmakban újra erősödő gyakorlatias szemléletmódra adott konstruktív tanulói részvételt szorgalmazó, mozgékony, gyorsan adaptálható tudás átadását célzó pedagógiai szemléletben gyökerezik. Napjaink globalizálódó társadalmának *poszt-kommunikatív*ként aposztrofált nyelvoktatási irányzata a tanulói személyiségre, a feladat-orientált, a „felfedező”, önálló és kollaboratív tudásépítésre irányuló pedagógiai környezetben fejlődik, és próbál egyre kifinomultabb válaszokat adni a nyelvtanulás – nyelvelsajátítás kulcskérdéseire. Ennek egy sajátos, társadalmi gyökerű vetületét világítja meg Decoo, aki úgy véli, hogy a szeptember 11.-i események által gerjesztett védekező, biztonságot kereső, a rend felé törekvő, önmaga számára is korlátokat emelő és egyúttal zártabbá váló emberi létforma a pedagógiában – így a nyelvpedagógiában is – úgy fog tükröződni, hogy újra hangsúlyossá válik a normákra, a forma-tartalom harmóniájára, a pontosság és a rendezettség igényére és a tanulói autonómiára építő szemlélet (Ibid).

A változások szűkebb szakmai környezetét tekintve, Bárdos (2000) figyelemre méltó megállapítása szerint ugyanakkor az egyes megközelítések és módszerek kialakulásának és változásának elméleti háttérében rendszerint tetten érhető a rokon tudományok összekapcsolódása is.

3. ábra

*A rokon tudományok összekapcsolódása az egyes nyelvtanítási elméletekben
(Bárdos, 2000)*

Nyelvészet	Pszichológia	Szakmethodikai megoldások
Fonetika + strukturálisizmus + transzformációs-generatív nyelvelmélet + makrolingvisztika +	Asszociatív pszichológia = Behaviourizmus = Kognitív pszichológia = Szociálpszichológia =	direkt módszer audiolingvális módszer mentalista módszer kommunikatív stratégiák

A megközelítések változásait követve általánosságban azt a tendenciát figyelhetjük meg, hogy mindegyik domináns irányzat létrejöttét az öt megelőző irányzat hiányosságai, egyoldalúságai generálják, és bár minden következő orvosolni véli az öt megelőző irányzat hibáit, miközben spirális fejlődési

F. Silye Magdolna

vonalon magába szervesíti annak erősségeit, szükségszerűen kitermeli saját korlátait. Ted Rodgers szavait idézve:

The conservative temptation is to assume that things will carry on much as they have in the past and that the future will be recognizable from clues in the present.¹ (Rodgers, 2000).

Az is megfigyelhető, hogy a nyelvoktatási megközelítések számának sokasodásával az évek során egyrészt együtt járt bizonyos *diverzifikálódási tendencia*, amikor is egy pedagógiai eljárást különböző iskolák és alkalmazók különböző konkrét értelemmel töltöttek meg. Így lehetséges az, hogy egymástól különböző módszerek azonos gyűjtő címke alatt jelenhetnek meg. A másik tendencia az *egyszerűsödés*, ami a felfogások egyfajta egészséges szelekcióját is eredményezte. A pedagógiai gyakorlatban módszerként egyéni formát öltő megközelítéseknek ugyanis azok a domináns elemei éltek tovább, melyek a legszélesebb elfogadottságra letek, melyek alkalmazhatóságát és hatékonyságát a pedagógia napi gyakorlata az osztályteremben igazolta. Ugyanazon elemek akár több különböző megközelítés domináns vonala mellett is megjelenhettek színfoltként.

A megközelítések és módszerek rendszerezése

Az irányzatok vagy módszerek soha nem jelennek meg az oktatás gyakorlatában vegytisztán, Larsen-Freeman (1986) megfogalmazásával élve:

A teacher has to be informed and once informed, has to choose wisely from among the available practices to create her own unique blend ...²

Ezt a személyre szabott megközelítést ő „*informed eclecticism*” névvel illeti (Ancker, 2001). Ez a tájékozottság nem szerezhető be másként, mint a választási lehetőségek minél teljesebb megismerésével. A következőkben egy rövid áttekintéssel jellemezzük az elmúlt évtizedek legkarakteresebbnek tartott megközelítéseit. (Az alábbiakban döntő módon Larsen-Freeman szintetizáló-rendszerező munkájára támaszkodom, bár az általa leírt nyolc irányzatot a kognitív és a lexikális megközelítések ismertetésével kiegészítettem [Larsen-Freeman, 1986].)

- *A nyelvtan - fordítás modell* (Grammar-Translation Approach)

¹ A konzervatív csábítás azt mondatja velünk, hogy a dolgok alakulása nagyban hasonlatos a múltbélihez, és hogy a jövő nyitja a jelenben rejlik. *(Saját fordítás)*

² A tanárnak tájékozottnak kell lennie, és ha az, akkor a rendelkezésére álló [pedagógiai] lehetőségekből bölcsen kell tudnia előállítani saját egyéni módszerét... *(Saját fordítás)*

F. Silye Magdolna

A nyelvtani szabályok anyanyelven való magyarázata, kétnyelvűségre alapozó lexika fejlesztés, a nyelvtani szabályok és lexikai egységek deduktív magyarázata és stimulus - válasz elvű elsajátíttatása jellemezte. Az audió-lingvális modellel egyetemben a behaviourista oktatás pedagógiai és strukturalista nyelvészeti háttérű irányzatok tipikus példája.

- *A direkt modell* (The Direct Approach)

Jellemző sajátossága az induktív nyelvtan tanítás, amely tanári segítséggel, beszédkörnyezetbe ágyazottan, interaktív módon juttatja el a tanulót az új nyelvtani jelenségek felismeréséhez. Hangsúlyosnak tekinti a kommunikáció fejlesztését, mellőzi az anyanyelv használatát, bátorítja a célnyelven való gondolkodást. A tanár a nyelvtani hibákat következetesen javítja, de szorgalmazza a tanulók önkorrekciónak is.

- *Az audio-lingvális modell* (Audio-Lingual Approach)

Gerincét a nyelvtani és lexikai egységeket tartalmazó dialógusok hallgatása, utánzásra és drillekre épülő gyakoroltatása és memorizálása adja. Törekszik az anyanyelv tanulási folyamatból való kiiktatására, a célnyelvi szokások kialakítására. A nyelvtani fogalmak tanítása induktív, ugyanakkor fokozott figyelmet fordít a hibák azonnali javítására és a pozitív megerősítésre. Az 50-60-as években rendkívüli népszerűségnek örvendett.

- *A kognitív (mentalista) modell* (Cognitive Code)

A behaviourista elvekkel élesen szemben álló nyelvoktatási megközelítés nagyban épít a Csomszkij-i nyelvelsajátítási elméletre. A modellben a nyelv tanulás kognitív oldala, erőteljes hangsúlyt kap, az induktív nyelvtan tanítás mellett ugyanakkor mind a négy készség (írás, olvasás, beszéd, értés) fejlesztésére figyelmet fordít, sőt fontosnak tartja a szóbeli kommunikatív kompetenciák fejlesztését is. Jelenléte a pedagógiai gyakorlatban nem volt hosszú életű. Ez részben annak az elméleti tisztázódásnak is köszönhető, ami az Univerzális Nyelvtan tételeinek az idegen nyelv tanulás terén való csekély relevanciáját világította meg.

- *A humanisztikus modellek:*

- *A cselekedtető módszer* (Total Physical Response)

A nyelvi inputra adott cselekvési válasz képezi alapját, a beszéd szorgalmazása késleltetett. A csendes szakasz időtartama tanulótól függően változó lehet, a tanár megvárja a beszédszándék megjelenését. Törekszik az alacsony tanulási stressz szint elérésére. A kognitív folyamatok kevésbé hangsúlyosak, mint a készségek elsajátíttatása. A nyelvi hibák iránt elnéző.

- *Szuggesztópédia* (Suggestopedia)

Rendszerint kis csoportoknak szánt intenzív, interaktív oktatási modell, amely alacsony stressz szintű, meditatív környezetben történik. Többnyire törekszik a célnyelv domináns használatára. A kognitív folyamatok, így a nyelvtan tanítása

F. Silye Magdolna

nem központi feladat, inkább irányul a készségek elsajátíttatására; a hibák javítása nem következetes. Sok tekintetben épít a behaviourista „stimulus – válasz” tanulási elvre.

- *Tanácskozó módszer* (Counselling / Community Language Learning)

Leglényegesebb célkitűzése a tanulói szerep jelentőségének növelése, és - hasonlóan a többi humanisztikus irányzathoz -, a stressz mentes tanulói légkör kialakítása. Bátorítja a tanulói kreativitást, a kommunikációs készségek fejlesztését elsődleges feladatnak tekinti. A nyelvi hibák iránt elnéző.

- *A kommunikatív modell* (The Communicative Approach)

Kiemelten fontos célkitűzése a célnyelvi szociokulturális környezetben való kommunikációs készségek elsajátíttatása. A tanár a célnyelven biztosítja a nyelvi inputot, míg a tanulók anyanyelvüket is használhatják. A tanár a nyelvtani hibákat nem mindig javítja, elsődleges célja a kommunikáció serkentése, melyhez alapul a különböző témakörök vagy probléma megoldó feladatok szolgálnak. A nyelvi produkciót nem siettet, de beszédhelyzetek teremtésével elősegíti. Tipikusan kognitív oktatás pedagógiai és funkcionális nyelvészeti alapozottságú irányzat. Felismeri a nem verbális kommunikációs készségek fontosságát és fejleszti azokat. (E modellel a következő fejezetben részletesebben foglalkozunk.)

- *A lexikális modell* (Lexical Approach)

Kognitív pedagógiai háttérű, az utóbbi években a nyelvtan-fordítási modell korszerű alternatívájaként jelent meg. Sokan úgy vélik (Zimmerman, 1997), hogy ezzel jelentős elmozdulás történt a metodológia történetében. E megközelítés legfőbb elve, hogy a nyelv alapja a grammatizált lexis, és nem a lexikalizált grammatika (Lewis, 1993), ami lényegében azt jelenti, hogy a nyelvtanuló lexikai egységekre (chunks), kifejezésekre építve érti meg és állítja elő a nyelvet.

A kommunikatív nyelvoktatási modell

A nyelvoktatás gyakorlatát a múlt század 70-es évei óta karakteresen meghatározó kommunikatív megközelítéssel és módszerekkel a szaknyelvoktatással való speciális relevanciájuk miatt helyén való némileg részletesebben foglalkozunk.

A kommunikatív nyelvoktatás fogalmi meghatározása Wilkins (1976) nevéhez köthető, aki a módszertani megközelítéseket két nagy gyűjtő csoportba, a (1) *szintetikus* illetve (2) *analitikus* módszerek csoportjába sorolta, és ezek kontrasztív összevetésével adott plasztikus leírást a kommunikatív megközelítésről.

(1) Meghatározása szerint a szintetikus módszerek (nyelvtan-fordítás, audió-lingvális) strukturalista nyelvészeti illetve behaviourista pedagógiai alapokon állva, a megtanítandó nyelvi anyagot kis részegységekre lebontott és különböző nyelvszerkezeti szempontok szerint csoportosított elemekből építik fel. A részismereteket meghatározott haladási rendben a tanulókkal stimulus-válasz módszerrel az automatizmus szintjéig gyakoroltatják (Kurtán, 2001).

(2) Az analitikus módszerek (kommunikatív módszerek) - funkcionalista nyelvészeti és kognitív (szocio-konstruktivista) tanuláselméleti háttérrel - a nyelv komplex egységét (forma és tartalom összefüggéseit) funkcionális, tematizált rendszerben, a tanuló analizáló és konstruktív közreműködésével építik fel. A nyelvi funkciók tematizálása mindig követi a tanulói szükségleteket. Munby (1991) megállapítása szerint a kommunikatív nyelvoktatási módszerek lényegesen alkalmasabbak a célzott tanulói igények kielégítésére, mint bármely más, korábban alkalmazott módszer. A célcsoport nyelvi igényeinek gondos meghatározása után ugyanis pontosan kijelölhetők azok a fogalmi és funkcionális kategóriák, amelyek mentén az adott képzésnek haladnia kell.

A hetvenes évek óta gazdagon virágzó kommunikatív nyelvoktatási irányzatot Richards & Rodgers (2001) tulajdonképpen több megközelítés gyűjtő kategóriájaként írja le. E megközelítések közös ismérveit a következőképpen foglalják össze:

- Közös alapkoncepciójuk szerint a nyelvtanuló a nyelvet kommunikáció céljából és egyszersmind annak útján tanulja.
- Az órai munka autentikus tartalmi elemeket tartalmazó kommunikációs tevékenységekre épül.
- A képzés fontos célkitűzése a kommunikáció fluenciájának kialakítása.
- A kommunikáció a verbális és nem-verbális készségek integrált alkalmazását jelenti.
- A nyelv tanulás kreatív, interaktív folyamat, amely magába foglalja a próbálkozás és a tévedés lehetőségét.

A különböző kommunikációs módszerek egységesek a fenti általános elvek tekintetében, de a részleteket illetően eltérőek lehetnek. Richards & Rodgers négy alaptípusukat különbözteti meg:

- *A természetes módszer* (Natural Approach)
- *A kooperatív módszer* (Cooperative Approach)
- *A feladat alapú módszer* (Task-based Method)
- *A tartalom alapú módszer* (Content-based Method)

A fenti négy módszertani típus közül irányítsuk figyelmünket (1) feladat és a (2) tartalom alapú módszerekre, mint a felsőfokú szaknyelvi képzés gyakorlatában legelterjedtebben alkalmazott módszerekre. A szakirodalom e módszereket a fejlesztendő ismeretek és készségek ösvényét hangsúlyosan szélesre nyitó integratív nyelvoktatási megközelítés módszereként is említi (Oxford, 2001).

(1) *A feladat alapú modell* olyan, autentikus nyelvi környezetben elhelyezett, pár- vagy csoportmunkában végzett tevékenységek sorára épül, melyekben a tanulók egymással szoros egységben használják az értési, produkciós, manipulatív és interaktív készségeiket. A képzés központjában nem a nyelvi forma, hanem a tartalom áll (Nunan, 1989).

(2) *A tartalom alapú módszerek* szakmai (tárgyi) ismeretekbe ágyazottan látják célravezetőnek a nyelvi ismeretek és kompetenciák fejlesztését. Brinton, Snow & Wesche (1989) meghatározása szerint e módszerek megszüntetik a nyelvi forma és tartalom önkényes szétválasztását, figyelembe veszik a nyelvet tanulók adott nyelvi szintjeit és valós nyelv használati céljait, autentikus és a tanulást motiváló nyelvi tartalmat és feladatokat nyújtanak, értelmes és igényes kihívások elé állítják a tanulókat, építenek a nyelvtanulók kreatív közreműködésére, pedagógiaiailag alkalmasak a magas szintű, komplex nyelvi ismeretek és készségek elsajátítására.

Fentebb hivatkozott munkájukban Brinton, Snow & Wesche a tartalom alapú kommunikatív módszereknek további három típusát állapítják meg:

- *Téma alapú modell*: a központban a nyelv, nem pedig a tárgyi tartalom tanítása áll, a tanulók érdeklődésének megfelelően kiválasztott témák a nyelvi hordozó tanítását szolgálják.
- *Sheltered (védelmező) modell*: a központban a(z) (egyszerűsített) tartalom áll, melyet rendszerint a tanulók nyelvi szintjéhez alkalmazkodó szaktanár és nem nyelvtanár tanít. A nyelv elsajátítása a szakmai tartalom tanulása által és annak során történik.
- *Adjunct (kapcsolt) modell*: a központban a szakmai tartalom magas szintű oktatása áll. A szaktanár és a nyelvtanár egymással szorosan együttműködve törekszik a szakterület műveléséhez illetve gyakorlásához szükséges szakmai és nyelvi ismeretek magas szintű elsajátíttatására. E modellben nélkülözhetetlen a nyelvtanár szakmai tájékozottságának megléte is.

Poszt-kommunikatív helyzetkép: az inga tovább leng

A kommunikatív módszereket legáltalánosabban és legkövetkezetesebben érő kritika a nyelvi forma háttérbe szorítása a nyelvi tartalommal szemben, amit leegyszerűsítve úgy is megfogalmazhatunk, hogy a sikeres célnyelvi kommunikáció létrejöttét úgy is elképzelhetőnek vélte, ha a beszélő nyelvtani ismeretei hiányosak. E kritika megalapozottságát az szolgáltatja, hogy a kommunikatív nyelvoktatásban a nyelvtan tanítása jószerével csak induktív módon történik, az explicit nyelvtani magyarázat és hibajavítás szegényes, vagy hiányzik, minek következtében csökevényesek maradnak a tanulók metanyelvi ismeretei is (v.ö. Krashen „comprehensible input” [érthető input] teóriájával). Hammerley a kanadai bevándorlók között végzett kísérletekre hivatkozva bizonyítottan látja, hogy ez a nyelvtanítási koncepció szükségszerűen a tanulói hibák fosszilizálódásához, a „*classroom pidgin*” (*osztálytermi pidgin*) törvényszerű kialakulásához vezet, ami adott esetben megnehezítheti, de akár meg is hiúsíthatja a nyelvi üzenetnek a beszélő szándéka szerinti küldését illetve fogadását (Hammerley, 1987), ami által a kommunikáció alapvető célja sérül. Ellentétben a fent hivatkozott Krashen-i nézettel, Schmidt szerint (Schmidt, 1990) különösen a felnőtt korúak esetében szükség van explicit nyelvtan tanításra, és azt állítja, hogy az így szerzett ismeretek implicitte válva hatásosan javítják a kommunikációs készségek fejlődését. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a fajta nyelvtan tanítás semmiképpen nem azonosítandó a korábbi nyelvtan-fordítás módszerrel, hiszen a nyelvtani szabályok deduktív tanítása helyett az induktív szabályfelismerésre, a tudatos használatra, a hibák tudatos figyelésére és javítására serkenti a nyelv tanulókat: a metodológiai inga tehát újra a forma hangsúlya irányába lendül ki. A forma azonban itt nem cél, hanem a kommunikáció tökéletesebbé tételének eszköze, a nyelvtanítás folyamatában nem főlérendelt, hanem mellérendelt szerepet tölt be. Ellis szerint a nyelvtan-tudatos szemlélet (*consciousness raising*) a pedagógiai gyakorlatban akkor alkalmazható a leghatékonyabban, ha feladat-alapú kommunikatív módszerrel társul (Ellis, 2002). Hasonlóképpen vélekedik Long, aki szükségét látja annak, hogy a kommunikatív fókuszú oktatást átszöje egy általa „*focus-on-form*” névvel illetett, nyelvtani tudatosságot fejlesztő szál (Long & Robinson, 1998). A szerzők ugyanitt ki is jelölik e felfogás helyét az általuk alapvetően két (szintetikus és analitikus) csoportba sorolt irányzatok között, mondván, hogy a „*focus-on-form*” az analitikus megközelítések forma központú alcsoportjára jellemző szemlélet, mely alcsoporthoz sorolják a tartalom alapú kommunikatív megközelítést is (Ibid). Ezekkel a nyelvtani tudatosság fejlesztésére törekvő szemléletekkel helyre vlátszik állni a tartalom és forma közötti prioritási küzdelemben időről időre felboruló egyensúly.

Összegzés

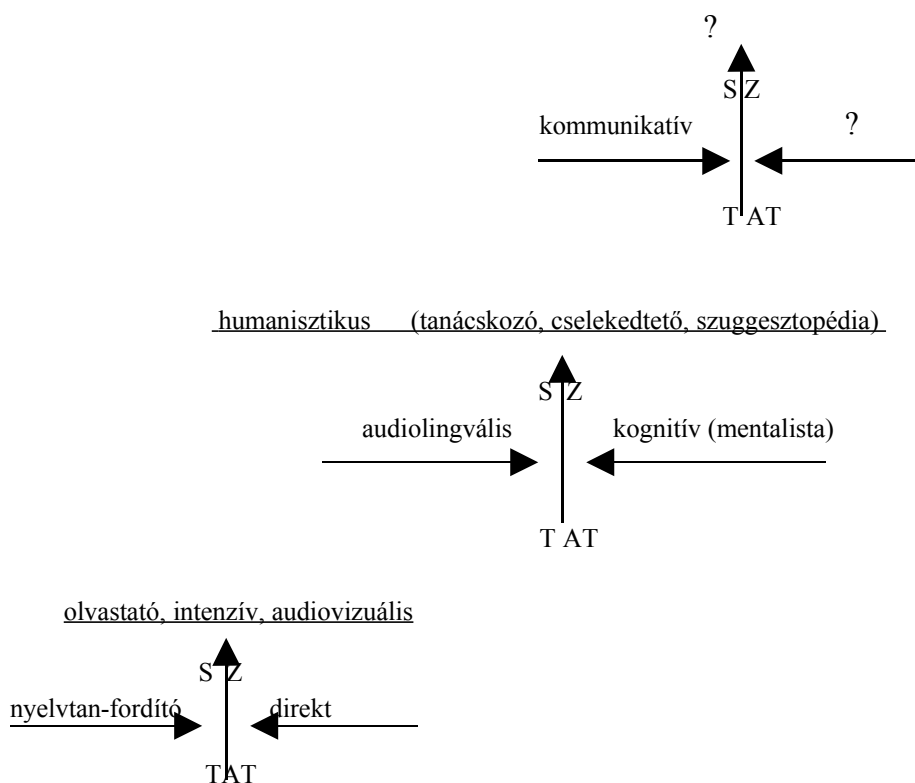
F. Silye Magdolna

A nyelvpedagógiai irányzatok fejlődéséről, a metodológia szerteágazó vonulatairól eddig elmondottakból azt a dióhéjban összefoglalható következtetést vonhatjuk le, hogy mind az elméleti kutatások mind pedig a pedagógiai megközelítések és gyakorlati módszerek fejlődési tendenciáinak az elmúlt évtizedek során a *nyelv közvetítő funkciójának tökéletesítése* irányába ható, jól látható íve rajzolódott ki. Bárdos (2000) e folyamatot a hegei tézis-antitézis-szintézis triászával látja legpontosabban leírhatónak. Modellje a nyelvtan-fordító módszerből mint tézisz kiindulva a kommunikatív módszerhez mint újabb tézishez vezető utat ekképpen szemlélteti:

(T= tézis, AT= antitézis, SZ= szintézis)

4. ábra

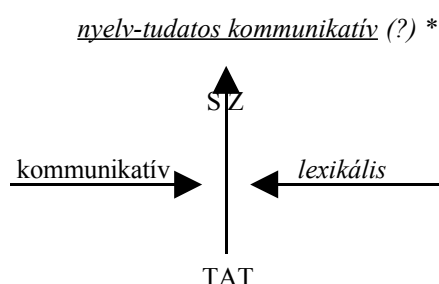
A módszerek huszadik századi fejlődése (Bárdos, 2000:26)



Napjaink poszt-kommunikatív irányzatainak pedagógiai tartalmát tekintve az ábra legfelső képletének hiányzó kérdőjeleire a következő válasz megfogalmazását kockáztathatjuk meg:

5. ábra

A módszerek további fejlődésének lehetséges ábrázolása



* Az angol nyelvű szakirodalomban *consciousness raising*, *noticing*, *focus-on-form*, *explicit grammar instruction* névvel illetett módszerek magyar nyelvű megfeleltetése.

A módszerek fejlődésének ezt az ívét az elmúlt évtizedek több olyan felismerése jelölte ki, melyek egyenként és kummulatíve a nyelvoktatás elméleteinek és gyakorlatának tökéletesedése irányában hatottak. E felismerések főbb állomásai:

- Az idegen nyelvi kompetenciákat nem csak a grammatikai tudás, hanem a kommunikációs készségek is meghatározzák (Widdowson, 1978).
- Az oktatás fókuszát a formáról a tartalomra, a tanárról a tanulóra kell áthelyezni, megfelelő szerepet biztosítva a kreatív tanulói tudás építésnek (Pica, 2000).
- Az autentikus nyelvi tartalom hatásosan erősíti a pedagógiai célok érvényesülését (Krashen, 1985; Crandall, 1994).
- A nyelv nem csak a kommunikáció *céljából*, hanem kommunikáció *által* (comprehensible input – comprehensible output) is elsajátítható (Krashen, 1985), a folyamat éppoly fontos, mint a produkció.
- Az affektív változóknak (viselkedés, motiváció, izgalom) jelentős szerepe van a nyelvi input célba érkezésében (Dörnyei, 1994).

F. Silye Magdolna

- A célnyelvi környezettel való kontaktus nagy mértékben segíti a nyelv elsajátítást (Gardner et. al, 1985; Krashen, 1985).
- A funkcionális, kommunikatív módszerek önmagukban elégtelenek a sokoldalú tanulói igények kielégítésére, ezért szükség van a nyelvtani tudatosság és az ismeretszerzési tudatosság (Consciousness Raising, Focus-on-Form, Noticing, etc.) fejlesztésére (Ellis, 1993; Pica, 2000).
- A nyelvet holisztikusan, a nyelv formai, tartalmi és szociokulturális összetevőinek egységében kell látni és tanítani.

Ez utóbbi kijelentés magában rejti azt az evidenciát, hogy a nyelv a mindenkori lokális és globális gazdasági és társadalmi közeg integráns része, azok változásai törvényszerűen előidézik a nyelv változásait, ami viszont szükségszerűen magával vonja a nyelvoktatás szemléleti, tartalmi és funkcionális vetületeinek a *spirális fejlődés* vonalát követő időről időre való megújulását. E spirális fejlődés újabban tapasztalható jele a korpusz-szemlélet megjelenése a nyelvoktatásban (lexikális módszer) és a *nyelvi tudatosságnak a kommunikatív kompetenciák szerepének elismerése melletti* határozott szorgalmazása.

Hivatkozások

- Ancker, W. P. (2001): The Joy of Watching Others Learn: An Interview with Diane Larsen-Freeman. In: *FORUM*, vol. 39. No. 4.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Brinton, D. M. - Snow, M. A. - Wsche, M. B. (1991): *Content-based Second Language Instruction*. Newbury House Publishers, New York
- Celce-Murcia, M. (2001): Language teaching approaches. In: *Celce-Murcia, M. (ed): Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Boston, MA
- Crandall, J. (1994): Content-centered language learning In: *ERIC Digest*, 1994/January
- Decoo, W. (2001): *On the mortality of language learning*.
<http://www.didascalie.be/mortality.htm#>
- Dörnyei, Z. (1994): Understanding L2 motivation: On with the challenge. In: *Modern Language Journal*, 78.
- Ellis, R. (1993): Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis. *ELT Journal*, 47/1. OUP
- Ellis, R: Becoming grammatical. *Impact Grammar*
<http://www.impactseries.com/grammar/becoming.html> letöltve: 2002 május
- Gardener, R.C., Lalonde, R.N. & Moorcroft, R. (1985): The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. In: *Language Learning*, 35.
- Hammerley, H. (1987): The immersion approach: Litmus test of second language communication. *The Modern Language Journal*, 71, pp. 365-401

F. Silye Magdolna

- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, London
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles of Language Teaching*. Oxford University Press, New-York
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language teaching publications
- Long, M. & Robinson, P. (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: *Doughty & Williams (eds): Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, UK
- Munby, J. (1991): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge
- Pica, T. (2000): tradition and transition in English language teaching methodology. In: *System* 28/1
- Richards, J. - Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) Cambridge, CUP
- Rodgers, T. (2000): Methodology in the New Millennium. *Forum*, vol.38 No 2 pp 2
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in in second language learning. In: *Applied Linguistics*, 11, pp. 17-19
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, London
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, London
- Zimmerman, C. B. (1997): Historical trends in second language vocabulary instruction. In: *J. Coady & T. Huckin (eds), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press, London

Győri Anna

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

Virtuális reáliák a gazdasági szaknyelvoktatásban

Kezdő szintről a szaknyelvoktatás csak kivételes tudatossággal felépített tananyaggal lehetséges. Ilyen tananyagot készített néhány éve a spanyol Difusión kiadó. A két kötetből álló, tematikailag a munka világára összpontosító Socios c. tankönyv módszertanilag a posztkommunikatív nyelvoktatási vonulat reprezentánsa.

A tankönyveket hangkazetták és videókazetták, tanári kézikönyv egészíti ki. A kiadótól interneten lehet rendelni és a megrendelés után is teljes körű szolgáltatást nyújt. Ha a látogató regisztrálja magát, minden hónapban hírlevelet kap, a honlapot nyelvoktatói műhelyként, szakmai fórum gyanánt használhatja. Ezen a fórumon, nevezetesen a havi hírlevélben kapunk ötleteket arra, hogy hogyan és mivel egészítsük ki a tananyagot.

A tankönyvekben lépten-nyomon felfedezhetők a való világ elemei: a tanulók gyakran reáliák alapján kapnak feladatokat, a hangkazettákon és a videókon is félig szerkesztett forgatókönyvek alapján készült anyagok hallhatók-láthatók. A tanári kézikönyvekben is szerepelnek internet-címek, azonban a vevőkövető rendszer bőségesen kínál ötleteket, s azoknak a megvalósítása olyan sikeres, hogy a nyelvtanár önállóan is ringbe száll: egyre kreatívabb. Ez a fajta kreativitás kamatoztatható a kontakt-órák csökkenő száma idején is: a hallgatók önálló tanulási feladata célországbeli honlapokhoz, azaz virtuális reáliákhoz kapcsolódik.

Miért van szükség reáliákra? A nyelv és a kultúra nyelvenként és helyenként eltérő artikulációja

A reáliák, amelyeket a nyelvkönyvek szerzői grafikusan, vagy fényképen szerepeltetnek, az adott kultúra darabjai, amelyeket a különféle nyelvekben hasonlóan vagy eltérően neveznek meg. Lehetnek generikusak és specifikusak, köznapi tárgyakat ábrázolók, vagy egyedi kulturális elemek vizuális megjelenítései. A válogatás önkényes és a tankönyvíróknak az adott kulturális valóságról alkotott reprezentációját tükrözi, amelyet egyrészt az oktatási kormányzat instrukciói, másrészt a piac, vagy a kiadó igényei befolyásolnak. A nyelvkönyvekben alkalmazott reáliák együttese az adott kor gazdasági-társadalmi-ideológiai-kulturális valóságába ágyazódik be. Ez a valóság is kettős: a forrásnyelvi és a célnyelvi valóságot egyaránt implikálja. Ez az egyik oka annak, hogy egy adott idegen nyelvet oktató nyelvkönyvek eltérnek egymástól. Ismét más kategóriába tartoznak azok a nyelvkönyvek, amelyek az ország saját nyelvét, mint idegen nyelvet oktatók és tanulók használatára készültek.

A tankönyvszerzők a maguk kulturális relativizmusára alapoznak. Minden kultúra láttatása identifikációs folyamatokon alapul (Lipiansky,1995:35). Valamely idegen kultúra megismertetését más módon végzi az idegen kultúra szülőtte és másképp az, aki a tanulókkal egy kultúrába tartozó, bár jó ismerője az adott idegen kultúrának.

A nyelvkönyvekben már a hatvanas évek végétől a hírességek fényképe mellett láthattuk a kisbetűs kultúra objektumait, például a jellemzően országspecifikus postaládát vagy a telefonfülkét és ugyancsak megjelentek olyan autentikus dokumentumok is, mint egy múzeumi belépőjegy, vagy egy éttermi számla.

Az autentikus dokumentumok és a készségfejlesztés

Az autentikus dokumentumok mindazok a nem-manipulált írott ábrák és szövegek, vagy hangzó szövegrészek, amelyek eredetileg nem didaktikai céllal születtek és amelyeket a külvilágból azért viszünk a tanórára, hogy a nyelvoktatást szolgálják.

Autenticitás

Az autenticitás kérdése sok didaktikusnak okozott fejtörést. Többen azzal érveltek, hogy attól még, hogy a tanórára bevitt dokumentum valódi, a tanórai felhasználása már nem autentikus, hiszen osztályteremben történik, térben és időben távol a dokumentum valós felhasználási helyétől, idejétől és módjától. Ezért a tanórai felhasználás, a tanulói recepció csak művinek nevezhető. A dokumentumok használatáért azért sem lelkesedtek többen, mert attól tartottak, hogy didaktikai kiaknázásuk a gyakorlatban csak a francia oktatási kultúrában - és a nyelvoktatásban is - rendkívül népszerű *explication de texte* újabb válfajává válik (Coste, 1970). Így többen óvtak az autentikus dokumentumok kultuszától, végül azonban a dokumentumpártiak győztek, mégpedig a hangzó dokumentumok tanórai bevetésével (Debyser, 1979). A hangzó dokumentumok - akár az autentikusak, akár a didaktikai céllal készült kvázi-dokumentumok - kreatív korszakot hoztak a nyelvoktatásba.

Az autentikus dokumentumok eleinte illusztráció gyanánt voltak jelen csupán, míg a mai, feladatközpontú nyelvoktatásban a készségek fejlesztését szolgálják. Ahogy egy szaknyelvi tankönyvben megjelenik egy grafikon, vagy egy banki számlakivonat, a tanulónak azzal kapcsolatban feladata van, többnyire az olvasásértést, vagy az íráskészségét fejlesztheti általa (Martínez és Sabater, 1999:64).

A célország dokumentumai általában nem önállóan, hanem rájuk jellemző specifikus környezetben jelennek meg. A dokumentumok a tankönyvben

szervesen kapcsolódnak a kurrikulumban leírt nyelvtani, funkcionális, kommunikatív és kulturális tartalomhoz. A bennük rejlő információ szociokulturális jellegű, míg megjelenítésük részint pragmatikai, másrészt szociolingvisztikai aspektusok miatt érdekes.

A tanórákra a nyelvoktatók valódi reáliákat is bevisznek. A reáliákhoz való hozzáférés nehézsége okozta, hogy azok pusztán látványa is - hát még tapintása (!) - lenyűgözött bennünket. Manapság, amikor a célszágba utazás megoldható, a köznapi dokumentumok pusztán léte leértékelődött. Nem vetünk áhítatos pillantásokat egy-egy használatban enyhén megviselt mozijegyre, múzeumi belépőre, utcán osztogatott reklámcédulára.

Az autentikus dokumentumok tanórai feldolgozásával a diákokat korai sikerélményhez juttathatjuk, mert azt a benyomást keltjük bennük, hogy komplex idegen szövegeket képesek megérteni. Valódi információk ürrel operálva új információhoz juttatjuk a tanulókat. Az új információ megszerzése interkulturális közegbe ágyazottan történik: az idegen nyelvű dokumentum minden bizonnyal eltér a hasonló funkciójú anyanyelvű dokumentumtól.

Autentikus és adaptált dokumentum, *face validity*

A nemzetközi nyelvvizsgákon már hosszú évek óta használják az anyanyelvi és célnyelvi dokumentumokat, főleg az olvasott szöveg értésének a mérésére. Az utóbbi időben, a magyarországi idegennyelv-vizsgák rendszereinek megújítása során a nyelvvizsgafeladatok készítői szintén gyakran alkalmazzák az autentikus dokumentumokat. Vajon miért nem írjuk le csupán a dokumentumok szövegét? Azért, mert ezeknél a forma legalább olyan lényeges: olyan hozzáadott információt képvisel, mely nélkül a szöveg, kontextusából kiragadva nehezen, sőt, szinte nem is értelmezhető. Képzeljünk el csak egy vasúti menetrendet *csak szöveg* stílusban! Még felismerni is nehéz lenne. A dokumentumok szövegéhez a forma adja a civilizációs többletet. Ezért is fontos a dokumentum vagy adaptált változatának a valósághű vizuális megjelenítése, a *face validity* (Alderson et al., 1995:172).

Milyen készségek fejleszthetők az autentikus dokumentumok segítségével?

Sokan vitatják az autentikus dokumentumoknak a tankönyvi szövegekkel szembeni előnyeit. Azt állítják, hogy a nyelvkönyvek és a tanár is legalább olyan „valódi” mintát tud adni a nyelvről, mint bármely metrótérkép, vagy strandbelépő. Miért hitelesebb és tisztább forrás egy utazási iroda prospektusa, mint a tanár által készített feladatlap, melynek célja, hogy a diákok végre megértsenek adott nyelvi jelenséget? kérdik méltatlankodva (www.cervantes.es). Ugyanakkor, minden bizonnyal megfelelnek a nem

anyanyelvű tanárokról és azokról a nyelvtanulókról, akik az adott nyelvet a nyelvországon kívül igyekeznek elsajátítani.

Az autentikus dokumentumokat elsősorban a recepciós készségek fejlesztésére (szövegértés) használjuk (Garabédian, 1981). A recepció tágabb fogalom, mint a percepció, mivel egész percepciós apparátus lép működésbe, amikor egy idegen nyelvet tanulunk. A recepció a percepciós és kognitív folyamatokat egyaránt magába foglalja. A szövegértés pszicholingvisztikai szempontból kettős jelentésű: a szöveg érzékelését és abból kiindulva, az üzenet vételét is jelenti (Pendax, 1998:80).

Autentikus dokumentumok a világhálón

Az új technológia nem varázsszer. A tipikusan önálló, egyéni, vagy kis csoportos tanulásra alkalmas ez a módszer, bár olyan helyeken, ahol minden hallgatóra, vagy két-két hallgatóra jut egy gép, kontakt órán is elképzelhető. A világháló alkalmazása a tanuló számára a következő általános előnyökkel jár (Juan Lázaro, 2001):

- A megismerésnek nincsenek térbeli korlátai
- A megismerésnek nincsenek időbeli korlátai
 - Más módon sokkalta nehezebb lenne a keresett információhoz jutni
- Aktualizált információk jelennek meg.

Előnyei az idegen nyelvi készségfejlesztés szempontjából:

- új információhoz jutás „bemerüléssel”: a tevékenység végzése is a célnyelven történik
- információ kinyerése és feldolgozása
- interakció, kommunikáció
- a kontakt órák anyagát kiegészíti
- kulturális szempontból hasznos
- nyelvi és szaknyelvi ismeretek gyarapodása
- tanulói autonómia kialakulása

Veszélyek, negatívumok:

- A nagy tömegű információ kezelhetetlenné válik, „az erdőtől nem látjuk a fát”
- Túl nehéz a szöveg, ezért elkedvetlenedik a tanuló
- Eltéved a sűrűben, belefárad
- Sok időt elveszteget, de a lényegig nem jut el.

A tanár (tutor, tréner, monitor) feladata:

- Cél meghatározása
- A tanulók nyelvi és kognitív szintjének és érdeklődésének megfelelő feladatot adni
- Feladat meghatározása: keresés valamely keresővel, illetve konkrét honlap meglátogatása, a célnak megfelelő tevékenység végzése (pl. adatok szerzése, statisztika, ismertető készítése, prezentáció készítése)
- Irányító kérdések megadása, illetve feladatlap átadása (Milyen információra van szükség és miért)
- Csapatmunka szervezése: pl. az információk egy-egy részét más-más csapattag szolgáltatja és közösen tartják a prezentációt.
- Monitorozás, értékelés

Egy-egy honlap – akár egy papír-alapú, vagy hangzó autentikus dokumentum – különböző nyelvi szinten lévő hallgatók körében is felhasználható. A nyelvtudás szintjének megfelelő mélységben kell az információt kérni és feldolgoztatni.

Akár egy írott, akár egy virtuális dokumentumot akarunk feldolgozni, a következő alapelvekből kell kiindulnunk (Moirand, 1979:23):

- a tanuló anyanyelvén már tud olvasni, ezért jó, ha felidézi a saját olvasási stratégiáit és azokat próbálja az idegen szöveg olvasásánál alkalmazni.
- esetleg van már tapasztalata és gyakorlata bizonyos írott szövegek értelmezésében,
- valószínű, hogy főiskolásként már eligazodik az interneten, ezért a technika nem okoz nehézséget a számára.
- ha a honlapokon való böngészés még nem lételeme, a nyelvtanulás révén ebben is jártasságra tesz szert.
- Önreflexív módon kell viselkednie feladatvégzés közben: meg kell figyelnie, hogy milyen fázisokon át juthat egyre közelebb az információhoz, fokozatosan felderítve az információhoz vezető utat, miközben dekódolja az ismeretlen nyelvet.

Az eljárás a következő fázisokból áll:

1. A vizuálisan szembe ötlő jegyek - ikonikus jellemzők - felismerése: fényképek, rajzok, a honlap műfaja, a kiemelések, kapcsolódások rendszere stb.

2. A kulcsszavak és a szöveg lényegének megtalálása (irányított kérdésekkel, a tanár által adott szempontokkal).
3. A tájékoztató pontok segítségével a struktúra feltárása, az információ és az összefüggések felismerése.
4. Extralingvisztikai adalékok - szociológiai, politikai, kulturális aspektusok megvilágítása, amelyek a szöveg egyes homályos pontjait tisztázzák.
5. A megfigyelések, a dokumentum értelmezésének megvitatása a tanulócsoporthoz

Prezentáció készítése

A vállalatról szóló információ bemutatása egyszerűbb vagy bővebb formában a kezdő és a középhaladó, illetve a már középfokú nyelvi szintet meghaladó tanulóktól is elvárható. Az adatok mennyiségének függvényében és a prezentáció készítőjének nyelvismerete szerint lehetnek különbségek. Lássunk egy példát:

Adjunk egy listát a hallgatóknak spanyol vállalatok honlapjainak címével. Lehetőleg olyan vállalatok címeit, amelyek egymástól eltérő termékeket, vagy szolgáltatásokat kínálnak: légitársaság, élelmiszeripari vállalat, tartós fogyasztási cikket előállító vállalat, szálloda, utazási iroda stb. A tanulók párokba szerveződnek és együtt választanak.

A feladatot életszerű szituációba ágyazottan határozzuk meg:

Ön X vállalat marketingese, és azzal bízták meg, hogy piaci versenytársaik közül derítse fel Y vállalat tevékenységét, hogy megfelelő marketinggel nagyobb piaci részesedést érhessenek el. Ön egyebek között megnézte Y vállalat honlapját és az ott talált információk alapján egy értekezleten beszámol munkatársainak...

Kezdő szinten egészen alapvető információt várunk el, a vállalat nevét, tevékenységének ismertetését, pl. feldolgozás, gyártás, értékesítés. Azt, hogy melyek a termékei, vagy milyen szolgáltatást nyújt. Azt, hogy hol végzi a tevékenységét, milyen egységei vannak és hány alkalmazottja.

Középhaladó és haladó szinten már ennél bővebb információt várunk el. A fentiekén kívül a vállalat is meg kell határozni, előadni a felépítését, rövid történetét, illetve működésének fordulópontjait, néhány gazdasági-pénzügyi adatot ismertetni, beszámolni a vállalat piaci helyzetéről, versenytársairól, filozófiájáról és a jövőre vonatkozó terveiről.

A feladat nem csupán a felkutatott adatok felsorolása, hanem prezentáció készítése, amelyben a műfaj jellemzőit is szem előtt tartják. (Melléklet)

A prezentáció oktatását gyakorlati jellegű részfeladatok előzik meg. Ilyen – több lépésből álló - részfeladat lehet egy szakmai kirándulás megszervezése.

Őnök a Magyar Kereskedelmi Kamara borászati szakosztályának tagja számára tanulmányutat terveznek Katalóniába, a híres katalán pezsgőipar fellelővárába december 8-10 között. A közelmúltban láttak egy videófilmet a Codorniu márkáról és vállalatáról. Egy másik hagyományokkal rendelkező pezsgőgyárról is tudnak, a Freixenet-ről. Néhány napos útjukat decemberre tervezik, Budapest-Barcelona-Budapest között repülővel, Barcelonából az üzemlátogatás helyszínére vonattal mennek. A delegáció 12 főből áll majd. Nézzék meg a www.codorniu.com és a www.freixenet.es honlapokon, hogy látogathatók-e az üzemek és milyen időpontban. Ha az időpontok megvannak, nézzenek utána a vasúti menetrendnek és menetjegyek árának a www.renfe.es honlapon. Állítsák össze a programot.

A hallgatók meg fogják találni ezeken a honlapokon, hogy mindkét vállalat egyazon településen van, Sant Sadurni d'Anoia-ban. A nyitvatartás viszont különböző.

Az egyik honlapról megtudhatják, hogy a látogatás kb. egy órát vesz igénybe és utána borkóstoló is van. A másik honlapon kevesebb az információ.

A *Freixenet honlap* szerint a 10 fő feletti csoportoknak előre be kell jelentkezniük levélben, faxon vagy telefonon. (Ez később, egy újabb, származékos feladat keretében elvégezethető, esetleg a tanultak rögzítésére és elmélyítésére házi feladatnak adható).

Az információ arra is kiterjed, hogy melyik barcelonai állomásról indulnak a vonatok, ami segítség lesz a vasúti honlap kezelésénél. Mivel Barcelona közelében vannak a telephelyek, célszerű a *cercanías* (a város öt zónára felosztott agglomerációs övezetének vasúthálózata) rovatot nézni. Be kell írni azt is, hogy melyik napra kívánnak jegyet váltani. Jó lenne azt is megtudni, hogy mennyibe fog kerülni a jegy. Ehhez a *precios*-t kell megnyitni. A térképet kinagyítva ki fog derülni, hogy a 4. zónában van Sant Sadurni d'Anoia. A jegyáraknál a 4. zóna jegyárára kell számítani.

Összegzés

A világhálón ma már megtalálható számos, a nyelvtanulást segítő didaktikai céllal készült anyag. Ezeket a főiskolai hallgatók haszonnal böngészhetik. Nem véletlen azonban, hogy a szaknyelvoktatáshoz nem ezek közül válogatunk elsősorban. Ha a tankönyvben szereplő –addig a hallgató számára ismeretlen – vállalatról kiderül, hogy nem a tankönyvírói képzelet szülte, hanem valóságos, és a hallgató gondosan körülírt feladatot kap a tanórán tanultak kiegészítésére, a feladat elvégzésén túl is fenntartható az érdeklődése.

Az önálló, idegen nyelven végzett munka fejleszti a tanulói autonómiát, a tájékozottságot, műveltséget és a nyelvi-szaknyelvi készségeket. Érdemes tehát értelmes célokat kitűzni, érdekes és életszerű feladatokat adni, a hallgatókat azok elvégzésében támogatni és ne maradjon el az értékelés sem.

Hivatkozások

- Alderson, J.C. & Clapham, C. & D. Wall (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, 172
- Besse, H. (1984): De la communication didactique d'un document. In : *Actas de las VII^{as} Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*, Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma, 17-18
- Coste, D. (1970): *Textes et documents authentiques au Niveau 2, Le français dans le monde*. n° 73
- Debyser, F. (1979): *La découverte du parlé grâce au document sonore, Le français dans le monde*. n° 145, 80-81
- Garabédian, M. (1981): Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue. In: *Lectures, motivation, phonétique - Expériences pratiques*", *Actas de las Cuartas Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del Francés en España*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 171-189]
- Juan Lázaro, O. (2001): *La red como material didáctico en la clase de E/LE. Col. Uso de Internet en el aula* Edelsa, Madrid
- Lipiansky, E.M. (1995): *Communication interculturelle et modèles identitaires, Identités cultures et territoires*. Dir. Saez, J.-P. Desclée de Brouwer, Paris
- Martínez, L. & M. L., Sabater (1999): *Socios 2., Extractos, 64 Materiales auténticos y auténticos materiales*,
http://www.cvc.cervantes.es/el_rinconete/diciembre_99/1012
- Moirand, S. (1979): *Situations d'écrit*. Paris, CLE International
- Pendix, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette, Paris

Melléklet

Hogyan mutassunk be egy vállalatot? (Segédlet a prezentáció elkészítéséhez)

	Alapítója		Elnöke	
	Kezdőtőke			Termékei
	Alapítás éve			Leányvállalatai
	Székhelye			Fiókvállalatai
	A múlt			Termelés
	Története			Személyzet
	A jövő			Versenytársak
	Kirendeltségei			Beruházás
	Export			Saját források
		Egyéb jellemzők		
	Piaci részesedés		Közönség-kapcsolatok	
	Jelszó		Vállalati filozófia	

A vállalat neve:

Győri Zsolt
University of Debrecen
Centre for Technical Language Instruction

Developing Distance Learning Modules for Film Studies Courses

Technological development affected pedagogical practices in a radical manner over the past fifty years. The concept of distance learning signifies both the transformed nature of tutor and learner in contemporary, technologized societies and the new principles of the educational process. In this paper I outline the new methodological strategies that shape today's learning environments and later propose a case study, the application of theoretical considerations in the practice of developing a distance learning courseware for Film Studies modules.

Introduction

In his influential book on technological development – *Understanding Media* – Marshall McLuhan argues for the transformed nature of human civilization and attempts to explore the impact of electronic media on human knowledge. In the introductory chapter he writes: „Today, after more than a century of electronic technology, we have extended our central nervous system itself in global embrace, abolishing both space and time as far as our planet is concerned.” (3) Later McLuhan described the general framework of transformation that resulted in the establishment of automated information societies and reshaped the concepts of the individual and the community. This process involved the swift from an era of mechanical skills and knowledge towards one based on „an intense sensitivity to the interrelation and interprocess of the whole” (355) – the instant and organic complexity of information. One segment of the change involved the growing social pressure on the part of adults to return to the classroom and acquire various forms of expertise and skills. Thus, in the 60's the fast-changing socio-economical environment brought about a new breed of students, namely adults, who had specific life situations, experiences, self-concepts and a new kind of readiness to learn. Their training required special teachers, didactic methods and philosophies and since they could not be treated as children the whole concept of adult education had to be rethought. The challenge was answered by andragogy, a field of research understood as „the discipline which studies the adult education process or the science of adult education” (Nottingham Andragogy Group, 1983: v). Andragogy concerns itself with the mapping up of the characteristics of the adult learners, who are more independent and self-directed human beings than children. The distinct

nature of andragogy in relation to pedagogy can be best grasped in their understanding of the application of knowledge. While pedagogy places more emphasis on the conditioning of pupils to be subject-centered, andragogy is more concerned with a problem-centered approach to learning, stressing the need for immediacy and application. This focus on problem-centredness conceptualizes the orientation to learning as one shifting from a content model (pedagogy's stress on the acquisition of subject matter) towards a process model, best revealed in the paradigm of andragogy arguing for learning to be focused on experiences. The distinctive nature of andragogy with its organic view of the learner and the learning process brings it close to McLuhan's description of information society as a nervous system, the segments of which are interrelated and cannot be fragmented and portioned. In the next paragraph I will outline how the new understanding of the learning experience and the advances in the field of communication technologies came to collaborate.

The above discussed ideas of the late Sixties form a kind of middle point. A quarter of century earlier, in 1945 Vannevar Bush, working as an advisor to President Roosevelt, described the concept of an electronic library. His essay by the title *As we May Think* details an indexing system which offers new ways for scientists to share their research results. This was a kind of database that could be accessed from multiple locations synchronously and would operate on a single language and format, enabling the transferring of not only written records, but pictures and other visual data as well. With the running of automated indexing and search options the necessary data stored on microfilm could be accessed in a similar manner to someone using the loaning services of a giant library. The main pillars of this system – called Memex – relied on the simple operation of linking two items. Nearly fifty years after Bush's concept of this virtual memory bank, in 1992, we witnessed the appearance of World Wide Web, the advanced multimedia environment of the Internet. The two main pillars of this global nervous system are the HyperText Transfer Protocol (HTTP) and the HyperText Markup Language (HTML), which faithful to the original concept rely on the linking of specific data and creating records of their connections. In 1996 there were already approximately 500 thousand Internet domains all over the world, and it was also this year that the European Union, committed to the idea of using new technology based communication networks, announced lifelong learning to be one of its principle fields for the development of adult training.

The idea of lifelong learning, included within the conceptual framework of flexible and distance learning, gained more publicity due to the significant changes in demographic distribution and the renewed concerns to ensure that

economic demands would be sufficiently supplied with the necessary skills. Advances in educational technologies, didactic strategies, or so called learning scenarios also stimulated the interest in distance learning, which was thought of as a more individualized form of education. Early initiations targeted the enhancement of the European industry's competitive edge, but the gained experience showed that such an educational initiative can be applied in higher education and teacher training as well. The main advantages of lifelong learning included the freer and more effectively structured environment of the learning process which was understood as an essential source of motivation for students. The widespread popularity of the Internet also meant that except for the communication costs it did not matter whether the learner was located next door or hundreds of kilometres away.

In Hungary the technological base for distance learning was and to some extent still is underdeveloped. Despite this fact, there is growing governmental commitment and interest on the part of university departments to participate in distance learning projects and develop multimedia coursewares. At the same time, there is an expanding demand among adults for such initiations. The biggest asset of these postgraduate courses, namely that learners do not have to take days off at their place of employment is in accordance with the basic philosophy of distance learning. With the development of the communication infrastructure in our country and the equipping of more and more workplaces and homes with optical fibre cable connections and up-to date PCs many potential learners will want to take part in courses that require computer mediated communication (CMC) and computer assisted instruction (CAI).

Study strategies for Distance Learning

As with most communication media, the Internet and related technologies were also put out before their full potentials were actually thought out. Although almost every academic professional and university and college student uses the Web for their research projects, the vast amount of information must be structured and tailored to be an effective tool of the learning process. Computer based tutoring, according to Lieve van den Brande, is a didactic strategy applied in a „stand-alone situation where no human tutor is available” (20). This results in a more or less learner-directed learning process and an evolving educational dialogue with the course material. Due to the fact that tutoring and monitoring is embedded within the system, the learner's needs, capacity and desired style of learning must be set before composing the material to be presented. The courseware has to be shaped in a such a way as to represent a certain degree of discovery for the learner, nevertheless the tutor should also have control over the learner's advancement. The system requires introductory

problems, situations, arguments supplied by the tutor, but it is the learners who decide how to explore and develop these and raise further questions and/or counter-arguments. Control, thus is not primarily represented by the tutor, but the learner's own capability to exercise critical and creative thinking, and synthesize different ideas. Another means of developing the explorative skills of the learner is to employ the Internet itself as the source of extensive hypermedia and multimedia databases and information resources. Due to its almost incomprehensible size, these learning environments are best explored by guided discovery tutoring. Learners navigating through vast databases must possess specific learning objectives in order to successfully embed the gained information into the learning environment of the courseware. The creation of personalized versions of locally stored information resources enables learners to isolate specific problems, relate them to the main body of the course and apply critically the new information. The task of structuring highly amorphous and unstructured information gives an opportunity to the tutor to assess the learner's critical thinking.

This kind of intelligent tutoring system, supplying motivation for learners and feedback for tutors must possess a model of the learner. This requires the pre-estimation of the student's learning capacities and the building of the system around this model. With the personalising of the learning process and the determination of the optimal degree of monitoring and tutoring the designers of the course material can also approximate the kind of guidance learners are likely to ask for. Having performed such „cognitive interpretation” of the learner, the most appropriate didactic strategy can be chosen. In the case of adult learners such cognitive interpretation/diagnosis can guarantee that they are not viewed as children, and by personalising the education process they are likely to give up some of their natural impatience towards being educated. Modelling includes the summing up of the conceptual and procedural knowledge of the learner, his/her mental capacities and competencies. According to den Brande the principles of cognitive interpretation models should be corrective (to eliminate errors in the learner's knowledge); elaborative (to extend correct, but incomplete knowledge); strategical (to adapt didactic strategy to learner); diagnostic (to eliminate ambiguity) and evaluative (to verify the learner's real knowledge) (26).

Whereas the correct modelling of the learner guides the developer of the course material to choose the right didactic strategies, collaborative learning (or learning as a group) eases the isolated situation of the distant learner. This specific type of learning scenario stimulates social interchange between learners at a distance, usually involving computer conferencing in the forms of

free access chat rooms or discussion rooms. In case the necessary broadcasting services are available peer learning, coaching, tutoring and monitoring among the learners themselves are useful in expanding the scope of self-directed learning. In case collaborative learning is accomplished in a discussion room, the tutor may also be involved both as an ordinary user, or as a privileged one, guiding and moderating the exchange of opinions. This kind of monitoring allows tutors to follow the progress students make throughout the course and also gain effective feedback on the effectiveness of the courseware. When working out the monitoring role of the tutor one has to calculate the amount of attention necessary to be dedicated to each learner and relying on this determine the maximum number of students who can sign up for the course. There are differences in psychological capacity, but above a certain limit the performance of both tutor and learner is likely to decrease.

Practical Application – A Case Study

The validity of theoretically formulated learning scenarios and didactic strategies is best tested in real learning environments, in the modules of distance learning programs. The English-American Institute of the University of Debrecen has set up a distance learning program three years ago. The initiation was at the beginning supported by the British Council, at the moment it is run by the Institute alone. The course material is stored free of charge at a web-site, intended to support technology-based distance learning modules, maintained by the software giant Oracle Corp. At the present moment there are approximately a hundred students participating in the program, who have to take up 12 modules (8+4) during 6 semesters and submit a diploma thesis at the end of their studies. Since this program is an university level up-grading course, all of the participants have a college diploma and speak English fluently. In any case, the educational objective of the first two semesters is to bring even the language competencies of the students, thus the first year of training is understood as basic training, comprising two linguistic and two civilisation modules.

According to the general principles of designing the course material¹, tutors should define the teaching aims and objectives as well as the competencies to be developed throughout the module. This can be best done by listing the titles of the sections and the units, including the main points, basic terms and key considerations of each item. It is also advised to identify the issues that are to be explored individually and also the teaching input – the nature of the tutorial guidance. It should also be made clear at the beginning how the candidate should use the materials of the module most efficiently, in regard to both the teaching and learning procedures. It is likewise necessary to mention details of

the basic requirements – including the required reading material and the types of tasks to be accomplished – and reference to the kind of guidance they can request. Due to the nature of the training, learners are expected to deepen their competencies in several academic fields (including linguistics, teaching methodology, literature, drama and cultural studies) and advance their critical thinking and individual reflection. The required assignments are designed to facilitate these skills and have four basic types: collaborative learning in the form of peer contacts, a joint submission of a report based on these peer contacts, individually prepared minor papers and major research papers. General instructions also need to include the tutor's policy concerning contacts (via email), the evaluation criteria and grading. The basic assessment criteria demand that the learner be able to use the acquired knowledge in a critical way; be capable of applying basic terms and the conceptual framework of the field of study; qualified to put forward logical arguments and be familiar with the usage of analytical skills while elaborating secondary sources. In the case of the major research papers, requirements concerning length, style, submission dates and plagiarism should be also included. In addition to these, an enclosed list of bibliographical items gives a clue for learners about the contents of the units and also serves as a starting point for individual research projects.

These guidelines serve as a framework for both tutor and learner to identify the basic inputs and outputs of the course and also help to schedule the tasks and duties of each side. While preparing the specific units, clear structure, coherence and the articulatedness of argumentation are points that the courseware developer must keep in mind. Clarity is best achieved by dividing each unit into subsections. Active learner participation is best achieved by building in regular questions after each descriptive paragraph. The three main types of questions are: (1) general questions which the students should ponder over; (2) specific questions that the learner needs to respond to by email; (3) questions that require an answer worked out on a collaborative basis through student-student interaction. Those questions belonging to the first type should be realted to an answer key given at the end of each unit. It is also suggested to include regular reviewing of the main issues at points in the text where the tutor feels it is fundamental that the learner understands the arguments being presented. The use of special typefaces – bold or italics lettering – helps learners to identify basic terms, expressions. In the case of the individual units a good structure means the fragmenting of the arguments and the inserting of questions, tasks, tables, pictures, along with recommendations of specific secondary sources within the longer descriptive/argumentative paragraphs. For the coherence and unity of the module it is also advised to link up units with lead ins.

The Introduction to Film Studies Module

This module builds on the guidelines put into practice by all course developers when producing their material. Applications relating to skills and knowledge to be learnt, ways of organising material, implementation of didactic strategies, requirements and the means of evaluation and assessment are in line with the principle philosophy of distance learning. The nature of the topics discussed also requires a more stressed utilisation of the multimedia environment. Strict copyright regulations concerning the use of primary sources does not enable the accessing of movie clips, as primary sources, through the Internet. This means that all required material must be made available in a resource centre, or the tutor has to give a list of films which are most likely to be found in school/public libraries or at the video rentals.

This module aims to

- suggest theoretical and practical approaches to understand the cultural transition that signalled the shift from print culture to one relying on mechanically reproduced images
- raise consciousness about the complex economic-social-political nature of cinema
- develop a critical attitude towards the visual aspects of filmic texts
- introduce the basic issues relating to cinematic equipment, film production, visual style and cinematic narration
- provide a theoretical framework and give a historical overview of critical tendencies
- invite learners to start guided individual research in the discussed topics, or any individual film that has been previously agreed upon with the tutor

At the end of the module, learners should

- have an understanding of the role of cinematic representation within contemporary artistic practices
- show awareness to the various means of approaching a film, be that a focus on thematic, stylistic, generic or narrative issues
- be familiar with the basic cinematic discourses and have the capability to relate to them in a critical manner
- connect up theory and practice by applying theoretical considerations and analyse films as both an imprint of reality and a technique of visual communication

- be able to comprehend cinematic expressions and the secondary sources of film studies

Similar to the other modules the Introduction to Film Studies courseware is also organised into ten units comprising four major sections, each revolving around one aspect of cinema studies. After a general introduction to the basic issues and terms, the three succeeding sections consist of three units each.

1. táblázat

Introduction to film studies courseware

SECTIONS	UNITS
I. Introduction	1. <i>Basic Terms and Issues</i> Topics: medium specificity; the place of the cinematic medium in contemporary culture; film as a business venture; economic and social aspects of film production, the prehistory of cinema
II. Practices of the Image	2. <i>From Photography through Sound to Digital Effects</i> Topics: optical equipment, kinds of shots and angles; lighting; colour; the history of the sound; sound effects; music and speech, special effects 3. <i>Mise-en-scene</i> Topics: the visual composition and design of the frame; cinematic space and movement 4. <i>Movement and Editing</i> Topics: kinetics; camera movement; continuity; modes and styles of cutting
III. Practices of the Narration	5. <i>Story and genres</i> Topics: narratology; classical, realistic, and formalistic film narration; the spectator; genre and myth 6. <i>Dramaturgy and Acting</i> Topics: time, space, and language; directing; settings; costume and make-up; stage and screen acting; acting styles; the star system; casting 7. <i>Literature and Adaptation</i> Topics: the screenwriter; the screenplay; the image and its poetic variants; point of view; literary adaptations
IV. Theoretical discourses	8. <i>Overview of Film Theory I</i> Topics: the Soviet montage; realism; formalism; structuralism and semiology post-structuralism; feminism 9. <i>Overview of Film Theory II</i> Topics: 3 Third Cinema; multiculturalism postcolonialism, middle-level research, cognitivism, film and philosophy 10. <i>Writing about Film: Research and the Style</i>

Notes

The general principles were agreed upon and laid down by the instructors involved in the training. The unified guidelines not only included references to formal attributes of the courseware but a general policy towards the didactic strategies. Having applied these the tutors submitted a hard copy of the courseware to the supervisor of the training, which was returned with suggestions to the writer for alterations to be made. These suggestions usually discussed methodological considerations, rather than the content of a specific study material.

References

- Brandt, Lieve van den (1993): *Flexible and Distance Learning*. Alden Press, Oxford
- Bush, V. (1945): *As We May Think*. The Atlantic Monthly. Internet. The Atlantic Online. <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey, Prentice Hall Regents/Cambridge
- McLuhan, M. (1994): *Understanding Media: The Extensions of Man*. MIT Press, Cambridge
- Nottingham Andragogy Group (1983): *Towards a Developmental Theory of Andragogy*. University of Nottingham Department of Adult Education, Nottingham

Juhász Éva
Pécsi Tudományegyetem
Egészségügyi Főiskolai Kar
Zalaegerszegi Képzési Központ

Szaknyelvi tankönyvek, jegyzetek az egészségügyi felsőoktatásban

A felsőoktatásban folyó nyelvtanítást-nyelvtanulást nagyon sok oldaláról elemezték, azonban kevés vizsgálat foglalkozik érdemben az eredményes tanulás egyik meghatározó tényezőjével: a szaknyelvi tankönyvek, jegyzetek minőségével.

Az Oktatási Minisztérium tudományos szakmai tankönyvszakértőjeként szerzett tapasztalataim alapján megkísérlem jelen dolgozatomban az egészségügyi felsőoktatásban használatos szaknyelvi tankönyveket, jegyzeteket elemezni, és bizonyos jószágkritériumok alapján a sikeres tankönyv megírásának, összeállításának leglényegesebb pontjait megvilágítani.

Ahogy a minőségbiztosításhoz ma már hozzátartozik a szükségletelemzés (ez általában meg is történik a szaknyelvi jegyzetek megírásánál), úgy elengedhetetlen lenne a kész produktum minőségének vizsgálata és forgalomba hozásának javaslata szakmai kritériumok alapján, nem csak a lektorálás.

A szaknyelvoktatás, szaknyelvtanulás és az ennek eredményét felmutató szaknyelvtudás minőségét a számtalan összetevő mellett nagy mértékben meghatározza a szaknyelvi tankönyvek (jegyzetek, szöveggyűjtemények, szókincsgyűjtemények stb.) megléte, választéka és minősége.

A rendszerváltás óta eltelt több, mint egy évtized során, de különösen az utóbbi néhány évben, örömdetesesen megnövekedett a különböző szakterületeken megjelent szaknyelvi tankönyvek száma. Mindezek ellenére mégis azt kell mondanunk, hogy a választék továbbra is szűkös, sok szakterületen nem áll rendelkezésre a diákok számára szaknyelvi jegyzet: a szaknyelvi oktatás úgyszólván máról holnapra fénymásolt anyagokból történik. Különösen jellemző ez a helyzet a hagyománnyal nem rendelkező, újonnan létesült szakokra. (Egyes szakokon szaknyelvi oktatás sincs még.)

További problémát jelent, hogy bár sok nyelvtanár kolléga vállalkozna szaknyelvi tankönyvek írására, ehhez mégis kevés segítség áll rendelkezésére. A témának – szaknyelvi tankönyvek írása, kutatása, értékelése – még nem túl gazdag a hazai szakirodalma (PTE, VE), és a nemzetközi szakirodalom is meglehetősen szűkös (Fritsche, 1992).

Az alábbiakban megkísérlem a közoktatásban használatos nyelvkönyvek tudományos szakmai szakértőjeként szerzett tapasztalataimat a felsőoktatási szaknyelvi tankönyvek megírásánál is hasznosítható elemeire vonatkoztatni.

Saját szakterületem az egészségügyi szaknyelv, azonban a szak az elmúlt években történt erőteljes átstrukturálódása következtében még talán azt is kijelenthetjük, hogy egészségügyi szaknyelv mint olyan (a köztudatban leginkább az ápolás és orvoslás nyelvét jelenti) szinte már nem is létezik. Annál inkább beszélhetünk az egészségügy egyes szakterületeinek nyelvéről. Bizonyára nem sokat tud kezdeni az orvostanhallgató az egészségbiztosítás szaknyelvével vagy a gyógytornáshallgató az orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikuséval.

Az alábbi táblázat első két oszlópa az egészségügyi felsőoktatásban indított szakokat mutatja (többségük az elmúlt 10 évben került bevezetésre), a másik két oszlop viszont azokat a szakokat veszi számba, amelyek részben használhatják fel az egészségügyi szaknyelvet. Természetesen mindezekén túl még számos terület létezik (pl. állatorvos, mezőgazdász stb.), amelyek szakterülete részben fedi a humánegészségügy területeit (1. táblázat).

1. táblázat

Szakok az egészségügyi felsőoktatásban

Egészségügyi főiskola (f)	Orvostudományi egyetem (e)	Testnevelés és sporttudomány (e)	Egyéb (e + f)
- diplomás ápoló - gyógytornász - dietetikus - egészségbiztosítás - általános szociális munkás - egészségtan-tanár - orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus - védőnő - szülésznő - képi diagnosztikai és intervenció asszisztens - közegészségügyi járványügyi felügyelő - egészségügyi szakoktató - mentőtiszt - optometrista - egészségügyi ügyvitelszervező	- általános orvos - fogorvos - gyógyszerész - ápoló (gyógytornász) (védőnő) . .	- Testnevelőtanár - humánkineziológia - egészségtan tanár - gyógytestnevelő tanár - edző (9 félé) - sportmenedzser . . .	- biológia - kémia - fizika - biofizika - biokémia - környezetvédelem - életvitel - idegenforgalom - élelmiszertechnológia - mezőgazdaság - pedagógia

A tankönyv értelmezéséről, funkciójának változásáról olvashatunk ugyan úgy a hazai (Kurtán, 2001), mint a nemzetközi szakirodalomban is (Weinbrenner, 1992), azonban a felsőoktatási szaknyelvi jegyzetek funkciójáról, jószágkritériumairól nem szól a szakirodalom. A gyakorló nyelvtanár biztosan tudja, hogy a nyelvtanulási lehetőségek és módok bővülése mellett továbbra is szükség van szaknyelvi tankönyvekre.

Miért szükséges a szaknyelvi tankönyv?

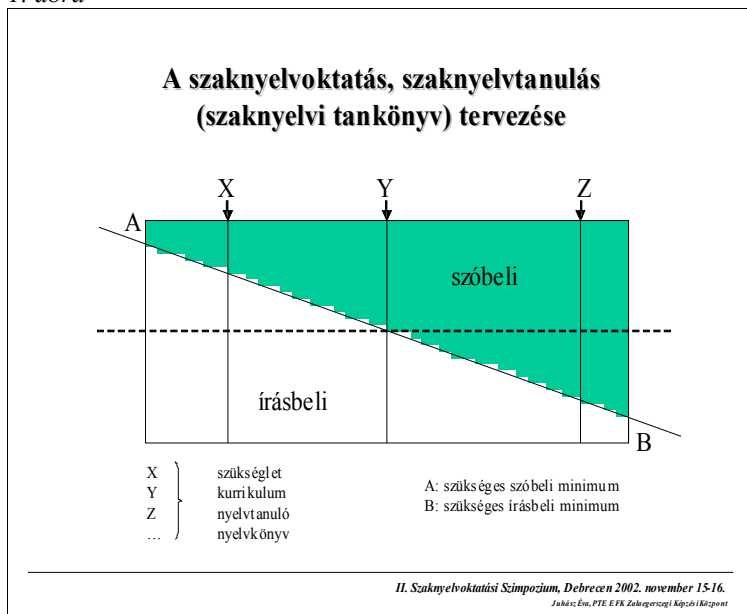
- támpont, orientációs eszköz, kalauz
- országos/európai standard (tartalom, színvonal, terjedelem)
- segíti a kevés óraszámú tanulókat (egyéni felkészülésük során van merítési lehetőségük)
- segíti a magas óraszámú tanulókat (kéznel van a tananyag, nem kell óráról órára keresni)
- segíti az oktatóintézményen kívüli nyelvtanulást (levelezősök, már munkában állók)
- segíti a nyelvtanulási hátrányok kiegyenlítését (pl. Internet hiánya, szakkönyvek, szakfolyóiratok nehéz elérhetősége)
- megléte biztonságot kölcsönöz

A fentiekben felsoroltakon kívül egy szaknyelvi tankönyvnek még két fontos feladatot is teljesítenie kell: 1. szaknyelvi ismereteket közvetíteni, 2. felkészíteni a szakirányú nyelvvizsgára.

A szakmai nyelvvizsga megjelenésével és általánossá válásával párhuzamosan folyamatosan jelennek meg a célirányos nyelvvizsgákra felkészítő kiadványok. A főiskolai szintű egészségügyi felsőoktatás számára az új képzési követelmények vagy alapfokú C, vagy középfokú A vagy B nyelvvizsga letételét írják elő. A szakmai vizsga még nem kötelező, azonban a hallgatókat igyekszünk arra felkészíteni és afelé orientálni.

Az alábbi ábra azt mutatja, hogy úgy a hallgatónak, mint a nyelv oktatójának, de még a szaknyelvi tankönyv írójának is célirányosan kell megtervezniük, hogy a szóbeli vagy írásbeli arányaiból mennyit szükséges beiktatni a nyelvtanulás, nyelvoktatás folyamatába (1. ábra).

1. ábra



Tanterv, tananyag, módszer

A következőkben egy (bár nem teljes) szaknyelvi könyvlista mutatja be azt, hogy megfigyelhető az általános egészségügyi szaknyelvekből kiinduló bizonyos specializálódás, és azt, hogy a legtöbb könyv az utóbbi 5 évben jelent meg. Az 1. és 2. könyv még a grammatikai fordító módszer segítségével főként olvasás-fordítás, szövegértést tanít, a 4. English for Doctors a szóbeli orvosi kommunikációt állítja középpontba.

Néhány magyar kiadású egészségügyi szaknyelvi tankönyv (jegyzet)

1. Német orvosi nyelvkönyv és szakszöveggyűjtemény, 1958. /E/
2. Egységes német nyelvkönyv és szöveggyűjtemény az orvostudományi egyetemek hallgatói részére középhaladó és haladó fokon, 1968. /E/
3. What's the Diagnosis? (Györffy M. – Rébék-Nagy G.) /E/
4. English for Doctors (Györffy M.) /E/ 1996.
5. Német nyelvi szakmai szöveget (Bárdosiné Sz. K. Juhász É.) 1996. /F/
6. Német szaknyelvi jegyzet I. – IV. /F/
7. Angol szaknyelvi jegyzet /F/
8. Sprechstunde auf Deutsch (Szemler M. Halász R.) 1997. /E/
9. Bevezetés az egészségügyi szaknyelvbe (2002.?) /F/

10. English for Health Insurance Professionals (Mészáros Á. – Sélleyné Gy. M.) 2002. /F/

Eddigi tapasztalataim szerint a jó szaknyelvi tankönyvről azt szokták mondani, mint bármely más tankönyvről: vagyis könnyen lehet belőle tanulni is és tanítani is. Az utóbbi megállapítást a szaknyelvet tanító kollégák többsége akkor vallja leginkább, ha saját készítésű szaknyelvi jegyzetről van szó.

Álljon itt az alábbiakban néhány kritérium, ami egy szaknyelvi tankönyv „jóságát” jellemzi:

Milyen a jó szaknyelvi tankönyv (jegyzet)?

[könnyen tanulható = diákbarát + könnyebb tanítható = tanárbarát]

- Tartalma, felépítése megfelelő (arányos, fokozatos, teljes, következetes)
- Egyértelműen fejleszti a megcélzott készségeket (melyeket? mi a cél?)
- Van benne/hozzá szószedet
- Szaknyelvi szempontból leképezi az adott szak kurrikulumát
- Tartalmazza a feladatok (minta) megoldásait
- Minden munkáltató feladathoz ad mintát
- Könyvészetileg is megfelel (terjedelem, súly, méret, papírmínőség, tipográfia, ajánlás, tartalomjegyzék stb.)
- A könyv lektorálása hozzájárul a minőségbiztosításhoz
- Tartalmaz elegendő választási, merítési lehetőséget (gyakorlatok mennyisége, szövegek hossza-nehézsége stb.)
- Szöveg : illusztráció aránya megfelelő
- Ára elfogadható

A szaknyelvi tankönyvek összeállításánál nagyon sok mindenre kell figyelni. Gyakran előfordul – segítség, szakirodalom hiánya miatt –, hogy alig jön ki frissen a nyomdából a könyv, szerzője máris tudja, hogy a következő kiadásban mit kellene módosítani. Különösen nagy a hibázási lehetőség aránya az egyszerzős könyvek esetében.

Melyek a leggyakoribb hibaforrások?

Könnyen elkövethető hibák, csapdák a tankönyv összeállításában

- Szem elől tévesztem a célt (Kinek készül? Mit akarok elérni vele?)
- Az én elképzelésem a legjobb (Kollégákat, szakembereket is megkérdezni! = Több szem többet lát)

- Fordítva gondolkodom (=Először anyagot gyűjtök, aztán amikor már jó sok van, „összerendezem”, hozzájuk adom a lehetőleg kommunikatív feladatokat és várom a hatást.) → először a célt megjelölni, utána a hozzá vezető utakat kijelölni, majd ehhez rendelni a feladatokat.
- Elfelejttem kipróbálni (=nincs idő/pénz rá) → ki kell próbálni akár részekben, fejezetekben, az alkalmatlannak bizonyuló részeket, fejezeteket ki kell javítani vagy ki kell cserélni.
- Elfelejték leltározni (= Megvan-e minden alkotórésze: ajánlás, tartalomjegyzék, használati útmutató, utasítások, tapescript, rövidítés vagy jelmagyarázat, (minta)megoldások, forrásmegjelölés, szójegyzék, sorszámozás, kiemelések, oldal és feladatszámok szinkronban vannak-e stb.) → tartalmi korlátokra hivatkozva soha nem hagyhatunk ki lényeges részeket, pl. Szójegyzéket.
- Nem veszem számításba a nyelvtant (hiszen kommunikatív akarok lenni!) → alap és középszinten indokolt az egyes tartalmakhoz nyelvtani, minimális mértékben elengedhetetlenül szükséges magyarázatot ill. kellő számú nyelvtani gyakorlatot beiktatni.
- Kevés feladatot szánok a begyakorlásra (hiszen kényszerít a roppant anyagmennyiség).
- Megfeledekzek az ismétlésről (hiszen felsőoktatásról van szó!).

A fentiekben felsoroltakon kívül természetesen vannak más hibaforrások is, amelyek az esetek többségében szakspecifikusak. A leggyakoribb hiba abból adódik, hogy a nyelvtanár-szerző nem szakember az adott területen. Természetesen a szerzők lehetőségeik szerint elmélyülnek az adott szakterületben, mindennek ellenére azonban a (főként szakmai) tévedés kockázata mégis fennáll.

Milyen lépéseket kell követnie a szerzőnek, hogy mind a diák, mind a tanár szempontjából a legkönnyebben és a legeredményesebben használható szaknyelvi tankönyv kerüljön ki kezéből?

Lépések a szaknyelvi tankönyvek, jegyzetek elkészítése során

1. szükségletelemzés (piackutatás, igényfelmérés, kívánalmak ...)
2. a cél(ok) kitűzése
3. a cél(ok)hoz vezető utak meghatározása
4. anyaggyűjtés ↔ feladatok megalkotása
5. összeállítás
6. kipróbálás

7. hibák megállapítása
8. korrekció
9. (kipróbálás)
10. véglegesítés (kézirat)
11. lektorálás (szakmai + tudományos, nyelvi + tudományos)
12. korrekció
13. véglegesítés (javított kézirat)
14. kivitelezés
15. szakértés, engedélyezés (szakmai, tudományos, nyelvi)
16. forgalomba hozatal (terjesztés, ár ...)

Természetesen a fent vázoltakat megelőzően tervet kell készíteni, amelyben írásban felvázoljuk a folyamatra vonatkozó irányelveket, és amelyet a célok és feladatok megfogalmazásával párhuzamosan véglegesítünk (ki? mit? hogyan? mennyit? milyen határidőre? stb.)

Legideálisabb akkor lenne a helyzet, ha szakonként, szakirányonként ki tudnának alakulni tankönyvíró-teamek (az elektronika világában ma már a földrajzi távolság sem szab gátat az együttműködésnek), akik az adott szakterület (szaknyelvi tankönyvírás szakirányonként) elismert szakembereivé válhatnának.

Hivatkozások

- Fritzsche, K. P (199: Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung. In: Fritzsche K. P.: *Schulbücher auf dem Prüfstand*, Diesterweg, Frankfurt/Main
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Weinbrenner, P. (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche K. P.: *Schulbücher auf dem Prüfstand*, Diesterweg, Frankfurt/Main

Kassainé Tar Ildikó
Debrecen University ATC
Center for Technical Language Instruction

Integration of Legal Language in ESP

With Hungary's approaching EU accession, the study of legal language within ESP is emerging as a basic need for prospective technical translators and professional communicators at our university. Our graduates mostly seek and gain jobs with agencies related to European studies, such as regional development, law harmonization, sustainable development, ecology and banking. The Center for Technical Language Instruction (CTLI) wishes to focus on the selection of 'real life' legal documents, practical approach, proper support materials, adequate methods, structural development of tasks tailored to student needs in the education of legal language in the language classroom.

Tanterv, tananyag, módszer

Introduction

The formation of the new face of Europe has brought about challenging demands in teaching undergraduate technical translators. New subjects have to be created to keep pace with rapid social and political changes. We, the educators of the Center for Technical Language Instruction (CTLI), strongly feel that one of our primary tasks is to give our students a working knowledge of EU legal language and terminology. Many may say that this must be the profile of the University of Law. A wide range of professions are deeply influenced by the demands of our country's preparation for full EU membership, and its harmonization processes. Therefore, a solid basis of legal language knowledge is indispensable for any job where documents, contracts or regulations are handled by our technical translator and communicator students.

When hearing about the complicated technical language used by lawyers, even native speaker laymen frown, indicating that they do not understand it. Special tasks for the ESP language teacher include a) being well-informed about legal issues and, within this, EU legal terminology (without, of course, pretending to be a legal professional) and b) being able to make students believe that this special language has its own characteristics and can be taught/learned as any other technical language. The use of several simple methods and a set of carefully varied exercises in class convinced my own students of their ability to learn to handle legal documents.

After clearing up the myth surrounding the difficulty of legal language, my next aim was to show them that the acquisition of such knowledge is far from being dry and boring. Even though they registered for the course of legal studies because they were convinced of its usefulness, they presupposed it would be impossibly difficult. My study aims to identify 1.) steps to enhance student motivation, 2.) the selection of language classroom exercises for L2 students seeking training in legal language and 3.) to see the value of this approach for the student. As the relationship between student *motivation* and the effectiveness of methodology is undeniable (see e.g. Korman, A.K.: The Psychology of Motivation, 1974), I often asked myself the question: how can I teach this 'dry' topic in a *lifelike, creative* way?

Materials

I have been teaching technical translation (theory and practice) for years at the CTLI now. I firmly believe that translation tasks are both indispensable to the technical translator teacher, in preparing to teach such courses, and to their students. Translation exercises keep the teacher 'in practice' and able to teach the 'tricks' of the translating profession in a practical way. As a practicing translator, I dealt with several kinds of legal documents, such as ISPA project documentation for the Debrecen Municipality, TEMPUS Phare Annual Reports and Statements from the Commission of the European Communities, Land Use Policy, Regional Studies and Settlement Layout Plans for the VATI (Budapest), but, most importantly, the text of the 1260/1999 Council Regulation by the European Commission. The Regional Development Agency of the North-East Hungarian Plain provided me opportunities for active consultancy in cases where I needed technical clarification. With this background I could realize the first aim: to enhance my students' interest and motivation by giving them real working materials that were/are used at the moment by agencies, firms they might work for one day. Furthermore, I gave them freedom to choose out of the recommended materials for language classroom purposes (I presented them 6-8 documents, contracts and articles) and consulted the prospective benefits of the selected 2-4 with them.

Equally important, I gave them a list of EU law support materials with their exact web site addresses, which also come from my active translation experience, such as Multi Term Web Access, MuWA Query Page, IMF Terminology, EVROTERM, EUROTTEXT, Dictionary of EU Dictionary, GLOSSARIST, CELEX, EUROPA EU, TRANSLATION AND ENLARGEMENT, TIS, EURODICAUTOM, a list of term banks, legal databases, online and paper dictionaries (legal and regular) and other relevant

language resources and we discussed, if needed, practiced the best ways of using them.

As most of my course's participants come from the Art Faculties of the integrated Debrecen University, where education is rather theoretical, I wished to offer my students a practical approach to the subject. I would argue from my own experience that practicality offers immediate assistance for students in their future jobs. Through this method I hope to fill a loophole in present day language classroom education, which brings me to the next point: the methods used in the legal language classroom.

Methods

First, based on the consensus in the selection of the given study material mentioned above, we chose a text, in this example, the Council Regulation of 1260/99 by the European Commission. The full text of the Regulation was presented on the EUROTTEXT homepage, which offered several useful links for further interpretation.

For home assignment, my students were requested to translate the given text parts (length was negotiable), which we discussed in the next class. In the course of discussion, by using the above-mentioned Internet and other sources, we developed their vocabularies by searching for 3-4 synonyms for all the relevant legal terminology, e.g. stipulate: designate, set forth, specify and pledge. With the original words and their synonyms my students had to write sentences and questions of their own within the framework of the legal subject area. The sentences and questions enhanced their creativeness, and served as a basis for the following class's dialogue practice in small groups or on class level, as it was comfortable for all of us in the class. This exercise also gave me good insight into problems of misinterpretation and clumsy word usage that we could correct on the spot.

Next, I gave them separate sentences for translation exercise, from English into Hungarian, then vica versa. I have come to realize that with these steps their vocabularies became activated, and from the small groups of synonyms their long-term memory will preserve the most important ones.

Having completed all these preparatory tasks, I asked my students to translate a certain passage of the Regulation from Hungarian into English (using an authorized version of translation issued by the Center of Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences), which we proofread and corrected together in class in the following language class. The students' initial reluctance and scare were soon gone; they became increasingly confident in the use of legal

terminology. They even tried to express everyday topics of conversation by using legal terminus technicus for fun!

With an eye toward *active student participation*, I *structured* the tasks in two ways: a) through gradual vocabulary building and knowledge activation from simple synonyms to the translation of legal passages from Hungarian into English, I hoped to provide a solid basis of comfortable word (language) use; b) in the classroom, I varied the tasks according to the intensity of their attention and alertness. We continuously varied simple and rather complicated written assignments with dialogues and voluntary presentations on any relevant legal topic, which they could choose freely and give in class for grade improvement. Positive (and only positive) motivation served as an impetus for creative participation, interest arousal, task variation, and naturally, for the development of presentation skills. The wide range of tasks made classroom work and educator-student cooperation exciting, challenging and joyful.

Conclusion

In conclusion, I would argue that the subject area of EU legal language is of key importance in present day tertiary education, in every university major, in training technical translators of any languages. Market demands press educators to be topical in subjects and methods as well, to provide their students with all the working knowledge they can successfully use in their future jobs.

Initial difficulties with the formality and compactness of legal language can be methodologically cleared and eased.

As student motivation is a great driving force towards effectiveness, the incorporation of student freedom in the selection and compilation of the course curriculum is indispensable. The development of educator-student cooperation, the variety of tasks result in creative student participation, greater confidence in the use of written and oral technical language, a better preparation for presentation skills as well as success in students' professional lives. The purposive use of student-centered methods in a traditionally 'dry' and 'difficult' subject area arises unexpected energies, which act towards effective language classroom cooperation.

References

- Horváth, Gy. (2001): *Az Európai Unió strukturális és kohéziós politikájának szabályozása*. MTA. Pécs
- Council Regulation (EC) No. 1260/1999, *Official Journal of the European Commission*
- The New Programming Period 2000-2006. *Methodological Working Papers*. European Commission, Brussels, 2000
- Balogh-Tóth (1997): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* KLTE, Debrecen
- Goleman, D. (1998): *Érzelmi intelligencia*. Magyar Könyvklub

Kornya László – Czellérné Farkas Mária

Interdiszciplinaritás a szaknyelvi lexika oktatásában

Az interdiszciplinaritást felfoghatjuk úgy, mint több tudományt átfogó és több tudományra kiterjedő szemléletet. Ennek megfelelően ismertetjük egy, az 1970-es évekből származó német interdiszciplináris szótársorozat tervezetét. (Vö.H. Weinrich) Mi az interdiszciplinaritást más oldalról közelítjük meg. Azzal számolunk, hogy a szaknyelv nem csupán a szakszókincssel, azaz a terminológiával egyenlő, és a terminológia pedig nem jelenti a szakszöveg teljes lexikáját. A szaknyelvi lexikán belül szükség van az ún. interdiszciplináris lexikára is, amely nem terminológia jellegű, hanem a tudományos szövegekre általában jellemző. Ez magyarul az ún. általános tudományos szókincs. Vizsgálódásunk alapjául egy, a berlini Humboldt Egyetemen az 1970-es években kidolgozott orosz szaknyelvi tananyag-sorozat szolgál (Vö. I. Schilling). Ennek szójegyzékét vetettük össze a Debreceni Egyetem Természettudományi Kar (DE TTK) Idegennyelvi Lektorátusán készült kifejezés és szöveggyűjtemények szóanyagával. Az összehasonlítást a magyar, orosz, angol és német nyelv, valamint a matematika és a kémia vonatkozásában végeztük el. Vizsgálatunk eredményét a referátum függelékében megadott szójegyzékből láthatjuk.

Az interdiszciplinaritás fogalmának tisztázása előtt arról szólunk, milyen szaknyelv-oktatási keretekről van szó a Debreceni Egyetemen az Idegennyelvi Központban.

- A TTK-n diplomafeltétel az államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése mellett egy féléves, heti négy órás, gyakorlati jeggyel lezárt és kredit értékű szaknyelvi félév abszolválása.
- Pszichológia, biológia, kémia, matematika, fizika, földtudomány irányú gyakorlati szakfordítás-oktatás négy féléven át heti négy órában

A szaknyelvi lexika oktatásában is figyelembe kell vennünk a két oktatási keretben megvalósítható célok különbségét: a szaknyelvi félévben nem szakfordítást oktatunk, hanem az idegen nyelvi szakszöveg értő olvasására készítünk fel, és csak a szakfordító-képzésnek feladata a szűkebb értelemben vett fordítás-oktatás.

Tulajdonképpen a később értelmezendő interdiszciplináris szókincs kialakítása segíthet abban, hogy a diplomafeltételként megszerzendő államilag elismert nyelvvizsga írásbeli feladatai között szereplő két követelménynek, az idegen

nyelvről magyarra fordításnak és a szövegértési feladatok elvárásainak a jelöltek könnyebben tudjanak megfelelni. Ez akkor is problémát okoz a vizsgára készülőknél, ha nem is steril szakszövegről van szó, csupán az általános műveltséget nem meghaladó szakmai és szaknyelvi ismereteket tételez fel. Először szóljunk az interdiszciplinaritás és a lexika kapcsolatáról általában.

Bár közhelynek tűnik, a 20-21.század a tudományok százada. A tudományok fejlődése terén pedig egyre nagyobb jelentősége van az interdiszciplinaritásnak, a több tudományt átfogó és több tudományra kiterjedő szemléletnek. A differenciálódás mellett nő az integráció szerepe is. Tudományos szaknyelvvel foglalkozó kutatóknak/oktatóknak számolniuk kell ezzel. A neves német germanista és romanista nyelvész, a német és francia nyelv szöveggrammatikájának megírója, a kiel és a müncheni egyetem egykori professzora, a bielefeldi egyetem interdiszciplináris kutatási központjának egykori igazgatója, ma a párizsi College de France tagja, Harald Weinrich már egy 1978-as tanulmányában (Weinrich 1978.) nélkülözhetetlennek tartotta a német nyelv interdiszciplináris szótárának megalkotását. Ezt két részből álló szótársorozatnak tervezték, amely a köznyelv és irodalmi nyelv válogatott szóanyagára épül, amit egy tízkötetes szatelit szakszótár sorozat egészít ki. A kettő együttesen egységes nyelvészeti/lexikográfiai koncepcióra épül úgy, hogy a jól kidolgozott és egységesített utalórendszerrel a két szótár lexikai anyaga közötti átjárhatóság biztosítva van. Például, a német *Prägung* 'minta, jelleg' jelentés az alapszótárban utal annak biológiai, viselkedéstudományi jelentésére a szakszótárban, illetve a német *Funktion* 'függvény' jelentésnél a matematikai szakszótárban utalás van az alapszótárban található jelentésre: 'funkció, szerep'. Weinrich professzor szükségesnek tartja a válogatást az egyes szakszótári szókincs feltételezhető nagy terjedelme miatt. A válogatás egyik szempontja éppen az interdiszciplinaritás, azaz a több tudományágban való előfordulás. A német szaknyelv-kutatás a kémiában mintegy 100 000 szakszóval számol. A professzor azt a lexikográfiai felfogást képviseli, hogy a szakszótárak szócikkeinek nemcsak a jelentéseket kell tartalmazniuk, de az ún. grammatikai szereltséget is, hiszen a szakszövegnek grammatikai jellemzői is vannak. Ezzel mi is teljesen egyetértünk.

A tervezett szótár eddig nem készült el. A magyar szótárkiadást tudomásunk szerint ilyen terv nem foglalkoztatja. Jó lenne azonban, ha az interdiszciplinaritást legalább a szakszótárak átdolgozásánál figyelembe vennék.

Mi most az interdiszciplinaritást más oldalról közelítjük meg. Azzal számolunk, hogy a szaknyelv nem csupán a szakszókincessel, azaz a terminológiával egyenlő, és a terminológia pedig nem jelenti a szakszöveg teljes lexikáját. A mi

értelmezésünket alátámasztja V. éves szakfordító-hallgatóink szövegfeldolgozásra és szótárazásra épülő nézete is. Nem igaz a szakszöveget csak megérteni akarótól gyakran hangoztatott nézet, hogy elég az általános nyelvismeret, a téma és a nemzetközi terminológia ismerete, úgy is mindent meg lehet érteni a szakszövegből. A szaknyelvi lexikán belül szükség van az ún. interdiszciplináris lexikára is, amely nem terminológia jellegű, hanem a tudományos szövegekre általában jellemző. Ez magyarul az ún. *általános tudományos szókincs*, németül *allgemeinwissenschaftlicher Wortschatz*, angolul *general scientific vocabulary*. Olyan, a köznyelvben is használt szavak ezek, amelyek esetleg sajátos grammatikai vonzatukkal együtt szakszöveg-specifikusnak tekinthetők. Ez az interdiszciplináris lexika része az általános tudományos nyelvnek, amelyre vonatkozóan már Klaudy Kinga is felteszi a kérdést a Magyar Nyelvtudományi Társaság Szaknyelvi Szakosztályában 1984-ben:

Még élesebben fogalmazva: van-e a magyarban általános tudományos nyelv, és ha van, miért nincs? Miért nem kutatjuk, miért nincs leírva? (Klaudy, 1984).

Az így értelmezett interdiszciplináris lexikára vonatkozó vizsgálódásunk alapjául egy, a berlini Humboldt Egyetemen az 1970-es években kidolgozott orosz szaknyelvi tananyag-sorozat szolgál, amelynek elméleti alapvetése Irmgard Schilling *Allgemeinwissenschaftlicher Wortschatz* című műve (I. Schilling, 1977). Ennek a könyvnek a célja a legkülönbözőbb orosz szakszövegek feldolgozásának megkönnyítése. 1000 oldal különböző szaktudományi közleményt vesz alapul, és ezekből emel ki 1000 szót. Közvetlen didaktikai célja az általános idegen nyelvi lexikai ismeretek aktivizálása megfelelő szakszövegben konkretizálódó jelentésbővítéssel. A könyv egy alfabetikus szójegyzékből és az ún. tematikus-funkcionális szócsoporthoz táblázatos áttekintéséből áll. A táblázatok címszava a szójegyzékben szereplő ige, valamint az igéből képzett főnév lehetséges bővítményeivel és vonzataival. Például: *vizsgál, vizsgálát, ~ ideje, ~ot végez, ~ kezdete/vége/célja/eredménye; szükséges/nélkülözhetetlen/pontos vizsgálát; vizsgálát alapján/nélkül; vizsgáló személy, vizsgált/vizsgálendő tárgy*. Mi az Irmgard Schilling művében található szójegyzéket vetettük össze a DE TTK Idegennyelvi Lektorátusán készült kilenc tagból álló matematikai, kémiai, biológiai, fizikai magyar–orosz, magyar–angol, magyar–német kifejezés- és szöveggyűjtemény sorozat négy kötetének szóanyagával. Az összehasonlítást a magyar, orosz, angol és német nyelv, valamint a matematika és a kémia vonatkozásában végeztük el. Vizsgálatunk eredményét a referátum függelékében megadott szójegyzékből láthatjuk.

Az interdiszciplináris szókincshez tartozónak tekintjük az olyan modell-katalógust is, amely a véleménynyilvánítás, a feltevés, a hivatkozás, az elfogadás/helyeslés, a kétely a cáfolat, az elutasítás nyelvi formáit tartalmazza:

Meg szeretném fogalmazni, ...; Feltételezem, hogy...; Ellene mondok/Elutasítom...; Meg vagyok győződve, hogy .../ egyetértek azzal/abban, hogy ...; Osztom azt a véleményt, hogy ...; Kétlem/Kétségbe vonom/Nem vagyok meggyőződve arról, hogy...; Idézem/emlékeztetek/hivatkozom....

A didaktikai felhasználhatósága iránt érdeklődve azt tapasztaljuk, hogy az interdiszciplináris szókincsnek a terminológiától megkülönböztetett kezelése a szöveg szemantizációjában és a szótanulásban is segít. Ha tudatosítjuk a hallgatókban, hogy mit értünk interdiszciplináris szókincsen, akkor úgy kell őket irányítanunk, hogy ez szempont legyen számukra a nyomtatott szótár önálló használatban a különböző terjedelmű szócikkek áttekintése kapcsán, és saját szöszedetük készítésekor ne csak mechanikusan írják ki a megfelelő jelentéseket, hanem vegyék figyelembe azt is, hogy az egyébként más szakszövegben már előfordult szónak, kifejezésnek esetleg milyen aktuális vonatkozása van. Ezzel a módszerrel a szótanuláshoz nélkülözhetetlen memória-terhelést csökkenthetjük.

Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a nyomtatott szótár használatában, valamint a felhasználói szójegyzék vezetésében érdemes az interdiszciplinárisnak tekinthető szavakat, kifejezéseket külön kezelni: valamilyen jelzéssel elválasztani, kiemelni. A nyomtatott szótár szócikkén belül az interdiszciplináris jelentés gyors megtalálásának technikáját is ki kell alakítani. A nyomtatott szótárban az orientálódási technika egyébként is fontos. Törekedjünk a nyelvi panelek sztereotípiák feltárására. Szaknyelvhasználatban ez nem stílustalan, sőt funkcionális stilisztikai követelmény. A szótárazásnál kövessük nyomon a szóképzési minták gyakorlati megvalósulását, amire a *vizsgál* szóbokor bemutatása jó példa volt.

Befejezésül meg kell még jegyeznünk, hogy az itt bemutatott és a további lektorátusi orosz matematikai, orosz kémiai, orosz fizikai, angol biológiai, angol fizikai szöveggyűjtemények tematikus szövegfelfrissítést, terminológiai modernizálást igényelnek, bár éppen interdiszciplináris szókincsük így is használható. Kár, hogy a FEFA 3 program keretében elindított természet-tudományos terminológiai adatbázis létrehozása és számítógépes rögzítése csak részben valósult meg. Ehhez hasonló interdiszciplináris lexikai adatbázis

kiépítése megvalósításra vár az eddig rendelkezésre álló és újabb, különböző reprezentációs szempontok figyelembe vételével válogatott szövegek alapján.

Melléklet

Interdiszciplinárisnak ítélt szavak és kifejezések jegyzéke

I. Schilling és a Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Kara kiadásában megjelent kifejezés és szöveggyűjtemények alapján :

Nyirkos Istvánné – Mojzes János: Angol–magyar, magyar–angol kémiai kifejezés és szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest 1971. 7. kiadás (KA)

Ménes Andrásné: Angol–magyar, magyar–angol matematikai kifejezés és szöveggyűjtemény 1989. 8. kiadás (MA)

Kissné Buzáky Judit – Korondán Irén: Német–magyar, magyar–német kémiai kifejezés és szöveggyűjtemény 1981. (KN)

Kornya László: Német–magyar, magyar–német matematikai kifejezés és szöveggyűjtemény. 1989. 3. Kiadás (MN) alapszik, alapul vmin KN, MN

alkalmaz KN, KA, MA

alkot

áll vmiből/vmiben KA

átalakít vmit vmivé – átalakul vmi vmibe/vmivé KA, MA, KN, MN

befolyásol KN, MN

behatol vmibe KN

cselekszik

csökkent – csökken MN, KA, MA

egyesít vmit vmivel, egyesül vmi vmivel MN, KA

elér vmit KA, MA

eljut vhova, vmeddig

emel – emelkedik vmire KN, MN

fejleszt vmit vmivé MN, KA

fejlődik vmivé

felhasznál KN, MN

fokoz KN

függ KN, KA, MA

használ vmit vmire KN, MN, KA

hat – hatással van vmire

helyettesít vmit vmivel MN, KA, MA

hív vmit vminek

illet vkít, vmit MA

irányít

javít – javul MA

keletkezik MN, KA

kever – kavar KA, MA

kiderít – kiderül KN, MA, KA
kidolgoz MN, MA
kiemel KM
kiválaszt MN, MA
kijelöl MN KA MA
kiszélesít – kiszélesül
kiterjeszt – kiterjed MN, KA, MA
követ
követel MN, MA
kutat KN, KA, MA
lehetővé tesz MN
lejátszódik KN
létesít
létrejön
magyaráz vmit vmivel
megállapít KN, MN, MA
megfelel vminek/vmiben MN, MA
meghatároz KN, MN, KA, MA
megkülönböztet MA, MN
megvalósít KN, MN, MA
megváltoztat KN
mérsékel – mérséklődik KA
módosít – módosul KN, KA, MA
mutat KN, KA, MA
működik KN, MN, MA
nevez vmit vminek MN
növel – növekedik/ növekszik KN, MN, KA
nyugszik vmin MN
összekapcsol vmit vmivel
összeköt vmit vmivel MN, KA, MA
összetéveszt vmit vmivel
pótol vmit vmivel KN, MN, MA
szolgál vminek/vmiül
tanulmányoz MN, KA, MA
tartalmaz MN, MA
tartozik vkire/vmihez MA
támaszkodik vmire
terem
tevékenykedik KN, MN, MA
tisztáz MN
tökéletesít MA
történik MA
valóra válik
változtat – változik KN, MN
vezet vmihez KA, MA

végbemegy KN, MN
viszonyul KA, MA
vizsgál KN, MN, MA
vonatkozik vmire MA
vonz

Interdiszciplináris szavak és kifejezések funkcionális csoportosításának szempontjai I. Schilling alapján:

1. Tudományos területek
2. Tudományos intézmények, képzési irányok
3. Felsőoktatási tanulmányok
4. Tudományos munka szervezése, végzése
5. Nyilvános fellépés, publikálás, véleménycsere
6. Tér, idő, mozgás
7. Jelenség, dolog
8. Halmaz, rész, egész, fok
9. Besorolás, vonatkoztatás, különbség, azonosság
10. Ok, következmény, körülmény, feltétel
11. Keletkezés, változás
12. Hatás

Hivatkozások

- Klaudy, K. (1984): Van-e a magyarban általános tudományos nyelv? Elhangzott a Magyar Nyelvtudományi Társaság Szaknyelvi Szakosztálya ülésén. Kézirat
- Schilling, I. (1977.): Allgemeinwissenschaftlicher Wortschatz Russisch Leipzig VEB Enzyklopädie
- Weinrich, H. (1985): Plädoyer für ein interdisziplinäres Wörterbuch der deutschen Sprache. In: Weinrich, H. (1985): *Wege der Sprachkultur* dtv. München

Irodalom

- Dániel Ágnes: Szaknyelv vagy szakmai nyelvhasználat? Nyr. 106: 341–342, 1982.
- Ferenczy Gyula: Az írott szaknyelvi szöveg formai és tartalmi fogódzói. *Fordításelméleti füzetek IV.* Budapest, 1985.
- Hell György: A szaknyelvek helye a nyelv egészében és vizsgálatuk néhány kérdése. Nyr. 109: 91, 1985.
- Kornya László: Szakszókincs, funkcionális stilisztika, szakfordítóképzés. In: *A magyar nyelv rétegződése II.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 599–605.
- Kovalovszky Miklós: Szaknyelvek és tudományos nyelv. In: *Mai magyar nyelvünk.* Szerk. Grétsy László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 91–92.
- Szépe György: A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. A technika tanítása. 1982/5. 129–139.

Kurtán Zsuzsa

Kurtán Zsuzsa
Veszprémi Egyetem
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A szakma-specifikus nyelvfejlesztés aktuális kérdései a magyar felsőoktatásban

A magyarországi idegennyelv-oktatásban az utóbbi évtizedben végbemenő mélyreható változások következtében egyre magasabb szintű idegennyelv-ismerettel kerülnek be a hallgatók a felsőoktatási intézményekbe, ahol az oklevél kiadásának feltétele a középfokú nyelvvizsga. A szakemberek hatékony kommunikációja érdekében azonban nem elegendő, hogy a hallgatók „csak” általános nyelvismerettel rendelkezzenek. A tanulmányban áttekintjük azokat a fontosabb területeket, amelyeken a célnyelv-használati képességek fejlesztése szükséges, különös tekintettel az egyre bővülő nemzetközi tanulmányi mobilitás tapasztalataira.

Bevezetés

A magyar felsőoktatás szakma-specifikus nyelvfejlesztésének aktuális kérdéseit együttesen vizsgálhatjuk a magyar és a külföldi felsőoktatás kontextusában, mégpedig mindazoknak a tágabb környezeti feltételeknek a kihívásában, folyamatos változásában, amelyek jelentős hatást gyakorolnak a szakemberképzésre, az oktatási célok, tartalmak és módok meghatározására és fejlesztésére.

A korábbi évtizedekhez képest mára jelentősen megváltozott az oktatás – így a nyelvoktatás – környezete, számos újfajta követelményt támasztanak a hallgatókkal, oktatókkal (szakmai oktatókkal és nyelvtanárokkal), valamint oktatásszervezőkkel szemben. A folyamatos változások különböző szintű folyamatos döntéseket igényelnek, amelyek következtében az egyes szinteken (országos, központi és helyi szinteken) különböző résztvevők közreműködésével, különböző intézkedések születnek. A döntések minősége egyre inkább függ az oktatási szituációk komplex elemzésétől, az eredmények értelmezésétől, azok közvetítésétől és figyelembevételétől.

Jelen tanulmány célja, hogy áttekintse azokat a főbb környezeti feltételeket, amelyek a nyelvhasználat szempontjából is újfajta kihívásokat jelentenek a magyar felsőoktatás szakemberképzésének; bemutassa, hogy ezek a feltételek milyen kommunikatív kompetenciákat igényelnek az egyetemi és főiskolai képzés résztvevőitől; rámutasson a kompetenciák fejlesztésének szükségességére; összefoglalja, hogy milyen integráló szerepet tölthet be a

felsőfokú nyelvoktatás a különféle feladatok ellátásában a szakma-specifikus nyelvfejlesztés érdekében.

Környezeti feltételek és nyelvi-kommunikációs igények

A megváltozott környezeti feltételek számos módon hatnak a magyar felsőoktatásra, ezen belül pedig a nyelvoktatásra is. Ezek közül most négyet kívánok kiemelni és áttekinteni: (1) a felsőoktatás nemzetközivé válása; (2) a felsőoktatás és a munkaadók kapcsolata; (3) a technológiai fejlődés hatása; valamint (4) a felsőoktatás expanziója az egyén – esetünkben a nyelvtanuló - szempontjából.

A felsőoktatási képzés nemzetközivé válása

Az európai felsőoktatási térség kialakításának folyamata nem hagyja érintetlenül Magyarországot sem. Ugyanakkor az Európán kívüli, pontosabban amerikai és ázsiai intézmények is megjelentek az európai felsőoktatási térségben. Mindez a felsőoktatás résztvevőinek mobilitását eredményezte. Ez év októberében ünnepelték, hogy az ERASMUS csereprogramokban résztvevő hallgatók száma elérte az egy milliót. A magyarországi felsőoktatási intézmények is élénken kapcsolódtak be a nemzetközi oktatási programokba, amit a hazai idegen nyelvű képzésre irányuló felmérés (Kurtán, 2002) eredményei is alátámasztanak. Megfigyelhető az idegen nyelvű programok expanziója. A jellemző nyelvhasználati tevékenységek a különféle képzési szinteken, nemzetközi hallgatósággal együtt, többnyelvű közegben folytatott tanulmányokhoz, azok szervezéséhez kapcsolódnak. A kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy lényeges különbségek vannak a magyar és az idegen nyelven folytatott oktatás között, ami specifikus kompetenciák meglétét követeli a résztvevőktől. Ezek a kompetenciák azonban nem alakulnak ki automatikusan, hanem az idegen nyelvű tanulmányokra való felkészítésre van szükség. Akár a külföldi részképzésre utazó magyar hallgatóknak, akár az idegen nyelvű képzésbe itthon bekapcsolódó hallgatóságnak specifikus nyelvhasználati képességekre van szüksége. Minthogy a tanulmányok nyelve idegen nyelv, ezért ez a szükséglet kiterjed az általános és szakmai nyelvhasználati képességek fejlesztésén túl a tanulmányi készségeket és az interkulturális kommunikációs készségeket kialakító kompetenciákra. Ezen kívül az idegen nyelvű képzésben résztvevőknek biztosítani kell azt is, hogy szakmai kommunikációs képességeiket anyanyelven (magyarul) is fejleszthessék.

A felsőoktatás és a munkaadók kapcsolata

A szakemberek mobilitása az Európai Unión belül megkívánja a végzettségek, a szakmák kölcsönös elismertetését. A munkaadói oldalon megindult a

szakképzettségi regiszterek kidolgozása és alkalmazása. A kölcsönös elismerés előfeltétele, hogy a felsőoktatási intézmények szakstruktúrája megfeleltethető legyen a szakképzettségi regisztereknek. Mindez a felsőoktatási intézmények és a munka világával való szorosabb kapcsolatok kiépítését, új oktatási formák létrehozását is jelenti annak érdekében, hogy a végzettek folyamatosan legyenek képesek megfelelni az állandóan változó, gyakran ma még előre nem látható munkavállalási igényeknek. A jellemző nyelvhasználati tevékenységek erősen kötődnek a munkaadók igényeihez, elvárásaihoz, ösztönző javaslataihoz, a gyakran nemzetközi közegben történő munkavállalás sokrétű szükségleteihez. A szükséges kompetenciák e tevékenységekhez és feladatokhoz kapcsolódnak (például idegen nyelven szakmai tapasztalatok szerzése, kapcsolat munkaadókkal, munkavégzés egyes vállalatoknál itthon és külföldön, munkaadók és oktatási intézmények kapcsolatainak kialakítása, pályázatok, ösztöndíjak stb.). A munkavállalás sokrétű szükségleteinek megfelelő területeken a szakmai nyelvhasználat fejlesztése még azon hallgatók számára is lényeges, akik általános nyelvvizsgával már rendelkeznek.

A felsőoktatás és a technológiai fejlődés

Az új információs technológiák, új eszközök (számítógépek, elektronikus levelezés, internet használat) újfajta kommunikációs tevékenységek sorát igénylik alkalmazóitól, használatuk erősen befolyásolja, módosítja az eddigi kommunikációs szokásokat. A jellemző nyelvhasználati tevékenységek az auditív és vizuális csatornán egyszerre, együttesen alkalmazott információváltás számos módjára terjednek ki. A jellemző nyelvhasználati tevékenységek a multimediális általános és szakszövegek feldolgozására, az auditív és vizuális csatornán gyakran együttesen alkalmazott információváltás számos módjára terjednek ki. A szükséges kompetenciák az idegen nyelvű technológiával támogatott nyelvtanulási formákra, az új technológiák segítségével megvalósítandó információszerzésre, újfajta együttműködési képességre terjednek ki.

A felsőoktatás expanziója és az egyén

A felsőoktatás demokratizálásának folyamata egyben az eltömegesedést is jelenti. Az egyénre, esetünkben a nyelvtanulóra kevesebb figyelem jut, nagyobb önállóságra, felelősségvállalásra van szüksége az új ismeretek megszerzésében, és a személyi általános, valamint szakmai kompetenciák folyamatos fejlesztésében. A jellemző nyelvhasználati tevékenységek az ismeretszerzés és információfeldolgozás, emellett a tudás alkalmazásának számos területére, valamint a személyiségfejlesztés különféle formáira terjednek ki. Az ehhez szükséges kompetenciák a folyamatos önfejlesztés, a különféle nyelvi –

kommunikációs és tanulási stratégiák alkalmazásának képességét foglalják magukba.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási képzés környezetében érvényesülő főbb hatások rávilágítanak azokra a nyelvi-kommunikációs szükségletekre és követelményekre, amelyeket a felsőoktatási képzésnek – benne az idegennyelv-oktatásnak – figyelembe kell vennie a hatékony szakemberképzés érdekében.

Kommunikatív kompetenciák

A kommunikatív kompetenciák az (1) általános és a (2) kommunikatív nyelvi kompetenciát foglalják magukba.

Az *általános kompetencia* összetevője a személyes kompetencia (ismeretek, tapasztalatok, szakmai tudás, szociokulturális, interkulturális ismeretek, önértékelés képessége); a szociális kompetencia (együttműködési képesség); a kognitív kompetencia (az információ feltárása, kognitív műveletek képessége).

A *kommunikatív nyelvi kompetencia* része a lingvisztikai kompetencia (szókincs, fogalomkörök, kiejtés stb.), szociolingvisztikai kompetencia (társadalmi érintkezés formái, stílus, hangnem ismerete), pragmatikai kompetencia (kommunikációs szándékok, kommunikációs forgatókönyvek); diskurzus kompetencia (szövegalkotás szabályai); stratégiai kompetencia (a feladatok során a sikeres kommunikáció érdekében választott és alkalmazott célirányos és szabályozott tevékenységek sora).

Az általános kompetencia fejlesztése, a személyiség általános képességeinek fejlesztése elválaszthatatlan a nyelvi kompetencia fejlesztésétől. A főbb kompetenciamodellek (Hymes 1979, Canale-Swain 1980, Bachman 1991, Stern 1992, Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell 1993, Nagy 2000) alapján határozhatjuk meg a nyelvoktatás – így a szaknyelvoktatás – tartalmi komponenseit (1. táblázat).

1. táblázat

A nyelvoktatás tartalmi komponensei



A magyar felsőoktatás jelenlegi környezeti feltételei között különösen nagy hangsúly kerül a képességfejlesztésre, amelyhez jelentősen hozzájárul a nyelvtanulás. Az oktatás nemzetközivé válásának felerősödésével kiemelt hangsúlyt kap az idegen nyelvű tanulmányi célú feladatokra (előadások, vitában való részvétel, forráshasználat, diplomadolgozat készítés) való felkészülés, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztése. Emellett fontos, hogy a hallgatók anyanyelvükön, magyarul is megismerkedjenek a szakmai nyelvhasználattal. Az egyéni nyelvfejlesztés érdekében jelentős szerepet kapnak a tanulási stratégiák, amelyek magukban foglalják a kommunikációs (kifejezésbeli nehézségeket áthidaló, értelmezési nehézségeket feloldó) stratégiákat is. Az erre való felkészítés a pszichológiai, valamint metodikai felkészítésből, valamint az önirányítás gyakorlatának, az önértékelés módjainak kialakításából áll. Példaként említhetjük a számítógépes lehetőségek kihasználásával végzett diagnosztikus nyelvi teszteket.

Tanulmányi célú feladatok és tanulási stratégiák

Megnövekedett fontosságuk miatt kívánok külön is foglalkozni a tanulmányi célú feladatokkal és a tanulási stratégiákkal (2. táblázat). Öröndetes módon egyre több szaknyelvoktatási programban jelentős helyet kap a tanulmányi készségek fejlesztése azzal a céllal, hogy felkészítsék a hallgatókat idegen nyelven folytatott tanulmányokra is. Ugyanakkor önmagában az, hogy a curriculumba iktatjuk a jegyzetelési készség, a vitában való részvétel, az idegen nyelven történő diplomakészítés vagy egyéb dolgozatok elkészítésének nyelvspecifikus fejlesztését, még nem jelenti automatikusan a tanulási képességek fejlesztését is.

2. táblázat

Tanulmányi célú feladatok és tanulási stratégiák

TANULMÁNYI CÉLÚ FELADATOK	TANULÁSI STRATÉGIÁK
• Olvasás • Beszéddértés • Beszédprodukción • Írás • Közvetítés (fordítás, tolmácsolás) • Forráshasználat • Előadások • Vitában való részvétel • Konzultációk • Vizsgák • Diplomadolgozat készítése	• A stratégiák jellemzőinek, szerepének tudatosítása • Stratégiák alkalmazásának modelljei • Közvetlen és közvetett stratégiák • <i>Metakognitív stratégiák</i> • <i>Kognitív stratégiák</i> • <i>Kommunikációs stratégiák</i> • <i>Kifejezésbeli nehézségeket feloldó stratégiák</i> • <i>Értelmezési nehézségeket feloldó stratégiák</i>

A tanulók önálló tanulásra való felkészítése Dickinson és Carver (1980) szerint három részből áll:

- (1) pszichológiai felkészítés;
- (2) metodikai felkészítés;
- (3) az önirányítás gyakorlata.

A pszichológiai felkészítés az önbizalom erősítését, fejlesztését szolgálja, alkalmakat teremt a minél szélesebb körű nyelvhasználatra. A metodikai felkészítés lényege a metanyelv, főleg az instrukciók - vagyis a nyelvtanuláshoz, együttműködési tevékenységekhez szükséges kifejezések - megértésére irányul. Az önirányítás gyakorlata pedig a tanulás szervezésének a megismerését jelenti: a választási lehetőségek, az eljárások és a tanulási technikák ismeretét foglalja magában (szótárhasználat, nyelvtan, idő szervezése, motiváció, forrásanyagok stb.).

Létezik olyan tanulástechnikai tankönyv (például Ellis & Sinclair, 1989) is, amelyik a fenti elvek szellemében úgy építi fel tananyagát, hogy egyrészt felkészíti a tanulókat a nyelvtanulásra, másrészt pedig különböző feladatokkal fejleszti a tanulási képességüket (a szókincs bővítés, a nyelvtan tanulásának lehetőségei, a készségek gyakorlásának módjai). A tanulóknak szóló könyv mellé tanári kézikönyv és kazetta is készült. A tananyag első része a tanulók önmegismerésére, a nyelvtanulással kapcsolatos folyamatok tudatosítására

irányul, majd a hanganyag interjúiban többféle típusú nyelvtanuló osztja meg a könyv felhasználójával a nyelvtanulás különböző aspektusaival kapcsolatos tapasztalatait. A könyv szisztematikus felépítése, jól szervezett gyakorlati és motiváló feladatai - rugalmasságot is biztosító felhasználást megengedve - irányítja a tanulási stratégiák kialakulását.

A tanulmányi célú feladatok és a tanulási stratégiák közötti főbb különbségeket a következők szerint foglalhatjuk össze (3. táblázat).

3. táblázat

A tanulmányi célú feladatok és tanulási stratégiák jellemzőinek összehasonlítása

TANULMÁNYI CÉLÚ FELADATOK	TANULÁSI STRATÉGIÁK
Külső kényszerítő körülmények	Saját célkitűzések, követelmények
Eredmények (elkészített dolgozat, prezentáció)	Folyamat, az eredmények eléréséhez szükséges lépések
A kurzushoz kapcsolódó tevékenységek, specifikus feladatok	Lehetőségek biztosítása a tudás kipróbálására
Külső értékelés	Önértékelés

A tanulmányi célú feladatokkal külső kényszerítő körülmények hatása alatt szembesülnek a hallgatók, a feladatok elvégzésének eredménye lehet egy elkészített dolgozat vagy prezentáció. A figyelem a kurzushoz kapcsolódó tevékenységekre, specifikus feladatokra irányul, és a hallgatók külső értékelés alapján kapnak visszacsatolást munkájukról. Ezzel szemben a tanulási stratégiák saját célkitűzések, követelmények alapján fogalmazódnak meg egy-egy hallgató számára. A tanulás folyamat áll a figyelem középpontjában, vagyis azoknak a lépéseknek a sora, amelyek a produktumokhoz vezetnek. A hangsúly azon van, hogy minél több nyelvhasználati lehetőség biztosítása keretében lehetőséget adjunk a hallgatóknak adott tudásszintjük kipróbálásra, felmérésére, a nyelvhasználatban való próbálkozásokra. Az értékelés pedig nem külső, hanem belső önértékelés, ami a további tanulási képességek fejlődéséhez nyújt alapot.

Célunk, hogy a hallgatók minél nagyobb felelősséget vállaljanak a nyelvtanulásban, és hatékony nyelvtanulókká váljanak. Egyének különböző módon tanulnak, ezért fontos széles spektrumú választék felajánlása a nyelvoktatási tartalom elsajátítása érdekében. A választék bővítése egyben lehetőséget ad arra is, hogy a hallgatók a tanulási stratégiák számos fajtáját alkalmazhatják különféle szituációkban, és kompetenciáikat később alkalmazni tudják a

szervezett nyelvtanulási körülményeken kívül is. A szaknyelvoktatás megváltozott környezeti feltételei között tehát a szaknyelvi tanulmányi készségek fejlesztése mellett a specifikus tanulási készségeket, a tanulási stratégiák kialakítását és fejlődését is támogatnunk kell.

A felsőfokú nyelvoktatás integráló szerepe

Felmerül a kérdés, hogy elegendő-e csupán az általános idegennyelv- tudás a szakmai élet követelményeihez. A felsőoktatásban - a kimeneti szabályozás értelmében - a diploma megszerzésének feltétele a középfokú nyelvvizsga. Szakmaival bővített nyelvvizsgát nem minden intézmény ír elő, és az általános nyelvvizsgával belépő hallgatókat általában felmentik a nyelvtanulás kötelezettsége alól. A feltett kérdésre adandó nemleges választ már előre sugallhatnánk. A nyelvvizsgával rendelkező hallgatók nyelvtanulás alóli felmentése kétfajta negatív következménnyel járhat. Egyrészt így előfordulhat, hogy a diák még azt a nyelvtudását is elfelejti – kellő „karbantartás” és fejlesztés hiányában az egyetemi vagy főiskolai tanulmányai alatt -, amivel első éves korában érkezett. Másrészt nem részesül olyan szakmaival bővített nyelvfejlesztésben, amire - a fenti nyelvhasználati szituációk alapján - a végzett szakembernek sokféle kontextusban a tipikus tevékenységek és feladatok elvégzéséhez szüksége van. Fenti elemzésünkkel arra kívánjuk a figyelmet irányítani, hogy nem célszerű magukra hagyni a diákokat - még magas szintű nyelvtudás esetén sem - a szakmai kommunikáció szabályszerűségeinek megismerésében. Bár autodidakta próbálkozásaik talán előbb - utóbb sikerre vezethetnek, EU - országbeli társaik mögött akkorra azonban már messze lemaradnak.

Ezért hárul igen jelentős feladat a felsőoktatás nyelvfejlesztő tevékenységére. A feladat abban áll, hogy integrálja a felsőoktatási képzés általános igényeit és céljait, az intézményi célokat és lehetőségeket, a munkaadók, valamint az egyén szükségleteit és céljait a leendő szakemberek nyelvi-kommunikációs tevékenységeihez szükséges célkitűzésekkel. A nyelvfejlesztés tervezését és megvalósítását tekintse a szakemberképzés szerves részeként. Integrálja a szakmai tartalmakat a nyelvfejlesztésbe a szükségleteknek megfelelő széles választék modulszerű kidolgozásával.

A modulok között szerepeljen az általános és szakmai nyelvhasználat fejlesztése; általános és szakmaival bővített nyelvvizsgákra való felkészítés; az idegen nyelvű képzésre való felkészítés; interkulturális kommunikációs ismeretek és készségek, tanulmányi készségek fejlesztése; kontakt nyelvi órák és egyéb együttműködési formák, konzultációk biztosítása; nyelvi forrás-központok, nyelvi klubok működtetése; a személyiség nyelvtanulás útján való

fejlesztése; a tanulás tanítása; együtt-működés szakmai oktatókkal, hallgatókkal, oktatásszervezőkkel és munkaadókkal.

A szakmai képzéssel integrált nyelvfejlesztés tervezése, megvalósítása és értékelése érdekében az alábbi fő területeken nélkülözhetetlen az idegen nyelvi központok, lektorátusok közreműködése: igényfelmérés a döntések előkészítéséhez; ajánlások, tanácsadás az intézményi és egyéni nyelvtanulási stratégiák kialakításához (nyelvválasztás, nyelvek sorrendje stb.); a nyelvoktatás céljának és tartalmának meghatározása; a nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamat megszervezése, interakciók kialakítása a résztvevők (szaktantánszéki oktatók, hallgatók, hazai és külföldi hallgatók, nyelvtanárok) között; szakmai tananyagok készítése, technológiák kihasználása, egyéni tanulás támogatása; szervező szerep a nyelvtanulást segítő környezet, nyelvhasználati alkalmak teremtésében; értékelés, nyelvvizsgáztatás.

Hivatkozások

- Bachman, L. F. (1991): What does language testing have to offer? *TESOL Quaterly*, 4. 671-704.
- Canale, M – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei Z. – Thurrell, S. (1995): A pedagogical framework for communicative competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching. Kézirat
- Dickinson, L. – Carver, D. (1980): Learning how to learn: steps towards self direction in foreign language learning in schools. *ELT Journal*, 1. 1-47.
- Ellis, G. – Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English*. Cambridge University Press, Cambridge
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): Nyelvhasználati kérdések a magyar felsőoktatás idegen nyelvű képzésében. *Modern Nyelvoktatás*
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stern, H. H. (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press, Oxford

Pókay Marietta
University of Pécs
Faculty of Law

Do Lawyers Talk Differently?

This paper presents some of the findings of research into English lawyers' oral discourse. The research aimed at collecting and analyzing authentic data used for giving advice and speaking about the legal issue of a case to see how native speakers use the language in this context and to find out if there are any significant differences firstly between the language used by lawyers and laypersons secondly between written and oral legal discourse. Marked differences seem to be not at the level of lexis but rather at the level of syntax, personal involvement, rhetorical and cognitive structuring.

Introduction

Legal discourse is an area which has not been studied as extensively as other fields. However, a considerable amount of literature is devoted to certain genres eg. law reports, statutes, books on law, contracts, insurance policies or briefs of the written discourse and decisions, jury instructions, examining and cross-examining witnesses at trials, police investigations of the spoken discourse. The scope of the documents assayed ranges from the philosophical and socio-cultural overview (Goodrich, 1990, 1995) to highly focused problems, eg. the thematic structure of lawyers' briefs (Kurzon, 1985). Nevertheless, legal language has some overall characteristic features on levels of vocabulary, sentence structure and textuality as shown by eg. Wright (1978), Crystal and Davy (1980), Davie (1982), Bhatia (1977, 1983, 1993) or Bhatia and Swales (1983) (see below).

The research described in this paper is aimed at collecting and analyzing authentic data used to give advice and to speak about the legal issue of a case, to see how native speakers use the language in this context and to find out if there are any significant differences 1) between the language used by lawyers and laypersons, and 2) between written and oral legal discourse. Marked differences seem to be not at the level of lexis, but rather at the level of syntax, personal involvement, rhetorical and cognitive structuring.

Methods

In my research, I collected and analyzed authentic data used for speaking about the legal issue of a case, to see how native speakers use the language in this context. First, I selected two similar negligence cases, which were not very

complex, to ensure that even laypersons might tackle the problem. One case was published in the magazine called *Which? The Independent Consumer Guide* (May, 1995). Its back cover is always devoted to the Brief Cases column, where two cases are presented, together with their solution, in an everyday, standard style. The other case was copied from the *All England Law Report*, from 1932. An adapted version of this case published in Cumps (1981) was also used.

As my aim was to investigate how lawyers use the language, I had two groups of informants: native-speaker lawyers and laypersons working in Birmingham, UK, to be able to define the specific features of lawyers' talk.

In accordance with the aims of my research, lawyers were given both the text copied from the Law Report and the one from the magazine, to see if the significantly different language input would result in significantly different language use during the implementation of the task or not. Laypersons were given either the case published in the magazine or the adapted version of the law report, to make sure both cases induce the same kind of language use. The task of both groups was to answer the question: Who, do you think, the person involved in the case might sue for damages? On what grounds? Answers were recorded then transcribed and analyzed to find the typical features of language use in this context of situation and to see if there are some significant differences between the language used by lawyers and laypersons.

Results

Lexico-grammatical level

Some salient features of legal discourse regarding vocabulary based on Crystal and Davy (1980) are as follows:

- archaic words and forms eg *-eth* for 3rd person Singular
- technical terms eg *litigant, tort*
- common terms used in one restricted meaning eg *proposal, material*
- formerly technical words used in one meaning only eg *liable*
- adverbials to which a preposition-like word has been suffixed eg *hereto, thereof*
- characteristic collocations of synonyms or near-synonyms eg *able and willing, made and signed*
- high proportion of words which seem highly formal in their effect eg *duly, deemed, expiration*
- adjectives are rare
- intensifying adverbs are completely absent

The vocabulary used by lawyers and laypersons differ, but not significantly, perhaps due to the common language input and to the situation: lawyers talked to a layperson and laypersons were all educated. However, lawyers use some technicalities eg *plaintiff*, *defendant*, *small claim*, and *liable*. But eg *negligence* is also used by laypersons. A feature of spoken legal language can also be traced in lawyers' talk: fixed legal formulae embedded in speech eg „they are under an obligation to ensure”, „it'll be a *claim for damages*” or „Elaine is the injured party or plaintiff who suffered injuries which would *be worth for small claim*.” As to the last feature in our list, intensifying adverbs are used, however, mainly by laypersons eg *absolutely* fulfilled, *extremely* careless, *highly* open to question or challenge *very* strongly. Only one lawyer used such a device: not *quite* certain. These qualifiers occur in the part where the informants argue the case and their purpose is to evaluate. The purpose of using adjectives is also evaluation eg *faulty item* or identification eg *contractual relationship*, *civil case*, *legal proposition*. There is only one occasion when an adjective expresses emotion and not factual description : *poor Elaine*. Using Halliday's terminology, adjectives are rather Classifiers than Epithets in a Nominal Group.

The other feature of adjectives is that they tend to appear as head of a group that is a Complement to a copular verb rather than a modifier of a noun eg the product *was unsatisfactory*. This last remark leads us one level up: to sentence.

The most important features of written legal discourse on syntactic level - based on Crystal and Davy (1980), Bhatia and Swales (1983) and Bhatia (1993) - are:

- long self-containing sentences - twice the average in the Brown Corpus
- high nominalisation
- complex prepositional phrases
- preference for post-modifiers instead of pre-modifiers
- binominal or multinominal expressions i.e. a sequence of two or more words or phrases belonging to the same grammatical category having some semantic relationship and joined by some syntactic device such as *and*, *or*
- frequent and lengthy adverbial insertions between Subject and main verb
- lengthy and elaborate initial sentence-settings/qualifying sections
- high frequency of passive structures
- relative frequency of non-finite clauses

- special use and meaning of a number of auxiliaries eg *shall* expresses obligatory consequence of a legal decision

Their purpose is to make texts clear, precise, unambiguous and all-inclusive. Even spoken legal discourse aims to be precise, formal and impersonal.

The most noticeable feature of the data is the long complex sentences often containing rankshifted/embedded clauses most of which are restrictive/defining relative clauses eg *he was the person who did the act which caused the incident*. Recursion, when prepositional phrases and relative clauses recur one within another, is also frequent. A typical sentence exemplifying all the above: *She might sue the.. the people who made the...the ginger beer I presume because they were the people who were responsible for the ...uhm. for the producing of the product that was unsatisfactory*. Relative clauses are often insertions between Subject and Finite/Predicator eg *the person who brings the goods which turn out to be wrong .uhm.. will*. Another common feature is the frequent use of prepositional phrases eg *makers of the ginger beer, evidence of the serious illness, action for negligence against ASDA store*. These are characteristic of both groups. Due to the nature of the task, another typical sentence-type of both groups is reporting sentences: either reporting clause complexes with non-finite rankshifted clauses as is common in proposals or with dependent clauses as the projected clause, the latter type being more frequent in both groups. One significant difference is that lawyers more often use all the above features in one sentence: *The facts are perhaps not sufficient enough to tell whether.. the .. customer's been negligent in picking up the tin from the top shelf and with so doing knocking a third tin on to the head of Elaine .uhm nor is it easy to tell whether the shop'd been negligent in allowing a tin in a position in a way that the customer might knock it and ... and allow to fall on . on the head of poor Elaine Charman*.

Frequent use of modal auxiliaries *might, would, could* and *should* and also of adverbs and adjectives / used as modal adjuncts/ eg *perhaps, probably, possibly, likely* for expressing a lower degree of certainty and hedging is typical of both groups. Using certain verbs for expressing involvement is more typical of the laypersons' texts eg *I think, I presume, I would imagine*. Lawyers tend to express such uncertainty by avoiding the personal pronoun *I* and using *it* or a noun instead e.g. *sounds like, the facts seem to suggest, the facts are perhaps not sufficient enough to tell, it looks as though*. In this respect, these utterances lack a feature of legal discourse, as they do contain personal involvement i.e. the speaker expresses „his opinion or attitude towards the proposition that the sentence expresses or the situation that the proposition describes” (Ghadessy, 1984:215).

However, lawyers' utterances occur at a lower degree of involvement. One form of expressing them is the use of a particular topical theme in the Hallidayian (1994) sense, where the theme is the idea represented by the constituent at the beginning of the clause. In lawyers' utterances, the typical theme is inanimate eg. *the case* or *the facts*, or, even if it is animate, it is neither the speaker itself, nor is it a proper noun, eg. *the person*. Another device representing impersonal style is the use of passive structures: „*the injury was caused to her* because of the way in which *the goods on the shelves were .. were store were stocked ..* uhm . and she could argue that they are under an obligation to ensure that *their shop is maintained* in such a condition that accidents of this sort don't happen.”

On a *textual level*, multiple thematic structure is a common feature, i.e. the relatively high proportion of textual and interpersonal themes. Typical textual themes are the relative pronouns eg. *who*, *which* or *that*; among conjunctive adjuncts *therefore* is the most frequent; due to oral mode continuatives also appear in theme position eg. *well*. Modal adjuncts eg. *probably* are the typical interpersonal themes. Another feature of thematic structure is the use of marked themes where the given information does not occur at the beginning of a clause. Cleft sentences with their predicated theme are the typical examples: *it is basically ASDA that are negligent*. They are regarded marked, although the grammatical subject of the sentence, an empty (dummy) *it*, is the theme. Its function is to emphasize the main message of the sentence.

In addition to the structural component, the cohesive component of textuality is worth examining. As is summed up by Bloor (1995), the elements of the latter are reference, ellipsis & substitution, conjunction and lexical cohesion. This aspect of the utterances would be worth investigating more thoroughly but due to the constraints of this work I can highlight only the most important features. As to linking ideas the conjunctions *and*, *but*, *or* and *so that* are mainly used; among conjunctive adjuncts *therefore* is the most frequent. All function as signposts for indicating the direction of the argument. Though spoken discourse is usually not rich in linking devices, these utterances contain both intra- and intersentential connectors in plenty, partly because of the task /reasoning and arguing/, partly because of the genre /spoken monologue/ which is halfway between planned discourse and conversation. Another feature of legal discourse, the scarcity of pronoun reference and anaphora even within a sentence and the repetition of lexical items as the main means of cohesion, is not typical of these utterances. Although repetition is used, its function is not to avoid pronoun reference in order to be unambiguous. But this leads us to the rhetorical-level analysis.

Rhetorical level

Features of organizing larger stretches of discourse are genre dependent. A determinative factor is that these utterances are monologues: „spontaneous spoken language, not previously prepared, and used in situations where other may be present but not meant to join in” (Abercombe cited by Darian, 1983:32). On the one hand, it has been shown (see below) that language is autonomous in so far as overt lexical markers relate sentences and parts of sentences to each other. Redundancy is also characteristic of monologues where „everything must be clear from the delivery. If not, the message is lost. For this reason, the speaker must reintroduce key ideas and concepts” (ibid p41). This provides a pattern of recycling a topic that has not been resolved. Repetitions serve mainly this function eg. „*Action was brought against the manufacturer of the ginger beer I haven't previously mentioned that she did not bring an action against the person who'd given her the ginger beer because*” ... „*she in fact didn't bring an action . uhm . didn't bring a successful action against the retailer of the shop because*” ... „*she brought the action instead against the manufacturer*” ... On the other hand, utterances display features of spontaneous speech too eg. false starts, continuatives, degressions, repetitions and colloquial phrases such as *if you like*. Just one example from a lawyer's utterance to show it is a feature of both groups: *I would sue the manufacturer the ginger beer manufacturer . and and yeah for negligence uhm because they .. well they should not have allowed a what was it a snail to enter in the the ginger beer.*

A feature of rhetorical patterning that is typical only of lawyers' utterances is that lawyers seem to build up their texts according to the pattern of legal cases in specialist literature. The moves of legal cases in specialist literature (Bhatia 1993:135-136):

- Identifying the case
- Establishing facts of the case
- Arguing the case – Stating history of the case
 - Presenting arguments
 - Deriving ratio decidendi
- Pronouncing judgement

This pattern seems to be followed, in that lawyers nearly always first say something about the nature of the case itself, and then go on to establish the facts and argue the case eg *Well . it's a civil case* or *Uhm it's a case from 1928*. Laypersons never identify the case but usually begin with recommending action eg *I think that .. uhm. the lady who became ill of drinking the ginger beer should have her money refunded from the cafe* and then present arguments. Sometimes in the end they change their opinion and give other advice eg. the

end of the above utterance: *Therefore I think that she should sue either the makers of the ginger beer .. or if the ginger beer is packaged by separate company .. that maybe . she should sue the company that packages it.*

Conceptual level

The finding of Crystal and Davy (1980) about the typical sentence pattern of legal discourse: *If X then Z shall do/be Y* seems to characterize the utterances of both groups except for the auxiliary which in our case is *should* (see last example below). This cognitive structuring is entailed by the purpose of communication i.e. to give advice after defining the conditions under which it is applicable or in other words to reach a verdict based on the balance of probabilities which is otherwise the standard of proof in civil cases. Lawyers' utterances contained two other typical structures used for this function: *The possibilities are either ... or ...* eg. „*the possibilities are that she might sue either the customer . or the . store*” and *X might do/be Y or Z* eg. „*possible defendants ... would be either .. the . customer .. uhm .. for negligence .uhm . or possibly . the shop*”.

Discussion

The aim of the investigation was to find out how native speaker lawyers use language when giving advice and speaking about the legal issue of a case to a layperson, how this language differs from written legal discourse and from language used by laypersons. Analysis was carried out with respect to lexicogrammatical features on lexical, syntactic and textual level, features of rhetorical patterning, and cognitive structuring.

Lexis used by lawyers and educated laypersons do not differ significantly except for some set phrases of legal discourse embedded in lawyers' speech. As to syntax the main difference is that lawyers apply the syntactic features (complex sentences with lengthy adverbial insertions and prepositional phrases) of written legal language more intensively than laypersons as they are better trained in how to be precise and unambiguous. Devices of impersonal style are characteristic only of lawyers' utterances. One feature, lack of personal involvement is reversed here due to the purpose served by the genre, namely reasoning and arguing. Devices for expressing personal involvement are: modal auxiliaries, modal adjuncts and special verbs. In accordance with the twofold nature of the genre (monologue), textuality bears features of both written and spoken discourse. Some of the salient ones are: marked and multiple themes, pronoun reference (unlike in written legal discourse), frequent use of connectors - like in written discourse - and common features of spontaneous speech.

On the rhetorical level, the use of context-based language is characteristic, with redundancy as the most important feature to realize a certain pattern of recycling ideas. Lawyers tend to apply the rhetorical pattern of legal cases in specialist literature, the rhetorical pattern of lay-texts is different. As to the conceptual level, lawyers have a wider repertoire of cognitive structuring to serve the given purpose of communication.

What forms, patterns and strategies are used when lawyers discuss the legal issue of a case can be subject to further investigation. Another direction that may be followed is to implement similar investigations but in different contexts eg to see how professionals working in EU context use the language.

References

- Bhatia, V. K. (1977): *Designing a Special Purpose Course in English for the Students of Law*. In: Rajasthan: *Problems and Perspectives*, Hyderabad
- Bhatia, V. K. (1983): Simplification vs. Easification - The Case of Legal Text,. In: *Applied Linguistics* 4/1:42-54
- Bhatia, V. K. (1993): *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman, London
- Bhatia, V. K. and Swales J. M. (1983): An Approach to the Linguistic Study of Legal Documents. In: *Fachsprache* 7:98-108
- Bloor, T. (1995): *The Functional Analysis of English*. Edward Arnold, London
- Crystal, D. and Davy, D. (1980): *Investigating English style*. Longman, London
- Cumps, D. L. (1981): The Devil's Alternative: Some Reflections on the Practice of Teaching 'Legal' English. In: Hoedt J., Lundquist L., Picht H. and Qvistgaard J. (eds) (1981): *Pragmatics and LSP*, Copenhagen
- Davie, H. C. M. (1982): Legal Cases - Why Non-native Speakers are Baffled. In: *English for Specific Purposes*, 68
- Darian, S. (1983): Spoken and Written Communication: Their Forms and Functions. In: *I.T.L. Review* 62:27-51
- Ghadessy, M. (1984): Going beyond the sentence: implications of discourse analysis for the teaching of the writing skill. In: *IRAL XXII/3, August 1984*:213-218
- Goodrich, P. (1990): *Legal Discourse*. Macmillan
- Goodrich, P. (1995): *Languages of Law*. Butterworths
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London
- Kurzton D. (1985): How Lawyers Tell their Tales. In: *Poetics* 14:467-481, North-Holland
- Wright, P (1978): Is legal jargon a restrictive practice? Paper given at the *SSRC Law and Psychology Seminar Group Meeting*, Trinity College, Oxford

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

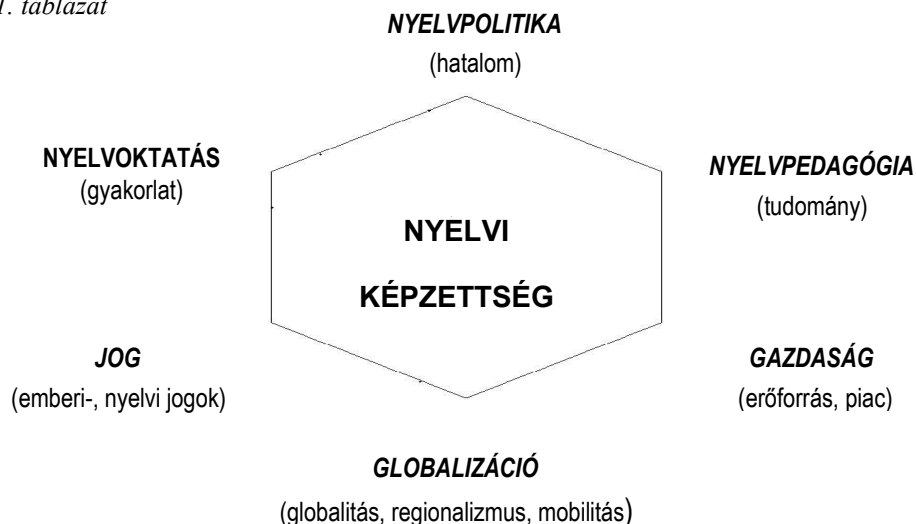
Nyelvtudás – gazdaság – innováció

A nyelvtanítás XXI. századi modelljét a következő – egyben keretet is adó – tényezők befolyásolják: nyelvpolitika, nyelvpedagógia, oktatási gyakorlat és rendszer, gazdaság, globalitás, jog. Ezekből a tényezők közül egyre inkább kiemelkedik és meghatározóvá válik a gazdaság részben mint megrendelő és felvevő piac, részben mint erőforrás. A gazdaságban egyre több olyan elem van jelen, amely releváns a nyelvtanítás, szaknyelvtanítás szempontjából is. Ezek közé sorolhatók címszavakban a következők: globális rendszerek, multinacionális rendszerek, fejlődési dinamika, információs árvíz, versenyképesség, munkaerő-minőség. Ezek a tényezők hatnak a nyelvtanítási modellekre, az intézményekre, de egyben alakítják a cégek nyelvtudással kapcsolatos képzetét is. A nyelvtudás – benne a szaknyelvtudás – termelési eszközzé, ezen belül egyre inkább az innováció eszközévé válik. A termékekre ráfordított anyagi eszközök és szellemi eszközök hányadában jelentős arányeltolódás következett be a szellemi eszközök javára, és ezen belül a nyelvtudás pozíciója különböző okokból egyre inkább erősödik. Mindennek az EU-csatlakozás küszöbén geopolitikai és nyelvpolitikai szempontból egyaránt jelentősége van.

1. A tanulmány és a felmérés indítékait az a ma már nyilvánvaló tény adta, hogy a gazdaság által elvárt nyelvtudás szemben áll a felsőoktatási nyelvi képzési követelményekkel, az intézmények nyújtotta nyelvtanítási keretekkel, lehetőségekkel és ezekből fakadóan az ott folyó oktatási gyakorlattal. Erre a tényre, pontosabban ennek bizonyítására igazából nem is a nyelvész, hanem az oktatásszervező szempontjából és a végzett diplomás hallgatók eladhatósága szempontjából kerestem a választ. Arra próbáltam választ adni, hogy mit vár ma – 2002-ben – a gazdaság a szakértelmiségtől, az általunk képzett munkaerőtől, illetve milyen a nyelvi környezet a munkaadónál. A válasz a következő szempontok és elvégzett elemzések alapján adható meg: a.) Gazdasági szempontú igényfelmérés, igényelemzés és trendfeltárás a nagy- és a középvállalatok körében. b.) Makroelemzés a nyelvtanítás makro- és mikrorendszerét érintő konzekvenciákkal. c.) Az innováció és a nyelvtudás kapcsolatának – mint a gazdaság legnyelvigenyesebb részének – vizsgálata.

2. Kiindulásként mutassuk be a nyelvi képzettséget és kultúrát a XXI. században meghatározó hatelemű hatásmodell:

1. táblázat



Ez a hatásmodell elvileg összetartozó rendszer és ennek megfelelően szervesen összetartozó elemeket is foglal magába, de gyakorlatilag inkább önállóan élnek vagy csak részlegesen

egymáshoz kapcsolódva működnek és hatnak az elemek, talán ezért tart ott, ahol tart a nyelvi képzettség és a nyelvi kultúra Magyarországon. A hatásmodell hazai működéséről némi iróniával elmondható a következő: a nyelvpolitika akar vagy nem akar valamit; a nyelvpedagógia ért valamit és szeretne valamit; a nyelvoktatás csinál valamit; a nyelvi jog elvár valamit; a globalizáció kényszerít valamire; a gazdaság tesz valamit saját érdekében. A hatásmodellből most mint fő vizsgálandó témát emeljük ki a gazdaságot, ami egyszerre erőforrás is és piac is a nyelvi képzés szempontjából. Továbbá megállapítható az is, hogy a gazdaság döntően megváltoztatta a XX. és XXI. századi nyelvoktatást: elsősorban az iskolarendszerű képzéssel kapcsolatos kritikájával és újszerű igényeivel, de legalább ennyire az iskolarendszeren kívüli képzés, a felnőttképzés, az élethosszig tartó tanulás, az informális tanulásra készítés módszereivel és nyelvoktatásra vonatkoztatott eszközeivel, illetve mindezek támogatásával. Kérdésként feltehető, hogy mi a gazdaság elvárása, milyenek a trendek, milyen feszültség és távolság van a gazdaság vágya és a valóság között.

3. A válaszadásra konkrét, nagyon is földhözragadt és számszerű elemzésből indultam el, amelynek forrásai a következők: különböző állásbörzéken 181 cég 2050 álláshelyre vonatkozó állásajánlatát vizsgáltam a nyelvi elvárások szempontjából. A 181-es számot, azaz a vizsgált cégek, vállalatok számát a továbbiakban bázisszámként, illetve viszonyításként kezelem. /1./ Ezt kiegészítettem 65 céginterjúval, miniinterjúval. Az állásbörzék állásajánlatai elég nagy szórást mutatnak az állástípusok szempontjából: adataim döntően a mérnök, közgazdász, menedzser pályákra vonatkoznak, de jogi, orvosi, gyógyszerészi, bölcsész álláshelyek is voltak a vizsgáltak között. A vizsgált állásbörzéket a következő táblázat mutatja be:

2. táblázat

FORRÁSOK

XI. Műegyetemi Állásbörze (BME)

2002. április 3 – 4.

115 cég

1100 álláshely

★

Közgáz Karrierexpo (BKÁE)

2002. október 16-17.

22 cég

500 álláshely

★

Integrált Felsőoktatási Állásbörze (BME)

2002. október 29 – 30.

44 cég

450 álláshely

★

Összesen:

181 cég

2050 álláshely

4. Most képzeletben induljunk el egy állásvadászatra, és legelőször is sétáljunk körbe egy állásbörzén, vegyük kézbe a cégek rövid és/vagy hosszú szövegű cégismertetőit. (Legtöbb cég mindkettővel rendelkezik.) A cégismertetők alapján a következő nyelvi körkép rajzolható fel:

3. táblázat

Cégismertető

A.) Rövid szöveg (1-2 oldal)			
Magyar nyelvű:	171 db*	94%	
Csak angol nyelvű:	10 db	6%	
B.) Hosszú szöveg (3-10 oldal)			
Magyar nyelvű:	123 db*	67%	
Csak angol nyelvű:	10 db	6%	
Kétnyelvű (M//A/N/Fr)	48 db	27%	

5. A cégismertetőkből kiderül, hogy komolyabb szakmai érdeklődés esetén milyen nyelven vagy ma már inkább milyen nyelveken adható be a céghez az életrajz és az un. motivációs levél:

4. táblázat

Az életrajz és a motivációs levél nyelve

M	21 db	12,0%
M/A*	107 db	60,0%
A	12 db	6,0%
M/N/	26 db	14,5%
M/N/A	3 db	1,5%
M/A/Egyéb EU nyelv	6 db	3,0%
	181 db	100%

*Angolul igény összesen különféle kombinációkban: 85% (Az erősorrend legtöbbször Angol / Egyéb nyelv.)

6. A cégismertetőket továbbolvasva egyértelműen kiderül, hogy a cég, illetve az adott szakterület milyen nyelvet és hány nyelvet vár el a jelentkezőtől, azaz alapvetően megfogalmazódik a nyelvigény:

5. táblázat

Nyelvigény

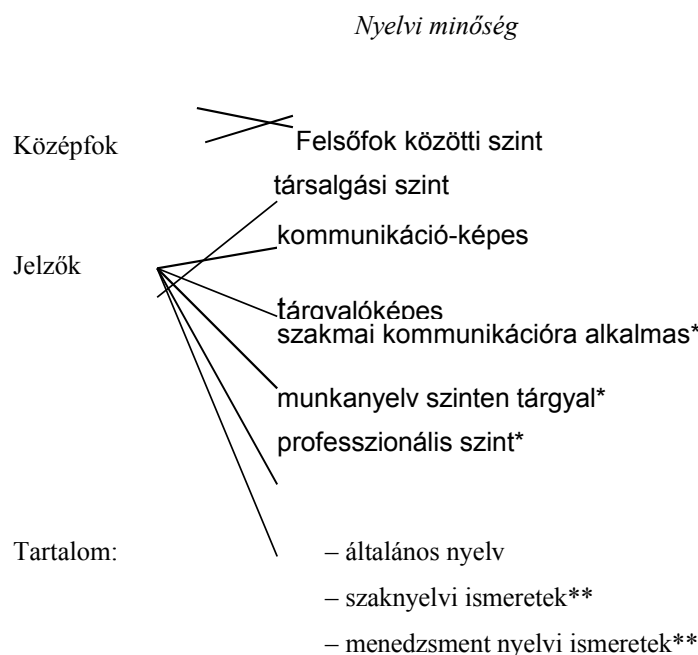
Első nyelv			Második nyelv		
A	158 db	88,0%	A	12 db	7,0%
N	13 db	7,0%	N	28 db	15,0%
Fr	4 db	2,0%	Fr	10 db	6,0%
Ol	3 db	1,5%	Ol	1 db	0,5%
Sp	1 db	0,5%	Sp	0 db	0,0%
Or	2 db	1,0%	Or	1 db	0,5%
Magy	0 db	0,0%	Magy	6*db	3,5%
Egyéb	0 db	0,0%	Egyéb	7 db	4,0%
Össz	181 db	100%		65 db	36,5%

A fenti táblázathoz az alábbi kiegészítések fűzhetők: a.) A cégek 95 %-a (160 db) igényli az angol nyelvtudás meglétét, tehát csak 5% (11 db) nem kéri explicit módon, de az alaposabb olvasásból és méginkább az általam folytatott interjúkból kiderült, hogy az angol nyelv biztos tudása esetén könnyen feladja a cég az egyéb – első helyen megadott – más nyelvi igényét. b.) Az angolon kívüli egyéb nyelvek ritkán kerülnek elő kimondottan szakmai szempontból, elvárásuk sokkal inkább takar hagyományörző, kulturális, protokolláris és a kapcsolati tőkét informális módon építő szempontokat. Ez utóbbinak viszont egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a cégek. Ez a tény és az EU felé történő nyitás – a belépés – a jövőre nézve azért minden bizonnyal megerősíti az angolon kívüli EU nyelvek pozícióját. Az EU bővülése, a nyelvi térkép és a nyelvek számának megváltozása is hozhat ebben a tekintetben pozitív változást, új fejleményeket. Ilyen értelemben jelen felmérésünk a közvetlen ezredforduló állapotrajza, amely különféle külső és belső hatásokra elmozdulhat. / 2./ c.) Sajátos új jelenség a magyar nyelv megjelenése – még hozzá felsőfokon – az állásajánlatokban. Ezek nyilvánvalóan az EU - kompatibilis és az európai munkapiacra nyitott álláshirdetések prototípusaként jelennek meg. d.) Az állásajánlatokkal kapcsolatban megemlíthető, hogy jelentős részük az un. ötödik generációs magyar álláshirdetési modellt követi, aminek lényege: két idegen nyelv az igény, sőt az anyanyelv iránti kommunikációs elvárások is megjelennek, és maga a hirdetés is idegen nyelven fogalmazódik meg. Ezekben a megfogalmazásokban a három nyelven kommunikálni képes és számos EU-

dokumentumban deklarált európai polgár eszménye is tükröződik. e) A második, esetleg a harmadik nyelv használatának igénye, valamint a munkaerő differenciált és speciális felhasználása a nyelvi ismeretek szempontjából többnyire arányos a cég nagyságával. A nagyobb cégek differenciáltan válogatnak, a kisebb cégek nyelviileg is inkább „univerzálisabb” munkaerőt keresnek. Nyilvánvalóan az anyagi források és lehetőségek ebben a tekintetben is megszabják egy vállalat lehetőségeit. / 3. /

7. A nyelvek milyenségét és számát követően természetesen megfogalmazzák a cégek a nyelvi minőséget, szintet, tartalmat is. Ennek legfontosabb elemei a következő – az ismertetőkből, az álláshirdetések, a miniinterjúk szövegéből kiemelt – kulcsszavakban foglalhatók össze:

6. táblázat



* Igény a differenciált felhasználásra

A táblázathoz kiegészítésként hozzáfűzhető, hogy szemben a képesítési követelményekkel és a végzős hallgatók legfeljebb középszintű nyelvtudásával a cégek elvárása a közép- és felsőfok közötti szint, a valós kommunikációképesség. Az egy és két csillaggal való kiemelés pedig a szakmai kommunikációs igényt jelzi.

A differenciált felhasználás sokfajta nyelvi megbízást és feladatot takar, így például a recenzálástól a kísérő tolmácsoláson át a topmenedzseri nyelvi feladatokig tarthat. Mindezek összefoglalva azt is mutatják, hogy a gazdaság számára a nyelvvoktatás fogalma egyre inkább csak a tágabb nyelvi képzés fogalmával és komplex tartalmával fedhető le az igények felől.

8. A cégek egyéb elvárásai között függetlenül a konkrét és megnevezett nyelvtudási, nyelvismereti igényeken túl ismét és önállóan megjelenik a kommunikáció mint igény a következő táblázat szerint. A külön megjelentetés önmagában is érdekes, de ez sajátossá teszi a kommunikáció értelmezését is: anyanyelvi, idegen nyelvi, műfajismereti elemek, protokoll, viselkedéskultúra, kulturális háttérismeretek, stb. egyaránt beleférnek ebbe az egyszerre tág és laza felfogásba.

7. táblázat

Kommunikáció

Egyéb követelmények között elvárás a kommunikációs készség.

Jelzők:

- megfelelő
- jó
- kiváló
- átlagon felüli

Igény 181 cégből:

41 db

23%

Vonatkoztatás:

- anyanyelvre és idegen nyelvre egyaránt
- műfajismeret (szakmai bemutató, tárgyalásvezetés, stb.)
- protokoll, viselkedéskultúra
- kulturális háttérismeretek

9. A munkavállaló megfelelő tájékozódás, az életrajz és a motivációs levél leadása után számíthat a munkaerőfelvétellel, illetve a kiválasztással kapcsolatos eljárásra, ami ma már többnyire sokelemű megmérettetést jelent. Így teljesen természetes, hogy a nyelvi megmérettetés is a munkaerőfelvétel része. Ennek különféle helyi, a céghagyományoknak megfelelő megoldása lehet: a

Sturcz Zoltán

hagyományos felvételtől – ahol többnyire csak a nyelvi dokumentumokat ellenőrzik – egészen az összetett nyelvi vizsgálatig tarthat. Egy biztos: a cégek döntő többsége – amint ezt az alábbi táblázatunk is bizonyítja – saját kiválasztási és/vagy mérési szisztémát használ a nyelvi tudás ellenőrzésére, és kevésbé hagyatkozik a papírformára, a bizonyítványokra.

8. táblázat

Munkaerőfelvétel

H	24 db	13%
I	80 db	44%
I + T	31 db	17%
I + AC	23 db	13%
I + T + AC	12 db	7%
I + T + AC + R	8 db	4%
T	0 db	0%
T + AC	0 db	0%
AC	3 db	2%
	181 db	100%

H = Hagományos felvétel

I = Interjú T = Teszt

AC = Kiválasztási eljárás több lépcsőben (Assessment Center)

R = Rendkívüli eljárás (prezentáció, grafológia, pályázati feladatkészítés, referencia-értékelés stb.)

Interjú összesen: 85%

Teszt összesen: 51%

Átlag (I + T): 63%*

10. A nyelvi megmérettetésre szükség is van hiszen a munkaadók nyelvigényes világnak tartják cégeiket. Elvárásaik és véleményük alapján tizenkét pontba foglalhatók azok a területek, amelyek meghatározzák egy mai cég tágabb nyelvi környezetét.

9. táblázat

Nyelvi / szaknyelvi környezetet befolyásoló tényezők

Sturcz Zoltán

1. Honlap
2. Hagyományos levelezés (belső/külső)
3. E-mail (belső/külső)
4. Internethasználat
5. Szakirodalom-feldolgozás
6. Belső munkanyelv (általában)
7. Dokumentáció
8. Jelentések (report)
9. Munkaértekezlet
10. Brainstorming
11. Workshop
12. Konferencia (belső/külső)

Közös jellemző: erőteljes eltolódás az idegennyelvűség irányába.

11. A cégek humánerőforrás szakemberei természetesen tisztában vannak azzal, hogy igényeik és a végzős hallgatók nyelvtudása – legalábbis tömegszerűen – nincs összhangban egymással. Ezt a hiányt és a hetedik fejezetben emlegetett differenciált feladatokra való kiegészítő felkészítést nyelvi képzésekkel pótolják, ellensúlyozzák. A nyelvi képzést a cégek több mint ötven százaléka szervezeten támogatja (lásd az alábbi táblázat a.) és b.) pontja). Új jelenség a c.) pontban elővezetett informális tanulás fogalma, amiről az interjúk adtak felvilágosítást.

10. táblázat

A nyelvi képzés támogatása

- | | | |
|-----|---|--------------------------------|
| A.) | Célirányos belső vagy külső nyelvtanfolyam, nyelvi képzés: | |
| | | 62 db 34% |
| | | ★ |
| B.) | Kombinált képzés (tréning, külföldi tanulmányút stb.) keretében nyelvi képzés is. Csak becslhető adat: | |
| | | kb. 20% |
| | | ★ |
| C.) | Az informális tanulás aránya növekszik főleg a közép- és felsővezetők körében (szintemelés, szakmai és/vagy kulturális háttérismeretek, stílusjavítás, flottság, második nyelv érdekében). Csak becslhető adat: | |
| | | kb. 15% |

12. A gazdaság menedzselésével, de a társadalom egészével kapcsolatban is egyre gyakrabban merül fel a tudásgazdaság, a tudástőke, a tudásmenedzsment, az innováció fogalma. J. A. Schumpeter Nobel-díjas osztrák közgazdász szerint: „A tőkés társadalom alapvető jellemzője az állandó innovációra való törekvés.”/ 4. / Ehhez a gondolathoz kapcsolódik Hronszy Imrének a BME tudománytörténész professzorának gondolatsora, mely szerint: „...a termelékenység növekedésének elsődleges forrásává válik az innováció műszaki, intézményi vonatkozásban csakúgy, mint az egyéni munkavégzésben. ... Az innovációs társadalom tudásközpontú, tudástermelő társadalom.”/ 5. / Ezekből a gondolatokból világosan következik, hogy a gazdasági élet motorja ugyanakkor szellemileg legigényesebb eleme az innováció. Itt gyülekeznek a szellemi/szakmai elit képviselői, és e fogalom körül épülnek fel az un. kiválósági központok is. Úgy tűnik, hogy a gazdaságban a nyelvismeret szempontjából is a legigényesebb terület és csoport az innovációs kérdésekkel és folyamatokkal foglalkozók köre. Nem véletlen, hogy a nyelv fogalmi megragadása, körülhatárolása a gazdaság részéről az e területen tevékenykedők körében fogalmazódik meg legvilágosabban. Állításuk szerint az idegen nyelv ma már: munkanyelv, a tudástőke része, termelési eszköz, kulcskvalifikáció mint a tudásanyag más eleme a szakismeret, a számítástechnikai tudás, a menedzsment ismeretek, stb. A munkanyelv, a tudástőke, a termelési eszköz, a kulcskvalifikáció fogalmak egyben azt is jelzik, hogy a gazdaság képviselői – talán legjobb képviselői – hogyan látják a nyelvtudást, illetve azt milyen értékrendszerbe helyezik bele. Azzal egészíthető ki ez a gondolatsor, hogy a gazdaság részéről még két kiemelten nyelvigenyes területet jelölnek ki a szakemberek: az un. kapcsolati tőke építőit és a felsőszintű menedzseri munka képviselőit, akik nyilvánvalóan az innovációs folyamatokkal is kontaktusban állnak.

13. A gazdaság szélesebb körében szereplők tisztában vannak azzal, hogy a globalizáció korában a világgazdaságban számos olyan, a nyelvtudást is relevánsan érintő tényező van jelen, amelyek a gazdaság – kutatás – innováció háromszögében mozognak, illetve mindhármát érintik is.

Ezek a tényezők hat pontban foglalhatók össze az alábbi táblázat szerint:

11. táblázat

*Gazdaság, kutatás, innováció
(a nyelvtudás szempontjából is releváns jellemzők)*

1. globális rendszerek
2. multinacionális rendszerek (nem a hely a szituáció, a feladat a mérvadó)

3. gyors fejlődési ütem
4. információs árvíz (hordozók+információk területén)
5. versenyképyszer:
 - folytonos időzavar
 - beérési, utolérési hajszá
 - azonnali reagálási/csatlakozási/felülmúlási igény
6. munkaerő mobilitás (cégen belüli, kívüli, transznacionális)

14. A tudománytörténet képviselői között visszatérő fogalom a termékbefektetési értékarány, azaz annak megítélése, hogy az anyagi tőke (a vas) és a szellemi tőke (az agy) részaránya hogyan változott meg az utóbbi három évszázadban. Az arányokról viták folynak, de a következő arányszámok nagyjából elfogadottak: anyagi tőke / szellemi tőke arány a XIX. században 70% / 30%; a XX. században 50% / 50%; a XXI. században 30% / 70%. A szellemi tőke különféle elemekből áll össze. Ennek a halmaznak – amint az az előző két fejezetből is kiderült – ma már elismert eleme a nyelvtudás. A kérdés csak az, hogy a termékbefektetési értékarányban, ezen belül a szellemi tőke kategóriában mennyi, pontosabban hány százalék a nyelv jelenléte. Ennek a jelenlétnek a kimutatása számszakilag több okból is igen nehéz. Egyrészt a nyelvigenyesség eltérően jelentkezik a különféle típusú szakmai és gazdasági feladatokban, másrészt a nyelvi érték megjelenése hol explicit (direkt), hol implicit (indirekt) jellegű. Némi humorral tehát azt mondhatjuk: nehéz meghatározni, hogy mennyi az annyi. A nyelvoktatási szakma részéről egyértelmű sikernek könyvelhető el már az is, hogy a gazdaság kezd világos fogalmakat használni a nyelvtudásra, illetve annak értékére, és ami talán ennél is fontosabb az az , hogy egyre tágabb felvevő piacává és aktív támogatójává válik a nyelvoktatásnak, illetve a nyelvi képzésnek (lásd 12. táblázat).

15. A felmérésből származó adatok valamint az interjúk alapján megfogalmazhatók azok a trendek és üzenetek, amelyeket a gazdaság küld a felsőoktatás és az ott folyó nyelvoktatás számára. Úgy gondolom, hogy az üzeneteknek további címzettjei is vannak: a nyelvpolitikával és a nyelvpedagógiával foglalkozók – ezen belül is leginkább a döntéshozó pozíciókban lévők – számára. Ezért talán nem lenne célszerűtlen bizonyos döntések újragondolása a következők alapján: a.) Angol nyelvi dominancia a használatban és ebből fakadóan az oktatásban. b.) Az EU – nyelvpolitikai, nyelvoktatási modell érvényesítése: két idegen nyelv és anyanyelv kiművelése. c.) Középfok és felsőfok közötti nyelvi szintelvárás. d.) A szakmai nyelvi kommunikációs szint emelése és a készségek magasabb kidolgozottsága. e.) A nyelvi kommunikációs biztonság megteremtése a cég mikro- és makrokörnyezetében. Ennek része, hogy a cég szakemberei minél magasabb és

kidolgozottabb szinten munkanyelvként, illetve lingua francaként tudják használni az angolt. Ezt a törekvést és célt felerősíti az a tény, hogy a szakmai/szaknyelvi egyenmőséget és a korlátlan megértést is az angol szaknyelvi terminológia közel teljes kidolgozottsága teremti meg.

A direkt szakmai tartalmú jelzéseken kívül az üzenetek általános része pedig a következőkben foglalható össze: Az igény és a piac oldaláról nézve az oktatási és a képzési rendszerek meghatározó elemévé válik a gazdaság. A különféle típusú nyelvi képzési rendszerek (állami, egyházi, magán, vállalati, alapítványi, stb.) szakmai körei és fenntartói között szükséges a párbeszéd.

16. Egy szakmai eszmefuttatás, aminek a címe tartalmilag is – és stílusosan a nyelvoktatási témánkhoz – a nyelvi játék szintjén is kapcsolódik tanulmányunkhoz így hangzik: Gazdaság és gazdagság. A szerző azt állítja, hogy az információ és a nyelv két kulcs a gazdasághoz és a gazdagsághoz, és a gondolatsort így zárja: „Az információk megszerzésében, átadásában, az ehhez szükséges módszerek elsajátításában ugyancsak fontos tényezővé válik a nyelvi képzettség.”/ 6. / Ezt saját témánk zárógondalataként is ajánlom az olvasók figyelmébe.

Jegyzetek

- 1.) A 181 vizsgált cég nagy- és középvállalatokból áll össze. A vizsgálati bázis sokszínűségét és nemzetköziségét jelzi a példatár és mintatár jelleggel összeállított alábbi részleges szaknévsor: AUCHAN, BIOGAL, BORSODCHEM, DUNAFERR, ÉPÍTŐIPARI V. FŐTÁV, GAZDASÁGI MINISZTERIUM, HUNGAROCAMION, KUCSAKER, L'OREAL, LUFTHANSA, MAGYAR VILLAMOSSÁGI MŰVEK, MATÁV, MOL, NEMZETBIZTONSÁGI MINISZTERIUM, NOKIA, PAKSI ATOMERŐMŰ, PANNON, PHARMAVIT, PRICEWATERHOUSE, UNILEVER, VIVENDI, VÍZMŰVEK, stb.
- 2.) Az EU-nyelvek körében a felmérésben a következő nyelvek szerepelnek: angol, német, francia, olasz, spanyol, holland, portugál (ez utóbbi kettő egy-egy jelöléssel az egyéb kategóriában). Az egyéb nyelvek körében előfordul még az arab kettő és a japán három jelöléssel.
- 3.) Az álláshirdetésekre vonatkozóan a BME Közgazdaságtan Tanszéke és Nyelvi Intézete végzett elemzéseket a magyar álláshirdetésekről és az 1980-as évektől 2000-ig vizsgálta ezeket a tartalom és az elvárások szempontjából. A szakmai tartalom az elvárások, az igényelt nyelvtudás és a hirdetés nyelve alapján alakult ki az öt „nemzedék”.

Sturcz Zoltán

- 4.) Hronszky Imre: Kockázat és innováció (Atechnika fejlődése társadalmi kontextusban) 2002. Budapest, Arisztotelész Kiadó, p. 268.; p. 123.
- 5.) Lásd: 4. jegyzet p. 128.
- 6.) Debreceni Nyári Egyetem (különkiadvány) 2001. Gazdaság és gazdagság c. tanulmány.

Szekeresné Rózsa Etelka

Szekeresné Rózsa Etelka
Veszprémi Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Egy személyre szabott feladatokkal kibővített szaknyelvi tanterv kifejlesztésének szükségessége, kipróbálása és tapasztalatai

A mindennapi életben jól alkalmazható társalgási nyelv elsajátítása mellett a szakmai élet színterein, a munkahelyeken az idegen nyelvi szakmai ismeretekre is fokozottan szükség van. Ebből következik, hogy az Európai Unió csatlakozás előestéjén a mai magyar társadalomban egyre magasabb az idegennyelv-tudás társadalmi értéke. Az ilyenfajta érték megteremtéséhez a nyelvoktatás eredményességét folyamatosan lehet és kell emelni a nyelvtanári és a nyelvtanulói munkában. A hatékonyság emeléséhez minden olyan kínálkozó eszközt alkalmazni kell, ami hozzájárulhat a nyelvtanítás minőségének fokozásához. Ezen eszköz lehet egy személyre szabott feladatokkal kibővített szaknyelvi tanterv is, mely megítélésem szerint képesek megfelelniezen elvárásoknak.. Ennek igazolására a gyakorlati munka műhelyéből kívánok felvillantani egy példát.

Egy országos méretű felmérést elemző tanulmányban a megkérdezett vállalatok a csapatmunka, a tervezési készség, a problémamegoldó készség, a kommunikációs készség mellett az idegen nyelvek ismeretét is a kulcskompetenciákhoz sorolják (Komor, 2001).

Megítélésem és tapasztalataim szerint a perszonalizált feladatokra épülő szaknyelvi tanterv ennek a csapatmunkába való részvételnek, a tervezési, a problémamegoldó, és kommunikációs készség fejlesztésének egy speciális területét teremtheti meg idegen nyelven.

Ma az idegennyelv tudás alapja a közoktatásban teremthető meg. A mérnökhallgatókat tanító nyelvtanárnak azonban ma még nincsenek olyan adatai, amelyek megmutatnák, hogy a közoktatás végére és az egyetemi besoroló teszt megírásakor milyen nyelvtudásszinten vannak az egy adott csoportba kerülő nyelvtanulók. Általánosságban tehát úgy fogalmazhatunk, hogy az első egyetemi nyelvórákon az ország sok-sok különböző gimnáziumából és szakképző iskolájából középfokú nyelvvizsga nélkül kikerülő diákok mindegyike más-más nyelvi tudásszinttel lendül neki az újabb nyelvtanulási kihívásnak. A középfokú nyelvvizsgával rendelkező

viszont vagy nem tanulhat nyelvet, vagy a szaknyelvvvel bővített középfokú nyelvvizsga eléréséhez szaknyelvi órákon vehet részt.

Más tanterv, más tankönyv, más motiváció, más elvárás alapján kezd a diák sokadszorra a nyelvtanuláshoz.

A tantervek kidolgozásának legújabb lendülethulláma a közoktatás szintjén megakadt, valamint az igényes és hatékony munka érdekében is az egyetemi nyelvtanárnak saját szakterületén részt kell vállalnia a tantervfejlesztésben. Különösen akkor, ha a nyelvoktatói feladat a szaknyelvtanítási feladatok irányába szélesedik ki.

Milyen tanterv, tanmenet alapján folyhat a tanulás az egyetemi szaknyelvi órán? Megítélésem szerint, mint azt az alább bemutatandó példa alátámasztja, a személyiség központú tantervek alkalmazása hatékony eszköznek bizonyulhat.

A célok meghatározása, a munkafolyamat leírása valamint a tapasztalatok részletezése előtt a nyelvtanítás és ezen belül a szaknyelvtanítás vezérfonala az, hogy a társadalmi és a gazdasági élet kihívásainak megfelelő hasznos tudásnak, jelen esetben nyelvtudásnak a legmegfelelőbb rendszer szerinti átadása vezérli a tanár munkáját. A diáknak látnia kell meglévő nyelvtudásának értékét és szintjét, valamint egy lépésről lépésre kiépített rendszer segítségével el kell juttatni a mai jól körvonalazott nyelvismereti kíváncsiságig.

A társadalmi-gazdasági változások hatása az idegennyelv-oktatási politika kritériumaira és tartalmára

Az Európai Unió 1997-es amszterdami szerződésének aláírásakor a tagállamok megállapodtak egy, még ugyanabban az évben, Luxemburgban tartandó ún. foglalkoztatási csúcsértekezlet összehívásában, ahol a közösségi foglalkozáspolitikát egyik pilléreként a résztvevők a vállalkozókészség erősítését jelölték meg (Johnson, 1998). A vállalkozások megsokszorozódása, a vállalkozók tevékenységének népszerűsítése egyéb módon is beleilleszkedik az Európai Bizottság fejlesztési programjaiba. Például az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos, 2000 októberében megfogalmazott memorandum (National actions to implement lifelong learning in Europe, CEDEFOP-EURYDICE 2001) hat kulcsfontosságú üzenetében másodikként jelölték meg azt a fejlesztési célt, hogy „bátorítani kell az egyéneket arra, hogy beruházzanak” az emberi erőforrásokba. A vállalkozások tehát nem csupán a gazdasági fejlődés motorjai, hanem működ(tet)ésük egyszersmind visszahat(hat) a vállalkozó személyére is; sajátos elvárásaival megteremtheti a folyamatos egyéni és szakmai fejlődés kereteit is. A vállalkozás élet- és magatartásforma, sajátos értékrend, speciális képességek és készségek használata, amelynek megfelelő színvonalú vállalkozói és szakismeretekre

kell épülnie. (National actions to implement lifelong learning in Europe, CEDEFOP-EURYDICE, 2001)

Ezek között a „szakismeretek” között ma a nyelvtanulásnak és nyelvtudásnak egyre komplexebb szerepet kell betöltenie.

A fent idézett gondolatok azt sugallják, hogy a rugalmasság, a vállalkozókészség és a több értelemben is megvalósítható mobilitás lépett az állandóság és a biztonság egykoron megingathatatlanak vélt fogalma helyére.

Ennek érdekében az Európai Unió és a csatlakozni kívánó országok oktatási minisztereinek 1998-tól 2002-ig folytatott tárgyalásain a közoktatás egészét átfogó iskoláztatás minőségének javításával kapcsolatos célokat és feladatokat számtalanszor áttekintették. Mivel az iskolarendszerű idegen nyelvtanulás nem zárul(hat) le a középiskola befejezésével, így a diákok nyelvtudás szintjének növelése érdekében a szaknyelvoktatás területén is a rendszeres értékelést biztosító oktatás széles módszertani spektrumát kell kidolgozni, alkalmazni, sőt eddigi nyelvtanári stratégiáinkat is újabb feladatokkal kell kiegészíteni.

A kiadott dokumentumok hangsúlyozzák, hogy

- a minőségi oktatás során az idegen nyelvek ismeretének javítása érdekében minden életkorban, így az egyetemi nyelvtanulás idején is növelni kell az idegen nyelvek fontosságának tudatát.
- A képzőintézményeket arra kell ösztönözni, hogy hatékony nyelvoktatási módszereket használjanak, így a rendszeres nyelvoktatásból kikerülő munkavállalók a későbbi életszakaszokban is szakmai követelménynek tekintik majd a szakmájukhoz kapcsolódó idegen nyelvtudás szinten tartását.

Az imént említett veretes gondolatokat a hétköznapi munka során a mérnökhallgatók szaknyelvi óráihoz kidolgozott tantervek segítségével is megpróbáljuk átültetni a gyakorlatba.

A szaknyelvtudás és az egyetemi nyelvtanulással kapcsolatos elvárások új elemei

Ha a fent említett idegen nyelvtudás és nyelvi műveltségkonceptiót átfordítjuk a konkrét módszertani megoldások szintjére, akkor a ma érvényes műveltségcsomagon belül az idegen nyelvek ismerete nem csupán a szépen körülírt és megfogalmazott társalgási témák megtanulását jelenti, hanem a meglévő nyelvtudásunk új helyzetben való felhasználását, speciális területekre való kibővítését is. Egy adott szakterületnek nem

csupán a magyar nyelvű terminológiáját kell ismerni, hanem el kell boldogulni az adott idegen nyelven is, hiszen a szakmai jártasságot egy, de sok esetben több idegen nyelven is igazolni kell a jövő mérnökének.

Évekkel ezelőtt a megfelelő szakmai szókincs birtoklása, a helyes nyelvtani szerkezetek megtanulása, valamint azok fordításokban való alkalmazása elegendő volt a szaknyelvvvel bővített szigorlat írásbeli részének letételéhez a Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátusán; a szóbeli vizsgán pedig az egy-egy szakterületről hosszú éveken keresztül összeállított, majd utána legalább ugyanannyi ideig változatlanul hagyott szövegek visszamondására került sor. Jó esetben a tanár belekérdezett, így lehetőség volt egy kis szakmai társalgási gyakorlatra is. Ugyanakkor ma a diplomát szerző hallgatók számára ez a fajta nyelvi felkészültség nem elégséges a munkahelyi elvárásokhoz. Sőt a diploma megszerzéséhez is kötelező már az akkreditált nyelvvizsga, némely szakokon szakmai anyaggal bővített formában. (Ennek veszprémi példáját a későbbiekben vázolom fel.)

A modern iskolai oktatás minden szintjén el kell kerülni, hogy áthidalhatatlan szakadék tátongjon a kijelölt célok és a megvalósult eredmények között. Gondolkodásunk, megismerésünk, képességeink fejlesztése csak rész cél; az iskola, a nyelvi, a szaknyelvi óra akkor igazán eredményes, ha a gyakorlatban jól felhasználható ismereteket közvetít. Bevezet az általános társalgási szint elérése mellett a hivatásra, a szakmára való felkészülés alapjaiba is. Valamint a további, élethosszig való idegen nyelvű ismeretszerzésre lelkesít, felkelti a diák érdeklődését.

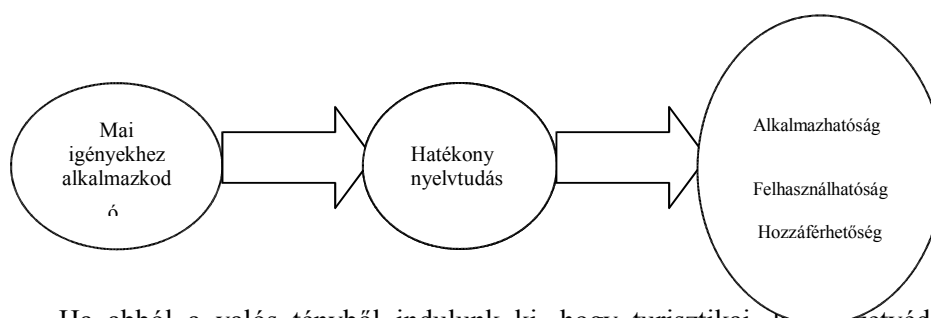
Csapó Benő arra figyelmeztet (Csapó, 1998), hogy az a fajta szaktárgyi tudás, amellyel a magyar diákok eddig elismerést váltottak ki, fokozatosan leértékelődik. Az iskolai tanulásnak mindinkább a tapasztalati tanulás irányába kell elfordulnia. Meggyőződése, hogy az emberi tudás minősége, és nem a mennyisége a lényeges. Ennek a minőségnek fontos szempontja az alkalmazhatóság, felhasználhatóság és hozzáférhetőség. Csupán a tehetetlen tudás az, ami nem használható. Az értelmes tudás (amelyhez az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk) a hatékony tudással együtt (melynek jellemzője a többszörös hozzáférés, dekontextualizáció, tudástranszfer) jelenti a ma felhasználható tudást és a megértés igazán objektív mutatóit.

A nyelvtanulásra vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a mesterséges feltételek között folyó nyelvtanulás helyett ma csak a különféle élethelyzetekben jól alkalmazható, értelmes nyelvtanulás, (így tehát semmiképpen sem egy memoriter) és a folyamat eredményeként megszerzett tudás, valamint

annak alkalmazása lehet cél; ezek szerves egysége jelenti aztán az érvényes és hatékony tudást társalgási és szaknyelvi téren egyaránt.

1. ábra.

A ma érvényesnek számító nyelvtudás megszerzésének folyamata és jellemzői.



Ha abból a valós tényből indulunk ki, hogy turisztikai, környezetvédő, informatikus, menedzser, vállalkozó stb. csak kiművelt, nyelve(ke)t beszélő emberfő lehet, akkor azt is vizsgálni kell, hogy az itt említett nyelvtanulói egyéni fejlődéshez mennyiben és hogyan járulhatunk hozzá a tantervi tartalom, az objektív és a szubjektív szaknyelvi tantervi követelmények szerkezetének megváltoztatásával.

A hagyományos szaknyelvi tantervek általános jellemzői és típusai

2. ábra.

A szaknyelvi tantervek elemzési szempontjai és a legjellemzőbb tantervtípusok

Tanterv, tananyag, módszer

Szaknyelvi
tantervek
feldolgozási

Az elméleti megközelítések, Nunan (1989:122) valamint Kurtán (2001:174-175) értékelése a nyelvtanár tantervfejlesztő szerepéről meghatározó irányvonalat jelentenek számomra. Szaktanári munkámban egyre inkább hangsúlyt fektetek a hallgatókkal közösen összeállított, személyre szabott feladatokkal kiegészülő tantervek kimunkálására.

A szükségletelemzés, a megfelelő módszerek kiválasztása, a hatékonyság mérése, a tervezett, a tanított és a hallgató által elsajátított nyelvoktatási tartalom vizsgálata folyamatosan részét kell hogy képezze nyelvtanári munkámnak.

Az ilyenfajta tanári tevékenység a hallgatókkal végzett munkát érdekesebbé, alaposabbá teszi, valamint valós szükségletből is ered, hiszen a központi tantervi dokumentumokat már régóta nem alkalmazzuk lektorátusunkon a koordinálás eszközeként. A felsőoktatási nyelvórák területén megfigyelhető tantervi sokféleség természetesen pozitívum, mert az utóbbi években a nyelvtanulási igények és lehetőségek a sokféle új szak belépésével, a szakmai elvárások kiszélesedésével hihetetlen mértékben megnöttek. A differenciáltság, a sokféleség oka az egyetemi, főiskolai autonómia erősödése, valamint a pedagógiai fejlesztés eredményességét meghatározó helyi, az adott intézményre jellemző követelmények és tevékenységek erősödése, önállósági igényük sok esetben tudományos kutatásokkal való alátámasztása.

Ez a tényező is, mint a sokféle más új kihívás még inkább igényli az átgondolt tanári munkát. A jobb tanári teljesítményhez, az új eredményekhez pedig új kísérleti megközelítések is kellenek.

Ilyen kísérlet az idegenforgalom és szálloda szakos hallgatók személyre szabott feladatokkal kibővített szaknyelvi tanterve is.

Ballér Endre az oktatás tartalmának szabályozása és fejlesztése kapcsán vizsgált tantervi dokumentumok vizsgálatakor külön kiemeli, hogy a jövő útja a tartalmak integrálása a tanuló személyiségébe, a tantervek iránya tehát minden bizonnyal a tantervek perszonalizációja lehet (Ballér, 2001).

Megítélésem szerint ez a következtetés a mai felsőoktatásban folyó nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamatban különösen érvényes.

A perszonalizált, speciális tantervi követelményeket megvalósítani kívánó nyelvtanítási szemlélet hatásának összehasonlítása a hagyományos módszerekkel

A fentiek bizonyítására hangsúlyozni kell, hogy a tananyagot leadó, azt visszakérdező, központilag meghatározott tananyagokat alkalmazó tanár helyébe a hallgatókkal való együttműködést, közös gondolkodást, hallgatói javaslatokat, tapasztalatokat meghallgató, a diákokkal való szakmai együttműködést vállaló nyelvtanárrá kell válnunk a szaknyelvi feladatok kiválasztása, kimunkálása és értékelése során.

A partneri viszonyt vállaló tanár is épül, gazdagodik a közös munka során, hiszen a szakmai és emberi tényezők mélyebb elemzése jótékonyan hat a minőségi munkára. A kollaboratív tevékenység egy újfajta szint jelent a tanári munka palettáján.

Kinek kell és kinek jó a perszonalizált szaknyelvi tanterv?

A diáknak, mert

- részt vehet a tananyag megtervezésének folyamatában
- felelősségvállalási szerepet gyakorolhat
- önértékelési folyamatban vehet részt
- objektív és szubjektív nyelvtudásmérésre vállalkozhat
- egyéni, kiscsoportos nyelvtanulási szerepeket tanulhat
- tudatosan fejlesztheti nyelvtanulási stratégiáit

A tanárnak, mert

- a kiscsoportos munka miatt alapos és viszonylag objektív szükségletelemzést végezhet
- a hagyományos tanár szerepből az orientáló, partneri szerepet gyakorolhatja
- önállóan tervezhet
- az adott tanulócsoporthoz alakíthatja a célokat és követelményeket
- személyre szabott feladatokat alkalmazhat
- mérni tudja tanítási stílusának hatékonyságát
- értékelni tudja a részleges és az egészleges tanulói teljesítményeket
- standardizált, újból felhasználható szaknyelvi tanterveket kristályosíthat ki
- tapasztalatai birtokában együtt tud működni más tantervi döntéshozókkal
- munkája azonnali értékelési lehetőséghez juthat
- a minőségbiztosítási folyamat része lehet az ilyen objektív és szubjektív értékelés elkészítése

Az idegen nyelvi követelményrendszer változása a Veszprémi Egyetemen tanuló mérnökhallgatók számára

Míg a kilencvenes évek elején még az általános nyelvi szigorlat, 1995-től a környezetmérnök és az informatikus hallgatók esetében pedig a szaknyelvvizsga bővített nyelvi szigorlat elegendő volt a diploma megszerzéséhez, addig ma már minden egyetemi szakon alapkövetelmény egy „C” típusú középfokú nyelvvizsga. A műszaki menedzser, gazdálkodás és idegenforgalom és szálloda szakos hallgatónak két középfokú „C” típusú nyelvvizsgával kell rendelkeznie, a két utóbbi szakon szaknyelvvizsgával kibővítettnek kell lennie az egyik vizsgának. A főiskolai szakokon – más magyar főiskolákhoz hasonlóan – egy alapkötésű „C” vagy egy középfokú „A” vagy „B” nyelvvizsga a diplomaszerzés nyelvi feltétele.

Ezek a tények is további minőségi munkára ösztönözhetik a nyelvtanárt és a nyelvtanulót egyaránt.

A személyre szabott feladatok helye egy szaknyelvi tantervben

A 2002/2003 tanév I. félévétől az idegenforgalom és szálloda szakos hallgatók számára összeállított tanterv részévé tettük a hallgatók által kiválasztott és önálló munkájuk során feldolgozott szaknyelvi témaköröket. A feladat célja a hallgatói nyelvi szükségletek alaposabb feltérképezése, valamint a hallgatói önálló felkészülés objektív mérése. A diákok elsődleges célja a szakmai anyaggal kibővített középfokú nyelvvizsga letétele, illetve a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés. A munkahelyi elvárások széles skálán mozognak, hiszen a szállodavezetői munkakörtől az idegenvezetői ismeretekig sokféle terület előkerülhet.

A hallgatók személyre szabott feladatai reményeink szerint szervesen beépülnek majd a tanári tanterv által kitűzött célokat megvalósítani kívánó feladatrendszer egészébe.

A közös munka első fázisát bemutató kérdőív és a tanulói - tanári értékelések

A 2001-es tanévben az I. évfolyam nyelvvizsgával rendelkező idegenforgalom szakos hallgatói a következő kérdőívet töltötték ki. A válaszok alapján képet kaphatunk a munkamódszerükről és lelkes munkájukról.

A diákok által feldolgozásra javasolt témák a következők:

A választott téma: (példák)

- Importance of Mass Tourism in the 20th Century
- Countries and Their Gastronomy
- Hungary's Economic and Touristic Features since 1989
- Traditions and Trends in Gastronomy
- Sights of Hungary

- Different Forms of Tourism
- Hotel Facilities and Services
- The Environmental Effects of Mass Tourism
- Jobs in Tourism
- Types Of Holidays

A témák kiválasztásakor szempont volt, hogy a későbbiekben hasznosítható anyaggal dolgozzanak a hallgatók, valamint a felhasznált irodalom hozzájáruljon a nyelvi felkészültségük sokoldalú fejlesztéséhez is.

Arra a kérdésre, hogy milyen forrásokat tud/szeretne felhasználni a téma feldolgozásakor a következő válaszokat kaptuk:

- könyvtári anyagok
- szaklapok
- forrásmunkák
- újságcikkek
- szakdolgozatok
- internetes anyagok
- főiskolai jegyzetek
- TV adások

A felsorolt források széles skálát mutatnak, és lehetővé tesznek egy igen szemléletes kiselőadást.

Mi lesz az egybegyűjtött anyag feldolgozásának módja, területei a szaknyelvi órán?

- fogalmak összegyűjtése
- fordítás
- súlypontosítás
- rövidítés
- alfejezetek kiválasztása
- gyűjtőmunka
- szelektálás
- tömörítés
- az összegyűjtött anyag adott szempontok szerinti csoportosítása
- fontossági sorrend felállítása

Szembevetendő volt, hogy minél felkészültebb volt a diák, annál többféle módszert alkalmazott.

Megítélése szerint mely területeken bővült az idegen nyelvű szakmai tudása?

Szekeresné Rózsa Etelka

- szókincs
- nyelvtan
- kommunikációs készség

A hallgatók nagy része saját bevallása szerint első alkalommal oldott meg ilyen jellegű feladatot, komoly erőpróbának tartották.

*Hasznosnak tartaná témájának kiselőadás formájában való összefoglalását?
Igen; Nem. Miért? Igen, mert...*

- mások számára is hasznos információkat nyújthat
- könnyebben megtanulható, a csoport többi tagjának is élvezetes lenne egy bemutató (fólia, power point)
- a hibákat ki tudnánk közösen javítani
- mindenki látná, nagyjából hogyan kell egy témakört kidolgozni
- fejlesztené a kommunikációs / előadói készségemet
- jobban meg tudnám tanulni a témát
- az ismeretlen szavak kiejtését begyakorolhatnám
- az anyag vázaltszerűen is elkészülne

Egyértelmű volt számukra, hogy a beszéd lesz a kenyerük, annak minden összetevőjével.

Vállalná a kiselőadás videóra vételét? Igen; Nem. Miért?

Egyöntetűen nemleges választ kaptam itt, mondván, hogy lámpalázások, izgulnak, ha ilyen jellegű feladatot kell végezniük. (Elgondolkodtató az ilyen válasz, hiszen többen idegenvezetői feladatokat is ellátnak majd.)

Egy témakör feldolgozás elég/ kevés/sok egy szemeszterben? Indokolja döntését!

Mindenki elegendőnek tartotta az egy témakört, mert más beadandók is vannak, és az alapos munka sok időt elvesz.

Tudja-e hasznosítani a kidolgozott témakört egyéb tanulmányi/ szakmai munkája során? Ha igen, hol és hogyan?

- TDK dolgozathoz
- leginkább a könyvtári keresési módszereket tudom hasznosítani
- a következő félévben más tantárgynál is előkerül, nem lesz már ismeretlen
- ha idegenvezető leszek
- szakmai nyelvvizsgán
- turizmus szemináriumokon

- a szállodaszervezés című tantárgynál

Ezek a válaszok szerintem egyértelműen indokolják a munka fontosságát.

*Milyen egyéb megjegyzései vannak a témakör kidolgozásával kapcsolatban?
Értékelje a kapott feladatot!*

- jól hasznosítható a szakmai nyelvvizsgára való felkészülésben
 - még magyarul sem tanultam róla semmit, jó lesz megismerkedni vele
 - hasznos lesz a szakmai források tanulmányozása
 - érdeklődés felkeltés szempontjából is jók a témák

Mint ahogy az élet minden más területén, itt is csak az értelmes, hasznos, sokoldalú és élvezetes feladatoknak van létjogosultságuk.

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a kimunkált tananyagokra épülő tanterveknek van létjogosultságuk a szaknyelvi órákon folyó tanítási – tanulási folyamatban. A hétköznapi munka gyakorlatát komolyan vevő módszeres építkezéssel jelentős eredmények érhetők el, a diák és a tanár egyaránt igényes munkát végezhet a szaknyelvi órán, ami további munkára ösztönöz.

(Jelen esetben a közel negyed százados tanítási tapasztalat segíti a tanárt a megfelelő módszer kiválasztásában.)

A végkövetkeztetés

Ha egy adott hallgatói csoport tudásszintje, motiváltsága, illetve a hivatalosan elvárt szaknyelvvizsga igénye megkívánja, - ezt érzékelhettük a közös munka során - akkor a tanári tanterv mellé egy személyre szabott feladatokkal kibővített hallgatói tanterv is társulhat. Nevezhetjük hallgatói tantervnek, tanmenetnek, munkafolyamat leírásának, dokumentum készítésének: a lényeg a szakmai elmélyülésen, a differenciált, mindenki által elfogadott és megvalósítható, sokrétű feladatok kivitelezésén van.

A hallgatók szerencsére lelkesek, de mivel az oktatásba való belépési szint nagymértékű differenciáltsága még a nyelvvizsgával rendelkezőknél is fennáll, sok esetben bátorítást várnak, és nem utolsó sorban az elért teljesítményük árnyalt, alapos értékelését.

Hivatkozások:

Ballér, E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. Században*. In: *A tantervelmélet forrásai 17*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Ballér, E. (2001): Új tendenciák a tantervelméletben és a tantervfejlesztésben. In: *Iskolakultúra. 11. évfolyam 9. szám. 67-72.*

Csapó.B. (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris – Századvég, Budapest

Johnson, J. (1998): *Vállalkozói képzés az EU néhány országában* (Az NSZI Szakképzéskutatás a jövőért konferenciáján, 1998. decemberében elhangzott előadás)

Szekeresné Rózsa Etelka

- Komor, L. (2001): Az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény. Felmérés a magyar oktatás- képzés fejlesztése szolgálatában. (Kézirat) Gödöllő
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- National actions to implement lifelong learning in Europe*. CEDEFOP_EURYDICE 2001
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge

Troy B. Wiwczaroski

Troy B. Wiwczaroski
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Szaknyelvoktatás, szaktudományok, szakmai integráció A magyarországi felsőfokú szaknyelvoktatás diszciplínák közötti integrátori szerepének elhanyagolt volta

A felsőfokú szaknyelvoktatásban tanító nyelvtanárok mindig is tisztában voltak azon korlátok kétértelmű természetével, amelyek megkülönböztetik őket a szakmai diszciplínák oktatóitól. Ha egy szaknyelvi órán olyan tudományterületeket érintő témákkal foglalkozunk mint például az ökológia, mezőgazdaság, biológia, matematika vagy akár a jog, valamilyen szinten elkerülhetetlenül be kell ásnunk magunkat a diszciplínákba ahhoz, hogy szaknyelvtanári hitelünket megőrizzük. A szaknyelvi tanszékek csakúgy, mint bármely egyéb tudományterületen működő tanszékek, folyamatosan továbbfejlesztik tananyagaikat és tanterveiket annak érdekében, hogy megfeleljenek az újabb és újabb kihívásoknak, és hogy elfogadtassák a szakterületükben rejlő interdiszciplináris, sőt professzionálisan interdiszciplináris értékeket. Azonban a szaktanszékeknek ezen, egyedülálló, a diszciplináris spektrum nagy részéről származó ismereteiket integráló képességét a kívülállók - a szaktanszékek - rendszerint félreértik, nem bíznak benne, és ennek megfelelően nem is aknázzák ki. Cikkemben ezt a kihasználatlan, néha fel sem fedezett potenciált vizsgálom az Amerikai Egyesült Államokban született, ott szocializálódott, nyelvtanári diplomát és gyakorlati üzleti tapasztalatot ott szerzett, ám hosszú évek óta magyarországi egyetemen szaknyelvet (üzleti nyelv), írásbeli és szóbeli szakmai kommunikációt oktató nyelvtanár szemével.

Bevezetés

Az Agrárszaknyelv Oktatási Központ (AszOK), ahol dolgozom, a Debreceni Egyetem Mezőgazdaságtudományi Karán az alaptantervi követelményeknek megfelelően minden hallgatójának két féléves szaknyelvoktatást biztosít. (*Szaknyelven* jelen esetben az üzleti/kereskedelmi vagy mezőgazdasági/környezetgazdálkodási szaknyelvet értem). Minden hallgató szűkebb szakmai érdeklődésének megfelelően kiválaszthatja a saját igényének megfelelőbb szaknyelvi területet. E képzést azok a hallgatók kezdhetik el, akik sikeresen befejezték a szintén két féléves általános nyelvi programjukat. Ezzel biztosítani kívánjuk azt a minimális középszintű nyelvtudást, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a szaknyelvet kezdő hallgatók eleget tudjanak tenni a szaknyelvi kívánalmaknak: bevezető illetve normatív szintű, írott és hangzó szakmai szövegek értése, előállítása és megvitatása.

Ezen alapképzésen túl az AszOK a szakfordítói szakirány keretein belül hosszú évek óta emelt szintű szaknyelvi képzést is nyújt. Röviden összefoglalva ez a program a szaknyelvek alábbi területeit fogja át: általános mezőgazdasági (beleértve a növény- és állatélettant, növény- és állatgenetika, talajtant, termesztési és tartási technológiák alapelemeit) ökológiai, környezetgazdálkodási, környezetpolitikai, jogi, üzleti nyelv, valamint kulturális és civilizációs nyelvi ismeretek (külön tantárgyak keretében). Ezeken túl a képzés tartalmaz számítástechnikai, politológiai és szociológiai elemeket is. Képzésük során a hallgatók fordítói ismeretekre tesznek szert, valamint alapos akadémiai és tudományos íráskészség-fejlesztésben részesülnek.

Nemrégiben az AszOK gazdasági szaknyelvi kommunikáció címen egy újabb - főként a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére irányuló - szakirányt is bevezetett. A képzés főbb pontjai: üzleti és marketing írásbeli és szóbeli kommunikációs készségfejlesztés, kultúrák közötti kommunikációs készségfejlesztés, elektronikus kommunikáció és forráskezelés, valamint jogi, környezetvédelmi és környezetpolitikai szaknyelv.

Számos, itt most nem részletezendő ok miatt jelenleg mindkét szakirány esetében a tanórai oktatást nyelvtanárok végzik, a szaktanszékekről a tényleges oktatásba nem kapcsolódnak be kollégák.

Szeretném világosan leszögezni: állításom szerint az ezen tevékenységet gyakorló nyelvtanárok megfelelő szintű szakértői és művelői az interdiszciplináris oktatásnak. Köszönhető ez jórészt annak, hogy szervezett vagy egyénileg végzett továbbképzések, kutatói munkavégzések során rendszeresen bővítik szaktárgyi tájékozottságukat, ami a szakmai nyelv oktatásához szükséges és elengedhetetlen, és ami a megbízható szakmai ismeretek szintjére emeli őket.

Állításomat jól alátámasztják mindazok a karrierfejlesztő tevékenységek, amelyekkel az idegen nyelvet oktató kollégák hazánkban és más országokban, különösen az 1990-es évek második fele óta foglalkoznak. Az egyetemi nyelvi tanszékek már számos helyen rendelkeznek jól képzett kollégákkal olyan szaknyelvek oktatása terén, mint az üzleti nyelv, marketing vagy ökológia – és az adott tudományterület függvényében tovább bővíthetnénk a sort. A szakfordítást oktató tanárok például a tudományágak széles spektrumából származó speciális szókincs és frazeológiai ismeretek bőséges tárházával rendelkeznek. Néhányan olyan magas szinten specializálódtak egy-egy tudomány/szakterület nyelvi és nyelvhasználati sajátosságait illetően, hogy az adott diszciplína tényanyagát tökéletesen értik, sőt az adott téma megvitatására

is képesek. A szaknyelvi tanszékek aktívan közreműködnek nemcsak más tudományágakból származó témákat integráló szöveggyűjtemények szerkesztésében, hanem új szaknyelvi vizsgarendszerek kifejlesztésében és működtetésében is¹. Saját szűkebb tudományterületüket illetően, folyóiratokban publikálnak, tudományos szimpóziumokat, konferenciákat és kongresszusokat szerveznek, valamint ezeken előadásokat tartanak. Az általuk vizsgált területek nemcsak a bölcsészettudomány normatív területeit érintik, de kutatják a nyelvoktatás és kutatás újabb vonulatait is, mint például: a kultúrák közötti kommunikáció vagy globális szociológiai tanulmányok. Röviden: a nyelvtanárok már most olyan tevékenységekben vesznek részt, amelyek hatást gyakorolnak a tantervi és tantárgyi fejlesztésekre, a hallgatók jobb felkészítésére, sőt a munkaerőpiacra is.

Mi hiányzik ebből a képből?

Minden erőfeszítésünk ellenére, az idegen nyelvi oktatási egységek még mindig idegen testnek érzik magukat a szakmai felsőoktatás hierarchijában. Nézzünk szembe a tényekkel: a szaktanszékek számára sem világos, hogyan is illeszkedünk be mi, nyelvtanárok a nagy képbe. Ennek több oka is ismert: a hallgatók képzésében játszott valós szerepünk megértésének hiánya gyakran azon a még most is megtalálható rossz beidegződésen alapszik ami nehezen áttörhető válaszfalat feltételez a reál és humán tudományok között, továbbá azon a tényen, hogy nyelvtanár kollégáink jó része nem rendelkezik tudományos fokozattal – ami már önmagában is kívül helyez bennünket a hagyományos egyetemi világ fő áramvonalán -, de érezhető egyfajta értetlenség is az iránt, hogy mi a nyelvtanárok szerepe az oktatás minőségének javításában egészében véve.²

A jelenlegi helyzet nehézségeiből kiutat találhatunk, ha nyelvtanári küldetésünk filozófiáját átgondolva, azt erősebben fókuszálva, azonosulunk azzal a más országokban már hagyománnyal rendelkező korszerűbb felfogással, amely a nyelvoktatást a szaktudományokkal teljes joggal együttműködő diszciplínának

¹ Itt hivatkoznom kell a gödöllői Szent István Egyetem szaknyelvtanárai által kifejlesztett akkreditált vizsgarendszerre, amely kitűnő lehetőséget biztosít arra, hogy nagy számú hallgató számára célozzuk meg az üzleti nyelv és mezőgazdasági nyelv tanítását, azzal a plusz előnnyel, hogy olyan akkreditált szakmai nyelvvizsgálóhoz juttatjuk a hallgatókat, amely megfelel az Oktatási Minisztérium által a diploma megszerzéséhez előírt idegen nyelvi vizsgakövetelménynek. Lásd Tóth „Felmérés” és Vas „Strategic”.

² Vannak hasonlóságok a magyar kollégák és az amerikai tanszékek tapasztalata között. Lásd Lange „Curricular”.

tekinti. Csaknem egy évtizeddel ezelőtt Johnson és Edelstein például a nemzetközibb, a kulturális sokszínűséget jobban megjelenítő tantervek

szükségességére irányította a figyelmet. Wieshofer rámutat, hogy azok a nyelvi lektorátusok/tanszékek, amelyek azonosultak ezzel a gondolattal, szükségesnek látták a nyelvi tantervek tartalmi gazdagítását, a tartalom alapú nyelvoktatás megteremtését (Musemeci, 1993; Swaffar, 1993). Ez a folyamat az 1990-es évek során tovább erősödött és egyre több erőfeszítés történt a tartalom (content-based) és tudományág-alapú (discipline-based) oktatás megerősítésére.³ Mindezen törekvések abban teljesedtek ki, hogy az idegennyelvi lektorátusok/tanszékek más tudományágot oktató tanszékek tanárait integrálva, és saját oktatásukat tanszékeikről kiemelve, szaknyelvi képzésüket más diszciplínák tanterveibe „illesztették” (Adams, 1966; Wieshofer, 1995). Az 1990-es évek közepétől az Egyesült Államokban általános elmozdulás figyelhető meg a tantervfejlesztés területén, amit magyarul ’szakmába ágyazott nyelvoktatásnak’ (language across the curriculum) nevezhetünk. Adams különbséget tesz ezen koncepció és a már az elmúlt évtizedben is a nyelvtanári fejlesztések homlokterében lévő tartalmon alapuló oktatás között (9ff.). Az előbbi lényegi eleme a szaknyelvoktatás integrálása a szaktárgyi diszciplínák tanterveibe.

Mit tehetnek a nyelvtanárok?

A fent leírtakban csupán egyik lehetséges módját vizsgáltam annak, ahogyan a nyelvtanárok hozzájárulhatnak a felsőfokú képzés minőségének javításához. Adams megállapítása szerint a tanterven keresztüli nyelvoktatásnak számos olyan kritikai eleme van, amely újabb kérdéseket vet fel annak hatékonyságát illetően; az általa elemzett kérdések között sok az olyan, amelyet a jelenlegi magyarországi helyzetben is érdemes és célravezető alaposan átgondolni. A szaknyelvi óráknak a szaktárgyi képzés kibővítéseként, annak, mintegy kiegészítéseként való beépítése a tantervbe, például, nemcsak a hallgató célnyelven történő teljesítményét növeli jelentős mértékben, de oly módon gazdagítja a szaktárgyi ismeretszerzést, amire egynyelvű környezetben nincs lehetőség. E hozzáadott érték megjelenésének magyarázata az, hogy a hallgató:

- a saját kultúrájától különböző új szemléletmóddal kerül kapcsolatba;
- korábbi ismereteit az új, idegennyelvi szövegek által nyújtott ismeretekkel gazdagítva új, eredeti következtetésekre vagy véleményre jut;
- az anyanyelvén nem elérhető forrásokkal ismerkedhet meg;
- az anyanyelvi és az idegen nyelvi szakmai szövegek összevetése késztetést ébreszthet benne a téma további, mélyebb tanulmányozására;

³ Lásd a hivatkozásokat, és hasonlítd össze Wieshofer „Humanitis” című írásával, 16.

- ténylegesen többet tanul, mivel át kell „rágnia” magát az idegennyelvű szövegeken.

Wieshofer úgy találta, hogy a hallgatók már két évnyi előkészítő nyelvtanulás után is képesek bizonyos szinten autentikus szakmai szövegekkel megbirkózni. Kifejti, hogy hallgatói bebizonyították, „képesek autentikus szövegeket írni, elemezni, értelmezni és megvitatni, ha a szövegeket gondosan választották ki számukra, és ha az olvasás, beszédértés, beszéd és írás területén tudásorientált felkészítésben részesültek.” (19) Tanszékünk a szakfordítói képzésében ugyanezt az előkészületi szintet biztosítja ugyanennyi idő alatt. Biztos vagyok abban, hogy ennek eredményeként hallgatóink egy nyelvtanár és szaktanár által közösen nyújtott „bővített” képzésben tökéletesen megbirkóznának a szakmájukhoz tartozó tudományágak területéről származó eredeti szövegekkel.

Én egy lépéssel tovább mennék az Adams és Wieshofer által megfogalmazottakon, és emellett érvelek, hogy a jól megtervezett feladat-alapú nyelvi tanterv még a kevésbé felkészült hallgatókat is hozzásegítheti szakmai tudásuk idegen nyelvi órákon való hasznosításához. Valójában a nyelvkönyvek írói ezt szorgalmazzák már évtizedek óta, akár a legkezdőbb nyelvi szinteken állóknak szánt tananyagaikban is.

A speciális nyelvtanári kompetenciák a szakmába ágyazott készségfejlesztő, feladatorientált szaknyelvoktatásban

Bloom *Oktatási Célok Taxonómiája* (1956) című művét használva alapul, bemutatom, hogy – véleményem szerint – a nyelvtanárok milyen okoknál fogva alkalmasak és képesek oktatásuk során a különböző diszciplínák közötti határvonalak fölött átvélni. A Bloom által megfogalmazott célok legalsó lépcsőfokai a TÁRGYI TUDÁS, DEFINÍCIÓK, SZABÁLYOK, MÓDSZEREK és TEÓRIÁK. Tapasztalataim szerint, egy közel középfokú szöveggel szembesülve, megfelelő segítséggel már az elsőéves hallgatók is képesek ezen célok bármelyikét megvalósítani. A hallgatóknak a szöveggel való megismertetését követően a tanárok a tartalom megértésének mérésére, többek között a következő eszközöket használhatják: alapdefiníciók vagy leírások készítése, listák (pl. 'brainstorming' asszociációs feladatok), azonosítások és/vagy összekapcsolások, valamint vélemények vagy állítások megfogalmazása.

E célra alkalmas feladatok lehetnek, például, a fogalom-definiáló feladatok, quizz (kérdés-felelet) játékok vagy 1-4 mondatos rövid válaszok készítése. Középhaladó szinten a hallgatók már képesek a Bloom-i taxonómia második szintjén dolgozni, vagyis már rendelkeznek elegendő ismerettel ahhoz, hogy el tudják végezni a TÉNYEK KÖZÖTTI KAPCSOLATTEREMTÉST. Ilyenkor a hallgatók azt a feladatot kapják, hogy például: magyarázzák el két vagy több tény vagy megfigyelés egymáshoz való viszonyát, vagy reprodukálják a forrásszövegben lévő eseményeket. Hasonló jellegű feladatok lehetnek meg az

ok-okozati összefüggések megállapítása és nyelvi megfogalmazása, ismert rendszerezési feladatok, leírások vagy magyarázatok készítése, általánosítások megfogalmazása, tényanyag saját szóval való elmondása vagy rövid összefoglalása között.

Azt hiszem, eddig bármelyik kollégám egyetérthet velem abban, hogy az órai munka során a nyelvtanár nagyon is kompetens módon képes hétköznapi szinten felhasználni a különböző tudományágakból származó autentikus szövegeket anélkül, hogy ennek szakmai hitelét bárki is megkérdőjelezhetné. Hátra vannak azonban azok a feladatok, amelyekről általánosan elfogadott, hogy a tény-specifikus teljesítmény megfelelő színvonalának biztosítása érdekében inkább a team-típusú oktatás (szakember+nyelvtanár) keretébe tartoznak. Mindazonáltal e feladatok közül is akad jó néhány melyet nyugodt lélekkel rábízhatunk egyedül a nyelvtanárra, amennyiben az az adott témakörben kellő jártassággal rendelkezik, eladdig, hogy a felmerülő hallgatói kérdésekre szakmailag adekvát választ tud adni. Bármely módszert választjuk is, a siker titka abban rejlik, hogy megfelelőképpen felkészítjük-e a célcsoportot a Bloom által definiált magasabb taxonómiai kategóriákba tartozó feladatok elvégzéséhez.⁴

Az alábbiakban javaslatot teszek olyan feladatkombinációkra, amelyek megfelelnek a Bloom taxonómiájában felvázolt tanulási céloknak. (A csillag (*) azokat az órai tevékenységeket jelöli, melyekről reálisan feltételezhető, hogy egy átlagos felkészültségű nyelvtanár külső szakmai segítség nélkül is el tud végeztetni a hallgatóival). Saját tapasztalatom szerint a többi feladat megoldásához nélkülözhetetlen a kérdéses tudományágban járatos kolléga szakmai segítsége.

Hangsúlyozom, hogy az itt megfogalmazott megítéléseimet csupán javaslatként értelmezzék, semmiféle módon nem szeretném azt sugallni, mintha a nyelvtanárok nem lennének képesek eleget tenni egyik vagy másik a csillaggal nem jelölt feladat támasztotta elvárásoknak. Amint azt már korábban is hangsúlyoztam: *én az átlag szaknyelvtanár potenciális megfelelését értékelem.*

⁴ Wieshofer leírja, milyen módját tanácsolja a tanári felkészítésnek e 'magasabb' szintű tevékenységek elkezdése előtt: „With the help of study guides, through prereading activities, skimming, scanning, vocabulary exercises, questions, and glossaries, the students are introduced to the authentic text, and are made to understand its most important ideas, and are prepared to discuss it with the discipline teacher and foreign language teacher in the foreign language component class.” (19)..

1. táblázat

Bloom taxonómiájához alkalmazkodó feladatkombinációk

BLOOM TAXONÓMIÁJA	LEHETSÉGES TEVÉKENYSÉGEK	LEHETSÉGES FELADATOK
a megtanult információ alkalmazása új és konkrét helyzetekben* problémamegoldás*	meglévő információ alkalmazása új helyzetben*	analógia, alkalmazás* számítások, demonstrálás* kísérletezés szemléltetés* prognosztizálás* bemutató* feladatmegoldás*
az információ lebontása alkotórészekre*, okási viszonyok megkeresése, általánosítások	rejtett indítékok vagy mozgató erők feltárása, paradigmák, szabályszerűségek felállítása*	diagrammal ábrázolás, elemzés, lebontás* különbség meghatározása* következtetés* rangsorolás*
meglévő információk szintézise*	egységes kép vagy elemzés bemutatása* korábbi ismeretek bevonása	összekapcsolás* alkotás, kijelölés, tervezés, integrálás, újrendezés, helyettesítés, javaslattétel
informált véleményen alapuló értékelés, szám adatokon alapuló adatértékelés* ésszerűségi elv vs. jó/rossz kategória*	értéktételek megfogalmazása, pl. stratégia gyártás, szemlélet kialakítás, elméletgyártás	értékelés* összehasonlítás* szembeállítás* következtetés* meggyőzés, döntés* indoklás*, értelmezés* megítélés* igazolás* ajánlattétel* indoklás*

Összefoglalás

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a nyelvórákon a hallgatók olyan széleskörű képzésre kapnak lehetőséget, amely pozitívan különbözteti meg őket azoktól, akik képzésük során csupán egynyelvű oktatási közeggel kerülnek kapcsolatba. A nyelvtanárok és a szaktanárok együttes munkájának köszönhetően ezek a hallgatók jobb felkészítést nyernek, amit később nagyobb sikerrel kamatoztathatnak a mai globális munkaerőpiac különböző szegmenseiben, legyen az a tudományos, az üzleti vagy akár köztisztviselői világ. Ezt a képzés során előállított intellektuális értéket Adams 'konszolidációnak' nevezi (12). A megfelelő háttérismeretekkel, kutató elmével rendelkező, kellőképpen motivált hallgató, nyelvi kompetenciáit komplex célnyelvi feladatok megoldására képes felhasználni, alapuljanak azok írott vagy hangzó szövegeken. Mivel a hallgató

kényszerítve van arra, hogy idegen nyelven fejezze ki gondolatait, az időben és a megfelelően kialakított írásbeli és logikai kommunikációs készségei alkalmazásával a tényleges gondolatalkotás folyamatát megelőzően szükség-szerűen alaposabban fogja tanulmányozni magát az adott anyagot. Azt hiszem, más tudományágak oktatói is belátják, hogy ez milyen hatékony szak-emberformáló eszköz lehetne a kezükben.

Azonban függetlenül attól, hogy mi, nyelvtanárok saját hatáskörünkben vagy szakember kollégáinkkal együttműködve végezzük-e nyelvoktatási feladatainkat, elsődleges fontosságot kell tulajdonítanunk a célnak leginkább megfelelő tantervek és tanmenetek összeállításának. Gondosan figyelünk kell arra, hogy a hallgatók előmenetelét a könnyebbtől a kihívást jelentőn át a nehéz felé haladó feladatok rendszerével érjük el, olyan taxonómiákra támaszkodva, mint Bloomé, vagy akár annak az általam fentebb kifejtett változatáé. Ha a célkitűzésünk világos, és ha az ahhoz vezető középtávú célok teljesülését rendszeresen értékeljük, a tudományágak fölött átívelő, azokat összekapcsoló nyelvtanári munkánk eredménye is mérhető és dokumentálható lesz. Ezáltal bizonyíthatjuk saját értékeinket és ahhoz való jogunkat, hogy egyenlő elbírálásban részesüljünk az egyetemi hierarchiát alkotó többi diszciplínával.

Hivatkozások

- Adams, T. M. (1966): Languages Across the Curriculum: Taking Stock. In: *ADFL Bulletin* 28.1., 9-19
- Bloom, B.. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive Domain*. Longmans, Green, New York and Toronto
- Lange, D. L. (1994): The Curricular Crisis in Foreign Language Learning. In: *ADFL Bulletin* 25.2, 12-16
- Musemeci, D. (1993): Second Language Reading and Content Area Instruction: The Role of Second Language Reading in the Development of Communicative and Subject Matter Competence. Krueger and Ryan 169-79
- Swaffar, J. (1993): Constructing Tasks for Content Classes: The Case for Generative Iteration. Kruegher and Ryan 181-200
- Tóth, I. (2001): Felmérés a szaknyelvtanulással és szaknyelvi tudással kapcsolatos nézetekről. In: *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Heltai, Pál (ed.) SZIE GTK. Gödöllő, 9-17
- Vas, J. (2001): Strategic Planning in Service Marketing. In: *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Heltai, Pál (ed.) SZIE GTK. Gödöllő, 24-35.
- Wieshofer, I. (1995): The Humanities Come Alive: Linking Languages to Other Discipline. In: *ADFL Bulletin* 27.1., 16-19.

Irodalom

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1995): Languages Across the Curriculum: A Post-Secondary Initiative. In: *ACTFL Newsletter 8.1*, 5-8.
- Edwards, John. (2001): Languages and Language Learning in the Face of World English. In: *ADFL Electronic Bulletin 32.2*
<www/docs/adfl/bulletinV32N2010.htm>
- F. Silye, M. (2001): A (szak)nyelvi kompetenciák és a globális munkaerőpiaci elvárások kapcsolata. XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.
- Grosse, C.U. and G.M. Voght. (1991): The Evolution of Languages for Specific Purposes in the United States” In: *Modern Language Journal 19*, 181-95.
- Johnston, J. S. Jr. and Richard J. E. (1993): *Beyond Borders: Profiles in International Education*. Washington: Assn. of Amer. Colls. and Amer. Assembly of Collegiate Schools of Business.
- Kramsch, C. and S. McConnell-Ginet, eds. (1992): *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Health.
- Krueger, M. and Frank R. eds. (1993): *Language and Content: Discipline- and Content-Based Approaches to language Study*. Lexington: Health.
- Sudermann, D. (1992): Foreign Language and Liberal Studies: Toward an Equal Partnership. In: *ADFL Bulletin 24.1*, 40-45.
- (1999): The Case for Foreign Languages as a Discipline. In: *ADFL Bulletin 30.3*, 6-12.
- Vas, J. , Tóth I., Szabó, J. (eds.) (2001): *Languages Examination Centre Accreditation material*. Vols. I-VI.

Troy B. Wiwczaroski

Troy B. Wiwczarowski

Vizsgáztatás, értékelés

Dévény Ágnes

Dévény Ágnes

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

Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái

Manapság a nemzetközi konferenciákon és különösen az angolszász szakirodalomban számos ismert szakember foglalkozott és foglalkozik a nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel, de kevés szó esett eddig erről a hazai fórumokon. Ezért határoztam úgy, hogy néhány gondolat erejéig e témát vizsgálom meg. Először rövid áttekintést adok a tesztelés, értékelés társadalompolitikai és oktatáspolitikai problémáiról, az idegen nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek társadalmi felelősségéről: etikus-e egy tökéletlen mérési eszköz, a teszt felhasználása. Vizsgálom a elszámoltathatóság (accountability), a teszt visszahatása (washback), a teszt kihatása (test impact) etikai vonatkozásait és röviden bemutatom az ILTA által kiadott, az idegen nyelvi tesztelésre vonatkozó Etikai Kódexet.

Vizsgáztatás, értékelés

Tesztelés, értékelés és társadalompolitika: történeti visszatekintés

A vizsgáztatásnak és ezen belül a nyelvi tesztelésnek, mint a társadalmi és kulturális kiválasztás eszközének messzi történelembe visszanyúló története van. A pedagógiai diagnosztika alapfogalmai (számlálás, mérés, értékelés) már az ókorban is megjelentek (Bárdos, 2001:254). Számos neves szerző (Lado, 1961; Popham, 1990; Spolsky, 1995) egy Bibliában megörökített történetet tart az első (mellesleg igen kegyetlen) nyelvi tesztnek, amikor is a gileádbeliek úgy győződtek meg arról, hogy a Jordán gázlóinál nem az ellenség soraiba tartozó efráimbeliek akarnak átkelni, hogy az átkelni szándékozók ki kellett mondaniuk a 'sibbolet' szót, melyet az efráimbeliek csak 'szibbolet'-nek tudtak kiejteni a saját tájszólásuk szerint. Aki a próbán (kiejtési teszten) megbukott, életével fizetett (Bírák könyve, 12:4-6)ⁱ Az ilyen fajta teszt inkább az identitás hitelességét vizsgálta, mint a nyelvtudást; egyetlen item elég volt arra, hogy elárulja az identitást, és a tesztnek pontosan ez volt a célja. Ha etikai szempontból vizsgáljuk, kétségtelenül gyalázatosnak és tarthatatlannak minősül az ilyen tesztelési gyakorlat és sajnos téved, aki azt hiszi, hogy modern világunkban nem fordulhatnak már elő hasonló esetek.

Az ókori Mezopotámiában is megjelennek a versenyek (*tašninti ummānī*) és vizsgák (*maša'altu*) a különböző „tudós foglalkozások társulásainál”. Főként az írnokok esetében maradtak erről feljegyzések.ⁱⁱ A tudós szakembernek meg kellett felelnie bizonyos követelményeknek, hogy a szakmába vagy a társulásba

beléphessen; ezek a követelmények a származásra, a testi hibátlanságra és a megfelelő, széles körű képzettségre vonatkoztak (Oppenheim, 1982:116).

Az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszere Kínában kb. i.e. 2200-tól fokozatosan alakult ki, mégpedig azzal a céllal, hogy a tehetség és a tudás elitje érvényesülhessen a különféle életpályákon. Így lett az ókori Kína tanulmányi rendszerének nélkülözhetetlen alkotóeleme az állami vizsgarendszer (Popham, 1990:13-16). A vizsgáztatásnak bizonyos máig is érvényes elemeit, mint pl.: a vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás, a kínaiak tökélyre fejlesztették a saját koruknak megfelelő körülmények között. Ezek közül például a titkosság biztosítása vagy az egységes elbírálási elvek alkalmazása olyan etikai problémákat vet fel, melyekkel mai vizsgáztatási gyakorlatunkban is szembekerülünk. Talán még ennél is jelentősebb az, hogy a vizsgák funkciója nemcsak a büntetés és a tudatlanság kiszűrésére volt. Felismerték azt, hogy

...egy személy viselkedése gondosan választott körülmények között *jósló hatással* bír hosszú távon is a tekintetben, hogy az illető személy majd más körülmények között hogyan viselkedik (Bárdos, 2001:255).

Ez a Kínából örökölt hagyomány, miszerint a vizsgarendszer központi célképzete a *beválás*, számos közigazgatási és köztisztviselői vizsgán él tovább (pl. 1791: Franciaország; 1833: indiai brit államtisztviselők; 1883: Egyesült Államok – Civil Service Act stb.) (Bárdos, 2001:255). Mai vizsgarendszerek is kihasználják a vizsga prediktív validitását, ezzel biztosítva, hogy a jelölt megfelel bizonyos munkavállalási, vagy továbbtanulási követelményeknek (pl. TOEFL vizsga az USA-ban).

Ha etikai szemszögből vizsgáljuk a közelmúlt történelmének nyelvi tesztelési gyakorlatát, sajnos most is találkozhatunk számos politikailag és morálisan is megkérdőjelezhető célokat szolgáló tesztelési gyakorlattal, amely felveti a társadalmi felelősség kérdését is. A 60-as években a Kanadai Királyi Lovasrendőrségnél akartak bevezetni egy detektáló jellegű nyelvi tesztet, amellyel a jelentkezők közül ki akarták szűrni a homoszexuálisokat. A jelölteknek a homoszexuális szlengben használt ítemeket is tartalmazó szólistákat mutattak volna be, és elektronikusan mérni akarták tenyerük nedvességét (az idegesség jele). Azt feltételezték, hogy csak azok ismerik ezeknek a szavaknak másodlagos, szleng értelmét, akik a homoszexuális szubkultúrához tartoznak, és a vizsgálat során majd mérhető, vegetatív reakcióval válaszolnak a szavak kétértelműségére. Ezek az emberek lelepleződtek volna idegességük és verejtékezésük alapján. A teszt esetében az

a paradox helyzet állt elő, hogy a preferált tudás a nem-tudás, és a tökéletes elérhető pontszám nulla lett volna! (McNamara, 2000:69) Bár a tesztet teljes mértékben kifejlesztették, végül is szerencsére soha nem vezették be.

Hagyományosabb tudásmérő teszteket szintén használtak arra, hogy embereket hátrányosan megkülönböztessenek. A II. Világháború előtt az ausztrál kormány egy hírhedtté vált nyelvi tesztet, a Diktálási tesztet használta fel olyan politikai célokra, hogy a bevándorolni szándékozók közül kiszűrje azokat, aki nem a brit szigetekről érkeztek. Ez a teszt igen sok hasonlatosságot mutatott a bibliai 'sibboleth' teszttel: célja a kirekesztés volt, egy nemkívánatos társadalmi csoport ellen irányult és abszolút korlátot jelentett. A bevándorolni szándékozók alávethették egy a bevándorlási tiszt által tetszőleges nyelven lefolytatott tollbamondási tesztnek. Ha a jelentkező sikerrel átment az angol teszten, akkor bármilyen más nyelven vizsgáztathatták egészen addig, míg meg nem bukott. McNamara (2000) egy hírhedt esetet említ, amikor egy magyar származású zsidó menekült, aki Hitler elől szökött meg, folyamodott bevándorló státuszért. Az illető poliglott volt, aki számos nyelvi teszten sikerrel átment, míg végül a gael nyelvi teszten megbukott, így beutazási kérelmét elutasították és visszafordították Európába, ahol tragikus sors várt rá.ⁱⁱⁱ Az ilyen tesztelési gyakorlat szemérmertlensége jól példázza, hogy a nyelvi tesztelés politikailag és morálisan is megkérdőjelezhető célokat szolgálhat és felveti a társadalmi felelősség kérdését is.

Számos hasonló példával sajnos még napjainkban is találkozhatunk. Eliseo Pico (2001)^{iv} jelentése szerint például sok menekült érkezett Afrikából Spanyolországba kis hajókon, minden papír nélkül és arra hivatkozva, hogy Sierra Leone-i menekültek, akiket a spanyol törvények szerint a háborúban álló országba nem lehet visszaküldeni, Spanyolországba szerettek volna bevándorolni. A spanyol hatóságok az állítás hitelességének bizonyítására egy nyelvi tesztet alkalmaztak. A Sierra Leone-iak 95%-a második nyelvként beszéli a krio (kreol) nyelv egy speciális dialektusát, amelyet a környező országokban nem használnak. Azokat, akik nem beszélték ezt a dialektust kiutasították az országból. Itt tehát az a furcsa eset állt elő, hogy az azonosítás nem az anyanyelvtudás tesztelése révén történt, hanem az alapján, hogy a menekültek milyen akcentussal beszéltek egy idegen nyelvet.

Tesztelés, értékelés és oktatáspolitikai

Az értékelésnek pedagógiai környezetben is lehet politikai funkciója. Számos fejlett országban, válaszképpen a technológiai kihívásokra, nagy hangsúlyt fektetnek a munkaerőforrás továbbképzésére, a speciális munkaképesség, a különböző kompetenciák elismerésére. Ennek céljából nemzeti kompetencia-

kerettanterveket (framework) fogadtak el, amelyek meghatározzák a munkához tartozó performancia szinteket és ezek mérésére megfelelő tesztek dolgoztak ki. Az ilyen tesztek oktatáspolitikai jelentősége könnyen belátható.

Ugyancsak oktatáspolitikai jelentősége van azoknak a standardizált teszteknek, amelyeket arra használnak, hogy az oktatási lehetőségekhez való hozzájutást szabályozzák általuk. Tipikus példa erre, hogy a különböző országokból az USA-ba érkező diákoknak nyelvi tesztek alapján kell bizonyítaniuk felsőfokú tanulmányok végzésére alkalmas nyelvtudásukat, mielőtt felvételt nyernek az egyetemekre. McNamara (2000) ezzel kapcsolatban felteszi a kérdést, hogy ez ésszerű dolog-e és „kell-e, hogy a tanulási lehetőséget egy nyelvi teszt korlátozza be”. További problémát jelenthet, ha már egyetértünk a nyelvi készség mérésének szükségességével, a mérendő szint, a performancia meghatározása és a mérés során az esélyegyenlőség biztosítása. Hiszen, ha például előnyt élvezhetnek azok, akiknek van már gyakorlatuk a tesztben alkalmazott feladattípusok megoldásában, akkor

...megkérdőjelezhető az ilyen feladatok tisztességes, méltányos volta, mint a nyelvi készségek mérésének eszköze. Az a kérdés is felmerülhet, hogy vajon az anyanyelvűek hogyan teljesítenének az ilyen integrált feladatokban, és miért van az, hogy ha ugyanolyan tanulmányi kurzusokra veszik fel őket, akkor nekik nem kell alávetniük magukat egy értékelési procedúrának (McNamara, 2000:70).

Az idegen nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek társadalmi felelőssége: etikus-e a teszt, egy tökéletlen mérési eszköz felhasználása?

A fenti példákban vázolt gyakorlatok a tisztességesség és méltányosság kérdését nemcsak társadalmi és politikai szemszögből vetik fel, hanem felmerül az idegen nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek^v felelőssége is. Vajon milyen etikai problémákkal kell szembenéznie egy tesztfejlesztési team tagjának, ha tudja, hogy, munkájának eredményét milyen célokra használják fel?

Egy szakmai szempontból korrekt teszt hozzájárulhat a tesztelés tisztességességének növeléséhez. Nyilvánvaló, hogy mivel a jelenlegi gyakorlatban az értékelés informális procedúráját sok esetben (ld.: bevándorlási ügyek) nem képzett nyelvi értékelők végzik, és a minőségellenőrzésnek semmiféle eleme nem szerepel benne, az elvárásokban következetlenségek vannak és ezért az egyén szempontjából ezek a tesztek igazságtalanok, inkorektek. Egy gondosan összeállított teszt, mely tartalmilag releváns és döntéseiben megbízhatóbb, első pillantásra tisztességesebbnek, korrektbbnek tűnne a többség szemében. De még ebben az esetben is felmerül az a probléma,

hogyan kik felelnek a tesztekben elért pontszámok értelmezéséért, ki határozza meg azt a ponthatárt, amely eldönti, hogy valaki átment vagy megbukott a vizsgán. Sajnos tudjuk, hogy ha például a tesztet a bevándorlások szűrésére használják fel, a ponthatár a bevándorlási politika követelményei szerint fog változni és magasabb lesz, amikor politikai nyomás hatására csökkenteni akarják a bevándorlók számát és alacsonyabb, ha a munkaerőhiány miatt növelni akarják a bevándorlók létszámát. De hasonló jelenség tapasztalható hazánkban is a felsőoktatás felvételi vizsgáinál, ahol a megfelelés ponthatára a jelentkezők és a betölthető helyek arányában évente változik.

Ugyancsak élesen merül fel az a probléma, hogy etikus dolog-e a tesztet, mint tökéletlen mérési eszközt fontos társadalmi és oktatáspolitikai döntések meghozatalára felhasználni. Az eszköz tökéletlenségét, ahogy arról Spolsky (2001:212) is beszél már azóta ismerjük, hogy Francis Ysidro Edgeworth professzor több mint egy évszázaddal ezelőtt a vizsgák statisztikájával foglalkozott a Royal Statistics Society ülésén. Edgeworth (1888, 1890) szerint a vizsgák szükségszerűen foggyatékosak (tökéletlenek), és eredményeit megzavarja a mérés 'elkerülhetetlen bizonytalansága'. A mérési hibának sokféle oka van, az emberi ítélőképesség szükségszerű tökéletlenségétől és heterogenitásától kezdve egészen a vizsgázó és az adott teszten nyújtott teljesítménye közötti kongruencia hiányáig. Edgeworth sok ilyen okot azonosított és azután kiszámította a mérési hiba valószínűségét (probability of error) számos korabeli vizsgára vonatkozóan.^{vi} Ha a bizonytalanság bizonyosnak mondható a fizikai mérések esetén, ahogy ezt Heisenberg nyomán Spolsky (2001) megállapította, ezt még sokkal komolyabban kell vennünk az emberi kvalitások mérése esetén, amely maga is ellentmondásos és vita tárgya. Legjobb esetben is a tesztpontszám nem több, mint egy lehetőség arra, hogy egy véletlenszerű közelítő becslést adjunk arról a képességről, melyet mérni szeretnénk és éppen ezért használatuk a legszigorúbb etikai megfontolást követeli meg. A nyelvi tesztelőnek, mint szakembernek, olyan követelményeknek kell megfelelnie, amelyekből ez a felelősség világosan kiderül. De a tesztelést, legyen az bármennyire is kétes eszköz, minden ellentmondásossága és problémája ellenére, sem Edgeworth egy évszázaddal ezelőtt, sem Davies (1997:328-39) saját közelmúltbéli megfontolásaiban, nem akarná feladni. „Bizonytalansága ellenére is ez az egyetlen eszköz,” írja Spolsky (2001:213), „ami a kezünkben van, hogy kikerüljük, hogy ítéleteink a pusztán szerencsén vagy előítéleteken alapuljanak. Edgeworth és Davies egyetértenek abban, hogy a vizsgák, legyenek azok bármilyen tökéletlenek, jobbak, mint a szelekció bármilyen más módja. Olyanok, mint a legtehetségesebbek iránt elfogult lottójáték. De óvatosan kell bánni velük. Minél nagyobb jelentősége van a tesztnek, annál nagyobb figyelmet kell

fordítanunk a teszteredményekre.” (Spolsky 2001) Az Edgeworth által bemutatott hibák csökkentése, a reliabilitás (megbízhatóság) fokozása érdekében fordultak a kutatók a pszichometria módszereihez. Azonban annak ellenére, hogy az ezen a területen végzett munka legnagyobb része Angliában folyt, az angliai vizsgáztatók meglehetősen érzéketlenek voltak az objektív tesztelés iránt.

Az USA-ban, éppen ellenkezőleg, erősen támaszkodtak a pszichometriára az elért pontszámok megbízhatóságának és stabilitásának biztosítása érdekében. A Yerkes (1921) által publikált tömeges intelligencia tesztek hasznosságáról szóló, néhányak szerint túlzó, beszámoló^{vii} bátorítást adtak az objektív tesztelés mozgalmának, amely virágzott az 1920-as években és hamarosan egy jelentős tesztelési ipar kifejlődéséhez vezetett. A gépi kiértékelésre alkalmas feleletválasztós tesztek természetesen megfeleltek ezeknek az iparszerű körülményeknek és a pszichometrikusok rendszeresen bizonyítékokkal szolgáltak az eredmények pszichometriai tisztaságáról. Spolsky (2001) ezt az irányt, a reliabilitás mindenhatóságát, az objektív tesztelés felmagasztalását, helytelennek tartja, mert steril útnak bizonyult, és hosszú időre elvonta a figyelmet arról a sokkal sürgetőbb feladatról, hogy megtanuljuk becsületesen (méltányosan) használni ezt a nem éppen makulátlan eszközt (példaként Spolsky a TOEFL vizsgát említi).

A nyelvi tesztelés a mai napig sok olyan etikai problémát vet fel, amelyek egyre hevesebb vitákat váltanak ki. McNamara (2000) szerint két nézetet különböztetünk meg, de mindkettő elismeri a tesztek társadalmi és politikai szerepét. Az egyik nézet szerint a nyelvi tesztelési gyakorlat etikussá tehető, és kiemeli, hogy elsősorban a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek egyéni felelőssége az etikusság megóvása. A másik nézet a tesztek alapvetően társadalompolitikai konstrukciónak tartja, amelynek, mint a hatalom és ellenőrzés eszközének ugyanolyan társadalmi kritika alá kell esnie, mint bármely politikai struktúrának a társadalomban. Az első nézetet „etikai vagy etikai nyelvi tesztelésnek” (ethical language testing), a másikat „kritikus vagy kritikai nyelvi tesztelésnek” (critical language testing) nevezi.

Az „etikai vagy etikai nyelvi tesztelés”

A tesztelés etikáját egyes szakemberek a hagyományos szemléletnek megfelelően inkább szűken értelmezik, míg mások a nyelvi tesztelés társadalmi felelőssége mellett érvelnek és tagadják azt a nézetet, hogy a nyelvi tesztelés pusztán tudományos vagy technikai tevékenység lenne. Az utóbbi szemlélet szellemében fejlesztették ki a következményes validitást (consequential validity) fogalmát (Messick 1992, 1993^{viii}; Bachman & Palmer, 1996). A validitás a teszt

legfontosabb jellemzői közé tartozik, ugyanis annak a mértéke, hogy a teszt tartalmilag mennyire felel meg a mérési célkitűzéseknek, vagyis azt méri-e, amit általa mérni akarunk (Horváth, 1993). A következményes validitás mindezekén túl a tesztek validitásának értékelésekor figyelembe veszi a bevezetésükből származó akaratlagos vagy akaratlan konzekvenciákat is, vagyis a tesztfejlesztő felelősségét arra is kiterjeszti, hogy a teszt, illetve a tesztpontszámok interpretálása és annak következményei ne ütközzenek más elfogadott társadalmi normákkal. Az etikus vagy etikai tesztelési gyakorlat ezáltal kibővített formában értelmezi a tesztfejlesztésben résztvevők felelősségét. McNamara (2000) a felelősség kiterjesztett értelmezésénél három fő területet vesz figyelembe. Egyike ezeknek az elszámoltathatóság vagy felelősségre vonhatóság (accountability), amely azt jelenti, hogy a tesztelésben és tesztfejlesztésben résztvevő szakemberek felelősséggel tartoznak elsősorban a vizsgázók iránt, de felelősségük kiterjed a tesztekben származó információk felhasználására is. A tesztfejlesztőknek sokféle igénynek kell megfelelniük, de elsősorban a vizsgázók és a tesztek megrendelői igényeinek. Arra is felhívja a figyelmet^{ix}, hogy a tesztfejlesztők munkájuk során sokkal jobban figyelnek arra, hogy megbízóik igényeit kielégítsék és, hogy működőképes tesztet hozzanak létre, mint a vizsgázókkal szembeni elszámolási kötelezettségükre. Ezt azért is tehetik meg, mert a vizsgázók ritkán vannak képviseltetve a tesztfejlesztést felügyelő bizottságokban, és ezek így elsősorban a megrendelők érdekeit képviselik. A felelősségvállalás elve minimálisan megkövetelné a tesztfejlesztőktől, hogy a vizsgázókat minden olyan információval ellássák, amelyekre szükségük van a teszttel kapcsolatban. Ezt a célt szolgálná például a vizsgázók vagy tesztfelhasználók kézikönyve, amely az általános tartalmi információkon túl, a teszt alapvető értelmezéséről, felépítéséről, az itemek formájáról tájékoztat és minta itemeket is tartalmaz. Ilyen típusú tájékoztató anyagokat minden jelentősebb vizsgarendszer megjelentet, nemcsak külföldön, hanem szerencsére már hazánkban is.

A tesztfejlesztőktől megkövetelendő, fontos szempont, hogy a teszt tartalmilag és formailag is megfeleljen a jelöltek szükségleteinek, ne sértse érdekeiket, tehát felelősséggel vállalható legyen. Vajon etikusnak tekinthető-e, hogy például a brit vizsgarendszert, amelyet eredetileg a brit középiskolák számára dolgoztak ki, még mindig használják Afrikában, annak ellenére, hogy sem tartalmilag, sem formailag nem felel meg a helyi viszonyoknak? Nyilvánvalóan nem. De fontos lehet a felelősségre vonhatóság szempontjából meghatározni azokat a nyelvi viselkedési normákat, amelyek az értékelésnél referenciapontként szolgálhatnak. Például milyen mértékben jelenhetnek meg a tesztelendő nyelv különféle variánsai a tesztekben, illetve figyelembe kell-e venni, hogy vannak területek, ahol nem egyetlen nyelvi verzió fogadható el

normaként. Tekintetbe véve például az angol nyelv verzióinak sokféleségét, vitatható, hogy felelősségteljes dolog-e ezeknek a verzióknak tesztbe foglalása vagy helyesebb-e kizárólag a standard verzió alkalmazása (McNamara, 2000:72-73).

Az értékelésnek és ezen belül a tesztelésnek jól ismert visszahatása lehet nemcsak az egyén további életére, hanem a tanítási-tanulási folyamatokra, az iskolák életére, a tantervekre is. Az etikus vagy etikai nyelvi tesztelésnek biztosítani kell, hogy a teszteknek pozitív visszahatása (washback) legyen. Sok vita és kutatás folyik arról, hogy melyik tesztelési formának van ilyen visszahatása. A konzervatív tesztformák (feleletválasztós itemekből álló nyelvtani és szókinccsteszt) negatív hatását feltételezik szemben a kommunikatív kompetenciát mérő tesztekkel. A kutatások azonban azt mutatták, hogy a visszahatás gyakran előre megjósolhatatlan.

A tesztek hatása jóval túlmutat az osztálytermeken. Ezt a hatásukat, amelyet a szélesebb közösségre, beleértve az iskolákat is, gyakorolnak nevezzük a tesztek kihatásának (test impact). Például az olyan teszteknek, mint a TOEFL, amelyet széles körben használnak a nemzetközi oktatásban, és amelyek a felsőoktatásba való bejutást szabályozzák, nyilvánvaló az osztálytermeken túlmutató, oktatáspolitikai hatása. Ugyancsak elgondolkodtató hatása lehet az olyan vizsgáknak, amelyeket a jelöltek középiskolai tanulmányaik végén tesznek le (ld. az érettségi vizsga Magyarországon) és szintén az egyetemi szelekció célját szolgálják. Ezeknél a vizsgáknál igyekeznek olyan szigorúan ellenőrzött, formális vizsgákat létrehozni, amelyek versenyképes értékelési módot jelentenek és amennyire csak lehetséges pszichometriai szempontból is a lehető legmegbízhatóbbak. A reformpedagógia hatására másfajta rendszerek is kialakultak, pl.: a folyamatos értékelést célzó tantervi és értékelési reform és a projektek végrehajtása. A projektek megjelenése széleskörű hatást gyakorolhat a családokra, az egyetemekre, a munkaadókra, a foglalkoztatásra. Ugyanakkor megjelenésük etikai problémákat is felvet, hiszen a módosabb családok visszaélhetnek ezzel az értékelési folyamattal, oly módon, hogy magántanárokat fogadnak gyermekeik mellé, akik segítik ezeket a gyerekeket a projektek végrehajtásában, és így ők könnyebben szerzik meg a kiválasztott egyetemre való bejutáshoz szükséges pontszámot. Mindezekből is látszik, hogy a tesztek kihatása komplex és előre megjósolhatatlan.

A „kritikus vagy kritikai nyelvi tesztelés”

A nyelvi tesztelési gyakorlat etikai problémáival kapcsolatos viták szempontjából McNamara (2000:76) az etikus vagy etikai nyelvi tesztelés

mellett a kritikus vagy kritikai nyelvi tesztelést említi. Ez utóbbi egy sokkal radikálisabb szemléletet tükröz a tesztek politikai és társadalmi szerepével kapcsolatban és egy fejlődő tudományterület, az alkalmazott nyelvészet kritikai ága részeként fejlődött ki.

E nézet szerint az a tesztelési gyakorlat, amelyet a közmegegyezés és a józan ész szerint ma megfelelőnek tartanak, valójában kimutathatóan ideológiailag a hatalmon levőknek kedvez, tehát a hatalmon nem lévők szemszögéből teherként tekinthető (McNamara, 2000).

Radikális, az alapokat érintő átalakításra van szükség, azok szerint, akik ezt a nézetet vallják. Tehát magát a tesztelés alapkoncepcióját kell újra meghatározni társadalmi-politikai szempontokat figyelembe véve. A kritikus vagy kritikai nyelvi tesztelés legradikálisabb formájában nem reformista, mivel a reform módosításokat jelent és nem a rendszer totális lecserélését. Tekintettel erre, valószínűleg nem meglepő, hogy maguk a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek is nehézkesnek találják ennek a kritikának a megfogalmazását. A kritika legintenzívebb formájában általában a szakterületen kívülről származik. A diszciplináris határokat figyelembe véve, ez a kívülről érkező kritika azonban csak nehezen fog eljutni a terület művelőjéhez.

Az idegen nyelvi tesztelés etikai kódexe

Nem minden szakember ért egyet azzal, hogy a tesztkészítőknek közvetlen társadalmi felelősségük van. E hagyományosabb megközelítés a nyelvi tesztkészítők felelősségét tevékenységük szakmai etikai kérdéseire szűkíti le (McNamara, 2000:75):

E nézet szerint a nyelvi tesztelés gyakorlatára vonatkozó etikai megközelítésnek ugyanolyannak kell lennie, mint más szakterületeken, pl. az egészségügy vagy a jog területén. A nyelvi tesztelők szakmai szervezeteinek létre kell hozni egy olyan etikai kódexet, amely irányítja a tesztkészítőket munkájuk során. A hangsúly a jó szakmai gyakorlaton van: azaz, a nyelvi teszteléssel foglalkozóknak felelősséget kell vállalni a minőségi nyelvi tesztek kifejlesztéséért.[...] Azok, akik ezt a szemléletet vallják, a következményes validitást, mint a tesztpontszámok interpretálásának következményes akadályát értelmezik. Például a már említett, hírhedt ausztrál tollbamondás teszt esetében a teszt kifejlesztői minden bizonnyal tisztában voltak a teszt leendő felhasználásával. De ahelyett, hogy amellel érvelnénk, hogy a nyelvi tesztelőknek etikai felelőssége van abban, hogy a hasonló esetekben szembeszálljanak az ilyen politikával, lehet, hogy elegendő lenne (és hatékonyabb is) a tesztet a szakmai érvényesség érvei alapján támadni. Az említett tesztrel az a probléma, hogy ennek a tesztnek az egyetlen lehetséges következménye a vizsgázó alkalmatlansága arra, hogy bebocsáttatást nyerjen Ausztráliába. A tesztelt nyelvekben mutatott jártasság (nyelvtudás) nem releváns

azzal a kérdéssel, hogy alkalmas-e a vizsgált személy az Ausztráliában való letelepedésre.

A teszttel tehát az a probléma, hogy ebben az összefüggésben szerkezete (construct) nem értelmezhető. Ez nem valid teszt, nincs szerkezeti, vagy konstrukt validitása^x. Azt a tényt, hogy ez a teszt a társadalmi igazságosság megsértését jelenti, ebben az esetben, még ki sem kell direkt módon mondani; inkább megállapíthatjuk, hogy sem a validitás alapértelmezésének, sem a tágabban értelmezett validitás elméletének nem felel meg teljesen, vagyis annak az elméletnek, amely magában foglalja a következményes validitást is.

A tesztkészítéssel foglalkozó szakemberekre vonatkozó első etikai kódexet az ILTA (International Language Testing Association), a Nyelvi Teszteléssel Foglalkozó Szakemberek Nemzetközi Egyesülete fogadta el a szervezet közgyűlésén 2000 márciusában Vancouverben. Az etikai kódex morális filozófiai alapokra épül és célja, hogy a kielégítően etikus viselkedés mércéjéül szolgáljon minden nyelvi teszteléssel foglalkozó szakember számára. Nem törvény, nem is rendelet, és nem tartalmaz a gyakorlatra vonatkozó utasításokat. A hozzá kapcsolódó Gyakorlati Kódex elkészítése folyamatban van. Az Etikai Kódex, az igazságosság, a jószándék az autonómia és a polgári társadalom elveinek tiszteletén alapul.

Az Etikai Kódex 9 alapelven nyugszik, kiegészítő, értelmező jegyzetekkel ellátva, amelyek általában tisztázzák az elvek természetét; előírják az ILTA tagok teendőit, a viselkedési normákat, amelyeket követniük kell, felhívják figyelmüket az elvek betartásában rejlő nehézségekre és esetleges ellentmondásokra. Az értelmező jegyzetek (Annotációk) a továbbiakban kidolgozzák a szankciókat, amelyek világossá teszik, hogy a Kódex be nem tartása súlyos büntetést vonhat maga után, mint pl. az ILTA Etikai Bizottságának javaslata alapján az ILTA tagság megszüntetése. Az ILTA angol nyelvű honlapján^{xi} olvasható Etikai Kódex fordítását az *1. Melléklet* tartalmazza.

Bár a Kódex a hasonló etikai kódexekre épül (történelmi előzményei vannak)^{xii}, igyekszik tükrözni a világ társadalmi és kulturális értékeinek örökösen változó egyensúlyát, és ezért a nyelvi teszteléssel foglalkozóknak a hozzá kapcsolódó Gyakorlati Kódexszel együtt kell értelmezniük.

Az Etikai Kódex nem menti fel a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereket az alól, hogy alávéssék magukat az egyéb rájuk vonatkozó nemzeti, vagy nemzetközi jogi kötelezettségeiknek.

Mind az Etikai, mind a kidolgozás alatt álló Gyakorlati Kódexnek rugalmasan kell reagálni a szakmában bekövetkező szükségletekre és változásokra és a társadalmi elvárásokra. Ezért az Etikai Kódexet öt évenként, de szükség esetén sűrűbben is felül kell bírálni.

Kitekintés

Az eddig említett szerzőkön kívül számos könyv és cikk foglalkozik a nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel. Ezek közül kiemelném Brian Lynch (2001) tanulmányát, amely egy speciális területtel az alternatív nyelvi értékelésben rejlő etikai lehetőségekkel foglalkozik és szembeállítja a tradicionális és az alternatív tesztelési és értékelési kultúrát. A téma komplexitása miatt egy külön dolgozat témája lehetne. Liz Hamp-Lyons (2001) 1985 óta foglalkozik az etika és az esélyegyenlőség problémakörével a nyelvi tesztelésben. Megállapítása szerint a nyelvi tesztelés napjainkban, ahogy ő nevezi, etikai szakaszába (ethical phase) lépett és így más dimenzióba és területre helyeződik át. Kiemeli, hogy újra erős hangsúlyt kap a tanár felelőssége az igazságos és megalapozott értékelésben, de a vizsgázók is új szemléletű szerepkörbe kerülhetnek az önértékelés és a csoporton belüli egymás közötti értékelés szemszögéből. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a kommunikatív kompetenciát vizsgáló tesztek előretörésével fontos hangsúlyt kap az ilyen tesztek megbízhatóságának (reliabilitásának) növelése, miközben megőrizzük a tesztek sokdimenziós validitási mutatóit.

2002. május 16-18.-ig Pasadenában, Kaliforniában rendkívül érdekes konferenciát tartottak Language Assessment Ethics Conference címmel, amelyen számos neves szakember felszólalása hangzott el. Bár az előadások szövege olvasható az Interneten^{xiii} a szerzők nem járulnak hozzá, hogy hivatkozzanak rájuk és idézzék őket, mivel 2002 végéig szerkesztett kiadványban kívánják megjelentetni a konferencia anyagát.

Következtetések

A nyelvi tesztelés, akárcsak maga a nyelv, nem izolálható végletesen el a szélesebb társadalmi és politikai hatásoktól. Nem csoda, hogy a területen tevékenykedő szakemberek egy része csak késve ismerte fel ezt a tényt, hiszen máig is számos vita folyik arról, hogy milyen mértékig akarnak saját gyakorlatukkal szemben alapos kritikát gyakorolni. Lehet, hogy ez majd azokra marad, akiket közvetlenül nem érint a nyelvi tesztelés. Mindenesetre a jövőben a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek nagyobb tudatossággal kell a nyelvi tesztelésre, mint társadalmi gyakorlatra tekinteniük. A nagyobb tudatosság a tesztelés erejének (hatalmának) sokkal felelősebb felhasználásához

és a tesztpontszámok jelentésének sokkal kritikusabb értelmezéséhez vezethet, és mindez növelheti a nyelvi tesztek validitását.

1. Melléklet

Az ILTA (International Language Testing Association), a Nyelvi Teszteléssel Foglalkozó Szakemberek Nemzetközi Egyesületének Etikai Kódexe

1. **Alapelv** - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek tiszteletben kell tartaniuk a vizsgázók emberi mivoltát és méltóságát. A nyelvi tesztelési szolgáltatás igénybevétele alatt szakmai szempontból kiemelt figyelembe kell részesíteni őket, tiszteletben tartva minden személy szükségleteit, értékeit és kultúráját.

Annotációk

- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek nem diszkriminálhatják a vizsgázókat koruk, nemük, etnikai hovatartozásuk, szexuális beállítottságuk, nyelvi hátterük, hitük, politikai elkötelezettségük vagy vallásuk alapján, és tudatosan nem befolyásolhatják őket saját értékeik (pl. társadalmi, szellemi, politikai vagy ideológiai értékeik) alapján.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek semmilyen módon nem használhatják ki ügyfeleiket és nem vehetik rá őket olyan cél szolgálatára, amely nincs kapcsolatban az általuk nyújtott szolgáltatással vagy kutatási tevékenységgel.
- Minden esetben etikátlannak minősül a szexuális kapcsolat a tesztelők és a vizsgázók között.
- Sem oktatási, sem kutatási célra nem használhatók fel a vizsgázók (beleértve a diákokat) azok beleegyezése nélkül; MINDEN ESETBEN TISZTELETBEN KELL TARTANI méltóságukat és személyiségi jogait. A résztvevőket tájékoztatni kell arról, hogy visszautasító magatartásuk semmiképpen nem befolyásolhatja a nyelvi tesztelésben résztvevő szakemberek szolgáltatásának minőségét (a tanításban, a kutatásban, a fejlesztésben, a vizsga lebonyolításában). Bármiféle média felhasználásához (újság, elektronikus sajtó, video, audio) szükséges a résztvevők beleegyezése, mielőtt azokat másodlagos célra felhasználják.
- A nyelvi tesztelésben résztvevő szakemberek a vizsgáztatás során keletkezett minden érdemi információt adjanak meg a tesztelésben érdekeltnek.
- Ahol lehetséges, a vizsgázókkal konzultálni kell minden őket érintő kérdésben.

2. **Alapelv** - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek a vizsgázókra vonatkozó minden információt, amelyekhez szakmai tevékenységük során hozzájutottak, bizalmasan kell kezelniük, és csak szakmai megfontolások alapján oszthatják meg azokat másokkal.

Annotációk

Dévény Ágnes

- Tekintettel a fénymásolt és fakszimile anyagok, a számítógéppel feldolgozott teszteredmények és adatbankok széleskörű használatára, a vizsgázókról szerzett információk személyes voltára, a vizsgáztatóknak figyelembe kell venni a vizsgázók jogát az adatok bizalmas kezeléséhez és a vizsgáztató-vizsgázó közötti viszonytal kapcsolatos minden információ megőrzéséhez.
- Az adatok bizalmas kezelése nem lehet abszolút, gondos egyensúlyt kell fenntartani a titkosság, mint a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakember alapvető szakmai kötelezettsége és a társadalom iránti szélesebb felelőssége között.
- Hasonlóképpen, bizonyos esetekben, a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakember szakmabeli kollégáinak szintén van joguk az adatokhoz való hozzáféréshez, hogy a szakmai szolgáltatást javítsák. Ilyen esetekben az adatokhoz hozzájutóknak vállalniuk kell azok bizalmas kezelését.
- Ha más forrásból jutnak hozzá a vizsgázók adataihoz és nem közvetlenül a vizsgázóktól (pl. a vizsgázó diák tanárától), ezek az adatok ugyanolyan bizalmasan kezelendők, mint a fentiek.
- Ha a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembert törvény kötelezi az adatok felfedezésére, pl. mikor bíróságra idézik meg tanúként, mentesül az adatok bizalmas kezelésének kötelezettsége alól.

3. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberekre, ha kísérletekben vagy kutatási tevékenységben vesznek részt, vonatkozik minden olyan megfelelő etikai elv, amelyet a nemzeti és nemzetközi irányelvek az ilyen esetekre előírnak.

Annotációk

- A nyelvi tesztelés fejlesztése kutatáson alapul, amelyek tárgya szükségszerűen az ember. Az ilyen kutatásnak követnie kell az általánosan elfogadott akadémiai kutatás elveit, a vonatkozó szakirodalom alapos ismeretén kell alapulni és a legmagasabb színvonalon kell megtervezni és végrehajtani azokat.
- Minden kutatásnak indokoltnak kell lennie, vagyis elkészülő tanulmányoktól elvárható, hogy választ adjanak a feltett kérdésekre.
- A vizsgált alanyok emberi jogai elsőbbséget élveznek a tudomány és a társadalom érdekeivel szemben.
- Ahol a vizsgált személyek részére a kutatás kényelmetlenséggel vagy kockázattal jár, figyelembe kell venni a kutatás érdekeit, de önmagukban ezek nem igazolhatják a kényelmetlenséget vagy kockázatot. Ha előre nem látható káros hatás jelentkezik, a kutatást azonnal le kell állítani és módosítani kell.
- Egy független Etikai Bizottságnak kell a kutatási tervet értékelni azért, hogy biztosítva legyen, hogy a tanulmányok megfelelnek a legmagasabb tudományos és etikai normáknak.
- A kutatás alanyát a kutatás megkezdése előtt releváns információkkal kell ellátni a kutatás céljáról, módszereiről, kockázatáról és a vele járó

kényelmetlenségekről. Az információt közérthető formában kell megadni. A részvétel teljesen önkéntes, minden kénysztől és nyomástól mentes legyen.

- A kutatás alanyának jogában áll a részvételt visszautasítani, abból bármikor, az eredmények publikálását megelőző szakaszban kiszállni. Az ilyen visszautasító magatartás miatt semmiféle hátrány nem érheti a kutatás alanyát.
- Különös figyelmet kell fordítani az előzetes beleegyezés megszerzésére olyan alanyok esetében, akik függő viszonyban vannak (pl. diákok, idősök stb.)
- Kiskorú esetén a szülő vagy gondviselő beleegyezését is kérni kell, valamint a gyermekét is, ha már elég érettnek tekinthető.
- A kutatásban megszerzett bizalmas információ kizárólag a jóváhagyott kutatási forgatókönyvben szereplő célra használható fel.
- A kutatási eredmények publikálásának hitelesnek és pontosnak kell lennie.
- A kutatási eredmények publikálásából nem szabad, hogy azonosíthatók legyenek a kutatásban résztvevő alanyok.

4. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek, amennyire erre képesek, meg kell akadályozniuk, hogy szakmai tudásukat és szakértelmüket nem megfelelő célokra használják fel.

Annotációk

- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek nem szabad szakmai tudásukat és szakértelmüket olyan célok érdekében felhasználni, amelyek ellentétesek a vizsgázók érdekeivel. Ha a tesztelő tevékenysége nem közvetlenül a vizsgázó érdekét szolgáló tevékenység (pl. mikor egy olyan tudásmérő teszt kipróbálására használják a vizsgázót, amelyet más helyzetre terveztek) ennek természetéről egyértelműen fel kell világosítani a vizsgázót.
- Az uralkodó társadalmi morál, vallás, vagy egyéb értékek, vagy a vizsgázó nemkívánt bevándorló státusza nem befolyásolhatja a nyelvi készségek értékelését.
- A jogi körülményektől függetlenül a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakember ne vegyen részt, sem indirekt, sem direkt módon semmiféle kínvallatásban, embertelen vagy megalázó büntetésben (ld. Tokiói Nyilatkozat 1975)

5. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek folyamatosan fejleszteniük kell szakmai tudásukat és ezt meg kell osztaniuk kollégáikkal és más nyelvi szakemberekkel.

Annotációk

- A folyamatos tanulás és önképzés szakmai szempontból alapvető elvárás; elmulasztása kárt okoz a vizsgázóknak.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembernek igénybe kell vennie minden rendelkezésére álló módszert folyamatos továbbképzése céljából. Ez lehet a folyamatos nyelvi tesztelési programokban és a konferenciákon való részvétel, és a vonatkozó szakmai publikációk rendszeres olvasása.

- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembernek meg kell ragadnia minden lehetőséget, hogy együttműködjön kollégáival és más felelős nyelvi szakemberekkel, hiszen ez is a szakmai tudás fejlesztésének eszköze.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek tudásukat elismert szakmai folyóiratok és konferenciák útján kell kollégáikkal megismertetniük.
- A nyelvi tesztelésben résztvevő szakembertől elvárható, hogy részt vállaljon a teszteléssel foglalkozó szakemberek szakmai továbbképzésében és ezen továbbképzések kereteinek meghatározásában.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek hozzá kell járulniuk a diákok szélesebb értelemben vett nyelvészeti képzéséhez.

6. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek felelősséggel tartoznak a nyelvi tesztelési szakma integritásának megőrzéséért.

Annotációk

- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek elő kell segíteni és erősíteni kell szakmájuk integritását a kollégák közötti bizalom és kölcsönös felelősség táplálásával. Véleménykülönbség esetén az álláspontokat az egymás iránti tisztelet jegyében kell kifejezésre juttatni.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek a társadalom érdekében fejlesztik és gyakorolják a magukévá tett normákat. Privilegizált helyzetükből következően szakmai munkájuk során megfelelő személyi és morális követelményeknek kell megfelelniük és magánéletüknek minden vonatkozásban harmóniában kell lennie ezzel a gyakorlattal.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek, amennyiben tudomásukra jut kollégáik szakmailag helytelen gyakorlata, meg kell tenniük a megfelelő lépéseket; ez még azt is jelentheti, hogy jelentik azt a megfelelő hatóságoknak.
- Az Etikai Kódex ezen szabályának be nem tartása súlyos megítélés alá esik és komoly büntetést von maga után, beleértve a ILTA tagság megvonását is.

7. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek társadalmi szerepükben is törekedniük kell arra, hogy a nyelvi tesztelés, az értékelés, az oktatás minőségét javítsák, segítsék elő ezen szolgáltatások méltányos elismertetését és járuljanak hozzá a társadalmi tudásszint emeléséhez a nyelvtanulás és nyelvtudás terén.

Annotációk

- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek kiemelt kötelessége a nyelvi tesztelési szolgáltatás javítása mivel a vizsgázók nagy része meg van fosztva szavazati jogától és nem-anyanyelvi beszélői státuszukból következően nem rendelkeznek megfelelő erővel.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek tudásuk és tapasztalataik alapján tanácsaikkal kell segíteniük azokat, akik felelősek a nyelvi tesztelési szolgáltatásért.

- A nyelvi tesztelési szakembereknek együttes fellépésükkel és az ügy képviselőjével biztosítaniuk kell a vizsgázókat afelől, hogy a lehető legjobb nyelvi tesztelési szolgáltatásban részesüljenek.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek részt kell venniük a tanácsadó, törvényhozó, önkéntes és kommerciális testületekben, amelyek szerepet játszanak a nyelvi tesztelési szolgáltatás nyújtásában.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek meg kell tenniük a megfelelő lépéseket, ha a szolgáltatás anyagi megszorítások vagy más okok miatt a minimális színvonal alá süllyed. Szélsőséges esetben a nyelvi tesztelő még ki is vonhatja magát az ilyen szolgáltatásból, ha ezzel nem okoz kárt a vizsgázóknak.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek interpretálniuk és terjeszteniük kell a megfelelő tudományos információt és a megalapozott szakmai véleményt a társadalomnak. E tevékenység során világossá kell tenniük, hogy egy szakmai testület képviselőjeként lépnek-e fel. Ha nézeteik különböznek az általánosan elfogadottaktól, azt jelezniük kell.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberektől elvárható, hogy tudományos szempontból elfogadható színvonalon járuljanak hozzá a társadalmi-politikai témákban folyó nyilvános vitákhoz, mint pl. faji kérdések, hátrányos megkülönböztetés, vagy a gyermekek jogaival való visszaélés.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek különbséget kell tenniük szaktudásukon alapuló oktatói és állampolgári szerepkörük között.
- Ezen elvek alapján végrehajtott kötelezettségeik során a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek el kell kerülniük az ön-promóciót és kollégáik rossz színben való feltüntetését.
- A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek egyértelművé kell tenniük, hogy nem tartják magukat a releváns tudás kizárólagos birtokosainak.

8. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek tisztában kell lenniük a társadalom iránti elkötelezettségükkel, miközben felismerik, hogy bizonyos esetekben ezek a kötelezettségek ütközhetnek a vizsgázók, illetve a tesztek megrendelői iránti kötelezettségükkel.

Annotációk

- Amikor a tesztek eredményére valamely intézmény tart igényt (kormányhivatal, szakmai szervezetek, egyetemek, iskolák, vállalatok) a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek kötelessége pontosan jelenteni az eredményeket, még ha azok kellemetlenek is a vizsgázók, vagy a vizsgában érdekelték számára (családok, jövőbeni munkaadók, stb.)
- Mint annak a társadalomnak a tagjai, amelyben dolgoznak, a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek fel kell ismerniük az adott társadalom tesztelési igényeit, még akkor is, ha azzal nem értenek egyet. Mikor ez az egyet nem értés olyan erős, hogy lelkiismereti konfliktust okoz, akkor jogukban áll, hogy kivonják magukat a szakmai szolgáltatásból.

Dévény Ágnes

9. Alapelv - A nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek folyamatosan figyelniük kell a tesztelésben résztvevő felekre gyakorolt potenciális rövid és hosszú távú hatásokat, és fenn kell tartaniuk azt a jogukat, hogy lelkiismereti okokból kivonhassák magukat a szakmai szolgáltatásból.

Annotációk

1. Mint szakembereknek, a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereknek feladata, hogy tevékenységük etikai következményeit mérlegeljék. Még, ha nem is láthatják az összes lehetséges következményt, folyamatosan értékelniük kell azokat, és mikor ezek a következmények szakmai szempontból elfogadhatatlannak számukra, akkor meg kell szüntetniük a szolgáltatásban való részvételüket. Ilyen esetekben konzultálniuk kell nyelvi teszteléssel foglalkozó társaikkal és megállapítani, hogy azok milyen mértékben osztják nézeteiket, mindig fenntartva maguknak azt a jogot, hogyha kollégáiknak különbözik is valamiben a véleménye, megőrizhetik lelkiismereti alapon egyéni álláspontjukat.

© Copyright ILTA
Hungarian translation ©Dévény Ágnes

Vizsgáztatás, értékelés

Hivatkozások

- Bachman, L.F. & Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford
- Bárdos Jenő (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Davies, A. (1997): Demands of being professional in language testing. *Language Testing* 14 (3): 328-39.
- Hamp-Lyons, L. (2001): Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies. Studies in Language Testing 11.*, Cambridge University Press, Cambridge, 222-227
- Horváth György (1993): *Bevezetés a tesztelméletbe. A teszt szerkesztés és – értékelés alapjai*. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- http://www.studentgroups.ucla.edu/scalar/Scalar5/LAEC_program.html#ack
- <http://www.surrey.ac.uk/ELI/ilta/ilta.html>
- Károli Gáspár (ford.) (1905): *Szent Biblia*. Brit és Külföldi Biblia-Társulat, Budapest
- Lynch, B. K. (2001): The ethical potential of alternative language assessment. In: *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies. Studies in Language Testing 11*, Cambridge University Press, Cambridge, 228-236
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford University Press, Oxford
- Oppenheim, A. L. (1982): *Az ókori Mezopotámia*. Gondolat, Budapest, 116
- Popham, W. J. (1990): *Modern Educational Measurement: A Practitioner's Perspective*. Allyn and Bacon, Boston
- Spolsky, B. (1995): *Measured words*. OUP, Oxford

Spolsky, B. (2001): Cheating languages tests can be dangerous. In: *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies. Studies in Language Testing 11.* Cambridge University Press, Cambridge

Jegyzetek

Bírák Könyve 12.4 És egybegyűjté Jefe Gileádnak minden férfait, és megtámadta Efraimot, és megverték Gileád férfai Efraimot, mert azt mondták: Efraim szökevényei vagytok ti, kik Gileádban, Efraim és Manassé között

12.5 És elfoglálák a Gileádbeliek Efraim előtt a Jordán réveit, és lőn, hogy mikor az Efraim közül való menekülők azt mondják vala: Hadd menjek által: azt kérdezték tőlük a gileádbeli férfiak Efraimbeli vagy-é? És mondotta: nem!

12.6 Akkor azt mondták néki: Mondd: Sibboleth! És ha Szibbolethet mondott, mert nem tudta úgy kimondani, akkor megfogták őt és megölték a Jordán réveinél, és elesett ott abban az időben az Efraimbeliak közül negyvenkétezer.

Vizsga a Tábla Házában:

„...Ez vizsga. Ne félj! Ne nyugtalankodj! Torkodon ne legyen gombóc, szádban ne legyen nyál, füled ne forgasd az ajtó felé! Ül le, s hajolj az írni tudomány fölé. Szíved ezzel törődjék éjjel és nappal. Az írni mesterség szép sors. Oltalmazó istene van: a tiszta szem. Erre van szüksége a palotának.” (Fordította: Komoróczy Géza)

„*Fénylő ölednek édes örömeiben...*” - A sumer irodalom kistükré. (1983) Európa, Budapest, 343. o.

³ McNamara a 2002. május 17-én Pasadenában, CA, megtartott Language Assessment Ethics Conference c. konferencián megtartott beszédében, melyből sajnos a szerző engedélye nélkül a konferencia anyagának hivatalos megjelenéséig nem idézhetek, ugyanerről az esetről úgy ír, hogy ez Egon Erwin Kisch-sel az ismert zsidó származású cseh baloldali újságíróval történt meg.

⁴ Eliseo Pico a washingtoni Spanyol Nagykövetség oktatási tanácsadója, aki részt vesz az ILTA (International Language Testing Association) idegen nyelvi teszteléselméleti vitacsoportjának, az LTEST-L-nek munkájában

⁵ A „language tester” angol kifejezés, amelyet „nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek”-ként fordítottam le, mindazokra vonatkozik, akik részt vesznek a nyelvi mérés/értékelésben. Munkájukhoz tartozik a nyelvi értékelési folyamattal kapcsolatos fejlesztési és kutatási tevékenység. Központi figyelmet fordítanak a nyelvi tesztelés kutatásában a validitásra és reliabilitásra, a meglévő tesztek használatára, a tesztelési technika fejlesztésére, valamint az értékelési folyamat és annak következményeinek megértése alapján a tesztek analízisére. (Davies et al. (1999): *Dictionary of language testing.* Studies in Language Testing 7., Cambridge University Press, Cambridge, 106.o.)

⁶ Edgeworth, F.Y. (1888): The statistics of examination. *Journal of the Royal Statistical Society* 51: 599-635 és Edgeworth, F.Y. (1890): The element in chance in competitive examinations. *Journal of the Royal Statistical Society* 53: 644-63 nyomán: Spolsky, B. (2001): Cheating languages tests can be dangerous. In: *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies. Studies in Language Testing 11.*, Cambridge University Press, Cambridge

- ⁷ Yerkes, R.M. (1921, szerk.): *Psychological Examining in the United States Army*. Government Printing Office, Washington DC
- ⁸ Messick, S. (1993): Validity. In: *Educational Measurement* (3rd ed., 13-103. o), ACE/Oryx, Phoenix, AZ
- ⁹ McNamara megállapításai az angolszász gyakorlatra, elsősorban az USA-ra vonatkoznak
- ¹⁰ Heaton, J.B.(1975,1988): *Writing English Language Tests*. Longman, London c. könyvében a validitás négy fő típusát különbözteti meg: triviális validitás (face validity), tartalmi validitás (content validity), szerkezeti, vagy konstrukt validitás (construct validity), statisztikai, vagy tapasztalati validitás (empirical validity). A validitás ez utóbbi fajtáját két altípusra osztja: megegyező (concurrent) és prediktív (predictive) validitásra.
- ¹¹ <http://www.surrey.ac.uk/ELI/ilta/ilta.html>
- ¹² Az APA (American Psychological Association) Amerikai Pszichológusok Egyesületének etikai normáira épül, melyeket 1953 óta fokozatosan alakítanak a kor változó igényeihez
- ¹³ http://www.studentgroups.ucla.edu/scalar/Scalar5/LAEC_program.html#ack

Rébék-Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga?

Alig telt el néhány év azóta, hogy a nyelvtudás-mérés terminológiájának egy azóta is alulmúlhatatlan magyar nyelvű terminusz technikusza, a „szakmaival bővített nyelvvizsga” kifejezés közszájon forgott. Értelmezése a kontextusból kiragadva meglehetősen nehéz. A gyakorlatban azt jelentette, hogy a szakembereknek a nyelvtudás mellett valami „szakmai” is kellett a vizsga érvényességének fokozásához. Hogy pontosan mi volt ez a „szakmai”, vagy milyen összefüggésben volt a nyelvtudással, arra ma már valószínűleg kevesen emlékeznek. A tanulmány arra keresi a választ, milyen alapvető tartalmi és formai különbségek vannak a korábban „szakmai anyaggal bővített” nyelvvizsga és a ma szaknyelvi vizsgája között. A nyelvtudás-méréssel foglalkozó szakemberek által jól ismert másik aforizma szerint az ún. „szakmai anyaggal bővített” nyelvvizsga valójában „szakmai anyaggal szűkített” volt. Vajon jogos volt-e ez a minősítés? Kérdés az is, hogy a mai szaknyelvi vizsga értelmezhető-e az ún. általános nyelvvizsga szűkített tartalmú változatának. Egy harmadik, szintén a közhiedelemben magát erősen tartó nézet szerint az ún. általános nyelvet jól elsajátítók automatikusan föltaalálják magukat a szaknyelvhasználat területén is, tehát teljesen fölösleges szaknyelvet külön tanulni, következésképpen abból vizsgázni vagy vizsgáztatni is az. Milyen tudományos alapja van ennek a feltételezésnek? Lehet-e ezt általános elvként kezelni, vagy a legendás, analógián alapuló átviteli képesség csupán néhány kiemelkedő nyelvtanuló privilégiuma? Esetleg nekik sem ebben az egyszerű változatban adatik meg? Az előadás végső célja: a lehetőségek mértékében elkülöníteni a vizsga szaknyelvi és nem-szaknyelvi (általános nyelvi) elemeit, rámutatni a szaknyelvi és általános nyelvi vizsgák közötti tartalmi és formai átfedésekre, hasonlóságokra és különbségekre és magyarázatot adni arra az ellentmondásra, hogy miközben a szaknyelvi vizsgák iránt a kereslet az utóbbi időben egyre növekszik, az ún. általános nyelvvizsgák túlsúlya imponáló és valószínűleg ilyen is marad.

Bevezetés

Célkritizálás

Míg egy korábbi előadásomban (Rébék-Nagy, 2001) az általános nyelvi és a szaknyelvi vizsgák közötti különbség fontosabb jellemzőit próbáltam megragadni, most elsősorban az ún. „szakmaival bővített nyelvvizsga” és a szaknyelvi vizsga közötti hasonlóságok és különbségek feltérképezése a cél. Ez utóbbi némileg nehezebb feladat, hiszen egy, a valóságban már nem létező, de szellemiségében a köztudatban és főleg a laikus közvéleményben még mindig jelen lévő, sőt néha „kísértő” vizsgafajtát kell összehasonlítanom annak

jogutódjával. Ráadásul ez a jogutód abból a célból született meg, hogy az előd fogyatékoságait kiküszöbölje, vagyis igazán helyénvaló módon csak annak ismeretében értékelhető.

Történeti háttér

Alig telt el néhány év azóta, hogy a nyelvtudás-mérés terminológiájának egy azóta is alulmúlhatatlan magyar nyelvű terminusz technikusza, a „szakmaival bővített nyelvvizsga” kifejezés közszájon forgott. Értelmezése nem csupán a korabeli kontextusból kiragadva nehéz, hanem önmagában is az. Az elvarratlan szálként lebegő „szakmaival” (jelzett szó nélküli jelző) a benfentesek számára szakmai anyagot, szakmai nyelvi anyagot, netán szaknyelvi anyagot jelenthetett. Vagy talán csupán azt a tényt, hogy az ilyen típusú nyelvvizsgán rendszerint az adott szakma egy jeles képviselője is vizsgabizottsági tagként vett részt és az arányosság kedvéért ő is feltett egy kérdést. Akárhogyan is magyarázzuk vagy értelmezzük ezt a kissé suta, sokak szerint semmitmondó jelzőt, használatának szükségességét és jogosságát mégsem vonhatjuk egészen kétségbe. Arra utalt, hogy szakemberek nyelvtudásának vizsgálatakor a nyelvtudás mellett valami „szakmai” is kellett a vizsga érvényességének fokozásához.

Sok esetben az érvényesség és annak érzete összemosódott. Jó példa erre az a medikus vizsgázó, aki tökéletesen egészséges kezét szakszerűen sínbe rakva jelent meg a „szakmaival bővített” szóbeli vizsgán, hogy szinte meg se várja a szituáció kényszere alatt kezének állapotáról megfogalmazott vizsgáztatói kérdést, amely szinte azonnal beindította pavlovi reflexként felbugyogó, előzetesen nagy gonddal memorizált és felkészítő tanára által gondosan aktualizált panelszöveget a nyílt törésről. Az orvosi terminuszoktól hemzsegő, szinte érthetetlenül „szakmai” szöveg sajnálattal vegyes elismerést váltott ki a vizsgáztatókból, és a vizsgázó jó sorsa ezzel meg is pecsételődött. Csak remélni lehet, hogy az illető más témakörben is hasonló teljesítményt nyújtott volna.

A szakmai fordítás státusza is vitatható volt, hiszen legtöbb esetben a témaválasztás és nem a nyelvvizsgázó szakember valódi nyelvi szükséglete jelentette a szakmaiságot. A fordításra szánt szövegek nagy része bulvárlapokból vagy népszerű magazinokból származtak, amelyek fordítása még a legmunkaigényesebb szakmákban sem követelmény, hiszen szakmai színvonaluk jobb esetben is a művelt laikuséval vethető össze, másfelől a szövegtípusok és műfajok pedig merőben eltértek a szakember által használtaktól. A vizsgázó feladata valójában ettől ok nélkül lett nehezebb, hiszen egy olyan tevékenységre kényszerítette a vizsga, amelyet az életben tőle

soha nem követelnek (ismeretterjesztő szöveg, netán publicisztika fordítása) miközben a szakmája szempontjából releváns tevékenységet a vizsga során nem kellett végeznie, következésképpen a vizsga érvényessége ugyanúgy megkérdőjelezhető volt, mintha nem lett volna „szakmaival bővített”. Így az érvényesség hiánya még veszélyesebb volt, hiszen a vizsga elnevezése és feladatszabása erről nem csupán sikerrel terelte el a figyelmet, hanem a laikus szemlélőben még olyan képzetet is kialakított, mely szerint a vizsga szaknyelvi.

A fenti történeti elemzésnek természetesen nem az a célja, hogy az elmúlt időszak ma már történelmi ereklüként számontartott képződményét kipellengérezze. Sokkal inkább az, hogy a tapasztalatokból a mai gyakorlat számára hasznosítható következtetéseket vonjon le. Pozitív tapasztalatnak számít, hogy az ún. „szakmaival bővített” nyelvvizsgába a vizsga érvényességének növelése céljából került be valamilyen, a szakmai nyelvhasználatra emlékeztető vagy arra utaló feladat. Egyértelműen negatív elem viszont az a jelenség, amit röviden ál-szakmaiságnak nevezhetünk, vagyis az, amikor a nyelvvizsga szakmaiságát egy-egy izolált feladat volt hivatva biztosítani, amelyek szakmai jellege rendszerint csak részleges volt, amennyiben vagy a szókincs vagy a téma emlékeztette a szakembert a valós nyelvi szükségleteire. Ebből két következtetést lehet levonni. Egyfelől: a vizsga fejlesztői a szaknyelvet a szakszókinccsel vagy a szakirányú témákkal azonosították és nem vettek figyelembe olyan lényegi elemeket, mint a regiszter, a szövegtípus illetve a műfaj. Másfelől: a „szakmaival bővített” jelző önmagában is azt sugalja, hogy az ún. általános nyelv markánsan elválasztható a szaknyelvtől, és az utóbbi nyelvi készségeket elég csupán egy speciális feladattal mérni, miközben a többi feladat az általános nyelvi készségeket méri.

A szaknyelvi vizsga célja

Bár a szaknyelvi vizsgák (az angol nyelvű irodalomban különleges célból történő nyelvvizsgáztatásra) szükségessége és értelme ma már közel sem annyira vitatott, mint egy évtizeddel ezelőtt, néhány alapfogalom tisztázása elkerülhetetlen. Ezek közül első az, hogy a számos lehetséges szaknyelvi vizsga-definíció közül melyiket fogadjuk el és miért. Douglas szerint a szaknyelvi vizsga:

...olyan nyelvvizsga, amelyben a vizsga tartalma és módszerei a célként megjelölt szaknyelvhasználat szituációjának elemzéséből származik, mégpedig oly módon, hogy a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon reprezentálják a célként megjelölt szituációra jellemző szaknyelvhasználatot, lehetővé téve a kölcsönhatást a nyelvi képességek és szakmai háttérismeretek, illetve a vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsgák lehetőséget adnak arra, hogy

következtetéseket vonjunk le a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességével kapcsolatban (Douglas, 2000:19, fordítás tőlem).

A szaknyelvi vizsgákra pedig azért van szükség, mert a szaknyelvhasználat általános jellemzője a kontextus-függőség, az autentikus jelleg és a nyelvi-nyelvhasználati pontosság (Douglas, 2000:6-7), az ún. általános célú nyelvvizsgák e paramétereit - éppen általános jellegüknél fogva - nem képesek megfelelően érvényesíteni, így belőlük az egyes szakterületekre jellemző nyelvhasználat képességének fejlettségére nem lehet megbízható következtetéseket levonni.

A magyarországi nyelvvizsga-törvényben kodifikált és a nyelvvizsga-akkreditációban érvényesített éles megkülönböztetés ellenére is terjedőben van az a nézet, mely szerint a nyelvvizsgák lényegében nem tekinthetők kizárólag általános nyelvinek vagy kizárólag szaknyelvinek. Ez azonban nem a korábbi értelmezés szerint értendő, amely az általános nyelvvizsgát a szaknyelvi feladattal, mint valami nem túl értelmes, de elkerülhetetlen vizsgarésszel kiegészítette. Sokkal inkább arról van szó, hogy minden nyelvvizsga bizonyos mértékben szaknyelvinek tekinthető: egyfelől a vizsgafeladatok megoldásához szükséges háttérismeretek mennyisége és mélysége, másfelől a szakmaspecifikus szituációban való nyelvhasználat képességére vonatkozó általánosítások lehetséges mértéke szempontjából (Douglas, 2000:14).

Amennyiben az általános és szaknyelvi vizsgák ezen új megkülönböztetését elfogadjuk, akkor logikus a következtetés, hogy a szükséges háttérismeretek minimumától a stabil és mély háttérismeretek nélkül megoldhatatlan vizsgáig terjedő skálán lévő kritérium-függő, kommunikatív irányultságú és szintező jellegű nyelvvizsgák mindegyikében szerepet játszó háttérismeretek a vizsgateljesítményt befolyásoló tényezőknek tekintendők. E tényező hatását vizsgálva Clapham (1996) arra a következtetésre jutott, hogy a jó háttérismeretek csak a középhaladó szinten jelentettek előnyt a vizsgázók számára, a kezdő szintű nyelvtudás mellett egyáltalán nem fokozták a vizsga eredményességét, felsőszintű nyelvtudás mellett pedig megállapítható volt, hogy a háttérismeretek hiányosságait a nyelvtudás bizonyos mértékben kiegyenlítette.

Elemzendő anyagok és módszerek

Anyagok

A fentiek értelmében elemzésre kerül a szakmai nyelvi anyaggal bővített állami nyelvvizsga alap- közép- és felsőfokon az Idegennyelvi Továbbképző Központ által kiadott *Tájékoztató az Állami Nyelvvizsgáról* c. kiadvány alapján

(Gáborján és Horváth, 1990.) valamint a jelenleg elérhető államilag elismert szaknyelvi vizsgák egyike a PROFEX orvosi és egészségügyi szaknyelvi vizsga a hivatalos vizsgaleírás alapján. Egy előadás szűk időkerete nem teszi lehetővé a vizsgarendszerek teljes feladatstruktúrájának részletes összevetését, ezért csupán a szóbeli részvizsga feladattípusainak összehasonlító elemzésére szorítkozunk, mivel a tanulmány célja elsősorban jelenségek és nem konkrét megoldások értelmezése.

Módszerek

A célkitűzésben meghatározott feladat a régi, „szakmaival bővített”, illetve az új, hivatalos nevükön szaknyelvi vizsgák elemzésének egyik módja a szigorúan strukturált összehasonlító elemzés. Az elemzés szempontjai közül a nyelvészeti, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai tényezők számbavétele a legfontosabb. Ez két síkon történik: egyfelől a lehetséges mértékben kísérletet teszünk a „szakmaival bővített” állami nyelvvizsga struktúrájának rekonstruálására, majd ezt összevetjük a jelenleg működő akkreditált (államilag elismert) szaknyelvi vizsga szerkezetével. Másrészt, a konkrét elemzést a háttérben húzódó alapelvek elemzése követi mindkét vizsgatípus esetében. Ilyen elemzés tárgya lesz az a kérdés is, hogy a szaknyelvi jelleg bővítő vagy szűkítő hatással van-e szakemberek nyelvtudásának mérésekor, valamint az ún. általános nyelvi készségek szakmai nyelvhasználatra való átvitelének kérdésköre.

Eredmények

A „szakmaival bővített” állami nyelvvizsga és az államilag elismert szaknyelvi vizsga feladatrendszerének összehasonlítása

- *Hasonlóságok és különbségek ÁLTALÁBAN*

Hasonlóságnak tekinthető, hogy mindkét típusú nyelvvizsga a nyelvtudás szakmai irányultságú felhasználását illetve annak egy szegmentumát kívánta értékelni és ez a feladatszabásban - ha különböző mértékben is - de érvényesül.

Akkreditációs követelményként a mérési biztonság és végső soron a megbízhatóság szerepének növelése jellemzi az elemzett akkreditált szaknyelvi vizsgát, amelynek számos eszköze közül az egyes készségek tudatosan többoldalú mérése jelent újdonságot. Ez a törekvés - más módszerek felhasználása mellett - a szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsgára is jellemző volt.

Lényeges különbség, hogy a szakmai nyelvi anyaggal bővített állami nyelvvizsgák valójában az ún. általános nyelvvizsgák egy-egy szakmainak nevezett feladattal történő kiegészítését jelentették. A gyakorlatban ez úgy zajlott, hogy a jelölt teljesítette az általános nyelvvizsga feladatait, majd rátért a szakmai anyagból összeállított feladatra. Mind az általános nyelvi feladatokról, mind a szakmai bővítésnek minősülő külön feladatról nagy valószínűséggel állítható, hogy a vizsgába esetleges módon kerültek be, de annyi bizonyos, hogy ismereteink szerint a vizsgafejlesztést megalapozó szükségletelemzést a vizsgát kidolgozó és működtető Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) egyik vizsgarész esetében sem tett közzé. Valószínűsíthető ugyanakkor, hogy a szükségletelemzést a vizsgafejlesztők csupán saját maguk körében végezték el, így arra a korabeli nyelvtudás-elméletek nagyobb hatással lehettek, mint a jelöltek vagy a felhasználók mérhető igényei és szükségletei.

Az eddig akkreditált szaknyelvi vizsga - így az elemzésbe bevont PROFEX is - gondosan megtervezett szükségletelemzésen alapul (ennek dokumentálása az akkreditációs pályázat részét képezi), amely elsősorban a szaknyelvet használó populáció egyes rétegeire illetve a nyelvvizsga bizonyítványt felhasználó munkaadókra és döntéshozókra irányult. Emellett - az ITK-hoz hasonló módon de attól eltérő mértékben - a nyelvtudásról vallott nézetek is szerepet kaptak a vizsgarendszer strukturájának kialakításában, vagyis a szükségletelemzés fő hangslya a nyelvhasználókra tevődött át.

A két vizsgafajta közötti különbségekről általában elmondható, hogy a szaknyelvi vizsgák - természetüknél fogva - lényegesen több közvetlen, vagy ahhoz közel álló mérést tartalmaznak, míg a tulajdonképpen „általános” nyelvvizsgát „kibővítő” szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsgák indirekt mérési módokat (pl. nyelvtani teszt) is előszeretettel alkalmaznak, amelyeknél a valós nyelvi szükségletekhez viszonyított közvetettség mértéke változó (pl. publicisztika fordítása, ahol a regiszter és a szövegtípus tér el a valós szükséglettől).

- *Hasonlóságok és különbségek a SZÓBELI VIZSGÁK feladatai között*

1. táblázat

Az állami és államilag elismert szóbeli szaknyelvi vizsgák feladatai

Szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga	Államilag elismert PROFEX szaknyelvi vizsga
ALAPFOK <u>1.feladat</u> - vizsgáztatók a megadott témakörökből .. kérdéseket tesznek fel és a vizsgázóval párbeszédet folytatnak <u>2. feladat</u> - a jelöltnek egy másik témáról önállóan kell beszélnie <u>3. feladat</u> - a vizsgázó egy magyar nyelvű szituációs feladatot kap, és az adott szituációban kell megfelelően nyelviileg reagálnia, partnere a vizsgáztató <u>Szakmai rész</u> - beszélgetés és rövid (néhány mondatos közlés) valamely szakmai témáról	ALAPFOK <u>1.feladat</u> - szakmai szituációkban jellemzően elhangzó mondatokra reagálás <u>2. feladat</u> - összefüggő szaknyelvi monológ vagy dialóg szöveg megértése <u>3. feladat</u> (szakember - szakember, kliens - szakember, riporter - szakember) <u>4. feladat</u> - beszélgetés két magyar nyelven megadott egyszerű szakmai szituációban (szakember - szakember, szakember - kliens) - egyszerű bemutatást igénylő beszédproduktum grafikon, táblázat, ábra, kép alapján

Amint a fenti 1. sz. táblázatból is látható, az államilag elismert szaknyelvi vizsga feladatainak megfogalmazása konkrét, mindhárom szinten a teljes feladatsorban a szaknyelvi szükségletek kielégítéséhez szükséges nyelvi viselkedési formák jelennek meg és szolgálnak a mérés alapjául. A szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgáknak még a szakmai feladatai is általánosságban vannak megfogalmazva, hiszen mind a „rövid önálló közlés”, mind „beszélgetés”, mind pedig az „önálló beszámoló” igen széles értelmezéseket tesz lehetővé, a „valamely szakmai téma” pedig egyenesen vitát provokálhat, hiszen nem lehet tudni, hogy egy téma mitől szakmai.

Érdekes hasonlóság a két vizsgarendszer szóbeli alapfokú szaknyelvi feladatai között, hogy a szintnek megfelelő feladatszabást a nyelvhasználat mennyiségi korlátozásában vélik megoldhatónak.

Az eltérések közül a leghangsúlyosabb a feladat által megkívánt szituációs viselkedés elemeire való utalás mértékében van.

2. táblázat

Az állami és államilag elismert középfokú szóbeli szaknyelvi vizsgák feladatai

Szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga		Államilag elismert PROFEX szaknyelvi vizsga	
KÖZÉPFOK <u>1.feladat</u>	- a vizsgázó és a vizsgáztató párbeszédet folytat a megadott témakörökből	KÖZÉPFOK <u>1.feladat</u>	- beszélgetés 2 magyar nyelven megadott szakmai szituációban a/ utasítás adása, magyarázat, eljárások bemutatása, tájékoztató kliensnek
<u>2. feladat</u>	- folyamatos önálló témakifejtés kép(ek) alapján	<u>2. feladat</u>	b/ szakmai problémafeltáró párbeszéd
<u>3. feladat</u>	- szituációs párbeszéd, szerepjátszás - lásd az alapfokon leírtakat	<u>3. feladat</u>	- önálló témakifejtés nem nyelvi stimulus alapján (kép, ábra)
<u>4. feladat</u>	- a vizsgázó beszélt nyelvi, normál beszédtempójú, szerkesztett, de célnyelvi forrású szöveget hallgat meg	<u>4. feladat</u>	-szakszöveg (előadás, rádióműsor, élőbeszéd) tényszerű információinak megértése
<u>Szakmai vizsgarész</u>	beszélgetés és önálló beszámoló egy szakmai témáról		- párbeszéd (pl. anamnézis-felvétel) kliens - szakember, szakember - szakember) megértése

Vizsgáztatás, értékelés

Középfokon a két vizsgarendszer szóbeli szaknyelvhasználat számonkérését célzó feladatai között hasonlóságot nem találunk.

A legnagyobb különbség itt is a feladatszabás strukturáltságának mértékében van: az akkreditált szaknyelvi vizsgánál a feladatleírások a szituáció olyan elemeire utalnak, mint a résztvevők egymáshoz való viszonya, a szaknyelvhasználat megkívánt műfajai, a nyelvhasználat regisztere, valamint a közlési cél.

3. táblázat

Az állami és államilag elismert felsőfokú szóbeli szaknyelvi vizsgák feladatai

Szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga	Államilag elismert PROFEX szaknyelvi vizsga
FELSŐFOK <u>1.feladat</u> -A vizsgáztató párbeszédet folytat a megadott témakörökből. <u>2. feladat</u> - folyamatos, önálló témakifejtés képek alapján <u>3. feladat</u> - felsőfokú szituációs párbeszéd, szerepjátszás <u>4. feladat</u> - magnetofonról elhangzó magyar szöveg tartalmi ismertetése <u>Szakmai rész</u> - beszélgetés és önálló beszámoló valamely szakmai témáról	FELSŐFOK <u>1.feladat</u> - Elbeszélő szakszöveg megértése <u>2. feladat</u> - gyors beszédtempójú komplex dialógus (kliens - szakember, szakember - szakember) megértése <u>3. feladat</u> -problémamegoldó, részletes érvelést igénylő szakmai vita <u>4. feladat</u> - önálló beszédproduktum nem nyelvi stimulus alapján (kép, ábra). A vizsgázó szakmai kérdést fejt ki szakmailag kevésbé tájékozott közönség számára

A fenti 3.sz. táblázatból - a középfokú feladatokhoz hasonlóan - a szaknyelvi feladatsabás eltérő mértékű strukturáltsága olvasható ki. Az akkreditált szaknyelvi vizsga feladatsabását tovább árnyalja az extralingvális elem megjelenése (beszédtempó) valamint a beszédproduktum közönségének meghatározása, amelynek nyilvánvaló célja a regiszterbeli és műfaji elvárások megjelölése.

Következtetések

A két vizsgatípus összehasonlítása során kiderült, hogy az akkreditált szaknyelvi vizsga feladatai a megcélzott szaknyelvhasználat szituációjának elemzése során kerültek a vizsgarendszerbe, míg a szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga feladataival kapcsolatban -azok igen nagy mértékű általánossága miatt - ilyen előmunkálatokra egyértelműen nem lehetett következtetni.

A szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga és a szaknyelvi vizsga feladatainak megoldásához szükséges háttérismeretek mennyisége és mélysége nem feltétlenül különböztek, az azonban nyilvánvaló hogy az előbbihez nem

feltétlenül csak szakmai háttérismeretek voltak szükségesek, míg az utóbbinál az ilyen háttérismeretek (pl. az anamnézis-felvétel stratégiája) hiánya a feladat megoldását akár meg is hiúsíthatta.

Ebből következik az is, hogy a szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga feladatainak megoldásában nyújtott teljesítmény nem tesz lehetővé olyan megalapozott általánosításokat a vizsgázó szaknyelvhasználati képességeivel összefüggésben, mint a szaknyelvi vizsga, amelynek ez deklarált célja.

A szakmai háttérismeretek szerepének értelmezése egyszersmind választ ad a bevezetőben felvetett két másik kérdésre is. Egyfelől, a szaknyelvhasználatot az ún. általános nyelvhasználatához képest szűkítésnek vagy bővítésnek értelmezni nem releváns megközelítés, hiszen - mint az kiderült - inkább a szakmai háttérismeretek különböző súlyáról lehet szó. Ilyen értelemben a „szakmaival szűkített” félig tréfás megjegyzést inkább szerzőjének fikciós munkásságának vagy marketing tevékenységének részeként semmint a valóságos vizsgaszituációit leíró metaforaként értékelhetjük.

A másik, szakmai és szakmán kívüli körökben egyaránt vitát kiváltó kérdés, hogy vajon érdemes-e szaknyelvi oktatást illetve vizsgáztatást folytatni, mondván, hogy a jó általános nyelvi készségek talaján a szaknyelvhasználat analógiás alapon elsajátítható, a következőképpen válaszolható meg: az irodalmi áttekintésből kiderül ugyan, hogy a jó (tehát nem a nyelvtanulók zömére jellemző átlagos) nyelvtudás kiegyenlíti a hiányos háttérismereteket, ami a hétköznapi nyelvén azt jelenti, hogy a felsőfokú szaknyelvi vizsgán olyanok is sikerrel indulhatnak, akiknek szakmai háttérismeretei nem túl mélyek, nyelvhasználati képessége viszont kiváló. Amit viszont ez nem jelent, az az, hogy a jó nyelvismeret helyettesíti a szakmai háttérismeretet.

Végül arra a kérdésre, vajon el lehet-e különíteni a szaknyelvi vizsga általános nyelvi (nyelvtudást érintő) és szakmai háttérismereti részeit, egyértelműen „Nem” a válasz. Mindössze annyit lehet tenni, hogy egy nyelvvizsgát „inkább általánosnak” vagy „inkább szakspecifikusnak” nevezünk, ahol a különbséget egyértelműen a feladatmegoldáshoz szükséges háttérismeretek mennyisége és mélysége jelenti.

Hivatkozások:

- Clapham, C. (1996): *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension..* Cambridge University Press, Cambridge
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes.* Cambridge University Press, Cambridge

Rébék-Nagy Gábor

- Gáborján, L. és Horváth, I. (Eds.) (évszámmegjelölés nélkül): *Tájékoztató az állami nyelvvizsgákról*. Téka Könyvkiadó, Budapest
- Rébék-Nagy, G. (Ed.) (1999): A PROFEX szaknyelvi vizsga akkreditációs pályázata. Pécs, Pécsi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet. (Kézirat)
- Rébék-Nagy, G. (2002): Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga avagy lehetünk-e próféták bölcsészdiplomával? In: F. Silye, M. (ed): *Porta Lingua, Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen, pp.109-117.

Rébék-Nagy Gábor

**Kutúraközi kommunikáció, fordítás,
tolmácsolás**

Bérceș Edit

I

Bérces Edit

Bérces Edit
Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar
Zalaegerszegi Intézet
Idegennyelvi Tanszék

Az euró bevezetésével kapcsolatos szövegek pragmatikai szintű elemzése és nehézségi szintje

Az euró bevezetése is, mint minden változás - legyen az politikai, társadalmi, gazdasági, vagy éppen kulturális nyelvünkben, nyelvhasználatunkban és gondolkodásunkban is hűen tükröződik.

Mivel a pénzügyi szakszövegekkel való találkozás egy új szubkultúrába vezet be és akár más viselkedésre is készítheti olvasóját, fontosnak tartottam, hogy az interkulturális szekcióban kapjon helyet ez a téma. Már 1999-ben, amikor az eurót csak számlapénzként ismertük, gombamód szaporodott az új egységes valutával kapcsolatos tájékoztatók és optimista megnyilatkozások száma, amelyek az alkalmazott nyelvész és a gyakorló szaknyelvtanárok eszköztárának és kutatási területeinek gazdagodásához is hozzájárultak. Előadásomban egy komplex (szintaktikai, szemantikai és pragmatikai) szövegelemzésnek a pragmatikai eredményeiről számolok be, melyek alátámasztják a pénzügyi szakszövegek rövid „szavatossági idejét”, illetve azt a tényt, hogy a szakszövegek üzenete kizárólag az adott korban és kontextusban érvényes. Ki gondolta volna 1999-ben, hogy 2002-ben a gazdag németek is „teuro-nak” (BBC, 2002), azaz „teuer euronak” (drága + euró = druró) fogják csúfolni a várva-várt közös valutát?

Bevezetés

Mivel az anyanyelvű szakszövegek olvasása és súlyozása nemcsak a tanórán, dolgozatban vagy vizsgán idegennyelvre történő fordítási szövegek kiválasztásában, hanem a szaknyelvtanárok önképzésében is elengedhetetlen, a következő három tétel vizsgálatát választottam: az *Erste Bank Hungary Rt.* reklám-tájékoztatóját (1.), egy cikket a *Világgazdaság* című szaklapból (2.) és egy tananyagot a főiskolánk *Pénzügytan* jegyzetéből (3.). Mindhárom szöveg írója ismeretlen. A banki tájékoztató címe: *Euró, az egyesült pénz* (361 szövegszó) - az osztrák főrésztvényes ismertetőjének fordítása (továbbiakban Erste Bank szövege). A *Világgazdaság* cikkének címe: *Euró még az EU felvétel előtt?* (359 szövegszó) - munkatársunktól felirattal jelent meg - továbbiakban VG cikk, a harmadik szöveg az euróról szóló főiskolai tananyag lett volna, de az még nem szerepelt a forgalomban lévő jegyzetben. Így esett a választásom *A Nemzetközi Valutaalap* című tananyagra (708 szövegszó) - továbbiakban IMF tétel. A szövegeket szintaktikai, szemantikai és pragmatikai síkon elemeztem. A pénzügyi szakszövegek sajátosságainak megismerése céljából kvantitatív

Kutatóközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

vizsgálat során elvégeztem a szövegek mennyiségi elemzését, különös tekintettel a szakszavakra, a három szöveg vizsgálati adatait összehasonlítottam egymással és Nagy Ferencnek az *Értelmező szótár* alapján készült statisztikájával, egy értekező próza, egy napilap és a *Rádiótechnika* című újság mutatóival. Kiemelten megvizsgáltam a pénzügyi szakszavak előfordulási arányát, e szavak keletkezésének módjait, az idegen szavak eredetét és előfordulásuk gyakoriságát a három szövegben.

Dolgozatomban a szakszövegek szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szintjének vizsgálatához Balázs János: *A szöveg* című tanulmányát használtam fel. A számításokat, szövegvizsgálati mintákat és képleteket Nagy Ferencről (1980), valamint Rácz Endrétől (1983) és Szathmári Istvántól vettem át.

A szövegek pragmatikai szintű elemzése

Erste Bank tájékoztató

A reklámról tudni kell, hogy az mindig a reklám küldőjének céljait szolgálja. A címzettnek nem szabad azt feltételeznie, hogy a reklám küldője egy grálllovag, és tudjon a címzett sorok között olvasni: vajon megbízható-e az ajánlat? Tényleg azt jelenti-e amit ígér? Egy konkrét személynek, egy adott időben megfelelő-e? Nagyobb jelentőségű döntéseknél oda kell figyelni a garanciákra is.

Az Erste Bank tájékoztatójának első része, az Európai Monetáris Unió, 1999-es helyzetét tárgyalja. Megállapításai igazak. Némelyik kifejezése azonban csak pillanatnyilag igaz, de 2002-ben már érvényét veszítette, például az *euró váltópénzei, az euró, mint számlapénz*, stb. A második részben ismerteti, hogy a bank az ügyfelek devizaszámláit a jövőben jutalékmenetesen eurószámlává alakítja át. Ez az igaz állítás csak a 2001. év végéig volt érvényes. A harmadik oldalon viszont egy olyan ajánlat van, amely szerint a bank valamennyi hiteltermékét euróban is kínálja, és az ügyfelek fennálló hiteltartozásait is átválthatja euróra. A szövegösszefüggés azt sugallja, hogy a gondoskodó bank ezzel a szolgáltatással is ügyfelei boldogulását támogatja. Ha Bánréti Zoltán azon megállapításából indulunk ki, hogy „A szöveg kontextusa olyan propozíciók halmaza, amely a beszélőnek a szöveghez rendelt háttérfeltételezéseiből áll” (Bánréti In: Balázs, 1985:177.), azt kell gondolnunk, hogy a bank ajánlatai igazak – legalábbis az eurózónabeli bankok szempontjából. A magyar ügyfélben azonban megfogalmazódhatott az „értünk, vagy ellenünk?” kérdés. Vajon igaz volt-e 1999-ben Magyarországon, hogy érdemes a hiteltartozásainkat euróban vezetni – ezt nehéz volt akkor megmondani. A kontextus mindenesetre azt sugallta, hogy igen. Az ügyfél, aki olvasott arról az esetről, amikor olasz kisemberek sokasága ment tönkre, mert rávették őket, hogy euróban kérjék lakáskölcsöneiket és azt erősen inflálódó

lírában kellett törleszteniük – nem érezte elfogadhatónak az ajánlatot. Ezzel szemben Magyarországon 2002. novemberében biztosak lehetünk abban, hogy jól jártak azok, akik euróban vették föl kölcsöneiket. Gyakorlatilag egy-egy szöveg igaz vagy hamis volta számtalan körülménytől: időtől, helytől és a befogadó kultúrától is függ. Az Erste Banknak van egy másik reklámanyaga, amely azt a – Bánrétinél is megfogalmazott – tanítást igazolja, hogy az egy szövegrészből levonható következtetés nem biztos, hogy megfelel az egész szövegből levonható következtetésnek. Tehát előfordul, hogy az újabb tények és megállapítások hatálytalanítják az előzőekből kialakított álláspontunkat (Bánréti In: Balázs:1985:177). Továbbá az a szöveg, amely a világ egyik felén érvényes, az nem biztos, hogy mindenütt az. A bank a *Világpolgár útlevelé* címmel reklámozza az *American Express Kártyát* és tudatja: „Az Erste Bank Hungary Rt. azok közé a hazai bankok közé tartozik, amelyek az *American Express Dollár Kártyát* forgalmazzák: ...Szabad költés... Ön, mint kártyabirtokos élvezheti a szabad pénzköltés előnyeit, a devizaszámláján elhelyezett összegtől függetlenül...”

Még mielőtt arra a következtetésre jutna az adott proposíciókból a magyar átlagpolgár, hogy „pénze van, devizája van, miért ne váltana *AMEX Kártyát*”, el kell olvasnia a reklám utolsó oldalán levő tájékoztatót is: Kártyák egyéni igénylőknek: *American Express Kártya* 7 millió forintot elérő éves jövedelem esetében: egyszeri belépési díj 80 US dollár, éves díj 100 US dollár... *American Express Arany Kártya* 10 millió forintot elérő éves jövedelem esetében: egyszeri belépési díj 80 US dollár, éves díj: 200 US dollár. Ez a reklám pragmatikai szinten igaz, létezik a világon sokfelé az *American Express Kártya*. Amerikában a középosztálybeli vállalkozók, mérnökök, orvosok, kereskedők számára is elérhető, magyarországi szituacionális érvényessége viszont alig 1-2 százalékos.

Euró – még az EU felvétel előtt?

A szövegek nemcsak a való világ tényeiről, hanem egy elképzelt világról is szólhatnak. Erre példa a VG cikke is, mely 1999. augusztus 11-én jelent meg *Euró még az EU-felvétel előtt?* címmel, és amely nemcsak a pillanatnyi gazdasági élet egy adott kérdéséről ad tájékoztatót, hanem egy - a jövőben megvalósulható pénzügyi döntést is elemez, vagyis egy elképzelt jövőről szól. A legújabb logikai és szemantikai elméletek ezt egy *lehetséges világ* megnyilvánulásainak nevezik (Balázs 1985:176). Már a közlemény kiemelt vastag betűs bevezetőjében feltűnik a *jósol* ige, amelyet a sajtónyelv a köznyelvből vett át, és ezzel a bizonytalanságot sugalló szóval jellemzi a szerkesztő az ING Barings tanulmányát. Közli, hogy Horvátország és Litvánia elnyerhetné azt a lehetőséget, hogy az EU csatlakozás előtt áttérjen az euró használatára. A szerző a befektetési bankra hivatkozva objektíven elemzi ennek

a lehetséges előnyeit és hátrányait. A gazdasági kérdésekben jártas olvasóban felmerül a kérdés: kinek jó ez? Az említett két államnak, mert csökkennének mind a rövidtávú, mind a hosszú távú kamatlábak? Vagy a másik félnek, mivel Horvátország és Litvánia kereskedelme az eurózónával megnőne? Az ugyanis közismert, hogy az EU-val kereskedelmi kapcsolatban álló eurózónán kívüli országok kereskedelmi mérlege mindig negatív szokott lenni. Kinek lenne jó az, ha nőne az eurózónából származó befektetők száma, mert kockázatuk csökkenne, és a különböző vagyontárgyakat felvásárló eurózónabeliek kockázata szintén csökkenne? Az újságíró objektív marad, az itt felsorolt megnyilatkozásai csupán feltevések egy lehetséges világról, de e feltevések is állásfoglalásra készítetik az olvasót. Az euró bevezetésének volnának hátrányai is – melyeket a szerző meg is említ: az ország elvesztené önálló árfolyampolitikáját, ha az árszínvonal gyorsabban nőne, mint az eurózónában, csökkenne a versenyképesség, és nőne a munkanélküliség. Sem az Európai Központi Bank, sem az Európai Bizottság nem helyeselné ezt a lépést. Végül az euró fizikai formában való megjelenéséig erről úgysem lehetett dönten. Az elhangzott állítások az olvasót mindenesetre – tapasztalatai, világnézete, előismeretei alapján – állásfoglalásra készítetik. Fölmerülhetnek további kérdések: Mi a több, az előny, vagy a hátrány? Minek van nagyobb súlya, az előnyöknek, vagy a hátrányoknak? Kitől származik az ötlet? Az említett két országot gazdaggá, vagy tönkre akarják-e tenni? Esetleg az ötletadók akarnak ilyen módon még gazdagabbak lenni? Természetesen ugyanez a szöveg sokféle állásfoglalásra készítheti az olvasót világnézete, élettapasztalata, műveltsége, kultúrája, vagy empátiás készsége alapján.

Az IMF tétel

Gazdasági témájú jegyzeteknél fennáll az a veszély, hogy mire kiadásra kerülnek, aktualitását veszti egyik-másik tananyag. Így történt, hogy az 1997-ben kiadott Pénzügytan jegyzetben az euró helyett csak az ECU szerepel. E dolgozatban egy tankönyvi szöveg elemzését is célul tűztem ki, de az ecu-ról szóló részt már nem tartottam a aktuálisnak, ezért esett a választásom az IMF ismertetésére.

A tétel reális és minden szempontból megbízható ismereteket közöl az IMF-ről, annak történetéről 1944-től 1996-ig, valamint tevékenységéről. Amikor a főiskolai vagy egyetemi hallgatók leckeént találkoznak ezzel az anyaggal, akkor már vannak ismereteik e nemzetközi pénzintézetéről. A gazdasági főiskolák és egyetemek hallgatóinak érdeklődése szakmai kérdések iránt erős, van megfelelő szakmai műveltségük a téma megértéséhez. Így az IMF-ről szóló előadás részben már meglévő ismereteiket szintetizálja, illetve kiegészíti. A

gazdasági intézmények hallgatói számára ez a tétel a könnyűek közé tartozik – nemcsak pénzügytanban, hanem az idegennyelvi órák keretében is tanulják.

A feladó – címzett és a szakszöveg nehézségi fokának viszonya

A szakszövegek nehézségi foka nagymértékben függhet a feladó – befogadó viszonyától is. A tudományos kutatásban a „nehéz szöveg” természetes, hiszen maga az „üzenet” is magas szintű, és a címzett egy szűk szakmai réteg. Amikor egy szakember nem a bennfentéseket akarja tájékoztatni vagy oktatni, mind szemantikai, mind szintaktikai szempontból úgy kell a szövegét megfogalmaznia, hogy az a befogadó számára is érthető legyen.

Az 1. számú táblázaton mutatom be a három pénzügyi szöveg küldője és befogadója közötti viszonyt és azt a feltételezést, amely a szerzőt a szöveg írásakor befolyásolta, amikor meghatározott nyelvi eszközökből válogatott, valamint megpróbálom az üzenet célbaérési esélyét is fölmérni.

Esetünkben az *Erste Bank* célozta meg a legnagyobb olvasóközönséget. Hogy az üzenete eljusson a befogadóhoz, azt egy szép, a reklámpsziológia minden követelményének megfelelő, ingyenes tájékoztató füzetben fogalmazta meg, és gyakorlatilag minden írni - olvasni tudó emberhez szól, akinek pénze van. Közepes nehézségű szövegének teljes megértéséhez legalább középfokú iskolázottság szükséges, és mivel a megcélzottak nem mindegyike éri ezt el, a szerző felhasználja a reklámpsziológia különböző eszközeit: a képi anyagot, expresszív címetek, a tematikus szavak halmozását (*euró*, *Erste Bank*) és följánlja, hogy az érdeklődő ügyfél kérdéseire az alkalmazottai szívesen válaszolnak. Az sem utolsó szempont, hogy a reklámanyag látványos és ingyenes. Pillanatnyi eredményesség szempontjából mégis a legkisebb határfokú ez a szöveg, hiszen a potenciális ügyfelek közül sokan el sem olvassák, vagy nincs pénzüik a szolgáltatások igénybevitelére. A reklám küldője azt is tudja, hogy tájékoztatóját olyan pazarlóan nagy mennyiségben kell eljuttatni a potenciális vevőkhöz, ahogy a fészkes virágzatú növények is ezrével eresztik szélnek magvaikat a megújulás és továbbélés reményében.

A *Világgazdaság* olvasótábora egy szűkebb réteg: gazdasági vezetők, politikusok, vállalkozók, értelmiségiek, diákok. A gazdasági életben játszott szerepük alapján érdeklődők és érdekeltek – többségükben motiváltak az új ismeretek befogadásában. A lap szerkesztősége egy konkrét olvasógárdára az előfizetőkre építhet, így az adott írás csaknem teljes mértékben célba érhet. Az *Euró még az EU felvétel előtt?* című cikk az adott közönség számára a viszonylag könnyű szövegek közé tartozik. Szófaji arányai egy átlag napilapével korrelálnak. Ez a cikk a befogadók számára érthető, nem okoz nehézséget.

Az IMF-tétel a legszűkebb közönség számára készült: egyetemeken, gazdasági főiskolákon tanuló hallgatóknak, érdeklődő gazdasági szakembereknek. A befogadók erősen motiváltak és megfelelő alapismeretekkel rendelkeznek. Az új idegen szavak magyar jelentését is tartalmazza a tananyag, amely nehéz szakmai szövegnek számít. Az előforduló szakszavak száma 262. Valószínűleg egy angol nyelvű ismertető magyar fordítása. Mondattani szerkesztettsége is bonyolult, így értelmezését mind szókinszbeli, mind szerkesztettségi okok nehezítik. Ez a szöveg mint kötelező tananyag, mégis 100%-ban eljut a befogadókhoz.

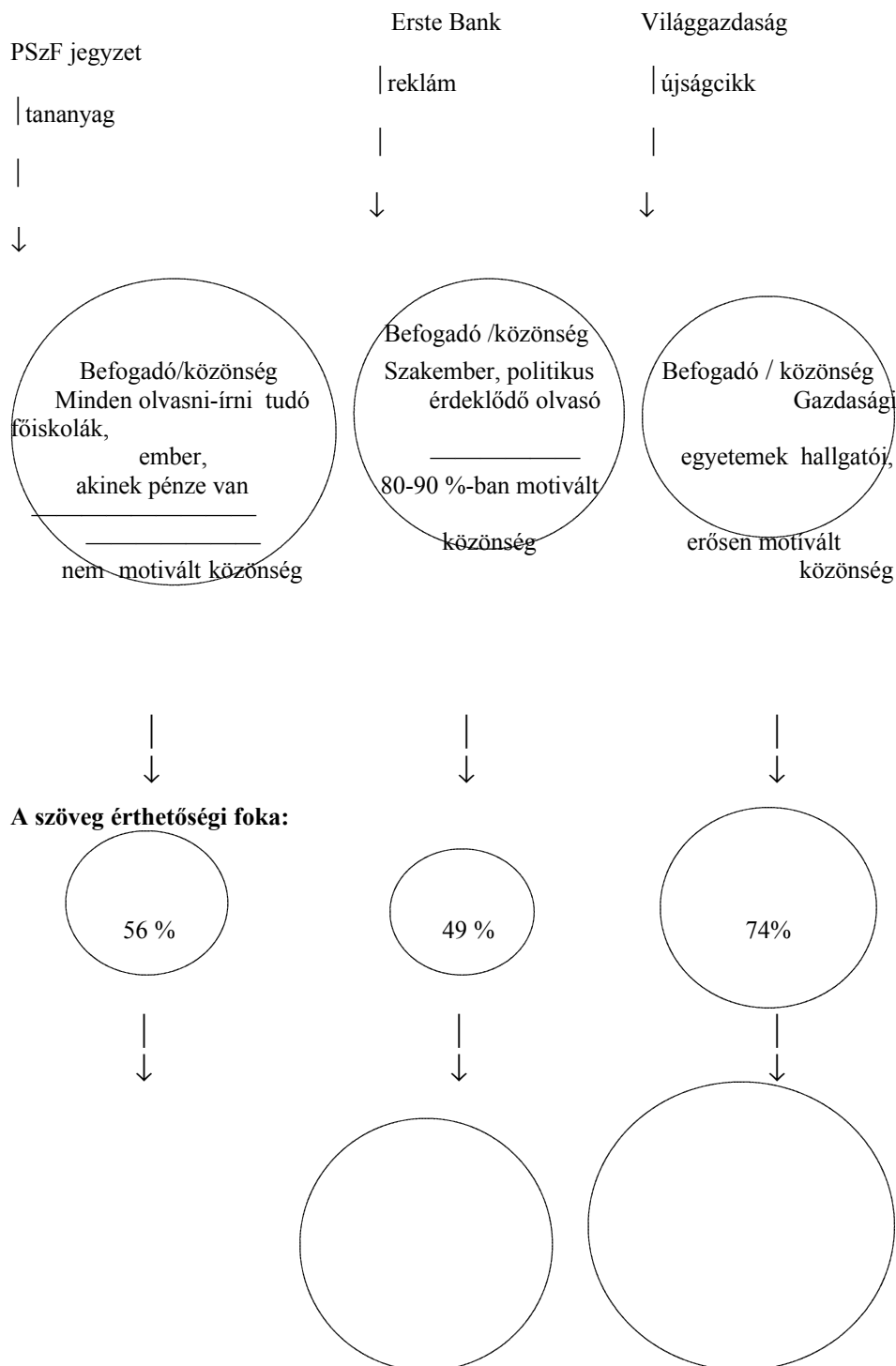
Az 1. táblázat ábrázolja, azokat a kritériumokat, melyek a szakszövegben levő információknak a közönséghez való sikeres eljutásához szükségesek:

- a közönség, befogadók előismeretei és érdeklődőse
- a szakszöveg érthetőségi és szerkesztettségi foka, (lásd: 2. számú táblázat)
- a szöveg ismereteinek gyakorlati haszna (például: vizsga, banki műveletek elvégzése)

1. táblázat

A szöveg útja a feladótól a befogadóhoz

Feladó/Forrás: — — — →



Kutúraközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

A tényleges befogadók:

5 %

80-90 %

≈ 100 %

A szakszövegek érthetőségi foka

A szakszövegek érthetőségi fokát az elemek súlyozásával nyert indexek mutatják. A mérés módszerét Nagy Ferenc-től vettem át. (Nagy Ferenc: Kriminálisztikai szövegnyelvészet, Akadémia Kiadó Bp. 1980. 28. oldal)

A magyar szakszavak súlyozására 1-2-3 értékeket használtam, az idegenekre pedig a 4-est. A szakmai érthetőségi index (I_{esz}) ≥ 0 , ha nincs a szövegben szakszó, s minél nagyobb az I_{esz} érték, annál nehezebben érthető szakmailag a szöveg. Például: 1 pontot kaptak az olyan köznyelvben is használt szakszavak és kifejezések, melyeknek megértése az utca emberének sem jelent gondot, mint a *bank* (Erste Bank), *az euró bevezetése* (VG cikk), *pénzügyminisztérium* (IMF tétel). Azok a szakszavak melyeket csak a szakemberek használnak, de a laikus is megért (közbülső szakszavak), 2 pontot kaptak: *kártyacsatlád*, *egységes valuta*, *nemzetközi pénzügyi rendszer*. Azok a szakszavak, melyeket a szakmán belül is csak az adott területre szakosodottak használnak (szűk körben ismert szakszavak), 3 pontot érnek: *tranzakciós költség* (Erste Bank), *szavazati kvótaarány összessége* (IMF tétel), *kockázati prémium* (VG cikk). A legszűkebb réteg által ismert idegen eredetű szakszavak 4 pontot kapnak: *SDR-allokáció* (IMF tétel).

$$I_{esz} = \frac{\sum_{(k=1)}^n x_{\odot k} + \sum_{(m=1)}^n x_{\odot \odot m} + \sum_{(p=1)}^n x_{\odot \odot \odot p} + \sum_{(s=1)}^n x_{\odot \odot \odot \odot s}}{N}$$

(k=1) = súlyozott előfordulás

N = szövegszavak száma

n = szakszavak száma

2. táblázat

A három szakszöveg érthetőségi foka

Súlyozási értékek a szövegben

Szakszavak	Erste Bank szöveg		VG cikk		IMF tétel	
	db	pont	db	pont	db	pont
köznyelvi szakszó (1 pont)	44	44	16	16	88	88
közbülső szakszó (2 pont)	12	24	14	28	57	94
szűk körben ismert szakszó (3 pont)	12	36	3	9	50	150
idegen szakszó (4 pont)	25	100	31	124	67	268

Erste Bank:
$$I_{sz} = \frac{44 + 24 + 36 + 100}{361} = 0,56$$

VG cikk:
$$I_{sz} = \frac{16 + 28 + 9 + 124}{359} = 0,49$$

IMF tétel:
$$I_{sz} = \frac{88 + 94 + 150 + 268}{807} = 0,74$$

A fenti számítások egyértelműen bizonyítják, hogy a három szöveg közül a legnehezebben érthető az IMF tétel, kevésbé nehéz az Erste Bank tájékoztatója, legkönnyebben érthető a Világgazdaság cikke.

Összefoglalás

Dolgozatomban a pénzügyi szakszövegek és különösen azoknak az euró bevezetéséhez fűződő jellegzetességeinek kutatását tűztem ki célul és a következő megállapításokra jutottam: A pénzügyi írárok tipikus szövegtani jellemzője, ami pragmatikai szinten nyilvánul meg, hogy viszonylag rövid életűek és egy szűkebb körű közönséghez szólnak. Szerzőik többnyire a valós világ tényeit tárják fel, de ezek is ábrázolhatnak egy „lehetséges világot” (VG cikk).

A világ pénzügyi szférájában bekövetkező változások oly gyorsak, hogy a pénzügytani jegyzeteket szinte évről-évre újra kellene írni. A szintaktikai eszközök a pénzügyi szövegekben viszonylag kis számban fordulnak elő, kevés az indikátorok, alterátorok száma, ritkábban építenek az úgynevezett tudati tartalékokra, inkább a szóismétlések, az igei és birtokos személyragok viszonykeltő funkciói biztosítják a szövegösszefüggést. Szemantikai szempontból a szövegek logikus felépítésűek, a koherenciát a tematikus szavak ismétlődése, rokonértelmű szavak használata, tulajdonnevek helyettesítése anaforaként köznevekkel, ellentétes jelentésű szavak és tartalomváró igék

előfordulása biztosítja. Mint minden szövegben, a pénzügyi írásokban is a kisebb egységek tartalmi összefüggése adja a globális kohéziót. A szövegek érthetőségi fokát a szakszavak és kifejezések, ezeken belül is az idegen eredetűek határozzák meg. A pénzügy szakszókincsének mintegy a fele latin eredetű, – még az angol *IMF*, vagy *Hungary* tulajdonnevek is latin származásúak.

Jegyzetek

A vizsgált szövegek forrásai:

1. *Erste Bank szolgáltatások (1999)*: Euró-tájékoztató. Augusztus
2. Az ING Barings a gyorsított bevezetésről.(1999) Euró még az EU-felvétel előtt?
In: *Világgazdaság*, augusztus 11.
3. Baka, I.-Bánfi, T. -Sulyok Pap M. (1997): Nemzetközi Valutaalap (IMF)
In: *Pénzügytan II.*, Saldo, Budapest

Web-lapok

A németek egyre kevésbé lelkesednek az euróért

<http://www.origo.hu/uzletinegyed/hirek/vilaggazdasag/20011129ejro.html>

Az euró bevezetése nem okoz áremelkedést

<http://www.origo.hu/uzletinegyed/hirek/vilaggazdasag/20010507azeuro.html>

Itt az euró!

<http://www.ieb.hu/lakossag/euro/default.asp>

Jövőre szavaznak a svédok az euróról

<http://www.origo.hu/uzletinegyed/hirek/vilaggazdasag/20021129jovore.html>

Német kormányülés: az euró bevezetése okozta-e az árak emelkedését?

<http://www.bbc.co.uk/hungarian/020531135622.shtml>

Hivatkozások

Bakos, F. (1967): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémia Kiadó, Budapest

Gondolat, Budapest

Bánréti, Z. (1985) In: Balázs, J. *A szöveg*. Gondolat, Budapest

Balázs, J. (1985): *A szöveg*. Gondolat, Budapest

Benczédi, J. - Fábíán, P. - Velocsov, M. (1974): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest

Benkő, L.(főszerk..), Kiss, L.-Papp, L. (szerkesztők) (1967): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I-IV*. Akadémia Kiadó, Budapest

Berrár, J. (1974): Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában. In: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest

Chrystal, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, Cambridge

Havas, L. (2002): A terminológia görög-latin gyökerei és egy európai szaknyelv oktatásának néhány kérdése. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debrecen

Herr, J. (2002): A szakszöveg olvasásának és feldolgozásának első lépései. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debrecen

Bérces Edit

Károly, K. (1998): Hogyan alkalmazható a szövegnyelvészet idegen nyelvű fogalmazások értékelésében. In: *Modern Nyelvoktatás*, Corvina Kiadó, Budapest 1998. április

Mayer, J. (1994): *Az ökológia alapjai*. Szaktudás Kiadó, Budapest

Nagy, F. (1980): *Kriminalisztikai szövegnyelvészet*. Akadémia Kiadó, Budapest

Rácz, E. - Szathmári, I.(1983): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből..* Tankönyvkiadó, Budapest

Szabó, Z. (1988): *Szövegnyelvészet és stilisztika*. Tankönyvkiadó, Budapest

Heltai Pál

Heltai Pál
Szent István Egyetem
Nyelvi Intézet

Az explicitáció egyes kérdései az angol-magyar szakfordításban

A fordított szövegek általában több nyelvi elemet tartalmaznak, tehát nyelvtanilag kifejtettebbek, mint a nem-fordított szövegek, így az explicitálást fordítási univerzálénak tekinthetjük. A tanulmány egy olyan vizsgálatról számol be, amely egy angol szakszöveget és magyar fordítását hasonlítja össze azzal a céllal, hogy megállapítsa az explicitáció angol-magyar szakszövegfordításra jellemző típusait, különösen azokat, amelyek a fordítóképzésben fontosak lehetnek. Felhívja a figyelmet az explicitáció néhány olyan típusára, amely eddig kevés figyelmet kapott, az explicitációs hipotézis néhány tisztázatlan kérdésére, és arra, hogy a kérdés vizsgálatához mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket fel kell használni.

Célkitűzés

A jelen tanulmány nem kíván az explicitáció elméleti kérdéseivel foglalkozni: ezekre csak mellékesen utal. Fő célkitűzése az, hogy konkrét adatok alapján részletesen megvizsgálja, hogyan érvényesül az explicitáció angol-magyar szakfordításban, melyek a legjellegzetesebb típusai, és ezek közül melyek azok, amelyekre a fordítóképzés során is érdemes felhívni a figyelmet. A vizsgálatot indokolja az a tény, hogy az eddigi vizsgálatok általában irodalmi szövegekre vonatkoztak, vagy az explicitáció általános kérdéseit vizsgálták.

Az explicitáció fogalma

Az ún. explicitációs hipotézis szerint a fordított szövegek nyelvtanilag kifejtettebbek, mint az eredeti szövegek, illetve mint a célnyelven fogalmazott hasonló szövegek, és mivel a nyelvi kifejtés tendenciája minden fordításban érvényesül, az explicitáció fordítási univerzálénak tekinthető. Az explicitáció fogalmát Pápai a következőképpen határozza meg:

...az explicitáció a forrás- és célnyelvi szöveg közötti (tudatosan vagy ösztönösen létrehozott) eltérés egyik fajtája. A célnyelvű szöveg magasabb explicitációja annak a fordítói műveletnek az eredményeképpen jön létre, hogy a fordító a célnyelvi szövegben - a könnyebb/biztosabb értelmezés elősegítésére - kifejt/felszínre hoz bizonyos, az eredetiben nem kifejtetten, hanem beleértve, utalásszerűen vagy éppen homályosan meglevő nyelvi vagy nyelven kívüli információt (Pápai, 2002:488).

Kutatási kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

A meghatározás utal arra, hogy az *explicitáció* terminusnak két jelentése van: jelenthet egyrészt *nyelvi kifejtettséget*, másrészt *nyelvi kifejtést*, tehát *szövegjellemzőt*, illetve *műveletet*.

Bár az elmélet majdnem két évtizedes múltra tekinthet vissza (Blum-Kulka, 1986), és helytállóságát az utóbbi években párhuzamos és összehasonlítható korpuszok vizsgálatával is igazolták, még mindig nincs teljes egyetértés azzal kapcsolatban, hogy mit is jelent a fenti definícióban említett *eltérés*, illetve *kifejt/felszínre hoz* - tehát éppen a legalapvetőbb kérdésben. A legegyszerűbb válasz erre a kérdésre az, hogy a nyelvileg kifejtett kifejezésben vagy szövegben *több* nyelvi elem, illetve több *önálló* nyelvi elem (szabad morféma) van, mint a nem kifejtettben: az egyes jelentés összetevők külön nyelvi kifejezést kapnak, sőt esetleg ugyanaz a nyelvileg kifejtett információ (jelentés) többször is megjelenik az adott mondatban vagy szövegben, tehát a nyelvi kifejtettség részben nagyobb *redundanciát* is jelent. Nem világos azonban, hogy a több nyelvi elem valóban mindig elősegíti-e a szöveg „könnyebb/biztosabb értelmezését”, megkönnyíti-e a feldolgozást, tehát hogy pszicho-lingvisztikailag mit jelent az explicitáció (ld. Heltai és Juhász, megjelenés alatt).

A nyelvi kifejtés okai

A nyelvi kifejtés mint fordítási művelet az emberi kommunikáció alapvető jellemzőire vezethető vissza. A kommunikáció relevancia-elméleti megközelítése szerint (Sperber és Wilson, 1986) a kommunikáció során az ember bizonyos jelentéseket kódol, tehát nyelvi jelekkel fejez ki (nyelvileg kifejt), más jelentéseket a kódolt üzenethez kapcsolva burkoltan, implicit formában közöl, és ezeket a jelentéseket a hallgató, illetve olvasó következtetésekkel fejti meg. A közlendő üzenet értelmezéséhez szükséges információk jelentős részét nyelvileg sem explicit, sem implicit formában nem fejezi ki a beszélő, illetve író; ezek a tágabb értelemben vett kommunikatív szituáció alapján adóttak. A kommunikáció során tehát a kommunikátor eldönti, milyen információkat közöljön nyelvileg kifejtett, illetve nem kifejtett formában, és és milyen információkat ne közöljön egyáltalán.

A kommunikáció során a beszélők általában gazdaságosságra törekednek, és minél kevesebb információt fejtenek ki nyelvileg, hogy ily módon az új, fontos információkat állítsák középpontba. Quirk és társai szerint (Quirk, 1985:860):

... preference for reduction is not merely a preference for economy; it can also contribute to clarity, by reducing items which are shared as 'given' information, so that attention will be focused on fresh material, or 'new information'.

Amennyiben tehát egy egyszer már megfogalmazott üzenetet újfogalmazunk, nem biztos, hogy ugyanazokat a információkat vagy jelentéseket akarjuk vagy

tudjuk az átfogalmazott üzenetben nyelvileg kifejtteni. A másodlagos kommunikatív helyzetekben (Gutt, 1991) az üzenetet a kommunikátor „újracsomagolja”, és az újracsomagolás során vagy kevesebbet fejez ki, hogy a lényegét kiemelve, vagy éppen többet, hogy az egyes részleteket jobban megértse. A fordítás során az újracsomagolást a fordító egy másik nyelv eszközeivel végzi, és itt azon kívül, hogy más a címzett, maga a nyelv is más lehetőségeket ad az explicit és implicit információk kifejezésére. Éppen ezért az explicitáció egyik forrása a *forrásnyelv és a célnyelv rendszere közötti különbségek*. A nyelvi különbségeken túl az explicitációs tendenciát erősíti az az adottság, hogy – mivel a fordítók „hozott anyagból” dolgoznak - általában *biztonságra törekednek*, és minden információt közvetíteni akarnak (Klaudy, 1994). Ennek következtében az eredeti szövegben kevésbé lényeges információkat, illetve jelentéseket sem hagyják ki, a lényeges információkat pedig - a két nyelv különbségeit, illetve a másodlagos célközönség adottságait figyelembe véve - nyelvileg jobban kifejtik. A helyzetet egy Murphy-féle mondással jellemezhetjük: ha kinyitunk egy gilisztakonzervet, akkor többé nem tudjuk a gilisztaakat ugyanúgy visszagyömöszölni.

A kifejtés célja a fenti definíció szerint a könnyebb, illetve biztosabb értelmezés elősegítése, tehát *az új célközönség jellemzőihez (világra vonatkozó ismereteihez, kulturális sémáihoz) való jobb alkalmazkodás*. Itt megjegyezzük azonban, hogy ez nem jelenti azt, hogy a fordított szöveg könnyebben érthető a fordítás olvasója számára, mint az eredetileg a célnyelven fogalmazott szövegek, sem azt, hogy a fordított szöveget a célnyelvi olvasó könnyebben megérti, mint a forrásnyelvi olvasó az eredeti, forrásnyelvi szöveget. Ennek a paradoxonnak a vizsgálatával azonban itt nem foglalkozom.

A kifejtés fajtái

A nyelvi kifejtés/kifejtettség eseteit különböző szerzők különféleképpen osztályozzák (ld. Klaudy, 1999). A kötelező kifejtést nyelvi különbségek teszik szükségessé, míg a fakultatív kifejtéseket egyéb (kulturális, háttérismeretekbeli, stb.) különbségek. Sok szerző szerint a kötelező kifejtés, mivel a fordítók automatikusan végzik, nem szolgáltat érdemleges adatokat a kutatás számára. A jelen tanulmány adatai szerint a kötelező és fakultatív kifejtés nem választható el mereven egymástól, és esetenként az egyszerű, általában automatikus átváltások is problematikussá válhatnak, ezért a legtriviálisabb nyelvi jellegű kifejtésektől eltekintve (például rag helyett prepozíció) a kifejtés minden típusát érdemes vizsgálni (vö. Klaudy, 1999).

Pápai (2001) a nyelvi kifejtésnek 16 típusát állapítja meg. Mivel a jelen tanulmány nem kíván a kategorizálás elméleti kérdéseivel részletesen foglalkozni, inkább az adott szövegből indult ki. Az elemzés alapjául egy, a világhálón talált, az evolúció kérdéséről szóló argumentatív angol szöveg és

annak magyar fordítása szolgált. Az angol szöveg (kerekítve) 3600 szót, illetve 19000 karaktert tartalmazott (szóközök nélkül), a magyar fordítás 3800 szót, illetve 25000 karaktert. A vizsgálat során manuális módszerrel gyakorlatilag tagmondatokra, illetve szócsoportokra bontott párhuzamos szöveget állítottam kézileg elő, és minden kifejezést külön megvizsgáltam. Az explicitáció bármely típusát mutató kifejezéseket, illetve mondatokat megpróbáltam empirikus alapon csoportokba sorolni, és ezeknek a csoportoknak a jellegét meghatározni. További vizsgálatot igényel, hogy az általam talált jellemző osztályok megfeleltethetők-e a Pápai által kialakított kategorizálásnak.

A kézi módszerekkel, kis mennyiségű szövegeken végzett vizsgálattal kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy ezekre akkor is szükség van, ha a korpuszok segítségével sokkal nagyobb mennyiségű szöveget lehet feldolgozni. A korpuszvizsgálatok egyrészt fontos, objektívnek tekinthető mennyiségi adatokat szolgáltatnak egyes kérdésekről, de egyelőre nem alkalmasak minden jelenség vizsgálatára, különösen azokéra, amelyek nem köthetők egy adott formai elemhez, és amelyek megítélésében a jelentést is figyelembe kell venni. Ezért a kvantitatív vizsgálatok mellett továbbra is fontos szerepe van a kisebb mennyiségű adat kézi feldolgozásán alapuló kvalitatív vizsgálatoknak.

A vizsgálat eredményei

Az adatok csoportosítása nyomán az explicitációnak az adott szövegben előforduló eseteit az 1. táblázatban foglaltam össze.

A kötelező jellegű nyelvi (nyelvtani és lexikai) jellegű kifejtéssel (a táblázat 1. és 2. sora) az oktatás szintjén aligha kell foglalkoznunk: normális esetben nem kell tanítanunk, hogy a magyar szövegben használnunk kell a ragokat és képzőket akkor is, ha az angol szövegben nincsenek ilyenek. Ennek ellenére még a kötelező jellegű kifejtés esetén is merülhet fel probléma, például nem mindig könnyű eldönteni, hogy ki kell-e tennünk egy névelőt vagy nem. Jelentős számú kötelező kifejtést igényel az angol ige – magyar igekötős ige megfelelés, ami legtöbbször automatikus, de egyes esetekben megfontolást igényel.

A kötelező jellegű lexikai kifejtésre (egyszerű szó $\Rightarrow$ összetett szó vagy szókapcsolat) számos példát találtam, ami nem meglepő, tekintve az angol és a magyar nyelv motivációs különbségeit (ld. Heltai, 1987). A fordítóképzés szempontjából azonban ez a különbség kevésbé jelentős, inkább csak gyenge nyelvtudás esetén okozhat problémákat. Valószínűleg érdemes viszont tanulmányozni az ekvivalens nélküli lexika, többek között az új szakkifejezések fordításában használt explicitációs eljárásokat (magyarázó jellegű lexikai betoldás, felbontás több szóra, az eredeti kifejezés és a fordítás együttes szerepeltetése). Az ilyen jellegű kifejtést kívánatos lenne korpusz segítségével

is vizsgálni, bár egyelőre nem világos, hogy ez milyen módon történhet. Megjegyzendő, hogy ez a típus csak részben tartozik a kötelező átváltás kategóriájába: mivel hiányzik a célnyelvi lexikai egység, valamilyen műveletet kell végezni, de a művelet jellegét és végeredményét előre nem határozhatjuk meg.

A nyelvtani ellipszis kötelező jellegű megszüntetése az elemzés szerint szakszövegre nem jellemző művelet: mindössze két-három esetben volt rá szükség. Ez várható volt, hiszen a grammatikai ellipszis inkább a beszélt nyelvre jellemző. Teljesen üres maradt a kötelező konkretizáció számára fenntartott rubrika is, ami arra utal, hogy a szaknyelvekben nagyobb a lexikai elemek közötti kongruencia, mint a beszélt nyelvben.

1. táblázat

A nyelvi kifejtés jellegzetes típusai az elemzett szövegben

No.	A kifejtés oka	Jellemző esetek a. ⇒ m. fordításban	Fordítási művelet
1.	A forrásnyelv és a célnyelv nyelvtani rendszerének eltérései miatt kötelező átváltások	A. főnév ⇒ ragos főnév B. főnév ⇒ névelős főnév C. nyelvtanilag elliptikus szerkezet ⇒ ellipszis megszüntetése	kiegészítés kiegészítés kiegészítés
2.	A forrásnyelv és a célnyelv lexikai rendszerének eltérései miatt kötelező átváltások	A. tőszó ⇒ képzett szó B. egyszerű szó ⇒ összetett szó v. szókapcsolat (állandó megfelelés) C. egyszerű szó ⇒ szókapcsolat (ekvivalens nélküli lexika) D. konkretizálás	kiegészítés kiegészítés felbontás csere
3.	A forrásnyelv és a célnyelv nyelvtani rendszerének eltérései miatt gyakran szükséges, nem kötelező átváltások	A. igenév ⇒ mellékmondat B. nominális szerkezet ⇒ mellékmondat C. hátravetett (viszonyszós) jelző ⇒ mellékmondat vagy bővített jelző D. nyelvtanilag elliptikus szerkezet ⇒ ellipszis megszüntetése	Kiegészítés és/vagy felbontás kiegészítés és/vagy felbontás kiegészítés és/vagy felbontás kiegészítés és/vagy felbontás

Kutatóközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

Heltai Pál

4.	A forrásnyelv és a célnyelv lexikai rendszerének eltérései miatt gyakran szükséges, nem kötelező átváltások	A. egyszerű szó $\Rightarrow$ összetett szó v. szókapcsolat B. szemantikailag elliptikus szókapcsolat $\Rightarrow$ ellipszis megszüntetése C. konkretizálás	Kiegészítés és/vagy felbontás kiegészítés csere
5.	A forrásnyelv és a célnyelv szövegépítési eltérései miatt gyakran szükséges, nem kötelező átváltások; a szövegkohézió biztosítására való törekvés	A. mellékmondat $\Rightarrow$ rámutató szó + mellékmondat B. kötőszó nélküli mondatkapcsolás $\Rightarrow$ kötőszavak és más kapcsolóelemek betoldása C. névmás $\Rightarrow$ főnévi szócsoporthoz (konkretizáció) D. főnévi szócsoporthoz $\Rightarrow$ a teljes vagy teljesebb főnévi szócsoporthoz ismétlése; más mondatrészek ismétlése vagy kifejtése (szemantikailag ellipszis)	Kiegészítés kiegészítés csere, csere és kiegészítés kiegészítés
6.	A forrásnyelv és a célnyelv pragmatikai eltérései miatt gyakran szükséges, nem kötelező átváltások; a bennfoglalt pragmatikai jelentések hozzáférhetőbbé tételére való törekvés	A. pragmatikai partikulák (módosítószavak) betoldása B. bennfoglalt jelentések kifejtése C. beszédaktus jelzése D. nyomatékosítás	(többnyire lexikai) kiegészítés (többnyire lexikai) kiegészítés csere kiegészítés és/vagy felbontás
7.	A forrásnyelvi és a célnyelvi olvasó háttérismereteinek eltérései miatt szükségesnek érzett nem kötelező betoldások	A. földrajzi nevek kiegészítése B. reáliák és terminusok magyarázata C. címek fordítása D. egyéb információk megadása	Kiegészítés kiegészítés és/vagy felbontás kiegészítés kiegészítés

A fakultatív jellegű nyelvi (nyelvtani és lexikai) jellegű kifejtés kategóriája (a táblázat 3. és 4. sora) már több érdekességet mutat. A fakultatív nyelvtani jellegű kifejtés kategóriájában az összetett jelzős szerkezetek és az igeneves szerkezetek kifejtése dominált, ugyanakkor – némi meglepetésre – a nominális szerkezet igésítése nem volt jellemző művelet, 4-5 esetben fordult elő.

(Valószínű, hogy más szövegtípusban erre több példát találunk). Nem akadt példa a nyelvtani ellipszis fakultatív megszüntetésére sem.

Megjegyzendő, hogy az itt felsorolt nyelvtani átváltások jelentős részét Klaudy (1994) a kötelező átváltások közé sorolja, mivel a fordító általában kénytelen az eredeti szerkezethez képest valamilyen más szerkezetet használni. Ugyanakkor gyakran előfordul, hogy korlátozott számú esetben a választási lehetőségek között ott van az eredeti szerkezettel párhuzamos szerkezet használata is, ezért én úgy gondolom, hogy ezek az esetek közelebb állnak a fakultatív átváltásokhoz.

A jelzős szerkezetek fordításában jelentkező lexikai többlettel kapcsolatban felvethetjük azt a kérdést, hogy elméleti (pszicholingvisztikai) szempontból mennyiben jelent ez a lexikai többlet könnyebb feldolgozhatóságot: a szemantikailag üres melléknévi igenevek (*való, levő, folyó, történő*, stb.) megkönnyíti-e a feldolgozást. A józan megfontolás és az intuíció alapján adható válasz az, hogy nem, ugyanakkor a konkrétabb melléknévi igenevek - *felhozott (bizonyíték), irányuló (törekvés)*, stb. - esetében már nem tűnik ilyen egyértelműnek a válasz. Az ilyen típusú melléknévi igenevek a hátravetett jelzőből származó főnévvel szokásos szókapcsolatot alkotnak, és a megszokott szókapcsolatok használata elősegítheti a feldolgozást. Itt esetleg a képzés során haszonnal járhat annak tudatosítása, hogy a szokásos szókapcsolatok használata (*felhozott bizonyíték, irányuló törekvés*) a szöveget gördülékenyebbé teheti. A rutin megoldások a fordítás gyorsaságát is növelik.

A nyelvtani jellegű kifejtés vizsgálata során általában az elemszám növekedésére irányul nagyobb figyelem. A kifejtés azonban nem csupán az elemek számának növekedését jelentheti. Hasonlítsuk össze a következő angol mondatot és magyar fordítását:

It seems there was a rumor of a study comparing blood proteins of humans and bullfrogs ...

Úgy tűnik, akkoriban szóbeszéd tárgya volt egy vizsgálat ... **amelynek során** a kecskebéka és az ember vérfehérjéit hasonlították össze ...

A magyar mondat nem csak azért explicitebb, mert több elem szerepel benne (*amelynek során*), hanem azért is, mert a ragozott ige az igenévvel szemben igeidőt és egyeztetést is kifejez. Ezért az explicitációval kapcsolatos elméleti kutatások során ezt is figyelembe kell venni.

A *fakultatív lexikai jellegű kifejtés* a vizsgált szöveg fordításában rendkívül fontos szerepet játszott. A kiegészített főnevek és melléknevek esetében (*earth* ⇒ *földfelszín*, *microscopic* ⇒ *mikroszkopikus méretű*) a kiegészítés konkretizálással is együttjár. A felbontással járó esetekben (*leader* ⇒ *vezető*

alak) a magam részéről nem érzékelek konkretizációt, és itt újra felmerül az az elméleti kérdés, hogy a több elem valóban explicitebb-e a feldolgozás szempontjából.

Az egyik gyakori kategória az egyszerű ige $\Rightarrow$ összetett ige megfelelés volt, ami némileg meglepő, hiszen az összetett igék használatát inkább az angolra tartjuk jellemzőnek. Ennek esetleg stilisztikai okai is lehetnek, mivel a szaknyelvi stílusban a magyarban is nagyobb az összetett igék aránya. Érdekes elméleti kérdés, hogy feldolgozási szempontból könnyebb-e a *vádat emel* vagy *pert indít* kifejezés mint a *megvádol* vagy *beperel* ige, vagy esetleg ez az adat is a fordítók univerzális explicitálási hajlamát jelzi. Határozottan a magyar szaknyelvi stílus jellemzőire vezethetjük vissza azt a tendenciát is, hogy a mondatkezdő kötőelemek és határozók is gyakran több szóból állnak: *similarly* $\Rightarrow$ *ugyanezen okból*; *In fact* $\Rightarrow$ *A valóság az, hogy...*, stb.

Érdekes jellemzője volt az adott szöveg fordításának egyes szavak kétszeres, szinonimákkal történő fordítása (*did have a beginning* $\Rightarrow$ *nem létezett mindig, valamikor keletkezett*; *beyond reasonable doubt* $\Rightarrow$ *mint az ésszerű kétkedésen túl lévő, gyanún felül álló dolgokat*). Ez a tendencia a fordítás stílusával (ld lejjebb), illetve az adott fordító - a szokottnál talán erőteljesebb - biztonságra törekvésével lehet kapcsolatban.

Külön csoportba gyűjtöttem össze azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyeket a fordító magyarázó jellegű kiegészítésekkel látott el. Ezek nagyrésze terminus jellegű, és a kiegészítés részben az eredeti kifejezés, illetve annak latinositott alakja, részben a szakmai háttér alapján adható további magyarázat volt (*ichthyosaurs* $\Rightarrow$ *halgyíkok (Ichthyosaurus)*; *stratigraphic* $\Rightarrow$ *sztratigráfiai (a rétegek elhelyezkedésén alapuló)*; *looks distinctive* $\Rightarrow$ *megjelenésük többnyire jól megkülönbözteti őket más élőlényektől*). Ily módon ez a csoport átfedi a táblázat 7. rubrikájába sorolt háttérismeretekkel kapcsolatos kiegészítéseket, de mivel konkrétan egy-egy szóhoz kapcsolódnak, inkább ide soroltam őket. Feltételezhetjük, hogy szövegtípustól és témától függően ez az explicitációs típus más szakszövegekben is fontos szerepet játszik.

A fakultatív konkretizálásra viszonylag kevés példát találtam; a legtöbb példa a létige konkretizálásával kapcsolatos (*are/was* $\Rightarrow$ *jelentik, utal arra, komolyan beszél, tartozik*).

A szövegszintű explicitáció kutatása különösen sokat foglalkozott a szövegkohéziós eszközök használatával. A jelen szöveg vizsgálata is sok példát adott arra, hogy a fordítás során a fordítók arra törekednek, hogy kötőszavak betoldásával és a névmások konkretizálásával igyekezzenek a szövegek kohézióját erősíteni. Mivel hasonló témájú eredeti magyar szöveget nem vizsgáltunk, ennek a vizsgálatnak az alapján nem állapíthatjuk meg, hogy vajon

a fordításban több kötőszó szerepel-e, mint a hasonló, eredetileg magyarul fogalmazott szövegekben. (Ezt inkább korpuszvizsgálatokkal lehet megállapítani, ld. 2001, 2002). A rámutató szavak használata a magyarban többnyire kötelező és többnyire automatikus kifejtést jelent, az oktatás szempontjából kevésbé tűnik jelentősnek. Elméleti szempontból természetesen érdekes kérdés, hogy a fordított magyar szövegben többször fordul-e elő, mint nem fordítottban, és hogy mennyiben könnyíti meg a feldolgozást.

A névmások tekintetében tett megfigyeléseim viszont arra mutatnak, hogy ebben a kategóriában több altípus van, amelyekre eddig nem irányult kellő figyelem, és amelyeket érdemes lenne mind kvalitatív, mind kvantitatív (korpuszra alapozott) módszerekkel tovább vizsgálni. Nemcsak arról van szó, hogy az angol személyes névmás helyett a magyar fordítás főnevet használ, hanem gyakori a személyes névmás $\Rightarrow$ mutató névmás, mutató névmás $\Rightarrow$ mutató névmás + főnév megfelelés is. Ráadásul a betoldott főnevek hossza erősen változó, sokszor mondathosszúságú. Külön tanulmányt érdemelne az a kérdés, hogy az *it* névmásnak milyen típusú fordításai vannak.

Még jelentősebbnek tűnik az a csoport, amelyben a forrásnyelvben is főnévi szócsoporthoz találunk, amelynek a célnyelvben szintén főnévi szócsoporthoz felel meg, de az eredetnél hosszabb, több determinánst és jelzőt tartalmazó. Lássunk néhány példát:

history
Extinctions might be allowed,
 progressive *creation* here
 Another *indication*

40% of the known *species*
 The *secret* is
 than the *amount*
 His *source* was a story
 The *Second Law*
Gish quotes Stephen J. Gould

az élővilág történetét
 Egyes fajok kihalása megengedhető,
 itt a progresszív *teremtés* modelljét.
 Egy másik *jel*, ami az öreg Földre
 utal,
 az ismert *dinoszauruszfajok* 40%-át
 A *jelenségnek* az a *titka*,
 mint ... *entrópiamennyiség*.
Állításának forrása egy történet volt,
 A *termodinamika második főtétele*
Duane Gish ... Stephen J. Gould-ot
 idézi:

Az adott szövegben igen nagy számban találtam ilyen jellegű betoldásokat, ami arra utal, hogy valószínűleg fontos a legtöbb szakszövegben, tehát a jelenség további vizsgálata indokolt. Ugyanakkor itt sem világos, mennyiben gépesíthető ez a vizsgálat.

Ez utóbbi típushoz igen hasonlóak azok az esetek, amikor a mondatot olyan mondatrészek egészítik ki (határozók) amelyek az adott mondatban nem szerepeltek, de korábbi mondatokban igen, vagy a szövegösszefüggés és a szakmai tartalom alapján adóttak. Ilyen példa a következő:

However, of 48 isotopes with a half-life of 1,000 to 100 million years, which should still be around if the earth is a few thousand years old, only three that result from the decay of long-lived isotopes, five produced by cosmic rays, and one produced by neutrons released by uranium **are found**. All of the 23 radioactive isotopes with longer half-lives **are present**.

Azonban az 1000 év és 100 millió év közötti felezési idejű 48 izotóp közül – amelyeknek itt kellene még lenniük, ha a Föld valóban csak néhány ezer éves – csupán kilenc fordul elő a **sziklákban**, s ezek közül három hosszabb felezési idejű izotópok bomlása során keletkezik, ötöt a kozmikus sugárzás hoz létre, egy pedig az urán által kibocsátott neutronok hatására keletkezik. A 100 millió évnél hosszabb felezési idejű 23 radioaktív izotóp közül azonban mindegyik megtalálható a **sziklákban**.

Itt tehát az eredeti szövegben nem ismételt vagy ki sem fejtett információk ismétléséről van szó. Ezt az esetet *szemantikai ellipszisnek* is nevezhetnénk: a szerkezet, illetve a mondat nyelvtanilag jól formált, tartalmazza a nyelvtanilag kötelező elemeket, de nem tartalmaz minden információt a résztvevőkről, illetve a leírt esemény körülményeiről. Ezek a hiányzó információk ugyanakkor a korábbi szövegrészekből, az általános világtudásból, a sémákból vagy keretektől kikövetkeztethetők, és nincsen objektív mérce, amelynek alapján nyelvtől függetlenül meg lehetne határozni, mennyit kell ezekből az információkból egy-egy mondatnak tartalmaznia, tehát a szemantikai ellipszis fogalma nehezen fogható meg és határolható le. Angol-magyar összehasonlításban némi túlzással azt mondhatnánk, hogy a magyarra fordítás során az explicitáció gyakran azt jelenti, hogy minden főnév esetében megjelöljük a birtokost és a birtokot, továbbá a főnevet meghatározó egyéb információkat teljes egészében közöljük, valamint minden mondatban kifejtjük, hogy ki, kivel, hol, mikor mit csinált, szemben az eredeti angol szöveggel, amely hajlamos ennél elvontabb szövegépítésre. Ide sorolhatjuk azokat a szavakat is, amelyek a fordítás során az *egymás* névmással bővülnek, és az angolnál pontosabban jelölik meg a kölcsönös viszonyt. Az anaforikus utalás eltérő mintáival, a szemantikai viszonyok gyakoribb, redundánsabb, ismételt kifejezésével kapcsolatos explicitációt egyelőre, úgy tűnik, nem lehet egyszerű gyakorisági vizsgálatokkal (számítógép és korpusz segítségével) vizsgálni, és a bonyolultabb, kvalitatív vizsgálatokra továbbra is szükség lehet.

A *pragmatikai kifejtés* esetei közé sorolhatjuk bizonyos módosítószavak és pragmatikai partikulák használatát. A vizsgált angol-magyar fordítás tekintetében az egyik legfontosabb ilyen jellegű explicitációnak az *is* szócska betoldása tűnt. (Ezt azért tekintem pragmatikai jellegűnek, mert előfeltevést

generál, de kétségkívül szövegkohéziós eszköz is lehet.) Megvizsgálandó, hogy magyarra fordított szövegekben vajon gyakoribb-e a használata, mint eredeti magyar szövegekben. Tanári tapasztalat alapján valószínűsíthető, hogy az angol kevésbé gyakran használja az *is*-nek megfelelő szavakat; magyarról angolra történő fordítások javítása során legalábbis az egyik gyakori hibának az *also* és a *too* túl gyakori használatát találtam. Pragmatikai jellegű kifejtésnek tekintem az *ún.* gyakori használatát is.

Az adatok alapján azonban nyilvánvaló, hogy a szakszöveg-fordításban a pragmatikai kifejtés jóval kevésbé gyakori, mint irodalmi fordításban. Így például ismeretes, hogy az idéző igék fordításában a magyar általában konkretizál (Klaudy, 1994), tehát explicit performatív igével jelöli a beszédaktust. Az ilyen típusú pragmatikai kifejtésre az adott szövegben nem találtunk példát.

A háttéismeretekkel kapcsolatos explicitáció. A vizsgálat adatai egyértelműen arra utalnak, hogy a fordító erőteljesen törekedett arra, hogy a célnyelvi olvasót ellássa azokkal a háttérismeretekkel, amelyekre a szöveg értelmezéséhez szüksége lehet. Ez a címek eredeti és fordított változatának, sőt egyes források internetes lelőhelyének megadásában, földrajzi reáliák kiegészítésében, stb. nyilvánult meg.

Szövegtípussal és stilisztikai jellemzőkkel kapcsolatos kifejtés. Ez nem szerepel külön kategóriaként a táblázatban, de nyilvánvaló, hogy - amint arra már utaltunk - a fakultatív jellegű nyelvtani és lexikai kifejtés sokszor stilisztikai okokra vezethető vissza. Összességében az adott szöveg fordítása nagyon erős kifejtési tendenciát mutat. Ez részben azzal magyarázható, hogy a fordító *megváltoztatta a szöveg stílusát*: az angol szöveg tudományos, a magyar szöveg inkább népszerű-tudományos jellegű. A kifejtés tendenciája tehát a szöveg stílusától is függ.

Ilyen stilisztikai jellegű kifejtésnek tekinthetjük a magyar szövegnek a lexikai fokozás használatára irányuló tendenciáját, például a *different* fordítását (*más-más*), egyes melléznevek analitikus visszaadását (*ancient* – *nagyon öreg*), és egyes szavak kétszeres fordítását (*complete* – *teljes és hiánytalan*). Ezek a jellemzők nem feltétlenül várhatók más szakszöveg-stílus fordításában. Ugyancsak stilisztikai okokra vezetem vissza a magyar szöveg nyomatékosítási törekvését (az explicitáció fajtái között Klaudy [1993:72] ezt a típust is felsorolja). Ide tartozik a - már említett - az igék felbontásának tendenciája is.

Az explicitáció mint fordítói hajlam. Természetesen akadtak olyan esetek is, amelyeknél nem világos az explicitáció oka, illetve amelyeket nem lehetett egyértelműen besorolni. Néhány esetben feltétlenül arra kell gondolnunk, hogy

az explicitáció egyik oka a fordítói hajlam (Klaudy, 1994, 1999): mivel gyakran kell kifejtetni, a fordítók sokszor akkor is a kifejtettebb formát választják, ha a kevésbé kifejtett forma is megfelelne, vagy esetleg jobban megfelelne. Ilyennek tűnik a következő példa:

It is not commonly known that Charles Darwin intended to become a clergyman when he studied at Cambridge, or that the Church of England honored him with burial in Westminster Abbey near Isaac Newton.

Kevesen tudják, hogy Charles Darwin eredetileg papnak készült, amikor Cambridge-ben hittudományt tanult; **amikor pedig meghalt**, az anglikán egyház a Westminster apátságban temette el, Isaac Newton sírja közelében.

Mivel az embereket mind angol, mind magyar szokás szerint akkor temetik el, ha meghaltak, tehát a kulturális séma egyezik, a fenti kiegészítést a fordítók explicitálási hajlamára vezethetjük vissza.

Összefoglalás és következtetések

Az elvégzett vizsgálat, bár nem kvantitatív elemzésen alapul, alátámasztja azt a nézetet, mely szerint az explicitáció fordítási univerzálé, és megerősíti Klaudy feltételezését, hogy az explicitáció oka részben az, hogy ha a fordító gyakran használ egy eljárást, akkor is használni fogja, ha anélkül is kielégítő megoldáshoz jutna.

Megerősítette a vizsgálat azt az elképzelést is, hogy az explicitáció különösen fontos a szövegkohézió biztosítása szempontjából. A korábbi vizsgálatokhoz képest ezt kiegészítette azzal, hogy a szövegkohézió növelését nem csak a kötőszavak betoldása és a névmások konkretizálása (főnévvel fordítása) révén érhetjük el, hanem – legalábbis angol-magyar szakszövegfordításban – az egyes mondatrészek szemantikai viszonyainak nyelvileg kifejtett (újra)jelzésével is. Fontosnak bizonyult a háttérismeretek kiegészítésével kapcsolatos explicitáció, míg kevésbé volt jelentős a konkretizáció és a pragmatikai jellegű kifejtés.

Bár a vizsgálat azt mutatta, hogy *az adott fordító az adott szöveg* fordításában igen gyakran alkalmazta az explicitációt, nem feltétlenül várhatjuk, hogy más szövegtípusok és más fordítók esetében is ugyanilyen erőteljesen jelenik meg az explicitációs hajlam, és azt sem várhatjuk, hogy a kifejtés ugyanezen típusai fognak dominálni. A kifejtések egyes típusainak gyakorisága a szöveg típusával, illetve stilisztikai jellemzőivel, illetve a stílusnak az eredetihez képesti változásával lehet kapcsolatos. A népszerű-tudományos stílust jelzi a nyomatékosítás és egyes szavak, illetve kifejezések kétszeres fordítása. Ezt nem feltétlenül várhatjuk más szakszövegek fordításában.

Vizsgálataim legfőbb következtetése az, hogy további kutatásokat kell végezni mind kvantitatív (korpuszalapú), mind kvalitatív (kézi) módszerekkel, hogy megállapíthassuk, hogy az egyes szövegtípusok fordításában adott nyelvpár esetén az explicitáció milyen fajtái jellemzőek. Az ehhez hasonló elemzéseket tehát több szövegen el kell végeznünk ahhoz, hogy *a szakszövegekre általában* jellemző tendenciákat azonosíthassuk, és a kézi elemzéssel azonosított típusokat - amennyiben lehetséges – korpusz felhasználásával tovább kell vizsgáljunk. Elméleti, pszicholingvisztikai szempontból továbbra is fontos és további vizsgálatokat igénylő kérdés az, hogy mi a kapcsolat a több nyelvi elemként jelentkező explicitáció és a szöveg könnyebb/biztosabb megértése között.

A vizsgált szövegek

George S. Bakken: Creation or Evolution?

http://www.ncseweb.org/resources/articles/6733_...

George S. Bakken: Teremtés vagy evolúció? (Fordította: Szilágyi András).

<http://www.freeweb.hu/ateizmus/>

Hivatkozások

Blum-Kulka, S. (1986): Shifts in Cohesion and Coherence in Translation. In: *House, J. and Blum-Kulka, S. (eds.) Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Günter Narr, Tübingen, 17-35

Gutt, E.-A. (1991): *Translation and Relevance*. Oxford, Basil Blackwell

Heltai, P. (1987): Motivation in English and Hungarian and its Effect on Vocabulary Learning. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis, Sectio Linguistica* XVIII, Budapest

Heltai, P. - Juhász, G. (megjelenés alatt). A névmások fordításának kérdései angol-magyar és magyar-angol fordításokban

Klaudy, K. (1993): On Explicitation hypothesis. In: *Transfere Necesse Est... Current Issues of Translation Theory*. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 69-79

Klaudy, K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest

Klaudy, K. (1999): Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* I, 2, 5-21

Klaudy, K. (2002): A fordítási univerzálékról (különös tekintettel az egyszerűsítésre). In: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Szerk. Fóris Ágota, Kárpáti Eszter, Szűcs Tibor. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2002, 481-485

Pápai, V. (2001). *Az explicitációs hipotézis vizsgálata*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem

Pápai, V. (2002): Fordítási univerzálék: az explicitáció. In: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Szerk. Fóris Ágota, Kárpáti Eszter, Szűcs Tibor. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2002, 486-493

Heltai Pál

- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, London and New York
- Sperber, D. – Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell, Oxford

FÜGGELÉK: PÉLDÁK AZ EXPLICITÁCIÓ EGYES TÍPUSAIRA

1. A forrásnyelv és a célnyelv nyelvtani rendszerének eltérései miatt kötelező átváltások

A. *főnév* $\Rightarrow$ *ragos főnév*

on new scientific evidence ...
must be mechanistic

új tudományos bizonyítékokon
mechanisztikus**aknak** kell lenniük

B. *főnév* $\Rightarrow$ *névelős főnév*

And this deposit
Theories ...

És ez **a** lerakódás
Az elméletek ...

C. *nyelvtanilag elliptikus szerkezet* $\Rightarrow$ *ellipszis megszüntetése*

than did the yolk -
Seems the bumblebee
not only can, but often must,

mint **amennyit** a sárgája tartalmazott

Úgy tűnik, a dongó
nem csupán képesek ... hanem
szükségképpen **ezt** kell tenniük.

2. A forrásnyelv és a célnyelv lexikai rendszerének eltérései miatt kötelező átváltások

A. *tőszó* $\Rightarrow$ *képzett szó*

seriously distorts
submitted
to prevent
they take
species are formed

súlyosan **eltorzítja**
juttatott **el**
megakadályozandó
indulnak **ki**
hogyan a fajok ... **jönnek létre.**

B. *egyszerű szó* $\Rightarrow$ *összetett szó v. szókapcsolat* (állandó megfelelés)

decade
the universe.
literal
officials
porpoises
ichthyosaurs,
radioisotope dating.
fossils

évtized
a **világmindenség**
szó szerinti
tiszttségviselői
barna delfinek
halgyíkok (Ichthyosaurus)
radioizotópos **kormeghatározás**
ősmaradványok

C. *egyszerű szó* $\Rightarrow$ *szókapcsolat* (ekvivalens nélküli lexika)

until it failed

mindaddig, amíg **ki** nem derült, hogy nem
érvényes.

fails to explain

nem ad magyarázatot

Your bedroom **tends** to get messy,

A hálószobánkban **spontán módon** nő a
rendetlenség,

mainstream Christianity
the Fossil Record

A kereszténység **uralkodó irányzata**
a fosszilis **leletanyagot**

D. konkretizálás

3. A forrásnyelv és a célnyelv nyelvtani rendszerének eltérései miatt
gyakran szükséges nem kötelező átváltások

A. *igenév* ⇒ *mellékmondat*
of a study **comparing**

vizsgálat, **amelynek** során. ... hasonlították
össze

representing

melyek képviselik

B. *nominális szerkezet* ⇒ *mellékmondat*

the **season** of the Flood
by common **ancestry**
with **periodicities** of ...
periodikusan **ismétlődnek** ...
ként

melyik évszakban volt az Özönvíz.
azáltal, **hogy** mindannyian ... származnak
amelyek ...

and check the original **source**

utána nézni annak, **milyen** forrásokból
származnak

C. *Hátravetett (viszonyszós) jelző* ⇒ *mellékmondat vagy bővített jelző*

Gaps in the fossil record
Most people with pet dogs
in the active site,
The concepts of 4(a)
Wenner-Gren conference in Austria.

A fosszilis leletanyagban **lévő** hézagok
A kutyát **tartó** emberek többsége
az aktív helyen **lévő**
A 4(a)-ban **szereplő** fogalmak
az Ausztriában **tartott** Wenner-Gren
konferencián.

fossils deep in the geological record

akkor a geológiai mélyebben **fekvő** ...
rétegekben **található** fossziliáknak

The proof in support of
in his 1681 letter to Thomas Burnett.

... mellett **felhozott** bizonyítékok
mint az Thomas Burnettnek 1681-ben írt
leveléből **kiderül**

with many new species,
while those with many differences

amelybe számos új faj **tartozik**,
azok viszont, amelyek enzimjei sok
különbséget **mutatnak**,

in the global flood of Genesis
the Genesis account of creation

a Genézisben **leírt** özönvíz során
a Bibliában **leírt** teremtéstörténetet
olyanformán értelmezi

efforts to discredit
an effort to introduce
by the examples of recently-evolved
species,

diszkreditálására **irányuló** erőfeszítések
arra irányuló próbálkozásról, hogy
a nemrégiben kifejlődött fajok

above.
similar to the hour hand on a clock.

fentebb **bemutatott** példái.
tehát **olyanokon, amelyek** az óra
kismutatójához hasonlóan **viselkednek**

D. nyelvtanilag elliptikus szerkezet ⇒ ellipszis megszüntetése

-

-

E. Egyéb nyelvtani átváltások

Szenvedő szerkezet ⇒ cselekvő szerkezet alany v. tárgy betoldásával:

(Hypotheses) that have been confirmed - amelyeket **a megfigyelések**
megerősítettek

that, even if not forbidden
to „support” their positions.
Two amino acid sequences,
yield the same enzyme,

hogy még ha ... nem tiltja is meg **a dolgot**,
igyekszik „alátámasztani” álláspontját.
Ismerünk két, ... aminosavszekvenciát,
és **mindkettő** ugyanazt az enzimet, ...
eredményezi

4. A forrásnyelv és a cél nyelv lexikai rendszerének eltérései miatt gyakran szükséges

nem kötelező átváltások

A. egyszerű szó ⇒ összetett szó v. szókapcsolat

Kiegészítés: főnevek és melléknevek

reaching the earth
at many sites within an enzyme,

Yet, though dinosaurs
are all the same „kind,”

It seems there was a rumor
by (1) elevation of habitat,
that are microscopic
varved sediments
becomes very simple carbon dioxide gas

Milankovich cycles

a föld**felszín** elérő
egy enzim**molekulán** belül számos olyan
pozíció van,
mégis, bár dinoszaurusz**csontokat**
mind ugyanahhoz az „**állat**féleséghez”
tartozik,

Úgy tűnik, akkoriban szóbeszéd **tárgya** volt
az élőhelyek **magasabbra** emelkedésével,
amelyek mikroszkopikus **méretűek**
réteges **szerkezetű** üledékek
nagyon egyszerű **felépítésű** szén-dioxid
gázzá ...alakul.

Milankovich-**féle** ciklusok

Felbontás: igék

has **led**
led scientists to **accept**

to **relate**

zárult azzal az **eredménnyel**, **hogy**
miatt a tudósok ... **mellett tették le a**
voksukat.
összefüggésbe hozni

Heltai Pál

considered by scientists attempted to deduce is opposed sued to oppose kapcsolatban of slightly varying It is pretty hard to overlook a dinosaur bone! Dr. Gish debated Dr. Russell Doolittle Microorganisms have acquired He omits the gradual improvement is obeyed throughout, increased allows correct prediction does not define humanity, should predominate led scientists to accept	A tudósok ... vették fontolóra , kísérletet tettek arra, ... megállapítsák, ellenállással találkozik vádat emelt kifejezve ellenzését azzal kis variációkat mutató Egy dinoszauruszcsontot nehéz nem észrevenni , Dr. Gish Dr. Russell Doolittle-lel folytatott ... vitát A mikroorganizmusok ... tettek szert , Nem veszi figyelembe azt a lehetőséget , hogy ... javítsa fokozatosan. eközben mindvégig érvényes marad , egyre csak növekedett lehetővé teszi ... helyes előrejelzését nem meghatározó jellemzője az emberi mivoltnak, kell a legtöbbnek lenni , miatt a tudósok ... mellett tették le a voksukat .
---	--

Felbontás: főnevek:

and ... by **leaders** of both.
mainstream Christianity
The ICR's chief **debater**,
does not define **humanity**,

és mindkettő **vezető alakjai** részéről
A kereszténység **uralkodó irányzata**
A TKI fő **vitázó embere**,
nem meghatározó jellemzője az **emberi mivoltnak**,

Felbontás: melléknevek:

at **high** velocities
over an **immense** period of time.
of an **ancient** earth.
and a **minuscule** amount of this
is hopelessly **improbable**.

nagyon nagy sebességeknél
igen hosszú ideig
hogy a Föld **nagyon öreg**.
s ennek egy **elenyészően kis** része
reménytelenül **kicsi a valószínűsége**.

Felbontás: határozók és funkciószavak

Similarly,
Remarkably,
were formed **locally**
Such studies
fully supports evolution,

In fact,
may now be on its way

Ugyanezen okból
Még figyelemre méltóbb,
csak egyes helyeken ... képződnek
Az ilyen típusú vizsgálatok
teljes mértékben összhangban **van** az evolúcióval,
A valóság **az, hogy**
minden bizonnyal útjára lépett

For that matter,

Kétszeres fordítás

through a **rehash**
did **have a beginning**.

beyond **reasonable doubt**

at one time before the flood,
that gaps in the fossil record

Thus, a complete record is impossible.

that some complete series ...
in restricted areas.
the apparently abrupt replacement

to form **all at once**
For **many** years,
because **many** amino acid sequences
a different observation
each cycle
in separate deposits,

Magyarázó betoldás, körülírás (főleg terminusok fordításában)

the „scientific creationism”

from fossils.

and fossil record.

from fossils.
of long-lived isotopes
with longer half-lives
that porpoises and ichthyosaurs,

A fly (*Rhagoletis pomonella*)
by both stratigraphic

and radioisotope dating.

Unlike the creationist „kind,”

The apple and the original hawthorn races

S ha már itt tartunk:

azáltal, **hogy előrángatnak és leporolnak**
nem létezett mindig, valamikor
keletkezett.

mint az ésszerű kételkedésen túl lévő,
gyanún felül álló dolgokat.

egy időben, **valamikor** az özönvíz előtt
hogy a fosszilis leletanyagban **található**
hézagok és **lyukak**

A leletanyag tehát **sohasem** lehet teljes
körű és mindenre kiterjedő.

néhány teljes, **hiánytalan** sorozat,
szűk, behatárolt területeken,
látszólag **minden átmenet nélkül, hirtelen**
váltotta fel

egyszerre, **egy lépésben** kell létrejönnie,
sok-sok éven keresztül hiszen...

sok különböző aminosavsorrend
más-más megfigyelési eredményt
egy-egy ciklus
más-más lerakódásokban

A „tudományos teremtetés”
(**kreacionizmus**)

hogy az ősmaradványok (**fossziliák**)
alapján

és a fosszilizálódott (megkövült)
leletanyagért.

hogy az ősmaradványok (fossziliák) alapján
hosszabb **felezési idejű** izotópok
100 millió évnél hosszabb felezési idejű
hogy a barna delfinek és a **halgyíkok**
(*Ichthyosaurus*)

a *Rhagoletis pomonella* **nevű** légyfajnak,
ahogyan azt a sztratigráfiai (**a rétegek**
elhelyezkedésén alapuló)

és a radioizotópos kormeghatározás
egyaránt igazolja.

Szemben a kreacionisták **által**
előszeretettel használt „fajta”, „féleség”
fogalmával,

Az almát **fertőző** alfaj és az eredeti,
galagonyát **fertőző** alfaj

Heltai Pál

Canine parvovirus, a lethal disease of dogs, evolved from feline parvovirus parvovírusból	a kutyát fertőző , halálos parvovírusról, amely a macskát fertőző fejlődött ki
resulted from a frame-shift mutation.	hogy az enzim egy ún. frame-shift (a leolvasási keret eltolódását okozó) mutáció eredménye
Thus, 20 raised to the 100 th power combinations Tehát 20 ¹⁰⁰	(20 a 100. hatványon) darab különböző kombináció
is about one in 10 followed by 130 zeros.	1/10 ¹³¹ (az utóbbi számban az egyes után 131 nulla áll).
and (3) usually looks distinctive.	megjelenésük többnyire jól megkülönbözteti őket más
élőlényektől.	
Intermediate steps can be functional, both fully-aquatic air-breathing animals	A közbülső lépések feltétlenül adhatnak működőképes enzimeket, hiszen mindkét állatfaj teljesen vízi életmódot folytat, levegőt lélegez be,
The salt changes from a liquid to a more-orderly solid.	A só folyékony (oldott) állapotból ... kerül sokkal rendezettebb, szilárd halmazállapotba
and fossil record.	és a fosszilizálódott (megkövült) leletanyagért.
from fossils.	hogy az ősmaradványok (fossziliák) alapján
an <i>amicus curiae</i> brief	egy ún. `amicus curiae` (önzetlen tanácsadói) iratot
a critical test case is chosen	tesztelés céljából kiválasztanak egy kritikus esetet
there is a critical test.	eldönthető az ősmaradványok alapján, hogy az evolúció vagy a progresszív teremtés fedí-e a valóságot.
Another critical test is	Egy másfajta tesztelésre ad lehetőséget annak alapján is ki lehet választani a helyes modellt,
Another critical test	
are not even a critical test of evolution vs. progressive creation,	egyébként nem alkalmasak arra, hogy eldöntsük velük, hogy az evolúció-e a helyes vagy a progresszív teremtés,
<i>B. szemantikailag elliptikus szó v. szókapcsolat ⇒ ellipsis megszüntetése</i>	
Nobel laureate	Nobel-díjas tudós
of Neanderthals	a neandervölgyi embert
to ye sense of ye vulgar	a hétköznapi emberek felfogásához

of out-of-context quotes

a szövegösszefüggésből **kiragadott** idézetekkel

C. Konkretizálás

are

is not the study of everything

There **are** many indications

It **was** ...

Curtis **was** serious!

is now an important agricultural plant

and **has** only 1% the efficiency

are all the same „kind,”

jelentik

nem **jelenti** mindennek a tanulmányozását

Számos jel **utal** arra,

... **volt** szó

Curtis komolyan **beszél**.

és mára fontos mezőgazdasági növényé

vált

és csak kb. 1%-os hatékonysággal

működik

mind ugyanahhoz az „állatféléseghoz”
tartozik,

5. A forrásnyelv és a célnyelv szövegépítési eltérései miatt gyakran szükséges nem kötelező átváltások

A. mellékmondat $\Rightarrow$ rámutató szó + mellékmondat

but the assumption that ...

approach a problem

Hypotheses

often involve things

with the natural laws

used to justify

of why

Henry Morris, says,

de **az** a feltevés, hogy ...

úgy közelítik **meg** a problémákat

Azokat a hipotéziseket

gyakran szólnak **olyan** dolgokról

azokkal a természeti törvényekkel

felhasználni **arra** hogy megindokoljuk vele

arra vonatkozóan, **hogy** ... vajon miért

Henry Morris **így** beszél:

B. kötőszó nélküli mondatkapcsolás $\Rightarrow$ kötőszavak és más kapcsolóelemek betoldása

for accurate, consistent dating.

pontos

és

egységes kormeghatározásra is.

because of the obvious fatal flaws

apparently produces

proposed

Third, many deposits that were formed

An excellent, detailed series of skulls

if fall.

which only apply

In fact,

What Dr. Gould actually wrote

írt,

... nyilvánvaló és fatális hibái miatt

pedig nyilvánvalóan ...okoz

pedig azt vetette **föl**,

Harmadszor **pedig**: a kialakult

lerakódások **jó** részét

Ma **pedig** koponyák kiváló és részletes

sorozata

ha **viszont** összszel, ...

amely **viszont** ... érvényes.

Valójában **azonban**

Amit **azonban** Dr. Gould valójában

Kutatóközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

There is increasing evidence
„Thus, progressive creation,
Thus, it is impossible
It was suggested
is obeyed **throughout**,
have been forced
life would be impossible!
telling jokes
is known in exquisite detail

Consider an egg,
Consider a drop of salt water
All of these fossils

was, „The fossil record
and so the enzyme
P.E. Olsen (*Science* 234:842-848, 1986)

(P.G. Williamson, *Nature*,

Egyre több bizonyíték van **azonban** arra,
„Így **tehát** a progresszív teremtés,
Emiatt **aztán** lehetetlen
Ekkor azt mondták,
eközben mindvégig érvényes marad,
erre kénytelenek voltak
akkor az élet nem lenne lehetséges!
és **közben** vicceket mesélt,
például rendkívüli részletességgel
ismerjük,

Vegyünk **például** egy tojást.
Vegyünk **például** egy csepp sós vizet,
Egyébként a lóhoz vezető fajok
maradványai

az **a következő**: ... fosszilis leletanyag
az enzim tehát **tulajdonképpen**
P. E. Olsen (**lásd** *Science*, 234:842-848,
1986).

(**lásd** P. G. Williamson, *Nature*,

C. névmás $\Rightarrow$ főnévi szócsoporthoz

Zéró névmás $\Rightarrow$ névmás v. főnévi szócsoporthoz

and Ø is fully supported

Ø Pretty impressive,

Személyes névmás $\Rightarrow$ mutató névmás
they are found
weigh **it**

Névmás $\Rightarrow$ főnévi szócsoporthoz
then superceded and subsumed **it**.

they use
because **it** was a dreadful tragedy –
which starts out

Névmás $\Rightarrow$ névmás determinánsként + főnév

many are based
these match the Milankovich cycles

That **any** are present

However, **this** predicts
This routinely gives

s **véleményét** teljes mértékben
alátámasztják

Ez nagyon hatásos,

ezek ... találhatóak meg,
mérlegelik **azokat**

azután meghaladta és magába foglalta **a**
newtoni elméletet
a kreacionisták ... alkalmaznak
mert szörnyű tragédia az **egész** –
A tojás ... kezdi életét,

Sok módszerük ... alapul,
Ezek a periódusok megegyeznek az ún.
Milankovich-féle ciklusok periódusidejével
Az, hogy **egyáltalán** jelen vannak **ilyen**
anyagok
Ez a **feltételezés** azonban azt jósolja,
Ez az eljárás rendszerint ... adja,

that both evolved from a common ancestor,	hogy a két embertípus közös őstől származik,
All of these fossils	Egyébként a lóhoz vezető fajok maradványai
which (1) brings forth fertile young	amelyeknek egyedei (1) ... szaporodóképes utódokat hoznak létre,
but if so ,	csak hogy ha ez így van ,
If so ,	Ha ez így van ,

D. főnévi szócsoporthoz ⇒ a teljes vagy teljesebb főnévi szócsoporthoz ismétlése; más mondatrészek ismétlése v. kifejtése

that the series is	hogy ez a sorozat
near Isaac Newton	Isaac Newton sírja közelében
history	az élelővilág történetét
Extinctions might be allowed,	Egyes fajok kihalása megengedhető,
progressive creation here	itt a progresszív teremtés modelljét .
Another indication	Egy másik jel, ami az öreg Földre utal ,
40% of the known species	az ismert dinoszauruszfajok 40%-át
while ICR	míg a TKI modellje
for evolution vs. ICR,	Az evolúció és a TKI álláspontja ,
or progressive creation predicts	és a progresszív teremtési modell azt jósolja,
The secret is	A jelenségnek az a titka,
than the amount	mint ... entrópiamennyiség .
His source was a story	Állításának forrása egy történet volt,
The Second Law	A termodinamika második főtétele
Gish quotes Stephen J. Gould	Duane Gish ... Stephen J. Gould-ot idézi:
(2) resistance to gravitational settling	az egyes élőlények eltérő leülepedési sebességével,
and (3) ability to flee the floodwaters	(3) az egyes élőlényeknek az özönvíz elől való eltérő elmenekülési képességével
now mate and lay eggs at different times,	ma már az év különböző időszakaiban
of Harvard:	párosodik és rak petét,
containing a series of forms	a harvardi professzort ,
many more dinosaur species	az átmeneti formák egy másik sorozata,
	hogy még egész sor eddig ismeretlen dinoszauruszfajt
	új alfaja alakult ki,
	a csapadék mennyiségében
	megfigyelhető szabálytalanságok,
	magasabb szintű magyarázatot ... a
	jelenségekre
to provide a minutely detailed history	... aprólékos részletezettségű történetét rekonstruálni az ősmaradványok alapján .

Second, sedimentary rocks
has been completely detailed
were more similar ...
that some blood proteins
are related
corresponding changes
widely spaced creation events.

Clear genetic differences exist,

he can't tell the difference.

largely non-interbreeding groups
with grave offerings of tools and flowers,
differing by few amino acids

are placed on distant branches.
on adjacent branches.
of successive creation events
caused by passing stars, etc.).

**A másik oka a fosszilis leletanyag
hézagosságának, hogy**

teljes részletességgel ismerjük **a fossziliák
alapján**

nagyobb a hasonlóság **ezekben a
fehérjékben,**

**hogy a vér bizonyos fehérjéinek vizsgálata
azt az eredményt adta, hogy**

rokona egymásnak

ennek megfelelő változásokat

időben egymástól távol lévő teremtetési
események

Jelentős genetikai különbségek vannak
köztük,

**hogy a kettőt nem tudja megkülönböztetni
egymástól.**

egymással nem keveredő csoportok,
különféle eszközökkel és virágokkal **együtt**
csak néhány aminosavban különböznek
egymástól,

egymástól távoli ágakra kerülnek.

egymás melletti ágakra

egymást követő teremtetési aktusok

közelben elhaladó csillagok, stb. miatt).

6. A forrásnyelv és a célnyelv pragmatikai eltérései miatt gyakran szükséges nem kötelező átváltások

A. pragmatikai partikulák (módosítószavak) betoldása

He has told us, -
in perfectly still water.
are forming today,
„silent” mutations
the uniformitarian geology
„silent” mutations
It is helpful
is a few thousand years old

does not make algebra atheistic
dolog

meg **is** mondta nekünk,
és tökéletes nyugalomban lévő vízben **is**
ma **is** képződnek,

ún. „csendes” mutációk,

ún. uniformitárius geológia

ún. „csendes” mutációk,

Talán nem felesleges

valóban csak néhány ezer éves - csupán
kilenc

de ettől **még** az algebra nem ateista

B. bennfoglalt jelentések kifejtése

Alas, both were found.

De láss csodát: mindkettőt egyaránt
találtak.

Heltai Pál

Ø check out my sources as well.

Always check
both extinctions and creations,

C. *beszédaktus jelzése*
Forming Today?

D. *nyomatékosítás*
to ancestors nearly identical to
Hyracotherium!

az Olvasó ellenőrizze le az én forrásaimat
is. (?)

Mindig ellenőrizni **kell**

De nem így van: mind kihalásokat, mind
újonnan keletkezett fajokat,

Keletkeznek-e ma

a Hyracotherium-mal csaknem **teljesen**
meg egyező közös ősökre.

7. A forrásnyelvi és a célnyelvi olvasó háttérismereteinek eltérései miatt szükségesnek érzett nem kötelező betoldások

A. *földrajzi nevek kiegészítése*

of western Wyoming
Arkansas
over the eastern and midwestern U.S.

A Wyoming **állambeli**

Arkansas **állam**

az **Egyesült Államok** keleti és középső-
nyugati **részére**.

B. *intézmények és kulturális reáliák kiegészítése v. magyarázata*
to the Supreme Court

in the Institute for Creation Research

Research, ICR,
(UC-Berkeley)

az **Egyesült Államok** Legfelsőbb
Bíróságához

a Teremtéskutató Intézet (a továbbiakban
TKI) [Institute for Creation
<http://www.icr.org>]

(**Kalifornia Egyetem**, Berkeley)

C. *címek fordítása*

The Remarkable Birth of Planet Earth, The Remarkable Birth of Planet Earth [A
Föld bolygó csodálatos születése]

(*Theory of the Earth*)

c.

Charles Lyell (*Principles of Geology*). Charles Lyell (a *Principles of Geology* [A
geológia alapjai] c. könyv szerzője)

(Morris, *The Beginning of the World*) (Morris: *The Beginning of the World* [A
világ kezdete])

(*The Descent of Man*, .

származása],

In *Evolution – the Fossils Say No!*

mondanak!]

(The Descent of Man [Az ember

az Evolution -- the Fossils Say No!

[Evolúció: a fossziliák nemet
c. könyvében]

Kutatóközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

Heltai Pál

A. Muntzing, *Triticale Results and Problems*...
and

lásd A. Muntzing: Triticale Results
Problems [Triticale: eredmények és
problémák]....

D. egyéb információk megadása
he studied at Cambridge

Cambridge-ben **hittudományt** tanult

Kristóf Edit

Kristóf Edit
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Die lexikographischen Darstellungsmöglichkeiten der deutschen Abtönungspartikeln¹ vom bedeutungsminimalistischen Standpunkt aus

Die praktische Lexikographie stellt ein Anwendungsgebiet der Linguistik dar, und muss deshalb semantiktheoretisch begründet sein. Die deutschen APn werden als Synsemantika, d.h. als Wörter betrachtet, die über keine eigenständige, nur ihnen zugeschriebene Bedeutung verfügen und deren „Bedeutung“ sich erst über den Kontext erschliessen lässt. Die Hauptschwierigkeit der theoretisch-linguistischen Fundierung des Wörterbuchartikel-Schreibens bezüglich der APn liegt also an der geringen oder besser gesagt keiner Anwendbarkeit gängiger Bedeutungstheorien, und das Grundprinzip in den Wörterbüchern verfolgt auch heute noch die grobe Differenzierung der Sprachzeichen nach Autosemantika und Synsemantika. Deshalb ist es dringend erforderlich, semantische und lexikographische Theorie aufeinander zu beziehen, d.h. die praktische lexikographische Arbeit an die semantischen Besonderheiten der APn auszurichten. Mit Hilfe des Bedeutungsminimalismus wird der Versuch unternommen, die Aspekte der lexikalischen AP-Bedeutungen zu ermitteln. Diese Versuche werden in diesem Vortrag präsentiert.

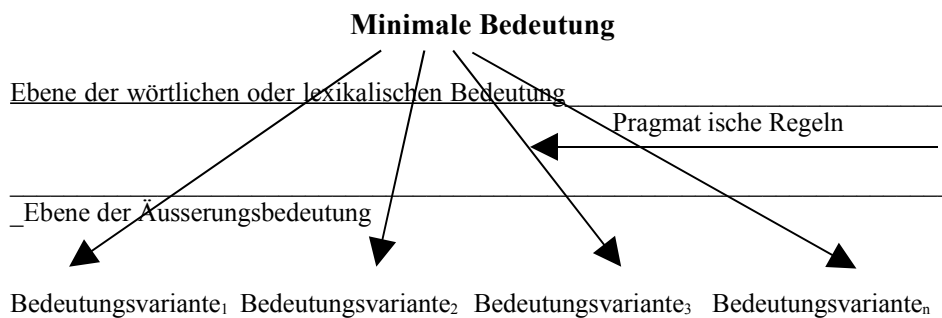
Begriffsdefinition

Als höchstes klassenbildendes Merkmal für die Subklasse der APn sehe ich in Anlehnung an Meibauer (1994) die *syntaktische Eigenschaft der fehlenden Erststellenfähigkeit* an und diese Eigenschaft zur Grundlage der Kategorisierung gemacht, betrachte ich solche sprachlichen Elemente als APn, die morphologisch unflektierbar sind, die Mittelfeld-Position in einem Satz ausfüllen, als Antwort auf Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen nicht verwendet werden können, ihr Vorkommen satzartenspezifisch ist, sowohl unbetont als auch betont vorkommen können, Homonyme in anderen Wortarten haben und untereinander kombinierbar sind. Wörter, die über diese Eigenschaften verfügen sind *aber, auch, bloss, denn, doch, eben, einfach, etwa, erst, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht* und *wohl*.²

Kutiraközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

Beschreibung der AP-Bedeutungsbegriffe vom minimalistischen Standpunkt aus Die Verfahrensmethode des Bedeutungsminimalismus

Den Ausgangspunkt dieser Beschreibungsmethode bildet eine merkmalarmer sog. *minimale Wortbedeutung*, die in Abhängigkeit von den Äusserungsumständen durch pragmatische Regeln uminterpretiert wird und erst nach dieser Uminterpretation die einzelnen *Bedeutungsvariationen* angibt. Diesen pragmatischen Regeln wird ein grosser Spielraum eingeräumt, damit minimale Wortbedeutungen und eindeutige Wörter aufrechterhalten bleiben können. Als theoretischer Hintergrund³ dieser Beschreibungsmethode diente Bierwischs *Zwei-Ebenen-Semantik*, die folgendermassen dargestellt werden kann:



Auf der ersten Ebene ist die sprachlich determinierte wörtliche Bedeutung eines Ausdrucks anzunehmen und auf der zweiten Ebene kommen ihre jeweiligen kontextabhängigen Interpretationen vor.

¹ Im weiteren als APn abgekürzt.

² Aus der Partikel-Fachliteratur stellt es sich heraus, dass es keine eindeutige Begriffsdefinition der Partikeln als eigenständige Wortklasse und der APn als Subklasse zu benennen ist. Der Grund dafür liegt in der Tatsache begründet, dass es in der Partikelforschung keine Einigkeit darüber herrscht, ob die Unbetontheit (vgl. Franck (1980), Thurmair (1989), Brausse (1994)), die Funktion als AP (vgl. Weydt/Hentschel (1983), Helbig (1988)), oder vielleicht die syntaktische Eigenschaft der fehlenden Erststellenfähigkeit (vgl. Meibauer (1994)) als höchstes klassenbildendes Kriterium gelten sollte.

³ Anlass der Ausarbeitung dieser Theorie waren nicht Partikelprobleme, sondern Begriffsklärung im Bereich der Sprechakttheorie.

Mit Hilfe der Zwei-Ebenen-Semantik von Bierwisch konnte der Bedeutungsminimalismus semantische Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen AP-Varianten⁴ aufdecken.

Minimalistische Bedeutungsbegriffe⁵ der APn

Eine generelle Definition für die „minimale Bedeutung“ der APn kann folgendermassen formuliert werden: *die aufgrund der Zwei-Ebenen-Semantik Bierwischs den unterschiedlichen kontextabhängigen Bedeutungsvarianten zugrundeliegende abstrakte, kontextfreie und merkmalarmer wörtliche bzw. lexikalische Bedeutung, die nach den Äusserungsumständen verschieden ausgeprägt sein kann.* Sie wird mit den lexikalischen Bedeutungen anderer Wortarten wie z.B. mit denen der Substantiven oder Verben *gleichrangig* gemacht.

⁴ Da keine der herkömmlichen Kategorien der Wortsemantik bzw. der Satzsemantik auf die APn zutrifft und diese sprachlichen Zeichen vorwiegend in ihrer Funktionalität von den anderen Elementen des Sprachsystems Abweichungen zeigen, wurde die Annahme gestellt, dass sich ihre Bedeutung in ihren *Funktionen* äussert und diese Funktionen wurden als ihre *Semantik* identifiziert und analysiert. Damit ist es zu erklären, dass in den linguistischen Arbeiten, die von der kommunikativ-pragmatischen Richtung in der Linguistik geprägt sind, unter der semantischen Beschreibung von APn ihre kommunikativ-pragmatischen Funktionen zu verstehen sind. Aber trotz der Tatsache, dass bei der semantischen Beschreibung von den APn in diesen linguistischen Arbeiten unterschiedliche Funktionsvarianten angegeben wurden, wurde parallel auch nach *Bedeutungsverwandtschaften* unter ihnen gesucht (vgl. Franck, (1980)). Die Suche nach den Bedeutungsverwandtschaften konnte sich im Rahmen des Bedeutungsminimalismus voll und ganz entfalten.

⁵ Im Sinne des Bedeutungsminimalismus gibt es einen semantischen Kern von AP-Bedeutungen (minimale Bedeutung), dessen Inhalt immer *konstant* ist, und der unter bestimmten Kontextumständen mit gewissen Bedeutungselementen ergänzt wird. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet unterscheide ich zwischen Zentrum und Peripherie von AP-Bedeutungen. Die aktuelle AP-Bedeutung wird immer durch das *Zusammenspiel dieser zwei Faktoren* ergeben, die verschiedenen AP-Bedeutungsvariationen sind aber nur Folge der Peripherie von AP-Bedeutungen. Die weitere Gruppierung vom Zentrum und Peripherie von AP-Bedeutungen ist völlig einseitig, und entbehrt jede linguistische Rahmenstheorie: zum Zentrum der Bedeutung gehören *die minimale Bedeutung* und *die übergreifende Bedeutung*, zur Peripherie die Kontextbedingungen, d.h. der Kontrastakzent und die Satztypen. Da der Kontrastakzent und die Satztypen bei der Darstellung der theoretischen Musterartikel nicht als Träger von relevanten Informationen erscheinen, verzichte ich hiermit auf ihre Erörterung.

Brausse (1994), Weydt und Hentschel (1983), Meibauer (1994) und Abraham (1995) haben den Versuch unternommen, semantische Gemeinsamkeiten zwischen den AP-Vorkommensweisen und ihren *Homonymen* aufzudecken und ihrem Wesen auf den Grund zu gehen. Für diesen *gemeinsamen abstrakten Bedeutungsaspekt zwischen den AP-Bedeutungsvarianten und ihren homonymen Lexemen* verwende ich die Bezeichnung *übergreifende Bedeutung*.

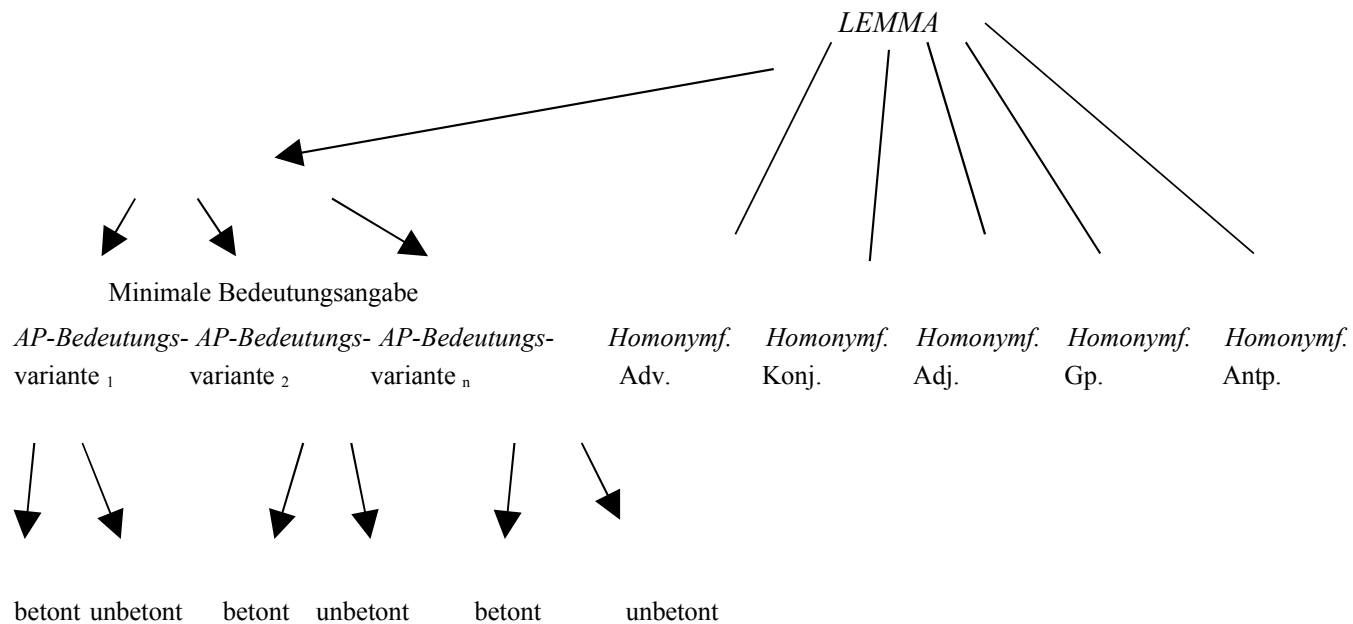
Struktureller Aufbau von den theoretischen Musterartikeln

Je nachdem, ob im Musterartikel die Darstellung der minimalen Bedeutung der APn oder die übergreifende Bedeutung der APn und ihrer Homonyme (Adverb, abgekürzt als Adv., Konjunktion, abgekürzt als Konj., Adjektiv, abgekürzt als Adj., Gradpartikel, abgekürzt als Gp. und Antwortpartikel, abgekürzt als Antp.) erzielt wird, ergeben sich theoretischer Musterartikel *I.* und *II.* Das Gemeinsame an den beiden Darstellungsmöglichkeiten ist, dass lexikographische Begriffe wie LEMMA mit bedeutungstheoretischen Begriffen wie

minimale, bzw. übergreifende Bedeutung aufeinander bezogen werden. Die theoretischen Musterartikel sollen als *Darstellungs-Schemata* für alle 17 Lemmazeichen, die als APn identifiziert worden sind gelten, auf die diese Lemmazeichen *restfrei* abgebildet werden können. Die theoretischen Musterartikel enthalten deshalb alle relevanten Wörterbuchangaben mit den Zeichen „+“ und „-“ markiert und beim Wörterbuchartikel-produzieren werden nur die kennzeichnenden Angaben des jeweiligen Lemmazeichens mit „+“ aktualisiert.

1. Darstellung

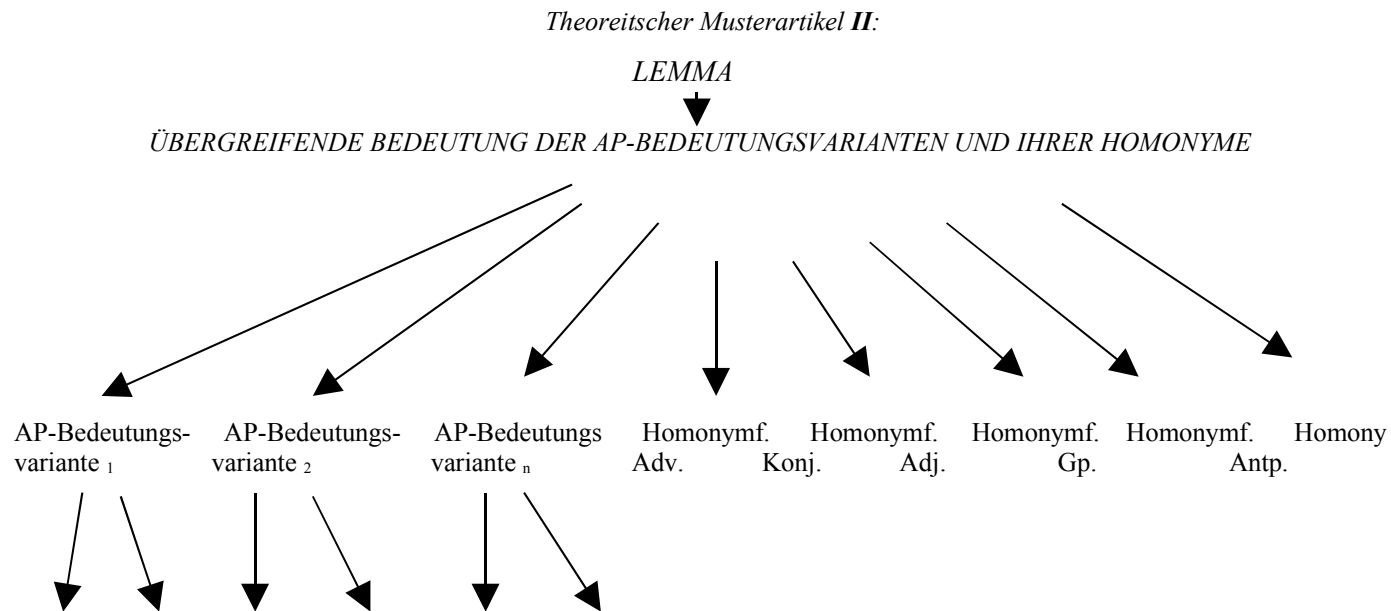
Theoretischer Musterartikel I:



An der Spitze der Hierarchie steht das Lemmazeichen, gefolgt von der minimalen Bedeutung der AP-Bedeutungsvarianten. Von dieser minimalen Bedeutung lassen sich die AP-Bedeutungsvarianten ableiten, die im weiteren über die Betonungsangaben

„betont“ bzw. „unbetont“ verfügen können. Die Homonymformen stehen mit den AP-Bedeutungsvarianten auf gleicher Ebene, trotzdem ist es zwischen ihnen keine unmittelbare Beziehung in dieser Art von Musterartikel abzulesen, sie bleibt dem Wörterbuchbenutzer im verborgenen.

2. Darstellung:



Kristóf Edit

betont unbetont betont unbetont betont unbetont

Im theoretischen Musterartikel *II.* stehen die Homonyme und die AP-Bedeutungsvarianten genauso wie im Musterartikel *I.* auf der gleichen Ebene, aber in diesem Darstellungsmuster wird ihre gemeinsame übergreifende Bedeutung als wörtliche oder lexikalische Bedeutung ins Blickfeld gerückt. Die unmittelbare Beziehung zwischen den AP-Bedeutungsvarianten und ihren Homonymen ist an diesem Musterartikel direkt zu erkennen und abzulesen.

Zusammenfassung

Mit Hilfe dieser zwei theoretischen Musterartikel können die lexikalischen Bedeutungsaspekte von den APn und ihrer Homonyme voll und ganz dargestellt werden, ausserdem ermöglichen sie die Neugestaltung einer Textsorte „Wörterbuchartikel zu den APn“, wobei diese Textsorte – hinsichtlich ihrer Strukturiertheit und theoretisch-linguistischen Fundierung – nicht schon vorliegt, sondern erst geschaffen werden muss. Es ist nun mal die Aufgabe der praktischen Lexikographie zu zeigen, welcher Musterartikel in der Praxis besser Anwendung finden kann.

Literaturverzeichnis:

- D. Franck (1980): *Grammatik und Konversation*. Königstein, Scriptor
H. Weydt/ E. Hentschel (1983): *Kleines Abtönungswörterbuch*. In: Weydt (Hrsg.)
M. Doherty: (1985): 85. *Epistemische Bedeutung*. Berlin, Akademie
G. Helbig (1988): 11-19; 67-71. *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
M. Thurmair (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen, Max Niemeyer
U. Brausse (1994): *Lexikalische Funktionen der Synsemantika*. Tübingen, Gunter Narr
J. Meibauer (1994): 3-5; 11-15. *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung*. Tübingen, Max Niemeyer

Pápai Vilma
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

Korpuszok a szaknyelvkutatásban

A tanulmány a korpuszok szaknyelvkutatásban betöltött szerepére hívja fel a figyelmet. Ismerteti egy korpuszalapú empirikus kutatás körvonalait, és kitér azokra az aspektusokra, amelyek a szaknyelvi szövegek sajátosságainak kimutatására irányulnak. Adatokkal illusztrálja azokat a pontokat, ahol a szaknyelv a fordítás folyamatában, illetve a fordítás produktumát illetően eltér a szépirodalom nyelvétől.

A szaknyelv fogalmának egy lehetséges megközelítése

A szaknyelv értelmezésekor gyakran találkozunk olyan nézetekkel, amelyek a szaknyelvet speciális szavak és kifejezések gyűjteményére korlátozzák. Magam Rébék-Nagy Gábor Swales nyomán kialakított szaknyelv-meghatározását fogadom el, mely szerint:

...szaknyelven egy nyelv különleges célból különleges kommunikációs feladatok megoldására szolgáló használatát értjük”, azaz „nem más eszközöket használunk ... a szaknyelvi kommunikáció során, csupán a meglévőket használjuk az általában megszokottól eltérő módon, különleges célok elérésére (kiemelés: P. V.) (Rébék-Nagy, 2002:413).

Korpusznyelvészeti módszerek a nyelvészetben és a fordításkutatásban

A nyelv meglévő készletének az általában megszokottól (esetünkben a szépirodalmi szövegektől) eltérő viselkedését többféleképpen vizsgálhatjuk. Jelen dolgozatban egy fordításelméleti témában végzett empirikus kutatás eredményeire szeretnék támaszkodni (Pápai, 2001). PhD-értekezésemben a korpusznyelvészet módszereit alkalmaztam, amely viszonylag új tudományág. Azonban már ma is

igen előremutatóak azok a modern korpusznyelvészeti törekvések, amelyek a spontán nyelvészeti, szövegtani megfigyeléseket, esetenként pusztá megérzéseket ténylegesen korpuszból származó adatok vizsgálatával támasztanak alá, vagy vetnek el (Pajzs, 2002:113).

A nyelvészetben kívül egyre gyakrabban elemeznek korpuszokat a fordítástudományban is. Új megállapítások (pl. újszerű lexikai, nyelvtani mintázatok kimutatása) mellett főleg az általánosan elfogadott, de nem tesztelt (legalábbis nagy szövegmintán nem tesztelt) fordításelméleti megállapítások,

nem bizonyított kijelentések vizsgálatára találunk úttörő munkákat/példákat. Olohan és Baker például a brit nemzeti korpusz (British National Corpus) adatait vetette össze fordított szövegekkel, és alátámasztotta azt a nézetet, hogy az angol idéző mondatban tetszőlegesen használható *that* kötőszó az angolra fordított szövegekben gyakrabban fordul elő, mint a nem fordítással létrejött angol szövegekben (Olohan-Baker, 2000).

Az explicitációs hipotézis

Munkámban korpusznyelvészeti eszközöket az 1986-ban megfogalmazott explicitációs hipotézis vizsgálatára alkalmaztam, vagyis annak a gondolatnak a tesztelésére, mely szerint a fordítás eredményeként létrejött szövegek általában explicitebbek a forrásnyelvi szövegeknél. Hogy feloldjuk a tautológiát, foglazzunk inkább úgy, hogy az említett hipotézisben Blum-Kulka arra a tendenciára utal, hogy a fordítók akarva-akaratlanul felerősítik a forrásnyelvi szöveg logikai kapcsolatait és utalásrendszerét, kiegészítik az elliptikus szerkezeteket, sőt magyarázó betoldásokat alkalmaznak a célnyelvi szövegben ismeretlen fogalmak, tárgyak eszmék megvilágítására (Blum-Kulka, 1986).

A kutatási módszer és a kutatás kérdései

Annak kimutatására, hogy a fordítók gyakran alkalmazzák fordítás során az explicitáció műveletét, két alapvetően különböző módszert alkalmaztam:

- Angol szövegek és magyar fordításaik egybevetésével azt vizsgáltam, hogy a magyar szövegek explicitebbek-e, mint az eredeti angol szövegek (angol → magyar párhuzamos korpusz).
- Majd az első vizsgálat magyarra fordított szövegeit egybevetettem ugyanazon korszakból származó, ugyanazon műfajú magyar szövegekkel annak megállapítására, hogy vajon a fordítás útján keletkezett magyar szövegek explicitebbek-e, mint a nem fordítás útján keletkezett magyar szövegek (magyar – magyar korpusz).

Mivel mindkét vizsgálatban két műfajból származó, nevezetesen: szépirodalmi és tudományos szövegeket elemeztem, adódtak további szempontok és kérdések is:

- Vajon a szakszövegek explicitebbek-e, mint a szépirodalmi szövegek, illetve másképp viselkednek-e a fordításban?

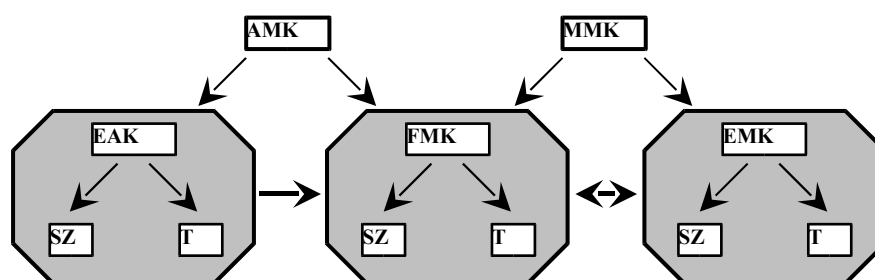
Jelen dolgozat vinatkozásában mindhárom szempontrendszer figyelmet érdemel.

A korpusz összetétele

Mind az angol-magyar, mind a magyar-magyar párhuzamos korpusz (K) két alkorpuszból: a szépirodalmi (SZ) és a tudományos értekező próza (T) gyűjteményéből áll (1. ábra). A tudományos szövegek többféle tudományterületet képviselnek: a fizika, a közgazdaságtan, a biológiai evolúcióelmélet és a kognitív pszichológia területéről származnak (a szövegek listáját ld. az 1. számú mellékletben). Az eredeti angol (EA) és magyar (EM), valamint a fordított magyar (FM) szövegek korpusza nyomtatásban megjelent, illetve hivatásos fordítók által készített, lektorált fordításokat tartalmaz.

1. ábra

Az angol-magyar és magyar-magyar párhuzamos korpusz vázlata



Eredmények

- *Az angol → magyar korpusz elemzésekor* azokat a fordítási műveleteket, stratégiákat kerestem, amelyekkel a fordító - bizonyos mértékben megváltoztatva a forrásnyelvi szöveg kohézióját -, „kifejt/felszínre hoz/felfed bizonyos, az eredetiben nem kifejtetten, hanem beleértve, utalásszerűen vagy éppen homályosan meglévő nyelvi vagy nyelven kívüli információt” (Pápai, 2002:488). A nyelv különböző szintjein elkülönített 16 féle explicitációs művelet legtöbbje mindkét műfajú szövegben megtalálható, de egyes műveletek nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a szaknyelvben. Lássunk néhány példát:

Központozás megváltoztatása erősebb irányban

1. <DAenT, S 83> Paley here appreciates the difference between natural physical objects **like stones**, and designed and manufactured objects **like watches**.
<DAhuT, S 83> Paley itt azokat a különbségeket értékeli, amelyek a természetes fizikai objektumok (**mint a kő**) és a megtervezett és elkészített dolgok (**mint az óra**) között fennállnak.

(Magyarázó) kötőszó beillesztése

2. <HlenT, S 8> The dynamics of integration arise from increasing openness and political and economic interdependence among the participating countries.
<HlhuT, S 8> Az integráció dinamikája a részt vevő országok növekvő nyitottságának, **illetve** egymástól való kölcsönös gazdasági és politikai függésének eredménye.

Utalószó- és kötőszóbeillesztés

3. <DAenT, S 19> The reader's reaction to this may be to ask, 'Yes, but are they really biological objects?'
<DAhuT, S 19> Az Olvasó reakciója valószínűleg **az** lesz, **hogya** megkérdezi: „Rendben, de **vajon** tényleg biológiai objektumok ezek?”
4. <EYenT, S 11> One way of understanding contemporary cognitive psychology is to consider it in its historical context.
<EYhuT, S 11> A mai kognitív pszichológia megértésének egyik módja **az, hogy** történeti összefüggéseiben vizsgáljuk.
5. <EYenT, S 80> If that is the case, then science may have practically no special features which elevate it above ancient myths or voodoo.
<EYhuT, S 80> Ha ez így van, akkor a tudománynak gyakorlatilag nincs semmi **olyan** jellemzője, **mely** az ősi mítoszok vagy mágiák fölé emelhetné.

Lexikai magyarázat

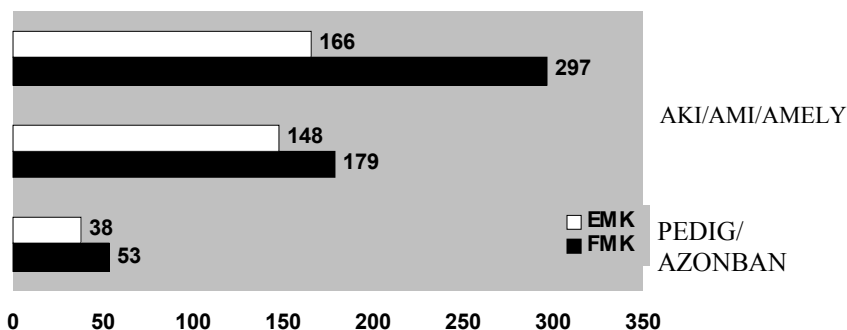
6. <DAenT, S 37> We think that physics is complicated because it is hard for us to understand, and because physics books are full of difficult mathematics.
<DAhuT, S 37> A fizika bonyolult – gondoljuk -, mert a megértése kemény dió, és mert a fizikakönyvek tele vannak nehéz **matematikai képletekkel és egyenletekkel**.
7. <DAenT, S 57> But however incompletely we understand how an airliner works, we all understand by what general process it came into existence.
<DAhuT, S 57> Viszont, ha mi - bár tökéletlenül - **megértjük** a repülőgép működését: **megtudjuk, mi az az** általános folyamat, **amely nélkül csak egy darab fém lenne**.

- *A fordított és nem fordított magyar szövegek* egybevetésekor olyan szövegjellemzőket kerestem, amelyekben a szöveg explicitisége megnyilvánul. Feltételeztem, hogy a fordított szövegek kohéziója magasabb, elemeik erősebb tartalmi-logikai kapcsolódást mutatnak. Ezt a megvizsgált szövegjellemzők abszolút gyakoriságával mutathatjuk ki. Könnyen belátható, hogy a fordított és nem fordított magyar szövegek összevetéséhez nagyszámú szövegre van szükség. Csak nagyobb szövegminta elemzésével lehetséges, hogy kisebb szerepet kapjanak - esetleg ideális esetben el is tűnjenek - az író vagy a fordító stílusa számlájára írható explicitiségbeli különbségek. Ez esetben már tetten érhetők bizonyos tendenciák a fordított szöveg, ezen belül a fordított szaknyelvi szöveg sajátosságait illetően.

Példaként vegyük a kötőszó, a kohézióteremtés egyik eszközének gyakorisági adatait. A korpuszban a vizsgált kötőszavak abszolút gyakorisága a fordított szövegek korpuszában (FMK) nyilvánvalóan lényegesen magasabb, mint az eredeti magyar szövegek korpuszában (EMK) (2. ábra):

2. ábra

A vizsgált kötőszók abszolút gyakorisága az EMK és FMK korpuszban



- A különféle szövegjellemzők vizsgálatakor változatos képet kaptam a *két műfaj közti megoszlásban*. A 21 szövegjellemző közül 13 mutatott nagyobb gyakoriságot a tudományos szövegek korpuszában, vagyis esetükben kimondhatjuk, hogy a korpusz adatai szerint a tudományos szövegek explicitébbek, mint a szépirodalmi szövegek. Nyolc szövegjellemző viszont nem támasztja alá ezt a hipotézist.

Ha a két műfaj alkorpuszában megnézzük a *hogy* kötőszó előfordulásainak megoszlását (3. ábra), akkor láthatjuk, hogy a korpusz adatai alátámasztják azt az általános vélekedést, hogy a magyar tudományos szövegekre, ezen belül is a magyarra fordított tudományos szövegekre (az indo-európai nyelvekről a finn-ugor magyarra történő tipológiai váltás miatt) nagyobb számú alárendeléses kapcsolat - ezáltal nagyobb tartalmi-logikai kapcsoltság - jellemző.

Ez a tendencia a nyelvtipológia ok mellett a tudományos szövegek íróinak világosságra, explicitiségre való törekvésével is magyarázható. Pszicholingvisztikai vizsgálatok alapján feltételezhetjük, hogy a kötőszavas szerkezetek valószínűleg könnyebben feldolgozhatók, mint a kötőszó hiányosak (Pléh, 1998:138). Bizonyára ezért fordulnak elő kötőszavas szerkezetek még nagyobb arányban a fordított tudományos szövegekben.

3. ábra

A „, hogy” kötőszó előfordulásainak megoszlása a szépirodalmi és a tudományos szövegekben

	EMK	FMK
SZ	80	121
T	86	176
Σ	166	297

A következő példa látszólag ugyancsak alátámaszt egy, a szakszövegekre vonatkozó nézetet. A szakirodalom a szófajváltókat (mint pl. a *való* melléknévi igenevet vagy a *közötti*, *belüli* típusú névutómellékneveket) főleg a tudományos stílus, ezen belül is a fordított tudományos szövegek ismertetőjelének tartja. A vizsgált korpusz adatai azonban nem igazolják ezt a vélekedést. Igaz ugyan, hogy a szakszövegekben nagyobb gyakoriságot mutat a *való* szófajváltó mint a szépirodalmiakban, azonban, mint a 4. ábrán láthatjuk, nagyobb arányban fordul elő az eredetileg magyar nyelven íródott művekben (19), mint a magyarra fordított szövegekben (8).

4. ábra

A való szófajváltó előfordulásainak megoszlása az alkorpuszokban

	EMK	FMK
--	-----	-----

SZ	1	0
T	19	8
Σ	20	8

Az adatokból arra következtethetünk, hogy ezeket az üres, delexikalizálódott szavakat nem a fordító viszi bele a szövegbe, azok a magyar nyelven írt tudományos szövegek sajátos nyelvi elemei.

Összefoglalás

Korpuszalapú vizsgálatunkban a tudományos szövegek mind a fordítás folyamatában (ld. az explicitációs műveletek eltérő aránya), mind a fordított szöveg jellemzőit illetően (ld. a szövegjellemzők eltérő gyakorisága) nagyobb fokú explicitiséget jeleztek, mint az szépirodalmi szövegek. Kimondhatjuk, hogy sikerült eltérő vonásokat kimutatnunk a tudományos és szépirodalmi szövegek között.

Alkalom nyílt bizonyos fordításelméleti megállapítások nagyobb szövegmintán végzett vizsgálattal történő alátámasztására, ugyanakkor a szakmai tudatban élő más nézetek, illetve kis szövegmintán végzett megfigyelések cáfolatára is. Ez utóbbiak különösen indokolják azoknak a munkálatoknak a szükségességét, amelyek a nyelvi - sőt szaknyelvi -szabályosságok és mintázatok nagy korpuszokon végzett elemzésére irányulnak.

Hivatkozások

- Blum-Kulka, S. (1986): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. - Blum-Kulka, S. red. *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- Olohan, Maeve - Baker, Mona (2000): Reporting *that* in Translated English. Evidence for Subconscious Processes of Explicitation? *Across Languages and Cultures*, Vol. 1 N 2. 141-158
- Pajzs Júlia (2002): Opponensi vélemény. *Fordítástudomány*, IV. évfolyam 1. szám, 113-116
- Pápai Vilma (2001): *Az explicitációs hipotézis vizsgálata angol-magyar és magyar-magyar párhuzamos korpuszok egybevetésével*. PhD-értekezés, Kézirat. Pécs-Győr
- Pápai Vilma (2002): A fordítási univerzálék: az explicitáció. In: Fóris Ágota et al. (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjtemény*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 486-493
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek*. Osiris Kiadó, Budapest

Rébék Gábor (2002): Szaknyelvhasználat és szaknyelvi vizsgafeladatok. In: Fóris Ágota et al. (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport, Pécs, 412-418

1. melléklet

Tudományos próza
Az angol → magyar párhuzamos korpusz (AMK)

Kód	Szerző	Cím	Fordító	Cím
DA	Dawkins, Richard 1986.	The blind watchmaker	Szentesi István (1. fejezet) 1994.	A vak órászmester Gondolatok a darwini evolúcióelméletről
HA	Hawking, Stephen 1988.	A brief history of time: from the big bang to black holes	Molnár István 1989.	Az idő rövid története
HI	Hitiris, Theo 1991.	European Community Economics	Roboz András 1995.	Az Európai Unió gazdaságtana
EY	Eysenck, Michael W., Keane, Mark T. 1990.	Cognitive Psychology. A Student's Handbook	Bocz András 1997.	Kognitív pszichológia Hallgatói kézikönyv

A magyar-magyar párhuzamos korpusz (MMK)

Kód	Szerző -Fordító	Cím	Kód	Szerző	Cím
DA	Dawkins, R. 1986. Szentesi I. 1994.	A vak órászmester Gondolatok a darwini evolúcióról	SI	Simonyi Károly 1978/1998.	A fizika kultúrtörténete. Budapest: Akadémiai Kiadó
HA	Hawking, S. 1988. Molnár I. 1989.	Az idő rövid története	BE	Bekker Zsuzsa 1978.	Növekedési utak – dinamikus ágak. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
HI	Hitiris, Th. 199 Roboz A. 1995.	Az Európai Unió gazdaságtana	KJ	Kornai János 1983.	Ellentmondások és dilemmák. Budapest: Magvető Kiadó

Kutatóközi kommunikáció,
fordítás, tolmácsolás

EY	Eysenck, M. W., Keane, M. T. 1990. Bocz András 1997.	Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv	KF	Kozma Ferenc 1992.	A menedzser közgazdasági szemlélete. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
----	--	---	----	-----------------------	--

Troy B. Wiwczaroski
Debrecen University
Center for Technical Language Instruction

'Savvy' Language Departments

The underlying philosophy which should be influencing our teaching is that our research must be used to support special purpose language education which is based on a practical skills-oriented approach. If one considers our students to be future utilizers of linguistic tools such as translation skills, in order to assist in ensuring they are educated in high level, culturally correct and marketable communication and knowledge transfer adeptness, research input is necessary, even essential, if a language teaching department is to find itself capable of properly preparing its students to meet the expectations and demands for writing and speaking excellence of their future employers. This paper seeks to identify those research tasks which will elevate presently 'lecturate'- style language departments to the level of elite, academic departments, capable of making far-reaching contributions to the academic community at large.

Savvy is a term that describes the ability of someone or a group of individuals to intuitively succeed in understanding or accomplishing something so utterly well, that no other can possibly deny that person's or group's value, dexterity, skill or, as especially applies to my comments to follow, competency.

For what is rapidly approaching a decade now, I have wrestled with how to find means of channelling typical 'nyelvi lektorátus'- based pedagogical activities into a more practical-focused sphere of teaching that would better lend itself to solving two main problems:

- How to graduate students who will be more successful because they leave us possessing a better understanding of the expectations of the private sector; or, in other terms, individuals able to use marketable linguistic and communicative skills, and
- How to make the 'lektorátus' a solid component of the academic puzzle, rather than a four-semester outlet for preparing students to pass their intermediate state language examinations, and thus be able to garner their diplomas.

Years of discussion with my department chair and personal reevaluation of my key tasks in the department led to a refocusing of my contribution to the curricula as an instructor of formal writing and professional communication skills. Out of these activities, I began to research and write about my impressions of my experiences, contemplating the 'how's and why's' of in-class

successes and failures, and especially their causes.

I should like to give a report on the initial conclusions I drew from almost eight years of teaching in Debrecen. My main purpose is to induce those colleagues in similarly structured language departments to assist us in finding solutions to the two problems I mentioned previously, and, secondarily, to encourage colleagues from already more academically integrated departments to work together with us in '*lektorátus*'-type departments towards solving the latter of the two mentioned problems, i.e., to help them to become scientifically-steered, teaching departments.

I begin my report with several points which highlight the predominant problems facing my students, and my interpretation of their origin:

All my students have always been either enrolled in the technical translation or professional language communication programs, and my assessment of their learning in the first few years here demonstrated that the greatest gap in their knowledge was found in their horrendous lack of any college-level know-how of the mechanics of writing.

My philosophy towards teaching writing is that it is the ideal tool for cultivating mature thinking. Good writing is grounded in a continual cycle of inquiry, re-inquiry, composition, revision and proofreading. As I have explored in my research, when combined with its structural conventions, the writing process will inevitably lead the student towards the true objective of education: critical thought. However, critical thought is only attainable once one has pushed one's self through the torturous process of, e.g. analysis, synthesis, criticism, comparison, contrast or even rejection.

The only real pre-requisite for good writing is that the student writer be able to reach the level of knowledge in a subject area which will allow informed judgment. In other words, writing is about learning about learning; it is the process of formally teaching the mind how to amplify what it already knows, in order to arrive at answers to what it either does not, or wants to, know. Successful writing in coursework begins with identifying what the student should be teaching himself.

In getting to this point, I have faced two main obstacles:

- my students lack the proper socialization skills necessary to encourage them to interrogate materials in a mature manner,

- my understanding of what defines analysis, inquiry and even critical thought differ vastly from that of our students.

Both points open up the need for intercultural and cross-cultural approaches to teaching writing as a form of communication. It is at this juncture where teaching goals and cultural/social awareness meet, that research is most critical for assisting departments, as well as young researchers (e.g., Ph.D. students), to meet the challenges facing our graduates in, for example, research and development or commerce and trade.

I began my discussion with writing in mind, as it lends itself well as an example of how false assumptions of student cognitive competency can hamper the learning process in general. Students unlearned in research and writing techniques are initially overwhelmed, if not altogether frustrated, when first exposed to the learning of these new skills. If an instructor is not careful in how they are introduced in class, in critiqueing students' drafts and ideas, then they will de-motivate their students, preventing them from learning perhaps the most valuable skills an educational system can provide. Proper motivation is, therefore, essential for success.

Motivation is a valuable tool in making the student receptive to new types of learning input, such as when they are initially confronted with the subject of academic writing. Student motivation level may even be culturally determined. We need to research and explore those factors which are inhibiting our students from comprehending the necessity of learning and mastering such skills as academic writing, in order to be able to provide them with the necessary incentive to open themselves to making the mental jump from regurgitating knowledge from secondary sources, to processing and using such data. As early as 60 years ago, researchers including Hull (1940 and 1943) emphasized the role of motivation, which Hull terms *drive*, in determining the success or failure of learning. Hull argued that without motivation, i.e. drive, the student will be simply unable to respond to instructor input. In other words, the student must want to learn the material, or be brought to understand why they should want to learn it. Without this impulse, no number of stimuli or conditioning will find success.

My point with this discussion is that we need to understand as language teachers that whenever we introduce our students to a new area such as academic writing, business language or intercultural communication, especially as we are doing so using the medium of a foreign language, we are simultaneously confronting our students with another culture. The culture I am

referring to is not simply that of the English-writing or communicating world, but to that specific culture which applies to, for example, each of the three areas I gave previously. Academic writing is the study of the written culture of academia. Business language is the communicative means of the business culture, and intercultural communication may indeed be what Sárvári (2002:212) terms „the communication process in its fullest sense between people of different cultural backgrounds”, but it is also a cultural realm of its own. Our students need to comprehend the absolute necessity of mastering cognitive and written skills, should they seek a future of employment which could ever include careers in positions of authority. We need to explain to our students the necessity of exploring and understanding this ‘*academic culture*’ through writing, in order that they might be better prepared for the job market, even outside academia. This is a chief means of creating motivation: making the students understand how they will be able to market and use the skills we teach them.

In order to succeed in preparing our students, we as professionals need to first lay a proper foundation of competencies. We simply must build research circles in our departments capable of focusing on educational theories and their applications in the teaching of marketable linguistic and communicative skills. If one considers our students to be future utilizers of linguistic tools such as translation skills, in order to assist in ensuring they are educated in high level, culturally correct and marketable communication and knowledge transfer adeptness, research input is necessary, even essential, if a language teaching department is to find itself capable of properly preparing its students to meet the expectations and demands for writing and speaking excellence of their future employers.

More formally speaking, our research must contribute towards:

- making the shift from single culture to bi-cultural (and multi-cultural!) comparative education
- bringing macro-level concepts of culture to a micro-level
- linking culture to the communicative process, and
- bringing to the colleagues' attention the role culture plays in influencing human communicative behavior.

The underlying philosophy which should be influencing our teaching is that our research must be used to support special purpose language education which is based on a practical skills-oriented approach. We want all the graduates from

our technical translation and professional language communication minor programs to leave us with highly employable, applied language skills. With this in mind, in addition to exploring intercultural and cross-cultural communication topical areas, necessary research goals include the areas of:

- developing pedagogical theories and models for teaching writing and presentation skills
- exploring and developing professional preparatory courses for young researchers to be able to proficiently research, write, publish and give presentations in a second language
- exploring and developing methodologies for teaching e.g., analytical and evaluative skills
- researching the influence and use of media and electronic tools in language education
- developing models for cross- and interdisciplinary studies based on language department curricula
- general curricular development for special purpose language study
- translation theories, methodologies and practices
- measuring impact of teaching outputs on the world of commerce and trade, i.e., how our teaching is actually used by our graduates
- measuring the status quo of and predicting future trends of actual language skills' and knowledge use in the 'real world'
- producing high quality teaching materials reflecting all the above points
- exploring how to use language teaching to support research and development, and especially the university community as a whole.

The teaching of 'real world' skills through language is one area I would briefly like to explore in more depth at this point. Although we should follow the approach of Brown (1980) in arguing the importance of correcting errors to ensure better command of grammar in our students, when we set ourselves to teaching e.g. professional communication skills, our focus as language teachers should be rather on the terms professional communication, than on perfecting language usage in our students. We should work in the Krashenian tradition (1981), and stress learning through communication, rather than over-emphasizing grammatical correction. This can be done better in a required auxillary course in advanced grammar and syntax, to be taken parallel to the communication course. We should remember that our students come to us each with differences in ability level, due primarily to their past learning experience, with differences due to the existence or lack of extended time spent in an English-speaking country, with varying degrees of motivation, and especially as

regards shyness or extravertedness. We must, therefore, tackle the rather ominous challenge of unifying all these individuals into a single class unit, all studying towards a common goal: the development of marketable 'real world' skills using a target language. Should we bog ourselves down in the muck of grammatical correction, then we will choke off the learning process more severely than had we focused our mentoring on content and the applicability of what our student has prepared. Such exercises in the pursuit of unattainable perfection in language usage come at the expense of de-motivating the student who would otherwise be motivated to risk face by joining our communication class, in which they must give numerous lengthy, formal, in-class presentations.

My arguments are especially applicable when preparing non-native speaking colleagues working outside language teaching to hold classes using English as the language of instruction, or non-native speaking guest students to survive intensive study using English at our universities.

In order to thrive as an internationally-recognized research and knowledge transfer institution, any university must of course be able to attract students from abroad and offer them solid education and research possibilities here. This means our faculty must be in a position to offer courses taught in, for example, English. However, the preparation necessary to give such a venture the proper foundation includes professional growth and developmental activities (i.e. trainer's training courses) which can ensure that our teaching and research staff can, *in English*:

- successfully prepare and/or use teaching/lecture materials (writing skills)
- understandably teach these materials to students who may not necessarily speak English as a first language themselves (speaking skills)
- properly answer students' questions and explain difficult subject matter when needed (listening comprehension and speaking skills)
- correctly empathize with and assist foreign students with study-related problems, when necessary (cross-cultural communicative skills)

Logically, any foray into training such colleagues based on the false premise that they should be expected to communicate in flawless English will only end in failure. We would only frustrate and embarrass those colleagues otherwise willing to invest the enormous time needed to prepare themselves to teach their disciplines in another language. Rather, we should focus on raising these colleagues' linguistic aptitudes to a level necessary to communicate the subject

material clearly. Careful discussions with these colleagues and their departments, as well as evaluative studies, will serve to identify what an acceptable minimum level should be. I mentioned previously only a few of many other areas that first need attention and preparation, before any fully functional, much less successful, curricula for international students can be realistically considered. However, that having been said, if we can find ways to work closer with colleagues in non-language departments to prepare them to teach their disciplines in a target language, then we can truly become an integrative, even vital link in the academic chain we call a university. We can become invaluable contributors, who cannot simply be dismissed as ‘language teachers’.

Regardless of how others see us, our research can best assist both language departments and the larger university community to better understand how language teaching may benefit the student, by developing mature thinking strategies. Indeed, F. Silye (2002) has even explored how training in ESP can assist in the development of various professional competencies, in support of activities which are not exclusively language-related.

Currently, there is an emphasis in research that explores how a student who has recently taken up foreign language study:

- is less likely to view the teacher as the sole or even primary source of knowledge
- is used to making connections among school subjects
- is accustomed to interdisciplinary ways of thinking
- is used to interpretation
- is used to a presentational mode of displaying knowledge and skills (poster sessions, portfolios, presentation writing and creation, etc.) rather than to being evaluated primarily through written and oral tests
- is likely to have more highly developed critical thinking skills
- has a more integrative view of language (as opposed to the more traditional separations among language components such as grammar, vocabulary, communicative functions)
- is used to guessing and taking chances with the language
- knows how to retrieve information from a variety of authentic sources (Internet, target language textbooks, magazines, newspapers, films)
- has learned how to distinguish between what is important and what is not important to the understanding of a particular topic
- is a better reader, both in terms of reading strategies for dealing with unfamiliar material and in terms of different text types

- is better able to discuss and talk about topics

Understanding how student proficiency in each of these areas can be transformed into the creation of dynamic, creative and cross-culturally aware future university and scientific staff members may serve as the linchpin to creating successful international programs in the near future. Moreover, the outcomes of such understanding may serve to elevate our position as colleagues and departments in the university community.

In closing, we need to publish and otherwise promote in every way possible the true value of language departments, both to students and to every level of the university hierarchy, all the way up to the ministerial level. I have attempted to point to those areas of instruction and research which are absolutely necessary to ensure the success of two main objectives, the graduation of students possessing highly marketable linguistic, intercultural communicative, cognitive and written skills, and the proper integration of language departments into the general academic world. I would invite my colleagues from other universities to work with us towards all these endeavors, that no non-language teaching colleague, in any position whatsoever, may deny our savvy.

References

- Brown, H.D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- F. Silye M. (2002): Nyelvtanári megítélések az angol nyelvtudás gyakorlati felhasználásáról. Egy szaknyelvoktatási szükségletelemzés részeredményei. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában. Cikkek, tanulmányok*. DE ATC, Debrecen, 24-35
- Hull, C. (1943): *Principles of Behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York
- Hull, C. et al. (1940): *Mathematico-Deductive Theory of Rote Learning*. NJ. Yale UP. New Haven
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Learning*. Pergamon, London,
- Sárvári Judit. (2002): Syllabus Design for Teaching Intercultural Communication. F. Silye, M. (ed): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában. Cikkek, tanulmányok*. DE ATC, Debrecen, 209-225

II. FEJEZET

GYAKORLATI SZAKNYELVOKTATÁS

Bakonyi István
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

Papp Zsuzsanna
Puskin Intézet, Moszkva

Üzleti kommunikáció oroszul 2002³

A közelmúlt eseményei mind Oroszországban, mind hazánkban egyértelműen kifejezésre juttatták, hogy minden esélyünk megvan az országaink közötti politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok érdemi javulására. A két ország közötti kereskedelmi-gazdasági kapcsolatok terén ez évtől új korszak vette kezdetét. Várhatóan javul a kereskedelmi egyensúly, növekedik az Oroszországba irányuló export, erősödnek a kapcsolatok a tudományos kutatás és oktatás területén, kibővülnek a regionális együttműködés lehetőségei.

Ismereteink szerint jelenleg Földünk lakói közül majd félmilliárd az oroszul tudók száma, s közel 300 millióan anyanyelvi szinten ismerik a nyelvet. A nemzetközi, illetve világnyelv tekintélye, az orosz nyelv presztízse nemcsak a közelmúltban, hanem az elmúlt másfél évszázad során állandó szoros összefüggésben állt a cári Oroszország, a Szovjetunió, az Orosz Föderáció politikai, gazdasági helyzetével, a világban elfoglalt szerepével.

Ma már oroszországi nyelvpolitikusok is beismerik, hogy az orosz nyelv tanulása iránti Európa-szerte hanyatló érdeklődés fő mozgatója az egykori nagyhatalom változó népszerűsége, valamint a politikai, gazdasági, katonai kudarcok sorozata.

Ennek érdekében a külpolitikai, gazdasági és kulturális változások mellett Moszkvában elnöki és kormány szinten bizottságok alakultak az orosz nyelv védelme, tisztaságának megőrzése, valamint ideológiáktól mentes terjesztése érdekében. Ez vonatkozik a jelenlegi Orosz Föderációban élő nemzetiségekre, a szovjet utódállamok nyelvhasználatára, s a „távoli külföldön”, azaz a világ öt kontinensén orosz nyelvet tanulók és oktatók többmillió táborára. E célból 2001-2002-ben több magasszintű tanácskozást, kerekasztal-beszélgetést, konferenciát tartottak többek között Washingtonban, Berlinben, Párizsban.

³ A cikk a Modern Nyelvoktatás VIII. évf. 2-3. számában megjelent tanulmány átdolgozott, kiegészített változata

Az alkalmazott nyelvészet, a nyelvpolitika hazai képviselői évek óta hangsúlyozzák, hogy hazánkban geopolitikai és kereskedelmi üzleti szempontból is fontos helyet kell kapnia a szláv nyelveknek, elsősorban a politikai előítéletektől megtisztult orosz nyelvnek, mely fontos kommunikációs eszköz mind Oroszországgal, mind az utódállamokkal fenntartandó kapcsolatokban (Szépe, 1997; Banczerowski, 2000).

A negyvenes évek végétől kezdődő, négy évtizeden át tartó kötelező orosznyelv-oktatás szinte évtizedenként igényelte a megújulást. Az 1970-es években egyre többen hangoztatták a beszédközpontú orosznyelv-oktatás gyakorlati megvalósítását. A kommunikatív nyelvoktatási irányzatok térhódításával a 70-es évek közepétől már miniszteri rendelet írta elő, hogy a nem bölcsészképző intézményekben az általános és szakmai nyelvórák a kötelező tantárgyak rangjára emelkedjenek. Érdekes, hogy a XXI. század elején is hasonló szándék vezeti a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokat, hisz közös óhaj, hogy mind az általános, mind a szakmai kommunikációs nyelvórák kreditpontot érjenek.

Az 1980-as években a közgazdász egyetemi és főiskolai hallgatók számára készített tananyag alapvető célkitűzései oktatási szakaszonként a következők voltak:

- rendszerezni az elsőéves hallgatók lexikai és nyelvtani ismereteit,
- bővíteni a tankönyvek és sajtóanyagok útján a hallgatók célnyelvi ismereteit
- megismertetni a felsőéves hallgatókkal a tananyagok és a média útján a gazdasági szaknyelv általános terminológiáját,
- elsajátíttatni a szóbeli és írásbeli szakmai kommunikáció releváns elemeit, azaz alkalmassá tenni a végzős közgazdászhallgatókat szakmai tárgyalások lefolytatására.

E célkitűzések a századvég utolsó két évtizedében alapvetően nem változtak.

A 90-es években a közgazdászok képzésében az orosz nyelv természetesen már jóval szerényebb helyet foglalt el. Kivételt képez néhány főiskola (Budapesti Gazdasági Főiskola és Szolnoki Főiskola), illetve egyetem (pl. a BKÁE), ahol még napjainkban is több csoportban különböző szinteken tanulják az orosz üzleti nyelvet. A megváltozott piaci körülményeknek megfelelően a 90-es évek

második felében több hazai és külföldi, az üzleti orosz nyelvet bemutató tankönyv, jegyzet, szótár jelent meg. Feltétlenül említésre érdemesek a Külkereskedelmi Főiskola tananyagai (pl. Sziklai 1997, 1999; Trombitás, 1994), valamint a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem tankönyvei (Fodor, 1997) és a Szolnoki Főiskola kiadványai (Tenkei, 1998). E tananyagok már egyre részletesebben foglalkoztak a külkereskedelmi levelezés mellett az üzleti tárgyalások, az üzleti etikett kérdéseivel, melyek feltétlenül szükségesek a sikeres üzleti kommunikáció megvalósításához.

A hazai tudományegyetemeken, tanárképző főiskolákon növekedett a gyakorlati nyelvképzés szerepe, az üzleti orosz nyelv, s a hozzá kapcsolódó gazdasági jellegű tárgyak súlya.

A piacgazdaság természetes velejárói nemcsak a volt szocialista országokban, hanem Európa-szerte hódítottak. Ennek megfelelően készültek a 90-es évek hazai és külföldi tananyagai (Bokor, 1997; Mihalik, 1992; Klobukova, 1997; Makosza-Bogdán, 1998; Seyr, 1998, 2000; Strelkova, 2000 stb.).

A tankönyvekben a hang- és képanyaggal is ellátott tananyagokban az olvasmányokat megelőzik, illetve követik a kommunikatív gyakorlatrendszerek, kreatív feladatok, melyek egyre realisabban tükrözik az orosz gazdaság szociális és nyelvi változásait. A szerzők gyakorlati példákkal illusztrálják a bankrendszer, a privatizáció alakulását, a vállalatok, cégek és a vállalkozók tevékenységét. Egyre több tankönyvszerző törekszik arra, hogy összehasonlítsa az oroszországi helyzetet és a nyelvtanuló országának gazdasági változásait. A kereskedelmi levelek és üzleti dokumentumok mellett egyre nagyobb teret kap a szóbeli üzleti kommunikáció, a tárgyalások előkészítése, valamint az üzleti etikett sajátos vonásai, az interkulturális kommunikáció elemei.

A vállalati kommunikációval foglalkozó tanulmányok egyre erőteljesebben hangsúlyozzák az etikett szerepét, mely mind a hivatal, mind a magánszféra vonatkozásaiban fontos szerepet játszik. A globalizációt hirdető vagy elvető korunkban világszerte rendkívüli jelentőséggel bír a kultúráközi kommunikáció, az etnolingvisztika, kulturológia eredményeinek a felsőoktatási funkcionális nyelvi képzésbe, az üzleti kommunikáció oktatásába történő integrálása. Említésre méltóak a tudományterület orosz és más külföldi képviselőinek kutatásai a nemzeti mentalitás, az orosz gondolkodásmód változásáról, az új társadalmi csoportok (újgazdagok – újszegények) megjelenéséről, az új orosz „image” alakulásáról. E kérdések már szerepelnek a hazai komparatív országismereti tananyagokban is (Czinege, 1997; Trombitás, 1994).

Az ezredforduló első éveiben egyre több figyelemreméltó tananyag jelenik meg a nyelvországban is. Sokoldalú és újszerű megközelítésben tárja az olvasó elé Szolovjeva V.M. a rejtelmes orosz lélek titkait a «Тайны русской души» című, 2001-ben kiadott könyvében. A mű az orosz nyelvet haladó szinten tanulók számára készült. Közérthető formában bőséges ismeretanyagot közöl a kulturális hagyományokról, etnopszichológiai sajátosságokról, az orosz és más népek közötti jellembeli hasonlóságokról és eltérésekről, az orosz lélek ellentmondásos jelenségeiről, a mítosz és a realitás közötti határokról, valamint az orosz mentalitás változásáról. A könyv az orosz jellem sajátos, tömör utiklauza.

A másik kiadvány egy szerény kézikönyv, mely szintén külföldieknek készült. A szerző Zselvisz V. „Ezek a furcsa oroszok” (Moszkva, 2002) című műve egy sorozatkiadvány része. Meglepő, hogy az orosz olvasók számára is újszerűen és rendkívül sokoldalúan mutatja be Oroszhon hol vidám, hol barátságtalan lakóit. Közismert, hogy az oroszok rossz hangulatukban szerencsétlen és boldogtalan népek tartják magukat. A jobb hangulat esetén azonban elmondják, hogy ők a világon a leginkább barátságos, vendégszerető és jó szándékú nép. Ez a vélemény már közelebb jár a valósághoz. De végezetül nem felejtik el, hogy hangsúlyozzák: Oroszország egy rendkívüli és különleges ország.

Rendhagyó sorozatcímet visel az angol nyelvű, magyar fordításban megjelent „Miért nem bírjuk a ruszkikat?” című zsebkönyv, melyben nem idegen- gyűlöletről, hanem az oroszok különleges szokásairól és hagyományairól, lelkivilágáról, sajátos gondolkodásmódjáról esik szó. A szerző Elizabeth Roberts szerint az olvasó remélhetően bírni fogja az ország népét, vicceit, szokásait, s talán elgondolkodik azon is, hogyan vélekednek róla más népek olvasói.

A furcsaságok, különleges szokások mindig felkeltik az érdeklődést. Az új fogalmi körök értelmezése során a tanórán olyan problémafelvető és esetleg megoldó szituációk hozhatók létre, amelyek többségében biztosítják az érdeklődés fenntartását. A nehezen megoldható, komoly agytornát igénylő feladatok fontos motivációs tényezőt jelentenek. Mind az orosz, mind a magyar gazdasági élet egyre több példát kínál az üzleti kommunikáció gyakorlásához.

Jelenleg a közgazdászok orosz nyelvi képzésében fontos szerepet játszik a lexikai és nyelvtani alapok rendszerezése és rögzítése, a beszédképesség fejlesztése mind a társalgási, mind a főként általános gazdasági jellegű sajtóanyagok témakörében. A szakmai kommunikációba történő bevezetés a hazai és külföldi oktatási intézményekben bevált módon szeminárium

foglalkozásokon, kiselőadások keretében történik, a szakmai anyag írásos feldolgozása pedig szemináriumi dolgozat (10-20 oldalas) formájában valósul meg. A képzés befejező szakaszában az üzleti levelezés, az üzleti terminológia elsajátítása, rögzítése és gyakorlása a cél. A dokumentációs anyagok, az esettanulmányok segítségével a hallgatók bepillantást nyernek a vállalati, illetve vállalkozási szférák gyakorlati világába.

A szakmódszertan képviselői több szakaszra osztják az üzleti nyelv oktatási eljárásait. Véleményünk szerint a képzés három fő részre osztható, előtanulmányi követelményként feltételezve a középszintű (középfokú) nyelvtudást:

- Az első, korrekciós szakasz a hallgatók nyelvi tudásszintjének kiegyenlítését, a lexikai és nyelvtani alapok rögzítését igényli.
- A középső szakasz az országismereti tananyagok, informatív és interpretatív sajtóanyagok, a gazdasági és szociális témák újságolvasói szinten történő feldolgozása révén valósítja meg a szakmai, üzleti nyelv elsajátításába való bevezetést.
- A harmadik, befejező szakaszban kerül sor az üzleti levelezés, az üzleti terminológia elsajátítására, rögzítésére és gyakorlására. A dokumentációs anyagok, az esettanulmányok segítségével a hallgatók bepillantást nyernek a vállalati, illetve a vállalkozási szférák gyakorlati világába.

A szakmai kommunikáció képzési célja, hogy a hallgatók megismerjék az orosz nyelvű üzleti kapcsolattartás helyzeteit és színtereit, elsajátítsák az üzleti tárgyaláshoz szükséges fordulatokat, megnyilatkozásokat. E szakaszban kerül sor a mikrogazdasági ismeretek áttekintésére a hazai és az oroszországi környezet tükrében. Ez a szűkebb szakmai kommunikáció (szóbeli és írásbeli) a pénzügypolitika, a menedzsment, a marketing, a turizmus, a logisztika stb. témakörének sokoldalú feldolgozását, gyakorlását, rögzítését tartalmazza, biztosítva az üzleti kommunikációt.

Elsődlegesen nem a számtalan terminológiai, fogalmi meghatározás befogadásáról, nagyszámú közgazdasági kifejezés elsajátításáról van szó, hanem egy meghatározott, profilorientált szakszókincs alkotó jellegű, tárgyalási és vita szinten történő aktív használatáról. Teljesen egyetértünk azokkal a nézetekkel, melyeket a szaknyelvoktatás, illetve a gazdasági szaknyelv művelői vallanak:

A szaknyelv oktatása nem valamely szakma idegen nyelven történő tanítását jelenti. A szaknyelv a nyelv eszköztárából való speciális válogatás a szókincs és a szövegek szintjén. A szaknyelvoktatás a szakmai nyelvhasználat oktatása, olyan készségfejlesztés, amely nem szakmai adathalmazt közvetít, hanem a szakmára jellemző kontextusokban való eligazodást szolgálja a tanuló nyelvi szintjének megfelelően (Jónás—Loch, 1998:13).

Terveink között szerepel egy *Üzleti kommunikáció oroszul* című külföldi sikertankönyv hazai megjelentetése. Az amerikai diákoknak orosz szerzők által 1997-ben készített, Washingtonban és Moszkvában megjelent mű átdolgozott változatban kiadásra kerül német, lengyel, spanyol, kínai, koreai nyelvterületen az orosz üzleti kommunikációt tanuló hallgatók részére. A magyar kiadás célja a külföldi tapasztalatok és a hazai igények összehangolása, mely várhatóan hozzájárul a gazdasági-üzleti szakszókincs elsajátításához, a magyar-orosz kereskedelmi kapcsolatok bővítéséhez, valamint a hazai szakmai orosz nyelvoktatás színvonalának emeléséhez.

Hivatkozások

- Жельвис, В. (2002): *Эти странные русские*. Эгмонт Россия Лтд. Москва
- Клобукова, Л.П.--Михалкина, И.В.--Салтановская, Т.В.--Хавроница С.А. (1997): *Русский язык в деловом общении*. Под ред.: Д.Дэвидсона, Washington.
- Коженевская-Берчинская, И. (1996): *Новация в языковой картине российского человека. На основе современных публицистических текстов*. Олыштын.
- Костомаров, В.Г. (1999): *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. АОЗТ Златоуст Санкт-Петербург
- Папп, Ж. (2002): *Этикет делового письма. Вестник ФИРЯП № 16. Специальный выпуск*, Будапешт.
- Папп, Ж. (2002): *Лексика внешнеэкономической сферы деятельности (на материале внешнеторговых документов в русском и венгерском языках)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Москва.
- Пели, Е. (2002): *Этикет для деловых людей, представителей разных национальностей. Русский язык на завтра № 32-33*.
- Соловьёв, В.М. (2001): *Тайны русской души*, Москва.
- Bakonyi, I. (2000): *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon (különös tekintettel az üzleti kommunikációra)* Преподавание русского языка в Венгрии: Базовое, профессиональное, деловое (история, современное состояние, перспективы) Győr-Budapest.
- Banczerowski, J. (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE Szlav és Balti Filológiai Intézet. Lengyel Filológiai Tanszék, Budapest
- Czinege, A. (1997): *Страноведение*. Сольнок.
- Fodor, Z. (1997): *Язык бизнесмена 1-2-3*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- Jónás, E.—Loch, A. (1998): Kötelező továbbképzés – miért ne szaknyelvre? *NYELV-Info* 6. évf. 5.sz. 13.
- Makosza-Bogdan, J. (1998): *Новое пособие для экономистов по русскому языку*. SGH., Warszawa
- Seyr, B. (1998): *Russisch im Beruf, 1-2-3. Teil*. Medien Service, Wien
- Strelkova, K. (2000): *Cesty k lepšej komunikácii v ruskom jazyku*. EKONOM, Bratislava
- Szépe, Gy. (1997): Modernizációs törekvések a legújabbkori magyarországi idegennyelv-oktatásban. In: *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Lingua Franca Csoport, Pécs
- Sziklai, M. (1997): *Ближе к делу. (деловой русский язык)*. AULA Kiadó, Budapest
- Sziklai, M. (1999): *Вопросы экономики. Курс русского делового языка 1-2. Gazdasági ismeretek oroszul*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
- Tenkei, S. (1998): *Секрет успешных переговоров*. Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, Szolnok
- Trombitás, E. (1994): *Венгерское страноведение на русском языке*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Bartha Éva

Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar

**A komplex szakmai kommunikáció oktatásának fontossága
az EU-konform szakemberképzésben**

Motto:

„A nyelv az egyetlen szellemi tényező, amelynek anyagi és gyakorlati ereje van... A nyelv adománya nélkül nem lehet kereskedni, sem országot igazgatni. De aki hibásan beszél, írja, az a szellem csodálatos csereforgalma révén hibásan is gondolkodik....Minél több szavunk van, minél hajlékonyabb a szófűzésünk, árnyaltosabb a mondatunk, annál pontosabban gondolkodunk, annál eredményesebben küzdhetünk a létért, azaz kenyérért.”

Déry Tibor

Az alábbiakban a kommunikatív kompetencia összetevőit, a szakmai kommunikáció képzési célját, a komplex szakmai kommunikáció tartalmi összefüggéseit, tematikai felépítését vizsgálom. Áttekintem az üzleti kommunikáció oktatásával és a tankönyvrással kapcsolatos tennivalókat.

A kommunikatív kompetencia egyik összetevője: a kulturális kompetencia

Sok modell készült a szakmában a kommunikatív kompetenciáról. Ezek közül az egyik gyakran használt modell Canale-Swain (1980) négy komponensből álló kompetencia-modellje. Bárdos Jenő (2002) felhívja a figyelmet a kulturális kompetencia ikonikus megjelenítésének a fontosságára. Más szóval arra, hogy a kompetencia-modellnek explicite is tartalmaznia kell a kulturális kompetenciát (Bárdos, 2002:13). Igaz, hogy mind a nyelvi kompetencia, ami a jelentésviszonyokra, a nyelvi megformálásra utal, mind a többi összetevő (szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetenciák) impliciten tartalmazzák a kulturális kompetenciát, mégis célszerű kiemelni és középpontba helyezni. A szerző felteszi a kérdést, hogy hová tűnt a kulturális kompetencia tudatos fejlesztésének igénye? Ezen a területen még sok a tennivalónk.

A kulturális kompetencia a társadalmi szokások, szabályok, viselkedésformák ismeretét jelenti. Ide tartoznak az udvariasságnak az adott társadalomban elvárt nyelvi és nem nyelvi formái is. Az udvariasság formáinak oktatása kiemelt helyet foglal el az üzleti kommunikáció tanításában. A pragmatikai hibák egy

része az udvariassági formák nem vagy rossz ismeretéből adódik. Balogh Katalin (Balogh, 2001) a tiszteleti formák, az udvariassági elméletek kutatója több érdekes írásában hangsúlyozza, hogy ha ezt nem tanítjuk, a nyelv bizonyos aspektusa eltűnik a hallgató számára, és ennek nem ismerete később az üzletember sikerét veszélyezteti.

Az Európai Unió nyelvpolitikájában a „sokszínűség megőrzésének és biztosításának a szándéka” érvényesül (Hidasi, 2002:10). Ez többek között azt is jelenti, hogy a kulturális kompetencia körébe tartozó verbális és nem verbális jelenségek kutatása és az oktatásba való beépítése igen időszerű, és nagyobb szerepet kap a nyelvoktatás, különösen pedig a szakmai kommunikáció oktatási folyamatában mint valaha. Az Európai Unióban a hivatalos nyelvek az angol, dán, finn, francia, görög, holland, német, olasz, portugál, spanyol és svéd. Az EU minden jogszabályát valamennyi hivatalos nyelvre lefordítják, ezért alkalmazottainak több mint ötöde (!) tolmács vagy fordító (Európai uniós kislexikon, 2000:7).

A szakmai kommunikáció oktatásának célja

A szakmai kommunikáció oktatásának célja az üzleti tárgyaláshoz tartozó témakörök rendszerező áttekintése, a tárgyalási folyamat verbális és non-verbális elemeinek megtanítása, készségfejlesztő gyakorlatokkal, tárgyalási stratégiák és taktikák felsorakoztatásával való tudatosítása. Tudatosítani kell a hallgatókban, hogy egy üzleti kapcsolat létrehozásában és elmélyítésében, a kapcsolattartás szóbeli és írásbeli helyzeteiben és különösen egy ügylet lebonyolításában *nagyon fontos az üzenet tartalma, formája, nyelvi megjelenítése, stílusa és hangneme*. Nemzetközi gazdasági, politikai, kulturális és kereskedelmi kapcsolataink kibővülésével, az EU tagságunk küszöbén, egyre inkább szükséges az idegen kultúrák képviselőivel való kommunikáció. Ez egyre komplexebb idegen nyelvi ismeretanyagot és egyre bonyolultabb, árnyaltabb készségek fejlesztését teszi szükségessé egy versenyképes üzletember számára.

Ugyanakkor igen erőteljes globalizációs tendenciák is megfigyelhetők az üzleti szférában. Az üzleti kapcsolattartásban fokozottan érvényesül az amerikai stílus, vagyis „akkor sikeres a kommunikáció, ha elintézhető egy KISS-szel” (a *keep it short and simple* kifejezés rövidítése). Erről jó, ha tudunk, de képzési célunk nem ennek az oktatása, hanem az adott ország hagyományaihoz, szokásaihoz, kultúrájához alkalmazkodó nyelvi normák tiszteletben tartása. Ilse Born-Lechleitner (2001) különösen fontosnak tartja, hogy az angolnak mint „lingua francánaka” terjedése és a piac globalizációja miatt együttesen tanítsák az üzleti életben megkívánt tényleges *kommunikációs formákat, a szakmai*

ismereteket, a kulturális sajátosságokat és a társadalmi aspektusokat”. Mindezt egy olyan korban gyakoroljuk, amikor a gazdasági integrációk fénykorában leáldozott a bilaterális tranzakciók kora.

A képzési célok között szerepel természetesen az írásos kommunikáció különböző formáinak feldolgozása is, a nemzetközi kapcsolattartás különböző színterein előforduló jellegzetes szövegfajták elemzése és szerkesztése, az írásművekben a kultúra-specifikus formai és tartalmi jegyek felismerése és alkalmazása, végül pedig a fordítás közvetítő szerepének és technikájának elsajátítása.

A komplex szakmai kommunikáció tartalmi összefüggései, tematikai felépítése

A kulturált, biztos szakmai ismereteken alapuló beszéd és írás az üzleti siker egyik legfontosabb feltétele. Ezért a szaknyelv oktatásában a szakmai kommunikációnak: mind a szóbeli mind az írásos formájának méltó, sőt kiemelt helyet kell kapnia.

Alapvetően három terület ötvöződik a komplex szakmai kommunikáció oktatási folyamatában:

- Elméleti tudás, a gazdasági alapfogalmak, kereskedelmi, üzleti technikák alapos ismerete. Más szóval, szilárd szakmai háttér, elméleti megalapozottság nélkül nem lehet sikeres üzleti kommunikációról beszélni. A szükséges *mikro- és makrogazdasági alapismereteket* elő kell tudni varázsolni idegen nyelven. Nem értek egyet azzal, hogy a szaknyelv oktatásban csupán szakszókincs és az üzleti kommunikációhoz szükséges nyelvi fordulatok megtanításáról van szó. A másik véglet sem jó, ami a szakmai adathalmaz szinte magolásszerű közvetítését szorgalmazza. Egy biztos: a szaknyelv oktatása nézetem szerint magában foglalja a szakma tantervben rögzített, válogatott témáinak idegen nyelven történő tanítását, ami egyben a *prezentációs készség* fejlesztését segíti elő. Ez utóbbi a szóbeli vizsgakövetelmény részét képezi a felsőfokú szaknyelvi vizsgán. Vegyünk egy példát: az *Hablando de negocios* (Beszéljünk az üzletekről) c. spanyol tankönyv több, színvonalas üzleti dialógust mutat be, többek között a *Marketing y publicidad* (Marketing és reklám) témát is. Nehéz lenne a hallgatónak reprodukálni vagy hasonló szituációt interakcióban bemutatni úgy, hogy előzőleg nem tanult volna idegen nyelven a marketingről vagy a reklámról. És ez annál nehezebb, minél bonyolultabb gazdasági témát vezetünk elő az üzleti szituációban. Természetesen mindez időigényes oktatási folyamatot feltételez.

Tisztában vagyok azzal, hogy a jelenlegi nyelvpolitikai tendencia, ami azt eredményezi, hogy a szaknyelv oktatására (egyáltalán a nyelvoktatásra) szánható idő az államilag finanszírozott felsőoktatásban egyre jobban összezsugorodik, nem kedvez nézeteimnek. Vajon az illetékes vezetés mikor jön már rá arra, hogy ez a tendencia rossz, sőt veszélyes az EU tagságunk küszöbén. Talán akkor amikor már késő?

- Az I. fejezetben utaltam a kulturális kompetencia fejlesztésének fontosságára a szakmai kommunikáció oktatásának folyamatában. A szóbeli szakmai kommunikáció legösszetettebb megnyilvánulási formája az *üzleti tárgyalás*, ahol a kulturális kompetencia segítségével részben kiküszöbölhetők a hatékony üzleti kommunikáció működési zavarai, csapdái, például a félreérthető gesztusok. A spanyolok például amikor számolnak, a bal kezük kisujjánál kezdik, vagy ha két dolgot kérnek egy üzletben csak mutató és középső ujjukkal „V” alakot formálva kérik. Az 1-et a mutató ujjuk feltartásával, a tenyerüket befelé fordítva jelzik. Ha valakit magukhoz akarnak szólítani, két-három határozott tenyérrel lefelé való „legyintéssel” teszik, stb. Ide tartozik a tegezés-magázás kérdése: a szokások. (Például: a spanyolok általában nagyon ápoltak, nemigen panaszkodnak, szeretnek a családról beszélni, stb. [Faludy, 1989]). És még nem is beszéltünk a nyelvi megformálások csapdáiról, zavarairól, félreértésekről amelyek az egyes nyelvek kultúra-specifikus jegyeivel kapcsolatosak.

A kereskedelmi tárgyalástechnika idegen nyelven történő elsajátításához sok kitartásra és kemény gyakorlásra van szükség. Olyan, mint maga a nyelvtanulás. Nem elég az elméleti alapokat lerakni. Naponta kell gyakorolni és frissíteni a megszerzett tudást.

Az üzleti tárgyalás legfontosabb célja az eladás. Eladni a terméket, a szolgáltatást. Milyen lépéseket emelhetünk ki ebben a folyamatban? Az értékesítési folyamatban a következő lépések fontosak:

1. a potenciális ügyfelek azonosítása
2. marketing munka, vagyis információgyűjtés, stratégia kidolgozás arról, hogy hogyan tudnánk az ügyfél figyelmét felkelteni a cég, a termék, a szolgáltatás iránt
3. kapcsolatfelvétel (ebben nagy szerepe van a cégről kialakult imázsnak, és a kereskedő, ügynök fellépésének)
4. a termék, a szolgáltatás bemutatása
5. ellenérvek kezelése
6. üzletkötés (megrendelés, vásárlás)

7. utógondozás (további kapcsolattartás az ügyféllel, a garanciális kötelezettségek teljesítése, információgyűjtés az ügyfél termékhasználat közbeni „viselkedéséről”)

Amint látjuk, az értékesítési folyamat és annak kommunikációja egy folytonos spirális mozgást végez. A tárgyalás eredménye a kommunikáció minőségétől, hatékonyságától függ (Nyárádi – Gösi, 1998).

- A komplex szakmai kommunikáció oktatásának harmadik pillére gondolataink idegen nyelvi megjelenítése a kommunikációs tevékenységben, ami a nyelv korrekt használatán kívül vonatkozik a megfelelő stílus és hangnem kiválasztására is, más szóval szükség van megfelelő *stilisztikai és retorikai felkészültségre* is. A tárgyalási modellekben meg kell jeleníteni minden szituációnak és az üzleti tranzakció minden egyes lépésének nyelvi megformálását a maga sokszínűségében és helyzetétől függő árnyalataiban. Ez nem kis feladat!

A külgazdasági szakon a szakmai kommunikáció tematikai felépítésére az Ibériai Kommunikációs és Továbbképző Intézetünkben Dr. Faludy Kinga állított össze egy igen jól tagolt, átfogó tanmenetet. A nemzetközi kommunikáció szakon az írásos technikák tantervi kimunkálását én készítettem el, amelynek a bemutatásától most eltekintek. A mellékletben közölt ábrán a KG Szakon folyó szakmai kommunikáció oktatásához összeállított témaköröket ismertetem, ami az EU konform szakemberképzés követelményeinek messzemenően megfelel. Az egyes témakörök feldolgozásának részletessége és mélysége mindig az adott csoporttól függ. A témák tetszőlegesen bővíthetők. (Faludy, 2002).

Tennivalók az üzleti kommunikáció oktatására vonatkozó tanterv-elméletben, tankönyvírásban, a mindennapi nyelvpedagógiai munkában

Nem véletlen, hogy az Európai Bizottság Leonardo de Vinci szakképzési együttműködési programjában az öt pályázattípus közül az egyik „a *szaknyelvi készségek fejlesztésére* irányuló tananyagok, tanítási módszerek kialakítására” vonatkozik, amire az EU 11 hivatalos nyelvének valamelyikén lehet pályázni! (Szakoktatás, 2002:30) Az új kihívások szellemében az új típusú interkulturális kommunikációt tükröző tananyagokat kell megalkotni. Ennek egyik szép példája Dr. Mundt Ildikó (BGF KKFK Német tanszék) *Beruf und Karriere – Einführung in die erfolgreiche Geschäftskommunikation* című könyve, ami a sikeres üzleti kommunikáció rejtelseibe vezet be bennünket.

Mundt Ildikó szerint az üzleti kommunikáció alapjait a szakmai tudás, a kreativitás és a tárgyalási készség képezi. Ennek szellemében állítja össze a könyv tíz fejezetét. Példaként kiemelem a 4. Fejezet egy részét ami a kulturális

kompetencia kérdéseit feszegeti. A fejezet címe: *Was können wir von unseren Geschäftspartnern lernen?* (Mit tanulhatunk az üzleti partnereinktől?) *Interkulturelle Missverständnisse - sogar innerhalb von Europa* (Interkulturális félreértések - még Európán belül is) alcímmel. Érdekes, ahogyan ebben a fejezetben Heinz Goldmann, a kommunikáció tudományának szakértője, összefoglalja, (Mundt, 2000:99-100) hogy milyen visszhangja van a tárgyalópartnerek körében a német managerek tipikus magatartásának. Így összegezi:

- Korrektség, pontosság és gondosság a német erény jellemző jegyei. Mégis, ezeknek túlzott hangsúlyozása különösen a déli országbelieket irritálja. A tudálékosságot, az örökös jobbantudást ezért gyakran a német tárgyalási mentalitással hozzák kapcsolatba.
- Az elfogadtatásra való görcsös törekvését – ami korábban különösen az angolokból váltott ki megütközést – időközben egy magasfokú önértékelés-érzés váltotta fel. Ez ugyancsak kevés szimpátiát ébreszt a kisebb európai országok tárgyalópartnereiben.
- A németek „terrier” állhatatossága inkább respektust mint csodálatot vált ki, különösen a „lezserebb” spanyol és olasz üzleti partnerekből.
- A németek valóban ragyogóan értenek ahhoz, hogy vállalkozói teljesítményüket és termékeik előnyeit bemutassák. Azonban többnyire megelégednek arról, hogy az ügyfelek problémamegoldásokat keresnek inkább és nem a termék „agyondicsérgetését.” Mindezek mellett a németeket úgy tartják számon, mint akik kedvelik a hosszú monológokat és overheadfoliák sorozatos bevetését.
- Minthogy hiányzik belőlük az angolok humora, vagy a déleurópaiak lelkesedése, legfeljebb tények és nem érzelmek alapján fogadtatják el magukat.
- Habár a németek szakmai elkötelezettsége alkotójellegű, de nélkülözi azt a könnyed lelki nyugalmat, amivel az angolok szívesen élnek, és amit a németek tárgyalástechnikai szempontból sokszor lebecsülnek.

A fentiekben leírtak ismerete hozzásegíthet a tolerancia és konfliktusfeloldás képességének fejlesztéséhez.

Spanyol nyelvből két átfogó szakkönyv készül: a spanyol szakmai kommunikáció szóbeli technikáiról Faludy Kinga, az írásos technikákról Bartha Éva készít tankönyvet.

Végezetül egy elgondolkodtató idézet:

„Utóka

A kulturális kompetencia tanítása az ösztönösség legmélyebb bugyraiban bolyong, felemelkedéséhez zseniális tantervkészítők, tehetséges tankönyvszerzők, művészi felkészültségű tanárok és a külső mellett a belső utazásokra is vállalkozó diákok koncentrációjára lesz szükség. A kultúra nyelvbe kötöttségének vigiliája a priori parancs az őrökhöz: intés nélkül is morális kötelesség.” (Bárdos, 2002:17)

Melléklet:

I. MUNKAERŐPIAC

Álláshirdetések
Állásbörze, kiadványok, nyomtatványok
Személyes jelentkezés/interjú
Írásos jelentkezés, pályázat, önéletrajz
Elvárások a munkával kapcsolatban, személyes adottságok

II. EGY VÁLLALAT BEMUTATÁSA szóban és írásban

A vállalat tevékenysége, története, jelentősége, referenciák
Felépítése, működési formája, osztályok, részlegek, beosztások
Humán erőpolitika, továbbképzések, vállalati ösztönzés

III. EGY TERMELŐ/SZOLGÁLTATÓ VÁLLALAT ERMÉKEINEK SZOLGÁLTATÁSAINAK BEMUTATÁSA szóban és írásban

A termékek leírása, használata, termékcsaládok, méretek, nyersanyagok, minőségbiztosítás, fogyasztói biztonság, környezeti szempontok, versenyképesség, fogyasztási cikkek és tartós fogyasztási cikkek esetén.

Szolgáltatások nyújtása különböző szektorokban:

Oktatás (egyetem, post-graduális, nyelvoktatás)
Idegenforgalom (utazási irodák, szállodák)
Konferencia és gyógyturizmus
Banki szolgáltatások
Biztosítás
Telekommunikáció

IV. MARKETING ÉS REKLÁM

Egy új termék/szolgáltatás bevezetése
Termékbemutatók, kiállítások, vásárok szervezése
Eladásösztönzés (hírdetések, szórólapok, körlevelek)
Reklámkampányok

V. PR TEVÉKENYSÉG

Hivatalos utak, küldés, fogadás szóban és írásban

Szakmai programok, napirend, jegyzőkönyv
Kapcsolattartás szóban és írásban
Meghívás elfogadása, visszautasítása
Jókívánság, kinevezés, gratuláció,
részvétnyilvánítás

VI. EGY KERESKEDELMI ÜGYLET LEBONYOLÍTÁSA szóban és írásban

Ajánlat, ajánlatkérés
Mennyiség, minőség, szállítási határidő
Ár, fizetési feltételek
Kiszerezés, csomagolás, szállítás, biztosítás
Alku, árengedmények,
Megrendelés
Adás-vételi szerződés megkötése

VII. REKLAMÁCIÓ szóban és írásban

Az eladó és vevő szempontjából
Minőség, mennyiség, szállítási határidővel kapcsolatos reklamáció
A fizetéssel kapcsolatos reklamáció
Csomagolás, kiszerezés, szállítással kapcsolatos reklamáció

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításába. *Modern Nyelvoktatás, VIII. évf. 1.sz.*
- Balogh, K. (2001): Az udvariasság nyelvtanári szemszögből, *Modern Nyelvoktatás, VII. évf. 1.sz.*
- Európai uniós kislexikon* (2000): Szavak és kifejezések az európai integrációban, fontosabb rövidítések, Budapest
- Faludy, K. (1989): Spanyolország. In: Hidasi, J. (szerk.) 1989: *Kommunikáció idegen kultúrákban*, 1327-338
- Hidasi, J. (2002): Metszéspontok: nyelvek és kultúrák. *Modern Nyelvoktatás, VIII. évf. 2-3.sz.*
- Ilse Born-Lechleitner (2000): Hatékony üzleti kommunikáció tanítása. In: Bakonyi, I. - Pápai, V. (szerk.) 2000: *Business and Intercultural Communication* III. rész. Szaknyelv-oktatás, 49-53
- Mundt, I. (2000): *Beruf und Karriere - Einführung in die erfolgreiche Geschäftskommunikation*. Perfekt, Budapest, 99-100
- Nyárády, G.né - Gösi, M. (1998): *Közéleti és üzleti kommunikáció magyar nyelven*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
- Prada, M. de-Bovet -Montserrat (1994): *Hablando de negocios*. Edelsa, Madrid
- Pályázati felhívás az Európai Bizottság Leonardo da Vinci szakképzési együttműködési programjában való részvételre*, Szakoktatás, 52.évf. 2002/8, 29-30

Demeter Éva
Szegedi Tudományegyetem
Idegennyelvi Központ

A diszkurzus sokfélesége az orvosi nyelvben

Az egészségügy szakmai, kommunikációs gyakorlatának nyelvészeti feltérképezése akkor válik teljesebbé, ha a viszonylag gyakran kutatott orvos-beteg interakciók mellett a szakemberek közötti diszkurzust is megismerjük. A szakemberek közti diszkurzus műfajilag rendkívül szerteágazó, de egyben rendkívül szerteágazók azok a szempontok is, amelyek a diszkurzust vezérlik.

Az egyik leggyakoribb műfaj: az orvosi esetismertetés kapcsán szeretném bemutatni az esetismertetést végző orvos leggyakoribb vezérlő szempontjait, s egyben rámutatok ezek nyelvi megnyilvánulásaira.

A munkahelyi kommunikáció kutatásának fő irányai

A munkahelyi interakciók tanulmányozása, a szakmai közösségek kommunikációs mintáinak feltérképezése az utóbbi 1-2 évtized szociológiai, a szociolingvisztikai kutatásainak is az egyik fontos területét képezte. Egyre inkább elfogadottá vált az a tény, hogy a munkahelyi interakciók holisztikus szemléletére van szükség, hiszen azok keretét és szerkezetét jórészt meghatározzák az adott intézmény szociális viszonyai, a munkahelyi hierarchia rendje. Ha egy munkahelyi közösség képviselőinek kommunikációs gyakorlatát szeretnénk megismerni, a szakmai ismeretek, a szaktudás formálódását nyomon követni, akkor az intézmény felépítésének belső rendjét is alaposan ismerni kell, mivel az interakciók mélyen e belső rendben gyökereznek.

A munkahelyi kommunikáció kutatása terén született korábbi tanulmányok nagy része az interakciót az intézmény keretein kívül, izoláltan vizsgálta, elsősorban a diszkurzus műfaji sajátosságait és annak egy adott szövegben való megnyilvánulásait elemezte. Ezzel szemben az újabb szociolingvisztikai tanulmányok miközben a nyelv és kontextus kölcsönhatását igyekeztek feltárni, az adott munkahely szociális viszonyaira is erőteljesebben koncentráltak (pl. aszimmetrikus hatalmi viszonyok, laikus és szakember közti információcsere, egészség, betegség, deviancia tükröződése a diszkurzusban, életkor, nem, státus szerepe, stb.). Lényeges szempont ugyancsak, hogy különösen a Foucault tanainak hatása alatt született tanulmányok, a munkahelyi közeget már nem mint külső változót tekintik az interakció folyamatának vizsgálatában, hanem a szakemberek gondolkodásának, szakmai énjük, viselkedésük formálódásának igen fontos szabályozójaként. Foucault gondolatmenete szerint egy szakma tekintélyét, hitelességét az elsajátított szakmai ismereteknek a társadalmi

viszonyokban való tükröződése határozza meg, s ehhez nagyban hozzájárul az, hogy a szakemberek és klienseik milyen helyet, szerepet alakítanak ki maguknak a társadalmi viszonyokban.

A szakmai kommunikáció tanulmányozása olyan integratív szemléletet igényel, amely az interakciók szabályszerűségeit és az intézményi kereteket, az intézmény működési rendjét egyaránt figyelembe veszi. Egy munkahelyi közösség képviselői által használt diszkurzus mellett ugyanis nyomon követhető a diszkurzusnak az úgynevezett. intézményi szintje, mely az intézmény tekintélyét, szabályozó szerepét tükrözi, s a kettő kölcsönhatása a szakemberek kommunikációjában folyamatosan érzékelhető.

A szakmai kommunikáció tanulmányozása egyrészt azt igényli az elemzőtől, hogy egy adott szakmai közösség nyilvánosság előtti arculatát tárja fel (pl. orvos-beteg, ügyvéd és védence interakcióit), de legalább annyira fontos a pontos ismeretszerzés arról is, hogy mi játszódik a háttérben, a színpalak mögött, kevésbé formális körülmények között hogyan kommunikálnak a szakemberek, s szakmai tudásuk, szakmai énjük hogyan formálódik. A munkahelyi diszkurzusok kutatása a következő átfogó, több szakmát is érintő témák vizsgálatát veti fel: a szakmai döntéshozatal és problémamegoldás kérdései, a szaktudás hitelességének megteremtésére irányuló törekvések, a szakmai szocializáció folyamatának megnyilvánulásai különböző szituációkban, szerepekben.

A diszkurzus komplex jellege az orvosi nyelvben

Az orvosi szakmai kommunikáció leggyakrabban vizsgált területe az orvos-beteg interakciók sajátosságai az egészségügy különböző területein belül. Az orvosi munka teljesebb megértése egy árnyaltabb elemzés igénye azonban azt is megkívánja, hogy ne csak az orvosi rendelőben, a kirakatban lévő kommunikáció váljon ismertté, hanem a szakmai munka egyéb színterein zajló interakciók is feltárhatók legyenek. Az egészségügyi szakmán belül ilyen kevésbé kutatott terület a szakemberek egymás közti kommunikációja, az esetbemutatók, referálások és egyéb szakmai találkozók folyamán. A diszkurzuselemző számára a diszkurzusok változatossága szembeötlő. Változatosak egyrészt a szakmára jellemző műfajok (szóbeli és írásbeli műfajok egyaránt), a változatosságot azonban azok a komplex körülmények is teremtik, amelyben az interakciók játszódnak és éreztetik hatásukat.

A diszkurzus komplex megnyilvánulásának a következő módjai szembetűnőek:

- *A szakmai, intézményi diszkurzus együttes hatása*

Az egészségügyi szakemberek közti kommunikációban az esetismertetések példázzák leginkább azt az egyre erőteljesebben érvényesülő tendenciát, hogy az intézményi diszkurzus főként stratégiai funkciót betöltő mutatói dominálnak a szakemberek megnyilatkozásaiban. Az esetbemutatás kezdeti szakaszának rituális elemei ezt a stratégiai, imázsteremtő célt szolgálnak. A szakmai diszkurzus tartópillérei – tények, vizsgálati eredmények, érvelések inkább a bemutató előrehaladtával kapnak nagyobb hangsúlyt.

- *Az orvosi szocializáció mértéke és a szakmai közösségbe tartozás megnyilvánulása*

Mivel az esetismertetés az orvospépzésben, az orvossá válás folyamatában és a későbbi orvosi gyakorlatban is egyaránt alkalmazott szakmai műfaj, ez az a szakmai terep, ahol a szaktudás és hozzáértés legalizálódik. A megfelelően szocializálódott fiatal orvos az esetismertetés kapcsán ismeri meg azokat az áthidaló technikákat, amelyek a bizonytalanságokat, hiányosságokat könnyebben kezelhetővé teszik számára. Az esetismertetés kezdő és gyakorlottabb orvosok számára egyaránt az a szakmai színtér, ahol az érintettek szakmai énj: a mit és hogyan kérdéseire adott válaszaikban csiszolódik. A szakmai kompetencia elsajátítása ugyanis megköveteli az érvelések, magyarázatok elsajátításának retorikusabb és analitikusabb módozatait.

Az orvosok egymás közti interakciója sok közös elemet mutat az orvos-beteg interakciók aszimmetrikus elrendezésével. Az asszimmetria nyelvi megjelenési formáit leginkább a megszakítások, javítási technikák (az esetet bemutató és a szakmai felettese részéről ugyanúgy), a formális és informális regiszter közötti finom váltások mutatják. A kötetlenebb diszkurzus használata a megfelelő lexika megválasztása, mellébeszélések, pontatlanságok javítására szolgáló önkorrekciók, a szakmai kompetencia kifejlődésének és a szocializációnak is a gyakorlatban tanult pillérei.

A szakemberek egymás közti interakciójának összetettségét, hibrid voltát ugyancsak illusztrálja az a körülmény, hogy párhuzamosan több szinten végzett tevékenység eredményeként kell a szakmai ismereteket szintetizálni. Az itt és most aktuális szintjén, de a háttérismereteket, netán más szakterület képviselőinek állásfoglalását is tudni kell beépíteni az adott esetről alkotott önálló, értékelő véleménybe. A térben, időben elkülönült tevékenységek összefogása, a különböző szakmai érvelések, vélemények szintézise az ismertetést végző orvosra nézve abszolút mértékben minősítő erejű.

- *A szakmai én pozitív kinyilvánítása, kedvező színben való feltüntetése, és mások elmarasztalása mint a bizonytalanság kezelésének eszköze*

Az orvosi szakma hierarchikus felépítése, a szakmai ranglétrán való előrehaladás igénye, valamint a műhibák okozta egyre sokasodó orvosi perek

Demeter Éva

életre hívnak olyan típusú diszkurzus mintákat, amelyben a saját hozzáértő képesség kidomborítása, s egyben a gyógyító team esetleg háttérben maradó más tagjainak elmarasztalása a cél. Ezt az önvédelmi célú kommunikációt sok esetben indokolja a felelősség elhárításának gondolata is, egyben olyan személyek hibáztatása, akik a beteg múltbeli gyógyításában voltak érintettek. Természetesen az e fajta vezérlő motívumok a diszkurzus szintjén nem mindig kapnak nyílt, egyértelmű megfogalmazást, inkább csak a háttérben, finoman, rejtett formában érzékelhetők.

Az esetismertetés jelentősége a szakmai diszkurzus elemzőjének szemszögéből

Érthető okoknál fogva az orvos-beteg találkozások interakcióit tekinthetjük az egészségügyi szakmán belül leginkább kutatott területnek. A kommunikáció kisebb-nagyobb egységeit kiragadva, mind a diszkurzus elemző, mind az etnomethodológiai kutatásokat végző szakember bőven talál nyersanyagot a maga számára (szakember és laikus párbeszéde, szaktudásbeli különbségek, a nemek, osztályok különböző kommunikációs sémái, stb.).

A mai modern klinika életének árnyaltabb megragadása, az egészségügyi szakmán belüli szakosodás elhatalmasodása, a feladatok sokfélesége azonban a szakemberek közti interakciók kutatását is életre hívta, hiszen az orvosi döntések, a kezelési módok lehetséges változatai, nem elsősorban a betegágynál vagy a rendelőben dőlnek el. A szakma képviselőinek egymás közti diszkurzusát természetesen az egészségügyi paletta számos területén feltérképezhetnénk, egy kisebb lélegzetű tanulmányban azonban elegendőnek tartjuk az esetismertetést mint a leginkább központi műfajt megvizsgálni, hisz az esetismertetések jó példával szolgálnak a szakemberek közti kommunikáció kulcsfolyamatairól és műfajilag is jól behatárolhatók.

Az esetismertetések gyakran rövid, kötetlen beszélgetéssel kezdődnek, majd ezt követően a stílus teljesen nyilvánvalóan vált át magának az esetnek a tömör, összefogott bemutatására, jóval formálisabb regiszter használata mellett. Az eset részletezése kötött, szinte ceremoniális, rituális keretek között zajlik. Az esetbemutatók szembetűnő összetartó elemei a narratívák. A narratívák képezik ugyanis a betegről szóló mindenféle kommunikáció alapját. A narratíváknak az orvosi nyelvben főként az esetismertetésekben betöltött jelentőségéről a következőket írja K.M. Hunter:

The order and content of the case presentation are rigidly conventional, and the physician presenting a case is bound to its communally established narrative form. Scientific expectation of the conventions of expository writing might have

it begin with a diagnostic hypothesis and then set about proving is. But that is wholly contrary to custom. Nor does it begin at the beginning with the onset of disease. The case opens, as Horace two thousand years ago advised that dramatic narrative should, in medias res, with the patient's initiatory request for care. In a single opening sentence we are given, along with a brief indication of the patient by age and sex and race or ethnic group, the time and circumstances of the patient's presentation to medical attention and a statement of the nature of the malady that occasioned the request for help (Hunter 1991: 54).

Az esetismertetés a narratív elemek standard repertoárja mellett időrendi sorrendet követ: a beteggé válás eseményeit követi nyomon a különböző orvosi beavatkozások tükrében. Az ismertetés folyamatát azonban gyakran megszakítják az eset további megvilágítására, a félreértések tisztázására irányuló kérdések, kiegészítések, főként a magasabb pozíciót betöltő kollegák részéről.

A mások részéről történő félbeszakításoknak elsősorban funkcionális és pedagógiai szerepük van, az eset félreérthetlenségét hivatottak megteremteni, egyenrangú szakmabéliek között alkalmazásuk azonban jóval ritkább. Az ismertetés narratív fonalvezetését maga az ismertető is megszakíthatja hasonló céllal: önmaga érzi úgy, hogy a narratíva bizonyos fontos elemei további tisztázásra szorulnak, más elemek pedig elhanyagolhatók. Az esetismertetés ugyanis egy sok szálon futó komplex narratíva, s az információ különböző forrásai egymást kölcsönösen átszövik, ebből a szövevényből kell az ismertető orvosnak helyesen szelektálnia. A narratívába egyrészt beágyazódik „a beteg hangja” az általa megélt betegség története, továbbá más szakemberek, szakorvosok előzetes véleménye, vizsgálati eredményeik. Rendkívül lényeges tudnunk, hogy mindezeket az információkat az orvos nem pusztán ismerteti, hanem értékeli is, így az esetismertetés kapcsán a szakmai munkamegosztás módja és a szakmai felelősség kérdése ugyancsak nyomon követhető.

A döntéshozatal és felelősség megnyilvánulása

A döntéshozás folyamata akár az esetbemutatókat, akár más jóval kötetlenebb természetű esetmegbeszéléseket alapul véve nem könnyen ragadható meg. Még akkor sem, ha az eset már nem szorul további megvilágításra, a döntés sokszor nem explicit, hanem az interakció folyamatában az ún. tisztázási folyamatokban inkább csak körvonalazódik. Végző soron az esetismertetés nem végződik a döntés egyértelmű megfogalmazásával.

A szakmai munkamegosztás nemcsak a döntéshozatalt, hanem az orvosi felelősséget is a kollektív munka részévé teszi. A kollektív felelősség a diszkurzus szintjén leginkább abban ragadható meg, hogy az ismertető jól

körülhatárolható módon különbséget tesz azok között a tevékenységek között amit a saját teamje, vagy saját maga végzett és amiket mások végeztek, és mintegy kívülállóan csak tudósít a mások eredményeiről.

Az ismertetett eset információs értékét tekintve így tényekből, szakmai bizonyítékokból, bizonytalanságokat mutató elemekből és mások véleményéből áll össze. Ezen tényezők kölcsönhatása, a bizonyítékokon alapuló érvelés és a bizonytalanság kezelésének képessége járul hozzá a szakma hitelességéhez.

A szakma hitelességét megteremteni hivatott szakemberek közti kommunikáció, - főként ha az aszimmetrikus viszonyokat tükröz - lényegében az egymást kölcsönösen megszakító nézőpontok, „hangok” felsorakoztatását jelenti és alapsémáját tekintve nagyon hasonlít az orvos-beteg interakciókra. Az esetismertetés, mint azt korábban említettük, nem kizárólag a beteg, betegség történetének szigorú szabályok szerinti számbavétele, felszín alatt közvetlenül megnyilvánul a diszkurzusnak egy olyan szintje is, amelyben az esetbemutató személy saját pozitív szerepét igyekszik minél jobban kidomborítani. Az, hogy a szakmai hierarchia alacsonyabb szintjén levő kezdő orvosok, rezidensek számára az esetismertetés mennyire sikeres, azaz mennyire tudja a saját szakmai helyzetét stabilizálni, több tényezőtől függ:

- személyisége mennyire tudja a többértelműséget és bizonytalanságot tolerálni, feldolgozni
- az alá- és fölérendeltségi viszonyban a kezdő és magasabb pozíciót betöltő szakemberek társadalmi hovatartozása, világlátása milyen mértékben tartalmaz közös elemeket.

Az esetismertetések stílusjegyeit vizsgálva azt mondhatjuk, hogy miközben az eset menetét, kereteit szigorú szabályok határozzák meg, az esetbemutató személy szóhasználata és az általa megválasztott regiszter használata a szocializáció fokát erősen tükrözik. A szocializáció kezdeti fokán álló, a szakmai tudásukban még nem eléggé biztos kezdő orvosok nagyon ragaszkodnak a formális nyelvhasználathoz mind stílusban, mind a szakmai zsargon használatában. Ezt a következő idézet is példázza:

...is a twenty-five year old we were asked to see because of recurrent thromboses? His past medical history is positive for a fall to the right an injury to the right groin. It's also positive for the fact that in December of last year he was admitted with a right ileofemoral thrombosis and he underwent a graft to that area. The course was complicated by two episodes of DVT on heparin (Atkinson 1995:118).

A szakmai magabiztosság kialakulásának előrehaladtával a stílus is halad a kötetlenebb irányába; sok esetben finom változások érzékelhetők a formális és informális stílusjegyek között, továbbá az értelmet nem veszélyeztető kihagyások is igen gyakoriak.

Az esetismertetések komplex, többféle ismeretet, szakmai véleményt, érdeket és szándékot összefogó jellegére rámutatva végezetül arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy ezen szempontok sokaságából a megfelelő hang megtalálása a nyelvi finomságokra irányuló fogékonyságot, nagyon kifinomult kommunikációs készséget igényel a gyakorló orvostól, s hogy az efféle készségek kifejlődjenek, a teljes személyiséget megmozgató folyamatos kommunikációs tréningek szükségesek.

Hivatkozások

- Atkinson, P.A. (1995): *Medical Talk and Medical Work: The Liturgy of the Clinic*. London: Sage
- Hunter, K.M. (1991): *Doctors' Stories: The Narrative Structure of Medical Knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lloyd, M. - Bor, R. (1999): *Communication Skills for Medicine* Churchill Livingstone, London
- Luban - Plozza, B. - Dickhaut, H.H. (1998): *A Bálint-csoportrok elméleti és gyakorlati kérdései* Animula.
- Sarangi, S. - Roberts, C. (1999): *Talk, Work and Institutional Order*. Mouton de Gruyter
- West, C. (1984): *Routine Complications. Troubles in Talk between Doctors and Patients*. Indiana University Press, Bloomington

Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

A dán üzleti tárgyalások jellemző vonásai

A cikk a dán üzleti tárgyalások jellemző vonásait mutatja be, és háttérként utalok a dán társadalom, gazdaság és üzleti kultúra jellegzetességeire, amelyek hatottak és hatnak az üzleti tárgyalások stratégiájára és stílusára.

Hans Christian Andersen, a nagy dán mesemondó *Rongyok* című meséjében a dán rongy így mutatja be magát és társait a norvég rongynak a papírgyár udvarán lévő rongyhalomban:

Mi másfélék vagyunk. Én jól ismerem magamat, s tudom azt is, hogy valamennyi dán rongy hozzám hasonlít, jólelkűek vagyunk és szerények, mert nem nagyon bízunk magunkban. Ezzel persze nem sokra megyünk, de nekem tetszik ez a tulajdonság, olyan rokonszenves! Különben biztosítom, hogy tisztában vagyok a magam erényeivel, de nem beszélek róla, senki sem vetheti a szememre, hogy kérkedem. Lány vagyok és hajlékony, békén tűrök mindent, nem irigylek senkit, minden társamról csupa jót mondok, pedig több rosszat lehetne róluk mondani, mint jót, de hagyjuk! Én a derűs oldaláról nézek mindent, mert erre van hajlamom.

A XX. század közepe táján Aksel Sandemose, a dán-norvég származású író írta le először művében a dánok íratlan társadalmi törvényét, amelynek hű követőiként jellemzi Andersen is a dánokat egy évszázaddal korábban megírt meséjében. A törvényt Sandemose Jante-törvényének nevezte, mert művében Jante a fiktív neve városának, ahol az író szerint pontosan a törvény előírásainak megfelelően éltek a polgárok.

Jante törvénye szerint senki sem tekintheti magát többet érőnek, bölcsőbbnek vagy jobbnak a többiekénél. Ez a protestáns etikán alapuló íratlan törvény az alapja a dánok egalitáriánus társadalmának. A dán társadalom a középosztályra épül, s célja a társadalmi különbségek minimálisra csökkentése. Sem gazdagsággal, sem egyéni teljesítménnyel nem illik kérkedni. A dánok inkább kisebbnek tüntetik fel az elért eredményeket, minthogy dicsekednének velük, nincsenek sem mámorittas győztesek, sem kikiáltott vesztesek. Az egalitarianizmus nem engedi kiterébélyesedni a társadalmi hierarchiát, s a hatalom gyakorlását is korlátozza.

Mindebből következik, hogy a Hofstede-kutatás felmérésében a hatalmi távolság indexe a százas skálán 18, a legalacsonyabb a skandináv országok között is (Hofstede, 1991). A társadalmi hierarchia hiányának megfelelően a vállalati hierarchia is hiányzik, a lapos szervezeti struktúra a jellemző. A vállalati vezetők mindenki számára elérhetőek. A hatalomhoz negatív képzettársítások kapcsolódnak, inkább a vezetőre háruló felelősségről, mint az őt megillető hatalmáról esik szó. A tekintély fontos, de nem társadalmi rangon, hanem személyesen elért eredményeken, a szaktudáson és a pozícióra való alkalmasságon alapul.

A Hofstede-kutatás eredménye szerint a bizonytalanság elkerülésének dán indexe alacsony, százhuszas skálán 23, a legalacsonyabb a skandináv országok között. Az ismeretlen, a bizonytalan helyzetektől való félelmet erős állami jóléti rendszerük mérsékeli.

A Hofstede-kutatás a feminin társadalmak közé sorolja Dániát. A dán társadalom maszkulin indexe százas skálán 16. Ennél az értéknél egyedül a Svédországra vonatkozó érték alacsonyabb: 5. Dániában a legfőbb érték az élet minősége és az embert körülvevő környezet minősége; a társadalmat összefogó személyes kapcsolatok és a gondoskodás, a hűség, a becsület, a lelkiismeretesség és a tolerancia. A siker, a jutalom, a pénz és a vagyon Dániában nem tartoznak a központi értékek közé.

A dán társadalom individuális, indexe százas skálán 74 a Hofstede-kutatás eredménye szerint, a legmagasabb a skandináv országok között, ugyanakkor az erős énközpontúság a segítségnyújtás kötelezettségével párosul. A vállalatok az egyéni kezdeményezést nagyra értékelik, s a felelősség is egyéni. Egyéni a döntéshozás is, de alapos konzultáció előzi meg a kérdésben érintettekkel. A vállalati struktúra decentralizált, a hierarchia minimális. Mindenki azonos szabályoknak van alárendelve. A vállalati vezetők mind a felső- mind a középszinten jól informáltak, tudatában vannak a vállalati céloknak, s képesek arra, hogy egységesen egy irányba haladjanak. A középvezetés mérlegeli a beosztottak véleményét és érdekeit. A vállalati kommunikációs csatorna nem hierarchikus: a felső vezetés és a beosztottak között is folyik közvetlen kommunikáció. A tekintély és a hatalom a szaktudáson, pozícióra való alkalmasságon alapul.

A dánok időhöz való viszonya monokronikus, vagyis az idő lineáris és folyamatos számukra. Ebből következik, hogy a pontosság, a határidők, az ésszerű menetrend szigorú követelmény Dániában. A lineárisan múló idő jól szervezett időbeosztásra készíti őket.

Dániában az üzletkötéshez nem szükségesek személyes kapcsolatok, a tárgyalófelek rövid bevezető beszélgetés után a tárgyra térnek. Richard Gesteland kultúrafelosztása szerint a dán nem kapcsolatokra, hanem az üzletre összpontosító kultúra (Gesteland, 1996). Kommunikációjuk és viselkedésük informális, a tárgyalásokon a protokoll szükségtelen és a rituálék csak idővesztésnek jelentenek számukra.

A dánok kommunikációja alacsony kontextusú, vagyis majdnem kizárólagosan a verbális kommunikáció az információ-közvetítő. Beszédük direkt, nyílt és őszinte. Ennek következtében gondot okoz számukra az indirekt üzenetek dekódolása a nemzetközi tárgyalásokon. Előfordul, hogy egyenes, nyílt állásfoglalásukat más nemzetiségűek túl keménynek találják, de ha a nézeteltérés kockázatosná válik, a dánok kompromisszum és konszenzusképessége kerekedik felül. A dán gazdasági szakemberek és üzletemberek angol nyelvtudása kiemelkedően jó és megbízható, így az angol a közvetítő nyelv a nemzetközi tárgyalásokon.

A visszafogott humor megengedett a dán tárgyalásokon. Paraverbális kommunikációjukat a halk beszéd módja jellemzi. Nincsenek átfedések a kommunikációban, egymás szavába vágni durva és tiszteletlen magatartás. A dánok viselkedésmódja és kommunikációs stílusa visszafogott. Nyugodtak, megfontoltak, szerények és udvariasak. A tárgyalófelek egymástól való személyes távolsága karnyújtásnyi, mint a legtöbb európai országban. Az üdvözlést érkezéskor és búcsúzáskor erős, gyors kézfogás kíséri. A nem toladóan állandó szemkapcsolat a becsületes szándék, az őszinteség jele. Bár a barátságos közeledést kifejező mosoly jellemző a dánokra, az arcjáték, a gesztusok, vagyis a nem verbális kommunikáció eszközei kevés szerepet kapnak.

A tárgyalások során a dánok szigorúan pontosak, nem térnek el a napirendtől, nincsenek meglepetések tárgyalófeleik számára. Nem jellemző rájuk az elhamarkodott, gyors döntéshozás, alaposan végiggondolják lehetséges választásaikat. Mindig tökéletesen felkészülnek a tárgyalásokra, előadásmódjukra a dokumentumokat felsorakoztató, nyílt megközelítés jellemző. Lelkiismeretes, részletes tájékoztatással, az objektív tények meggyőző erejével kívánják elősegíteni a döntéshozást. A szubjektív érzelmek nem

játszanak szerepet a tárgyalásokon. A túlzás, a kérkedés, a színpadiasság, a túlzott magabiztosság és az öndicséret rossz hatást kelt, ha dán üzletemberekkel folyik a tárgyalás.

A túlzó követelések helyett a reális bevezető árajánlat a célra vezető. A kemény alku, a magas ár - alacsony ár taktika, a nyomásgyakorlásra kitalált álhatáridő taktikája nem vezetnek eredményre a dánokkal folytatott tárgyalásokon. A dán tárgyalófelek egyenesen, nyíltan közlik álláspontjukat. Tárgyalópartnereik szerint fegyelmezettek, becsületesek, őszinték és megbízhatóak. Praktikusak, és hatékonyan tárgyalnak, s jó érzékük van a legcélszerűbb megoldás megtalálásához. A konfrontációtól való félelem a konfliktusok elkerülésére ösztönzi őket. Vitás helyzetekben konszenzusra törekszenek, sőt kompromisszum kötésére is hajlandóak a mindkét felet kielégítő eredmény érdekében. Az írott szerződés meghatározó szerepű az üzleti kapcsolatban, ragaszkodnak az abban foglalt kötelezettségek betartásához.

Összefoglalva a fent leírtakat megállapítható, hogy a dán üzletemberekkel és gazdasági szakemberekkel folytatott tárgyalások biztosítják: az érdekek kölcsönös figyelembe vételét: a döntéshozókkal való tárgyalást: az egalitáriánus kapcsolatot: az objektivitást, a szakértelem és a célszerűség központi szerepét: s a tárgyalások eredményeként az aláírt szerződésen nyugvó, kötelezettségeket teljesítő üzleti kapcsolatot.

Hivatkozások

Gesteland, R. R.(1996): *Cross-Cultural Business Behavior*. Handelshojskolens Forlag, Copenhagen
Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations - Software of the Mind*. McGraw-Hill International (UK) Limited

Irodalom

Andersen legjobb meséi. ford.: Rab Zsuzsa (1975): Móra Könyvkiadó, Budapest
Hall, E. T. (1976): *Beyond culture*. New York: Doubleday
Hall, E. T. (1983): *The dance of life*. New York: Doubleday
Mole, John(1998): *Mind Your Manners*, Nicholas Brealey Publishing, London
Morrison, Terri, Conaway, Wayne A. and Borden, George A.(1994): *Kiss, Bow or shake hands - How to do Business in Sixty Countries*, Adams Media Corporation, Holbrook

Dróth Júlia
Szent István Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szakmai összegzés a Környezetvédelmi Szakírók és Szakfordítók Tanácskozásáról

A szakfordítások, képezőfordítások elkészítése során gyakran ütköztünk olyan nyelvi, terminológiai, fordítástechnikai problémába, melyet egyedül a fordítástechnika eszközeivel képtelenek vagyunk megoldani. Ilyenkor a szakírókhoz, az adott szakterület szakembereihez, illetve a nyelvészekhez fordulunk segítségért.

2002 nyarán a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén úgy véltük, hasznos és időszerű lenne egy olyan tanácskozás, melyen a „dologismerők” és a „nyelvtudósok” (lásd Bajza 1843, idézi Grétsy 2001) együtt, egy időben és egy helyen gondolkodnak a szakmai nyelvhasználat egyes konkrét jelenségeiről és a megoldás lehetőségeiről. Rendezvényünk előtt összeállítottunk egy rövid listát azokból a kérdésekből, melyek az utóbbi hónapok munkája, elsősorban a képezőfordítások lektorálása során vetődtek fel. Ezt a listát minden résztvevőnek elküldtük. Felkértük a környezetvédelmi szakterület, illetve a nyelvtervezés, helyesírás, szakfordítás, szakkönyvkiadás néhány neves szakemberét, fejtsék ki véleményüket az adott nyelvi jelenség megfelelő magyar fordításáról. A megbeszélésen komoly szakmai vita bontakozott ki e konkrét kérdésekről és természetesen a mögöttük meghúzódó társadalmi, nyelvi, fordítástechnikai tendenciákról is.

Összegzésem célja az, hogy az elhangzottakat rendszerezve beszámoljak a fenti tanácskozásról, és bemutssam, hogy a környezetvédelem szakemberei milyen kérdéseket vetettek fel, illetve milyen alapelveket fogalmaztak meg a szakterület magyar nyelvű terminológiájával kapcsolatban. Befejezésül röviden felvázolom tanszékünk elképzeléseit a környezetvédelmi szaknyelv további kutatásáról.

Az átfogó kérdéskörök összefoglalója

Vendégeinknek három hét állt rendelkezésükre, hogy felkészüljenek a kérdések megválaszolására. A tanácskozáson először előadást tartottunk a kérdések hátteréről: bemutattuk azokat a szövegrészeket, melyek a kérdéses lexikai elemeket tartalmazták, illetve beszámoltunk háttérkutatásaink eredményéről (szakmai és fordítástechnikai konzultációk, szakkönyvek, írásos dokumentumok, Internet stb.). Ezután arra kértük vendégeinket, hogy kérdésenként mondják el javaslatukat. Az alábbiakban a húsz kérdést hat átfogó kérdéskörbe rendezem.

1. kérdéskör: Mozgószabály-problémák

A mozgószabály: egyre gyakrabban kell alkalmaznunk a szakkifejezések helyesírására. Előnye: a tömörség. Olykor tükörfordításokat „legalizálunk” vele. Ha feloldjuk e jelöletlen szerkezeteket, esetleg túlságosan hosszú jelölt szó szerkezeteket kapunk. Megtűri-e ezeket a szaknyelv?

*természetierőforrás-gazdálkodás,
folyékony szennyezőanyag-kibocsátás
környezetgazdálkodási agrármérnök-hallgató*

Javaslatok, vélemények:

- *gazdálkodás természeti erőforrásokkal*

Kevésbé tömör, de egyszerűbb és magyarosabb forma. Nincs szükség a *való* szócskára sem (*természeti erőforrásokkal való gazdálkodás*).

- *A mozgószabály* itt említett egyik pontjára akkor van szükség, amikor a kifejezés mást jelent, ha másképpen tagoljuk. A mozgószabállyal írandó szavak elsősorban azért szaporodnak ennyire, mert egyre bonyolultabb fogalmakat alkotunk, tehát egyre bonyolultabb szókapcsolatok, kifejezések jönnek létre. Csökkenteni lehet a számukat: a szabályzat utal arra, hogy ahol lehet, tegyük jelöltté a kapcsolatot.
- *környezetgazdálkodási agrármérnök hallgató*

A *hallgató* szó előtti kifejezés főnévi jelző. A szabályzat szerint ha a főnévi előtag egyszerű minőségjelzőként áll, akkor külön kell írni: *mérnök kolléga, mérnök hallgató, rendőr őrnagy, környezetgazdálkodási agrármérnök*. A mozgószabály alkalmazható erre a kifejezésre, azonban elképesztően furcsa alakulat jönne létre. Mivel a mozgószabály nem itt befolyásolja a megértést és az egyértelműséget, nem fontos alkalmazni.

2. kérdéskör: Egyetlen idegen eredetű szóval történő fordítás

Bizonyos kifejezéseket általában egyetlen idegen eredetű szóval fordítanak, pedig széles jelentéskörük olykor eltérő fordítást kíván.

policy (Európai Unió és egyéb nemzetközi alkalmazásban) - *politika, politikák, irányelvek, alapelv, célkitűzés* stb.

Coastal Policy – a tengerpartok kezelésére vonatkozó politika

State Rivers and Estuaries Policy – az államban található folyók és torkolatok kezelésének politikája

Javaslatok, vélemények:

- *a tengerközeli terület(ek) kezelési szokásai / szabályai / tapasztalatai / előírásai / elvei / eljárásai*

a *policy* címszó lehetséges jelentései közül: 1. *politika, államvezetés; 2. előrelátás, óvatosság, okosság 3. elv, eljárás(mód)*. Az utóbbi öt kifejezés alkalmazható a *politika* helyett is, miközben a *politika* mindezeket tartalmazhatja. A tartalmat híven kifejező fordításra kell törekedni.

- *a tengerpartok kezelésére vonatkozó politika*

Ha nem a *politika* kifejezéssel élünk, szűkítjük, konkretizáljuk, a fogalom jelentését. Szűkebb a *gyakorlat, eljárás, szokás* vagy *irányelv*, mint a *politika*. Ezek csak részei a fogalomnak, önmagukban nem fejezik ki az egészet.

- *rendezési elvek*

A *politikák* szó 'rendezési elvet' jelent. Ebben benne van az is, hogy milyen akciók, tennivalók vannak.

- *kezelési elvek*

A *rendezési elvek* logikája szerint. A rendezés is lehet kezelés. De: többek szerint a *kezelés* szűkebb, mint a *rendezés*.

- *átfogó terve, átfogó kezelési elve* stb.

Az *átfogó* szót tegyük be az adott kifejezés elé.

- **Összegzés:** Nem lehet mindig ugyanúgy fordítani a *policy*-t.

3. kérdéskör: Kormányprogramok, stratégiák, egyezmények, szerződések stb. nevének fordítása.

Helyesírás: csupa nagy kezdőbetű / kis kezdőbetűk / a név első eleme nagy kezdőbetűvel?

Convention on Biological Diversity – Biológiai Sokféleség Egyezmény / a biológiai sokféleségről szóló egyezmény / a Biológiai Sokféleségről szóló egyezmény / Egyezmény a biológiai sokféleségről / Biodiverzitás Egyezmény / Biológiaisokféleség-egyezmény

Kyoto Protocol – Kyotói / Kiotói Egyezmény / Jegyzőkönyv / Protokoll; Tokyo – Tokió

Javaslatok, vélemények:

- *Megállapodás az élettani sokféleségről*
- *nemzetközileg elfogadott Megállapodás az élettani sokféleségről*

A magyar szövegben ne használjuk az angol írásmódot, ahol a nagy kezdőbetűk a fogalom kiemelését szolgálják. Ehelyett kövér betűkkel vagy csupa nagybetűvel is kiemelhetjük a nevet.

- A csupa nagy kezdőbetű annyira terjed, hogy már helyesnek tekinthető. 1994-ben a szabályzat az intézménynevek kategóriájába bekerült három újabb megnevezés: a pártok, tömegszervezetek és alapítványok neve. Folyószámlákat, biztosítási „csomagokat” stb. is nagybetűvel írnak a gyakorlatban. Nem kifogásolják ezt a helyesírási szabályok.

- *Biológiai sokféleség Egyezmény*

A hatályban lévő egyezménynek, amelynek elkészült a hivatalos magyar fordítása, megvan a hivatalos címe, csak ezt használhatjuk. Pontosán meg van határozva, hogy az egyezmények és a hozzájuk kapcsolódó jegyzőkönyvek nevét hogyan fordítjuk: az első szó nagy kezdőbetűs; az *egyezmény*, a *jegyzőkönyv* vagy a *keretegyezmény* kifejezés nagy kezdőbetűs lesz, akkor is, ha a cím közepén vagy a végén szerepel; az összes többi szó kis kezdőbetűs.

- *Kiotói Jegyzőkönyv; Kiotói Egyezmény*

A szabályzatban, illetve a legtöbb szövegben pontos i-vel szerepel.

- *Kyotói Jegyzőkönyv*

Az *Egyezmény* abszolút rossz. A törvények mellett végrehajtási utasítások, az egyezmények vagy a keretegyezmények mellett jegyzőkönyvek vannak. A hivatalos fordítás y-nal írja.

- *kiotói Megállapodás*

Ha nem hivatalos dokumentumban szerepel.

Összegzés: Fontos fordítási elv: ha egyszer már valamit lefordítottak, akkor azt úgy kell idézni. Ezért nagy a felelőssége az első fordítónak, mert amit rosszul fordít le, az úgy lesz a továbbiakban. De ha valamit nagyon rosszul fordítottak le, kell lennie későbbi lehetőségnek a változtatásra.

4. kérdéskör: A kifejezés szaknyelvi alkalmazása eltér a helyesírási szabályoktól

szennyezőanyagok / szennyező anyagok (HÍSZ, 1999)

savasüledés (Környezet- és természetvédelmi lexikon, 2002) / *savas üledés*

Javaslatok, vélemények:

- *szennyezőanyagok*

A szenny fogalma: valami nemkívánatos dolog tapad valamihez. Ebben az alkalmazásban a szennyes, szennyező szó alkalmi jelző. Az anyagtudomány

területén azonban igen nagy szerep jut az „elválaszthatatlanul beépült” szennyezőanyagoknak, amelyekkel a kívánt tulajdonságok elérhetőek. Itt a jelző és a jelzős kifejezés kapcsolata szerves. Meg kellene teremteni ilyen esetekben a helyesírás és a helyes írás múltba tűnt kapcsolatát!

- *szennyező anyagok / szennyező anyagok*

A szabályzatban folyamatos melléknévi igenévi jelzős kapcsolatok szabálya (112. pont), kellően át nem gondolt szabály, így szerepel a Magyar helyesírás szabályai 11.kiadásában a különírt forma, melyre hivatkoztak. A folyamatos melléknévi igenév egybeírható, ha jelentéstömörítés van, vagy bármiféle jelöletlenséget érzünk.

- *savas ülepedés*

Szakemberként nem jelent semmivel se mást, ha egybeírom a savasülepedést, mint hogyha különírnám.

- *savas ülepedés*

Alapvetően külön kell írni. De ha többet jelent annál, mint amit szó szerint, akkor egybe is írható. Csak az tudja eldönteni, hogy jelentéstömörítésről vagy minőségjelzős kapcsolatról van-e szó, aki érti, hogy mit jelent a kifejezés.

5. kérdéskör: Hiányzik a magyar terminológiai egység

Több fordítási változat létezik:
<i>wetland – vizes terület, vizes élőhely</i>
Analóg magyar kifejezés, vitatható tartalommal:
<i>bycatch – mellékfogás</i>

Javaslatok, vélemények:

- *nedves vidék, a bővizű tartomány, a vizes tájék*

Egyenértékű fordításnak tűnnek.

- *mocsár*

Ebbe a nedves vidék, a vizes tájék egyaránt beletartoznak. Mindegyik ugyanazt jelenti: mocsár

- *vizes élőhely*
- *vizes terület*
- *nedves terület*

Az a nedves terület is wetland, ahol nem él semmi.

- „halászat során kifogni nem szándékozott nemkívánatos állatfajok”

Nem kötelező egy szóban kifejezni.

- De: a körülírás nem fér meg a szaknyelvben, nem teszek eleget a szaknyelvi tömörség követelményének.
- *szeméthal*

A hazai halászatnak ez erre a szakszava.

- *mellékfogás*

Ezzel megelőzhetjük, hogy a bycatch magyar szóvá váljon.

- *Melléfogás, vakfogás*

(Humoros javaslatok)

6. kérdéskör: A terminust idegen szó átvételével pótolják

- *predation: ragadozás /predáció / zsákmányolás / zsákmányszerzés*
Tükrőfordítás: *pre-dispersal seed predation – pre-diszperzális magpredátor*, rövid alakban: *pre-DSP / pre-DMP / magfogyasztó*
- *biodiversity (natural and biodiversity)*
- *disturbance: diszturbancia / zavarás, bolygatottság, diszturbált állapot, diszturbancia faktor*
- *kompetíció – verseny, versengés, küzdelem, vetélkedés: interspecifikus/ intraspecifikus kompetíció/ fajok közötti versengés / interspecifikus verseny*
- *abundance - abundancia / egyedsűrűség: relatív abundancia / viszonylagos sűrűség / viszonylagos gyakoriság / relatív egyedsűrűség / viszonylagos egyedsűrűség;*

abundancia változások, abundancia eloszlások, abundancia-mintázat, „közepesen abundáns”, élőhelyfolt-abundancia, kumulatív relatív abundancia diverzitás, kumulatív relatív abundancia görbék, faj-abundancia eloszlás)

Javaslatok, vélemények:

- *természeti és élettani változatosság*
- *diverzitás stb.*

Nem mondhatunk tömegességet vagy biológiai sokféleséget. Ha azt mondom, diverzitás, akkor mindenki a fajok diverzitására gondol, de ha azt mondom, hogy sokféleség, akkor tarkaruhás néikre stb. gondolnak.

- *tömegesség*

Az abundanciát lehet magyarul mondani. Ráadásul az abundancia alak többértelmű: a németből vettük át 'egyedszám' jelentéssel; a növényökológiában mást jelenthet, mint az állatökológiában.

A szakemberek által megfogalmazott alapelvek

A hozzászólók egyetértettek abban, hogy a fenti kérdések tükrözik a mai magyar környezetvédelmi szaknyelv helyzetét. A „dologismerő” és a nyelvész közös feladata a megfelelő új magyar szakszó megalkotása és elfogadtatása

vagy az idegen szó tartalmi jelentésének szabatos körülírása. A vélemények összegzése a következőkben bemutatott két témakörbe rendezhető.

A problémák okát, illetve az előrelépés lehetőségét a meghívott szakemberek a következőkben látták:

- Ma a Magyarországon működő 2000 kiadóban nincsenek a nyelvhez, illetve a helyesíráshoz értők, sőt még szakszerkesztők sem.
- A kiadók csak arra törekednek, hogy egy könyvön belül egységes legyen a terminológia.
- Az étellel, a fejlődéssel lépést tartó helyes írás abban a száz esztendőben, amíg keveset foglalkoztunk a magyar nyelvvel, elvált a hivatalnoki kezelésű helyesírástól. A Helyesírási tanácsadó szótár tanácsadó, irányadó jellegű, és hozzá kell tenni az egyes szakmákban kialakult szóírásmódot. (Pl. a szőlészet nyelvéből: rajnai rizling, olaszrizling.)
- A magyar nyelvbe beilleszthető idegen nyelvű szakkifejezés honosítható, nem minden esetben kell lefordítani.
- Lehet köznyelvi idegen szavakat alkalmazni a szakszövegekben, ha alkalmas a kifejezés.
- Az angolban megvan a sűrítés képessége, az a lehetőség, hogy ne fejezzünk ki különféle relációkat. A magyar nyelv eltérő jellegű, nem képes olyan rövid, tömör terminusokat alkotni, mint az angol. Ezért is fontos, hogy a szakemberek együttműködjenek a nyelvészekkel, fordítókkal a szakszavak megalkotásában.
- Az angol a köznyelvi kifejezéseket sokkal szélesebb körben alkalmazza szaknyelvi kifejezésként, mint a magyar. (A latin eredetű szavak pedig sokkal jobban részeivé váltak a köznyelvnek, mint a magyarban.) Körülbelül ugyanaz a viszony a magyar köznyelvi sűrűség és a szaknyelvi értelemben vett sűrűség között, mint az angol abundancia esetében.
- A szakterületek a kifejezései átcsúsznak a köznyelvbe. Ez óriási felelősség a szakterület művelőinek, hogy mit adnak át a köznyelvbe.
- Tudomásul kell vennünk, hogy mindegyik szaknyelvünk bátran von magába a köznyelvből és más szaknyelvekből is szavakat, kifejezéseket, amelyeket más értelemben használ.
- A szaknyelvnek rétegei vannak. Aszerint kell megválasztanom a nyelvezetet, hogy kinek szól az írás (nómenklátúra, terminológia, köznyelvi alak).
- A szakemberek az újabb tudományágak területén bizonyos kifejezéseket külföldön tanultak meg idegen nyelven. Most nehéz

számukra magyar szót találni, idővesztéséget elent, és nem is biztos, hogy megtalálják a megfelelő, a lényeget kifejező szót.

- Idehaza a szakkönyvekben, tankönyvekben is az idegen szakkifejezések szerepelnek. Ha a szakemberek nem tudják magyarul kifejezni magunkat, akkor másoktól sem várhatjuk el. Ez a felelőssége azoknak, akik a szakmát művelik.
- A szaknyelvnek stiláris követelménye, hogy egy szaccikk vagy tanulmány tömör legyen. A szerző nyilvánvalóan olyan szakmai közönségnek szánta az írását, amelyhez valamilyen szinten tartozik, tehát nem fogja körülírni a dolgokat, ha azokat három szóval ki lehet fejezni. Ha én mint fordító az igényes magyar nyelvre törekszem, akkor a szakfordítást nem fogadják el, mert nem felel meg a célnak.
- Általában nem elég jó az anyanyelvi tudása a magyar szakembernek. Ha ezen javítunk, több jó születik az együttműködésből.
- Bajza fent idézett gondolatából, miszerint a dologismerő és a nyelvismerő dolgozzon együtt: az igazi az, ha a kettő egyben van. Ez ma Magyarországon nagyon ritkán valósul meg. Az ágazati szakfordítóképzésnek éppen az az előnye, hogy az egyetem egyszerre képez környezetvédelmi és szakfordító szakembert.

Helyesírási és nyelvhelyességi kérdésekben a következő vélemények hangzottak el:

- Mozgószabály alkalmazását elkerülhetjük, ha ahol lehet, jelöltté tesszük a kapcsolatot. Nagyon sok vitatott forma különírttá válik, ha a jelentéstömörítő vagy jelöletlen szerkezeteket feloldjuk. Alkalmazzuk a ragozó magyar nyelv alapvető sajátosságát, a toldalékokat!
- Az 1999-es Magyar helyesírási szótárban megindult a mozgószabály fellazulása. Nem fontos alkalmazni a mozgószabályt, ha nem befolyásolja a megértést és az egyértelműséget, és túl bonyolult alakot kapnánk (például angol nyelvtanfolyam, nem pedig angolnyelvtanfolyam).
- A különírás nemcsak angol hatás lehet, hanem magyar belső fejlemény is: a mai magyar helyesírásban idegen hatástól függetlenül is különírnak egyébként egybeírandó szavakat.
- Egy sor olyan példa szerepelt a kérdések között, amit azért nem lehet megfelelően leírni, mert nem természetes, magyarosan megszerkesztett fogalom: nem alapeset, hanem bonyolítás.
- Ha eltérés található bármelyik egyéb kiadvány (például a Magyar helyesírási szótár vagy a Helyesírási kéziszlótár) adatai és a szabályzat között, akkor A magyar helyesírás szabályai az irányadó.

- Ha új szóval találkozunk, analóg példákat kell keresni: ha más hasonló, alaktanilag azonos összetételt vagy szókapcsolatot találunk, ahhoz viszonyítsunk.
- Az intézménynevek kategóriájában a csupa nagy kezdőbetű annyira terjed, hogy már helyesnek tekinthető, és nem kifogásolják ezt a helyesírási szabályok sem.
- Legyen Magyarországon egy adatbankunk, ahova folyamatosan töltjük be a már megszületett megállapodások nevét, hogy mindenki egyformán használja.
- Ami szaknyelvi elem, arról megállapodás születik a szakemberek között, s már nem lehet akárhogyan írni. Tehát a szaknyelvekben is szerepe van a helyesírási szabályozásnak: nem lenne elfogadható, ha a szaknyelvben valamit többféleképpen értelmeznénk, mondanánk vagy íránk.
- A terminus technikust nem lehet szinonimával helyettesíteni. Ez legfeljebb csak akkor tehető meg, ha tényleg ugyanazt jelenti a magyar meg a latin. A szaknyelvben a szóismétlés nem hiba, és nem lehet elkerülni.
- A szavak többszöri ismétlése ugyanabban a mondatban nem biztos, hogy pontosabbá teszi a szöveg érthetőségét. Arra is utalhat, hogy a szöveg írója szakmailag nem kezeli önállóan az anyagot. (Például: ha egy szakkifejezés egy mondatban háromszor szerepel, majd a következő mondat azzal a szóval kezdődik, mint amelyikkel az előző befejeződik: az egyik állítmány, a másik meg alany.)
- A fordító nem terminus technikusokkal dolgozik, hanem az adott mondat értelmét kell visszaadnia: akár szakkifejezésekkel, akár közszavakkal. Ha az értelmet visszaadta, jó, ha nem adta vissza, a legszebb szakszóval is hiába élt. Ha a legésszerűbb magyar szerkezetekkel fordítja le a szöveget, akkor nem lehet a helyesírást sem elhibázni.

Összegzés, kitekintés

A terminológia egységesítése, hiányainak pótlása révén a szakemberek munkáját segítjük. Céljaink közősek, a tudományos élet napi gyakorlatából fakadnak. Egymás szövetségesei vagyunk, csak együtt érhetünk el eredményt. Ennek a ténynek a felismerése hatotta át a tanácskozást, s erre a tényre alapul a környezetvédelmi terminológia további kutatása is. Tanácskozásunk bebizonyította, mennyire fontos, hogy együtt gondolkodjunk: a szakértők egymás javaslatait gondolták tovább, s így jutottunk el egy-egy általánosabban elfogadott szóalakhoz.

A fenti rendezvény a tanszékünkön folyó terminológiagyűjtési program első lépése volt. A SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke ugyanis felvállalta egy tudományos alapokon nyugvó környezetvédelmi szakszótár létrehozását. A fent összegzett gondolatok természetesen korántsem merítik ki a terminológia kezelésének, értékelésének alapelveit. A következő lépésben kialakítjuk az új terminus technikuskok létrehozásának, a régiek gyűjtésének, a szakszavak rendszerezésének, minősítésének és tárolásának módszereit. Ebben a munkában továbbra is együttműködünk a környezetvédelem, a nyelvészet, illetve a nyelvtechnológia szakembereivel. 2001-ben az I. Szaknyelvoktatási Szimpóziumon hangzott el, hogy kívánatos lenne, ha szaknyelvi, szakfordítási kérdésekből is folyna tudományos diákköri munka. Ezzel mi is egyetértettünk, s a környezetvédelmi terminológiagyűjtemény háttérkutatásait már a TDK-ra készülő hallgatóinkkal közösen végezzük. Remélem, hamarosan lényeges előrelépésről számolhatunk majd be.

Hivatkozások:

- A magyar helyesírás szabályai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984 (11. kiadás)
Bajza, J. (1843): *Nyelvünk műveléséről*. Idézi Grétsy (2001)
Deme, L. – Fábán, P. – Tóth, E. (szerk) (1999): *Magyar Helyesírási Szótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Grétsy, L. (2001): *A szakmai nyelvekről – a szakmai nyelvekért*. Elhangzott: I. Magyar Szakmai Anyanyelvi Tanácskozás, MTESZ, 2001. október 17.
Helyesírási kézikönyvtár. (szerk.: Deme L. – Fábán Pál) Akadémiai Kiadó, 1988, Budapest
Környezet- és természetvédelmi lexikon (2002): Akadémiai Kiadó, Budapest

Eliza Filimon

Eliza Filimon
University of the West
Timisoara

Better English with Alternative Textbooks? The Educational Reform in Romania

This paper is a sort of report based on the investigation of an extremely topical issue, namely the opinion of English teachers concerning the use of alternative textbooks in post-communist Romania. Before 1998 English was taught in schools with the help of one set of textbooks edited by a Romanian publishing house, to be used over the five possible years of studying English. Alternative textbooks for pupils have been in use in Romania since September 1998. How successful has their introduction been?

In 1998 the Romanian market has been invaded by eye-catching sets of books for learning English. They brought out a completely new concept, that of variety, of the opportunity and the necessity to choose. The Revolution of 1989 marked the end of the communist era in Romania and the seed of democracy appeared in all institutions. Freedom of choice and multiplicity are symptomatic attributes of democracy. The Romanian democratic society is rather young compared with the emblematical utopia of the American dream, for instance, so our society needed to adapt itself to more challenging conditions.

Are we open to variety when it comes to the books used in schools for teaching English, or are we reluctant to it? The central question of the research was *What do teachers of English think about alternative textbooks?* In order to obtain an answer to this question I combined two techniques, the *self-administered questionnaire* – not as much a method as an instrument (Rotariu, Ilut, 1997:48) – and the *interview*. The standardized character of the former counterbalanced the semi-structured character of the latter. Secondly, the aim of the interviews was to provide explanations of issues not fully clarified in the questionnaires.

The above mentioned central question required answers to more complex questions, such as:

- Are alternative textbooks better than a single textbook?
- How did teachers adapt (if at all) to the new teaching methodology brought about by the new textbooks ?
- What are the ‘weaknesses’ of the new textbooks ?

- What do the teachers think about the limitations imposed by the Ministry?
- What alternative textbooks do they use ? (taking into account that, from one form to another, English is taught, for the same year of study, from two up to eight classes a week).
- How do they evaluate (choose) a textbook?

All these themes describing the main research topic were broken down and translated into the thirty four questions that made up the questionnaire. Thirty teachers of English answered the questionnaire and five were interviewed.

The Education Reform Project became operational in 1994, as a result of several years of 'negotiation between the Romanian Government and the World Bank, being co-financed by the two: the refundable loan was \$50,000,000 and the contribution of the Romanian government was \$23,500,000' (Georgescu 2000:13). The Reform was meant to help the educational system get rid of its weak points. One of the most visible changes has been, so far, that concerning the alternative textbooks.

The Ministry of National Education started from the premise that unique textbooks were inconsistent with the new context brought about by the curricular reform, and elaborated a new policy concerning textbooks. The long-term objective of the new strategy was to allow a free market of school textbooks, relating not only to the international standards but also to those traditions of the Romanian educational system that had proved their viability along the years. In 1995 the first alternative textbooks were published and thus, one educational tradition, that of the monopoly of a single publishing house, was resumed. The teachers, the pupils and, to some extent, the parents had to opt for one of the textbooks that had been selected from those offered for evaluation by publishing houses.

Who evaluated the textbooks? The Ministry suggested that the offer of approved books should go back to three per subject, for each year of study, so the concept of free market is in fact a mixture between choice and controlled selection. A *National Council for Textbooks Approval (CNAM)* was appointed in 1995. It has seven members named by the Ministry and they have to select *commissions for evaluation* for each subject, made up of teachers. 'Publishing houses submit their manuscripts for approval, having recommendations from at least two reviewers, and the CNAM rejects or approves them according to several criteria.' (Marga 1999:8)

Are alternative textbooks better than a single textbook?

Most of the respondents think that the Reform has been successful as far as the introduction of the alternative textbooks is concerned. One of the ideas that respondents seemed to automatically associate with alternative textbooks was *freedom of choice*. This concept is imperative because neither the teachers nor the pupils are identical. There can be no advantage in using the same textbook with all pupils since interests and abilities differ. The only viable solution, should a single textbook be ‘chosen’ – as it had been up to 1995 – would engage a considerable amount of work on the part of the teacher.

‘Why deliberately restrict alternatives? Why go back? If there was only one book, we (the teachers) would have to create alternatives to it ourselves. What else would you call the adjustments the teacher would have to make? All the photocopies, pictures and cassettes they bring to class...a completely new textbook altogether’. (I1)

With the new books, a lot of this work has already been covered and the responsibility of the teacher increases, because s/he has to choose the best alternative textbooks for the pupils. ‘Alternative textbooks allow for interpretations. Both the author and the teacher have to organise the book and, respectively, the book and the class, to make sure that, in some teachers’ words ‘make sure that everything goes well.’ (Q33)

According to most of the respondents, ‘goes well’ entails that the textbook be accessible, i.e. that it give up some of the academic overload typical for the unique textbook. With the alternative textbooks we are offered a number of colourful, tastefully printed books that appeal to both teachers and students. They are much better organised; they enable active teaching methods and encourage pupils to be curious, to create rather than to reproduce. Creativity is of particular importance in high-school, when no compromises are to be allowed in shaping a person’s cultural background. If critical thinking is to be encouraged at a time when the individual is assailed with undifferentiated offers typical for a free market, centralised education is obviously no longer functional and, consequently, no longer legitimate.

How did teachers adapt (if at all) to the new teaching methodology brought about by the new textbooks?

Traditionally, information was envisaged as an end on its own. This resulted in a rigid selection of materials, in standardised and self-sufficient interpretations. Alternative textbooks, on the other hand, allow for differentiated skills to guide

the educational process. 'both teachers and students feel they do something they themselves chose to and children become more motivated to learn.' (I2)

As far as adapting to the pace of the Reform is concerned, the main question was: *How important is the teacher's age?* The data proved that being open to changes and willingness to act, as opposed to unconditioned acceptance, had little to do with age. 'I don't think age really matters. I have older colleagues who were just as glad to get rid of the old textbook as I was. It's rather a question of temperament'. (I3) Being of age means having more experience; younger teachers are more energetic – there are advantages and disadvantages on both sides.'(I5)

There is a counteroffensive going on against the implementation of this educational reform. The tendency to 'look backwards' has a lot to do with the inertia that characterises the aged teaching staff in our schools. One teacher argued 'old habits die hard. I don't blame them (those teachers). It's just that when you've taught for twenty years according to the same rules, all these freedom may be a bit difficult to cope with.'(I2)

What are the 'weaknesses' of the new textbooks?

The weaknesses of alternative textbooks were pointed out by a second category, that of the teachers who do not deem so highly of the reform. This category is not as highly represented as the previous one. 'Not so highly' is an umbrella term for all those who think that:

- alternative textbooks have both advantages and disadvantages
- there are absolutely no advantages in using alternative textbooks (8 percent of the total number)

An important conclusion reached during the process of analysis points out that, despite the optimistic ministerial reports, the curricular success is an illusion. The curriculum is much too comprehensive, too dense, and the noticeable consequence is the unnecessary congestion of textbook with information. 'We sometimes have to use the same alternative textbook two years in a row if we want to finish it.' (Q46)

Too extensive use is made of vocabulary items. There are cases when certain words included in a text are not listed in any dictionary.

Less stress is laid on theory in some alternative textbooks while others overestimate the role of grammar to the detriment of developing speaking skills through the practice of language in familiar situations. The overuse of one does

not guarantee mastery of the other. In addition to this, teachers complain about the lack of grammar exercises, obscure terminology, academism and lack of structure when it comes to literature items.

The main concern expressed by respondents is that, although all the textbooks were conceived according to the same syllabus, a lot of confusion may arise from interpretations. Nevertheless, 'there's no room for subjectivity when it comes to coaching pupils for an exam. Exams act like a drawback on the reform because, contrary to the standards set by the Ministry, the methodology of evaluation still relies on measuring the 'acquisition of irrelevant details.' (I4) According to I2, 'all examinations should rely on conversations. Less attention should be paid to the written test.' 'Cambridge exams are a good example' I4 maintains. 'they test the communicative skills of pupils, while we give low marks because somebody forgets how many plays Shakespeare wrote. We overestimate the pupil's capacity to memorise things.'

Whether arduous supporters of the reform or totally against it, teachers embrace the idea of improving the present textbooks:

- More dialogues and literary texts should be added.
- Each lesson should end with a list of new words.
- Games should be included in high-school textbook
- Grammar exercises related to real-life situations
- More topics for conversation should be introduced
- Differentiations must be made according to specialisations, as there are high schools where, during the four or five weeks of 'practice' no classes are taught.
- Technical vocabulary items should be taught.

What do the teachers think about the limitations imposed by the Ministry?

Another issue of crucial significance is the number of textbooks. 60 % of the questioned sample disagrees with the decision that limited the number of approved textbook to three. 'Why should the Ministry choose for us?' asked I2, while one answer to Q36 was that 'the three textbooks will gradually turn into a stereotype.'

The minister's decision is abusive and has nothing to do with improving the quality of the educational system. Moreover, it utterly opposes both the reform and the principles of a free market. Once the market is no longer free, there will be no more competition, the access of authors and publishing houses on the market will be affected and one of the resulting concerns is that we might

return to the single textbook. ‘Sure, let’s get back to that insipid textbook. Let’s not risk anything [...] one book, three similar books, it’s exactly the same thing.’ (I2) The same respondent was virulent against the recently adopted policy of giving the material aspect a greater significance in the evaluation process. ‘[...] now she (the minister) decides that it is not the quality of a textbook that matters, but whether the publishing house manages to fool us with a phony price.’ (ibid.) The minister’s concern that textbooks might soon turn into a source of profit for publishing houses is not founded because the publishing houses cannot control the market. The natural outcome of allowing an open competition would lead to the disappearance of poor quality textbooks from the market. Teachers are wondering whether corruption is again the main drive of the system. Their conclusion is only natural, since a prestigious publishing house (Macmillan) was given a poor mark for the quality of its products and the points its textbook received ranged from 2 to 8, creating thus the suspicion that the procedures of evaluation were not consistent or that the evaluators were not honest.

A disquieting question arises: how are we to know that the three books are the best? One of the main worries of those who see things from behind the desk is that the evaluators lack the knowledge related to child psychology and teaching methodology. ‘it seems some of them have lost contact with the reality in schools in the country.’ (Q10) ‘I have had the opportunity to see other textbooks which are very good but have not been approved.’ (Q13)

In spite of these doubts, the questionnaires show that the category of teachers who trust the expertise of official evaluators is high. They think that evaluators have been chosen due to their teaching experience. Nevertheless, both categories agree that a competent choice entails efficient methods of selection from their part, too.

What alternative textbooks do they use ? (taking into account that, from one form to another, English is taught, for the same year of study, from two up to eight classes a week)

Another major point of concern is that of deciding whether to use the same alternative textbooks or not, according to the intensive or non-intensive level of English.

The teachers who chose the same textbook ground their option on the pupils’ motivation to learn: ‘I don’t think that classes with a low level of English should expect any indulgence; this would lead them to understand that no progress is required from them.’ (Q20) They compensate for the insufficient material with additional grammar and vocabulary exercises.

The other category think it more productive to make a clear option at the beginning of the school year and use more difficult and more condensed textbook for classes with intensive study of English.

Foreign publishing houses are more highly appreciated than the autochthonous ones. This is partly because 'we don't know how to sell our merchandise'. (14) Foreign publishing houses are favoured because of the emphasis they place upon the appearance of the textbook. The paper used is of higher quality, the pictures are more suggestive and varied, and the cover is appealing to both teachers and pupils.

From the point of view of the informational content there are two types of textbook: those written abroad, not necessarily for Romanian pupils, and those written for Romania. The former, though significantly more accurate from a methodological point of view, have little to do with the 'Romanian realities'. The latter still bear the heavy mark of an academic style that our educational system apparently cannot get rid of. We are still tributary to an utopical ambition: that of knowing (and teaching) all there is to know. Quantity is still more important than quality. 'Foreigners aim for less and accomplish more. Their pupils are not inhibited when they have to engage in a conversation, even if they have no idea about the difference between the Conditional and the Future. It's the other way round with our children.' (15)

Foreign alternative textbooks are reproached with an inadmissible lack of literary texts. 'These books are more pragmatic in nature [...] and deal with everyday problems rather than with literary issues.' (12) Is this good or bad? Well, both. To begin with, pupils are more interested in learning about subjects such as biographies when the example deals with Gloria Estefan's career (see Matters – Upper-Intermediate). Secondly, if literature is almost ignored in the student's book, it is, with very few exceptions, dealt with in a Literature Companion. This is of particular significance with respect to the intensive classes, where pupils are already familiar with most of the grammar rules and are further presented with an image of a foreign culture and civilisation. Original English textbooks are like 'a breath of fresh air'. First of all, they are edited by native speakers of English. Secondly, they are always accompanied by a set of cassettes with original texts.

Furthermore, an important criterion that guides the process of selection is tradition, namely the experience that foreign publishing houses have in elaborating textbooks for teaching/learning English.

The negative side to all this is the higher price. If English textbooks printed in Romania are as expensive as those for other subjects – approximately € 5 – the

price of foreign textbooks is three times higher. Considering that an Activity book costs as much as a Romanian textbook, the conclusion is that Western textbooks are for Western wallets.

How do teachers of English evaluate (choose) a textbook?

As to the actual choice of the alternative textbooks, the questionnaires revealed that, while some teachers rely on their experience and common sense in finding methods to evaluate the offer, others take part in conferences, read journals, attend courses and talk to more experienced colleagues.

The teacher assumes a great responsibility when opting for a particular textbook. Some of the main factors influencing the process of selection are the level of pupils, the informational content and structure of the book, its price, the quality of the paper, the pictures. 'most of the textbooks show a deficit from the point of view of organisation. The curriculum [...] is much too comprehensive, and textbooks have to cover it. We must adapt the textbook to our needs and to those of our pupils.' (I5)

An interesting solution was offered by 11, who, two years ago, had opted for two textbook which she used with two different classes of the same level of English. One year later she could appreciate which was more appropriate. If each alternative textbook had been piloted before being marketed the results would have determined the legitimacy of its implementation.

12 said that she chooses the books according to the immediate purpose of the pupils. 'if they prepare for the Baccalaureate (the high-school graduation exam), conversation and basic grammar rules are sufficient.' textbooks that contain detailed literature items and complex grammar exercises are preferred in the case of classes with intensive study of English, or when more difficult exams – such as the University entrance exam – are involved. As far as Cambridge, Toefl or Oxford exams are concerned, the preparation is best to do using the alternative textbooks published by foreign publishing houses because these are conceived according to the same principles as the exams. To be more explicit, the books consolidate the communicative skills whereas the exams evaluate the extent to which these skills have been developed.

Teachers usually skim the textbooks and discuss their opinions with their colleagues if they want to maintain a certain degree of consistency within the department. Some teachers use textbooks that have not been approved by the Ministry because they think they are more appropriate.

As major beneficiaries of the reform, pupils play a significant part in the process of selection. For example, classes are organised into teams that evaluate the alternative textbooks from various points of view and give them points. They feel thus more involved and have more confidence in a system which has given them a choice.

Alternative textbooks were first made use of in high-schools in 1998, and the four years that have elapsed gave teachers the opportunity to study the offer, partly pilot it, and decide on the alternative that best suited their needs.

The majority of the teachers think the implementation of alternative textbooks was beneficial for the educational system in Romania and acted as an impulse upon it. They are pleased with the alternative textbooks they chose at the beginning of 2002. They proved to be competitive from the points of view of informational content, presentation, congruence with the level of the class, price etc. last but not least, they eliminate the risk present up to their introduction, that of falling in a routine.

On the other hand, the question has become highly politicised. Frequent and not always justifiable changes lead to confusion and this results in a lack of confidence in the instances of the government. The problem of what alternative textbooks to choose and how to do it should be investigated from the point of view of teachers and pupils. Are the criteria imposed by the Ministry grounded? Only a thorough market study can determine that. Economic conditions may well dictate that the expensive alternative textbooks be eliminated from the market, but this is not for the Ministry to establish.

Most of the teachers prefer to make their own choices. The present study demonstrates that they have the knowledge required to do this. However, there is no merit in this for the Ministry, since specialised courses are scarce. Instead of wrongly restricting the number of approved alternative textbooks, the minister might allot more money for further training the teaching staff to ensure the premises of accurate selection.

References

- Georgescu, D. (2000): The Educational Reform – Necessary Information. In: *The Informational Issue on the Educational Reform Project*, No.10/February
- Marga, A. (1999): Order No.3831 from 14th May 1999 Concerning High school Textbooks Approval. In: *The Informational Issue on the Educational Reform Project*, No.5/September

Eliza Filimon

Rotariu, T., and Ilut, P. (1997): *The Survey. Theory and Practice*. Iasi, Polirom

Gyakorlati szaknyelvoktatás

Faludy Kinga
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar
Ibér-amerikai Kommunikációs és Továbbképző Intézet

A spanyol nyelv szerepe a konferenciatolmács képzésben

A spanyol nyelv világszerte egyre népszerűbb mind az amerikai, mind az európai kontinensen. Az Európai Unió szervezetein belül azonban ez még nem tükröződik. A cikk spanyol aspektusból összefoglalja a konferenciatolmács képzés történetét, kitér a legfontosabb szakmai szervezetekre, elemzi a tolmácsolás minőségbiztosításával kapcsolatos kérdéseket, valamint tájékoztatást ad a spanyol nyelv helyzetéről a magyarországi tolmácsképzésben.

A spanyol nyelv jelentősége az amerikai kontinensen

Az amerikai kontinens felfedezésének 500. évfordulóját is megünneplő Sevillai Világkiállítás spanyol pavilonjában, 1992. október 11.-én a spanyol nyelv valamint az ibér-amerikai kultúra értékeit őrző *Cervantes Intézet* összehívta a *Spanyol Nyelv Kongresszusát*, ahol elhatározták, hogy a jövőben rendszeresen tartanak hasonló nemzetközi összejöveteleket. Így került sor 1997-ben Mexikóban a *Spanyol Nyelv I. Nemzetközi Kongresszusára*. Négy évvel később, 2001 októberében Spanyolországban Valladolid adott otthont a *Spanyol Nyelv II. Nemzetközi Kongresszusának*. A rendezvény jelentőségét emelte, hogy a kongresszus megnyitóbeszédét Spanyolország királya tartotta, és a 300 kongresszusi résztvevő között jelen volt Mexikó, Argentina és Kolumbia miniszterelnöke is.

A kongresszuson több neves hispanista utalt arra a tényre, hogy a kínai, az angol és a hindi után a spanyol nyelvet beszélik a világon a legtöbben, 356 millióan: Mexikóban 93, Spanyolországban 38,9, Kolumbiában 35,8, Argentínában 35,3, Venezuelában 22 és az Egyesült Államokban 20 millióan. A spanyol nyelv jelentőségét Latin-Amerikában az is bizonyítja, hogy Braziliában a Parlament jóváhagyására vár, hogy a spanyol nyelv oktatása kötelező legyen, de két államban, a mintegy 12 milliós São Paulóban és a 3 milliós Rio de Janeirowan az állami iskolákban és sok magániskolában is már kötelező spanyolul tanulni (Pascual, 2001:43).

Ugyanakkor a latin-amerikai országokban az angol nyelv egyre nagyobb szerepet játszik, hiszen a nemzetközi gazdasági és politikai szervezetekben, például az Egyesült Államok, Kanada és Mexikó közötti Szabadkereskedelmi Társulásban, a NAFTA-ban vagy a nemzetközi kongresszusokon a hivatalos

nyelv az angol, a francia és a spanyol. Ezért a latin-amerikai országok egyetemei is egyre nagyobb figyelmet fordítanak a konferenciatolmács képzésre.

A konferenciatolmácsok szimultán, konszekutív vagy fülbesúgós módon dolgoznak jellemzően a nemzetközi konferenciákra és tárgyalásokra. (Szabari, 2002:84). A Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete (AIIC: Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia) meghatározása szerint *a konferenciatolmács olyan személy, akinek hivatása a nyelvi közvetítés (egyedül, de többnyire mint egy munkacsoport tagja); nemzetközi konferenciákon vagy konferencia jellegű összejöveteleken vesz részt, és képzettségének köszönhetően - függetlenül a résztvevők beszédének hosszától és tömörségétől - az elhangzottak szimultán vagy konszekutív tolmácsolására képes* (AIIC, 2002).

A tolmácsképzés a latin-amerikai egyetemeken /Mexikó, Argentína, Kolumbia, Peru, Chile/ graduális formában történik: a legfontosabb nyelvek az angol, a francia és az olasz. Az utóbbi években - hasonlóan Európához - posztgraduális formában, „master” képzés is van, elsősorban spanyol, angol és francia nyelveken. A tolmácsok szakmai grémiumokba tömörülnek, saját folyóiratot adnak ki, rendszeresen tartanak kongresszusokat, konferenciákat.

Argentínában a tolmácsok több szakmai szervezet között választhatnak, de a legnagyobb súlya a 65 országból, több mint 2500 tolmácsot befogadó, már említett *Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete* (AIIC) *Argentín Tagozatának* van. 1979-ben alakult meg az *Argentín Konferenciatolmácsok Szövetsége* (ADICA: Asociación de Intérpretes de Conferencias de la Argentina). *Komoly szakmai súlya van a Buenos Aires tartományi Fordítók és Tolmácsok Szövetségének* (ATIBA: Asociación de Traductores e Intérpretes de la provincia de Buenos Aires). A tagok minden szervezetnél „free lance” vagyis „szabadúszó” tolmácsok, akik elfogadják a szakmai szervek etikai normáit, ugyanakkor a szövetséghez tartozás növeli a megrendelők bizalmát, mintegy garanciát nyújt a munka minőségére (Celesia, 1996).

Mexikóban 2002 áprilisában ünnepelte a *Konferenciatolmácsok Mexikói Kollégiuma* (CMIC: Colegio Mexicano de Intérpretes de Conferencias) fennállásának 20. évfordulóját. Az eseményről részletesen tájékoztat spanyol, angol és francia nyelven a Kollégium által publikált kiadvány, a Flash 2002.

Kolumbiában a Fordítók és Tolmácsok Kolumbiai Szövetsége (ACTI: Asociación Colombiana de Traductores e Intérpretes) 2000-ben közzétett egy, a tolmácsokra és fordítókra vonatkozó Etikai Kódexet, melynek lényegét a záró bekezdés foglalja össze, az alábbiak szerint:

Faludy Kinga

...a fordítók nagy hozzáértéssel és tehetséggel képviselik a gondolkodás iskoláinak összességét, mindazt az érzelmi sokszínűséget, ami az emberiséget gazdagítja. Megtestesítik ami összeköt bennünket, azokat az alapvető értékeket, amelyeket meg szeretnénk védeni és tovább szeretnénk adni. Legyen a XXI. század az etika százada.

A tolmácsolás technikájának kutatása terén ez év októberében egy újszerű megközelítésből vizsgálták a tolmáctevékenységet. Egy 3 napos szakmai műhelyfoglalkozás keretében, melynek címe: Megszólal az elme, megszólal a test, megszólal a hang /suena la mente, suena el cuerpo, suena la voz/ a tolmácsok, tanárok, előadók, közszereplők teljesítményének növelésére és hatékonyságára különböző légzéstechnikát, lazítási technikát és tudatos hangképzést oktattak.

Peruban 2001.októberében tartottak - Limában - egy négy napos kongresszust, a *Fordítók és Tolmácsok I. Nemzetközi Kongresszusát* (I Congreso Internacional de Traductores e Interpretes).

Kubában ugyanebben az évben még egy fontos eseményre kerül sor: december 11-12 között Havannában a kubai Tudományos és Műszaki Tájékoztató Intézet és a kanadai Fordítók, Terminológusok és Tolmácsok Intézete közösen rendezik meg a *Fordítás, Tolmácsolás és Terminológia Szimpóziumát* „A terminológia a nyelvészeti tevékenység központjában” címmel. Köztudott, hogy a fordítás és tolmácsolás-kutatás elengedhetetlen része a terminológiai kutatások, hiszen az élet minden területén nap mint nap új eredmények születnek, ezért a szakembereknek, a terminológusoknak ki kell alakítaniuk az új jelenségeket megfelelően kifejező, nemzetközileg is következetesen használatos terminológiát.

A teljesség igénye nélkül eddig megemlített, meghatározóan fontos szakmai szervezeteken kívül még nagyon sok létezik Latin-Amerikában. Részletes és aktualizált felsorolás található, többek között, a www.notisnet.org és info@notisnet.org címen.

A spanyol nyelv szerepe az Európai Unióban

A már említett Cervantes Intézet ez év szeptemberében jelentette meg Madridban negyedik évkönyvét „A spanyol a világban” (El español en el mundo) címmel. A kiadvány szerint Európában a 2000/2001-es tanévben több mint 3,4 millióan tanulták a spanyolt mint idegen nyelvet, jelentősen többen mint az előző években. Elsősorban Franciaországban, Németországban és az Egyesült Királyságban nőtt az érdeklődés a spanyol nyelv iránt. Napjainkban a

spanyol állampolgárokon kívül még 23,5 millióan beszélnek spanyolul Európában, (az adatban a közép-kelet európai országok nem szerepelnek). A Cervantes Intézet igazgatójának véleménye szerint e számok tükrében még „... meg kell vívni a békés harcot azért, hogy a spanyolt mint második idegen nyelvet ismerjék el az Európai Unióban.” (Juaristi, 2002). Egyre inkább nyilvánvaló, hogy Spanyolországnak legalább olyan markáns nyelvpolitikát kellene folytatnia mint az Egyesült Királyságnak, Németországnak vagy Franciaországnak. Az Európai Unión belül is érvényesíteni kellene azt, hogy Európában az angol után a spanyolt tanulják a legtöbben, mint idegen nyelvet. Sajnos, pillanatnyilag, mint arra az El País napilap brüsszeli tudósítója rámutat

...a spanyol bedobta a törülközőt, mert az uniós intézményrendszeren belül egyáltalán nem érezhető az a jelentős érdeklődés, ami egyébként az egész világon megmutatkozik a spanyol nyelv iránt (Bosco, 2001:8).

A spanyol nyelv és egyáltalán az idegen nyelvek iránt megnövekedett érdeklődést kétségtelenül elősegítették az Európai Unió Lingua, Erasmus, Socrates, Leonardo da Vinci, Juventud és Tempus I-II-III programjai, hiszen diákok ezrei vehették és vehetik igénybe a külföldi ösztöndíjakat. Az Internet korlátlan lehetőségeket nyújt, a világ kitárult, Európában egyre természetesebbé válik, hogy 2-3 idegen nyelv ismerete nélkül senki sem lehet versenyképes. A nyelvtanulás egyre nagyobb jelentőségére és szükségességére hívta fel a figyelmet az Európai Bizottság és az Európai Parlament azzal is, hogy a 2001-es évet a Nyelvek Európai Évének nyilvánította.

A többnyelvűség Európában természetes jelenség volt mindig, hiszen elég csak Svájcra gondolnunk, ahol kantonok szerint változik a nyelv és gyakorlatilag négy hivatalos nyelv van. Az Európai Unió történetét is végig kíséri a többnyelvűség. Tudjuk, hogy 1952-ben az Európai Szén és Acélközösséget és az Euratomot megalakító 5 állam (NSZK, Olaszország, Benelux államok) majd később az 1958-ban létrejött, immáron Franciaországot is magába foglaló Európai Gazdasági Közösség (EGK) négy hivatalos nyelve a német, francia, olasz és holland volt. 1973-ban Dánia, Írország és az Egyesült Királyság csatlakozása után a hivatalos nyelvek száma hat, hiszen a meglévő négyhez csatlakozik a dán és az angol. 1981-ben Görögország beléptével hétre emelkedik a hivatalos nyelvek száma. 1986-ban Spanyolország és Portugália belépése miatt immáron kilenc hivatalos nyelve van az EGK-nek. 1995-ben Ausztria, Svédország és Finnország beléptével még két nyelv, a finn és a svéd is hivatalos nyelvvé válik, tehát az utolsó bővítés óta tizenegy hivatalos nyelve van az Európai Uniónak.

A *hivatalos nyelv* azt jelenti, hogy egyenjogúak és egyenrangúak, tehát autentikus szerződésnyelvnek számítanak, egyik sem mérvadó a másikkal szemben, egyik nyelvi szöveg sem minősül fordításnak. Az írásos dokumentumok tehát mind a 11 nyelven megszövegezésre (redacción, draft, abfassen) kerülnek, majd az Unió 11 nyelven megjelenő hivatalos közlönyében megjelennek.

Eddig az Unió hivatalos nyelveiről beszéltünk. Meg kell említeni azonban, hogy a gyakorlat nem teljesen egyezik meg a szigorú elmélettel. Ugyanis kialakultak az úgynevezett *munkanyelvek*, amelyeken a mindennapi munka során az uniós apparátus szót ért egymással. A „hatok” idején a négy hivatalos nyelv közül a francia és a német, majd 1972-től a „kilencek” az angolt, a franciát és a németet használták. Jelenleg az ún. elsőszámú munkanyelvek az angol és a francia.

„Míg korábban a francia szerepe volt a meghatározóbb, mára mindinkább az angol veszi át ezt a szerepet, és az *angol számít a legfontosabb drafting language-nek* /szövegező nyelv/, amelyről a többi nyelvre fordítják a dokumentumokat, amelyek *a fordítást követően önálló életre kelnek, és eredeti szövegnek számítanak* (Szabari, 2002:119).

Az Európai Unió intézményrendszerének működőképessége hiteles, kiváló minőségű tolmácsolás és fordítás nélkül egyszerűen elképzelhetetlen. Ezért már 1958-ban az *Európai Bizottság* (az EU mindennapi munkáját végző döntéshozó, javaslattevő szerve, ahol jelenleg 20 biztos és közel 20.000 fős hivatalnoki kar dolgozik) elnöke létrehozott egy *Tolmács Részleget*. Ebből a Részlegből alakult meg 1973-ban a *Tolmács Igazgatóság*, majd 1981-ben a *Konferencia és Tolmácsszolgálat* (Service Communautaire Interpretation et conference, Servicio Común Interpretación-Conferencias, Joint Service Interpretation-Conferences, Gemeinsamer Dolmetscher- und Konferenzdienst der EU-Kommission). A Konferencia és Tolmácsszolgálat a világ legnagyobb tolmács szolgáltató szervezete, az EU minden intézményének - kivéve az Európai Parlamentet és az Európai Bíróságot, melyek saját tolmácsszolgálattal rendelkeznek - az összes hivatalos nyelvre biztosít jólképzett tolmácsokat. Mintegy 500 állandó tolmáccsal rendelkezik, de szükség esetén ezen felül még naponta 250-300 szabadúszó tolmácsot mozgósít. Ezzel a kapacitással naponta közel ezer tolmácsot tud kiállítani félszáz különböző rendezvényre.

A 90-es évek végéig a Konferencia és Tolmácsszolgálat saját maga foglalkozott hivatásos tolmácsok képzésével, de 1997-ben 8 európai egyetemmel egy közös, postgraduális programot indított be, melynek célja kimagasló teljesítményt

nyújtó konferenciatolmácsok képzése. Mára a programban résztvevő egyetemek száma 15 – köztük az ELTE Fordító és Tolmácsképző Központja.

(Bővebb információ a http://europa.eu.int/comm/scic/history/history_es.htm honlapról tölthető le.)

1999-ben a Tolmácsszolgálat több mint 107 ezer tolmácsnapot látott el saját főállású, illetve szabadúszó tolmácsok segítségével az alábbi megoszlásban:

1. táblázat

Tolmácsnapok megoszlása

Kabin	Főállásúak	Szabadúszók	Összesen
Francia	8.060	9.767	17.827
Angol	9.522	8.020	17.524
Német	9.436	6.724	16.160
Olasz	6.724	5.627	12.351
Spanyol	7.029	4.548	11.577
Holland	6.021	4.331	10.352
Portugál	3.254	3.002	6.256
Görög	3.271	2.110	5.380
Dán	3.134	820	3.954
Finn	2.610	665	3.275
Svéd	2.219	541	2.760

Megjegyzés: egy tolmácsnap maximum 2 x 3 óra kabinmunkából áll

A csatlakozásra váró országok nyelvi viszonylatában 388 lengyel, 197 bulgár, 171 magyar, 157 román, 129 szlovén, 88 lett, 85 litván, 80 szlovák, 44 észt, összesen 1.339 tolmácsnapot bonyolított le (Rodríguez Melchor- Sánchez del Villar Boceta, 2000:5).

Spanyolországban a fordító és tolmácsképzésre a az egyetemeken Bölcsészettudományi Karának nyelvi tanszékein került sor egészen 1974-ig, amikor az Egyetemi Reform Törvénye alapján az egyetemeken belül létrejöttek a *Fordítás és Tolmácsolás Egyetemi Iskolák* (EUTIS: Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación), és megkezdődött az egyetemi képesítéssel járó fordító és tolmácsképzés. 1991-től robbanásszerűen megemelkedett azon egyetemek száma, ahol külön tanszékek vagy szekciók foglalkoznak a fordító-tolmácsképzéssel. Ma már mintegy 14 ilyen műhely dolgozik, a legismertebbek közé tartoznak a madridi, granadai, tarragónai, barcelonai, málagai és sevillai egyetemekenműködő műhelyek. A képzés graduális formában történik, kivéve az Európai Tanács Konferencia és Tolmácsszolgálatát által felügyelt és

támogatott *Universidad Pontificia Comillas* egyetemet *Madridban*, illetve az *Universidad de la Laguna* egyetemet *Las Palmasban*, ahol posztgraduális master képzés folyik.

Összefoglalva tehát elmondhatjuk, hogy habár Európában a spanyol nyelv népszerűsége egyre nő: a spanyol egyetemek mintegy 10 éve komolyan foglalkoznak fordító- és tolmácsképzéssel: az Európai Unió szervezeteiben és rendezvényein a spanyol csak az ötödik helyet foglalja el a teljesített tolmácsnapokat figyelembe véve. Egyes spanyol szakemberek abban bízna, hogy az Unió bővítése kedvezően befolyásolhatja ezt a helyzetet, mert majd a spanyolból is „relézhetnek” az újonnan belépő országok tolmácsai. Ez történe például, ha egy litván előadást magyarra nem az eredeti litvánból, hanem a már spanyolra tolmácsolt változathoz fordítanák. Megjegyzendő, hogy jelenleg az EU-ban arra törekednek, hogy lehetőleg relé nélkül, közvetlenül végezzék a tolmácsolást, ami viszont csak úgy érhető el, hogy minden hivatalos nyelvnek van egy tolmácskabinja. Egyelőre nem lehet tudni, hogy a bővítés nyelvi kihívásainak hogyan lehet majd eleget tenni, hiszen 24 vagy annál több kabint fizikailag lehetetlen elhelyezni a jelenlegi infrastruktúra keretein belül.

A tolmácsvétekenység minőségbiztosítása spanyol nyelvi aspektusból

Az egyik legnehezebb feladat objektív követelményrendszert kidolgozni a tolmácsvétekenység mérésére, mert a minőség megítélése több szempontból is lehetséges. Természetesen a legfontosabb szempont, hogy a célközönség „kitűnő” osztályzattal minősítse a tolmácsot, ami azt jelenti, hogy a kommunikáció teljesen zavartalan a beszélő és a hallgatóság között, a tolmács jelenlétét szinte észre sem lehet venni. Lényeges ugyanakkor, hogy a megbízó is elégedett legyen a tolmács munkájával, úgy ítélje meg, hogy egy alapos, lelkiismeretes, megbízható, kellemes, minden szempontból versenyképes, egyszóval „profí” személyt választott, akivel hosszú távon is együtt kíván dolgozni. Maguk a tolmácsok is folyamatosan értékelik saját és tolmácskollégáik teljesítményét, köztudott, hogy önmagukkal valamint tolmács társaikkal szemben magas mércét állítanak.

A lehető legjobb teljesítmény biztosítására a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete a tolmácsolási esemény minden feltételére és körülményeire kiterjedő útmutatót dolgozott ki. Kimondja ugyanis, hogy a célközönségnek joga van gyakorlott, „profí” tolmácshoz, valamint kiváló hangminőséghez. Még a hangtartományt is rögzíti 125-12.500 Hz között. A tolmácsok munkakörülményei biztosítása érdekében ISO szabvány szerinti tolmácsfülkék elhelyezését írja elő annak érdekében, hogy a tolmácsok kifogástalanul hallhassák a bejövő szöveget, ugyanakkor jól lássák a beszélőt,

hogy ily módon a non verbális kommunikációt is figyelembe véve a lehető legtökéletesebb megoldást adhassák (Aenor, 2002).

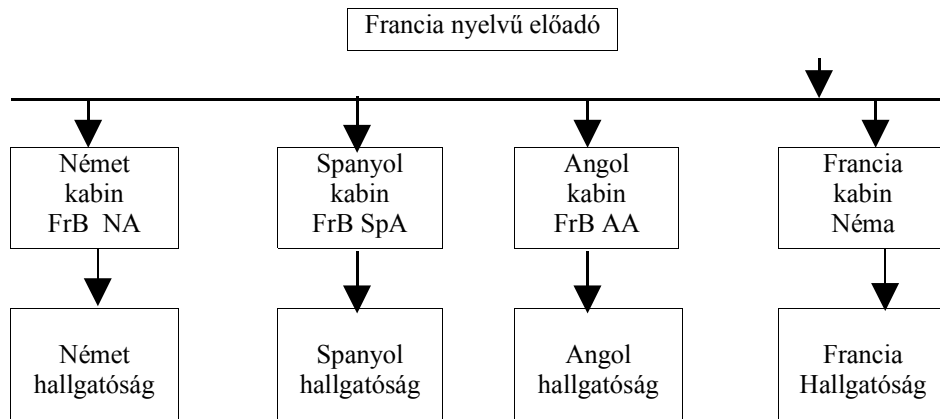
A tolmácsolás minőségét a tolmácsok fizikai erőnléte is befolyásolja. Ezért különös figyelmet érdemel a kabinok szellőzése, megvilágítása, a bejövő hangminőség, a tolmácsok zökkenőmentes váltása, sőt, ha más országból érkezik a tolmács gondolni kell az időeltolódás, a klímaváltozás vagy az érendbeli különbségek negatív hatásának kiküszöbölésére is.

A tolmácsolás és egyben a konferencia sikere természetesen az előadóktól is nagymértékben függ. A Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete útmutatót dolgozott ki az előadóknak és azt tanácsolja, hogy lehetőleg az előadás előtt adják át a tolmácsoknak, az előadás vázlatát vagy szövegét, különösen akkor, ha szakszövegről van szó. Javasolja, hogy a szöveget ne felolvassák, hanem mondják, a beszéd ritmusát pedig 3 perc/oldalban rögzíti. Ha az előadó bármilyen segédanyagot használ, pl. video, diaképek, vagy fóliák, a szöveget feltétlen juttassa el a tolmácsokhoz, mert a konferenciaterem végében, esetleg karzaton elhelyezett tolmácsfülkékből a kivetített kép nem látható.

A minőségbiztosítás szempontjából a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete a konferenciatolmácsolás nyelvi garanciáját abban látja, hogy a tolmácsok mindig a legerősebb idegen nyelvükről, a *B nyelvről fordítanak anyanyelvükre, az. A nyelvre*, minden kabinban 2 tolmács váltja egymást. A tolmácsolás ilyenkor egyirányú. (Lásd 1. ábra)

1.ábra

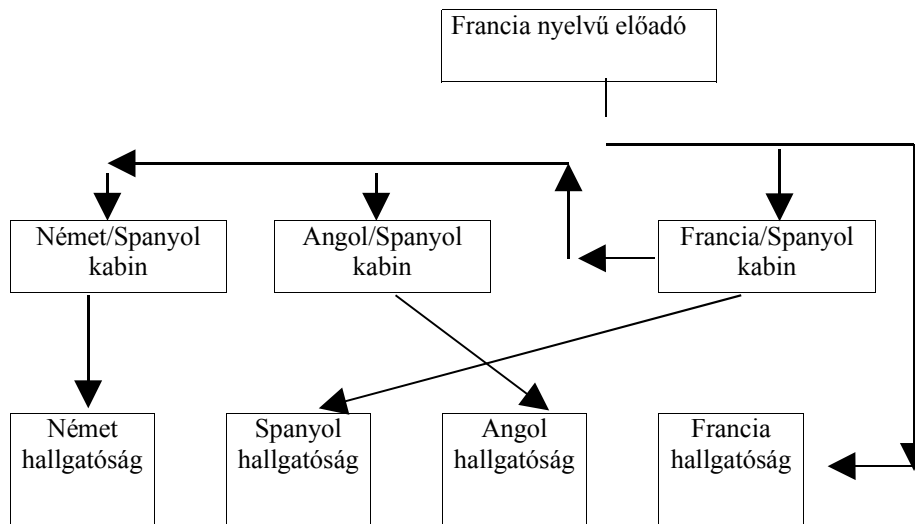
Egyirányú tolmácsolás



Sokszor a konferencia szervezők több nyelvpárosítás esetén gazdasági okokra hivatkozva a kétirányú, más szóval „reléző” tolmácsolást választják. Az előző példát figyelembe véve ez azt jelenti, hogy a francia nyelvű előadót például csak a spanyol kabin fordítja spanyolra, a többi tolmács a spanyol kabin által létrehozott spanyol szövegből „relézik”. Ez a megoldás kockázatos, mert ha a „relét adó” kabinban a tolmács téved, akkor a róla dolgozó kollégák is rossz információt adnak át. Ha netán a többi nyelvi kabinban dolgozó tolmács is pontatlanul vagy hiányosan fordít, akkor a minőséget már kettős károsodás éri. Az ilyen szituációban a tolmácsok sokszor nem a legerősebb B nyelvükről, hanem a gyengébb C vagy D nyelvükről dolgoznak, ami gyengébb teljesítményhez vezethet. (Lásd 2. ábra)

2.ábra

Kétirányú (reléző) tolmácsolás



Relé tolmácsolás nélkül például egy három nyelvű konferencián, ha a hallgatóság csak három nyelvű, akkor három kabinra és 5 tolmácsra; ha a hallgatóság négy nyelvű, akkor 4 kabinra és 7 tolmácsra, ha pedig a hallgatóság öt nyelvű, akkor 5 kabinra és 9 tolmácsra van szükség (Espaiic 2002). Relé tolmácsolással a tolmácsok nyelvi kompetenciájától függően 1-3 tolmáccsal kevesebbel is meg lehet oldani a feladatot, tehát kilenc helyett esetleg hattal. Igaz, hogy a költségeket illetően ez mintegy 30%-os megtakarítást jelent, de félő, hogy a tolmácsolás minősége is legalább ilyen arányban csökken.

Mint arra már korábban utaltam, a tolmácsolás minőségét a leginkább a tolmácsok képzettsége, felkészültsége, rátermettsége határozza meg. A Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete ezért tart kapcsolatot, és nyújt rendszeres szakmai segítséget az egyetemeknek, értékeli a „master” vizsgákon szereplő jelölteket, és küld szakembereket a leendő tolmácsok felkészítésére.

Végül meg kell említeni a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete által kidolgozott, és a mintegy 80 tagország közel 3000 fős tagságára nézve kötelező Etikai Kódexet, amelyben rögzítik a szakmára vonatkozó etikai

követelményeket, mint például a titoktartást, az egymás segítségét, a szakma hírnevének megőrzését stb.

A spanyol nyelv helyzete a hazai konferenciatolmács képzésben

Hazánkban a szaktolmács oklevél megszerzésének jelenleg két módja van: vagy az ELTE Fordító és Tolmácsképző Központja által évente kétszer meghirdetett szaktolmács vizsgát teszi le, vagy pedig az ELTE FTK vagy más egyetem posztgraduális tolmácsképzése keretében tanul és vizsgázik. A Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete által szervezett és felügyelt master képzésben csak azok vehetnek részt, akik szaktolmács oklevéllel rendelkeznek és sikeres felvételi vizsgát tesznek B és C nyelvből. A képzés két féléves. A diploma feltétele egy tolmács-eseményt feldolgozó szakdolgozat, valamint A-B, B-A, illetve C-A konsekutív és szinkrontolmács vizsga letétele.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1973-ban alakult meg a Fordító és Tolmácsképző Csoport angol, német, francia és orosz nyelven. Az elmúlt néhány évben a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen, valamint a Veszprémi Egyetemen indítottak posztgraduális tolmácsképzést angol, német és francia nyelven.

A spanyol nyelv iránti igény először 2000-ben mutatkozott, amikor a „master” kurzusban résztvevő hallgatók körében felmerült az igény a spanyol, mint C nyelv iránt. A 3 hallgató közül egy vizsgázott, akinek sikerült is az angol B nyelvre mellett a spanyol C vizsgát is letennie.

2001-ben hirdette meg az ELTE Fordító és Tolmácsképző Központja először a spanyolt mint B nyelvet, és be is indult az oktatás 8 fővel. (A csoportból 2 hallgató a Külkereskedelmi Főiskola volt növendéke, akik már a Főiskolán 2 féléven keresztül tanultak spanyol tolmácsolási ismereteket.) A 320 kontakt nyelvórán tolmácsolás-technikát, jegyzetelés-technikát, országismeretet és szakfordítási ismereteket tanulnak. A tanév végén szakfordításból szakdolgozatot készítenek, valamint írásbeli és szóbeli tolmácsvizsgát tesznek, ami idegen nyelvről magyarra, illetve magyarról idegen nyelvre történő konsekutív tolmácsolásból áll. A vizsgát bizottság előtt teszik. A szakdolgozat meg a vizsga írásbeli és szóbeli eredményétől függően kapnak szaktolmács vagy szakfordító, illetve szaktolmács és szakfordító oklevelet.

Az oklevél birtokában jelentkezhetnek az egy éves második modulra, az euromaster képzésre, amikor már a B nyelvük mellé egy C nyelvet is választaniuk kell. Ebben a második modulban kezdődik el a szinkrontolmács képzés. Jelenleg a spanyol csoport 6 főből áll, akik közül három hallgató

spanyol B, angol, ill. német C nyelves, és három hallgató angol B és spanyol C nyelves.

Megjegyzendő, hogy ebben – 2002/2003 - a tanévben indult be spanyol nyelvből is az EU szakfordító képzés egy spanyol B és két spanyol C nyelves hallgatóval. Annak ellenére, hogy elegendő jelentkező volt a szaktolmács-szakfordító modulra, ebben tanévben ezt nem indítottuk be, mert a munka szervezése igen nagy megterhelést jelent. Jelenleg sajnos az FTK spanyol szakvezetője, mint óraadó működik és ezért nem koncentrálhat teljes energiájával a tolmács és fordítóképzésre, mint azt a többi nyelv szakvezetője teheti. Csak reménykedhetünk, hogy valaki, valamikor, valahol rádöbben arra, hogy hazánk Unió csatlakozása hatalmas nyelvi kihívás, amire kellően fel kellene készíteni a tolmácsokat és fordítókat.

Hivatkozások

Asociación de los Miembros de la Sociaci3n Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) en España

(ESPAiic), 2002 <http://www.espaiic.net/espaiic/index.html>

Bosco, E. (2001): C3mo entenderse en la Uni3n Europea. In: *El Pa3s*, 2 de septiembre de 2001

Celesia, M.M. (1996): Actualizaci3n sobre el mercado de la interpretaci3n en la Argentina. In:

http://www.adica.comar/adica/publicaciones/actualizaci3n/body_actualizaci3n.html

Flash. (2000): C3digo de 3tica del traductor. In: <http://www.traaductorescolombia.com>

Juaristi, J.: La ense1anza del espa1ol como segunda lengua avanza en Europa. In: *El Pa3s*, 22 de septiembre de 2000

Londono, 1.M. (2002): Suenan la mente, suenan el cuerpo, suenan la voz. In:

<http://www.traaductorescolombia.com/agenda.html>

Pascual, J.A. (2001): Una expansi3n apasionada. In: *El Pa3s*, 17 de octubre de 2001

Rodr3quez Melchor, M.D. - S1nchez del Villar Boceta, L. (2001): Interpretaci3n de conferencias en instituciones europeas: el int3rprete como elemento integrador frente a la diversidad lingüística y cultural. In:

<http://www.upco.es/webcorporativo/Servicios/Revistas.com>

Szabari, K. (2002): Tolmácsol1s. In: *Bevezet3s a tolmácsol1s elm3let3be 3s gyakorlat1ba* Scholstica Kiad3, Budapest

Hoós Rita

Hoós Rita
Kaposvári Egyetem
Idegennyelvi Központ

Kihívások és lehetséges megoldások a felsőoktatás idegen nyelvi képzésében 2002

Az 1996-os ill. 1998-as Kormányrendeletet megelőzően meglehetősen mellőzött, ugyanakkor kényelmes helyzetben voltak az idegennyelvi lektorátusok a felsőoktatásban. Az azóta eltelt években ez a helyzet gyökeresen megváltozott és a lektorátusi nyelvtanárok munkája sokkal nehezebbé, felelősségteljesebbé, de egyben izgalmasabbá is vált és ezzel párhuzamosan sok esetben elmondható, hogy szerepük felértékelődött az intézmények vezetése számára.

Előadásom bevezető részében felvázolom azokat a kihívásokat, melyekkel a nyelvoktatás szembesült az elmúlt években.

A második részben azzal szeretnék foglalkozni, hogy a Kaposvári Egyetem ÁTK Idegennyelvi Lektorátusán milyen lépéseket tettünk a tanmenet/tananyag fejlesztés, a követelmények szigorítása és egységesítése terén és milyenek az eddigi tapasztalatok.

Úgy gondolom, az elkövetkező néhány év döntő fontosságú abból a szempontból, hogy milyen lesz az idegen nyelv-oktatás helyzete a jövő felsőoktatásának struktúrájában, hogyan tudunk megfelelni az EU csatlakozás által támasztott elvárásoknak. Nagyon fontos, hogy ismerjük egymást, tudjunk egymás munkájáról és szükség esetén egységesen tudjunk fellépni közös érdekeink képviseletében.

A 2001-ben tartott I. Szaknyelvi Szimpóziumon szerzett tapasztalatokból sok mindent tudunk hasznosítani már az elmúlt évben és reméljük, hogy idén is hasonló lesz a helyzet. Hasznos lenne azonban a szimpóziumok közötti időben is a kapcsolattartás a Lektorátusok között. Előadásom harmadik részében ezért néhány konkrét javaslatot szeretnék tenni ezzel kapcsolatban abban a reményben, hogy a mostani szimpózium esetleg módot adhat az első lépések megtételéhez.

Az idegen nyelv tanításával kapcsolatos kihívások a közelmúltban

Az elmúlt években nagyon összetett, olykor drámai és sokszor egymásnak ellentmondó kihívások érték az idegennyelvoktatást a felsőoktatásban.

Felvett hallgatók nyelvi tudásszintje

- *A közoktatás nem tudott még hatékony megoldást találni az idegen nyelv oktatására, talán majd az emelt szintű érettségi.*
- *40-50%-ra nőtt a felsőoktatásban továbbtanulók aránya, továbbhígul a felvettek nyelvi tudása.*

Képesítési követelmény

- A képesítési követelmény *államilag elfogadott nyelvvizsga* letételéhez köti az államvizsgára bocsátást. Jelenleg a felvett hallgatók 25-30 %-a rendelkezik ezzel.

Kredit

- Országosan bevezetik a *kredit rendszert* a felsőoktatásban. A modellként szolgáló országokban (USA, Egyesült Királyság), az idegen nyelv nem feltétele a diplomának (az angol világnyelv), így az idegen nyelv teljesen hiányzik a rendszerből. Csak a szaknyelv kaphat kreditet, de nem tisztázott, hogy mit lehet szaknyelvnek tekinteni. A kreditet nem kapó tantárgy érdemjegye nem számít az átlagba, vagyis nincs semmilyen ösztönző hatása.

Egyetemi autonómia a nyelvoktatásban

- *Egyetemi autonómia* van, minden egyetem a saját belátása szerint alakítja ki az idegennyelv-oktatással kapcsolatos feltételrendszerét:
 - biztosít vagy nem ingyenes nyelvoktatást, ha igen, akkor hány órát,
 - kötelező-e az idegen nyelv,
 - kap-e és hány kreditet az idegen nyelv,
 - általános vagy szaknyelvi vizsgát kér a diplomához.

EU csatlakozás

- Az *EU csatlakozás* küszöbön áll, 2 éven belül EU tagok leszünk, ami azt jelenti, hogy szabadon vállalhatunk munkát az EU országokban és ugyanakkor az EU országok szakemberei is munkát vállalhatnak nálunk.

Nyelvoktatással kapcsolatos döntések

- A lektorátusokat nem mindenütt vonják be a fenti kérdésekkel kapcsolatos *döntések* meghozatalába.

A Kaposvári Egyetem ÁTK Idegennelvi Lektorátusán kialakított módszer

Az előző részben ismertetett kihívások - elsősorban a nyelvvizsga követelménye - szükségessé tette, hogy újragondoljuk és átformáljuk egész nyelvoktatási struktúránkat és stratégiánkat.

Míg a nyelvvizsgával rendelkező egyetemi hallgatók országos átlaga 25-30 %-os, karunkon ez 10-15 %.

Ez az adat nyilvánvalóvá tette, hogy részleges, kisebb változtatások nem elegendők elfogadható eredmények eléréséhez. *Átfogó és „drasztikus” változtatásokra volt szükség*, azaz meg kellett változtatnunk a követelményrendszerünket, tanmenetünket és a tananyagainkat, mégpedig *nyelvvizsga-centrikusan* és a korábitól gyökeresen *eltérő szemlélet* alapján.

Nyelvvizsga-centrikusság

A nyelvvizsgára felkészítés került ugyan a nyelvoktatásunk középpontjába 1998 után, de a Kormányrendelet megjelenését követő mintegy két évben még teljes *bizonytalanság* volt azt illetően, hogy melyek lesznek az akkreditált nyelvvizsgák.

Elsőnek az *ITK ORIGO* nyelvvizsgarendszert akkreditálták 2000 márciusában és a Kaposvári Egyetemen 2000 májusa óta működik akkreditált nyelvvizsgahely.

Az itt szerzett tapasztalatok azt mutatták, hogy szakmai szempontból nagyon hasznos a felkészítés során, ha a tanár vizsgáztatóként ismeri az adott vizsga feladat- és követelményrendszerét.

A másik nagy előnyt az jelenti, ha a hallgató helyben tud információt szerezni, jelentkezni és a vizsgát is helyben teheti le.

Az egyetem vezetése támogatta azt a törekvésünket, hogy újabb nyelvvizsgarendszerekhez csatlakozhassunk és így 2002. áprilisában létrejött a Kaposvári Egyetem Idegennyelvi Központja, amely 2002 során az alábbi nyelvvizsgarendszerekhez csatlakozott:

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| • <i>Zöld Út</i> | angol, német, kétnyelvű, szaknyelvi |
| • <i>Pitman</i> | angol, egynyelvű, általános |
| • <i>Goethe</i> | német, egynyelvű, általános |

A NYAT akkreditáció a cikk írásakor folyamatban van.

Módszertani szempontból sok előnyt jelent a két *nemzetközi nyelvvizsga* és amennyiben a hallgató külföldi tanulást vagy munkát tervez, úgy ezeket a nyelvvizsgákat tudja a legjobban hasznosítani.

A *Zöld Út* szaknyelvi vizsga több szempontból is különlegesen öröndetes volt számunkra. Elsősorban eldöntötte karunkon azt a vitát, hogy *szükséges-e a szaknyelv* oktatása egy olyan kiélezett helyzetben, amikor a hallgatók többsége nem rendelkezik a diplomához szükséges nyelvvizsgával. Meglehetősen nagy nyomás nehezedett a Lektorátusra, hogy szorítsuk teljesen háttérbe a szaknyelvet, amit viszont mi nyelvtanárok a nyelvoktatás igazi céljának tartunk a felsőoktatásban. A szaknyelvi vizsga értelmetlenné tette ezt a szembeállítást.

A másik előnye ennek a vizsgának, hogy ezáltal legalább részben kaphatunk kreditet a nyelvoktatásra, mivel a *szaknyelvre adható kredit*. Jelenleg az 5. és 6. félévre kapunk 4-4- kredit pontot, célunk annak elismertetése, hogy a 3. és 4. félévben is szaknyelvi alapokat tanítunk. Kulcsfontosságúnak tarjuk, hogy kaphasson az idegen nyelv is kreditet, ugyanis átlagba beszámító osztályzat nélkül szinte lehetetlen érvényesíteni az általunk felállított követelmény-rendszert.

A harmadik óriási pozitívumot az a rendkívül hasznos *szakmai együttműködés* jelenti, ami az elmúlt év során kialakult az IVK munkatársai és a Lektorátus tanárai között. A vizsgáztatói és anyagkészítői tréningek mellett szerveztünk már próbavizsgákat, előtesztelést és folyamatos egymás tananyagainak kölcsönös kipróbálása is.

Követelményrendszer

A gyökeres szemléletváltást a követelményrendszer tekintetében azt jelentette, hogy nem a beérkező hallgatók tudásszintjéhez kell igazodnunk, hanem az *elérendő szintből kell visszszámolva meghatározni a követelményeket*. Vagyis ha a középfok szintjét 80 %-ban, az alapfokot pedig 60 %-ban határozzuk meg, akkor a hallgatók tudását időarányosan ehhez kell viszonyítani és az érdemjegynek is ezt kell tükröznie.

Félév	Elérendő szint
6.	80 % középfok
5.	75 %
4.	70 %
3.	65 %
2.	60 % alapfok
1.	55 %

Ezt az ütemezést az a hallgató tudja tehát reálisan teljesíteni, aki beiratkozáskor kb. 50 %-os tudásszinttel rendelkezik. Az általunk íratott szintfelmérő alapján 2002 szeptemberében a beiratkozott első évesek átlaga 44 % volt és 36,5 %-uk teljesítménye volt 40 % alatti. Ezeknek a hallgatóknak tudatosítani kell, hogy számukra nem elég a nyelvvizsga megszerzéséhez az egyetem által biztosított 6 féléves, heti 4 órás nyelvtanulás.

Nagyon hasznos lenne, ha készülne valamilyen országos szintfelmérés is a beiratkozott hallgatók nyelvi tudásszintjéről, mert az az adat, hogy 70-75 % nem rendelkezik középfokú C típusú nyelvvizsgával önmagában meglehetősen semmitmondó a tényleges helyzetet illetően. A Közoktatásban például készült egy országos felmérés a 9. osztályosok között 2002 szeptemberében.

A hallgató nemcsak a tanév eleji felmérő alapján szembesül a nyelvvizsgák követelményeivel.

A 2.a

pontban felsorolt nyelvvizsgák szerves részét alkotják követelményrendszerünknek, mivel az évközi számonkérés és a *három tanévvégi vizsga* ezeknek a nyelvvizsgáknak a feladat-és követelményrendszerét tükrözik,

1. év: ITK ORIGO alapfok (főiskolás hallgatóink számára alapfok a képesítési követelmény)
2. év: Pitman / Goethe középfok
3. év: Zöld Út középfok

Fontos eleme volt az egységes követelményrendszer és tanmenet kialakításának a hallgatók pontos *tájékoztatása*, ezért a tanév elején tájékoztató füzet formájában kapják kézhez a legfontosabb információkat. A kiadvány tartalma honlapunkon is olvasható: [www.atk.u-kaposvar.hu/nyelvi képzés](http://www.atk.u-kaposvar.hu/nyelvi_kepzes).

Tanmenet

1998-tól előtérbe került az egységes követelményrendszer és számonkérés szükségessége, ez pedig elképzelhetetlen egységes tanmenet nélkül.

Első lépésként a tematikus ill. nyelvtanközpontú modelleket vettük alapul. A témák kiválasztásánál és sorrendjük meghatározásánál két rendezőelvünk volt: a *fokozatosság* és a *tanulói igények*.

- *Tematikus modell*

A fokozatosság jegyében a könnyebb, általánosabb, hétköznapiabb témáktól haladtunk a nehezebb, összetettebb, egyre inkább szakmai jellegű témák felé.

A témák kiválasztásánál figyelembe vettük a tanulói igényeket, melyeket két csoportba osztottunk, mivel a nyelvtanulás célja is kettős jelenleg.

Az egyik cél a *hatékony nyelvhasználat* elsajátítása hétköznapi ill. szakmai szituációkban, a másik pedig a képesítési követelményben előírt *nyelvvizsga* megszerzése.

„A gyakorlatban a vizsgákra való felkészítés és az oktatás szorosan összefügg, emellett a jó nyelvvizsgáknak pozitív visszahatása is lehet az oktatásra” (Kurtán 2002), vagyis ha sikerül a vizsgázó nyelvtanulási céljait legjobban megközelítő nyelvvizsgát kiválasztani és azt a nyelvvizsgát szakszerűen állították össze, úgy ez a kétféle igény a lehető legnagyobb mértékben fedi egymást.

1998-ban az ITK ORIGO nyelvvizsga témáit vettük alapul az első 5 félévben és a szaknyelv témáit hallgatói igényfelmérés eredményeként határoztuk meg.

2001-ben akkreditálták a SZIE Zöld Út szaknyelvi vizsgát, így a 2002/2003-as tanévben már a Zöld Út témái alapján alakítottuk ki a 3. éves tanmenetet. Felmerült, hogy esetleg az agrármérnök hallgatók is az általánosabb, üzleti

szaknyelvet tanulják csak, de a kérdőívek válaszaiból egyértelműen az derült ki, hogy az agrármérnök hallgatók nagymértékben preferálják a kifejezetten agrár vonatkozású témákat, így a 6. félévben maradtak szakonként eltérő témák.

- *Nyelvtani modell*

Az első 4 félév során ismétlés jelleggel át vesszük a legfontosabb nyelvtani témákat. A tanított sorrendet a nyelvi munkaközösségek tanárai határozzák meg sokéves tanítási tapasztalatuk alapján közösen egyeztetve.

Az utolsó két félévben nincs egységes nyelvtani tanmenet, a tanárok az adott nyelvi csoport hiányosságai, igényei alapján ismételnék illetve tanítanak új nyelvtant.

- *Készség-, feladat alapú modell*

A tanmenetnek természetesen ezt a két elemet is tartalmaznia kell.

„A felsőfokú szakképzés esetében a tartalmi dominancia érvényesülése mellett a készségfejlesztő és feladatalapú modellek adott oktatási célnak megfelelő arányú kombinációját” (F. Silye, 2002) választják a legtöbben.

Azáltal, hogy meghatároztuk az egyes tanévekben célul kitűzött nyelvvizsgákat, egyben meghatároztuk, hogy milyen feladatokat kívánunk gyakorolni illetve, hogy az egyes készségek mekkora hangsúlyt kapjanak.

Ez természetesen ismét felveti a nyelvvizsgák összeállítóinak felelősségét, hiszen nagyon fontos, hogy a sikeres nyelvvizsgára készítés egyben a sikeres kommunikációra is készítse. (Noble 2002)

A nyelvtanításnak ezt a részét különösen megnehezíti az a tény, hogy az egyenetlen, olykor nagyon alacsony nyelvi tudásszint mellett a hallgatók ezeket a feladatokat az anyanyelvükön sem mindig tudják sikeresen megoldani.

„A hazai középiskolákban csak elvétve tanulnak a diákok anyanyelvükön olyan műfajokat, melyeket további pályájuk során hasznosíthatnának és a felsőoktatási intézmények jelentős hányadában egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak ezeknek a műfajoknak a tanításával, megismertetésével.” (Keresztes 2002)

A tanmenetet természetesen csak keretjelleggel lehet meghatározni, hiszen a csoportok és ezen belül az egyéni tanulók jelentős különbségeket mutathatnak. Az eltérő igényekhez való igazodás fontos eszköze a rendszeres, precíz mérés, ami kimutatja, ha a csoport fejlődése nem egyenletes (sohasem az!) az egyes készségek terén. Az eredmény alapján az adott csoporton belül korrigálni lehet az évfolyam számára meghatározott struktúrát, pl. ha nagyon nagy a lemaradás a hallott szövegértésnél, akkor azt a tervezettnél nagyobb arányban kell gyakorolni.

- *Funkcionális modell*

Talán ennek az elemnek a beillesztése igényli a legtöbb odafigyelést, hiszen fontos, hogy logikai kapcsolatban legyen a többi elemmel, pl. a tanácsadás jól illeszkedhet az egészség témához, vagy a feltételes módhoz stb.

Az idei tanév egyik legfontosabb szakmai feladata a Lektorátus számára, hogy a feladat-, készség- és funkció alapú modelleket szervesen beillessze a már meglévő téma-nyelvtan alapú modellbe.

Tananyag

A *saját tananyagok* rendszerezett gyűjtéséhez és írásához csak annak ismeretében volt értelme hozzálátni, hogy kialakult, melyik évben milyen nyelvvizsgarendszer követelményei, feladatai alapján tanítunk.

Eddigi tapasztalataink azt mutatták, hogy bár feltétlenül szükséges egy jegyzet formátumú tananyag gyűjtemény, annak nem biztos, hogy teljesen egységesnek kell lennie, hiszen sem a csoportok, sem a tanárok nem egyformák.

A műhelymunka fontos eleme tehát *megegyezni az irányelvekben*:

- tanított témák
- funkciók
- feladatok
- készségek sorrendje, kapcsolata és súlya

Ezt követően fontos feladat az *anyaggyűjtés és -írás* olyan formáját kell kialakítása, melynek keretében az egyes tanárok által talált ill. írt anyagok ismertté és hozzáférhetővé válnak a többiek számára, kölcsönösségi alapon. Ennek legcélszerűbb megvalósítási módja egy *számítógépes adatbázis* létrehozása.

A rendszerezett anyaggyűjtő és -író munka számára nagy segítséget jelent különböző *mátrixok* létrehozása. Pl. egy könyv feldolgozása téma/feladat szerint vagy az egy témához tartozó anyagok csoportosítása készségek, feladatok és funkciók szerint.

Együttműködés

Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy egy még be nem fejezett kísérlet anyagát miért tárom a közönség felé, miért nem a már elkészült anyagokról és az ezekkel összefüggő tapasztalatokról számolok be 2-3 év múlva.

Ennek alapvetően két oka van.

Az egyik az a meggyőződése, hogy más lektorátusok is *hasonló problémákkal* küzdenek és talán egyik-másik kezdeményezésünk gondolatébresztő lehet számukra, hasznosítani tudják egy részüket saját munkájukban.

Mivel az idő mindnyájunkat nagyon szorít, így minden elvesztegetett hónap sokat számíthat. A másik ok pedig az, hogy az említett problémák olyan összetett kihívásokkal szembesítik a lektorátusokat, amelyeket önállóan nem lehet színvonalasan és felelősségteljesen megoldani.

A közoktatásban ill. a nyelviskolákban tanító kollégákhoz hasonlóan hasznos lenne létrehozni egy *szakmai közösséget* a felsőoktatásban nyelvet tanító szakemberek számára is, az alábbi *célokkal*:

- a nyelvtanítás elméleti, gyakorlati kérdéseivel (tananyagkészítés, nyelvtudásmérésstb.) kapcsolatos információk cseréje,
- fórum megteremtése az információk megvitatására, esetleg közös álláspont kidolgozására, a fórum lehet akár virtuális is,
- a közös álláspont szakmai képviselésének megteremtése,
- közös projektek, pályázatok hirdetése, szervezése, eredményeik ismertetése.

A szakmai közösség lehetséges *formái*:

- e- mail lista
- honlap
- közös projektek
- szimpóziumok
- szakmai egyesület.

Összegezve, az elmúlt néhány év a közel húsz éves nyelvtanári pályám legnehezebb, de egyben legizgalmasabb időszaka volt. Várhatóan hasonlóan érdekes évekre számíthatunk, jó lenne, ha minél többen osztozhatnánk egymás gondjaiban és sikereiben.

Hivatkozások

- Bloor, T. (1994): Register and Genre. In: Bloor, T. and Richards, K. (Eds). (1994): *Methods of Text and Discourse Analysis. (A Collection of Handouts.)* Birmingham: Language Studies Unit at Aston University. Pp.1-21.
- English for Specific Purposes: Language Skills for EU Accession, Baseline Study*, British Council, 2001
- F. Silye, M. (2002): Nyelvtanári megítélések az angol nyelvtudás gyakorlati felhasználásáról. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debreceni Egyetem
- Keresztes, Cs. (2002): Mégis kinek a feladata? In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debreceni Egyetem
- Kurtán, Zs. (2002): A szaknyelvoktatási tartalom szintezése. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debreceni Egyetem
- Medgyes, P. (2001): A hasbeszélő. *Modern Nyelvoktatás*, Corvina Kiadó, Budapest

Hoós Rita

- Moran, R. T., Stripp, W. G. (1991): *Successful International Business Negotiations*. Houston: Gulf Publishing
- Noble, H. (2002): Language skills for European Union Accession: a profile of current needs and practice. *Nyelvi MÉRCE* 2002.II.évfolyam, 1-2., ITK, Budapest
- Rébék-Nagy, G. (2002): Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga: avagy lehetünk-e próféták bölcsészdiplomával? In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua* „. Debreceni Egyetem
- Szalacsek, M. (2002): A szaknyelvi tantervek és tananyagok fejlesztésének egy lehetséges új iránya. In: F. Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua*, Debreceni Egyetem

Jármai Erzsébet
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Kar

Az emocionális háttér feltérképezése és annak jelentősége az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi órán

A gazdasági szaknyelv iránti növekvő érdeklődés egyre nagyobb mértékben tükrözi azokat a változó gazdasági és társadalmi körülményeket, amelyek között a diákoknak, ill. a végzett hallgatóknak az idegen nyelvet a mindennapi életben használniuk kell.

A nyelvhasználatban a hangsúly az információcserére tevődött át „Az idegen nyelv, mint kommunikációs üzenet hordozója van jelen, a figyelem magára az üzenet tartalmára összpontosul. Előtérbe kerülnek a nyelvi szituációban résztvevők kommunikációs céljai és egymáshoz való viszonyuk. A nyelv mellett ugyanakkor a nem nyelvi eszközök is segítik a hatékony kommunikációt”(Sárdi,2002). A verbális kommunikáció aránya mindössze 30%-ot tesz ki a teljes kommunikációban.

Ezek a jelenségek még jobban felerősödnek a gazdasági szaknyelv használata során. Bizonyosság végett elég csak körbenéznünk a gazdasági szféra munkaadói elvárásainak terén...

Beszélünk ugyan készség alapú és kompetencia alapú képzésről, de megvalósul-e ez valójában a mi oktatási rendszerünkben? A nyugati szomszédainknál szerzett tapasztalatok arra utalnak, hogy a munkavállaló alacsonyabb iskolai végzettséggel is „jobban el tudja magát adni” a munkaerő piacon, mint magyar sorstársa. Olyan kompetenciákkal rendelkeznek, amelyek a tárgyi ismeretek megszerzésével párhuzamosan fejleszthetők és egy komplex funkcionális tudás felhasználói szintjére juttatja őket. A munkaerő toborzásnál beigazolódik, hogy a lexikális tudásnak csak valamivel 50% alatti szerepe van a sikeres felvételnél.

A mai ideális munkavállalói karaktert nemcsak a magas IQ-szint, az ismeretek széles skálája, és a józan, logikus gondolkodás jellemzi, hanem a gazdag érzelmvilág, a fantázia, a kreativitás, az egyéni kisugárzás stb...

Azoknak a kvalifikációknak a kialakítása, amelyekre ma a gazdasági szektorban igény van, nem tud létrejönni az emocionális intelligencia figyelembe vétele ill. fejlesztése nélkül. Tehát az olyan kompetenciák kimunkálása, felszínre hozása mint a kommunikációs készség (jó fellépés, tárgyalási készség, prezentáció, telefonálási-, és levelezési kultúra), a problémamegoldó képesség (lényeglátás, kreativitás), az önálló és csapatban való munkavégzés vagy szociabilitás és még számos tulajdonság a személyiség meghatározói közül nem megy végbe, nem teljesedik ki, ha csak a kognitív fejlődéssel foglalkozunk és elhanyagoljuk az érzelmi fejlődést, hiszen ezek együttesen alakítják a személyiséget és visszahatnak a kompetenciák használatára.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a gazdasági szaknyelv tanítása nem egyenlő a lexika tanításával! A megtanulandó ill. a megtanult nyelvi, szakmai elemeket tettekkel, szituatív módon, pozitív érzelmekkel kísérve hitelesíthetjük és kondicionálhatjuk, sőt ezáltal befolyásoljuk a nyelvtanulás hatásfokát.

Miért van ez így? Mindannyian ismerjük az ún. negatív érzelmeknek (félelem, szorongás, gátlásosság) a tanulás folyamatára gyakorolt gátló hatását. (A szorongás ugyanis azáltal fejt ki kedvezőtlen hatását, hogy blokkolja a rövidtávú memória működését.) Számos kísérlet, kutatás foglalkozik a negatív érzelmekkel és tudják a szakemberek, a pedagógusok, hogy az érzelmi átélések befolyásolják a motivációt. Azt a motivációt, amely a pedagógiában a kulcsszavak között szerepel. Az egyik definíció szerint:

...a motiváció egy belső lökötés, kényszer, amely mögött valamilyen impulzus, valamilyen érzelem munkál, amely cselekvést vált ki (Bárdos, 2000).

A tanulási folyamat szempontjából azonban nem mindegy, hogy milyen érzelem, milyen cselekvést indukál.

A nyelvórán, a szaknyelvi órán sokszor látjuk, hogy a diák rendelkezik az eszközös motivációval, kényszerből tanul, de negatív érzelmi töltéssel éli meg a tanulási folyamatot. Előfordul az is, hogy a belső motiváció lankad negatív érzelmi élmények átélése miatt.

Mindezek azt jelentik tehát, hogy az érzelmek, az érzelmi élmények és hatások nemcsak motivációs tényezők, hanem a tevékenységek, a tanulási folyamat kísérői, befolyásolói, (a szociális lét háttérzöngéi), a személyiség alakítói és éppen ezért döntő tényezők... A pozitív érzelmi élményeknek két területen kötelező érvényű a felhasználásuk a nyelvtanítás vonatkozásában: a) a külső motiváció belsővé alakításában b) a kompetenciák fejlesztésében.

A probléma komplexitását az adja, ahogyan összekapcsolódnak a gazdasági körülmények, mint háttértényezők, - amelyekhez a nyelvtanuló egyelőre alkalmazkodni kénytelen és nem aktív alakítója - , a nyelvtanulás, mint folyamat, s ezek részvevője az ember, a maga emocionális vetületével... és mindez összecseng a szaknyelvi órán. A fenti magyarázat tükrében nem lehet közömbös, hogy a diák milyen érzelmi élménnyel vesz részt a nyelvtanulási folyamatban.

Ennek kutatására – kísérletképpen – a metafora alkalmazásához folyamodtam. Azért választottam ezt az eszközt, mert az érzelmek sokszor rejtve maradnak, a nyelvtanulók egyéniségüktől függően különbözőképpen nyilvánulnak meg, és nagyon ritkán beszélnek nyíltan érzelmeikről, és arról még kevésbé, hogy egy-egy órán szenvedve élték át az ismeretek befogadását (a tanárral együtt) vagy

élményszerűen, a tanárral kölcsönös együttműködésben, kellemes hangulatban és személyiségüket gazdagítva.

A metafora esetében a nyelv kommunikatív funkciója dominál, azaz a hallgatóban hasonló érzéseket, gondolatokat vált ki, mint amivel a beszélő rendelkezik (Vámos, 2001:286).

Kifejezésre jutnak az ún. nem szándékolt üzenetek és az üzenet érzelmi hatása talál felismerésre és nem értelmi jelentése (ibid). Ilyen módon a metafora, mint módszer lehetőséget adhat a diákok véleményének más aspektusból történő felderítésére.

A kutatási kísérlet végrehajtása előtt felelevenítettem néhány fontos tudnivalót a metafora irodalmi és egyéb vonatkozásairól, melynek íme rövid összefoglalása:

Az idegen szavak szótára szerint a metafora „hasonlóságon alapuló nyelvi és fogalmi azonosítás, képátvitel”. A metafora irodalmi értelmezése: „két fogalom közötti hasonlóság alapján működő olyan azonosítás, amely az azonosított fogalmat kiemeli jelentésszintjéből, s egy másik jelentésszintbe tartozó szavak szövegösszefüggésébe építi be.” Egyfelől azért, hogy jobban megértsük a metaforát, szeretném a hasonlatot, mint irodalmi terminológiát megemlíteni, másfelől létjogosultságát igazolni a metafora-kísérletben. Bár az irodalom nem sorolja a szóképekhez, de azok között tárgyalja, mert szerepe ugyanolyan, képszerűségével szemléltetni akar. A hasonlat két fogalom összevetése, párhuzamba állítása a közös tulajdonságok alapján. Míg azonban a hasonlat explicit kép, a hasonlított jelölve van és alakilag négy elemből áll, addig a metafora, bár hasonlóságon alapul, de implicit, nem jeleníti meg a hasonlítottat. A kép feszültsége éppen abból ered, hogy nem köti meg a hasonlóság mibenlétét, így szabaddá teszi a fantáziát, gazdagabbá teszi a képzeletet, több jelentést fejezhet ki.

Az irodalomtól elvonatkoztatva nem szoktunk a hasonlat vagy a metafora a nyelvben, a kommunikációban betöltött szerepére gondolni, pedig sok olyan fogalmat, élményt, benyomást, hangulatot, érzést, véleményt a segítségükkel fejezünk ki, amelyekre nincs szavunk.

Éppen e gyakorlati funkciója miatt a nyelv minden területén tapasztaljuk a metaforikus gondolkodás jeleit. A köznyelv exmetaforái mára már nem rendelkeznek felidéző képességükkel, de eredetileg egy adott szó alkalmi, másodlagos jelentéseként jöttek létre (fatörzs, asztalláb, tudományág). A tudományos nyelvben is kivívták létjogosultságukat, a költői nyelvben való használatuk pedig talán a legelfogadottabb. E területen ismertük meg azt a tulajdonságát, hogy szemléletessé, érzékletessé teszi a gondolatot, elevenebben

láttatja a jelenségeket. Sőt ugyanazt a dolgot többféleképpen kifejezhetjük, attól függően, mihez hasonlítjuk, és így ugyanaz a szó más-más hangulatot kelt, más érzésvilágot jelenít meg. Például:

Haja fekete, mint az ében / mint a korom.

Arca fehér, mint a hó / mint a fal.

Ajka piros, mint a rózsza / mint a vér.

De az az aspektusa, aminek köszönhetően kutatási módszerként alkalmazható úgy a pedagógiában, mint általában a tudományos kutatásban, az az, hogy

...a megismerés során a metafora megelőz(het)i a fogalomalkotást, s hogy a metafora tudati kialakításában nagy szerepet játszanak a még tudatossá nem vált élmények (Vámos, 2001:87).

Jelen kutatásom keretei között – ahol a nyelvtanulást kísérő érzelmi hátteret vizsgálom – külön kiemelném még azon előnyeit is, hogy

- érzékileg jeleníti meg az érzelmek komplexitását,
- lényeges tájékoztatást ad a szubjektumról, akitől származik.

A kognitív nyelvészet is felismerte a metafora megismerésben betöltött szerepét, mert értelmezése szerint, a metafora olyan jelentést, tapasztalatot is definiálhat, amely korábban nem volt ismert, azaz konceptualizálhat. Így „a metafora átvitelt jelent, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jött létre. A kognitív nyelvészet célfogalomnak és forrásfogalomnak nevezi azt a két entitást, amelyek között a vizsgált személy metaforikus kapcsolatot létesít” (Vámos, 2001:86).

Kövecses Zoltán egyik amerikaiakkal készített interjú-példájában írja le A *barátság kereskedelmi tranzakció* fogalmi metaforát, amelyben a céltartományt a *barátság* fogalmának jellemzői alkotják, a forrástartományt pedig a *kereskedelmi tranzakcióról* alkotott tudásmennyiség. A fenti fogalmi metaforában közös elemek: egymással interakcióban lévő emberek/barátok, kölcsönös interakció/előnyök, egyenlőség elve. A barátság ezen jellemzői tehát a fenti fogalmi metafora segítségével lettek meghatározva. Azaz, az emberek ezeket a forrástartománybeli ismereteiket használták fel a barátság fogalom konceptualizálásához (Kövecses, 1998:59-61).

Egy másik metafora-kísérlet leírásában, amelyben a szerző az iskolai félelmek okait kutatta,

...az iskola, mint célfogalom vizsgálatakor a tanulók nem csupán az iskola épülete, mint entitás, hanem más összefüggések kódolását is elvégezték. Utalás történt az iskolában zajló: a) pedagógiai folyamat tartalmára b) a folyamat szereplőire c) a kapcsolatrendszer minőségére d) a folyamat értékelésére (Rapos, 2001).

Az általam végzett metafora-kísérletet 2001 decemberében, angol és német idegenforgalmi szaknyelvet tanuló másodéves főiskolai hallgatók körében hajtottam végre. Öt nyelvi csoport egy szemeszternyi tanulás után nyilatkozott arról metafora segítségével, hogy milyennek találják a szaknyelv-órai nyelvtanulást. A 70 hallgatóból 13-an nem metaforával válaszoltak, így az elemzésnél nem lehetett figyelembe venni fejtegetéseiket. A metafora-vizsgálatoknál célszerű indoklást is kérni; ez megerősíti, hogy helyesek-e következtetéseink az elemzéseknél.

Ahhoz, hogy a beérkezett válaszokból bármilyen csoportosítást létrehozzunk, meg kell vizsgálni a célfogalom, „szaknyelv órai nyelvtanulás” kifejezés szerkezetét:

- a szaknyelvtanulás/tanítás folyamata, mint tevékenység
- a folyamat szereplői: tanár és hallgatók
- a szereplők viszonya egymáshoz: egyenrangú interakció, együttműködés
- az órai tevékenység eszközei: változatos, gazdag
- célja: funkcionális szaknyelvi tudás elsajátítása
- eredménye: személyiség fejlődés, tárgyasult tudás→nyelvvizsga
- a tevékenységet, a folyamatot érzelmek kísérik

A következő lépés megtalálni a metaforákból a közös fogalmakat és egy-egy forrásfogalmat kialakítani. Fel kell tehát építeni a forrásfogalmak szerkezetét a célfogalom szerkezetének segítségével, a közös vonások megtalálása és a különbségek feltárása alapján. Így 5 nagy csoportot hoztam létre a metaforák elemzése során. A kérdésfelvetésben az órai tanulásra helyeztem a hangsúlyt, mert annak érzelmi megítélésére voltam kíváncsi. A válaszokból az is kiderült, hogy ki, mire koncentrált, a metafora választás felfedte, hogy ki, mit helyezett előtérbe:

- a szaknyelvet, mint tantárgyat
- az órai munkát
- az eredményt, a nyelvvizsga letételét
- a szaknyelv eszköz funkcióját
- a tanárral való kapcsolatot stb.

Jármai Erzsébet

A hallgatók preferenciáinak több oka lehet; például korábbi nyelvtanulási tapasztalataik, általában a tanuláshoz vagy a célnyelvhez való viszonyulásuk, a tanári munka hatékonyságának fel-és elismerése (talán aszerint, hogy a kompetenciák fejlesztése előtérbe kerül-e lexikai ismeretek tanítása mellett), vagy sok esetben a tanárhoz fűződő kapcsolat vonatkozásában az erős motivációs kényszer (mint a diploma megszerzése), a belátás megléte elnyomja az érzelmi megnyilatkozást.

Az öt csoport különböző arányt képvisel a végső kiértékelésnél, de még a legkisebb számú elemnek is üzenet értéke van. A szaknyelv-órai nyelvtanulás a hallgatók

19%-ának	4/b tantárgy
16%-ának	3/a út, folyamat, kihívás
12%-ának	5/a kellemetlen, de van értelme
11%-ának	1/ szórakozás és élmény
10%-ának	5/b kellemetlen és nincs értelme
9%-ának	3/b új ismeret, mint eszköz elsajátítása
6%-ának	4/a lételem
4%-ának	2/ alkotás aktív részvétellel
(13% nem irt metaforát)	

A fenti lista elrendezése nem véletlenszerű. Az első csoport forrásfogalmait alkotó metaforáknak (kikapcsolódás, tengerparti lubickolás) nincs sok közük nemcsak a nyelvtanuláshoz, de még a munkához sem, a hallgatók mégis ezekre a kifejezésekre asszociáltak. A képek önmagukért beszélnek: ezeknek a hallgatóknak élményt jelent az órán való részvétel, pozitív érzelmi hozzáállással, abszolút motiváltan tanulnak, de nemcsak a végkifejlet, a nyelvvizsga lebeg előttük, hanem élvezik is a tanulási folyamatot. Tágabb horizonton gondolkodnak, mintha tantárgyat tanulnának; a személyiségük gazdagodik és az életre tanulnak. Mindezt *szórakozásnak*, *kirándulásnak*, *játéknak* élik meg, társakkal, nem magányosan. Még a *hab a tortán* is valamiféle ünnepségre, ünneplésre utal. A *sziget* szónál sem Robinsonra kell gondolni, hanem az egyedire, a különlegesre, ami megtöri a monotonitást a többi tantárgy egyhangúsága között. A *szivárvány* esetében a sokszínűség és a látvány élménye dominál, ami sokakat gyönyörködtet. E csoport képeire jellemző a mozgás, a színek, a derű, a változatosság. Tehát az órán zajló folyamat egy ideális interakció, mindenki aktív részvételével, együttműködésével, beleértve a tanárt, akinek módszerei és eszközei teszik ilyen jó hangulatúvá az órát.

A 2. és 3. csoport képei egyfelől haladást sugallnak, eljutást valamitől valami felé, másfelől nem céltalan a haladás, hanem bizonyos produktum várományosai, amihez a résztvevők aktívan hozzájárulnak. A 3/a. csoportban az újdonság, a váratlanság, a valaminek való megfelelés körvonalazódik optimista látásmóddal, míg a b. csoport tagjai konkrét eredményt anticipálnak. Számukra egyfajta eszköz az új ismeret, a tudás egymásra építése a cél a világ megértéséhez. Mindkét csoportra igaz, hogy nem elszenvedői, nem alárendeltjei, hanem akti részesei a tevékenységnek.

A lételemnek nevezett csoportban (4/a) a szaknyelv eszköz funkciója kap hangsúlyt. A *levegő, éhezőnek a kenyér, virágnak az eső* metaforákban kifejeződik a szaknyelv fontossága – biztosíték a léthez –, ugyanakkor a tanár-diák interakcióban a diák úgy kapja az ismereteket, hogy kiszolgáltatottja a folyamatnak, passzív elfogadó. A *pénz* képe utal arra, hogy ezért meg kell dolgozni.

A hallgatók 19%-a (4/b.) nem tud elvonatkoztatni az iskola fogalomkörétől. Számukra a szaknyelv tantárgy, nem más, nem több, nem kevesebb, mint a többi tantárgy. Kötelesség tanulni, mert ez a diploma feltétele. Pozitív érzelmi átélés nélküli tudomásulvétele a ténynek, hogy szükséges, és indifferens számukra az ismeretszerzési folyamat mikéntje.

Az 5. csoport képei kifejezik a folyamat kellemetlen átélését, ahol elszenvedői a tevékenységnek. Az a. alosztály kognitív módon elfogadja a részvételt, de negatív érzelmi töltéssel. Tudják azonban, hogy valami minőségi változás lesz a végén, így legalább motiváltak. A b. alosztály megfogalmazásai az a.-val ellentétben nem mutatnak motivációt, közönyösek vagy elutasítók és mindez negatív érzelmi hozzáállásra utal.

Jóllehet az effajta metafora vizsgálatok eredményei mindig nagyon érdekesek, de csak ezekből messzemenő következtetéseket levonni nem szabad. Ha más módszerrel végzett vizsgálati eredmények is megerősítik feltevéseinket, akkor már el lehet gondolkodni a következményeken, amennyiben továbbra is ragaszkodunk pedagógiai módszereinkhez.

Emlékeztetve a kutatás alapkérdésére az érzelmek szerepét illetően: Megjelenek-e a szaknyelv tanítása során az a pszichológusok és szociálpszichológusok által bizonyított megállapítások, hogy például

... az érzelmek, motivációs hatásuknak köszönhetően, a kognitív feldolgozási stílust is befolyásolják

... az érzelmek valóságos és erőteljes befolyást gyakorolnak az emlékezeti folyamatokra

Jármai Erzsébet

... az érzélem nem véletlen kísérlője, hanem szerves része a körülöttünk levő világ leképezésének: az információk szelektálásának, tárolásának és visszakeresésének, s annak, ahogy meglevő ismeretstruktúráinkat a kognitív teljesítményt igénylő feladatokban mozgósítjuk (Forgács, 2001).

1. táblázat

Forrásfogalmak csoportosítása

A SZAKNYELV-ÓRAI NYELVTANULÁS FORRÁSFOGALMAINAK CSOPORTOSÍTÁSA	
1/ Szórakozás, élmény (11%)	kikapcsolódás sziget a többi óra között hab a tortán tengerparti lubickolás kirándulás kék szín a szivárványban játék
2/ Alkotás aktív részvétellel (4%)	lőfutas gyémántcsiszolás ételrecept
3/a Út, folyamat, kihívás (16%)	várakozás, izgalom út a jövőbe első randi új kapcsolat felkészülés az életre, a jövőre beruházás folyamat fejlődés kihívás, küzdelem
3/b Új ismeret, mint eszköz elsajátítása (9%)	olvasás újságcikk politikai, gazdasági művelődés világkompatibilitás (kultúra)
4/a Lételem (6%)	levegő éhezőnek a kenyér virágnak az eső pénz
4/b Tantárgy (19%)	

Jármai Erzsébet

5/a Kellemetlen, de van értelme (12%)

egy hideg, kora reggeli zuhany
foghúzás
műtét
kényszer
egy magától értetődő dolog
szükséges rossz
kötelező rossz

5/b Kellemetlen, nincs értelme (10%)

kellemetlen kötelezettség
rémálom
idegen
futás (elege van)

6. Nincs metafora (13%)

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Forgács, J. (2001): *Érzelem és gondolkodás*. Kairosz Kiadó, Budapest
- Kövecses, Z. (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben, In: Pléh Cs.-Győri M. (szerk.): *A kognitív Szemlélet és a nyelv kutatása*, Pólya Kiadó, Budapest
- Rapos, N. (2001): *Iskolai félélmek*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Sárdi, Cs. (2002): Létezett-e kommunikáció az idegen nyelvi tanteremben? In: Kiszely (szerk.): *Kodolányi füzetek*
- Szikszaíné Nagy, I. (1994): *Stilisztika*. Trezor Kiadó, Budapest
- Vámos, Á. (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia, 1*.
- Vámos, Á. (2001): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhöfer E. Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*, Tankönyvkiadó, Budapest

Mauthnerné Fister Iлона

Mauthnerné Fister Iлона
Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem
Nyelvi Intézet
Angol Nyelvi Csoport

BME műszaki kommunikációs szaknyelvi vizsga

A cikk a Budapesti Műszaki Egzetenen kidolgozott műszaki kommunikációs szaknyelvi vizsgát a következő szempontok mentén vizsgálja:

- *Elvi alapvetés*
- *Vizsgatipológiai osztályozás*
- *A vizsga helye a hazai és nemzetközi vizsgák között*
- *A vizsga általános tartalma: készségek és funkciók*
- *A vizsga feladattípusai*
- *A vizsga értékelési rendszere*
- *A vizsga továbbfejlesztésének lehetőségei*

Elvi alapvetés

A szakmai nyelvi kommunikáció a kommunikációnak a nyelvtanuló céljai, igényei és szakmai szükségletei felől történő megközelítése. Következésképpen a szakmai nyelv oktatása és mérése az általános nyelvi kommunikáció oktatásával és mérésével elvileg közös módszertani alapokon nyugszik, a döntő különbség a tartalomban rejlik.

A szakmai nyelvi kommunikációt különféle módokon definiálja a szakirodalom. Kutatócsoportunk T. Hutchinson és A. Waters (1989) definíciójából kiindulva határozta meg a vizsga alapjául szolgáló szaknyelvi kommunikáció fogalmát a következők szerint:

- A szakmai nyelvi kommunikáció nem használ az általánostól eltérő nyelvet, bár kétségtelenül vannak jól behatárolható, a szaknyelvre tipikusan jellemző nyelvi struktúrák és funkciók.
- A szaknyelv nem pusztán szakszókincs és szaknyelvi nyelvtan összessége, hanem az ezekkel az eszközökkel magasabb minőségű szinten végrehajtott kommunikáció.
- A szaknyelv oktatása és szaknyelvi kontextusban történő mérése nem használ az általános nyelvitől eltérő módszertani megközelítést, a különbség a tartalomban van.

A műszaki kommunikációs szaknyelv ezek szerint a műszaki tudományok rendkívül széles skáláján: informatikai, villamosmérnöki, gépészmérnöki,

építőmérnöki, építészmérnöki, vegyészmérnöki, közlekedésmérnöki tudományokban és ezek szakirányaiban használt nyelvet jelenti.

A szaknyelv-felhasználók köre rendkívül heterogén: a művezetőtől kezdve a kutatóig egy teljes gazdasági szféra tevékenységét fedik le a kutatási szakasztól a gyártási folyamaton át a műszaki termék kereskedelmi forgalomba kerüléséig (Richterich, 1980).

A műszaki kommunikációs szaknyelv tehát egyrészt a tudományos ismeretszerzés eszköze, másrészt a gyakorlati gazdasági életben, az iparban használt munkaeszköz. A műszaki kommunikációs nyelvvizsga ezt a széles spektrumot hivatott lefedni.

A műszaki kommunikációs vizsga elvi alapvetésének tehát a következő két pillére van:

- Egyrészt a szakmai nyelvi kommunikáció értelmezése: a kommunikációnak a nyelvtanuló céljai, igényei és szükségletei felől történő megközelítése és a kommunikációnak az ebben a szellemben történő mérése.
- Másrészt a szaknyelvhasználat elemzése a műszaki élet különböző területein, a szakspecifikus nyelvekben megtalálható közös jellemzők feltárása: a nyelvi kompetencia, a készségek és funkciók, amelyekre a műszaki szakembereknek szakmai kommunikáció során szükségük van.

Vizsgatipológiai osztályozás

A vizsga kommunikatív irányzatú vizsga, ennek megfelelően a következők jellemzik:

- A kommunikatív módon elsajátított funkciókat és készségeket kommunikatív módon méri, ezáltal kívánunk összhangot teremteni a mai oktatási és módszertani gyakorlat és a vizsgáztatás között.
- A vizsgázók kommunikatív nyelvhasználatát mérjük általános műszaki szaknyelvi szövegösszefüggésben és szövegtípusokon.
- A vizsga szóbeli komponense interaktív, viselkedésalapú a szakmai életben jellemző helyzetekben. A vizsgában a hangsúly a szakmai nyelvhasználaton van.
- Magába foglalja mind a kompetenciát (a nyelvi formát és annak használatát), mind a performanciát (hogyan használja a nyelvet az adott szituációban).
- Az értékelésben kettős skálát ötvözt: az analitikus és holisztikus skálát, hiszen a kommunikatív kompetencia mérése a produktív készségek

kvalitatív vizsgálatának irányába megy. A kvalitatív vizsgálatnak a szakmai nyelvvizsgáztatásban különös jelentősége van, mivel elsősorban a performanciát kell mérni. Az értékelés minőségének biztosítására részletes pontozási útmutatót és értékskálát ad.

További tipológiai jegyek:

- *háromfokozatú* : alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudást mér;
- *szakmai nyelvvizsga*: a készségeket, funkciókat, nyelvhasználatot szaknyelvi szövegösszefüggésben méri;
- kombinálja a *szubjektív* (tömörítés, esszé) és *objektív* (feleletválasztós teszt, cloze test) vizsgaelemeket;
- kombinálja a *produktív és receptív mérést*, ezzel kiegyenlíti az egyes mérési módszerek hátrányait;
- *komplex vizsga*, mert méri a négy alapkészséget valamint a közvetítési készséget, és az adott szinten releváns részkészségeket, mikrokészségeket ;
- *standardizált vizsga*;
- *kritérium* alapú vizsga;
- általános nyelvi jártasságot vizsgál: *szintező*, proficiency test függetlenül a tanult tankönyvektől, azokat a készségeket, funkciókat méri, szakmailag releváns szövegösszefüggésben, amelyek a vizsgaszpecifikációban részletesen megtalálhatók ;
- *kétnyelvű vizsga*: a nyelvek közötti közvetítést különböző feladatok teljesítése révén méri.

Vizsga helye a hazai és nemzetközi vizsgák között

Az alábbi táblázat mutatja be hogyan helyezkedik el a BME műszaki kommunikációs szaknyelvi vizsga az egyéb államilag, illetve nemzetközileg elismert vizsgák rendszerében:

1. táblázat

A műszaki kommunikációs vizsga helye a hazai és nemzetközi vizsgák között

Az Európa Tanács hatfokú skálájának szintjei	Az államilag elismert nyelvvizsgák szintjei	BME általános nyelvvizsga	BME műszaki-kommunikációs nyelvvizsga
Mastery	Felsőfok	Felsőfok	Felsőfok
Eff. Op. Proficiency*			
Vantage	Középfok	Középfok	Középfok
Threshold	Alapfok	Alapfok	Alapfok
Waystage			
Breakthrough			

A vizsga általános tartalma, készségek és funkció

A mérendő funkciók, készségek meghatározása, szövegtípusok kiválasztása

A vizsgában szereplő funkciók és készségek meghatározásakor a következőképpen jártunk el:

Egy, a szaknyelvoktatással, vizsgáztatással foglalkozó bőséges szakirodalom alapján összeállított menüt ajánlottuk a felhasználói kérdőívet kitöltő műszaki szakembereknek készségenkénti bontásban. A kérdőíves felmérés eredményeit korábbi szaknyelvoktatási konferenciákon már ismertettem, nyomtatásban is többször megjelent magyarul illetve angolul is. Eredményeit egyébként csatoltuk az akkreditációs kérelemhez.

A felmérés eredményei, szakirodalmi és saját közel harmincéves szakmai nyelvoktatási tapasztalataink alapján választottuk ki azokat a készségeket, mikrokészségeket, szövegtípusokat és funkciókat, amelyek a tervezett vizsga specifikációjában szerepelnek.

A vizsga általános tartalma

A vizsga azokat a készségeket és funkciókat méri, amelyekre az írásos és szóbeli kommunikáció során a gyakorlati és elméleti területen dolgozó mérnököknek és műszaki szakembereknek szükségük van.

- *Készségek*

- *Írott szöveg értése:* A vizsgázó képes elolvasni, megérteni és értelmezni szakmailag releváns műszaki, illetve tudományos jellegű szövegeket, amelyek a szövegtípusok széles skáláját fedik le az adott szintnek és funkciónak megfelelően.
- *Szövegtípusok:* jelek, feliratok, utasítások, figyelmeztetések, kezelési és használati utasítások, levelek, faxok, e-mailek, jelentések, kézikönyvek, szakkönyvek, folyóiratcikkek, jegyzőkönyvek, 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, levelek, faxok, konferenciajelentkezések, feljegyzések, laboratóriumi jelentések, jegyzetelés, összefoglaló készítése, cikkírás, előadásírás, stb.
- *Beszédértés:* A vizsgázó képes megérteni és értelmezni szakmailag releváns 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, információcsere, hivatalos és baráti megbeszélések, értekezletek és tárgyalások menetének követése, előadások, konferenciárésztétel, szakmai továbbképzés követése, stb.
- *Beszédkészség:* A vizsgázó képes a különböző szinteknek megfelelő regiszterben, stílusban, szókinccsel, nyelvhasználattal a részletes leírásban megtalálható szituációkban és témákban interakciót folytatni.
- *Szituációk és funkciók:* Utasítások adása, figyelmeztetések, javaslatok, tiltások, magyarázatok, telefonbeszélgetés, információcsere, termék-leírás, előadás részlete, vita, szakmai megbeszélésen részvétel, tárgyalás, érvelés, meggyőzés. stb.
- *Közvetítés:* A vizsgázó képes anyanyelve és a cél nyelv közötti tartalmi és formai átváltásra írásbeli illetve szóbeli kommunikáció során.
- *Nyelvismeret, jártasság:* A nyelvismeret mérésekor a megfelelő grammatikai szerkezetek, rutinok, kohéziós elemek, mondattani ismeretek, lexika ismeretét mérjük, amelyek megfelelnek a adott kommunikációs szándék kifejezésére az adott szinten.

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, ugyanakkora hatékony; szakmai kommunikáció szempontjából elengedhetetlenek.

- *Funkciók*

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

- definíció
- leírás
- osztályozás, kategorizálás
- időbeli és térbeli viszony kifejezése
- folyamat, trend leírása, értelmezése
- ok-okozat kifejtése
- összehasonlítás, fejlődés, ellentét
- érvelés, meggyőzés
- feltételezés, hipotézis
- következtetés
- elemzés

A vizsga feladattípusai

A feladattípusok kiválasztása

A szaknyelvi nyelvtudás mérését az általános nyelvtudás mérésétől az a fontos különbség választja el, hogy a mérést a vizsgázó szakmai céljai, igényei és szükségletei felől közelíti meg. A szakmai nyelvvizsga feladattípusait - kivéve az általános nyelvvizsgából átvett beszédértési feladatokat - kifejezetten ebből a szakmai megfontolásból válogatjuk ki a kommunikatív típusú vizsgákon használt és jelenleg korszerűnek tartott feladattípusokból (Alderson et al., 1995). A feladattípusok kiválasztása a következő szempontok figyelembevételével történik:

- a feladatok feleljenek meg a mérési céloknak;
- egy feladat egy részkészséget mérjen;
- a produktív-improduktív feladatok aránya megfelelő legyen egy mérési egységen belül;
- a feladat nehézsége feleljen meg az adott szinten jellemző és elvárható feladattípusoknak;

- a feladatok egy mérési egységen belüli súlyozása olyan legyen, ami megfelel a kommunikativ irányzat elvárásainak.

A feladatok a szintleírásoknak megfelelően épülnek egymásra. A témakörök és a társalgáshoz stimulust biztosító képsorok szándékosan azonosak mindhárom szinten, ugyanis a szakmai nyelvben a szaktudás és a nyelvtudás között semmilyen korreláció nem figyelhető meg. Emellett a vizsga explicit célja nem a szaktudás, hanem a nyelvtudás mérése szakmai jellegű szövegösszefüggésben. Azaz, ha valaki alapfokú nyelvvizsgát akar tenni, az még nem azt jelenti, hogy a szakmai tudása is alapfokú. Egyszerűen arról van szó, hogy egy feladatot *nyelvileg* alapszinten tud megoldani. Ugyanígy, közepes szakmai tudással is jelentkezhethet valaki felsőfokú nyelvvizsgára, tehát a feladatot *nyelvileg* felsőfokon tudja megoldani.

A tapasztalatok szerint a bemelegítő társalgásban illetve a képi stimulushoz feltett részletes, szintekre lebontott, nyelvi nehézségben gondosan elkülönített alaposan kidolgozott kérdéssorok és a hasonló nyelvi szintkülönbséget mutató válaszok nyelvileg jól elkülönítik a szinteket.

Az egyes mérési egységekben az adott szint, készség, funkció függvényében az alábbi feladattípusokból merítettünk:

- értelmezés
- témakifejtés
- jegyzetelés
- hozzárendelés
- irányított fogalmazás
- kifejtés, esszé
- információs transzfer
- módosított cloze
- transzformáció, stb.

A vizsga értékelési rendszere

A vizsga numerikus értékelésű. Az egyes mérési egységeken belül szereplő feladatokat pontokkal értékeljük 0-5 skálán. A részletes értékelési szempontokat, az elérhető pontszámokat illetve a részletes értékelési skálák leírását az egyes szintek értékelésénél adjuk meg a *Módszertani füzetben*. Az egyes mérési egységeken belül a feladatok értékei összeadódnak.

Részvizsgák: Szóbeli és írásbeli részvizsgát is kiadunk. Az egyes részvizsgák akkor tekinthetők sikeresnek, ha a vizsgázók az adott részvizsgán elérhető összpontszám 60%-át elérik.

Ha a vizsgázó komplex vizsgát kér, akkor tekinthető sikeresnek a vizsga teljesítménye, ha mind az A, mind a B típusú vizsgán a vizsgázó eléri az egyes részvizsgákon elérhető összpontszám 60%-át.

A sikeres vizsgának 2 fokozata van a teljesítmény százalékos arányában:

megfelelt:	60 % -79 %;
kiválóan megfelelt:	80 % -100 %.

A vizsga továbbfejlesztésének lehetőségei

Amint az eddigiekből már remélhetőleg egyértelműen kiderült a BME műszaki kommunikációs vizsgának semmi esetre sem a szaktudás, hanem a szaknyelvi kompetencia és performancia mérése a célja. Sokkal tisztábban és egyértelműbben mérhető a nyelvi kompetencia, ha azonos stimulus alapján mérjük, ugyanis ilyen esetben kizárólag a nyelvtudás szintje dönti el, hogy milyen színvonalon képes a vizsgázó a feladat végrehajtására. Erősen korlátozott nyelvi kompetenciával is végre lehet hajtani a feladatokat, de nyilvánvalóan a nyelvi performancia alacsonyabb lesz. A magasabb szinteken külön súlya van a nyelvi kompetenciának, ezért külön is mérjük.

Kiemelendő, hogy a beszédkésztség mérésénél minden szinten alkalma van a vizsgázónak, hogy saját szakterületéről hozzon példákat és fejtse ki véleményét, így lehetősége van, hogy szakspecifikus szókincsbeli jártasságáról úgy tegyen bizonyosságot, hogy a vizsga diszkriminációmentessége ne sérüljön.

Ugyanakkor éppen az egyes műszaki szakspecifikus nyelvek közös vonásaira alapozott specifikáció teszi lehetővé - felmerülő igény esetén -, hogy a vizsgát bármely műszaki szakspecifikus mérésre alkalmassá lehet tenni a szövegek változtatásával.

Mivel a vizsgarendszer a minden szaknyelvben közös jellemzőkre épül - készségek és funkciók - ezért lehetséges további elágazó szakmai vizsgák beépítése a rendszerbe. Jelenleg a gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsgánkon dolgozunk, amelyet a BME legfiatalabb karán, a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon tanuló hallgatóink igényeinek kielégítésére fejlesztünk ki.

Hivatkozások

Alderson, J.C. et al (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. CUP, Cambridge

Mauthnérné Fister Ilona

- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford
- Douglas, D. (ed.) (1990): *English Language Testing in US Colleges and Universities*. DC: NAESA, Washington
- Hutchinson, T. - Waters, A. (1989): *English for Specific Purposes*. CUP, Cambridge
- Richterich, R. - Chancerel, J.L. (1980): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Pergamon Press, Oxford
- Robinson, P. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall, New York
- Weir, C.J. (1990): *Communicative Language Testing*. Prentice Hall, New York

Mátételkiné Holló Magdolna
Rendőrtiszt Főiskola

Az argó szerepe a francia rendőri szaknyelvben

Mint minden más szakterület a rendőrség is sajátos, „belterjes” terminológiát használ. Ezt a rendkívül gazdag, a kívülállók számára ezoterikusnak tűnő szókincset elsősorban a terminus technikusok és az argotikus kifejezések különös keveredése jellemzi. Egyszerre kombinálja a szakma gyakorlásához kényszerűen használt tömény, pontos, gazdaságosságra és hatékonyságra törekvő leegyszerűsített, deformált adminisztratív nyelvezetet, a tipikus rendőri kifejezéseket a technolektust és a rendőrséggel gyakran kapcsolatban álló, a társadalom periferiájára szorult különböző társadalmi csoportok, az alvilág speciális szókincsét, szociolektusát.

A rendőrök és a bűnözők érintkezése folytán a rendőrök hivatali szóhasználatában megjelenik a bűnözők által használt társadalmi dialektus, így a rendőri nyelv „bilingvissé” válik. A rendőr számára a bűnözők nyelvének megismerése kriminalisztikai jelentőséggel bír, bűnüldöző munkájának megkönnyítéséhez és eredményesebbé tételéhez elengedhetetlen: egyrészt lehetővé teszi a félreértések nélküli információcserét, másrészt bizonyos presztízt kölcsönöz a rendőrnek, a tolvajnyelv másodlagos használójának

A rendőri szaknyelv és az argó kapcsolata

A rendőri szaknyelv oktatása során felmerül a bűnözők által használt szókincs elsajátításának szükségessége, tekintettel arra, hogy e szektorális nyelv alapvető specifikuma a bűnüldözők és a bűnelkövetők nyelvezetének keveredése. Ebből a gyakorlati szükségszerűségből adódóan e két egymással szembenálló társadalmi réteg verbális konfrontációja során -a kommunikáció síkján- létrejön egy bizonyosfajta bilingvizmus. Ez az oka annak, hogy a rendőri kifejezések nehezen izolálhatóak, hiszen nagy részüket képezik a bűnözés világához tartozó argotikus kifejezések: rendőr és bűnöző közös területet és nyelvezetet oszt meg, a rendőr a társadalom alvilágának, veszélyes emberi helyezeteinek privilegizált megfigyelője, vagyis a mindennapi drámák igazi ismerője, ahol a társadalom fonákja rajzolódik ki. A rendőr és a bűnöző: vagyis a törvény tiszteletét, betartását őrző, és az azt megszegő között komplex, kétoldalú kapcsolat van, szoros szimbiózisban élnek és harcolnak, interakciójuk során közös frazeológiát használnak.

A rendőr számára a bűnözők nyelvének megismerése kriminalisztikai jelentőséggel bír, bűnüldöző munkájának megkönnyítéséhez és eredményesebbé tételéhez elengedhetetlen: egyrészt lehetővé teszi a félreértések nélküli információcserét, másrészt bizonyos presztízt kölcsönöz a rendőrnek, a tolvajnyelv másodlagos használójának.

Nemcsak a rendőröket, de a fegyőröket is próbára teszi ennek a rendkívüli dinamizmussal változó szociolektusnak a megértése, nehezen boldogulnak munkájuk során a börtönök zárt világában született, s a börtönpopuláció által szüntelenül újrakódolt börtönszleng ismerete nélkül.

Köztudott, hogy az argó a bűnözőknek egy bizonyos miliőhöz való tartozását, saját társadalmi osztályukkal való azonosulását is kifejezésre juttatja. Sajátos konnotációval, közvetetten tükrözi az egyfajta szubkultúrát, a törvényen kívüliek erkölceit, életfelfogását, mentalitását, s felfedi az urbanizáció, a technika, az erkölcsök fejlődésének, a nagyvárosi közbiztonság romlásának, a bűnözés növekedésének problémáit. A vitalitásából soha nem veszítő tolvajnyelv hiteles miliőrajzot ad a bűnözés alakulásáról, nyomon követi a társadalmi mobilitást, a társadalom alatti rétegek csoportjainak fluktuációját, a bűnözők összetételének megváltozását.

Ezt a fesztelen stílusú, szellemes, érzelemmel, kritikával és értékítélettel teli, legtöbbször spontán keletkező ötletdús argót el kell választani a mesterkélt, természetellenesen nehézkes, nyakatekert, fontoskodó és pontoskodó, érzéketlen hivatalos rendőri nyelvtől.

A rendőri nyelvben használatos speciális kifejezésmezőt egyrészt a rendőri szervek ökonómiára törekvő merev és száraz, lényegretörően tömény bürokrata, adminisztratív zsargonja, másrészt a bűnözőknek vagy azok mozgásterében gyakran előforduló marginális társadalmi rétegeknek a laza, játékos, színes, eredeti nyelvi elemekben gazdag társadalmi dialektusa táplálja. Ennek a nyelvi regiszternek az eredetisége tehát abban áll, hogy egyszerre tükrözi a törvények, szabályok, adminisztratív kódok merevségét és a lakosság valamennyi kategóriájából eredő argotikus kifejezések fesztelenségét. A rendőri szakzsargon egy amalgám, amely ennek a dichotómiának a fényében komplex módon ötvözi a stiláris aspektusaiban egymástól lényegesen eltérő, paradox módon együttélő nyelvi elemeket.

Tekintettel arra, hogy a rendőrök és a bűnözők érintkezésének nyelvi vetületeként a rendőrök hivatali szóhasználatában is megjelenik a bűnözők által használt szókincs, az intézményünkben tanulmányokat folytató hallgatók motiváltak abban, hogy megismerjék és elsajátítsák ezt a bilingvis szaknyelvet, melynek ezoterikus egységét a kodifikált argónak és szakzsargonnak az ötvözte adja. Ez a sajátság az, ami ezt a „belterjes” nyelvet a kívülállók, a be nem avatottak számára többnyire érthetlenné, csaknem megfejthetlenné teszi.

Ennek a lexikai mezőnek a behatárolása nem könnyű, mert az argó a szókészletnek egy nehezen hozzáférhető, dinamikusan változó lexikai egységekben bővelkedő területe. Mivel szókincse nemcsak a rendőrségen, hanem az utcán, a társadalom periferiáján, az alvilágban, a börtönökben keletkezik, terminológiája sokrétű, s tematikája követi a lexika előfordulásának nyelvi közegét, életterét (prostitúció, kábítószer, rablás, csalás, lopás, okirathamisítás, börtönélet, stb.).

Jargon, argot, jargon

A zsargon technolektus jellege és az argó szociolektus karaktere, vagyis a zsargon használatának a szakemberek közötti egyértelmű kommunikációt megkönnyítő volta, transzparenciája, és az argónak a be nem avatottak előtt elkendőzni szándékozó, kódosító-titkosító jellege, opaciása között fennálló feszültséget hivatott feloldani a francia lexikai kutatásokba a 90-es évek elején bevezetett *jargon* terminus, amely a *jargon* és az *argot* szavak teleszkopikus összevonásából létrehozott műszó (Sourdou, 1991). Ez feloldja azt a dilemmát, ami abból adódik, hogy nehéz meghúzni a határt a zsargon és az argó között, mivel szókészletei lépten-nyomon egybefonódnak, így viszont a határesetnek tekinthető nyelvi elemek is értelmezhetőkké válnak.

A rendőrszargon legtöbbször akronímák használatával és szócsonkítással deformált terminus technicusokból áll. E rétegnyelv egyik specifikumaként tarthatók számon a speciális betűszavak és azok képzett formái. Az adminisztratív kódok, a mozaikszavak jelentősége az írott nyelvnek a beszélt stílushoz való adaptálására kötelez, s akronímák kialakulásához vezet: a rendőrök gyakran megelégednek a kezdőbetűk kiejtésével. Ezen rövidítések jelentősége és szükségessége érthető, de a kívülálló számára komoly problémát okoz, mivel nem könnyű megérteni a rendkívül komplex szervezet és a kezdőbetűk összességének integrációját: pl. nem mondják, hogy les „Compagnie Républicaine de Sécurité” (Köztársasági Őrszázad), hanem *les CRS*; a Bűnügyi Rendőrség *PJ* (Police Judiciaire); az itt dolgozó tiszt *péigiste*, *OPJ* (Officier de Police Judiciaire); a párizsi rendőrség *PP* (Police Parisienne); a közúti baleset *AVP* (Accident de Voie Publique); a fegyveres rablás *VMA* (Vol à Main Armée); automata pisztoly *PA* (Pistolet Automatique), stb.

A specifikus rendőri nyelv személytelen, valamennyi „ügyfél” elveszti identitását, az ügy egy helyszínével, az abban betöltött szerepével azonosítja: nem „personne” (személy), hanem *individu* (egyén); nem „voiture” (kocsi), hanem *véhicule* (gépjármű); nem „rue” (utca), hanem *voie publique* (közút); nem „bistrot” (kocsma), hanem *débit de boisson* (italkimérés); a rendőr

auditionne le plaignant (kihallgatja a panaszost); *verbalise le contrevenant* (jegyzőkönyvet vesz fel a szabálysértés elkövetőjéről); *garde le détenu* (őrzi a letartóztatott személyt), stb.

A rövidítések, szócsonkítások is átszövik a rendőrök mindennapi munkáját, pl: *flag/rant délit* (tettenérés), *vérification* (ellenőrzés), *convoc/ation* (beidézés), *constat/ation* (ténymegállapítás), *interpell(e)/ation* (előállítás), *perquise/ition* (házkutatás), *indic/ateur* (besúgó), *tox/i/co/mane* (kábitószeres), *stup/éfiant* (kábitószer), stb.

Nézzük meg a teljesség igénye nélkül, hogyan hozza létre speciális szókészletét maga az argó, a köznyelvi szavak jelentésének megváltoztatása és alakjának eltorzítása révén. Ennek a kódolt nyelvi kommunikációs eszköznek egyik legjellemzőbb vonása, hogy pazarló módon termeli ki, halmozza a szinonímákat. Ezek a szinonímasorok metaforikus vagy metonímikus névátvitellel jönnek létre, pl. a rendőr/zsaru szó csaknem 100 ironikus változatban fordul elő a francia argóban. A kiinduló kép, a magot kapirgáló csirke (*poulet*) és az információkat „összekaparó” civil ruhás rendőr közötti hasonlóság, a pejoratív töltésű ún. parazita képzőkkel ellátott variációk egész sorát indította el: *poulard* (csirkeeledel), *poulaga*, *poulardin*, *poulaille*, *poulmann*, *poulardoss*, *poul'mins*. Ennek a szemantikai mátrixnak a folytatásaképpen a rendőrt és a csendőrt elsősorban szárnyasokkal állítják párhuzamba: pl. *perdreau* (a tyúkalkatú, magevő fogoly), *hirondelle* (fecske, aki mindig visszatér, mint a zsaru), *piaf* (veréb, akit a zsaruhoz hasonlóan állandóan az utcán lehet látni). A rendőrt a brutális ütlegetésre utaló elnevezésekben lófélékkel is azonosítják, pl. a „bourrer” (ütlegel, megver) igéből képzett deverbális *bourre* (zsaru), s a hasonló hangzású *bourrin* (gebe), *bourrique* (szamár), *bourricot* (csacsi) lexémákban.

Az argóban nemcsak a rendőrt nevezik meg az állatvilágból vett transzpozíciókkal, hanem az alvilág bizonyos „szereplőit” is, pl.: a stricit makrellával (*maquereau*) és egyéb halakkal: *hareng* (hering), *barbeau* (rózsás márna), *brochet* (csuka); a prostituáltat a zsaruhoz hasonlóan lófélékkel *-cocotte* (fakó), *cheval* (ló), *ponnette*, *ponifle* (póniló) vagy rákfélékkel: *crevette* (garnélarák), *langouste*, *langoustine* (languszt) és halakkal: *-morue* (tőkehal), *limande* (lepényhal)-; a besúgót rovarokkal: *mouche* (légy), *cafard* (csótány), *mouton* (birka), *taupe* (vakond) állítják párhuzamba.

A hamis papírokat az okmányok színeivel azonosítják: *gris* (szürke:forgalmi engedély), *jaune* (sárga:személyi igazolvány), *rose* (rózsaszín:vezetői engedély). A lopott vagy hamis bankjegyet fényképnek nevezik: *photo*

d'anniversaire (születésnap fotó), vagy *photo de mariage* (esküvői fénykép). A nagyobb mennyiségű pénzösszeget a lakás vagy a ház vásárlóértékéhez hasonlítják: *brique* (tégla), *studio* (garzonlakás), *appartement* (lakás), *bungalow* (faház), *immeuble* (háztömb).

A börtönszleng hemzseg az elítélt bezártságára, immobilitására, rossz lelkiállapotára, betegségére, szabadulni vágyására, s a cella kis méreteire és hőmérsékletére utaló, többnyire eufemisztikus metaforáktól: *être bloqué, plongé, serré, emballé, bouclé, coïncé* (be van zárva, el van merülve, be van szorítva, csomagolva, kerítve, szorulva); *être fatigué* (fáradt), *malade* (beteg), *contaminé* (fertőzött), *avoir de la fièvre* (láz), *être à l'hôpital* (kórházban van), *à la clinique* (klinikán van); *mettre les voiles* (felhúzza a vitorlát), *faire la planche* (elszörfözik: meglép), *s'arracher* (kitépi magát: megdobbant); *trou* (lyuk), *cage* (kalitka), *ratière* (patkánylyuk); *aller au frigo* (hűtőszekrénybe megy), *descendre à l'ombre, aller au frais* (hűvösre megy), de Marseille-ben pl. *aller au chaud* (melegre megy), stb.

A kábítószeresek is metonímiák sorát indukálják színük, anyaguk, csomagolási módjuk, s a dózisok nagysága alapján: *blanche* (fehér), *noire* (fekete), *marron* (barna); *neige* (hó), *poudre* (por), *herbe* (fű), *sucre* (cukor), *caillou* (kavics), *pâte* (tészta); *buvard* (ítatóspapír), *timbre* (bélyeg), *parachute* (ejtőernyő), *boudin* (hurka); 1 kilós kábítószer adag jelölésére pedig: *voiture* (autó), *chambre d'hôtel* (hotelszoba), *studio* (garzonlakás), *appartement* (lakás). A drogos fizikai és pszichikai állapota szintén metaforikus névátvitelek létrejöttét váltotta ki: *voyager* (utazik), *faire un trip* (tesz egy utazást), *avoir le ticket* (megváltotta a jegyet), *planer* (lebeg), *être dans le cosmos* (az űrben van), stb.

A kábítószeresek szókészlete jelentős mértékben angol-amerikai átvétel, illetve azok képzett változata. Ezen elemek használatának vizsgálata tanulságos, mivel a velük kapcsolatos nyelvi magatartás tükrözi azt, ami a modern francia nyelv szókincsében általánosságban is megfigyelhető ebben a vonatkozásban: tetten érhető egy erőteljes tendencia az idegennyelvi forma változtatás nélküli átvételére (*overdose, joint, junkie, dealer, addict*). Ennek magyarázata a konkrét esetben a kábítószeresek deviáns viselkedésével hozható kapcsolatba, akik világuk zártságát ezzel is érzékeltetni és hangsúlyozni akarják, illetve mindenféle beavatkozást elutasítanak - a nyelvi jellegűt is -, s úgy értelmezik, mint a konzervatív társadalmi normák rájuk erőltetését. Ugyanakkor annak a nyelvi jelenségnek is tanúi lehetünk, amikor az angol-amerikai alapszavak francia szuffixumokkal kiegészülve adhatnak új nyelvi egységet, mely már a francia nyelvi rendszer integráns elemének tekinthető. Különösen jó példa erre

az igeképzés, mely kizárólagosan -er képzővel történik: *dealer, flasher, flip(p)er, se/shooter, sniffer, smoker, se/speeder, se/fixer, se/destroyer*, stb.

Az angol-francia tükörszavak alkotása is gyakori, pl.: *snow/neige, horse/cheval, shit/merde, acid/acide, powder/poudre, sugar/sucre, grass/herbe, gazon, tea/thé, trip/voyage*.

A szócsonkítás gyakorlata is szembeűnő: *accro/ché* (kábitószertűggő), *op/ium, proxo/é*nète (strici), *inspec/teur* (felűgyelő), *ma/tos* (anyag), *in/dic* (besűgő). A nagy számban előforduló „kifordított”, „verlanizált” (verlan szótagcserét jelent) alakok a bűnözői argó titkosított jellegét, az elűkülönűlés kifejezését, de ugyanakkor a speciális szókincs birtoklásának és használatának örűmét is hivatottak kifejezni: *blanche/cheublan* (heroin), *haschisch/chicha, dose/seudo, dealer/leurdi, doper/pédo, gazon/zonga* (fű), *prison/zonpri* (börtön), *flic/keufli* (zsaru), *maquereau/kroma* (strici), *calibre/brelca* (pisztoly), stb.

Az argó kapcsán meg kell jegyezni, hogy a francia és a magyar börtönszlengben bizonyos párhuzamosságok mutathatók ki, pl. börtön: *hôteł/száłłoda, ruche/kaptár, frais/hűvös*; lopott holmi vagy kábitószert: *matos/anyag, szajré, cucc*; bilincs: *bracelets/karkötő, karperec*; lopott vagy hamis ékszer: *bijoux/bizsu*; cella: *ratière* (patkánylyuk)/*egeres*; jó üzlet: *buisness/biznisz*; pénz: *péze/pező*, stb.

A franciához hasonlóan a magyar kábitószerterek nyelvezetében is előfordulnak az amerikai-angol mintára képzett tükörszavak, pl. marijuana: *marijane/marie-jeanne/mari, mariska, marcsi*; heroin: *H/há, héro/her, hernyó, herold, helga*; indiai kender (cannabis): *carole/karola*; kokain: *coco/ko, koki, kok, koks, csocsi*; amfetamin: *amphés/amfo*; kábitószert: *herbe/fű, blanche/fehér, neige/hó, fehér hó*; doppingstert: *speed/speed, gyorsító*; kábitószertes: *junkie/dzsánki*; kábitószertes cigaretta : *joint/dzsoint*; ejtőernyőstertű csomagolású kábitószert: *parachute* (ejtőernyő)/*papírsárkány*; kábitószert: *matos/anyag; paquet/csomag, batyu*; LSD: *timbre/bélyeg, bélyegalbum*; morfium: *morph/morfkő, piquer/szűrni, belőni*, stb.

Összegzés

Az erre a rétegnyelvre jellemző sajátosságok más nyelvekre is érvényesek, így univerzálisaknak tekinthetők, ami bizonyos hasonló társadalmi fejlődési folyamatok eredménye. Úgy tűnik azonban, hogy mivel a francia nyelvben a mindennapi nyelvhasználatot sokkal inkább átszűvi az argó, mint máshol, a francia érzékenyebben reagál az argó-változásokra: egy-egy szó hamarabb kicserélődik, mint más nyelvekben, ahol ezek a kifejezések tovább élnek.

Végezetül el kell mondani, hogy az argó kutatás jelenleg a hagyományos nyelvészet peremterületére került, ugyanakkor interdiszciplinárisra vált: gyakran nem is nyelvészek, hanem szociológusok és pszichológusok foglalkoznak vele. Az argó pedig ennél nagyobb figyelmet érdemel, mivel jóval többet mutat meg a valódi nyelvből: segíthet bennünket a nyelv és az őt használó közösségek viszonyával, az egyes közösségek nyelvhasználatával kapcsolatos kérdések megválaszolásában.

Az itt bemutatott nyelvezet hozzáférhetetlensége és gyors változása miatt ritkán akad olyan nyelvész vagy szakember, aki vállalkozna e terület terminológiájának kutatásával, összegyűjtésével járó fáradságos munkára. Így az intézményünkben oktató kollégáknak nagy kihívást jelent ennek a szaknyelvnek a sajátosságait komplex módon bemutató, e regiszter valamennyi aspektusát felölelő oktatása.

Hivatkozások

Calvet, L.-J. (1993): *La sociolinguistique*. PUF, Paris

Sourdot, M. (1991): Argot, jargon, jargot. In : *Langue française: Parlures argotique*,. No.90. Paris

Szabó, D. (1997): A francia argó. In : *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

Mátyás Judit

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék

Szakszövegolvasás mint az interkulturális szaknyelvoktatás alapja

A nyelvtudás az idegen nyelv különféle kommunikációs szituációkban való helyes használata, a nyelvtanulás célja pedig az ehhez szükséges kommunikatív képességek kialakítása. Ennek megfelelően az idegennyelv-oktatás magában foglalja a különböző beszédhelyzetekben megnyilvánuló általános és kommunikatív nyelvi kompetencia összetevőit, a meghatározott feladatok érdekében végzett nyelvi tevékenységeket, a szövegeket, valamint, az alkalmazott stratégiákat. A tartalomelemzés kiindulópontja a nyelvoktatásban a kommunikációs szituáció vagy beszédhelyzet elemzése, amely tartalmazza a nyelvi interakcióban résztvevők szociokulturális helyzetének továbbá a közlést és befogadást meghatározó pragmatikai tényezőknek az összességét (Kurtán, 2002).

A szövegolvasás szerepe fontossága a nyelvoktatás során

A nyelv és számunkra az idegen nyelv egy más kultúra közvetítője, és egy számunkra idegen kultúrájú közeg megértéséhez nélkülözhetetlen az értő olvasás képességének kialakítása, illetve állandó csiszolása. Az olvasás és elsősorban az értő olvasás során a nyelv hatékonyabban elsajátítható, közelebb kerülnek a diákok a másik kultúrához, és mind a kompetencia (ismeretek), mind a performancia (alkalmazás) esetében sikeresebbé válnak (Zsolnai, 1997).

Mivel az ismeretek és információk beszerzésének egyik legkézenfekvőbb módja az olvasás, az olvasás és értő olvasás napjaink nyelvoktatásának egyik legaktuálisabb problémája.

Ahhoz, hogy a szövegeket megértsük, létre kell jönni a befogadó és szöveg között egy interakciós folyamatnak. A befogadó egy bizonyos elvárással, adott szituációban találkozik a szöveggel, melynek üzenetét rekonstruálja. Ebben a rekonstrukciós folyamatban nagy mértékben támaszkodik azokra a konvenciókra, amelyek egy-egy kommunikációs közösségen belül érvényesek. Szövegek esetén ez azt jelenti, hogy az olvasó tisztában van azzal, hogy a szövegfajta milyen funkciót töltenek be egy közösségen belül. Optimális esetben a szövegalkotói és a szövegbefogadói elvárások „találkoznak”, s ezt nevezzük konvergenciának, ha pedig ez az összhang nem jön létre,

divergenciáról, azaz a szöveg meg nem értéséről vagy félreértelmezéséről van szó (Bartha, 2002).

A szövegértés az interkulturális pedagógia alappilléreinek is tekinthető. Az idegen nyelvű szövegek olvasása és az idegen nyelv elsajátítása ugyanis sokkal több, mint ugyanazon jelenségeket jelölő szavakat, jelenségeket másképp megtanulni. Az idegen tanulás során megtanuljuk úgy nézni a világot, ahogy azt az anyanyelvűek teszik: megismerjük, megtanuljuk kultúrájukat, világképüket (Medgyes, 1995).

Az idegen nyelven történő nyelvtanulás során gyakran merőben eltérő és a tanuló számára idegen kulturális kontextus elsajátítása ugyanúgy cél, mint a kódelsajátítás (Rébék-Nagy, 1999), és a kulturális különbségek a szövegszerkezetekben is jelentkeznek.

A szakszövegolvasás fontossága: követelmények a szakmai nyelvvizsgán

Az értő olvasás különösen a szaknyelvi szövegek esetében nagyon fontos, hiszen a szakembereknek cikkeket, folyóiratokat kell megérteni ahhoz, hogy naprakész információkkal rendelkezzenek.

Megfigyelhető az a tendencia, hogy az általános nyelvtanulás iránti igény csökkenőben van, ezzel szemben egyre többen a szaknyelvoktatást választják. Egyes felmérések szerint az egyetemisták és főiskolások elsősorban az olvasási készség fejlesztését, fejlődését várják el a képzéstől (Monteiro, 1990).

A szövegértés mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgákon a követelmények közé tartozik.

A Gazdasági Nyelvvizsgaközpont Budapesten 1995-ben kezdte meg működését. A Nyelvvizsgaközpont célul tűzte ki, hogy olyan szakembereket nyújtson a sikeres nyelvvizsga teljesítésével, akik a munkahelyi elvárásoknak, követelményeknek meg tudnak felelni. A kommunikatív kompetencia és performancia mérése a vizsga és egyes vizsgafeladatok célja (Berényi, 1997).

A gazdasági nyelvvizsga keretében a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz kapcsolódó feladatokat kapnak a vizsgázók. A szövegértés az alap-, közép- és felsőfokon is feladat.

A szóbeli vizsga egyik részében a diák egy bizonyos gazdasági témához kapcsolódó szöveget kap, aminek tartalmát magyar nyelven kell összefoglalnia. Ez a feladattípus az írásbeli vizsga része is, ahol a jelölteknek írásban kell egy szakmai témájú szöveget értelmezniük. A cél azt elérni, illetve azt mérni, hogy a vizsgázó alkalmas-e a leendő munkahelyén felmerülő aktuális problémáknak megfelelően reagálni.

A szituációnak, azaz egy adott élethelyzetnek megfelelő kommunikálni-tudást

mérik az egyes vizsgarészek.

Szaknyelvoktatás, szakszövegolvasás

A szaknyelv jellegzetességeinek megfigyelése és tudatosítása megkönnyíthetik az oktatást, és a szaknyelvi szövegek értő olvasásának folyamatát. A szaknyelvi szövegek elemzésével olyan gondolati-nyelvi szituációkat ismerhetnek meg a diákok, melyek az idegennyelv-oktatás pragmatikus aspektjének követelményét is kielégítik.

José Ortega y Gasset a szépirodalmi szövegek és a szaknyelv fordíthatóságával, egzaktságának fokával kapcsolatban azt a véleményt képviseli, hogy a szépirodalmi műveket nem lehet lefordítani, szinte lehetetlen kihívásnak tartja a feladatot. A fordító - kreativitásától függően is - mindig torzítja az eredeti művet. Az egzakt természettudományos szövegeket ezzel szemben sokkal könnyebb visszaadni, hiszen ezek a művek olyan pszeudo-nyelven íródnak (szakkifejezések, műszavak), melyek lényegesen elérhetőbbé teszik a fordítás hűségét, hitelességét. A terminológia jelentése egyértelmű, minden egyes szakember számára ugyanazt a jelentést hordozza. A fordítás folyamata azért is egyszerűbb a szaknyelv esetében, mert a szépirodalommal ellentétben a szövegek mindig az objektív valóságra vonatkoznak, tehát kézzelfoghatóbbak (Reiß, 1986).

A szaknyelvi szövegek és szaknyelvtanulás iránti növekvő igény miatt egyre több egyetemen és főiskolán oktatnak – a képzés profiljába illeszkedő – szaknyelvet. A cél az, hogy a diákok számára hasznosítható módszereket nyújtsanak a felsőoktatási intézmények, hiszen ma már triviális igény, az EU-kompatibilitás egyik alapfeltétele, hogy idegennyelven, sőt szaknyelven értő, olvasni tudó szakemberek szerezzenek diplomát.

Szaknyelvi szövegek értő olvasása: kutatási program

Fél évig vizsgáltam - olvasási stratégiák alkalmazásával - egyetemista diákok körében a szakszöveg-olvasás fejlődését. 60 egyetemista munkáját figyeltem meg, 3 kontrollcsoportban. Az első csoport mindenféle segítség nélkül dolgozott, a másodikban a szintetikus olvasás módszerét alkalmaztuk, a harmadikban pedig a szintetikus olvasást és a svájci St.Galleni Tudományegyetemen kifejlesztett tanulási-olvasási stratégiákkal dolgoztunk.

Kutatásommal arra a kérdésre kerestem választ - a csoportok munkájának kiértékelésével -, hogy az alkalmazott stratégiákkal a szótár nélküli értő olvasás mérhetően eredményesebbé válik-e.

Minden egyes diák 16 szaknyelvi szöveg értelmezését, tartalmának

összefoglalását kapta feladatként. Két könyvvel dolgoztunk, a szövegek terjedelme kb. 200n volt:

Az egyik mű Hillebrand-Krieger-Reuter: *Einführung in die Volkswirtschaftslehre* (1994) volt. A könyv elsősorban a szakközépiskolában haladó szinten folyó szaknyelvi oktatás számára íródott, és mivel egyszerűbben érthető, szókincse könnyebb a diákok számára, ezért bevezetesként ebből a könyvből kapták az egyetemisták a szövegeket. A másik forrásanyagot Lutz Wicke: *Die ökologischen Milliarden* (Kösel, 1989) jelentette.

Mivel minden kutatás alapfeltétele az, hogy a csoportok – tudásukat, ismereteiket tekintve – homogének legyenek, ezért ezt a kritériumot megfigyeléseim során is nagyon fontosnak tartottam szem előtt tartani. Ezért a csoportokban a munkát Christoph Metzger kérdőívének kitöltésével kezdtük, amit mindegyik csoport tagjai megkaptak. Kíváncsi voltam ugyanis arra, hogy a kísérletben résztvevő diákoknak hasonló tanulási problémáik vannak-e. A homogenitást jelen kutatásban a diákok nyelvi, illetve szakmai előismeretei szempontjából is megvizsgáltam.

A sikeres szakszöveg-olvasás alapjának két kritérium tekinthető:

- idegen nyelvi (nyelvtani) ismeretek,
- szakmai tudás.

A kutatásban résztvevő diákok nyelvtudásának homogenitását az a tény támasztja alá, hogy a gazdasági szaknyelv tárgy felvételének feltétele egy legalább középfokú C típusú állami, vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga. Aki nem rendelkezik nyelvvizsgával, az sikeres szintfelmérő vizsga teljesítése esetén kezdheti meg tanulmányait (PTE, 2000). A szakmai ismereteket a diákok magyar nyelvű tanulmányai jelentik.

Ha az olvasónak elegendő az előzetes tudása vagy a sémaelméletek megfogalmazása szerint van sémája a szöveg megértéséhez, akkor ezt aktiválja olvasás közben. Ezt az aktivációt kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok szerint segíti, ha a szövegben a jelentésre és/vagy a struktúrára vonatkozó előorganizátorok (advance organizers) vannak.

Az előorganizátorok kölcsönhatást hoznak létre a már meglévő ismeretrendszer és az új szöveg, azaz a tanulandó tananyag között, amelynek során az új anyag beilleszkedik a már meglévő rendszerbe. Ausubel szerint az előorganizátoroknak a tanulandó vagy megértendő szöveg absztrakciós szintjénél magasabb absztrakciós szinten kell lennie ahhoz, hogy használata eredményes legyen (Czachesz, 1999).

A motiváció kérdését is különösen fontosnak tartom, hiszen nagymértékben meghatározza a tanulást. A motiváltságot - ami a sikeresség egyik alapfeltétele - sok tényező befolyásolja.

Korunk nyelvtanítása a tudatos, sőt céltudatos nyelvtanulót feltételezi, és elsősorban instrumentális és kevésbé emocionális nyelvtanulást jelent. Lambert és Gardner különbséget tesznek az instrumentális (munkahelyi kényszer) és az integratív (érdeklődés, kulturális természetű indítékok) motivációk között (András, 1998). Ennek értelmében diákok instrumentálisan motiváltak, hiszen „külső kényszer” hatására, a diplomájukhoz szükséges szakmai nyelvvizsga kényszere miatt tanulnak gazdasági szaknyelvet.

A kutatás eredményeinek értékelése statisztikai módszerekkel

Az eredményességet statisztikai módszerekkel és adatokkal igyekeztem bizonyítani.

A kutatás eredményességét a társadalomtudományokban is alkalmazott T-próba segítségével megállapítható szignifikancia-értékek segítségével is megvizsgáltam. A statisztikai adatok kiértékelését „külső” szakember (statisztikus) segítségével végeztem.

Mindkét esetben, tehát az első három csoportban és a másik három csoportban is a feladatok két részre oszthatók:

- Feladatok német nyelven
 - richtig-falsch
 - kérdésekre német nyelvű válaszok
- Szövegösszefoglalás magyar nyelven
 - tankönyvből összeállított
 - szakkönyvben található szövegek

A statisztikai vizsgálat során, a T-próba kritériumainak megfelelően eljárva (két érték összehasonlításával a szignifikancia érték állapítható meg (Rappai, 2001), az 1-1 csoportban (pl. 1. és 2. csoport) és 1-1 szakaszban elért eredményeket figyeltük meg. Hogy az egyes feladattípusok megoldása során elért teljesítmények tendenciájának irányáról is statisztikailag bizonyítható választ kapjunk, az egyes feladatokon belüli eredményeket is két szakaszra osztottuk fel, és a szakaszokon belül elért értékek segítségével megállapíthattuk, hogy történt-e – az alkalmazott módszereknek köszönhetően – valódi, statisztikailag is bizonyítható, szignifikáns fejlődés.

Ennek értelmében a szövegeket 4 szakaszra osztottuk fel, és a T-teszt kritériumainak figyelembe-vételével minden esetben az egy-egy (tehát két) szakaszban elért két csoport eredményeit hasonlítottuk össze. A szignifikancia-érték értelmében: a 0,05 alatti érték esetében tekinthető az elért teljesítmény szignifikánsnak, azaz statisztikailag is elfogadottnak, helytállónak.

A statisztikai vizsgálattal – a három, különböző módszerrel, illetve stratégiákkal dolgozó csoportok eredményeinek összehasonlításával - azt a hipotézisemet bizonyíthattam be, hogy a csoportok munkájának eltérő fejlődési tendenciája az alkalmazott módszereknek, illetve stratégiáknak, tehát nem az ismétlődésnek, azaz gyakorlásnak köszönhető.

A kétmintás T-próba segítségével tehát a szignifikancia-érték állapítható meg, konkrétan az, hogy történt-e a megfigyelés során szignifikáns, azaz statisztikailag bizonyítható változás, fejlődés.

T-Test 1. csoport (segítség, olvasási módszerek nélkül dolgoztak):

A szignifikancia-szint 0,05 érték alatt megfelelő, azaz mutat statisztikailag is bizonyítható változást.

A csoport eredményei: ,889 és ,106.

Az adatokból megállapítható, hogy a szövegértés során az első 8 és második nyolc 8 szöveg esetében az első kísérleti csoportban nem állapítható meg szignifikáns, azaz statisztikailag alátámasztható fejlődés.

T-Test 2. csoport(a szintetikus olvasás módszerével dolgoztak):

A második csoportban – ahol a szintetikus módszert alkalmaztuk - az első 8 szöveg esetében nincs bizonyítható fejlődés, hiszen a szignifikancia-szint ,250. A szövegek második felének értő olvasása során azonban szignifikáns fejlődés tapasztalható, a szignifikancia-szint: ,003.

Ezzel az adattal már bizonyíthatóan jobb eredmény, fejlődés tapasztalható az első csoporthoz viszonyítva.

T-Test 3. csoport (a szintetikus olvasás módszerével és olvasási/tanulási stratégiákkal dolgoztak):

A szignifikancia-szintek alapján ugyanaz állapítható meg, mint a második csoport esetében, a szövegértés második felében szignifikáns fejlődés állapítható meg. Szignifikancia-szint: ,00.

T-Test 2-3. csoport eredményeinek összehasonlítása:

Az összehasonlítással arra kérdésemre kerestem választ, hogy a második és harmadik csoport eredményeit összehasonlítva, a harmadik csoportban tapasztalható fejlődés jelentősebb-e, mint a másodikban, tehát eredményesebbé válik-e az értő olvasás akkor, ha a szintetikus módszerrel együtt olvasási/tanulási stratégiákat is alkalmazunk.

Az adatok alapján erre a kérdésemre is pozitív választ kaptam, hiszen – ha az első szakaszban nem is történt mérhető különbség a fejlődést tekintve, szignifikancia-szintek: ,674 és ,169, - a második 8 szöveg összehasonlítása során kapott szignifikancia-értékek: ,033 és ,030, amivel az is bizonyítható, hogy a harmadik kontrollcsoportban nyújtott teljesítmények – az alkalmazott stratégiáknak köszönhetően – szignifikánsan, azaz bizonyíthatóan jobbak lettek, mint a második kontrollcsoportban elért eredmények.

Következtetések az idegen nyelvű szakszöveg-értés fejleszthetőségének kérdésében a kutatási eredmények alapján

Az eredmények összehasonlításával megállapítható tehát, hogy az alkalmazott módszerek segítségével a diákok egyre sikeresebbé váltak, és képesek arra, hogy a szaknyelvi szövegeket értő módon – szótár nélkül - olvassák.

A harmadik csoport eredményei – feladattípusoktól függetlenül - a szintetikus olvasás és a tanulási/olvasási stratégiáknak köszönhetően szignifikánsan jobbak, mint az első két csoporté, amivel bizonyítható, hogy az alkalmazott módszer, illetve stratégiák a szaknyelvi szövegek szótár nélküli értő olvasásának színvonalát emelik.

A vizsgálat eredményei alapján megállapíthattam:

- A szaknyelv és a szakmai szövegek jellegzetességeinek megfigyelése és tudatosítása megkönnyíti a kutatás során szaknyelvi szövegek értő olvasásának folyamatát.
- Mivel az anyanyelvi és idegen nyelven történő olvasási kudarcok mögött gyakran rosszul alkalmazott módszerek állnak vagy nem történik módszerek alkalmazása, ezért a kutatás során a diákok olvasási színvonalának javítása érdekében a szintetikus olvasás módszerét alkalmaztuk
- Aktív tanári és tanulói együttműködés keretében a szövegek jellegzetességeit lexikai, nyelvtani szinten elemeztük, és a szövegekben előforduló képzett, összetett szavak, internacionalizmusok, szakkifejezések megfigyelésével, passzív szókincsük aktivizálásával a diákok megtanulták potenciális szókincsüket alkalmazni.
- Az értő olvasás a sikeres tanulás alapját képezi, így az olvasás fejlesztésétől a tanulás is eredményessé válik. Mivel olvasás és tanulás egymásra épülnek, ezért a tanulási problémák megoldása az értő olvasás színvonalára is visszahat. A tanulást gátló tényezők leküzdésére a tudatosan alkalmazott tanulási stratégiák minősültek a kutatás során sikeresnek.

- A szintetikus módszer és a tanulási stratégiák alkalmazásával a diákok idegen nyelven történő értő olvasásának színvonala - statisztikai módszerekkel is bizonyíthatóan - fejlődött.

Az értő olvasóvá nevelés és értő olvasóvá válás tehát lehetővé teszi az önálló szövegértést, tanulást, szakmai fejlődést is, azaz ennek értelmében módszereket, stratégiákat ismerő és önállóan alkalmazni tudó „felnőtt diákokat” bocsátanak ki az oktatási intézmények.

A nyelvet tanulókat - Vermeer szerint - három csoportba lehet osztani:

- A hagyományos nyelvtanulók.

Alapos, pontos nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek, szorgalmas szó-tanulók, és idővel képesek arra, hogy egyre összetettebb, bonyolultabb mondatokat képezzenek. A hagyományos nyelvtanulók azonban nem tudnak megfelelően társalogni, kommunikálni.

- A következő kategóriába tartozókra az jellemző, hogy elsősorban szövegekkel, irodalmi művekkel dolgoznak, és az olvasottakhoz kapcsolódó nyelvtant tanulják meg. Ezek a tanulók a klasszikus irodalomból tökéletesen tudnak sokszor idézni is, de tudásuk nem alkalmazható a hétköznapi szituációkban, élethelyzetekben

- Vermeer véleménye szerint azonban az idegen nyelv hagyományos oktatása és tanulása helyett az idegennyelvi közegnek, kultúrának megfelelő viselkedni-tudásra, translációs ismeretekre, a tanultaknak a szituációnak megfelelő alkalmazni-tudására van szükség. A „transzlációs” tanítás és ismeretsajátítás végső soron annyit jelent, hogy olyan tudatos diákokra van szükség, akik a nyelvet helyesen használják, és azt is tudják, hogyan kell viselkedniük egy másik nyelvi kultúrában (Vermeer, 1993).

A translációs kompetencia (translatorische Kompetenz) három fontos alkotórészből áll:

- a nyelvi kompetencia
- az értés, fordítás kompetenciája (Transferkompetenz)
- a szakmai ismeretek, tapasztalatok (Fachwissen, Weltwissen) (Sandrini, 1993).

Ennek értelmében a nyelvi kompetencia képezi alapját az idegen nyelven történő tanulásnak, olvasásnak, és elsősorban a szakmai szövegek értése során fontos bázist jelentenek előzetes ismereteink is, amikhez az újakat kapcsolni

tudjuk.

A szövegértés a nyelvoktatás fontos részét jelenti, az ismeret-anyag bővülését, ezért az oktatás / tanulás sikerességének egyik feltétele - véleményem - szerint a módszerek, stratégiák komplex alkalmazásában rejlik.

Összegzés

Megállapíthattam tehát, hogy az alkalmazott módszerek segítségével a diákok egyre sikeresebbé váltak, és képesek arra, hogy a szaknyelvi szövegeket értő módon – szótár nélkül - olvassák.

A szintetikus olvasás módszere és az alkalmazott tanulási/olvasási stratégiák a szaknyelvi szövegek szótár nélküli értő olvasásának színvonalát emelik.

A módszerek összekapcsolt alkalmazása a szaknyelvoktatás során indokolt, hiszen segít elérni azt a célkitűzést, hogy az egyetemi / főiskolai hallgatók valóban „euro-kompatibilis”-en, idegen nyelve(ke)n is értő olvasókként fejezhessék be egyetemi tanulmányaikat.

Hivatkozások:

- Bartha, M. (2002): Az olvasói elvárás és a szöveg közötti konvergencia/divergencia. In: Fóris, Á. (szerk): *A nyelv nevelő szerepe*. Lingua Franca, pp. 281-288
- Berényi, P.-né (1997): *Tájékoztató a gazdasági nyelvvizsgákról*. Gazdasági Nyelvvizsgaközpont, Budapest, pp. 1-35
- Czachesz, E. (1999): Olvasástanításunk eredményei és problémái. In: *Modern Nyelvoktatás*. 1999/ V. 1. pp. 25-36.
- Kurtán, Zs. (2002): Az idegen nyelvi tantervek rendszerbe foglalása. In: *Modern Nyelvoktatás*, 2002/VIII. 20-28
- Lizakovszky, É. - Zsolnai, J. (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. In: *Modern Nyelvoktatás*. pp. 23-36
- Medgyes, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös Kiadó, Budapest, pp. 27-28., 115-120
- Monteiro, M. (1990): *Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasilien*. Julius Groos, Heidelberg
- Rappai, G. (2001): *Üzleti statisztika*. Budapest, KSH
- Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. 2000. *Az alapozóképzés tanterve*. Bornus. pp. 34-57. Pécs
- Rébék-Nagy, G. (1999): Orvosi nyelvvizsgák. In: *Az idegennyelv-képzés fejlesztése a Felsőoktatásban, Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok*. Budapest, pp. 158-169
- Reiß, K. (1986): Ortega y Gasset, die Sprachwissenschaft und das Übersetzen. In: *Babel*, 1986/4, pp. 202-215
- Vermeer, H. (1993): Wie lernt und lehrt man Translatorisch? In: *Lebende Sprachen*. Nr. 1/93

Mészáros Ágnes – Sélleyné Gyúró Mónika

Pécsi Tudományegyetem

Egészségügyi Főiskolai Kar

**English for Health Insurance Professionals:
angol szaknyelvi jegyzet egészségbiztosítási szakembereknek**

A PTE-en főiskolai szintű egészségbiztosítási szakemberképzés 5 évvel ezelőtt, 1997-ben indult. A képzés főbb tanulmányi területei egészségügyi, gazdasági, informatikai, egészségbiztosítási, társadalomtudományi és kiegészítő ismeretekből állnak. A végzés után a hallgatók bármely humán biztosítási területtel foglalkozó intézménynél elhelyezkedhetnek.

A képzésben nyelvoktatás is szerepel: az első 4 félévben általános nyelvi, az 5.-6. félévekben pedig szaknyelvi oktatásban részesülnek hallgatóink. Ez a jegyzet elsősorban szaknyelvi oktatóanyagként készült hallgatóink számára, ugyanakkor alkalmas a magyarországi humán biztosítási területeken dolgozó szakemberek nyelvtudásának tökéletesítésére is. Hasonló szakterülettel foglalkozó kiadvány Magyarországon még nem jelent meg.

A szakon oktatott fontosabb tanulmányi területek tükröződnek a jegyzet tartalomjegyzékében. A fejezetek a brit és az amerikai szakirodalomból származó autentikus szövegeket és a feldolgozásukra irányuló feladatokat tartalmazzák. A jegyzet végén található glosszárium az egészségbiztosításban leggyakrabban található kifejezések gyűjteménye. A választott szövegek széles műfaji skálát foglalnak magukba, melyek megfelelőek a közép- és felsőfokú szaknyelvi tudás segítésére elsősorban a szaknyelvi olvasási készség és a szaknyelvi beszédképesség fejlesztésével.

Az *English for Health Insurance Professionals* angol szaknyelvi jegyzet 2001 decemberében jelent meg a PTE EFK kiadásában. Az egészségbiztosítás témakörében angol szaknyelvvvel foglalkozó kiadvány Magyarországon még nem jelent meg. A PTE-en főiskolai szintű egészségbiztosítási szakemberképzés 2 helyen, Zalaegerszegen és Pécsen történik. A jegyzet két szerzője: Sélleyné Gyúró Mónika (Pécsi Egyetem), Mészáros Ágnes (Zalaegerszegi Képzési Központ).

Az egészségbiztosítási szak bemutatása

Az egészségbiztosítási szakemberképzés 5 évvel ezelőtt indult karunkon. Az országban ugyanilyen jellegű képzés más intézményben nincs.

A képzés 8 féléves: Zalaegerszegen nappali és levelező, Pécsen csak levelező tagozaton. A levelező tagozatos hallgatók gyakorló szakemberek, nagyrészt az egészségbiztosítási pénztárak dolgozói.

1. ábra

A képzés főbb tanulmányi területei – főbb tantárgycsoportok

A képzés fő tanulmányi területei

- 1. Speciális humán biztosítási tantárgyak (≈28%)**
TB ellátás, ált. és eü.bizt. jogi ismeretek, eü. finanszírozás, TB történet, nyilvántartás, EB ellátás, finanszírozás, egészség-, nyugdíj-, balesetbiztosítás, üzleti- és magánbiztosítás, családtámogatás, biztosítási pénztárak (stb.)
- 2. Gazdasági ismeretek (≈20%)**
matematika, statisztika, közgazdasági ismeretek, mikro-, makroökonómia, pénzügy, számvitel, adózás, stb.)
- 3. Egészségügyi ismeretek (≈13%)**
= alapozó tárgyak:
eü. szakmai ismeretek, gyógyszerstan, népegészségtan, közegészségtan, egészségügyi rendszerek, stb.
- 4. Társadalomtudományi ismeretek (≈10%)**
filozófia, egészségügyi etika, pszichológia, pedagógia, szociológia, szociálpolitika, menedzsment, stb.
- 5. Informatikai ismeretek (≈8%)**
számítástechnika, rendszerszervezés, munka- és ügyvitelszervezés
- 6. Kiegészítő ismeretek (≈24%)**
egészségügyi latin, speciálkollégiumok, nyelvoktatás

A speciális humán biztosítási tantárgyakra kiemelt figyelem irányul, hiszen a képzési időnek mintegy 28%-át alkotják. Természetesen, nyelvoktatás is szerepel a képzésben. Az oklevél megszerzésének egyik feltétele az alapfokú C típusú állami vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga sikeres teljesítése.

Elhelyezkedési lehetőségek

Végzés után a hallgatók elhelyezkedhetnek bármely humán biztosítási területen: az egészség-nyugdíj-, baleset-, üzleti-, magán- és önkéntes biztosítással foglalkozó intézményeknél, illetve az egészségügyben a biztosítói finanszírozással kapcsolatos területen. Évente mintegy 60-70 egészségbiztosítási szakember végez karunkon. Végzett hallgatóink közgazdasági és jogi szakirányokban folytathatják tovább tanulmányaikat.

Fejlesztési elképzelések

A szakemberek véleménye szerint az „egészségbiztosítási szakember” elnevezés nem tartalmazza a mögötte rejlő sokkal szélesebb körű szaktudást, túlságosan szűk, megnehezíti a besorolásukat, így szeretnék az oklevél minősítését „humán biztosítási szakértő”-re módosítani.

Előzmények

Nyelvoktatás a PTE EFK-n

Mindegyik főiskolai szakon szerepel a curriculumban a nyelvoktatás. Az egészségbiztosítási szakon ugyanígy a hallgatók alapnyelvi képzésben részesülnek az első 4 félévben (60 óra/félév, össz. 240 órában), majd az 5. és 6. félév során kerül sor a szaknyelvoktatásra, ami össz. 120 órát jelent a nappali tagozaton. A levelezős hallgatók számára mindössze 40 szaknyelvi órát tudunk biztosítani. A kredit bevezetésétől egy sokkal rugalmasabb rendszer kialakulását reméljük, hiszen lehetőség lesz arra, hogy valaki akár 4 féléven is keresztül foglalkozzon a szaknyelvvvel.

Motiváció; a szaknyelvi tartalom meghatározása; anyaggyűjtés

Az első évfolyam beindítása motiválta a jegyzet megszületésének gondolatát. Olyan egészségbiztosításhoz kapcsolódó angol nyelvű könyv vagy ehhez hasonló kiadvány, amely segítségünkre lett volna, nem állt rendelkezésre. Választ kellett találnunk arra a kérdésre, hogy mit foglal magába az egészségbiztosítási szaknyelv, azaz mely tudományterületek speciális nyelvhasználatáról van szó. A tanrendi tájékoztató segített a szaknyelvi tartalom kijelölésében, hiszen az egészségbiztosítási szak elnevezés nem határozza meg pontosan, inkább leszűkíti a szakterület értelmezését. Vessünk egy pillantást a tanult tantárgyak sorára, amiből látható, hogy mely szakterületek milyen arányban fontosak a szakemberek számára.

A változatos és széleskörű tantárgylistából következtethető, hogy az egészségbiztosítás szaknyelve meglehetősen bonyolult, hiszen magába foglalja az egészségügyi, közgazdasági, jogi, biztosítási, etikai, szociológiai, stb.... ismereteket. A négy leghangsúlyosabb területre a sorrendiségből következtethetünk. Ennek alapján egy kifejezetten szakspecifikus tananyag összeállítása mellett döntöttünk, amit a szakemberek és a hallgatók is teljes mértékben megerősítettek.

Miután megfelelő mennyiségű „szöveggyűjteménnyel” rendelkezünk, ezeket egy közös tartalomjegyzékben összehangoltuk, majd egymástól függetlenül saját anyagainkon dolgoztunk. Így két különböző látásmód valósult meg az egyes fejezetek összeállításában és a feladatok megalkotásában.

A jegyzet felépítése

A jegyzet 10 fejezetből áll. A fejezetek a brit és az amerikai szakirodalomból származó autentikus szövegeket és a feldolgozásukra irányuló feladatokat tartalmazzák. A jegyzet felhasználója bepillantást nyerhet a két vezető angol nyelvű céllország gazdasági és egészségügyi felépítésébe, s a megszerzett terminológiát eredményesen alkalmazhatja saját, magyar háttérben. A szakon oktatott fontosabb tantárgyak tükröződnek a tartalomjegyzékben.

2. ábra

Tartalomjegyzék a tanult tantárgyak vetületében

Fejezetek	Tantárgyak	Tanulmányi területek
1. Definitions of Insurance (Sné Gy.M.)	Általános és eü.biztosítási jogi ismeretek	Humán biztosítás
2. The Public Welfare System in America (Sné Gy.M.)	TB történet EB ellátás Eü. Finanszírozás	Humán biztosítás
4. Medicine and Health Care in the United States (M.Á.)	Közgazdasági ismeretek Adózás	Gazdasági ismeretek
9. Social Welfare and Health in Great Britain (M.Á.)	Szociálpolitika Egészségügyi etika Az eü. szervezeti felépítése Egészségügyi rendszerek Népegészségügy	Társadalomtudományi ismeretek Egészségügyi ismeretek
3. Application for a Social Security Card (M.Á.)	Nyilvántartás Eb. Ellátás	Humán biztosítás
5. Health Programs Financed by Employers (Sné Gy.M.)	Családtámogatás Egészség-, nyugdíj-, balesetbiztosítás	Humán biztosítás
6. Federal Health Programs (Sné Gy.M.)	Magánbiztosítás	Humán biztosítás
7. Social Security Benefits (Sné Gy.M.)	Biztosítási pénztárak	Humán biztosítás
8. Extracts from a Group Health Care Plan (M.Á.)		Humán biztosítás
10. Glossary of Insurance (Sné Gy.M.+M.Á.)		Humán biztosítás

A jegyzet vázát képezi a négy legfontosabb tanulmányi terület, a legnagyobb hangsúlyt a humán biztosítási ismeretekre helyezve.

A 10. fejezet egy közel 30 oldalas glosszárrium, amely az egészségbiztosításban leggyakrabban használatos kifejezéseket tartalmazza magyar nyelvű magyarázatokkal. A kifejezések egy részét gyakorló szakemberek /levelező hallgatók/ gyűjtötték össze napi munkájuk során. A fogalomtár tartalma független a szemelvények szószedetétől.

Kiknek készült a jegyzet és milyen céllal?

Elsősorban szaknyelvi oktatóanyagnak készült hallgatóink számára, ugyanakkor alkalmas a magyarországi humán biztosítási területeken dolgozó nem angol anyanyelvű szakemberek nyelvtudásának tökéletesítésére is.

Műfajok és terjedelem

A választott szövegek széles műfaji skálát foglalnak magukba /tájékoztató füzetek, formanyomtatványok, hivatalos levelek, számlák, újságcikkek, lexikon kivonatok, internetes szövegek, viccek, stb./, melyek megfelelőek a közép- és felsőfokú szaknyelvi tudás tökéletesítésére elsősorban 2 készség fejlesztésével:

- szaknyelvi olvasáskészség
- szaknyelvi beszéd-készség

A 10 fejezet elegendő anyagot biztosít 4 félévnyi, összesen 240 óra szaknyelvi anyagoktatásra.

Tapasztalatok és vélemények

Megítélésem szerint 2 félév szaknyelvi kurzus után a hallgatók elsajátítják a megfelelő szaknyelvi ismereteket és a szaknyelvi kommunikáció alapvető feltételeit, mellyel valóra váltják kitűzött céljainkat. A levelezős hallgatók számára segítséget nyújt mindennapi munkájukban, esetükben az önképzésnek nagyobb szerepe van.

A jegyzet pozitív visszajelzést váltott ki a hallgatók és a szakemberek körében. Sikere állhat egyrészt abban, hogy kifejezetten szakspecifikus, mellyel a szakmájuk iránt természetes módon érdeklődő szakemberek igényeit elégíti ki. Másrészt hiánypótló, egyedülálló munka.

Kritikaként említhető az angol nyelvű szószedetekből hiányzó fonetikai átírás, melyet a közeljövőben szeretnék mellékelni. Valamint a másik kettő készség fejlesztésének a hiánya: a beszédértést elősegítő hanganyaggal és autentikus íráskészség-fejlesztő feladatokkal nem rendelkezik a jegyzet.

A legnehezebb feladat számomra a megfelelő magyar kifejezések megtalálása volt, amiben a hallgatók nagy tehetséggel segítettek. Példaként két kifejezés:

A „Student Certification” egyszerűnek tűnik, de csak egy egészségbiztosító hallgató vágja rá egyből, hogy ez az „iskolátogatási bizonyítvány”.

A másik kifejezés a „probation officer”, melyet, ha szótárból szeretnénk lefordítani, azt a körülményes meghatározást találunk, hogy „a feltételesen szabadlábra helyezett felügyeletével megbízott rendőrtiszt”. A szakemberek azonban tudják, hogy a jelentés a „pártfogó”.

A hivatkozott mű:

Mészáros Ágnes – Sélleyné Gyúró Mónika (2001): *English for Health Insurance Professionals*. Pécsi Tudományegyetem, Egészségügy Főiskolai Kar, Pécs

Sélleyné Gyúró Mónika
Pécsi Tudományegyetem
Egészségügyi Főiskolai Kar

Az „English for Health Insurance Professionals” című jegyzethez kapcsolódó feladatok

Általános jellemzők

A feladatokat öt fő kategóriába lehet sorolni: a bevezető feladat az olvasó korábbi ismereteire építve a szövegéhez hasonló tematikájú kérdést tartalmaz, mely nem kapcsolódik szorosan a szöveghez. A következő feladat a szöveg előtt jelenik meg, és az átfogó, globális szövegértést célozza. A szöveg után megjelenő három másik feladattípus a részletes szövegértést segíti elő. Az utolsó, szövegértékeléssel, valamint a következtetések levonásával foglalkozó feladat a szöveget ismét tágabb kontextusba helyezi, összeveti az olvasó meglévő ismereteivel.

Ezzel az olvasási módszerrel olyan értelmezési kör valósul meg, mely a szöveget nem önmagában, de mindig az olvasó tágabb ismeretanyagába ágyazva dolgozza fel.

Az olvasás előtti feladat

Minden szöveget olvasás előtti kérdések előznek meg. Ezek mindig tematikai kapcsolatban vannak a szöveggel, és az olvasó háttér tudását mozgósítva igyekeznek a szövegértés fókuszát a témára irányítani.

Átfutás (Skimming - Scanning)

Gyakran időt nyerünk, ha az első olvasás alkalmával átfutjuk a szöveget, hogy átfogó képet kapjunk annak tartalmáról. A szöveg címe, alcímei, a bevezető bekezdés, a következő bekezdések első, második és utolsó mondatai, valamint a befejező rész hasznos információval szolgálnak a szöveg átfogó tartalmával kapcsolatban. Máskor, csak bizonyos információra van szükségünk, ekkor a keresett szövegelem után kutatunk. Ilyenkor azokat a szavakat, mondatokat keressük, melyek kapcsolatba hozhatók a keresendő információval.

Az első három feladat a globális szövegértést segíti elő: az első feladat megoldásakor csak sejtéseink vannak a szövegről, az átfutás alkalmával a fő gondolatokat keressük, melyek általában az első és utolsó bekezdésben, valamint más bekezdések első mondataiban jelennek meg. Ilyenkor a szöveget átfutva bizonyos információ(ka)t keresünk, pl. kulcsszavakat, dátumokat, számokat stb. Mindezek a feladatok előkészítik a részletes szövegértést, melyet

a szöveg után megjelenő feladatokban mérünk. A részletes szövegértés olyan olvasástechnika, amely a részletekre koncentrál, és a szöveg fő jelentését igyekszik magyarázni és továbbfejleszteni. Természetesen ez lassúbb és elmélyültebb olvasást igényel.

Lexikai feladatok

Ez a feladattípus segítséget nyújt a teljesebb megértéshez, másrészt egy nagyobb szókincs elsajátítását tűzi ki célul. Fontos feladat, amikor a formális - informális szavak elkülönítését kell elvégezni. Az elkülönítés a szavak kontextusban való megfelelő használatát segíti. Az első átfutó olvasás alkalmával nem tanácsos a szótár segítségéhez folyamodni, hiszen e lépés megakadályozhatná a globális szövegértés folyamatát. A kontextus gyakran segítségül szolgál ahhoz, hogy az olvasó a szöveg olvasása végére teljesebb képet nyerjen a korábban ismeretlennek vélt szavak jelentéstartalmáról. A kontextus használata két dolgot jelenthet: a közvetlen és a tágabb kontextus használatát. A közvetlen kontextus azt a mondatot jelenti, ahol a szó előfordult, vagy a közvetlen előtte és utána következő mondatokat. A tágabb kontextus már egy egész bekezdésnyi szöveget is felölelhet, amely rávilágíthat a keresett szó jelentésére.

Noha a lehető legpontosabb megértés érdekében gyakran jelennek meg a könyvben kétnyelvű szó-listák, de arra törekedtünk, hogy ne különálló szavakat tanítsunk, hanem inkább kifejezéseket és szókapcsolatokat, hiszen ezekre könnyebb emlékezni. A lexikai feladatok többféle formában kerülnek bemutatásra: felelet - válaszadós tesztben, formális-informális párok megkeresésében, hiányzó mondatrészek kitöltésében.

Szövegszerveződés

E feladattípus segít a szerző szövegépítkezési szándékának kiderítésében. Itt a szöveg szövetét alkotó meghatározott mintákról és konvenciókról szólnak. Könnyebb megérteni a szöveget, ha tudjuk, milyen általános mintát követ, milyen szerkezeti felépítést mutat. E feladat elvégzése után az olvasó tisztán láthatja, hogy a szerző kinek szánta a szövegmű megírását és milyen célból írta. A szerzői szándék meghatározott formában jelenik meg, melyet csak bizonyos nyelvi funkció tud megjeleníteni. Események, történetek leírásakor az író gyakran időrendet követ, amit az események logikus láncolata jelez. Máskor a szerző az összehasonlítás és ellentétbe állítás módszerét követve gyakran e két alapvető funkció szerkezetét használja mondanivalója megvilágítására. A nyelvi feladatoknak először ezekre az alapvető sémákra kell épülniük.

Szövegértési kérdések

A szöveg fő gondolatának megértése után, a másod és-harmadszori olvasás alkalmával a szövegértést tovább lehet mélyíteni. A szövegértési feladatok a fontos információ megértését szolgálják, táblázatok, listák stb. formájában. Mindezek lehetnek rövid válaszok, információ aláhúzása, igaz/hamis tesztek, párosítási feladatok, hiányzó helyek és táblázatok kitöltése. Az olvasás folyamán a kulcspontok felismerése lényegi fontosságú lépés a szövegértelmezési folyamatban.

Következtetések

A szöveg után megjelenő utolsó feladat összefoglaló jellegű, a téma továbbgondolását és a következtetések levonását szolgálja. Tehát a feladat már nem szorosan a szöveghez kapcsolódik, nem csak összegző, de kitekintő is, valamint a szerző állásfoglalásának értékelésére is kiterjedhet.

Irodalom

McGovern, D. - Matthews, M. - Mackay, S.E. (1994): *Reading*. Prentice Hall, Europe
ELT

Szászné Veidner Katalin

Szászné Veidner Katalin
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Nyelvi Intézet

Általános és szaknyelvi uniós szövegek fordításának problémái

Az uniós szövegek fordítása során szembesülünk azzal a ténnyel, hogy e szövegek nyelvezete eltér a hivatalos dokumentumoknak eddig ismert regiszterétől. Nevezik a regisztert „brüsszeli nyelvnek”, EU bikkfanyelvnek, ami utal arra, hogy a dokumentumok az olvasó számára „nehezen fogyaszthatók”.

A cikk a csatlakozási tárgyalások francia nyelvű dokumentumai alapján igyekszik megfogalmazni a regiszter sajátosságait, melyek jól érzékeltetik egy új nyelvi réteg kialakulásának szociolingvisztikai hátterét is. A dokumentumok fordításának vizsgálatánál tapasztaljuk azokat a nehézségeket, melyek a szaknyelvi terminológia bevezetése, alkalmazása során a fordító számára problémát jelentenek.

Az elemzéseknél az általános és a szakmai jellegűnek tekinthető uniós szövegekre támaszkodtunk. A szakmai jellegű szövegek vizsgálatához azért választottuk a környezetvédelemmel foglalkozó dokumentumokat, mert e szövegek jól tükrözik a szakterminológia fordítási nehézségeit.

Az Európai Unióba való belépésünk közeledtével egyre több francia nyelvű uniós dokumentum vár lefordításra. Mint a BME Nemzetközi Fordító-és Tolmácsképzőjének fordítástanára egyre sűrűbben találkozom azzal a kérdéssel, hogy mit is értünk uniós nyelvezeten, mi az a bizonyos „brüsszeli nyelv”, vagy másként „EU bikkfanyelv” (Szépe, 1977). A nyelvi regiszter elnevezése körüli bizonytalanság is utal a tisztázatlanságra.

Az EU bikkfanyelv jelzi, hogy az e nyelven írt dokumentumok „nehezen fogyaszthatók” az olvasó számára. A kérdés tehát az, valóban más ez a nyelvi regiszter, mint a dokumentumoknak általában megszokott hivatalos nyelvezete. És ha más, mitől és miért más?

Ahhoz, hogy a kérdésekre adott válaszokat megfelelően indokolni tudjuk, szükség volt egy nagyobb terjedelmű dokumentumra, melyet korpuszként lehetett felhasználni az elemzésekhez. Erre a csatlakozási tárgyalásokról szóló beszámolók tökéletesen megfeleltek, hiszen:

- az Unióban, Brüsszelben készültek,
- az Unió egyik fő munkanyelvén, a francián íródtak,
- érintik a tárgyalások fő területeit,
- írásos beszámolók, tehát elemzésre kitűnően alkalmasak,

- terjedelmük (mintegy 100 oldal) elegendő információt nyújt általános következtetések levonására, megfogalmazására.

A kutatások célja tehát pontosan megfogalmazni az uniós nyelvi regiszter sajátosságait. E sajátosságok a következőkben nyilvánulnak meg tapasztalataink szerint:

- A csatlakozási tárgyalások kulcsszavai
- Általános nyelvi panelok
- Jellegzetes igeidők, igemódok, szerkezetek
- Az eurokrata sznobizmus stigmái
- Terminológia, az adott szakterület nomenklatúrája.

A továbbiakban ennek az öt sajátosságnak és egyben fordítói-tolmácsolási problémakörnek a bemutatása következik.

1. *A csatlakozási tárgyalások* dokumentumaiból kiemelhetők az uniós nomenklatúra *kulcsszavai*:

- adhésion
 - les conditions pour l'adhésion
 - les critères d'adhésion
 - les objectifs de l'adhésion
 - les préparatifs d'adhésion – la préparation à l'adhésion
 - les pays candidats à l'adhésion
 - la voie de l'adhésion
- amélioration/améliorer
- avantages
- citoyen
- critère(s)
- élargissement
 - le processus d(e l')élargissement
 - le projet d'élargissement
 - le progrès de l'élargissement
 - la politique d'élargissement
 - les avantages de l'élargissement
- intégration
 - le modèle d'intégration
 - la perspective de l'intégration
- négociation
 - le processus de négociation
 - une étape des négociations

- la phase des négociations
- achever les négociations
- obligation(s)
- pays candidat(s)
- perspective
 - offrir des perspectives
- réforme(s)
 - réformes politiques
 - réformes économiques
 - réformes institutionnelles
 - réformes judiciaires
- stratégie
 - stratégie de négociation
 - stratégie de communication
- sécurité
 - sécurité sociale
 - sécurité commune

2. Az *általános nyelvi panelok* olyan nyelvi elemei a dokumentumoknak, amelyek rendkívül mobilan építhetők be bármely szakterület nyelvezetébe. Nagy részük személytelen kifejezés, sablon jellegű szövszerkezet. Elsősorban a hivatalos nyelvezetre jellemzőek, de másutt is gyakran előfordulnak. A szövegek terminológiáját ezekre építik, mint egy vázszerkezetre. Érezhető, hogy sokszor az angolból kerültek átvételre. Döntően ezek a nyelvi panelok adják a dokumentumok jellegzetesen száraz, csupasz, tárgyilagos hangvételét:

Kifejezések, panelok:

- Il est compréhensible que...
- Il est essentiel que...
- Il est illusoire que.../ pour....
- Il est crédible...
- Il est important que...
- Il est nécessaire que...
- Il est possible de.../ que...
- Il est déjà sensible...
- Il est déjà visible...
- Il existe un élément...
- Il faut que...
- Il importe de...
- Il s'agit de...
- Il semble bien que...

Il suffit que... és ezek tagadó formái.
aller de pair avec...
atteindre les objectifs
avoir le droit de ...
avoir un rôle important
avoir ses racines dans...
confronter au défi
continuer à respecter les critères politiques
continuer de remplir les critères politiques
définir les principes de ...
demander des efforts
être bénéfique pour...
être encouragé par ...
être prêt à ...
garantir
mener à bien
mettre l'accent sur ...
mettre en place
mettre en oeuvre
offrir des perspectives de ...
s'orienter dans ce sens
permettre une croissance rapide
prendre les décisions sur...
prendre des mesures
prendre au sérieux
progresser dans les préparatifs d'adhésion
promouvoir la stabilité/ la prospérité
relever les défis
se rendre compte
reposer sur les principes
respecter le calendrier
respecter les engagements
respecter les critères d'adhésion
satisfaire aux critères
satisfaire aux exigences
tenir compte
se traduire par...

Határozók, jelzők:
à juste titre

au fur et à mesure que...

un certain nombre de...

Töltelékszavak:

en ce qui concerne...

pour ce qui est de...

3. Érdekes megfigyelni e dokumentumok *igealakjait*. Személytelen szerkezetekhez kapcsolódva fordulnak elő. Nagyon ritkán találkozunk olyan mondatokkal, ahol az állítmány T. sz. 1. személyű. Ha ilyen előfordul is, akkor módbeli segédigével áll:

nous devons nous engager...

Az igék nagy része futur proche-ban (közvetlen jövő időben), présent-ban vagy passé composé-ban áll. Gyakran használt igemód a conditionnel, illetve a subjonctif. Ezek utalnak a bizonyos feltételek megléte esetén bekövetkező eseményre vagy az óhaj, szándék kifejezésére. Sűrűn találkozunk a dokumentumokban passzív szerkezetekkel. Ezek is személytelenné teszik a megfogalmazást.

4. E dokumentumok egyediségét, jellegzetességét, egyik fő sajátosságát azok az időről időre előforduló kifejezések adják, melyek a választékos, emelkedett stílusra jellemzőek. Hivatalos dokumentumokban e *stílusjegyek* rendkívül szokatlanok, és ez eredményezi azt a speciális, semmivel össze nem téveszthető regisztert, amelyet az unió bürokratái használnak. Az eurokraták sznobizmusának nyelvi tükröződéséről van szó, olyan nyelvi luftballonokról, amelyek a száraz, tényszerű, hivatalos nyelvet mintegy „feltupírozzák”.

Magasztos hangvételt érnek el az ilyen kifejezések használata révén:

figurer la promesse historique

désirer ardemment apporter sa contribution à...

doser leurs politiques de manière équilibrée...

insuffler un dynamisme économique / politique

posséder une dimension historique / morale / politique sans précédent

Jelzők révén felnagyítják a dolgok volumenét:

sans précédent

un dialogue d'envergure / de grande envergure

large

Határozók révén nagyítás:

les événements ont largement prouvé

désirer ardemment

Pallérozott, emelkedett stílusra jellemző nyelvi fordulatokat használnak:

dorénavant

au cours de l'année écoulée (passée helyett)

dans le courant de 2000

dans les années à venir

la décennie à venir

de leur plein gré

néanmoins (pourtant helyett)

A fordítási problémák elsősorban a fentiekből erednek. Ez a magyar hivatalos nyelvezettől rendkívül idegen, ezért tompítani szokás ezeket a gyakran öncélúnak, üresnek tűnő frázisokat.

A másik nehézséget azok a kifejezések jelentik, amelyek konnotációja, mögöttes tartalma az átlagember számára nem ismert. Példa erre az *acquis communautaire*, amelyet már nem is próbálnak lefordítani (közösségi jogok, vívmányok, kötelezettségek, ismeretek összességére vonatkozik). Félreértésre okot adó, hogy az *eurosceptique*-et euroszeptikusnak fordítják, holott a magyarban az euro az Unió pénznemét jelenti. Uniószeptikusnak, unióban kételkedőnek kellene fordítani. Hasonlóképpen nem keresték a *politiques* (irányelvek) megfelelőjét sem, hanem politikákként fordítják, ami a magyarban szintén szokatlan.

Megtartják már a francia dokumentumok is az angol terminológiát – screening (elemző vizsgálatok).

A rövidítések és betűszavak fordítása nagy óvatosságot és körültekintést igényel, hiszen azonos betűszavak gyakran több intézményt is jelölnek – a kontextus adhat itt támpontot, így példáulul.:

PAC Politique Agricole Commune

PAC Plan d'Action Commerciale

PAC Plan d'Accumulation du Capital

5. Az uniós szövegek nyelvi regiszterébe beépül a *terminológia*, az adott szakterület nomenklatúrája.

Általános következtetések levonása céljából érdemes ezt egy példán: a környezetvédelem szaknyelvén megvizsgálni. A környezetvédelem az általános műveltséggel megszerzett biológiai, demográfiai, fizikai, földrajzi, gazdasági, kémiai, szociológiai, társadalmi, stb. ismereteket öleli fel. Természetesen itt is

kialakult a szaknyelvre jellemző általános nyelvi fordulatok, formulák, nyelvi panelok készlete.

Személytelen kifejezések:

il est dangereux

il est évident

il est nécessaire

il est obligatoire

Igék:

s'appliquer à

être compatible avec

se limiter à

viser à

Konnektív elemek:

conformément à

en ce qui concerne

en outre

en raison de

Más szaknyelvtől eltérően itt a megfogalmazás viszont sokkal személyesebb: gyakran szerepel a többes szám első személy alanyként (nous devons respecter l'environnement, il nous faut prendre conscience, stb).

Ehhez társul a terminológia, amelynek egy jelentős része azonban a köznyelvben is használatos (trous d'ozone, émission de gaz, protection des eaux, effet de serre, stb).

Vannak ennek a területnek olyan szegmensei is, amelyek kifejezetten szakmai ismereteket követelnek meg. Egyrészt e területek a környezetszennyezés kiküszöbölése céljából kialakított különböző műszaki megoldásokat ölelik fel. Egy hulladékégető berendezés szakterminológiája feltétlenül megköveteli a szakmai konzulens, a szakirodalom igénybe vételét. Itt ugyanis speciális, csak a tárgykörben használatos kifejezések szerepelnek, melyek a köznyelvben nem, vagy egészen más jelentésben fordulnak elő:

incinération des déchets

technologie à lit fluidisé

fraction combustible

biomasse

Másrészt olyan nemzetközi és országonkénti szerződések, törvényi előírások, rendelkezések szabályozzák az e területen végzendő feladatokat, amelyeknek nyelvezete megköveteli e regiszter magas szintű anyanyelvi ismeretét is.

Amikor tehát a környezetvédelem szaknyelvéhez fordulunk, egyúttal megismerkedünk a jogi nyelvezet alapjaival is:

protocole
être en mesure
prendre les mesures
droits égaux per capita

A környezetvédelem terminológiája folyamatosan bővül. Főleg a terület jogi szabályozása során alakultak, illetve alakulnak ki olyan terminus technicusok, melyeknek anyanyelvi megfelelőit magának a fordítónak, tolmácsnak kell megtalálnia. Munkájához feltétlenül szüksége van a kreativitásra. Nem hagyhat ki részeket a fordítandó, tolmácsolandó szövegből arra hivatkozással, hogy ez a szakkifejezés nem létezik az anyanyelvében. Fel kell vállalnia és meg kell oldania, mégpedig gyorsan ezt a problémát. A szemantikai vákuumot ki kell töltenie, neologizmusokat kell alkotnia és bevezetnie a szaknyelvbe. Felelősségteljes feladat, úttörő jellegű munka. Mit tehet ilyenkor a fordító? Megpróbál analógiát keresni.

Első lépésben ajánlott párhuzamos szövegekhez fordulni az adott forrásnyelven, más idegen nyelven és az anyanyelvünkön is. Ez segít tisztázni az adott fogalom tartalmát és definiálását. Itt érvényesül igazán az ESIT (Sorbonne) fordításelméleti koncepciója, mely a megértés-értelmezés folyamatára épül:

gel des terres
modification génétique

Javasolt analógia keresése más szakterületekről is. Gyakran előfordul, hogy egy másik szakterületen egy adott fogalomra van fordítói megoldás és ez frappánsan – akár nyelvi, akár tartalmi analógia alapján – átvihető a környezetvédelem szakterületére:

permis d'émission négociable
droits à polluer négociables
taux de pollution
taux d'émission
unité de valeur
unité de réduction certifiée

Sűrűn elhangzik kezdő fordítók szájából, hogy egy adott szakkifejezés, szövegrész fordíthatatlan. Valójában gyakran a szakismeret hiánya áll e megállapítások mögött. Kézenfekvőnek tűnik a „fordíthatatlan” kifejezést internacionalizmusnak tekinteni:

pesticides

utilisation des pesticides sur la base d'indicateurs

A következő esetben is indokolatlan az internacionalizmus használata, hiszen van egy jól bevált magyar megfelelő. Mégis a köznyelvben már meghonosodott idegen szó lépett a helyére:

agriculture intensive – intenzív (belterjes) gazdálkodás

Sűrűn előfordul a szóösszetételek egyik tagjának átvétele az idegen nyelvből és csupán a másik tag fordítása:

écolabels

éco-conseiller

A fordítók, tolmácsok szakmai érdekképviselője aggodalommal szemléli a csatlakozási tárgyalások anyagainak minőségét. A nagy mennyiségű és sebtében végzett fordítás következtében olyan szakkifejezések honosodtak meg a magyar uniós nyelvi regiszterben, melyek utólagos kiirtása, úgy tűnik, lehetetlen.

A környezetvédelmi szövegek kulcsszavainak egyik állandó jelzője a *durable* szó. Ma már mindenütt a fordításokban konzekvensen „fenntartható”-nak fordítják. Holott e szó alapjelentése: tartós, állandó, maradandó. Ráadásul már 2000-ben megjelent kulcsszóként a *soutenable*, amely valóban fenntarthatót jelent. Ez utóbbit fordíthatjuk védhetővel, kibíráhatóval is. Véleményünk szerint, ha már kicserélni nem lehet, legalább ki kellene bővíteni egy előtaggal: *hosszan*, *hosszú távon* fenntartható. Helyesebb lenne a *hosszú távú*, *hosszú távon* működőképes jelző használata a következő kulcsszavakban:

développement durable – hosszú távú fejlődés/fejlesztés (fenntartható helyett)

agriculture durable

gestion durable des forêts

tourisme durable

A gazdálkodás, fejlődés ugyanis olyan fogalmak, melyek eleve hosszabb távú időintervallumot jelölnek.

Mindezek alapján úgy véljük, hogy a felelősségünk nekünk tanároknak is nagy, hiszen a fordítói munka ilyen típusú veszélyeire folyamatosan fel kell hívnunk

hallgatóink figyelmét, és megoldásukhoz szakmai módszertani segítséget kell nyújtanunk.

Hivatkozások

- Dictionnaire de l'Union européenne – politiques, institutions, programmes.* Degryse, C. ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1995
- Directive 2000/76/CE du Parlement européen et du Conseil de 4 décembre 2000 sur l'incinération des déchets.* Journal officiel n° L332 du 28/12/2000 p. 0091-0111
- Document de stratégie pour l'élargissement.* Commission européenne, Bruxelles, 2000
- Élargissement – document d'ensemble.* Commission européenne, Bruxelles, 1998
- L'Union Européenne et la protection de l'environnement* – Office des publications officielles des Communautés Européennes Luxembourg, 1998
- Questions et réponses agriculture et biodiversité.* Strasbourg, 1999 Conseil de l'Europe
- Rapport Irrégulier 2001 sur les progrès réalisés par la Hongrie sur la voie de l'adhésion,* Bruxelles, 2001
- Szépe, Gy. (1977): Az európai „csatlakozás” néhány nyelvi vonatkozása. In: *VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*, Budapest

Tóth Éva

Tóth Éva
Eszterházy Károly Főiskola
Gazdaságtudományi Intézet
Szakmai Idegen Nyelvi Csoport

A változó világ kihívásai

A 80-as évektől új helyzetbe kerültek a világpiac szereplői. A versenyképesség ismérvei közül – korszerűség, minőség, ár – a minőség került előtérbe. A minőség fogalmának meghatározása többféle módon is lehetséges. Az egyik értelmezés szerint, amely elsősorban a gazdálkodó szervezetek szempontjait érvényesíti, a minőség olyan piacorientált koncepció, melynek célja a fogyasztói igények minél teljesebb kielégítése.

A gazdasági idegennyelv oktatásának feladatai az Eszterházy Károly Főiskolán

A gazdasági változások a társadalomban, az oktatásban, így a felsőoktatásban is éreztették hatásukat. A gazdaságban kulcsszerepet játszó versenyképességi ismerv – a minőség, a felsőoktatásban, a felsőoktatási intézményekben is megjelenik többféle vonatkozásban.

Az oktatásnak egyrészt mennyiségi és minőségi szempontból meg kell felelnie a társadalom szükségleteinek, másrészt a hallgatóság számára biztosítani kell a lehető legjobb felkészítést a jövőbeni életpályájukra. Ezen új kihívásoknak a felsőoktatási intézmények csak úgy képesek megfelelni, ha

- kiépítik saját rendszereiket a minőség biztosítására, garantálására,
- és működésük folyamatában a felhasználói szférának bizonyítják is a minőségi képzés meglétét.

Az igények kielégítéséhez alapvető, elsődleges feltétel az igények felmérése, számbavétele. A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete 1996/97-ben felmérést végzett a mérnökhallgatók körében arról, hogy hogyan ítélik meg a nyelvtudás szerepét és értékét.⁴ (A felmérésről készült részletes jelentést lásd Nyelv-Info 1998/1 Dr. Sturcz Zoltán: *Mérnök hallgatók az idegennyelvekről* c. cikkben). Elsősorban arra keresték a választ, hogy a társadalmi-gazdasági élet változása milyen mértékben érinti a hallgatók véleményét és motivációját a nyelvtanulással és a nyelvtanulással kapcsolatban. A felmérésből az derült ki, hogy a hallgatók 99%-a támogatta az intézményes keretben ingyenesen hozzáférhető nyelvtanulást.

⁴ Nyelv-Info 1998/1.szám. A felmérésről készült részletes jelentést lásd Nyelv-Info 1981/1.szám. Dr. Sturcz Zoltán: *Mérnök hallgatók az idegennyelvekről* c. cikkben.

A szakmai sikerei szempontjából „nagyon fontosnak” 51% tartotta a nyelvtudást, 56%-uk pedig az elhelyezkedés, illetve a hosszú távú szakmai megfelelés fontos előfeltételeként emelte ki az idegennyelv tudását.

A hallgatók 96%-a kettő vagy annál több nyelv oktatását javasolja, középfokon. A megkérdezett hallgatók a tanítás céljaként a „magas kommunikációs színvonalat” és „a nagyon jó szaknyelvi ismeretet” mint együttes, közös célt fogalmazzák meg. A nyelvek megnevezésében az angol, német, majd a francia és az orosz szerepel többek között.

Összegezve a mérnök hallgatók véleménye alapján elmondható, hogy a nyelvtudás szükséges az érvényesüléshez, a képzettség és a diploma lényeges része, jól konvertálható szakmai érték, mely a „magyar közoktatási viszonyok között nehezen elérhető, ezért feltétlenül szükség van rá a felsőoktatásban”.

A nyelvtudással kapcsolatos igényt a társadalmi és gazdasági változások is alátámasztják. A változásokat előidéző tényezők:

- *A felsőoktatásban végbemenő mennyiségi növekedés* – eredménye a tömegképzés elterjedése.
- *A felgyorsuló tudományos-technikai haladás* – mely magával hozta a szakmai tudás és az aktív ismeretszerzés tanulásának új módjait.
- *Az ismeretek gyors bővülése és elévülése* – ráirányította a figyelmet az egész életen át tartó tanulás fontosságára.

A változásokat előidéző tényezők és következmények egyben kihívást is jelentenek oktatásunkban, így a szakmai idegennyelv oktatásában is.

Ahhoz, hogy a kihívásnak megfeleljünk, elengedhetetlenül fontos a megújulás, melynek feltételei, feladatai az alábbiakban összegezhető:

- Szemlélet és szerepváltás a hallgatóknál, oktatóknál
- Tartalmi megújulás
- A tanulási környezet átalakítása

A szakmai idegen nyelvek oktatásában is a tanár egyik fontos szerepe, hogy megtanítsa tanítványait tanulni, s az önértékelést, - melynek része az önellenőrzés is -, a mindennapi tanulás részévé tegye. A tanár szerepe a klasszikus tanítás helyett az irányítás. A hallgatóknál az önálló munka, a csoportmunka, a projektmunka mellett a nagyobb felelősségvállalás jelenti a változást. A felelősség, az aktív részvétel a döntéshozatalban jelentősen növeli a hallgatók motivációját a tanulásban. Meg kell jegyezni azonban, hogy a tanári szerep megváltozása nem jelentheti azt, hogy a hallgatót magára hagyjuk, s azt sem, hogy a tanári munka feleslegessé válik. A tanári munka nem lesz

kevesebb, csak más. Továbbra is a tanár feladata marad az óra szervezése, az irányítás és az értékelés.

A tartalmi megújítás kapcsán egyrészt a tananyag tartalmi megújításáról, másrészt a módszertani, didaktikai változásokról kell szólni. A szakmai idegennyelv oktatásáról tartalmi vonatkozásban elmondható, hogy az aktuális politikai-gazdasági fejlemények, mind a célnyelvi országban, mind pedig Magyarországon állandó, új kihívást jelentek. A szaknyelvi tananyagok minden más tananyagnál gyorsabb „elavulási együtthatóval” rendelkeznek. Az autentikus, azaz az adott célnyelvi országban készült és annak gazdasági viszonyait bemutató szaknyelvi tananyagok hasznosak, szükségesek, de a magyar viszonyokra sok esetben egy az egyben nem alkalmazhatók, mivel egyáltalán nem biztos, hogy a gazdasági-üzleti szaknyelv azonos fogalmakat használ a különböző országokban.

A tanítási/tanulási módszerekben is elkerülhetetlen a változtatás. Az új módszerek kialakításakor azt a szempontot is figyelembe kell venni, hogy a tanulási tartalom mellett a tanulási környezet is átalakulóban van. Ez a környezeti átalakulás annak is a következménye, hogy felnőtt vagy felnőtté válik egy generáció, amelyet a jelenlegi társadalmi környezet, az ún. információs társadalom arra kényszerít, hogy minél nagyobb tömegű és aktuálisabb információt, minél hatékonyabb módon szerezzen meg. Az ehhez használható leghatékonyabb eszköz az internet. A technikai fejlődés eredményei, az új lehetőségek megjelennek a nyelvoktatásban is. Az internet, a számítógépes nyelvoktatás szerepéről külön előadásban lehetne beszélni, jelen keretek között annyit feltétlenül ki kell emelni, hogy az autentikus, aktuális anyaggyűjtés megkerülhetetlen formája az internet. Motivációs hatása nagy, ugyanis nemcsak információ szerzésre, illetve tapasztalatcserére ad lehetőséget, hanem a külföldi ország kultúrájának megismerésére is. Miután az internet minden felsőoktatási intézményben elérhető, napi gyakorlat, olyan újonnan kínáló, potenciális lehetőség, melyet nem hagyhatunk kiaknázatlanul az idegennyelv oktatásban sem.

A gazdasági változások mellett nem elhanyagolhatóak a társadalmi változások sem. Ezen a téren az Európai Unió szerepe kiemelkedő. Az Unió alapelvei, határozatai egyértelműen kimondják, hogy

... a köz- és felsőoktatásnak egyaránt nagy súlyt kell fektetnie a nyelvtanulásra, hiszen a nyelvtudás előnyt jelent mind a személyes kulturális fejlődés, mind a munkavállalás szempontjából.

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága az elmúlt évet (2001) a Nyelvek Európai Évének deklarálta. A cél az volt, hogy felhívják a figyelmet Európa nyelvi sokszínűségére, arra a gazdag nyelvi örökségre, amelyet védeni és támogatni kell, mivel mindannyiunk számára a szellemi és lelki gazdagodás forrása lehet. További cél, hogy a széles közönséget ráébressze arra, mennyire fontos Európában a nyelvtanulás, illetve az ún. Európai Nyelvi Portfólió terjesztése minél szélesebb körben megtörténjen. Az Európai Nyelvi Portfóliót az Európa Tanács ajánlására készítették el. Ebben a hivatalos dokumentumban a nyelvtanulók, függetlenül életkoruktól és attól, hogy Európa mely részéről származnak, számon tarthatják nyelvi készségeiket, és lejegyezhetik különböző fontos kulturális élményeiket.

Három részből áll:

- *a nyelvi útlevel*, amelyben a nyelvvizsgák, valamint a formális és informális nyelvi készségek szerepelnek nemzetközileg elfogadott rendszer szerint;
- *a nyelvi és kulturális önéletrajz*, amelyben a tanulók leírhatják nyelvtudásukat és tanulással kapcsolatos tapasztalataikat a lehető legtöbb nyelvre vonatkozóan;
- *a dosszié*, amely a tanuló saját munkából áll.

A portfólió célja a nyelvtanulás ösztönzése, akár a hagyományos iskolarendszerű oktatás keretén belül, akár azon kívül. Emellett nagyobb mozgásteret biztosít Európában, mivel világos tájékoztatást nyújt a tulajdonos nyelvi készségeiről, amelyek fontosak lehetnek egy-egy munkahelyre, oktatási intézménybe történő jelentkezéskor.

A szakmai idegennyelv oktatásában is meg kell vizsgálni a Nyelvi Portfólió alkalmazásának lehetőségét, hiszen egy olyan dokumentumról van szó, amely az idegennyelv tudás összehasonlíthatóságát egységes értékrend alapján biztosítja valamennyi európai polgár számára.

Az Eszterházy Károly Főiskolán az idegen nyelvek oktatásának nagy hagyományai vannak. A gazdasági, társadalmi változások, kihívások azonban az Eszterházy Károly Főiskola számára is új feladatokat jelentettek. A gazdasági szakmai nyelv tudásának megnövekedett igénye szükségessé tette, hogy a főiskola Gazdaságtudományi Intézetén belül, 1999-ben megalakuljon a Szakmai Idegennyelvi Csoport, melynek elsődleges feladata a gazdálkodási, gazdaságismeret tanár szakos, valamint az idegenforgalmi szakmenedzser szakos nappali és levelező tagozatos főiskolai hallgatók számára a gazdasági szakmai-üzleti, idegenforgalmi-idegennyelv oktatása, valamint felkészítés a

gazdasági szakmai nyelvvizsgára, amely e szakok esetében képesítési követelmény.

Jelenleg a Szakmai Idegennyelvi Csoport oktatói angol és német üzleti és idegenforgalmi szakmai nyelvet tanítanak a hallgatóságnak. A magas szintű gazdasági szakmai nyelv oktatása mellett az intézmény fontos feladatának tekintette, hogy a hallgatók számára a gazdasági szakmai nyelv tanulása mellett az államilag elismert gazdasági nyelvvizsgáztatás lehetőségét is megteremtse. Ezen célok megvalósításának eredménye, hogy az Eszterházy Károly Főiskola Szakmai Idegennyelvi Csoportja 2000 júniusától a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ Akkreditált Gazdasági Nyelvvizsgahelye. Az akkreditáció értelmében a Szakmai Idegennyelvi Csoport államilag elismert gazdasági nyelvvizsgák szervezésére, lebonyolítására jogosult.

Egerben, intézetünkben üzleti és idegenforgalmi gazdasági nyelvvizsgát tehetnek a vizsgázók

- alap-, közép- és felsőfokon
- angol, német és francia nyelvekből
- évente három alkalommal: januárban, májusban és szeptemberben.

Ma már a hallgatók számára is egyértelmű, hogy a szakmai nyelvtudás a diploma megszerzése után jobb elhelyezkedési lehetőséget, magasabb jövedelmet biztosít, és a továbbiakban segít a szakmai előrelépésben is. Mindezen tények ismeretében a Szakmai Idegennyelvi Csoport csak úgy tud az új kihívásoknak megfelelni, ha komplex, minőségi szolgáltatást nyújt. Ez egyfelelől a magas színvonalú oktatást, illetve a nyelvtanulást jelenti, másfelől az államilag elismert vizsgáztatást, illetve vizsgázási lehetőséget.

További feladatunk az új technikai lehetőségek felhasználásával hatékony, korszerű tanítási módszerek kialakítása, alkalmazása a szakmai idegennyelv oktatásának folyamatában.

Számunkra, az Eszterházy Károly Főiskolán is elengedhetetlen a hallgatóink igényének kielégítése, valamint ezen igények feltárása. A nyelvtanulással kapcsolatos hallgatói tapasztalatok és igények megismerésére a Gazdaságtudományi Intézet nappali és levelező tagozatos hallgatósága körében kérdőíves felmérést végeztünk az elmúlt tanévben (2001/2002). A felmérés célja az volt, hogy megismerjük a majdan szaknyelvet tanuló hallgatóink véleményét - az eddig szerzett tapasztalatuk alapján - az idegennyelv tanulásról, a nyelvkönyvekről, a nyelvtanulás során jól bevált módszerekről valamint a nyelvtanuláskor jelentkező gondokról, nehézségekről. A kérdések között szerepelt többek között, hogy milyen nyelvet tanul/tanult, hány éve tanulja a

nyelvet, milyen formában (iskolában, magántanárnál stb.). Fontos volt számunkra az is, hogy információt kapjunk arról, hogy hallgatóink hogyan ítélik meg a nyelvtudás szükségességét a mai társadalmi helyzetben. A felmérés során 250 hallgatót kérdeztünk meg, 241 fő válaszait értékelhettük.

1. táblázat

A megkérdezett hallgatók életkori megoszlása

Év	Fő	%
18-20	39	16
21-23	188	78
24-30	14	6
Összesen:	241	100

A felmérés teljes feldolgozása még folyamatban van, az eddi feldolgozott információk az alábbiakban összegezhetők:

- Valamennyi megkérdezett tanult idegennyelvet iskolarendszerű oktatásban 8-10 évig.
- A jelentős szám ellenére a megkérdezettek többsége az iskolarendszerű idegennyelv oktatáson kívül még más nyelvtanulási lehetőséget is igénybe vett. 56% magántanárnál, 25% nyelviskolában és kb. 10% mindkettőnél tanult még idegennyelvet.
- A nyelvtudás szükségességét 96% fontosnak tartja, 4% úgy vélekedik, hogy nem kell.
- A nyelvtudásra a hallgatók 63%-ának a munkahelye megszerzésére, megtartására és a jobb érvényesülés miatt van szüksége.
- A globalizálódás, az Európai Unió csatlakozás 22%-nál fontos, illetve úgy vélik, hogy a nyelvtudás az általános műveltség része.
- A nyelvtanulás terén a megkérdezettek 93%-ának van gondja, az okok közül a legjelentősebbek:
 - kevés ideje van a nyelvtanulásra (46%)
 - sokba kerül a nyelvtanulás, tananyag, nyelvvizsga (41%)
- A megkérdezettek 24%-a azt jelzi, hogy kifejezetten örömet talál a nyelvtanulásban.
- A nyelvgyakorlás lehetőségei közül legtöbben, 72% a TV idegennyelvű csatornáit nézi, 38% a számítógép segítségét veszi igénybe, 32% idegen nyelven olvas.
- A válaszadók kb. 20%-a több lehetőséget is jelölt. Érdekes még megjegyezni, hogy 17% jelzi, hogy nyelvterületen volt, illetve 20% levelezik, társalog anyanyelvűekkel.

A kérdőíves felmérés feldolgozott adatai is egyértelműen megerősítették azt a tényt, hogy hallgatóink is elengedhetetlennek tartják az idegennyelv-tudást a munkavállaláshoz, az érvényesüléshez. A hallgatóság véleményét, maguk a vállalatok is alátámasztják, hiszen a vállalatok részéről a nyelvtudás jelentős elvárás a munkavállalóval szemben. Számunkra ez azt jelenti, hogy a főiskolai szaknyelvoktatást a hallgatóink is szükségesnek és fontosnak tartják. A kérdőíven szereplő további kérdések teljes feldolgozása lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgatóink igényeit megismerve korszerű, a napi munkában felhasználható tananyagot (szakmai idegennyelvet) tanítsunk, a megváltozott körülményekhez, elvárásokhoz alkalmazkodó új, hatékony módszerekkel.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a jelentős társadalmi-gazdasági, technikai változások következményeként a magyar felsőoktatásban, így az Eszterházy Károly Főiskolán is kiemelt feladat lesz a szakmai idegennyelv oktatása. A megváltozott körülmények, elvárások új tanítási, tanulási módszereket igényelnek. Az elkövetkezendő évek feladata lesz, hogy a felsőoktatás számára az általános pedagógia, a didaktika, valamint a szakmódszertan területén dolgozó szakemberek kidolgozzák az elméleti ismereteket, és gyakorlati segítséget adjanak mind a szakmai idegennyelvet oktató nyelvtanároknak, mind a szakmai idegennyelvet tanulóknak.

Hivatkozások:

- Károlyi, A. (1991): A szaknyelvoktatás néhány elméleti és gyakorlati kérdése. In: *Nyelv-Info* No.1
- Sturcz, Z. (1998): Mérnök hallgatók az idegennyelvekről. In: *Nyelv-Info* No.1
- Európa Tanács – Európai Unió: *A Nyelvek Európai Éve – 2001*. Információs csomag, Oktatási Minisztérium, Budapest

Vas István
Eszterházy Károly Főiskola
Gazdaságtudományi Intézet
Szakmai Idegen Nyelvi Csoport

Reklámmal a reklámról: reklámeszközök a gazdasági szakmai nyelv oktatásában

Sokakban a „reklám” szó negatív élményeket ébreszt, szinte mindenkivel előfordult már, hogy legszívesebben elmenekült volna a reklámok elől, melyek szinte az egész életünket behálózzák, mindenütt jelen vannak, és bizony gyakran már terhesek számunkra. Nincs is annál idegesítőbb dolog, mint amikor az embert az esti film legizgalmasabb jelenete közben, az adást megszakítva, XY márkájú mosópor vásárlására ösztönzik. Az is elég kellemetlen, amikor a postaládánk tele van prospektusokkal és reklámlevelekkel, és biztos volt már mindenkinek része abban is, hogy az utcán egy éppen most nyíló szórakozóhely szórólapját nyomták a kezébe. Ezek mind kellemetlen élmények, és sokszor már nem is figyelünk oda a reklámokra, a TV-t automatikusan átkapcsoljuk egy másik csatornára, a prospektusokat anélkül, hogy megnéznénk őket, a szemetesbe dobjuk, az utcán pedig megpróbáljuk elkerülni a szórólapot osztogató diákokat. De gondoltak-e már arra, hogy ezeket a reklámeszközöket eredeti céljuktól eltérően máshol is felhasználhatnánk? Például a nyelvoktatásban. A reklámeszközök ugyanis kiválóan alkalmasak erre a célra is. A következőkben azt kívánom röviden bemutatni, hogyan lehet a különböző reklámeszközök felhasználásával érdekesebbé és hatékonyabbá tenni a gazdasági szakmai nyelv oktatását, illetve a nyelvoktatás mely területén alkalmazhatók tapasztalataim szerint sikerrel a szinte mindenhol jelenlévő reklámok.

A szakmai nyelvoktatás helyzete a rendszerváltás előtt és után

1989 után Magyarországon és a többi egykori KGST-országban jelentősen megnőtt az igény a gazdasági szakmai nyelvek tanulása iránt. A szocializmus időszakában a KGST-országok szakemberei legtöbbször egy nyelven, mégpedig oroszul, jól meg tudták egymással értetni magukat, mivel ezt a nyelvet minden KGST-országban kötelezően oktatták. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy minden szakember csak oroszul tudott, hiszen például a diplomaták, sok bankszakember, gazdasági szakértő angol, francia vagy a német nyelven is beszélt. A rendszerváltás után megszűnt az orosz nyelv kötelező tanulása, a tanulók maguk dönthetnek arról, milyen nyelvet szeretnének tanulni. A paletta tehát igen sokszínűvé vált, nemcsak a nyelvek, hanem a szintek és szakterületek tekintetében is. Sokan már nem elégszenek meg az általános nyelvtudással, hanem egy-egy szakterület speciális nyelvét akarják megtanulni. A legtöbb

tanulónak szakmai jellegű nyelvtudásra van szüksége, mert ezt tanulmányai illetve munkája során sokkal jobban hasznosíthatja.

Miért is éri meg tehát gazdasági szakmai nyelvet tanulni?

A gazdasági szakmai nyelv növekvő jelentőségének okai véleményem szerint a következők:

- A gazdaság nemzetközivé válása, hiszen az egyes nemzetgazdaságok nagymértékben függnek egymástól, szorosan kötődnek egymáshoz.
- Az európai belső piac létrejötte, ami lehetővé teszi a tőke, az áruk, a szolgáltatások és a személyek szabad áramlását az Európai Unión belül. Magyarország számára ez a tény már most óriási jelentőséggel bír, ami teljes jogú taggá válásunk után tovább fog növekedni.

A közép-európai országok gazdaságában, köztük hazánkban is a rendszerváltás után az egykori Szovjetunió és a többi KGST-ország helyébe más országok léptek mint kereskedelmi partnerek. A magyar export jelentős része már nem ezekbe az országokba, hanem például Németországba irányult (Hahn, 1989:92). Ez a helyzet azonban a nyelvtanár számára azt a megoldandó problémát jeleníti meg, hogy a szakmai nyelvoktatást minden tanulói csoport céljainak megfelelően kellene biztosítani. Magyarországon viszont a legkülönbözőbb tanulói csoportok vannak jelen: a 14 éves közgazdasági szakközépiskolás, az üzleti szakmai nyelvvizsgát letenni kívánó főiskolai hallgató, tudományos munkát végzők, akik idegen nyelvű szakirodalmat akarnak olvasni, vagy olyan gazdasági szakemberek, akik külföldön kívánnak dolgozni.

Mit tegyen a tanár?

A tanár legtöbbször nem szakember azon a területen, amelynek szaknyelvét tanítja, szakmai nyelvtanári oktatásban pedig nem részesült, illetve esetleg 1-2 napos továbbképzéseken vehetett részt. A tanár helyzetét ezen kívül nehezíti a rendelkezésre álló anyagok nem megfelelő minősége vagy korlátozott száma, bár az elmúlt 11-12 évben ezen a területen óriási fejlődés tapasztalható. Mindenesetre 6 éve, amikor az akkor még Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán elkezdtem a gazdasági szakmai nyelvek oktatását, a helyzet a német szakmai nyelvkönyveket tekintve elég kiábrándító volt. Ez adta végül is az ötletet, hogy érdemes lenne a kicsit szürke és unalmas tananyagot valamivel színesebbé, a nyelvórákat mind a hallgatók, mind a magam számára érdekesebbé, izgalmasabbá tenni. Ennek egyik eszközét jelentik a reklám-eszközök.

A reklámeszközök alkalmazása a nyelvoktatásban

Jelen esetben a nyelvoktatás egy szegmensét, a gazdasági szakmai nyelv „Reklám” témakörét vizsgálom azzal a céllal, hogy mind a tanároknak, mind

pedig a tanulóknak néhány tippet és ötletet adjak ahhoz, hogyan tehető a szakmai nyelv oktatása-tanulása reklámeszközök segítségével színesebbé.

Az általam összeállított feladatok elsősorban gazdálkodási szakos hallgatók számára készültek. Ők már rendelkeznek a szükséges nyelvtani, lexikai és természetesen szakmai ismeretekkel. Bizonyos nyelvtani és lexikai formák (pl.: passzív szerkezetek, összetett szavak, melléknévi igeneves szerkezetek stb.) azonban alaposabb gyakorlást igényelnek. A kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlatokra is nagy hangsúlyt kell fektetni, mert a legtöbb nyelvtanuló elsajátította ugyan a szükséges nyelvtani és lexikai ismereteket, de ezeket a gyakorlatban nem használta.

A reklámeszközöket tulajdonképpen mind a négy klasszikus nyelvi készség – hallás utáni értés, olvasás, beszéd- és íráskészség fejlesztéséhez – sikerrel lehet alkalmazni.

Hallás utáni értés

A hallás utáni értés fejlesztéséhez autentikus szövegekre van szükség, melyek különböző szövegfajták lehetnek. A reklámeszközök közül kitűnően használhatók erre a célra a rádió- és tv-reklámok, vagy esetleg az egy-egy céget bemutató, azokat reklámozó rövidfilmek. A reklámfilmek esetében vizuális élmények is segítik a megértést, kiegészítik illetve alátámasztják a hallott információkat. Ezek a szövegek amellet, hogy a hallás utáni megértés készségét fejlesztik, bővíthetik és elmélyíthetik az adott téma ismeretanyagát.

Szóbeli kompetencia

A tanulók szóbeli kompetenciáját a gazdasági szaknyelv esetében véleményem szerint a következő tanulói tevékenységekkel lehet továbbfejleszteni:

- gazdasági témák ismertetése
- különböző termékek bemutatása
- folyamatok leírása
- állásfoglalás
- eredmények kiértékelése
- véleménynyilvánítás, álláspont képviselése.

A reklámeszközöket (reklámfilm, plakát, reklámhirdetés stb.) úgy kell kiválasztani, hogy beszélgetésre, illetve vitára ösztönözzenek.

Íráskészség

Korábban, a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatában az íráskészséget fejlesztő feladatok csupán nyomtatványok kitöltésére, rövid személyes közlések, levelek írására korlátozódtak, mivel ez a módszertani felfogás

elsősorban a beszédet és a hallás utáni értést állította a középpontba. Időközben, főleg a gazdasági nyelvoktatás területein az íráskészség fejlesztésére vonatkozóan változás figyelhető meg: az írást újra igen komplex nyelvi és tartalmi tevékenységnek tekintik. A különböző reklámeszközök közül a brosúrák, termékismertető, reklámlevelek kiválóan alkalmasak arra, hogy az íráskészséget segítségükkel mindhárom fokon kialakítsuk és továbbfejlesszük:

- reprodukív és kiegészítő feladatok (pl. szövegek visszaadása, szövegkiegészítő gyakorlatok)
- tematikailag, illetve formailag kötött írásbeli feladatok (pl. levelek, összefoglalások)
- kötetlen, illetve szabad írásbeli feladatok (pl. jegyzetek, fogalmazások) (Braun et al., 1996:5-8)

Olvasott szöveg értése

A különböző szövegértelmezési technikák elsajátítása a készség kialakítás során fontos szerepet játszik, így a négy fő olvasási készségé is:

- Orientálódó olvasás: amikor az olvasó megpróbál áttekintést a szövegről és eldönti, hogy az adott szöveg tartalmaz-e számára fontos információkat.
- Kurzórikus olvasás: ebben az esetben a szöveg tartalmilag fontos elemeinek feldolgozása úgy történik, hogy az olvasó az apróbb részleteket és mellékes dolgokat figyelmen kívül hagyja.
- Szelektáló olvasás: az olvasónak csak bizonyos információkat kell a szövegben megtalálnia.
- Totális olvasás: az olvasott szöveg tartalmát teljes egészében meg kell értenie (Braun et al., 1996:5-8).

Ez a négy olvasási készség egyébként nem mindig különíthető el élesen egymástól és gyakran egy bizonyos reklámeszköz segítségével több különböző olvasási technikát is gyakoroltathatunk. Amiről viszont mindenképpen le kell mondanunk, az a szóról-szóra történő fordítás. Nem csupán azért, mert ez a technika nem hatékony, hanem azért is, mert a megértési folyamatot nem különösebben fejleszti. Az egyes betűk és szavak azonosítása a szövegek megértésében alárendelt szerepet játszik.

Nagyon lényeges viszont az, hogy ezt a készséget a hipotézisképzés fejlesztésére is használjuk. A nyelvtanulásnak ugyanis fontos eleme a szabályszerűségek és a jelentések összefüggéseinek megértése és azok alkalmazása.

Egyéb készségek

A négy nyelvi alap-készség fejlesztésén kívül a reklámeszközök segítségével az országismeret, a kulturális ismeretek, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztését is elősegíthetjük. Erre elsősorban a turizmus számára készült reklámok, prospektusok, plakátok használhatók nagy sikerrel, melyek egy-egy ország, régió, település bemutatását célozzák.

Néhány példa

A következő táblázatban néhány konkrét példán mutatom be, hogyan használtam fel az egyes reklámeszközöket a nyelvoktatásban. Az első oszlopban a reklámeszközöket sorolom fel, a második oszlopban maga a feladat áll, míg a harmadikban a feladat segítségével fejlesztett készségek láthatók.

1. táblázat

A reklámeszközök alkalmazása a készségfejlesztésben

Reklám-eszközök	A feladat leírása	Fejlesztett készség
reklámfilm	A tanár videóról lejátszik a tanulóknak 3-4 rövid reklámfilmét, amelyek ugyanazt a terméket reklámozzák. A tanulóknak ki kell választaniuk az általuk legjobbnak tartott reklámfilmét. Mivel a vélemények nagy valószínűséggel eltérőek lesznek, vita alakul ki. Erdemes a vita előtt néhány szót összegyűjteni, illetve a melléknévragozást átismételni.	beszédkésztség, szókincs, nyelvtan

Vas István

reklámfilm	Az egyik legnehezebb produktív feladat, amikor a tanulóknak maguknak kell „reklámfilmet forgatni”. Ez a feladat igen komplex. Először a tanulók kiválasztanak egy terméket, amit reklámoznak. A feladat nehezebbé tehető, ha a tanár nem létező termékeket ad meg: kerék nélküli autó, papírból készült kalapács stb. (Gedeon et al., 1994) A második lépésben szavakat kell gyűjteni a reklámhoz. Utána következik a forgatókönyvírás és végül a tanulók el is játszik a reklámfilmet, amit a tanár videokamerával rögzít.	beszédkészség, szókincs, íráskészség, beszédkészség, egyéb készségek
plakát	A tanár egy felirat nélküli plakátot mutat a tanulóknak, akiknek ki kell találniuk egy feliratot és egy reklámszlogent.	íráskészség, beszédkészség
reklámhirdetés	A tanulók megkapják egy reklámhirdetés szövegét úgy, hogy néhány fontos szó hiányzik a szövegből, melyeket nekik kell kiegészíteniük.	íráskészség, szókincs
cégismertető reklámfilm	A tanár levetít egy céget bemutató rövidfilmet. Előtte érdemes az adott témához szavakat gyűjteni. Még a film megtekintése előtt a tanár néhány olyan kérdést ad a tanulóknak, melyeket a film alapján meg tudnak válaszolni. A film után a tanulók és a tanár egyeztetik és megbeszélik a válaszokat.	hallás utáni értés, íráskészség, beszédkészség, szókincs, esetleg országismeret

Összefoglalás, tapasztalatok

- A reklámeszközök mindenképpen sikerrel alkalmazhatók a gazdasági nyelvoktatásban, elsősorban a „Reklám” témakör oktatásánál, de nem lehet kizárólag ezekre támaszkodva sikerrel tanítani. Nem mondhatunk le a tankönyvek alkalmazásáról, az elméleti háttérismereteket biztosító előadásokról és természetesen nem nélkülözhető a tanár személye, aki ezeknél a feladatoknál nagyon fontos instruktori szerepet játszik.
- Bár az egyes reklámeszközök mind a négy alapkészség fejlesztésére használhatók, ám nem azonos mértékben, illetve súllyal. Úgy vélem, hogy ezek a reklámeszközök legjobban és legsikeresebben a szókincset és a szóbeli kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlatokhoz

alkalmazhatók, míg például az írás- és olvasáskészség fejlesztéséhez kevésbé.

Mindezek alapján úgy látom, hogy a reklámeszközöket hasznos és érdemes a gazdasági nyelvoktatásban alkalmazni, segítségükkel a tanított anyag sokkal érdekesebbé, életszerűbbé és könnyebben megtanulhatóvá válik. Nem titok, hogy a tanár számára kétségtelenül sok munkát jelent a megfelelő reklámeszközök összegyűjtése, majd a feladatok megalkotása. De a befektetett munka mindenképpen megéri, mert a tanulók sokkal aktívabbak azokon az órákon, ahol a mindennapi életből vett reklámok felhasználásával tanulják az adott témát. Márpedig ha a tanulók kedvvel tanulják a gazdasági szakmai nyelvet, sokkal nagyobb a tanulás sikere, és úgy gondolom, ez minden tanár célja.

Hivatkozások

- Nicolas, G.- Sprenger, M.- Weermann, W. (1995): *Wirtschaft auf Deutsch*. Klett Edition Deutsch, München
- Braun, C. - Brüggemann, W. - Weermann, W. (1991): *Wirtschaft auf Deutsch-Lehrerhandbuch*. Klett edition Deutsch, München
- Buhlmann, R. - Fearn, A. (1991): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt, Berlin und München
- Hahn, M. (1985): Deutsch als Wirtschaftssprache. In: *Muttersprache* 62-96. Berlin
- Schaarschuh, F.J. (1986): Wirtschaftsdeutsch=deutsche Fachsprache der Wirtschaft? In: *Muttersprache* 140-145, Berlin
- Gedeon, É. - N.Tóth, Zs.- Rádai, P. (1994): *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Dietz, G. (1996): *Formale Aspekte der Fachtextproduktion*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

i

ii

iii

iv

v

vi

vii

viii

ix

x

xi

xii

xiii