



PORTA LINGUA - 2005

Szakmai nyelvtudás- szaknyelvi kommunikáció

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



**2005
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő
Dr. Silye Magdolna

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

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

A kötet megjelenését támogatták:
Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete
Nyelv – Kapocs Alapítvány
Oktatási Minisztérium
Debreceni Egyetem, Agrártudományi Centrum

ISSN 1785-2420

Kiadó
Debreceni Egyetem
Agrártudományi Centrum
Center Print Nyomda, 2005

TARTALOM

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

ANDRÁSSY GÉZA: Monolingual textbooks, linguistic structures and translation	11
BÉRCES EDIT: Structural analysis of printed multilingual sports dictionaries	23
DEMETER ÉVA: A szakmai diskurzus a személyiség tükrében (Egészségügyi szakemberek kommunikációs mintái pácienseikkel és a kulisszák mögött)	31
DÉVÉNYI MÁRTA: The Predominant Features of the Swedish Business Negotiation Style.....	49
HELTAI PÁL: Terpeszkedő szerkezetek a szakfordításban	55
SÉLLEYNÉ GYURÓ MÓNKA: Retorikai technikák az egészségügyi interjúban	63
STURCZ ZOLTÁN: Anyanyelvi akadályok a szaknyelvi közvetítési funkciókban	69
TERNYÁK HENRIETT: Az angol jövevényszók az olasz nyelvben....	77
TROY B. WIWCZAROSKI: Developing students to be professional communicators: How communication theory may be used in class.....	87
WALLENDUMS TÜNDE: Adalék a szociokulturális kompetencia kérdésköréhez: Olasztanárok véleménye a(z idegen)nyelvi udvariasságról és tanításának problémáiról.....	97

TANTERV ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA: A gazdasági szaknyelvvoktatás a szaknyelvvizsga szemszögéből.....	105
BAJZÁT TÜNDE: A műszaki angol nyelv tanításának modellje a Miskolci Egyetemen és a műszaki profilú borsodi vállalatok elvárásainak összehasonlító vizsgálata	113
BALOGH KATALIN: Felkészülés a francia gazdasági nyelvvizsgára: egy új könyv bemutatója	123

BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Autentikus szövegek a szaknyelvoktatásban Mélyinterjúk tanulságai.....	131
GYÓRI ANNA: A Világ-Nyelv Program keretében lezajlott tantervfejlesztés termékei.....	139
JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA: A gazdasági szaknyelvoktatás affektív vetülete	145
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: Empátiás megközelítés a szaknyelvoktatásban kísérletek tükrében.....	157
KURTÁN ZSUZSA: A szaknyelv mint szöveg: pragmatikai, szerkezetani és jelentéstani vonatkozások.....	161
MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ MAGDOLNA: A francia rendvédelmi oktatócsomag használhatósága több szakmai régióban	169
MÁTYÁS JUDIT: Fachsprachenunterricht: Mit oder ohne Internet? .	179
MIHALOVICS ÁRPÁD: Fordító- és tolmácsképzés néhány európai országban	187
NÁDAI JULIANNA: Idegen nyelvű szaktárgyak szerepe a felsőoktatásban.....	195
ORTUTAY KATALIN: Jogi nyelvhasználat a bírósági ítéletekben.....	203
RICHTER BORBÁLA MARIA: CLIL – Whence and whither?	211
SÁRDI CSILLA: Az idegennyelv-oktatás egy lehetséges modellje a hazai felsőoktatásban.....	223
SILYE MAGDOLNA: Egy szaknyelvi szükségletelemzés nyelvpedagógiai következtetései	235
VARGÁNÉ CSOBÁN KATALIN: „Üzleti alapismeretek magyar nyelven”: tantárgyelemzés.....	243
VAS ISTVÁN: A szakmai nyelvoktatás eisenstadti modellje: a modell egri adaptációjának lehetőségei.....	251

VIZSGÁZTATÁS ÉS ÉRTÉKEKLÉS

BARTHA ÉVA: Mintanorma, használati norma a spanyol írásos szaknyelvi kommunikációban	263
DÁVID GERGELY: Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok.....	279
DÉVÉNY ÁGNES – LOCH ÁGNES: A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgálók szemszögéből (Vizsgafeladatok vagy valós nyelvi tevékenységek?)	295

G. HAVRIL ÁGNES: Gondolatok a szaknyelvi vizsgákról.....	305
ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANNA – VIDÉKINÉ REMÉNYI JUDIT Innovatív értékelési módszerek a (szak)nyelvoktatásban.....	313
RÉBÉK–NAGY GÁBOR: A szaknyelvtudás szintjei.....	325
TOLNAI LÁSZLÓNÉ: Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához 2004	333

ELŐSZÓ

A sorozatok egyes köteteihez előszót írók közül bizonyára sokan tapasztalták azt a tépelődést, amit — nyúlfarknyi ilyen irányú tapasztalattal a hátam mögött — magam is érzek: Milyen figyelemre méltó újdonsággal szolgálhat az előszó írója az olvasók számára azon túl, hogy tisztességgel szíves figyelmükbe ajánlja a már ismert szerkesztési elvű, éppen aktuális kötet íróinak munkáit, hogy megosztja velük az újabb, előre vivő közös lépés megtétele fölötti örömét, méltatja a szerzők és a szerkesztők munkáját, és reményét fejezi ki, hogy a könyvet újabb és újabb kötetek sora fogja követni? Van-e értelme ennél többel elvonni az olvasó figyelmét a lényegről: a tartalomról és az üzenetről, amit a következő lapok rejtenek? Azzal például, hogy ami a tartalmat illeti, immár a sokadik PORTA LINGUA kötet olvasójaként mondhatja, hogy a kötet három témacsoportjában (*Kultúraközi szaknyelvi kommunikáció, fordítás, tolmácsoló, Tanterv- és tananyagfejlesztés; Vizsgáztatás és értékelés*) rendre sokasodnak az izgalmas, nagy szakmai hozzáértéssel megírt tanulmányok, és mintegy a folytonosság bizonyóságaként fel-fel tűnnek a korábbi tanulmányokból átszüremlő, mások tapasztalatai által is megtermékenyített gondolatok. Vagy annak megállapításával, hogy a kötet írásainak üzenete a szaknyelvoktatók és kutatók közössége számára most is (sőt, most még inkább), mint midig ugyanaz: „*Navigare necesse est*”. Az előszó írója ennyivel minden bizonnyal tartozik a szerzőknek és az olvasóknak, de helyesen teszi, ha türelmükkel nem visszaélve, most az olvasót arra kéri, hogy figyelmét a tanulmányok betűjének és szellemének értő olvasása felé irányítsa. Remélhetőleg meg fogja hallani a fenti üzenetet és megérti e közösség megerősödött akaratát arra, hogy munkájával a magyar szaknyelvoktatásnak és kutatásnak méltó elismertséget szerezzen.

Nem kötelesség, hanem megtiszteltetés, hogy a sorozatszerkesztő a tanulmányok szerzőin túl olyan nagyszerű szakemberek lektori és szerkesztői munkáját köszönheti meg, mint *Dr. Kurtán Zsuzsa*, *Dr. Sturcz Zoltán* és *Dr. Troy B. Wiwczarowski*, akik kitartóan és nagy szakmai

hozzaértéssel immár a negyedik PORTA LINGUA kötet kiadását segítették elő.

Mintegy mottóként befejezésül álljanak itt Sütő András szavai:
„Egy ember életében nem az első és nem is az utolsó szavak a fontosak, hanem az, amit közben elmond a világnak”.

Dr. Silye Magdolna
sorozatszerkesztő
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

**KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

Andrássy Géza
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ
Monolingual textbooks, linguistic structures and translation

Due to the nature of their specific job, which requires not only knowing their native tongues and foreign languages, but the jargons of different trades and professions as well, translators have always had a hard life. Life is made more difficult for trainee translators, who sometimes lack both adequate mastery of using two languages parallelly and the expertise of a professional translation. Moreover, translation is more than just matching sets of words from two languages. When we translate from English into Hungarian, due to the different word orders (SVO and SOV) of the two languages, the two strings of words seldom show the two patterns.

This paper considers several practical issues concerning the influence of monolingual textbooks and of new or novel approaches to language teaching on technical translator students' translation competence. Having taught technical translator students for over two decades, I am able to notice changes in my students' translation competence and their approach to and handling of texts to be translated. In order to support the arguments generated by this expertise, a brief experiment was conducted in the course of which technical translator students were asked to translate a short text from English into Hungarian, and this was followed by individual interviews. This paper is based on these translations and interviews.

Introduction

The last few decades have seen significant changes in the ways the English language has been taught in language classes in Hungary. One of the most significant and noticeable changes is to be found with language textbooks. Decades ago, neither teachers nor pupils/students had many choices. There were one maybe two sets of textbooks to be used in classes, all written by Hungarian authors who were aware of the fact that our language teaching had its roots in grammar translation and a Prussian-type educational system, which was very rigid and strict, but gave solid knowledge to those who were able to put up with the rigidity of the system. Even in advanced age, our grandparents could still use some of the knowledge of German they had, for example, been made to learn five or even more decades ago. All this was due to the concept that no mistakes were allowed in the classroom and only good language was allowed. The whole system was very inflexible and learner “unfriendly”, because several elements of modern language teaching methodology were missing.

As the world was beginning to open for language teachers and new ideas about teaching English became accessible to increasing numbers of teachers, changes crept in and cracked the walls of the formerly unshakeable bastion of the Prussian system. Learner-friendly

methodologies came to the foreground. Not one, but several methodologies, were sometimes practised side by side. Even drilling and pattern practice were denounced. Communication, as well as guessing and boldness, came to be the key phrases, together with learner friendliness. We must not forget that the advocates of the new approaches did not come from Continental Europe, but from the U.K., America and other English-speaking countries, where attitudes to learning are different from those in this part of the world. Textbooks also have become numerous and different. They are no longer black and white, because colours are more attractive. What is more striking, however, is that most of them are written not by Hungarian, but foreign authors. This means that English language textbooks are not meant for learners of a specific culture or language, but for the nonexistent general language learner. As a result, they do not pay attention to the Hungarian learner's special demands. In fact, they do not even want Hungarian as a language to be present in the classroom. They want the language to be taught in dissociation from the cultural and linguistic environment in which the student lives. This situation has both positive and negative aspects.

Positive aspects:

1. The student cannot resort to his/her native language (?),
2. The student is in a quasi-native environment (?).

Negative aspects:

1. The student cannot resort to his/her native language (?),
2. The student is in a quasi-native environment (?),
3. The student is not made aware of the possible need to be able to use the foreign language and his/her native language, together or in some combination.

This is not a very promising picture, if other than free communication aspects of language use, i.e. translation and interpreting are also considered. The area where I would like to illustrate the negative influence of neglecting the use of both the target and the native languages of the student is technical translation. This is an area of language use where the translator – by the very nature of the subject matter of the text itself – only has limited freedom in his/her handling the text. The use of imagination is only allowed to the extent of resolving technical riddles. All the other aspects of translation require communicating facts from one language into the other, which is not easy or comfortable for the translator. Owing to technical information, there is very little room – if at all – for negotiating

meaning. The reader of the translated text is not there. Clearly, this situation can lead to problems if the translation is not a factually true version of the original.

Having taught technical translator students of English for over two decades, I have noticed changes in my students' translation competence, approach to and handling of texts to be translated. My experience showed that the most critical of these changes are: (a) trying to guess the appropriate meaning of a word instead of looking it up in the dictionary, (b) mistakes resulting from the structural differences of the two languages, (c) grammatical mistakes.

To investigate the validity of my observations, I set up a small experiment and asked a small group of technical translator students to translate an English text into Hungarian, and then talk openly about the parts they had translated. The English text is attached in *Appendix 1*.

The text is 383 words long and the students got twenty minutes to translate as much of it into Hungarian as they could. It also has to be noted that the text was not new to them, in the sense that they had been asked to prepare from it for that particular class, and we had also dealt with the preceding parts in detail, which included translation activities. Even so, none of this group of students could translate the entire text, which I had not expected them to do, as the instruction given to them was "to translate as much of the text as they could". The fastest working student managed to translate 252 words, while the slowest only managed 170, i.e. about two-thirds of the former. The amount translated, however, does not refer to the quality of the translation. The quality of the translations varied but certain characteristic types of errors are obvious. The best indication is to look at the first six sentence by sentence.

1. *Both legal and political importance attach to the methods by which a constitution may be amended.*
 - a) *Mind a jogi, mind a politikai jelentőség azt a módszereket szolgálja, amelyekkel az alkotmány módosítható.*
 - b) *A mód, amellyel alkotmányt módosíthatnak mind jogi, mind politikai jelentőséggel bír.*
 - c) *Mind a jogi, mind politikai jelentőség kapcsolódik a módszerekhez, melyekkel egy alkotmányt módosíthatnak.*
 - d) *Annak, hogy egy alkotmányt milyen módszerekkel módosíthatnak jogi, és politikai jelentősége is van.*

- e) *A módszerekhez, amikkel egy alkotmányt módosítani lehet, mind jogi, mind politikai fontosság kapcsolódik.*

The translations of the first sentence clearly demonstrate that the students have problems with the handling of the defining relative clause in translating sentences into Hungarian. None of them used the parallel referencing used in the main and subordinate clauses in Hungarian, i.e. *azok a módszerek, melyek* Also, the translation of the passive voice is very awkward except for sentence a), which has the reflexive form.

2. *They may divide the amending power among people, legislature, and executive, or between a federation and its components.*

- a) *Megoszthatják a módosító hatalmat a nép, a törvényhozó, illetve a végrehajtó hatalom, vagy a föderáció és annak alkotói között.*
b) *Ezek a módszerek a törvényhozó hatalmat felosztják az emberek törvényt módosítására, a törvényhozásra és a végrehajtásra, vagy a szövetség és az alkotóelemei között.*
c) *Ezek a módszerek szétválasztják a módosítás hatáskörét a nép, a törvényhozás, illetve a végrehajtás, vagy egy szövetségi állam, és annak komponensei között.*
d) *Az alkotmány módosítás hatáskörét megosztják a nép, a törvényhozás és a végrehajtás között, vagy az államszövetség és annak alkotói között.*
e) *Feloszthatják a módosító hatalmat a nép, a törvényhozás és végrehajtás, vagy egy föderáció és annak alkotórészei között.*

In this case the most striking mistake is the misuse of Hungarian verbal prefixes *fel-* és *meg-*, which have very different meanings. Another problem is the translation of the English subject into Hungarian in sentences b) and c). The translations of the word *power* indicate that the students did not ask themselves about its primary meaning *erő, hatalom* and did not look it up in a dictionary, which, as the entry taken from Ország-Magay: Angol – Magyar Nagyszótár shows, would have offered them many more meanings and shades of meaning as well as examples on its usage. *See Appendix 2.*

3. *They may express basic values by declaring certain features to be unamendable: the republican form of government in France and Italy, and in Germany the basic human rights and the federal structure.*

- a) *Alapvető értékeket fejezhetnek ki azáltal, hogy bizonyos vonásokat módosíthatatlannak nyilvánítanak: ilyen például a francia és az olasz állam köztársasági formája és Németország alapvető emberi jogai és a német föderalisztikus szerkezet.*
- b) *Ezek hangsúlyozhatják a legfőbb értékeket azáltal, hogy kimondják bizonyos részek megmásíthatatlanságát (módosíthatatlanságát): Franciaország és Olaszország köztársasági államformáját, és Németországban az alap emberi jogokat és a szövetségi (állam)formát.*
- c) *Kifejezhetik az alapértékeket azáltal, hogy bizonyos jellemvonásokat módosíthatatlannak nyilvánítanak: Franciaországban és Olaszországban az állam köztársasági formája, és Németországban az alap emberi jogok és a szövetségi struktúra.*
- d) *Bizonyos tulajdonságokat alapvető értéké nyilváníthatnak azáltal, hogy megváltoztathatatlannak mondják ki: ilyen, például, Franciaország és Olaszország kormánya, vagy a szövetségi struktúra és az alapvető emberi jogok Németországban.*
- e) *Kifejezhetnek alapvető értékeket bizonyos tulajdonságok módosíthatatlanná nyilvánításával mint például az állam köztársasági formáját Franciaországban és Olaszországban, és Németországban az alapvető emberi jogokat és a szövetségi államszerkezetet.*

Translations *b)* and *c)* indicate that the students may have problems with the ways generic and specific references are expressed in the two languages. The uses of the definite and indefinite articles in the two languages are different in a number of ways and have to be learned. The translation of the word *government* is also an indication of a routine approach to the text and the lack of checking the meaning of the word in a dictionary. The dictionary referred to above gives the following definition:

government [;g8vnm@nt || -v@r-] *fn* **1.** irányítás, vezetés, kormányzás, vezérlés; **have no government of / over sg** nem ura vmnek, nem tud vmnek parancsolni **2.** hatalom, uralkodás (*off/over* felett) **3. (form of) government** kormányforma **4. a)** kormány(zat), végrehajtó hatalom, államhatalom, közigazgatás, hatóság, hivatal; **the Government** a kormány, a kabinet; **the English Government** az angol kormány; **the Gladstone government** a Gladstone-kormány; **form a government** kormányt megalakít, összeállít egy kabinetet; **newspapers that support the Government** a kormányssajtó, a kormányt támogató lapok **b) jelzői haszn.** kormányzati, kormány-, állami

Meaning 3. is clearly a better solution.

4. *Some constitutions specify that matters such as this may be amended only by referendum or by an entirely new constitution (the new Russian document, for example).*
 - a) *Egyes alkotmányok kikötik, hogy az ehhez hasonló ügyeket csak népszavazással vagy egy teljesen új alkotmány létrehozásával lehet módosítani (például ilyen az új Orosz dokumentum).*
 - b) *Néhány alkotmány előírja, hogy az ilyen (fent említett) dolgokat csak népszavazás útján módosíthatják, vagy egy teljesen új alkotmány megalkotásával (mint pl. az új orosz alkotmány (okirat)).*
 - c) *Bizonyos alkotmányok előírják, hogy az ehhez hasonló eseteket csak népszavazás (által) vagy csak egy teljesen új alkotmány által lehet módosítani (ilyen pl. az orosz alkotmány).*
 - d) *Néhány alkotmány pontosan meghatározza, hogy adott kérdés csak népszavazás útján módosítható, vagy egy teljesen új alkotmány elfogadásával (ilyen például az új orosz alkotmány).*
 - e) *Néhány alkotmány pontosítja, hogy az ilyen ügyeket csak népszavazással vagy egy teljesen új alkotmánnyal lehet módosítani (például az új orosz dokumentum).*

The word orders of the translated sentences indicate that the differences involved by using a SVO word order in English and a SOV one in Hungarian are not easy to bridge, especially when longer strings of words have to be translated. Sentences *b)* and *d)* are obvious examples. The problems involved by expressing the several ways of impersonality in Hungarian surface again here, as *lehet módosítani* may be improved in more than one way (*módosítható, módosíthatja, etc.*). Sentence *b)* and *e)* bring in elements *létrehozásával* and *elfogadásával*, the English equivalents of which do not occur in the original sentence, and so each adds a new but probably unnecessary dimension to the meaning of the sentence.

5. *In federal systems, amendments normally require special majorities in the federal legislature followed by ratification by a special majority of the states.*
 - a) *A szövetségi rendszerekben a módosítások általában speciális többséget kívánnak meg a szövetségi törvényhozó hatalmakban, amelyet az államok speciális többségének ratifikációja követ.*
 - b) *Az államszövetségi rendszerekben az alkotmánymódosításhoz általában a szövetségi törvényhozás bizonyos többségi szavazata*

valamint azt követően a szövetségi államok meghatározott többsége által történő ratifikálás szükséges.

- c) Az államszövetségi rendszerekben, a módosítások speciális többséget igényelnek a szövetségi törvényhozást illetően, melyet az állam egy speciális többségének jóváhagyása/ratifikálása követ.
- d) A szövetségi rendszerekben az alkotmánymódosításhoz a szövetségi törvényhozás nagy többsége szükséges, amit aztán a tagállamok nagy többséggel ratifikálnak.
- e) A szövetségi rendszerekben a módosítás normális esetben a szövetségi törvényhozás különleges többségét kívánja meg, amit az államok különleges többsége által történő ratifikálás követ.

Apart from obvious mistakes, such as *states – állam* we have one almost perfect translation (sentence *b*) where the only remark we can make is that *módosítás* would have done instead of *alkotmánymódosítás*. The other four sentences are more are more problematic as a result of the words and structures used by the translators. The translations of “*require*” and “*special*” indicate that the translators did not consider other alternatives or did not have the time to do so.

- 6) *This is the American provision, now adopted for some types of amendment by the Russian Federation.*
 - a) *Ez az amerikai példa, amelyet ma már az Orosz Föderáció módosításának egyes típusai alapján módosítottak.*
 - b) *Ez az amerikai rendelkezés, amelyet néhány alkotmánymódosítási formában átvett az Orosz Föderáció is.*
 - c) *Ez az amerikai rendelkezés melynek bizonyos típusú alkotmánymódosításait az Orosz Föderáció elfogadta.*
 - d) *Ez az amerikai rendelkezés, melyet az Orosz Föderáció az alkotmánymódosítás néhány típusára átvett.*
 - e) *Ez az amerikai intézkedés most bizonyos típusú módosításokhoz az Orosz Föderáció által lett elfogadva.*

The translation of the final sentence gives another illustration of the chaos concerning the rendering of English relative clauses into Hungarian. Apart from the relative clause the word “*provision*” (**3. jog rendelkezés [törvényé stb.]**, intézkedés, kitétel; **the law makes no provision for a case of this kind** ilyen esetekről a törvény nem intézkedik) together with the preposition “*for*” also added to the confusion. Much of the trouble might have been eliminated by paying

more attention to grammatical structures and the vocabulary, especially in the case of the last sentence.

When I asked the students what they thought of the mistakes, and why they had made them, they referred to:

- learning English from monolingual textbooks,
- the lack of contrasting the two languages, and
- the lack of practising how to match grammatical structures in the two languages.

Is there a way out of this situation? How can we make our students' tasks easier? The answer is not easy, but more practice may surely help. If we want our students to be able to translate, practical considerations, such as contrasting the two languages, must also be included in the curriculum. Also, it must not be forgotten that languages exist and live irrespective of the methods in fashion. As a result, we must accept two notions: a) learning a language is a challenge in itself, but b) translating from one language into another is an even bigger challenge, because of the difficulties involved by using two languages simultaneously. This means that the translator is able to use two languages well, and is aware of their linguistic features, and can suit this knowledge to the needs of his/her work.

References

Országh László– Magay Tamás (1998): *Angol-Magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Appendix 1

Both legal and political importance attach to the methods by which a constitution may be amended. They may divide the amending power among people, legislature, and executive, or between a federation and its components. They may express basic values by declaring certain features to be unamendable: the republican form of government in France and Italy, and in Germany the basic human rights and the federal structure. Some constitutions specify that matters such as this may be amended only by referendum or by an entirely new constitution (the new Russian document, for example). In federal systems, amendments normally require special majorities in the federal legislature followed by ratification by a special majority of the states. This is the American provision, now adopted for some types of amendment by the Russian Federation.

A common method is to require a special majority in the legislature—two thirds in Germany, three fifths in France, with similar systems in India and other Commonwealth countries (this also used to be the pattern in the Soviet bloc). Another parliamentary alternative is to require a second vote (Italy, Denmark, Finland). Finally, some systems divide the amending power between legislature and people, by requiring a referendum either for certain types or methods of amendment (Denmark, France, Ireland) or for any amendment at all (for example, Japan).

Unlike the systems just described, the British Constitution is indeterminate, indistinct, and unentrenched. It is found in no single constitutional document. The volumes entitled Constitutional Law in the official edition of the Statutes in Force cover 138 Acts of Parliament, while a quite separate volume on Rights of the Subject gives another 32, including what is left of Magna Carta. Furthermore, many matters in written constitutions, such as the procedure on a finance bill or a vote of no confidence, are governed entirely by custom, convention, and Standing Orders of the Houses of Parliament. The basic constitutional instruments are presumably those of 1707: the Treaty of Union and Acts of Union of the English and Scottish Parliaments. From 1800 Ireland also became part of the United Kingdom, until the Ireland Act 1949 finally allowed that it was no longer part of His Majesty's dominions, and the Republic of Ireland was formed. Since 1922 the United Kingdom has in effect consisted of Great Britain and Northern Ireland

Appendix 2

power [;paU@ || -@r] **I. fn 1. a)** hatalom, tekintély, befolyás, uralom; **civil power** polgári hatóság; **abuse of power** hatalommal való visszaélés; **balance of power** (nagy)hatalmi egyensúly; **executive power** végrehajtó hatalom; **military power** katonai hatalom / erő / hatóság; **power of pardon, pardoning power** kegyelm(ezés)i jog; **advent to power** hatalomra jutás; **have power over sy** hatalmában tart vkt, hatalma van vk fölött; **have sy in one's power** hatalmában tart vkt; **be in power** hatalmon / uralmon van, kormányon van; **seize v. come into power** hatalomra / uralomra jut; **fall into sy's power** vknek a hatalmába (v. befolyása alá) kerül; **full powers** teljhatalom; **furnish sy with full powers** teljhatalmat (v. szabad kezett) ad vknek **b)** jogkör, hatáskör; **exceed (v. go beyond) one's powers** túllépi a hatáskörét / jogkörét; **stretch / strain one's powers** visszaél hatalmával **c)** jog meghatalmazás, felhatalmazás **2. a)** hatalom, képesség, erő [*vm megtételére*], lehetőség, mód; **curative power** gyógyhatás; **heating power** hőérték, fűtőképesség; **illuminating / luminous power** fényerő; **word power** szókinccs; **have the power to do sg, have it in one's power to do sg, it lies in one's power to do sg, be within one's power to do sg** hatalmában / módjában van / áll (v. joga van) vmt megtenni; **I will do all in my power** megteszek minden tőlem telhető (v. mindent ami csak hatalmamban van); **as far as lies within my power** amennyiben módomban van / áll, tőlem telhetőleg; **to the utmost of my power** minden erőmmel, legjobb tehetségem szerint; **it is beyond my powers** ez meghaladja az erőimet, nem áll módomban; **power of absorption** felszívó / elnyelő képesség; **power of motion** mozgási képesség; **power of vision** látóképesség **b)** képesség, szellemi erő, tehetség; **reasoning power** logikus gondolkodóképesség, ítélőerő, ítélőképesség; **power of mind** szellemi képesség; **powers of persuasion** meggyőzőképesség; **power of suggestion** szuggeráló / rábeszélő képesség; **power of will** akaraterő; **his powers are failing** szellemileg hanyatlik, erői hanyatlanak **3. a)** (testi) erő, energia; **biz more power to your elbow!** nosza rajta!, sok / jó szerencsét / sikert!; **sp power play** erőjáték, erőfutball **b)** *fiz* teljesítmény, időegység alatti munka; **loss of power** energiaveszteség; **under power** üzemben, működésben, gőz alatt [*gép*]; **under its own power** saját [*gépi*], erejéből; **the car came in under its own power** az autó saját lábán jött; **hajó work the engine at half power** félgőzzel halad **c)** *műsz* gépesítés, gépi erő; **power agriculture** gépesített földművelés; **power equipment** erőforrás, motor [*gépé*]; **power hoist** emelőgép; **rep power landing** leszállás gázzal, húzatott leszállás; **power shovel** mechanikus lapát, kotrógép; **power unit** *fiz* teljesítményegység [*SI egység a Watt*], *műsz* erőgépegység, hajtóműd) (természeti) erőforrás, energia **e)** villamos áram, energia, teljesítmény, áramellátás; **power supply** áramellátás; **power amplifier** teljesítményerősítő; **power arc** nagy teljesítményű ív; **power reactor** teljesítményreaktor; **generation of power** energiafejlesztés; **power on** bekapcsolás; **turn off the power** kikapcsolja az áramot **4. a)** teljesítőképesség, teljesítmény [*gépé stb.*], hajtóerő [*vízé stb.*]; **kat power of dispersion** szétszóródási képesség; **power of surprise** meglepetési tényező **b)** nagyítás [*lencsée*], nagyítóképesség, élesség **5.** hatalom, hatalmasság [*mint számottevő*

tényező]; **the powers** a földöntúli hatalmak; **the Great Powers** a nagyhatalmak; **merciful powers!** ó egek!; **the signatory powers** [a szerződést / egyezményt] aláíró hatalmak; **powers of darkness** alvilági hatalmak, a gonosz; **the powers that be** a (mindenkori) hatalmasságok, ahatalmasok **6. mat** hatvány; **raise to power** hatványoz; **to the nth power** az n-edik hatványra; **the third power of 2 is 8** 2-nek a harmadik hatványa 8; **power function** hatványfüggvény; **power series** hatványsor; **power of a point with regard to a circle** kör hatványpontja **7. szl a power of people** hatalmas embertömeg, rengeteg ember **8. do sg a power of good** hasznára válik, jót tesz vknek **9. régi** hadsereg, haderő, fegyveres erő **II. tsi a)** meghajt, áramot ad [*gépnek stb.*] **b)** motorral felszerel / ellát [*járművet*], motort épít / szerel [*járműbe*]

Bérces Edit

Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar Zalaegerszeg

Structural analysis of printed multilingual sports dictionaries

In order for athletes, coaches, managers, race organizers and sports scientists to better understand one another and work more successfully as a team, more vivid cross-professional dialogues are needed. The purpose of sports dictionaries is to facilitate those professional dialogues. It is the mission of sports lexicography to study, compile, analyze and evaluate reference works in the language and terminology of physical exercise, physical education, coaching, sports medicine, sports journalism, sports science, sports management, physiotherapy, sports injuries, sports psychology, sports administration, sports information, sports marketing, paralympic sports, sports facilities, and even sports wear. In this paper four non-monolingual sports dictionaries are analyzed on the basis of structure, access, and lemma selection (cultural and specialized). The analysis of multilingual sports dictionaries testifies that there is no uniform prescription for the structure of sports dictionaries. In addition to the needs of the perspective users, the nature of the languages, and that of the particular sports disciplines concerned have to be taken into consideration when compiling a reference work for sports purposes.

The reason for the research of sports dictionaries in Hungary is twofold. First, the significance of sports has gone through dramatic changes as a result of profound restructuring in the economy, entertainment industry, business, health and educational systems. Second, the development in information technology has revolutionized lexicography and thus sports lexicography, i.e. the science of studying and writing sports dictionaries.

Bilingual dictionaries for sports purposes have mushroomed. However, there is room for improvement in the quality of the new publications, e.g. *Kosárlabda szakszótár* (Bácsalmási, Hajdú 1998), *Sportmenedzser-szótár* (Mónus et al 1999), *Magyar - angol labdarúgó szakszótár* (Nemerkényiné Hidegkuti, Tóth 2002).

The most up-to date definition of a dictionary comes from Ágota Fóris, according to whom

"a dictionary is a mono-, bi- or multilingual, structured database that - independently of its medium - gives the meanings, explanations, etymologies of words, expressions and notions, in other words, their characteristics; it also contains a keyword-based classification of the above based on a certain corpus." (Fóris 2002: 21).

According to Haag and Haag, sports language is a special language which encompasses all areas of sports, i.e. practice, science, organization,

sociology. It includes sports jargon and is continuously developing as sports disciplines and their terms disappear and new ones emerge. Sports language is standardized and ordered in sports dictionaries or sports thesauri (Haag and Haag 2003: 500).

Sports dictionaries include the language and terminology of physical exercise, physical education, coaching, sports medicine, sports journalism, sports science, sports management, physiotherapy, sports injuries, sports psychology, sports administration, sports information, sports marketing, paralympic sports, sports facilities, and sports wear. Within the frame of sports dictionaries, we can distinguish general sports dictionaries such as Haag and Haag's *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science*, Kent's *Oxford Dictionary of Sport Science and medicine*, Haag's *Schülerduden. Der Sport*. In the framework of segmental sports, examples of dictionaries can be found, such as Schiffer's *Annotated Dictionary of Athletics and Training*, Kosova's *Slovník lyžování / Dictionary of Skiing* or Pokorná's *Sportovní trénink*. This classification of sports dictionaries correlates with Fóris' segmentation of science dictionaries (Fóris 2004: 287).

In order for athletes, coaches, managers, race organizers and sports scientists to better understand each other and work more successfully as a team, more vivid cross-professional dialogues are needed. The purpose of sports dictionaries is to facilitate those professional dialogues. Thus, the users of sports dictionaries may come from all walks of the sports community, i.e. from students of physical education through coaches and spectators, to sports medicine specialists and professional athletes.

On the basis of the number of languages included in a dictionary, three types can be distinguished: monolingual dictionaries, bilingual dictionaries, and multilingual dictionaries. Since English is the *lingua franca*, or the auxiliary language of sports communication, it is usually included in non-monolingual sports dictionaries. Non-monolingual sports dictionaries can be bilingual or multilingual, e.g. *Angol-magyar sportmenedzser-szótár*, *English Dictionary of Sports*, or *English-Hungarian Football Dictionary* by Mónus at al; Nemerkenyiné, Harding; and Nemerkenyiné, Tóth respectively.

The most comprehensive lexicographical works regarding Hungarian sports language are monolingual sports encyclopedias (*A magyar sport kézikönyve*, *Magyar sportenciklopédia*, and *Sportlexikon* by Antal, Sass;

Lévai, and Nádori, respectively. These reference works present factual information in sports disciplines. One of the forerunners of Hungarian monolingual sports lexicographic works of modern times is *A testnevelés-és sportterminológia* by Bély, which dates back to 1970. Additional monolingual sports glossaries can be found in the indices in the manuals and rule books of a wide range of sports disciplines, such as *Síkvízi és vadvízi szakszójegyzék* (Balogh 1999), *Futók könyve* (Burfoot 1999), *Kosárlabda mindenkinek: Kosárlabdakedvelők kézikönyve* (Hartyáni 2004). (See also Rosen 1996, Fülöp 2003.)

Bilingual sports dictionaries are usually designed as bridges between English and smaller languages (e.g. *Magyar-angol labdarúgó szakszótár*, *Englanti-suomi-englanti yleisurheilusanasto*, *Cesko-nemecky, nemeckoceski slovník. Trenink*; *English - German / German English Annotated Dictionary of Athletics*). Bilingual specialized dictionaries primarily focus on defining the equivalents of the special terminology of the target language. Fóris argues that the more specialized a dictionary is, the lower the number of its entry words gets (Fóris 2004: 288) The statistics compiled about sports dictionaries, however, show the opposite tendency. Haag and Haag's *Dictionary* lists 2,000 entry words connected to sports in general, Schiffer's *Annotated Dictionary of Athletics and Training*, a rather segmental type of reference work, contains over 2,600 sports terms in German and 2,400 terms in English. (See Haag and Haag 2003, Schiffer 1996.) It is the depth of involvement in a particular subject discipline that determines the size of a dictionary.

Sports dictionaries including more than two languages are referred to as multilingual sports dictionaries. The most cited Hungarian multilingual sports dictionary of modern times is Hepp Ferenc's *Sports Dictionary in Seven Languages*, published in 1960. A more recent multilingual sports reference work is *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science with Indices in twelve languages* (Haag and Haag 2003). These dictionaries usually come out with simple microstructures which can also be called nomenclatures or word lists. (See also Fóris 2004: 288, Hartmann and James 1998: 99.) For comparison, I examined four non-monolingual sports dictionaries (Hepp, Schiffer, Mónus at al, Haag and Haag) on the basis of structure and discipline.

Hepp's *Sports Dictionary in Seven Languages* (1960) includes English, German, Spanish, Italian, French, Hungarian and Russian; Schiffer's work, *Wörterbuch. Leichtathletik und Training. Englisch – Deutsch / Deutsch-*

Englisch. An Annotated Dictionary of Athletics and Training. Englisch – German / German – English (1996) is bilingual, and so is *Angol - magyar / Magyar – angol. Sportmenedzser-szótár* by Mónus et al (1999) while Haag and Haag's new reference work, *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science with Indices in twelve languages* (2003) includes twelve languages on a supplementary CD- ROM.

Hepp's dictionary appeared in six separate pocket-sized books with a preface in seven languages and encompasses about 13,000 sports terms. Schiffer's material includes a title page, tables of contents, acknowledgements, an introduction, and lists of abbreviations in both English and German, in addition to a 67- page bibliography. The mega-structure of the *Sportmenedzser-szótár* is the most unusual and most user-friendly. In addition to the table of contents, dedication, and foreword (all in Hungarian), it also contains a thematic list of Hungarian and international sports associations in Hungarian and in English, airline codes, time zone tables, information about the climate in different countries, conversion tables of Celsius and Fahrenheit, and even a conversion of measures guide. Haag and Haag's also includes a foreword, a table of contents, a user's guide, and a bibliography in English.

The macrostructure of sports dictionaries can be arranged according to themes (e.g. *Alpine skiing, Nordic skiing, Freestyle skiing, ski equipment, first aid in skiing*), or in alphabetical order (e.g. *ABC of running, abdominal muscles, abductor*). While the 2,000 lemmata in Haag and Haag' work are ordered alphabetically only, the works of Hepp, Schiffer (2,600 + 2,400 entries) and Mónus et al (1,391 entries) are arranged both alphabetically and thematically. As far as the arrangement of languages is concerned, Hepp lists all the lemmata in Latin letters without separation in one bulk, Schiffer lists the English entries with their German equivalents first and vice versa. Mónus devotes separate chapters to both the English-Hungarian and the Hungarian - English entries (Mónus et al 1999: 13, 71).

The reference work of Haag and Haag is a hybrid. It is a monolingual-cum-multilingual dictionary (Hartmann and James 1998: 69) or rather a monolingual encyclopedia and a multilingual glossary. For easy access, the twelve languages are listed separately, with English being the target language.

When discussing the macrostructure of sports dictionaries, it is necessary to examine the lemmata included. In addition to the traditional

classification of lemmata into groups such as compound words, collocations, idioms, or acronyms, sports dictionaries are worth examining from the cultural point of view as well. (See also Bergenholtz 1994: 383) Their macrostructure can be pure, without proper names and cultural information (e.g. Hepp Ferenc's *Sports Dictionary in Seven Languages* or Pokorná's *Sportovní trénink*); or mixed with cultural entries (such as *Ruotsi-ottelu / Finland-Sweden match, Suomen ennätys / Finnish Record*) in Wauhkonen, or (*Hasenheide, musische Erziehung / muse education* and *Makkabiade, Pazifik-Spiele/ Pacific Games*) in Haag and Haag.

Haag and Haag seem to be the only authors to rely on alphabetical ordering of lemmata exclusively. On the other hand, Hepp, Schiffer and Mónus et al organize the entries according to themes as well. Hepp's dictionaries are published in separate volumes, devoted to such subject disciplines as athletics, basketball, fencing, football, gymnastics, swimming and water-polo. Schiffer presents his bilingual segmental glossaries according to athletic events.

Sportmenedzser - szótár by Mónus et al offers a new approach to mega-structure and macrostructure (Mónus et al 1999). In addition to the above mentioned supplements in the outside matter, there are several alphabetically ordered glossaries available on such topics as *Olympic Winter Sports, Sports of the Paralympic Games, Personal data* and *Practical information*. The above examples demonstrate that the microstructures of sports dictionaries tend to be similar to glossaries and nomenclatures without examples or definitions.

In Hepp's dictionary, the "language identity" of each lemma is indicated with abbreviations in *Italics* such as *M* for *Hungarian (magyar)* or *I* for *Italian*. Each entry consists of a headword in bold print, which is separated by a dash from the translation equivalent of the *Spanish (S), French (F), German (D), Italian (I), Hungarian (M)* and *Russian* counterparts. Hepp's dictionary is exceptional in its indications of noun genders in lower case letters in *Italics* (e.g. *f* stands for *feminine*). Due to technical reasons and the difference in cyrillic writing, the Russian entries are listed separately in alphabetical order. The virtue of Hepp's dictionary is that the stress is always marked in the Russian lemmata.

In the multilingual dictionary of Haag and Haag sometimes synonyms are listed separated by commas (e.g. *but, porte /gate, goal*), which can be misleading. (See Bérces 2005.) As far as the monolingual explanations are

concerned, some of them go beyond the optimal size of a dictionary entry. (See *training* in Haag and Haag 2003: 542-544.) As typical of most specialized dictionaries, Haag and Haag's dictionary also lacks grammatical information such as gender, conjugation, and stress.

The *Sportmenedzser-szótár*, just like Haag and Haag's work, also lists equivalents separated by commas (e.g. *play / játék, játszik; hit / ütés, találat, telitalálat, siker; field / terep, pálya, versenypálya*). In most entries there is no information about the sports disciplines, or grammar of the entry words. Inconsistent information is added in parentheses, e.g. *event / esemény (pl. sportág, versenyszám), beam / gerenda (tornaszer); rings / gyűrű (tornaszer), but flat-water / síkvíz*.

The microstructure of Schiffer's *Wörterbuch* offers optimal information in the form of footnotes with annotated citations and systematically applied abbreviations (e.g. <R> stands for the discipline of *Running*). Schiffer emphasizes that dictionaries should reflect language and not create it. Ideal lemma selection is based on authentic texts and not translations. Literally translated terminology can be misleading (Schiffer 1996: 15, Bérces 2005).

Conclusion

The goal of sports lexicography is to design, compile, use and evaluate sports dictionaries. It has been recognized that in addition to monolingual sports dictionaries and segmental sports dictionaries, both monolingual and non-monolingual reference words are needed for the enhancement of professional communication within the sporting community. The analysis of multilingual sports dictionaries suggests that there is no uniform prescription for the structure of sports dictionaries. In addition to the needs of the perspective users, the nature of the languages, and that of the particular sports disciplines concerned have to be taken into consideration when compiling a reference work for sports purposes. In bilingual sports dictionaries English tends to be a driving language. Moreover, the research and compilation of monolingual sports reference works is also vital for the advancement in sports science and medicine.

References

- Balogh, J. (1999): *A síkvízi alaptól a vadvízi kajakozásig*. Najád: Pécs
Bély, M. (1970): A testnevelés és sportterminológia. In: Köves (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*. VIII. 525
Burfoot, A. (1999): *Futók könyve* (Hungarian translation). Bona: Debrecen

- Engelová, T. (2002): *Sport Texts*. Univerzita Karlova: Prague
- Fülöp, Z. — Juhász P. (2003): Kézilabda. In: Balázs, Grétsy (eds.): *Sportnyelvünk a 21. század elején. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból*. NKÖM: Budapest
- Haag, Herbert— Haag, Gerald (Hrsg.) (2003): *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science.* (with indices in German, French, Spanish and a CD with indices in twelve languages). Kiel: Institut für Sport und Sportwissenschaften
- Hartyáni, Zs. (szerk.) (2004): *Kosárlabda mindenkinek: Kosárlabdakedvelők kézikönyve*. Göttinger: Veszprém
- Hepp, F. (szerk.) (1960): *Hétnyelvű sportszótár*. Terra: Budapest
- Kent, M. (1994): *Oxford dictionary of sport science and medicine*. Oxford
- Kosová, J. (2000): *Slovník lyžováni. Anglickp-cesky a cesko-anglicky*. Univerzita Karlova: Praha
- Lévai, Gy. (főszerk.) (2002): *Magyar sportenciklopédia*. Budapest: Kossuth
- Mónus, A. et al. (1999): *Angol-magyar, magyar-angol Sportmenedzser-szótár*. Fair Play Sport: Budapest
- Nádori, L. (főszerk.) (1985): *Sportlexikon*. Sport: Budapest
- Nemerkényiné Hidegkuti, K. —Harding, S. (2002): *English Dictionary of Sports*. Semmelweis Egyetem. Plantin Print Bt.: Budapest
- Nemerkényi Hidegkuti, K. —Tóth, J. (2002): *Magyar-angol, angol-magyar labdarúgó szakszótár*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar: Budapest
- Pokorná, E. (1999): *Cesko-nemecky a nemenecko-cesky heslar odborných výrazů*. Univerzita Karlova: Praha
- Rosen, K. — M. Rosen (1996): *Spectator's Manual*. Atlanta: Atlanta Track Club
- Schiffer, J. (1996): *Wörterbuch. Leichtathletik und Training. Englisch-Deutsch /Deutsch-Englisch. An Annotated Dictionary of Athletics and Training*. Sport und Buch Strauß: Köln
- Wauhkonen, K. (1993): *Englanti-suomi-englanti yleisurheilusanasto*. PJA. Vapaakappaleet. Varasto: Helsinki

Bibliography

- Bergenholtz, H. —Tarp, S. (1994): Mehrworttermini und Kollokationen in Fachwörterbüchern. In: Bukhard Schraeder/ Henning Bergenholtz (Hrsg.): *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Representation in Wörterbüchern*. Günter Narr: Tübingen
- Bérces, E. (2005) A sportterminológia a sportszótárakban. *Modern Nyelvoktatás*. (Megjelenés alatt)
- Fóris, Á. (2002) *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra: Pécs
- Fóris, Á. (2004): A szakszótárírás jelene és jövője. In: Bakonyi István-Nádai Julianna (eds.): *Többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék
- Haag, Herbert—Gerald Haag. (Hrsg.) (2003): *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science.* (with indices in German, French, Spanish and a

CD with indices in twelve languages). Kiel: Institut für Sport und Sportwissenschaften

Hartmann, R. R.K. — James, G. (1998) *Dictionary of Lexicography*. Routledge London and New York

Schiffer, J. (1996) *Wörterbuch. Leichtathletik und Training. Englisch - Deutsch / Deutsch - Englisch. An Annotated Dictionary of Athletics and Training*. Sport und Buch Strauß: Köln

Demeter Éva
Szegedi Tudományegyetem
Idegennyelvi központ

A szakmai diskurzus a személyiség tükrében (Egészségügyi szakemberek kommunikációs mintái pácienseikkel és a kulisszák mögött)

Az identitásteremtés folyamatát a szociálkonstruktivista pszichológiai irányzat gondolatmenete szerint az egyén és szociális viszonyai között fennálló szövevényes kapcsolatrendszer megragadásával érhetjük tetten. Az ember énje valójában a másokhoz fűződő viszonyainak formájában realizálódik. Az identitás alakulása szempontjából meghatározó érvényű, hogy ezekben a viszonylatokban az egyén milyen módon vesz részt, milyen helyzetbe hozza magát.

A szakmai nyelvhasználat feltérképezése dolgozatomban arra irányul, hogy az én és környezete közt fennálló kapcsolatrendszerek milyen módon váltak láthatóvá az egészségügyi szakemberek diskurzusának szintjén a specializáltság mértéke a szakmai hierarchiában elfoglalt helyük, valamint tudásszintjük szerinti eltérések alapján.

Kommunikáció és identitás teremtés

A kommunikáció igen összetett és kiterjedt interdiszciplináris tudományág, szabályszerűségeinek kutatása számos diszciplína vizsgálatának középpontjába került. A verbális kommunikációban az információközvetítés módja a nyelv, megszabja, hogy milyen nyelvi formák, milyen jelentésekkel kapcsolódnak össze. A nyelv ismeretek és információk átadásának eszköze, kognitív funkciója (információ kifejezése, tárolása, átadása) mellett azonban társadalmi funkciója legalább annyira jelentős: arra is szolgál, hogy szorosra fűzze az egyes embercsoportok tagjait összekötő szálakat.

A verbális csatornát kulturális és társadalmi szabályok irányítják, megnyilvánul benne a társadalmi hatalom is. A kommunikáció tekinthető tranzakciónak, amelynek során a kommunikációs tényezőkhöz kapcsolt üzenetközvetítés történik (pl. információ közlés), de a kommunikáció értelmezhető interakcióként is, melynek során a verbális kapcsolatba került kommunikációs partnerek együttes közreműködéssel közös cél elérésére törekednek (pl. üzleti tárgyalás). A kommunikáció cselekvésként is felfogható, amely beszédaktusokban realizálódik. Minden kommunikációs aktusnak négy vetülete van, amely mindig nyomon követhető: a manifeszt tartalom mellett jelen van a mozgósító jelentés, többnyire rejtett, indirekt formában, de a kommunikáció mindig szól a kapcsolatról és mindig van benne a saját énrre utaló információ is. A kommunikáció sokrétű, összetett

rendszerek egymásba fonódása mellett zajlik, melyeket kulturális és társadalmi erők határoznak meg. Az én különböző módokon mind direkt, mind indirekt formában jelen van a kommunikációban. Az én kifejeződésének nagy része társadalmi konstrukció. A társadalmi normák, és szakmai szerepek előírásaihoz való alkalmazkodás sok tudatos én manővert tesz szükségessé. A kommunikációs aktusokban főként a szakmai társadalmi én jelenik meg, ez az interakciók alapvető illeszkedési területe, a társas viselkedésben azonban nem csak az interakciókat szabályzó társadalmi én vesz részt, hanem minden cselekvőnek állandó törekvése a saját én-jének prezentációja, vagyis előnyös, pozitív tulajdonságainak kidomborítása, individualitásának kiemelése. Minden megnyilatkozás a beszélő szociális és személyes identitásának megteremtéséhez járul hozzá. (én-bemutató, kedvező tulajdonságok kinyilvánítása, kedvezőtlen vonások elfedése).

A szociálkonstruktivista pszichológiai irányzat figyelemre méltó újdonságokkal szolgál az identitás teremtés folyamatára vonatkozóan. Egyik fontos tétele az egyén és szociális viszonyai között fennálló kapcsolat újfajta megközelítése: eszerint az „én és a másik” rendkívül komplex, időben-térben kiterjedt kapcsolatrendszerre visszahat az énré; az ember énré valójában a másokhoz fűződő viszonylatainak formájában realizálódik. Az identitás alakulása szempontjából meghatározó érvényű, hogy ezekben a viszonylatokban az egyén milyen módon vesz részt, milyen helyzetbe hozza magát, hogyan mesterkedik a lehetőségei között. A szociálkonstruktivizmus gondolatmenete a kommunikáció értelmezésére vonatkozóan is új gondolatokat vetett fel: a megnyilatkozásoknak súlya, értéke van, s a társalgás az a színhely, ahol az értékelő folyamat zajlik, az egyezkedés történik; a beszélgetés az a legmegszokottabb kontextus, amelyre vonatkoztatva a beszédaktusok és célok érthetővé válnak, vagy érthetetlenek lehetnek. A beszélgetés általában az emberi ügyletek formája. Az „élő hagyomány” (MacIntyre, 1999), ahol az emberi ügyletek zajlanak, állandó konfliktusokkal van teli, s az értékek, hitrendszerek kiforrásának, kialakulásának folyamata megoldhatatlan dilemmák sokaságával jár együtt az egyéni élethelyzetekben. A szociálkonstruktivizmus – szorosan illeszkedve Bahtyinnak az énrében rejlő dialogikus viszony felfogásához – az emberi kommunikációban is ezt a belső dinamizmust, dilemma helyzetet, továbbá a helyzetek megoldhatatlanságát szándékozik megragadni. A beszélgetési műfajokat, melyeket különböző szociális viszonylatokban a szituációhoz alkalmazkodva, szerepekben gyakorolunk Billig (1988) kifejezését használva „élő ideológiáknak” tekinthetjük, olyan megnyilatkozások sorozatának, amely emberi dilemmákat és azok

megoldására irányuló próbálkozásokat tükröz, kreatív munka eredményeként.

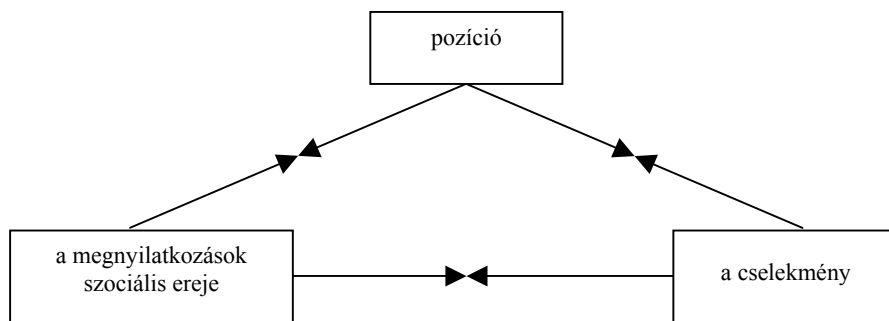
A nyelvhasználat a szociálkonstruktivizmus álláspontja szerint annak a feltérképezésére irányul, hogy a fent említett én-koncepció szerint az én és környezete között fennálló kapcsolatrendszerek milyen módon csapódtak le, váltak láthatóvá a diskurzus szintjén, továbbá, hogy a diskurzusban az identitás megteremtésére irányuló törekvésnek milyen megoldásai vannak. E gondolatmenet kifejtéséhez támpontul Harré-Langenhove (1993) pozíció elmélete szolgál.

Az elmélet szerint az embernek kétféle azonossága van: kulturális, társadalmi identitása, valamint személyes identitása. Az emberek általában személyes identitásukat magától értetődően stabil egységként fogják fel, kevésbé vannak tisztában azzal, hogy énjük jelentős mértékben diskurzusaikban formálódik. A szociális identitás a nyelvhez hasonlóan strukturált felépítésű. Az én és a környezete közti kapcsolat sohasem végleges, teljesen kimunkált, hanem szükség szerint alakítható, változtatható, ha a helyzet úgy kívánja. Felmerül a kérdés, hogy a szociális identitás sokrészes, összetett jellege, valamint az én stabilitási törekvései hogyan illeszthetők össze a szociális diszkontinuitás, valamint a személyiség folytonossága miként társíthatók. Harré a személyiség mindkét irányultságát a diskurzus attribútumának tartja. Ennek a látszólag egymásnak ellentmondó törekvésnek az áthidalására szolgál a pozíció kategóriája. Az a mód, ahogyan az emberek önmaguk számára bizonyos helyzeteket jelölnek ki beszélgetéseik folyamán, személyes identitásukat is tükrözi.

A pozíció szó metafora, annak a megragadására szolgál, hogy az emberek a beszélgetéseikben milyen szerepeket szánnak maguknak és beszélgetőpartnereiknek, továbbá a szerepeiket miként alakítják. A megnyilatkozások különböző súllyal rendelkeznek attól függően, hogy milyen szociális helyzetben hangoznak el. A pozíció-elmélet szerint a következő három tényező kölcsönös meghatározottsága érvényesül a beszélgetés során (1. ábra).

I. ábra

*A pozíció-elmélet egymást kölcsönösen meghatározó tényezői
Langenhove és Harré (1993) nyomán.*



A cselekményszöveg diszkurzív felépítése, szerkesztettsége mellett a pozícióba hozott elbeszélő és a megnyilatkozásainak szociális ereje együttesen alkotják az elbeszélések belső mozdatórugóit.

Harré az identitás kinyilvánításának három módját említi a diskurzus szintjén, melyek a következők: a felelősség hangsúlyozása, valamilyen állásponttal való azonosulás indexikus megjelenései, valamilyen múltbéli esemény, epizód beemelése a történetbe – értékelő céllal.

A pozíció-elmélet, azzal a tanulsággal jár, hogy az egyénnek az elbeszélésekben megnyilvánuló különféle pozíciói nem azonosíthatók az illető énjével. Az én (self) ugyanis elvont elméleti kategória, ezzel szemben minden egyénnek van valamilyen értelmezési kerete, egyéni olvasata az identitásának szociális és individuális paramétereit illetően. Lényegében az elvont kategória egyéni reprezentációi azok a helyzetek, szituációk, amelyeket az ember a történeteiben megél és melyeknek aktív szereplője is egyben.

A szakmai beszélő közösségek ismervei nem csak a nyelvi sajátosságok alapján állapíthatók meg, hanem magukba foglalják azokat a kommunikációs mechanizmusokat, célokat, műfajokat és szakmai ismereteket, melyek lényegesek tagjaik számára az üzenetek létrehozásához és értelmezéséhez. A szakmai kultúrákat képviselő közösségekhez tartozó szakemberek a specializáltság mértéke, a szakmai hierarchiában elfoglalt helyük, tudásszintjük szerinti eltérések alapján kommunikálnak más szakemberekkel.

A szakmai interakciók tanulmányozása, a szakmai közösségek kommunikációs mintáinak feltérképezése az utóbbi 1-2 évtized

szociológiai, szociolingvisztikai kutatásainak is az egyik fontos területét képezte. Az etnometodológiai kutatások, társalgás- és diskurzuselemzések eredményeként egyre inkább nyilvánvalóvá vált, 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 szakmai közösség képviselőinek kommunikációs gyakorlatát szeretnénk megismerni, a szaktudás formálódását nyomon követni, valamint e folyamat nyelvi megnyilvánulásait elemezni, az intézmény felépítésének belső rendjét is alaposan ismerni kell, mivel az interakciók e belső hierarchikus rendben gyökereznek.

A munkahelyi kommunikáció kutatása terén született korábbi tanulmányok nagy része az interakciót az intézmény keretein kívül, izoláltan vizsgálta, elsősorban a diskurzus műfaji sajátosságait és annak egy adott szövegben való megnyilvánulásait elemezte. Ezzel szemben az újabb szociolingvisztikai tanulmányok, miközben a nyelv és kontextus kölcsönhatását igyekeznek feltárni, az adott munkahely szociális viszonyaira is erőteljesebben koncentrálnak (aszimmetrikus hatalmi viszonyok, laikus és szakember közti információcsere, deviancia tükröződése a diskurzusban, életkor, nem, státusz szerepe, stb.). A munkahelyi közegre pedig, már nem mint külső tényezőre tekintettek az interakció folyamatának vizsgálatában, hanem a szakemberek gondolkodásának, szakmai énjük, viselkedésük formálódásának igen fontos színterét és szabályozóját látták benne. M. Foucault tanulmányai különösen kiemelkedő fontosságúak a szakmai gondolkodás, főként az egészségügyi szakmai formálódására vonatkozóan: Foucault 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 nyelvhasználat kutatása céljából szükségszerűnek látszik elkülönítenünk a szakmai és intézményi diskurzus megnyilvánulási formáit: a szakmai diskurzust követhetjük nyomon mindazon kommunikációs helyzetekben, amikor szakemberek a mindennapi munkavégzésük folyamán a nyelvet a szaktudás és szakmai hitelesség különböző fokozatainak birtokában céljaik elérésére használják. Ezzel szemben az intézményi diskurzus az intézmény társadalomban elfoglalt helyének arculatteremtésének létrehozására és kinyilvánítására szolgál. A szakmai és intézményi diskurzus a munkahelyi kommunikációban folytonosan áthatja egymást. A kutatások ugyanakkor azt igazolják, hogy

az intézmény rendjének a társadalomban elfoglalt helyének meghatározó, befolyásoló szerepe van a szakmai diskurzus alakulására.

A szakmai kommunikáció tanulmányozása egyrészt azt várja el az elemzőtől, hogy egy adott szakmai közösség nyilvánosság előtti arculatát tárja fel (pl. orvos-beteg interakciók), 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 diskurzus kutatása Atkinson (1995), Cicourel (1999), Erickson (1999), Sarangi és Roberts (1999) a következő átfogó témák vizsgálatát is felveti: a szakmai döntéshozatal és problémamegoldás kérdései, a szaktudás hitelességének megteremtésére irányuló törekvések és a szakmai szocializáció folyamatának megnyilvánulásai különböző szituációkban, szerepekben.

Az orvos beteg interjúk diskurzus mintái

Az orvostudomány területéről származó beszédetnográfiai, etnometodológiai kutatások érthető okoknál fogva az orvos-beteg találkozások interakcióit kutatják leginkább. Az orvos-beteg interjúkat kétféle módon elemezhetjük: egyrészt az interjú szerkezeti felépítése és funkciói szempontjából (pl. az interjú hármass felépítése: információgyűjtés módjai, érzelmek kezelése, viselkedés befolyásolása/meggyőző kommunikáció), másrészt az interjú mint „interakciós folyamat” nyelvi megnyilvánulásai szerint (kérdés-feleletek, szomszédsági párok, narratívumok, továbbá a narratívumokat a beszélgetésbe ágyazó bevezető és kivezető szakaszok, stb.). A beszédetnográfia és etnometodológia módszereinek együttes alkalmazása lehetővé teszi annak feltárását, hogy az interjú előrehaladtával megmutatózó kommunikációs réseket, hézagokat a partnerek milyen nyelvi eszközökkel igyekeznek kitölteni és milyen stratégiákat alkalmaznak céljaik elérésére.

Az orvos-beteg interakciók kutatói Waitzkin (1984), West (1984), Stewart és Roter (1989), Atkinson (1995), Drew (2001), Ten Have (2001) az interakciót a legtöbb esetben az orvos által irányítottnak, a betegre nézve pedig elfojtó, gátló jellegűnek tartják, melyben a beteg elveszti problémáját, a beteg panasa átalakul, beépül a szakember gondolkodásába és a szakmai közösség diskurzusának részévé válik, végül pedig a beteg is kisajátítódik, személytelessé válik.

A diskurzus szociális szerveződésének vizsgálata a következő részletekre vonatkozott: beszélőváltások, kérdés-felelet szekvenciák, közbevágások, a

félreértések megfejtésére utaló eljárások, a szociális érintkezés megnyilvánulásai. A legfontosabb kutatási témák: a hatalom és aszimmetria kérdése, az orvosi szóhasználat és a beteg laikus nyelvezetének alapos összehasonlítása. Azok a sajátos technikák, ahogyan az orvosok a társalgást irányítják, és befolyást gyakorolnak a betegekre a következők: félbeszakítások, indokolatlan, a beteg megnyilatkozásait erősen korlátozó kérdezői mód, a beteg számára csak kevés információhoz való hozzáférés. Az orvosok elnyomják a betegeiket azáltal, hogy az interakciókban a beteg számára érthetetlen technikai zsargon dominál, nem hagyják, hogy a beteg kibeszélje bajait, a betegek mindennapi történeteit folyamatos szakmai kérdésekkel megszakítják. A betegek viszont a helyzetéből adódóan arra van igénye, hogy baját, a betegségével kapcsolatos gondolatait, sok esetben értékelő megjegyzéseivel hosszabb megnyilatkozásokban, számára értelmet adó, történetekben kifejtse, ezt azonban az orvos tény-orientált kérdezői technikája megtöri, sokszor bizonyos lényeges információkat a kontextusból kiszakítva. Ezt nevezi Mishler (1984) a „kontextust lemeztenítő” eljárásnak.

A társalgáselemzést végző kutatások, miközben az orvos-beteg interakciók alapvetően aszimmetrikus szerveződésének nyelvi megnyilvánulásait tárják fel, világosan megfogalmazzák azt az igényt, hogy az orvos-beteg viszony jóval komplexebb értelmezésére van szükség: az interakció szerveződését, mint szociális folyamatot, a kommunikáció dinamikáját nem szabad szem elől téveszteni. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a körülményt sem, hogy az interakció strukturális elemei mindig egy adott szituációhoz kötöten aktiválódnak, használatukban kontextus-függők, használatuk pedig az interakciós partnerek választásain alapul.

Az orvos-beteg viszony későbbi elemzései (90-es évektől) az interakciók komplex voltát egyrészt intézményi összefüggésben vizsgálják, az intézményi diskurzusnak az orvos-beteg viszonylatokat is erősen érintő jellegére mutatnak rá, Atkinson (1995), Cicourel (1999), Erickson (1999). Másrészt azt vizsgálják, hogy mennyire nevezhető a konzultáció interaktív egyezkedésnek, alkunak, hogyan próbálja a mai beteg alakítani, szabályozni az orvossal való kapcsolatát, hogyan igyekszik egyre inkább érvényesíteni a saját érdekeit. Ebben a relációban az orvos-beteg interjú olyan interakcióként értelmezhető, mely a kommunikációs partnerek által jól ismert, meghatározott strukturális összetevők mentén halad előre: nyitó fázis, panasz megjelenítése, vizsgálat, diagnózis, kezelési terv, zárás. Az egyes elemek kommunikációs hézagait a partnerek az adott szituációkban

különböző taktikákkal igyekeznek kitölteni. Eszerint a megközelítés szerint a konzultáció az orvos és betege által közösen kialakított stratégiai játék aszimmetrikus szerepviszonyok között (Ten Have, 2001).

Egy másfajta, szociálpszichológiai háttérű megközelítésben (Mischler, 1984) az orvos-beteg interjú valójában két világ, kétféle hang, a racionálisan felépített, pontos adatokra, vizsgálati eredményekre támaszkodó medicina, valamint a rendkívül szövevényes, egyéni és kulturális tényezők által erősen befolyásolt hétköznapi világ közti interakció terméke.

A diskurzus szintjén a kétféle normatív rend (a medicina hangja és a mindennapi élet hangja) hol tisztán jelentkezik, hol pedig egymást megszakítva, polemizálva igyekszik új rendet teremteni. Ebből a megközelítésből egyenesen adódik, hogy a betegség értelmezése és a diagnoszizáltság folyamata a kommunikációs partnerek által közösen létrehozott, összetett jelenség, nem tekinthető az orvos egyoldalú erőfeszítésének, szakismerete aktiválása eredményeként született megoldásnak a beteg szerteágazó problémájára.

Az ún. standard orvos-beteg interjúk, mint azt az elnevezése is sugallja, a „medicina hangjának” az ún. normatív, szociálisan elfogadott, a napi gyakorlatban rutinszerűen alkalmazott mintái. A standard interjúk leginkább a következő megnyilatkozások szekvenciáinak egymást követő sorozatából tevődnek össze: orvos kérdése – beteg válasza – orvos értékelő megjegyzése/vagy újabb kérdése. Ezek az alapszekvenciák különösen az interjú első szakaszára érvényesek, annak tisztázására, hogy a beteg miért fordult az orvoshoz, milyen orvosilag releváns probléma megoldását szeretné. Kölcsönösen elfogadják a helyzet tisztázására irányuló szándék kifejezésre juttatását. Bár a probléma kiderítését közös cél vezérli, a társalgás irányítása az orvos kezében van, még akkor is, amikor a beteg bajának részleteiről, a probléma természetéről tesz fel kérdéseket.

A társalgás irányításának nyelvi eszközei a következők:

- az orvos kezd minden egyes diskurzus szekvenciát,
- értékeli a beteg válaszának adekvát voltát,
- zárja az egységet.

A szekvencia kezdése, zárása, lényegében a teljes beszélőváltási folyamat az orvos vezetésével történik. Irányítása egyrészt technikai: arra terjed ki, hogy a beteget mikor engedje megszólalni, a másik különösen lényeges funkciója pedig arra irányul, hogy a beszélgetés tartalmának irányítását is

teljes mértékben kézben tartsa, hisz szelektíven válogat a beteg válaszaiból és az újabb szekvencia tartalmát is maga dönti el.

Az orvos irányító funkcióját a kérdéseinek szintaktikai felépítése is kiválóan alátámasztja. A zárt, irányított kérdések a beteg válaszában lehetőségét szűkre szabják, nem adnak teret az ún. nem odaillő válaszoknak. Ami az interjút standarddá, szokványossá teszi, az lényegében a diskurzus struktúráján túl az ún. szokványos témák, a medikálisan indokolt, tipikus kérdések nyomon követése, és ezzel egyidejűleg egyfajta szelektív hallás érvényesítése.

A beteg ugyanakkor számtalan jelét adja a betegségéhez kötődő aggodalmainak, néha expliciten meg is fogalmazza azokat. Ha azonban az orvos az aggodalmat az adott biomedikális probléma szempontjából irrelevánsnak tartja, mintegy átsiklik fölötte. Ilyen témák lehetnek a tünetek megjelenésének folyamata, a tünetek kihatása a beteg életének különböző területeire, az élete minőségének megváltozása stb.

A standard interjú hármastagozódású diskurzussekvenciái valójában az aszimmetrikus orvos-beteg viszonyforma rutinszerűen működő gyakorlatának felelnek meg. A beteg személyiségében bekövetkező szociálisan és pszichológiailag indokolt változások azonban új betegviselkedést eredményeznek, melynek az interakcióra vonatkozóan is megvannak a markáns következményei, elvárásai.

A problémás interjúban nyomon követhető alaphelyzet, hogy a beteg ragaszkodik ahhoz, hogy a betegsége történetét, annak komplex viszonylataival, pontatlanságaival, bizonytalanságaival az orvosa számára előadhassa. Ezt az előadást azonban csak fragmentumokban lehet tetten érni, mivel az orvos a helyzet tisztázása céljából újabb és újabb kérdéseivel tereli a beteget más irányba. Sokszor tudatosan akarja a beteget a mindennapi élet kontextusából kiközösíteni. Míg a standard interjú diskurzusmintáinak ismertetése kapcsán az látszott célszerűnek, hogy a beszélőváltások módjára és funkciójára koncentráljunk, a problémás interjú bemutatása esetén a kétféle hang egymást megszakító folyamatában a témaváltásokra mint központi problémára érdemes rámutatnunk.

A beteg végeredményben többször megkísérli, hogy az általa képviselt mindennapi gondolkodás szempontjait bevigye az interjú menetébe, ez a vonal azonban a megszakítások folytán fragmentumokra esik, csak

nagyobb diskurzusegységeket elemezve sikerül a fragmentumokat összeilleszteni.

A beteg úgy próbálja megteremteni a társalgás koherenciáját, hogy először mindig eleget tesz a helyzet adta kötelezettségének, válaszol az orvos kérdésére, majd mintegy kiegészítésként, információs többletként teszi hozzá a saját maga szerint fontosnak tartott mondandóját. Az interjú további sajátossága, hogy a szólások váltását nemcsak a két álláspont váltakozása hívja életre, a dialogikus jelleg megfigyelhető a partnerek megnyilatkozásain belül is (pl. a beteg orvosi zsargont használ, vagy az orvos a betegség objektív tisztázására irányzó törekvései mellett reagál a beteg újonnan felvetett témáira stb.).

A beteg története valójában ok-okozati összefüggéseket mutató, időrendben elmondott, de az orvos „zavaró” kérdései miatt csak fragmentumaiban kibontakozó narratívum.

A tudományos szemlélet és a mindennapi gondolkodásmód kettőssége lépten-nyomon megmutatkozik az orvos-beteg interjúk szólamainak harcában. Az orvostudomány azonban a tudományos, objektív bizonyítási eljárásokon alapuló elméleti jellege mellett gyakorlati, alkalmazott tudomány is, mely nem hagyhatja figyelmen kívül a beteg világának, a beteg gondolkodásmódjának a gyógyítás sikerét erősen befolyásoló szempontjait.

Szakemberek egymás közti kommunikációja

Az egészségügyi szakmán belül kevésbé kutatott terület a szakemberek egymás közti kommunikációja az esetbemutatók, referálások és egyéb szakmai konzultációk folyamán.

Ha a diagnózis felállításának folyamatát, mint az orvosi gyakorlat leginkább meghatározó, központi elemét tekintjük a szociolingvisztikai kutatások rendezőelvének, akkor a diskurzus vizsgálatát három területre összpontosíthatjuk: *(1) nyelvfilozófiai, szemiotikai megközelítés, (2) munkahelyi interakciók, (3) az orvosi diskurzus mint narratívum.*

Nyelvfilozófiai, szemiotikai megközelítés

Az orvosi diskurzus tanulmányozása nyelvfilozófiai, szemiotikai szempontból különös érdekességgel szolgál az alkalmazott nyelvészet számára. Az orvoslás tudományos racionalitáson alapul, ami azt jelenti, hogy minden feltételezésnek és hipotézisnek kipróbálhatónak és bizonyíthatónak kell lennie. Az egészséggel és betegséggel kapcsolatos jelenségek csak akkor tekinthetők valósnak, ha azok objektíven megfigyelhető és mérhető klinikai tényekké válnak. Az orvos

kulcsfeladatát a beteg panaszainak dekódolása, a tünetek jelentésének megfejtése, azaz biológiai megfelelőséghez történő kapcsolása jelenti, ami alapján a betegség entitása felismerhető.

Munkahelyi interakciók

Az orvosi diskurzus kutatásának újabb iránya a munkahelyi interakcióknak a szakmai diskurzus közösségen belüli megnyilvánulási formáira irányul. A diagnózist a mai egészségügyi munkamegosztás, specializálódás következtében már nem egyetlen orvosnak kell a beteg történetéből deduktív módszerek segítségével kihámozni, a diagnózis sokkal inkább kollektív munka, együttműködés terméke.

Ahogy Paget megfogalmazza:

„a diagnózis elsősorban nem elvont fogalom, amely valamilyen betegség entitáshoz köthető, nem pusztán szakmai kifejezés a beteg kórlapján feltüntetve. A diagnózis szakmai diskurzus terméke, melynek létrehozása szakemberek folyamatos nyelvhasználatának eredményeként valósul meg” (1983:56).

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 diskurzus mellett ugyanis nyomon követhető a diskurzusnak az úgynevezett intézményi szintje, mely az intézmény tekintélyét, szabályozó szerepét tükrözi, s a kettő kölcsönhatása a szakemberek kommunikációjában folyamatosan érzékelhető.

Az orvosok egymás közti interakciója sok közös elemet mutat az orvos-beteg interakciók aszimmetrikus elrendezésével. Az aszimmetria nyelvi megjelenési formáit leginkább a megszakítások, javítási technikák, a formális és informális regiszter közötti finom váltások mutatják. A kötetlenebb diskurzus használata, a megfelelő lexika megválasztása, mellébeszélések, köntörfalazás, pontatlanságok javítására szolgáló önkorrektívumok, a szakmai kompetencia kifejlődésének és a szocializációnak is a gyakorlatban tanult pillérei.

A szakemberek egymás közti interakciójának komplex 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 orvosra nézve abszolút mértékben minősítő erejű.

A szakmai én pozitív kinyilvánítása, kedvező színben való feltüntetése és mások elmarasztalása a bizonytalanság kezelésének eszköze. Az orvosi szakma hierarchikus felépítése, a szakmai ranglétrán való előrehaladás igénye, valamint a műhibák okozta egyre sokasodó orvosi perek életre hívnak olyan típusú diskurzus 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 diskurzus szintjén nem mindig kapnak nyílt, egyértelmű megfogalmazást, inkább csak a háttérben, finoman, rejtett formában érzékelhetők.

Az orvosi diskurzus mint narratívum

Az orvosok maguk is tapasztalják az orvoslás, a napi tevékenységükhöz kötődő gyakorlati gondolkodás narratív voltát: a standard orvosi interjú úgy épül fel, hogy azokból a beteg történetének a biomedikális vonatkozásai kideríthetők legyenek, melyek aztán a diagnózisalkotás különböző fázisaiban elhelyezve az orvosi narratívumok (pl. esetismertetések) szélesebb skáláját alkotják. Az egészségügyi szakosodás következtében a diskurzus narratív elemeinek megnövekedése tapasztalható, melyek főként az esetismertetések folyamán többféle szempont, érdek és információ-megosztás szűrőjén áthaladva alakulnak, módosulnak.

A narratívumok dominanciáját és útját a gyógyítás folyamatában Hunter a következőképpen ragadja meg:

„Az orvoslásban az eset a gondolkodás és a diskurzus alapegysége, hiszen a klinikai szaktudás – legyen az bármilyen tudományos – narratív módon szerveződik és a kommunikációnak is ez az alapja. Mivel az orvosi esetismertetések a beteg által elmondottakra és testének elváltozásaira támaszkodnak, az eset lényegében egy kettős narratívum. A beteg története beépül az esetbe, és újra elmondásra kerül az orvosnak az adott egyén betegségéről szóló beszámolójában. Az esetismertetés, következésképpen, a beteg történetének újraszerkesztett változata. A narratív formában megvalósuló esetismertetés mint az orvoslás lényegét képező szertartás, központi eleme az orvosképzésnek, továbbá a betegről szóló mindenféle kommunikációnak” (Hunter, 1991:51).

A narrativitás több diszciplína érdeklődésének metszéspontján helyezkedik el (pszichológia, etnográfia, antropológia, szociolingvisztika, stb.). Bruner (2001) *A gondolkodás két formája* című művében a narratívumot nem csupán kommunikációs műfajnak, hanem az emberi gondolkodás sajátos formájának tekinti és megkülönbözteti a logikus vagy paradigmaticus gondolkodástól. A gondolkodás paradigmaticus, tudományos módja elvont fogalmakkal dolgozik, miközben oksági viszonyokat keres, az igazságot tapasztalati bizonyítékok révén feltételezi. Ezzel szemben a gondolkodás elbeszélő módja a humán jellegű szándékokat, tetteket, és az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket vizsgálja. Nem az igazság, hanem az életszerűség, élethűség kialakítására törekszik.

A narratívumok belső szerveződésük, valamint elterjedésük társadalmi determináltsága következtében megfelelő elemzési keretet nyújtanak mind a pszichikus folyamatok, mind pedig e folyamatok társadalmi összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélés ugyanis az az eszköz, melynek segítségével, a cselekvés argumentumainak kidolgozása folytán értelmet adunk életünk eseményeinek. A narratívum az emberi szándékok viszontagságaival foglalkozik, az emberi jelenségekben való érintettségünkkel. Mi, emberek, narratív struktúrák szerint gondolkodunk, észlelünk, használjuk képzeletünket és hozunk erkölcsi döntéseket.

A narratívumok szociolingvisztikai elemzése Labov és Waletzky (1997) nevéhez fűződik. Labov és Waletzky abból indul ki, hogy a narratívumok mint reprezentációs formák széles körben elterjedtek és számos műfajban fellelhetők (irodalmi és hétköznapi nyelvhasználatban egyaránt), értelmezésük nagyon szerteágazó, éppen emiatt szükség van egy olyan nyelvészeti megközelítésre, amely a narratívumok legkisebb egységét, alapstruktúráját igyekszik feltárni.

A narratívumot olyan nyelvi eszköznek tekintik, amelynek alapfunkciója a személyes élmény megjelenítése időbeli sorrendbe rendezés alapján. A narratívum a mesélő személyes alapállását is tükrözi, melyet természetesen a szociális kontextus döntően meghatároz. A narratívumoknak egyaránt van referenciális és értékelő funkciója.

A Labov és Waletzky által kidolgozott modell a narratívumokat hat kompozíciós egységre bontja, melyek a következők: *absztrakt (kivonat) – orientáció – komplikáció – értékelés – megoldás – zárás (kóda)*. Labov és Waletzky modellje az értékelő szakasznak tulajdonítja azt a legfőbb hajtóerőt, ami a narratívumot életben tartja, megadja az elbeszélés értelmét. Természetesen az egyes elbeszélők narratívumainak

komplexitása rendkívül széles skálán mozog. Ha a narratívumokban a beszélő alapállását, az eseményekhez fűződő viszonyát tükröző értékelő szakasz fellelhető, akkor az egyes narratívum-szekvenciáiban Labov és Waletzky szerint szemléletesebb a narratívumon belüli egységeket egy rombusz mentén, nem pedig egyenes vonal mentén előrehaladva elképzelünk.

A klinikai mentalitás formálódása a diskurzus folyamán

A szaktudás formálódására, szakmai ismeretek létrehozására és átadására vonatkozó empirikus tanulmányok hosszú ideig hiányoztak az orvosi szociológiai kutatásokból. Mindmáig kevés szociológiai ismeret van a tudás megosztásáról és átadásáról a tudás felhasználásának módjairól az orvosok napi munkája folyamán.

Az utóbbi időben az orvosi szociológiai kutatások kiemelkedő figyelmet fordítottak az orvosi döntéshozatal kérdésére. A döntések meghozatala, a gyakorlati érvelés során a következő kognitív stratégiák követhetők leginkább nyomon:

- a könnyen hozzáférhető, a memóriából könnyen előhívható ismeretek gyakori alkalmazása,
- az esetek közti hasonlóság, analógia keresése mint az információ rendezés és felidézés eszköze,
- az elsődlegesen megszerzett információkra, adatokra való gyakori támaszkodás az információszerzés folyamatában,
- a ritkán előforduló esetekre való fokozott odafigyelés.

A döntéshozatal a mai modern klinika életében az esetek legnagyobb részében kollektív munka eredményeként, különböző csapatok, szakterületek képviselőinek együttes szakmai hozzájárulásával jön létre, nem pedig egyetlen orvos és betege között. A szakmák közötti specializálódás, munkamegosztás a döntések létrejöttét időben is jelentősen befolyásolja, továbbá térben is különböző szintekre helyezi. A betegséghez kötődő döntés valójában e szinterekről származó információkból (laboreredmények, röntgendiagnosztikai leletek, biopsziák, feljegyzések, szóbeli konzultációk, stb.) áll össze és módosul egyféle reprezentációs rendszerről egy másikba. A rendelkezésre álló információk gazdag tárháza mellett az információt szolgáltatók szakmai hitelessége, vagy egy adott szakterület presztízse (pl. patológia) is óriási szerephez juthat, vagy éppen leértékelődhet a döntés, a diagnózis felállításában. A szakmai vélemény formálódása a gyakorlatban tényeket, adatokat interpretálni tudó háttértudáson, tudományos ismereten és gyakorlati tapasztalaton is nyugszik, s mindez nagyon komplex módon nyilvánul meg

a szakemberek közti diskurzus különböző módozataiban. Ha a beszédaktusok, beszédfunkciók felől közelítjük meg a szakmai döntéshozatal folyamatát az esetek értékelésének, megvitatásának formális és kötetlenebb módjait, akkor a narratíván alapuló leíró elbeszélő stílussal valamint meggyőzéssel, érveléssel, szakmai vitákkal egyaránt találkozunk: a szakmai véleményalkotás, információfeldolgozás pedig szociálisan jól körülhatárolható, meglehetősen hierarchikus keretek között ceremoniálisan zajlik.

Az orvosi szemlélet alapvetően biomedikális, empirikus jellege egyfajta klinikai látásmódot igényel a gyógyító munkáját végző orvostól, teamtől, amelyhez a következő kognitív funkciók készségszintű ismerete nélkülözhetetlen: *felismerés, pontos ismertetés, összehasonlítás, állítás, érvelés, bizonyítás.*

A modern klinika életében a klinikai látásmód nem feltétlenül betegágyhoz, a beteg személyéhez kötődő, helyette az emberi testet fragmentumokra osztva vizsgálja, a vizsgálatok pedig megoszlanak a színhelyek, nézőpontok, módszerek komplex rendszerében. Az emberi test elkülönül a beteg személyétől, az orvosi felismerések, állítások, bizonyítások tárgyává válik. A mindennapi munka során a nagyobb tapasztalattal rendelkező szakember tanítja a kevésbé tapasztaltat a felismerés, a jellemezni tudás és érvelés képességére, mely képességek egyaránt feltételeznek szakmai háttérismeretet, jó szemet, a szükséges verbális kód és regiszter használatában való fokozatos jártasságot, továbbá a különböző reprezentációs formák (nem-verbális, verbális) közötti átjárás pontos megfeleltetését és a döntéseket alátámasztó érvelési technikákat.

Az ún. klinikai mentalitás, a szakmai kompetencia azonban a kognitív tényezők mellett olyan készségek kialakítását is feltételezi, melyek egyértelműen a szocializáció eredményeként teremthetők meg. A megfelelően szocializálódott fiatal orvos a vizitek, formális vagy kevésbé formális esetértelmezések, referálások során ismeri meg azokat az áthidaló technikákat, melyek a részigazságokat elfogadhatóvá teszik, a bizonytalanságokat, hiányosságokat pedig könnyebben kezelhetővé teszik számára. A bizonytalanság elfogadása ui. része az orvosi kultúrának. A különböző szintereken és kontextusokban történő esetismertetések, megbeszélések stílusát célszerű egy kontinuum mentén elképzelnünk, mely a viszonylag kötetlen stílustól kezdődően a nagyon formális, rituális elemekben bővelkedő esetismertetésig terjed. A szakmai kompetencia részét képezi továbbá az intézményi hierarchia felépítésébe való

beilleszkedés, a szakmai munkamegosztás és kollektív munkafolyamat / döntéshozatal iránti pozitív attitűdök kinyilvánítása.

Az esetismertetések narratív szerveződése

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 részleteinek kifejtése kötött, szinte ceremonális, rituális keretek között zajlik. Az esetbemutatók szembevető összetartó elemei a narratívák. A narratívák képezik ui. a betegről szóló mindenféle kommunikáció alapját, a beteg élettörténetébe ágyazott narratívák az eset tartópillérei.

Az esetismertetés a narratív elemek standard repertoárja mellett időrendi sorrendet követ: a beteggé válás eseményeit követi nyomon a különböző orvosi beavatkozások tükrében. Az esetismertetések jellemzői a következők:

- a narratíváknak mint az eset tartópilléreinek preferálása,
- a biológiai folyamatoknak a beteg személyétől való teljes elkülönítése,
- a szociokulturális funkciót betöltő retorikai elemek megnyilvánulása,
- az esetismertető saját véleményének finom kinyilatkoztatásai,
- az ágens szerepének gyakori mellőzése, személytelen formák előtérbe kerülése,
- az orvosi technológia bemutatása gyakran az ágens szerepében.

Az esetismertetés folyamatát gyakran megszakítják az eset további megvilágítására a félreértések tisztázására irányuló kérdések, kiegészítések, főként a magasabb pozíciót betöltő szakemberek részéről.

A mások részéről történő félbeszakításoknak elsősorban funkcionális és pedagógiai szerepük van, az eset félreértethetlenségét 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 információ különböző forrásai ugyanis egymást kölcsönösen átszövik, ebből a szövevényből kell az ismertető orvosnak helyesen szelektálnia. Lényeges tudnunk, hogy mindezeket az információkat az orvos nem csupán ismerteti, hanem értékeli is, így az

esetismertetés kapcsán a szakmai munkamegosztás módja és a szakmai felelősség kérdése ugyancsak nyomon követhető.

A szakmai munkamegosztás azonban az orvosi felelősséget is a kollektív munka részévé teszi. A kollektív felelősség a diskurzus szintjén leginkább abban ragadható meg, hogy az ismertető jól körülhatárolható módon különbséget tesz azok között a tevékenységek között, amit saját team-je 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.

Hivatkozások

- Atkinson, P. (1995): *Medical Talk and Medical Work*. Sage Publication: London
- Bahtyin, M. (1986/a): A beszéd műfajai. In: *A beszéd és valóság. Filológiai és beszédelméleti írások*. Gondolat: Budapest. 357-419.
- Bahtyin, M. (1986/b): A szöveg problémája a nyelvészetben, a filológiában és más humán tudományokban. In: *Beszéd és valóság. Filológiai és beszédelméleti írások*. Gondolat: Budapest
- Bruner, J. (2001): A gondolkodás két formája. In: *Narratívák 5*. Kijarat Kiadó: Budapest. 27-59
- Buda, B. (1994/a): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűsége*. Animula Kiadó: Budapest
- Cicourel, A. (1999): The interaction of cognitive and cultural models in health care delivery. In: Sarangi, S.—Roberts, C. (eds): *Talk, Work and Institutional Order*. Mouton de Gruyter: New York. 183-227
- Drew, P. (2001): Spotlight on the patient. In: *Text*. 21(1-2). 261-268
- Erickson, F. (1999): *Appropriation of voice and presentation of self as a fellow physician: Aspects of a discourse of apprenticeship in medicine*. In: Arangi, S.—Robert, C. (eds) *Talk, Work and Institutional Order*. Mouton de Gruyter: New York. 109-145.
- Harré, R. —Langenhove, L. (1991): Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 21. 393-407
- Hunter, K. (1991): *Doctors' Stories: The Narrative Structure of Medical Knowledge*. Princeton University Press: Princeton, N. J.
- Labov, W. —Waletzky, J. (1997): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life Histor.* 7 (1-4): 3-38
- MacIntyre, A. (1999): *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó: Budapest
- Mishler, E. G. (1984): *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Ablex Publishing Corporation: Norwood, N. J.

- Mishler, E. G. (1995): Models of Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. 5 (2): 87-123.
- Paget, M. A. (1983): On the work of talk: Studies in misunderstanding. In: Fisher, S.—Todd, A. D. (eds): *The social organisation of doctor-patient communication*. Center for Applied Linguistics: Washington D. C. 55-74.
- Sarangi, S. —Roberts, C. (1999): Introduction: Discursive hybridity in medical work. In: Sarangi, S.—Roberts, C. (eds): *Talk, Work and Institutional Order*. Mouton de Gruyter: New York. 61-75
- Sarbin, T. (2001): Az elbeszélés mint a lélektan tö-metáforája. In: *Narratívák* 5. Kijárat Kiadó: Budapest. 59-77
- Stewart, M.—Roter, D. (eds) (1989): *Communicating with medical patients*. Sage Publications: Newbury Park. California
- Ten Have P. (2001): Lay diagnosis in interaction. *Text*, 21 (1-2): 251-260
- Waitzkin (1984): Doctor-patient communication: Clinical implications for social scientific research. *Journal of the American Medical Association*, 252: 2441-2446
- West, C. (1984): *Routine complications: Troubles with talk between doctors and patients*. University of Indiana Press: Bloomington
- West, C.—Frankel, R. M. (1991): Miscommunications and Medicine. In: Coupland, M. (ed): *Miscommunication and problematic talk*. Sage Publications: Newbury Park. California. 166-194

Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

The Predominant Features of the Swedish Business Negotiation Style

This paper aims to present the predominant features of the Swedish business negotiation style based on the findings of European and American researchers and of French negotiators. It focuses on those characteristics which fit into cultural and communicational categories and also on those which do not.

Introduction

When comparing the various business negotiation styles of European countries, extreme differences are not usually seen, although there are significant variations in the methods of communication which are used in business negotiations. My paper focuses on the Swedish style of negotiation, which, while demonstrating similarities with those of other Scandinavian countries (Denmark and Norway), also differs in some noteworthy characteristics.

Lewis sums up the image of Swedish businessmen and managers in the following way: “In the world at large, and especially in the English-speaking world, the Swedes seem to be universally popular. Their clean-cut profile as honest, caring, well-informed, efficient plodders, producing quality goods delivered on time, sits well with their frequently well-groomed appearance, good sense of dress and (forgive the stereotyping) blond hair and blue eyes. Their English, grammatically proficient, is clean and crisp, like that of Scots who went to Oxford” (Lewis, 2003:280). They represent their business and company, while their communication and behaviour are based on their culture and cultural values. My paper analyses the way they communicate in their business negotiations and it also deals with the values on which this negotiation style is based.

Egalitarianism and individualism and their effect on decision-making

As in every Scandinavian country, the dominant social value in Sweden is egalitarianism, which means that visible differences in status are not accepted. Mole says that “To outsiders the striving for modesty can look like inverted snobbery – a concept which itself is difficult to explain to a Swede” (Mole, 1998:147). Based on their deep sense of egalitarianism, they do not accept power differences in society as was proved by

Hofstede's research, which produced a very low power distance index of 31 in Sweden. (Hofstede, 1996) Management is decentralized and managers are accessible for staff. However, the Swedish index of individualism is high (71) in Hofstede's study. (Hofstede, 1996) Mole says that "The sense of community is on a social rather than a personal level – on the latter Swedes are deeply private, competitive and individualistic." (Mole, 1998:147)

Therefore, they take individual responsibility for their individual decisions in their negotiations, but they are based on consensus within the company which they represent.

A study made by the French Inter-Cultural Management Associates (ICM) refers to Scandinavian managers who say that "Top and middle management have a strong respect for people down the line and in negotiations will try to endorse the lower manager's proposals" (www.icmassociates.com). Decision-making takes a collectivist form in Sweden, which is often compared to the Japanese system, but, as Lewis states, the major difference lies in the power distance between managers and employees, which is much greater in Sweden than in Japan. This decision-making method - including constant consultations and meetings - in Sweden results in long decision-making procedures, which might be frustrating for managers from other countries. (Lewis, 2003)

The centrality of detail in negotiations

Negotiations take a long time, not only because of consensus-making within the company, but also because of the thorough investigation of all details relating to the deal. French negotiators worded it as follows: "The Swedes, especially, have a complex about decision-making ... they insist on examining every detail and, because they do not like the 'unknown', they want to be prepared for everything" (www.icmassociates.com). The French consider them to be the most pragmatic and rigorous of the Scandinavians: "Extremely focused on detail, very systematic, analytical and impressively well prepared – very 'professional'. Like the Germans, they are rational and efficient, and highly professional, but slow – because of their great attention to detail."... "My Swedish counterparts are experts in analysis. Their work is always extremely thorough with every possible detail considered - in other words: 'perfect'."... "Be prepared for long meetings and extremely detailed agendas when you negotiate with the Swede and be pragmatic in your attitude to the deal: always start with the details and discuss generalities later" (www.icmassociates.com).

Monochronic attitude to time

Using Hall's term, we can state that they have a monochronic attitude to time. Deadlines are strict and it is obligatory for both parties to keep them. (Hall, 1989b) French negotiators, with their polychronic attitude, see the contrast and comment that "Punctuality is a Nordic symptom and requirement. This point cannot be overstated."... "Scandinavians live by strict rules of punctuality. Weekday business visitors arrive five to ten minutes early for appointments. If a foreign visitor arrives on time, he will not be made to wait long. Usually only catastrophies are genuinely accepted as excuses" (www.icmassociates.com).

French negotiators draw our attention to the great importance for Swedes to negotiate a deal following the agenda prepared in advance: "They turn up with a very precise agenda and stick to it doggedly. There are never any surprises – you do not discuss subjects not on the agenda. They seem to have difficulty in generalising and accepting anything which is unknown" (www.icmassociates.com). According to Hofstede, the index of uncertainty avoidance in Sweden is quite low (29), which means that they handle unexpected situations well (Hofstede, 1991), although I should add that they might be at ease in situations of uncertainty within the framework of their well-structured social system. The experience of French negotiators proves this also: "Scandinavians seem to have such an implicit faith in their systems that they are completely lost when these systems do not work, and so that is why they 'tend to duplicate this situation in a business environment' " (www.icmassociates.com).

Focusing on the deal

Swedes are rather deal-oriented and make a clear distinction between task and people. Protocol and ritual to them seem a waste of time. Warming up the atmosphere of negotiations by means of small talk is considered to be no more than a social obligation, and they exhaust this in a very few minutes. To Swedes, "small talk" is known as "dead talk".

They do not like bargaining. On the one hand, they insist on their initial offer (for instance, on their starting price, which they believe to be realistic and fair) but, on the other hand, they strive for consensus and compromise in order to avoid conflict and misunderstanding and to reach agreement. In the words of ICM, "Scandinavian negotiators, particularly the Swedes, have an inherent aversion to conflict. They will often gloss over or avoid problems when conflict threatens. This approach is exasperating for French negotiators, many of whom were quick to point out that conflict is,

for them, both positive and constructive – a good way of stimulating fruitful debate” (www.icmassociates.com). The French feel that “the Scandinavians’ way of trying to ‘impose’ compromise and consensus over conflict, can be perceived by the French as blocking negotiations and hampering real understanding”, but they also admit that “with the Swedes you usually do arrive at a solution, due to their focus on consensus and compromise.” (www.icmassociates.com).

Low-context communication

Hall states that “A high-context (HC) communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalised in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message. A low-context (LC) communication is just the opposite, i.e. the mass of information is vested in the explicit code” (Hall, 1989a:91). Therefore, the level of context determines communication, since low-context cultures express themselves verbally, whilst high-context cultures transmit much information non-verbally. The former type of communication is also termed direct communication, as its message is verbally coded and explicit, whilst the latter type is termed indirect communication, since only a small part of the message is verbally coded and explicit, the rest being implicitly in the context.

The Swedes’ direct, low-context communication also determines their negotiating style. They are informal, something which derives from their egalitarianism and which means equal treatment for all. Their openness and directness are rooted in honesty, which is one of their central values. However, French negotiators find their directness almost “brutal”. Swedes express themselves verbally and use only very little body language and facial expressions. There is no overlapping in their conversation. Mole states that “Swedes share with other Nordic peoples a serial conversational style – each person takes it in turn to speak while the others listen intently without interruption or even signs of attention and encouragement” (Mole, 1998:152).

Silence, which is not a common characteristic of low-context direct communication, is also an accepted part of Swedish communication. They do not feel pressed to keep a conversation going if they need time to think over the issue on which they are negotiating. The introvert Swedes do not reveal their emotions during negotiations. Their extrovert French counterparts think that “They are too disciplined and lack spontaneity, are

not especially communicative and incapable of opening up intellectually” (www.icmassociates.com).

English as a *lingua franca* for Swedes in international business negotiations

Swedes have a good command of English, which means an advantage for them in international business negotiations. ICM, when referring to business negotiations between French and Swedes assess this as follows: “if the negotiation takes place in English, not everyone will have mastered the language to the same level. Although both parties are theoretically in the same neutral position, misunderstandings do occur, as Scandinavian negotiators tend to speak better English than the French, according to both sides” (www.icmassociates.com). Conversely, if the French can convince their counterparts to negotiate in French, Swedes are at a disadvantage. ICM quotes the observation of a Scandinavian manager: “They talk a great deal and very quickly and seldom adapt their language to their foreign counterpart. If the Scandinavian negotiator chooses to speak French, he ought to speak it well, or else risks getting lost in French eloquence” (www.icmassociates.com).

Discussion

The aim of my paper was to assess the predominant characteristics of Swedish business negotiations, investigating negotiation as a type of interpersonal communication. I also assessed those cultural and social traits, which have an effect on the style of business negotiations. On the subject of Swedish business negotiations, these fit mainly into the category of deal-focused with individualist decision-making authority; informal, based on their egalitarianism, having low-context, direct communication and showing a monochronic attitude to time but there are also characteristics which defy categorisation. They have a deep sense of community and egalitarianism at the social level, but they are individualistic and competitive at the personal level. They insist on their initial offer, but strive for consensus and compromise to avoid conflict. They are low context and direct in their communication but accept silences in its flow. They have a monochronic attitude to time with strict rules of agenda and punctuality, but negotiations take time due to their thorough investigation of all details. In conclusion, we can say that we need to be cautious in respect of categorisation and also that only a careful examination of culture and communication can help us to avoid over-generalisation.

References

- Hall, E. T. (1989a): *Beyond culture*. Doubleday: New York
- Hall, E. T. (1989b): *The dance of life*. Doubleday: New York
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations—Software of the Mind*.
McGraw-Hill International (UK) Limited: London
- Lewis, R. D. (2003): *When Cultures Collide*. Nicholas Brealey Publishing:
London
- Mole, J. (1998): *Mind Your Manners*. Nicholas Brealey Publishing: London
www.icmassociates.com/html2/index2.html

Heltai Pál
Szent István Egyetem
Nyelvi Intézet

Terpeszkedő szerkezetek a szakfordításban

Nyelvművelői hagyományokat követve gyakran kritizálják a fordításokat az ún. terpeszkedő szerkezetek túlzott használata miatt. A terpeszkedő szerkezetek használatával kapcsolatos kérdések többségét azonban még nem vizsgálták empirikusan. Ilyen kérdés például az, hogy mi az oka a terpeszkedő szerkezetek elterjedtségének és terjedésének bizonyos szövegtípusokban, továbbá az, hogy a befogadó szempontjából az igés szerkezet megértése minden esetben könnyebb-e (ahogy a nyelvművelési tanácsokból következik), vagy esetleg a redundánsabbnak tűnő hosszabb szerkezet könnyíti meg a megértést?

Nem ismeretes az sem, hogy valóban igaz-e a benyomás alapján hangoztatott nézet, mely szerint a terpeszkedő szerkezetek más nyelvekből a fordításon keresztül hatolnak be. Nem tudjuk, valóban gyakrabban fordulnak-e elő ezek a szerkezetek a fordításban, mint eredeti magyar szövegekben, azonos minőségi szinteket hasonlítva össze.

A jelen előadás az utóbbi kérdést vizsgálja néhány fordított és nem-fordított szakszöveg alapján. Az eredmények nem támasztják alá azt a nézetet, hogy a terpeszkedő szerkezetek száma a fordított szövegekben nagyobb.

Meghatározás

A *Nyelvművelő kézikönyv* (1985) szerint terpeszkedő kifejezéseknek azokat a szókapcsolatokat nevezzük, amelyek az egyébként egyetlen igével vagy névszóval is megjelölhető cselekvést, történést, állapotot, minőséget stb. körülírással, többnyire magából az igéből képzett (rendszerint *-ás*, *-és*, illetve *-at*, *-et* képzős) főnévvel, vagy az ige névszói alapszavával és egy meglehetősen általános tartalmú, konkrét jelentés nélküli igével fejezik ki.

Tágabb értelemben terpeszkedő kifejezésnek neveznek más körülírással, terjengős nyelvi kifejezéseket is, de ezeket inkább a bőbeszédűség és szószaporítás kategóriájába sorolhatjuk, és ebben a dolgozatban csak az előző szakaszban leírt kifejezésekkel foglalkozunk.

E szerkezeteknek az értelmét voltaképpen a főnév (névszó) hordozza, s az ige jelentése többé-kevésbé elhalványult bennük, szerepe jóformán csak alakí: afféle segédigeként áll a főnév (névszó) mellett, a vele jelölt valóságos cselekvés vagy történést fogalmát igésíti. A terpeszkedő kifejezések nagy része nem cselekvő jellegű, hanem voltaképpen körülírt szenvedő alak, általános alanyú, személytelen szerkezet. Ezért gyakori e forma az elvont, személytelen szerkesztésmódot kedvelő hivatalos nyelvben, a sajtóban, az értekező prózában, az előadói stílusban—lásd: előadói nyelv—és a szaknyelvekben (*Nyelvművelő kézikönyv* 1985:1012).

Minősítés

A *Nyelvművelő kézikönyv* szerint a szenvedő szerkezet nem idegen ugyan nyelvünktől, de szerepe és helyes alkalmazása korlátok közé szorul. „Nyelvünk szelleme és a közlés szabatosága inkább a konkrét vonatkozású, személyre utaló, ragozott igealakok használatát kívánja meg, mintsem az elvont vagy személytelen szenvedő alakokét. De ezt tanácsolja a nyelvi gazdaságosság, a tömörség igénye is. A megfelelő egyszerű ige mindenképpen természetesebb, mint a többnyire mesterkéltnél, ködös körülírás, és gyakran magyarosabb is. A folytonosan ismétlődő jellegtelen, tartalmatlan ’segédigék’ szürkítik nyelvünket, a megfelelő egyszerű igék ellenben változatosabbá és életszerűbbé teszik a stílust.”

Grétsy (1964:101) erőteljes kifejezésekkel buzdít a szaknyelv terpeszkedő szerkezeteinek kerülésére: „amit egy szóval is megmondhatunk, arra két szót szánni hiba, sőt a szaknyelvekben még ennél is több: bűn.” Szerinte ezek a kifejezések fölösleges ballasztot, terjengősséget jelentenek, és a szakszövegben „minden szónak súlya kell legyen”.

Óvatosabb álláspontot foglalnak el az újabb magyar nyelvtanok, amelyek mint *funkcióigés* szerkezeteket leíró jelleggel közelítik meg a kérdést (Keszler 1994).

Zimányi (1999:50) szerint a funkcióigés szerkezeteknek sokszor stilisztikai értékük van: „a hosszabb változat ünnepélyes hangú, a közéleti megnyilatkozások velejárója” (*győz – győzelmet arat; megdicsér – dicséretben részesít*). Ugyanakkor úgy véli, hogy a szemantikailag üres igék általában „a magyar nyelv sajátosságaitól eltérően segédigei szerepűek”, és mivel a terpeszkedő szerkezetek gyakran nem jelentenek mást, mint a nekik megfelelő egyszerű igék, és különleges stílusértékkel sem dicsekedhetnek, nem fogadhatók el. Használatukkal jellegtelené, szürkévé silányul mondandónk, egyes esetekben pedig a funkcióigeként használt elem eredeti jelentése helyett más jelentésben szerepel, ilyen például a *rendelkezik* ige, amelynek eredeti jelentésétől (=utasítást ad) eltérő jelentése van az „X. állam fejletlen mezőgazdasággal rendelkezik” kifejezésben.

Kategóriák

Bár a nyelv művelő irodalom nagy általánosságban helyteleníti a terpeszkedő kifejezéseket, az egyes kifejezések megítélésében árnyaltabb. A *Nyelvművelő kézikönyv* három kategóriába sorolja a terpeszkedő, illetve terpeszkedőnek látszó kifejezéseket. Ezt a következő táblázatban (1. táblázat) foglaltam össze.

I. táblázat

A terpeszkedő szerkezetek osztályozása a Nyelvművelő Kézikönyv alapján.

LEÍRÁS	PÉLDA
<p>1. Helytelen: idegen mintára keletkeztek, a magyar szemlélettel ellenkeznek, igei elemük pusztán alaki eszközzé súlytalanodott, jelentésük is elmosódott, bizonytalan, a kifejezésben tehát nincs szemléletesség, tartalmi vagy stílusárnyalati többlet. Az ilyen szószaporítás szegényíti nyelvünket mivel egyszerűbb, kifejezőbb, szabatosabb szót vagy kifejezősmódot szorít ki.</p>	<p><i>bevásárlást eszközöl levonásba hoz</i></p>
<p>2. Elfogadható: sok közülük idegen mintára keletkezett, de a magyar szemlélet alapján is létrejöhetnek volna; a köznyelvben már általánosan elterjedtek, s átvitt vagy képes értelmű használatuk természetes. Mivel bizonyos mondat szerkezetekben elkerülhetetlenek, ill. sajátos rétegnyelvi használati és stílusértékük van, néha bajos joggal helyettesíteni őket.</p>	<p><i>feledésbe megy/merül mi.</i></p>
<p>3. Semmiképpen sem helyteleníthetjük azokat a kifejezéseket, amelyek egy névszó és egy ige kapcsolatával jelölnek ugyan valamely cselekvést, történést, folyamatot, tehát alakjukra nézve „terpeszkedő” kifejezések, de igei elemük szerepe természetes, jelentése konkrét, kifejező. (pl. <i>fejébe vesz</i> mit). Gyakran az egész kifejezés szólásszerű (pl. <i>zokon vesz</i> mit; vagy pedig olyan sajátos jelentéstartalommal, rétegnyelvi, stílári árnyalattal bővült, hogy nincs teljes értékű egyszerű megfelelője,</p>	<p><i>fejébe vesz, zokon vesz</i></p>

A leíró nyelvészeti szempont

A leíró nyelvészet a nyelvi jelenségeket nem minősíti, és rámutat, hogy a nyelvművelés által adott értékelések többnyire intuitív kategóriák, és nem indokolhatók. Valóban úgy tűnik, hogy a helyes – helytelen elkülönítésében az „idegen eredet” nem különösebben hasznos támpont, és a „magyar szemlélettel” való egyezés sem különösebben jól megragadható kategória. Maga a nyelvművelői irodalom is beismeri, hogy esetenként a terpeszkedő, vagy terpeszkedőnek látszó szerkezeteket nem lehet elkerülni.

Fordítás és terpeszkedő szerkezetek

A preskriptív tanulmányok a terpeszkedő szerkezeteket általában a fordításnyelv egyik összetevőjeként jelölik meg. Fordított tankönyvekről írva például Fercsik (2001:34) megjegyzi, hogy a fordítók felelőssége igen nagy a szövegek magyaros nyelvhasználatában, a fordítások világos,

áttekintő megfogalmazásában, és bizony gyakran találkozunk negatív példákkal. Klaudy (2001) szerint a határidők sürgetésében gyorsan készülő fordítások bővelkednek a tipikusan fordításnyelvi jelenségekben: gyakoriak a hosszú névszói szerkezetek, a főnévi szerkezetek több balra álló bővítményt tartalmaznak. A „szó szerint” lefordított szövegekben rendszeresek a hátravetett jelzős kifejezések és feltűnően sok az indokolatlan redundancia, a terpeszkedő kifejezés.

A terpeszkedő kifejezések elleni harc a fordítások értékelésében gyakori szempont. A 16/1994. (VII. 8.) MKM rendelet melléklete 94. sorszáma alatt kiadott korrektor szakképesítés vizsgakövetelményei között a nyelvhelyességi ismeretek között külön *említést tesz* a következőkről (= külön *említi* a következőket): „A helyes szóhasználat alapesetei. A szöveg stílusegysége, szótévesztés, divatszavak, rokon értelmű szavak, közhelyek, szószaporító és *terpeszkedő kifejezések*.”

A terpeszkedő szerkezetek használatának okai

A hagyományos nyelvművelés általában a beszélőket (írókat, fordítókat hibáztatja): eszerint a terpeszkedő szerkezetek használatának oka a lustaság („renyheség”), (helytelen) nyelvi divat követése, nem-haladó stílushagyomány, a „hivatalos” hangra és stílusra való törekvés (Grétsy, Zimányi 1999:51), továbbá a személytelenségre, a felelősség elkenésére törekvés. Az okok között szerepel az „idegen minta követése” is: a szenvedő szerkezet magyarra fordítása sokszor nehéz, mivel a forrásnyelvi szöveg nem fejezi ki az ágenst. Grétsy (105) viszont úgy véli, hogy „a személytelenség nem előnye a szövegnek, hanem hátránya. Nyilvánvaló, hogy az a mondat magasabb, tartalmasabb, amelyikből a cselekvőnek ... a személye is kiderül, tehát a szakembereknek lehetőleg ilyen mondatokra kell törekedniük.”

A jogi nyelvhasználat elemzése alapján viszont B. Kovács arra a következtetésre jut, hogy a jelenségnek *nyelvi okai* is vannak: gyakran előfordul, hogy a jogi szaknyelvben nincs egyszerű ige, amely az összetett kifejezésnek megfelelne, vagy az egyszerű ige mást jelent, mint az összetett kifejezés, vagy az egyszerű ige a szerkezet megváltoztatását tenné szükségessé (alany – tárgy váltás), továbbá a szaknyelvekre jellemző nominális szerkesztésmód is az összetett kifejezések használatával jár együtt. A jogi nyelvhasználat során a cselekvő személyét nem csupán a felelősség-elhárítás céljából nem jelöljük meg, hanem azért sem, mert nem ismert, vagy lényegtelen; a cselekvő mindenáron történő megjelölése akár félrevezető is lehet.

Kérdések

A terpeszkedő szerkezetekre vonatkozó jelentős mennyiségű irodalom empirikus vizsgálatokra alig utal: a szerzők benyomás és intuíció alapján ítélik meg a jelenséget. A leíró nyelvészet ezt a megközelítést elutasítja, de vizsgálatokat ugyancsak nem végzett. Úgy gondolom, hogy a benyomások és intuíció alapján történő kinyilatkoztatások helyett érdemes leíró jellegű vizsgálatokkal, illetve kísérletileg vizsgálni a következő kérdéseket:

- Valóban „nyelvtanilag renyhék”-e azok, akik terpeszkedő szerkezeteket használnak? Ha igaz az, hogy a „terpeszkedő szerkezetek” különösen időhiányos körülmények között gyakoriak, felmerül az a kérdés, hogy miért könnyebb két szóval fejezni ki azt, ami egy szóval is kifejezhető? Ha igen, mindig könnyebb-e két szót kimondani, mint egyet? Milyen nyelvi vagy nyelvfeldolgozási okok indokolhatják ezt a jelenséget?
- Feltételezve, hogy a terpeszkedő szerkezetek használatát a lustaság indokolja (a beszélő számára könnyebb létrehozni, mint az egyszerű igés szerkezetet), mi a helyzet a hallgató oldaláról? Nehezebb, vagy esetleg könnyebb-e az összetett (terpeszkedő) szerkezetek feldolgozása? Chesterman (1999) szerint a fordításra vonatkozó preskriptív tételeket hipotéziseknek tekinthetjük, amelyeket empirikusan kellene vizsgálni. Ha azt állítjuk, hogy ez és ez a fordítási eljárás nem jó, akkor azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy az adott fordítási eljárás következménye az, hogy a fordítás nem tetszik az olvasóknak, vagy nem fogadja el a lektor, illetve a kiadó. Hasonlóképpen lehetne kísérletileg vizsgálni a terpeszkedő szerkezetek hatását a feldolgozás szempontjából.
- További leíró vizsgálatok tárgya lehetne az a kérdés, hogy nyelvi vagy nyelvfeldolgozási szempontok alapján el lehet-e különíteni a „helytelen” terpeszkedő szerkezeteket a „helyes”, „szemléletes”, meghonosodott, stb. frazeológiai egységektől? Mikor „szemléletes” egy ige, és mikor „üres”? Mikor válik megszokottá/elfogadottá egy szerkezet?
- Annak megállapításán túl, hogy a szaknyelvek és a hivatalos nyelv kedveli a terpeszkedő szerkezeteket, azt is vizsgálni kellene, hogy miért. Milyen funkciójuk van, miért adnak ünnepélyesebb, választékosabb kifejezőmódot egyes esetekben?

A terpeszkedő szerkezetek további kérdéseket vetnek fel a fordítástudomány szempontjából:

- Valóban gyakoribb-e a terpeszkedő szerkezet a fordításban, mint a nem fordított szövegben? Igazolható-e az idegen hatás?
- Ha igen, milyen szövegtípusok/szerkezetek fordításában? Gyakoribb-e a szenvedő szerkezet fordításában a *kerül* ige, mint eredeti magyar szakszövegben?
- Független-e a terpeszkedő szerkezetek használata a fordítói képzettségtől és tapasztalattól?
- Független-e a fordítás körülményeitől? Van-e különbség az időhiányos körülmények között készült munkafordítás és a megfelelő idő alatt készült fordítás, továbbá a tolmácsolás és blattolás között?
- A fordítási univerzálék között emlegetett explicitáció gyakran szétbontást tesz szükségessé, tehát a forrásnyelvi kifejezést a célnyelvi szöveg több szóval adja vissza. Az explicitáció egyik oka a könnyebb feldolgozás biztosítása. Ha tehát a több szóból álló kifejezést itt könnyebb feldolgozni, nem mond-e ez ellent annak az elvnek, hogy a több szóból álló (terpeszkedő) kifejezések használata kerülendő, mert nehezebben érthető, homályossá teszi a mondanivalót stb.?

Egy vizsgálat

A jelen dolgozatban a fenti kérdések közül a terpeszkedő szerkezetek fordított és nem fordított szövegben való előfordulási gyakoriságát vizsgáltam. A minta korlátozott, és összehasonlítható korpusz segítségével nyilván érvényesebbek lennének az adatok. A vizsgálatban két eredetileg magyar nyelven írt szakkönyvben, egy angolról magyarra fordított szakkönyvben és 9, a Szent István Egyetemen 2001-ben végzett szakfordító hallgató képesítő fordításában vizsgáltam 8 gyakori funkcióige (*eszközöl, kerül, mutat, nyújt, rendelkezik, szolgál, végez, szerepel*) előfordulását. A szövegek adatait a 2. táblázat tartalmazza, eredményeit a 3. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

A vizsgálathoz használt szövegek adatai

Szerző	Cím	Kiadó	Szavak száma
Dr. Fogarassy Csaba (szerk.)	Agrárgazdaságtan II.	SZIE, Gödöllő 2003. (egyetemi jegyzet)	61.186
Radics László (szerk.)	Szántóföldi Növénytermesztéstan	Kertészeti Egyetem Budapest, 1994.	74.752
Tracy, Michael:	Élelmiszertermelés és mezőgazdaság a piacgazdaságban. (Fordította: Bacsi Zsuzsanna.) (Tracy, M.: Food and Agriculture in a Market Economy.)	Pannon Agrártudományi Egyetem, Keszthely, 1994. 10-149 oldal. (APS, Agricultural Policy Studies, 1993.)	51.815
Képesítő fordítások (9 szerző/fordító)	(Különböző mezőgazdasági és gazdaságtani témák)	GATE 2000	45.519

A 2. táblázatból kitűnik, hogy a legkevesebb funkcióiigét a publikált fordításban találjuk, és a képesítő fordításokban sem találunk több funkcióiigét, mint az eredeti szövegekben. A legtöbb funkcióiigét az eredeti magyar mezőgazdasági szöveg tartalmazza, ami két funkcióiige, a *kerül* (39) és a *végez* (130!) rendkívüli gyakoriságának köszönhető. A szintén eredeti magyar agrárgazdaságtani szövegben egyenletesebb a megoszlás; itt a *kerül* (41) és a *nyújt* (38) dominál. A publikált fordításban a *nyújt* (35) használata emelkedik ki, míg a hallgatók képesítő fordításaiban viszonylag egyenletesebb a megoszlás, a legtöbbször a *rendelkezik* (34) fordul elő. Összességében az eredeti magyar szövegek sokkal többször használják a vizsgált funkcióiigéket. A *kerül* ige az egyik leggyakoribb funkcióiige az eredeti magyar szövegekben, míg a fordításokban alig játszik szerepet.

3. táblázat

8 funkcióiige előfordulási gyakorisága eredeti és fordított magyar szövegekben.

	eszközöl	kerül	mutat	nyújt	rendelkezik	szolgál	végez	szerepel	összesen
Eredeti magyar: Növénytermesztés		39	10	2	2	8	130		191
Eredeti magyar: Agrárgazdaságtan	2	41	8	38	9	22	8	6	134
Fordítás: Élelmiszergazdaság			16	35	11	10	6	14	92
Fordítás: hallgatók képesítő fordításai	1	11	9	20	34	27	26	6	134

Következtetések

A vizsgálatból nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk, de az eredmények alapján jogosnak tűnik az a feltevés, hogy nem feltétlenül igaz, hogy a fordításokban több a terpeszkedő szerkezet, mint az eredeti magyar szövegekben. Ebben a vizsgálatban éppen ellenkező eredmény született, ami ugyan nem bizonyítja a tétel ellenkezőjét, de arra mindenképpen felhívja a figyelmet, hogy alapos vizsgálat nélkül, benyomások alapján sem ezt, sem az ellenkezőjét nem állíthatjuk.

A vizsgálat eredménye ugyanezt az óvatosságot javasolja a terpeszkedő szerkezetekkel kapcsolatos többi kérdésben is: a terpeszkedő szerkezetek, illetve egyes terpeszkedő szerkezetek funkcióját, a feldolgozás szempontjából hasznos vagy káros voltát benyomások alapján nem lehet megítélni: konkrét vizsgálatokat, kísérleteket kell végezni.

A vizsgálat eredményei azt is jelzik, hogy a különböző funkciógék használata erősen függhet a szövegtípustól, a témától és a fordító tapasztalatától. A mezőgazdasági szövegben gyakori *végez* ige nyilvánvalóan tükrözi azt a tényt, hogy a természetés során a gazdálkodók különböző műveleteket *végeznek*. A jövőbeni vizsgálatoknak az ilyen jellegű eltérések okait is kutatnia kell.

Hivatkozások

- Chesterman, A. (1999): The empirical status of prescriptivism. *Folia Translatologica* 6. 9-19
- Fercsik, E. (2001): Fordított tankönyvek. *Könyv és nevelés*. 3. évf. 4. 32-35
- Grétsy, L. (1964): *Szaknyelvi kalauz*. Közgazdasági és Jogi Kiadó: Budapest
- Grétsy, L. – Kovalovszky, M. (szerk.) (1985): *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Keszler, B. (szerk.) (1994): *Magyar leíró nyelvtani segédkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Klaudy, K. (2001): Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv "korszerűsítéséért"? *Magyar Nyelvőr*. 125. 2. 145-152
- Korrektori szakképesítés*. A 16/1994. (VII. 8.) MKM rendelet melléklete 94. sorszama alatt kiadott korrektor szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei
- <http://www.sulinet.hu/hivatal/oekj/115.htm>
- B. Kovács, M. (1999): A funkciógés szerkezetek a jogi szaknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 123. 4. 388-394.
- Zimányi, Á. (1999): *Nyelvhelyesség*. Egri Líceum Kiadó: Eger

Sélleyné Gyuró Mónika

Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Kar
Pécsi Képzési Központ Szaknyelvi Tanszék

Retorikai technikák az egészségügyi interjúban

Az interjú mint diskurzusforma fontos részét képezi az egészségügyi szaknyelvi kommunikációnak. Az egészségügyi környezetben zajló interperszonális kommunikáció legnagyobb része az interjú folyamatán keresztül realizálódik. Az információnyerés, a diagnózis megbeszélése, és a kezelés hatásainak ellenőrzése mind a megfelelően vezetett interjútól függ. Az elméletileg megalapozott és a gyakorlatban bevált kommunikációs technikák elősegítik a hatékony szakember-beteg kapcsolat kialakulását, a javasolt terápia sikerességét, és végeredményben a beteg gyógyulásához járulhatnak hozzá. Az európai munkalehetőségek kiszélesedésével, valamint az országhatárok átjárhatóbbá tételével az egészségügyi szakembereknek is szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy idegen nyelven a sikeres és hatékony kommunikáció elengedhetetlenül szükséges munkájukban. Ennek egyik eszköze a megfelelő interperszonális kommunikációs technikák elsajátítása.

Bevezetés

A hatékony kommunikációs, retorikai technikák alkalmazása elengedhetetlenül szükséges tényező az egészségügyi interjúban, mivel ezek fontos részét képezik a klinikai gyakorlatnak. Az adatgyűjtés, az eredmények megbeszélése, a kezelés folyamatának megvitatása és a kapcsolatépítés mind az egészségügyi interjú keretében valósul meg. Az egészségügyi interjúnak kettős célja van: egyrészt információt közvetít, másrészt terápiát biztosít. A terápiás interjúban a biopszichoszociális modell alkalmazásával nemcsak a beteg biológiai jellemzőit, de személyes változóit is figyelembe veszik. A terápiás interjúban a szakember gyakran életmódváltást javasol, mely ellentétes lehet a beteg elvárásaival. Az így keletkező konfliktust meggyőző, retorikai technikákkal lehet feloldani. A meggyőző dialógus az érvelés dialektikus formáját követi, melyben a kérdések és válaszok képezik az érveket és ellenérveket az interjúban. A retorikai alapmodellt figyelembe véve az érvelőnek (szakembernek) mind az argumentáció (racionális érvelés), mind a relációs kommunikáció (érzelmi befolyásolás) eszközeivel kell betegére hatnia. E célok eléréséhez megfelelő kommunikációs technikákat kell alkalmaznia, melyek a kérdésben és a visszacsatolós válaszadásban nyilvánulnak meg. A nyitott és zárt kérdések az információnyerést és a beteg feletti kontrollt szolgálják. A visszacsatolós válaszok (újrafogalmazás, magyarázat, tisztázás) a kommunikáció relációs változóit hivatottak segíteni. A relációs változók, az empátia, a bizalom a beteg érzelmi befolyásolásának hatékony eszközei. Nem kevésbé hatékony eszközként alkalmazható a racionális érvelés a meggyőzésben, mely informális logikai struktúrák

használatát jelenti az interjúban. Ilyen struktúrákat gyakran alkalmazunk a mindennapi életben, többek közt az ok-okozat, rész-egész, eszköz-cél formákat. A cikk számba veszi, és példákkal illusztrálja azokat a kommunikációs technikákat, melyek a terápiás interjú hatékonyságát segítik elő. Az egészségügyi kommunikáció idegen nyelvi oktatásában e technikáknak nagy jelentőséget kell tulajdonítani, mert a leendő szakembereknek a korszerű, hatékony kommunikációs technikákat idegen nyelven is el kell sajátítaniuk saját és betegek érdekében.

Az interjú

Az interjú mint diskurzusforma két ember verbális és nem verbális interakcióját jelenti. Szűkebben értelmezve minden interjú olyan interperszonális kommunikáció, mely közösen kialakított szabályok alapján információcserét biztosít. Az interjú mindig célirányos, hiszen a résztvevők meghatározott témákról beszélnek kérdés-felelet, vagyis *dialógus* formájában.

Az egészségügyi interjú

Az egészségügyi interjú speciális esetét képezi az interjúknak. Mivel egészségügyi környezetben zajlik, témái az egészséggel és betegséggel kapcsolatos problémák, valamint résztvevői egészségügyi szakemberek és betegek. Az egészségügyben kétféle interjúforma használatos: az *exploratív* és a *terápiás* interjú. Az előző típusban a szakemberek információt szeretnének betegeiktől nyerni, ezért az exploratív interjú célja az információ kérés és adás, például: a kórtörténet felvételében vagy a betegfelvétel esetében. A terápiás interjú a hangsúlyt a szakember-beteg kapcsolatra helyezi, mely segítséget nyújt abban, hogy a betegek kifejezhessék érzéseiket és gondolataikat a terápia lefolyásával, eredményeivel kapcsolatban. A gyakorlatban a két interjú típus gyakran keverten van jelen. A terápiás interjú a szakember szempontjából lehet *direkt*, miszerint ő vezeti a beszélgetést, javasol terápiát és megoldásokat. *Indirekt*nek akkor nevezhető az interjú, ha a beteg választja meg a z interjú irányát, melyben teret engedhet gondolatai kifejezésének. A direkt forma gyors, hatékony, míg az indirekthez több idő szükséges és speciális esetekben lehet alkalmazni (Northouse, 1998).

Az egészségügyi interjú modellje

A legújabb kutatások szerint a hatékony kommunikáció, valamint a sikeres terápia elérése érdekében a szakemberek a beteg kikérdezése során a *bio-pszichoszociális* modellt (Ray, 1992) alkalmazzák, mely nemcsak a beteg biológiai jellemzőit, de személyes változóit, attitűdjét és szociális hátterét

is figyelembe veszik. A *betegcentrikusság* a gyógyító folyamatban úgy valósul meg, hogy nemcsak a betegségre, de a beteg személyiségére, elvárásaira és érzéseire is figyelni kell. A hatékony kommunikációnak tehát e három részterület jellegzetességeire is támaszkodnia kell.

Az egészségügyi interjú retorikai megközelítése

Az egészségügyi interjú során a szakember gyakran életmódváltást javasol betegének, hogy a kívánt gyógyulást ezen az úton is elérje. A krónikus betegségek, mint például: diabétesz, keringési és szervenélybetegségek azok, melyek a betegek viselkedésváltozásához kötöttek. A viselkedés megváltoztatása a legtöbbször konfliktusok forrása lehet az interakció során, melynek feloldását a *meggyőzés* kommunikációs stratégiájával érhetik el a szakemberek. A meggyőzés olyan retorikai kommunikációs stratégia, mely befolyást gyakorol, és cselekvésre készíti a hallgatóságot. Arisztotelész (1982) retorikai modellje alapján, a hallgatóság befolyásolásának három módja lehetséges: az értelmi (logos), az érzelmi (pathos) és a tekintély (ethos) alkalmazása. A modell kimondja, hogy az emberek gondolkodására és viselkedésére csak a logika és az érzelmi megközelítés együttes alkalmazásával lehet hatni, anélkül, hogy figyelmen kívül hagynánk a szakértelem, tekintély elvét, miszerint csak a hiteles források meggyőzőek.

Az egészségügyi interjú retorikai eszközei

A betegek érzelmi meggyőzését az *argumentáció* eszközeivel lehet elérni. Mivel az egészségügyi interjú olyan diskurzusforma, mely a köznap beszédhez köthető, ezért a leghelyénvalóbb az *informális argumentáció* útját követni elemzésében, melyben általánosan elfogadott igazságokat fogadnak el kiinduló tételként, például: a cukorbetegség rossz. (Csak a hétköznapi tapasztalat állíthatja e betegségről, hogy rossz, a formális logika szabályai szerint a diabétesz se nem jó, se nem rossz.) Az argumentáció tehát egy premisszából (állítás), következtetésből és végül a konklúzióból áll. A következtetéseket (inferenciákat) argumentációs sémák közvetítik. Az érzelmi meggyőzés Rogers (1975) *empátiás* módszere a leginkább elfogadott és hatékony az egészségügyben. A betegek együttműködését csak „világuk” megértésével, ennek „beleérző” ráhangolódásával lehet elérni. A szakembernek teljes mértékben el kell fogadnia betegét, fenntartások nélkül megérteni motivációit, értékrendjét. Az empátiás viszony csak bizalmi légkörben jöhet létre, ahol a kapcsolat alapja az őszinteség. E támogató kommunikáció során a betegek feltárulnak, bepillantást engednek érzéseikbe, mely kiinduló pontja az együttműködésnek. Bizalom, megértés és őszinteség segítségével a

betegek érzelmileg is meggyőzhetőek, hiszen úgy vélik, hogy a szakember ugyanazt akarja, mint ők. Feltételezésünk és kutatásaink alapján tekintélyt csak úgy érhet el egészségügyi szakember, ha e két fentebb említett retorikai változót együttesen alkalmazza. Ellenkező esetben, a meggyőzés kényszerítéssé változik. A következő fejezetekben leírt kommunikációs technikák mind az érzelmi, mind az értelmi befolyásolásnak hatékony eszközei.

Kommunikációs technikák az egészségügyi interjúban

Kérdésfajták

A szakember által alkalmazott kérdések pontos képet adnak intenciójáról, vagyis arról, hogyan szeretné az interjút irányítani. A *zárt kérdések* leginkább eldöntendő kérdések, melyeket *exploratív* interjúban használnak adatgyűjtésre, vagy a kórtörténet felvételére. A *nyitott kérdések* vagy másként kutató kérdések a beteg jobb megismerését szolgálják. A nyitó fázisban a bizalom megteremtését, későbbi szakaszokban a probléma megoldást segítik elő. E beteg centrikus kérdezőtechnika értékeli a beteg szempontjait, s egyben rávilágíthat a betegség okaira is.

Feedback technikák

A következő feedback technikák mind az érzelmi meggyőzést hivatottak elősegíteni. Nélkülük kölcsönös bizalmi és őszinte terápiás légkör nem alakulhat ki. Az előadás angol nyelvű példákkal illusztrálja a különböző feedback fajtákat. Az első hét technika a szakember válaszait prezentálja, míg az utolsó, a nyolcadik a beteg válaszát jellemzi.

- *Empátia:* Az empátiás megnyilvánulások szakember és beteg perspektíváinak jobb megértését szolgálják. Főleg a bevezető részekben találkozhatunk használatukkal. Szakember és beteg gondolatvilágának szimmetriája érhető így el, mely elősegíti az együttműködést.
- *Bizalom:* Őszinteséget és kiszámíthatóságot biztosít a kommunikációban, ha a szakember hitelessége fennáll. Elősegíti a probléma orientációt, spontaneitást és egyenlőséget a dialógusban.
- *Megerősítés:* Megerősítő kijelentésekkel a szakemberek elfogadják, értékelik betegeiket. Ilyen támogató kijelentések az elismerés, beleegyezés, tisztázás és támogató válaszok.
- *Ismétlés/újráfogalmazás:* A beteg kijelentésének ismétlésével, esetleg újráfogalmazásával a szakember azt fejezi ki, hogy figyel a beteg szempontjaira és elismeri perspektíváját. Ebben a feedback formában a mondanivaló tartalmi részére koncentrálnak a válaszadó.

- *Reflektálás:* A reflektálás szintén ismétlési technika, de itt a szakember a beteg érzéseit, attitűdjét tükrözi. E módszer empátiás hallgatást igényel az érzelmek tükrözésére.
- *Tisztázás:* A szakember egy a beteg által kevésbé kifejtett mondanivaló megvilágítását helyezi előtérbe, hogy azonos hullámhosszon legyenek. A tisztázás a beteg túláltalánosított kijelentéseinek specifikálását is jelentheti.
- *Értelmezés:* A szakember új keretet ajánl a beteg mondanivalójának újraértelmezésével. Mind a szakember, mind a beteg nézőpontja megjelenik a válaszban, de a hangsúly a betegén van.
- *Ön-feltárás:* A szakember támogató feedback-jei, de akár agresszív kommunikációs stratégiája is elősegítheti a beteg ön-feltáró kommunikációját, mely gondolatainak, érzéseinek akár legitimebb részleteire is fényt vetet.

A hatékony kommunikációt gátló tényezők

Az előadás angol nyelvű példákkal illusztrálja azokat a kommunikációs stratégiákat, melyek gátló tényezőkként szerepelnek az egészségügyi interjúban.

- *Tanács:* A szakember igényeit és perspektíváit tükrözi.
- *Hamis megerősítés:* Elsimítja a beteg problémáit, de nem oldja meg a helyzetet.
- *Moralizálás:* A beteget okolja, de nem viszi előre a dialógust.
- *Lekicsinylés:* Értékelő ítéletet hoz a betegről, és nem viszi előre a beszélgetést.

Argumentáció az egészségügyi interjúban

Az érvelés menetében az érvelő *argumentatív sémákat* alkalmaz, hogy a kívánt konklúziót elérje. Az argumentatív sémák olyan logikai viszonyítási alapok, melyek mindkét fél számára közös kognitív keretet jelölnek, hogy az ismert adatokból (premissza) egy új valóságot (konklúzió) tudjanak megalkotni. Az argumentatív sémákat Perelman és Olbrechts-Tyteca eredeti műve (1969) alapján Warnick és Kline (1992) leírása szerint alkalmaztam.

A felosztás szerint három sémátípus létezik:

- a kvázi-logikai
- a realitáson alapuló
- az új realitást formáló sémák.

A *kvázi-logikai sémákba* tartozik az összehasonlítás, a definíció, a lehetőség kifejezése vagy akár a rész/egész, egész/rész megjelenítése.

A *realitás alapuló sémák* tartalmazzák a pragmatikus, oksági, és céleszköz kapcsolatokat.

Az *új realitást kialakító sémák* a példa, modell, illusztráció, és az analógia. Tanulmányom saját kutatásból vett példákkal illusztrálja az argumentáció kommunikációs technikáit az egészségügyi interjúban.

Összefoglalás

Az egészségügyi interjú komplex diskurzus jelenség. Egyesíti a diskurzus információcserélő, meggyőző és narratív aspektusait. A legtöbb egészségügyi interjú meggyőző típusú abban a tekintetben, hogy változásokat kell előidéznie a betegek életmódjában. Ezt retorikai módszerekkel, az értelmi, érzelmi és a tekintély útján történő befolyásolással lehet elérni. Az alkalmazandó kommunikációs technikáknak mindezen aspektusokat és módszereket figyelembe kell vennie, hogy az interjú kimenetele sikeres és hatékony legyen.

Az egészségügyi interjú retorikai megközelítése fontos abból a szempontból, hogy kiemeli a nyelvi és társadalmi együttműködés fontosságát, beleértve az egészségügyi szakterület és a nyelvészeti tudományterület egymásrautaltságát. Hangsúlyt fektet a kommunikációra a szakember-beteg relációban, mely elengedhetetlen a terápia sikerének szempontjából. Új megvilágításba helyezi a meggyőző érvelést a kommunikáció és az idegen nyelvi oktatás gyakorlatában. Az egészségügyi interjú retorikai megközelítése egyenlő hangsúlyt fektet a relációs kommunikációra épp úgy, mint az argumentációs technikai megoldásokra. A megközelítés nem hagyja figyelmen kívül a szakértelem szerepét az interjúban, feltételezve, hogy csak a racionális és relációs érvelés együttes hatásával alakulhat ki.

Hivatkozások

- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat: Budapest
- Northouse, L. L. (1998): *Health Communication. Strategies for Health Professionals*. Prentice Hall: New York
- Perelman, Ch.—L. Olbrechts-Tyteca (1969): *The New Rhetoric*. University of Notre Dame Press: London
- Ray, E. B. (1992): *Case Studies in Health Communication*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Rogers, C. R. (1975): Emphatic: An unappreciated way of being. *The counselling psychologist*. Volume 5. Issue 2. 2-10
- Warnick, B.—Kline, S. (1992): The New Rhetoric's Argument Schemas. *Argument and Advocacy*. 29. 1-18

Sturcz Zoltán

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

Anyanyelvi akadályok a szaknyelvi közvetítési funkciókban

A szakfordítók, a mérnökhallgatók valamint a közgazdászhallgatók magyar nyelvi tárgyainak oktatása során, illetve az ott szerzett tapasztalatok alapján egyértelműen kiderült, hogy a szaknyelvi közvetítési funkciók (fordítás, tolmácsolás, bármely szövegátültetési feladat) során nemcsak az idegen nyelv nem megfelelő ismerete, hanem az anyanyelvi akadályok is nehezíthetik vagy gátolhatják a közvetítési tevékenységet. A probléma úgy fogalmazható meg, hogy a közvetítő funkció szereplője az idegen nyelvről magyar nyelvre történő átültetés során szubjektív és objektív elemekből összeálló anyanyelvi hiányosságai, akadályai miatt nem tudja ellátni feladatát. Ezek a hibák és/vagy hiányosságok eltérő nagyságrendűek és eredetűek; így például: helyesírási szabályozatlanság vagy bizonytalanság; terminológiai zavar és kialakulatlanosság; terminológiai hiány; nyelvek közötti zavaró áthatások; stb. Az anyanyelvi akadályok felismerése és megfelelő nyelvpedagógiai kezelése segíthet csökkenteni a közvetítési funkciókban fellépő zavarokat. Az ilyen jellegű anyanyelvi akadályok feltárása, rendszerezése és tipologizálása a célunk.

Bevezetés

„Ha a szavak használata nem helyes, a fogalmak értelme zavaros. Ha a fogalmak értelme zavaros, nem lehet szabatosan cselekedni.” – írja Konfuciusz egyik eszme-futtatásában. Ez a gondolat a témám mottója is lehet, hiszen nagyon találóan foglalja össze azt az időtlennek, tér nélkülinek és az egy konkrét nyelvtől elvonatkoztatathatónak mondható, de ugyanakkor az egy konkrét nyelv esetében is megálló állapotot és gondot, amelyről szólni kívánok, de az idézet ugyanakkor a dolog súlyát is, meg annak pragmatikus tanulságát is kifejezi.

A közvetítő vagy közvetítési (fordító-tolmácsoló) funkciók során fellépő ún. anyanyelvi akadályok két fő csoportba sorolhatók. Az egyik csoport a szubjektumban egyedien és eltérően meglévő anyanyelvi, nyelvtani, nyelvészeti ismeret vagy tény hiánya, például az egyén nem tudja mi az a befejezett melléknévi igenév, vagy az adott szakszót nem ismeri. A másik csoport objektív jellegű, magában az anyanyelvben meglévő hiány vagy hiányosság, ami egyrészt tovább bontható tipológiából fakadó hiányosságra (pl. a nyelvtani nemek hiánya a magyar nyelvben), illetve másrészt a nyelvben nem meglévő, azaz egyértelműen hiányt mutató elemekre vagy valamilyen funkciójában, szerkezetében stb. hiányosságot

felmutató nyelvi tényekre (pl. terminológiai hiány, használatbeli bizonytalanság). Az objektív jellegűnek nevezett csoport első problémakörét Heltai Pál egy tanulmánya vizsgálja éppen a nyelvi közvetítés oldaláról (Heltai, 2002). Itt most az objektív csoport második halmazáról mint anyanyelvi akadályról kívánok szólni, és példákkal illusztrált némi rendszerezést bemutatni a közvetítési (fordítási-tolmácsolási) funkciókkal összefüggésben. A közvetítési funkciókat tágan értelmezem, beleérték mindenfajta fordítási, tolmácsolási szintet és feladatot, a nyelvtanulás során használt gyakorlatokat, tanszövegeket, tanmondásokat. és a professzionális tevékenységeket is.

A példák és a problémák szakfordító, mérnök, mérnökstanár, műszaki menedzser, közgazdász hallgatók felvetéseiből, illetve a velük folyó munkából összegződtek, akik közvetítő funkciók megjelenése során ezekre a problémákra az anyanyelv felől, nyelvművelő, nyelvújító attitűddel és szaknyelvi útkereséssel meg persze szakmai felelősséggel igényeltek volna egy korrekt megoldást. Ez tőlük elvárható magatartás, hiszen a Szakmai nyelvművelés és A Magyar nyelv című tárgyak keretében dolgoztunk együtt. A problémamegfogalmazások részükről kb. így hangzottak: „Tanár úr! Elakadtunk./ Nem tudjuk, hogy van ez – pontosan –magyarul./ Nem egyértelmű./ Nem tudjuk helyesen leírni vagy kimondani.” Tehát az anyanyelv és az idegen nyelv között nem működik valamilyen ponton az azonosító funkció a nyelvi közvetítés során. Úgy tűnik, hogy a felvetett vagy a felvetődő problémák rendszerezhetők, csoportokba szedhetők bizonyos jellemzők alapján, bár a példák nem mindig tisztán egyneműek, átlóghatnak más csoportokba is, azaz összetett jellegűek is lehetnek. Ráadásul megítélésükben a közvetítői szempontok és a nyelvművelői szempontok eltérhetnek, ütközhetnek, sőt gyakran jól-rosszul megítélt szakmai állásfoglalások keveredhetnek. Mindezek mellett úgy tűnik, hogy a mérnöki szemléletben az a pragmatikus felfogás az elfogadott és uralkodó, hogy az anyanyelvi tisztázatlanságok és zavarok esetén a szakmai funkcionalitás döntsön. Ez körülbelül azt jelenti, hogy a kontextusban félreérthetetlen legyen a dolog, és ezért rá konzekvensen ugyanazt a nyelvi fogalmat alkalmazzuk, azt pedig következetesen – helyes vagy helytelen –, de ugyanazon fajta helyesírási vagy kiejtési módon használjuk akár írásműről, akár beszédműről van szó. Ez a megoldás nyelvi, nyelvhelyességi bizonytalanság vagy hiány esetén is garantálhatja a szakmai kommunikáció sikerét. Rendszerezésem elsősorban nyelvpedagógiai indíttatású, azzal a szándékkal, hogy nyelvtanárok és a diákok számára egyértelművé, azonosíthatóvá és bizonyos fókig kezelhetővé váljanak a problémás esetek, csoportok.

Az anyanyelvi akadályok rendszerezése

A következő rész az anyanyelvi akadályokat bizonyos munkanevekkel vagy munkacímekkel csoportokba sorolja. Ezek a munkacímek igyekeznek megragadni és lefedni a fő problémát, alattuk pedig magyarázó, illetve értelmező jelleggel az élő példatár sorakozik.

Helyesírási problémák: Ezekkel a kérdésekkel már többen foglalkoztak, de a helyesírási szabályzat változatlansága, na meg a kérdés bonyolultsága miatt csak jelzés szintűek vagy igen hasznos ajánló értékűek lehetnek észrevételeik, mint ahogy a jelen bemutatás is az (Dróth, 2003; Zimányi, 2003). Ez a munkacím több alcímre is bontható, így a világos elkülönítésnek megfelelően járok el.

Egybeírás, különírás, kötőjelhasználat: pl. öntött beton ház / öntöttbeton-ház / öntött-beton-ház / öntött-betonház // toxikus vegyi anyag forgalom / toxikus vegyianyag-forgalom / toxikusvegyianyag-forgalom / toxikus-vegyianyagforgalom / vegyi eredetű toxikus anyagok forgalma // Az ilyen példatárnak a „csúcspéldája” lehet Kardos Tamás egyik cikkének hétvariációs opusa, amely egyben a *jelzős szerkezet eltérő jelentésben, de rossz funkcionális és téves helyesírási használatban* típusokhoz és problémákhoz is kapcsolódik (Kardos, 2004): bontott téglá burkolat / bontott téglaburkolat / bontott-tégla burkolat / bontott-tégla-burkolat / bontott-tégla burkolat / bontott-téglaburkolat / bontott-tégla burkolat.

Nagy- és kis betű használata: Bolognai Dekrétum / Bolognai dekrétum/dekrétum / bolognai dekrétum / Bologna Nyilatkozat / Bolognai nyilatkozat / bolognai nyilatkozat.

Jelzős szerkezet eltérő jelentésben, de rossz funkcionális és téves helyesírási használatban: szennyező anyag / szennyezőanyag / anyagszennyező.

Átírt és nem átírt alakok együttélése: wellness / wellnesz / Welnesz // cyberkalóz / kiberkalóz / szájberkalóz.

Betűszók, mozaikszók zavara: GPS-system / GPS-szisztéma /GPS-rendszer (beszédben: gépées/dzsípiesz ?) // PPP-model / PPP-modell / pépépé-modell / három pés vagy három pis modell vagy konstrukció // PDA // GDP. Nem tekinthető csak helyesírási kérdésnek, hiszen az ilyen típusok előfordulásakor többnyire toldalékolási és kiejtési problémák is jelentkeznek.

Stilisztikai gát: Az idegen nyelvi/szaknyelvi bravúr vagy szójáték lefordíthatatlansága, a stilisztikai vagy a szójáték átültetésének problémás volta szakmai szövegben: glasznosztj / bankomat / womanagement / Ostalgie / Europhobia / Grosstapo.

Szaknyelvi szocializálódási zavar: A probléma úgy fogalmazható meg, hogy van magyar megfelelője az idegen fordítandó szónak, de rosszul vagy egyáltalán nem szocializálódott, azaz valamilyen oknál fogva nem épült be a szakmai nyelvhasználatba, esetleg egyszerűen lekéste önmagát, az idegen megfelelő előbb teret nyert, mint például a következő esetekben: citrancs/grapefruit // drótposta/e-mail // képlevél/V-mail/v-mail // fényszennyezés/lightpollution // tollmemória/pendrive. Úgy tűnik, hogy a meglévő, de főképp a frissen kialakuló magyar lexikai elemek „egy nyelvet anyanyelvként beszélő szakember szakmai szocializációjának sem automatikusan képezik részét”, hanem bonyolult és sokelemű hatások következtében születik meg, vagy – mint példánk mutatják – marad el a szocializáció (Rébék-Nagy, 2004).

Tükörfordítási zavar: Bizonyos okok – többnyire anyanyelvi vagy más idegen nyelvi analógiás hatások – tükörfordítást erőltetnek, de ez anyanyelvi, használati, stilisztikai zavarhoz vezethet mint az alábbi példák esetében: gyermekbiztos/childrenproof // vandálbiztos // látványmozi // látványpék(ség) // holtemberkapcsoló/Totenmenschenschalter // PC-biznisz // V-mail-funkció/v-mail-üzemmmód/képlevél-funkció.

Terminológiai hiány: A dolog megvan, használatban is van, de nincs lehatárolva teljesen dologi mivoltában, és nincs meg a magyar letakaró fogalom se: infotainment // wellness.

Terminológiai zavar: Ezt gyakran eredetkezelési problémák is okozhatják. A hazai és az idegen nyelvi/területi használati problémák, bizonytalansági okok miatt gyakran együtt jelennek meg az idegen nyelvű és a magyar alakok mint a következő példánkban: activiting price/shorting price /prix de déclenchement/Einführungspreis – aktiváló ár/mozgó ár/öszköz ár/indító ár/induló ár. Ezekben az eredeti, a forrásnyelvi alak vagy használat sem tiszta ügy, elég csak arra figyelmeztetni, hogy angolból eleve kettő fut élő használatban. Nem véletlen, hogy ezekben az esetekben lábjegyzeti vagy más értelmezési/azonosítási technikákhoz fordulnak a szaknyelvhasználók. Ilyen példa a következő is: a monitoring / monitorozás / nyomkövetés / nyomon követés / megfigyelés / ellenőrzés / felügyelet / szavak, illetve fogalmak sorozatával.

Reáliahiány és nyelvi hiány együttese: A hazai szakmai és nyelvi kultúrában jelenleg – de lehet, hogy tartósan – hiányzik maga a dolog és annak nyelvi/fogalmi megfelelője is, így például a következő esetekben: help desk person // file clerk // shorting // cash flow (ez utóbbi szakmai értelemben). A rendszerváltás nyelvi hiányszférájának mondható gazdasági, pénzügyi, menedzseri szakma és szaknyelv világa rengeteg ilyen példát produkál. Szakmabeli hallgatók és kollégák pillanatok alatt egészítették ki fenti példákat a következő friss és élő problémákat valamint kellő szakmai óvatosságot igénylő további példákkal: Baisser, Bearish-Hausser, Bullish, Benchmark, Blue chip, Duration, Futures, Goodwill, Moral Hatard, Outright(ügyelet), Overdraft(automatikus számlahitel), O/N, Spot, Termin, Tom/next, Prompt, Pivoting, Signalling, Swap, Treasury, Zero average.

Közvetítési zavarok

Az anyanyelvi hiányok okozta szaknyelvi közvetítési problémákat nyugodtan nevezhetjük közvetítési zavaroknak is, amelyek egy-egy közvetítési feladatban halmozottan és visszatérően is megjelenhetnek felborítva a szakmai kommunikáció viszonylag kiszámíthatónak mondható menetét. A zavarok mennyiségi és minőségi szempontjait is figyelembe véve valóban jelentős akadályt képviselhetnek a szaknyelvi közvetítés során, és legyőzésük elég sok időt és szakmai energiát emésztet fel, különösen igényes munka esetén, hiszen a közvetített szövegnek szakmai biztonságot kell sugallnia, és ennek egyik záloga a nyelvi biztonság, ami a nyelvi egységben meg annak részterületeiben nyilvánul meg (lexika, stílus, helyesírás stb. konzekvens használata). A zavarok különféle megjelenési formákat ölthetnek és különféle jelzőket kaphatnak: általános formájuk az időzavarként felfogható beszédzavar (közlési zavar) és az írászavar (fogalmazási zavar, elakadás). Továbbá ezen általános megfogalmazáson túl nevesítenünk kell a helyesírási zavart; a konkrét lexikai, terminológiai, frazeológiai zavart, amelyek már egyértelmű közvetítési, kommunikációs vagy értelmezési zavart okozhatnak; komplexebb és összegződött anyanyelvi akadályok pedig szabályos fordítástechnikai zavarhoz, túlsűrűsödés estén pedig fordításképtelenséghez vezetnek, illetve beállhat a nyelvi szaknyelvi szakmai szubkulturális zavar, ami feltehetően egy emberen túlmutató csoportmunkás megoldást igényel a nyelvi és a szakmai ágon érintettek együttes bevonásával. Ezek az ügyek többnyire lexikához kapcsolódóak, hiszen ott buknak ki, még akkor is, ha csak helyesírási, stilisztikai, morfológiai stb. problémát takarnak. Azt mondhatjuk, hogy a lexikai elem a hordozójuk. Ebből a közvetítési készségeket tanítók és tanulók számára egyaránt levonható tanulság az, hogy az eseteket ne csak

lexikai esetként, hanem nyelvészeti, anyanyelvészeti opusként tárgyaljuk, és a szaktárgyi módszertan részeként a megoldások és a feloldások technikáját ismeret- és készségszinten is erősítsük. Ezt a tárgyalást és erősítést egyfajta neologizmus-teremtő szemléletmód és készség kialakításának kell felfognunk, amellyel a magyar szaknyelv „nyelvújulás és nyelvújítás” folyamatát segíthetjük (Minya, 2003:8). A nyelvtanárnak a hallgatók felé eszköztárként és módszertani célzattal a szaknyelvi normateremtés, a nyelvészeti szakszerűség, a szakmai nyelvművelés szempontjait kell közvetíteni akkor is, ha az adott nyelvi akadály feloldására vagy megoldására objektív okok miatt nem tud, nem tudhat egyértelmű helyes példával szolgálni. Ebbe a munkába beletartozik a különféle anyanyelvi munkaeszközök: szakkönyvek, segédkönyvek, szótárak, elektronikus források, szabályzatok stb. használati szintű bemutatása is.

Erre a tevékenységre azért is szükség van, mert az előző fejezetben felsorolt és anyanyelvi akadálynak minősített elemek túlzott jelenléte a szakmai-szaknyelvi közérzet zavaraihoz is vezethet, növelheti a szakmai anyanyelvi bizonytalanságot, nyelvi kényszermegoldásokat vagy dilettantizmusokat szülhet, és mindezzel anyanyelvrontást idézhet elő. Ez pedig egyáltalán nem kívánt jelenség szakmai anyanyelvünk területén, hiszen éppen a megerősödés és a teljes szaknyelvi struktúra – értsd minden szaknyelv – használatképes fenntartása a cél. Ez különösen fontos az EU keretében, hogy a nyelvi leszakadás, a szubkultúrává válás veszélye ne érintse meg a magyar nyelvet. Ennek megakadályozásához némileg hozzájárulhat a szaknyelvtanítás, a szakfordítás, az anyanyelvi kurzusok vezetése főleg, ha figyelembe vesszük a korábban elemzetteket. Mindebbe bele kell számítani azt az egyre erősödő folyamatot, ami naponta számtalan új szaknyelvi problémát vet fel, és amit Balázs Géza mintegy évtizede megnevezési kényszernek nevezett (Balázs, 1995), de ma már inkább megnevezési forradalomról beszélhetünk persze benne a kényszerrel:

„És különösen erős a „megnevezési kényszer” a mindennapi életünkben megjelenő háztartási, szórakoztatóipari, szabadidő-sport, orvosi-egészségügyi, pénzügyi-üzleti, műszaki, számítástechnikai területen. A bennszülötteknek is el kellett nevezniük az először látott pisztolyt, konzervet, bakancsot. Mindannyian bennszülöttek vagyunk, ha arra gondolunk, hogy naponta mennyi új dologgal szembesülünk.”

Hivatkozások:

Balázs, G. (1995): A „megnevezési kényszer”; társadalom és nyelvészet. *Magyar Tudomány*. 1995. 9. 1122-1123

- Dróth, J. (2003): Szakmai összegzés a Környezetvédelmi Szakírók és Szakfordítók Tanácskozásáról. In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua – 2003: Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 252-261
- Heltai, P. (2002): A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában. In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua – 2002: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 169-175
- Kardos, T. (2004): Anyagnévi „rontom-bontom!” jelző. *Édes Anyanyelvünk* 2004/5. 16
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. Tinta Kiadó: Budapest. 128
- Rébék-Nagy, G. (2004): A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In: F. Silye (szerk.): *Porta Lingua – 2004: A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debreceni Egyetem: Debrecen. 2004. 183-189
- Zimányi, Á. (2003): A szaknyelvi helyesírás-tervezés újabb feladataiból. *Magyar Nyelvőr*. 2003. 1. 12-23

Ternyák Henriett

Győr

Bábel Nyelviskola

Az angol jövevényszók az olasz nyelvben

Az idegen eredetű szókincsvizsgálat hosszú idők óta a nyelvtudomány szerves része, de újabban ismét divatos téma tekintve, hogy az angol szavak térhódítása talán még soha nem látható méreteket öltött az utóbbi években. A globalizáció korában az angol nyelv második nyelvvé válásának korszakában minden nyelvben találunk példákat kisebb-nagyobb mértékben elsősorban az új „közvetítő nyelvből”, illetve egyéb nyelvekből is. Jelen tanulmány célja az olasz gazdasági szaknyelvoktatáshoz használatos tankönyvcsalád, az Azienda Italia I. és II. lapjain található, nagyrészt gazdasági, illetve politikai szakszövegekből álló korpuszokban előforduló idegen elemek feltérképezése és vizsgálata.

Úgy vélem, valamennyien egyetértünk azzal az állítással, hogy napjainkban az angol nyelv dominanciája nem kérdéses. Az elmúlt években szaknyelvi konferenciákon a nyelvi és szaknyelvi szekciók szimpóziumain divatos napirendi téma volt az angol jövevényszók vizsgálata különböző európai nyelvek szókészletében. Tanulmányíráshoz meríthetnénk a franglais, spanglish vagy akár a hunglish repertoárjából, bőven találánk mulatságos hangzású, a befogadó nyelvben fokozatosan rögzülő idegen eredetű lexémákat. Jelen tanulmány azonban mégsem az 'italiese', azaz angol nyelvű töredékekkel tűzdelt, Servergnini által csak 'straciatellának' titulált olasz nyelvi formákkal, hanem az Azienda Italia I. és II.-ben előforduló angol jövevényszavak arányával, tehát az írott nyelv diakrón vizsgálatával foglalkozik.

Az emberi nyelv plasztikus és flexibilis, térben és időben variabilis. Vizsgálódásunkhoz fogadjuk el a nyelvi képlékenység tényét, melynek értelmében az őt érő különböző külső hatások miatt anyanyelvünk csakúgy mint a világ többi nyelve állandóan változik, alakul.

Míg egyes szavak lassan-lassan kikopnak a mindennapi kommunikációból, s ezáltal fokozatosan feledésbe merülnek, addig a globalizáció, a gazdasági, a politikai élet változásainak következtében, és nem utolsósorban a technikai újítások eredményeképpen szinte naponta törnek be az olasz nyelvbe új terminusok, szakkifejezések, képzett szavak, melyek folyamatosan asszimilálódva alakítják a nyelv struktúráját. Megjelenésük nélkülözhetetlen és törvényszerű, hiszen nagyrésztük korábban nem létező fogalmakat vagy dolgokat jelöl. Ezek a többségükben angol eredetű elemek nemcsak a köznyelvbe, hanem a tudományos és szaknyelvek

szókészletébe is bekerültek. A nyelv változásait a szótárszerkesztők is fokozott figyelemmel kísérik, a legnagyobb presztízsnek örvendő ZINGARELLI szótár évenként megjelenő bővített kiadása hűen tükrözi az olasz nyelv aktuális állapotát, a 2003-as kiadvány mintegy 700 új szócikket tartalmaz, köztük az alábbi 'new entries': no global, bioterrorismo, antiglobalizzazione.

Az olasz szókészletten kialakulása

Ahogy az egyes nemzetek kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy területeiket megvédjék az idegen betolakodóktól, úgy ügyelnek nyelvük épségére, tisztaságára is. Olaszországban erre a célra már 1582-ben létrehozták az Accademia della Crusca-t, melynek alapszabálya szerint a testület legfontosabb feladata, hogy „a lehető legnagyobb körültekintéssel és gondossággal azon munkálkodjék, hogy nyelvünket világos szabályokkal lássa el, és hogy azt tisztává és ékesszólóvá, valamint a művészetek és a tudományok művelésére alkalmassá tegye” (Crystal, 1998:14).

Idegen elemek az olaszban a századelőtől a második világháborúig

Ha talán nem is olyan szigorú nyelvpolitikai intézkedésekkel mint az Académie Française kardoskodott a francia nyelv hegemoniája érdekében,¹ a firenzei Accademia della Crusca is felvette a harcot Dante nyelvében mindinkább szaporodó idegen elemek (forestierismi) ellen, eleinte a francia, majd az angol eredetű szavak ellen folytatott ádáz küzdelmet. Az olasz nyelv megtisztítására irányuló törekvésekkel már a századelőn is találkozhatunk (Lepschy, 1998:26). 1923-tól Olaszországban a cégtáblákon megjelenő idegen szavak adókötelesek voltak, mígnem a második világháború után használatukat már törvény tiltotta. Paradox módon éppen az „Italiani, boicottate le parole straniere” (Olaszok, bojkottáljátok az idegen szavakat) szlogennel tiltakoztak a nem itáliai szavak ellen. 1933-ban Paolo Monelli hihetetlen népszerűsége tett szert Barbár uralom (Barbaro dominio) című művével, melyben büszkeségre és méltóságra hivatkozva ismertette azt a feketelistán levő mintegy ötszáz, többségében francia eredetű jövevényszót, melyeket az olasz puristák szorgalmasan összegyűjtöttek. Érdekes megjegyezni, hogy csak 1966-ban tiltották be azt a fasiszta uralom alatt alkotott törvényt, mely megtiltotta az olasz gyermekek külföldi névadását. Az angol (és itt ne Shakespeare nyelvére asszociáljunk, hanem a nagyhatalmakéra) jövevényszavak olasz nyelvben történő tömeges megjelenése és elterjedése, az úgynevezett boom a második világháború utánra tehető, hiszen ekkor kezdődött a média, technika, divat és különböző egyéb termékek beáramlása az USA-ból. Ezt

a jelenséget hivatott megörökíteni Vittorio De Sica nagysikerű *Sciuscia* című filmsikerével, mely az angol *shoeshine* szó elferdített kiejtésbeli változata; 1945-ből származik, amikor Nápoly hemzsegett az amerikai csapatoktól. A felsorolást folytatva megemlíthetnénk Alberto Sordi *Egy amerikai Rómában* (*Un americano a Roma*) című alkotását, illetve hivatkozhatnánk Renato Carosone *Tu vuo' fa' l'americano* című slágerére, melyben hemzsegnek az angol szavak.

Idegen elemek az olasz nyelvben a második világháborútól napjainkig

A háború utáni időszak az olasz gazdaság nagyfokú átalakulásával jellemezhető, iparosodással, gazdasági fejlődéssel, urbanizációval és a tömegkommunikációs eszközök rohamos terjeszkedésével fémjelvezhető, mindez pedig a gazdasági-társadalmi nyelv megváltozását vonta maga után. Ekkor kerültek a nyelvbe a különböző rétegnyelvekbe sorolható (műszaki-közgazdasági-politikai) idegen eredetű szavak, melyek azóta szinte teljesen beépültek az olasz szókészletbe, harmonizálódtak az olasz szintaktikai és morfológiai szabályokkal. Sabatini-Colletti kutatási eredményeire rávilágítanak arra, hogy 1945-1997 között az olasz nyelvbe került idegen szavak 82% angol, 9,7% francia, 1,7% spanyol, 1,2% latin, egyéb. Tetszik nem tetszik, akadémia ide vagy oda, úgy látszik, nem képesek megállítani az olasz nyelv szembevethető anglicizálódását. Mindezt az is bizonyítja, hogy az utóbbi két évtizedben olyan soha nem látott méreteket öltött az angol nyelv jelenléte akár a médiákban, akár a tudományos vagy a gazdasági nyelvekben, hogy az „italiese” jelenség már-már nyugtalanságot ébreszt a nyelvészek körében. Lingvisták sora törekedett arra, több-kevesebb sikerrel, hogy a köznyelvben megjelenő idegen szavakat, például: *e-voting* (*voto elettronico*), *workshop* (*laboratorio*), *part time job* (*lavoro a tempo parziale*), *zipper* (*comprimere*), *downloadizzare* (*scaricare*) a zárójelben levő olasz megfelelőikkel helyettesítse (Castellani 1987:140). Az elmúlt tíz évben annyi – egyelőre nem tudni, pozitívumként vagy negatívumként értékelhető – változás történt a jövevényszavak befogadásával kapcsolatosan, hogy a korábbi gyakorlattól eltérően az olasz változtatás, „italianizálás” nélkül asszimilálta az idegen elemeket. Nyilvánvalóan ez a folyamat egy sor új problémát vetett fel, megoldásra vár többek között a kiejtés, helyesírás és a többes szám képzésének módja. Az angol nyelv Olaszországban történő szélesebb elterjedését segíti elő a jövőben az a tény is, hogy Berlusconi elnök, aki maga is felnőtt fejjel állt neki angolt tanulni, választási jelszóként tűzte ki, hogy az olaszokat megtanítja angolul, s a Moratti-reform keretében 2003-tól kötelezően bevezette az angoltanulást a közoktatásban az általános iskola első osztályától kezdve.

Idegen eredetű jövevényszavak az Azienda Italia I. és II. tankönyvekben

Kutatásom során a hazai nyelvoktatási piacon jelenlevő, magyar szerző tollából íródott, olasz gazdasági szaknyelvoktatáshoz használatos Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont gondozásában megjelent Azienda Italia és Azienda Italia II. tankönyvekben szereplő szövegeket elemeztem, különös tekintettel a többségükben gazdasági szaknyelvi korpuszokban szereplő angol eredetű jövevényszavakra. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, miként alakult az utóbbi évtizedben az olasz szaknyelv szókészletébe bekerülő idegen (elsősorban angol) eredetű szavak aránya az Azienda Italia korpuszainak vizsgálata alapján, illetve arra a kérdésre keressük a választ, mi lehet említett jelenség oka.

Rövid tartalomismertetésként a következőket szeretném elmondani: a könyvek egységesek abban a vonatkozásban, hogy a gazdasági és politikai szaknyelv rejtelseibe autentikus szövegek és ahhoz kapcsolódó feladatsorok segítségével próbálja bevezetni az olvasót. Az első kötetben felhasznált szövegek olasz napilapokból (Corriere della Sera, La Repubblica, La Stampa), hetilapokból (il Mondo, l'Espresso, Panorama) illetve gazdasági szaklapokból (Il Sole 24 Ore, Mercati e Finanze, Mondo Economico) származnak, míg a másodikban olasz nyelvű weblapok tartalmával is találkozhatunk. A szerző szavait idézve: „A cikk- és feladatgyűjtemény áttekintést ad az olasz gazdaság több fontos aspektusáról, ill. bemutat néhány tipikusan olasz jelenséget és országismereti elemet –Itália alaposabb megismerésére, ugyanakkor a könyv nemzetközi áttekintést is nyújt (pl. EU-csatlakozás), továbbá egy teljes fejezetet szentel az olasz-magyar gazdasági kapcsolatoknak és az ezzel foglalkozó intézményeknek.” (Szabó, 2002:9)

A két, felsőoktatásban tanuló hallgatók számára szerkesztett tankönyv mintegy nyolcéves különbséggel jelent meg; ez idő alatt jelentős változások történtek a médiában, információcserében, nemzetközi kommunikációban, csakúgy, mint az alkalmazott nyelvészet területén, mely változások az olasz nyelv szókészletében is tetten érhetőek. Világunk felgyorsult, rövidebb idő alatt a korábbi évekhez képest sokszoros, egymással párhuzamosan, több síkon zajló interakciók bonyolult hálózata jellemzi a mai társadalmi érintkezés folyamatait, melyet kétségkívül elősegít a nemzetközi lingua franca, az angol nyelv nemzetközi expanziója. Továbbiakban kizárólag az Azienda Italia-ban szereplő idegen eredetű szavak tipologizálásával és számszerű előfordulásával kívánunk

foglalkozni. Ugyanazon szövegben többször előforduló szavakat természetesen egyszer számoltuk, majd a végén átlagoltuk az egy szakszövegben található jövevényszavak arányát. A kutatás tárgyát képező korpusz pusztán az olasz sajtóból származó szövegekre korlátozódik, a hozzájuk tartozó feladatsorok nem kerültek górcső alá. Az elemzés során eltekintünk a klasszikus, az olasz nyelvben immár régen meghonosodott, többnyire a köznyelvhez és nem szorosan a szaknyelvekhez tartozó, tankönyvekben szereplő főnevek vizsgálatától, melyek az alábbi hat csoportba sorolhatók:

- Görög eredetű, '-ma'-ra végződő főnevek: panorama, problema, tema stb.
- Görög eredetű, '-i'-re végződő főnevek: analisi, diagnosi, tesi stb.
- Mássalhangzóra végződő angol eredetű főnevek: bar, clan, club, film, sport stb.
- Mássalhangzóra végződő angol eredetű ételnevek: fast food, pop corn stb.
- Magánhangzóra végződő francia illetve angol eredetű színnevek: beige, bordeaux, blu
- Latinizmusok: annus horribilis, comunis patria, lapsus, pax, pro capite, status stb.

Az Azienda Italia és Azienda Italia II. nem csupán általános, hanem a gazdasági szférára jellemző szaknyelvi szövegeket is tartalmaz. Nézzük meg a szaknyelv néhány általános jellemzőjét, mely kritériumok ismerete lehetővé teszi azt, hogy éles határvonalat húzzunk általános és szakmai nyelv közé:

- a szaknyelv speciális, különleges szókincs
- a szakemberek növekvő igénye a tudomány és technika területén jelentkező új jelenségek elnevezésére
- szaknyelv nem ekvivalens a köznyelvvvel, irodalmi nyelvvel, hiszen nem tartalmaz metaforákat, kisebb a redundanciája
- szaknyelvképzés főbb módjai: szóképzés- és alkotás, deriváció, kompozíció, rövidítések, szöösszekapcsolás, ritkán teljesen új szó létrehozása
- szófaját tekintve sok a főnév, igéknek nem verbális jelentése van, a történes, az egyes cselekvés teljesen háttérbe szorul
- indulatszavak hiánya
- ritkán fordul elő kicsinyítő képző

- kötőszavakat, előljárószavakat, partikulákat az általános nyelvből veszi át
- logikus, racionális, tárgyias rendszer, mindenféle homályosságot, szubjektív értékelést kerül
- pontosság, egyértelműség miatt nincs helye szinonimáknak

Szókincsvizsgálatoknál mindenekelőtt meg kell határoznunk azt, hogy mit értünk jövevényszavakon. A modern nyelvészet a neologizmusokat (görög néos=új, és lógos=szó) a nyelvi fejlődés főszereplőjeként tartja számon, melyek a lexikát gazdagítják, ily módon pedig a dolgok, konceptusok pontosabb elnevezését, illetve árnyalt gondolatok kifejezését segítik elő. Neologizmusok elnevezés alatt érthetünk idegen eredetű szavakat, de már meglevő szavakból képzett új szavakat is. A félreértések elkerülése végett az előbbieket az olasz szakirodalom neologizmusoknak (olasz eredetű, suffixum/prefixum hozzáadásával vagy más eljárással képzett szavaknak), utóbbiakat pedig egyszerűen idegen eredetű szavaknak (prestiti) nevezi (Dardano, 1996:358).

Egy nyelvben a jelentésváltozás két alapvető eleme az új szavak megjelenése és a régiek eltűnése. Az új szavak (prestiti) leggyakrabban kölcsönzés útján kerülnek a nyelvbe. Az átvétel másik fajtája a tükörfordítás, mikor nem egy szót vesz át a nyelv, hanem annak elemeit fordítják le, ezt az olasz szakirodalom calco elnevezés alatt tárgyalja.

„Az olasz nyelv gyakran azért fordul az angol szavak kölcsönvételéhez, hogy mutassa szemantikai europaizálódását, illetve kompatibilis legyen a „globális” nyelvvel. A kérdés mindig az, hogy lenne-e értelme az erőszakos olaszosításnak, hiszen az új szavak új ismeretek hordozói és a társadalom e fejlődési fokán szükségszerűen kerültek be a nyelvbe. Használatuk során azonban mindig gondolnunk kell arra, hogy hasznosak-e, segítik-e a megértést vagy inkább gátolják?” (Ablonczyné 2000:11).

Jóllehet jelen tanulmánynak nem célja azon olaszosított idegen eredetű nyelvi elemek vizsgálata, amelyek az elmúlt évek során tökéletesen asszimilálódtak a nyelvben, ugyanakkor néhány sor erejéig szeretnék kitérni néhány, a korpuszelemzés közben megfigyelhető szabályszerűsége is. Az esetek többségében az idegenből átvett szavak olaszosítása suffixumok, vagy prefixumok hozzáadásával képezhetők, ezek közül talán előbbiek gyakoribbak. Elmondható, képzett szavak esetében az idegen szótőhöz csatolandó, az olasz nyelvben őshonos leggyakoribb suffixumokról van szó, igei alakok esetén: -are, (cliccare), -izzare, (scannerizzare), főnévi alakok esetén -aggio, (monitoraggio), -izzazione,

(inizializzazione), illetve melléknévi alakok esetén -abile, (formattabile) -izzabile, (randomizzabile) toldalékos illesztésről.

A vizsgált tankönyvekben az első kötetben 104 szövegben 127 idegen eredetű jövevényszót találtunk, míg a másodikban 130 szövegben 324-et. Az átlagoláskor kapott számuk magukért beszélnek, 1,22% illetve 2,49%-os értékek igazolják az olasz nyelv fokozódó anglicizálódásának tendenciáját. A szavakat csoportosíthatjuk eredetük szerint: elsősorban többséget képvisel 97%-kal az angol (lásd az alábbi szógyűjteményt), míg elenyésző a francia (2%): *cotillon*, *chic*, *débauché*, *dépliant*, *équipe*, *impasse*, *réclame*, illetve az egyéb (1%) egyéb (orosz, hindi) eredetű elemek aránya: *perestrojka*, *matrjoska*, *guru*.

Ha a korpuszban szereplő szavakat szófajok szerint tipologizálhatjuk, megfigyelhetjük, szinte kizárólag főneveket találunk (99%): *budget*, *business*, néhány összetett szót: *cash-manager*, *e-learning*, *home banking*, jellemző az ing-es főnévi alak: *bartering*, *catering*, *broking*, mely az angolban az ige szerepét is betöltheti kontextustól függően. Ugyan csekély mértékben, de előfordul néhány jelző: *free*, *light*, *live*, *mignon*, *no global*, *comparables*, *new entry* is.

Ami a szavak szaknyelvek szerinti kategorizálását illeti, világosan kirajzolódik a gazdasági fejlődést, illetve globalizációt igazoló tendencia, mely elsősorban a gazdasági, politikai és számítástechnikai szaknyelvbe tartozó angol eredetű elemek megjelenésében nyilvánul meg. Ezenkívül találkozhatunk még divattal és étkezéssel kapcsolatos jövevényszavakkal, ezek azonban nem tartoznak a szaknyelvi elemek közé.

A továbbiakban arra próbáljuk keresni a választ, vajon miért kerül be az olasz gazdasági-politikai szövegekbe ilyen nagymértékű idegen elem. Erre több lehetséges magyarázat is akad.

- Nincs rá olasz szó, ezért kénytelenek a nyelvhasználó idegen szavakkal kifejezni magát.
- Van ugyan rá olasz szó, de nem pontosan ugyanazt a jelentéstartalmat fejezi ki (*champagne/spumante*, *boutique/negozio*).
- Az egzakt tudományok szempontjából hitelesebb az idegen változat. Cartago (1994: 721) szerint minden bizonnyal nagyobb presztízse van az idegen eredetű szóhasználatnak, sikkesebb, de

indokolható akár európai, akár világszintű növekvő gazdasági-technológiai hegemónia növekedésével.

Összegzés

Jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogyan változott az elmúlt tíz évben a jövevényszavak aránya. Kiindulópontunk az volt, hogy a globalizáció következtében a világ elamerikanizálódásának, az angol nyelv uralomra törésének vagyunk tanúi, szinte minden területen. Szerettük volna ezen állítást számokkal, pontos adatokkal alátámasztani, illetve cáfolni. Összegzésül elmondhatjuk, számszerű adatok, statisztikák bizonyítják azon hipotézisünk beigazolódását, mely szerint az utóbbi tíz évben számottevően nőtt az angol jövevényszavak aránya az olasz nyelvben.

„A nyelv rendkívül gyorsan öregszik, kiváltképpen az olasz nyelv. Az elmúlt hét évben szinte teljesen megváltozott, talán az új technológiáknak és a kommunikáció világából érkező új stimulusoknak köszönhetően. A változás annyira feltűnő, hogy ha az 1995-ös kiadású Zingarellit és az új változatot összehasonlítjuk, szinte lehetetlen olyan definíciót találni, mely nem változott.”

Ezt Cannella² állítja, a nyelvész, a Zingarelli főszerkesztője, aki 150 tagú stábjával naponta árgus szemekkel figyeli a médiában felbukkanó új idegen elemeket.

Arra a kérdésre, hogy komolyan fenyegeti-e az angol szavak áradata az olasz nyelv szókészletét, úgy gondolom, a kutatás eredményeinek ismeretében is pillanatnyilag elhamarkodott lenne válaszolni, a jövő minden bizonnyal eldönti majd. Olasz nyelvészek szerint azonban nincs okunk komoly aggodalomra, mivel az olasz nyelvben előforduló idegen elemek száma nem haladja meg a három százalékot, ennél fogva a jövevényszavak nem veszélyeztetik számottevően az olasz nyelv szókészletének átalakulását.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2000): Jövevényszavak a mai olasz nyelvben: veszély vagy esély? In: *Olasz nyelvi tanulmányok*. Iskolakultúra: Pécs
- Cartago (1994): L'apporto inglese, in *Storia della lingua italiana*, a cura di L. Serianni e P. Trifone, vol. II. Einaudi: Torino
- Castellani, A. (1987): *Studi linguistici italiani*. XIII.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest
- Dardano, M. (1996): *La lingua italiana*. Zanichelli: Bologna
- Lepschy, G. (1998): *La lingua italiana*. Bompiani: Milano

Jegyzetek

1. A franciák 1977-ben odáig is elmentek, hogy törvényben tiltották meg angol jövevényszavak hivatalos szövegbéli használatát, amennyiben létezik francia megfelelőjük. (Crystal, 1998:14)
2. Lásd bővebben: Evvai! È cambiato l'italiano, Gente, N. 42, 17 Ottobre, p. 68

Melléklet

Alábbiakban az Azienda Italia-ban található jövevényszavak abc-sorrendben, a könnyebb áttekinthetőség érdekében az Azienda Italia II. idegen eredetű szavait 2-es indexben jelöltük:

- a advisor, ancien régime, antitrust, austerity, automation
a2 acquis, advertising, affiliation, agents, antidumping, aplomb
b barter, bartering, basic, blue chip, boom, bond, bonus, boss, broker, brother, budget, business, business plan
b2 badge, banner, barman, bipartisan, biza value, blu ever, blu on, bond, boom, boutique, broadband, broking, budget, buffet, bull-market, business
c career-week, cash&carry, cash-manager, chat-line, check-out, city-break, computer, corbeille, corn-flakes, corporation, corpus, cotillons, cottage, counter-trade
c2 call-center, catering, changeover, chat, chic, col-room, community, comparables, competitor, computer, consumer, core business, copywrite, corporation, crack, covered-warrant, customer-service, cyber
d deficit, dépliant, deregulation, design
d2 débauche, deficit, demo, desk, dépliant
e eco-audit, eco-label, equal, équipe, establishment
e2 e-commerce, e-learning, electronic, e-mail, experience, export
f fax
f2 faculty, fashion, file, first lady, free
g global bond, griffe, guru
g2 gadget, gag, gazebo, guru
h handicap, hard-discount, hightech, hinterland, holding, home banking
h2 happy-hour, head-hunter, hi-tech, hit parade, home page
i impasse, import, in-coming, iter
i2 impasse, intelligence, internet, invest, italian style, iter
j jeans, jogging, joint-venture, jumbo bond, junior
j2 -
k know how
k2 -
l leader, leadership, light
l2 leader, leadership, lealtaper, link, live, lobby
m mass media, made in Italy, manager, marketing, market-oriented, *matrioska*

Ternyák Henriett

m2	made in Italy, mailing, marketing, manager, management, master, marketplace, mass media, matchmail, metal detector, <u>mignon</u> , mission, mix
n	news
n2	network, new-economy, new entry, news, no global, nonprofit, non stop
o	office, outplacement
o2	on line, one to one
p	pack, partner, part-time, <u>patron</u> , <i>perestrojka</i> , performances, personal computer, phone-banking, plant-breeder, <u>plus</u> , pole position, pool di sponsor, privacy
p2	partner, partnership peacekeeping, peak point, <i>perestrojka</i> , performance, phasing out, please, pole position, preboom, premier, pressing, privacy, profit-warning, project, provider, publishing
q	quiz
q2	-
r	racket, record, <u>regime</u>
r2	railly, range, rating, record, <u>réclame</u> , relationship, representation, roaming, round
s	set aside, self service, single, silos, slogan, sponsor, spot, spray, soap, software, stock, streetworker, superettes, supermarket, <u>surplus</u> , survey, syndication
s2	satisfaction, shopping, shopping bot, show business, spot, smart card, software, sprint, staff, standard, start, start up, strong buy, summit, suite
t	target, teak, teen-ager, test, trade, trend, <u>tour</u> , top management
t2	target, taxation, think thank, team, telemarketing, test, trader, trading, training, trend, <u>tournée</u>
u	-
u2	uht, understatement, unbranded, user
v	-
v2	<u>vintage</u>
w	walkman
w2	warrant, warehouse, web, weblady, workshop

Troy B. Wiwczaroski

Debreceni Egyetem, Agrártudományi Centrum
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

**Developing students to be professional communicators:
How communication theory may be used in class**

For four years, I have been teaching professional language communication courses to students majoring in everything from English literature and linguistics, to agricultural or technical engineering, or economics and cultural studies. Based on this experience, I have come to several conclusions about how to teach professional skills development courses with a 'real world' focus that applies to all my students. For example, I have had to recognize that the average student lacks the necessary job experience on which one could develop problem-solving abilities required in a business setting. Most students also lack an awareness of how they look and behave in front of an audience when giving presentations, and how this impacts negatively on their success. My findings forced me to seriously rethink, e.g. my course syllabi. My presentation will therefore focus on the in-class experiences that have been influencing my approach to my courses, and how I have had to adjust to remedy problems such as those I mentioned above.

For four years, I have been teaching a central component of my department's Professional Language Communication course, *Professional language skills*, which is taught over three semesters. My focus is to achieve the same primary goal that applies to all communication courses: the improvement of my student's communication abilities. Unfortunately, I have had to recognize that the average student lacks the necessary job experience on which one could develop problem-solving abilities required in a business setting. Most students also lack an awareness of how they look and behave in front of an audience when giving presentations, and how this impacts negatively on their success. My findings forced me to seriously rethink, e.g. my course syllabi. I will not only focus on the in-class experiences that have been influencing my approach to my courses, and how I have had to adjust to remedy problems such as those I mentioned above.

Because communication is a complex process, in designing the course's three semester curriculum, I had to ensure that my own understanding of what communication is would be formulated and presented to my classes in an easily digestible manner. I was therefore careful to consider those elements that influence communication and its outcomes, as well as to focus on the interaction between those elements, in order to be prepared to give students models of effective communicative behavior which would be applicable to specific contexts.

In my understanding, most communication on the professional level actually meets the definition of interpersonal communication, i.e. professional communication also involves a process in which one individual formulates or encodes a message about a specific reference for a receiver. The formulation process involves verbal stimuli, which are further encoded through non-verbal extension stimuli, such as gestures or facial expressions. The receiver not only receives the message containing all these forms of stimuli, but, if the message is decipherable at all, the receiver then decodes, transforms and even translates all these into a form he or she can comprehend. There are, of course, many levels of distortion involved in the decoding process, which is why students should develop an understanding for how ineffective communication can negate the value of an intended meaning. (Johnson 1994) In communicating through a second language, the variables which might lead to an ineffective messaging and its reception are, of course, more complex. Since I am teaching Hungarian students not only communication as such, but rather communication as a mode for ESP use, an understanding of how communication takes place between non-native speakers and native speakers, and especially those of how communication may take place between two non-native speakers, both using a second language as a means of communicating within a given professional context is vital. Houser (2003) notes that the related issues of audience identification and analysis are crucial components of successful communication, and both are emphasized in the material I present in class that students must master. The inherent danger I saw in designing the curriculum was that the results would better serve what Speier (1973) defined as conversation, i.e. people seeking “each other out for the predominant purpose of talking”, rather than having speech in the classroom which developed communication in such a way that produced students who could become professional ‘strategic agents’, a term I borrow and transform from James (1996). By this, I mean individuals who can be changed enough in their thinking strategies to provide them with the tools of reflection and empowerment they simply need in order to effectively communicate for personal professional success. I did not want to develop good conversationalists, but focused effective communication professionals who use ESL as a means to an end.

Basically, while my initial considerations fundamentally followed the Composite Interaction Model originally developed by Riccardi & Kurtz (1983), both my practical considerations and the choice of action I took were largely supported by current tendencies in (post-communicative) language teaching in general, and in that of ESP in particular. As my

colleague F. Silye Magdolna and I discussed in a Fall 2003 article in *NovELTy*, in general, we also designed the course to reflect the clear tendency today to 1) stress the pragmatic issues of language learning (“usage” as opposed to “use”, Widdowson, 1983) 2.) reflect socio-cultural considerations 3.) involve students’ constructive roles and needs and 4.) focus on consciousness raising. On an even more general scale, we also follow Van Lier (1996), who notices an important shift in language teaching towards interdisciplinarity (language acquisition, linguistics, cognitive science, sociology and anthropology), and therefore attempt to integrate students and appropriate materials from various disciplines into our syllabi, whether e.g. as subject matter treated from a business communication point-of-view, or as the subject of a full-fledged case study.

At all times, emphasis is put on the gradual, improved professional development of each student, and the development of a 'business mentality'. Proper metacommunicative methods, professional appearance and demeanor, careful lexicographical selection and sentence structure based on proper grammar - with due attention given to error correction and consciousness raising - to ensure successful communication of a selected message to a target audience, diplomatically handling conflicts across cultural lines, the importance of meeting deadlines (late or improperly done assignments are not graded) and the development of a 'feel for the weight of responsibility' are all target areas, integrated across each of the three semesters of this course.

The first semester of the three I offer in professional language communication best serves to highlight the real purpose of my talk today, namely, how the lack of job experience in the majority of my students significantly reduces their ability to effectively communicate in a professional context, and the remedies I apply to bridge their knowledge gap. My course begins with a formal introduction to the theory and practice of formal public speaking. Students not only receive instruction on how to give a presentation, but must give their own over the course of the semester. There are three types of public speaking assignments: 1) a formal, 6-8 minute self introduction, in the context of replying to an actual job advertisement, 2) a 10-12 minute presentation to convince, which encompasses topics from public policy change, to issues of business strategy, to environmental protection, and 3) a 12-15 minute duo sales pitch, in which two students work together to give an effective, professional sales presentation, not of a product from a store shelf, but of a

product or service involving a process which must be described in detail, such as for a new product from a gas pipe manufacturer and supplier company, which also does installation and repair. In every case, students are first given a careful microculture-contextual basis for their speeches, i.e. an understanding not only of which information a non-native speaker audience would require, but a feel for the business mentality called for by their choice of topic. Students work with the S.P.A.M. model of creating professional presentations, i.e. situation, purpose, audience and method analysis.

I will now focus on how the theoretical/methodological considerations I had integrated into my course design, as well as the assignments I have just outlined, needed adjustment due to problems the students had in immersing themselves in their assignments. Since our courses have a decidedly practical emphasis, students must necessarily possess, as a minimum, a general understanding of what a business environment might look and sound like, in order to be able to effectively communicate in one. For many students in e.g. North America, this ability comes easily, as many young people have had numerous employment positions in various companies and in various capacities by the time they have reached 18 years of age. Unfortunately, our students here often do not have even one opportunity before finishing university study to perform any job more complicated than putting advertising leaflets in mailboxes or selling beverages to tourists. In other words, even those with some job experience have only rarely found themselves in a functioning, complicated business communication environment. If one examines the impact of the lack of such experience, then it quickly becomes clear how such a situation might impinge on the ability of students to properly engross themselves in an assignment which requires imitating a business environment.

I would use the second public speaking assignment I introduced previously as an example: a 10-12 minute presentation to convince, which encompasses topics from public policy change, to issues of business strategy, to environmental protection. As I have already stated, students are taught to use the SPAM model in preparing their speeches, the first element of which is to analyze the situation at hand. Let us assume a student wishes to prepare a presentation to convince their university to modify its policy for using the NEPTUN on-line registration system, to allow students an additional 4 weeks to register for classes. What is the situation from a professional communicative point-of-view, and how would this influence the writing of the presentation? In answer to this

question, the student must be able to identify the most important elements involved: Who has authority to make changes to this system? Is there a chain-of-command involved, which must be followed, in order to avoid the pitfall of being rejected because one has ‘stepped on the wrong toes’? Is there a timeline to be followed, i.e. a predetermined, yearly committee meeting for discussing this system, in which any criticisms or requests for system adjustment need to be raised? And, if so, how do I get my query onto the agenda? Who sets the agenda? The list may be quite longer. There is also the element of the audience: Who is involved in the decision-making process? What do they have to gain and/or to lose from the changes the student would be requesting? What tone is acceptable in speaking to this individual? What is this individual’s attitude towards student input? Who in the audience could be a prospective ally, and who a foe? Which one should one rather focus attention toward? For us, both as professionals with employment histories and as adults and/or parents, such questions probably come easily to mind. We are used to handling complex and difficult bureaucratic communicative tasks, but what about our students? In most cases, their parents have simply handled such problems for them. Often, in-class communicative practice tasks are hindered by the lack of such life experiences: even simple brainstorming exercises produce insufficient ideas for raising such questions as those I gave as examples, because the student lacks the basis from which to formulate them.

In attempting to compensate for my students’ inability to produce their own logical preparatory questions, I have developed and now use a problem-solution-action worksheet. This worksheet guides the student through the logical process of problem analysis towards a specific, communicative goal.

The course of action begins with the student writing down the elements of the *Attention Step* of their speech:

- How will they gain their audience’s attention?
- How should they bring their audience to recognize that they are somehow affected by the problem?
- What credibility-enhancing material can one present to establish clout?
- How can they effectively preview their main points without giving away their solution(s) too early?

Next, there follows an important transitional element, which leads into the next part of the presentation, the *Problem Step*:

- What, specifically, is the problem?
- Cause/effect: explanation?
- What evidence supports these elements/causes?
- Who is affected by them?
- What evidence supports this supposition?
- What are the consequences of NOT solving the problem?
- What evidence justifies this prediction?

Then, the *Solution Step* is worked out:

- What is my proposal?
- What is my specific plan?
- How do my remedies fit and fix the elements of the problem?
- How does my solution satisfy those affected by the problem?
- Will it work? Is it affordable?

Next, the *Action Step* is tackled:

- What, specifically, should the audience do TODAY?
- Why is this appropriate for the audience?
- How can I ask the audience for their support?

The worksheet concludes with the transition to, and design of, the *Conclusion*:

- What summary statement can I employ to tie all the main elements together?
- How can I end memorably to achieve maximum effect on my audience?

This worksheet invariably leads me to the second, and perhaps most important, problem I attempt to solve in teaching effective communication to my students: tackling the audience.

It is vital for any professional presentation that the speaker develops an awareness of their presence in front of an audience. Students learning the tools of professional communication must approach each communication task armed with the understanding that there always exists a fluid relationship with one's audience. This relationship is based on many factors, and these range from the level of sophistication the audience members have in grasping the complexity of the message(s) they are receiving, to their role in not only interpreting that message, but to then using it to bring about a desired change. Yet, this relationship is groundless

without the communicator's ability to skillfully weave a message to trigger a proper reaction from an audience. I follow Ede and Lunsford's (1984) response to Mitchell and Taylor (1979) in teaching my students how audiences constitute the key element of the communication environment. Ede and Lunsford agree with their scholarly predecessors that focusing on the element of audience is critical for effective writing of information for others, but argue that 'invention,' i.e. "the term used to describe those methods designed to aid in retrieving information, forming concepts, analyzing complex events, and solving certain kinds of problems" is actually equally necessary. (157) Actually, in my understanding, the term invention more closely denotes those cognitive methods employed by a speaker to create an element of uniqueness that must exist during any communicative activity in order to create an appropriate environment, i.e. to garner and keep an audience's attention, in such a manner that allows for the transmission of an intended message. Without establishing a proper environment with one's audience, no effective communication can take place; yet, there is equally no communication without invention. Houser (2003) reminds us how an audience's interaction with such an environment, and its products, "influences their behavior, their perceptions, and their problem-solving strategies". In other words, students must master the craft of individually designing their messages to tailor them to perfectly fit individual speaking environments, in order to successfully impact their audiences' behaviors, perceptions and problem-solving strategies: indeed, the messages one wishes to communicate must be encoded and delivered in a way which guides the members of the audience to perform each of these three tasks in harmony with the speaker's intended purpose in communicating them.

The element of delivery is crucial for communicative success, and confronts students with their greatest challenge. As, unfortunately, many schools do not provide pupils with ample opportunities to develop self-confidence in expressing themselves, especially in post-secondary language courses, which focus on the active use of verbal skills by students, students often approach in-class verbal tasks the way they take some oral language examinations: with meek, monotone speech which belies their actual abilities to use a second language. One key ingredient of communication is confident presentation. I have explored many methods for purging my students of their shyness. The most effective changes I have made to-date:

- I never belittle shy students in front of their peers.

- I use constructive criticism when necessary, but always by mostly emphasizing the positive results of the student's performance
- I exploit the use of group verbalization exercises to increase confidence in pronunciation and word emphasis in annunciating sentences and messages
- I use a one-on-one review process of the student's videotaped communication assignments to show them their strengths and weaknesses. This is much more effective than solely using a written evaluation.

The process of creating confident speakers out of shy students is slow and difficult, and teachers should set realistic goals for the improvement of their students on an individual basis. Teachers who use blanket targets for entire classes will only succeed in *not* improving their more introverted students, and will only frustrate themselves in the process.

In closing, the teaching of professional communication courses to foreign language students involves careful planning and an in-depth knowledge of how to best use aspects of the discipline of communication theory to develop one's own students. Perhaps the best way to illustrate my point is to end by reminding my colleagues that our students are our audiences, and that the effectiveness of our teaching also stands and falls on our ability to analyze them, and to tailor our messages in ways that they can use to learn the most effectively. If we keep that in mind, then our approach to designing courses, syllabi, in-class lectures and student-participation exercises should be one that brings success.

References

- Ede, L.— Lunsford, A. (1984): Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. *College Composition and Communication*. 35. 2 (May) 155-171
- F. Silye, M.— Wiwczaroski, T.B. (2003): The Professional Language Communication Minor at Debrecen University Agricultural Sciences Centre. *NovELTy* 10.3. 25-35
- Houser, R. (2003): What is the value of audience to technical communicators? A survey of audience research. *First User Services, Inc. In-House publication*. Accessed 2003.10.06
- James, P. (1996): Learning to reflect: a story of empowerment. *Teaching and Teacher Education* 12. 81-97
- Johnson, R.R. (1994): The Unfortunate Human Factor: A Selective History of Human Factors for Technical Communicators. *Technical Communication Quarterly* 3 (2). 195-212

- Mitchell, R.— Taylor, M. (1979): The integrating perspective: An audience-response model for writing. *College English* 41. 247-271
- Riccardi, V.M.— Kurtz, S.M. (1983): *Communication and Counseling in Health Care*. Springfield IL: Charles C. Thomas Publ.
- Speier, M. (1973): *How to observe face-to-face communication: a sociological introduction*. Goodyear Publ: Pacific Palisades CA
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman: London and New York
- Widdowson, H. (1981): *Learning purposes and language use*. OUP: Oxford

Wallendums Tünde
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar
Neolatin Nyelvek Intézeti Tanszéke

Adalék a szociokulturális kompetencia kérdésköréhez: Olasztanárok véleménye a(z idegen)nyelvi udvariasságról és tanításának problémáiról

Az idegen nyelvi kommunikáció során valamely adott helyzetben elvárt viselkedési és megnyilatkozási mód eltalálása önmagában sem könnyű dolog. Még nagyobb kihívás azonban erre valaki(ket) sikeresen felkészíteni, vagyis – a többnyire szűkre szabott időhatáron belül – a kommunikációhoz elengedhetetlen nyelvi/nyelvtani tények mellett kulturális-civilizációs ismereteket, szemléletmódot és értékrendszert is együttesen és hitelesen közvetíteni. A dolgozattal, és az annak alapjául szolgáló kérdőívvel arra próbáltam választ keresni, hogy az olasz nyelvtanárok órai megnyilvánulásaik során mennyire tudatosítják és engedik érvényesülni a saját, valamint tanulóik anyanyelvi közegére jellemző viselkedési és nyelvi normákat, illetve, hogy mennyire korlátozzák – pontosabban korlátozni igyekeznek-e egyáltalán – az udvarias nyelvhasználat (közelebről a tegezés/magázás, illetve névmásválasztás) terén az ilyen jellegű interferenciákat. A válasz a perugiai Università per Stranieri 2004-es nyári kurzusán részt vevő (és a kérdőívet kitölteni hajlandó) tanár kollégák – sokszor egymással szögesen ellentétes – véleményéből állt össze.

Bevezetés

Az udvarias nyelvhasználat, illetve a tiszteletadásra használatos nyelvi elemek iránti érdeklődés a 19. század végétől fogva, változó mértékben ugyan, de mégis folyamatosan jelen van a nyelvtudományban (Domonkosi, 1999:161). Napjainkban is számos cikk jelenik meg ebben a témakörben, de készülnek monográfiák, sőt doktori disszertációk is (pl. Balogh, 2000; Domonkosi, 2002). Az újlatin nyelvek közül leginkább a francia nyelv udvariassági formái tekinthetők alaposan feldolgozott témakörnek (Bakos, 1955; Balogh, 2000). Az olasz nyelvterület vonatkozásában ugyanakkor a nyelvi udvariasság – és az ettől elválaszthatatlan megszólítások – vizsgálata eddig viszonylag kevésbé feldolgozott téma.

Az udvarias olasz nyelvhasználat szakirodalmát tekintve feltétlenül meg kell említeni Alexandru Niculescu napjainkban is gyakran idézett monográfiája (Niculescu, 1974) mellett Laura Benigni és Elisabeth Bates tanulmányait (Benigni-Bates, 1975; Benigni-Bates, 1977). A két utóbbi szerző megállapította, hogy igen erőteljes különbségek vannak az egyes (társadalmi) osztályokba tartozó beszélők udvarias nyelvhasználatában.

Konklúzióik legnagyobb részben összecsengenek a híres Brown-Gilman (Brown-Gilman, 1975) vizsgálat eredményeivel, noha ez utóbbinak kritikus pontja, hogy – miután különböző anyanyelvű beszélők névmásválasztásait mutatta be – nem számolt az olasz udvarias-névmási rendszer kettősségével. Az olasz nyelvben ugyanis az udvarias tiszteletadás korántsem csupán a többi újlatin nyelvben is meglévő V-formával (*voi* = a *tu* többes száma) fejezhető ki, hanem egy másik névmás – az egyes szám harmadik személyű *Lei* – is erre szolgál.

A nyelvi udvariasság iránti érdeklődés napjainkban is megfigyelhető a szakirodalomban. A közelmúltban jelent meg pl. Claudia Scaglia tanulmánya (Scaglia, 2003), amelyben a szerző a *cortesia linguistica* fogalmának definiálása után kifejti, hogy az olasz nyelvben a deiktikus utalásoknak központi szerepük van a nyelvi tiszteletadásban. Itt olvashatunk arról is, hogy az udvarias nyelvhasználat nagyon relatív, semmiképpen sem tekinthető statikus szabályrendszernek, hanem inkább egy – az udvariatlantól az udvariasig terjedő – kontinuum mentén értelmezhető (Scaglia, 2003:111-112).

A nyelvi udvariasság témájával azonban nemcsak elméleti, hanem gyakorlati, nyelvtanítási szempontból is egyre többet foglalkoznak. A De Benedetti – Gatti szerzőpáros tanári (és tanuló) kézikönyvének bevezetőjében pl. hangsúlyozza, hogy az udvariassági formák használatának elsődleges célja a kommunikációs problémák elkerülése. A szerzők azonban azt is hozzátéteszik, hogy ezen formák elégtelen használata ugyanolyan súlyos félreértésekhez vezethet, mint a nyelvtani eredetű hiányosságokat tartalmazó beszéd, ezért „*a társalgási rutinok és rituálék megismertetése [...] az idegen nyelvtanítás egyik alapvető célja*” (De Benedetti–Gatti, 1999:18).

A nyelvi udvariasság a kommunikatív kompetencia szerves része, hiszen a valós kommunikáció során éppen az udvarias viselkedés és nyelvhasználat jelenti azt a normát, amelynek jelenlétét általában nem érzékeljük, de hiányára, illetve megszegésére annál érzékenyebben reagálunk. A nyelvtanítás során a téma mégis sokszor háttérbe szorul, feltehetőleg azért, mert – mint Balogh Katalin írta – európai viszonylatban a különböző nyelveken született illemtankönyvek tanácsainak $\frac{3}{4}$ -e azonos, és ezért *általában* nem tulajdonítunk jelentőséget a kultúránként változó – mintegy $\frac{1}{4}$ -nyi – különbségnek. Pedig ez a különbség korántsem elhanyagolható. Gondoljunk, pl. a nyelvi viselkedés alapját jelentő szemléleti különbségekre a nyelvhez való érzelmi viszonyulás tekintetében: „[...] a

franciák tudják értékelni a nyelvi finomságokat, a kifejezés kifinomultságát”, ugyanakkor „[...] a helytelen beszéd jobban kirekeszti a beszélőt, mint más nyelvterületeken” (Balogh, 1997:66-69). Ez az állítás ilyen formában az olasz nyelvre nem érvényes ugyan, tény viszont, hogy a nyelvet többé-kevésbé „helyesen”, azaz a normának megfelelően használó nem olasz anyanyelvűeket mindenütt nagy megbecsüléssel és őszinte tisztelettel fogadják.

A válaszadók

A kérdőívet összesen 19 – a perugiai Università per Stranieri 2004. nyári továbbképző kurzusán részt vevő – különböző országokból és eltérő oktatási struktúrákból érkezett olasztanár töltötte ki. A válaszadók között voltak olasz anyanyelvű, Perugiában tanító kollégák is (összesen hárman), a többséget azonban olyan európai (többek között német, bolgár, szlovén, magyar, francia, görög) és észak-afrikai (algériai, tunéziai) nyelvtanárok alkották, akik hazájukban idegen nyelvként tanítják az olaszt.

A kérdőívet természetesen az említett 19-nél sokkal több kollégához juttattam el, tőlük azonban nem kaptam vissza. Elképzelhető, hogy néhányukat maguk a kérdések riasztották el. A beérkezett válaszok értékeléskor ugyanis kiderült, hogy – a kérdőív előzetes kipróbálása és többszöri módosítása ellenére is – néhányan egyszerűen nem tudták értelmezni bizonyos kifejezések (pl. *pronomi di cortesia = udvariassági névmások*) jelentését. A visszakapott kérdőíveken is találkoztam félreértelmezésekkel, kihagyott kérdésekkel. Ezért, valamint a válaszadók eleve alacsony létszáma miatt a kérdőív statisztikailag szignifikáns eredmények, illetve következtetések levonására nem alkalmas, tendenciák érzékeltetésére és esetleges további kutatási irányok meghatározására azonban mindenképpen használható.

A kérdőív kérdései

A kérdőíven összesen 11 (többségében nyílt) kérdés szerepelt. Az első négy kérdés az órai kódválasztás, illetve nyelvhasználat mikéntjére, a tegeződés vagy magázódás nyelvórai alkalmazására vonatkozott. Az ötödik kérdésnél a tegező vagy magázó formák választását meghatározó tényezőket kellett felsorolni. Ezt követően a tanulóknak alkalmazni javasolt udvariassági névmás(ok) felsorolását kértem, mivel az olasz nyelvben – mint már említettem – az udvariasság kifejezése, illetve a megszólítás többféle névmással is lehetséges. A hetedik kérdésnél az egyes névmások választását meghatározó faktorokat kellett fontossági sorrendbe állítani. A nyolcadik kérdéssel az udvarias olasz beszéd feltétlenül

megtanítandónak ítélt – de a névmáshasználat sajátosságain kívül eső – jellemzőit próbáltam volna összegyűjteni, a válaszok azonban sajnos nagyon sablonosok, olykor értelmezhetetlenek voltak. A kilencedik kérdés arra vonatkozott, hogy milyen forrásokból merítenek, milyen szakkönyveket használnak a tanárok az udvarias nyelvhasználat bemutatásához és közvetítéséhez. A tizedik kérdés az udvarias(sági) formák tanítása során tapasztalt problémákra kérdezett. A legutolsó kérdéssel pedig a tanárok véleményére voltam kíváncsi, hogy egyetértenek-e azzal a megállapítással, hogy az olasz, mint idegen nyelv tanítása során az udvariasság túlságosan kevés figyelmet kap.

A tanárok válaszai

A válaszok részletes ismertetésére a terjedelmi korlátok miatt ehelyütt nincs mód, a tanulságokat röviden a következőképpen foglalhatjuk össze:

Az olasz nyelvi udvariasságról a különböző nemzetiségű tanároknak olykor igen különböző elképzeléseik vannak. Néhányan tudatában vannak anyanyelvük (vagy nyelvjárásuk) és az udvarias olasz nyelvhasználat közötti különbségeknek, valamint az ezekből adódó nehézségeknek és lehetséges interferencia jelenségeknek: a *Lei* névmás és a vele járó E.sz. 3.sz. udvariassági forma elfogad(tat)ása pl. a francia anyanyelvűek, valamint a franciául anyanyelvi szinten beszélő arab nyelvtanulók körében különösen nehéz, hasonlóan problematikus a bolgár anyanyelvű diákok számára a feltételes mód – mint az udvarias olasz nyelvhasználat egyik eszköze – használata. Mások ugyanakkor még a különbségek létét is megkérdőjelezzik, és anyanyelvük és az olasz nyelv udvarias használatára vonatkozó hasonlóságokat, azonosságokat bizonygatják: az egyik szlovéniai tanárnő véleménye szerint kétséges esetben egyenesen az anyanyelvi példát kell irányadónak tekinteni: „*ahogy az anyanyelven*”. Az udvarias formák elsajátít(tat)ása során tapasztalt nehézségek egy része tehát nyelvenként eltérő – a magyar nyelvtanulók számára pl. a közvetlen és közvetett felszólítás használata tűnik igen bonyolultnak – s ez az udvariasság kontrasztív tanítási módszere melletti érveket erősíti.

Az udvarias olasz nyelvhasználat néhány további jellemzőjének elsajátíttatása ugyanakkor általában – a nyelvtanuló anyanyelvétől függetlenül is nehéz. A legtöbb dilemma és tanácstalanság a *Lei*, *Voi* és *Loro* névmások alkalmazásának rendje, az egyes megszólító- és üdvözlő formák (nevek, címek, titulusok, tiszteleti jelzők, köszönések) használata, valamint a bevezető társalgási elemek (*scusi*, *per favore*, *senta*) alkalmazása, és a melléknevek (és a *participio*) *Lei* névmáshoz történő

egyeztetése kapcsán merül fel. Ezen kívül több tanár is hangsúlyozta a sajátos prozódiai elemek (hanghordozás, intonáció), valamint a verbális megnyilvánulásokat kísérő gesztikulálás és mimika nehézségét, néhányan pedig a prokszemikai szabályok ismeretének fontosságát is megemlítették. Jellemzően problematikus még egyes általános udvariassági kifejezések és az azokhoz illő igei formák (*condizionale* vagy *imperfetto*) megfelelő alakjának eltalálása és magabiztos használata.

Az anyanyelvi normától való szemlélet- és gondolkodásbeli eltérések elemzésére és nyelv(használat)i vetületük bemutatására a fenti nehézségek tudatosítása ellenére is igen kevés figyelmet fordítanak a tanárok: a (nyelvi) udvariasság tanítása többnyire kimerül a magázás és az attól elválaszthatatlan névmáshasználat – nem egyszer zavaros és következtelen – ajánlásában, valamint a leggyakrabban előforduló nominális szerkezetek megemlítésében. A konkrét nyelvtani, illetve nyelvhasználati hibákat azonban rendszerint kijavítják a tanárok, ám kivételek ezúttal is vannak: pl. annak a tunéziai tanárnőnek az esete, akit nyelvtanulói egy része ma is az olasz normától eltérő *Voi* formával szólít, és ide tartozik annak a görög tanárnak a példája is, aki hallgatólagosan jóváhagyja, hogy diákjai hozzá fordulva szintén – az iskolai környezetben ma már kifejezetten anakronisztikus – *Voi* formát használják.

Konklúziók

A tanárok a nyelvhasználat szintjén tehát többé-kevésbé tisztában vannak ugyan azzal, hogy az olasz nyelvű kommunikáció során mikor, mit kell/illik mondani, írni, illetve tenni, de ezt a tudásanyagot nehezen tudják kommentálni, illetve összegezni és közvetíteni. A távlati rálátás, áttekintés hiányának egyik bizonyítéka, hogy csupán egyetlen (olasz anyanyelvű) kolléga tudott az udvarias nyelvhasználat tanításához érdemben felhasználható szakirodalmat (nem nyelvkönyveket) megnevezni.

Az említett nyelv(tan)i és nyelvhasználati nehézségek és problémák jelentős része orvosolható lenne, ha az alkalmazásra javasolt konkrét kifejezések és nyelvi formák mellett a nyelvórán az azok háttérében álló, kulturális, történelmi tényeket, társadalmi szabályrendszert és gondolkodásmódot is be tudnánk mutatni. Ehhez kitűnő forrás lehet pl. a *Grande grammatica di consultazione* (Renzi – Salvi – Cardinaletti, 1995), valamint a *Routine e rituali nella comunicazione* (De Benedetti – Gatti, 1999). Az előbbi mű inkább történeti és szociolingvisztikai áttekintést ad, az utóbbi pedig konkrét feladatokat, és nyelvhasználati gyakorlatokat kínál. Az olasz nyelvi udvariasság témájában való jártasság, illetve

magabiztosság elmélyítéséhez azonban a modern illemtankönyvek, *Galateo*-k (Mandrelli, 2000; Mosconi, 1996) – mellesleg igen szórakoztató – lapozgatása is hozzásegíthet.

Hivatkozások

- Bakos, F. (1955): Contributions a l'étude des formules de politesse en ancien français. In: *Acta Linguistica Hungarica*. 295-367
- Balogh, K. (1997): Udvariasság és kommunikáció. Ami a nyelvkönyvekből kimaradt. *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Külkereskedelmi Főiskola: Budapest. 66-69
- Balogh, K. (2000): *Az udvariasság elemei a mai francia nyelvben*. PhD értekezés PTE Nyelvtudományi Doktori Program: Pécs
- Bates, E. – Benigni, L. (1975): Rules of address in Italy – a sociological survey. *Language in society*. 4. 271-288
- Benigni, L. – Bates, E. (1977): Interazione sociale e linguaggio. Analisi dei pronomi allocutivi italiani. In: *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi*. Bressanone, 31 maggio – 2 giugno 1974. A cura di Raffaele Simone e Giulianetta Ruggiero. Bulzoni: Roma. 141-165
- Brown, R. – Gilman, A. (1975): A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: Pap, M. – Szépe, Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat: Budapest
- De Benedetti, A. – Gatti, F. (1999): *Routine e rituali nella comunicazione*. Paravia Editore: Torino
- Domonkosi, Á. (1999): A nyelvi udvariasság kérdése a magyar nyelvtudomány történetében. In: *Magyar nyelvjárások – A Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének évkönyve*. XXXVII. Debrecen. 157-166
- Domonkosi, Á. (2002): Megszólítások és beszédpartnerre utaló jelek nyelvhasználatunkban. Doktori értekezés. Debrecen. In: *A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai*. No. 79
- Mandrelli, M. (2000): *Galateo. Ovvero: L'arte di comportarsi evitando inutili imbarazzi e comunicare positivo*. Demetra. Colognola ai Colli
- Mosconi, A. C. (1996): *Il grande libro del galateo*. Mariotti: Milano
- Niculescu, A. (1974): *Strutture allocutive pronominali reverenziali in italiano*. Leo Olschki Editore: Firenze. MCMLXXIV
- Renzi, L. – Salvi, G. – Cardinaletti, A.: *Grande grammatica di consultazione III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*. Il Mulino: Bologna
- Scaglia, C. (2003): Deissi e cortesia in italiano. *Linguistica e filologia*. 16. Università degli Studi di Bergamo

TANTERV ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Ablonczyné Mihályka Lívია
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

A gazdasági szaknyelvoktatás a szaknyelv kutatás szemszögéből

A szaknyelvek iránti tudományos érdeklődés Európában és hazánkban is lényegesen hosszabb múltra tekint vissza, mint gondolnánk. A magyarázat egyszerű: a nyelvészet olyan ágáról van szó, amelynek tárgya a nyelv mindennapi életünkben való hasznosulása, illetve hasznosításának optimuma. Alkalmazott gazdasági szaknyelvi kutatásnak tartok minden interdiszciplináris területen folyó kutatást, amely természeténél fogva nem köthető egyetlen tudományterülethez. Az elméleti megalapozottság és a gyakorlati szükséglet felületének érintkezési problémáiból adódóan nagyfokú nyitottság és felvevőkészség, sokoldalú és rugalmas megközelítésmód, folyamatos megújulás és problémaérzékenység jellemzi a mai szaknyelvoktatási gyakorlatot. Bizonyított tény, hogy azok a szaknyelvet oktatók, akik aktívan és hatékonyan kutatómunkát is folytatnak, sikeresebbek az oktatási gyakorlatban is. A gazdaság teljesítőképessége, életszínvonalunk alakulása, mindennapi közérzetünk múlik azon, hogy a jövődő közgazdászok mennyire lesznek képesek közvetlenül: áttételek, fordítók és tolmácsok nélkül megérteni a körülöttük lévő és a távolabbi szakmai közeget, és megérteni magukat külföldi partnereikkel.

A gazdasági szaknyelv kutatásának jelentősége

Az utóbbi évtizedek társadalmi és gazdasági változásai nyomán egyre több nyelvész foglalkozik a társadalom, a gazdaság és a nyelv viszonyának a vizsgálatával. A gazdasági szaknyelv kutatása szoros kapcsolatban van a globalizáció három alapvető jelentőségű vonulatával:

- a nemzetközi kereskedelem bővülése
- a külföldi közvetlen beruházások szélesedése
- és a nemzetközi migrációnak a foglalkoztatásra és a bérekre gyakorolt hatása.

A gazdaság iránt tanúsított egyre-nagyobb érdeklődés azzal a ténnyel magyarázható, hogy az 'átlagember' korábban nem volt jelen a gazdaságban és a piacon, nem foglalkozott naponta a részvényárfolyamok alakulásával, nem érdekelte, hogy áll a dollár vagy az euró, nem érezte szükségesnek a gazdaság követését. Óvatos becslések szerint huszonöt évvel ezelőtt mintegy százezer 'átlagmagyar' vett részt passzívan a gazdaságban, mint 'fogyasztó', 'termelő' vagy mint 'takarékoskodó'. Manapság több mint kétmillió magyar érdekelt alanya a hazai gazdaságnak, az inflációnak, a foglalkoztatási stratégiának, az euró erősödésének vagy gyengülésének, az aktívum és a passzívum alakulásának.

A gazdasági szaknyelv iránti tudományos érdeklődés Európában és hazánkban is lényegesen hosszabb múltra tekint vissza, mint gondolnánk. A magyarázat egyszerű: a nyelvészet olyan ágáról van szó, amelynek tárgya a nyelv mindennapi életünkben való hasznosulása, illetve hasznosításának optimuma. A gazdasági szaknyelvi kutatások a nyelv, gyakorlati életben való használatát vizsgálják. Ily módon az alkalmazott gazdasági szaknyelvi kutatások interdiszciplináris jellege megkérdőjelezhetetlen. Az elméleti megalapozottság és a gyakorlati szükséglet felületének érintkezési problémáiból adódóan nagyfokú nyitottság és felvevőkészség, sokoldalú és rugalmas megközelítésmód, folyamatos megújulás és problémaérzékenység jellemzi.

Nem tagadhatjuk a szaknyelvek—beleértve a gazdasági szaknyelvet—tanulmányozásának időszerűségét, szükségességét és fontosságát, mivel a szaknyelvek nélkül semmilyen innováció létrehozása vagy átvétele, illetve felhasználása nem lehetséges. Innováció nélkül pedig nincs fejlődés. A szaknyelv, mint specifikus kutatások tárgya új metodológia alkalmazását követeli meg, mert a hagyományos nyelvtudományi módszerek erre nem alkalmasak.

A gazdasági szaknyelvet—a többi szaknyelvhez hasonlóan—nem szabad azonosítani csupán a terminológiával, ez annál sokkal szélesebb fogalom. A kutatók figyelme egyre inkább a szövegnyelvészet, a funkcionális szöveggrammatika, a szövegsemantika, a szociolingvisztika, valamint a szövegpragmatika felé fordult. Mindezeket az új kutatási irányokat fel lehet, és fel kell használni bármilyen típusú szakszöveg tanulmányozásánál és oktatásánál. Az elemzést lexiko-szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és stilisztikai szinten érdemes elvégezni, keresve a különböző szintek közötti összefüggést.

A gazdasági szaknyelvkutatás célja a gazdasági, politikai és társadalmi változások következtében átalakult idegen nyelven és anyanyelven történő gazdasági szaknyelvi kommunikáció jelenségeinek feltárása, bemutatása és elemzése. A szaknyelvkutatási tendenciák vizsgálatakor több feltárandó területet is találunk (Kurtán, 2003):

- a gazdasági szaknyelv, mint a gazdasági fejlődés mutatói és/vagy determinánsai
- a gazdasági szaknyelv szerepe a felsőoktatásban
- az információ fogalma és terjedelme a gazdasági szaknyelvben
- a nyelvi és a szakkompetencia közötti kapcsolat a gazdasági tevékenység nyelve alapján.

A kutatóknak tisztában kell lenni azzal, hogy a gazdasági szaknyelv (a többi szaknyelvhez hasonlóan):

- nem valami különálló lét, hanem az ember nyelvi felszereltségének integráns részét képezi
- semmilyen új elméletet nem lehet megalkotni egy régi nyelv segítségével
- a köznyelvben nem lehet kifejezni azt, ami egyedül a szaknyelvben lehetséges
- új tudást sem lehet megszerezni vagy népszerűsíteni adott szaktudomány szaknyelvének elsajátítása nélkül
- bár használati szférája korlátozott, de a köznyelvre épül
- sajátos, esetenként bonyolult fogalmazási módjuk van (Fábián, 1999)
- a szaknyelv tudatos fejlesztése—szemben a köz-, illetve az irodalmi nyelvekkel—lényegesen szigorúbb szabályok alapján, sokoldalú, legtöbbször nemzetközi szintű egyeztetésekkel, minimumra csökkentett egyénieskedéssel és csak széles körű kritikai háttért biztosítva lehetséges (Grétsy, 1988).

Változások a gazdaságban: a kommunikáció mint a túlélés záloga

Az integrálódó Európában és a globalizálódó világban döntő gazdasági és politikai szerepet játszik a nyelvtudás. Több nyelv ismerete az elszigetelt, kisebb nyelvi közösségek számára a túlélés egyik feltétele. Az új gazdaság kulcsszava: a kommunikáció. A gazdasági, politikai és társadalmi változások, a technológiai fejlődés erősen befolyásolja a nyelvtudás, az idegen nyelvi, valamint az anyanyelvi szakmai kommunikáció alakulását (Kurtán, 2002). A kommunikációs folyamat még sok titkot rejt magában. A szakmai/szaknyelvi kommunikáció interdiszciplináris jellege új kutatási és oktatási megközelítést igényel.

A szaknyelvek vonatkozásában azonnal le kell szögeznünk, hogy a szaknyelv szociolingvisztikai aspektusból vizsgálva több szinten létezik. Nem a nyelvi kontextus, hanem a nyelven kívüli tényezők határozzák meg, hogy melyik regisztert használjuk. A gazdasági szaknyelvről szólva tehát hangsúlyoznunk kell, hogy meg kell különböztetni különböző nyelvi síkokat: tudományos—választékos nyelvhasználati szint és szakmai—köznyelvi, úgynevezett népszerűsítő szint. Az írott gazdasági szaknyelv vonatkozásában az előbbin a gazdasági szakember által gazdasági szakembernek írt, az utóbbin a napilapok, hetilapok gazdasági rovatainak a tág értelemben vett gazdasági témájú cikkeket értjük.

A gazdasági szaknyelv oktatása

A modern oktatáskutatás egyik legfontosabb célkitűzése a tantermi oktatás hatékonyságának és érvényességének vizsgálata (Major, 2000). Gazdasági szaknyelvi kurzusok tervezésénél figyelembe kell venni, hogy a gazdasági nyelv a szakmai tevékenység során a munkavállaló munkaeszközévé válik. A szakmaspecifikus nyelvhasználat oktatása mellett fontos az eltérő magatartásformák és a szokások ismerete is. A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvtanítástól (Kurtán, 2003).

A gazdasági szaknyelvi kurzusok tervezésénél fontos szerepet játszik az autentikus szövegek kiválasztása. Az autentikusság elve a szövegen túlmutat: a feladatoknak is autentikusnak kell lenniük (Feketéné, 2004). A szaknyelvoktatás sikeressége attól is függ, hogy a szaknyelvet oktató és a szaknyelvet tanuló mennyire célorientált. A megfelelő stratégiák és taktikák kiválasztása az oktatás során elősegíti, hogy a meghatározott célt elérjük.

A nyelvtanuló és a nyelvtanár szerepe

Szaknyelvi kurzusaink tervezésénél nem szabad elfelejtenünk, hogy a jövő gazdasági értelmiség felsőoktatási tanulmányaik során széles körű szakmai ismeretek birtokába jut az anyanyelvén, megismeri a gazdaság különböző területein alkalmazott taktikákat és stratégiákat, és erre építve sajátítja el a gazdasági szaknyelvet, amelyet ki- és felhasználni szándékozik saját céljaira a jövőben. A szaknyelvoktatásban elsődleges cél, hogy a tanuló helyzete az oktatási folyamatban elejétől kezdve megváltozzon: együttműködő, aktív legyen, kezdettől fogva önálló produkcióra kapja az ösztönzést, melynek során különböző stratégiákat alkalmazhat, és ugyanakkor magával a nyelvvel is megtanulhat önállóan bánni. A hallgató részéről is nagyobb a felelősség, s emellett még partnernek is érzi magát az órán, mert alkotó módon ő is formálja a tananyagot, sőt saját munkaeszközének érzi az oktatott szaknyelvet.

A közgazdász hallgatók elvárják, hogy a majdani munkájukban konvertálható idegen nyelvet tanítsunk nekik. Ez a szaknyelvet oktató számára is új kihívást jelent. A multikulturális közegben, amelyben élünk, a szaknyelvet oktató nem jelenti a nyelvtanuló számára az egyetlen, hiteles nyelvi modell megtestesítőjét (Feketéné, 2001). A felsőoktatásban a szaknyelvi kurzusok célja, hogy a hallgatók elsajátítsák hogyan növelhetik szakmai kompetenciájukat nemcsak a szavaikkal, hanem a megjelenésükkel és a testbeszédükkel is. Tudatában legyenek annak, hogy

jelentősége van nemcsak annak, *amit* mondanak, hanem annak is *ahogyan* mondják. Képesek legyenek dekódolni a nem verbális jeleket, és úgy válasszanak ki kooperatív kommunikációs stratégiákat, hogy közben megőrzik hitelességüket és a bizalmat minden szituációban.

A hangsúly a tartalom, a mondanivalón van. A kommunikatív kompetencia valamennyi összetevőjét harmonikusan kell fejleszteni. A kommunikatív kompetencia fejlesztését elősegíti, ha a hallgatók valós feladatok megoldásához, valós szituációkban használják a nyelvet, vagyis eszközként használják kommunikációs céljaik eléréséhez. Rendkívül fontos, hogy autentikus nyelvi mintákkal találkozzanak a tanulás során. A résztvevőktől intenzív szellemi munkát kíván a nyelvi óráknak az a sajátossága, hogy az idegen nyelv egyszerre jelenik meg célként és eszközként. A tanulói tevékenységek az óra céljainak megfelelő, változatos interakciós formákba szerveződnek: tanár-diák, tanár-csoport, diák-diák, kiscsoport-kiscsoport stb. Fontos tényező a résztvevők együttműködése, kooperációja.

Szaknyelvoktatás könyvvel vagy könyv nélkül

A nyelvtanítás általános gyakorlata tankönyvekre épül. Nyelvtanuló és nyelvtanár általában pozitívan viszonyul a tankönyvvel történő nyelvtanuláshoz. A megfelelő könyv kiválasztásához a tanári szabadság biztosított, mert a könyvpiac választéka gazdag, s ma már ritkán jelenik meg általános nyelvet tanító tankönyv hanganyag, tanári kézikönyv, munkafüzet, sőt másolható kiegészítő segédanyagok nélkül.

De mi a helyzet a szaknyelv oktatásakor? A szaknyelvet oktatók nagy többsége egyet ért abban, hogy még a jól átgondolt tematikával megírt tankönyv témakörei is gyorsan elvesztik aktualitásukat, akár már a könyv forgalomba kerülésekor. Szókincese korlátozott, nem elegendő a napi, aktuális gazdasági élet eseményeinek a megvitatásához. Saját tapasztalatom alapján kijelenthetem, hogy aktuális idegen nyelvű és gazdasági híradások alapján összeállított tananyagok teszik képessé a hallgatókat arra, hogy a szaknyelvet elsajátítsák. A megfelelő tananyag kiválasztási szempontjainál figyelembe kell venni, hogy ki használja a tananyagot (jelen esetben közgazdász, nemzetközi kapcsolatok szakos egyetemi hallgatókról van szó). Aktuális témák feldolgozásával a hallgatók jóval motiváltabbak, érdeklődésük egyre növekszik jövőendő szakmájuk iránt, és a konkrét élethelyzeteket egyre sikeresebben oldják meg.

A tantárgy tanításánál nagy hangsúlyt kell fektetni a hiteles, a megértést és az önkifejezést segítő kommunikációra, a problémaérzékenységre, a beszédkészség fejlesztésére és az árnyalt, kifejező nyelvhasználatra. A hallgatókban tudatosítani kell, hogy a szaknyelvi kommunikációs helyzetekben a szaknyelv és a köznyelvi norma összehangolására van szükség. Alkalmassá kell tenni őket arra, hogy alkalmazni tudjanak nyelvi eszközöket a feszültség, a konfliktusok feloldására különböző helyzetekben, továbbá, hogy a kommunikációs zavarokat értelmezni, majd feloldani tudják (Ablonczyné, 2004).

Összegzés

A szaknyelvkutatás célja és módszerei változnak, és ez magával hozza a szaknyelvoktatás módszereinek és céljainak a megváltozását is. És ez nem is baj! Hiszen változnak a humán tudományok is. Most még csak azt látjuk, hogy tegnap még volt hangjáték; Jókai volt az egyik legolvasottabb író; volt választékos és tiszta beszéd a médiában; írtunk levelet, naplót kézzel vagy géppel; báboztak az óvodában; könnyedén idéztük Adyt vagy József Attilát. Ma meg ez már nincs, vagy csak úgy létezik, mint valami archaikum (Balázs, 2002:39). Láthatjuk, hogy alapvető kultúraváltás zajlik, amelynek egyik összetevője és tünete a nyelvi-kommunikációs kultúra változása, beleértve a szaknyelvi kommunikációs kultúrát is. S a megváltozott helyzet új kutatási célokat és más kutatási módszereket kíván.

A gazdasági és társadalmi változások következményeként a szaknyelvoktatásban is más szemléletnek kell érvényesülni. A szaknyelvet oktatók felelőssége és feladata, hogy meggyőzzék a szaktanszékek oktatóit, hogy a mai értelemben használt "szaknyelv" nem egyenlő bizonyos számú ún. szakszó ismeretével. A szaknyelvi képzés összetett folyamat, ahol a képzés *alanyait* – a lehetőségekhez képest optimális körülmények között – a *vevő*, vagyis a gazdasági élet támasztotta igények szerint kell oktatni. Nem újfajta készségek kialakításáról van szó, hanem hangsúlyeltolódásról. A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2004): Gondolatok a szaknyelvi kommunikáció értelmezéséről. In: Bakonyi, I. - Nádai, J. (szerk.) (2004): *A többnyelvű Európa*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 236-241
- Balázs, G. (2002): Az Internet korszak kommunikációja. *Édes Anyanyelvünk*. XXIV. 1. 1-3.

- Fábián, P. (1999): A nyelvművelés feladatai. In: Glatz F. (szerk.) (1999): *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 73-79
- Feketéné Silye, M. (2001): Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a gazdasági és társadalmi globalizáció tükrében. *NyelvInfo*. IX. 3-4. 2-9
- Feketéné Silye, M. (2004): Az angol szaknyelvoktatás főbb általános jellemzői és metodológiai irányzatai. In: Feketéné Silye, M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua 2004. A szaknyelvoktatás esélyteremtő ereje*. Debrecen. 19-27
- Grétsy, L. (1988): A szaknyelvek és csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: Kiss J.—Szüts L. (szerk.) (1988): *A mai magyar nyelv rétegződése I*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 85-107
- Kurtán, Zs. (2002): Szakmai kommunikáció multidimenzionális elemzése. In: Földes Csaba (szerk.) (2002): *MMI. Annuum Tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis*. MTA VEAB –Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém. 11-20
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben. *Modern Nyelvoktatás*. VI. 1. 33-51

Bajzát Tünde
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

A műszaki angol nyelv tanításának modellje a Miskolci Egyetemen és a műszaki profilú borsodi vállalatok elvárásainak összehasonlító vizsgálata

Mára a szaknyelvoktatás fontos szerepe a felsőoktatásban megkérdőjelezhetlenné vált, és a jelen körülmények ezt az egyetlen utat jelölik ki a jövőbeni felsőoktatás nyelvoktatási szerepkörében. Ezen szerep még teljesebb és megfelelőbb teljesítése érdekében szükség van a felsőoktatási nyelvoktatás és a piaci igények összehangolására. Ebből a megfontolásból született a jelen tanulmány, mely rávilágít az általános idegennyelvoktatás felsőoktatásban betöltött szerepének szükségességére is a szaknyelv oktatása mellett. A tanulmány bemutatja egy magyarországi felsőoktatási intézmény műszaki angol nyelvi modelljeit, és őt a régióban található vállalat tevékenységét és igényeit az általános- és szaknyelvi tudás területén. A kutatás azt vizsgálja, hogy a tanított modellek mennyiben felelnek meg a vállalatok elvárásainak. A vizsgálat főbb kérdéskörei: a munkainterjú, a munkahelyi nyelvoktatás, a szakfordítói végzettség szükségességének kérdése, a magyar és külföldi tulajdonú vállalatok elvárásainak hasonlóságai, különbözőségei, az egyetemi oktatás és a vállalati igények elvárásai. A kapott eredmények alapján a dolgozat javaslatot tesz a változtatás irányára az oktatásban.

Bevezetés

A szaknyelvoktatás területén elengedhetetlen feltétel az igényfelmérés, és ezen eredmények összehangolása az oktatás mindennapi tevékenységével. “Minél pontosabb a szükségletelemzés, annál pontosabban határozhatjuk meg az oktatás távlati és közvetlen céljait, feladat- és követelményrendszerét, valamint a szaknyelvoktatás tartalmát is” (Kurtán 2001b: 82).

Vizsgálatomat e szemszögből végeztem a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában, a Borsod Chem-nél, a BOSCH-nál, a HOLCIM-nél, a Shinwa-nál, és a TVK-nál.

Kutatásom célja, hogy bemutassa a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki Kar hallgatóinak angol nyelvű szakfordító képzését és a nem szakfordító képzésben részt vevő hallgatók angol szaknyelvi képzésének modelljét, továbbá, hogy bemutassa a borsodi régió vállalatainak igényeit a frissen végzett gépészmérnök hallgatók általános- és műszaki idegen nyelv ismerete tekintetében. Milyen fajta és milyen mélységű idegen nyelv és szaknyelv ismeretet várnak el az alkalmazás feltételeként.

Dolgozatomban a fent említett két szempontot hasonlítom össze, mert az “... igények és a szükségletek—egymással szoros kapcsolatban álló—

hierarchikus összefüggésekben vizsgálhatók” (Kurtán 2001a: 69). Ezen eredmények gyakorlati—tanórai—hasznosíthatóságára teszek javaslatot.

Az egyetemen folyó angol szaknyelvi képzés rövid bemutatása

A Miskolci Egyetemen folyó angol szaknyelvi képzésnek két modellje van: az ágazati szakfordító képzés és az alapképzés.

Az ágazati szakfordító egyetemi tanulmányaik 7. félévében kezdik meg a képzésüket. A felvétel feltétele középfokú nyelvvizsga, ennek hiányában írásbeli felvételi vizsgát kell tenniük a jelentkezőknek. A képzés 4 féléves, mely során általános- és szaknyelvi társalgás, általános- és szaknyelvi tolmácsolás és fordítástechnika órákon vesznek részt a hallgatók. A képzés az egyetemi szintű gépészmérnökök szakirányú főmodulja, a diploma mellé betétlapot kapnak. A képzést vizsga zárja, amely az államvizsga tárgyak része: a szóbeli vizsgán általános- és szakmai társalgásból és fordítástechnikából vizsgáznak (blattolás angolról magyarra). Az írásbelin vizsgafordítás szerepel angolról magyarra és magyarról angolra, továbbá diplomafordítást is készítenek.

Az alapképzésben (nem szakfordító képzésben) részesülő hallgatók 5 féléven keresztül heti 3 órában általános idegen nyelvet tanulnak. Nyelvtanulásuk 6. félévében heti 1 órában tanulnak szaknyelvet. Cél az egyetemi nyelvi záróvizsgára való sikeres felkészülés, melynek részeként szaknyelvi fordítási feladatot is végezniük kell.

A vállalatok rövid bemutatása

A Borsod Chem Kazincbarcikán található magyar tulajdonú vegyi üzem, amely 55 évvel ezelőtt kezdte meg működését. Tevékenysége: vegyipari alapanyaggyártás és értékesítés. 2850 főt alkalmaznak, ebből 18% a diplomások aránya, 10%-uk rendelkezik nyelvvizsgával és 18%-a idegen nyelvtudással, amely nem elegendő mértékű.

A Holcim Hungária Rt. Hejőcsabán létesült magyar tulajdonú cementgyár, 29 éve üzemel. Tevékenységei: a cement-, a beton, és a kavicsértékesítés. 600 főt alkalmaznak, ennek 12%-a diplomás. A nyelvtudás terén az elvárás nagyobb a meglévő nyelvismeretnél, különösen hangsúlyos ez a nyelvi kommunikáció terén.

A Tiszaújvárosban található magyar tulajdonú Tiszai Vegyi Kombinát Rt. (TVK) 45 éve kezdte meg üzemelését. A TVK olyan integrált termelő vállalat, amely vegyipari benzin és gázolaj felhasználásával etilént és propilént állít elő, amit világszínvonalú technológiáival kis-, közepes- és nagysűrűségű polietilénné, valamint polipropilénné dolgoz fel, a termékek több mint felét külföldön értékesítik. 1700 főt alkalmaznak, 30%-a diplomás. A nyelvtudással rendelkezők aránya 15% (ez a szám tartalmazza

a diplomával nem, de nyelvtudással rendelkezők számát is), az elvárás az, hogy a diplomások 80% tudjon idegen nyelvet.

A miskolci német tulajdonú Robert Bosch Kft. Elektromos kéziszerszám fejlesztő és gyártóüzeme 2 évvel ezelőtt kezdte meg a termelést, a cég most is bővítés alatt áll. Jelenleg 350 főt alkalmaznak, ez a jövőben 500-600 főre bővül majd. Jelenleg a nyelvtudással rendelkezők aránya 43%, amely megfelelő mértékű. A vállalat egyes területén elengedhetetlen a nyelvtudás, máshol teljesen szükségtelen.

A Shinwa Magyarország Precíziós Kft. 6 évvel ezelőtt kezdte meg működését Miskolcon, amely egy japán leányvállalat és teljes mértékben külföldi tulajdonú. Fő tevékenységeik: autó, -HIFI mechanikák és alkatrészek gyártása, összeszerelése és értékesítése, precíziós fém- és műanyag alkatrészek gyártása. A vállalat 700 főt alkalmaz, ebből 8 fő külföldi. A fizikai dolgozók aránya 92% a szellemi dolgozók 8%-val szemben. A nyelvtudással rendelkezők szükséges aránya megfelelő mértékű.

Vizsgálati kontextus — A vizsgálat leírása

Vizsgálatomat Kurtán Zsuzsa szükségletelemzési koncepciója alapján végeztem:

“A nyelvoktatásban **szükségletelemzésnek** nevezik azt a folyamatot, melynek során - az igényeknek megfelelően - megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják” (Kurtán, 2001a:70).

A vizsgálatot a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában (IOK) folytattam az angol szakos kollégák körében. Ezenkívül a Borsod Chem, a BOSCH, a HOLCIM, a Shinwa és a TVK vállalatoknál végeztem idegen- és szaknyelvi igényfelmérési kutatást.

Az IOK angol szakos tanárai egy anonim, félig strukturált kérdőívet töltöttek ki, amely a különböző szaknyelvhasználati tevékenységek fontossági sorrendjére, ezen tevékenységek készségenkénti alkalmazására, tananyag használatra, a szaknyelvoktatás céljára és egyéb észrevételekre kérdezett rá. A tanárok külön kérdőívet töltöttek ki a szakfordító és a nem szakfordító hallgatókra vonatkozóan.

Továbbá, kérdőíven alapuló interjúk készítése a vállalatok személyzeti fejlesztési osztály vezetőivel (Borsod Chem), a vállalat ügyvezető igazgatójával (BOSCH), a személyzetfejlesztési vezetőjével (HOLCIM), a HR munkatárssal (Shinwa) és a toborozási és kiválasztási szakértőjével (TVK). Az interjúk témái: a vállalat megismerésének néhány alappillére, az idegen nyelv és szaknyelv tudás arányának ismerete és elvárásai, és a

szaknyelv tevékenységeinek fontossági sorrendje és e tevékenységek készségenkénti alkalmazása. (A kérdőív Kurtán Zsuzsa: Szakmai nyelvhasználat című könyve alapján készült.) A vizsgálat célja az volt, hogy megállapításra kerüljenek a vállalatok igényei és az egyetemi oktatás hasonlóságai és különbözőségei.

Az eredmények értékelése

A munkainterjú

A felvételi interjú mind az öt vállalatnál többlépcsős, magyar és idegen nyelven zajlik, a vállalatvezetéstől függően különböző jellegűek. Az interjúk elsődleges célja a szakmai megfelelésség, a szaktudás mérése. A nyelvtudás másodlagos szerepet tölt be, de a középfokú vagy azt közelítő nyelvtudás az elvárás. A munkainterjún az idegen nyelvi elbeszélgetés során mérik a kommunikációs készséget, képességet és a tanulási hajlandóságot. A szakfordító képzésben résztvevő hallgatók előnyt élveznek a felvétel során, mert a vállalatok tapasztalata szerint magasabb nyelvi kompetenciával rendelkeznek, mint társaik, akik nem vettek részt ebben a képzésben. Előnyük nem szakmai tudásukból, fordítói és tolmácsolási gyakorlatukból ered, hanem magasabb, az igényeknek jobban megfelelő nyelvtudásukból. A felvett pályakezdők először gyakornoki munkát végeznek, melynek folyamán az új technológiákkal ismerkednek, azokat sajátítják el, mert ezen a téren tájékozatlanok. Ezután kerül sor az idegen nyelv mélyebb elsajátítására, főleg az angolra.

Munkahelyi nyelvoktatás

A nyelvtudás fejlesztésére a munkahelyen mindegyik vállalatnál helyben—a vállalat területén erre a célra kialakított teremben—kiscsoportos foglalkozások keretében van lehetőség. Az oktatást a helyi nyelviskolák biztosítják, az anyagi feltételeket, pedig a vállalatok teremtik meg. Külföldi nyelvgyakorlási és továbbképzési lehetőség is adott.

Az egyetemi szaknyelvi modellek és a vállalati igények összehasonlítása

Az összehasonlítás a szaknyelvhasználati tevékenységek alapján történt, eredményei a mellékletek 1. ábráján láthatóak.

Az 1. ábra jól szemlélteti a Borsod Chem és a TVK kiugró eredményét az 1. kategória esetében, melynek oka egy további kutatás tárgya lehet. A BOSCH és a Shinwa esetén a feliratok kétnyelvűek, angol és magyar, az utóbbi használatára a betanított munkások miatt van szükség. A jelentések és jegyzőkönyvek terén a külföldi partnerekkel vagy a tulajdonossal, mint a Shinwa esetén folytatott kapcsolattartás indokolja az elsőbbséget. Az

egyetemen folytatott nyelvoktatással összehasonlítva látható, hogy a konferencián való részvétel és előadás tartására, a külföldi látogatók fogadására és a levelezési és e-mail-en keresztüli kapcsolattartásra nagyobb igény jelentkezik a vállalatoknál, mint ahogyan az egyetemen oktatott. Figyelembe kell venni azt is, hogy a külföldi tulajdonú- vezetésű vállalatok esetén a konferencia belső konferenciát is jelent, ami a vállalaton belül (esetenként telefonon, pl. Shinwa) zajlik. Továbbá, az ábra azt is szemlélteti, hogy a szakfordító képzésben részesülők oktatási modulja jobban megközelíti a vállalatok elvárásait.

A mellékletek 2. ábrája bemutatja, hogy a megvalósíthatósági tanulmány és az önéletrajz írás terén megfelel az oktatás a vállalat elvárásainak. A működési leírások és technológiai folyamatok nagyrészt magyar nyelven is hozzáférhetők, ezért az egyetemi oktatásban erre helyezett hangsúlyt csökkenteni ajánlatos. Helyette a munkahely bemutatása és a műszaki jelentés és beszámoló bevonása a nem szakfordító hallgatók oktatásába is tanácsos lenne, ez a szakfordító képzésben résztvevők esetében megfelelő mértékű.

A 3. ábra illusztrálja, hogy a rövid üzenetek és szabványok esetén hasonlóság mutatkozik az egyetemi modellek és a vállalatok elvárásai között. Azonban, a pályázatírások és a szakirodalom ismerete fontosabb szerepet kapnak az oktatás során a vállalatok elvárásaihoz képest, ennek csökkentése ajánlatos lenne.

A 4. ábra szemlélteti, hogy a szerződések kötése, a telefonbeszélgetések és üzenetek nagyobb hangsúlyt kapnak a vállalati igénylistákon, mint az oktatásban. Továbbá, a diagram bemutatja azt is, hogy a külföldi tulajdonú és munkáltatójú vállalatoknál magasabb az idegen nyelvtudás iránti igény a szerződések és üzleti tárgyalások esetében, mint magyar társaiknál. Ezeknek fokozottabb oktatása tanácsos.

Az 5. ábra bemutatja, hogy a telex, távirat és faxírás és -olvasás oktatása elmarad a vállalatoknál elvárt igények mögött. Azonban, az űrlapok kitöltése, a tudományos publikációk és különösen a termékismertető és hirdetések fontosabbak az oktatásban, mint a mindennapi munkahelyi gyakorlatban. Az oktatásban a feladatok egyensúlyelérésére kell törekedni.

Összegezve a kutatás eredményeit: ahhoz, hogy a versenyképes munkaerőpiacon a hallgatók jobban megfeleljenek, az egyetemi oktatásban nagyobb hangsúlyt kell fektetni a konferenciákon való részvételre

(telefonon keresztül is), az előadások tartására, a külföldi látogatók fogadására, a levelezési és e-mailen való kapcsolattartásra, a munkahely bemutatására, a műszaki jelentés és beszámoló írására, a szerződések kötésére, a telefonbeszélgetések- és üzenetek lebonyolítására, a telex-, távirat- és faxírására és olvasására. Továbbá, a kommunikációs készség fejlesztése is hangsúlyosabb szerepet kell, hogy kapjon a vállalatok igényeinek megfelelően.

Azonban kisebb hangsúlyt kellene fektetni az oktatásban a működési leírásokra és technológia folyamatokra, a pályázatírásra, a szakirodalom ismeretére, az űrlapok kitöltésére, a tudományos publikációk írására és olvasására, a termékismertető és hirdetések olvasására.

Ezen kívül az angol nyelv vezető szerepe miatt ez a nyelv kell hogy az oktatásban is első helyen álljon, a középfokú nyelvtudáson túl a kommunikációs készségek még bővebb fejlesztése, még mélyebb kompetenciák kialakítása legyen a cél. Továbbá olyan szituációs feladatok alkalmazása és gyakoroltatása, amelyek gondolkodásra készítik a diákokat és arra, hogy önálló gondolataikat szavakba is tudják önteni, jól reagáljanak váratlan helyzetekben is.

Összegzés

Dolgozatomban ismertettem a Miskolci Egyetemen folyó angol szaknyelv oktatás képzési modelljeit és öt borsodi műszaki profilú vállalat idegen- és szaknyelvi igényeit. A kapott eredményeket a hipotézisek szempontjai alapján összehasonlítottam. Továbbá, bemutattam a hasonlóságokat és különbségeket a nyelvhasználati tevékenységek és ezek készségi felhasználása alapján. Javaslatot tettem a szaknyelvoktatás fejlesztésének irányaira. Az eredmények a jövőben, egy gyakorlatgyűjtemény formájában lesznek hasznosíthatóak.

Hivatkozások

Kurtán, Zs. (2001a): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. 69-79

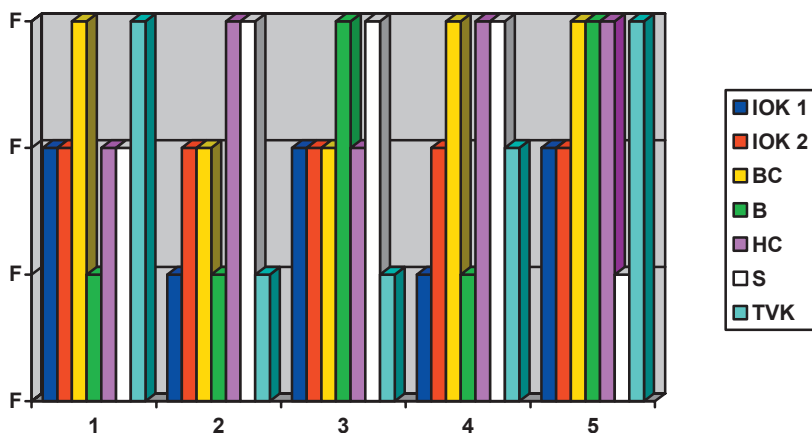
Kurtán, Zs. (2001b): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra*. 8. 79-86

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Mellékletek

1. ábra

A vizsgált szempontok összefoglaló ábrája I.

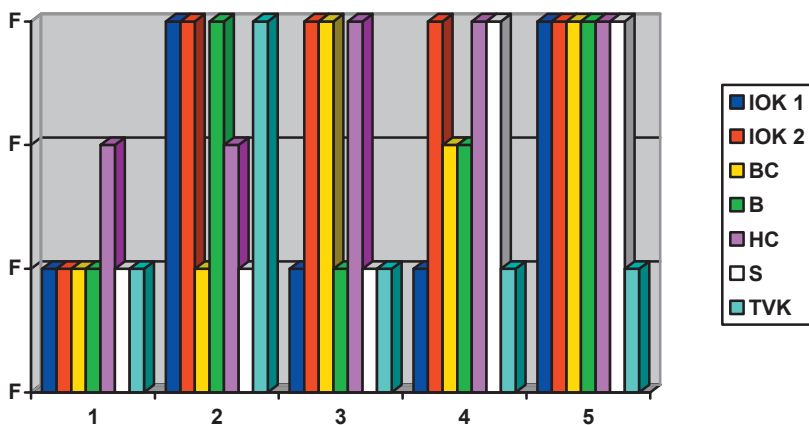


Az *F* a fontossági sorrendet jelöli három szakaszban: IOK 1: a nem szakfordító képzésben részt vevő hallgatókat oktatók véleménye; IOK 2: a szakfordító képzésben részt vevő hallgatókat oktatók véleménye; BC: Borsod Chem; B: BOSCH; HC: Holcim; S: Shinwa; TVK: TVK (minden ábrán)

A számok az alábbi kategóriákat jelölik: 1: feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások; 2: jelentések, jegyzőkönyvek; 3: konferencián való részvétel, előadás; 4: külföldi látogatók fogadása; 5: levél, e-mail (1. ábra)

2. ábra

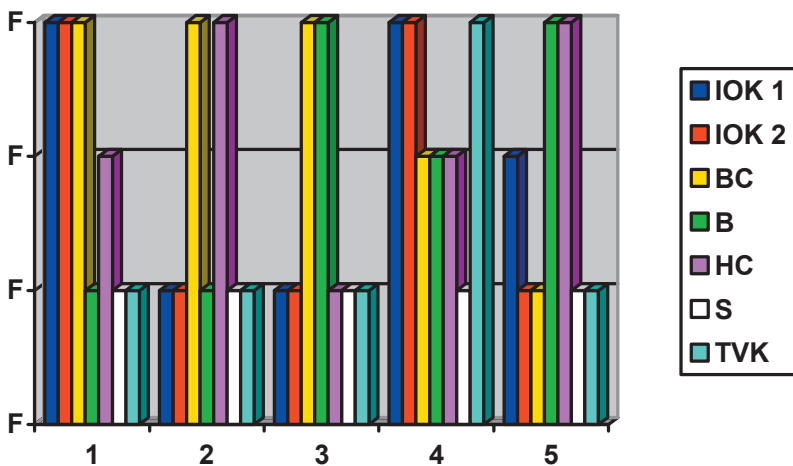
A vizsgált szempontok összefoglaló ábrája II.



A számok az alábbi kategóriákat jelölik: 1: megvalósíthatósági tanulmány; 2: működési leírások, technológiai folyamatok; 3: munkahely bemutatása; 4: műszaki jelentés, beszámoló; 5: önéletrajz

3. ábra

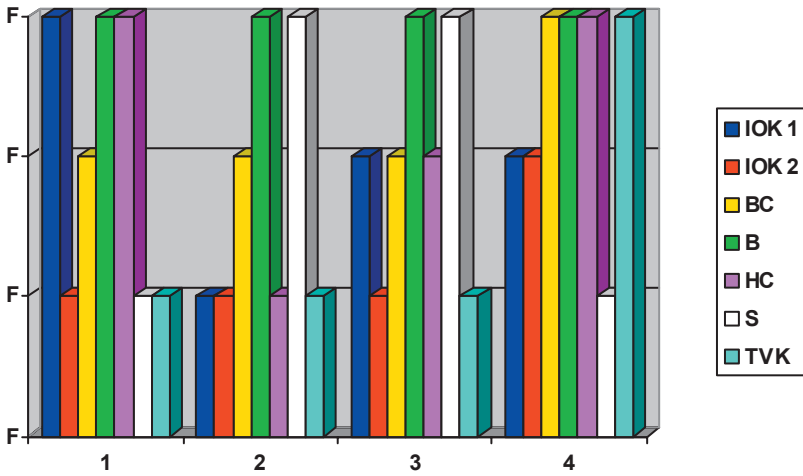
A vizsgált szempontok összefoglaló ábrája III.



A számok az alábbi kategóriákat jelölik: 1: pályázatok; 2: rövid üzenetek; 3: szabványok; 4: szakirodalom (könyvek, folyóiratok); 5: szakmai előadások, továbbképzések

4. ábra

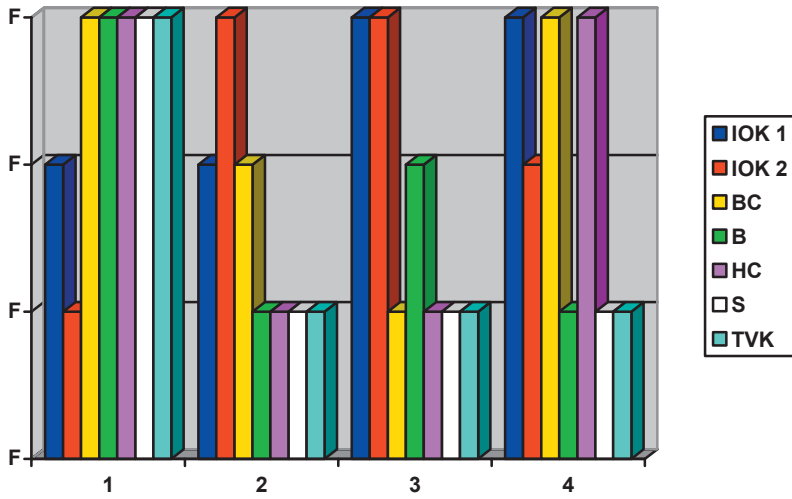
A vizsgált szempontok összefoglaló ábrája IV.



A számok az alábbi kategóriákat jelölik: 1: szakmai munkahelyi megbeszélések; 2: szerződések; 3: tárgyalás üzleti partnerekkel; 4: telefonbeszélgetés, telefonüzenetek

5. ábra

A vizsgált szempontok összefoglaló ábrája V.



számok az alábbi kategóriákat jelölik: 1: telex, távirat, fax; 2: termékismertető, hirdetések
 3: tudományos publikációk; 4: úrlapok kitöltése.

A

Balogh Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar
Neolatin Nyelvek Intézeti Tanszéke

Felkészülés a francia gazdasági nyelvvizsgára: egy új könyv bemutatója

A tanulmány a 2004 szeptemberében a Perfekt kiadónál megjelent, a címben idézett gyakorlókönyv célkitűzéseit, célközönségét és szerzőit mutatja be. Meghatározza a szintet és javaslatot tesz a felhasználás módjára. Az egyes vizsgafeladat típusokról külön-külön is szól, néhány példát is hozva. Végetetül megpróbál egyfajta mérleget készíteni a műről.

Bevezetés

Gyakorta panaszolták nyelvtanulók és nyelvtanárok, hogy nincs a könyvpiacra olyan mű, amely úgy segítene a gazdasági nyelvvizsgára történő felkészülésben, hogy eleve a vizsga feladataira készítené elő a vizsgázót. Ezt a hiányt pótolja a következőkben bemutatandó gazdag összeállítás.

A Perfekt kiadónál 2004 szeptemberében megjelent *Felkészülés a francia gazdasági nyelvvizsgára* című kötet szerzői a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karának, illetve az elődintézmény Francia Tanszékének oktatói. Mindegyikünk több főiskolai jegyzet írója, több évtizedes tanítási és vizsgáztatási tapasztalattal rendelkezik. A kötet lektora Pekánovics Lászlóné, anyanyelvi lektorunk pedig Rose-Marie Guignet volt.

Szerzői és szerkesztői elvek

A 326 oldalas kötet célközönsége elsősorban a gazdasági nyelvvizsgára készülő nyelvtanuló, de haszonnal forgathatja az is, aki a gazdasági életben munkájához a francia nyelvet használja. Harmadrészt ajánlható a könyv gazdasági szaknyelvet tanító kollégáknak is.

A mércét erős középfokú tudásra tettük, de egyes részei a felsőfoknak is megfelelnek nehézségük miatt. Olyanoknak ajánlható, akik már rendelkeznek valami sajtóolvasási tapasztalattal és szókinccsel, valamint a gazdaság fogalmaival nem itt szembesülnek először. A könyv nem helyettesíti a tételes tudást megtanító dr. Margittai-Rácz-féle *Le français des affaires*, a hamarosan ugyancsak a Perfektnél megjelenő *Le français de l'économie* köteteket. Gyakori vizsgáztatói tapasztalatunk, hogy olyanok

próbálják letenni a vizsgát, akiknek semmiféle elképzelésük sincs a gazdaságról.

A kötet által célzott nyelvtanuló, ha elegendő az önfegyelme, akár egyedül is végig tudja venni a könyvet, hiszen a kulcs a diszkrét pontos feladatoknál rendelkezésre áll. Azonban a produktív feladatok esetén, ahol „csupán” mintamegoldásokat, tanácsokat és javaslatokat adtunk, jobb, ha valaki ellenőrzi az alkotásait. Csoportos tanulás esetén érdemes csak a problémás esetekre, az elrontott ütemek magyarázatára összpontosítani.

A kiindulási pont a létező gazdasági nyelvvizsgarendszerek feladattípusai voltak, de nem korlátoztuk egyikre sem konkrétan. A szemünk előtt az a cél lebegett, hogy bármelyik vizsgatípusra alkalmas legyen a születendő gyakorlókönyv. A mű az írásbeli részből a tesztekre (48), a szövegértésre (22), a levélírássra (18), a rezümére/közvetítésre (20), a szóbeli részből pedig az újságcikk értelmezésére a témáról való kérdésekre (20) és a szituációra (18) ad példákat. Tehát nincs beszédértési feladat mellékelve, nincs dokumentumelemzés (BGF felsőfokú szóbelijén), nincs kommentár (Közgazdasági). Mindegyik feladattípus előtt rövid tanácsokat tartalmazó utasítás áll magyarul.

A gyakorlókönyvet nem érdemes csupán lineárisan használni. A tesztek sorrendjében ugyan igyekeztünk növekvő nehézségi sorrendet vagy legalábbis tendenciát követni. A többi feladatnál még latba esett a téma vagy szöveg nehézsége, illetve bizonyos tematikus felépítés. A felkészülés gerincét az 50 ütemű felerészben nyelvtani, felerészben lexikai ismereteket számonkérő tesztek képezik.

A következőkben néhány kiragadott példán mutatom be a felkészítés rendszerét. (Nem az utasítások fordítását adom itt meg, hanem a feladat pedagógiai megfogalmazását. Az első szám a teszt sorszáma, a második a feladaté.)

Példák a kötetből

Nyelvtan

A megfelelő „módbeli” segédige kiválasztása mondatba helyezéssel. Olyan segédigék, amelyek bizonyos helyzetben más értelemben használatosak. Például a *devoir* ige. 7. I. (i.m. 24)

Attributív szerkezetek prepozícióinak kiválasztása, mondatba helyezése. Igen fontos, hogy néha semmiféle prepozíciót sem kell kitenni. (Ø,

comme, pour, de). Magyarban megválaszt valaminek, franciában a főnév mellett nem áll majd prepozíció. 37. III. (i.m. 110)

Kiejtés

Azonos ejtésű betűcsoportok aláhúzása mondatokban az írás és kiejtés ellenőrzésére. 7. IV: (i.m. 24)

Szókincs

Összefüggő szövegbe, kereskedelmi levélbe visszahelyezendő szó kiválasztása 4-választós feladattal. Az egyes felajánlott megoldások hangzásra vagy jelentésben hasonlóak. (arrivée/réception/récépissé/reçu) 5. V. (i.m. 21) A háromválasztós lexikai feladat felajánlott megoldásai gyakori tanulói hibákból merítenek: interferencia-hibák, hasonló hangzás, nyelvtani szerkezet. A kiválasztott szót megadott mondatba kell behelyezni. (Rate/ratte/ratio vagy clé/taxes/taux) 21. VI. (i.m. 64)

A pénz, tőke számos szinonimájának (argent, bancaire, banque, capital stb.) mondatba helyezése felajánlott listából. 24. VI. (i.m.74)

Számok, gyakoriságot kifejező melléknévek. A számok állandó gondot jelentenek a nyelvtanulónak. Számos gyakorlatban tértünk ki rájuk.

Körülírással számnévi szerkezetek értelmezése nagyságrendbe rendezéssel. (több mint száz, alig száz, legalább száz stb.) 4. III. (i.m. 17)

Időhatározó szerkezetek átalakítása mondatban melléknévvé: az utolsó három havi=utolsó negyedévi, egy hétre=heti stb.) 4. IV. (i.m. 17)

Százalékarányok törtszámokká alakíttatása mondatban. 43. I. (i.m. 125)

Növekvő vagy csökkenő mozgások azonosíttatása sajtóból származó mondatokon. (plonger, la flambée, reculer stb.) 46. VI. (i.m. 137)

A nyelvtanulónak mindig gondot okozó, magyarul szinonim szám, számjegy megfelelőinek (numéro, chiffre, nombre) mondatba helyezése. 32. IV. (i.m. 96)

Metonimikus elnevezések a sajtóból. Párosítani kell a helynevet az öt takaró intézménynevével. (Bercy=ministère des Finances) 30. V. (i.m. 91)

A sajtóban gyakori metaforikus szólásfordulatok mondatban történő értelmeztetése (canard boiteux, faire une coupe sombre, atteindre son apogée stb.) 48. V. (i.m. 142)

Nyelvhelyesség

Francia-angol keverékszavak és francia megfelelőik párosíttatása. (pld. timing/agenda) 37. IV. (i.m. 110)

Más nyelvekből interferencia jelenség hatására keletkező hibák gyakoriak, az alábbi szavak nem léteznek a franciában, rossz a képzőjük, vagy a helyesírásuk. Vizsgahelyzetben természetesen ilyen feladatokat nem alkalmaznánk, de a felkészítésben hasznosak, hiszen tanulói hibaként gyakran előfordulnak. Jó őket tudatosítani. (*le revenue, *l'investition) 41. IV. (i.m. 121)

Szócsaládok, kollokációk

Egyes főnevekhez kapcsolódó igék összegyűjtése és belőlük a nominális forma megalkotása. (pl. les stocks (feltölt, kimerít, képez, rendelkezik ~ fölött, felújít, felszámol) 6. VI. (i.m. 24)

Szövegértés

A különböző hosszúságú (átlag 2664, illetve 1520n hosszú) olvasásértési szövegeket és a szóbeli újságcikkeket témájuk alapján is szűrtük. Bár vannak átfedések, egy téma többször is előjöhethet, de a szöveg szemlélete ebben az esetben nem ugyanaz. Igyekeztünk a vizsga témaköreit lefedni, főleg a nyelvkönyvekből eddig kimaradt területeken, mint a környezetvédelem vagy információs technológia.

A feladatokat nem egyszeri felhasználásra szántuk. Ugyanarról a szövegről lehet összefoglalót készíttetni célnyelven, anyanyelven globális értés alapján, lehet megoldatni a feladatokat, majd szótár segítségével írásban lefordíttatni. A szövegértést igaz/hamis állítások keresésével, feleletválasztós a cikk értelmének megfelelő mondat kiegészítéssel, definíció vagy szinonima alapján szavak megkeresésével stb. ellenőriztetjük.

Levélírás

A levélírási feladatoknál először a szituáció szereplőinek egymáshoz való viszonyát, az interakció jellegét és tárgyát azonosítatjuk, majd emlékeztetünk a kereskedelmi levél szigorú formai követelményeire. A levélírás szabályait a levelezési könyvekből, de tapasztalat szerint leginkább a Danilo-Penforis-féle *Le français de la communication professionnelle*-ből érdemes megtanulni. Most jelent meg szintén a Perfektnél Csikós András *Francia nyelvű szakmai kommunikáció* című munkája (Csikós, 2004).

A szituáció megadása mellett egyes esetekben tanácsokat vagy fordulatokat is fűzünk a levélhez. (pl. Nous vous prions de prendre note de notre commande:/ Veuillez nous livrer, aux conditions suivantes.../ Nous

vous prions de nous faire parvenir les articles suivants.) A kulcsban minden esetben mintamegoldás áll.

Közvetítés, rezümé

Ez esetben az elején megadunk a mintamegoldáshoz néhány magyarázó tanácsot is. A mintamegoldás alábbi mondatához a következő magyarázó sorok állnak:

„Le fabricant français de rasoirs, stylos à bille et briquets Bic a annoncé la baisse de 0,7 pour cent, à 294,9 millions d’euros de ses recettes au premier trimestre de l’année.”

„A *rasoirs, stylos à bille et briquets* szavak elé nem kell névelő a felsorolás miatt. A *hogy*-os mellékmondat nominalizálása (főnévvé alakítása) könnyedebbé teszi a mondat szerkezetet. Elfogadható az *a annoncé que ses recettes avaient baissé* megoldás is, ebben az esetben ügyelni kell az igeidőegyeztetésre. A *baïsser* (és hasonló, pl. *diminuer, chuter*) igéknél vigyázni kell a magyartól eltérő logikájú vonzatra: a *-val-vel* megfelelője: *de*. A *million* többes számát jelölni kell, a főnévhez mindig *de* szócskával kapcsolódik. A *pour cent* -t nem kell egyeztetni!” (i.m. 285)

Szövegi újságcikk-értelmezés

A szóbelin szereplő újságcikket fel kell tudni olvasni hangosan, kérhetik az összefoglalását, a fordítását, az utána elhangzó a témával kapcsolatos kérdések megválaszolását, esetleg egyéni vélemény hozzáfűzésével.

Szituációk

A feladat megszövegezése történhet a szituáció globális leírásával, eleve szereplőkre osztottan, vagy forgatókönyv megadásával. Ezen kívül állhatnak jótanácsok mellette, ezekkel a szituáció buktatóira hívjuk fel a figyelmet, vizsgáztatói és tanórai tapasztalatok alapján. Másutt mintamegoldások állnak. Itt ki kell térnem a reáliák kérdésére. A BGF nyelvizsgaközpontjában például a középfokon a szituációnak reáliából kell kiindulnia. A feladatfejlesztés során azonban kiderült, hogy ennek a követelménynek megfelelni igen nehéz.

A kötet erényei

Sokszínűsége

- 1) a kötet szövegeit igen gondosan választottuk ki, igyekezve lefedni a gazdasági élet minden fontos momentumát. A létező francia kiadású nyelvkönyvek vagy a vállalati kommunikációra, vagy a kereskedelmi tranzakcióra korlátozódnak (Danilo-Penformis, carte de visite etc.).
- 2) A tesztfeladatok megfogalmazásai rendkívüli változatosságot mutatnak. Ez egyszerre erény és hiba. 3) A szerzők közötti munkamegosztás eredményeképp, mindegyikünk minden feladattípushoz készített anyagot.

Négyen négyféle tanári habitust testesítünk meg, és ez tükröződik a gyakorlatainkban is. Egy ember feladatai csak egy teszten belül maradtak meg egységként, a tesztek sorrendjét viszont összekevertük nehézségi fok, és a változatossági igény szerint.

Pedagógiai tanácsai

A feladatok megoldója nemcsak kulcsot, mintamegoldást kap, hanem sokszor nyelvi tanácsokat is, stratégiai javaslatokat a szituáció megoldásához, a szerepek tisztázása mellett forgatókönyveket is. Ezek a tanácsok az aktív vizsgáztatói tapasztalatunkból erednek.

A tesztfeladatok fókuszában a magyar anyanyelvű nyelvtanuló problémái (többek között az anyanyelvi és más nyelvtudásból adódó interferenciák) állnak. A tesztek első nyelvtani ismereteket számonkérő része is gazdasági tematikájú mondatokra épül. Igyekeztünk kontextusba helyezni a gyakorlatokat, élő, létező újságnyelvi fordulatokat alkalmazni és viszonylag kevés a szigorúan véve strukturalista gyakorlat.

A kötet hibái

Külső szemlélőnek feltűnhet, hogy az egyes feladattípusokból különböző számú példa készült. Ezt a következetlenséget mi is láttuk, végül azonban az időhiány nem tette lehetővé a kijavítását. A hibából azonban semmiféle hátránya nem származik a feladatok megoldójának.

A feladatmegfogalmazások túlságosan különböző volta elsősorban a tanárokat zavarhatja. Lehetett volna sztenderdizálni és egyszerűsíteni a feladattípusokat, így azonban a különböző megfogalmazások a változatosságot és az értelmezni tudást szolgálják. Szóba került, hogy esetleg az utasításokból a kötet végére listát állítunk össze, de ez időhiány miatt lemaradt. Természetesen, mint minden nyomdai műben, találhatóak a kötetben elírások és téves, elcsúszott megoldások.

Ezzel együtt az, aki végig megoldja a feladatokat, a számára ismeretlen kifejezéseket megtanulja, megfogadja a tanácsokat és képes újraalkalmazni a tanultakat, nemcsak a nyelvvizsgán lesz sikeres, hanem az életben is kamatoztathatja ezt a tudást.

Sajnos kimaradt a szerzőket és a könyvet bemutató előszó, amelyben köszönetet mondtunk lektorainknak.

Hivatkozások

- Balogh, K.—Farkas, I.—Margittai, Á.—Rácz, Á. (2004): *Felkészülés a francia gazdasági nyelvvizsgára*. Perfekt: Budapest
- Csikós, A. (2004): *Francia nyelvű szakmai kommunikáció*. Perfekt: Budapest
- Danilo, M.—Penfornis, J.-L. (1993): *Le français de la communication professionnelle*. CLE International: Paris
- Margittai, Á.—Rácz, Á. (1997): *Le français des affaires*. Külkereskedelmi Főiskola: Budapest

Bíróné Udvari Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi
Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kari
Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék

Autentikus szövegek a szaknyelvoktatásban Mélyinterjúk tanulságai

A globalizáció elengedhetetlenné teszi, hogy a szakemberek, a munkavállalók jó szakmai tudás mellett legalább egy idegen nyelv gyakorlatban használható középszintű ismeretével rendelkezzenek. Ezen az úton az első lépés az írott és hallott szövegfajták megértése, majd ezt követi a szóbeli és írásbeli kommunikáció. E kompetenciák kialakításában és fejlesztésében—felmérések tanúsága szerint—igen nagy szerep jut az autentikus szövegeknek. Ezzel kapcsolatban több fontos kérdés merül fel, mint például:

- *Milyen arányban vannak jelen az autentikus idegen nyelvű szövegek a szaknyelvi képzés különböző szintjein?*
- *Milyen készségek és kompetenciák fejleszthetők hatékony(abb)an autentikus szövegek feldolgozásával?*
- *Milyen módszerekkel dolgozható fel az autentikus szöveg, ill. milyen módszereket használnak leggyakrabban a gazdasági felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok a szöveg-előkészítés és -feldolgozás terén?*
- *Rámutatnak-e a nyelvtanárok a szövegfeldolgozás kapcsán a kulturális jellemzőkre, a saját kultúrával való összevetésben pedig a kulturális különbségekre?*

A kérdésekre adható válaszokat kollégáimmal, a BGF KVIFK nyelvtanáraival készített strukturált mélyinterjúk alapján próbáltam feltérképezni.

Mai életünknek egyik legmarkánsabb meghatározója a *globalizációs* folyamat, amely világméreteket ölt, semmilyen földrész, semmilyen ország sem marad ki belőle. Ez érvényes magára a gazdasági tevékenységre és a munkaerőre is: a munkaerőpiac is globalizálódik, a munkaerő nem az otthoni, a nemzeti, hanem a nemzetközi, globális munkaerőpiacon versenyez. Hogy a megfelelő szaktudással rendelkező munkaerő bekerülhessen a nemzetközi munkaerőpiacra és ott meg tudja állni a helyét, rendelkeznie kell *használható, piacképes szakmai nyelvhasználat orientált idegennyelv-ismerettel* is.

A globalizáció másik következménye, hogy a különböző *kultúrák* szorosabb, intenzívebb, mindennapi kapcsolatba kerülnek egymással, amennyiben az egyes kultúrák képviselői utazást tesznek egy másik országba, avagy munkavállalóként hosszabb időt töltenek ott. Az idegen kultúra, amelybe beleszöppennek, befolyásolja az életüket, életmódjukat, hiszen alkalmazkodniuk kell az ottani életviteli szabályokhoz ahhoz, hogy egyrészt jól érezzék magukat az új környezetben, másrészt hogy meg

tudják állni helyüket a munkavégzés során, illetve a társadalmi létben. Ez részben megfelelést jelent az ottani elvárásoknak, íratlan társadalmi-kulturális szabályoknak, ami természetesen csak azok ismeretében lehetséges.

Ezek a gondolatok és a megfogalmazott szükségszerűségek, valamint célok, azaz egy használható, piacképes, tartalmában is a kor kihívásainak megfelelő szakmai idegennyelv-tudás biztosítása indokolja annak vizsgálatát, hogy ez a cél milyen taneszközökkel és módszerekkel érhető el a leghatékonyabban. A vizsgálat kiindulásául az a hipotézis szolgált, hogy az autentikus tananyagok, köztük kiemelten az autentikus szövegek alkalmazása a tanítás során elősegíti, pozitívan befolyásolja a nyelvtudás elérését, valamint az autentikus szövegek "melléktermékként" akarva-akaratlanul is közvetítik a célnyelvi ország kultúráját, sőt az elemző folyamatok során a nyelvtanulót saját kultúrájának jobb megismerésére, az arról való gondolkodásra is készítetik. Ezek a feltételezések általában is érvényesek az idegennyelv-oktatásra, a vizsgálat tárgyát most azonban a *gazdasági felsőoktatás* képezi.

A probléma kutatása százas nagyságrendben kérdőíves felmérés formájában fog történni mind a tanári, mind a tanulói oldalon. Ennek a kutatásnak az előkészítését és kiegészítését szolgálja az az általam készített tíz *strukturált mélyinterjú*, amelyeknek főiskolán szaknyelvet tanító tanárok voltak az interjúalanyai. A strukturált interjút mint kutatási módszert a kutatás tájékoztató, problémafeltáró szakaszában használtam. Azt vártam tőle, hogy olyan megsejtett nézeteket, tanítási élményeket, módszereket, viszonyulásokat hozzon felszínre, amelyek aztán a már említett kérdőíves kikérdezést is—ami az interjúnál sokkal feszebb és beszabályozottabb kutatási módszer—előkészítik és tökéletesítik oly módon, hogy bizonyos kérdések létjogosultságát megerősítik, másokét megkérdőjelezik.

Fontos az *adatszolgáltatók*, jelen esetben az interjúalanyok megválasztása és pontos jellemzése. A tíz interjúalany mindegyike a gazdasági felsőoktatásban dolgozik, konkrétan a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Karán tanít több mint tíz éve gazdasági szaknyelvet. A karon tanított nyelvek közül mindegyik képviselve van, azaz négy németet, három angolt és egy-egy franciát, spanyolt és olaszt tanító kollégával készült interjú. Sikertült úgy mintát választani, hogy mind a kereskedelmi, mind a vendéglátó és

idegenforgalmi szaknyelvet vizsgálhassuk. Tehát a minta a nyelvek és szakok szempontjából reprezentatívnak tekinthető.

Az interjú kérdéskörei és a válaszok

Szakmai paraméterek

A válaszadók mindegyike tíz évnél hosszabb ideje dolgozik a gazdasági felsőoktatásban. Választásom szerint az összes nyelv (az orosz is, bár ennek ma már inkább múltja van, mint jelene) és szak, amelyet a BGF KVIFK-n jelenleg tanítunk képviselve van. A megkérdezett tanárok általában bölcsész tanár végzettségűek, van azonban egy kolléga, aki először közgazdász, majd nyelvtanári egyetemi végzettséget szerzett, illetve egy másik, aki a bölcsész tanári diploma után másodikként reklám-marketing szakon közgazdász diplomát szerzett. (A gazdasági felsőfokú nyelvoktatásban általában elmondható, hogy sokan rendelkeznek többnyire főiskolai szintű közgazdász végzettséggel.) Mindegyik válaszadó legalább egy hónapot töltött egybefüggően a célnyelvi országban, de van akinél a megszakítás nélküli kinntartózkodás több évre tehető. Ehhez kell hozzászámítani több rövidebb külföldi távollétet.

Globalizált világunkban, ahol számtalan vegyes vállalat működik, ahol egy munkavállaló jó eséllyel kerül kapcsolatba a munkája során más kultúrák képviselőivel, fontos szerep jut az *interkulturális kommunikációnak*. Tíz kolléga közül hárman vettek részt ilyen témájú külföldi továbbképzésen. A külföldi továbbképzésen részt nem vettek szinte kivétel nélkül említették Falkné dr. Bánó Klára konferencia előadásait, illetve az általa tartott belső szakmai továbbképzéseket.

A nyelvtanítás a felsőoktatásban

Sokféle szempontból *trendváltás* történt a nyelvoktatásban. Míg több mint tíz évvel ezelőtt a gazdasági szaknyelvoktatást középfokon is (már ahol volt) a leíró jellegű, tartalomalapú képzés jellemezte tartalmában, módszereiben és vizsgakövetelményeiben egyaránt, addig mára már a hangsúly áthelyeződött a *kompetenciaalapú, a készségfejlesztést megcélzó szaknyelv-tanításra*. A fejlesztendő készségek körét pedig a gyakorlatban, a valós munkavégzés terén, az egyes munkakörökben ténylegesen létező, elvégzendő feladatok határozzák meg. Elmondható tehát, hogy a felsőfokú gazdasági nyelvoktatás *tartalmában, nyelvtanítási módszereiben és vizsgarendszerében* is nagymértékben alkalmazkodik a valóság, a munkaerőpiac (sokszor szédületes tempóban) változó igényeihez, bár vannak még tennivalók. Nem minden nyelvben egyformán, egyforma könnyedséggel mentek végbe ezek a változások. Az angol volt és van

jelenleg is a legjobb helyzetben, ez a nyelvoktatás reagál talán leggyorsabban a piac igényeire is (pl. könyvkiadás: brit kiadású szakmai nyelvhasználatot közvetítő könyvek, sőt, a 2005-ben bevezetésre kerülő kétszintű érettségire felkészítő, kifejezetten a magyar piac számára készült könyvek), de a többi nyelv tekintetében is olyan taneszközök jelennek meg a piacon, amelyek ezt az újfajta szemléletet tükrözik.

A tankönyvpiac széles skálán kínálja a különböző kiadású és jellegű szaknyelvi tankönyveket, bár ez sem egyformán valósul meg az egyes nyelveket tekintve. Az angol kiváló helyzetéről, arról, hogy tényleg a bőség zavarában szenved a nyelvtanár, már volt szó. Az angolt követően ma már nagyon jó helyzetben van a német gazdasági szaknyelv is. Nem csak külföldi kiadású, hanem egyre több mind a valós élet, mind a kimenet, azaz a vizsga követelményeinek megfelelő tankönyv jelenik meg viszonylag elérhető áron a piacon. Spanyolból kissé egysíkúnak érzi a válaszadó kolléga a magyar kiadású könyvek piacát, a spanyol kiadásúakat pedig a magyar viszonyok között megfizethetetlennek tartja. Olaszból itthon is elérhetők az olasz kiadású üzleti tankönyvek, valamint egy magyar kiadású, az Internetről lehozott szövegeket és a hozzájuk tartozó gyakorlatokat tartalmazó tankönyv. Hiány van azonban megfelelő szintű idegenforgalmi szaknyelvi tankönyvből, az olasz kiadásúak ugyanis alacsonyabb vagy jóval magasabb szintűek, mint amire a hallgatóknak szükségük van. A megoldás a saját készítésű tankönyv lenne, de a tanárok közismert leterheltsége mellett ez a munka lassan halad.

Általános elvárásként és célkitűzésként jelölték meg a válaszadók önmagukkal és a felsőfokú szaknyelvoktatással kapcsolatban a permanens tudásszerzés és a tudásszint fenntartása igényének kialakítását a nyelvtanulóban, tehát hogy a nyelvvizsga ne a végcélja, hanem csak egy állomása legyen a nyelvtanulásnak. A nyelvtanuló a későbbiek során legyen képes önállóan is szinten tartani, illetve fejleszteni szaknyelvi tudását és kompetenciáit.

Autentikus szövegek a szaknyelvi órán és szerepük a kultúra közvetítésében

A kérdéskörrel kapcsolatban óhatatlanul is felmerül az autentikus szöveg fogalmának értelmezése. Ha egy anyanyelvi nyelvhasználó a saját kulturális közegében egy adott szituációban, nem tanítási célokra alkot egy szöveget, akkor ez a szöveg *eredeti*. Az *autentikusság* fogalmában kibővül ez az értelmezés azzal, hogy a közönség az, akinek eredetileg szánták, tehát mondjuk egy brit újságcikk esetében a brit újságolvasó. Ha

kiszakítjuk a cikket az ő természetes közegéből, mivel kivesszük az újságból és bevisszük a saját tanítási óránkra, már nem minősíthető autentikusnak, csak eredetinek, hiszen az autentikus szerző mellől hiányzik az autentikus közönség. Ily módon a nyelvoktatásban eredeti, és nem autentikus szövegekkel dolgozunk. (Az interjúk során egyébként a két szót egymás szinonimáiként használtuk.) A nyelvoktatás számára a szakirodalom szerint az autenticitásnak más kritériumai vannak. Minden nyelvtanulási helyzet ugyanis autentikus, valóságos. Ezért ha egy eredeti szöveghez autentikus feladatokat adunk, akkor az egész szituáció és a szöveg is autentikusnak tekinthető.

Az interjúk során most csak célnyelvi autentikus szövegekről volt szó, nem vizsgáltam a magyar nyelvű autentikus szövegek alkalmazási lehetőségeit, bár ez a szövegösszefoglalás és közvetítés kapcsán vizsgálható.

A mostani tankönyvek szép számban tartalmaznak autentikus szövegeket, interjúalanyaim mégis kiegészítik a legjobb tankönyvet is más aktuális szövegekkel. Bár az arány nyelvenként változik, általában a szövegek 1/3-1/2 részét teszik ki a kiegészítő anyagként használt újságcikkek. Ez az arány változhat, általában nő a vizsga közelségének függvényében, de ez a különbség többnyire nem releváns. A szövegek elsődlegesen gyakori forrásaként a többség nagy örömmel említette a legújabb technikai lehetőséget, az *Internetet*. Természetesen az *írott sajtó* is kedvelt és a viszonylag könnyen elérhető források közt szerepel. A hazai kiadású idegen nyelvű lapokat is használják a kollégák a magyar specifikumok bemutatására, de ezeknek a lapoknak a nyelvi színvonalával nincsenek megelégedve. A hangzó, illetve audio-vizuális anyagokat a *kereskedelemben kapható* önálló vagy tankönyvhöz tartozó *hangkazetták* biztosítják, valamint saját készítésű felvételeket is használnak. A rádió és TV mint autentikus anyag forrása nem szerepelt relevánsan.

A *szövegválasztási szempontok* közül a legfontosabbak a következők: 1. releváns, *aktuális tartalom* 2. *érdekesség* 3. a *csoport szintjének* megfelelő nyelvi nehézségi fok 4. *feldolgozásra, készségfejlesztésre* való *alkalmasság*. A sorrend nem rangsort jelent, a megjelölt tényezőknek egyszerre kell érvényesülniük. A spanyolos kolléga még egy nyelvspecifikus szemponttal is kiegészítette a sort. Az autentikus szöveg definíciója kapcsán jegyezte meg, hogy ez számára legalább három, azonos témájú szöveget jelent: egy Spanyolországból, egy Mexikóból és egy valamelyik latin-amerikai országból származó szöveget a szókészletbeli, ragozási és mondattani különbözőségek miatt.

A szöveg keresése a tartalom mentén kezdődik. Hogy az adott szöveget egyébként milyen kompetenciák fejlesztésére lehet használni, a szövegválasztáskor nem elsődleges szempont. Mielőtt elkezdődik a *szövegmunka*, a tanár—hasonlóan a modern tankönyv struktúrájához—felvezeti a témát, azaz a háttér-információk, az információs közeg, az aktuális szituáció ismertetésével, kulcsszavak tisztázásával ráhangolja a nyelvtanulókat a témára. A nyelvtanuló előkészíti a feldolgozandó szöveget: elolvassa, kiemeli a lényeges tartalmi pontokat, aláhúzza a kulcsszavakat, kiszótározza a szöveget. A közös munka során a tanár az általános megértést ellenőrzi kérdések formájában vagy összefoglaltatja az egyes bekezdések, fő részek tartalmát. A fordítást mint módszert a szaknyelvtanítás során ritkán, kizárólag a nehezebb szerkezetek esetében alkalmazzák, hiszen a szaknyelv tanulása már magasabb nyelvi szintet feltételez. Az ismeretlen kifejezések, szavak, szószerkezetek magyarázata sem feltétlenül fordítással, hanem szinonimák megadásával, a jelentés célnyelvi körülírásával történik. A tartalmi kifejtés során a nyelvtanulónak alkalmaznia kell a szövegben található új kifejezéseket, ha ezt nem teszi, a tanár erre rákérdez. A szövegmunka végeztével a témát bővebben ki lehet fejteni, lehet vitát rendezni, csoportmunkában további feladatokat adni. Az interjúkból kiderült, hogy a közös témafeldolgozás után a nyelvtanuló ugyanabban a témakörben gyakran saját szöveget is kap vagy választ, azt egyéni munkában feldolgozza, majd a csoportban prezentálja, nyelvileg elemzi. Azon túlmenően, hogy így a feldolgozott szövegek mennyisége rövid időbefektetéssel növelhető, a nyelvtanulóknál egyénileg fejleszthetők a feladattal összefüggő kompetenciák, készségek. Az egyénileg feldolgozott szövegeket utólag természetesen mindenki megkapja. A választott feldolgozási módszer a céltól függ, de a módszerválasztást a vizsga közelsége erőteljesen befolyásolja. A vizsgafeladatokat a vizsgán történő számonkérési formában dolgozzák fel.

Az autentikus szövegek egyik igen fontos funkciója a *kultúra közvetítése*. A kérdésem arra irányult, hogy a tankönyvekben található eredeti szövegek feldolgozásakor a tankönyvszerző rámutat-e az abban rejlő kulturális jellemzőkre. Elmondható, hogy általában nem történik meg ez a lépés, legfeljebb nagyon speciális esetekben, lábjegyzet formájában, esetleg a tanári kézikönyvben. Az angol szaknyelvi tankönyvekben külön fejezet foglalkozik a kulturális különbségekkel. Érdekes megemlíteni, hogy a felhozott példák általában a Távol-Kelettel kapcsolatosak, mivel ilyen összehasonlításban a legletapinthatóbbak a különbségek. A kulturális összefüggésekre általában a tanárok mutatnak rá. Rákérdeztem, hogy az önállóan feldolgozott autentikus szövegek kapcsán a nyelvtanulók

említik-e maguktól a kulturális jellemzőket. Általános az a tapasztalat, hogy a nyelvtanulóknak nem fejlődik ki ez a fajta problémaérzékenység. Esetleg befogadják ezeket az ismereteket, ha a tanár kívülről közvetíti azokat, de nem tulajdonítanak neki különösebb jelentőséget.

A kultúra fogalmának értelmezésekor a kollégák említették a viselkedési normákat, szokásokat, valamint ezek egyik legfontosabb közvetítőjét, a nyelvet. Az, hogy az idegen nyelvet használónak a *szociokulturális kompetencia* milyen szintjére kell eljutnia a sikeres kommunikáció érdekében, a kommunikációs aktus körülményeitől függ. A *kommunikációs aktus* a gazdasági szaknyelv tanulás során és célrendszer szerint adott: eredményesen fenn kell tudni tartani a meglévő üzleti kapcsolatokat, képesnek kell lenni új üzleti kapcsolatok létesítésére, sikeresen kell tudni tárgyalni, saját érdekeket képviselni. A kommunikáció verbális elemei (viszonylag könnyen) elsajátíthatók, begyakorolhatók. A non-verbális kommunikációs eszközök, a társadalmi szokásformák háttérismerete a verbális eszközök elsajátítása után kerül terítékre, ennél fogva kevés idő marad rá. A verbális és non-verbális közlés ellentmondásba is kerülhet egymással, ha a nyelvhasználó nincs tisztában a non-verbális kommunikációs eszközök célnyelvi kulturális jelentéseivel. A legélvezetesebb módja az idevonatkozó ismeretek megszerzésének, ha üzleti tárgyalásról szóló viedófilmet különböző, előre megadott szempontok alapján néznek meg és elemeznek a csoportban. A saját és a célnyelvi kultúra non-verbális elemeit érdemes egybevetni. Mindezeket a tényezőket a nyelvtanárok nagyon fontosnak, tanítandónak tartják, de ezeknek a rutinoknak a begyakorlására—leszámítva a nyelvi paneleket—szinte semmi idő nem marad.

A válaszadók többsége—pedig mindannyian sok éve vizsgáztatnak a BGF Nyelvvizsga- és Továbbképző Központjában—nem tudta felidézni a szociokulturális kompetencia nyelvvizsgán megadott értékelési szempontjait, a sávleírásokat. Bevallásuk szerint minden alkalommal a leírásból "puskáznak", és igazán nem is érzik úgy, hogy egy ötperces teljesítmény alapján a nyelvi megnyilvánulásokon kívül ez a kompetencia jól mérhető. Ahhoz, hogy kimondhassuk, hogy ennek a kompetenciának a tartalmát, mérhetőségét, a vizsgán alkalmazott értékelési szempontjait felül kell vizsgálnunk és meg kell változtatnunk, további kutatásokra van szükség. Elgondolásom szerint egy *fókuszcsoportban* történő csoportos beszélgetés alkalmas lenne a téma továbbgondolására.

Hivatkozások

- Ellis, M.—Johnson, C. (1994): *Teaching Business English*. OUP: Oxford
- Falus, I. (szerk.) (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Szabolcs, É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Szivák, J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest

Győri Anna
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar
Neolatin Nyelvek Intézeti Tanszéke

A Világ-Nyelv Program keretében lezajlott tantervfejlesztés termékei

2003-ban projektervünkkel pályázatot nyertünk a Világ-Nyelv Program Nyelv és szakma felsőfokon alprogramjában. A projekt keretében fejlesztettük a Kultúraközi kommunikáció és menedzsment spanyol nyelven című tárgyat. Hasonló című tantárgyat hagyományosan magyar nyelven oktattak eddig a Karon. Néhány év óta ugyanennek a tantárgynak az elméleti előadásain kívül a szemináriumait idegen nyelven tartják a nyelvi tanszékek oktatói. Ugyanakkor a magyar nyelvű elméleti oktatásba a tantárgy gondozója egy-egy, a hallgatók érdeklődése szempontjából releváns kultúrkör előadására a nyelvi tanszékek oktatói közül választ (keleti nyelvek, francia, spanyol, amerikai kultúra és kommunikáció). A Világ-Nyelv Program keretében a 2003-2004. tanév második félévében spanyol oktatói munkaközösségünk három csoportban, heti 3 órában oktatta a fenti tárgyat. Az előadásokhoz és szemináriumi foglalkozásokhoz a tanárok számos szemléltető anyagot és gyakorlatot készítettek. Az előadások szövegét és több gyakorlatot nyomtatott kiadványban jelentettünk meg. Pályázati preferencia volt elektronikus segédanyag kimunkálása is, amit szintén teljesítettünk: egy multimédiás CD formájában. A projekt fejlesztésének indítékairól, az igényfelmérésről, a tervezőmunkáról és az első félév oktatási tapasztalatairól már beszámoltam a 2004. évi, Nyíregyházaon megrendezett MANYE Kongresszuson. Ez alkalommal az elkészült termékek bemutatásával, az elkészítésükkel kapcsolatos tapasztalatokat kívánom megosztani.

Együttműködés munkaközösségben

A kurzustervezésnél a témákat megosztottuk egymás közt és mindenki egy-két résztémaért volt felelős. Minden munkatársunk a maga témáját dolgozta fel úgy, hogy egy előadást készített belőle és az előadás témájához kapcsolódó szemináriumot. A kurzusra jelentkezett harminckilenc hallgatót három szemináriumi csoportba osztottuk el. Két csoportot alkottak azok, akiknek a spanyol nyelvismerete közép- és felsőfok között volt, és egy csoportnyi lelkes hallgatóságunk volt azokból a diákjainkból, akik mindössze egy évet tanultak előzőleg spanyolul. A szemináriumok anyagát a nyelvi szintkülönbség miatt két változatban is el kellett készíteni. Az előadásokat mindenki együtt hallgatta. A kultúraközi kommunikáció elméletét az előadásokra *Power Point* prezentációs technikával készítettük, így a gyengébb nyelvi szinten álló hallgatók is követhették az előadókat, akik közül néhányan a teljes előadás anyagát kiadták. A szemináriumi foglalkozásokhoz minden oktató készített gyakorlatokat, feladatlapokat.

A nyomtatott segédanyag

Még a kurzus közben minden elhangzott anyagot értékeltünk és javítottunk, tipográfiaileg egységesítettünk. Amikor a korlátozott terjedelem miatt választanunk kellett, hogy mi kerüljön be, akkor a gyakorlatokat helyeztük előtérbe. Végül egy 160 oldalnyi segédanyag készült el, amelynek a címe *Entre culturas y negocios*, alcíme a *Curso de comunicación intercultural y management en español*.



Az elektronikus formátum

Tudatosan törekedtünk arra, hogy az elektronikus formátum ne a nyomtatott anyag megismétlése legyen. Mindenképpen ki akartuk aknázni a műfaj-specifikus lehetőségeket. Kézenfekvő volt, hogy alapanyag gyanánt az előadások vázlata szerepeljen benne. Egyes prezentációkba sikerült számos, odaillo képet is bemutatni, ugyanakkor nem minden téma volt alkalmas arra, hogy képekkel támasszuk alá a mondanivalót. Már a prezentációk elkészítésében megvalósult a csapatmunka: egyes tanárok éppen ennek a munkának a kapcsán sajátították el ezt a technikát. A tanulási folyamatot segítette, hogy egymás előadásait is látogattuk, a fejlesztő értekezleteken kívül is gyakran beszélgettünk a közös kurzusról. Eleinte nem mindenkinek volt elképzelése arról, hogy mi és hogyan fog az elektronikus formátumú segédanyagba bekerülni. Terjedelmi korlát ez esetben gyakorlatilag nem volt. Felhasználóként már mindenki használt, de legalábbis látott már multimédiás CD-t. A látványelemek mögött működő szoftvert azonban egyikünk sem ismerte. Egy volt diákunk készítette el a szoftvert. Állandó kapcsolatban voltunk vele. Mindenek előtt részletesen ismertette, hogy milyen módon rendezzük fejezetekbe a tananyagokat. Így egy elágazó fa szerkezetet készítettünk, meghatározva, hogy melyik rész milyen témába, altémába kerüljön. Az elkészült CD-t megnyitva a START ikonra kell kattintani és megjelenik az első oldal a főmenüvel és a szerzői munkaközösségre való hivatkozással. A főmenüben van a felhasználóhoz intézett bevezető és öt cím, amelyekre kattintva egy-egy almenübe juthatunk. Ezek a következők: CULTURA, cultura, Teoría de la comunicación, Interculturalidad en los negocios, Hábitos, valores, imagen (KULTÚRA, kultúra, A kommunikáció elmélete, Interkulturalitás az üzleti életben, Szokások, értékek, imázs). A CULTURA almenüben belül két fejezet van: egy részletesebb Spanyolországról és egy második, Latin-Amerikáról. A Spanyolország kultúráját bemutató anyagnak további hat fejezete nyitható meg: *Geografía, Política y administración pública, La monarquía, Sociedad y economía, Productos y valores, Carácter: los españoles y el dinero, la vida cotidiana, el trabajo, Promoción del turismo*. (Földrajz, Politikai és közigazgatás, Monarchia, Társadalom és gazdaság,

Termékek, értékek, Karakter: a spanyolok és a pénz, a köznapi élet, a munka. Az utolsó fejezet a *Turizmus promóciója*). A kisbetűs kultúra almenü a következő fejezeteket tartalmazza: *Sabores de España, Comunicación no verbal, Cortesía y comunicación intercultural, Aspectos de la comunicación, Valores, actitudes, rituales, Hábitos culturales y comunicación* (Spanyolország ízei, Non-verbális kommunikáció, Udvariasság és interkulturális kommunikáció, A kommunikáció aspektusai).

Az *Interkulturalitás az üzleti életben* almenüben van a *Vállalati kommunikáció*, az *Üzleti kommunikáció* és a *Fogyasztói szokások*.

Hypertext, gyakorlatok, web oldalak

Sok fejezetben jelennek meg különféle jelzések. A  jelzésre kattintva a témát kiegészítő olvasmány tűnik elő. Ezek az olvasmányok újságcikkek, vagy statisztikai adatok, melyek kiegészítik az előadáson elhangzottakat. A  ikon akkor jelenik meg, ha a témához gyakorlat kapcsolódik.

Az utolsó almenübe helyeztünk el 27 további gyakorlatot, amelyek *pdf* formátumúak, hogy a hallgatók kinyomtathassák, és papíron oldhassák meg őket, hiszen nem mindenkinek áll mindig rendelkezésére számítógép. A gyakorlatok készségfejlesztő gyakorlatok, szóbeli és írásos értésre és kifejezésre, az elemző és szintetizáló készség fejlesztésére irányuló, vagy a tanult ismereteket ellenőrző gyakorlatok.

Amikor a segédanyagot készítettük, arra gondoltunk, hogy azokat a tanulók a tanórán kívül forgathatják majd elsősorban. Ez azonban nem akadályozza meg a tanárokat, hogy a későbbi kurzusok során a tanórán is haszonnal foglalkozzanak vele. Ilyen, kifejezetten a tanórán is használható anyag a nem-verbális kommunikáció fejezete. Ebbe a fejezetbe olyan spanyol gesztusokat gyűjtöttünk, amelyek nagyban különböznek a magyar ajkúak beszéde során megfigyelhető mozdulatoktól. A gesztusokat állóképekben és mozgóképekben is rögzítettük, mindkét változat mellett megtalálható az a szöveg, amelyet az adott gesztus kísér, a mozgóképek esetén képalírás formájában, hiszen hallani is a szöveget.

Több fejezetben és a gyakorlatok között is van néhány internetes cím, melyek olyan oldalakhoz vezetnek, amelyek a tanultakat bővíthetik. Az érdeklődő diákok ezekből a forrásokból juthatnak további kiegészítő ismeretekhez. Amikor a gyakorlatoknál jelennek meg a *web*-címek, akkor a gyakorlat elvégzéséhez szükséges a megadott internetes oldalt felkeresni.

Erősségek és javításra szoruló részek

- *Audiovizuális rész*
Jól sikerült a gesztusokról készült 31 állókép. Felettük cím gyanánt szerepel az adott gesztus tömör jelentése, alattuk pedig a szöveg, melyet a gesztus kísér. A fotók és a szövegek tanulmányozása után közvetlenül egy interaktív, három választós ellenőrző teszt található. A következő ütemre csak akkor térhetünk rá, amikor a helyes választ megadtuk. A fotók jól ábrázolják a statikus mozdulatokat. Azonban vannak olyan gesztusok, amelyeknek lényege mozgás közben ragadható meg csupán. Ezért vettünk fel 19 rövid videót is. A hozzájuk kapcsolódó beszéd nyilvánvalóvá teszi, hogy milyen helyzetben használják őket. A videó-szekvenciák feliratozottak, és akárhányszor visszahallgathatók.
- *Pdf*
A gyakorlatok kinyomtatásánál a hallgatók vázlat formában előre láthatják, hogy hány oldalas lesz a dokumentum, amit nyomtatnak.
- *Web-oldalak*
Négy olyan gyakorlat is szerepel, amelyek elvégzéséhez az interneten megtalálható 3-4 perces rövidfilmet kell megnézni (www.haymotivo.com). Ezek a rövidfilmek a spanyol társadalmat foglalkoztató-nyugtalanító kérdéseket dolgoznak fel, meglehetősen éles kritikával, a rövidfilmre jellemző sarkított módon (bevándorlók, lakáskérdés, gazdaság, öregség). Valamivel hosszabbak a hazánkban nem is oly régen megjelent társadalmi célú reklámfilmeknél, de funkciójuk azokéval lényegében megegyező.
- *Korrektúra, fejlesztés*
Mielőtt termékünket kereskedelmi forgalomba hoznánk, néhány módosítást el kell végeznünk rajta. Ilyen pl. a *Web*-lapok közvetlen elérésének lehetősége, vagy egyes prezentációk esetében bőségesebb képanyag elhelyezése.

Összefoglaló

A Világ-Nyelv Programra jelentkezés, a pályázat elkészítése, majd a tananyagfejlesztés, minden nehézség ellenére hasznos és a tanszéki kollektíva számára megaláztatást hozó tevékenység volt. A csapatmunka, a közös gondolkodás, az innováció, a tanári képességfejlesztés jótékony hatása csak fokozódott, amikor amellet, hogy magunk új ismeretekhez jutottunk, diákjainknak is továbbadhattuk azokat. A célnyelvű képzés szempontjából új tantárgy – a projekt első szakaszának lezárása után –

bekerült több szak mintatantervébe. A Nemzetközi Kommunikáció Szak esetében mint kötelező, más szakoknál mint szabadon választható, kredites tantárgy. Jelenleg a projekt befejező szakasza folyik: másodszorra is tanítjuk a kultúraközi kommunikációt spanyol nyelven. A hallgatói visszajelzések biztatóak, e félévben is számos jelentkező volt a meghirdetett kurzusra.

Jármai Erzsébet Mária

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézeti Tanszék

A gazdasági szaknyelvoktatás affektív vetülete

Azoknak a pszichológia tudományterületén született legújabb eredményeknek, miszerint az érzelmek befolyásolják a megismerés folyamatát, a gondolkodást, a figyelmet, a tanulást, az emlékezetet, a motivációt, a problémamegoldást, és más is, bonyolult neurobiológiai magyarázatuk van, és kapcsolatba hozhatók a jobb és a bal agyfélteke eltérő funkcióival. A nyelvtanulás során is – mint minden megismerési folyamatnál – akkor a leghatékonyabb a működés, ha mindkét agyfélteke aktiválódik. Másrészt különböző pólusú érzelmi élmények különböző oldali kérgi aktivációt váltanak ki, amellyel hatással vannak az információfeldolgozásra és arra, hogy bekerül-e a megtanulandó anyag a hosszú távú memóriába.

A gazdasági szaknyelvoktatás esetében, amikor nem egyszerűen a négy alapkészség elsajátításáról van szó, hanem a kommunikációs készségeken túl a professzionális és interkulturális készségek fejlesztéséről is, akkor nem mindegy, hogy ezeket milyen órai tevékenységek útján célozzuk meg, valamint hogy integrálódik-e mindezek mellett a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének a szándéka is.

A tanulmány rövid betekintést enged egy kutatás eredményeinek abba a szegmensébe, amely megmutatja, hogy milyen érzelmi élmények szövik át a nyelvórákat, továbbá hogy megjelennek-e eltérő tevékenységek a szakmai idegen nyelv tanításánál, és hogy mit tennének a diákok a tanár helyében. A kérdőívek üzenete olyan hiányosságokat fed fel, amelyek arra utalnak, hogy nemcsak a tanulást segítő affektív tényezők, de a kognitív kompetencia fontos elemeinek fejlesztése is elhanyagolódik a szaknyelvi órákon.

A gazdasági szaknyelvoktatás és -tanulás érzelmi vetületét vizsgálva annak a ma már bizonyított ténynek próbálok érvényt szerezni, hogy a tanulás meghatározott neurofiziológiai és neuropszichológiai törvényszerűségek által vezérelt folyamat, ahol az érzelmek – akár tudomásul vesszük, akár nem – fontos szerepet játszanak. Igyekszem tehát bizonyítani, hogy hatékonyabbá tehető a tanítás-tanulás, ha tudatosan beépítjük az affektív tényezőket a nyelvórai keretek közé. Ezt egyrészt pszichológiai aspektusból teszem, másrészt a kutatásomhoz használt kérdőíves felmérések néhány eredményének a bemutatásával.

Evidenciákkal kezdem, de mégis hangsúlyozni szeretném e nem általam definiált tények fontosságát. A nyelvoktatás célja a nyelv használójának felkészítése arra, hogy sikeresen tudjon részt venni a kommunikációs folyamatban. Az idegen nyelvi kommunikáció társadalmi közegben zajlik, társadalmi interakció (Kurtán, 2001:34), tehát kommunikáció csak társas közegben jöhet létre. Így a nyelvtudás az idegen nyelv helyes használata kommunikációs szituációkban. A szituációban nemcsak a nyelv van jelen, hanem a szituáció egyéb komponensei, amelyek kölcsönhatásban állnak:

résztevéők, színhely, téma, szándékok, gondolatok, közeg, érzések stb. (Kurtán, 2003:185) Ebből következően a nyelvoktatás tartalma az általános kompetencia és a kommunikatív kompetencia kialakítása (KER 11.), vagyis nem azonos a tananyaggal, amely maga az idegen nyelv, de mint eszköz szerepel a kommunikációban. Pedig a nyelvpedagógiában sokáig a nyelvelmélet hatásai érvényesültek, a pedagógiai szempontok elhanyagoltak maradtak. (Kurtán, 1996:390) Mára a hangsúly a személyiség fejlődését elősegítő képességek fejlesztésére került, így az általános kompetencia és a nyelvi kompetenciák együttes fejlesztésére van szükség. (NAT idézi Kurtán 2001:80)

Felettébb igaz ez a gazdasági szféra munkahelyi nyelvhasználatára, ahol a kommunikációs készségeken túl a személyes és szociális kompetenciák összetevői kerültek előtérbe. A munkaerőpiaci szükségletekről készült elemzések (vö.: Major 1998, Komor 2001, Petneki 2002, F.Silye 2002, Felber 2003, Sturcz 2004 stb.) szerint kiemelten elvárt kvalifikációknak minősülnek a következők: kapcsolatteremtő képesség, kezdeményező készség, döntéshozatali képesség, önállóság, önismeret, önbizalom, empátia, csapatszellem, problémamegoldó képesség, kreativitás, konfliktuskezelés, motiváltság, felelősségvállalás stb. Mivel úgy tűnik, ezeknek az úgynevezett „tantárgyfüggetlen kompetenciáknak” fejlesztése nem megfelelő az intézményesített nevelés-oktatás, sőt képzés során, olyan vélemény alakult ki a magyar szakemberekről a külföldi munkaadók részéről, hogy „szaktudásuk magas színvonalú, de beállítódásaik megváltoztatása túl sokáig tart.” (Göndör, 2004. jan. 28. OM, Mérés-értékelés konferencia)

Maguk a végzett diákok is nyilatkoznak ezekről a hiányosságokról, például az intézmények által készített pályakövető kérdőíveken. E felsorolt és hiányolt kompetenciák nagy része a Goleman-féle érzelmi intelligencia (Ciarrochi—Forgács—Mayer, 2003), illetve a Nagy József-féle személyiség-kompetencia modell (Nagy, 2002) személyes és szociális oldalának reprezentánsai, azaz a személyiség affektív oldalának összetevői.

A nyelvtanulás kudarcainak okait kutatva a tanulmányokban sokszor olyan magyarázat tűnik fel, hogy a tanárok kognitív megközelítésű szemlélete a „bűnös”, hiszen túlságosan is a kognitív kompetenciák fejlesztésére koncentrálnak. Az egész iskolai gyakorlatra kiterjesztett általánosítással is lehet találkozni: „Az iskolában a kognitív kompetencia fejlesztése dominál, de a szociális képességek az iskola mint szocializációs közeg hatására kibontakoznak, átalakulnak...” (Gergely, 2002 idézi Vargáné, E.Á. 2004:25) Nyelvórai látogatásokból és vizsgálatokból azonban az

derül ki, hogy a kognitív kompetencia összetevői közé sorolt problémamegoldó képességet, kritikai gondolkodást, kreativitást fejlesztő feladatok sem dominálnak a nyelvórákon (vö.: Petneki 2004:24-29); azt is meg lehet kérdőjelezni, hogy vajon a tanulás tanulása mint készség, vagy például a stratégiai gondolkodás fejlesztése szóba kerül-e.

Valójában a munkaerő piaci visszajelzések arról tanúskodnak, hogy mind a kognitív mind az affektív oldal fejlesztése még sok tennivalót kíván az oktatásban, de még inkább egy markáns szemléletváltásra lenne szükség. Az elmúlt 20 év tudományos – neurofiziológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai stb. – kutatásainak köszönhető, hogy ma már a sejtésnél komolyabb bizonyítékok állnak a rendelkezésre az érzelmek fontosságának igazolására. A szociális kompetenciák fejlesztésében betöltött szerepét eddig sem vonták kétségbe pedagógiai szempontból, de milyen kapcsolat lehet a kognitív kompetencia elemei és az érzelmek között? Ezt tárta fel a legutóbbi két évtized kutatásainak eredménye: érzelem és értelem, affektív és kognitív funkciók nem elkülönülten, egymástól függetlenül zajló agyi folyamatok, ahogy azt régebben a filozófusok és pszichológusok feltételezték. Az érzelem mind a gondolkodás folyamatát (ahogyan), mind a gondolkodás tartalmát (amit) befolyásolja. (Forgács, 2003:78-79) A pozitív és a negatív érzelmeket különböző agyi rendszerek közvetítik, melyek döntően eltérő hatást gyakorolnak a figyelemre, a megítélésre, a motivációkra, a cselekvési készenlétekre. (Leary, 2001:343) Már az 1800-as évek második felétől ismert volt, hogy a szóbeli kifejezés képessége és a beszélt nyelv megértése a bal agyféltekétől függ, de a XX. sz. közepén bizonyosodott be (Roger Sperry 1981 Nobel-díj), hogy a jobb agyfélteke is önálló speciális funkciókat lát el, nevezetesen, az érzelmi események feldolgozásában, a nyelvi és affektív kommunikációban tölt be vezető szerepet. (Racle, 1983:28-29)

Ezek az információk – természetesen a személyiségjellemzőkre vonatkozókkal együtt – segítenek a tanulási stílusok (vö.:Bárdos, 2001:239, 252-253) megismerésében, ezáltal a nyelvtanár tudatosan ki tudja választani a megfelelő módszereket, feladatokat, tevékenységeket, és hatékonyabbá teheti az elsajátítási folyamatot.

E röviden említett tudományos hivatkozások üzenete a nyelvtanárok gondolkodásmódját, nézeteit kellene, hogy megérintse:

- Csak ismeretátadásra koncentrálna nem lehet funkcionális nyelvhasználatot kialakítani.

- Nem lehet különválasztani a kognitív és affektív (személyes és szociális kompetenciák) képességek fejlesztését, mert ezek állandó interakcióban vannak és egymást segítik. (Nagy, 2002; Forgács, 2001)
- A pozitív érzelmi hatások segítik a problémamegoldást, a kreatív feladatok megoldását. Maga a szituáció és a feladat is érzelmeket hoz felszínre, ami későbbi asszociációkat indít el, befolyásolja az információ-feldolgozást, aktiválva a gondolkodási stílust. (Forgács, 2003)
- A szociális készségek és a kommunikációs készségek fejlesztése csak együtt lehetséges. (Konta-Zsolnai, 2002)
- A kompetenciák fejlesztése az órai tevékenységek során komplexen, integráltan történik – jobb esetben – direkt és indirekt módon. (vö.: Jármai, 2004:26-27)

Sok-sok hasznos, megfontolásra érdemes következtetéssel lehetne még bővíteni a sort, de talán meggyőzőbb erejű az oktatási gyakorlatból hozott tapasztalatokkal szembesülni. Minthogy az érzelmeik befolyásolják a kompetenciák fejlődését és a nyelvtanulás hatékonyságát, 2003-ban és 2004-ben vizsgálatot (607 fő) végeztem a gazdasági szakmai nyelvórák érzelmi élményvilágának feltérképezése céljából. A felmérésben részt vevő intézményekben tanuló diákok gazdasági szaknyelvet tanulnak és nagy többséggel a szakmai nyelvvizsga letételére készülnek. Ennek a kutatásnak folyamatban lévő feldolgozásából ragadtam ki néhány eredményt, melyeket az alábbiakban ismertetek.

Az 1. ábra grafikonjai az iskolai élményállapotokból hármat mutatnak be, Csíkszentmihályi nyomán a szorongás, az apátia és flow érzését, 3x3 állítás átlag-eredményeit. A flow (áramlat-élmény) az az ideális állapot, amely tanulásra ösztönöz, arra, hogy új feladatokat keressünk és egyre magasabb szintű képességeket sajátítsunk el (Csíkszentmihályi, 1998:39). A szorongás és apátia élmény esetében hasonló tendenciát figyelhetünk meg. Egyrészt örvendetes, hogy a diákok 34%-a *soha* nem szorong, és 33%-uk (208 fő) *soha* nem viszonyul egykedvűen, közönyösen a szakmai nyelvórákhoz, de 42%-uk (254 fő) valamennyire szorong, és 23%-uknak (138 fő) rendszeresen komoly félelmei vannak; a megjelölt félelmi motívumok többnyire a követelményekből adódó problémákból és az elvárásoknak való megfelelésből erednek. Meg lehet elégedni a 34%-os pozitív eredménnyel? Más szempontból teszem fel a kérdést: Kell foglalkoznunk a diákok 66%-ánál jelentkező szorongási tünetek enyhítésével?

A negatív érzelmek, mint például a félelmek is, visszavonulásra készítetnek, az adott tevékenységben való részvétel elkerülésére. Másrészt negatív érzelmi állapotban az egyén a külvilág ingereire összpontosít jobban információ-feldolgozás közben, lassabban dönt, nem annyira kreatív, nem gazdagodik oly mértékben belső tudásstruktúrája, mint pozitív élményállapotban (Fiedler, 2003:176). A folyamatos tudat, hogy nem tud megfelelni az elvárásoknak, csökkenti az önbizalmát, ami további negatív érzéseket gerjeszt. Eysenck már az 1980-as években kimutatta, hogy a szorongás azáltal fejt ki kedvezőtlen hatását, hogy blokkolja a rövid távú memória működését (Csapó, 1992:116).

Az apatikus élményekben részesülők aránya hasonló az előzőhöz; kiugró (53%-os) azoknak a száma, 322 fő, akiken hébe-hóba úrrá lesz az érdektelenség, közönyösség hangulata a nyelvórán. Mindössze 5%-uk, 30 fő rendszeresen ebben az állapotban tanul.

A flow grafikonjánál megfordul a pozitívnek és negatívnek ítélt pólus, azaz a legsötétebb oszlop jelenti az örvendetes eredményt, illetve jelentené, ha legalább kétszer vagy háromszor magasabb lenne, mint a fehér oszlop (ahogy a szorongás és apátia grafikonoknál látható). Tehát öröme ad okot, hogy a diákoknak csak 7%-a (44 fő) érzi úgy, hogy nem részesül *soha* kellemes élményben, viszont ebből sajnos nem következik, hogy a többieknek *majdnem mindig* pozitív élménye lenne. A gyakorisági eloszlás alapján inkább néha, mint gyakran élük meg az ideális élményállapotot, tehát a tanárok szempontjából az a tanulság, hogy nem használjuk ki a lehetőségekhez mérten a pozitív érzelmekhez kapcsolódó hatásrendszer működését.

A flownál vizsgált állítások adatai nemcsak mint érzelmi élményről tudósítanak, hanem a diákok szaknyelv-tanulási énképeit juttatják kifejezésre. A válasz-alternatívákkal fogalmazták meg, hogy mennyire érzik ezeket önmagukra igaznak; az eredmények tehát tükrözik a tantárgyukhoz való viszonyulásukat, azt, hogy mennyire érzik jól magukat a szaknyelvi órán, hogy milyen mértékben érzik kihívásnak a nyelv tanulását, és okoz-e ez számukra sikerélményt. Az adatokból látható, a 35+29%-ot kitevő *valamennyire* és *elégge* válasz jelzi, hogy vannak még teendők a szaknyelv-tanulási énkép jobbítása terén. (Az énkép fontosságának részleteire hely hiány miatt nem térek ki, de hivatkozom az alábbi tanulmányokra: Körössy, 2002; Józsa, 2002; Nikolov—Nagy, 2003)

A kérdőív nyitott kérdései közül az egyikkel (2. ábra) azt próbáltam meg kideríteni, hogy a diákok érzékelnek-e különbséget az általános és a szakmai idegen nyelvi óra tevékenységei között.

A válaszokból az derül ki, hogy nem elsősorban az órai tevékenységekre koncentráltak, hanem globálisan értelmezték a különbséget. Az adatok meglepő eredményt mutatnak így is. Ismerve a munkaerő piaci elvárásokat, melyek szerint a professzionális és az interkulturális kommunikációs készségeknek (F.Silye, 2002:2-14) kellene prioritást kapniuk, a diákok nem tapasztalnak lényegi különbséget az órai munkában.

A szakirodalom nem győzi hangsúlyozni, hogy a szaknyelv tanulása elsősorban nem az eltérő lexika tanulását jelenti. Lásd például:

„...túl kell lépni azon az elméleten, hogy a szaknyelvoktatás jó része még mindig a szakterminológia ismeretén alapul.” (Ablonczyné, 2003-139) „...a szakmai nyelvhasználat oktatása olyan készségfejlesztés, amely nem szakmai adathalmazt közvetít, hanem a szakmára jellemző kontextusokban való eligazodást szolgálja.” (Jónás-Loch idézi Bakonyi-Papp 2003:230)

Ezzel szemben a legmagasabb számmal előforduló megállapítás a diákok részéről (250 fő) „*a szaknyelv inkább csak a szókincs*” formában szerepelt. A válaszolók majdnem fele (45%) vélekedett így. Mindössze 5 fő (0,8%) jelezte, hogy *készségek fejlesztése* történik. 55-en (9,9%) semmilyen különbséget nem érzékelnek. Viszonylag nagy számban, 36-an fejezték ki abbéli örömeiket, hogy a szaknyelvi órán *nincs nyelvtan*; 108-an (19%) a *témákban* és a *szakmai szövegekben* is látják az órák közti különbséget; 52-en az *előzetes gazdasági ismereteket*, 17-en pedig az *előzetes nyelvi felkészültséget* is fontosnak tartják; 28-an (5%) gondolják *hasznosnak* a szakmai nyelv tanulását. Az órai tevékenységek között többen (32 fő, 5,8%) a *levelekkel* való foglalkozást és 19-en (3,4%) a *közvetítés* és *rezümé* gyakorlását emelték ki. Ebben kitűnik a nyelvvizsgára való tudatos készülés. Negyvenhat fő (8,3%) sérelmezte a fáradságos szótárazást a fordításokhoz. Sajnálatos módon a problémamegoldó feladatokat és az általános idegen nyelvi óráktól eltérő módszereket 1% alatt említették csak meg.

A magam részéről nagyon érdekesnek tartom egy másik nyitott kérdésre beérkezett válaszok eredményeit (3. ábra).

„A tanár helyében mit csinálna másképpen?” kérdés néhány tanár kollégát újabb kérdés feltevésére készítetett a kérdőívek kitöltésekor: „Mit tudja ezt egy leendő közgazdász, akinek nincs pedagógiai végzettsége?” Úgy tűnik tudja, sokszor jobban, mint a tanár; legalábbis azt, hogy mire lenne szüksége a szakmai nyelvórán. Öszintébben nyilatkoztak a diákok ilyen módon, hogy a tanár munkáját nézték kritikusan, mintha önmaguk igényeiről kellett volna pedagógiai szempontból szint vallani. Száznyolcan

nem válaszoltak, de ez más kérdésnél is előfordult, 24-en írták, hogy nem tudják, 78-an érzik úgy, hogy meg vannak elégedve tanáraikkal. Ugyanennyien több kommunikációt szeretnének az órán és 132-en konkrét órai feladatokra adtak ötleteket, például több magnóhallgatás, szituációs gyakorlatok stb. Közel 80 fő észrevételezte a következetesség és rendszeresség hiányát a számonkéréssel, értékeléssel és a házi feladatokkal kapcsolatosan. Ötvenhárman olyan tanulást könnyítő segítséget szeretnének, mint vázlat, szöszedet, szómagyarázat, tábla használata stb. Kiemelném még a tanári magatartásra vonatkozó megjegyzéseket 80 fő részéről, akik a dicséretet, a biztatást, az igazságosságot, a jobb órai légkört, a korrekt és méltányos tanári hozzáállást hiányolták, vagy a szakmai felkészültséget. A diákok helyenként kemény kritikákat fogalmaztak meg, de úgy gondolom, hogy sértődés helyett igyekezni kell ezeket orvosolni. Évek óta értekezünk a nyelvoktatás hatékonyságának elégtelenségéről, talán jobban kellene a diákokra is odafigyelnünk.

Az elmélet oldaláról Kurtán Zsuzsa szavait tartom megfontolandónak a fenti gyakorlati élmények után:

„...az idegennyelv-oktatás követelményei a személyiségfejlesztés szolgálatába állíthatók, tudatosításuk alapot teremtet a tanítási-tanulási folyamat tartalmának meghatározásához, megvalósításához (...) a kompetenciák fejlesztése érdekében.”
(Kurtán, 2002:179)

Összegzés helyett csokorba gyűjtöttem néhány diákszájjal megfogalmazott javaslatot és ellenjavaslatot, amelyek elfelejtett pedagógiai ismereteinkre emlékeztetnek bennünket, tanárokat. Íme:

Javaslatok:

- Többet beszélgetném a hallgatókat, jobban bevonnám őket az órai munkába, önálló otthoni feladatmegoldásokra sarkallnám őket.
- Többet dicséreném a diákokat, ha valami jót csinálnak.
- Jobban átgondolnám, hogyan tegyem érdekesebbé az órát, érthetőbben magyaráznám el, hogy mit várok el a hallgatóktól.
- Kicsit színesíteném az órákat, mert így nagyon egyhangúak és unalmasak.
- Szóbeli szerepjátékoknak nagyobb teret engednék.
- Felkészülnék az órákra, megismerkednék a tankönyvvel és tanulnék némi pedagógiát.
- Kedvesebb lennék, tanítanék is, nemcsak házi feladatnak adnék fel mindent.

- Több empátiára lenne szükség és emberi hozzáállásra. Egy tanár követeljen racionálisan és értékeljen jóindulatúan.
- Gyakorlatiasabb és aktuálisabb lennék.
- Többet kommunikálnék a diákokkal, így az is kiderülne, hogy ki milyen szinten van. Érdekes cikkekkel dobnám fel az órát.

Ellenjavaslatok:

- Nem a könyvet olvastatnám a diákokkal szóról-szóra, hanem az üzleti élethez közel álló izgalmas szituációkat oldanék meg.
- Az órán venném a szakmai szövegeket, segítenék értelmezni és lefordítani, nem otthonra adnám fel.
- Nemcsak én beszélnék, és nem csináltatnék meg minden feladatot a tankönyvben.
- Nem mondanék olyan dolgokat, amelyekkel elvinném a diákok kedvét és nem hangoztatnám állandóan, hogy tudatlanok.
- Nem tanítanék egyszerre annyi sok oldalt szóról-szóra, mert úgyis elfelejtik.
- Kevésbé lenne feszült a légkör.
- Kevesebb tanári monológ lenne, nem magyaráznék túl, nem húznám az időt.
- Nem nézném le a diákjaimat, és nem emelném ki a hibáikat mások előtt.
- Nem késnék el folyton és nem tartanám tovább az órát.
- Nem lennék kivételező és megpróbálnék mindenkit külön értékelni.

Hivatkozások

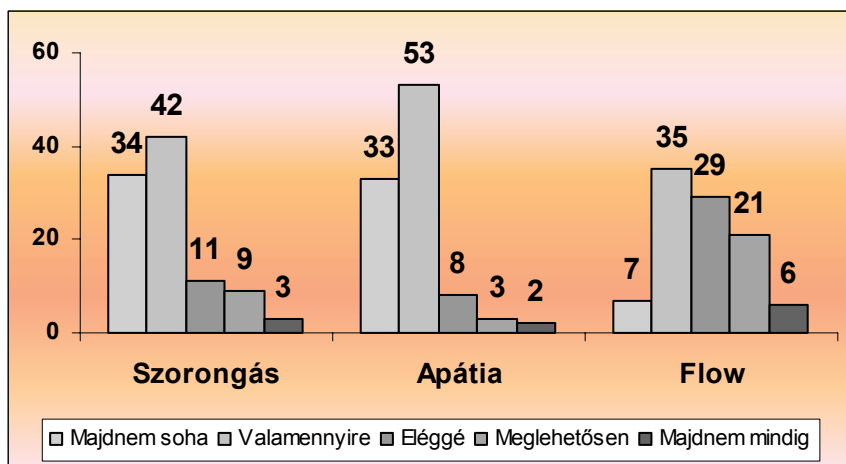
- Ablonczyné, M. L. (2003): Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák. In: Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvek és Kultúrák találkozása*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar: Szeged. 138-142
- Bárdos, J. (2001): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Ciarrochi—Forgács—Mayer (szerk.) (2003): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó: Budapest
- Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Csíkszentmihályi, M. (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó: Budapest
- Felber, M. (2003): *Pályakövető kérdőívek*. BGF KVIFK: Budapest
- Forgács, J. (szerk.) (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó: Budapest

- Forgács, J. (szerk.) (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó: Budapest
- F. Silye, M. (2002): Nyelvtanári és diplomás munkavállalói vélekedések az angol szaknyelvi felkészítésről I. *Nyelv Info*. 2. 3-14
- Goleman, D. (1999): *L'intelligence émotionnelle*. Editions Robert Laffont, S.A.: Paris
- Jármai, E. (2004): Miért kelt megütközést, hogy a szakmai idegen nyelvi óra „szórakoztató”? *Nyelv Info*. 3/4. 23-28
- Józsa, K. (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó, B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó: Budapest
- Komor, L. (2001): *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerőpiaci készségigény. Felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában*. Kézirat. Gödöllő
- Konta, I. —Zsolnai, A. (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanítás, nyelvtanulás, értékelés*. Pedagógiai Továbbképzési és Információs Központ Kht.: Budapest. 2002
- Kőrössi, J. (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros, A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (1996): A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben. *Magyar Pedagógia*. 4. 389-396
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti tankönyvkiadó: Budapest
- Leary, M.R. (2001): Érzelem, megismerés és társas érzelmek. In: Forgács, J. (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó: Budapest. 335-363
- Nagy, J. (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó: Budapest
- Nikolov, M—Nagy, E. (2003): Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova. *Modern Nyelvoktatás*. 1, 14-39
- Petneki, K. (2004): Kereszttantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei az idegennyelv oktatásban. *Modern Nyelvoktatás*. 1. 27-31
- Racle, G. (1983): *La pédagogie interactive*. Edition Retz: Paris
- Sturcz, Z. (2004): A munkavállaló nyelvi környezete. In: Bakonyi—Nádai (szerk.): *A többnyelvű Európa. XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 29-41.
- Vargáné, E.Á. (2004): A szociális kompetencia fejlesztése. *Magiszter* 2. 13-31

Melléklet

1. ábra

Flow-vizsgálat eredményei %-ban (N=607)



2. ábra

Különbség az általános és a szakmai idegen nyelv tanulása között (tevékenységekben)
(N=607)

fő	%	
Missing	51	8,4
Nincs különbség	55	9,9
Lexika, szakszókincs	250	45
Más témák, szakmai szövegek	108	19
Gazdasági ismereteket igényel	52	9,4
Szakmai szituációk – kommunikáció	33	5,9
Nehezebb a szakmai idegen nyelv tanulása	63	11,3
Könnyebb, egyszerűbb a szakmai idegen nyelv	12	2,2
Kevesebb (vagy nincs) nyelvtan	36	6,5
Érdekesebb, mint az általános idegen nyelv	19	3,4
Szárazabb, unalmasabb	7	1,3
Hasznosság	28	5
Általános nyelvből jó alap kell hozzá	17	3,1
Behatárolt, célirányosabb	13	2,3
Sokréteűbb, mélyebb	13	2,3
Tevékenységek, feladatok:		
Levelek	32	5,8
Közvetítés, rezümé	19	3,4
Több magnóhallgatás	14	2,5
Prezentáció	11	2

Jármai Erzsébet Mária

Több szótárzás, fordítás	46	8,3
Videó	4	0,7
Készségek fejlesztése történik	5	0,8
Több az elmélet	6	0,9
Egyéb	11	2
Több anyag, időigényesebb, problémamegoldás, más módszerek 1% alatt szerepelnek.		

3. ábra

A tanár helyében mit csinálna másképpen? (N=607)

fő	%		
Missing		108	18
Semmit, így jó. Meg vagyok elégedve.		78	15,6
Nem tudom		24	4,8
Kevés az óraszám / Nem a tanár hibája		34	6,8
Többet kommunikálnék		78	15,6
Érdekesebbé tenném az órát, jobban ösztönözném a diákokat		61	12,2
Következetesebb lennék a számonkérés, értékelés terén		36	7,2
Következetesebb lennék a házi feladatok terén		27	5,4
Utóbbi 2 területen szigorúbb lennék		18	3,6
Feladattípusok (konkrét ötletek) (Magnó, szituációk, nyelvtan stb.)		132	26,5
Fokoznám a vizsgára készítést		20	4
Tanulásmódszertani segítség		53	10,6
Adaptivitás		29	5,8
Tanári magatartás, pedagógiai tudás		80	16

Kassainé Tar Ildikó
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Empátiás megközelítés a szaknyelvoktatásban kísérletek tükrében

Feltételezve, hogy a tanár szerepe az oktatásban modell értékű, egyértelmű, hogy viselkedése jelentős hatással van az oktatási folyamat sikerességére. Jelen tanulmány a tanár empátiás viselkedésének szerepét elemzi szakfordítói fókuszcsoportokkal végzett kísérletek tükrében. Az empátiás viselkedés (kognitív, reaktív és paralel) a tanári kontrol és visszajelzés (feedback), valamint a csoporton belüli konfliktushelyzetek kezelésének hatásos eszköze lehet. A kísérletek eredményei arra utalnak, hogy az effajta viselkedésnek számos jótékony hatása van (ld. fókuszcsoport eredmények); hiánya viszont hosszantartó negatív hatást gyakorol a résztvevőkre, s az antiszociális viselkedés kategóriájához kötődik. További kísérletek azt bizonyították, hogy a pozitív (pl. empátiás) visszajelzés a diákok (jelen esetben a szakfordítók szóbeli és írásbeli) munkájára a kívánt pozitív eredményt hozza, míg a negatív, érzéketlen tanári hozzáállás konfliktushelyzetet okoz és csoportban folyó munka eredményének romlását eredményezi. A pozitív (empátiás) vagy a negatív (érzéketlen) tanári viszonyulás a szakfordító hallgatók reakcióidejében nem, de az elkövetett hibák számában szignifikáns különbségeket mutat.

Korábbi cikkeimben összefoglaltam a modellértékű tanárszemélyiség főbb vonásait. A legfontosabbak ezek közül a következők voltak: *kongruencia*: a tanár legyen hiteles, őszinte, viselkedésében, kommunikációjában is önmagával azonos; *pozitív elfogadás*: a Rogers által említett „gondoskodom rólad” hozzáállás diákjaihoz (Rogers, 1961); *empátia*: megértés a másik személy belső élménye iránt, átlépve saját határait; *megfelelő kommunikációs készség*: legyen képes mindezeket verbálisan és metakommunikáció útján is diákjai felé közvetíteni.

Jelenlegi cikkemben e fentebb említett tulajdonságok közül az *empátiára* helyezem a hangsúlyt a tanár-diák, azon belül a nyelvtanítás, sőt, a szakfordítóképzés területén belül.

Az empátia kognitív, azaz felismerő (felismerem, hogy érez a másik) és affektív (érzelmi alapú), interszubjektív (együtt érzek nemcsak a másik érzelmeivel, hanem mindenféle lét-állapotával; egyfajta egyidejű létállapot a másikkal) dimenzió. Decety és Meltzoff, a Washington Egyetem kutatói neurológiailag is megpróbálták az empátiát lokalizálni, s ezt az agykéreg hátsó falánál valószínűsítették (Decety, Meltzoff, 2003). Megjelenésének gyökerei egészen a kisgyermekkorba nyúlnak vissza, amikor a kisgyermek, együtt érezve síró társával, odamegy és megvigasztalja, de

ugyanazt teszi akkor is, ha szomorú felnőttet lát (pl. édesanyját). A szakirodalom az alábbiakban határozza meg az empátia elemeit:

- Öntudat vagy én-tudat
- Mások (a külvilág) tudomásul vétele
- Érzelmek, vágyak, ötletek, cselekvések stb. az empátiát érző személyben és abban, aki felé mindez irányul
- Kialakult esztétikai érzék és norma
- Kialakult erkölcsi érzék és norma
- Képzelet

A nyelvtanításban, mint mindenfajta segítő tevékenységben, az empátiás megközelítés alapvető fontosságú, hiszen kísérletek szerint (Jones1990; Gallo, 1989) az empátia a sikeres tanuló illetve sikeres tanár legfontosabb sajátossága, illetve sikeres tevékenységének előfeltétele. Jones (1990) az empátiát kulcsfontosságúnak tartja a tudásanyag, a motiváció és az önbizalom, valamint a stratégiai készségek (a tudás megszerzésére, értékelésére és alkalmazására) szempontjából. (Gallo, 1989) kutatásai szerint az empátiás viszonyulás erősíti a kritikus és kreatív gondolkodási készségeket, melyek a (jó értelemben vett) „sikeresség” alapvető feltételei. Jones és Gallo megállapításai szerint a diákok és tanárok empátiás készségének fejlesztése és egyetemi ill. tanári eredményeik között egyértelmű összefüggés állapítható meg.

Roben Torosyan, a New School University kutatója érdekes kísérletről számol be az empátia-tréninggel kapcsolatban, melyet csoportos odafigyelésnek, befogadásnak és élmény megosztásnak nevezett egy adott feladatról vagy témáról. A csoport tagjai közös témát kerestek, amiről később véleményt formáltak, majd kiscsoportokat alakítottak vagy spontán módon formálódtak csoporttá. Mindenki odafigyelt a másik mondandójára, mintegy befogadva azt. A kísérletet vezető tanár ekkor arra kérte a csoport tagjait, hogy figyeljék meg magukban, milyen érzelmeket észleltek, amikor odafigyeltek és befogadták a másik (esetleg eltérő) véleményét vagy mondanivalóját, végül a csoport együttesen összefoglalta, milyen érzelmi reakciók voltak elkülöníthetőek és megnevezhetőek. Torosyan a kísérlet legfőbb eredményét a bizalom kiépítésében látta, ami lehetővé teszi a másik álláspontjának elfogadását (...túllépve saját határainkon) és annak megértését, hogy valamely álláspont elfogadása nem jelenti a sajátunk feladását (Torosyan, 1999).

Torosyan tapasztalatait kipróbáltam saját (3., 4. és 5. éves) szakfordító hallgatóimon. A közös téma keresése adott, ez a fordítandó szöveg, amit az adott témakörön és nehézségi fokon belül együtt választunk ki. A kiscsoport formálódása általában spontán a csoporton belül: barátok, hasonló gondolkodású stb. csoporttársak együtt szeretnek az órán ülni és dolgozni. A 10-12 fő megoldásai (az adott szöveg mondatainak konkrét fordítása) közül hármát-négyet meghallgatunk (odafigyelés és befogadás), bárki szabadon véleményt nyilváníthat, s az érzelmi reakciók összegzése (és természetesen a nyelvtani, fordítástechnikai szabályok stb.) alapján megalkotjuk az „elfogadható”, „jó” vagy „legjobb”, vagy akár több, azonos szintű „jó” megoldás értékelését. Soha nincs kizárólagosan létező, egyetlen „jó” megoldás, hiszen a nyelv gazdagsága és az érzelmek sokszínűsége ezt nem teszi lehetővé.

Mire jó mindez? Jean Decety említi az oktatással kapcsolatban, hogy napjainkban túl sok a módszer, de nem világos, hova akarunk eljutni. Nel Noddings (1987), a Kolumbia egyetem professzorasszonya írja a következőket:

„Tényleg jó embereket akarunk nevelni?...Oktatási erőfeszítéseinknek többnek kell lenniük annál, mintsem csupán megfelelő tanulmányi előrehaladást érnünk el, s még a legcsekélyebb siker sem lehetséges, ha gyermekeink nincsenek annak tudatában, hogy törődnek velük és ők is megtanulnak másokkal törődni.” (Noddings,1984) *(Saját fordítás)*

Martin Buber, bécsi oktatás-filozófus szerint „az a folyamat, ami méltó az oktatás névre, az alapvetően a karakter építése.” (Buber, 1965) A fentebb említett gyakorlat tehát aktívan hozzájárul a másik meghallgatásához, a másik véleményének elfogadásához vagy befogadásához, azaz a másik belső élményének megértéséhez, az empátiához.

A nyelv, a kultúra, a művészet a másik álláspontját közvetíti, azt az üzenetet továbbítja, milyen is másnak lenni. A nyelv híd a szubjektum (a belső tapasztalat) és az objektív világ között (szavak, képek, hangok), olyan szó-tár, ami az egyén saját mondandóját a köz nyelvére fordítja le. A tudás és a nyelv összetartó erőként működik az emberi társadalomban (social glue), megkerülhetetlen és alapvető tényezők. A fordítás oktatásában (a szakfordítóképzésben) is elengedhetetlen az önismeret, az emberismeret, az országismeret, valamint ezek kommunikációjának oktatása, fejlesztése, a megfelelő szakmai és stilisztikai ismeretek talajára építve.

Empatikus megközelítés hiányában csak negativisztikus történéseket találunk tanár és diák kapcsolatában: büntetést, fenyegetést, s az erre adott

reakciókat, melyek épp ellenkező irányba hatnak, mint amit a „sikeresség” esetében láttunk (Clarke 1984, King 1979).

A sikertelenség és eredménytelenség esetén sem a tanár, sem a diák nem részesül a *flow* élményében, s ez—különösképpen a kommunikatív, segítő szakmákban—a konfliktushelyzetek nem megfelelő kezeléséhez, a személyiség „kiégéséhez”, elfásuláshoz, rutinszerű, unalmas és gyötrelmes favágáshoz vezet.

Gyakorló tanárként a következőképpen foglalom össze tapasztalataimat. A nyelvtanítás, azon belül a szakfordítás oktatása különleges alkalmat és lehetőséget teremt a diákok karakterének építésére, azon belül az empátia kialakítására, ezáltal a sikeresség egyik alapvető feltételének megteremtésére. Mindez természetes módon, spontán jelleggel építhető bármilyen órai tevékenységbe a szakfordító órán, hiszen a fordítandó szövegek, mások kommunikációi erre egyedülállóan alkalmasak. A tanár oldaláról mindez eredményes, sikeres munkához vezet, melynek legjobb módszerét Gandhi így fogalmazta meg: „...tanítsunk kevesebbet szavainkkal, és többet élő példánkkal”.

Hivatkozások

- Jackson, P.L.—Meltzoff, A.N. —Decety, J. (1996): How do we perceive the pain of others: A window into the neural processes involved in empathy. *NeuroImage*
- Decety, J.—Jackson, P.L. (2004): The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 3.2. 71-100
- Decety, J.—Sommerville, J.A. (2003): Shared representations between self and others: A social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Science*. 7/12. 527-533.
- Meltzoff, A. N.—Prinz, W. (2002): *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*. Cambridge University Press: Cambridge
- Gopnik, A.—Meltzoff, A. N. (1997): *Words, thoughts, and theories*. MIT Press: Cambridge
- Torosyan, R. (1999): Applying learning to life: A Theoretical framework in context. *ETC*. 56 (1). 1-22
- Noddings, N.—Shore, P. J. (1984): *Awakening the inner eye: intuition in education*. Teachers College Columbia University: New York

Kurtán Zsuzsa
Veszprémi Egyetem
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A szaknyelv mint szöveg: pragmatikai, szerkezet- tani és jelentéstani vonatkozások

*A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg, amelynek vizsgálata számos nyelvi és nem nyelvi kategória együttes alkalmazásával valósítható meg. A tanulmány a Veszprémi Egyetem Angol nyelv és irodalom szakos bölcsész- és tanárképzésében szereplő Szakmai nyelvhasználat című tárgy követelményeinek bemutatásával irányítja a figyelmet néhány kiemelt szempontra, amelyek alapján a kurzus résztvevői a szakszövegek értelmezését, elemzését végzik. A tanulmány pragmatikai, szerkezet-
tani és jelentéstani szinten tár fel általánosítható példákat, a főbb szakszöveg-elemzési tapasztalatok összegzésével. Célja, hogy olyan támpontokat nyújtson a szakszövegek befogadásához, produkciójához és közvetítéséhez, amelyek figyelembe veszik azokat a várható nehézségeket, amelyekkel a szaknyelvet használók széles köre szembesül a szakmai nyelvhasználat során (hierarchikus kapcsolatokban lévő szakmai diskurzusközösségek tagjai, oktatók, diákok, fordítók, tolmácsok, tananyagkészítők).*

Bevezetés

A szakmai nyelvhasználat elméleti és gyakorlati kérdéseinek oktatása – a felmerült szükségletek elemzése alapján – 1994-ben került bevezetésre a Veszprémi Egyetem Angol nyelv és irodalom szakos bölcsész- és tanárképzésében. A tárgy oktatásának az a célja, hogy a hallgatók sokféle nyelvhasználati kontextusból nyert szakszövegek többszintű elemzése, majd a gyakorlati felhasználás példáinak tanulmányozása alapján, a sajátosságok tudatosításával legyenek képesek arra, hogy ismereteiket a szaknyelv oktatójaként, tananyagfejlesztőként, vizsgáztatóként, vagy egyéb területen a valós kommunikációnak megfelelően tudják alkalmazni. Segítségét kívánunk nyújtani a szakszövegek kiválasztásához, azok befogadásához, produkciójához és közvetítéséhez, figyelembe véve azokat a várható nehézségeket, amelyekkel a szaknyelvet használók széles köre (hierarchikus kapcsolatokban lévő szakmai diskurzusközösségek tagjai, oktatók, diákok, fordítók, tolmácsok, tananyagkészítők) szembesül a szakmai nyelvhasználat során.

A kurzus alapvetően két fő csomópont köré szerveződik:

- (1) a szakmai kommunikáció nyelvhasználati és szövegnyelvészeti jellegzetességei, valamint
- (2) a szaknyelvoktatás tervezésével és megvalósításával kapcsolatos nyelvpedagógiai kérdések.

A jelenleg is kötelezően választható tárgyat évente átlagosan 50-60 hallgató veszi fel, és készíti el megadott szempontok alapján a követelmények teljesítéséhez szükséges dolgozatát, azaz a hallgatóként 10–15 oldalnyi tanulmányt többféle szakszöveg elemzése alapján. A kurzus teljes leírását és követelményeit az 1. táblázat tartalmazza.

Meg kell jegyeznünk, hogy a kurzus tartalma az évek során kisebb mértékben, részlegesen módosult, egyre nagyobb hangsúly került a gyakorlatban előforduló szakszövegek jellegzetességeinek tudatos összehasonlítására, a mindenkori hallgatói és oktatói vélemények, tapasztalatok mérlegelése szerint. Általános jelenség, hogy a kurzust egyre nagyobb számban veszik fel olyan hallgatók, akik a szakmai kommunikáció valamely területén bizonyos tapasztalatokkal már rendelkeznek és erősen motiváltak. Évente átlag 3–4 hallgató választja diplomadolgozata témájaként a szakmai nyelvhasználat valamely aspektusának vizsgálatát, és növekszik azoknak a száma is, akik a kurzus elvégzése után doktori tanulmányok szintjén is foglalkozni kívánnak a szaknyelvek sajátosságainak kutatásával.

1. táblázat: lásd a tanulmány végén külön oldalon

Jelen tanulmánynak az a célja, hogy az 1999–2004 közötti időszakra szűkítve, mintegy 300 hallgatói elemzés eredményeinek, tapasztalatainak háttéréből bemutassa, milyen támpontok figyelembe vétele bizonyult célravezetőnek a szakszövegek sajátosságainak értelmező vizsgálatokor. A tárgyalt, kölcsönösen összefüggő szempontok alapján lehetséges a különféle műfajú és típusú szakszövegek elemzése, aminek jelentősége van a szakszövegek létrehozásában és értelmezésében, jellegzetességeinek tudatosításában, valamint oktatási és vizsgáztatási célokra történő kiválasztásában.

Szöveg, szakszöveg

A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg, amely kommunikatív jelenség, ezért a valóságosnak megfelelő környezetben kell azt vizsgálni. Ez többféle diszciplína (a nyelvészet és szövegnyelvészet mellett a szociolingvisztika és pragmatika, valamint az adott szakmai tudományágak) kategóriáinak együttes alkalmazásával valósítható meg. *A szakszöveg specifikus beszédscándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi közlés, amely szerves kapcsolódásból épül fel, auditív, vizuális (multimediális) csatornán nyilvánul meg, specifikus beszédhelyzetekben (szövegekörnyezetben) konvencionálisan kialakított szerepnek tesz eleget. A*

szakszöveget, mint a szöveget általában, lezártág jellemzi, azaz egy megnyilatkozást egységes egészként tudunk elfogadni. Jellemző továbbá a helyes megformáltság, azaz a szövegszerkesztési szabályszerűségek érvényesülése, valamint a szövegösszefüggés, vagyis a jelentésbeli kapcsolatok jelenléte. A szakszövegek is megfelelnek a szövegszerűség követelményeinek, amelyeket De Beaugrande és Dressler (1981: 3–11) alapján a következőkben foglalhatunk össze: kohézió, koherencia, szándékoltás, elfogadhatóság, információs érték, a szituációnak való megfelelés, intertextualitás (részletesebben Kurtán 2003: 80). A szöveg, így a szakszöveg szerveződését szabályszerűségek jellemzik, azonban az irányító szabályok nem mindig, és nem teljesen azonosak a mondaton belül érvényesülőekkel. A szövegtan kibontakozásával együtt váltak egyre szélesebbé azok a területek, amelyekre a szövegek vizsgálata kiterjed. Jellemző, hogy a kutatások eltérő célok érdekében, más-más módszerrel folynak a háttérben álló elméleti (nyelvészeti, kommunikációelméleti, szemiotikai, pragmatikai, cselekvéseméleti stb.) felfogásoknak megfelelően. A szakmai nyelvhasználat jellegéből adódóan, a pragmatikai megközelítésű szövegelemzések a nyelvi és nem nyelvi (kommunikációs szituáció) sajátosságok együttes figyelembe vételével irányulnak például a pragmatikai, szemantikai, szerkezeti, szintaktikai, lexikai szintekre.

A lehetséges szövegvizsgálati területek közül jelen tanulmányban mindössze háromra irányítjuk most a figyelmet: a szövegpragmatikára, a szövegszerkezetre és a szövegszemantikára. A *szövegpragmatika* a szövegnek a koherenciáját, kontextus- és szituációbeli függőségét kutatja. Magában foglalja a szövegalkotó és befogadó viszonyának feltárását, beszédhelyzetben való megvalósulását. Azt vizsgálja, hogyan jön létre a koherencia, azaz összetartó erő egy szövegben. A *szövegszerkezettan* – ahogy az elnevezés is utal rá – a szövegek szerkezetével foglalkozik, meghatározza felépítésüket, szerkezeti egységeinek tagolódását, a szövegtípustól és a műfajtól függő szerkezeti jellemzőket. A *szövegszemantika* a jelentésbeli összefüggéseket tárja fel. Azt vizsgálja, hogyan jön létre a kohézió, hogyan szervezi a szöveget kohézívá a nyelvi jelek és jelentésük kapcsolata.

A szakszövegelemzés támpontjai

A szakszövegek elemzésének szempontjait, módszereit jelentős mértékben befolyásolja az elemzés célja, a szövegek gyakorlati felhasználásának körülményei. A szakszövegek tanulmányozásakor legáltalánosabban a lexikai szintre irányul a figyelem, az oktatási, tananyag-készítési és vizsgáztatási célokra felhasználandó szövegeket a gyakorlatban egy-egy

szakterület specifikus szókincsének a középpontba állításával vizsgálják és elsősorban a lexikai sajátosságok alapján választják ki. Kevesebb hangsúly esik a komplex megközelítésű, szövegszintű elemzésekre, különösen a szakmai nyelvhasználat elméleti és gyakorlati kérdéseiben kevésbé járatos nyelvtanárok, tananyagkészítők, vizsgáztatók esetében.

A szakmai nyelvhasználat sajátosságainak megismertetését célzó kurzus résztvevői számára (a hallgatói visszajelzések és tapasztalatok alapján) célravezetőnek bizonyul egy pragmatikai indíttatású, komplex összefüggésekre kiterjedő szövegelemzés. A szakszövegek elemzéséhez nélkülözhetetlen, hogy információval rendelkezünk a szakmai kultúrákat képviselő szakemberek, beszélőközösségek szövegen kívüli jellemzőiről (például a közösen elfogadott kommunikációs célok, konvenciók, az információcsere kialakított mechanizmusai, műfajok, a résztvevők szerepe a kialakult mechanizmusokban, az absztrakció mértékét meghatározó szakmai tartalmi ismeretek). A kurzus résztvevői gyakran saját ismereteikre, tapasztalataikra támaszkodnak (például kéttannyelvű képzésben részesültek; idegennyelv-szakuk mellett más szakosok is, pl. kémia, informatika, erkölcsstan, nemzetközi kommunikáció; szakközépiskolában szakirányú képzésben részesültek; fordítási, munkavégzési, esetleg szaknyelvoktatási tapasztalatokkal rendelkeznek). Ennek hiányában olyan informátorokkal alakítanak ki – tapasztalatcserére alkalmat nyújtó – kapcsolatokat, akik segítségével a valós helyzetben tanulmányozhatják a szakmai nyelvhasználat különféle megnyilvánulásait (például orvosok, mérnökök, gazdasági-pénzügyi szakértők, turizmussal foglalkozók, különféle szakterületen működő specialisták).

Ahhoz, hogy a szakszövegek sajátosságait befolyásoló jellemzőket minél komplexebb módon megismerjük, alapvetően háromféle szakszöveggel célszerű dolgoznunk: (1) erősen szakmai írott/beszélt szöveggel, (2) tudományos ismeretterjesztő írott/beszélt szöveggel, (3) tannyelv szöveggel (írott/beszélt). A nyelvhasználatot befolyásoló kommunikációs szituáció összetevői (Kurtán 2004) ugyanis ezen szövegek esetében alapvetően eltérőek. Ennek megfelelően kiválasztható például (a) egy szakmai folyóirat tudományos közleménye, vagy egy orvosi esetmegbeszélés; (b) egy tudományos népszerű folyóirat cikke, a gázművek tájékoztatója, vagy egy adóellenőrzés során folytatott megbeszélés; (c) egy pénzügytan jegyzet, földrajz tankönyv, egy mechanika előadás, vagy egy biológia óra szövege. A követelményeknek az is része, hogy a kurzus résztvevői olyan különféle műfajú szövegeket válasszanak ki az elemzésükhöz, amelyekben a közlések tárgyköre, témája

azonos. Ugyanaz a téma ugyanis jellemzően eltérő módon realizálódik a különféle típusú szövegekben, így különösen jól tanulmányozható, hogyan befolyásolják a szituációs kontextusbeli eltérések (beszédszándékok, résztvevők, szakmaiság stb.) a nyelvi formák kiválasztását az egyes nyelvi szinteken. Például a kommunikációs szituáció összetevőitől függően, a baromfitenyésztés vagy az autócsempészet tárgyköre, a vámelőírások vagy az elektromos művek közleménye más-más nyelvi formában jelenik meg egy-egy újságcikkben, hivatalos levélben, e-mailen, szerződésben vagy egy tudományos közleményben, esetleg egy tankönyvben.

Szövegpragmatika

A kiválasztott szakszövegek koherenciáját, kontextus- és szituációbeli összefüggéseit a szöveg tárgyának, témájának, mondanivalójának feltárással kezdhetjük, majd a tárgy/téma hálózatának kibontakozását követhetjük nyomon a résztvevők és a kommunikációs szituáció egyéb összetevői alapján. A szöveg címe sajátos funkciókat tölthet be: megjelöli a témát, utal a szöveg műfajára, fogalmakra, tárgyakra, folyamatokra, kapcsolatokra. A szöveg címe figyelemfelkeltő is lehet, aminek például termékek hirdetésénél van szerepe. A címekben szereplő beszédaktusok előrevetítik a szöveg számos jellemzőjét, ami alapján a befogadó elvárásai motiválódnak. A témakifejtés különféleképpen megy végbe az eltérő típusú szövegekben, például általánostól a specifikusig, jellemző lehet az időbeli, térbeli, az egyszerű lineáris haladás, vagy éppen a témaprogresszió tematikus ugrással stb. Az elemzés során külön figyelmet érdemel a szövegalkotó és a befogadó viszonya, az új és a már ismert információ közötti illesztési folyamatok realizálása. Fontossá válik a szövegszintű utalások tanulmányozása, a referenciális deixis típusok (személyre, helyre, időre, szövegrészekre történő utalások) funkcióinak tudatosítása, például a beszélő időbeli és térbeli, társadalmi, beszédközösségbeli stb. helyzetéhez viszonyítva. Ugyancsak jól megfigyelhető a szimmetria-aszimmetria nyelvi realizálódása hierarchikus kapcsolatokban (például szakértő és laikusok, orvos és beteg között). A helyzetbeli eltérésekből, a résztvevők szakmai háttérismereteinek különböző mértékéből adódó nyelvi jellemzők például a következők alapján tanulmányozhatók: ki a beszéd kezdeményezője, hogyan történik a téma megjelölése, kiválasztása, milyen módon kerül sor a témaváltásra, a beszéd lezárására, milyen típusú kérdések fordulnak elő, milyen funkciókat töltenek be, mikor és milyen válasz várható.

Szövegszerkezet

A szakszövegek szerkezeti felépítése, egységeinek tagolódása ugyancsak függ a szövegtípustól, műfajtól. A szövegek felépítésükkel fontos információt közvetítenek az interpretációs folyamatok résztvevői számára. A beszélő közlési szándékait a műfajok szerkezete is jól tükrözi, és egyben megfelel a szövegértelmezők elvárásainak is, amelyek konvencionálisan és kulturálisan jól meghatározottak. A szövegszerkezet, azaz a makro- és mikroszerkezeti egységek tanulmányozásával tárható fel, hogy az egymáshoz kapcsolódó beszédaktusok belső struktúrája hogyan mutatkozik meg a szövegekben, milyen nyelvi formák és műveletek szolgálnak ezeknek az aktusoknak a lebonyolítására, és milyen feltételei vannak, hogy mindezek egybekapcsolódjanak. Egy bírósági tárgyaláson például a nyitóbeszéd, a bizonyítékok bemutatása, a záróbeszéd és az ítélet mint makroszerkezeti egységek, különböző beszédszándékokkal jellemezhetők.

A szakszövegek deduktív vagy induktív felépítettsége gyakran összefüggésben áll azzal, hogy az üzenet feladója milyen célcsoport számára fogalmazza meg mondanivalóját. Népszerű tudományos folyóiratokban például lényeges, hogy a laikus olvasóközönséget először példák sorával készítsék elő a zárásként megfogalmazott fő mondanivalóra. Deduktív szerkesztésű szövegeknél a célközönség rendszerint magasabb szakmai szinten áll. Ugyancsak összefüggés figyelhető meg a szakmaiság szintje, a beszédszándékok specifikussága, valamint a szövegek tervezettségének, formalitásának mértéke között.

A makro- és mikroszerkezeti egységek jellemzőinek feltárásakor célszerű azok funkcionális szerepének tisztázásából kiindulni. Jól elkülöníthető célok mutathatók ki, és az elkülönített egységek további tagolásával is újabb közlési szándékok fedezhetők fel. A szerkesztettség tanulmányozása alapján nyerhető sok fontos információ a szövegek szakmaiságának szintjéről is. A szerkezeti egységek funkcionális elemzése nyújt alapot ahhoz, hogy eltérő típusú szövegek beszédszándékok szerinti nyelvi megformálása (például lexikai, grammatikai-szintaktikai, stilisztikai sajátosságok) részletesebben is tanulmányozhatóvá váljon.

Szövegsemantika

Szemantikai szinten a szöveg globális és lineáris kohéziója vizsgálható, a lexikai és grammatikai kohéziós eszközök kimutatásával. Mindössze néhány példát kiemelve, ide sorolható a lexikai kapcsolatok, mezőösszefüggések (mellérendeltségi, alá- és fölérendeltségi viszonyok),

jelentésviszonyok (például szinonima, poliszémia), szóösszetételek jelentésének feltárása, a szóisméltés, az állandósult szókapcsolatok szerepe, az időbeli viszonyok (folyamatok, kronológia), a térbeli kapcsolatok, a logikai összefüggések (fontosság, hasonlóság, ellentét, okozat stb.) szerepének tanulmányozása. A szakszövegekben gyakran előforduló kötőszavak feltárásával tudatosíthatók a jelentések összekapcsolására szolgáló nyelvi formák. Ezek közül tipikusak például a következő jelentéseket kifejező kötőszavak: kapcsolat (egyszerű, hozzátoldó, ellentétesen hozzátoldó kötőszavak), ellentét (szembeállító, megszorító), választás, következtetés, magyarázat, idő, cél, feltétel meghatározása.

Összegzés

A nyelvi-kommunikációs szükségletek alapján, a gyakorlati felhasználás szerteágazó lehetőségeitől függően, egyre nagyobb szükség van a szakszövegek elemzésének képességére. Rendkívül megnőtt a szakmai nyelvhasználat tudatos ismeretének jelentősége és az erre felkészítő tanárok képzésének igénye. A Veszprémi Egyetem Angol nyelv és irodalom szakos bölcsész- és tanárképzésében szereplő Szakmai nyelvhasználat című tárgy követelményeinek teljesítése, a szakszövegelemzések tapasztalatai azt mutatják, hogy célszerű a különféle típusú, meghatározott szempontok alapján kiválasztott szakszövegek összehasonlító, komplex pragmatikai megközelítésű, többszintű elemzése, amelynek eredményei a kurzust teljesítők oktatói, fordítói, kutatói tevékenységében mérhetők.

Hivatkozások

- De Beaugrande, R. – Dressler, W. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman: London
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2004): Szaknyelvoktatási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: Feketéné Silye, M. (sorozatszerk.): *Porta Lingua–2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debreceni Egyetem: Debrecen 77-86

1. táblázat

*A Szakmai nyelvhasználat (Language Use for Specific Purposes) c. kurzus leírása
(angolról fordítva)*

A tárgy neve: Szakmai nyelvhasználat (Language Use for Specific Purposes)

Oktatási cél: A tárgy oktatásának célja, hogy megismertesse a résztvevőket a szaknyelvre vonatkozó – átfogóan összegzett és rendszerezett – főbb elméletekkel, kutatási irányzatokkal, eredményekkel, és képessé tegye őket többféle szakterület szakszövegeinek sokoldalú (szerkezeti, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai) elemzésére, a szakmai nyelvhasználattal kapcsolatos alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai folyamatok tervezésére és megvalósítására.

Témakörök:

1. Bevezetés a szakmai nyelvhasználat tanulmányozásába, alapfogalmak, irodalmi áttekintés
2. Szaknyelvkutatási irányzatok, a szaknyelvek rétegződése, szakszöveg-felfogások
3. Esettanulmányok: szakmai nyelvhasználat a kommunikációs szituációk változataiban
4. A szakszövegelemzés elméleti háttere
5. Szakszövegek osztályozása, típusai
6. A szakszövegelemzés szintjei, vizsgálati szempontok
7. A műfajalapú retorikai-funkcionális elemzés elmélete és gyakorlata
8. Auditív, vizuális és multimédiás szakszövegek jellemzőinek vizsgálata
9. Szakszókincs, terminológia
10. Szakmai beszélőközösségek nyelvhasználata, szükségletelemzés
11. A szaknyelvoktatás tervezésének elméleti és gyakorlati kérdései
12. Szaknyelvoktatási tananyagok értékelése, fejlesztése
13. Szakmai nyelvvizsgarendszerek
14. A szakmai nyelvhasználat interkulturális vonatkozásai
15. Összegzés

A kurzus során a témakörök feldolgozása a szakmai nyelvhasználat többféle típusú szakszövegein alapul, különféle kommunikációs szituációk írott és beszélt példái, valamint videofelvételek alapján

Követelmények:

1. Írásbeli feladat: szabadon választott tárgy-/témakörben különböző típusú szakszövegek összehasonlító elemzése (10-15 oldal terjedelemben) megadott szempontok alapján.
2. Szóbeli vizsga: (a) a benyújtott szakszövegelemzés megvitatása, (b) átfogó kérdések a kurzus során feldolgozott témakörök alapján

Mátételkiné Holló Magdolna
Rendőrtiszti Főiskola

A francia rendvédelmi oktatócsomag használhatósága több szakmai régióban

Az adott szakterületen úttörőmunkának számító oktatócsomag elsőrendű célja a használók szaknyelvi ismereteinek bővítése, ugyanakkor szakmai tudásuk elmélyítése és kiszélesítése is a külföldi kollégák munkájának megismerése útján. Ez a bűnüldöző szervek számára hasznos szaknyelvi ismereteket tartalmazó munka eredeti célját betöltve felkészíti a hallgatókat magasabb szintű szakmai kommunikáció megvalósítására. A mű tartalmának megismerése megkönnyíti a francia nyelvű szakirodalom megértését, serkenti olvasásának örömteli művelését, s ugyanakkor felkészít a leendő rendvédelmi szaknyelvi vizsgára is. A mű célja továbbá az, hogy az új lehetőségek bemutatásával hozzájáruljon a francia rendvédelmi szaknyelv oktatásának fejlesztéséhez.

A *PORTA LINGUA 2004* kötetben bemutattam az akkor kidolgozás alatt álló rendvédelmi szaknyelvi jegyzetet, és ígéretet tettem arra, hogy egy év múlva ismertetem a kész művet. Most ezt az azóta már elkészült szaknyelvi jegyzetet egy oktatócsomag részeként szeretném közzétenni, annak egyéb régiókban való felhasználhatósága aspektusából.

A francia rendvédelmi oktatócsomag 3 kötetből és egy CD-ROM-ból áll: egy Feladatgyűjteményből, egy Szöveggyűjteményből és egy CD-ROM-mal ellátott Tankönyvből.

A **Feladatgyűjtemény** az ORIGO nyelvvizsga-központ feladattípusait véve alapul fordítási, szövegértési, tömörítési és fogalmazási (levélírási) gyakorlatokat tartalmaz alap-, közép- és felsőfokú szinten a feladatok megoldásával együtt. Tekintettel arra, hogy a nyelvvizsga-központok számos, bárki számára könnyen hozzáférhető kiadvánnyal segítik az általános nyelvi feladatokra való felkészülést, ezeket a jelen feladatgyűjtemény nem tartalmazza, hanem kizárólag a szaknyelvi feladatokból soroltat fel mintákat.

A Feladatgyűjteményben a bűnügyi, a közrendvédelmi, a határrendészeti, a vámigazgatási és a büntetés-végrehajtási szakterületekről szóló általános szakmai jellegű cikkeket dolgoztam fel, amelyek a *Le Monde*, a *Le Figaro*, a *Nice-Matin*, a *Libération*, a *La Tribune*, a *L'Express* és a svájci *Le temps* napilapok 2000 és 2003 között kiadott számaiban, illetve a Népszabadságban és az Interneten jelentek meg az utóbbi években. A forrásmunkák általános szakmai jellegét azért szükséges hangsúlyozni, mert ezt a helyenként terminus-technikusokkal tüzdelt, de az aránylag

széleskörűen tájékozott átlagember számára is érthető nyelvezetet tulajdonképpen nemcsak a rendőrök, határőrök, vámtisztek, büntetés-végrehajtási tisztek értik, hanem a „beavatatlanok” is, mivel a bűnözés-bűnüldözés lexikája sajnos már teljesen beférközött mindennapi életünkbe. Ebből következik, hogy ezt a Feladatgyűjteményt egyéb területeken is fel lehet használni, ahol a napi hírekkel, a már mindennapjaink részévé vált bűnesetek autentikus forrásból származó leírásával és elemzésével akarjuk tarkítani nyelvóráinkat.

A *Szöveggyűjteményben* az Interneten 2003-ban megjelent rendőrségi és bírósági híreket dolgoztam fel négy nagy témakörre csoportosítva, amelyek a következők: Közbiztonság, Bűnügyi Rendőség, Határvédelem, valamint Igazságszolgáltatás és Büntetés-végrehajtás. A közbiztonságról szóló fejezet számos oldalt szentel a terrorizmusról szóló cikkeknek, valamint a közlekedésbiztonsággal kapcsolatos híreknek. A Bűnügyi rendőség munkáját bemutató fejezet a bűnözés valamennyi válfaját felsorakoztatja, a súlyos és kevésbé súlyos bűncselekedetek egész tárházát nyújtva a garázdaságtól és a gazdasági bűncselekményektől kezdve, a számítógépes bűnözésen és drogüzérkedésen át a pedofiliáig. Jelentős számú sajtótermék mutatja be a tudományos-technikai rendőrséget, kidomborítva a nyomozások technikai profiljának jelentőségét. A határvédelmi problémákat taglaló rész az illegális bevándorlásról és a vámország-pénzügyország fellépését kiváltó esetekből nyújt ízelítőt. Az igazságszolgáltatással és büntetés-végrehajtással kapcsolatos cikkek a francia jogrendszerrel és a francia börtönviszonyokról adnak keresztmetszetet. A Szöveggyűjtemény tematikus anyaga elsősorban jogi karokon használható még fel, de az itt bemutatott sajtótermékek feldolgozását (pl. fordítását és értésének ellenőrzését) célzó feladatok kidolgozása egyéb, nem kimondottan jogi szakterületeken is könnyen elképzelhető, mivel olyan témákat érint, amelyekkel gyakran találkozunk a napi hírekben.

A *Tankönyv* az Interneten 2004 első felében megjelent legújabb aktuális rendőrségi és bírósági hírek, valamint az illetékes francia hatóságoktól kapott autentikus dokumentumok alapján feldolgozott szövegek, és ehhez kapcsolódó színes fotók segítségével kínálja fel annak a lehetőségét, hogy a tanuló a hivatalosan használt szakmai szókincset a „belterjes” szakzsargonnal együtt sajátítsa el. Ezt és a begyakorlást célozzák a Tankönyv szövegei és hangfelvételei után található szövegértési, kommunikációs, lexikai, grammatikai, valamint a beszéd- és íráskészséget

fejlesztő gyakorlatok, amelyek összhangban állnak a főiskolánk Idegennyelvi Intézete által készített szaknyelvi vizsgafeladatokkal.

A Tankönyvben feldolgozott anyagokat tematikusan a következő hat nagy fejezetre osztottam:

- Rendőr és rendőrség
- Közbiztonság és terrorizmus
- Balesetek és közlekedésbiztonság
- Bűnözés (e fejezet külön alfejezetekre bontva tartalmazza az erkölccsel, a pedoffiliával, valamint a számítógépes bűnözéssel, a doppingolással és a kábítószer-üzérkedéssel kapcsolatos bűneseteket)
- Igazságszolgáltatás és büntetés-végrehajtás
- Határvédelem (csempészet-üzérkedés és illegális bevándorlás alfejezetekre osztva).

A *CD*-n található, fő témákhoz illeszkedő autentikus hangfelvételeket magam készítettem a Marseille-i Bűnügyi Rendőrség különböző osztályain, a nizzai repülőter Határőrségén és Vámőrségén, valamint a híres marseille-i Les Baumettes börtönben.

A könyv szövegeihez szorosan kapcsolódnak az egyes eseményeket bemutató színes illetve fekete-fehér fotók, valamint az autentikus dokumentumok és illusztrációk, amelyek között találunk rendőrségi, határrendészeti és büntetés-végrehajtási körözéseket, jegyzőkönyveket, szolgálati feljegyzéseket, jelentéseket és körleveleket, ezen kívül a rendőrség és a büntetés-végrehajtási intézmények által kiadott felhívásokat, hirdetéseket, közérdekű közleményeket, szórólapokat (pl. az ittas vezetés és a sebességkorlátozás be nem tartásának veszélyeiről, a mobiltelefonok lopásával szembeni védekezés módzatairól, a házastársi erőszak áldozatainak nyújtott jogi tanácsokról, vagy a börtönből szabadult egyének társadalmi újra beilleszkedésének lehetőségeiről). A könyvet a továbbiakban néhány oldal bemutatásával szeretném illusztrálni:

Első illusztrációként az „Igazságszolgáltatás” c. fejezetből ragadok ki egy részt, amely a francia igazságügy miniszternek, Dominique Perben-nek a bűnözés csökkentését célzó II. törvénytervezete végleges elfogadásával kapcsolatos parlamenti vitájáról szól. Ennek a rendkívül fontos témának jelentős részt szenteltem e fejezetben az erre vonatkozó cikkekkal és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokkal. A törvénytervezetnek a bíróságok

túlterheltségének és a börtönök túlszűfoltóságának enyhítését célzó, valamint bizonyos szabálysértések visszaszorításának megerősítésével kapcsolatosan hozott intézkedései nagy ellenségeskedést váltottak ki bírósági körökben, mivel szerintük ezen intézkedések alapelveket és alapvető emberi jogokat sértenek. Az igazságügy miniszter az új intézkedések szükségességét a szervezett bűnözés növekedésével és az igazságszolgáltatásnak az ügyek megfelelő kezelésére vonatkozó büntetőrendszer alkalmatlanságával indokolta. A törvénytervezet megerősíti a rendőrség és az ügyészség szerepét: meghosszabbítja az előzetes letartóztatás időtartamát, speciális bíróságokat állít fel a maffiák elleni harc intenzívebbé tétele érdekében, olasz mintára elengedi ill. enyhíti a büntetését azoknak, akik beárulják bűntársaikat, amerikai mintára bevezeti a „bűnösnek vallja magát” intézményének továbbfejlesztett változatát, mely szerint a maximum 5 évre ítélt személyeknek lehetőségük van elkerülni a büntetőpert, amennyiben—tetteik beismerése esetén—elfogadják az államügyész által kirótt büntetést. Ezenkívül a szóban forgó törvénytervezet többek között a szexuális bűncselekmények, a környezetszennyezés, a vezetői engedély és biztosítás nélküli gépjárművezetés visszaszorítását célzó szigorító intézkedésekre, valamint az alternatív börtönbüntetés bevezetésére is irányul.

1. Vers l'adoption définitive du projet de loi Perben II mercredi à l'Assemblée

Les députés devraient adopter définitivement mercredi, lors d'un vote solennel, le projet de loi contre la grande criminalité, dit "loi Perben II", après avoir examiné jeudi soir les conclusions de la commission mixte paritaire (CMP, 14 députés et sénateurs) sur ce texte. Le projet, qui a déjà été adopté jeudi par les sénateurs, devrait être voté par la droite (UMP et UDF), la gauche votant contre.

Le texte, qui contient également d'importantes dispositions pour lutter contre l'encombrement des tribunaux et la surpopulation carcérale, ainsi qu'un renforcement de la répression de nombreuses infractions, a croissante dans les milieux judiciaires au son parcours législatif entamé au

Ainsi plusieurs centaines magistrats ont manifesté jeudi dans toute notamment devant l'Assemblée, pour atteinte à plusieurs droits fondamentaux". bâtonnier de Paris, Jean-Marie adressé une "mise en garde solennelle" Chirac sur "les graves dangers" que

Jeudi soir, l'ancienne ministre Justice Elisabeth Guigou a dénoncé "un texte qui nous fait régresser plus de 20 ans en arrière", affirmant que "les droits de la défense sont réduits à la portion congrue" et que le projet "porte atteinte à des principes essentiels" du droit.



suscité une hostilité fur et à mesure de printemps dernier.

d'avocats et de la France, et dénoncer

"une La veille, le nouveau Burguburu, avait au président Jacques présenterait ce texte.

socialiste de la

Mátételkiné Holló Magdolna

Rejetant ces accusations, le Garde des Sceaux, Dominique Perben, a répondu que son texte répondait à "deux réalités malheureusement extrêmement fortes: le développement de la criminalité organisée" et l'incapacité du système pénal à "traiter d'une manière convenable l'ensemble des dossiers qui lui arrivent".

Le principal volet du texte, consacré à la lutte contre les réseaux mafieux, se traduit par l'adoption d'un vaste dispositif qui renforce considérablement les pouvoirs de la police et du parquet: créations de juridictions spécialisées, prolongation des garde à vue, infiltration des réseaux, etc.

Il étend aussi le statut des "repentis", inspiré du modèle italien, qui permet à une personne impliquée dans une affaire de voir sa peine réduite, voire d'en être exemptée, si elle dénonce ses complices.

Par ailleurs, afin de désengorger les tribunaux, le texte introduit dans le droit français, sous une forme aménagée, le "plaider-coupable" américain. Les personnes qui encourent une peine maximale de 5 ans de prison pourront, si elles reconnaissent les faits, éviter un procès en acceptant une sanction proposée par le procureur de la République.

En outre, les parlementaires ont inséré deux dispositifs proposés par Jean-Luc Warsmann (UMP, Ardennes), visant à développer le recours aux sanctions alternatives à la prison (semi-liberté, bracelets électroniques).

Enfin, le texte renforce la répression d'un certain nombre d'infractions qui ont été à la "une" de l'actualité ces derniers mois, à commencer par les crimes et délits sexuels dont les auteurs seront désormais répertoriés dans un fichier national automatisé. Le projet vise en outre la navigation de bateaux-poubelles, la pollution des mers, les auteurs d'incendies de forêt, et la conduite sans permis ou sans assurance.

En revanche, le délit d'interruption involontaire de grossesse, qui avait suscité une vive polémique après son adoption par les députés, l'automne dernier, a été définitivement supprimé par le Sénat.

PARIS, le 06-02-2004

A fenti cikkhez az alábbi gyakorlatokat készítettem, melyek elsősorban táblázatok kitöltésével ellenőrzik a cikk tartalmának és az ott felsorolt fogalmaknak a globális, szelektív és részletes megértését:

1. *Complétez le tableau* portant sur le contenu du texte de la nouvelle loi: (mire vonatkoznak az új törvénytervezet intézkedései: elleni harc, megerősítése)

dispositions importantes portant sur	
la lutte contre	
le renforcement de	

2. *Présentez* les deux raisons de poids de la Garde des Sceaux concernant l'introduction de la nouvelle loi contre la grande criminalité: (mutassa be a törvénytervezetnek a bűnözés visszaszorítását célzó két nyomós érvét)

Mátételkiné Holló Magdolna

raison	
--------	--

3. *Présentez* le principal volet du texte en remplissant le tableau suivant: (mutassa be a szövegnek a rendőrség és az ügyészség hatalmának megerősítésére vonatkozó intézkedéseit)

principal volet du texte	
dispositifs renforçant les pouvoirs de la /du	
Police	Parquet

4. *Expliquez* les contradictions impliquées dans les institutions suivantes: (fejtse ki az alábbi fogalmak ellentmondásait)

- le statut des „repentis” (a „bűnbánók” státusza)
- le „plaider coupable” américain (az amerikai „bűnösnek vallja magát”)
- sanctions alternatives à la prison (alternatív börtönbüntetések)

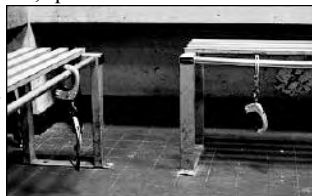
5. *Terminez* les phrases suivantes en prenant en compte l'article: (fejezze be a következő mondatokat a cikk alapján: a törvénytervezet ... célozza, megerősíti és regisztrálja a..., eltörli....)

Le projet de loi	vise	
	renforce et répertorie	
	supprime	

Második illusztrációként a tankönyvhöz tartozó CD-ROM hangfelvételei közül a marseille-i Les Baumettes börtön egyik vezető nevelőjével készített riportból ragadok ki egy részletet, ahol a riportalany bemutatja a büntetés-végrehajtási intézmények típusait a büntetésfajták függvényében, majd beszél a nevelők munkájáról, az elítéltek börtönbe érkezésének pillanatától, fogadásától, a szabadulásra való felkészítésig, a börtönben töltött idő „hasznos” eltöltésének lehetőségeiről, valamint a fiatalok elítéltekről.

2. Éducateur de prison

Il y a 3 types d'établissements pénitentiaires en France, la maison d'arrêt où on incarcère les détenus, les prévenus jusqu'après la garde à vue, qui sont donc en attente du jugement. Il y a également de toutes petites peines d'emprisonnement qui couvrent à peu près au maximum, on va dire, 6 mois, ensuite les établissements pour peine. Où là, on va dire, il y a 3 types d'établissements pour peine, 2 centres de détention régionaux pour les toutes petites peines d'emprisonnement, jusqu'à maximum un an, centre de détention tout court où on va jusqu'à 4 ou 5 ans, et ensuite les maisons centrales où là, on incarcère donc de 5 ans jusqu'à perpet.



Le travail de l'éducateur en maison d'arrêt est différent des établissements pour peine. A la maison d'arrêt l'éducateur s'occupe beaucoup plus de l'arrivée du détenu, de sa prise en charge, on va dire entre guillemets „familiale et psychologique”, et puis on va s'intéresser très rapidement à la préparation à la sortie d'où la mise en place de nombreux dispositifs pour préparer la sortie, et d'autre part tous les établissements pour peine, l'éducateur là est plus orienté vers l'animation intérieure, c'est-à-dire les activités socio-culturelles, et la sortie également qui peut se préparer sur plus de temps, donc d'une manière plus sereine et plus construite. Voilà. Il faut savoir quand même que dans les maisons centrales on s'occupe beaucoup plus de peines, enfin de faire en sorte que la prison soit le moins lourd possible, donc essentiellement tournée vers des animations.

A hangfelvétel megértését a következő gyakorlatokkal lehet ellenőrizni:

Après avoir écouté l'enregistrement No 10 portant sur le travail de l'éducateur de prison

1. Complétez les phrases suivantes (égésztse ki a mondatokat a hangfelvétel alapján)

- Il y a types d'établissements pénitentiaires en France: la maison d'....., le centre de et lacentrale.
- Les travailleurs dans une prison sont en contact à la fois avec les, les personnels de, les personnels et les personnels
- Certains détenus en difficulté peuvent passer à l'acte de deux manières: soit d'une manière, c'est-à-dire un surveillant, unà l'intérieur, soit d'une autre manière, c'est-à-dire faire une

2. Précisez en quoi consiste la mission de l'éducateur de prison en général et expliquez pourquoi son travail est différent dans les différents établissements (fejtse ki, mi a nevelő küldetése a börtönben, és miért végez különböző jellegű munkát az egyes büntetés-végrehajtási intézményekben).

3. Vous êtes conseiller d'insertion et de probation en prison. (Őn börtönben dolgozik, mint a fiatal bűnözők társadalmi beilleszkedésével foglalkozó szociális munkás. Írjon levelet egy francia barátjának arról, mit tesz a fiatal bűnözők megmentése és azoknak a társadalomba való újra/beilleszkedése érdekében)

Écrivez une lettre à un ami français en lui développant vos idées sur les questions suivantes:

- Que faites-vous pour sauver les jeunes délinquants?
- Quels efforts faites-vous pour leur réinsertion?

Harmadik illusztrációként egy olyan cikket mutatok be, ami a francia börtönviszonyokról, a benti „embertelen és megalázó” bánásmódról szól.

3. Violent réquisitoire du Comité anti-torture contre les prisons françaises

En France les conditions de détention s'apparentent parfois à "un traitement inhumain et dégradant". C'est en ces termes très durs que la Comité anti-torture (CPT) décrit dans un rapport confidentiel sur la situation dans certaines prisons françaises. C'est la deuxième fois depuis 2000 que cette institution, qui émane du Conseil de l'Europe et possède ce pouvoir unique de visiter à l'improviste tous les lieux où des personnes sont détenues, s'invite dans les établissements pénitentiaires de l'hexagone.

Ce nouveau rapport, transmis à la France le 20 novembre 2003, correspond à une "augmentation récente et alarmante du surpeuplement des maisons d'arrêt" et des "suicides en milieu carcéral", selon le Comité anti-torture. Le CPT a visité trois prisons - les maisons d'arrêt de Loos (Nord), Saint-Roch (Toulon, Var) et le centre pénitentiaire de Clairvaux (Aube) - en juin 2003, au moment où la France dépassait pour la première fois depuis la Libération le nombre de 60.000 détenus (pour 48.603 places).

Ses membres ont en outre rencontré le garde des Sceaux Dominique Perben, son ex-secrétaire d'Etat aux programmes immobiliers de la Justice Pierre Bédier, le directeur de l'Administration pénitentiaire (AP) Didier Lallement, ainsi que de nombreux responsables associatifs et syndicaux du monde carcéral. Et leur constat est sans appel : A Loos et à Toulon, "les détenus étaient soumis à un ensemble de facteurs néfastes qui peuvent légitimement être décrits comme s'apparentant à un traitement inhumain et dégradant".

A Loos, où le taux d'occupation est de 239%, les détenus hommes étaient au moment de la visite du Comité "confinés à trois dans 9 m²", tandis que les femmes sont parquées à "quatre, voire même cinq dans des cellules de 12 m²". "Les locaux étaient vétustes, mal entretenus, voire, pour certains d'entre eux insalubres", poursuit le rapport, qui évoque aussi des "containers débordant d'immondices malodorantes" laissés "plusieurs heures durant à l'entrée des sections, par là-même où étaient acheminés les chariots de repas".

A Toulon, certains détenus sont "contraints de dormir par terre", les WC des cellules sont "dégradés", seulement "partiellement encloués", les douches sont "humides et dans un état défectueux". Dans les deux maisons d'arrêt, "la grande majorité des personnes détenues passaient le plus clair des journées (hormis les deux à trois heures de promenade quotidienne) dans une très grande oisiveté, confinée en cellule dans une promiscuité et dans conditions matérielles intolérables".

A Clairvaux, les "conditions matérielles observées ne sont pas source de préoccupation majeure". Toutefois, "alors qu'auparavant les cellules étaient ouvertes pendant certaines périodes de la journée, tel n'est plus le cas", déplore le Comité. Evoquant le programme de construction de 13.000 nouvelles places à l'horizon 2007 lancé par le gouvernement, le CPT écrit que "l'augmentation de la capacité d'accueil du parc pénitentiaire ne doit pas être la première et principale réponse" aux problèmes soulevés.

"Le CPT est convaincu qu'aucun progrès réel ne pourra être accompli sans réduction immédiate et drastique du surpeuplement. Ceci constitue une exigence

fondamentale pour assurer sans plus attendre des conditions de détention dignes et humaines à la population incarcérée", conclut le texte. Le gouvernement français dispose jusqu'au 20 février pour envoyer ses réponses au Comité.

PARIS, le 27-01-2004

A cikk feldolgozását két gyakorlattal képzeltem el:

1. *Répondez aux questions suivantes:*

(fejtse ki a következő kérdéseket:

- milyen fő érvek irányították a figyelmet a börtönökre
- a szöveg kifejezéseit idézve írja le/mondja el, milyen körülmények között élnek az elítéltek)

- Quels sont les deux arguments principaux nécessitant la focalisation de l'attention sur les prisons?
- Dans quelles conditions sont placées les détenus (citez les expressions du texte)?

2. *Trouvez dans le texte des adjectifs associables aux noms suivants: (keresse meg a szövegben a következő főnevekhez tartozó jelzőket)*

conditions matérielles et humaines de la détention	
noms	adjectifs qualificatifs
facteurs	
traitement	
locaux	
WC	
douches	
conditions matérielles	
conditions de détention	
état	

Negyedik illusztrációként bármilyen szakterületen felhasználható, írásban elvégezendő feladatokhoz mutatnék be egy lehetőséget: a következő feladat az elítéltek által írt autentikus levelekből nyújt ízelítőt, amelyekhez a levelek tartalma és az írás alapján a levél írójának műveltségi szintjét, szociális helyzetét, lelkiállapotát tükröző faktorok figyelembe vételével szociográfiai, pszichológiai és grafológiai elemzést

Mátételkiné Holló Magdolna

igénylő fogalmazási feladatokon kívül a levelek javítására irányuló helyesírásfeljesztő-ellenőrző gyakorlatokat is lehet készíteni, pusztán a levelek korrekt nyelvhelyességgel történő átíratásával.

Bonjour.
je vous fait part de ce courrier pour vous informer
que c'est la 3^{ème} fois que je vous écrit,
au sujet du chantur extérieure, ou le C.P.A.
car j'ai entendu parlé de cela et que je suis
Vraiment intéressé, alors SVP je vous supplie de
m'appeler pour qu'on puisse parlé de tout ça,
parce que ma femme est enceinte d'un petit
Bébé c'est pour cela que je voudrait sacturele
plus rapidement possible, et aussi pour me
Rémèrer dans le droit chemin je vous Remercie

MARSEILLE Le 28, 06, 04 Monsieur DJIBON Chérif BTA
Mandame S. Candia je vous écris ce mail pour vous demander
un prendre vous le plus tôt possible car je dois vous voir
par ce que j'ai un ^{un}très grand problème car pour ça que je
veu voir et emparler avec vous si il vous plai; S.V.P
et avec mes sincères salutations distinguées je vous en supplie
Monsieur DJIBON
N° cellule 4015.

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék

Fachsprachenunterricht: Mit oder ohne Internet?

Im Beitrag geht es um den computergestützten Fachsprachenunterricht bzw. um die Tendenzen und Perspektiven der computergestützten Wortschatzerweiterung in deutscher Sprache. Es gibt zahlreiche Internet-Programme, mit denen selbständig und auch in den Sprachstunden gearbeitet werden kann. Bei der Wortschatzerweiterung tauchen zwei grundlegende Probleme bzw. Fragen immer wieder auf: Soll der Wortschatz mit Hilfe des Kontextes unterrichtet und erweitert werden? Dürfen bzw. können die Wörter und fremdsprachigen Fachausdrücke isoliert, ohne Kontext gelernt und memorisiert werden? Im Vortrag werden auch die Vor- und Nachteile, die Gefahren der Internetbenutzung hervorgehoben.

Traditionelle und moderne Fremdsprachendidaktik

Im Rahmen der traditionellen Fremdsprachendidaktik wurden die Beherrschung der Grammatik, die Entwicklung der Fertigkeit des Übersetzens und des verstehenden Lesens von Texten als primäre Lehr- und Lernziele hervorgehoben.

Die Lektion (lat. 'Lektüre', 'Sammlung', 'Auswahl'), in Lernschritte gefasst, war früher die gängige Form der Lehrbuchstruktur. Die Lektion definierte und organisierte das Lernen, Lehren und das Unterrichtsgeschehen. (www.deutsch-als-remdsprache.de/topseiten/heinen.php3) Hinsichtlich kognitiver, reproduktiver und reflexiver Sprachfähigkeiten lassen sich mit der 'Lektionen-Methode' hohe Lernstandards erreichen. Für den modernen Unterricht, sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für den Fachsprachenunterricht ist dieses 'Lektionen-Modell' noch charakteristisch.

Es gibt aber noch viele Fragen und Aufgaben, die untersucht und aktualisiert werden müssen: die sozialen und affektiven Dimensionen des Lernens; das Problem der Lernerautonomie; der fächerübergreifende und der ausserschulische Unterricht. (deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3)

Für die moderne Fremdsprachendidaktik und auch für die Fachsprachendidaktik sind also das Problem der Interkulturalität, die Entwicklung der Kreativität, der Autonomie und der Selbständigkeit von Schülern/Studenten charakteristisch. Wegen der Globalisierung spielt die

Interkulturalität sowohl im Rahmen der mündlichen als auch bei der schriftlichen Kommunikation eine wichtige Rolle. Und was die Kreativität und Selbständigkeit betrifft: Nur kreative, also flexibel, divergierend denkende, autonom lernende, selbständige Schüler und Studenten sind fähig, bewusst und zielstrebig zu lernen und den Herausforderungen der Globalisierung zu entsprechen.

Große Probleme können die Betonung des analytischen Denkens und die Vernachlässigung des divergierenden, flexiblen Denkens bedeuten. Gefühlsbedingte Blockaden verursacht z.B. die Angst, Risiken einzugehen. Als kulturbedingte Blockaden kann das nicht entsprechende, das Sprachenlernen nicht fördernde Heim- oder Schulklima erscheinen. Der Kreativität fördernde Lehrer muss die Barrieren abbauen und zur Förderung des divergierenden Denkens beitragen. (Nüesch, 1997) Die Internetbenutzung kann die Entfaltung der Kreativität fördern; Internet kann als neue Perspektive und Alternative des modernen Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden. Auf diese neue, moderne Kommunikationsform müssen Schüler und Studenten vorbereitet werden.

Neue Medien: Spiel und Kreativität

Jede Sprache – wie im Allgemeinen jedes formalisierte System – kann auch als Spiel beschrieben werden. Sofern man sinnvolle und verständliche Sätze formulieren will, muss man bestimmte Regeln kennen und verwenden. Das bedeutet nicht, dass alle Regeln der Sprache vollständig vorgegeben sind, wie dies bei den meisten Spielen der Fall ist. Die Regeln schreiben dem Spieler nicht vor, was er tun muss, sondern nur, was er tun kann. Die kommunikationstheoretisch verwendete Metapher Sprachspiel zielt auf die Komplexität realer Verwendungsformen von Sprache im Gefüge von Situationen mit wahrhaftigen, d.h. mit in ihrer ganzen Persönlichkeit anwesenden Sprechern. Wittgenstein vergleicht die Sprache in diesem Zusammenhang auch mit einem Schachspiel und einzelne Wörter mit Schachfiguren. Ein Spiel - wie das Schachspiel - ist in seinen Regeln zwar klar definiert, das Zusammenspiel der Figuren bietet aber unendliche Möglichkeiten der Anwendung dieser Regeln. (deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3) Die einzelne Figur wird mit anderen und nach Regeln eingesetzt, so wird sie zum Kommunikationsinstrument. Ein Satz in einer Sprache entspricht der Spielstellung im Schach. Ein Satz als Zeichenfolge ist ohne den Zusammenhang mit dem ganzen Zeichensystem tot. Die Bedeutung eines Satzes, getrennt von seiner Verwendung, existiert nicht. (deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3) Spiele eröffnen eine ganzheitliche

Erfahrungswelt ohne Grenzen. Spiele bilden für die Spielzeit einen künstlichen Raum, der als real, sozusagen als Alltag erlebt wird. Das Spiel erlaubt eine Distanzierung vom Selbst, das beim Sprachlernen auch zur Überwindung von Hemmungen führen kann. In der Ausgrenzung vom Alltagsleben ist das Spiel ein Angebot von Chancengleichheit: Wer die Regeln versteht und kennt, kann kompetent mitspielen. Die Faszination des Spiels und die Spiellust vermögen fast beiläufig eine beachtliche Motivation und Konzentration zu erzeugen. Beim Spiel werden Fähigkeiten und Fertigkeiten gefestigt, die zur Bewältigung von realen Situationen hilfreich sind.

(deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3)

Internet-Spiele im Fremdsprachenunterricht

Im Internet gibt es viele Arten von Spielen, so z.B. Schreibspiele, Frage- und Ratespiele, Assoziations- und Gedächtnisspiele, die ihren didaktischen Wert vor allem in der Übung und Sicherung von Regeln und Wortschatz haben. Eine weiter entfernte Gruppe von Spielen zum Sprachenlernen bilden Verse, Reime und Merksätze. Durch Wortwiederholungen, rhythmische Wortfolgen, Intonation und Melodie werden Phonetik, Memorisierung und Hörverständnis geschult. Simulationsspiele fördern Strategien zur Erschließung von sprachlichen Informationen und Bildern.

Der Internetanschluss ermöglicht viele Aufgaben und die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten: durch E-Mail können z.B. das Schreiben, Lesen, Informieren geübt werden. Er ermöglicht auch die Erfindung neuer, komplexerer Spiele und dadurch wird auch die Phantasiewelt der Studenten gefördert.

E-Mail-Korrespondenzen sind Rollenspiele, in denen man beispielweise seine Stadt und sein Land repräsentieren, vorstellen kann. Die Bereitschaft, sprachliche Korrekturen zu akzeptieren, die Mobilisierung von passivem Wortschatz, die anspruchsvolle, angemessene Arbeit und Kommunikation sind Kennzeichen dieser Übungsformen. (<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3>)

Der Fremdsprachenunterricht orientierte sich bisher oft an der Stufung nach Grammatik-Progression oder Fertigkeiten. Durch den Einsatz neuer Medien wird diese Stufung vielfältiger und komplexer. Die grammatikalischen Elemente, Strukturen und Fertigkeiten werden in Situationen, in Form von Sprachspielen geübt. (<http://www.goethe.de/oe/mos/seminar1/deart1.htm>.)

Computergestützte Wortschatzerweiterung

Bei Methoden der Wortschatzerweiterung tauchen zwei grundlegende Probleme bzw. Fragen, auf:

- Soll der Wortschatz mit Hilfe des Kontextes unterrichtet und erweitert werden?
- Dürfen bzw. können die Wörter und fremdsprachigen Fachausdrücke isoliert, ohne den Kontext gelernt und memorisiert werden?

Ich vertrete die Meinung, dass beide Methoden zu verwenden sind. Auch im Internet gibt es Methoden, Sprachspiele, mit deren Hilfe die Wörter im Kontext und/oder isoliert, ohne den kontextuellen Zusammenhang memorisiert werden können. Das Programm Vocatude (www.vocatude.com) bietet ein Wortliste-Programm, mit dessen Hilfe die Wörter schneller und effektiver gelernt werden können. Vocatude bietet auch Extra-Aufgaben:

- Übersetzungen
- Prüfungsaufgaben zur Kontrolle der angeeigneten Ausdrücke.

Das [www.sulinet](http://www.sulinet.com)-Programm enthält Memorie-Spiele. Mit Hilfe von Kartenspielen wird die Wortschatzerweiterung wirklich spielerisch gefördert. Auch andere Möglichkeiten kann man im Rahmen dieses Programms kennenlernen, beispielsweise:

- Wortschatzerweiterung durch Hörverstehen,
- Wörter-Lernen mit Bildern.

Das [www.altusoft](http://www.altusoft.com)—Programm empfiehlt Lernstrategien. Nach dem Programm ist es empfehlenswert, die Bedeutung der Wörter dem Kontext zu entnehmen. Das Programm betont also die wichtige Rolle des kontextuellen Zusammenhangs. Wenn der Inhalt des Textes verstanden wird, darf man auch mit Wörterbuch übersetzten. Das Programm erwähnt auch, dass die Beobachtung der Wortketten und der syntagmatischen Ausdrücke den Prozess des verstehenden Lesens erleichtern. Die Segmentierung der Textinformationen ist auch eine der verwendbaren Methoden.

Durch die bewusste Verwendung der erwähnten Methoden werden die Studenten fähig, beim Lernen und Textverstehen Lesemethoden und Lernstrategien zu verwenden. Selbständige, Methoden, Strategien verwendende Lerner sind erfolgreicher. Der Lernerfolg hängt nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch davon, wie gut Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse gestalten können. (Metzger, 1996) Wenn

der Student erfolgreich lernen bzw. lesen will, braucht auch Erfahrungen und gute Strategien (z.B: richtige Zeiteinteilungs- und Prüfungsstrategien), um seine Ziele leichter zu erreichen. Beim Lernen ist ein gutes Repertoire an Lernstrategien erforderlich: Gedanken und Handlungsweisen, die nicht einfach schematisch wie Techniken, sondern sehr flexibel ausgerichtet und selbständig, auf die jeweilige Lernsituation und den Lerner selbst eingesetzt werden (Metzger, 1996).

Lesemethode und Wortschatzerweiterung

Meines Erachtens haben Schüler und Studenten oft mit Lern- oder Lesestrategien Probleme. Sie müssen über Sprach- und Fachsprachenkenntnisse als Basiskenntnisse verfügen und sie sollten sich auch entsprechende und nützliche Strategien aneignen, damit ihr Textverstehen und das Lernen der Wörter erfolgreicher und korrekter werden. Eine der vielen Möglichkeiten der Lesestrategien ist das synthetisierende Lesen. (Majorné, 1989) Die Fachtexte analysierend kann eine Liste der in den Texten vorkommenden wichtigen fachsprachlichen Internationalismen, Anglizismen, Zusammensetzungen und Ableitungen zusammengestellt werden. Das synthetisierende Lesen bedeutet, dass die wichtigsten Informationen eines Textes mit Hilfe der Beobachtung der Lexik erkannt werden. Das synthetisierende Lesen wurde im Rahmen einer Forschungsarbeit von Studenten an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, Universität Pécs, schon erfolgreich – auch mit statistischen Daten bewiesen - verwendet. Bei dieser Beobachtung tauchte die Frage auf, ob die Methode auch auf der lexikalischen Ebene, also bei der Wortschatzerweiterung benutzt werden kann.

Das Problem der Wortschatzerweiterung

An der Universität Pécs wird mit dem Fachbuch Borgulya Istvánné-Dobrai Katalin-Somogyvári Márta: *Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung* unterrichtet. In den Seminaren werden die Studenten auf die Fachsprachenprüfung vorbereitet.

Beim Lernen empfehle ich den Studenten immer, dass sie neben dem Lesen auch die isolierten Wörter (Wortlisten) und Fachausdrücke memorisieren, d.h. sie sollten den Wortschatz nicht nur mit Hilfe der kontextuellen Zusammenhänge, sondern auch mit Hilfe von Wortlisten erweitern.

Ich habe auch die Wortliste des Fachbuches (*Wirtschaftsdeutschprüfung*) untersucht, um festzustellen, wieviel Prozent die Anglizismen, Fachausdrücke, Ableitungen und Zusammensetzungen ausmachen. Da die

synthetisierende Methode beim Lesen erfolgreich verwendbar war, war ich der Meinung, das sie auch beim Wörter-Lernen benutzt werden kann.

Die Wortliste entält ca. 1200 Wörter:

Ableitungen: 481 → 40%

Zusammensetzungen: 333 → 27,7% (28)

Internationalismen, Fachausdrücke: 177 → 14,7% (15)



Insgesamt: 83%.

Es kann festgestellt werden, dass Studenten die synthetisierende Lesemethode auch bei der Wortschatzerweiterung erfolgreich verwenden können. Das kann man auch mit der Tatsache belegen, dass Lesen und Wörter-Lernen aufeinander wirken. Leseverstehen bedeutet ja auch Wortschatzerweiterung und das Memorisieren der Wörter mit Hilfe von Wortlisten kann auch den Prozess des Leseverstehens fördern.

Zusammenfassung

Die fachsprachliche Ausbildung ist von der Gewährleistung der Fach- bzw. Berufsbezogenheit und der Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens (kommunikative Disponibilität) bestimmt. Wie aus Gesprächen mit Vertretern der fachsprachlichen Ausbildung an Universitäten und Hochschulen des In- und Auslandes und aus der internationalen Zusammenarbeit in Lehre und Forschung und auch aus der Analyse von Lehrmaterialien hervorgeht, versucht man in vielen Fällen, der Fach- bzw. Berufsbezogenheit dadurch gerecht werden, daß man bestimmte Themen, Bereiche (z.B. Industriezweige, Wissenschaftsdisziplinen) durch entsprechende Texte abdeckt. (Weber, 1985)

Im Fachsprachenunterricht spielen Texte eine zentrale Rolle. Wichtige Bedingung des Textverstehens ist auch Wörter-Lernen, deshalb sind die Wortschatzerweiterungsmethoden von grundlegender Bedeutung.

Schlussfolgerung

Die Kommunikation und das Kommunizieren-Können sind als Grundziele des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten. Durch die Internet-Benutzung können Lernen, Lesen, Wortschatzerweiterung und die Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Da der Kommunikationsprozess den Mensch- zu Mensch-Kontakt bedeutet, können und dürfen der persönliche Kontakt, die menschliche Beziehung also der Mensch nicht ausgeschaltet werden. Internet kann und darf den Menschen, den Lehrer und den traditionellen Klassenraum nicht ersetzen.

Die Vorteile der neuen, computergestützten Methoden sind hervorzuheben und zu erkennen, aber auch die Nachteile oder Gefahren der isolierten Internetbenutzung dürfen nicht vergessen werden.

Literatur

Borgulya, Iné—Somogyvári, M.—Sümeiginé Dobrai, K. (2002):

Wirtschaftsdeutschprüfung. Kerszöv: Budapest

Major, F.-né (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Módszertani Kiadványok: Budapest

Metzger, C. (1996): *Lern- und Arbeitsstrategien*. Aarau: Sauerländer

Nüesch, C.—Roman, C. (1997): Problemorientiertes und selbständiges Lernen im Fachbereich Wirtschaft und Recht. In: Rolf Dubs—Richard Luzi: *25 Jahre IWP*. St.Gallen. 178-189

Weber, S. (1985): *Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und zur fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung von Ausländern*. VEB Verlag: Leipzig. 80-81

www.altusoft.com/eurydice/doc/elo-nyelv

www.deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/heinen.php3

www.goethe.de/oe/mos/seminar1/deart1.htm

www.sulinet.hu/nyelv/oktatas/szavak.

www.vocatude.com/about

Mihalovics Árpád
Veszprémi Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Fordító- és tolmácsképzés néhány európai országban

Cikkemben a fordító- és tolmácsképzés alábbi kérdéseit tekintem át:

(1) Fordítás/tolmácsolás – fordító- és tolmácsképzés. (2) külföldi fordító- és tolmácsképző intézmények képzési programjai:

Belgium:

ISTI = Institut Supérieur de traducteurs et interprètes (Haute École de Bruxelles, Communauté française de Belgique). – Bruxelles 1958.

Franciaország:

ISIT = Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction, Institut Catholique. – Paris 1957; SIT = École supérieure d'interprètes et de traducteurs, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. – Paris 1957; ITIRI = Institut de Traducteurs, d'Interprètes et de Relations Internationales, Université Marc Bloch – Strasbourg II. – Strasbourg 1985; I(P)LV = Institut de Perfectionnement en Langues Vivantes, Université Catholique de l'Ouest. – Angers 1972.

Olaszország:

SS(LM)ITScuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste. – Trieste 1978.

(3) A fordítói kompetenciák és a tolmács(olási) kompetenciák (részleges) különbözősége. → Kétféle képzés szükségessége! (4) Fordító- és tolmácsképzés a Bologna-folyamat tükrében. (Európai helyzet). (5) A magyarországi fordító- és tolmácsképzés újragondolása.

Fordítás/tolmácsolás – fordító- és tolmácsképzés

Két idézet Szabari Krisztina Tolmácsolás (Scholastica, 1999: 15,17) c. könyvéből:

„A tolmácsolás és fordítás – írásos emlékek is tanúsítják – az emberiség legősibb tevékenységei közé tartozik. A Frankfurter Allgemeine Zeitung egy a német külügyminisztérium nyelvi szolgálatát bemutató cikkében a tolmácsolást egyenesen „a világ második legősibb mesterségének” ... nevezi ... Mindenütt, ahol különböző kultúrák és nyelvek találkoznak egymással, megjelentek a nyelvi korlátok is, és így szükségessé vált a *nyelvi közvetítő* bekapcsolása...” (15. l.)

A másik idézet ugyanabból a műből:

„Úgy tűnik, már a kezdet kezdetekor kettévált az *írásban és szóban* végzett nyelvi közvetítés, a fordítás és a tolmácsolás. A két fogalmilag tisztán elkülönített tevékenység azonban a legkülönbözőbb elnevezésekkel jelenik meg a különböző nyelvekben, sokszor a két tevékenységet *együttesen* jelölik, sokszor pedig az írásbeliségen és a szóbeliségen túlmenően más szempontok alapján tesznek különbséget a kettő között.” (17. l.)

Szabari Krisztina többnyire német és angol nyelvű munkákat említ a fordítás és a tolmácsolás történetének a témájában, én hadd említsek két francia nyelvű művet:

- Ladmiral, J.-R., Traduire: théorèmes pour la traduction. Payot, Paris, 1979.
- Barret-Ducrocq, F. <red.>, Traduire l'Europe. Payot, Paris, 1992.

Engedjék meg, hogy egy mondatot idézzek a Ladmiral-műből, alátámasztandó a bevezetésben elmondottakat:

„La traduction est une activité humaine universelle, rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du globe par les contacts entre communautés parlant des langues différentes, que ces contacts soient individuels ou collectifs, accidentels ou permanents, qu'ils soient liés à des courants d'échanges économiques ou apparaissent à l'occasion de voyages ou qu'ils fassent l'objet de codifications institutionnalisées (traités bilingues entre États, par exemple).” (Ladmiral 1979:11)

A másik idézett mű alap gondolatát maga a szerkesztő a következőképpen sommázza:

„On traduit de plus en plus. Et c'est en Europe qu'on traduit le plus.” (Barret-Ducrocq, 1992:15).

Egy érdekes adatot hadd említsek még. Vitathatatlan, hogy a XX. századi történelem legmonumentálisabb (ha lehet itt egyáltalán ilyen jelzőt használni!) fordítói- és tolmácsolási vállalkozása a nürnbergi per volt, amely 1945. november 20. és 1946. október 1. között zajlott. A tárgyalások négy nyelven – németül, angolul, franciául és oroszul – folytak, s ehhez kell még hozzáadni a kihallgatott tanúk és egyéb személyek legkülönbözőbb anyanyelvét. (403 nyilvános ülés, 116 tanú szóbeli kihallgatása és kb. 2000 írásbeli tanúvallomás megvizsgálása után hirdettek ítéletet a náci főbűnösök perében. A tolmácsolást egy 36 tagú (= nyelvenként 9 fős) tolmácsszolgálat végezte).

Még egy adat:

„La traduction en quatre langues de toutes les pièces exigera cinq millions de feuilles de papier d'un poids de plus de vingt tonnes.” (Haydecker, Joe J. – Leeb, Johannes, Le Procès de Nuremberg. Éd. Buchet/hastel, Paris, 1971, XIV.)

A második világháború utáni időszak a soknyelvű Európa egységesülési folyamatának a korszaka, amikor is a különböző nemzetközi szervezetek létrehozásához és működtetéséhez elengedhetlenné vált a többnyelvű kommunikáció. Ennek pedig nélkülözhetetlen szereplői a fordítók és a

tolmácsok, akiknek a tevékenysége a kibővült és tovább bővülő Európában még inkább felértékelődik.

Az európai országokban az első modern értelemben vett fordító- és tolmácsképző intézeteket a második világháború utáni két-három évtizedben hozták létre; a legismertebbek közülük a genfi, a brüsszeli, a párizsi, a trieszti, a bécsi, a heidelbergi, a lipcsei, hogy csak néhányat említsünk. Ezeknek és az utóbbi negyedszázadban alakult fordító- és tolmácsképző intézeteknek a képzési programjaikban – minden bizonnyal – sok közös vonást is felfedezhetünk, de szembetűnő változásokat is konstatálhatunk.

A hat külföldi intézmény képzési programjainak az összevetését az 1. melléklet mutatja be..

A fordítói kompetenciák és a tolmács(olási) kompetenciák (részleges) különbözősége

A leendő fordítók és tolmácsok képzése során csak részben kell azonos kompetenciákat fejleszteni! Erre a tényre tekintettel kell lennünk a képzési program összeállításakor is, azaz az utolsó 2-4 félévben célszerű (sőt kívánatos) a fordítók és a tolmácsok képzésének a szétválasztása (1. táblázat).

1. táblázat

A fordítói és a tolmács(olási) kompetenciák különbözősége

<i>Fordítói tulajdonságok és kompetenciák</i>	<i>Tolmács(olási) tulajdonságok és kompetenciák</i>
– szilárd nyelvismeret	– szilárd nyelvismeret
– megbízható szakterületi ismeretek	– megbízható szakterületi ismeretek
– állandó önképzés	– állandó önképzés
– szövegértési (analizáló) készség	– szóbeli megnyilatkozás gyors felfogása (szintetizáló készség)
– széles érdeklődési kör	– intuíciós- és empátiakészség
– stilisztikai műveltség (csiszolt írott stílus)	– kiváló szóbeli kifejezőkészség
– adaptációs készség	– gyors reakciókészség
– kritikus és önkritikus szellem	– jó jegyzeteléstechika
– szövegszerkesztői ismeretek	– kitartó figyelem
– jó munkaszervezés /időbeosztás/	– átlagon felüli szellemi (és fizikai) készenlét
– ...	– ...
– ...	– ...

[Ne feledjük: a képzés során különböző ismereteket kell átadnunk és különféle módszereket kell elsajátíttatnunk!]

Fordító- és tolmácsképzés a Bologna-folyamat tükrében

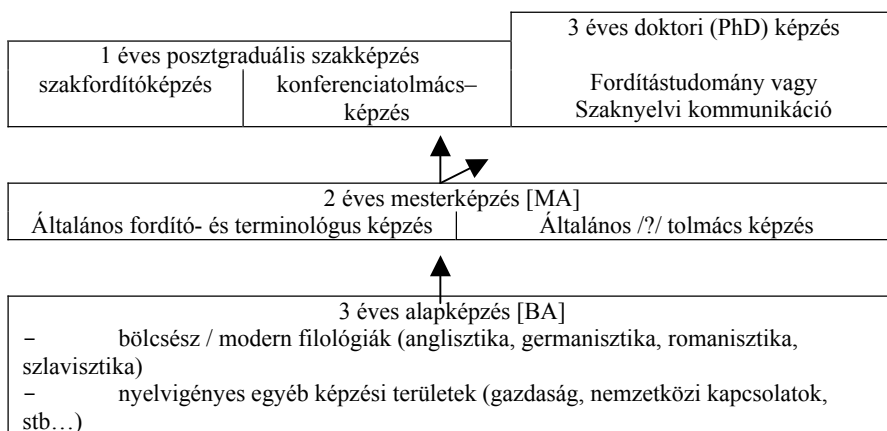
Ismeretes, hogy 2003 őszén a Magyar Köztársaság oktatási minisztere is aláírta 28 európai országbeli kollégájával együtt azt a nyilatkozatot, mely szerint mi is csatlakozunk az Európai Felsőoktatási Térséghez, azaz 2006 szeptemberétől a felsőoktatásban áttérünk a Bologna-rendszerű háromciklusú (3+2+3) lineáris képzésre.

Ennek fényében már bizonyos szerkezeti és tartalmi változásokat figyelhetünk meg több európai ország fordító- és tolmácsképző intézményeinek programjaiban, például *Franciaország* esetében is (2 melléklet).

A magyarországi fordító- és tolmácsképzés újragondolása.

2. táblázat

A magyarországi fordító- és tolmácsképzés átalakításának tervezete



Szakterületek/szakirányok

1. Fordítói szakirány

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1.1. általános fordító és terminológus | [MA képzés] |
| 1.2. (alkalmazott) társadalomtudományi szakfordító | [Posztgraduális szakképzés] |
| 1.2.1. gazdasági-üzleti szakfordító | |
| 1.2.2. jogi-politikai szakfordító | |
| 1.2.3. politikai-diplomáciai szakfordító | |
| 1.3. (alkalmazott) természettudományi szakfordító | [Posztgraduális szakképzés] |
| 1.3.1. orvosi szakfordító | |
| 1.3.2. műszaki szakfordító | |

- 1.3.3. agrár szakfordító
- 1.3.4. informatikai szakfordító
- 1.4. szépirodalmi fordító (műfordító) [Posztgraduális szakképzés]

2. Tolmács szakirány

- 2.1. (általános?) tolmács [MA képzés]
- 2.2. konferenciatolmács [Posztgraduális szakképzés]
- 2.3. EU-s szaktolmács (?) [Posztgraduális szakképzés]

Záró gondolatok /szentenciák/

- Fontos a diplomák egyenértékűsége/elismertethetősége. → Tekintsünk Európára!
- Fontos a hazai értékek megőrzése. → Tekintsük át az eddigi képzéseket és képzési helyeket!
- Fontos a megújulás igénye. → Alkalmazkodjunk az új struktúrához, újítsuk meg a képzés tartalmát, vezessük be pl. a szakfordítói szakirányokat, s állapodjunk meg ezekről képzési helyenként!

Hivatkozások

- Barret-Ducrocq, F. (1992): *Traduire en Europe*. Payot: Paris
- G. Láng, Zs. (2002): *Tolmácsolás felsőfokon*. Scholastica: Budapest
- Haydecker, J. J. – Leeb, J. (1971): *Le Procès de Nuremberg*. Éd. Bruchet/Chastel: Paris
- Klaudy, K. (szerk.) (2003): *Fordítás és tolmácsolás az ezredfordulón*. Scholastica: Budapest
- Ladmiral, J. R. (1979): *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Payot: Paris
- Szabari, K. (1999): *Tolmácsolás*. Scholastica: Budapest

Átmenet (követel- mények)	Felvételi vizsga, legalább 2 id. nyelv magas szintű ismerete	Felvételi vizsga, legalább 2 idegen, nyelv magas szintű ismerete	Felvételi vizsga, legalább 2 idegen nyelv magas szintű ismerete		Felvételi vizsga, legalább 2 id. nyelv magas szintű ismerete	Szöbeli vizsga
Alap(ozó) képzés	3 év: ált. civilizációs, anyanyelvi, idegen nyelvi előképzés [Felvételi vizsga]	2 év: [DEUG] 3 év: [Licence]	3 év: [Licence]	3 év: [Licence]	3 év: [Licence „langue de spécialités”] (szaknyelvek)	2 év: közös képzés mindkét elágazás számára. [Felvételi vizsga]
Bemenet	Érettségi	Érettségi	Érettségi		Érettségi	Érettségi

2. melléklet

Új és régi modellek franciaországi fordító- és tolmácsolóképzésben

Régi modellek:

	Doktori képzés 3 éves Fordítástudományi PhD
--	---

Szakfordító- vagy konferenciatolmács diploma ↑

1 éves posztgraduális szakmai (fordító) képzés [DESS]	1-2 éves posztgraduális szakmai (tolmács) képzés [DESS]	1 éves posztgraduális tudományos képzés [DEA]
---	---	---

ált. fordító- vagy tolmácsdiploma ↑

1 vagy 2 éves szakmai képzés → [Maîtrise] v. [DU]
--

2 vagy 3 éves közös alapozó képzés → [DEUG] v. [Licence]

Új modell:
szakfordító
konferenciatolmács

[PhD fokozat]

		3 éves posztgraduális tudományos képzés PhD fordítástudomány
1 éves posztgraduális szakmai képzés		
szakfordító- képzés	konferencia- tolmács képzés	/?/

ált. fordító és terminológus

↑ v.

(ált.) tolmácsdiploma

2 éves mesterképzés (MA)	
ált. fordító	ált. (?) tolmács nemzetközi (?)

↑ nyelvi referens

3 éves egyetemi alapképzés [BA]

Nádai Julianna
Széchenyi István Egyetem

Idegen nyelvű szaktárgyak szerepe a felsőoktatásban

A mai kommunikációs, információs társadalomban egyre nagyobb az igény arra, hogy a diplomás szakemberek tájékozottak legyenek a hazai és a nemzetközi gazdasági-politikai élet történéseiben. Ehhez elengedhetetlen az idegen nyelvű szakirodalom ismerete. A nyelvi képzésben is kulcsfontosságúvá vált a szakmai tartalom és a nyelvi igényesség. A jelen tanulmányomban bemutatásra kerülő Bevezetés a szaksajtóba című tantárgy célja, hogy a hallgató a szakkikkekről meghatározott terjedelmű összefoglalót tudjon készíteni idegen nyelven, képes legyen az adott szakterületen önálló témakifejtésre és a szakmai szövegeket idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre tudja fordítani. A fordítás során a hallgatók megismerik két nyelv (angol és magyar) közötti lévő stilisztikai, szintaktikai és lexikai különbségeket. Mindehhez nemzetközi (angol nyelvű) gazdasági folyóiratok cikkei szolgálnak alapul. A sajtó nyelvének sajátosságait, a szakzsargont és a szakkikkek szerkezeti felépítését autentikus, aktuális szövegeken vizsgáljuk, így biztosítva azt, hogy a nyelvi készségek fejlesztése mellett a hallgatók naprakész ismeretekkel rendelkezzenek az adott – jelen esetben gazdasági – szakterületről. Tanulmányomban a sajtónyelv oktatásának fontosságára szeretnék rávilágítani.

Bevezetés

A felsőoktatási intézmények a megnövekedett képzési igényekhez igazodva egyre fontosabbnak tartják a tárgyak idegen nyelven történő oktatását. A hallgatók szívesen fogadják ezeket a törekvéseket, hiszen a nyelvtudás mellett versenyképes szakmai tudásra is szert tesznek. A képzés egyre nagyobb súlyt helyez a nemzetközi kitekintésre. Ezért olyan közgazdasági szakembereket kell képezni, akik magas szintű idegen nyelvi ismeretükkel a nemzetközi munkaerőpiacon is megfelelnek a szakma elvárásainak (Major, 2004). Jelen tanulmányomban részletesen bemutatok néhány tantárgyat, amelyek a fenti igényeknek megfelelnek, az oktatás színvonalát emelik, és mind a hallgatóknak, mind a tanároknak kihívást jelentenek.

Versenyképes oktatás

A Széchenyi István Egyetemen az utóbbi években egyre több új szak indult. Az új tudáspiaci igényeknek megfelelő tantervek kialakításával lehetőség nyílt arra, hogy olyan szakembereket képezzünk, akik biztos közgazdasági tudással és két idegen nyelv magas szintű ismeretével rendelkeznek. A tanterv felépítése egyedülálló, illeszkedik a régió és az ország nemzetközi szerepének gazdasági és kommunikációs igényeihez. Elfogadott tény, hogy a kommunikációt csak interdiszciplináris megközelítésben szabad elemezni. (Béres-Horányi, 1999) Az egyre

szélesebb körű nemzetközi együttműködés miatt olyan szakemberekre van szükség, akik az országhatárokon kívül is megállják helyüket. Ezért az egyetem a hallgatók nemzetközi kapcsolati lehetőségeit is igyekszik bővíteni.

Az idegen nyelvi szaknyelvoktatás céljai

Az egységesülő Európában az idegennyelv-tudás a kommunikáció egyik legfontosabb és nélkülözhetetlen eszköze. Fokozottan érvényes ez azokra a diplomásokra, akik mind szakmai felkészültségüket, mind nyelvtudásukat hasznosítani kívánják, és ezáltal a munkaerőpiacon a lehető legjobban akarnak érvényesülni. A magas szintű és folyamatos nyelvi képzés garancia a végzett hallgatók szaknyelvi és kommunikációs ismereteinek gyakorlati használhatóságára és hasznosságára a kommunikáció nemzetközi területén is. Az általános nyelvi képzés így fokozatosan eltolódik a szaknyelvi képzés irányába. A szaknyelvi kommunikáció a szaknyelv megvalósításának egyik eszköze. (Borgulya, 2001) A hazai és nemzetközi nyelvoktatási tendenciák megismerése a szaknyelvi kommunikációs kurzusokon joggal várható el az oktatóktól is. (Ablonczyné, 2003) Az információ birtoklása és főként annak hozzáértő felhasználása ma az érvényesülés kulcsa. Mindez Magyarországnak az Unióhoz történő csatlakozásáig főként idegen nyelven, leginkább angolul volt hozzáférhető. Ez ma is így van, bár a csatlakozással kötelező érvénnyel egyre több fórumon anyanyelvünkön is elérhető a szükséges információ, de ez csak töredéke az idegen nyelvű szakirodalom mennyiségnek. EU-tagságunk révén egyre több lehetőség nyílik arra, hogy külföldi, nemzetközi jelentőségű anyagokból tájékozódjunk. Ha naprakész tudással rendelkező szakembereket akarunk képezni, lehetővé kell tenni számukra, hogy az idegen nyelvű szakirodalmat munkájuk során használhassák.

A *Bevezetés a szaksajtóba* című tantárgy részletes bemutatása

Az előbbiek alapján fontos, hogy a Nemzetközi kommunikáció szakos hallgatók tantervében kötelező tantárgyként jelenik meg a *Bevezetés a szaksajtóba* című tantárgy angol/német nyelvű oktatása. A *Bevezetés a szaksajtóba* című tantárgyat két féléven keresztül a hallgató azon a nyelven tanulja, amelyből a felvételhez szükséges és plusz pontot nem jelentő középfokú akkreditált, államilag elismert nyelvvizsgával rendelkezik. A választott másik idegen nyelven a tantárgyat egy féléven keresztül kötelező tárgyként tanulja. A szaknyelvi sajtó megismertetése nem csak az egyetemi tanulmányok idejére nyújt segítséget a naprakész gazdasági, társadalmi tájékozottsághoz, hanem a későbbiekben is ébren tartja a

hallgatókban azt az igényt, hogy a megfelelő szakmai felkészültséghez elengedhetetlen legyen számukra a napi gazdasági sajtó ismerete nemzetközi vonatkozásban is.

A tantárgy oktatása angol illetve német nyelven történik, így ennek megvalósítása az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék feladata. Ebből természetesen az is következik, hogy az órák elsődleges célja az aktuális és autentikus szócikkek feldolgozása úgy, hogy a hallgatók globálisan és részleteiben is megértsék az adott szöveget. Ehhez azonban nem elég a szakkifejezések ismerete, szükség van a szakmai sajtó stilisztikai, strukturális és szintaktikai nyelvi jellegzetességeinek megismerésére is. A tananyag kiválasztásakor ezeket a célokat kell figyelembe venni. Olyan szócikkeket kell feldolgozásra kiválasztani, amelyek a hallgatók tájékozottságát szélesítik, ugyanakkor nyelvi kihívások elé állítják, és ezáltal nyelvtudásukat sokoldalúan és főleg kommunikatív módon is fejlesztik. A kommunikatív megközelítésmód a nyelvészet modern irányzataira támaszkodik (szociolingvisztika, szövegelemzés, stilisztika) és az információcsere, valamint a társadalmi érintkezés szempontjából közelíti meg a nyelvet (Sárdi, 2000).

A Nemzetközi kommunikáció szakos hallgatók jogi, társadalomtudományi, közgazdasági és idegen nyelvi képzésben részesülnek. A tantárgyak jól kiegészítik egymást és jó alapul szolgálnak a *Bevezetés a szaksajtóba* című tantárgyhoz. A magyar nyelven oktatott gazdasági, jogi ismereteket a hallgatók az idegen nyelvű szócikkek olvasásakor a gyakorlatban is hasznosítják, hiszen az új angol/német terminusok mögött a folyamatokat és tendenciákat is meglátják. Ugyanakkor ez fordítva is igaz. Az idegen nyelvű szövegek konkrét példáinak segítségével érthetőbbé válnak a jogszabályok és közgazdasági jelenségek általános elvei.

A tananyag felépítése a következő:

- A szócikkek címének nyelvezete, sajátossága, jellegzetes szófordulatai
- A szaknyelvi cikkek olvasása és a külső világ.
- Az általános műveltség és szakmai tájékozottság szerepe.
- Definíciók logikai és nyelvi felépítése
- A szövegek referenciarendszere és az összetartó erő: kohézió
- A szaknyelvekre jellemző nyelvi struktúrák
- Mondatszerkezet, szintaxis

- A szakcikkek logikai felépítése
- Tulajdonnevek, rövidítések, betűszavak fordítása
- Szövegtömörítések, stilisztikai sajátosságok

A sajtónyelv, a szakajtóban megjelent cikkek vizsgálatakor nem az újságírás alapjaiba vezetjük be a hallgatót, hanem már meglévő szövegeken vizsgáljuk azokat a jellegzetességeket, melyek ismerete elengedhetetlen a befogadáshoz. A cél az értő szövegolvasás, ami idegen nyelven több nehézséget okoz, mint anyanyelven. Ez az evidenciának tűnő megállapítás lehet azonban a kulcsa annak, hogyan lehet a legcélszerűbben szakcikkeket a tanórákon feldolgozni. A teljes szövegértésben egyszerre több tényező is szerepet kap. (Nehéz megítélni, mikor beszélhetünk teljes megértésről, mivel az értés attól is függ, milyen céllal olvassunk egy szöveget. Pl. részletes információra van szükség, a legfőbb gondolat megragadására stb.). A hallgatónak megfelelő lexikonnal kell rendelkeznie, a mondatok közötti kapcsolatrendszerrel fel kell ismernie és az összefüggéseket meglátnia. Mindez csak akkor lehetséges, ha rendelkezik a megfelelő szakismerettel, háttérismeretekkel, általános műveltséggel, kulturális érzékenységgel és ezek alapján az olvasott szövegből szerzett információkat ismereteinek kontextusában el tudja helyezni.

Ezek alapján elvárható, hogy az órákon változatos cikkeket és feladatokat kapjon a hallgató. Az általános és szakmai nyelvvizsgákon is előforduló készségfeladatok mellett (fordítás, tömörítés) az értést elősegítő feladatok is megjelennek (szinonimák, kulcsszavak és –mondatok keresése, címadás definíciók megadása, szómagyarázat). Tapasztalataim alapján legnehezebb feladatnak a fordítás és a definíciók megfogalmazása bizonyul. A fordításokban előforduló hibák, esetleges félreértelmezések nem mindig az idegen nyelvi, hanem sokkal inkább bizonyos anyanyelvi készségek hiányára vezethetők vissza.

Feladattípusok

Az órákon a hallgatók aktuális témájú, angol nyelvű gazdasági cikkeken ismerik meg a szakfolyóiratok nyelvezetét, a szövegek strukturális felépítését. A feladatok egymásra épülnek, megoldásukhoz több készség aktivizálására is szükség van. A szövegértést nagymértékben megkönnyíti, ha a hallgató a szakcikkekre vonatkozó elméleti tudással rendelkezik, pl. jellemző nyelvtani szerkezetek, logikai felépítés, kontextus-vizsgálat, kulturális ismeret. Mindez a szakcikkek sematikus felépítését sugallja, ami a hallgató számára is feldolgozhatóvá, megközelíthetővé teszi a

szövegeket. Ennek ellenére nem könnyű úgy feldolgozni a különböző anyagokat, hogy a cikk használható információvá váljon számukra.

A következőkben a fentebb említett feladatokat mutatom be, rávilágítva a felmerülő problémákra:

Kulcsszavak keresése

A hallgatónak a cikk elolvasása után ki kell választania azokat a szavakat, kifejezéseket, melyek a szöveg pilléreiként szolgálnak. (A keresendő kulcsszavak száma a szöveg terjedelmétől függ.) A hallgatók legtöbbször azokat a szavakat gondolják kulcsfontosságúnak, amelyek a legtöbbször előfordulnak az adott szócikkben. Ez gyakran megtévesztő lehet, főként nevek, évszámok és a gazdasági témájú szövegekben (a konkrét tárgytól függetlenül) szinte mindig megjelenő kifejezések esetében (pl. piac, fejlődés/hanyatlás, vállalat, eredmény stb). Nem feltétlenül egy egységként kezelik a szöveget, hanem bekezdésekben gondolkodnak (egy bekezdés – egy kulcsszó) és a cél a kért szómennyiség megtalálása lesz. A várakozástól eltérően a számukra addig ismeretlen terminusokat preferálják, akkor is, ha azok a mondanivaló szempontjából (kulcsszóként) elhanyagolhatók lennének. A kulcsmondatok kiemelése kevesebb gondot okoz.

Definíciók

A szavak szintjén történő értés és a fogalmazási (itt: fogalomalkotás) készség is felmérhető, amikor a hallgatók szakszavakat definiálnak. A feladat célja, hogy képesek legyenek a lényegre szorítkozva, a szaknyelvi sajátosságoknak megfelelő mondatok alkotására, gondolataik egyértelmű megfogalmazására. Ez anyanyelven is olyan képesség, ami csak rendszeres gyakorlással fejleszthető, ezért a nyelvileg jól felkészült, idegen nyelvekre fogékonyabb hallgatóknak is nagy kihívás. Gyakran esnek abba a hibába, hogy meghatározás helyett körülírás, leírás vagy példák sorozata az eredmény. Természetesen ezek is segíthetnek abban, hogy a terminusok aktív szókincsük részévé váljanak.

Címadás

A tematika ismertetésekor említettem a szócikkek címének jellegzetességét is. A szaknyelvi és az általános cikkek címei között grammatikai, szintaktikai, szemantikai és lexikai különbségek felfedezhetők, ezek együttese pedig pragmatikai problémákat is felvet. Nem elég, hogy a cím tükrözze a nyelvi sajátosságokat, fontos a hatás is, amit az olvasókból kivált. A címek nem csak tényközlő funkcióval bírnak,

hanem már a cikk olvasása előtt igyekeznek az érzelmeket, a témához való hozzáállásukat befolyásolni. Ezeket a hallgató elméletben tudja és autentikus szacikkekben nap mint nap látja. Ha nekik kell hasonló címeket alkotni (egy-egy bekezdéshez, vagy az egész cikkhez), a felsorolt jellemvonások adta szabályszerűség valamelyik eleme ellen vétének. A cél persze az, hogy jó gazdasági szakembereket képezzünk, akik idegen nyelven is helytállnak a gazdasági élet különböző területein, és nem az, hogy újságírást tanítsunk, hiszen erre az oktatók sem felkészültek. A feladat azonban fejleszti a kreativitást és a lényeglátást.

Szövegtömörítés (idegen nyelven)

A tömörítési feladatokkal gyakran a nyelvvizsgákra asszociálunk. Nem véletlen, hogy a szövegértés felmérésére az összefoglalók készítése kedvelt feladattípus. Célja, hogy felmérjük, a hallgató mennyire értette meg a cikk fő mondanivalóját, a gondolatok logikai kapcsolatát, képes-e arra, hogy kiszűrje a redundáns elemeket és rávilágítson a lényeges információra, és ezt saját maga megfogalmazza. Ez gyakran nehezebbnek bizonyul, mint a fordítás. Ennek egyik oka az, hogy az idegennyelv-oktatás a kommunikatív módszerek térhódítása ellenére fordításcentrikus. A hallgatók így sokszor esnek abba a hibába, hogy saját gondolatainak megfogalmazása helyett tömörítésként a magyar nyelvű cikkben előforduló mondatok közül lefordítanak néhányat. Mivel a *Bevezetés a szaksajtóba* című órákon főként angol nyelvű szövegeket dolgoznak fel a hallgatók, a tömörítési feladatok megoldásánál más problémák jelentkeznek. Nem a saját nyelvi eszközeivel foglalják össze a cikket, hanem a szerző által fogalmazott kulcsmondatokat egyszerűen sorba rendezik. Nehezen találják az átmenetet a hétköznapi megfogalmazás és a szószerinti leképezés között.

Fordítás (magyar nyelvre)

A gazdasági témájú angol nyelvű szacikkek fordítása több problémát jelent a hallgatóknak. Az eddig bemutatott feladattípusokhoz szükséges képességek egyszerre kapnak szerepet a feladat során. Nem lehet a célnyelvi szöveg csupán grammatikai kódváltás. A megfelelő terminusok kiválasztása, a szövegkohézió és koherencia megteremtése, a stilisztikailag is jó fogalmazási készség elengedhetetlen ahhoz, hogy magyar nyelven is elfogadható, használható szövegek keletkezzenek. Nem biztos, hogy a szinte kifogástalannak tekinthető fordítást létrehozó hallgató az, aki a szöveget a legjobban megértette. Ha a felsorolt kritériumok közül azonban több is hiányzik a fordításból, a szövegértés megkérdőjelezhető. Ezeknek a hiányosságoknak számos oka lehet. A stilisztikai hibák adódhatnak abból, hogy hasonló témájú, magyar nyelven írt cikkeket nem, vagy csak ritkán

olvasnak a hallgatók, így nincs egy minta, amelyhez a fordításkor igazodhatnának. Ennek ellenére elképzelhető, hogy a szöveg összefüggéseit megértették. Az igazi értési problémák azoknál a legjellemzőbbek, akiknél az anyanyelvi szövegben nem figyelhetünk meg valamilyen koherenciát. A terminológia ismerete folyamatosan fejleszthető, angol és magyar nyelven egyaránt.

Az órákra az angol *The Economist* című folyóiratból válogatom a cikkeket, amely gyakran magyar vonatkozású témákkal is foglalkozik. Igyekszem aktuális és korszerű témájú szövegeket feldolgozni úgy, hogy a hallgatók betekintést nyerjenek nem csak az európai, hanem akár a tengerentúli és az ázsiai országokban zajló gazdasági, politikai folyamatokba.

Összefoglalás

A Nemzetközi kommunikáció szakon folyó képzés megfelel a XXI. század gazdasági szakemberekkel szemben támasztott elvárásainak. A megszerzhető diploma értékét növeli, hogy bizonyos szaktárgyakat két idegen nyelven tanulnak a hallgatók, és ezáltal alapos nyelvi ismereteket szereznek, ami a későbbiekben növeli a végzett hallgatók elhelyezkedési lehetőségeit. A szaknyelvi oktatás térhódítása emeli az egyetemen zajló nyelvi oktatás színvonalát és követi az Európai Unió többnyelvűségre irányuló törekvéseit. A megszerzett nyelvi, gazdasági és kulturális ismeretek alkalmassá teszik őket arra, hogy az egységesülő Európa elismert szakembereivé váljanak.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2003): A szaknyelvi kommunikációs kultúra: stratégiák és taktikák. In: Kukorelli Sándorné (szerk.) (2003): *A nyelvtudás szerepe a változó Európában*. Dunaújváros. 116-121
- Béres, I.—Horányi, Ö. (szerk.) (1999): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris: Budapest
- Borgulya, Iné (2001): A szakmai kommunikációról. In: Andor—Szűts—Terts (szerk.) (2001): *Színes eszmék nem álmodnak*. Lingua-Franca csoport: Pécs. 176-184
- Major, É. (2004): Milyen fajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörben. *Modern Nyelvoktatás*. VI. I. 33-49
- Sárdi, Cs. (2000): Létezik-e kommunikáció az idegen nyelvi tanteremben? In: Kiszeli Zoltán (szerk.) (2000): *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban*. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár. 7-19

Ortutay Katalin
Veszprémi Egyetem

Jogi nyelvhasználat a bírósági ítéletekben

A cikk témája a jogi szaknyelv egy meghatározott területen történő használatára irányul, nevezetesen a magyar nyelvű bírósági ítéletek nyelvének elemzésére. Bevezetésként röviden áttekintem a jogi szaknyelv nyelvtani és terminológiai jellemzőit. Az elemzés korpuszát több elsőfokú büntetőperes eljárás során meghozott ítélet alkotja. A korpusz kiválasztása nem véletlen, hiszen a büntetőper során figyelhető meg leginkább a szaknyelvre jellemző terminológia és a jellegzetes mondattani szerkezet használata. Az ítéletek nyelvezetének elemzése több szempontból történí. Az összehasonlító szövegelemzés módszerével bemutatom az azonosságokat, tehát a közös formai és nyelvi elemeket, valamint az esetleges különbségeket is. A terminológiai és mondattani elemzés után pragmatikai szempontból is megvizsgálom a korpuszt. Végül, mivel a bírósági ítélet a büntetőper során a tárgyalásokon elhangzott tanúvallomások, vád- és védőbeszédék és a bűneset tömör összefoglalása is, érdemes összevetni a jogi nyelv tárgyalótermi megjelenésével, formai, stilisztikai szempontok alapján. A téma szakirodalmá meglehetősen hézagos. A bírósági ítéletek nyelvi elemzése nemcsak érdekes, de hiánypótló is, ezért feltétlenül alkalmas arra, hogy további kutatások tárgya legyen.

„A jog a szó hivatása”

D. Mellinkoff

A jogi nyelv fogalma és jellemzői

A szoros értelemben vett jogtudomány, főképpen a jogszabályok és a jogalkalmazás nyelve a jogi nyelv. A nyelv adja meg a jogi fogalom számára a létfeltételt, ezért *a jogalkotás kezdettől fogva nyelvalkotás is*. A jogi nyelvhasználat elválaszthatatlan a jog történetiségétől. A jog fejlődése lassúbb a társadaloménál, ezért konzervatív, tradicionalista jellegű. Emiatt a régi nyelvi eszközöket új, konnotatív tartalommal ruházza fel. A diakronikus módszer a jogértelmezés, jogi fordítás legfontosabb eszközei közé tartozik. A jogi nyelv tartalmaz kultikus-mágikus elemeket is (esküformulák, rituális formák, különleges öltözékek: talár, paróka), ez egyébként mind a vallás és jog egymásba fonódására, szoros párhuzamos fejlődésére utal (Talmud, Tóra, iszlám jog).

A jogi nyelv a szaknyelvek közé sorolható, mivel célja, hogy egy behatárolható szakmai területen a kommunikációt pontosan és félreérthetetlenül biztosítsa. Ennél fogva igazak rá is az általános szaknyelvi jellemzők: sajátos terminológia, jellegzetes stílus és formai jegyek. De a szaknyelvek közül egyedül a jogi nyelvre jellemző *a tartalom és forma nagyon szoros, egymástól elválaszthatatlan kapcsolata*. Ami a

jogi nyelv rétegződését illeti, különleges jellemzője a nyelvnek az a tény, hogy a nyelvközösség a jogalkalmazás területén széles, egybeesik a jogi kommunikációs közösséggel. A hétköznapi jogi nyelvezet használója egy nyitott kommunikációs közösség, míg a jogtudomány nyelve, a jogi műhelynyelv, a jogszabályok nyelve egy zárt kommunikációs közösség nyelve.

A hagyományos szaknyelvi elemzés általában a szakszókincsre koncentrálna, mint a szaknyelvet a köznyelvtől alapvetően megkülönböztető nyelvi elemre. De van-e kifejezetten jogi szakszókincs és milyen a kapcsolat a jogi szókincs és a köznyelv szavai között? Mielőtt a kérdésre válaszolnánk, le kell szögeznünk, hogy a jogi terminus valamely jogi gondolat, fogalom, elv, parancs pontos és egyértelmű jelölésére szolgál.

„Nem az a rossz jogszabály, vagy jogi irat, amit a nem jogász nem ért meg, hanem az, ami többféleképpen érthető, értelmezhető és amit ezért a szakember sem ért meg mindig.” (Karcsey, 198:332)

A feltett kérdésre bármely jogi szöveg elolvasása után azt válaszolhatjuk, hogy természetesen a jognak szüksége van saját szókincsre, ugyanakkor az is világos, hogy valamennyi szaknyelv közül a jogi nyelv áll legközelebb a nemzeti köznyelvhez hazánkban és külföldön egyaránt. A magyar jogi terminológia a magyar szókincs szerves része, szóállománya az egész nép által beszélt és használt köznyelvből átvett szavakból tevődött össze. Ugyanakkor a jogi szaknyelv a köznyelvből átvett szavainak behatárolt, beszűkült jelentéstartalmat adott. *E szavak használatához jogi következmények fűződnek.* Két nagy csoportot különböztetünk meg a szakszókincsen belül:

1. köznyelvi hangzásuk ellenére sem érthetők a jogi képzettség nélküliek számára (jogalany, elbirtoklás)
2. jogi használatban beszűkült értelmet kapnak (dolog, jószág, elétárás, haszon), ezek akár ellentétben állhatnak a hétköznapi értelmükkel: vagyon=adósság.

A jog szókincse a tér és idő, valamint az alépítmény koordinátarendszerében folyamatosan változik, a fejlődés újabb jogi fogalmakat, jogintézményeket szül.

Maga a jogi stílus funkcionális stílus, amely a legteljesebb egyértelműségre, félreérthetlenségre és világosságra törekszik. A szövegszerkesztést a jog belső szerkezete, logikája irányítja. A funkcióiág szerkezetek gyakori használatának okai vannak: *felszólalni* nem ugyanaz, mint *felszólalással élni*, ez jogi aktus. A jogalkotás stílusa szigorú

követelményeknek van alávetve, általánosít, absztrakció. Stílusára jellemző a latinizmusok használata, amelynek oka az abszolút pontosság és egyértelműség megőrzése, a terpeszkező kifejezések, a következtető és magyarázó mellérendelő összetett mondatok gyakori előfordulása, a köznyelvben szokatlan, teljes részletességgel történő leírás (tények, események, tárgyak bemutatása), valamint a visszatérő, formális, ceremoniális kifejezések használata.

A továbbiakban a jogi nyelv speciális körülmények között történő használatát elemzem, a bírósági ítéletek nyelvezetét.

A bírósági ítéletek formai felépítése, közös jellemzői súlyos büntető perek esetében

A bírósági ítéletek jogi nyelvének vizsgálatához a Veszprém Megyei Bíróság nyilvános büntető tárgyalás alapján, első fokon hozott ítéleteiből kiválasztott korpuszt használtam. Választásom azért esett éppen a büntető perekben meghozott elsőfokú ítéletekre, mert ez az a jogi szövegtípus, amelyben keverednek az írott és beszélt jogi nyelv jellemzői.

A bírósági ítéletek formai felépítése, bázisszókincese, stilisztikai jegyei teljes mértékű azonosságot mutatnak. Az ítéletből a legapróbb részletekig megismerhetjük egy büntett elkövetésének körülményeit, módját, az érintettek (elsősorban a vádlott és a sértett) életvitelét, életkörülményeit, emberi jellemvonásait. A beszélt jogi nyelv jellemzői a bírósági tárgyaláson elhangzottak függő beszédben történő tolmácsolásában tárulnak elénk. Nem túlzás azt állítanunk, hogy az ítéletet olvasva egy bűnügyi történetet olvasunk, azzal a szomorú különbséggel, hogy ennek a kriminek a szerzője sajnos maga az élet. És éppen ebben rejlik a krimik és az ítélet nyelvének meghatározó különbsége is: az ítélet a legapróbb, legpontosabb részletekig feltár és bemutat minden tényt, körülményt, hiszen itt minden szónak, szakkifejezésnek, mondatszerkezetnek jogi következményekkel járó súlya van, míg az ilyen részletes stílusban megírt krimi egyetlen átlagolvasó sem lenne képes végig olvasni és szerzője csúfosan megbukna.

Az ítéletek formai felépítése azonos szerkesztési elv alapján történik, amely a törvényben előírt módon áll egy bevezető részből, rendelkező részből, indoklásból és keltezésből. Az általam vizsgált ítéletek részletes formája a következőképpen épül fel:

1. ceremoniális kezdés (címer, dátum, hely megnevezése)
2. az ítélethozatal tényének megállapítása

3. vádlottra vonatkozó információk
4. az ítélet
5. a büntett jogi kategóriájának ismertetése
6. kiszabott büntetés és alkalmazott intézkedések

7. költségekről történő rendelkezés
8. részletes indoklás (a vádlott személyi körülményeinek ismertetése, a tárgyalás során bizonyítást nyert tényállás részletes megállapítása)
9. a vád és a védekezés bemutatása
10. a bizonyítékok értékelése
11. a bírósági ítélet (a bűncselekmény minősítése és a bűnösség vagy felmentés indoklása)
12. a büntetés mértékének kiszabásának indoklása
13. bűnügyi költségekre vonatkozó rendelkezés indoklása

14. dátum, aláírások, pecsét

Maga az ítélet, mint szöveg, valójában egy keretbe foglalva ismerteti a tényeket, hiszen azonnal kiderül, már az első oldalon, mintegy dióhéjban minden fontos momentum, amely a részletes indoklás, azaz a bizonyítási eljárás ismertetése után, újra megjelenik az ítélet végén. Előbb ismerjük meg a tett következményét, a büntetés tényét és mértékét, mint az ítélet, a büntetés részletes és pontos okát.

A korpuszt képező ítéletek nemcsak formai, hanem lexikai szempontból is sok azonosságot mutatnak.

A korpusz vizsgálata a lexikai jegyek alapján

A következőkben az egymással összevetett ítéletekben előforduló azonos, vagy hasonló lexikai elemeket mutatjuk be. Az eltérések a bűnesetek különbözőségeiből fakadnak. A lexikai elemek a szövegek szerkezetében azonos helyet foglalnak el. A lexikai elemek közös jellemzője a nominális szerkezetek használata, a folyamatos és befejezett melléknévi igenevek rendszeres előfordulása (lévő, álló, ütköző, történő, megtartott, kitervelten). A jellemző igék használatának elemzését a korpusz pragmatikai vizsgálatakor végezzük el.

Közös lexikai elemek

1. „A Veszprém Megyei Bíróság Veszprémben, 200... napján megtartott nyilvános büntetési tárgyalás alapján, 200.... napján meghozta a következő ítéletet...”
2. „Az előzetes letartóztatásban lévő”
„A lakhelyelhagyási tilalom alatt álló...”

„Az 199... napjától napjáig őrizetben, majd ezt követően ettől kezdve 199..... napjáig előzetes letartóztatásban, azóta pedig szabadlábon lévő.....”

3. „..... vádlott bűnös: előre kitervelten, nyereségvágyból és különös kegyetlenséggel elkövetett emberölés büntetének kísérletében, valamint tizennyolcadik életévét be nem töltött személy sérelmére elkövetett személyi szabadság megsértésének büntetében.”

„..... vádlott bűnös: emberölés büntetében.”

„.....vádlottat a megyei bíróság az ellene emelt 1. rb. halált okozó testi sértés büntetének vádja alól felmenti.”

4. „A megyei bíróság ezért A.B. vádlottat főbüntetésül 5 /öt/ év börtönre, mellékbüntetésül 3 /három/ év közügyektől eltiltásra ítéli.”

„Ezért a megyei bíróság halmazati büntetesként C.D. vádlottat főbüntetésül 15 /tizenöt/ év fegyházra, mellékbüntetésül 10 /tíz/ év közügyektől eltiltásra ítéli.”

5. „A megyei bíróság a tárgyalás bizonyító anyaga alapján az alábbi tényállást állapította meg.”

6. „A.B. vádlott elmebetegségben, gyengeelméjűségben, tudatzavarban, szellemi leépülésben, személyiségzavarban nem szenved és nem szenvedett a vizsgált cselekmény elkövetése idején sem.”

7. „A Veszprém Megyei Főügyészség B. 1889 / 2001 / 20 / I. számú vádiratában vádlottal szemben eredetileg 1 rb. a Btk. 166. §. /1/ bekezdésébe ütköző és a /2/ bekezdés a. b. és d. pontjai szerint minősülő előre kitervelten, nyereségvágyból és különös kegyetlenséggel elkövetett emberölés büntetének kísérlete, 1 rb. a Btk. 259. §. /1/ bekezdésébe ütköző közveszély okozás büntette, 1 rb. a Btk. 175. §. /1/ bekezdésébe ütköző és a /3/ bekezdés e. pontja szerint minősülő tizennyolcadik életévét be nem töltött személy sérelmére elkövetett személyi szabadság megsértésének büntette, valamint 1 rb. a Btk. 174. § - ba ütköző kényszerítés büntette miatt emelt vádat.”

8. „A megyei bíróság vádlott védekezését nem találta megalapozottnak.”

„A lefolytatott bizonyítási eljárás eredményeként vádlott védekezését számos lényeges kérdést illetően nem találta megalapozottnak.”

„A lefolytatott bizonyítási eljárás eredményeként vádlott védekezése csupán rendkívül kis részben bizonyult alaposnak.”

„A megyei bíróság vádlott védekezését az alábbiak szerint alaposnak találta.”

9. „A bizonyítékok előzőek szerint történt mérlegelése útján megállapított tényállásra alapítottnak a megyei bíróság vádlott bűnösségére következtetni tudott, és vádlott bűnösségét a váddal egyezően a Btk. §. /1/ bekezdésébe ütköző büntetében állapította meg.”

„... a megyei bíróság őt a Btk. §. f. / pontjában az ellene emelt halált okozó testi sértés büntetének vádja alól felmentette, miután büntethetősége ki van zárva.”

10. „A büntetés kiszabása során a megyei bíróság vádlott javára enyhítő körülményként értékelte

- azt a tényt, hogy

- büntetlen előéletét, viszonylag idősebb korát...

- többgyermekes családos állapotát....

11. „A megyei bíróság a bűnösségi körülmények ilyen számbavétele mellett szabta ki vádlottal szemben a cselekmény tárgyi súlyával és vádlott bűnössége fokával is arányban álló tartamúnak tekintett szabadságvesztés büntetést, amelynek végrehajtási fokozata – a Btk. pontjára alapítottan a büntett miatti elítélés folytán – börtön / fegyház.

A megyei bíróság vádlottat méltatlannak találta arra, hogy a közügyekben részt vegyen, ezért a Btk. alapján azok gyakorlatától – mellékbüntetésül – eltiltotta.”

A korpusz pragmatikai szempontú vizsgálata

Amint ez ma már köztudott, a pragmatika vizsgálati területe a nyelvhasználat. John Austin óta tudjuk, hogy megnyilatkozásainkkal cselekszünk is, amikor bizonyos mondatokat kimondunk, akkor egyben teszünk is valamit: kérünk, parancsolunk, engedélyezünk, minősítünk stb. A nyelvhasználatnak nem a mondatok, hanem a mondatok kimondásában végrehajtott beszédaktusok az egységei. A beszédaktusok elméletének feladata a beszédcselekvések típusainak számbavétele, szerkezetük leírása és a feltételek megadása ahhoz, hogy a cselekvések végrehajtása sikeres legyen. A cselekvő mondatok igéi a performatívumok. (Austin, 1990: 145)

A jogi megnyilatkozások illokuciós ereje ismert a jog alkotói és használói számára. A jogi aktus végrehajtása a beszédaktusokhoz kapcsolódik, hiszen például az ítélet kihirdetésének, az általunk vizsgált esetben pedig leírásának aktusa nyilvánvaló jogi következménnyel jár és eredménye a vádlott megbüntetése vagy felmentése. A jogi szövegek beszédaktus-elmélet szempontjából történő elemzése új nézőpontból közelíti meg a jogi szaknyelvet. A hagyományos lexikai elemzés mellett rendkívül érdekes a jogi korpusz vizsgálata az illokuciós beszédaktusok fajtáinak előfordulása szempontjából. Austin az illokuciós igéknek öt osztályát különbözteti meg: ítélezők, végrehajtók, elkötelezők, viselkedők és bemutatók.

A kontextus ismeretében, amely nélkül a beszédaktusok nem valósulhatnak meg, feltételezhetjük, hogy a jogi szövegekben általában,

így az általam vizsgált ítéletekben is, az ítélező és végrehajtó igék lesznek többségben. A pragmatikai elemzés alapján azonban, a viselkedők kivételével, mind a négy illokuciós ige nagy számban előfordul a szövegekben.

Az ítélezők nagyobb számban, mint a végrehajtók, de jelentős az előfordulási aránya az elkötelezőknek és a bemutatóknak is. Ennek magyarázatául az ítélet szerkezetének, felépítésének módja szolgálhat. Hiszen ne felejtjük el, a bírósági tárgyaláson elhangzott, egyes szám első személyben tett tanúvallomások tolmácsolása, közvetítése alkotja a részletes indoklás nagy részét, amelyben jelentős számban előfordulnak az elkötelezők vagy bemutatók.

Az ítéletek pragmatikai szempontú vizsgálata alkalmas arra, hogy meggyőzzön bennünket arról, mennyire elégtelen a jogi szakszövegeket, legyen szó akár törvényről, akár ítéletről, pusztán hagyományos módon, a szakszókincs, a mondatnagyság vagy a stílus szemszögéből vizsgálni. Hiszen ezek a szövegek tele vannak illokuciós aktusokkal és például a törvények esetében, amelyek normatív és kötelező erejű megnyilatkozások, a perlokuciós erő teljesen nyilvánvaló.

1. táblázat

Az igék pragmatikai osztályozása

ÍTÉLKEZŐK	VÉGREHAJTÓK	ELKÖTELEZŐK	BEMUTATÓK
ítéli	megszünteti	kötelezettséget vállal	megállapította (tényállást)
felmenti	elrendeli	fenyegetőzött (öngyilkossággal)	tagadott
elhalasztotta (vádemelést)	könyörgött	elhatározásra jutott	letagadta
bűnösséget megállapít	elutasította	ígéretet tett	kijelentést tett
vádat emel	rendelkezett	elismerte (tettét)	kijelentette
vádat elejt	beszámít	nyilatkozatot tett	állította
eltiltotta	indítványoz	megegerősít (vallomást)	hangsúlyozta
helybenhagy			előterjeszt
minősít (jogtalannak)			említést tesz
cáfolta			mérlegel
			igazoltnak lát
			vallotta
			vallomást tett

Összefoglalás

A jogi szaknyelv vizsgálatának célja minden bizonnyal sokféle lehet. A cikk tárgyát képező korpusz elemzésének elsődleges célja az volt, hogy bemutasson egy olyan jellegű jogi szakszöveget, amely a szélesebb közönség előtt alig ismert, hiszen jogszabályokat, szerződéseket stb. bármelyikünk könnyen olvashat, ám a büntetőperben hozott első fokú ítéletek szövege nem igazán hozzáférhető. Ugyanakkor rendkívül jellegzetes és érdekes szövegtípusa az írott és beszélt jogi nyelvnek. A szövegben fellelhető azonosságok pontos elemzést tesznek lehetővé, hiszen elenyésző az eltérés közöttük, az is inkább lexikai jellegű. Pragmatikai szempontból történő vizsgálatuk pedig mindenképpen új távlatokat nyithat meg a további nyelvészeti kutatások előtt.

Hivatkozások

- Austin, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest
- Guillourel, H. – Koubi, G. (szerk.) (1999): *Langues et droits*. Bruylant: Bruxelles
- Karcsay, S. (1981): Jog és nyelv. *Jogtudományi Közlöny*: Budapest. 325-338
- Kovács, F. (1964): *A magyar jogi terminológia kialakulása*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Mihalovics, Á. (1998): *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban*. Bessenyei György Könyvkiadó: Nyíregyháza

Richter Borbála Maria
Kodolányi János Főiskola

CLIL – Whence and whither?

Content and Language Integrated Learning is a generic term for a pedagogical and curricular paradigm that is being implemented across Europe and North America. The underlying principle of CLIL is not new, although its manifestations are innovative. This paper put CLIL into the perspective of past educational paradigms and looks at its forerunners. It further examines the rationales for introducing CLIL. Its intrinsic features of CLIL present the teacher with new challenges, and the paper concludes with a look at the CLIL teacher of the future.

It can scarcely be claimed that the idea of language being best learnt in context, through meaningful content, is particularly new. Nevertheless, in recent years there appears to be a growing interest in the integration of language and content learning and its innovative realisation. The curricular and pedagogical paradigm that has come to be called CLIL – Content and Language Integrated Learning – is a generic umbrella term referring to the teaching of a subject through a foreign language. It encompasses any dual-focussed educational context in which an additional language is used as a medium in the teaching and learning of non-language content (Marsh 2002, 15). It does not imply a preference for either the language or the non-language content, placing both on a continuum (Marsh 2002, 63). The essential criterion, distinguishing it from simply the teaching of substantive material in a foreign language, is the dual focus.

CLIL is firmly rooted in the language-teaching theories of our Western civilization and builds on their countless local realisations. This paper looks both forward and back: after providing a broad overview of where CLIL has originated from, looking at the formative educational paradigms in a historical perspective, and at the forerunners of CLIL, it focuses on the implications that this both old and new form of teaching has for teachers.

CLIL—whence? The formative educational value systems

Educational policy both reflects and forms the society of which it is a part. The teaching of foreign languages in turn both reflects and forms the educational policy and practice of which it is a part. Skilbeck (1982) suggests a framework for the discussion of the formative cultural and educational value systems underlying modern practice, namely a tripartite division into classical humanism, reconstructionism and progressivism.

These are to be understood as constellations of overlapping principles and practices, rather than clearly defined mutually exclusive categories. (The concise outline that follows draws on the work of Bloom, 1976; Breen, 1984; Clark, 1987; Freire, 1970; Rodgers, 1989; Prabhu, 1983; Stenhouse, 1975; and White, 1988).

Classical humanism

The classical humanist approach to education stresses abstract, but generalisable, intellectual thinking. Capacities such as analysis, classification and reconstruction of elements of knowledge are developed through a sequencing of elements of knowledge from what is held to be simple to what is held to be complex. It is overtly elitist, aiming to maintain and transmit knowledge and culture, linearly and cumulatively, from one generation to the next through the education of an elite. In formal school language teaching, it is characterised by knowledge about the language, focussing on the structure of language and the rules of grammar, and by the study of literary texts with inherent value, reflecting ‘high’ culture. Languages taught have cultural prestige. Assessment is the task of the teacher or external examiner, and is norm-referenced.

Reconstructionism

Society incrementally rejected such an elitist perspective in favour of a more egalitarian world view, in which an optimistic belief in humankind’s ability to improve and develop both itself and the world around it came to predominate. Education both proves the ability of man to advance himself and is an instrument to bring this about. A common core curriculum, comprehensive schools, and mixed ability classes for major sections of the population of school-going age were the result. The emphasis is on practical aspects of education. In foreign language teaching, the ability to communicate is in the forefront, and is taught through the extensive practice of part skills and the rehearsal of simulated real-life situations. Sequencing, whether aimed at good grammatical habits, situation appropriate communication, or expression of functions, is based on teaching elements perceived as most general or most ‘learnable’ first. Teachers are seen as models to be copied, and are expected to organise and manage the previously determined learning experiences. Assessment is criterion-referenced; examination items test the four skills (reading, writing, listening, speaking).

Progressivism

Progressivism is concerned with the whole person, as an individual, who is a part of a network of interpersonal relationships and responsibilities. This is the most learner-centred of the educational value systems and emphasises individual growth and development. Education here means helping the learner to learn independently. The teacher's role is that of facilitator and negotiator of content, which is based on response to learner needs. 'The journey is the destination': process is more important than outcome. Assessment is aimed at helping learners to reflect upon their own learning process and products; the learners participate in their own assessment.

CLIL— whence? Relevant practices and forerunners of CLIL

Although the characteristic features of each of the three paradigms have been described separately in order to facilitate discussion, in real-life classrooms the situation is less clear-cut. Any practising teacher would probably insist that her teaching practice does not fit neatly into any of these categories, and this is as it should be. The 'great questions' of teaching have remained that same over the centuries and the 'innovative' answers themselves are not new (although the technologies available for their realisation may be), differing in emphasis more than in essence. Changes in society at large lead to reconsideration and revision on the educational front, and these processes are mirrored in the individual processes of the lone teacher striving for best practice.

In the spirit of the above, the 'new' CLIL model is likewise rooted in the policies and practices of the past, albeit these went by a variety of names and were seen as lying rather outside the mainstream of education, or offered specialised solutions for groups with special needs. In what follows, I have summarised the main points of an influential policy and looked at practices aimed at specific groups.

Languages across the Curriculum

In redefining the borders of subjects within the curriculum and in stressing the essential indivisibility of content and language learning in formal education, CLIL draws upon the lessons of the Languages across the Curriculum movement. A 1975 British government report suggested that "first language instruction should cross over all subject matter domains" (Brinton, et al., 1989:5). This cross-curricular focus in which language was to be taught to native speakers as part of instruction in other curricular areas proved to be influential in North America as well. Parallel to this

language focus, cross-curricular elements and a re-definition of subject domains have been introduced in many countries of the European Union. Both these processes are clearly relevant for FL instructional theory and practice, and their influence can be discerned in the CLIL trends.

Language for Special Purposes

Adult learners can be an example of a group with clearly defined FL objectives, related to their own real-world needs. LSP courses cater for such clients and are typically pragmatic and goal-oriented, with experience-based instruction making extensive use of authentic materials. Negotiated syllabuses and custom tailoring of content to the necessarily homogeneous needs, purposes and characteristics of the participants are not uncommon.

Bilingual Education

The most complex examples of curricular initiatives that led to CLIL, or are indeed today viewed as being part of CLIL, are to be found in the area of bilingual education. It is in this area that the interface between the education system and society, with its political, economic, social, historical, cultural foundations, is most evident. Monolingual education had as one of its rationales the conviction that bilingualism can lead to, or is at least associated with, cognitive deficits. As this misconception began to disperse, a more favourable situation for experimentation with bilingual education emerged, especially in societies where this held out the promise of providing an easing of social tensions.

In South Africa, the lack of detrimental educational effects was borne out by an early (1938) large-scale study of children from bilingual homes (Malherbe, 1946). One of the conclusions reached by Malherbe was that the slight initial deficit in content subjects identified in the performance of schoolchildren in dual medium schools progressively disappeared over time. Furthermore, there was no loss of the first language due to studying also in a second language, while there was a considerable gain in proficiency in the second language. As we shall see, these conclusions have since been confirmed by numerous research programs.

Many societies have had to find their own responses to the challenges posed by issues of bilingualism, im/migrants and minorities. The plethora of actual examples can be loosely classified into immersion education, ESL for minorities in the US, and bilingual education for minorities in the

European Union. What follows is a broad outline of the main features of the most common forms of these categories.

Immersion Education

In immersion education, learners who share a linguistic and cultural background, but who have no prior knowledge of the language of instruction, are put together in a classroom. This well-documented and extensively researched (Genesee, 1987; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982) model is associated with its introduction and development in Canada. The French immersion project began in 1965 in St. Lambert, Quebec, with a group of English-speaking kindergarten children who were given intensive exposure to French with ample opportunities for natural communication with a French-speaking teacher. From this experimental situation, the immersion movement has achieved mass proportions, with early, delayed and late versions incorporating total or partial immersion. In all cases, research has consistently shown that the L1 development and academic achievement of the learners suffers no negative effects, and that "second language instruction that is integrated with instruction in academic or other content mater is a more effective approach to teaching second languages than methods that teach the second language in isolation" (Genesee, 1994).

Education for minorities—Europe

Although the situations that led to the development of bilingual education models in Europe and in the US are not only different, but can be seen as the opposite of each other, the pedagogical solutions developed are more similar than dissimilar (Richter, 2004). In the Old World, the currents of history and the accompanying waves of migration led to a situation where the ideal of the monolingual nation state was superimposed on an underlying patchwork of multi-ethnic and multi-lingual population. By the latter half of the 20th century, the education system of many of the European states had accommodated the minorities and their languages.

Models were developed and implemented that recognised the rights of minority schoolchildren to be educated in their mother tongue while also being empowered through their proficiency of the majority language. Often these models allowed schoolchildren to study the national curriculum, entirely or in part, in their minority language. Intriguingly, sometimes previous suppression of the minority language had succeeded to such a degree that these children, who had preserved their minority identity, only learnt their so-called 'mother tongue' in school, essentially

as a foreign language (L2), and then studied their content subjects through this medium, learning the majority language (their actual L1) as their 'foreign language' subject.

The same period saw the commencement of supra-national European initiatives with regard to language policy and the teaching of foreign languages. From 1958, when the languages of the EEC were determined, it was clear that Europe would continue to be multilingual. Twenty years later, a European Commission Proposal (14 June 1978) suggested teaching through the medium of more than one language, and raised the issues of young learners, pupil mobility and the need for teaching foreign languages to less able students and to adults. By the turn of the century, the EU is clearly committed (ideologically and financially) to plurilingualism for all EU citizens (the Mother Tongue + 2 formula), an early start to language learning, life-long language learning (possibly expressed in the Language Portfolio) and the promotion of what EuroCLIC, the European Network of Administrators, Researchers, and Practitioners, has decided to term CLIL. (Marsh, 2002: 50-64). (The prevalent American term Content-Based Instruction, or CBI, is so nearly synonymous with CLIL that the need for two terms lies rather in the usefulness of knowing the geographic and educational context without additional explanation.)

Education for minorities – the United States

Across the Atlantic, when the 'melting pot' analogy of American society dominated, im/migrant children were often expected to learn the language of instruction with the minimum of support. If this option can at all be termed a model, we could speak of the 'submersion model' in which the 'sink or swim' principle meant that the difficulties of non-English speaking children were compounded by the expectation that they develop cognitively and academically in the classroom while acquiring the necessary language skills on the playground. Since the structure of American society is such that this is an ever-present challenge for educators, intensive discussion and research and political soul-searching has accompanied every stage of the history of bilingual education. The debate is still raging.

Similarly to Europe, a multitude of options have been tried, with greater or lesser success – the evaluation being confused by assumptions on what is considered 'success'. To illustrate this using the national motto of the US, "*Ex pluribus unum*": the previous emphasis was clearly on the "*unum*", with fluent English for all participants in the system of schooling as the

foremost goal. This often occurred at the cost of the L1 and it has become clear that this need not be so, indeed that the “*pluribus*” component, with its diverse heritages and languages, is precious.

Models of bilingual education can be sorted into six broad categories, based on the answers they offer to three fundamental questions.

- Are the programs temporary or long-term?
- Are the programs intended to provide remedial help or to enrich the language repertoire of the learner?
- Is subtractive (language shift from L1 to L2) or additive (maintenance or development of L1 with concurrent acquisition of L2) bilingualism the objective?

The default *submersion model*, outlined above, is temporary, remedial and subtractive, while the *immersion* model is long-term, enriched and additive. In the *Withdrawal or Pullout Model*, limited English proficient (LEP) students are withdrawn from their regular classes to take part in ESP classes. *Transitional or early exit* programs are, as they name reveals, intended to be temporary; they aim to return the students to mainstream classes as soon as their English proficiency is deemed sufficient. In these programs, content classes are initially in the students’ L1, ESP classes are provided, and content classes in English are introduced subsequently. *Maintenance or late exit* programs bear many similarities to the *early exit model*, without the pressure for students to be returned to the mainstream. A more neutral term is *development bilingual education* and these models recognise the need for proficiency beyond everyday English. To use the terms coined by Cummins (1984), Basic Interpersonal Communication Skills do not suffice, Cognitive-Academic Language Proficiency is necessary for students to achieve their own potential. The final model is the *two-way or dual language model* in which language majority and language minority students share a classroom, with content classes in both languages (although the split between the languages can vary, as can decisions about whether the languages be used concurrently or alternately).

It is important to bear in mind that all of these programs involve compromises made necessary by financial feasibility, availability of teaching staff, facilities, school policy, and community support. Successful outcomes are not confined to particular models. All of the programs include some measure of content teaching through the students’

L2, and language teaching (L1 and L2) as a subject. (See also Ovando, et al, 2003; Mackey, 1970; Lessow-Hurley, 1996; and Cloud, et al., 2000).

CLIL – whither?

Despite the existence of the models outlined above, it is necessary to remember that the mainstream assumption was nevertheless that language skills should be taught in isolation from substantive content. The recognition that this could and should be questioned and that the relation of L2 teaching and the teaching of other subjects needed to be re-examined led to the new curricular paradigm of CLIL (Mohan, 1979:171). In the past, the role of the medium of instruction in subject matter learning and the content being communicated in FL learning had both tended to be overlooked (Mohan, 1986: 1). By remedying this situation and going a step further to actively target the dual-focussed integration of content and language instruction, CLIL reconceptualises the traditional definition of language teaching. The following section of this paper will look at theoretical and practical rationales for this change in perspective, as well as examine the implications of its implementation for teachers. Its focus is more specific and simultaneously more speculative than the previous section.

Rationales – why implement CLIL?

Reasons for the implementation of CLIL have recurred in this paper and are collected together here.

1. Language should be taught through a focus on contextualised, authentic use (as opposed to fragments of correct usage presented in the interest of learning language). Substantive content lends itself to this and also provides suitable ‘comprehensible input’.
2. CLIL takes into account the eventual uses the learner will make of the target language and allows learning by doing rather than sequencing study to precede use.
3. It follows that CLIL recognises and respects the specificity of language use.
4. By making the informational content of the course relevant and providing interesting and meaningful activities, intrinsic motivation is likely to be increased. The interactive teaching style associated with CLIL also contributes to this.
5. The cognitive development of children accompanies language development naturally in the case of the L1. CLIL allows this to occur naturally in the case of the children’s L2 as well. In order to

- solve problems and cope with the demands of content learning in a foreign language, the learners have to expand their linguistic resources and activate a range of cognitive processes. In CLIL this is actively supported.
6. Cognitive academic skills learned in the L1 can transfer to the L2 (Cummins, . CLIL deliberately builds on the learner's existing knowledge – of the subject, of the language/s, of the academic environment.
 7. CLIL provides optimal opportunities for content-obligatory language and content-compatible language (Snow *et al.*, 1989: 205) and also for incidental language learning (that is, the kind of learning that occurs when the learner's attention is focussed on something other than the language).
 8. CLIL is a holistic approach to learning, overcoming the restraints imposed by traditional subject boundaries.
 9. CLIL can be implemented in a wide variety of situations and in a wide variety of ways. Local needs and limitations can be accommodated.
 10. Research has shown the neither the L1 nor academic skills are negatively affected by learning through the medium of a FL, but that progress in learning the FL is excellent. In this way, CLIL provides one way out of the dilemma of the need for more opportunities for language learning in school while the time available for language learning can only be increased at the cost of decreasing time available for content subjects, and vice versa.

This list reiterates elements threaded through the general discussion of the roots of CLIL and is not to be considered exhaustive. It does, however, assume that CLIL is appropriately, if not necessarily, optimally implemented. This leads on to the question of the challenges presented by CLIL to teachers.

Challenges for the teaching profession

1. Proficiency in the FL used for teaching in CLIL classrooms is not enough. The dual focus of CLIL means that it is more than just teaching a content subject in a foreign language.
2. Proficiency in the medium of instruction is not enough. Trends on the implementation of CLIL accept that translanguaging can be useful in achieving teaching aims and that CLIL classrooms can be bilingual. In such cases, the teacher needs to speak the L1 of the students too.

3. Skill and experience in language teaching is not enough. To teach a subject authentically means to be proficient in the subject too, at least if the old adage of "those that can, do; those that cannot, teach" is ever to be laid to rest.
4. Knowledge of the content subject is not enough. In order to successfully teach substantive material in a foreign language, the teacher needs the pedagogical and methodological instruments of the language teacher. Training in assessment methods and issues is needed.
5. Traditional teacher training is not enough. The dual focus also implies an increased risk – weaknesses in preparation for the task are more likely to lead to ‘bad practice’. Specialised training, whether pre-service or in-service, is necessary.
6. The higher the level of education provided, the more advanced the language and academic skills required, and the more complex and challenging the subject matter. More extensive knowledge and training is required than what is traditionally provided.
7. The challenges outlined above can possibly be met by the collaboration of two teachers. Content teachers teaching in CLIL classrooms should be able to access the help of language professionals. Beyond the financial and administrative challenges posed by this, teachers need to learn team-teaching, and teamwork skills other than those traditionally required.
8. In both the EU and the US, CLIL is associated with problems and opportunities presented by multi-culturalism and multi-ethnicity. The CLIL teacher is also ‘culturate’ – able to mediate cultural differences and knowledge, ideally from a basis of personal inter-cultural experience.
9. The introduction of CLIL is facilitated by the use of new technologies, which the teacher needs to be able to exploit. Computer or technological literacy is needed.

To summarise, the CLIL teacher is not only fluent in the language used for instruction and in the L1 of the students; a trained language teacher with experience in language testing; a specialist in the subject being taught, trained also in the methodology of teaching that subject; but also culturate; able to exploit advances in information technology; and experienced in collaborative teaching. All this entails the reconceptualisation of the role of the teacher, which in turn challenges the educational system and society at large to make this possible and to accommodate this change.

References

- Bloom, B. S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. McGraw Hill: New York
- Breen, M. P. (1984): Process Syllabuses for the Language Classroom. In: Brumfit C. J. (ed.) (1984): *General English Syllabus Design*. Pergamon: Oxford
- Brinton, D. M.—Snow, M.A.—Wesche, M.B. (1989): *Content-based Second Language Instruction*. Newbury House: New York
- Clark, J. L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press: Oxford
- Cloud, N.—Genesee, F. —Hamayan, E. (2000): *Dual Language Instruction*. Heinle & Heinle: Boston
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters. Clevedon: England
- Cummins, J. (1991): Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children. In: Bialystok, E. (ed) (1991): *Language Processing in Bilingual Children*. CUP: Cambridge
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin: Harmondsworth
- Genesee, F. (1994): Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Reports No. 11*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved December 13. 2004
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncredsll/epr11.htm>
- Lambert, W. E. —Tucker, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Newbury House: Rowley, MA
- Lessow—Hurley, J. (1996:) *The Foundations of Dual Language Instruction*. Longman, White Plains: New York
- Mackey, W. F. (1970): A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals*. 3. 596-608
- Malherbe, E. G. (1946): *The Bilingual School*.
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension*. University of Jyväskylä: Finland
- Mohan, B. (1979): Relating Language Teaching and Content Teaching. *TESOL Quarterly*. 13.2. 171-182
- Mohan, B. (1986): *Language and Content*. Addison-Wesley: Reading, MA
- Ovando, C. J.—Collier, V.P.—Combs, M. C.(2003): *Bilingual and ESL Classrooms*. McGraw-Hill: Boston
- Prabhu, N. S. (1983): *Procedural Syllabuses*. Paper read at the 18th Regional Seminar SEAMEO RELC.
- Richter, B. M. (2004): Bilingual education for minorities in the United States and Hungary. In: Stephanides, É. (ed) (2004): *Transatlantic influence in Central and Eastern Europe*. KJUC: Székesfehérvár. Hungary
- Rodgers, T. S. (1989): Syllabus design, curriculum development and policy determination. In: Johnson, R. K. (ed.) (1989): *The second language curriculum*. CUP: Cambridge

- Skilbeck, M. (1982): Three educational ideologies. In: Horton, T.— Raggat, P. (eds.) (1982): *Challenge and Change in the Curriculum*. Hodder and Stoughton: Sevenoaks
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann: London
- Swain, M.—Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters: Clevedon. England

Sárdi Csilla
Kodolányi János Főiskola

Az idegennyelv-oktatás egy lehetséges modellje a hazai felsőoktatásban

Számos érv szól amellett, hogy az idegen nyelvek tanulásának és tanításának a felsőoktatásban is fontos szerepe kell, hogy legyen. A tanulmány a fenti alapelvből kiindulva vázolja fel azt az idegen nyelvek oktatására vonatkozó modellt, amelyet 2003 szeptemberében vezettünk be a Kodolányi János Főiskolán. Szó lesz azokról az elméleti és gyakorlati megfontolásokról, amelyek szerepet játszottak a modell kialakításában, csakúgy, mint a modell alapelemeiről: (1) a szaknyelvek oktatásáról, (2) a tartalom alapú nyelvtanításról és (3) az önálló nyelvtanulás képességének kialakításáról.

Háttér

Az idegennyelv-tudás fontossága Magyarországon csakúgy, mint az Európai Unióban és világszerte folyamatosan hangoztatott tény. Ennek számos jól ismert oka van, ehelyütt csak egyet említek: Napjaink egyik legismertebb és legelfogadottabb álláspontja, hogy az Európai Unió sikeres hosszú távú működtetését többek között az biztosíthatja, ha az európai polgárok megfelelő idegennyelv-tudással rendelkeznek mind a nyelvek számát, mind a nyelvtudás minőségét tekintve. Ez az oka annak, hogy a Berlini kommuniké, amelyet 2003 szeptemberében írt alá 40 ország oktatási minisztere, és amely az Európai Felsőoktatási Térség kialakításáról, tehát a Bologna Folyamatról szól, kiemeli az idegen nyelvek oktatásának fontosságát a felsőoktatás keretein belül is. (Lásd: http://www.bologna-berlin2003.de/en/communique_minister!)

A fentiekből kiindulva ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy a Bologna Folyamat keretei között milyen lehetőségei vannak az idegennyelv-oktatásnak a magyar felsőoktatásban. Az alábbiakban felvázolok egy nyelvoktatási modellt elméleti megfontolások figyelembe vételével és egy gyakorlati példát, a Kodolányi János Főiskolán folyó nyelvoktatás bemutatása segítségével. Mindehhez először megvizsgálom azt a kontextust, amelyben a fent említett modell létrejött: a Bologna Folyamat eddigi eredményeit a magyar felsőoktatásban.

A tanulmányban nem fordítok figyelmet a nyelvszakos oktatásra. Helyette kizárólag olyan képzésekre helyezem a hangsúlyt, ahol a nyelv nem fókusz, hanem kiegészítője a szakos oktatásnak. Az ilyen képzéseket illetően pedig nem teszek különbséget úgynevezett nyelvigényes és nem nyelvigényes szakok között. Ennek legfőbb oka, hogy—véleményem

szerint—ez a megkülönböztetés nélkülözi a megalapozottságot, hiszen az idegennyelv-ismeret kiemelten fontos minden fiatal diplomás érvényesülése szempontjából.

Helyzetkép a magyar Bologna Folyamatról

Zajlik a hazai felsőoktatás képzési rendszerének átalakítása azért, hogy Magyarország is része lehessen az Európai Felsőoktatási Térségnek. Az elmúlt két év eredményeként viszonylagos konszenzus alakult ki az egyetemek és főiskolák vezetői, az Oktatási Minisztérium és a Magyar Akkreditációs Bizottság között arról, hogy a duális képzési rendszert felváltja a lineáris kétciklusú képzési rendszer, ahol az egyes ciklusok egymásra épülnek, és meghatározott ideig tartanak. Az is eldőlt, hogy alapszinten milyen szakok keretein belül folyik majd képzés. Fontos azt is megemlíteni, hogy az új típusú szakok létesítési dokumentumai nemcsak elsajátítandó ismeretanyagot határoznak meg követelményként, hanem azokat a kompetenciákat is, amelyeket tanulmányaik során a hallgatóknak el kell sajátítaniuk, és amelyek képessé teszik őket egyrészt arra, hogy tanulmányaikat a következő cikluson belül eredményesen folytassák, másrészt pedig arra, hogy a munkaerőpiac elvárásainak meg tudjanak felelni.

A fenti bekezdésből kitűnik, hogy valóban nagyszabású átalakulás megy végbe a felsőoktatás képzési szerkezetét és a képzések tartalmát illetően. Van azonban egy terület, ahol sok változásra nem számíthatunk. A szaklétesítési dokumentumokban, a legtöbb szak esetében, továbbra is csak a diploma megszerzésének feltétele az, hogy milyen típusú és szintű nyelvtudásra van szüksége azoknak a hallgatóknak, akik az első ciklusban folytatott tanulmányaik sikeres lezárása után diplomát szeretnének kapni. Csupán néhány szak létesítési dokumentuma tartalmaz előírást arra, hogy az alapképzés része a nyelvoktatás, és hogy a hallgatók ez irányban befektetett munkáját hány kreditponttal célszerű elismerni.

Mindez azt jelenti, hogy az egyetemek és főiskolák továbbra is saját hatáskörben döntenek arról, hogy mi történjék az idegen nyelvek oktatásával az intézmény falain belül. Látnunk kell, hogy mindez önmagában nem baj, és nem tér el más európai országok gyakorlatától sem. A vonatkozó döntéseket azonban indokolt jól megalapozott szakmai megfontolások mentén hozni annak érdekében, hogy a nyelvoktatás minél hatékonyabban működhessen, és valóban eredményes lehessen.

Az idegennyelv-oktatással kapcsolatban felmerülő kérdések

Véleményem szerint két olyan alapvető kérdés van, amelyet az egyetemek és főiskolák vezetésének fel kell tennie arra vonatkozóan, hogy mi legyen az idegennyelv-oktatás sorsa a Bologna-típusú alapképzési (és később a mester) szakok estében. A két kérdés nem új. Ismételt napirendre tűzésük szükségességét a hazai és nemzetközi kontextus állandó változása indokolja, hiszen a megváltozott körülmények miatt a kérdésekre adott válaszok is változnak.

Az első kérdés így hangzik: *Szerepeljen-e idegennyelv-oktatás a felsőoktatásban folyó nem nyelvszakos képzésben?* A kérdés más formában úgy is megfogalmazható, hogy vajon feladata-e a felsőoktatásnak az idegen nyelvek tanítása? Sokan osztják azt az álláspontot, hogy nem feladata. A válasz mögött húzódó, meglehetősen meggyőző érv pedig az, hogy a közoktatásban fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanítás az alsó tagozattól (sőt helyenként az óvodától) kezdve az érettségiig. Egy átlagos hallgatónak, aki gimnáziumból került a felsőoktatásba, jó esélye van arra, hogy felvételének idejére már 9 évig tanult egy idegen nyelvet és 4 évig egy másikat. Ennek az időnek elegendőnek kell lennie arra, hogy a két idegen nyelvet valaki megfelelő szinten elsajátítsa, és a diplomához előírt nyelvvizsgát vagy nyelvvizsgákat letegye.

Noha a fenti érv első pillantásra meggyőző, a tapasztalat sok esetben mást mutat. Az Országos Felvételi Iroda honlapján (<http://www.felvi.hu>) szerepel az az információ, hogy a 2003 szeptemberében tanulmányaikat megkezdő elsőéves nappali tagozatos hallgatók közel 60 százaléka semmilyen nyelvvizsgával nem rendelkezett. Noha ez az arány önmagában még nem bizonyítja a nyelvtudás hiányos voltát, a kollégákkal folytatott személyes beszélgetések azt a feltételezést látszanak alátámasztani, hogy a belépő hallgatók nyelvtudása sok esetben kívánni valót hagy maga után. Mindez abba az irányba mutat, hogy a közoktatás mégsem képes teljes mértékben ellátni feladatát az idegennyelv-oktatást illetően. Ezért elképzelhető, hogy a felsőoktatásnak mégiscsak fel kellene vállalnia a nyelvoktatást valamilyen mértékben, ha azt akarja, hogy a hallgatók tanulmányaik végén megkaphassák a diplomájukat. Ezen túlmenően, a nyelvvizsgával már rendelkező hallgatókról se feledkezzünk meg! Félő, hogy megszerzett nyelvtudásuk megkopik, veszít értékéből, ha nincsen arra lehetőségük, hogy egyetemi illetve főiskolai tanulmányaik alatt továbbfejlesszék azt.

Amennyiben a válasz a főntebb feltett kérdésre mégis az, hogy a felsőoktatásban már nincs helye a nyelvoktatásnak, akkor a második kérdést felesleges feltenni. Ha azonban bármilyen indokok mentén a válasz igen, szükségessé válik a következő kérdés mérlegelése is: *Mi legyen a célja a nem nyelvszakos idegen nyelvi képzésnek?* Az előbbi gondolatmenetet követve logikus javaslat, hogy a képesítési követelményekben foglaltakat kell alapul venni a célok meghatározásakor. Például, ha a diploma megszerzésének feltétele egy középfokú általános nyelvvizsga, akkor a nyelvoktatás feladata, hogy erre felkészítse a hallgatókat. Ahol viszont középfokú szakmai nyelvvizsga az előírás, ott ennek megfelelően kell alakítani az oktatást.

Több probléma is felmerül, ha kicsit közelebről megvizsgáljuk a javaslatot. Az első probléma azokhoz a hallgatókhoz kapcsolódik, akik belépéskor is rendelkeznek nyelvvizsgával, illetve tanulmányaik során megszerzik azt. Velük mi történik? Mentésülnek a nyelvoktatás alól, mert már teljesítették az előírt feltételt? Mint korábban már említettem, ez a döntés könnyen a megszerzett nyelvtudás szintjének csökkenését eredményezheti. Itt az intézményvezetés dilemmája világos: egyrészt, miután teljesült a rendeletben megszabott feltétel, a felsőoktatási intézmény feladata is befejeződött, a többi már a hallgató felelőssége. Másrészt azonban a nyelvtudás szinten tartása és továbbfejlesztése a hallgatók alapvető érdeke a tanulmányaik végett csakúgy, mint azért, hogy a munkaerőpiac elvárásainak minél jobban meg tudjanak felelni.

Van a fentínél általánosabb jellegű probléma is. Egyáltalán nem biztos ugyanis, hogy a szaklétesítési követelmények által meghatározott szintű és típusú nyelvvizsga által mért kompetenciák azonos halmazt képeznek a hallgatók rövid távú és/vagy hosszú távú nyelvi szükségleteivel. Rövid távon előfordulhat, hogy a hallgatók megfelelő nyelvtudás nélkül szakos tanulmányaik folytatása közben is hátrányos helyzetbe kerülnek. Szükség lehet a nyelvre házi dolgozat vagy szakdolgozat írása esetében a külföldi szakirodalom miatt. De az is sok esetben előfordul, hogy vendégprofesszor előadásának követéséhez, vagy például egy ERASMUS-ösztöndíjjal külföldi partnerintézményben töltött félév sikeres teljesítéséhez elengedhetetlen a nyelvtudás. Ami pedig a hosszú távú nyelvi szükségleteket illeti, a tanulmányok külföldön való folytatása, vagy egy külföldi állás megpályázása ugyanolyan realitás a frissen diplomázottak számára, mint az, hogy Magyarországon sem igazán lehet diplomás állást betölteni használható idegennyelv-tudás hiányában (pl. Sárdi, 2002; Sturcz, 2004).

Mindezeket szem előtt tartva megfontolásra érdemes az a lehetőség is, hogy az idegen nyelvi kurzusok a fentebb említett nyelvi szükségletek figyelembe vételével legyenek megtervezve az egyetemeken és a főiskolákon.

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a saját hatáskörben hozott döntés az itt tárgyalt két kérdést illetően meghatározza az idegennyelv-oktatás jövőjét az adott felsőoktatási intézményben, ezért a döntésnek átgondoltnak és jól megalapozottnak kell lennie. Sok múlik ezen az intézmény jövője szempontjából is, ugyanis verseny folyik a hallgatókért globális, európai és hazai szinten egyaránt. Világszerte megfigyelhető az a tendencia, hogy a felsőoktatást piaci tényezőként is számon tartják, valamint érezhetően felerősödött az egyetemek és főiskolák az irányú törekvése, hogy nemzetközivé váljanak (Maiworm és Wächter, 2002; Wilkinson, 2004). Mindezek ismeretében valószínűsíthető, hogy az egyes intézményekben felajánlott szolgáltatások köre és színvonala befolyásoló tényező lesz annak tekintetében, hogy a potenciális hallgatók melyik intézményt részesítik előnyben. Az idegen nyelvoktatás megléte, tartalma és színvonala kedvezően befolyásolhatja a felsőoktatási intézmény megítélését, mint ahogyan az a tény is, hogy a frissen végzett diplomások a munkaerőpiac elvárásainak, ahol a használható idegen nyelvtudás szintén fontos kritérium, jól meg tudnak felelni.

A Kodolányi János Főiskola idegennyelv-oktatási modellje

Az alábbiakban beszámolok arról, hogy a Kodolányi János Főiskola milyen válaszokat adott a tanulmány első részében feltett kérdésekre, valamint ismertetem a válaszok mögött húzódó megfontolásokat is, amelyek aztán a főiskolán lehetővé tették a jelenleg működő idegennyelv-oktatási modell kialakítását.

Szerepeljen-e idegennyelv-oktatás a felsőoktatásban folyó nem nyelvszakos képzésben? Igen. Mint már korábban említettem, a fiatal diplomásoknak számos nyelvi kihívással kell szembenéznük, amelyekben a globalizációs folyamatok és az Európai Unió bővítése is fontos szerepet játszik. Ezek a kihívások egyértelműen meghatározzák a hallgatók hosszú távú nyelvi szükségleteit. Ezen túlmenően, jól definiálhatóak azok a rövid távú nyelvi szükségletek is, amelyek a hallgatók főiskolai, illetve egyetemi tanulmányaihoz kapcsolódnak. Minderre a közoktatás nem tud hatékonyan felkészíteni, nem is ez a feladata, hiszen itt már a szakmai nyelvhasználatnak kell előtérbe kerülnie.

Fennáll az a reális veszély is, hogy nyelvi kontaktórák híján veszítenek a hallgatók a közoktatásban megszerzett nyelvtudásukból. Ennek részben az az oka, hogy az autonóm tanulás egyelőre meglehetősen ismeretlen fogalom és gyakorlat a diákok körében. Másrészt, a felsőoktatásban tanuló korosztály nem feltétlenül van tisztában nyelvi szükségleteivel, és az autonóm tanulási technikák hiányán túl megfelelő elszántsággal és kitartással sem minden esetben rendelkezik, hogy önállóan fejlessze tovább nyelvtudását. A fentiekből következik, hogy mindenképpen létjogosultsága van a felsőoktatás keretei között folyó nyelvoktatásnak. Az azonban egyáltalán nem mindegy, hogy ez milyen tartalommal és hogyan történik.

Mi legyen a célja a nem nyelvszakos idegen nyelvi képzésnek? Ahogy korábban már utaltam rá, a Kodolányi János Főiskola feladatának tekinti, hogy hallgatóit felkészítse arra, hogy megfeleljenek a (nemzetközi) munkaerőpiac elvárásainak, és ezáltal értékes diplomát kínáljon számukra. Az intézmény érdekében áll tehát, hogy segítsen a hallgatóknak abban, hogy sikeresen teljesítsék az idegen nyelvi kihívásokat tanulmányaik során és azt követően. Mindezek érdekében az intézmény célja, hogy továbbfejlessze a diákok meglévő nyelvtudását. Ez azt jelenti, hogy a közoktatásban megszerzett tudást, az ott befektetett energiát nem hagyjuk elveszni: erre az alapra építjük nyelvi kurzusainkat. Az oktatás hatékonysága és a hallgatók motivációja szempontjából is fontosnak tartjuk, hogy diákjaink az újrakezdés élménye helyett inkább azt tapasztalják, hogy eredményesen és minél magasabb szinten tudják felhasználni nyelvtudásukat.

A képezési követelmények egyes szakjaink esetében általános nyelvvizsgát írnak elő¹. Ennek ellenére a főiskola egyetlen szak esetében sem tekinti feladatának, hogy a hallgatók általános nyelvtudását fejlessze. Ehelyett idegennyelv-oktatási modellünk a következő alapelvekre épül:

- A nyelvi program alapvető célja, hogy kompetens szakmai nyelvhasználatra készítsen fel. Alapvető elvárás tehát, hogy a program tartalma a hallgatók nyelvi szükségleteit vegye figyelembe.
- A fenti cél elérése érdekében a főiskola magára vállalja azt a feladatot, hogy célirányosan továbbfejlessze a hallgatók meglévő idegen nyelvi kompetenciáját, amelyet a közoktatásban töltött éveik alatt szereztek meg.

- Mindez úgy valósítható meg, hogy lehetőséget biztosítunk a nyelvtudás és a szakmai ismeretek együttes fejlesztésére.
- A nyelvi program feladata az is, hogy a hallgatókat hozzásegítse ahhoz, hogy hosszú távon is sikeres nyelvtanulókká válhassanak. Ezért az autonóm tanulásra való felkészítés részét képezi a nyelvi programnak.

A nyelvoktatási modell elemei

Az új nyelvoktatási modell a fenti alapelvek mentén úgy dolgoztuk ki, hogy az elképzelések és javaslatok számos egyeztetésen mentek keresztül az intézményen belül. Az egyeztetéseken részt vettek a nyelvoktatással foglalkozó kollégák, a szakmai tárgyak oktatói, az érintett tanszékvezetők és a főiskola vezetése is. Az így kialakított modellt az egyeztetések befejezése után a Főiskolai Tanács megtárgyalta, és 2003 májusában Jóváhagyta.

Döntés született arról, hogy az idegen nyelvi képzést integráljuk a hallgatók szakos képzési programjába. Korábban az idegen nyelvi órák az oktatás külön részét képezték, nem volt számottevő kapcsolat a szakos oktatás és a nyelvtanulás között (1. táblázat).

1. táblázat

*Az idegennyelv-oktatásra fordított kontaktórák száma szakonként és modulonként
2003 szeptembere előtt*

Modulok	Gazdálkodási	Gazdálkodási – Kommunikáció	Idegenforgalmi és szálloda	Vendéglátó és szálloda	Nemzetközi kapcsolatok
Szaknyelv	360	360	480	480	720
Szabadon választható	-	-	-	-	-
Társtud. köt. választandó	-	-	-	-	-
Szakmai	-	-	-	-	-
Szakmai köt. választandó	-	-	-	-	-
Összesen	360	360	480	480	720

A modell segítségével a 2003/2004-es tanévtől ez a gyakorlat megváltozott, és a nyelvoktatás szerves részét képezi minden szak tantervének. A nyelvtanulásra fordított összes órák száma sehol nem csökkent a korábbiakhoz képest; a Gazdálkodási és a Nemzetközi

kapcsolatok szakok esetében pedig emelkedett (2. táblázat). A klasszikus értelemben vett idegennyelv-oktatásra fordított órák számát nyelvenként 240 órában határoztuk meg. A Nemzetközi kapcsolatok szak esetében azért szerepel 480 óra, mert itt két idegen nyelvet tanulnak a hallgatók.

2. táblázat

*Az idegennyelv-oktatásra fordított kontaktórák száma szakonként és modulonként
2003 szeptemberétől*

Modulok	Gazdálkodási	Gazdálkodási – Kommunikáció	Idegenforgalmi és szálloda	Vendéglátó és szálloda	Nemzetközi kapcsolatok
Szaknyelv	240	240	240	240	480
Szabadon választható	60	-	90	90	90
Társtud. köt. választandó	30	-	30	30	90
Szakmai	60	60 + 60	60	60	90
Szakmai köt. választandó	60	-	60	60	60
Összesen	450	360	480	480	810

A modell három fontos elemből áll: *Az első elem*, hogy az idegen nyelvek oktatása minden szak esetében a szaknyelv oktatásának bevezetését jelenti a hallgatók nyelvi szükségletei alapján. *A második elem* a tartalom alapú nyelvtanítás bevezetése, ahol szakmai ismeretek megszerzésével összhangban a nyelvtudás fejlesztése is cél. *A harmadik elem* pedig az, hogy a nyelvórákon belül figyelmet fordítunk az autonóm tanulás lehetőségeire is.

A modell keretein belül a következő irányelvek mentén terveztük meg az új idegen nyelvi programot:

- Kezdő csoportokat nem indítunk a belépő hallgatóink számára. Helyette a meglévő nyelvtudás felmérésével és erre építve folytatjuk a nyelvtanítást, most már célirányosan, szakhoz kapcsolódóan.
- A nyelvi órák a szakmai nyelvhasználatra fektetik a hangsúlyt akkor is, ha egy adott szak esetében a képesítési követelmények általános nyelvvizsgát írnak elő.
- A főiskola felnőttképzési központja segítségével, szolgáltatás formájában ajánlunk általános nyelvi oktatást azon hallgatók számára, akik ezt igénylik.

- Lehetőséget biztosítunk a hallgatóknak arra, hogy időről időre megmérjék a saját nyelvtudásszintjüket próbanyelvvizsga keretein belül. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert így a hallgatók időről időre szembesülnek erősségeikkel és hiányosságaikkal, amely jelentős segítséget nyújthat abban, hogy tudatosabban tervezzék meg, mennyi időt és energiát fordítanak nyelvtanulásra az elkövetkezőkben. Az eredmények természetesen a nyelvtanár kollégák és a főiskola vezetése számára is értékes információval szolgálnak.
- Minden szak esetében vannak olyan szakmai tárgyak, amelyek idegen nyelven futnak, és amelyek ezáltal a nyelvi program részét is képezik, tartalom alapú nyelvtanítás formájában. Ezen tárgyak teljesítését a főiskola kreditpontokkal igazolja.
- Amennyiben egy adott hallgató megszerzi a képesítési követelményekben előírt nyelvvizsgát, csak a szaknyelvi modul teljesítése alól mentesül, a többi modulon belül az idegen nyelven folytatott szakmai tárgyak teljesítése alól nem.
- A szaknyelvi órák részben megelőzik az idegen nyelven futó szakmai tárgyakat, részben párhuzamosan futnak velük.
- Az autonóm nyelvtanulás lehetőségeit hangsúlyozzuk és bemutatjuk a szaknyelvi órák és a tartalom alapú nyelvoktatás keretein belül is.
- Interaktív nyelvi olvasótermet alakítottunk ki, így biztosítva lehetőséget, hogy a hallgatók tanórán kívül nyelvi feladatokat oldhassanak meg számítógép (CD-ROM és az Internet) segítségével. Mindez szorosan kapcsolódik az autonóm nyelvtanulás fejlesztésével kapcsolatos célkitűzésekhez.
- Folyamatosan szervezünk továbbképzéseket a nyelvtanároknak és azoknak a szakmai tárgyakat oktató kollégáknak, akik a nyelvi modulon belül felajánlott oktatásban részt vesznek. A továbbképzések az új program nyelvi, szakmai és módszertani aspektusaira fektetik a hangsúlyt, és lehetőséget adnak a felmerülő kérdések, problémák megbeszélésére.
- Intézményszerte folyamatosan tájékoztatjuk a hallgatókat az új modell jellemzőiről, előnyeiről, és azokról a lehetőségekről, amelyeket a nyelvi program biztosít számukra.
- Jelenleg három idegen nyelvet (angolt, németet és franciát) tanítunk a főiskolán. Az igények figyelembe vételével szeretnénk a kínálatot bővíteni a jövőben.

Eredmények, további feladatok

A 2003 szeptemberétől az első tanulmányi évüket megkezdő hallgatók már az új idegennyelv-oktatási modell keretein belül folytatják a nyelvtanulást a főiskolán. Az első évben szaknyelvet tanulnak különböző szinteken, ahol a kurzusok célját és tartalmát a szakok figyelembe vételével állapítottuk meg. Az Idegen Nyelvi Lektorátuson tanító kollégák munkacsoportokban dolgozták ki nyelvenként az egyes szakokhoz tartozó nyelvi tantárgyak tantárgyleírásait és tematikáit.

A 2004/2005-ös tanévtől a másodéves hallgatók a tanterv szerint már tartalom alapú nyelvoktatásban is részesülnek, miközben a szaknyelv oktatása is továbbfolytatódik. A tartalom alapú nyelvoktatás előkészítésében segítségünkre volt, hogy az Oktatási Minisztérium és a Tempus Közalapítvány Világ-Nyelv pályázatán három tantárgy idegen nyelvű tananyagának kidolgozására is nyertek a kollégák pályázatot. A három tantárgyat már oktattuk is egy féléven keresztül. A tapasztalatok alapján lehetőség nyílik a tananyag módosítására, az oktatás során alkalmazott módszerek és technikák átgondolására, továbbá, amennyiben szükséges, változtatására.

2004 áprilisában nyitottuk meg az interaktív nyelvi olvasótermet, amely pályázati források segítségével került kialakításra. Az olvasóteremben számítógépes nyelvi oktatóprogramok, szótárprogramok, az Internet és egy házimozi-rendszer segítségével, tanórán kívül foglalkozhatnak idegen nyelvekkel a hallgatók. Ezt ösztönözzük azáltal, hogy a nyelvi órákon olyan feladatokat is adnak a kollégák, amelyek teljesítéséhez szükséges az olvasóterem használata. Reményeink szerint mindez segíteni fog abban, hogy hallgatóink többet és minél céltudatosabban foglalkozzanak saját nyelvtudásuk fejlesztésével szabadidejükben is.

Meglátásom szerint az eddig elért legnagyobb eredményünk az, hogy meglehetősen rövid idő (kevesebb mint két év) alatt átgondoltuk a kihívásokat és a lehetőségeket, majd egyeztetések mentén kidolgoztunk, intézményi szinten véleményeztünk, elfogadtunk és beindítottunk egy olyan idegen nyelvi programot, amely messzemenőig figyelembe veszi azokat a gazdasági, társadalmi és egyéni elvárásokat, amelyek a leendő diplomások esetében fennállnak. A munkának természetesen koránt sincs vége. Az első tapasztalatok összegzése után most vált lehetővé, hogy a szaknyelvi tematikákat és tananyagokat átnézzük és módosítsuk, valamint, hogy a belső továbbképzési programunkat hosszú távra megtervezzük és működtessük. Elindult az a longitudinális kutatási projekt is, amely a

nyelvi modell különböző aspektusait vizsgálja, és amely felméri a résztvevő kollégák és a hallgatók hozzáállását és véleményük alakulását is, valamint azt, hogy a modell valóban beváltja-e a hozzá fűzött reményeket. Ezen túlmenően, az egyik legfontosabb feladatunk jelenleg az, hogy a nyelvi modellt kiterjesszük azokra az új típusú alapképzési szakokra is, amelyek a lineáris képzési rendszerben kerülnek majd meghirdetésre, és amelyek esetében most folyik a tantervek kidolgozása.

Jegyzetek

ⁱ Öt főiskolai alapszak esetében szükséges megemlítenünk a nyelvtudásra vonatkozó elvárásokat. Ezek a következők: Gazdálkodási, Kommunikáció, Idegenforgalmi és szálloda, Vendéglátó és szálloda, valamint a Nemzetközi kapcsolatok. Az első két szak esetében egy általános középfokú C típusú nyelvvizsga a diploma megszerzésének feltétele, a második két szak esetében egy szakmai középfokú C, míg a Nemzetközi kapcsolatok szakosoknak két szakmai középfokú C típusú nyelvvizsgát kell teljesíteniük, ahol az egyik kiváltható általános felsőfokú C típusú nyelvvizsgával.

Hivatkozások

- Maiworm, F.— Wächter, B. (2002): *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education*. Lemmens: Bonn
- Sárdi, Cs. (2002): *English Language Needs and Course Design*. Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár
- Sturcz, Z. (2004): Nyelvtudásra vonatkozó fogalmak a munkaadói / munkavállalói kérdőívekben. In: Feketéné Silye, M. (ed.) (2004): *Porta Lingua 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Wilkinson, R. (ed.) (2004): *Integrating Content and Language*. Maastricht University Press: Maastricht

Silye Magdolna
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

Egy szaknyelvi szükségletelemzés nyelvpedagógiai következtetései

A huszadik század utolsó évtizede és a huszonegyedik század eddig eltelt évei Magyarország és a többi volt kelet európai ország számára mind társadalmi, mind gazdasági értelemben a rendkívüli változások kora volt. A kor azért különösen izgalmas, mert paradigmaváltások sokaságát hozta magával az emberi élet szűkebb és tágabb tereiben. Thomas Kuhn (1984:62) gyakran hivatkozott megállapítása szerint a paradigmák fontos jellemzője, hogy összemérhetetlenek, azaz a megjelenő új paradigmák nem összeegyeztethetők a korábbiakkal, „nem ugyanarról beszélnek”. Magától értetődő a következtetés, hogy az előálló új paradigmákat meg kell ismernünk ahhoz, hogy segítségükkel makro és mikro környezetünkben tájékozódni tudjunk. A címben hivatkozott kutatás témája e gondolatok jegyében fogant, célja pedig az angol (szak)nyelvi ismeretekre vonatkozó hosszú távú tanulói szükségletek, a munkapiaci elvárások és szükségletek, és egy ehhez kapcsolódó felsőfokú szaknyelvi képzési program kialakításával kapcsolatos következtetések megfogalmazása. A kutatás főbb jellemzőinek ismertetése mellett az alábbi cikkben tömörített összefoglalását adom a szükségletelemzés eredményeinek összegzése alapján levonható és a gyakorlati pedagógiába átültethető nyelvpedagógiai következtetéseknek.

A kutatás társadalmi kontextusa

A huszadik század utolsó évtizede és a huszonegyedik század eddig eltelt évei Magyarország és a többi volt kelet-európai blokkhoz tartozó ország számára mind társadalmi, mind gazdasági értelemben a rendkívüli változások kora volt. Markáns paradigmaváltások zajlottak és zajlanak az oktatás, a kultúra, a tömegtájékoztatás, a munkaerőpiac makrokörnyezetében éppen úgy, mint az egyes emberek személyes mikrovilágában. A kor tipikus kulcsszavai: paradigma, paradigmaváltás, globális, sok-kultúrájú, virtuális tér és idő, kommunikáció, információ, tudás, kompetenciák, rugalmasság, stb.

Kuhn (1984) szerint fontos jellemzője a paradigmáknak, hogy összemérhetetlenek, azaz a megjelenő új paradigmák nem összeegyeztethetők a korábbiakkal, „nem ugyanarról beszélnek”. Ezt a megállapítást kiterjesztve Earl Babbie *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* című művében (1999:87) rámutat, hogy paradigmaváltások során az előzőektől különböző „nyelvet beszélő” szemléletek alakulnak ki, melyek az adott társadalmi közeg számára meghatározóakká válnak, szervezik annak a dolgokról alkotott gondolkodását. Amennyiben ezeket a

megállapításokat elfogadjuk, úgy beláthatóvá válik annak szükségessége, hogy az előálló új paradigmákat és működésüket meg kell ismernünk ahhoz, hogy makro és mikro környezetünkben tájékozódni tudjunk, hogy képesek legyünk döntéseket hozni, cselekvési tervek kidolgozni és megvalósítani.

Az ilyen társadalmi helyzetben különösen fontos szerep jut az oktatás területén dolgozóknak, hiszen kulcsfontosságú *közvetítő szerepet* töltenek be annak a munkaerőnek a képzésében, amelynek az iskolapadból kikerülve helyt kell állnia a változások által fellázított valóság küzdőterein. Ebben a kvázi híd szerepben elsőrendű fontossága van annak, hogy a híd mindkét oldalán állókról a lehető legtöbb információval rendelkezünk, és hogy a hídon való biztonságos közlekedést a lehető legnagyobb mértékben és a lehető legmegfelelőbb módon segítsük. Ehhez ismernünk kell a tanulók nyelvhasználattal kapcsolatos jelenlegi és jövőbeli szükségleteit éppen úgy, mint az őket alkalmazni szándékozó környezet elvárásait és szükségleteit. A hídon való biztonságos közlekedést pedig az ezek ismeretében hozott jó pedagógiai döntésekkel és a döntések megvalósítását szolgáló stratégiai eszközök hozzáértő kiválasztásával és alkalmazásával biztosíthatjuk.

A kutatás főbb pontjainak ismertetése

A kutatás célja

A fentieknek megfelelően, és a felsőfokú szaknyelvoktatás szempontjait szem előtt tartva a gyakorlati és elméleti témafeltárások során négy kérdésre kívántam választ adni: 1.) mik a (szak)nyelvi ismeretekre vonatkozó tanulói hiányok és hosszú távú szükségletek; 2.) mik a munkapiaci elvárások és szükségletek; 3.) milyen irányelvek állíthatók fel a nyelvpedagógiai kutatások eredményei alapján egy nyelvhasználat-orientált képzési szerkezet megtervezéséhez; 4.) milyen szaknyelvi képzési program kialakításával—mint lehetséges alternatívával—lehet a szükségleteket célravezetően kielégíteni.

A kutatás alaptéziseként, illetve a fenti négy cél megfogalmazásának alapjaként három feltételezés szolgált:

- 1.) Elméleti feltárással megfogalmazhatók azok az általános pedagógiai célok, amelyek teljesülése hozzájárulhat a sok-kultúrájú gazdasági környezetben dolgozó fiatal magyar szakmai értelmiség nyelvi műveltségi kompetenciáinak kialakításához.

2.) Gyakorlati módszerekkel azonosíthatók a sok-kultúrájú környezetben a nyelvtudás iránti elvárások, feltárhatók azok a hiányok, amelyek gátolják vagy nehezítik a fiatal szakmai értelmiség idegen nyelvi környezetben való munkavégzését, és rávilágítanak idegen nyelvi felkészítésük hiányosságaira.

3.) Ezekből nyelvpolitikai, oktatásszervezési, képzési és nyelvpedagógiai következtetések vonhatók le, és programtervezési irányelvek állíthatók fel.

A kutatás tárgya

A fenti négy célkitűzés megvalósítása érdekében

1.) a feltáró *gyakorlati kutatások* során

a.) adatokat gyűjtöttem magyarországi felsőoktatási intézmények szaknyelvtanárainak a hosszú távú tanulói szükségletekről és a képzés fókuszpontjairól alkotott véleményéről,

b.) a fiatal munkavállalók képzéssel való elégedettségéről, a tényleges nyelvhasználati szükségleteikről, valamint

c.) a munkaadók nyelvismeret iránt támasztott igényeiről és elégedettségéről.

2.) *Az elméleti kutatások* során

a.) pedagógiai választ kerestem, a kutatási eredmények alapján pedig

b.) javaslatot fogalmazok meg a szükségleteknek és elvárásoknak megfelelő szaknyelvi képzési program kialakítására.

A pedagógia-elméleti háttér feltárása során kikristályosodtak azok a nyelvismeret iránt az adott társadalmi környezetben explicit módon megfogalmazható elvárások, amelyek teljesülésére a nyelvi felkészítésnek törekednie kell (F. Silye, 2004):

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

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

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

(4) *Ismerniük kell és tudniuk kell használni azokat a hagyományos és elektronikus forrásokat, melyek segítségével megszerezhetik a számukra szükséges információkat. Az információ keresés és felhasználás folyamatában igen eredményesen fejleszthetők és fejlesztendők a kritikai és a kreatív nyelvi kompetenciák.*

(5) *A nyelvi/nyelvtani jelenségeket és szerkezeteket az adott kontextusban kreatív módon kell tudniuk alkalmazni, ami a nyelvtani szabályok és konvenciók biztos ismeretét is feltételezi. Ez a grammatikai kompetencia teszi lehetővé a gondolatok félreértésektől mentes, világos megfogalmazását.*

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

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

A gyakorlati kutatás során a szükségletek és hiányok meghatározásához vizsgáltam az egyes napi tevékenységekhez, illetve az EU kontextusba helyezett feladatok elvégzéséhez szükséges idegennyelv-használat gyakoriságát, illetve a nyelvi felkészítés tanári és munkavállalói megítélését.

Az adatok értékelése után a mért szükségletek és hiányok a következőkben összegezhetők (F. Silye, 2004):

(1) A fiatal munkavállalók csak részben elégedettek saját nyelvtudásukkal, ami azt jelenti, hogy felkészítésük jelenlegi rutinja korrekcióra szorul.

(2) A munkavállalók napi nyelvhasználati szükségleteiből kiindulva arra következtethetünk, hogy munkájuk során nem egy-egy izolált készségre, hanem a nyelvi ismeretek és készségek komplex egységére van szükségük.

(3) A munkavállalók különösen fontosnak tartják a professzionális nyelvi készségek, a kultúraközi kommunikáció¹ és az elektronikus idegennyelvi kommunikáció meglétét.

(4) A munkavállalók és munkaadók praktikus, kreatívan használható nyelvtudást látnak kívánatosnak, ami arra hívja fel a figyelmünket, hogy felkészítésükben közelebb kell hozni az osztálytermi munkát és a valós környezet kínálta nyelvfejlesztési lehetőségeket.

(5) A nyelvtanárok és a másik két populáció nyelvhasználati helyzetekről alkotott véleménye több ponton eltér, ami arra utal, hogy a nyelvi felkészítő programok gyakran rugalmatlanok, a valós alkalmazói szükségleteket nem kellő mértékben veszik figyelembe. Ezt a feltételezést az is igazolja, hogy az adatok tanúsága szerint a megkérdezett tanároknak mindössze 16.3%-a végez rendszerint szükségletelemzést.

(6) Az előző pontból adódóan a nyelvi felkészítés az egyes tanulócsoportok speciális szükségletei szerint általában nem kellően fókuszált, az egyes készség- és ismeretfejlesztések aránya gyakran esetleges.

(7) Következésképpen a tanári felkészítés nem kellőképpen hatékonyan és nem kellően koncepciózusan megy elé a valós vagy prognosztizálható gazdasági igényeknek, jóllehet ezekről a tanárok többségének vélhetőleg többé-kevésbé világos fogalmai vannak.

(8) A szaknyelvtanári képzésnek, továbbképzésnek súlyos hiányosságai vannak.

*Az elméleti megállapítások és a gyakorlati kutatási eredmények együttes elemzése és kritikai értékelése után a szaknyelvi felkészítés átfogalmazását támogató, a fentebb bemutatott célok irányába mutató, és egyúttal programtervezési irányelvekként is szolgáló alábbi **nyelvpolitikai,***

¹ *Professzionális nyelvi készségeken* azoknak a szakmai életben nélkülözhetetlen nyelvi készségeknek az együttesét értem, melyek segítségével illetve adaptálásával elláthatók a sok-kultúrájú közegben végzett munka olyan feladatai, mint például szakmai előadások tartása, szakmai elemzések, jelentések készítése, részvétel üzleti/szakmai megbeszéléseken, tárgyalásokon, szervezési és operatív feladatok végzése

Hasonlóképpen, a *kultúraközi kommunikációs készségek* olyan feladatok elvégzésére készítene fel, mint szakmai dokumentumok fordítása, szakmai megbeszélések tolmácsolása, napi társalgás munkatársakkal, telefonálás, levelek/faxok írása/olvasása, elektronikus kommunikáció, és a mindehhez nélkülözhetetlen szociokulturális kódok ismerete és alkalmazása.

oktatásszervezési, képzési és nyelvpedagógiai következtetések megfogalmazására jutottam (F. Silye, 2004):

(1) A *szükségletelemzésre* alapozott szaknyelvi program *tanuló és tanulósközpontú* pedagógiai alapokon kell hogy nyugodjon, amely

(2) alapvetően *duális fókuszú: feladatalapú és készségfejlesztő,*

(3) *nyelvi és kommunikatív fókuszú* metodológiai megközelítést valósít meg tantervi és módszertani szinten.

(4) Erősen támaszkodik a *tanulói kreativitásra* és fejleszti azt.

(5) Igényli és fejleszti a tanulói *autonóm és kritikai gondolkodást.*

(6) Egyéni és csoportos *projekt feladatokkal* ösztönöz az önálló feltáró és szintetizáló munkára, valamint a csapatmunkára.

(7) Alkalmas a *tanulási stratégiák* implicit fejlesztésére.

(8) A rugalmasan alakítható szakmai tartalom a kimeneti célokhoz alkalmazkodó *műfajok és szövegek sokszínűségét* tartalmazza.

(9) A virtuális valóság tanórai megteremtéséhez az *informatikai eszközök* idegen nyelvű használatát a napi gyakorlat szintjére emeli, és ezzel segíti a tanórai környezet és a valós munkakörnyezet (vagyis a pedagógiai feladat és a cél-feladat) közötti különbség csökkentését.

(10) A virtuális célnyelvi szociokulturális környezetbe helyezett feladatokkal szimulálja az *integratív motiváltságot*, és ezzel segíti a magasabb nyelvi szint elérését.

(11) *Alacsony stressz szintet* és *inger gazdag környezetet* teremt.

(12) A 3-11 pontok alapján sikeresen fenntartja a *tanulói motiváltság* kívánatos szintjét.

(13) Hangsúlyt fektet a *nyelvi tudatosság* fejlesztésére.

(14) Tudatosítja a *nyelvi és kulturális különbségek* kölcsönös viszonyát, és megfelelő *stratégiák* kialakításával megtanítja áthidalni a kulturális szakadékat.

Az irányelveket némileg elvontabb módon egy egységes nyelvpedagógiai szempontrendszerként is megfogalmazhatjuk. Ezt a szempontrendszert az 1. táblázat foglalja össze:

Oktatás-lélektani megközelítés	Metodológiai megközelítés	Ismeretfejlesztés fókuszai	Készségfejlesztés fókuszai	Tanár-diák szerep
Konstruktivista: tanuló- és tanulás központú	Szakmai tartalomra épülő feladatközpontú	Erős nyelvi fókusz (FonF és FonFs)	Professzionális nyelvi készségek és mikrokészségek	Feladatonként és szakmai tartalomtól függően változó dominanciájú
	Készségfejlesztő	Nyelvi tudatosság	Kultúraközi kommunikációs készségek és mikrokészségek	Kreatív
		Szakmai lexikon és terminológia	Elektronikus kommunikáció és forrás kezelés	Kooperatív
		Célnyelvi kultúra	Kritikai nyelvi készségek	

A gyakorlati hasznosíthatóság

A megfogalmazott következtetésekre és a lefektetett irányelvekre építkezve a felsőfokú szakmai képzésben résztvevő, középszintű általános nyelvi felkészültséggel rendelkező nyelvtanulók szaknyelvi képzésében célravezetőnek tartom egy *komplex készségfejlesztésre épülő programszerkezet* kidolgozását. A képzési szerkezet lényegét a készségfejlesztések szakmai tartalommal összekapcsolt komplex jellege adná, amit elsősorban a *professzionális nyelvi készségek* és a *kultúraközi kommunikációs készségek* elnevezésű tantárgyak jelenítenek meg. E tárgyak belső tartalma biztosíthatja azt, hogy a nyelvtanulók a számukra legmegfelelőbb készségfejlesztéseket a nekik leginkább megfelelő súlypontozással kapják. Meglátásom szerint— és eddigi pedagógiai tapasztalataim is ezt erősítik—egy ilyen szerkezetű szaknyelvi modul jól illeszkedik a szakmai felsőoktatási intézmények képzési profiljába, szervesen kapcsolható a szakmai tárgystruktúrákba, a hallgatók számára pedig a nyelv távlati céloknak megfelelő elsajátítása mellett egyéb hozzáadott kognitív előnyökkel is jár.

Hivatkozások

Babbie, E. (1999): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest

- F. Silye, M. (2004): Pedagógiai irányelvek és tantervi javaslat a felsőfokú szaknyelvi képzés szükségleteknek megfelelő továbbfejlesztéséhez. *Tanulás, kommunikáció, nevelés*. IV. Országos Neveléstudományi Kongresszus. Budapest
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat: Budapest

Vargáné Csobán Katalin
Debreceni Egyetem
Agrárszaknyelv Oktatási Központ

**„Üzleti alapismeretek magyar nyelven”:
tantárgyelemzés**

A Debreceni Egyetem Agrárszaknyelv Oktatási Központja által indított gazdasági kommunikáció szakirány fő célja a nyelvi ismeretek és készségek szakmai tartalomhoz kapcsolt fejlesztése. A képzés nyitott az egyetem bármely karának hallgatója számára, ebből következően a résztvevők igen eltérő szakmai tudásszinttel rendelkeznek. Az üzleti alapismeretek magyar nyelven olyan választható tantárgy, amely az alapvető gazdasági fogalmak és összefüggések megismertetésével hozzájárul az általános műveltség bővítéséhez, egyben segíti az üzleti nyelv idegen nyelvű elsajátítását. Dolgozatomban bemutatom a tantárgy előkészítésének főbb lépéseit, valamint javaslatot teszek a továbbfejlesztés egy lehetséges módjára.

Bevezetés

A rendszerváltás óta eltelt másfél évtizedben a gazdasági, társadalmi életünkben végbement változások új kihívások elé állították az oktatást is. A munkaerőpiac által támasztott követelményeket nem hagyhatják figyelmen kívül a képzési programok megalkotói, a programokon belül pedig az egyes tantárgyakat megtervező és oktató tanárok sem.

Az utóbbi években bizonyos gazdasági, üzleti ismeretek az általános műveltség részévé váltak, így a munkavállalóktól mindinkább elvárják, hogy tájékozottak legyenek ezen a téren is. Emellett számos munkakör megköveteli a tudás folyamatos megújítására képes stratégiai közvetítő tudást, a csoportmunkára való képességet, a kiemelkedő problémamegoldó készséget (Szomor, 1998). Hasonlóképpen, a nyelvtudást igénylő munkakörökben a munkavállalónak a nyelvi ismeretek és készségek komplex egységére van szükségük. A témában végzett szükségletelemzés azt bizonyította, hogy a munkavállalók mindenekelőtt a praktikus, kreatívan használható nyelvtudást részesítik előnyben, valamint megnőtt a professzionális nyelvi készségek, a kultúráközi kommunikáció, az elektronikus kommunikáció jelentősége (F. Silye, 2004).

A gazdasági kommunikáció szakirány

A leendő munkavállalók és munkáltatók igényeihez alkalmazkodó szaknyelvi képzés folyik a Debreceni Egyetem Agrárszaknyelv Oktatási Központjában. A *gazdasági kommunikáció* nappali tagozatos szakirány 2000 szeptemberében indult azzal a céllal, hogy piacképes szaknyelvi tudást biztosítson a hallgatóknak. A program középpontjában a nyelvi

ismeretek és készségek szakmai tartalomba ágyazott komplex fejlesztése áll (F. Silye, 2004:157).

A képzési program moduláris szerkezetű, állandó és változó kötelező tárgyakból áll, és választható háttértárgyakra épül a következő táblázat szerint.

1. táblázat

*„Gazdasági szaknyelvi kommunikáció” képzési program szerkezete
(F. Silye, 2004 alapján V. Csobán, K.)*

TANTÁRGYAK MEGNEVEZÉSE		FÉLÉVEK, FÉLÉVEK HETI ÓRASZÁMA*				Össz. óraszám
		1	2	3	4	
Állandó kötelező tárgyak						
1.	Professzionális nyelvi készségek	2	2	2		84
2.	Kultúraközi kommunikációs készségek			2	2	56
3.	Elektronikus kommunikáció és forráskezelés	2	2			56
4.	Projekt munka			20	40	60
Változó kötelező tárgyak						
5.	Üzleti nyelv		2	2	2	84
6.	Bevezetés az EU szaknyelvbe	2				28
7.	Környezetgazdálkodási és környezetpolitikai szaknyelv				2	28
Óraszám összesen:						396
Választható háttértárgyak		1	2	3	4	
1.	Kommunikációs technikák (magyar nyelven)	2				28
2.	Üzleti alapismeretek (magyar nyelven)	2				28
Óraszám összesen:						56

A tantárgyakra általában jellemző, hogy egyéni és csoportos feladatokra, projektmunkákra épülnek, ezzel is ösztönözve a tanulói önállóságot, kreativitást, a problémamegoldó készség fejlődését.

A szaknyelvi programban résztvevő hallgatók középszinten már elsajátították a választott idegen nyelvet, szakmai tudásuk azonban előképzettségük szerint igen változó. Mivel a nyelvi készségfejlesztések szakmai nyelvi környezetben folynak igen fontos, hogy a hallgatók rendelkezzenek szakmai, jelen esetben gazdasági ismeretekkel is. A szakirány indításakor lehetőség nyílt egy olyan választható tantárgy bevezetésére, amely ezeket a hiányzó, esetleg pontatlan gazdasági ismereteket hivatott pótolni, kiegészíteni.

Az „Üzleti alapismeretek (magyar nyelven)” tantárgy

A szaknyelvi képzési program újdonsága miatt nem állt rendelkezésre olyan kurzusleírás, amely teljes mértékben fedte volna a tanítandó tárgy témáit, sem tartalmában, sem módszertanában. Ezért a tantárgy kidolgozásakor Graves ajánlását tekintettem irányadónak, amely a következő lépéseket határozza meg (Graves, 1996).

- Szükségletelemzés
- Célmeghatározás
- A tartalom megfogalmazása
- A tananyag és a tevékenységek kiválasztása, fejlesztése
- A tartalom és a tevékenységek elrendezése
- Értékelés

Szükségletelemzés

Az oktatás célcsoportját elsősorban azok a hallgatók képezik, akik azért veszik fel ezt a választható tárgyat, mert úgy vélik, hogy gazdasági ismereteik kiegészítésre, pontosításra szorulnak. Ezek a hallgatók jellemzően a bölcsészet- és a természettudományi kar hallgatói, akik gazdasági jellegű képzésben korábban nem vettek részt, és életkoruknál fogva gyakorlati tapasztalataik sincsenek az üzleti élet terén. A kurzus indításakor mélyreható felmérésre, elemzésre nem volt idő, de a hallgatókkal folytatott informális beszélgetések az igényekkel és szakmai érdeklődésükkel kapcsolatban jól körvonalazta, hogy mely témákra kell nagyobb hangsúlyt fektetni a tanítás során. Érdeklődésüket főként a marketing témakörével kapcsolatos kérdések keltették fel, míg a többség a pénzügyeket tartotta a legnehezebbnek, a leginkább ismeretlennek.

A tervezés és az előkészítés során a megismert hallgatói igények mellett szem előtt kellett tartani a szaknyelvi képzési program egészét, mivel ez a háttértárgy jelentősen segítheti a kötelező tantárgyak tanulását. Elsősorban az üzleti nyelv értő elsajátításához járul hozzá, ha a hallgató tisztában van az egyes szakmai fogalmak pontos jelentésével, ezért elengedhetetlen volt az angol, német, francia nyelvű szakirányban üzleti nyelvet oktató kollégákkal az együttműködés, az általuk oktattott anyag előzetes megismerése.

Célmeghatározás

A tantárgy célja a gazdasági élet alapvető összefüggéseinek, folyamatainak a megismertetése, a leggyakrabban használt fogalmak magyarázata. A

szaknyelvi tantárgyak közül elsősorban az üzleti nyelv tanulása kapcsán felmerülő témák tárgyalása.

A tartalom megfogalmazása

A tantárgy tartalmának összeállításakor az elsődleges szempont az volt, hogy a tematika a lehető legnagyobb mértékben fedje az üzleti nyelv tematikáját. A tantárgy keretében a következő témákkal foglalkozunk:

- Gazdasági alapfogalmak, az üzleti vállalkozás főbb jellemzői, az üzleti vállalkozások környezete, vállalkozási formák Magyarországon.
- A menedzsment fogalma, alapelvei, a stratégiai menedzsment funkciói, az emberi erőforrás menedzsment és tevékenységi körei.
- Marketing és a piaci környezet, a marketing fogalma, a marketing-mix. A piac fogalma, piacszegmentálás, a fogyasztói magatartás.
- A marketing eszközei: termékpolitika, árpolitika, az értékesítési rendszer, az értékesítési rendszer szereplői.
- Külkereskedelem gyakorlata: parítások, fizetési módok, szállítás, biztosítás, reklamációk.
- Pénzügyek: a pénzügyi politika, a pénzügyi rendszer szerepe a gazdaságban, bankrendszerek, bankműveletek. Értékpapírok és csoportosításuk, értékpapírpiacok, a tőzsde.
- Adózás, számviteli alapismeretek. A mérleg és az eredménykimutatás elemzése.

A tananyag és a tevékenységek kiválasztása, fejlesztése

Az oktatási anyag kiválasztásánál fontos szempont, hogy az megfeleljen a hallgatók igényeinek, érdeklődésének és tudásszintjének. Mérlegelni kell a kurzus céljának elérésében várható hatékonyságát, de a megvalósíthatóságát is, különös tekintettel a rendelkezésre álló időre (Graves, 1996).

A tananyag összeállításakor elsősorban a hazai gazdasági felsőoktatásban általában használt főiskolai, egyetemi jegyzeteket, valamint az egyes témákhoz kapcsolódó magyar és nemzetközi szakirodalmat vettem alapul (pl. Kotler: Marketing management, Chikán: Vállalatgazdaságtan). Az idő szűkössége miatt, valamint a szaknyelvi képzés követelményeinek megfelelően az említett szakirodalmat az órák során természetesen rövidítve, egyszerűsítve használtam fel. Az Internet és a gazdasági

folyóiratok aktuális információkkal és számos gyakorlati példával szolgálnak az elméleti tudás megerősítésére.

A tartalom és a tevékenységek elrendezése

A tartalom időbeli elrendezésekor figyelni kellett arra, hogy a magyar nyelvű üzleti alapismeretek órán már azelőtt tárgyaljuk az egyes témákat, hogy azok a nyelvórán felmerüljenek, ezzel is segítve az üzleti helyzetek idegen nyelvű feldolgozását. A magas csoportlétszám miatt előadás formájában zajlott az oktatás, azonban a kurzus során mindvégig lehetőség volt az önálló véleménynyilvánításra. A hallgatók gyakran éltek is ezzel, elmondva saját véleményüket, tapasztalataikat a különböző témák kapcsán (különösen a marketing, az emberi erőforrás gazdálkodás terén). Egyes témákhoz feladatokat is kaptak, amelyek önálló kutatómunkát igényeltek.

Értékelés

A hallgatók teljesítményének a mérése a félév során kétszer (a kurzus felénél, majd a végén) történt, írásbeli dolgozat formájában. A kérdések a félév során érintett összes témakörre kiterjedtek. Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgázók igen sikeresen fejezték be a kurzust, a hallgatók nagy többsége elmélyítette tudását az említett témakörökben.

A félév végén a hallgatókkal elégedettségi kérdőívet tölttettem ki a kurzus tartalmát és az alkalmazott módszereket illetően. A válaszok egyrészt bizonyították, hogy általában véve a tantárgy megfelelt az elvárásaiknak, hasznosnak és érdekesnek tartották a szaknyelv tanulása, valamint a jövő szakmai életpályájuk szempontjából. A kifogások rendszerint az átvett tananyag mennyiségére vonatkoztak, többen túl soknak találták. A válaszadók értékes megjegyzéseket tettek az oktatás módszertanával kapcsolatban, ezek fő következtetése, hogy nagy szükség lenne egy olyan nyomtatott vagy elektronikus jegyzetre, ami tartalmazná az előadások vázlatát mellett a fontosabb fogalmak, összefüggések magyarázatát.

A tantárgy továbbfejlesztésének lehetőségei

Az „*Üzleti alapismeretek magyar nyelven*” tantárgy célja a jelenlegi keretek között a gazdasági élettel kapcsolatos ismeretek elmélyítése. A tantárgy oktatása során azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az ismeret- és készségfejlesztéseknek vannak a tárgy által még lefedetlen területei. Így:

- Az általános műveltség ilyen irányú bővítésén túl hasznos lehetne a hallgatók számára a vállalkozói készségeket fejlesztő speciális gyakorlati óra.

- Véleményem szerint egy később kidolgozandó tantárgy keretében olyan típusú készség- és képességfejlesztő oktatásra is szükség lenne, amely hozzásegítené a fiatalokat ahhoz, hogy minél többen vállalkozóvá válhassanak, illetve, hogy a folyamatosan változó munkaerőpiaci igényekhez rugalmasabban tudjanak alkalmazkodni.

Annál is inkább indokolt az ilyen irányú továbbfejlesztés, mert az újonnan csatlakozó országok többségével ellentétben az Európai Unió régebbi tagállamaiban a történelmileg kialakult vállalkozói kultúra és gyakran a családi példa is ösztönzi a fiatalokat a vállalkozóvá válásra. Emellett az iskolarendszerükben a kezdetektől fogva nagy hangsúlyt fektetnek az önálló döntéshozatal, a felelősségtudat, a kockázatvállalás és a kommunikációs képesség fejlesztésére (Szomor, 1996). Magyarországon nem beszélhetünk történetiségében töretlenül kiérlelődött vállalkozói kultúráról, a családi vállalkozások általában csak néhány éves múltra tekinthetnek vissza, sőt az idevonatkozó kutatások szerint a vállalkozók társadalmi megítélése is vegyes (Bauer, 1998). A közoktatásban a gazdasági, vállalkozási tartalmú tárgyak térhódítása nem következett be, ahogyan az egész oktatási rendszert átható szemléletváltás is várat magára. Az adott feltételek mellett nagy szerepe lehet az ilyen típusú oktatásnak az említett különbségekből adódó hátrányok leküzdésében. Kiemelendő, hogy a nemcsak konkrét gazdasági ismereteket oktató, hanem a vállalkozási tevékenységgel kapcsolatos készségfejlesztést is felvállaló tantárgy jól illeszkedne a nyelvi készségfejlesztő képzési programhoz.

A kurzus tartalmának meghatározása nem könnyű feladat, de hasonló programok tapasztalataiból kiindulva az úgynevezett vállalkozói viselkedésmód kialakítása tekinthető fő célnak. Ez többek között magában foglalja a hatékony kommunikációra, megbízható helyzetfelismerésre, önálló döntéshozatalra való képességet, a jó szervezőkészséget, a magabiztosságot és céltudatos magatartást. Mindezen készségek és képességek fejlesztése módszertanilag kiscsoportos foglalkozások keretein belül végzett szerepjátékokat, műhelybeszélgetéseket tesz szükségessé. Különösen nagy a szakmai látogatások jelentősége, a sikeres vállalkozókkal történő kapcsolatfelvétel motiváló lehet a résztvevők számára (Mihály, 2001).

Összefoglalás

A gazdasági kommunikáció szakirány indításakor lehetőség nyílt egy olyan tantárgy bevezetésére, amely a hallgatók tájékozottságát bővíti a

gazdasági élet területén. Az *üzleti alapismeretek magyar nyelven* tantárgy elsősorban a gazdasági előképzettséggel nem rendelkezők számára nyújt segítséget az idegen nyelvű üzleti szaknyelv elsajátításában azáltal, hogy tisztázza a gazdasági életben gyakran használt fogalmakat, feltárja az alapvető összefüggéseket még mielőtt a hallgató idegen nyelven találkozna azokkal. A tantárgy megtervezésekor a szükségletelemzést és a célmeghatározást követően a tárgy tartalmát fogalmaztam meg, amelyhez anyagokat, tevékenységeket választottam. A folyamatot az értékelés zárta, amely a kurzus sikerességét egyrészt a hallgatók által elsajátított tudás, másrészt a tanulói elégedettség szempontjából vizsgálta. A tantárgyi tartalom továbbfejlesztésének egy lehetséges iránya, hogy a jövőben ne csak a szakmai ismeretek bővítése, hanem a vállalkozói készségek és képességek fejlesztése is teret kapjon.

Hivatkozások

- Bauer, B. (1998): A vállalkozásoktatás és a vállalkozói tanácsadás hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*. 1998 július-augusztus
- F. Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási programmodellben*. PhD doktori disszertáció. Kézirat. ELTE: Budapest
- Graves, K. (1996): *Teachers as course developers*. Cambridge University Press: Cambridge
- Mihály, I. (2001): Vállalkozási ismeretek oktatása Európában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001 december
- Szomor, T. (1998): Gazdasági, üzleti ismeretek oktatása, a vállalkozói értékek megjelenítése a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 1998 július-augusztus

Vas István

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

A szakmai nyelvoktatás eisenstadti modellje: a modell egri adaptációjának lehetőségei

2004. májusában lehetőségem volt az OMAA jóvoltából kutatói ösztöndíjjal egy hónapot Eisenstadtban, a Nemzetközi Kapcsolatok Főiskolán eltölteni, ahol a gyakorlatorientált szakmai, illetve szakmai nyelvi képzéssel ismerkedhettem meg. Cikkemben a főiskolán folyó szakmai nyelvi oktatás struktúráját mutatom be, és azt vizsgálom, mely elemeket lehet és érdemes átvennünk Magyarországon. Az eisenstadti főiskolán a képzés tartalmából fakadóan is nagyon fontos szerepet játszik a nyelv-, illetve a szakmai nyelvoktatás. Ennek megfelelően a tanult nyelvek és a nyelvórák heti óraszámja is magas, míg a csoportlétszámok alacsonyak. Minden nyelvet anyanyelvi tanár tanít, de a hallgatók anyanyelvi környezetben is eltöltenek legalább fél évet. Az alkalmazott módszerek szintén meglehetősen innovatívak, ennek is köszönhető, hogy a hallgatók nagy kedvvel és sikerrel tanulják a nyelveket. A kérdés csupán az, hogy Magyarországon mi mely elemeket vehetnénk át, hogy azokat a megszorító intézkedések, pénzügyi elvonások közepette is meg tudjuk valósítani. Azt mindenképpen be kellett látnom, hogy ez egyáltalán nem könnyű feladat, de azt hiszem, semmi esetre sem szabad feladnunk.

Bevezetés

„Jó pap is holtig tanul” szól a mondás, és ez ránk, tanárookra is igaz. Nem szégyen másoktól tanulni, sőt, ahhoz, hogy sikeresebbek legyünk a munkánkban, erre elengedhetetlen szükség van. A szakmai nyelvoktatás területén pedig folyamatos megújulásra van szükség, főleg az üzleti és az idegenforgalmi szakmai nyelvek esetében, hiszen ahogy változik a világ, az ország, a gazdaság, a turizmus, úgy kell alakítanunk nekünk, szakmai nyelvtanároknak is a tananyag tartalmát és az oktatási módszereket, meg kell ismerkednünk és használnunk kell a modern oktatástechnológiai eszközöket.

2004. májusában egy hónapot töltöttem el az Osztrák-Magyar-Akció-Alapítvány jóvoltából kutatási ösztöndíjjal Eisenstadtban a Fachhochschul-Studiengänge Burgenland Ges.m.b.H, Fachhochschul-Studiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen, azaz a Burgenlandi Főiskolai Karok Kft. Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok „Karán”. Lehetőségem volt közelebbről is megismerni a főiskolán folyó képzést, azon belül a nyelv-, illetve szakmai nyelvoktatást is. Több órát látogattam meg, sok nyelvtanárral beszélgettem, sőt magam is tartottam nyelvórákat az osztrák hallgatóknak magyar nyelvből. Beszélgettem az intézmény vezetőivel és sok diákkal is. Alkalmam volt egy az osztrák kutató partnerem által

vezetett mini projektben is részt venni. Próbáltam minél szélesebb spektrumában megvizsgálni a főiskolai nyelvoktatást, megismerkedni újszerű módszereikkel, és azon elgondolkodni, mely elemeket érdemes, illetve lehet átvenni, és munkahelyemen az egrí Eszterházy Károly Főiskolán sikerrel alkalmazni. Természetesen teljes adaptációra több okból sem lehet gondolni, ennek ugyanis szakmai és anyagi korlátai is vannak, sokkal inkább azt próbáltam-próbálok meg, hogy az itthoni viszonyokkal harmonizálom az Ausztriában szerzett tapasztalatokat. Azon túl, hogy a saját óráimon felhasználok mindezt, igyekszem kollégáimmal is megosztani ezeket az információkat.

Remélhetőleg sikerül hozzájárulnom ahhoz, hogy így hallgatóim nagyobb sikerrel indulnak nemcsak a gazdasági szakmai nyelvvizsga megszerzéséért, hanem a munka világába is, hiszen ez az egy hónap is megerősített abban, használható nyelvtudás nélkül manapság a gazdaság világában sem lehet sikeresen létezni, a lehetőségeket hatékonyan kihasználni.

Fachschul-Studiengänge Burgenland Ges.m.b.H.

Ahhoz, hogy megértsük a nyelvoktatás működését, annak fontosságát az eisenstadti főiskolán, érdemes megismerkednünk az egész főiskola felépítésével és rövid történetével. Az iskola jelenleg korlátozott felelősségű társaságként működik, melynek tulajdonosa Burgenland Szövetségi Tartomány. A kft. jogelődje a burgenlandi tartományi kormány, továbbá az eisenstadti és a pinkafeldi önkormányzatok által 1992 alapított egyesület volt, melyet azért hoztak létre, hogy Burgenlandban a főiskolai szakokat beindítsa, igazgassa és fenntartsa. Ez a jogi forma egy rugalmasabb, minőségorientált főiskola-vezetést tesz lehetővé. A társaságnak jelenleg két ügyvezető igazgatója van, a főiskola tanárai és más dolgozói pedig alkalmazottak, nem pedig közalkalmazottak. Kevés a főállású oktató, sokan, elsősorban épp a nyelvtanárok csak óraadóként vagy részmunkaidőben dolgoznak a főiskolán.

A főiskolának két központja van, Eisenstadtban és Pinkafeldben, mindkettő igen modern és jól felszerelt. Nagyon lényeges, hogy mindkét központban a helyi igényeknek megfelelő, innovatív képzéseket kínálnak, több szak esetében már az új bolognai rendszerű felépítésben alap és mester szinteken. Az alap szint esetében elsősorban a gyakorlatorientált szakmai képzés a fontos, míg a mester szintű képzés már egy elmélyítő jellegű tudományos képzés. Az iskola igen kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik lehetőséget biztosítva hallgatóinak és oktatóinak ezáltal a nemzetközi együttműködésre nemcsak a tanulás-tanítás, hanem a kutatás területén. Nagyon szoros az együttműködés a

főiskola és a régió vállalatai között, a cégek részben gyakornoki helyek biztosításával, részben pedig projekt megbízásokkal segítik a főiskola munkáját. Ma már kilenc szakon oktatnak a főiskolán. Ezeket a szakokat négy kompetenciaterülethez rendelték hozzá a következő módon:

Kompetenciaterület	Szakok
Gazdaság (Közép-Kelet-Európa súlyponttal)	<ul style="list-style-type: none"> - nemzetközi gazdasági kapcsolatok (bachelor és mester szinten is, 6 + 4 félév) - nemzetközi borgazdálkodás (bachelor szint 6 félév) - nemzetközi bormarketing (mester szint 4 félév)
Információtechnológia és -menedzsment	<ul style="list-style-type: none"> - információs foglalkozások (egyelőre a régi rendszerű 8 féléves képzés) - Information and Kommunikation Solutions (egyelőre a régi rendszerű 8 féléves képzés)
Energia-környezetgazdálkodás	<ul style="list-style-type: none"> - energia-környezetgazdálkodás (bachelor és mester szinten is, 6 + 4 félév) - épülettechnika és épületmenedzsment (mester szint 4 félév)
Egészség	<ul style="list-style-type: none"> - egészségmenedzsment és egészségjavítás (bachelor szint 6 félév) - menedzsment az egészségügyben (mester szint 4 félév)

A táblázatból (Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland: 4-5.) kiderül, hogy a szakok száma tíz év alatt kilencre nőtt, ezzel együtt persze a hallgatói létszám is gyarapodott a kezdeti 32-ről 1360-ra², a tanári létszám pedig 2-ről 100-ra emelkedett. Az új főiskolai épület Eisenstadtban két tudományterület képzésének ad otthont: gazdaság és informatika. Itt található a Fachhochschul-Studiengänge Burgenland Ges.m.b.H. üzletvezetése, a könyvtár, mely a nyelvoktatás szempontjából kulcsfontosságú, a két tudományterülethez tartozó szakokon oktató tanárok szobái, az adminisztrációs irodák (nem túl sok), tantermek, előadótermek, hallgatói és tanári konyhák, számítógépteremek.

² Ezt a létszámot várhatóan csak 2009-ben éri el a főiskola, mivel az újonnan akkreditált szakok közül több is felmenő rendszerben kerül bevezetésre, így pl. a nemzetközi gazdasági kapcsolatok mester-fokozat 2007/2008-tól.

Nemzetközi gazdasági kapcsolatok szak

Mivel a Fachhochschul Studiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen – Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai „Karán” töltöttem el huzamosabb időt, illetve magam is közgazdász vagyok, erről a karról és az ott folyó nyelvi képzésről tudok beszámolni. Ez a kar a legrégebbi a főiskolán, az első évfolyam már 1993-ban elindult, igaz, akkor csak egy szakkal és mindössze 32 fővel. Ma már összesen 480 hallgató képzésére van a szaknak engedélye, négy szakon és két szinten. Főállású tanár mindössze négy van a karon, viszont rengeteg a fél-, kétharmad-, háromnegyed-állású oktató, illetve az óraadó. Ez különösen a nyelvtanárok esetében jellemző, mert az anyanyelvi tanárok legtöbbször, csak heti 6-8 órát tanít a főiskolán, mellette van máshol főállása, esetleg nem is Ausztriában dolgozik, mint például a magyar nyelvet oktató két tanárnő, akik minden héten egyszer vonattal járnak le Eisenstadtba Budapestről, az Eötvös Loránd Tudományegyetemről.

A nemzetközi gazdasági kapcsolatok szakon nemzetközileg is jártas közgazdászokat képeznek az Európai Unió és Közép-Európa munkaerőpiacai számára. A végzett hallgatók főleg nemzetközileg működő cégeknél helyezkednek el vezető pozíciókban elsősorban a kontrolling, marketing, projektmenedzsment, pénzügy és számvitel, logisztika, külkereskedelem, illetve információmenedzsment területeken. Ezen a szakon főiskolai és egyetemi szintű képzés is folyik. Míg a főiskolai szint inkább gyakorlatiasabb, addig az egyetemi szint tudományos szintű és sokkal inkább elméleti jellegű képzést nyújt. Mindkét szintben közös azonban, hogy a nyelvi és a szakmai nyelvi oktatás jelentős helyet foglal el a képzésben. A főiskolai szinten négy fő súlypont képezi a képzés magját: vállalatgazdaságtan, gazdasági nyelvek, „nemzetközivé válás”³ valamint marketing és menedzsment. Az egyetemi szakon tovább mélyítik a főiskolai képzés során megszerzett ismereteket; itt is négy súlypontot találunk: nemzetközi üzleti vezetés, nemzetközi gazdasági jog, angol üzleti szaknyelv, közép-kelet-európai üzleti szaknyelv (Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland: 24-33.).

³ Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland: az eredeti szó „Internationalisierung”. 34-37.

Nyelvi és szakmai nyelvi képzés a nemzetközi gazdasági kapcsolat szakon

A nemzetközi gazdasági kapcsolatok szakon az egyetemi szintű képzés csak a 2007/2008-as tanévtől indul el, ezért a továbbiakban csak a főiskolai szinten folyó nyelvi és szakmai nyelvi oktatás tapasztalatairól tudok beszámolni, az egyetemi szint nyelvoktatásával kapcsolatban csak a terveket vázolhatom fel. A nyelvtudás már a felvételinél is nagy szerepet játszik, hiszen mind a főiskolai, mind az egyetemi szintnél a bemeneti tényezők egyik eleme a megfelelő angol nyelvtudás. A szakra jelentkező külföldiek esetében a felsőfokú német gazdasági szakmai nyelvtudás is feltétel. Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási szakán viszont a nyelvtudás nem szerepel a bemeneti feltételek között, pontosabban azt nem mérjük a felvételin. Ennek eredményeként elég heterogén összetételű nyelvi csoportokat kapunk, míg az eisenstadti főiskolán nagyjából azonos nyelvi szintről indulnak a csoportok tagjai.

Óraszámok és kreditek

A hallgatóknak első félévtől kezdve kötelező tantárgy az angol gazdasági szaknyelv⁴, illetve kötelezően választható tárgy valamelyik közép-kelet-európai nyelv. A választható nyelvek: horvát, lengyel, cseh, orosz, magyar és szlovén. Mind az angol szakmai nyelvet, mind pedig a választott közép-kelet-európai általános és szakmai nyelvet anyanyelvi tanárok tanítják. A nyelvórák óraszámjai és kreditszámai a következő táblázatban találhatóak:

Tantárgy	Óra típusa	Heti óraszám	ECTS ⁵
1. félév			
Angol szakmai nyelv 1	gyakorlat	2	2
Kelet-közép-európai nyelv alapjai	gyakorlat	4	4
2. félév			
Angol szakmai nyelv 2	gyakorlat	2	2
Kelet-közép-európai nyelv alapjai	gyakorlat	4	4
3. félév			
Angol szakmai nyelv 3	gyakorlat	3	3
Kelet-közép-európai gazdasági szaknyelv 1	gyakorlat	4	4
4. félév			

⁴ Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland: Advanced English. 34-37.

⁵ ECTS = European Credit Transfer System = Európai Kreditelszámolási Rendszer

Angol szakmai nyelv 4	gyakorlat	2	2
Kelet-közép-európai gazdasági szaknyelv 2	gyakorlat	4	4
5. félév			
Nemzetközi angol gazdasági szakmai nyelv	gyakorlat	3	3
Nemzetközi közép-kelet-európai gazdasági szakmai nyelv	gyakorlat	4	4
Intenzív nyelvtanfolyam közép-kelet-európai nyelvből	gazdasági gyakorlat	4	4

Újító módszerek a gyakorlatorientált szakmai nyelvi képzés szolgálatában

Az idő és a hely kevés ahhoz, hogy részletesen beszámoljak egyenként mindazokról a módszerekről, melyeket Eisenstadtban megismertem, ezt majd egy másik tanulmányomban teszem meg, mégis érintőlegesen megemlítenék néhány dolgot, amelyek felkeltették érdeklődésemet, és amelyeket igyekszem Magyarországon is a munkámban alkalmazni. Általában a szükséges tárgyi feltételek itthon is megvannak, talán annyi, hogy egy kicsit itthon körülményesebben mennek a dolgok. Egy egyszerű példa. Eisenstadtban minden szemináriumi és előadóteremben van egy tanári számítógép, beépített projektor, hi-fi torony, beépített hangfalak, addig az Eszterházy Károly Főiskolán még csak néhány teremben vannak meg ezek az adottságok, legtöbbször magam kell, hogy vigyem az órára a laptopot, a hordozható projektort é a kis hangfalakat. Ez apróság, de ha arra gondolok, hogy ezek össze- és szétszerelésére általában az óra elején és végén négy-négy perc megy el, ezt megszorozom héttel (általában ennyi alkalommal történik ez meg egy héten), akkor kiderül, hogy hetente csaknem egy órára a szerelgetéssel megy el. Apróság, mégis sokat jelent.

Az oktatók rendszeresen, havonta, kéthavonta vesznek részt tanári továbbképzéseken. Bár a tudományos kutatások nem kötelezőek a főiskolai tanárok számára, a folyamatos továbbképzés, az új oktatási módszerek elsajátítása, az állandó tananyagfejlesztés viszont igen. Ennek teljesülését a minőségbiztosítási rendszer garantálja.

A legtöbb számomra még ismeretlen módszert érdekes módon az orosz szakmai nyelvi órán ismertem meg. Anatoli Berditschevski professzor az óráin rengeteg alternatív módszert (Berditschevski, 2000) alkalmaz sikerrel. Tőle tanultam meg például a zenével támogatott nyelvoktatási módszert, a „teljes-tanulás” (Burgen, 1990), illetve a „super-learning” (Meier és Weber, 1987) módszereit. Remélem, hogy a tőle ellesett

„fogásokból” én is többet sikerrel tudok majd a következő félévtől az óráimon alkalmazni.

A szakmai nyelvoktatást támogató egyéb tanórán kívüli elfoglaltságok

Az Eisenstadti Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai „Kar” vezetői és tanárai tudják, hogy egy idegen nyelvet csak a nyelvórákon hatékonyan elsajátítani nem lehet. Éppen ezért nagyon sok olyan elem van a képzésben, melyek a szakmai nyelv oktatását kötetlenebb, illetve órán kívüli formában támogatja.

Először is a főiskolán sok kelet - közép - európai diák tanul (lengyel magyar, szlovák stb.), akik a többi diákkal együtt a kollégiumban laknak. Itt alkalmuk nyílik arra, és úgy tapasztaltam, hogy ezt meg is teszik, hogy egymással beszélgetve gyakorolják a nyelveket. Egy-egy kollégium összejövetel, amelyeken nekem is szerencsém volt néha részt venni, igazi nyelvi kavalkád. Bevett szokás az is, hogy különböző nemzetiségűek kéri magukat egy szobába, így a félév végére elég jól megtanulják egymás nyelvét az együtt lakó diákok. Hozzá kell tennem, hogy csak néhány kétágyas szoba van a kollégiumban, a legtöbb szoba csak egyágyas, de azért az egyágyas szobák lakóinak is van alkalmuk más nemzetiségűekkel barátkozni például a konyhában, a konditeremben vagy éppen a kerti napozóban. Ez a lehetőség itthon csak korlátozottan áll fenn, mivel a több ezres hallgatói létszámmal rendelkező Eszterházy Károly Főiskolán mindössze 10-15, tehát igen kevés külföldi diák tanul (www.ektf.hu).

Lényeges eleme a szakmai nyelvi képzésnek az ún. nyári főiskola vagy nyári nyelvi kurzus, melyet mindig abban az országban rendeznek, amelynek nyelvét a hallgatók tanulják. A magyar nyelvet tanulók például a második félév végén, Budapesten az Eötvös Loránd Tudományegyetemen töltenek el néhány hetet. Ezalatt nemcsak nyelvóráik vannak, hanem megismerkednek az adott ország kultúrájával, nevezetességeivel. A nyári főiskola után a résztvevők egy prezentációt tartanak az alsóbb éveseknek, mintegy kedvet teremtve nekik a nyelvtanuláshoz és a nyári főiskolához. Ilyen külföldi nyári nyelvi kurzusokon való szervezett részvételre az egr-i hallgatóknak nincs lehetősége. Természetesen, ha maguknak keresnek valahol ilyen, és ki is fizetik, a szabadidejükben részt vehetnek ilyen, viszont egy kredit sem jár érte.

Véleményem szerint a nyelvtanulás szempontjából a leghatékonyabb a féléves külföldi szakmai gyakorlat. Nem csupán a külföldön eltöltött fél év segíti a nyelvi fejlődést, hanem már a felkészülési fázis is. A hallgatóknak

ugyanis maguknak kell gyakorlati helyet keresniük az adott országban. Ez legtöbbször az Interneten történik, de Magyarországon például a Kereskedelmi és Iparkamarák is segítenek ebben. Ha a hallgató kiválasztott egy céget, ahol a gyakorlati idejét szeretné letölteni, önállóan kell megpályáznia az állást. Természetesen mindezt idegen nyelven. Sikeres pályázat esetén a hallgatónak lehetősége van az Európai Unió által támogatott Leonardo-program keretében 5 hónapig külföldön dolgoznia gyakornokként. A gyakorlat ideje alatt mind a munkahelyen, mind pedig a szabadidőben mondhatni rohamosan fejlődik a hallgatók általános és szakmai nyelvtudása. A gyakorlatról hazatérő hallgatók kiválóan tudnak kommunikálni idegen nyelven, nem beszélve annak a kapcsolati tőkének a jelentőségéről, amelyre ez alatt a félév alatt tesznek szert. A szakmai gyakorlatról egyébként hazatérve egy tanárokból álló bizottság és a hallgatók előtt egy prezentációt kell tartaniuk, illetve végig a gyakorlat alatt írásban jelentést kell tenniük a gyakorlatvezetőnek (idegen nyelven) és a főiskolán a szakmai gyakorlatot koordináló személynek (anyanyelven). A külföldi szakmai gyakorlatra már az Eszterházy Károly Főiskolán is van lehetőség, de nem kötelező. Ennek egész egyszerűen az az oka, hogy a Leonardo pályázatban nem sikerül annyi helyet elnyerni, amennyire szükség lenne. Egy újabb lehetőséget jelenthet az AIESEC egri szervezetének létrehozása, amely segítheti a hallgatók külföldi szakmai gyakorlatát, de ez még most van kialakulóban, október végén tartották az első informális ülésüket.

Összegzés

A szakmai nyelvoktatás Európaszerte egyre nagyobb jelentőséggel bír. Ezt támasztják alá az Eisenstadtban szerzett tapasztalataim is. Ott időben felismerték, hogy ennek kiemelt figyelmet kell szentelni, sőt nem elég egy szakmai nyelvet megtanulni, hanem ha sikeres, versenyképes közgazdászokat akarnak képezni, két szakmai nyelvet is tanítaniuk kell. Mindezt teszik úgy, hogy nem nehezedik rájuk a „nyelvvizsgaszerezés” kényszere. Ennél sokkal fontosabb szempontot kell figyelembe venniük: a piaci igényeket. Mindenki tudja, hogy a legtöbb cégnél manapság már nem nyelvvizsgát, hanem ütőképes nyelvtudást kérnek. A kettő pedig néha nem fedi egymást. Igyekeznünk kell munkánk során harmonizálnunk ezt a két célt, meg kell próbálnunk úgy felkészíteni a hallgatókat a nyelvvizsgára, hogy a vizsgafeladatokon kívül az üzleti életben felmerülő helyzeteket is meg tudják oldani. Hogyan tegyük mindezt? Erre láttam sok jó példát az eisenstadti Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai „Karon”. Sokat viszont ezek közül elsősorban anyagi okokból nem tudunk itthon

megvalósítani, azonban vannak olyan elemek is, amelyek átvételéhez csak elszántságra, kreativitásra és kitartásra van szükség.

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Berditschevski, A. (2000): Vom Dialog der Kulturen zur dritten Kultur der Persönlichkeit: Neue Konzeption des Russischunterrichts. In: *Lingvodidakticheskij poisk na rubezhe vekov*. Moszkvai Állami Egyetem: Moszkva
- Burgen, G. (1990): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Hueber Verlag: Ismaning
- Markowitsch, J.—Messerer, K —Prokopp, M. (2004): *Handbuch Praxisorientierter Hochschulbildung*. WUV: Wien
- Meier, Ch.— Weber, M. (1987): *Erfolg durch Super-Learning*. Wilhelm Heyne Verlag: München
- Molnár, A. (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest
- Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland – 2004.
Tanulmányi kalauz – Eszterházy Károly Főiskola – 2004.
www.eisenstadt.ac.at
www.ektf.hu
www.fh-burgenland.ac.at

VIZSGÁZTATÁS ÉS ÉRTÉKELÉS

Bartha Éva

Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Főiskolai Kar

Mintanorma, használati norma a spanyol írásos szaknyelvi kommunikációban

Előadásomban a spanyol szaknyelvi szövegtípusok írott változataival foglalkozom – elsődlegesen a funkcionális szövegtípusokkal -- amelyekre általában jellemző az átgondoltabb szövegszerkesztés, a tudatosabb, igényesebb megnyilatkozás, a pontosabb normakövetés és a szabályosabb, szigorúbb formai követelmények.

Vizsgálatom központjában a pontosabb normakövetés kérdését állítottam, ezen belül a mintanorma (standard) és a használati norma (variánsok) tanulmányozását, szembeállítását, előnyeiket és hátrányaikat a nyelvi kreativitás és a nyelvi kompetenciák igénybevételének szempontjából.

Bevezetés

Előadásom elsődlegesen gyakorlati célt szolgál. Mint a nyelvoktatás minden területén, a spanyol írásos szaknyelvi kommunikáció oktatásában is a tanár a kulcsszereplő, akinek szaktudása, személyisége, kreativitása és tapasztalata nagy szerepet játszik abban, hogyan tudja felkelteni a hallgatóság érdeklődését, és hogyan tudja a tudást tartalmas, érdekes és színvonalas formában átadni.

A szövegtípusokat sokféleképpen lehet osztályozni. Számomra igen meggyőző D. Cassany felosztása (Cassany, 1996:40) (1.melléklet). Ezen belül a vizsgálatom tárgyát képező kereskedelmi levelezés és az üzleti/gazdasági nyelv egyéb írásos kommunikációi az ún. funkcionális és ismertető/előadó szövegtípus kategóriájába sorolhatók be. Ezeknek a szövegtípusoknak általános jellemzői a hangnem tárgyilagossága, amelyben kerülendő a szubjektív megnyilatkozás, viszont szükséges az udvariassági formák alkalmazása. Szerkesztésük tudatos, igényes, szabályos, megfogalmazásuk pontos és félreérthetetlen kell hogy legyen.

Mintanorma

A mintanorma (standard) a levélírás normává emelkedett műfaji követelményeit jelenti. Nem állíthatjuk, hogy a mintanorma abszolút norma, de kétségtelen, hogy a standard orientálja a használati normát/normákat is. Milyen szempontokból fontos számunkra a mintanorma a levelezés és egyéb szaknyelvi írásos kommunikációk oktatásánál? A mintanorma nem más, mint *szerkesztéstani, fogalmazási és stilisztikai útmutató* (Honffy, 2000:80). Ilyen alapon kérdezhetnénk, hogy

akkor valójában nehéznek mondható-e színvonalasan megfogalmazni egy kereskedelmi levelet? Vagy csak abból áll, hogy előveszünk egy mintát, megnézzük, hogy milyen a felépítése, melyek a benne szereplő levélfordulatok, formulák, és a levél valóságos tartalmának megfelelően ezeket összerakjuk. Valóban ilyen egyszerű lenne a dolgunk?

A mintanorma előnyei, hátrányai. A mintanorma változik az idő múlásával

A mintanorma, azaz a szabálygyűjtemények kényszerítő ereje rendkívül nagy, de ez nem válhat a kizárólagosság szimbólumává. Mi az előnye és mi a hátránya a mintanorma szigorú, pontos követésének például egy spanyol kereskedelmi levélben? Előnye az, hogy *biztosra megy*, azaz biztosnak érzi magát a levél írója/fordítója a megszokott, sokszor szinte klisévé degradálódott levélfordulatok büvkörében. Az értékelés szempontjából pedig előnye a könnyebb mérésben rejlik. Hátránya többek között az, hogy leszűkíti a nyelvi kreativitást és kevesebb nyelvi kompetenciát igényel, sőt teljesen mechanikus, érdektelen műveletek sorozatát válthatja ki, ami egy adott pillanatban unalomba fulladhat. Ezzel mindenképpen szeretném kihangsúlyozni azt, hogy helytelennek tartom a mintanorma vak követését, aminek a fentiekén kívül van egy másik lényeges oka, amellyel kicsit részletesebben szeretnék foglalkozni. Miről is van szó? Arról, hogy a *mintanorma is változik!* A kereskedelmi levélírás mintanormává emelkedett műfaji jellemzői is változnak az idők során. A levélműfaj, a levélírás feltételei, eszközei, szokásai, udvariassági formái mások voltak a különböző korokban. Például a cifrább, díszesebb, terjengősebb régi minták, a túl dagályos, körülményes fogalmazás ma már nem igazán működik a spanyol nyelvben. Ma már kerülni kell az állandó fordulatokkal/kifejezésekkel (*frases hechas*) elárasztott kereskedelmi leveleket, melyek egyrészt túl rideg, személytelen, másrészt szinte émelyítően udvariaskodó hatást váltanak ki. A kereskedelmi levelek és más szövegtípusok az utóbbi években jelentősen átalakultak. Ezekről mindig tájékozottnak kell lenni a tárgyat oktató tanárnak. Ha nem gondoskodunk a naprakész tájékozottságról, valamint ha nem szűrjük ki a rossz mintákat, akkor féltő, hogy elavult, rosszabb esetben nevetséges fordulatokkal tömjük tele a hallgatók fejét, akik később ennek az ismeretanyagának abszolút semmi hasznát sem veszik. A spanyol nyelv esetében ez még bonyolultabb dolog, mert vannak bizonyos fordulatok, amelyeket Latin-Amerikában használnak (ahol sokkal udvariasabb, díszesebb, picit néha archaikusabb formulák élnek még ma is), viszont Spanyolországban nem. Nézzünk néhány példát:

Általában elavult formák:

de Vds. atto y s.s.

su seguro servidor,

su afectísimo servidor

Muy Sr. mío: Muy Sres.míos:, Muy Sra.mía: (ezek a megszólítási formák már nem nagyon használatosak)

Quedo en la espera de su grata contestación sobre el particular y aprovecho la ocasión para suscribirme a sus órdenes.

Les saludamos atentamente suyos ss.ss.

Hoy han llegado a nuestro poder las vajillas que les habíamos pedido.

Sin ninguna de Vds. a la cual referirme.(bevezető mondat)

No tenemos a la vista ninguna de Vd. a la que referirnos. (bevezető mondat)

Dándoles las gracias de antemano por la preferencia que confiamos querrá reservarnos, le saludamos atentamente suyos ss.ss.

Redundancia, túl bonyolult, félreérthető mondatszerkesztés:

el presente mes de (redundancia)

”Sentimos comunicarles, en relación a su atenta carta del 10 del corriente mes, si bien exportamos gran parte de nuestra fabricación, ésta no incluye precisamente la mercancía que ustedes desean, a causa de un acabado especial que necesita, imposible de realizarlo en nuestra empresa.” (Mata, 1997:164).

”Concedores de la intensa labor de promoción comercial que su prestigiosa Entidad desarrolla en su país, hemos creído que son ustedes los más indicados para facilitarnos una acertada información” (Mata, 1997:198).

”A fin de localizarlos y de solventar los inconvenientes que podría acarrear para una buena recepción de la revista, les rogamos tengan la amabilidad de indicarnos todas las irregularidades que puedan haber constatado en su recepción” (Mata, 1997:190)

Latin-amerikában használatosabb fordulatok:

Con sentimientos de consideración y aprecio,

Hago propicia la ocasión para reiterar a las seguridades de mi más alta y distinguida consideración y estima personal. (Kolumbia)

Saludo a Usted, con mi mayor consideración y estima personal. (búcsúzásnál)

De mi mayor consideración: vagy: De mis consideraciones:
(megszólításnál) (Ecuador)

Agradezco la atención y el interés que tuvo a bien manifestar durante nuestra previa conversación y aprovecho la ocasión para reiterarle las expresiones de mi más alta consideración

Por mi parte, le expreso, igualmente, mi total disposición de servicio y colaboración. (Ecuador)

Permítame augurarles el mejor éxito y reiterarle mi mejor disposición para encontrar oportunidades de colaboración con ustedes. (Uruguay)

Estoy muy gustosamente dispuesto a colaborarle en todo lo que pueda. (Kolumbia)

“Az üzleti levél olyan, mint egy névkártya, nemcsak tartalma, hanem formája, külalakja is nagyon sokat elárul feladójáról.” (Szmodits, 200:5) Ezért fontos időnként a rendelkezésünkre álló mintanormát is felülvizsgálni ill. aktualizálni. Fontos ezzel a kérdéssel foglalkozni, nemcsak a tanár naprakész szaktudása érdekében, hanem természetesen a hallgatók szempontjából is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a hallgatók esetében két véglet van:

- A mintanorma, vagyis a szabálygyűjtemények, fordulatok kényszerítő erejének hatására a hallgató szolgai módon követi a betanult *központi normát*, és semmi egyénit nem visz a levél megformálásába.
- A hallgató abszolút nem követi a standard normát, a levelezési fordulatokat és a szigorú formai követelményeket, hanem a levelet teletűzdeli szubjektív, nem a stílusnak és alkalomnak megfelelő köznyelvi fordulatokkal

Nyilvánvalóan egyik változatot sem tekinthetjük megfelelőnek. Meg kell tanítanunk a mintanorma által behatárolt *szerkesztési (a levél formai követelményei), lexikai—grammatikai (szaknyelvi szókincs, szintaktikai felépítés) és stilisztikai (hangnem, udvariassági formák) követelményeket szinkron nyelvi síkon*. A szakirodalom gazdag ebben a témában. A tanár szaktudásán, tájékozottságán és igényességén múlik a rendelkezésre álló anyagból a kor követelményeinek megfelelő mintanorma kiválasztása.

Használati normák

A szakirodalom a mintanorma mellett a variánsok széles skáláját is felsorakoztatja, vagyis jelzi a használati normák létezését, formai megjelenéseit, színességét és állandó változásait. A használati norma azt jelenti, hogy *milyen hajlékonyan vagyunk képesek követni a mintanormát*.

A használati normák a mintanormából nőnek ki, az orientálja őket. A használati normákkal kapcsolatban három lényeges kérdést kell szem előtt tartani:

- A használati normák hamarabb változnak (*a sokféle közvetlen hatás miatt*) mint a mintanorma és az új fordulatok később hatnak vissza a mintanormára. Más szóval egyfajta kölcsönhatás áll fenn a két norma között, annak ellenére, hogy a kiindulópont a mintanorma.
- A szakembernek nagyon tájékozottnak kell lennie a használati normákban bekövetkezett változásokról, és ezeket lehetőség szerint be kell építeni az eddigi ismeretekbe.
- El kell vetni azokat a használati normákat amelyek a túlzott leegyszerűsítési tendenciákat részesítik előnyben. Ezek a tendenciák lecsupaszítják a kereskedelmi levelet és rideg, szűkszavú, szinte udvariatlan köntösbe bújtatják.

A legutóbbi jelenségre különösen fel kell figyelni, mert sokszor tapasztalható, hogy a leegyszerűsítési folyamat a kereskedelmi levelezésben veszélyes méreteket ölt. Elgondolkodtató ezzel kapcsolatban egy megállapítás: "Ma a levélírás annyit jelent, mint papírra vinni ugyanazokat a gondolatokat amelyeket szóban is közölnénk." (Hoy, *escribir una carta significa llevar al papel las mismas ideas que transmitiríamos oralmente*) (Labrador, 2000:40) Vajon valóban így van ez? Úgy gondolom, érdemes idézni ezzel szemben egy másik álláspontot, ami egyben a levélírás egyik jellemzőjét, a *hagyományát* is nagyon szépen összefoglalja: "Az évszázadok során kialakultak ugyanis bizonyos szokások, amelyek a levelek külső és belső szerkezetét, stílusát és udvariassági fordulatait egyaránt befolyásolják. Nagyon téved azonban, aki úgy véli, hogy ezek után már csak kész formulákat, kliséket, mintákat kell követnie, ha levelet ír. Igaz, hogy az egyszerűség fontos követelmény, rohanó századunkban, de az is igaz, hogy sohasem vágytak még annyi őszinteségre az emberi, társadalmi érintkezés valamennyi területén, mint éppen napjainkban. Ha a konvenciókat, az öröklött szokásokat és formulákat nem sikerül értelemmel vagy éppenséggel személyes tartalommal megtöltenünk, akkor levetjük őket, mint ahogy a kígyó is üresen hagyja el vedléskor a fölösleges bőrréteget. Úgy kell hát a levélírás hagyományait is alkalmaznunk, hogy azok igaz érzéseink és gondolataink hordozójává váljanak, ne pedig fölösleges, holt cifraszágokká.

Másfelől viszont a levélírás mesterségbeli fogásainak egy része éppen azért vált hagyománnyá, mert ezek az eljárások a gyakorlatban a mondanivaló legcélszerűbb kifejezőmódjának bizonyultak. A szerkezeti

követelmények (például az, hogy a legtöbb levél bevezetésből, egy hosszabb főrészből és befejezésből áll, vagy hogy a befejezésben elbúcsúzunk a címzettől), a ma is érvényes formai szabályok (pl. megszólítás, keltezés), sőt, még egyes állandó stílusfordulatok is (pl. “örömmel értesítelek”, “...üdvözetünket küldjük”, “tisztelettel meghívjuk”, “szíves válaszukat várva”) a természetes emberi logikán vagy a mindenkit megillető udvariasságon alapulnak. Különbséget kell hát tennünk üres, tartalmatlan formulák (pl. “kedves kötelességemnek teszek eleget, amikor...”, “ezzel zárom soraimat”) és ésszerű, fontos követelmények között.” (Honffy, 2000:5)

Napjainkban az egyszerűsítési folyamatok nem vezethetnek a kereskedelmi levelezésben olyan használati normákhoz, amelyekben úgy írunk mint ahogyan beszélnénk. Az üzleti élet mai világában kétségtelen szükségés figyelembe venni – jobban mint valaha – a következőket:

- józan ésszerűség, pontosság, félreérthetlenség
- rövidebb, tömörebb kifejezőmód keresése az írásos közlésekben
- lényegyet takaró formaságok elkerülése
- a túlzott udvariasság hamis felhangjainak elkerülése
- a szükséges, részben hagyományokra támaszkodó udvariassági formák alkalmazása
- a levélírás formai, tartalmi és stilisztikai jegyeinek helyes – ahol lehetséges – egyénre szabott alkalmazása
- minél hivatalosabb ügyiratról van szó, annál jobban kell támaszkodni a mintanormára (itt a használati normák variánsai lecsökkennek). Például: elismervény, nyugta, szerződések, meghatalmazások, stb.).

Végezetül mellékelek néhány levélmintát alapos tanulmányozás céljából, amelyeket gondosan válogattam össze a mai mintanorma által orientált használati normák bemutatására a teljesség igénye nélkül (2. melléklet).

- *PSP Psicólogos Profesionales*: carta de presentación o de solicitud de empleo (bemutatózó levél ill. jelentkezés álláshirdetésre)
- *Turlingua* : carta de presentación (bemutatózó levél)
- *Modelo de carta circular*: (körlevél)
- *Confesión mundo joven*: (solicitud de información, információ kérés)
- *Carta de agradecimiento y de publicidad* (köszönő- és reklámlevél)

- *Crédito Consumo Caja Madrid* (levelezés vállalat és bank között)
- *Modelo de recibo* (nyugta, átvételi elismervény)
- *Grupo inmobiliario Las Fuentes Chile* (fax, fizetési felszólítás)

Hivatkozások:

Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona

Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2002): *La communication escrita en la empresa*. Arco/Libros: Madrid

Honffy P. (2000): *Levelezési tanácsadó. Hivatalos és magánlevelezés*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest

Labrador Piquer, M. J. (2000): *Saber comunicar*. Universidad Politecnica de Valencia: Valencia

Mata, R. M. (1997): *El gran libro de lamoderna correspondencia comercial y privada*. Vecchi: Barcelona

Santagata, M. A. (1969): *Moderna correspondencia comercial española*. Hoepli: Milano

Szmodits A. (2001): *Németül az irodában*. Pro Lingua: Budapest

1. melléklet

TIPO DE ESCRITURA		
	CARACTERÍSTICA	FORMA
P E R S O N A L	Objetivo básico: explorar intereses personales Audiencia: el autor Base para todo tipo de escritura Tiene flujo libre Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de escribir Facilita el pensamiento	diarios personales cuadernos de viaje y de trabajo ensayos informales y narrativos escribir a chorro torbellino de ideas ideogramas recuerdos listas dietarios agendas
F U N C I O N A L	Objetivo básico: comunicar, informar, estandarizar la comunicación Audiencia: otras personas Es altamente estandarizada Sigue fórmulas convencionales Ámbitos laboral y social	correspondencia comercial, administrativa y de sociedad cartas invitaciones contratos felicitaciones resúmenes facturas memorias solicitudes
C R E A T I V A	Objetivo básico: satisfacer la necesidad de inventar y crear Audiencia: el autor y otras personas Expresión de sensaciones y opiniones privadas Busca pasarlo bien e inspirarse Conduce a la proyección Experimental Atención especial al lenguaje	poemas ensayos mitos cartas comedias canciones cuentos chistes anécdotas parodias gags novelas
E X P O S I T I V A	Objetivo básico: explorar y presentar información Audiencia: el autor y otras personas Basado en hechos objetivos Ámbitos académico y laboral Informa, describe y explica Sigue modelos estructurales Busca claridad	informes noticias exámenes entrevistas cartas normativa ensayos instrucciones manuales periodismo literatura científica
P E R S O N A L	Objetivo básico: influir y modificar opiniones Audiencia: otras personas Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones Ámbitos académico, laboral y político Puede tener estructuras definidas Real o imaginado	editoriales anuncios cartas eslóganes panfletos peticiones ensayos artículos de opinión publicidad literatura científica

[extraído de Sebranek, Meyer y Kemper, 1989]

2. melléklet

La carta de presentación o de solicitud de empleo

2.2

Esquema de la carta

1	Antonio Meléndez Llamas C/ San Fernando, 46, 5º dcha. 40001 SEGOVIA		2	PSP, Psicólogos Profesionales C/ Fernangómez, 29, 1º izda. 28018 MADRID
			3	7 de enero de 2000
4	Ref.: 0022347			
5	Asunto: oferta de empleo			
6	A la atención del Director de Recursos Humanos			
7	Señores:			
8	<p>Me dirijo a ustedes en relación con la oferta de empleo de la referencia arriba indicada, en la que solicitan un Programador. Les ofrezco mis servicios para cubrir dicho puesto ya que considero que reúno las condiciones exigidas.</p> <p>En el currículum vitae que adjunto ustedes pueden comprobar todos mis datos personales y profesionales, de entre los que creo conveniente destacar mi larga experiencia como Psicólogo de Empresa. Dicha experiencia la he adquirido durante los años en los que he desempeñado puestos de responsabilidad en multinacionales que hoy cuentan con gran tradición y prestigio.</p> <p>Quedo a su disposición para la aclaración de aquellos aspectos de mi historial profesional que ustedes crean conveniente, así como también para una eventual entrevista.</p>			
9	A la espera de sus gratas noticias, les saluda atentamente,			
		10	Antonio Meléndez Ingeniero Informático	
11	Anexo: currículum vitae y fotografía reciente.			

A. ENCABEZAMIENTO

- 1 Membrete (nombre y dirección del remitente)
- 2 Nombre y dirección del destinatario
- 3 Fecha
- 4 Referencias
- 5 Asunto
- 6 Línea de atención
- 7 Saludo

B. CUERPO DE LA CARTA

- 8 Texto de la carta

C. CIERRE O COMPLEMENTOS

- 9 Despedida
- 10 Firma: nombre del responsable y cargo o título
- 11 Anexos o adjuntos

3. melléklet



Murcia, 16 de octubre de 2.004

Estimados señores,

Nos ponemos en contacto con ustedes para solicitar la posibilidad de poner nuestros Programas de Lengua y Cultura Españolas al alcance de estudiantes de español en este país, a través de la exposición del folleto de nuestro consorcio de turismo idiomático de Murcia.

Nos alegra comunicarles que tras cuatro años ofreciendo programas de español, nos hemos convertido en importante punto de referencia para estudiantes internacionales que desean estudiar español, debido a nuestro entusiasmo, profesionalidad y atención a nuestros estudiantes.

Muchas gracias por su ayuda y no duden en ponerse en contacto con nosotros para cualquier consulta.

Un afectuoso saludo desde Murcia,

Isabel Inglés
Ayudante de dirección
info@turlingua.org

N.B.: Por favor, anoten que nuestra página web es www.turlingua.org

4. melléklet

Modelo de carta circular



Centro n.º 4.5º Pta Oficina 6, Tel. 34 4777 - 39921 SANTANDER
Gran Vía n.º 78. 1º Ind. Tel. 47 67 92 - 48011 BILBAO

Sr. D. Antonio Bosch Yáñez
C/ Mayor, 27
39007 TORRELAVEGA

Santander, 28 de enero de 2000

Estimado cliente:

Como consecuencia de las numerosas solicitudes de servicio que se vienen haciendo a **Gesturser** y con una clara voluntad de aportar servicios de valor añadido, hemos creado **Gesturlesa**, una nueva empresa del **Grupo Gestur** que forma parte de un amplio proyecto orientado a ofrecer Soluciones Integrales, especialmente a los actuales y futuros clientes de Gesturser y Gesturlesa.

Estamos convencidos de que los servicios técnicos altamente cualificados que hemos venido ofreciéndole en los últimos cinco años, durante los que hemos colaborado conjuntamente, han sido imprescindibles para el correcto funcionamiento de su empresa y para la buena marcha de sus negocios.

Ahora, como novedad de formación, le comunicamos que hemos diseñado una nueva oferta de formación que integra todas las acciones formativas que se desarrollarán a lo largo del año 2000. Si su empresa tiene la intención de participar en los nuevos planes de formación ofertados, le recordamos que el plazo de matrícula finalizará el próximo día 15 de febrero, por lo que deben remitirnos los datos de todos los asistentes debidamente cumplimentados. Una vez aprobado el plan de formación, **Gesturlesa** le enviará las fechas y los horarios en los que se impartirán los cursos, a fin de que ustedes puedan asistir a los que deseen.

A continuación le ofrecemos la relación de cursos que se impartirán. Asimismo le recordamos la conveniencia de indicarnos el número de personas de su empresa que estarán interesadas en los mismos.

Curso	Nº de asistentes
Nóminas básico	
Gestión informatizada de nóminas: Ms-Access, Visual Nóminas	
Control de Tesorería: Ms-Excel, Visual Tesorería	
Iniciación a Microsoft Office: Ms-Word, Ms-Excel, Ms-Access	

Esperando que nuestra oferta haya sido de su agrado y que el proyecto requiera su atención, aguardamos sus prontas noticias. Mientras tanto, reciba nuestros saludos cordiales,

Antonio Jiménez
Director

5. melléklet

La carta de reclamación y la carta de solicitud de información

6.2

Carta de solicitud de información

CONFECCIÓN MUNDO JOVEN
C/ Balmes, 122, bajo - izda.
Tlf. 93 5637199 - Fax. 93 5638721
080036 - BARCELONA (ESPAÑA)

RESIDEST, S.A.
C/ Hospital, 145
08001 - BARCELONA

2 de junio de 2000

Ref.: 0451 PR/md
A la atención de: D. Fernando Álvarez

Muy señor mío:

Nos es muy grato ponernos en contacto con usted para solicitar su inestimable colaboración, ya que estamos tratando de actualizar todos los ficheros que poseemos con los datos de todos nuestros clientes, a fin de que la gestión de pedidos y envíos se agilice lo más posible.

Le rogamos que si es tan amable nos remita lo antes posible, y debidamente cumplimentado con todos los datos requeridos, la copia del cuestionario normalizado que adjuntamos.

Le recordamos que la información que usted nos proporcione será totalmente confidencial. Sus datos constarán únicamente en nuestros archivos y serán de uso exclusivo para las relaciones comerciales que usted mantenga con nuestra empresa.

Agradecemos de antemano su colaboración y esperamos su respuesta.

Atentamente le saluda,

Pedro Ruigómez
Director

Anexo: cuestionario normalizado.

6. melléklet

Estimado amigo:

Quiero agradecerle la respuesta al cuestionario "Con tu ayuda llegaremos más lejos" que, en días pasados, enviamos a su domicilio.

La información que nos ha facilitado nos servirá de gran ayuda para seguir ofreciéndole la atención que merece así como los servicios y ofertas que demanda de Uni2, su compañía para toda la vida.

Además, quiero recordarle que puede efectuar **llamadas provinciales con Uni2 sin coste de establecimiento de llamada**, simplemente marcando el 052 antes del número con el que desea hablar.

Si tiene cualquier duda o sugerencia ya sabe que puede llamar a nuestro **Teléfono Gratuito de Atención a Particulares 1412**, donde estamos a su disposición las 24 horas del día, los 365 días del año.

Atentamente,



Vincent Lobry
Director Ejecutivo de Marketing y Ventas

P.D.: Ahora puede ser el primero en recibir, directamente en su buzón de correo electrónico, información actualizada de Uni2. Solamente tiene que enviar un mensaje en blanco a: suscribir-actualidad@uni2.es.

Uni2
Edificio Lista, 100
José Ortega y Gasset, 100
28006 Madrid
España
<http://www.uni2.es>

7. melléklet

Crédito Consumo
CAJA MADRID

Madrid, abril de 1999.

DÑA. JUANA GOMEZ ENTERADO
C. VALMOJADO, Nº 3. ESC. 1 5 A
28015 MADRID

Estimado/a cliente:

CAJA MADRID quiere agradecerle la confianza depositada en nuestra Entidad a la hora de domiciliar su nómina, poniendo a su alcance nuestros **Créditos Consumo**. Por ser uno de nuestros mejores clientes.

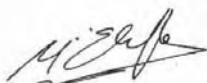
Un trato preferente con el que esperamos pueda llevar a cabo, por fin, ese proyecto tan deseado y tantas veces aplazado. En **CAJA MADRID** tenemos un amplio abanico de créditos para lo que desee o necesite: ese gran viaje, la rehabilitación de su vivienda, el cambio de coche, etc. Consúltelos en nuestro folleto adjunto.

Ahora es el momento de conseguirlo. Para ello, sólo tendrá que acercarse a su oficina de **CAJA MADRID** y preguntar por ese crédito pensado para usted*:

RESERVA DE CRÉDITO	
Por un importe de:	<input type="text" value="2.500.000"/>
A favor de:	<input type="text" value="DÑA. JUANA GOMEZ ENTERADO"/>

Decídase cuanto antes y disfrútelo. El crédito ya puede ser suyo.

Reciba un saludo cordial,



8. melléklet

Modelo de recibo

POR \$ 440,000.00

México, D.F., 24 de septiembre de 2000

RECIBÍ de los Sres. Vargas y Portillo, S. en C., propietarios de la *PAPELERÍA LA INVENCIBLE*, la cantidad de _____ CUATROCIENTOS CUARENTA MIL PESOS _____ por concepto de servicios extraordinarios prestados a dichos señores durante los días 1 al 5 del pasado mes de agosto, en materia de infraestructura de computación.

Fernando Marcos
Técnico de computación
R.F.C.: REMJ-943021
Chapultepec, 321 (México)

**GRUPO INMOBILIARIO
LAS FUENTES -CHILE-**

Santiago, 31 de marzo de 2000

A: Sr. Soto (Promociones)

DE: Srta. Quintero (Gerencia)

Confirmado lo conversado por vía telefónica, sírvase girar el cheque bancario por US 25.000 (veinticinco mil) nominativo a MATAESPESA, S.A. y confirmar el envío en el departamento de finanzas.

Le agradeceré que avise al cliente al fono 098547677, una vez que esté emitido el documento.

Patricia Quintero
Gerente

Dávid Gergely
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Angol Tanárképző Központ

Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok

Irodalmi áttekintés

A nyelvtudás mérésének legfontosabb, de egyben legnehezebben megfogható értékmérője a validitás. A nyelvtudás (adott módon lefolytatott) mérésének validitása megalapozásához a vizsga tervezőjének nem elég kinyilvánítani, hogy a vizsga milyen készséget, kompetenciát fog adott szinten mérni, mert ez nem több, mint a szándék kinyilvánítása. A validitás „ránézésre” sem tetten érhető. Nem „ráolvasás” kérdése, mert az ilyen tevékenység nem több, mint a felszíni validitás megállapítása, melyet azonban az *APA Standards for Educational and Psychological Testing* kézikönyv egy korábbi, 1985-ös kiadása is elégtelennek ítélte a validitás megalapozására. Ismert az is, hogy a mérés megbízhatóságának demonstrálása szükséges, de nem elégséges önmagában a validitás megalapozásához.

A validitás végeredményben nem magához a vizsgához, feladatsorokhoz kapcsolódik. Nem azok validak vagy sem, mert adott feladat valamilyen mérési célra feltehetőleg jó, de nem biztos, hogy arra, amire szánják. A validitás kizárólag a vizsgához kapcsolódó döntések, az eredmények adott értelmezése és a vizsga következményei fényében ítélni lehet. Mindennek következtében a validálás egy logikai, empirikus eljárásokra és etikai megfontolásokra épülő igen összetett feladat, mely a vizsga adott értelmezését és felhasználását alátámasztó információ és mérések felsorakoztatásából, összerendezéséből áll (Messick, 1981 és Bachman, 1990).

A nyelvtudás mérésének szakirodalma hagyományosan többféle validitást tart számon (tartalmi, szerkezeti stb.), de kevésbé ismert a belső és külső validitás megkülönböztetése. Belső validitásról akkor van szó, ha a vizsga validitása önmagához képest megállapítható, külső validitásról pedig akkor, ha a validitás értékelése a vizsgán kívül eső kritérium alapján történik. A nyelvtudás mérésének külső kritériuma gyakran egy másik, elfogadott nyelvvizsga, a mely a hozzá kapcsolódó presztízs miatt fontos. Külső kritérium azonban nem csak nyelvvizsga lehet, hanem pl. az Európa Tanács (ET) szintjei is, egy részletes tartalmi követelményrendszer, melyet

több éves munkával a Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) részeként fejlesztettek ki. A validálás szempontjából legértékesebb részei a szintleírások (deskriptorok), amelyek leírják, hogy adott készség az A1 szinttől a C2-ig mely szinten milyen mértékben és módon jelentkezik.

A nyelvtudás érvényes, valid mérése érdekében tehát a kinyilatkoztatásnál mindenképp többre van szükség: a nyelvtudás mérése folyamatában mindenütt jelentkező ítéletek standardizációjára mint előfeltételre, majd a szintezést ellenőrző mérésekre.

Az ET szintek szerinti validálás eljárása

A nyelvvizsgáknak a KER szintjeihez képest elvégzett validálása annak megválaszolása, hogy a vizsga adott szintje megfelel-e a KER valamelyik szintjének. Pontosabban arra kell választ adni, hogy a vizsgán éppen csak megfelelő eredményt elérők tudása megfelel-e a KER adott szintjét még éppen megfelelő módon reprezentáló készségeknek, képességeknek. Egy nyelvvizsga külső, ez esetben KER szerinti validálása egyben a vizsgán meghatározott megfelelési/ bukási ponthatár validálását is jelenti.

A KER 2002-es megjelentetése felkeltette az igényt, hogy az európai vizsgaközpontok szakszerű útmutatást kaphassanak validálási munka elvégzése során. Az ET 2003-ban kezdte meg egy olyan kézikönyv kidolgoztatását, amely módszertani segítséget kíván nyújtani a vizsgaközpontoknak arra, hogy nyelvvizsgálataikat a KER szintleírásaihoz képest validálják. A *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* c. kézikönyvben az ET nyelvpolitikai osztálya által felkért szakértői gárda megtervezte azt az eljárást, amelyet az elismerésre vágyó nyelvvizsgaközpontoknak részben vagy egészben követniük kell. Az eljárás négy jól azonosítható szakaszból áll. Ezek az *előkészítő-familiarizációs*, a *specifikációs*, *standardizációs* és végül az *empirikus-mérési* szakasz. Alábbi rövid leírás jellemzi e szakaszokat és megmondja azt is, hogy mely szakaszok, ill. azok mely eleme(i) nem találhatóak meg a magyar nyelvvizsga-akkreditációs eljárásban, gyakorlatban. Az összehasonlítás a magyar akkreditációs eljárással fontos, mert a szakemberek természetszerűleg jobban ismerik (még), mint az ET vonatkozó anyagait és eljárásait.

Az előkészítő—familiarizációs szakasz

A munka e szakaszának célja, hogy ellenőrizze, hogy a vizsgaközpont vizsgafejlesztéssel foglalkozó munkatársai ismerik-e a KER szintjeinek tartalmát és szükség szerint mindezt megtanítsa nekik. Kiemelten fontos e

szakasz, mert „rendet tesz a fejekben”, ami nélkül elképzelhetetlen olyan feladatsorok elkészítése, melyek megfelelhetnek a hatfokozatú skálának. E szakaszt a kézikönyv szerzői is elengedhetetlen kezdőpontnak ítélik (Council of Europe, 2003:1).

Az előkészítő szakasz a magyar akkreditációs eljárásnak jelenleg nem képezi részét. A magyar szintek szerinti akkreditáció megtervezésekor, 1999-ben, az előkészítő szakasz hiánya kevésbé volt érzékelhető, mert a magyar szintek – ha nem is voltak a KER-hez hasonló gondossággal leírva – közismertek voltak. Az ET skálák tartalma (az egyes elemek besorolása) viszont távolról sem közismert, így a szintrendszerrel való megismerkedés rendkívül fontos eleme a felkészülésnek.

A specifikációs szakasz

A specifikációs szakaszban a vizsgaközpont tartalmi elemzést készít. A KER 3, 4. és 5. fejezete alapján áttekinti saját vizsgájának tartalmi elemeit (céljait és kontextusát). Ezzel egyrészt lehetőség nyílik (pl. a már „lement” vizsgaanyagok alapján) arra, hogy a vizsgarendszert a KER fenti fejezeteinek kategóriáihoz (Council of Europe, 2001:34-35) és szintskáláihoz képest határozzák meg. Másrészt a nyelvhasználó kommunikatív nyelvi tevékenységei, stratégiái és kompetenciái alapján felmérhető, hogy a vizsgarendszer szándékai (vizsgaleírása) szerint a KER-ben alkalmazott kategóriák (a nyelvhasználat külső kategóriái, témák, feladatok stb. pp. 61-120) szerint azok mely elemeire terjed ki a mérés és melyekre nem.

A magyar akkreditációs eljárás jelentős részben lefedi e szakaszt. Ezért valószínűleg nem okoz jelentős gondot a vizsgaközpontoknak, hogy a szakaszhoz kapcsolódó feladatokat elvégezzék, ha a korábbi akkreditációhoz jó vizsgaleírást készítettek. Jelentősebb munkát kíván annak megállapítása, hogy a vizsgarendszer adott tevékenységek megvalósítását, stratégiák megjelenítését stb. a megfelelő szinten (szinteken) várja-e el. Két kérdés megválaszolása illeszthető ide: 1. Szándékai szerint mérné-e a vizsga mindazokat a KER elemeket, melyeket adott szinten mérni kell? 2. Nem szándékoltan mér olyan elemet, amelyet adott szinten nem kellene mérnie? (A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) bírálati rendszerében a modellfeladatok bírálatához készített szempontrendszer 44. kérdése épp erre kérdez rá.)

A tartalmi elemzés kemény munka és fontos feladat, mert a szakemberek jelentős része a hagyományos magyar szinteket internalizálta ugyan, de e

tudás meglehetősen ösztönös. A KER szintleírásait viszont még kevésbé ismeri és semmiképpen sem explicit módon. A szakasz eredménye egyrészt a vizsgaleírás pontosítása, igazítása, másrészt egy dokumentáció elkészítése a kézikönyvben biztosított sablonok, kitöltendő formanyomtatványok alapján.

Standardizációs szakasz

E szakasz célja, hogy a vizsgaközpont munkatársai kialakítsák vizsgarendszerüknek a KER szerint való *közös* értelmezését. (A megítélés standardizációjáról van szó, amely gondolat korábban is megjelent a NYAT Akkreditációs kézikönyvében (AK), ahol a vizsgáztatói kollektíva szinergiája kifejezést használta, de szűkebb értelemben (Andor, Berényi, Borgulya, Dávid, Fekete, Heltai, Lengyel, Németh és Völgyes (1999). Az ET kézikönyvének standardizációs szakasza a következőket foglalja magába (Council of Europe, 2003: 65):

1. A vizsgaközpont feladatfejlesztői adott szintre már standardizált minták (dolgozat, videóra vett szóbeli stb.) segítségével elsajátítják a KER közös értelmezését,
2. A vizsgaközpont saját anyagából vett feladatsorokat és vizsgamintákat sorolnak be a KER szintjeihez.
3. Újraértelmezik a tudásminimumot (ponthatár) a KER szerint.

E szakaszban a vizsgaközpont munkatársai alapvetően a vizsgáztatóképzés és feladat-moderálás módszertanából kölcsönzött eszközökkel dolgoznak. A nyelvvizsgák akkreditációs eljárása során e szakasz tartamából viszonylag keveset végeznek el, ill. dokumentálnak a pályázó vizsgaközpontok. Ezt a szakaszt a NYAT a vizsgáztatói kollektíva szinergiájának megkövetelésével, a vizsgafejlesztési folyamat szakaszainak és vizsgáztatói tréning megkövetelésével stb. már korábban is igyekezett elérni, a vizsgaközpont munkatársai ítéleteinek standardizációjára azonban nem vállalkozott. E szakaszhoz egyelőre angol nyelvű, bemért teljesítményt bemutató video készült el svájci tanulókkal (Council of Europe, 2003:8), az érdemi munkához így be kell várnunk több más nyelvű video elkészültét is.

Az empirikus érvényesítés (validálás) szakasza

E szakasz tartalma a vizsga belső és külső érvényesítése konkrét vizsgáztatási tevékenység alapján úgy, hogy a vizsgaközpont az ET kézikönyvben tárgyalt eszközök közül kiválasztja a legmegfelelőbbeket. Az empirikus szakasz munkafadatainak többsége (de nem mind), értelemszerűen azután jelentkezik, hogy a standardizáció alapjain

elkészülnek az új, már az ET skálákhoz készített feladatsorok, és a vizsgán meg is oldották azokat.

Azok a magyar vizsgaközpontok, melyek korábban megalapozott, jól kidolgozott akkreditációs pályázatot nyújtottak be, valószínűleg már sokat tettek a vizsga belső (önmagához képest értelmezett) validálása érdekében. Ennek oka, hogy az akkreditációs rendszerben a vizsgák megkövetelt minőségbiztosítása, a minőségbiztosítási rendszer egyes elemei (a megbízhatóság vizsgálata, a folyamatszerű követelményei, különösen azok 7.-10. szakasza, Andor et al. 1999:55) mind a vizsga belső validálását követelik meg. (Megjegyzendő, hogy bár e szakasz látszólag csak egy a négy közül, mégis más, mint a többi: az ET kézikönyv tartalma itt meglehetősen általános, és a szerzők kevésbé bontották le konkrét lépésekre. E hiányokat egy ún. referencia kötetben tervezik pótolni.)

A megvalósítás nehézségei

A validálási eljárásra vonatkozó ET elképzelés szerint a validálást olyan referencia itemek támogatnák, amelyek adott KER szintet mérésrel megalapozott módon jellemeznék. Más szóval a referencia itemek kalibráltak lennének: minden ilyen itemhez megadnák azok logitban mért nehézségi értékeit és más paramétereiket. A validálást lefolytató vizsgaközpont ezeket az itemeket és értékeket felhasználva folytatja le a méréseket saját vizsgáján. Az elképzelések szerint a saját vizsga így a hitelesen bemért referencia itemek segítségével szintén hitelesen bemért vizsga lehet. Így választ lehet adni arra a fenti kérdésre, hogy a saját vizsga B2 szintje megfelel-e az ET B2 szintjének, ill. később arra a kérdésre, hogy „A” vizsga B2 szintje megfelel-e „B” vizsga B2 szintjének.

A 2004. tavaszán tartott strasbourgi értekezleten azonban világossá vált, hogy a felkért vizsgaközpontok által beküldött vizsgaanyagok és adatok nem tartalmaznak elegendő információt a hiteles mérésekhez. A cambridge-i vizsgaközpont által küldött mintákhoz egyáltalán nem mellékeltek méréseket. A Dialangtól beérkezett feladatokhoz mellékeltek méréseket, ezek azonban hiányosak voltak, és első látásra nem voltak összevethetők más idetartozó mérésekkel.

A Strasbourgan felmerült nehézségek itthon is hullámokat vetettek, miszerint a nehézségek könnyen az egész ET projekt kudarcaként, míg az ET szintek szerinti validálás mint kivitelezhetetlen törekvés volt értelmezhető. A nehézségeket azonban egyrészt nem szabad túlértékelni, mert elsősorban az utolsó, az empirikus-érvényesítési szakaszhoz

kapcsolódnak, tehát megoldásukra van még idő. Másrészt, mivel fontos, hogy a nyelvvizsgáztatás és nyelvtudás-mérés hazai színterein hasznos, előre mutató együttműködés jöjjön létre (NYAT, vizsgaközpontok és az OM), helyes ha készenlétben állnak olyan kiegészítő eljárások, amelyek biztosítják az előrehaladást akkor is, ha a „strasbourgi folyamat” további késlekedést szenvedne. E cikk, mely megoldási receptet kínál a nyelvvizsgáztatási szakmának, először a rendelkezésre álló mérési adatokat értékeli, majd egy magyar vizsgarendszer példáján bemutatja, hogy milyen lépéseket lehet tenni addig is, amíg az ET projekt eredményeképp rendelkezésre állnak majd a bemért referencia-itelemek.

A mért adatok kritikája

A közölt adatok alkalmazását két körülmény nehezíti meg. Az egyik a publikált adatok hiányos volta, a másik a skálák (logit értékek) nem összevethető volta.

Hiányos adatok

Az A2 szintről vett 3 Dialang item nehézségi mutatója és az A2 tartomány táblázatban szereplő szélső értékei pl. egy 0.34 logit terjedelmű tartományt jeleznek. A három referencia itemnek szánt feladat belül esik a tartományon, így megállapítható, a Dialang adatok konzisztensek önmagukkal és önmagukban (1. táblázat). A mérések alkalmazhatóságát azonban megkérdőjelezi, hogy nem ismerhetjük az összes szintet átfogó logit skála hosszát, mert végpontjait nem publikálták; nem közölték az A1 szint alsó határértékét és hiányzik a C2 szint összes adata is.

I. táblázat

A Dialang referencia itemek mért adatai

Level / Item ID	Item theta	Discrimination	Facility value
A1 (theta -.56 logit alatt)			
004445	-.83	5	.989
004183	-.60	4	.951
004144	-.57	4	.944
A2 (theta -.56 és -.22 logit között)			
007657	-.34	6	.921
004021	-.42	2	.805
007430	-.44	6	.949
004022	-.31	2	.773
B1 (theta -.22 és .21 logit között)			
004023	-.06	5	.794
004444	.03	4	.736
008026	-.05	4	.860
008027	.04	3	.692
B2 (theta .21 és 1.23 logit között)			
000165	.67	4	.334
004421	.77	2	.342
008136	.35	3	.539
004136	1.05	1	.370
004161	.35	2	.514
C1 (theta 1.23 és 2.01 logit között)			
004135	1.23	2	.184

A Dialangtól nyerhető információ elégtelensége nem egyedi jelenség. Hasonló részleges információhiány tapasztalható a North és Schneider (1998) által publikált mérési adatok esetében is. E szerzők a KER deskriptorait kalibrálták, de az ET skála felső végpontja itt sem ismert: a 2. táblázatban a C2 szint felső határértéke hiányzik. A hat szintű skála alsó szélé szerencsére ismert, mert a szerzők az A1 szint alatti „Tourist” szintet is mérték, így az ET szintezés szempontjából releváns A1 alsó határa is ismert.

2. táblázat

A KER bemért szintjei North és Schneider (1998) alapján

Az ET szintek		Az egyes szintek határa logitban	A szinttartomány hossza
C2	Mastery	3.90 felett	?
C1	Effectiveness	2.80-3.90	1.10
B2	Vantage	0.72 - 2.79	2.08
B1	Threshold	-1.21 – 0.71	1.92
A2	Waystage	- 1.22 - 3.23	2.01
A1	Breakthrough	-3.24 - -4.29	-1.05
svájci "Tourist" szint		-4.30 -5.39	1.09

Az összevethetőség problémái, a skálatulajdonságok

A valószínűségi tesztelmélet alkalmazásának elsődleges forrásai egy 10 logit hosszúságú (-5 és +5 között elhelyezkedő) skálát irányoznak elő. Nem lehet biztosan tudni, a Dialang skála ennek mennyiben felel meg, mert – mint fentebb leírtuk – a C2 szint hiányzik, az A1 aljának szélső értéke szintén. A North és Schneider-féle skála nagyjából megfelelni látszik a szakirodalmi elvárásoknak, bár teljes bizonyosság itt sem érhető el. A két skála az A2-től C1-ig terjedő rész alapján mégis összehasonlítható. Ebből kiderül, a Dialang-skála -0.56 és 2.01 között 2.57 logit terjedelmű, míg North és Schneider skálája -3.23 és 3.89 között 7.12 logit terjedelmű. Látható, hogy bár mindkét skála „csonka” (4 szintet fed le) North és Schneider skálája jóval hosszabb, az egyes szintek logit tartománya majdnem 3-szor terjedelmesebb a Dialang skálánál.

A két skála ily módon való részleges összehasonlíthatósága ellenére a két mérésben született értékek mégsem vethetők össze annak ellenére, hogy a valószínűségi (modern) tesztelmélet egyik erőssége az, hogy vizsgázói képességek, az itemek nehézsége és a vizsgáztatók szigorúsága stb. egyazon skálára kerülhetnek. Ha kiválasztunk egy tetszőleges, pl. -1 logitos értéket, ez az érték a Dialang skálán A1 szintű itemet (1. táblázat), tudást stb. indikál, míg a North féle skálán B1 szintű képességet (2. táblázat). Nagy különbség! North tanárok deskriptorokról alkotott ítéleteit kalibrálta, a Dialang pedig a maguk tudását diagnosztizálni akaró nyelvtanulók válaszaiból számított nehézségi értékeket. A kettő között –

ismereteink szerint – csak annyi az összefüggés, hogy a Dialang vizsga deskriptorai North (az ET) deskriptorainak adaptációi.

Az összevethetlenség okai

Érdeemes áttekinteni az okokat, melyek a fenti nehézségeket magyarázhatják. Fent megállapítottuk, hogy a Dialang vizsga logit skálája rövidebb, mint a North-féle ET skála. Ennek oka lehet, hogy mivel a vizsga számítógépen tehető le és produktív készségeket nem vizsgál, a válaszadatok egy dichotom skálán (0 vagy 1 pont) helyezkedhetnek el. North és Schneiderből (1998) kitűnik, hogy a válaszok egy öt szintű skálán oszlottak meg, tehát egy politon skálával van dolgunk. A lehetséges magyarázat az, hogy nő a logitskála hossza, ha több szintű skálával dolgozunk. A magyarázatot megerősítik az ELTE Angoltanárképző Központjának TOLC szűrővizsgájával szerzett tapasztalatok is. Az innen vett konkrét példa jól illusztrálja a problémát.

Példa

2001-ben az 1999-es TOLC vizsga szóbeli feladatának helyes működésének vizsgálata folyt a tekintetben, hogy az eredményeket az értékelési szempontok szerinti bontásban vagy az itt szerzett összpontszám alapján célszerű bevinni. A mai beszámoló e vizsgálat mellékterméke. Az értékelési szempontok szerinti adatbevitel esetében 5 különálló értékelés került be az elemzésbe, mintha a diákok 5 itemre adtak volna választ. Ezek mindegyikére három szintű skálán 0,1 vagy 2 pontot lehetett adni. Az összpontszám alapján elvégzett elemzésben az 5 szempont alapján megszerezhető maximum 10 pont szerepelt egyetlen jegyként, ami egy 11 szintű skálát jelent. A kettős értékelés és a szoftver működése azonban egy 21 szintű skálát ad ki. Alább két párhuzamos elemzésről van szó, amelyben ugyanazok a diákok, feladatok és értékelők szerepelnek, s a nyerspontok is ugyanazok voltak csak a fenti eltérő bontásban, így az elemzések maximálisan összevethetők voltak. Az elemzéseket mind az első, mind a második évfolyam adataival lefolytattuk.

A 3. táblázat mutatja, hogy a három szintű skála (0,1 és 2 pont) kevesebb információt szolgáltat, mint az összpontszám, amely a két értékelőt figyelembe véve, egy összesen 21 szintű skála alkalmazását jelentette. A rendelkezésre álló több információt a szoftver jobban el tudta „különíteni”, azaz megbízhatóbb módon találta meg a vizsgázók közötti különbségeket, még akkor is, ha az értékelési szempontok szerinti adatbevitel esetén 5 elkülönült mérésre került sor.

3. táblázat

I. és II. évfolyamos diákok képességének jellemzői

	Adatbevitel módja	Alsó	Felső	A skála terjedelme	A nyerspont skála	Elkülönítés (separation)
Az I. évfolyam diákjai képessége	Az értékelési szempontok szerint	-3.29	7.94	11.23	5 x 0-2	2.22
	Az összpontszám szerint	-19.29	19.46	38.75	1 x 0-20	2.32
A II. évfolyam diákjai képessége	Az értékelési szempontok szerint	-1.4	6.73	8.13	5 x 0-2	1.58
	Az összpontszám szerint	-11.84	18.27	30.11	1 x 0-20	2.88

Az eddig közreadott referencia-itekek mért nehézségi értékei tehát nem egy az egyben összevethetők, egyrészt mert nem áll rendelkezésre megfelelő információ a skálák hosszúságáról, másrészt mert a mért értékek olyan skálák alapján születtek, melyeknek eltérő tulajdonságaik vannak. E cikk egyik központi tézise az lehet, hogy az ET szintek hiteles méréséhez nem csak a referencia itemek nehézségi értékei szükségesek, hanem az irányadónak tekintett referencia skála terjedelme és azon belül az egyes szintek szélső értékei is. A másik fontos tézis pedig az, hogy a szerző tapasztalatai szerint a skála hosszúsága függ a válaszadatok skálajellemzőitől, továbbá – amint arra bizonyos jelek utalnak – függhetnek a mérésben részt vevő vizsgázók számától is. Nem mindegy tehát, hogy a magyarországi vizsgarendszereket melyik skálán mért referencia-itekek segítségével validáljuk. Egész biztosan hiba lenne pl., ha adott vizsga írott szövegértés részét a Dialang referencia skálához kapcsolnánk, vélhetően azért, mert a Dialang bocsátott közre írott szöveg értéke itemeket, míg ugyanannak a vizsgának a beszédkézség részét North méréseihez.

A kulcsfogalom: információ

A példaként fent bemutatott elemzések másik „dimenziója” a feladatok (itemek) skálázása. Ugyanazok a számítások képet adhatnak arról is, hogy a mérésben részt vevő feladatok milyen terjedelmű skálán oszlanak meg akár értékelési szempontként visszük be a pontokat, akár összpontszám formájában. A 4. táblázatban látható, hogy a képességskálán

megfigyeltékhez nagyon hasonló tendenciák érvényesülnek. Az értékelési szempontok szerinti adatbevétel esetén a logitskála terjedelme kicsiny, következésképp a szoftver elkülönítő-képessége (separation, jobb oldali oszlop) is kicsiny, a II. éves vizsga esetében 0! A szoftver nem talál jelentős, szignifikáns különbségeket az ítemek között, ami úgy is felfogható, hogy a mért értékek megbízhatósága nem megfelelő! (Mindez magyarázza, hogy a kétféle adatbevételi lehetőség közül végül miért bizonyult az összpontszám szerinti bevétel alkalmasabbnak, hiszen nem lehet referencia-ítemként kezelni olyan ítemeket, melyeknek bemért értékeiről nem tudni, hogy az ítem nehézsége tényleg annyi-e, amennyit mértek.)

4. táblázat

Az I. és II. évfolyamos szűrővizsgán szereplő feladatok (ítemek) jellemzői

	Adatbevétel módja	Alsó	Felső	A skála terjedelme	A nyerspont skála	Elkülönítés (separation)
Az I. évfolyam feladatainak nehézségi értékei	Az értékelési szempontok szerint	- 0.62	0.50	1.12	5 x 0-2	0.65
	Az összpontszám szerint	- 2.19	1.22	3.41	1 x 0-20	1.55
A II. évfolyam feladatainak nehézségi értékei	Az értékelési szempontok szerint	- 0.25	0.19	0.44	5 x 0-2	0.00
	Az összpontszám szerint	- 3.57	0.89	4.46	1 x 0-20	2.41

A fenti gondolatok úgy is megfogalmazhatóak, hogy a méréshez alkalmazott skála és az annak megfelelő adatbevételi módszer feltételezhetőleg azért hat ki a logit skála hosszára, mert a skála tulajdonságai meghatározzák az így nyerhető információ mennyiségét és minőségét. Feltételezhető, hogy az összpontszám 21 pontos skálája több és jobb információt szolgáltat, mint az 5db 3 pontos skálánál. A számításból kinyerhető információ mennyiségét és használhatóságát, minőségét fejezi ki mindkét táblázatban az elkülönítési mutató.

Javaslat és példa a megoldásra

A fenti példák azt mutatják, hogy annak érdekében, hogy sikeresen lehessen vizsgákat validálni az ET skálák szerint, több információt kell a

nehézségi értékek mellett publikálni, elsősorban a logit skála hossza tekintetében. Belátható, hogy nem elhanyagolható információ a skála végpontjainak ismerete és ismertetése, még akkor is, ha a gyakorló szakemberek előtt ismert, hogy a hibaérték a skálák végpontjai felé nő és furcsa szélső értékek is szülehetnek. Továbbá ugyanolyan fontos annak ismertetése is, hogy a közreadott logit értékek alapját képező nyerspontok milyen skálán keletkeztek.

A legfontosabb az lenne, hogy az ET skálák szerinti érvényesítésben érdekelt szakemberek és intézmények – nemcsak a magyarországiak -- megegyezzenek a referencia itemekben, hogy melyik legyen a referenciának tekintett (logitban mért) képességskála és e skála skálatulajdonságaiban is. (Hogy melyik skálát választják –Dialang vagy a North-féle, esetleg egy harmadik, megegyezés kérdése, a fontos az, hogy az érdekeltek a megegyezéshez tartsák magukat.)

A közösen elfogadott skálán minden referenciának elfogadott item értelmezhető kell legyen. Referencia olyan item lehet, amelynek nehézségi értékei vagy a referenciaskálához kapcsolt, „kihorgonyozott” mérésben keletkeztek, vagy attól nem függő mérés esetében a bemérendő és a referencia-skála skálatulajdonságainak kell egyeznie. Addig is, amíg a konszenzus kialakul – vetődik fel a kérdés – mit tehet a szakember, aki a szakmapolitikai viszonyokat figyelembe véve előrelépést szeretne tenni az egyes vizsgák, vizsgarendszerek validálása terén? A választ egy adott eljárás (módszer) alkalmazása jelentheti, melynek főbb lépései a következők:

1. A legmegfelelőbb, már ma is meglévő skála kiválasztása és referenciaskálaként való alkalmazása.
2. Avatott „ítészek” kiválasztása és felkészítése arra, hogy adott vizsgázói teljesítményeket minősítsenek.
3. Karakteres”, ezáltal jól azonosítható vizsgázók, ill. az ő vizsgázói teljesítményeik felkutatása – lehetőleg az éppen folyó vagy lefolytatott vizsgán szereplők közül.
4. Annak meghatározása—az avatott ítések segítségével—, hogy a kiválasztott teljesítmények mely ET szintet képviselik.
5. A szoftveres számításokban a kiválasztott vizsgázók képességértékei a referenciaskála szerint rögzíthetők, így referencia-itemek helyett referencia-személyek alkalmazhatók.
6. A szoftveres mérés összevetése a vizsga pontszámítási rendszere szerint kapott eredményekkel képet adhat arról, hogy a vizsgán a ponthatár megfelel-e a deklarált, ill. mérni szándékolt szinteknek.

Megjegyzések az eljárás egyes szakaszaihoz

A ma is meglévő skálák közül e referátum szerzője a North és Schneider-féle skálát (1998) tartja a legmegfelelőbbnek. Bár ez sem teljes, mégis az teszi alkalmassá a feladatra, hogy az összes deskriptor minősítése és kalibrációja egyetlen mérés keretén belül zajlott le és ez által hiteles az ET szintek „vertikális összekötöttsége”. Fentebb láttuk, a valószínűségi tesztelméletre épülő szoftveres mérés nagyjából azonos hosszúságú skálát eredményez különböző szintű vizsgák (vizsgázók, feladatok) esetében. Azt is láttuk, hogy a logitskála terjedelmét elsősorban az értékelési skála tulajdonságai határozzák meg. Ennek következtében nem lehet a valójában mért szintekről egyszerű összehasonlítással tájékozódni.

Az ítések felkészítése mellett az értékelendő vizsgateljesítmények kiválasztása a legfontosabb előkészítő munka. Adott szintű, pl. középfokú vizsga esetében olyan teljesítményeket kell keresni (vizsgajegyzőkönyv, dolgozat stb.), amelyek az adott szinten vizsgázók között, elvárható módon vagy nagyon gyenge, vagy nagyon jó eredményt értek el. Egy középfokú, céljában B2-C1 szintű vizsgán a nagyon gyenge teljesítmények B1, esetleg A2 szintűek lehetnek. A nagyon jó eredmények C1 esetleg C2 szintű teljesítményt takarnak.

A vizsgaközpont munkatársaiból álló ítések elemzik a vizsgázói képességskála széleit reprezentáló eredményeket és ítéletet alkotnak minden egyes vizsgázói teljesítményről besorolva ezeket egyik vagy másik szintbe. Fontos, hogy olyan teljesítményeket, melyekre egyáltalán nem adtak pontot az értékelők, vagy a lehető legtöbb pontot adták, ne elemezzenek, mert az így értékelt teljesítmény lehet a mért skálán kívülre esik, azaz lehet a 0 pontnál akármennyivel gyengébb, vagy a maximumnál akármennyivel jobb is.

Folytatva a B2-C1 példát, a kiválasztott gyenge teljesítmény így pl. „éppen csak B1” vagy jellemző A2-nek minősíthető, a kiválasztott nagyon jó pedig „jellemző C1” vagy „már éppen eléri a C2 szintet” és ehhez hasonló rövid leírásokkal jellemezhető. Ha ez megvan, az elemzésekben e személyek képessége rögzíthető a North és Schneider-féle skála (1998) értékei szerint. Ha pl. „jellemző A2” minősítést kap adott teljesítmény, akkor az A2 skála közepén (-1.72. logitnál, lásd 2. táblázat) lehet rögzíteni a vizsgázó képességértékét. Ha adott teljesítmény már éppen C2-vel jellemezhető, 3.90 logiton lehet a vizsgázó képességértéket rögzíteni. A szoftver e rögzített értékeknek megfelelően fogja kiszámolni az összes többi vizsgázó teljesítményét.

Egy konkrét magyar példa

A javasolt eljárás eddig csak egy próbát látott, ez azonban sikeresnek tekinthető. Egyértelműen tetten lehetett érni, hogy a vizsgaközpont által a középfokra meghatározott legalacsonyabb megfelelési szint (a minimum követelmény vagy bukási ponthatár) az ET B2-es szintje alatt van, valahol a B1-es tartományban. A magyarországi rendszer szerint a középfokú vizsgát sikerrel letevőknek legalább a B2-es szintet kell megütniük, így a vizsgaközpont bizonyos mértékben „alullövi” a szintet, más szóval „elnézőbb, mint kellene lennie”. Az 5. táblázatban látható, milyen mértékű az egyetértés a vizsgaközpont és a fenti módszerrel lefolytatott validitászvizsgálat között, mekkora az egyetértés mértéke a két eredményszámítási módszer között a siker és bukás tekintetében, amely a vizsgázók és más felhasználók számára a legfontosabb kérdés.

5. táblázat

Az eredmény-meghatározás kétfajta módszerének összefüggése

		A vizsgaközpont nyerspont alapú döntése		
		sikerés	bukik	ET skála összesen
Az ET skálához kapcsolt szoftveres mérés	átmegy	142	1	143
	bukik	121	231	352
Vizsgaközp. összesen		263	232	495

Konklúziók

Ez a cikk arra a kérdésre kereste a választ, hogy mi módon lehet lehetséges nyelvvizsga szinteket validálni, amikor még nem állnak rendelkezésünkre átlátható módon bemért és megismert referenciafeladatok. A javasolt eljárás a jól bevált becslés eszközével él és erősen támaszkodik arra a feltételezésre, hogy minden vizsgaközpontban vannak olyan munkatársak, akik igen jól ismerik a vizsgázói „közönséget” és képesek dolgozatok vagy vizsgajegyzőkönyvek alapján is – esetleg anélkül, hogy maguk is ott lettek volna a vizsga szóbeli készségeket mérő részén – ítéletet alkotni adott vizsgázók kompetenciájáról. Természetesen ez az eljárás nem mentes a hibalehetőségektől, de mivel az ET szerint esetleg még évek is eltelhetnek, amíg bemért referencia-itelemek rendelkezésre állnak, érdemes vele megpróbálkozni.

Hivatkozások

- Andor, J. S. et al. (1999): *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve.*
- AERA/APA/NCME (1999): *Standards for Educational and Psychological Testing.* American Educational Research Association: Washington, D.C.
- Bachman, L. F.(1990): ***Fundamental Considerations in Language Testing.*** OUP: Oxford
- Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages.* Manual. Preliminary Pilot Version: Strasbourg
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* CUP: Cambridge.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Messick, S. (1981): *Evidence and Ethics in the Evaluation of Tests.* Research Report. Educational Testing Service: Princeton, NJ.
- North, B. (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency.* In: Belasco, S. (General Editor): *Theoretical Studies in Second Language Acquisition.* 8. Peter Lang Publishing: New York
- North—Schneider (1998): Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language testing.* 15/2. 217-263

Dévény Ágnes – Loch Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet
KVIFK Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék

A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgázók szemszögéből (Vizsgafeladatok vagy valós nyelvi tevékenységek?)

A Magyarországon jelenleg akkreditált vizsgaközpontok számára rendkívül fontos, hogy az általuk kezelt vizsgák menetéről, tartalmáról, az értékelésről valamint a vizsga külső körülményeiről folyamatosan információt kapjanak. Az ilyen irányú adat —, illetve információgyűjtés általában a minőségbiztosítás részét képezi, és fontos feltétele a vizsgák egyenletes minősége megőrzésének vagy a vizsgák továbbfejlesztésének.

A vizsga résztvevőitől (vizsgázó és vizsgáztató) nyerhető információk szubjektív vélemények, az érdekeltek számára azonban ezek a szubjektív érzetek objektív valóságként jelennek meg. A továbbiakban ezek a vélemények fogják meghatározni a potenciális vizsgázók, valamint a későbbi felhasználók számára az adott vizsga külső hitelességét, elfogadottságának mértékét. Vizsgálatunk alapjául egy olyan kérdőíves felmérés szolgál, amelyben a vizsgázók a szóbeli szaknyelvi vizsga feladatainak alkalmasságáról, autentikusságáról, és a vizsgán nyújtott teljesítményükről adtak szubjektív értékelést. A véleményeket a feladatok alkalmasságával és autentikusságával kapcsolatban vizsgáztatói véleményekkel is ütköztettük. Jelen tanulmányunkban a vizsgálatnak azt a részét mutatjuk be, amely annak felmérésére irányult, hogy a vizsgázók, illetve a vizsgáztatók véleménye szerint reális, a valóságban is várható szituációt tükröznek-e a szóbeli vizsga egyes feladatai.

Bevezetés

A kommunikatív nyelvoktatás térhódításával az 1970-es évek óta egyre nagyobb hangsúly került az autentikus szövegekre illetve feladatokra. Az idegennyelv-oktatás és a nyelvtudásmérés területén igen erős a funkcionalitásra való törekvés (Major, 2000), vagyis más tantárgyakhoz képest jóval erősebb az elvárás, hogy a feladatok a didaktikai célokon túl egyben valós nyelvi tevékenységekre készítsenek föl, illetve azokat reprezentálják. Egy vizsga hitelességét nagyban befolyásolja az, hogy milyen mértékben tud ennek az elvárásnak megfelelni. Tekintettel arra, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga- és Továbbképző Központjának vizsgái a gazdasági szaknyelvi vizsgák körébe tartoznak, ezen vizsgáknak a nyelvhasználat egy szűkebb körét kell reprezentálnia. Így a vizsgáldóság tárgya az, hogy a vizsgafeladatok tükrözik-e a gazdasági élet különböző szinterein a munkahelyi nyelvhasználat jellemző formáit. A kérdés megválaszolásához meg kell ismernünk a szóbeli vizsga feladatait, valamint a munkahelyekhez kötődő nyelvi tevékenységeket.

A szóbeli vizsga

A BGF NYTK középfokú üzleti nyelvvizsgájának szóbeli része négy feladatból áll. A vizsgafeladatok célját az 1. táblázat foglalja össze:

1. táblázat:

A vizsgafeladatok célja a BGF NYTK Tájékoztató füzeté alapján

Vizsgafeladat	A feladat célja a BGF NYTK Tájékoztató füzeté alapján
Szakmai társalgás (Interjú)	Spontán interakció
Szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven (Újságcikk)	Kétnyelvűség, logikai készség
Irányított beszélgetés szakmai témáról (Szakmai téma)	Szakmai tájékozottság, reagálási készség, beszéd-készség
Szituációs társalgás	Beszéd-szándékok megértése ill. alkalmazása, viselkedés szakmai helyzetben

Az első feladat (*Szakmai társalgás*) egy spontán interakción alapuló interjú a vizsgáztató és a vizsgázó között, amely módot ad a beszédértés, a beszéd-készség, a spontán interakció, a nyelvismeret, a szakmai kompetencia készségének mérésére.

A második feladat (*Írott szöveg ismertetése magyar nyelven*) egy idegen nyelvű újságcikk tartalmának magyar nyelven történő ismertetése, amely az írott (szak)szöveg értése, a közvetítő készség, a fordítási készség mérésére szolgál.

A harmadik feladat (*Társalgás szakmai témáról*), az újságcikk témájához kapcsolódó beszélgetés valamilyen gazdasági kérdéstről vagy jelenségről. Ezzel a feladattal a beszédértést, a beszéd-készséget, a nyelvismeretet, a szakmai terminológia megfelelő szintű használatát, a szakmai ismeretek szintjét és a szakmai kompetenciát mérhetjük.

Az utolsó feladat (*Szituációs társalgás*) egy üzleti megbeszélést vagy tárgyalást szimulál. A beszédértés, a beszéd-készség, a beszéd-szándékok kifejezése mellett alkalmas lehet a szociokulturális és a stratégiai kompetenciák mérésére is.

Munkahelyi nyelvi tevékenységek

Az elmúlt tíz évben számos felmérés készült a munkavállalók és a munkaadók között az elvárt nyelvtudás jellegéről és a jellemző

tevékenységekről (Major, 2000; Feketéné Silye, 2002; Fekete, 2002; Sturcz, 2003). A vizsgálatok célja az volt, hogy az oktatás funkcionális céljainak megvalósítását elősegítsék.

Major (2000) a munkaadók körében végzett kérdőíves felmérést az érettségivel rendelkező munkavállalók felé megfogalmazott elvárásokról (a felmérés nem terjedt ki a diplomás munkavállalókra). A vizsgálat egyértelműen kimutatta, hogy az alacsonyabb végzettséghez kötött munkakörökben a beszédértés és a beszédkézség messze a leggyakrabban emlegetett készség. Úgyszintén gyakori tevékenység az angol nyelvű információ magyar nyelven történő továbbítása vagyis a két nyelv közötti közvetítés. Feketéné Silye (2002) kutatásában az angol nyelv használatának gyakoriságát vizsgálta egyes napi tevékenységek során nyelvtanári és munkavállalói kérdőívek adatai alapján. A munkavállalói válaszok alapján a szóbeli kommunikációt igénylő tevékenységek közül gyakori tevékenységeknek minősültek a következők: munkával kapcsolatos szervezési és operatív feladatok végzése (59,0%), napi társalgás munkatársakkal (51,3%), részvétel üzleti értekezleteken, megbeszéléseken (51,3%), részvétel tárgyalásokon (46,2%) valamint szakmai dokumentumok fordítása (53,8%). Ez utóbbinál nem derül ki a tanulmányból, hogy milyen arányban történik a fordítás írásbeli, illetve szóbeli formában. Fekete (2002) a kétnyelvű vizsgákról szóló tanulmányában beszámol egy olyan kérdőíves felmérés eredményeiről, melyben a potenciális vizsgázók arról nyilatkoztak, hogy mire használják az idegen nyelvet jelenleg, és mire fogják használni a jövőben. Mivel a megkérdezettek 79%-a a 14-24 éves korosztályból került ki, jelen kutatás szempontjából ez utóbbi kérdés tűnik relevánsnak. A válaszadók a leginkább valószínűsíthető jövőbeni tevékenységek között számos olyat jelöltek meg, melyekkel egyértelműen vagy igen nagy valószínűséggel fognak munkájuk során találkozni. Ilyenek például a következők: hivatalos megbeszélés (67,3%), tolmácsolás (54,2%), szöveg lefordítása (49,6%) vagy interjúban való részvétel (45,3%). Sturcz (2003) 181 cég állásajánlatát elemezve munkaadói oldalról összegzi az elvárt nyelvtudás jellemzőit. A „tárgyalóképes”, „szakmai kommunikációra alkalmas” illetve a „munkanyelv szinten tárgyalni képes” jelzők implicit módon utalnak azokra a nyelvi tevékenységekre, melyekre az ideális munkavállalónak képesnek kell lennie.

Dévény Ágnes – Loch Ágnes

2. táblázat

*A BGF NYTK szóbeli vizsgafeladatainak összevetése
a munkaadók körében végzett kutatásokkal*

A BGF NYTK Vizsgafeladatai	Major (2002) (munkavállalók gyakori tevékenységei a munkaadók szerint)	Feketéné Silye (2002) (munkavállalók gyakori tevékenységei)	Fekete (2002) (várhatóan gyakori jövőbeni tevékenységek, 40% fölötti említés)	Sturcz, 2003 (munkaadók igényei)
Szakmai társalgás/interjú	Információt megért és ad	Napi társalgás munkatársakkal	Információkérés/adás Interjú	Interjú ad
Írott szöveg közvetítése magyar nyelven	Angolul hallott/olvasott információ továbbítása magyarul Angol szöveg fordítása Ismertető, szaklapok olvasása	Szakmai dokumentumok fordítása	Szöveg lefordítása Olvasás általános tájékozódás céljából Tolmácsolás	
Szakmai téma megbeszélése		Üzleti értekezlet, megbeszélés Napi társalgás munkatársakkal	Információkérés/adás Téma másokkal való megvitatása Érvelés és véleménykifejtés	Szakmai kommunikáció Munka megbeszélés
Szituáció	Telefonálás	Üzleti értekezlet, megbeszélés Tárgyalás	Szolgáltatás igénybevétele Feladatmegoldás másokkal együttműködve Hivatalos megbeszélés	Tárgyalás

A 2. táblázatban összesítettük a fenti kutatásokban megnevezett munkahelyi nyelvi tevékenységeket a BGF NYTK üzleti vizsgájának feladataival. Jól látható, hogy a vizsgafeladatok valós tevékenységek szimulációjaként foghatók fel. Vajon milyen mértékben érzékelik ezt, vagy értenek ezzel egyet az érdekeltek: a vizsgázók és a vizsgáztatók.

A kutatás

A kutatás célja

A kutatás célja az volt, hogy a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú szóbeli vizsgafeladataival kapcsolatos vizsgázói és vizsgáztatói véleményeket feltárja, elemezze és összevesse. Jelen tanulmányban csupán egyetlen kutatási kérdéssel kívánunk foglalkozni. Arra a kérdésre kerestük a választ, vajon tükrözik-e az egyes vizsgafeladatok a munkavégzés kontextusában várható valós nyelvi tevékenységeket a vizsgázók, illetve a vizsgáztatók megítélése szerint.

A minta

A kiválasztott vizsgaidőszakban összesen 177 fő tett középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgát angol nyelvből. A kérdőívet 111 vizsgázó és 56 vizsgáztató töltötte ki. Adatvédelmi okok miatt nincs pontos információnk a válaszadók neméről, életkoráról stb. Tapasztalataink alapján azonban tudjuk, hogy a vizsgázói populáció jellemzően a Budapesti Gazdasági Főiskola hallgatóiból áll. A megkérdezett vizsgáztatók a Budapesti Gazdasági Főiskola nyelvoktatói és egyben a BGF Nyelvvizsga- és Továbbképző Központ akkreditált vizsgáztatói.

A módszer

A kutatás eszköze egy vizsgázói kérdőív volt, amely 14 állítást tartalmazott. A kérdőívek egyik felében az 5-fokú Likert-skálát használtuk, vagyis a válaszadók 1-5-ig terjedő skálán jelezték, milyen mértékben értenek egyet az adott állításokkal. (5: teljes mértékben egyetértek, 1: egyáltalán nem értek vele egyet). A kérdőívek másik részében 1-3-ig terjedő skálát használtunk, hogy polarizáltabb véleményeket nyerjünk. Jelen tanulmány az 1-5 Likert-skála adatait dolgozza fel.

A kérdőív első része kifejezetten a vizsga megszervezésével és lebonyolításával kapcsolatos vizsgázói véleményekre irányult. A kérdőív második részében arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekednek a vizsgázók az egyes feladatokról. Három kutatási kérdést tettünk fel:

- Alkalmasak-e a szóbeli vizsgafeladatok a nyelvtudás mérésére a vizsgázók és a vizsgáztatók szerint?
- Tükrözik-e az egyes vizsgafeladatok a valós nyelvi tevékenységeket a vizsgázók és a vizsgáztatók szerint?
- Összhangban van-e a vizsgázók vizsgán nyújtott teljesítménye tényleges nyelvtudásukkal saját megítélésük szerint?

Jelen tanulmányban a második kutatási kérdéssel a vizsgafeladatok autentikusságával kapcsolatos véleményeket dolgoztuk fel.

A kérdőíveket a vizsgázók önkéntesen, közvetlenül a szóbeli vizsga után töltötték ki, amikor a vizsga eredményét még nem ismerték. Tekintettel arra, hogy a Likert-skála segítségével számszerű adatokat kaptunk, lehetőség volt az adatoknak az SPSS (Statistical Procedures for Social Sciences) rendszerben történő feldolgozására.

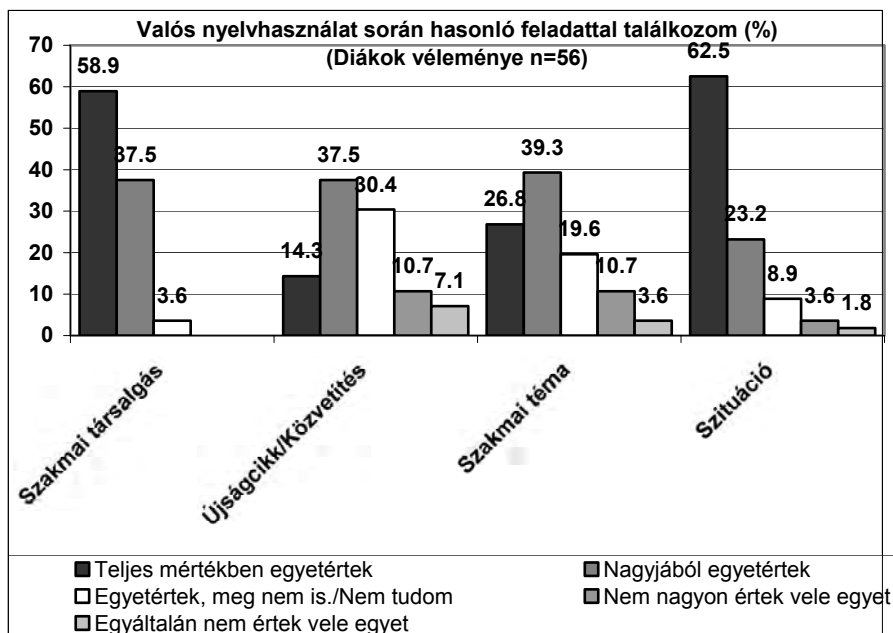
Eredmények

Vizsgázói vélemények

A vizsgázók a feladatokat általában életszerűnek tartják, vagyis autentikus feladatnak tekintik (1.ábra).

1. ábra

A vizsgázók véleménye az egyes vizsgafeladatokról



Az egyes feladatokra vonatkozóan a vélemények a következőképpen alakulnak:

1. Szakmai társalgás feladat

Az érvényes válaszadó vizsgázók ($n = 56$) 96,4%-a, vagyis 2 fő kivételével valamennyien, nagyjából vagy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy a feladat olyan, amilyennel a valós nyelvhasználat során is találkozni fognak ($x = 4,55$). A vélemény egységesnek mondható ($s = 0,57$). A bizonytalankodók száma mindössze 2 fő (3,6%).

2. Újságcikk/Közvetítés feladat

A vizsgázók 51,7%-a, tehát valamivel több, mint fele nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat várhatóan valós tevékenységet reprezentál ($x = 3,41$). A viszonylag egységesnek mondható vélemények ($s = 1,09$) 1-5-ös skálán mozognak. A bizonytalankodók (egyetért, meg nem is/ nem tudja), illetve kételkedők aránya összesen 41,4%. A feladat fenti tulajdonságát teljes mértékben elutasítók száma 4 fő (7,1%).

3. Szakmai téma feladat

Az érvényes válaszadó vizsgázók 66,1%-a, tehát 2/3-a nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat autentikus ($x = 3,75$). A viszonylag egységesnek mondható vélemények ($s = 1,08$) 1-5-ös skálán mozognak. A bizonytalankodók aránya 19,6%, a kételkedők és a teljes elutasítók aránya összesen 14,3%.

4. Szituáció feladat

Az érvényes válaszadó vizsgázók ezt a feladatot különösen alkalmasnak találják arra, hogy valós feladatot reprezentáljon ($x = 4,41$). Az egyetértők aránya 85,7%. Az egységesnek mondható vélemény ($s = 0,93$) 1-5-ös skálán mozog. A bizonytalankodók aránya 8,9% (5 fő), a kételkedők és teljes elutasítók aránya összesen mindössze 3 fő.

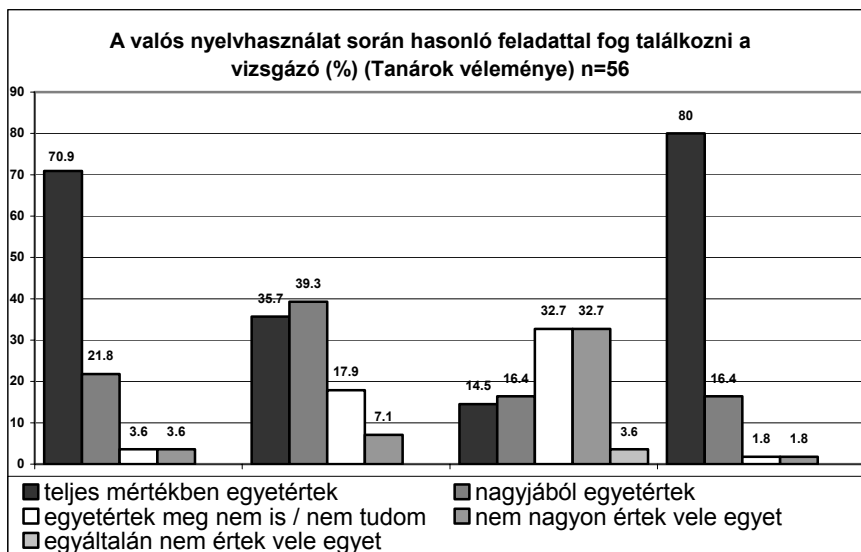
Bár minden egyes feladat megítélése pozitív volt, a t-teszt tanúsága szerint szignifikáns különbség mutatható ki a *Szakmai társalgás* és az *Újságcikk/Közvetítés* feladat valamint *Szakmai társalgás* és a *Szakmai téma* autentikusságának megítélése között ($df=55$; $p=0,000$, illetve $df=55$; $p=0,000$). A vizsgázók mindkét esetben a *Szakmai társalgást* tartják autentikusabbnak. A továbbiakban szignifikáns különbség mutatkozik az *Újságcikk/Közvetítés* és a *Szituáció* ($df=55$; $p=0,000$) valamint a *Szakmai téma* és a *Szituáció* ($df=55$; $p=0,000$) megítélésében között. A vizsgázók mindkét esetben a *Szituációt* ítélik autentikusabbnak.

Vizsgáztatói vélemények

Ugyanerre a kérdésre, vagyis, hogy a vizsga feladatai mennyire tekinthetők autentikus, a valós nyelvhasználat során várható feladatoknak a vizsgáztatók a következőképpen válaszoltak (2.ábra):

2. ábra

A vizsgáztatók véleménye az egyes feladatokról



1. Szakmai társalgás

A feladatot a vizsgáztatók rendkívül autentikusnak találják ($x = 4,60$). A vélemény egységesnek mondható ($s = 0,74$). A válaszadók több mint 90%-a nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók illetve kételkedők aránya összesen kb. 7%. A válaszadók közül mindössze 2 fő van, aki egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy a feladat autentikus.

2. Újságcikk/Közvetítés

A vizsgáztatók $\frac{3}{4}$ -e teljes mértékben egyetért, vagy egyetért azzal, hogy a feladat autentikus ($x = 4,04$). A vélemény egységesnek mondható ($s = 0,91$). A bizonytalankodók, illetve kételkedők aránya 25%.

3. Szakmai téma

Ezt a feladatot találják a vizsgáztatók a legkevésbé autentikusnak ($x = 3,05$). A vélemény viszonylag egységesnek mondható ($s = 1,11$). A válaszadóknak mindössze 30,9%-a ért egyet nagyjából vagy teljes mértékben azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók, illetve kételkedők aránya itt a legmagasabb: 65,7%.

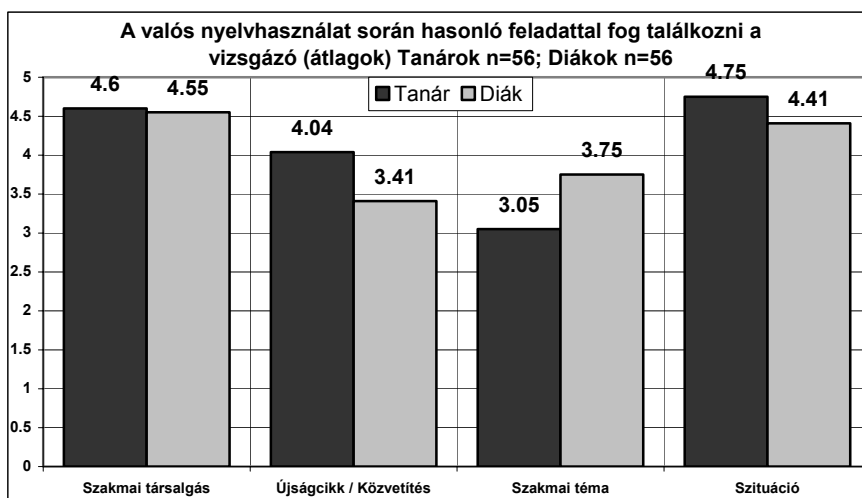
4. Szituáció

A feladatot a vizsgáztatók rendkívül autentikusnak találják ($x = 4,75$). A vélemény egységesnek mondható ($s = 0,58$). A válaszadók 96,4%-a

nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók, illetve kételkedők aránya itt a legalacsonyabb. Amennyiben a vizsgázói és a vizsgáztatói véleményeket statisztikailag összevetjük, azt találjuk, hogy három feladat esetében a vizsgáztatók, míg egy feladat esetén a vizsgázók értékei a magasabbak (3.ábra).

3. ábra

A vizsgázói és vizsgáztatói vélemények összevetése



A *t*-teszt tanúsága szerint az átlagok különbözősége három esetben is szignifikáns különbséget takar a feladatok autentikusságának kérdésében. Az *Újságcikk/Közvetítés* ($p=0,001$) és a *Szituáció* ($p=0,025$) feladatok esetében a vizsgáztatók jelentősen autentikusabbnak tekintik a vizsgafeladatot, mint a vizsgázók. Ezzel szemben a *Szakmai téma* feladatot ($p=0,001$) a vizsgázók tartják életszerűbbnek.

Konklúzió

A *vizsgázók* általában autentikusnak tartják a vizsgafeladatokat, vagyis olyan feladatoknak illetve tevékenységeknek tekintik, melyekkel a valós nyelvhasználat során is várhatóan meg kell majd birkóznuk. Különösen igaz ez a *Szakmai társalgás* és a *Szituációs párbeszéd* feladatokra. A vizsgázók preferenciái megerősítik azokat a korábbi felméréseket (Teemant, Varga and Heltai, 1993; Major, 2000), melyek szerint a nyelvtanulók elsősorban az interakciós készségük alapján ítélik meg nyelvtudásukat. A legkevésbé az *Újságcikk/Közvetítés* feladatot tekintik

autentikusnak. Ennek a feladatnak a megítélésénél a bizonytalankodók és a kételkedők aránya közel 50%.

A vizsgáztatók, a vizsgázókhoz hasonlóan, a *Szakmai társalgás* (92,7%) és a *Szituációs párbeszéd* (96,4%) feladatokat tekintik a legautentikusabb feladatoknak. A *Szakmai téma* feladatot a vizsgáztatóknak csupán 30,9%-a tekinti életszerű feladatnak. Tekintettel arra, hogy egy másik kutatási kérdés kapcsán kiderült, hogy a mérés eszközeként is ez a feladat kapta a legalacsonyabb értéket, mindenképpen célszerűnek tűnik ennek a feladatnak, illetve a feladat mérésben betöltött szerepének alapos vizsgálata. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a vizsgázók véleménye ebben a kérdésben szignifikánsan eltért—mégpedig pozitív irányban—a vizsgáztatói véleményétől ($X_{\text{vizsgázó}} = 4,04$; $X_{\text{vizsgáztató}} = 3,05$); ($p = 0,001$).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgázói és a vizsgáztatói vélemények alapján a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ szóbeli vizsgája a vizsgafeladatok autentikussága szempontjából megfelelő külső validitással bír. További vizsgálódás tárgyát képezheti ugyanakkor a *Társalgás szakmai témáról* feladat, illetve annak pontos funkciója a vizsga egészében, melynek életszerűségét a vizsgáztatók nagy többsége megkérdőjelezte.

Hivatkozások

- Fekete, H. (2002): Szükség van-e Magyarországon kétnyelvű vizsgákra? *Nyelvi MÉRCE*. II. 1-2
- Feketéné Silye, M. (2002): Az angol nyelv használatának gyakorisága: Nyelvtanári és fiatal diplomás munkavállalói vélemények. *Nyelvi MÉRCE* II. 1-2
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? *Modern nyelvoktatás*. VI. 1.
- Sturcz, Z. (2003): Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: *Porta Lingua – 2003*. Debrecen: DE ATC
- Teemant, A.–Varga, Zs.–Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója: Budapest

G. Havril Ágnes
Budapesti Corvinus Egyetem

Gondolatok a szaknyelvi vizsgákról

Az elmúlt években megnőtt a szaknyelvi képzésekkel foglalkozó publikációk száma. Ezt a folyamatot kevésbé kísérte a szaknyelvi vizsgáztatás kutatását feltáró tanulmányok megjelenése. A cikk az itthoni nyelvvizsgáztatási gyakorlatból kiindulva a szaknyelvi vizsgák lényegi sajátosságait keresi. Mit jelent az autentikusság, a szaknyelvhasználati vizsgaszituáció, és létezik-e szaknyelvi készség?

Szaknyelvi vizsgaközpontok a magyarországi felsőoktatásban

A magyarországi felsőoktatási intézmények államilag akkreditált szaknyelvi vizsgarendszerei mindössze három-négyéves múltra tekintenek vissza. Az elmúlt időszak tesztelési gyakorlata adott okot arra, hogy megvizsgáljam a szaknyelvi vizsgarendszerek sajátosságait és hallásértési vizsgafeladatait.

Az Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve (Lengyel, 1999) összegezte az elismert külföldi és itthoni nyelvvizsgarendszerek tesztelésének elméleti, gyakorlati, vizsgatechnikai eredményeit, és szigorú követelményeket állított a pályázó intézmények elé. A kézikönyvben megfogalmazott irányelvek, a szak/nyelvtudásmérések és értékelések célkitűzéseinek lényeges pontjai összhangban állnak a Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) által meghatározott irányelvekkel. A KER a nyelvvizsgarendszerekhez használt mérés és értékelés kifejezést már a nyelvtanulók tudásának, készség szintjének és teljesítményének megállapítására használja (Kurtán, 2003:242). Az akkreditációs kézikönyv az államilag elismert nyelvvizsgák rendszerében a szaknyelvi vizsgákra vonatkozó célokat a következőképpen határozta meg:

„A szakmai nyelvvizsga az idegen nyelvi készséget szakmához kötötten, szakmai tevékenység keretein belül méri...” „A szakmai vizsgarendszer meghatározásában nem a szakterület a döntő elem, hanem az egységes elméleti alap, az azonos cél, a célcsoport, a feladattípusok, továbbá az azonos értékelési és minősítési kritériumok”. (Lengyel, 1999: 2-5)

Láthatjuk, hogy a KER dokumentációján és a hazai nyelvvizsgáztatási hagyományokon alapuló akkreditációs kézikönyv kevés szószertinti utalást tartalmaz a szaknyelvhasználat területén végzendő készségmérés irányára, mélységére és módjára. A konkrétan elhatárolható irányelvek hiányában az első szaknyelvi vizsgarendszerek az általános nyelvtudásra és annak szintjeire vonatkozó általános érvényű megállapításokat, ajánlásokat és a

bejártott vizsgafeladatokat adaptálták a szaknyelvi vizsgáztatás rendszerére.

Igényként ekkor jelentkezett, hogy a felsőoktatásban a nyelvi képzés legfőbb iránya a szaknyelvi oktatás/vizsgáztatás legyen. Ezt a nézetet, azóta a gyakorlati élet is igazolta, és „Magyarországon - Európában szinte teljesen egyedülálló módon - olyan törvényi szintű kimeneti vezérlés segíti ezt a folyamatot, mint az államilag elismert nyelvvizsgák rendszere, amelyen belül a szaknyelvi vizsgák egyenértékűek az általános nyelvvizsgákkal” (Rébék-Nagy, 2004:262).

A szaknyelvi vizsga

A hazai szaknyelvi vizsgarendszerek létrejöttükkel és működésükkel egy itthon újszerű, tömeges nyelvtanulási és nyelvvizsgáztatási tendenciát indítottak el. Ezek a szaknyelvi vizsgarendszerek elősegítik a magyar szakemberek nemzetközi szakmai kommunikációba történő beilleszkedését, létrehozták a szaknyelvi kultúra ápolását, a felsőoktatási intézmények szaknyelvi kutatómunkájának kiszélesedését, és a szaknyelvi vizsgáztatás megpróbál kapcsolódni a nemzetközi szaknyelvi vizsgarendszerekhez.

A szaknyelv meghatározásakor még számos probléma merül fel a nemzetközi és a hazai szakirodalomban egyaránt. Ezt a fogalom interdiszciplináris jellege, a szaktudományok, társtudományok, és a nyelvészet dinamikus fejlődése okozza. A legnagyobb dilemmát az jelenti, hogy a szaknyelvkutatással foglalkozók definíciói nem mindig azonosak a szaknyelvi oktatást/vizsgáztatást gyakorlatilag művelő tanárok elképzeléseivel. Számos esetben maguk a tanárok sincsenek tisztában azzal, hogy a szaknyelv oktatása/vizsgáztatása nem csak a nyelvtanárok feladata, hanem a szakmát konkrétan ismerő szakemberekkel együttműködve kell a vizsgafejlesztést végezni.

A fogalom tisztázása érdekében a továbbiakban Don Douglas definíciója alapján értelmezem a szaknyelvi vizsgát, mely 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 vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsgák lehetőséget adnak arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességével kapcsolatban” (Douglas,

2000:19). Következésképpen a szaknyelvi vizsga célja a vizsgázónak szakemberként való jövőbeni, idegen nyelvi viselkedésének magas predikatív validitáson alapuló, megbízható előrejelzése.

Általános nyelvvizsgák, szaknyelvi vizsgák

A magyarországi nyelvvizsgarendszerek akkreditációjában a szaknyelvi vizsgák követelményei markáns módon nem határolódtak el az általános nyelvvizsga-követelményektől. Jelenlegi ismereteink szerint, amit a nemzetközi szakirodalom is alátámaszt, a szaknyelvhasználatnak vannak olyan sajátos nyelvi felkészültséget (specifikus lexikai, szemantikai, szintaktikai és még fonológiai jellemzők) és képességeket, valamint stratégiai és kommunikatív kompetenciát kívánó részei, melyek csakis az adott szaknyelvhasználatra jellemzők (pl. a jogi szaknyelv).

Az itthoni nyelvhasználók széles körében elfogadott tény, hogy a szaknyelvi vizsgák elsősorban szókészletükben különböznek az általános nyelvi vizsgáktól. Ezen téves eszme elosztatása végett, nézzük meg, hogyan különböztethetők meg a szaknyelvi vizsgák az általános nyelvi vizsgáktól.

Az általános nyelvi kurzus célja, hogy a nyelvtanulók úgy távozzanak a tanfolyamról, hogy a vizsgán, illetve az életben bármilyen kommunikációs problémát meg tudjanak majd oldani. Ezzel szemben a szaknyelvi kurzus inkább olyan gyakorló feladatokra koncentrál, ahol a nyelvtanulók sajátos viselkedésformákat tanulnak meg. A nyelvvizsgákon az általános nyelvi készségek mérésének célja egy szélesebb spektrumon van meghatározva, míg a szaknyelvi tesztelés egy sajátos nyelvhasználatot vizsgál, még akkor is, ha a tesztelés-technikai gyakorlat helyenként ugyanaz, mint az általános nyelvi tesztek mérésénél.

Autentikusság és szaknyelvi készség a szaknyelvi vizsgákon

A szaknyelvhasználati szituációban a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon reprezentálják a szaknyelvhasználatot, lehetővé téve a nyelvi készségek, a szakmai háttérismeret és a vizsgafeladatok közötti kölcsönhatást. Az autentikusság két legfőbb jellemzője a szituáció és az interakció. A szituációt a feladat kell, hogy megjelenítse a célnyelvi használatban, míg az interakció olyan speciális nyelvi képesség, mely a feladat megoldása során a célnyelvi szituációban, mint kommunikatív nyelvhasználat mérhető és értékelhető. Az előbbi értelmezés alapján Don Douglas egyenesen szaknyelvi készségről beszél, melynek összetevői a nyelvi készség, a célként megjelölt háttérismeret és a kommunikatív

kompetencia. Leszögezhetjük, hogy bármelyik szaknyelvi vizsga két fontos jellemzője: a feladat(ok) autentikussága, valamint interakció az adott idegen nyelvtudás és a szakmai háttérismeret között.

A hazai nyelvtanárok többségének az autentikusság, - például a hallásértési vizsgán - annyit jelent, hogy a szöveg eredeti, anyanyelvűek által elmondott szöveg, amelyet szövegkörnyezetéből kiemelünk. Pedig maga a vizsgafeladat kell, hogy autentikus kihívást jelentsen azáltal, hogy a feladatsituáció olyan, ami nagy valószínűséggel hasonlóképpen oldható meg, mint az élethelyzetekben (Bárdos, 2002). A legtöbb kísérlet is azt bizonyította, hogy ha a feladatok autentikussága reprezentálja az élethelyzeteket, a vizsga teljes mértékben megfelel a szaknyelvi vizsga kritériumának.

A szaknyelvi vizsgák közös jellemzője még, hogy tesztelési technikájuk hátterét, a készségszinteket vizsgáló tesztek (proficiency), a kommunikatív tesztek és a kritériumorientált nyelvi tesztek (criterion-referenced) biztosítják. A vizsgafeladatok általában problémamegoldó, tartalomközpontú (content-based), feladatközpontú (task-based), frazeológiai vagy lexikai tesztelési technikák, feladattípusok.

Integrált nyelvi készségek a szaknyelvi vizsgákon

A legtöbb általános és szaknyelvi vizsgarendszerben a nyelvi készségek - írás, olvasás, beszéd és hallás utáni értés – klasszikus felosztása szerint csoportosítják a vizsgákat. A nyelvi készségeket már sokan és sokféleképpen tipizálták. Jelenleg abban van egyetértés, hogy egy-egy szak/nyelvi vizsgán mindinkább a nyelvi készségek integrált használatáról kell beszélnünk, hiszen az élet is ezt kívánja meg. A készségek nem választhatók el egymástól egyértelműen, nem elszigeteltek, bár a vizsgákon mindig máshová helyeződik a hangsúly. Ez a jelenség a szaknyelvi vizsgáknál még inkább fokozottan érvényesül, hiszen a szakmai irányultságú, kommunikatív céllal jellemezhető feladatok csak a legkritikább esetben homogén jellegűek, sokkal többször komplexek, ahol nem egy esetben a négy alapkészség mindegyikének egyidejű használatára is szükség lehet (például az ARELS vizsgák). Az egyes készségek szétválasztása mérésmethodikai szempontból lényeges, mert csak ilyen módon biztosítható a vizsga validitása.

A hallás utáni értést mérő módszerek

Az integrált készségek komplex vizsgálatára kitűnő példa a hallásértési vizsgarész. A hallás utáni értést mérő vizsgamódszerek kétfajta típusba sorolhatók (Hock, 1993). Az egyik az integrált típus, azaz az interaktív

beszédhelyzetek. A társalgás az a műfaj, amely leginkább prototípus jellegű az aktív részvételt igénylő beszédértékek sokaságában. Ilyen interaktív beszédhelyzetek még, amikor a hallgató egyben beszélővé is válik, a telefonbeszélgetések, tárgyalások, interjú stb. Ezek a mindennapi élethelyzeteket imitáló, integrált készségeket mérő vizsgaszituációk számos külföldi vizsgarendszerben megtalálhatók (pl. ARELS nyelvvizsga). A magyarországi államilag elismert általános és szaknyelvi vizsgákon az integrált módszert többségében a beszédképesség teszteléskor használják.

A hallásértés tesztelésének másik típusa az izolált módszer, vagyis a nem interaktív hallásértési szituációk. Itt a hallgató nem szól bele a beszélők által elmondottakba, legtöbbször fizikailag sem tud szóbeli reakcióval beavatkozni az interakció menetébe. A mindennapi életben ilyenek a prezentációk, konferencia előadások, tévé- és rádióhallgatási tevékenységek, amikor a hallott információt gyakran csak tudatunkban rögzítjük. A hallás utáni értést mérő vizsgákon az izolált módszer alkalmazása bevett gyakorlat, hiszen a tömeges vizsgáztatás igényeit teljes mértékben kiszolgálja. Az elhangzó szöveg kognitív értelmezésének írásbeli visszacsatolására leggyakrabban használt feladatok: a feleletválasztós ütemek, igaz-hamis ütemek, sorba rendezés, nyitott végű kérdések, szöveg kiegészítések stb.

A kommunikatív korszak tesztkészítői alakították ki a részlegesen természetes, a spontán beszéd kontextusban való megértésének tesztelését. A hallásértés kommunikatív tesztjei a hanganyagok autentikusságát hangsúlyozzák, komplex nyelvi készségek használatát kívánják meg és részben, az élethelyzetet imitálják. A vizsgaszituációban ilyenkor, az izolált módszerhez hasonlóan, az elhangzott szövegre a vizsgázónak, az írásképesség során kifejtett nyelvi és tartalmi produktumát értékeljük.

Hallás utáni értést mérő vizsgarész a szaknyelvi vizsgákon

A szaknyelvi vizsgákon a kommunikatív hallásértési vizsgálat honosodott meg, és sok esetben a szaknyelvi tesztelés technikája követi az általános nyelvvizsgák teszttechnikáját és feladattípusait. A szaknyelvi tesztelésnél az autentikusság kritériumát következetesen kell szem előtt tartani. Brown (1987) az autentikus szövegek tipizálásánál a „tipikus nyelvhasználatról” beszél, ahol a beszélő(k)nek, azokat a nyelvi formákat kell használniuk, melyek az adott szakterületet a valóságban jellemzik a tartalom, a dialektus, a regiszter és a témaválasztás területén.

A tesztkészítés során az autentikus hanganyagok kiválasztása után a következő lépés az autentikus feladatsituáció kidolgozása. A feladat olyan kihívást kell, hogy jelentsen, ami nagy valószínűséggel az élethelyzetekben is előfordulhat és a helyes nyelvhasználat mellett, megköveteli a szakmai háttérismeretek alkalmazását is. Ilyenkor a vizsgázótól olyan reakciót várunk el, mely a szöveghallás céljából következik, s úgy kell reagálnia, ahogy azt hasonló szakmai szöveg hallása esetén a való életben is tenné.

Végezetül nézzünk egy példát arra, hogyan valósulnak meg a szaknyelvi vizsgák specifikus követelményei egy szaknyelvi hallás utáni értést mérő vizsgarészben. A Certificate in English for International Business and Trade (CEIBT) szaknyelvi vizsgát 1990-ben vezették be, olyan—a nemzetközi üzleti és kereskedelmi területen dolgozó—szakemberek számára, akiknek nem anyanyelvük az angol. A hallásértést mérő vizsga 45 percig tart, melyből öt percet a vizsgázók a feladatok elolvasásával töltnek, és a feladatsituációban a hallott szövegre írásos formában reagálnak.

Az utasításban a vizsgázónak elmondják, hogy egy telefonüzenetet kell meghallgatnia, majd a feladatlaphoz mellékelt, hotelszobák árkategóriáit tartalmazó nyomtatvány segítségével, konkrét információkat tartalmazó, tényszerűsége alapuló emlékeztetőt kell írnia a cég kollégáinak. Az elhangzó telefonüzenet autentikus (pl. anyanyelvű beszélő) és tranzakcionális (elegendő információt, pl. a cég nevét, időpontokat, dátumokat és utasításokat tartalmaz) szöveg. Az adott feladatban a telefonüzenet megértése és lejegyzetelése egyidejű hallás- és íráskészség komplexitását; a mellékelt hotelszobák árlistáját tartalmazó szövegből az információk kigyűjtése olvasási készséget; az emlékeztető megírása, újra íráskészséget igényel. Az emlékeztető formai és szerkezeti szabályait, mint szakmai háttérismeretet alkalmazva, a vizsgázó egy teljesen életszerű szakmai szituációt old meg úgy, hogy közben az angol üzleti nyelvet kommunikatív módon használja.

A fent említett modellszerű vizsgaszituáció teljes mértékben ötvözi a szaknyelvi vizsga legfontosabb kritériumait: az autentikusságot, a szakmai háttérismeretek alkalmazását, a szaknyelvhasználatot, a kommunikatív kompetenciát és az integrált nyelvi készségek használatát.

Hivatkozások

Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

- Brown, G. (1987): Twenty-five years of teaching listening comprehension. *English Teaching Forum*. XXV/4
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Hock, I. (1993): *Idegennyelvi mérés és vizsgatechnika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg: OM megbízásából: PMIK Kht.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lengyel, Zs. (ed.) (1999): *Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza. NYAK: Budapest
- Rébék-Nagy, G. (2004): Egy Interneten elérhető szaknyelvi oktatóanyag kifejlesztésének alapelvei. In: Bakonyi, I.—Nádai, J. (szerk.): *A többnyelvű Európa*. Széchenyi István Egyetem: Győr

Ötvösné Vadnay Marianna – Vidékiné Reményi Judit

Veszprémi Egyetem

Angol Nyelv és Irodalom Tanszék—

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Gazdaságtudományi Kar

Nyelvi Intézet

Innovatív értékelési módszerek a (szak)nyelvoktatásban

A cikk célja, hogy a (szak)nyelvoktatásban az idegen nyelvi teljesítmény értékelésére alkalmazott, széles körben elterjedt hagyományos módszereket kiegészítő alternatív eljárások közül röviden bemutasson néhányat, és áttekintse a szaknyelvoktatásban való alkalmazásuk előnyeit és hátrányait. E módszerek a portfólió, az önértékelés és a projekt módszer.

Mérés, értékelés

Mielőtt rátérünk a módszerek ismertetésére, érdemes tisztázni, hogy a társadalomtudományok területén mit értünk értékelésen, mérésen és tesztelésen. Az *értékelés* szisztematikus információgyűjtést jelent, melynek célja a döntéshozatal, a teljesítmény minőségi megítélése, míg a *mérés* a személyiségek jellemzőinek explicit eljárások alapján történő kvantifikációja (Bachman, 1990). A mérés a jelenség valamely tulajdonságainak mennyiségileg kifejeződő viszonylataival foglalkozik, tehát a mennyiségi összehasonlítások eszköze, mely során a mérendő jelenséget egy etalonnak számító skálával összevetik. A mérés ezáltal számszerűsített adatokat szolgáltat az értékeléshez. Fontos követelmény, hogy ezek az adatok pontosak és megbízhatóak legyenek. A *teszt*, mely kezdetben csak a feleletválasztós írásbeli feladatok elnevezésére szolgált, ma már az angolszász szakirodalomban egy tágabb értelmezést nyert, azaz mindenféle, a (nyelvi) teljesítményt mérő módszer és eljárás, tehát nemcsak az írásbeli, hanem a szóbeli feladatok is, tesztnek tekinthetők. Mivel az értékelés tágabb fogalmat jelöl, létezhet értékelés mérés nélkül, azaz nemcsak kvantitatív jellegű információn alapulhat (pl. tanulási nehézségek azonosítására szolgáló kvalitatív teljesítmény leírás), ugyanakkor a mérés és a tesztek nemcsak az értékelés céljaira, hanem kutatáshoz is használhatók.

A gyakorlatban a mérést és értékelést sokszor felcserélhető fogalomként használják, és ezen cikkben mi is ezt követjük.

Az idegen nyelvi teljesítmény, a nyelvtani-, a szókincstudás, az egyes készségek mérésére számos jól bevált módszer terjedt el, ezek közül a legismertebbek:

- írásbeli tesztek objektív elbírálású ütemekkel, azaz diszkrét pontos és integrált tesztlépések, (pl. mondat-kiegészítéses, feleletválasztós, behelyettesítés, mondat-átalakítás, csoportosítás, információátvitel, diktálás, szöveg-kiegészítés,
- szubjektív elbírálású, azaz esszé típusú írásbeli témakifejtést igénylő feladatok, (pl. különféle szempontok megadásával irányított fogalmazás, tömörítés, fordítás, esszéírás),
- szóbeli tesztek (pl. témakifejtés, képleírás, vizsgázó és vizsgáztató közötti kérdés-felelet sor, interjú, szituációs szerepjátás, problémamegoldó (szimulációs) feladatok),

A tanárképzésben és a szakképzésben a szakmai alkalmasság, a különféle készségek és kompetenciák fejlesztését szolgálják a különféle gyakorlati feladatok és maga a szakmai gyakorlat/tanítási gyakorlat is, melyek során a képességek értékelésére a hagyományostól eltérő, más jellegű módszerek alkalmazása válhat szükségessé.

Az elmúlt évtizedekben a külföldi tanítási gyakorlatban megjelentek a hagyományostól eltérő innovatív módszerek: a projektorientált oktatás, a portfólió módszer, az elektronikus távoktatás. Ezeknek a tanításban való alkalmazása szükségessé tette az előző, főleg kvantifikálható eredményt nyújtó, a végső produktumot mérő módszerek mellé új, az innovatív oktatási módszerekre épülő értékelési módszerek – projektértékelés, portfólióértékelés, elektronikus tanári és önértékelés – kidolgozását, amelyek a teljesítmény folyamatos értékelését is lehetővé teszik.

A pedagógiai projekt

A projekt már ismert fogalom volt a tudományos, gazdasági és műszaki területen, mikor kialakult a pedagógiai projekt. Pedagógiai projekt alatt valamely komplex, leggyakrabban a mindennapi életből származó téma feldolgozását értjük, mely magában foglalja a téma feldolgozásához kapcsolódó feladatok meghatározását, a munkamenet és a munka eredményének megtervezését, a munka lebonyolítását és az eredmények bemutatását.

A pedagógiai projekt jellemző vonásai

- a téma felvetése és a vele való foglalkozás a tanuló saját, önálló tevékenysége során valósul meg,
- a tervezés közösen történik,
- a tanár az önállóságot elősegítendő, mintegy tanácsadó szerepben van jelen,
- a megvalósítás egyéni és csoportmunkában folyik,
- a tanulók erős kooperatív kapcsolatban vannak egymással,
- a munka hosszabb időszakot ölel fel,
- interdiszciplinaritás jellemzi,
- a tanulók és pedagógusok egyenrangú félként dolgoznak együtt,
- a tanulók önállóan döntenek és felelősek a döntéseikért.

A projektorientált oktatás tehát egy olyan oktatási stratégia, melynek célja egy új, értékes produktum létrehozása mellett az egyéni vagy kooperatív tevékenységen alapuló önálló tanulás gyakorlása, a tanulók attitűdjében, képességeiben végremenő változás elősegítése (M. Nádasi, 2003). Ugyanakkor, mivel a hagyományos tudásátadás-átvétel gyakorlatától eltérően, a projektben a tanuló számára nem a tudás, a kijelölt tananyag kötelező megtanulása a cél, hanem a sikeres produktum létrehozása, a projektben résztvevők számára az értelmesebbnek tűnő tevékenység során megvalósuló tanulási folyamat látens, spontánul, természetesebben folyik és intenzívebb is lehet. Nő a kooperatív tanulás, a tanórán kívüli tevékenység során való tanulás szerepe, kézzelfogható eredménye van, tehát produktív és motiváló, ezáltal hozzájárul a személyiség fejlesztéséhez is. Az értékelésben sok új elem jön be, a projekt megvalósítása során az önértékelés és a társak értékelése erősödik, szinte egyenrangúvá válhat a tanári értékelés mellett, mely az osztályzat helyett szöveges, kvalitatív jellegű lehet. A projekt értékelése csoportosan és egyénileg is történhet.

Egyéni projektértékelés

A projektértékelés módszere alkalmazható lehet a felsőfokú (szak)képzésben a szakdolgozat értékelésére, mivel a szakdolgozat is egy önálló projektnek tekinthető, ezáltal ennek elkészítése egy tanulási folyamat eredménye, ahol a hallgató önálló feladat-megoldási képességére és számos új készség elsajátítására van szükség (pl. folyamatos kutatómunka, problémafelvetés, megoldás tervezése, eredmény bemutatása stb.) .

A jelenlegi gyakorlatban tulajdonképpen csak a végső produktum értékelése folyik, mely során a téma jellege, jelentősége, a szakirodalom feldolgozása, az írásmű stílusa, a vizsgálati eredmények értékelése és bemutatása (szakdolgozati védés) kerül elbírálás alá. Ritkán található erre kidolgozott skála, sok szubjektív elemet tartalmaz, számos esetben a konzulens és a független bíráló más és más szempontokat hangsúlyozva értékeli.

A Bacsi és Tsai (2003) által javasolt új értékelési módszer szerint a produktum és a szakdolgozati védés mellett, harmadik elemként a szakdolgozat készítésének a folyamatát is értékeli, figyelembe véve és pontozva a hallgató motiváltságát, célorientáltságát, kezdeményezőképességét, az általa végzett munka folyamatosságát, a belefektetett önálló információszerzés, illetve munka mértékét.

Az objektívabb elbírálás érdekében az értékelés mindhárom komponens esetében megadott szempontok szerint részletesen kidolgozott pontskálák alapján történik, fontosságuk arányában súlyozva az egyes kritériumokat, így a végső pontszámban nemcsak a szakdolgozat, mint végső produktum, és maga a védés, hanem a munkafolyamat is megjelenik.

Csoportos projektértékelés

A csoportosan végzett projekt munka esetén a teljesítmény értékelése még nehezebb és szubjektívabb lehet, mivel a közös munka miatt a teljesítményt nehéz egyénekre lebontani. A Bacsi és Tsai (2003) által javasolt módszer a folyamatot három elemre bontva értékeli, a projekt készítésének folyamatát, a végső írásos produktumot és a projekt eredményét bemutató prezentációt külön pontozzák a fontosság szerint súlyozott szempontok alapján megadott pontskálán, majd a pontokat összegzik, és szöveges értékelés is készül. Érdekesség, hogy nemcsak a tanár értékeli, hanem a munkafolyamat értékelésében a csoport tagjai is részt vesznek, egymást és önmagukat is értékeli százalékosan megadva, hogy milyen mértékben vettek részt az anyaggyűjtésben, kivitelezésben, a szóbeli prezentációban, és milyen ötletekkel járultak hozzá a projekt sikeréhez.

Portfólióértékelés

A Portfólió, amely olasz eredetű szó és dokumentum-dossziét jelent, ismert fogalom az üzleti és a művészvilágban is. A portfólió módszer a formális oktatás keretein belül a 80-as évek közepétől tűnik fel, először az USA-ban majd Európában is, a 90-es években főleg a tanárképzésben és a közoktatáson belül az általános iskolákban. A szakirodalomban számos

definíció ismert, melyek közös eleme, hogy a portfólió a tanuló munkáiból, az ő aktív részvételével összeállított gyűjtemény, mely bemutatja a készítő fejlődését és eredményeit egy bizonyos területen, tartalmazza az összeállításra vonatkozó szempontokat, az értékelési szempontokat és a tanuló önreflexióit. Az összeállítás két fő célból történhet—értékelés vagy a tanuló elősegítése—, de a határvonal nem merev, mert az értékelés, az önértékelés és ezek során a tanulás összefonódnak. (Falus és Kimmel, 2003)

A portfólió alkalmas az élethosszig tartó tanulás, átképzések dokumentálására is. Rugalmas formájú, speciális kompetenciák dokumentálására akár videokazettákat is tartalmazhat. Különböző fő- (munka, bemutató, értékelési portfólió) és altípusok ismeretesek (Heuer, 2000). Vizsgálódásunk tárgya most az értékelési portfólió, mely alternatív értékelést nyújtva arra szolgál, hogy a tanuló teljesítményét a számos jellemző dokumentum-együttes alapján, a hagyományos osztályzással szemben nemcsak a dolgozatok és feleletek által mutatott végeredményt, hanem az egész munkát áttekintve értékelje vagy osztályozza. A portfólió készítés során a főszereplő a tanuló maga, aki az egyes szakaszokban változó szintű szabadságfokkal kapcsolódik be a döntéshozatalba, mert ő állítja össze a gyűjteményt, de szüksége van ugyanakkor a tanár irányító, tanulásszervező, visszajelzést adó, értékelő támogatására is.

A portfólió készítésének szakaszai (Heuer, 2000)

- célok kitűzése, és eléréséhez szükséges dokumentumok körének meghatározása;
- fogalmak tisztázása, tervezés, előkészítés;
- a tanár vagy/és diákok közösen értékelési szempont-rendszereket, a reflexiót, önértékelést elősegítő kérdéssorokat dolgoznak ki, meghatározzák a visszajelzések gyakoriságát;
- a diákok nekilátnak a dokumentumok összegyűjtéséhez;
- válogatás, majd a diákok reflexiója, melyben megindokolják, miért pont a bekerült dokumentumok alkotják a koherens célirányos egészet;
- állandó visszajelzések alapján szerkesztés;
- értékelés a kritériumok és teljesítményszintek alapján (pl. dokumentumok hitelessége, dokumentumok világos magyarázata, bizonyítékok minősége, a gondolati mélység, reflexió és önértékelés mélysége, minőség, forma, cél és téma egysége). Az

értékelésben általában részt vesz a tanár, a tanuló maga és egy bővebb kör is (társak, más tanárok, esetleg szülők is).

Európai Nyelvi Portfólió

A portfólió ismert példája az Európai Nyelvi Portfólió, melynek kísérleti kipróbálása nálunk is megtörtént (Darabos, 2001). A napló, melyet az életen át tartó tanulás dokumentálására tervezték, és az életkori sajátságok különbözősége miatt 3 korosztálynak való változatban készült el, három részből áll:

- *A Nyelvi útlevél* olyan dokumentum, amely a tanuló különböző nyelvekből és készségekből elért eredményeit mutatja be. Az Európai Keretrendszer szintjeinek leírásai alapján lehetővé teszi, hogy a tanuló a különféle készségek szerint értékelje az egyes nyelvekben elért tudását. Itt találhatóak a különféle nyelvvizsga-bizonyítványok valamint minden más, a tanuló nyelvtanulási és interkulturális tapasztalataira vonatkozó információ (külföldi tartózkodás, tanfolyamok, szaknyelv stb.).
- *A Nyelvi életrajz* az előző fejezetben leírt információk részletezése, különféle kitöltendő összesítő táblázatokat tartalmaz, a tanuló formális és iskolán kívüli nyelvtanulására, a családon belüli nyelvtudásra, a tanuló iskolán kívüli nyelvtanulási tevékenységeire, tapasztalataira, kulturális ismereteire vonatkozóan és önértékelési lapokat a különféle nyelvek tudásszintjét illetően, részletes készséglisták alapján.
- *A Dosszié* a tanuló nyelvtanulásának illusztrálására szolgáló dokumentumok gyűjteménye. Nemcsak írásos formákat, hanem audio-video kazettákat is tartalmazhat, mindent, amit a tanuló hasznosnak tart csatolni.

A portfólió értékelés alkalmazási területei

A portfólió értékelés alternatív módszerként alkalmazható a szakképzésben a szakmai gyakorlat, és a tanárképzésben a tanítási gyakorlat folyamata során, azaz olyan területeken, ahol sokféle kompetencia és készség időbeli fejlődését és elsajátítását kell értékelni, ahol egy végső teszteredmény nem ad részletes információt, és ezért szükség lehet a készségek biztos alkalmazását bizonyító különféle gyakorlati feladatok megoldására és produktumok bemutatására. A módszer árnyaltabb, a tanuló egész fejlődési folyamatát bemutatja és akár egyénre szabott értékelést is lehetővé tesz. Fejleszhető általa a tanulói autonómia, az önértékelési képesség, az állandó dokumentálás elmélyültebb tanulást eredményezhet, az önálló

felelősségvállalás fokozhatja a tanulói motivációt. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy idő- és munkaigényes, és mivel nehéz egységes értékelési rendszert kidolgozni, a szubjektivitás miatt felvetődhet a megbízhatóság kérdése is (Falus –Kimmel, 2003).

Az új értékelési módszerek szaknyelvoktatásba történő bevezetésének indoklása

Az elmúlt időszak gyors gazdasági, társadalmi és politikai változásai, az új technológiai eszközök megjelenése, a globalizáció hatására jelentősen megváltoztak a szakképzéssel szemben támasztott elvárások. Egyre általánosabb az a felismerés, hogy az egyén életpályáját döntően meghatározza, hogy milyen ismeretek, készségek és kompetenciák birtokában lép ki a munkaerőpiacra. Ugyanez vállalati, illetve nemzeti szinten is elmondható, hiszen mind a vállalatok, mind a nemzetek „értékét” a munkavállaló ismeretei, készségei, kompetenciái határozzák meg. Ennek tudható be, hogy a hagyományos ismeretalapú szakképzést felváltotta a kompetencialapú szakképzés. Azonban nem elegendő maga a változás, a munkaadók „bizonyítékokat” óhajtanak az új „tartalom” megfelelő szintű elsajátításáról. Az új „tartalom” az oktatás módszereinek, eszközeinek gyökeres megváltoztatását tette szükségessé, a „bizonyíték” pedig az értékelés módszereinek megváltoztatását tette, illetve teszi szükségessé.

A kompetenciák tantárgyfüggetlenek, azaz a legtöbb tantárgy keretein belül oktathatók. Az idegen nyelvek, illetve a szaknyelv oktatása kiváló lehetőségeket biztosít az alábbi nyelvi, illetve nem nyelvi kompetenciák kialakítására, fejlesztésére:

Idegen nyelvi kompetenciák:

- Vitákban, megbeszéléseken történő részvétel, prezentáció készítése
- Szövegértés és válasz az olvasott szövegre
- Írott anyagok készítése

Nem nyelvi kompetenciák:

- IKT eszközök használata
- Önálló tanulás megtanulása
 - Szükséges, elsajátítandó ismeretek kiválasztása
 - Az új ismeretek feldolgozása, alkalmazása
 - Önértékelés

Innovatív módszerek a szaknyelvoktatásban

Az alábbi módszerek, amelyek ma még a hazai oktatási gyakorlatban nem tekinthetők általánosnak, jól alkalmazhatóak egyrészt az ismeretátadás, a készség-, illetve kompetenciafejlesztés terén, valamint az értékelés terén is. Ezeknek a módszereknek az alkalmazása a folyamatos értékelést is lehetővé teszi. A folyamatos értékelés háttérében az a felismerés áll, hogy az oktatási folyamatba nem tudunk beavatkozni, ha az alkalmazott értékelési módszereken nem változtatunk (Puhl, 1997). Az oktatás minőségét, eredményességét jelző teszteredmények helyett olyan értékelési módszerekre van szükség, amelyek naprakész képet adnak az egyes tanulók haladásáról. Ugyanis csak ezen ismeretek birtokában tudunk az oktatási folyamaton változtatni. Különösen fontos az olyan „rövid” – egy- vagy kétféléves – tárgyak esetében, mint a szaknyelvi kurzusok.

A folyamatos értékelési módszerek alkalmazása nem zárja ki a hagyományos értékelési módszerek egyidejű alkalmazását sem. Ezek a módszerek egyidejűleg arra is alkalmasak, hogy a fent említett kompetenciákat a szaknyelvi kontextuson belül fejlesszük, valamint értékeljük.

Portfólió módszer

A portfólió módszer alkalmazhatóságának alapvető feltétele, hogy a tanulók belássák szükségességét, és hajlandók legyenek együttműködni, a kurzus elég hosszú legyen (nem heti 2 óra / 1 félév!) és a tanár is hajlandó legyen a módszerrel járó többletmunkát vállalni. A kurzusok rövidege miatt ez a módszer a szaknyelvoktatásban kevésbé széleskörűen alkalmazható. Jóllehet, lehetőséget biztosít az egyénre szabott, folyamatos, formális és informális tanári értékelésre, a tanulótársi értékelés lehetőségei behatároltabbak, az önértékelés lehetősége pedig változó, az alkalmazott feladattípusoktól függ.

Nagy előnyei, hogy a tanulási folyamat irányítható és az egyénenként eltérő gyakorlási lehetőséget biztosítja. Hátrányai, hogy a tanuló tudásszintjének előzetes és alapos! felmérése igen időigényes és eredményei csak hosszabb idő után mutatkoznak meg. Alkalmazása ezért elsősorban az általános nyelvi képzésben, illetve a szakfordító képzésekben célszerű.

Önértékelő feladatok

Az önértékelő feladatok a távoktatás különböző válfajainak terjedése hatására kerültek be a hagyományos oktatás eszköztárába. A távoktatásban

ugyanis a teljesítmény értékelésének alapvető módszerei az önértékelő feladatok és a beküldött feladatok tanári értékelése. Az önértékelő feladatok olyan zártvégű (objektív elbírálású) kérdések, feladatok, amelyekre csak egyetlen helyes válasz, megoldás létezik, amit a távoktató tananyagcsomagokban meg is adnak. Az önértékelés általában papíralapú és számítógépes. Tanári értékelésre nem biztosít lehetőséget, de a tanuló számára korlátlan gyakorlási lehetőséget nyújt. Tanulótársi értékelésre önkéntes megbeszélés és együttműködés alapján kerülhet sor.

Előnyei, hogy fejleszti az önértékelési képességet, a döntéshozói képességet (a tanulóknak kell eldöntenie, hogy mit gyakoroljon, mit ismételjen át stb.), rugalmas, nincs helyhez és időhöz kötve. Hátrányai, hogy a feladatok egysíkúak (bár a jó tananyagírók fantáziája túllép a felelet-választós kérdések, hamis-igaz állítások és párosító feladatok szűkre szabott lehetőségein). Sajnos, az önértékelő feladatbankok elérhetősége még nem általános, és a jó önértékelő feladat készítése speciális módszertani kritériumok (!) betartását kívánja meg. Bármilyen képzésben alkalmazhatóak. Az idegen nyelvek tanításában egyre népszerűbbek (lásd az önálló tanulásra szánt megoldó kulccsal ellátott nyelvkönyveket).

Szaknyelvi projektek

Ha elfogadjuk azt az állítást, hogy a szakmai nyelvművelésre való felkészülés egyetlen módja a témában való gyakorlati elmélyülés, akkor nincs is szükség a módszer előnyeinek hosszas taglalására. Nem új keletű törekvés fogalmazódik meg ebben az állításban, hiszen a mesterlegények „vándoréve”, a szakiskolák Alpok-Adria Tanulmányi Versenye (angol nyelven!), a felsőfokú szakképzésben a kihelyezett munkahelyi gyakorlat, a felsőoktatásban a hallgatói mobilitás különböző formái mind lehetőséget biztosítottak, biztosítanak a szaknyelv elsajátítására, fejlesztésére is.

Ezek hiányában, a hagyományos szaknyelvi kurzusok keretein belül is teremthetünk azonban lehetőséget a szaknyelv művelésére: az idegen nyelvi szakmai projektek bevezetésével.

A projektek lehetnek egyéniak vagy kiscsoportosak is. Az egyféléves, heti egyszer két órás szaknyelvi kurzusok esetében az egyéni projekt könnyebben megvalósítható. A projekt célja, hogy a hallgatók szakmai ismereteiket bővítsék, nyelvi készségeiket és prezentációs készségeiket fejlesszék, valamint az IKT eszközök alkalmazási készségeit is fejlesszék, illetve jártasságokat szerezzenek (pl. Powerpoint-os prezentáció). Ily

módon tehát három különböző kompetencia párhuzamos alkalmazására is sor kerülhet: azaz az idegen nyelv eszközként történő alkalmazására, gyakorlására. (Balogh – Vidékiné, 2001). A projekt témája a hallgató szakmai érdeklődésétől függ. Felsőbb éves hallgatók esetében a projekt témája lehet a szaktanszéken végzett kutatómunkájuk is.

A projekt, mint oktatási és értékelési módszer alkalmazására csak a szükséges funkciók, lexikai és nyelvtani ismeretek elsajátítása után kerülhet sor. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen az általános műszaki szaknyelv esetében ez csak a második félév lehet. A módszer lehetőséget biztosít tanári értékelésre, önértékelésre (pl. az eredmények összevetése a kitűzött célokkal) és a tanulóközi értékelésre. Ez utóbbi korlátozottabb, de az előadás során, illetve után elhangzó kérdések, észrevételek is visszajelzést biztosítanak a hallgatók számára. A tanár értékelheti a folyamatot és az „eredményt” is, azaz az elkészült dolgozatot.

A szaknyelvi projektek SWOT analízise

Az alábbi táblázat a szaknyelvi projektek erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit mutatja be:

1. táblázat

Szaknyelvi projektek erősségei, gyengeségei, lehetőségei és veszélyei

<p style="text-align: center;">Erősségek</p> <p>Komplex tanulási környezetet biztosít Konstruktív, célirányos tevékenység Aktív tanulás Szakmai ismeretek, nyelvtudás és IT készségek együttes alkalmazása, illetve fejlesztése A nyelv eszköz és nem cél Egyénre szabott, folyamatos értékelés Motivál – magának tanul, kudarc kizárva Lehetőség érdekes és releváns téma választására Önértékelés fejlesztése</p>	<p style="text-align: center;">Gyengeségek</p> <p>Sok előkészületet igényel Gondos tervezést igényel Időigényes Új ismeret átadására kevés a lehetőség</p>
<p style="text-align: center;">Lehetőségek</p> <p>Egyéni különbségek figyelembe vétele Személyiség fejlődése (döntés, időbeosztás, felelősségvállalás, kezdeményezés stb.)</p>	<p style="text-align: center;">Veszélyek</p> <p>Nem megfelelő ismeret rögzül Túl megerőltető a gyengébb képességűek számára „Plagizálás”</p>

Mind a munkafolyamat, mind a dolgozat, mind az előadás értékelése számos szempont figyelembevételével történik. A tanár feladata, hogy a

szempontok közül akár egyet, akár többet a képzés célkitűzése, illetve a hallgatók paraméterei alapján súlyozzon.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül felsorolunk néhányat a lehetséges értékelési szempontok közül:

2. táblázat

A projektek értékelésének új szempontrendszere

Munkafolyamat	Alkalmazott vizsgálati módszerek Forrásgyűjtés, előkészítő munka Ütemezés, határidők betartása Hozzáállás, befektetett energia, tanári segítség felhasználása Ónálló feladat-megoldási hajlandóság, kezdeményezőkézség
Dolgozat	Témaválasztás Tartalom, színvonal Problémafelvetés Megvalósíthatóság A szakirodalom feldolgozása Nyelv, stílus, szerkesztés Formai követelmények
Előadás (szóbeli prezentáció)	Tartalom, lényeg kiemelése Időzítés Kérdések megválaszolása Technikai eszközök használata „Előadás” Nyelvezet, szaknyelv, stílus Összkép

(A projektek új, komplex értékelési szempontrendszere a Bacsí és Tsai [2003] tanulmányban olvasható.)

A projekt értékelésének ez a módszere természetesen a cikk első részében már említett szakdolgozati projekt, illetve a fent említett szaknyelvi projekteken kívül a (szaknyelvi) tudományos diákköri projektek értékelésére is alkalmas. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézetében 2004-ben került először sor a Tudományos Diákköri Konferenciára benyújtott dolgozatok új, komplex szempontrendszer szerinti értékelésére.

Hivatkozások

Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press: Oxford

- Bacsi, Zs. et al. (2003): *Új típusú értékelési módszerek a felsőfokú képzésben*. Számalk: Budapest www.aifsz.hu
- Balogh, A. – Vidékiné Reményi, J. (2001): Language and Technology— „Learning by Using” .In: *Proceedings of Lust am Lehren – Lust am Lernen 30. Internationalen Symposiums „Ingenieurpedagogik 2001”*
- Darabos, Zs. (2001): *Kalauz az Európai Nyelvi Naplóhoz*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény. Nodus Kiadó: Veszprém
- Falus, I.–Kimmel, M (2003): *A portfólió*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár I. Gondolat Kiadói Kör: Budapest
- Heuer,L. (2000): *The Homeschooler’s Guide to Portfolios and Transcripts*. IDG Books Worldwide: Foster City
- Nádasi, M. (2003): *Projektoktatás*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár V. Gondolat Kiadói Kör: Budapest
- Puhl, A. C. (1997): Continuous Assessment in the ESL Classroom. *Forum*. 35. 2. April–June 1997

Rébék–Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Nyelvi Intézet

A szaknyelvtudás szintjei

A szaknyelvet e tanulmányban az egyre szélesebb körben elfogadott meghatározása szerint mindennapitól eltérő feladatok elvégzése érdekében az élet egy-egy viszonylag könnyen behatárolható területén zajló verbális kommunikáció során megfigyelhető nyelvhasználatként fogjuk értelmezni. Ez a definíció lehetőséget ad az ún. általános nyelv illetve a szaknyelv közötti átfedések hangsúlyos megjelenítésére, másfelől arra, hogy a címben jelzett szaknyelvi tudásszinteket — legalább részben — az általános nyelvtudásszintek leírásából vezessük le. Ez a megközelítési mód azért szorul kiegészítésre, mert a szaknyelv, mint egy bizonyos nyelv sajátos használata olyan, csak erre a nyelvhasználatra jellemző tulajdonsággal rendelkezik, amely a szintek meghatározásakor nem hagyhatók figyelmen kívül. Nevezetesen a szakmai háttérismeretekről van szó, amelyek nélkül a szaknyelv használata még elemi szinten is lehetetlen. Ezen ismeretek struktúrája és mélysége alapvetően meghatározza a szaknyelv használatának színvonalát.

A szaknyelvhasználat szintjeinek megítélésekor felmerül a kérdés, hogy az ilyen fajta szintezés vajon mely szakterület kompetenciájába tartozik. Vajon a nyelvész vagy inkább maga a speciális nyelvhasználatban érdekelt szakember hivatott-e ezt a munkát elvégezni? A válasz egyértelmű: mivel speciális nyelvhasználatról van szó, a nyelvészeti, sőt, kifejezetten alkalmazott nyelvészeti megközelítés vezethet eredményre, amelyek részeként az adott nyelvet szakmai kommunikáció céljaira jó hatássfokkal használó szakember tapasztalatai sem hagyhatók figyelmen kívül. Ezért, mint a szaknyelvhasználat elemzésekor mindig, a jelenséget a szükségletek oldaláról is érdemes megközelíteni.

A tanulmány arra vállalkozik, hogy felvillantsa a nyelv e speciális használatának néhány alkalmazott nyelvészeti (szocio-kulturális, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, funkcionális, textuális, stilisztikai és szemantikai) vonatkozását, és rámutasson ezek súlyára és felhasználhatóságára a szintek megállapításában. Az így nyert szintleírások alapjául szolgálhatnak a magyarországi szaknyelvi vizsgák különböző célokból történő szint-felülvizsgálatához.

Bevezetés

A szaknyelv-fogalom tartalma és terjedelme

Ha a szaknyelvet sajátos nyelvhasználati variánsként határozzuk meg, akkor e fogalmat mind terjedelmét mind tartalmát illetően el kell határolnunk, pontosabban *körül kell határolnunk* annak a nyelvnek a tükrében, amelynek használataként a szaknyelvet / különleges célra használt nyelvet értelmezzük. Ez másként szólva annyit jelent, hogy a szaknyelvhasználat jellegzetességeit az ún. általános, nem különleges, hanem hétköznapi nyelvhasználatból kiindulva kell vizsgálni, mégpedig holisztikus, az általános nyelv használatának minden lényeges ismervét figyelembe vevő szemlélettel. Egy ilyen megközelítés lehetővé teszi a

szaknyelv értelmezése során a laikusok, de még a nyelvészek körében is makacsul tartó téveszmék elkerülését, pl. a szaknyelvnek a szakterminológiával történő egyoldalú azonosítását vagy éppen azt a téves felfogást, mely szerint a szaknyelvhasználók egymás közötti kommunikációjának célja az adott nyelvet hétköznapi célokra használóktól való elhatárolódás, aminek e nézet képviselői szerint következménye a szaknyelvi közlések sokszor tapasztalt érthetlensége. E téveszmék — mivel mindenki által ismert, empirikus tényekkel igyekeznek őket alátámasztani — egyre inkább tért hódítanak és bizonyos hibás következtetések levonására adnak alkalmat. Ezek közül egyik legismertebb az, amely szerint ha egy közlésben a szakterminológia használatának gyakorisága viszonylag alacsony, netán minimális, akkor nem is lehet szaknyelvi közlésnek tekinteni. Egy másik, hasonlóan téves következtetés szerint amennyiben egy közlés az adott nyelvet kommunikációs célra használó beszédközösség tagjainak zöme számára érthető, akkor az nem szaknyelvi közlés.

A műfaj döntő szerepe a szaknyelvhasználatban

Az ilyen fajta megalapozatlan minőségi megítélések tarthatatlanságát bizonyítja az is, hogy (1) eddig nem született olyan szaknyelv-definíció, amely a szakterminológia és az egyéb nyelvi elemek pontos arányát leírta volna, (2) nem született olyan definíció sem, amely az egyes szövegek érthetőségének fokozatait pontosan leírná, nem is szólva arról, hogy az érthetőség alapján a szaknyelvi és nem szaknyelvi közléseket egymástól markánsan elhatárolná. Az ilyen definíciók hiánya minden valószínűség szerint nem a rendelkezésre álló adatok szűkösségéből vagy a tudományos érdeklődés hiányából fakad, hanem a kérdésfeltevés nem megfelelő voltából. Úgy tűnik, a kérdés a közlések (diskurzus) szintjén nem kezelhető hatékonyan. A dolog természetéből fakadóan nem az a kérdés, mikor nevezünk egy-egy közlést általános nyelvinek vagy szaknyelvinek, mivel ezek az eddigiekből láthatóan meglehetősen szubjektív kategóriák. A kérdés sokkal inkább az, hogy egy-egy diskurzus-darab milyen műfaj részeként jelenik meg. Ebből következik, hogy a műfajok egy részét lehet inkább szaknyelvinek vagy inkább általános nyelvinek minősíteni, attól függően, hogy azt a beszédközösségen belül konvencionálisan milyen kisebb közösségek (diskurzusközösségek) milyen kommunikatív cél elérésére használják.

A műfaj fogalom alkalmazott nyelvészetben történő felhasználása lehetőséget ad arra, hogy e sajátos nyelvhasználat, amelynek alapjául

tartalmi és formai gondolati sémák szolgálnak, a maga teljességében válhasson a vizsgálat tárgyává.

A műfajt Swales (1990) nyomán erősen strukturált és konvencionizált kommunikációs eseményként értelmezzük, amely egy bizonyos szakmai közösség használ a maga sajátos kommunikatív céljainak elérésére. A szintező munka szempontjából érdekes tény, hogy a kommunikatív események bizonyos csoportjai—éppen a közös kommunikatív célok elérésének érdekében—műfajjá szerveződhetnek. A műfajt—másfelől—tartalmi, elrendezésbeli és formai kötöttségek halmazaként értelmezhetjük. A tapasztalat szerint a műfaj egyes konkrét megnyilvánulásai különböző mértékben prototípusok, ami arra enged következtetni, hogy a műfaj fogalmát elsősorban leíró és nem előíró definícióként kell kezelnünk. A műfaj használatával kapcsolatos konvenciókról az alkalmazott nyelvészeti elemzésen túl rendkívül tanulságos adatokat nyerhetünk magának a műfajt használó szakmai közösségnek adott műfajjal kapcsolatos nézeteinek megismerése révén.

A szaknyelvtudás szintezésének alapjai

A szaknyelvtudás szintezésének alapelvei

A műfajról szóló megállapítások tükrében a szaknyelvhasználat szintjeinek meghatározásához a következők figyelembe vétele látszik szükségesnek:

Közlések vs műfajok

Bizonyos közlések önmagukban nem minősíthetők szaknyelvnek vagy általános nyelvnek, vagyis a szintezés során a műfajjá szerveződő kommunikatív események csoportjainak megléte az elemzés minimálisan szükséges feltétele.

Műfaji kötöttségek – tartalom

A szintezés feladatát a műfajokban megjelenő kötöttségek oldaláról is megközelíthetjük.

A tartalmi kötöttségek szaknyelvi műfajok esetében látszólag nyilvánvalók: az adott szakterületen felmerülő kommunikatív feladatok megoldásához szükséges nyelvhasználat elemeinek (terminológia, nomenklátúra) jelenlétéről van szó, ami a szakmai háttérismeretek minőségével szoros összefüggésben van. Nem mindegy azonban, hogy a szakmai közösségen belül kik e kommunikáció résztvevői és milyen szintű feladatokat oldanak meg. A szaknyelvet e résztvevők az absztrakció különböző fokán használják attól függően, hogy milyen típusú információk kommunikációja történik. Hoffman (1984) szerint a legmagasabb fokú

absztrakció jellemző az elméleti alaptudományokat művelő tudósok közötti kommunikációra, nagyon magas absztrakció jellemző a kísérleti tudományok művelése során a tudósok illetve a közöttük és az asszisztencia között folyó kommunikációra, magas absztrakciós fokon zajlik a tudós és a termelés vezetői közötti kommunikáció, alacsony absztrakciós fok jellemzi az anyagi termelés közvetlen résztvevőinek, vagyis a termelést irányító műszaki vezetők és szakmunkások közötti kommunikációt, nagyon alacsony absztrakciójú a fogyasztási szféra szereplői közötti kommunikáció. Ez utóbbi, a fogyasztási szféra szereplői között folyó kommunikáció a korábban elfogadott szaknyelv-definíció szerint nem is számít szaknyelvhasználatnak, mivel nem egy adott szakterület szakmai közösségén belül folyik. Érdemes megjegyezni, hogy e kategorizálás szinte minden szakterületre vonatkozatható, mivel a szakmai közösségek a szaknyelvet használó közösségek vagy diskurzusközösségek (Swales, 1990) rétegződése az egyes szakterületek között számos hasonlóságot mutat.

Műfaji kötöttségek—az információ elrendezése

Az információ elrendezése és egyéb formai jellegű műfaji kötöttségek látszólag egyszerűen kezelhetők. Ide tartoznak olyan konvenciók, amelyek az adott szakmai közösségen belül a kommunikáció módjával kapcsolatban kialakulnak, majd a kommunikáció szokványos eszközeinek használata során begyakorlódnak, mintegy kötelező érvényűvé válnak a közösség minden kommunikálni kívánó tagja számára. Fontos leszögezni, hogy e kötöttségek - bár kifejezetten nyelvi jellegűek - a szakmai háttérismeretek részét képezik, vagyis szerepük a sikeres szakmai kommunikációban hasonló, mint a tartalmi kötöttségeké. Mindkettő a szakmai szocializáció során sajátítható el.

A szaknyelvhasználat két alapvető sajátossága

A korlátozásokat felfoghatjuk úgy is mint a szintleírásokat pontosító lehetséges eljárásokat. A korlátozások, vagyis a műfajra jellemző tartalmi és formai követelmények azonban különböző mértékben tekinthetők prototípusnak, vagyis inkább tendenciaként mint szabályként hatnak. A szintleírások pontosításának érdekében megállapított korlátozások a szaknyelvhasználatra specifikusan jellemző két sajátosságból erednek: az absztrakció fokából és a szakmaiság mértékéből.

A szaknyelvhasználat absztrakciójának foka

Az absztrakció foka szerint Hoffmann (1984) a szaknyelvet öt kategóriájára különbözteti meg, amelyek közül akár mindegyik is jelen lehet egy

szakterület nyelvhasználatában, ez azonban nem szükségszerű. E rendszer szerint a legmagasabb absztrakció jellemző az elméleti alaptudományokat művelő tudósok közötti kommunikációra, nagyon magas absztrakció jellemző a kísérleti tudományok művelése során a tudósok illetve a közöttük és az asszisztencia között folyó kommunikációra, magas absztrakciós fokon zajlik a tudós és a termelés vezetői közötti kommunikáció, alacsony absztrakciós fok jellemzi az anyagi termelés közvetlen résztvevőinek, vagyis a termelést irányító műszaki vezetők és szakmunkások közötti kommunikációt, nagyon alacsony absztrakciójú a fogyasztási szféra szereplői közötti kommunikáció. Ez utóbbi, nagyon alacsony absztrakciójú kommunikációt a korábban elfogadott szaknyelv-meghatározás szerint nem is tekinthetjük szaknyelvhasználatnak.

A szaknyelvhasználat szakmaiságának mértéke

A szakmaiság mértéke szempontjából Baumann (1994) a szakszövegek nyolc hierarchikusan elrendezett szintjét határozta meg. Az interkulturális-szociokulturális szinten (1) a kulturális különbségekből fakadó eltérések magyarázata történik. A társadalmi szinten (2) a szaknyelvi kommunikáció résztvevőinek státuszára és a kommunikációs szituációra jellemző körülmények vizsgálatára kerül sor. A kognitív szinten (3) a szakmai gondolkodás és a szövegek szakmaisága közötti összefüggésre, míg a tárgyi / tartalmi szinten (4) a kommunikáció témája és a szakmaiság összefüggéseire irányul a figyelem. A funkcionális szint (5) a szakmai nyelvhasználat során megjelenő beszédszándékok azonosítása és csoportosítása, a textuális (6), valamint a stilisztikai (7) és szemantikai elemek (8) szintjein a különbségek azonosítása és értelmezése történik.

A szaknyelvtudás szintezésének egy lehetséges módszere

Többtényezős műfajelemzés nyelvhasználati szintenként

A szaknyelvtudás szintjeinek meghatározására e tanulmányban többtényezős elemzés elvégzésére teszünk javaslatot. Az elemzés szempontjai a következő, itt most csupán vázlatosan bemutatott mátrix segítségével tehetők megfoghatóvá. Független változónak a nyelvhasználat Hoffman (1984) által meghatározott absztrakciós fokát tekintjük. Az elemzés tulajdonképpen az adott szakterület négy absztrakciós fokának megfelelő kommunikáció során leggyakrabban használt műfajok Baumann (1994) által meghatározott 8 szempont szerint történhet. Az elemzés céljára létrehozott mátrixot az 1. táblázat mutatja be.

A Hoffman (1984) által használt "termelés" kifejezés a szakterületnek megfelelő kliensek megnevezésével analógiás alapon behelyettesíthető.

Az elemzés kiterjesztésének lehetősége

A fenti mátrix bizonyos szakterületeken a szaknyelvhasználat definíciójának elfogadása ellenére is kiegészíthető egy ötödik (E) szinttel, amely a szakmai diskurzusközösség egyes tagjainak kifelé, a közösségen kívülre irányuló kommunikációját térképezi föl. Ilyen pl. a biomedicinális diskurzusközösség kliensek felé irányuló kommunikációja (orvos-beteg kommunikáció) vagy az írott és szóbeli ismeretterjesztő munka során használt kommunikáció. Az elemzés szempontjai ez esetben is a mátrixban jelzettek lehetnek.

A műfajelemzés célja

Érdemes megjegyezni, hogy az egyes szaknyelvhasználati szintek mindegyikén konvencionálisan több műfaj is szolgálhatja a kommunikáció céljait, az elemzés szempontjai pedig olyannyira univerzálisak, hogy bármely műfaj elemzésére lehetőséget adnak. A biomedicinális szakterületen, de valószínűleg más területeken is érdemes elkülöníteni a konvencionálisan használt szóbeli és írásbeli műfajokat (egy-egy szinten akár mindegyikből több is lehet). E műfajokat elemezve megbízható képet kaphatunk egy-egy diskurzus közösségen belüli réteg nyelvhasználatának jellegzetességeiről.

Következtetések

- Ez az előadás a szaknyelvtudás, illetve a szaknyelvhasználat szintjeinek rendszerben történő leírásához kívánt segítséget nyújtani. Az ilyen fajta leírások készítésének célja a közvéleményben uralkodó, a szaknyelv mibenlétére vonatkozó téves nézetek cáfolata valamint a szaknyelvi vizsgakövetelmények meghatározásának segítése.
- A szaknyelvi kommunikáció szintezése a szaknyelvhasználat sajátosságait figyelembe vevő módszerrel történhet, melyek közül kettőt, az absztrakció fokát és a szakmaiság mértékét az előadásban bemutatott mátrix segítségével a műfajelemzés céljaira lehet felhasználni.
- A szaknyelvhasználat szintjeinek meghatározása meglehetősen nagy mértékben algoritmizálható: először az absztrakció foka alapján meghatározott nyelvhasználati szinteken gyakran előforduló szóbeli és írásbeli műfajok azonosítása történik, majd e

műfajok mindegyikének a szakmaiság mértékét jellemző műfajelemzési szempontok szerinti elemzés.

- Egy-egy szakterület műfajainak ilyen módon történő elemzése lehetőséget ad az adott diskurzusközösség kommunikációjának feltérképezésére.

Hivatkozások

- Baumann, K.D. (1994): The significance of the statistical method for an interdisciplinary analysis of professionalism in texts. In: Brekke, M. et al. (eds): *Applications and Implications of Current LSP Research*. University of Bergen. Fagbokforlaget: Bergen. Vol I. 1-15
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie Verlag: Berlin
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* Cambridge University Press: Cambridge

Tolnai Lászlóné
Rendőrtiszti Főiskola
Idegennyelvi Intézet

Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához 2004.

A Rendőrtiszti Főiskolán egy új szaknyelvi vizsgaközpont kialakításának akkreditációs előkészületei folynak. Ennek a folyamatnak az első lépése egy szükségletelemzés volt, melynek célja rendvédelmi szervek szaknyelvoktatással és vizsgáztatással kapcsolatos vélt és valós igényeinek felmérése volt. A Babbie-féle attitűd kérdőív szerkesztési eljárást felhasználva összeállítottunk egy komplex kérdőívet, majd a válaszokat elemezve meghatároztuk szaknyelvi vizsgarendszerünk írásbeli és szóbeli feladatait.

Bevezetés

A Rendőrtiszti Főiskola egy új, Magyarországon egyedülálló szakmai nyelvvizsgaközpont létrehozásán dolgozik. Egy új vizsgarendszer kidolgozásakor abból célszerű kiindulni, hogy a nyelvhasználók a nyelvet egy társadalom tagjaként, bizonyos feladatok adott körülmények között, meghatározott környezetben történő megvalósítására használják. Olyan nyelvvizsga bizonyítvány kibocsátása a célunk, amely igazolja, hogy az a szakember, aki ezt a vizsgát teljesítette, az Európai Közös Referenciakeret szabványainak és kompetenciaszintjének megfelelő tudással rendelkezik, amit valós rendvédelmi kommunikatív szituációkban, szakma specifikusan és aktívan képes használni. Ehhez elengedhetetlen lépés az igények feltérképezése. A rendvédelmi szervek elsődleges igénye az, hogy az idegen nyelven szakmai szituációkban kommunikálni képes szakemberek száma növekedjen. E cél eléréséhez a nélkülözhetetlen szükségletek feltételeit a főiskolán folyó szaknyelvoktatás megfelelő színvonalának biztosításával, szakmai vizsgaközpont kialakításával tudjuk elérni. Természetesen az igények és a szükségletek egymásra épülnek.

Az információszerzés kiterjedt a szakmai kommunikatív szituáció részvevőire (rendvédelmi dolgozók, hallgatók jelenlegi nyelvismeretére, tervezett nyelvvizsgaigényére/, a kommunikáció közegére) a nyelv írott vagy beszélt formája/, a kommunikációs csatornára / közvetlen, telefon, rádió, TV nyomtatott sajtó) és magára a szakmai kommunikációs helyzetre. A szükségletfelmérés eredményei segítséget nyújtanak a háromszintű (B1, B2, C1) vizsgarendszer tartalmi elemeinek

meghatározásához, megfelelő szakmai nyelvi feladatok kiválasztásához és a vizsgarendszer értékelési rendszerének kidolgozásához.

A szaknyelvoktatás fontosságát Magyarországon is több szerelemzés hangsúlyozta. Jelenleg azonban még nem beszélhetünk arról, hogy a szaknyelvoktatás elfoglalta volna megfelelő helyét a rendvédelmi felsőoktatásban, azaz a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében. A rendvédelmi szervektől érkezett visszajelzések szerint a nyelvoktatás iránt támasztott munkaerő–piaci feltételek megváltoztak: az idegen nyelveket jól beszélő szakemberek iránt megnőtt az igény. Ugyanakkor Magyarországon jelenleg sehol nincs mód rendvédelmi szakmai nyelvvizsga megszerzésére. Mindezek indokolják egy rendvédelmi szakmai vizsgaközpont létrehozását.

A szaknyelvi vizsgaközpont kialakításakor a minőségbiztosítási szempontok figyelembe vétele elengedhetetlen. Ugyanilyen fontos a munkát megelőző és az azt követő szükségletelemzés is. Kulcsfontosságú kérdés, hogy a felmérés, az elemzés után sikerül-e a folyamatok közötti kapcsolatokat megállapítani, a feladatok megoldása érdekében a megfelelő stratégiákat kidolgozni. A meglévő és az elérni kívánt helyzet közötti szakadék áthidalása, és a meglévő eszközöknek a leginkább kívánatos helyen és módon történő felhasználása a végső cél. Ennek a folyamatnak három, egymástól jól elkülöníthető, de egymással szoros kapcsolatban lévő fázisa van:

1.) Hiányfelmérés (Gap – analysis)

A kérdőívek gondosan kiválasztott kérdéseire válaszolva a megkérdezettek megfogalmazzák, mire van szükségük, mit szeretnének.

2.) Adatfeldolgozás (Analysis)

Ebben a szakaszban a különböző módszerekkel elvégzett adatfeldolgozás történik.

3.) Az eredmények felhasználása (Implementing Results)

Az adatok feldolgozása, elemzése után kell megtalálni azokat az optimális megoldásokat, amelyek a fent említett szakadék áthidalására leginkább alkalmasak a szükségletek pontos felmérése, az adatfeldolgozás után célunk nem lehet más, mint a szükségleteknek leginkább megfelelő rendvédelmi szaknyelvi oktatási– és vizsgaközpont létrehozása a Rendőrtiszti Főiskolán.

A 2004. évben elvégzett komplex szükségletfelmérés

A Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében először a 2000/2001 tanévben végeztünk igényfelmérést nappali és levelező tagozatos

hallgatóink körében. A kérdőívet 582 hallgató töltötte ki. Már az elemzéskor nyilvánvaló volt, hogy a teljesebb felméréshez egy részletesebb kérdőívet kell elkészíteni.

A 2000/2001-ben elvégzett próbafelméréskor használt kérdőívet kiegészítve, 2004 januárjában a rendvédelmi szervek széles körét átfogó, több szempontot érintő kérdőívet szerkesztettünk. Majd személyesen, illetve postán küldtük el a legfontosabb rendvédelmi szervekhez. A Rendőrtiszti Főiskola nappali és levelező tagozatos hallgatói név nélkül töltötték ki a kérdőívet.

A kérdőívet összesen 904 főtől kaptuk vissza, ebből értékelhető volt 664 válasz (1. táblázat).

1. táblázat

A kérdőívre adott válaszok megoszlása

a. Rendvédelmi szakemberek	332 fő
b. Hallgatók	332 fő
Nappali tagozatos	205 fő
Levelező tagozatos	127 fő
Összesen	664 fő

A mérési eszközként felhasznált kérdőív összeállítása során figyelembe vettük a személyes beszélgetéseket, a telefonon érkezett visszajelzéseket, vizsgatapasztalatainkat és a hallgatókkal tartott konzultációkat.

A rendvédelmi szaknyelv használatával és a szaknyelvi vizsgával kapcsolatos kérdőíveket az 1. Melléklet tartalmazza.

A kérdőív összeállításának elméleti háttere

A szakirodalom gondos tanulmányozása után a Babbie (2000) szerinti *attitűd kérdőív* szerkesztési eljárást tartottuk a legcélravezetőbbnek. A várt válaszok ugyanis azt tükrözik, hogy a válaszadók milyen mértékben osztanak egy attitűdöt vagy egy nézetet.

A kérdőív I. és II. egységében a válaszadók általános információi és a már meglévő és tervezett nyelvvizsgáinak felsorolása szerepel. A kérdőív III. *A szaknyelv szerepe*, az V. *A szaknyelvi vizsga szükségessége* és VI. *A szaknyelvi vizsgaközpont* egységében sarkított állítások szerepelnek, amelyekkel a válaszadók :

- nagyon egyetértettek,
- egyetértettek,
- nem értettek egyet,

- nagyon nem értettek egyet.

A IV. egységben *A szaknyelv felhasználása* is a négyes felosztást választottuk a négy, részletesen kifejtett öt alap készség felhasználási gyakoriságára a következő felosztást alkalmaztuk:

- Nagyon gyakran
- Gyakran
- Ritkán
- Soha

A kérdőív egészében azért használtuk a négyes Likert-skálát, az *igen—nem*, illetve *igen—soha* kategóriák helyett, mert így azt reméltük, hogy a kérdőívek értékelése után árnyaltabb következtetések levonására lesz módunk.

A válaszokból következő eredmények

Mint már említettük, a kérdőív hat fő kérdéskört tartalmazott:

- I. Általános információk
- II. A megkérdezettek megszerzett nyelvvizsgái, tervezett nyelvvizsgái
- III. A szaknyelv szerepe
- IV. A szaknyelv felhasználása
- V. A szaknyelv szükségessége
- VI. A szaknyelvi vizsgaközpont

Általános információk

Fontos volt tudnunk, hogy a válaszadó a szakmai kommunikatív szituációkat jól ismerő, valós igényeket megfogalmazó rendvédelmi szakember vagy csupán a vélt igényekkel rendelkező rendvédelmi tanintézetek tanulói (nappali, levelező). A jobb összevethetőség érdekében ugyanolyan számú választ értékeltünk mindkét csoportból. (332 fő)

A válaszadók nyelvismerete

- A felmérésben részvett 332 fő dolgozó összesen 352 megszerzett nyelvvizsgával rendelkezik. Ez a rendvédelmi terület nyelvigényességét bizonyítja. A megkérdezettek közül 99 % tervez valamilyen vizsgát, 60 %-uk /160 fő/ összesen 174 rendvédelmi szaknyelvvizsgát tervez.
- A 332 megkérdezett nappali és levelező tagozatos hallgató közül 27 % rendelkezik valamilyen szintű nyelvvizsgával. A nyelvi

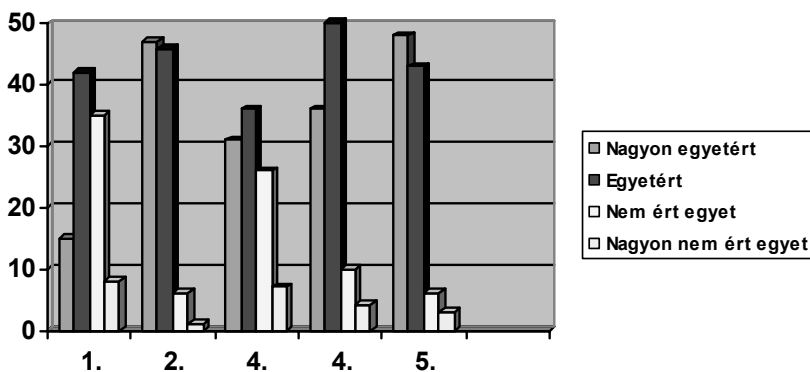
kimeneti feltétel egy középfokú nyelvvizsga, amellyel jelenleg a hallgatók csupán 14,4% -a rendelkezik . A hallgatók 56% tervezi az általános vizsgát. A rendvédelmi szaknyelvvizsga szükségességét bizonyítja, hogy a hallgatók 84 % a rendvédelmi szaknyelvi szaknyelvvizsgát kíván tenni.

- A 664 fő tervezett vizsgáinak összege 831, tehát többségük egynél több nyelvvizsga megszerzését tűzte ki célul. A 831 tervezett vizsgából 491 szakmai vizsga várható, amely az összes tervezett vizsgának 60 %-át teszi ki. Tehát a szakmai vizsga iránti igény nagyobb.
- A válaszadók 498 tervezett vizsgája nyelvenként a következő: angol (255), német (173) és a többi nyelv (70).

A szaknyelv szerepe

1. ábra

A szaknyelv szerepének megítélése



1: A szaknyelv csak szókincsében különbözik az általános nyelvtől; 2: A szakmai szituációkban hatékonyan csak a szaknyelv ismeretében lehet kommunikálni; 3: Munkavégzés során a szaknyelvtudás ugyanolyan fontos, mint az általános nyelvtudás; 4: Az EU csatlakozás után a szaknyelv jelentősége megnő; 5: Az RTF-en belül folyó nyelvoktatás segíti a nemzetközi rendvédelmi együttműködést

A diagram két legfontosabb megállapítása az, hogy a válaszadók pontosan tudják, hogy a szaknyelv más, mint az általános nyelv, és ennek ismeretében a szakmai kommunikatív szituációkat eredményesebben meg tudják oldani.

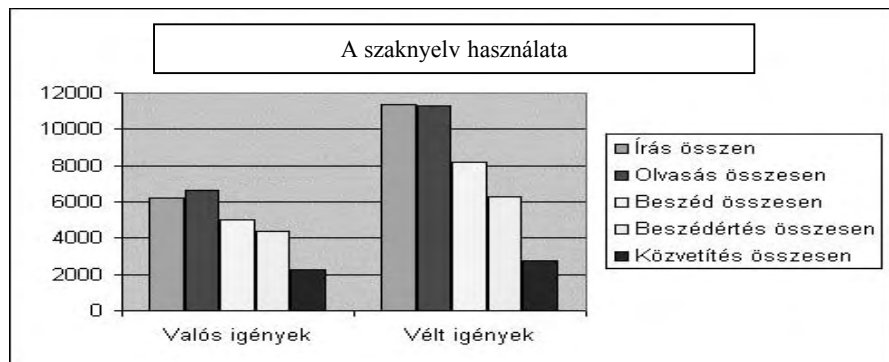
A szaknyelv használata

A szakmai kommunikatív szituációk résztvevőit két csoportra osztottuk: a már a rendvédelem különböző területein aktívan dolgozók (*valós igény*) és a Rendőrtiszti Főiskola nappali és levelező tagozatos hallgatói (*vélt igény*). A dolgozók munkájuk során mind általános, mind szakmai nyelvtudásukat használják (általános 71,3 %, szakmai 74,7%). Az EU-hoz való csatlakozás után a 25,1 % illetve 22,6 % -ban nyelvet egyáltalán nem használók aránya előreláthatóan csökkenni fog a nemzetközi együttműködés fokozódása következtében. A hallgatók esetében felmért vélt igények azt jelzik, hogy a jövő szakemberei számára elképzelhetetlen, hogy napi munkájuk során valamilyen idegen nyelvet ne használnának.

A kérdőívben használt 'Likert skála' első három kategóriáját összevontuk. Az adott készség használóit két csoportra osztottuk: (1) az adott készséget igen gyakran , gyakran illetve ritkán használók (4,3,2 pont) és (2) a készséget egyáltalán nem használók csoportjára (1 pont). Ezt követően kétféle 'igényküszöböt' állapítottunk meg: (1) egy '*valós igényküszöböt*', a rendvédelem különböző területein már aktívan dolgozók számára és (2) egy '*vélt igényküszöböt*' az RTF nappali és levelező tagozatos hallgatói számára. Ezzel az volt a célunk, hogy a vizsgakövetelmények az igényfelmérés szerint leginkább fontos, azaz a küszöbérték feletti feladatokon alapuljanak. Az igényküszöbök különbözőségét az is alátámasztja, hogy a szaknyelv felhasználása során az öt alapkészség esetében nem azonos számú , így közvetlenül nem összehasonlítható kommunikatív szakmai szituációra kérdeztünk rá. Az alapkészségekre lebontott összpontszámok azonban tükrözik az olvasás és írás túlsúlyát A valós életben a beszéd és beszédértés készségét kevesebb alkalmuk van a szakembereknek használni, mint ahogy az kívánatos volna.

2. ábra

Valós és vélt szaknyelv használati igények



A szaknyelvi vizsga szükségessége

- a válaszadók a szaknyelvi vizsga szükségességével vagy nagyon egyetértének vagy egyetértének. Elenyésző az aránya azoknak, akik megkérdőjelezik a szaknyelvi vizsga létjogosultságát.
- A válaszadók többsége nyelvvizsga bizonyítványt is akar szerezni.
- Munkavállaláskor előny, ha a jelölt nyelvvizsgával rendelkezik.
- Többségük tervezi a rendvédelmi szaknyelvvizsga letételét.
- A Rendőrtiszti Főiskolát alkalmasnak tartják a szaknyelv magas szintű oktatására.
- A 7. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy nincsenek tisztában azzal, hogy szakemberek számára könnyebb egy szaknyelvvizsga követelményeinek megfelelni.

A szaknyelvi vizsgaközpont

A válaszok egyértelműen meggyőztek bennünket arról, hogy a rendvédelem területén dolgozók egyetértének azzal, hogy szükség van egy saját szaknyelvi vizsgaközpontra.

Következtetések

A nagyon gondosan összeállított kérdőívre kapott válaszokra építve lehet csak a vizsgafeladatokat elkészíteni. A leggyakrabban használt készségeket (írás és olvasás) súlyozottan kell mérnünk. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a kommunikatív szituációkban nélkülözhetetlen interaktív kompetenciák (beszéd, beszédértés, közvetítés) elhanyagolhatóak lennének.

Hivatkozások

- Babbie, E. (200): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Douglas, D. (2000): *Assesing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Károlyi, K.—Csilós, A.—Fodorné Balthazár, E. (2000): Diplomáciai nyelvhasználat. *Nyelvvizsga fórum*. II. 1.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Tóth, I. (2001): *Felmérés a szaknyelvtanulással és szaknyelvi tudással kapcsolatos nézetekről*. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő

1. Melléklet

Kérdőív a rendvédelmi szaknyelv használatáról és a szaknyelvi vizsgáról 2004.

I. ÁLTALÁNOS INFORMÁCIÓ	
Hallgató:	Dolgozó / hivatásos, köztisztviselő, közalkalmazott/
Szak:	Munkahelye:
Nappali:	Levelező: Beosztása:

Kérjük, jelölje X-szel a megfelelő oszlopban választát!

II. NYELVISMERET			
	Nyelv	Fok	Általános Szakmai
Megszerzett nyelvvizsga		alap	
		közép	
		felső	
Tervezett nyelvvizsga		alap	
		közép	
		felső	
	Olvas	Ír	Beszél
			Közvetít /fordít, tolmácsol/
Amennyiben nincs nyelvvizsgája és nem is tervezi, milyen nyelven			

III. A SZAKNYELV SZEREPE	Nagyon egyetért	Egyetért	Nem ért egyet	Nagyon nem ért egyet
1.A szaknyelv csak szókincsében különbözik az általános nyelvtől				
2.Szakmai szituációkban hatékonyan csak szaknyelv ismeretében lehet kommunikálni				
3.Munkavégzés során a szaknyelvtudás ugyanolyan fontos, mint az általános nyelvtudás				
4. Az EU csatlakozás után a szaknyelv jelentősége megnő				
5. Az RTF-en folyó szaknyelvvoktatás segíti a nemzetközi rendvédelmi együttműködést				

IV. A SZAKNYELV HASZNÁLATA	Igen gyakran	Gyakran	Ritkán	Soha
Milyen gyakran használja általános nyelvtudását napi munkája során?				
Milyen gyakran használja a szaknyelvet napi munkája során?				
A szaknyelv felhasználása				
1. Írás				
• Levelezés/ fax/ E-mail				
• jelentések				
• körözés				

• jegyzőkönyv					
• nyomtatványok kitöltése					
• jegyzetelés, tömörítés					
• publikáció					
• nemzetközi együttműködés (szerződések, megállapodások)					
• pályázat, életrajz					
• átirat					
• megkeresés,					
• nyomozati irat					
• feljelentés					
• szakértői vélemény					
• feljegyzések					
• egyéb: pl.					
2. Olvasás					
• levél / E-mail/ fax/ sms					
• jelentések, feljegyzések					
• Internet					
• napi sajtó					
• szakirodalom					
• megkeresés					
• nyomozati irat					
• körözés					
• feljelentés					

• jegyzőkönyv					
• szakértői vélemény					
• jogszabály-magyarázat					
• utasítás					
• egyéb: pl.:	Igen gyakran	Gyakran	Ritkán	Soha	
3. Beszéd					
• kihallgatás					
• telefonálás					
• szakmai előadás ,hozzászólás.					
• tárgyalás					
• beszélgetés külföldi szakemberekkel					
• külföldi állampolgárokkal való kapcsolattartás					
• utasítások					
• interjú					
• diktálás					
• nemzetközi kapcsolatok					
• egyéb: pl.					

4. Beszédértés			
• kihallgatás			
• telefonálás			
• előadás, továbbképzés			
• írásgyalás, értekezlet,			
• beszélgetés külföldi szakemberekkel			
• diktálás			
• Tv/ video/ CD –rom, rádió			
• egyéb			
5. Közvetítés (két nyelv között)			
• fordítás			
• tolmácsolás			
• tömörítés			
• lényegkiemelés, jegyzetelés			

V. A SZAKNYELVI VIZSGA SZÜKSÉGSÉGE

	Nagyon egyetért	Egyetért	Nem ért egyet	Nagyon nem ért egyet
1. Fontos, hogy a szaknyelvtudást bizonyítvány tanúsítsa				
2. Munkavállaláskor előny a szaknyelvvizsga bizonyítvány				
3. Munkavállaláskor előny az általános nyelvvizsga				
4. A rendvédelmi szakembereknek is elengedhetetlen a szaknyelvi vizsga lehetőségének biztosítása				
5. A szaknyelvi vizsga a főiskola szaknyelvvoktatására épüljön.				
6. A szaknyelvvoktatás legyen szerves része a RTF tantervi követelményének				
7. A főiskolai szaknyelvvoktatáson alapuló szaknyelvvizsga megszerzése legyen a diploma nyelvi kimeneti feltétele				

VI. A SZAKNYELVI VIZSGAKÖZPONT

	Nagyon egyetért	Egyetért	Nem ért egyet	Nagyon nem ért egyet
1. A rendvédelmi szervezetek és szakembereknek szükségük van saját belső szaknyelvi vizsgaközpontra.				
2. Egy szaknyelvi vizsgaközpont pozitív hatással van a szaknyelvvoktatásra				
3. A rendvédelmi szaknyelvvizsgát a főiskola szervezze meg.				

