

SÁRDI CSILLA

Nyelvpedagógiai szakkifejezések jellemzői és használata angoltanár szakos hallgatók szaktárgyi esszéiben

Kivonat:

A tanulmány az angol nyelvtanárképzés kontextusában vizsgálja a szakszavak használatát magyar hallgatók angolul írott nyelvpedagógiai esszéiben. Azonosítja a nyelvpedagógiai szakszavakat, és előfordulási gyakoriság szempontjából vizsgálja ezeket köznyelvi és tudományos szólistákban. Megvizsgálja, hogy az azonosított szakszavak milyen mértékben töltik be a tudományos kommunikációban rájuk háruló szerepet: a jelenségek meghatározását, kategorizálását és rendszerezését. Az eredmények szerint az esszéikben azonosított szakszavak jelentős hányada egyben magas gyakoriságú szó a köznyelvi és a tudományos szólisták tekintetében is. A magas gyakoriságú szavak szakszóként történő használata nehézséget okoz a hallgatók számára, mert a pontos jelentéstartományt nem minden esetben jelölik a szövegekben, tágabb, vagy más értelemben használva azokat. Ez gátolja a nyelvpedagógiában tárgyalt jelenségek pontos meghatározását és értelmezését. Mivel a szakszavak pontos alkalmazása nélkülözhetetlen a hatékony tudományos-szakmai kommunikációban, erre a nyelvpedagógiai szaktárgyak keretein belül is célszerű kiemelt figyelmet fordítani.

Kulcsszavak: angol nyelvtanárképzés, diszciplína-specifikus szakszó, szógyakoriság, definíció, taxonómia

Bevezetés

Korpuszalapú gyakoriságvizsgálatok eredményei (Hyland & Tse, 2009; Liu & Lei, 2019; Nation, 2013; Schmitt & Schmitt, 2014) azt mutatják, hogy az angol nyelvű tudományos szövegek szókészletének hozzávetőleg 70–80 százalékát a köznyelvi, 10–20 százalékát pedig a tudományos kategóriába sorolt szavak alkotják. A tudományos szakszókészlet nagyrészt, vagyis a szövegek teljes szókészletének kb. 10 százalékában olyan úgynevezett általános-tudományos szavakból áll, amelyek több tudományág szakszövegeiben fellelhetők, kisebb részben, a szövegek teljes szókészletének kb. 5–10 százalékában pedig olyan szakkifejezésekből, amelyek egyes diszciplínákon belül hordoznak pontosan meghatározott szakspecifikus jelentést. A dolgozatomban az utóbbi kategóriába tartozó szaknyelvi elemekkel foglalkozom.

A „diszciplína-specifikus szakkifejezés” terminus olyan egy, vagy több szóból álló szaknyelvi elemeket jelöl, amelyek az adott tudományágak szakszövegeiben pontosan meghatározott diszciplína-specifikus denotatív jelentést hordoznak, és ezzel biztosítják a többértelműség elkerülését az adott tudományágon belül (Nation, 2013;

Nation & Coxhead, 2012). A természettudományok esetében általában jellemző, hogy a szakkifejezések nem részei a köznyelvnek, és sok esetben latin vagy görög eredetű szavakból állnak (Baker, 1988; Ha & Hyland, 2017). Ebbe a kategóriába tartoznak például a következő szakkifejezések: *enzyme* (biológia), *polymerization* (kémia), *tectonics* (geológia), *vector* (matematika) Ugyanakkor a bölcsészet- és a társadalomtudomány körébe tartozó szakszövegekben számos olyan szakkifejezés található, amelyek köznyelvi kontextusokban is használatban vannak (Liu & Lei, 2019). Ez többek között azt jelenti, hogy a bölcsészet- és a társadalomtudományok körébe tartozó diszciplínák esetében sok esetben olyan szavak töltik be a szakkifejezések szerepét, amelyek köznyelvi kontextusokban tágabb, eltérő és/vagy több jelentéssel is bírnak. Ebbe a kategóriába tartoznak például a következő szavak: *personality* (pszichológia), *labour* (közgazdaságtan), *acquisition* (alkalmazott nyelvészet), *revolution* (történelem).

Míg az angol nyelvű tudományos szövegek értelmezése és alkotása kihívást jelenthet anyanyelvi nyelvhasználók számára is (Leki, 1992), az idegen nyelvű szakszövegalkotás esetében nehezíti a helyzetet, hogy a hallgatók nem rendelkeznek az angol anyanyelvi beszélőkre jellemző terjedelmű és mélységű szókinccsel, és kisebb a gyakorlatuk angol szakszövegalkotási technikák alkalmazásában is (Hyland, 2003; Matsuda & Silva, 2020).

A dolgozatomban bemutatott kutatás kontextusa az angol nyelvtanárképzés, ahol a hallgatók felé támasztott egyik követelmény tudományos szakszövegek alkotása angol nyelven. Ebben a kontextusban a fentiekben leírtakon kívül további kihívást jelenthez az is, hogy párhuzamosan több tudományág (irodalom, nyelvészet, történelem, alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia) keretein belül elvárás angol nyelvű esszék, szemináriumi dolgozatok és szakdolgozat készítése. Itt a kihívást az is okozza, hogy a felsorolt tudományágak pontosan definiált és egymástól eltérő terminológiával és osztályozási rendszerrel rendelkeznek, valamint eltérő konvenciók jellemzik a szakszövegalkotás felé támasztott elvárásokat is (Biber & Conrad, 2019; Hyland & Tse, 2009).

A kutatásom középpontjában az angoltanár képzésben érintett egyik diszciplína, a nyelvpedagógia területén készült hallgatói szakszövegek álltak, és a vizsgálat célja kettős volt. Egyrészt az esszékben található egy szóból álló nyelvpedagógiai szakkifejezések előfordulásának gyakoriságát vizsgáltam köznyelvi és tudományos szólistákban és korpuszokban, másrészt az így azonosított nyelvpedagógiai szakszavak használatát elemeztem a hallgatók esszéiben.

A kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Melyek azok a szavak a hallgatók esszéiben, amelyeket a nyelvpedagógia szakkifejezésként tart számon?
2. Milyen gyakoriságúak ezek a szavak köznyelvi és általános-tudományos szólistákban, illetve korpuszokban?
3. Betöltik-e ezek a szavak a szakkifejezések szerepét a hallgatók esszéiben megjelenő szaktárgyi diskurzusban? Ha igen, hogyan?

Tekintettel arra, hogy a szakkifejezések általános jellemzője sűrített és letisztult jelentés hordozása, pontos értelmezésük és következetes használatuk különösen fontos azon szakterületek esetében, amelyekben olyan szavak kapnak szakspecifikus jelentést, amelyek ugyanakkor köznapit és általános-tudományos jelentéssel is bírnak. A nyelvpedagógia egyike ezeknek a szakterületeknek.

Az alábbiakban először elméleti kontextusba helyezem a kutatásomat. Áttekintem a szakkifejezések tudományos diskurzusban betöltött szerepét, majd megtárgyalom a szakkifejezések jellemzőit köznyelvi és tudományos szövegek és korpuszok alapján. Ez követi az empirikus kutatás menetének leírása, majd az eredmények bemutatása és értelmezése.

Elméleti háttér

A tudomány célja a világban fellelhető jelenségek létrejöttének, tulajdonságainak, egymáshoz való viszonyának megértése, értelmezése. A cél elérése érdekében folytatott tudományos tevékenység során a köznapi értelmezés helyett rendszerezett tudás jön létre egységbe foglalt, törvényszerűségek mentén történő csoportosítás alapján (Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2011). A tudományos tevékenység eredményességéhez szükség van megfelelő szaknyelvre, amelynek keretein belül szakszavak és szakkifejezések szolgálnak a vizsgált jelenségek egyértelmű és pontos meghatározására, csoportosítására és hierarchia szerinti osztályokba rendezésére. Wignell (1998) rámutat, hogy az így kialakított taxonómiák lehetőséget biztosítanak az egyes tudományágakon belül kialakított tudáskeret elemei közti viszonyrendszer vizsgálatára valamint értelmezésére, és ezáltal a világról alkotott ismeretek bővítésére és mélyítésére.

A fent leírtakból következik, hogy a szakkifejezések fontos szerepet töltenek be az egyes tudományágakon belül. Martin (1993) szerint az egyik feladat a szakkifejezés jelentésének pontos meghatározása definíció segítségével. Ennek során nyernek pontos tudományos szempontú azonosítást és megnevezést a világban észlelt jelenségek és a rájuk utaló fogalmak az adott tudáskereten belül. A szakkifejezések másik rendeltetése a vizsgált jelenségek rendszerezése, amely a tudomány egyik alapvető tevékenysége, és amelynek segítségével lehetővé válik a pontos szakspecifikus jelentéssel rendelkező terminusok más szakspecifikus jelentésekkel való összekapcsolása és szisztematikus osztályokba rendezése. A szakkifejezések harmadik fontos szerepüket a magyarázat során töltik be, ahol a megnevezett jelenségek létrejöttének és működésének leírása kerül a fókuszba.

Az angol mint idegen nyelvet használó kezdő szakírók, elsősorban egyetemi hallgatók tudományos íráskészsége elsajátításának vizsgálatához számos, több évtized munkáját magába foglaló elméleti megközelítés és ehhez kapcsolódó empirikus kutatási eredmény áll rendelkezésre. Ezek áttekintése megtalálható például Biber & Conrad (2019), Friedman (2023) és Hyland (2011) munkájában. Duff (2010) a rendelkezésre álló kutatásokat fókuszuk alapján három nagy csoportba osztja. Az első csoportba az angol nyelven írott szakszövegek nyelvtani struktúráinak, szókincsének és szövegszerkezetének vizsgálata tartozik a műfaj, a regiszter és a retorika szempontjából. A második csoportba az anyanyelvű, illetve a második, vagy idegen nyelvű szakszövegek készítése során fellépő kihívások, ezek hasonlóságai és különbségei tartoznak, míg a harmadik kutatási irány a hallgatók szakmai szocializációs folyamatának elemzése meghatározott társadalmi, politikai, kulturális kontextusban. A tanulmányom fókusza szerint az első csoportba illeszkedik, mert tudományos szövegek diszciplína-specifikus szakkifejezéseivel foglalkozik.

Az angol nyelvű tudományos íráskészség elsajátításával foglalkozó szakirodalomban eltérő vélekedések találhatók arról, hogy mely szavak tartoznak a „szakkifejezés” kategóriájába (Liu & Lei, 2019). A szűken vett értelmezés szerint csak a műszaki, a természet- és az orvostudomány területén alkalmazott műszavak tartoznak ebbe a csoportba, mert ezek a területek használnak olyan szakszavakat, amelyek kizárólag az ide tartozó szakterületek keretein belül értelmezhetők (Ardasheva & Tretter, 2017). A tágabb meghatározás szerint a „szakkifejezés” terminus tudományterülettől függetlenül foglalja magába azokat a szakkifejezéseket, amelyek egy meghatározott szakterülethez kapcsolódnak, és részét képezik a szakterületen belül kialakított tudásrendszernek (Chung & Nation, 2004). Dolgozatomban az utóbbi meghatározást vettem alapul. Ennek oka, hogy a szakkifejezések tudományos diskurzusban történő alkalmazása tudományterülettől függetlenül nélkülözhetetlen, ugyanis ezek feladata mindenütt az, hogy részt vegyenek egy adott szakterület tudáskeretének kialakításában, értelmezésében és megvárázatában.

A bevezetőben már szó volt róla, hogy a bölcsészet- és társadalomtudományok területén sok esetben olyan szavak hordoznak szakspecifikus jelentést, amelyeket nem kizárólag csak az adott szakterület alkalmaz. Például egy adott szakkifejezés a köznyelvben is előfordulhat tágabb, több és/vagy eltérő jelentéssel. Például a *chunk* és *error* szavakat használjuk a nyelvpedagógiában szakszóként, ahol az első olyan állandó nyelvi elemeket jelöl, amelyek több szó kapcsolatából jönnek létre, a második pedig olyan nyelvi hibákat, amelyek eredőjében a nyelvtanulók hiányos nyelvtudása áll. Ugyanakkor használjuk ugyanezeket a szavakat köznyelvi kontextusokban, jóval tágabb jelentésben is, ahol a *chunk* jelentése *nagy darab*, az *error* jelentése pedig *hiba*, *tévedés*. Továbbá egy adott szakterülethez kapcsolódó szakkifejezés más szakterületeken is előfordulhat általános-tudományos jelentést hordozva. Például a *method* szó a nyelvpedagógiában szakszóként olyan alapelvek mentén rendszerbe foglalt tervszerű és következetes eljárásokra utal, amelyek hatékonyan igyekeznek elősegíteni az idegen nyelvek tanítását. Ugyanez a szó használatos azonban általános-tudományos értelemben is más diszciplínák estében empirikus kutatási módszerek jelölésére. Harmadrészt arra is találunk példát, hogy az adott szakkifejezés különböző szakterületeken különböző szakspecifikus jelentést hordoz. Erre példa a *fossilization* szakszó, amely mind a nyelvpedagógiában, mind a geológiában megtalálható, és az első esetben berögzült, nehezen javítható nyelvi hibákra utal, a második esetben pedig elpusztult növényi és állati maradványok megkövülésére.

A bölcsészet- és társadalomtudományban köznyelvi és általános-tudományos szavak szakkifejezésként történő alkalmazásának gyakoriságát támasztja alá Nation (2013) kutatási beszámolója, amely szerint egy angol nyelvű közgazdasági tankönyvben a szakkifejezések 45 százaléka köznyelvi, 30 százaléka általános-tudományos szó volt, míg a tankönyv szakkifejezéseinek csupán 25 százalékát alkották olyan szavak, amelyek nem az előző két kategóriából kerültek ki. A kutatás azt is megállapította, hogy a tankönyv szakszókészletének háromnegyedét alkotó köznyelvi és általános-tudományos szavak egyben magas gyakoriságúak is voltak: a köznyelvi szavak szerepeltek a *General Service List* (West 1953) 2000 leggyakoribb köznyelvi szava között, míg az általános-tudományos szavak megtalálhatóak voltak Coxhead (2000) *Academic Word List* című, az 570 leggyakoribb általános-tudományos szócsaládot tartalmazó gyűjteményében.

A dolgozatomban bemutatott kutatás szempontjából a fenti eredmény két okból releváns. Egyrészt megmutatja, hogy azok a szakszavak, amelyek egyben nagy gyakoriságú köznyelvi és/vagy általános-tudományos szavak, egyes diszciplínákon belül fontos szerepet játszanak a tudáskeret kialakításában is. Másrészt felhívja a figyelmet arra, hogy kezdő szakírók esetében elengedhetetlen e szavak szakspecifikus jelentésének világos és pontos megértése és következetes használata. Így válik lehetővé, hogy az adott szavak valóban be tudják tölteni a szakkifejezés szerepét a tudományos diskurzusban: fogalmak definiálását, szisztematikus osztályba rendezését, valamint a fogalmakhoz kapcsolódó jelenségek értelmezését és működésének leírását.

A kutatás menete

Az empirikus kutatásom során tíz nyelvpedagógiai témájú kifejtő esszé szövegét vizsgáltam. Az esszéket harmadéves nappali tagozatos angoltanár szakos hallgatók készítették a 6. félévi angol szakmódszertan kurzusuk félév végi zárthelyi feladataként. A kifejtő esszé a számonkérés egyik jellemző műfaja a felsőoktatásban, amely a szaktárgyi kontextusba ágyazottsága okán teljesíti a kommunikatív írásfeladat feltételeit: pontosan meghatározott valós célja és olvasóközönsége van (Gardner & Nesi, 2013; Hyland, 2009). Célja, hogy egy meghatározott kérdésre vagy témára fókuszálva a szaktárgy témakörébe tartozó gondolatokat, elképzeléseket tárgyaljon meg jól megalapozott érvelés alapján, és bemutassa, hogy az író ezeket érti, valamint képes őket rendszerbe helyezni és kritikusan értelmezni (Dudley-Evans, 2002). Olvasóközönsége pedig a szaktárgy tanára, aki a nyelvpedagógia tudományos-szakmai közösség tagjaként szakértő olvasó.

A 6. félévi szakmódszertan tárgyat számos szaktárgy előzi meg az angoltanári szak tantervében, amelyek egy része nyelvpedagógiai fókuszú az irodalom, nyelvészet, történelem és kultúra mellett. Így a szakmódszertan kurzuson résztvevő hallgatók már rendelkeztek kifejtő esszé írásával kapcsolatos tapasztalattal, ahol a tapasztalatszerzést a szaktanároktól kapott visszajelzés is segítette.

A kutatásban felhasznált zárthelyi feladatot megelőzte egy féléves szaktárgyi munka, ahol a szakszeminárium egyik fókusza az angol nyelvtan osztálytermi tanítása volt a szókincs és a kiejtés tanítása mellett. A tanórákon hangsúlyt helyeztünk a legfontosabb elméletek és az ezekhez szorosan kapcsolódó gyakorlati alkalmazások megtárgyalására úgy, hogy mindehhez vonatkozó szakirodalmakat is elolvastunk és megtárgyaltunk. A közös munka során a tartalom mellett figyelmet kapott a nyelvpedagógiai szaknyelv, és ezen belül különösen a terminológia használata. A hallgatók szaknyelvi fókuszú feladatokat kaptak a közös munka során, létrehoztunk egy nyelvpedagógiai szakszavakat és szakkifejezéseket tartalmazó glosszáriumot Richards (2010) nyelvpedagógiai szakszótára segítségével, és megvizsgáltuk, hogy a szakírók hogyan használják ezeket a szakszavakat és szakkifejezéseket azokban a szakirodalmakban, amelyeket a félév során elolvastunk.

A zárthelyi esszében arra a kérdésre válaszoltak a hallgatók, hogy hogyan használhatók fel a nyelvtan osztálytermi tanításában a második nyelv elsajátításával kapcsolatos elméletek és kutatási eredmények (lásd Függelék). A feladatkiírást úgy készítettem el, hogy abból kiderüljön a hallgatók számára: a szakszavak és a szakkifejezések megfelelő használata is fontos kritérium az esszé elkészítése és értékelése során. A

tanterem technikai korlátai miatt a szöveget kézzel írták. A szöveg terjedelmét nem szabtam meg, és az elkészítésére 45 perc állt rendelkezésre.

A zárthelyi formát két okból választottam. Egyrészt a szakszemináriumon elsajátított ismeretek mérése volt az elsődleges célom, vagyis a hallgatók megszerzett tudására voltam kíváncsi. Másrészt azt szerettem volna látni, hogy a hallgatók a meglévő szaknyelvi tudásuk felhasználásával milyen minőségű szaknyelvi szöveget hoznak létre segédlet nélkül, beleértve a mesterséges intelligencia kínálta lehetőségeket is. A hallgatókat a félév kezdetekor tájékoztattam arról, hogy a félévi munka lezárásaként zárthelyi esszét fognak írni, amelynek fókuszában a kurzus egyik fő témaköre áll majd az elmélet és a gyakorlat viszonya szempontjából, és ahol a szaknyelv megfelelő használata is szerepet játszik majd az értékelésen.

A hallgatók beleegyezésével, az önkéntesség és az anonimitás kritériumának biztosítása mellett digitalizáltam a tíz kézzel írt szöveget. Így egy összesen 168 mondatból és 3019 szóból álló minikorpuszt kaptam. Az 1. táblázat tartalmazza a hallgatói szövegek leíró adatait a mondat szám, a szószám és a mondatok hossza tekintetében.

1. táblázat

A hallgatói szövegek (n=10) leíró adatai

	Összesített átlag	Legmagasabb átlag	Legalacsonyabb átlag
Mondatszám / esszé	17	25	12
Szószám / esszé	302	418	249
Szószám / mondat	18	24	13

Az esszékben azonosítottam azokat a szavakat, amelyeket a nyelvpedagógia szak kifejezésként tart számon. Chung & Nation (2003) módszertanát követve azokat a szavakat vettem figyelembe, amelyek szócikként és definícióval ellátva szerepelnek Richards (2010) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* című nyelvpedagógiai szakszótárában, amelyet a szakmódszertan kurzus során referenciaként használtunk. Így megkaptam azokat a szavakat (n=24), amelyek potenciálisan betölthetik a szakkifejezés szerepét a hallgatók esszéiben, mert rendelkeznek jól körülírt és a szakma által elfogadott szakspecifikus jelentéssel. Az azonosított nyelvpedagógiai szakszavak listáját a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A hallgatók esszéiben található potenciális nyelvpedagógiai szakszavak listája

A nyelvpedagógiai szakszótárban definícióval ellátott címszavak
accuracy, acquisition, activity, approach, chunk, communication, competence, drill, error, feedback, fluency, form, grammar, immersion, input, interlanguage, language, learning, meaning, method, mistake, output, syllabus, task

Az azonosítást követően megvizsgáltam a 24 szó előfordulásának gyakoriságát mind köznyelvi, mind tudományos szövegek tekintetében, egyrészt köznyelvi és tudományos szólásokban, másrészt a köznyelvi használat tekintetében korpuszalapú gyakoriságuk alapján is.

A rendelkezésre álló angol köznyelvi szójelentések közül Browne et al. (2013) *New General Service List*-jét (NGSL) (2801 szó) és Brezina és Gablasova (2015) *New General Service List*-jét (new-GSL) (2494 szó) használtam. Mindkét szójelentés Michael West 1953-ban készített *General Service List*-je (GSL) (2000 szó) helyett kínál alternatívát. Egyrészt az új szójelentések nem tartalmazzak olyan szavakat, amelyek az idők során elavultak, másrészt jelentősen nagyobb terjedelmű korpuszok szolgálták alapul a létrehozásukhoz. Harmadrészt szócsalád helyett lemma alapúak, így figyelembe veszik azt a tényt, hogy az ugyanabból a szótőből származtatott szavak jelentése esetenként különböző és nem következtethető ki az alapszó jelentéséből. A két szójelentés közül figyelembe vettem még Nation (2017) korpuszalapú gyakoriságvizsgálatát (BNC/COCA), amelynek eredményeként ezres csoportokba sorolva szerepel a 25 ezer leggyakrabban használt angol szócsalád. Ezek közül az első 3 ezer szó magas, a 3001 és 9000 közötti szó közepes, míg a 9001 és előlött lévő szó számát alacsony gyakoriságúnak. A BNC/COCA segítségével azokat a szavakat azonosítottam, amelyek a két köznyelvi szójelentésben nem szerepeltek, azonban mégis magas gyakoriságúnak számítanak.

A gyakoriság vizsgálat során rendelkezésre álló általános-tudományos szójelentések közül Gardner & Davies (2013) *Academic Vocabulary List*-jét (AVL) (3015 szó) használtam. A szójelentés jellemzői közé tartozik, hogy a korábban készült *Academic Word List*-tel (AWL) (570 szócsalád) (Coxhead 2000) ellentétben nem zárja ki automatikusan a felsorolásból azokat a szavakat, amelyek a GSL-ben megtalálhatók. Így láthatóvá válik, ha egy adott szó köznyelvi és tudományos kontextusban is magas gyakoriságú. Továbbá az AVL nem szócsalád, hanem lemma alapú.

A fent hivatkozott szójelentések segítségével megvizsgáltam a hallgatók esszéiben azonosított 24 nyelvpedagógiai szakkifejezés előfordulását és gyakoriságát angol anyanyelvű köznyelvi és tudományos korpuszokban. Ezt követően a hallgatók esszéit elemeztem abból a szempontból, hogy a 24 azonosított szó betölti-e a szakkifejezésre háruló feladatokat a hallgatók szakszövegeiben, és ha igen, akkor hogyan, illetve ha nem, akkor milyen jellegű hiányosságok érhetők tetten. A szakirodalom-áttekintés eredményeit figyelembe véve a szakkifejezések diszciplína-specifikus feladatait tekintve a definíció és a rendszerezés során betöltött szerepre helyezem a hangsúlyt az elemzés során. Mivel hallgatók, vagyis kezdő szakírók munkáit vizsgáltam, az értékelésnél a hangsúlyt arra helyeztem, hogy a kurzus során tárgyalt szakszavak definícióit értő módon tudják-e előhívni és alkalmazni úgy, hogy azok a szándékolt szerepet betöltsék az esszéik kontextusában.

A szakszavak jelentésének meghatározásánál Richards (2010) nyelvpedagógiai szakszótárát használtam referenciaként. Ennek oka, hogy a szakmódszertan kurzuson is ezt a szótárt használtuk szakirodalomként a szakszavak értelmezéséhez. A hallgatóktól egy szaktantárgy keretein belül nem várható még el, hogy átfogó szakirodalom-mismerettel rendelkezzenek, és tisztában legyenek egy-egy nyelvpedagógiai fogalom esetenként különböző, egymástól bizonyos fokig eltérő meghatározásával. A kurzus keretein belül a nyelvpedagógiai szakszótár megbízható támpontot adott az egyes fogalmak széles tudományos-szakmai körben elfogadott jelentésének tisztázásához, így reális elvárás volt, hogy a szakszavakat a kifejtő esszéikben is ebben az értelemben alkalmazzák a hallgatók.

A nyelvpedagógiai fogalmak rendszerezésének vizsgálata során a szakszavak mellett szakkifejezések használatát is figyelembe vettem. Ennek oka, hogy a fogalmak csoportokba sorolásának és hierarchia szerinti osztályozásának jelölését több szóból álló nyelvi egységek segítik. Például az *acquisition* (elsajátítás) szakszóval jelölt fogalom esetében az elsajátítás fajtáit úgy tudjuk megnevezni, hogy a szakszót jelzővel egészítjük ki: *language acquisition*, *first language acquisition*, *second language acquisition* stb. Így tehát a több szóból álló szakkifejezések nélkülözhetetlen szerepet játszanak nyelvpedagógiai taxonómiák kialakításában.

A kutatás eredményei

Az alábbiakban először a gyakoriságvizsgálat eredményeit közlöm. Ezek segítségével bemutatom a hallgatók esszéiben azonosított potenciális szakszavak jellemzőit abból a szempontból, hogy ezek előfordulnak-e köznyelvi és a nyelvpedagógián kívül élő tudományos kontextusokban, és ha igen, akkor milyen gyakorisággal. Ezt követően azt elemzem, hogy az azonosított szakszavak betöltenek-e diszciplína-specifikus funkciót az esszéikben, és ha igen, akkor hogyan.

A gyakoriságvizsgálat eredményei

A hallgatók esszéiben azonosított szakszavak listáját a 2. táblázat, előfordulás és gyakoriság szerinti mutatóit pedig a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat

Az esszéikben azonosított nyelvpedagógiai szakszavak (n=24) gyakorisága előfordulás szerint (aláhúzott szavak = a szólisták első 1000 szava között szerepelnek; félkövér szavak = köznyelvi és általános-tudományos szólistákban egyaránt szerepelnek)

	Előfordulás helye	Szakszavak száma	Szakszavak aránya (%)	Szakszavak listája
Köznyelvi szövegek	NGSL és/vagy new-GSL	13	54,2	<u><i>acquisition</i></u> , <u><i>activity</i></u> , <u><i>approach</i></u> , <u><i>communication</i></u> , <u><i>error</i></u> , <u><i>form</i></u> , <u><i>input</i></u> , <u><i>language</i></u> , <u><i>learning</i></u> , <u><i>meaning</i></u> , <u><i>method</i></u> , <u><i>output</i></u> , <u><i>task</i></u>
	BNC/COCA magas gyakoriság	4	16,7	<i>accuracy</i> , <i>drill</i> , <i>grammar</i> , <i>mistake</i>
	BNC/COCA közepes gyakoriság	5	20,8	<i>chunk</i> , <i>competence</i> , <i>fluency</i> , <i>immersion</i> , <i>syllabus</i>
Tudományos szövegek	AVL	18	75	<i>accuracy</i> , <u><i>acquisition</i></u> , <u><i>activity</i></u> , <u><i>approach</i></u> , <i>chunk</i> , <u><i>communication</i></u> , <i>competence</i> , <u><i>error</i></u> , <u><i>form</i></u> , <i>immersion</i> , <u><i>input</i></u> , <u><i>language</i></u> , <u><i>learning</i></u> , <u><i>meaning</i></u> , <u><i>method</i></u> , <u><i>output</i></u> , <i>syllabus</i> , <u><i>task</i></u>
Nem szerepel	nincs gyakoriság alapú besorolása	1	4,2	<i>interlanguage</i>
	nincs adat	1	4,2	<i>feedback</i>

Az azonosított nyelvpedagógiai szakszavak gyakoriság szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy a 24 szakszó közül 17 magas gyakoriságú köznyelvi szó, amely a szakszavak 70,9 százaléka, vagyis közel háromnegyed része. Ezek közül 13 található meg a köznyelvi szólistákban (NGSL, new-GSL), amelyeken kívül még 4 számít magas gyakoriságú szónak a BNC/COCA szerint. A magas gyakoriságú köznyelvi szavak közül 10 szerepel az első ezer köznyelvi szó között, amely az összes azonosított szakszó közel fele (41,7%): *activity, approach, communication, error, form, input, meaning, method, output, task*.

A 24 nyelvpedagógiai szakszó közül 18 szerepel az általános-tudományos szólistában (AVL). Ez az esszékben azonosított potenciális szakszavak 75 százaléka, vagyis háromnegyede. Az AVL első ezer szava között 6 szakszó (25%) található, vagyis az esszékben azonosított szakszavak egynegyede tartozik ide: *accuracy, acquisition, activity, form, method, task*.

A köznyelvi és a tudományos kontextusok közti erős átfedést jelzi, hogy a 24 azonosított szakszó több, mint fele (n=14; 58,3%) magas gyakoriságúnak számít mindkét területen: *accuracy, acquisition, activity, approach, communication, error, form, input, language, learning, meaning, method, output, task*. Az elemzésből az is kiderül, hogy ezek közül 4 szakszó a köznyelvi és az általános-tudományos szólistában egyaránt az 1000 leggyakoribb szó között található: *activity, form, method, task*.

Mindössze 5 közepes gyakoriságú köznyelvi szó szerepel a szakszavak között: *chunk, competence, fluency, immersion, syllabus*. Ez az azonosított szakszavak egyötöde (20,8%); ugyanakkor egyetlen alacsony gyakoriságú köznyelvi szót sem találtam a listában. Csupán egy olyan szakszót (*interlanguage*) azonosítottam, amely nem szerepel sem szólistákban, sem gyakoriságvizsgálatokban. Ez azt jelzi, hogy az esszékben azonosított potenciális szakszavak között a Selinker (1972) által létrehozott „*interlanguage*” szakkifejezés az egyetlen a hallgatói szövegekben, amelyet a nyelvpedagógia, és a hozzá szorosan kapcsolódó második nyelv elsajátítására fókuszáló kutatások kizárólag a magukénak mondhatnak. Egy szakszó (*feedback*) esetében nincs rendelkezésre álló adat, mert a gyakoriságszámlálók összetett szóként kezelték, és ezért nem vették figyelembe.

A fenti eredmények azt mutatják, hogy az azonosított egyszavas szakkifejezések jelentős hányada magas gyakoriságú szó mind az általános, mind az általános-tudományos szólisták tekintetében. Mivel az ilyen szavak több, egymástól eltérő jelentést hordozhatnak különböző kontextusokban, valamint ezzel összefüggésben az egyes kontextusokban betöltött szerepük is változhat, ahhoz, hogy nyelvpedagógiai szakkifejezésként történő alkalmazásuk megvalósuljon, a szövegből egyértelműen ki kell, hogy derüljön pontos diszciplína-specifikus jelentésük. Ekkor válik lehetővé az, hogy érdemben be tudják tölteni a tudáskeret kialakításában rájuk háruló szerepet. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy a hallgatók esszéiben teljesült-e ez a kritérium.

Nyelvpedagógiai szakszavak alkalmazása a tudáskeret kialakításában

A tudáskeret kialakításában a fogalmak pontos meghatározása és ezzel szoros összefüggésben a szakkifejezések kialakítása alapvető szerepet játszik. Ez a funkció valósul meg a fogalmak definíciója segítségével, mert így tudja a szakíró biztosítani az általa

használt szakkifejezés precíz jelentéstartományának tisztázását az adott tudáskereten belül annak érdekében, hogy a homályosság, pontatlanság és félreértelmezhetőség elkerülhető legyen a szövegben.

A szakkifejezések feladata a szakspecifikus jelentés hordozása mellett taxonómiák létrehozására is. Így szerepet játszanak az általuk hordozott jelentés más szakspecifikus jelentésekkel való szisztematikus összekapcsolásában és ezek rendszerbe ágyazásában. A szakterminológia kialakítása és rendszerezése teszi lehetővé, hogy egy adott szakterület értelmezni tudja az érdeklődése fókuszában álló dolgokkal, jelenségekkel kapcsolatos történéseket. Az alábbiakban először az esszékben található definíciókat vizsgálom. Ezt követi a fogalmak rendszerezésével kapcsolatos eredmények tárgyalása.

A nyelvpedagógiai fogalmak meghatározása: a definíció

A hallgatói szövegekben összesen 10 definíciót azonosítottam. Ezek szövegek szerinti megoszlását a 4. táblázat foglalja össze. Az összesítésből látható, hogy a definíciók megoszlása egyenetlen: az esszék közel fele (n=4) nem tartalmaz definíciót, három esszében 1, két esszében pedig 2 definíció szerepel. A 3 definíciót tartalmazó esszében összesen két szakkifejezést határozott meg a szöveg írója, ugyanis az egyik szakkifejezést kétszer definiálta az esszé két különböző részén.

4. táblázat

Az esszékben található definíciók (n=10) megoszlása

nincs definíció	1 definíció	2 definíció	3 definíció
4 esszé	3 esszé	2 esszé	1 esszé

Az esszékben összesen 7 szakkifejezés meghatározását végezték el a hallgatók. Ezek közül kettő olyan egy szóból álló szakkifejezés (*drill, error*), amely szerepel az általam azonosított nyelvpedagógiai szakszavak listájában (lásd 2. táblázat). Továbbá öt több szóból álló szakkifejezés meghatározása szerepel még a szövegekben. Itt a szakkifejezések egyik eleme mindegyik esetben szerepel a fent hivatkozott listában (ezeket az elemeket aláhúzással jelöltem): *explicit grammar knowledge, implicit grammar knowledge, focus on form, meaning-focused instruction, sequence of acquisition*.

A fenti eredmények azt jelzik, hogy a hallgatók bizonyos mértékig tisztában vannak azzal, hogy a definíció a tudományos szakszövegeknek fontos részét képezi. Másrésztől azonban az is látszik, hogy a definíció alkalmazásának lehetőségével a hallgatók nem, vagy csak korlátozott mértékben éltek. Szembetűnő hiány például, hogy az esszék központi témájául szolgáló „grammar” szakszó definíciója egyik szövegben sem szerepel. Ez gyengíti az általuk jelzett fogalom pontos érthetőségét a szöveg kontextusán belül. A fentiekre példa az alábbi szövegrészlet, amelynek középpontjában a nyelvtanárnak a nyelvtan tanításában betöltött szerepéről van szó (1. példa).

- (1) Teachers do not have to teach grammar just monitor the students' work and notice the errors, then help their students with some corrective feedback. (Beáta)

A mondatból nem derül ki, hogy a szöveg írója pontosan milyen fogalmat jelöl a „*grammar*” és a hozzá szorosan kapcsolódó „*grammar teaching*” kifejezéssel. A mondatban szereplő „*error*” szakszóval ugyanis a nyelvtanulók nyelvi normától eltérő nyelvi produktumát jelöljük, míg a „*corrective feedback*” az ilyen nyelvi megoldások javítására irányuló nyelvpedagógiai célú tanári technikákat jelöli. Noha mindkét fogalom szorosan kapcsolódik a nyelv törvényszerűségeken alapuló felépítésével, vagyis a nyelvtannal és a nyelvtan tanításával kapcsolatos szakmai diskurzushoz, a fent idézett szöveg ezeket kivészi a fogalom értelmezési köréből anélkül, hogy alternatív meghatározást kínálna. A helyzetet bonyolítja, hogy a „*grammar*” és az „*error*” szakszavak egyben nagy gyakoriságú köznyelvi szavak is. A szöveg írója feltételezheti, hogy a jelentésük ismert, meghatározásuk nem szükséges. Az adott szövegkörnyezetben ezzel azonban az ellenkező eredményt éri el: pontatlanná, homályossá teszi a szöveget.

A definíció hiányának problémáját mutatja a 2. példa is.

- (2) Grammar teaching I think can be done most effectively if it uses as many methods as possible. (Tímea)

Itt értelmezési problémát jelenthet, hogy a szövegkörnyezetből nem derül ki, a szövegíró pontosan milyen jelentésben használja a „*method*” szót. Általános értelemben a szóval jelölhetjük olyan gyakorlati módok összességét, amelyek egy adott cél elérése érdekében tudatosan kerülnek felhasználásra. A nyelvpedagógia esetében azonban a terminus azokra a rendszerbe foglalt tervszerű és következetes eljárásokra utal, amelyek a nyelvre és a nyelvtanulásra vonatkozó szisztematikusan meghatározott alapelvek mentén igyekeznek a leghatékonyabban elősegíteni az idegen nyelvek tanítását és elsajátítását (pl. *grammar-translation method*, *audio-lingual method*). A 2. példában szereplő állítás jelentését befolyásolja, hogy a „*method*” szót milyen értelemben használja az esszé írója. A jelentés azonban nem derül ki egyértelműen a szövegből.

A definíciók alkalmazásának korlátozott mértéke mellett az eredményekből az is látszik, hogy az esszéikben azonosított egyes definíciók szövegben betöltött szerepük szerint valóban azt a célt szolgálják, hogy az alkalmazott szakkifejezések jelentésének pontos értelmezését segítsék. A 3. példában szereplő szövegrészlet például két egymással szoros összefüggésben álló fogalom jelentésének meghatározását és ezek egymáshoz való viszonyát is megadja.

- (3) This way learners have a wide range of explicit knowledge that cannot be used automatically and unconsciously ... [Explicit knowledge] facilitates the development of implicit knowledge – which can be used unconsciously. (Tímea)

Találunk azonban példát arra is, hogy a definíciók elsődleges szerepe a tudáskeret kialakítása helyett inkább az, hogy demonstrálják, az esszé írója tisztában van a szakkifejezések jelentésével.

- (4) Students need to get the interlanguage by implicit grammar knowledge. Implicit grammar knowledge is when they do not have to think about the grammatical rules but it comes to their mind naturally. (Beáta)

- (5) There are several useful methods for language teaching. The drill is very common amongst them. This means that the teacher says a sentence or a word and the students have to repeat it. (Borbála)

A 4. és az 5. példában egyaránt látható, hogy a definíciót megelőzi egy állítás, amelyben a szakkifejezés jelentését az író más jelentésekhez kapcsolja úgy, hogy az állítás fókuszában a nyelvelsajátítás, illetve a nyelvtanítás folyamatának magyarázata, értelmezése áll. Mivel a definíció nem megelőzi, hanem követi a vonatkozó jelenségek magyarázatát, a szövegalkotás szempontjából egyenetlen szöveg jön létre. Retorikai szempontból pedig egyfajta tudásdemonstráló hatást ér el a hallgató, azt jelezve, hogy tisztában van az adott szakkifejezés jelentésével.

A fentieket összefoglalva, a szakkifejezések definíciójára fókuszáló vizsgálat eredményei egyrészt arra utalnak, hogy a hallgatók sok esetben abból indulnak ki, hogy az esszé olvasója tisztában van a szakszavak jelentésével, így ezek meghatározása nem szükséges. A szakkifejezések definíció nélküli használata ugyanakkor számos esetben homályos, többértelmű, így félreérthető jelentésekhez vezet. Ahol szerepel definíció az esszéekben, ott ezek egy része a terminus jelentésének pontos meghatározását célozza, így illeszkedik a tudományos szakszövegek felé támasztott elvárásokhoz. Találhatóak azonban a szövegekben olyan definíciók is, amelyek inkább a „felelés” szerepét töltik be a tudáskeret kialakítása helyett. Ez utóbbi eredmény szintén utalhat arra, hogy a hallgatók az olvasót szem előtt tartva, annak feltételezett elvárásait figyelembe véve alkották meg a szöveget, hiszen annak fontos célja az esszé témájáról alkotott tudásuk meggyőző bemutatása az olvasó felé, aki egyben az esszé értékelését is végzi.

A nyelvpedagógiai szakkifejezések rendszerezése: a taxonómia

A szakkifejezések jelentés szerinti osztályozására és rendszerezésére tett kísérlet világosan megjelent az esszéekben. Ez egyértelműen jelzi, hogy a hallgatók ismerik a nyelvpedagógián belül a nyelvtan tanítására vonatkozó fogalmak egy részét és ezek egymáshoz fűződő viszonyát. Összesen 20 olyan több szóból álló szakkifejezést azonosítottam a szövegekben (5. táblázat), amelyek mindegyike tartalmaz legalább egy olyan szakszót, amely a referenciaként használt *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010) szakszótárban szerepel (lásd fent a 2. táblázatot).

5. táblázat

A hallgatók esszéiben azonosított több szóból álló szakkifejezések listája ABC sorrendben

Több szóból álló szakkifejezések
<i>communicative competence, communicative task, corrective feedback, course book syllabus, deductive grammar instruction, distributed grammar teaching, explicit grammar knowledge, first language acquisition, focus on form, focus on meaning, form-focused instruction, grammatical form, grammatical input, implicit grammar knowledge, inductive grammar instruction, massed grammar teaching, meaning-focused instruction, second language acquisition, sequence of acquisition, writing task</i>

A több szóból álló szakkifejezések a szövegben önmagukban állva, tehát más, hozzájuk kapcsolódó jelentésű szakkifejezések nélkül is alkalmasak arra, hogy a jelentések kategorizálására utaljanak. Ez a helyzet például az esszében található *'corrective feedback'* és *'grammatical input'* főnévi csoportok esetében, ahol az alaptagot megelőző bővítmény mindkét esetben azt jelzi, hogy a taxonómiában magasabb osztályba sorolt szakszavak (*feedback, input*) egyes válfajairól, alosztályairól van szó. Az esszében arra is találtam példát, hogy a szakkifejezések más szakkifejezésekhez társítva jelentek meg, ezzel segítve elő a jelentések hierarchikus osztályozás szerinti, egymáshoz viszonyított értelmezését. Az esszében együtt megjelenő szakkifejezés-párok például a következők: *deductive grammar instruction – inductive grammar instruction; explicit grammar knowledge – implicit grammar knowledge; first language acquisition – second language acquisition*.

Az esszében azonosított szakkifejezések megjelenésének szemantikai alapú vizsgálata azt mutatja, hogy a szövegekben az alá- és fölérendelés mellett a mellérendelés, valamint a rokonértelműség lehetőségével éltek a hallgatók. Az alábbiakban a „*method*”, mint potenciális szakszó használatára fókuszálva mutatom be a fenti jelentéviszonyokat olyan példákon keresztül, ahol a szó nem pontosan körülhatárolt jelentése miatt a taxonómia kialakítása nem megfelelően valósult meg.

A *'method'* szó mindegyik hallgatói esszében megtalálható, azonban számos esetben nem világos, hogy a *Longman* szakszótárban (2010) megadott értelemben, tehát nyelvpedagógiai szakszóként, általános-tudományos szóként, vagy köznyelvi szóként szerepel-e a szövegben.

(6) There are several **possibilities**, **methods** supporting grammar instruction. My personal favourite is the focus on form. (Kitti)

A 6. példa első mondatából nem derül ki, hogy a szót a tág köznyelvi jelentéssel bíró *'possibilities'* szinonimájaként használja-e az író, vagy a köznyelvi jelentés szűkítése, pontosítása a cél. Miután a példa második mondatában szereplő *'focus on form'* szakkifejezés nem egy meghatározott nyelvtanítási módszer elnevezése, így a *'method'* szó erre nem utalhat. Ugyanakkor nem derül ki, hogy pontosan mi az a szűkebb jelentés, amelynek kereteibe befér a *'method'* és a *'focus on form'* főnévi csoportok jelentésének szövegben implikált alá- és fölérendeltségi viszonya.

A 7. példában olvasható szövegrészletben a *ways (of grammar teaching)* és *method* szavak szintén értelmezhetők szinonimaként. Ebben az esetben az író célja lehetett az, hogy szóismétlés elkerülésével változatosabbá tegye a szöveget.

(7) There are several existing **ways** of grammar teaching and each has its own drawbacks and benefits. But luckily we are not obliged to follow just one **method**. (Hajnalka)

Alternatívaként azonban, a *method* szó ugyanitt értelmezhető lenne nyelvpedagógiai szakszóként is. Ebben az esetben a szövegrészlet jelentése megváltozik, mert a nyelvtan tanítását beemeli a különböző elméleti alapelvekre támaszkodó szisztematikusan kidolgozott idegen nyelvtanítási eljárások, vagyis módszerek rendszerébe. Ebben az esetben szemantikai szempontból rész-egész viszonyrendszer jönne létre, ahol a nyelvtan tanítására (vagy annak hiányára) vonatkozó eljárások az egyes nyelvtanítási

módszerek részét képezik. Ezt a gondolatmenetet azonban szükséges lenne kifejteni a szövegben ahhoz, hogy a szakszó jelentéséhez tartozó nyelvpedagógiai összefüggések explicitté váljanak, és a jelentésben rejlő potenciál kihasználásra kerüljön.

A 8. példában szintén a rokonértelműség alkalmazása okoz problémát a rendszerezés szempontjából. Az *instruction* és a *method* szavak egymás szinonimájaként szerepelnek a mondatban, mindkét szó egy-egy kiterjesztett főnévi csoport alaptagjaként.

(8) Meaning-focused **instruction** is the opposite of the form-focused **method**. (Borbála)

A szöveg írójának itt is lehetett az a célja, hogy stilisztikai szempontból változatosabbá tegye a szöveget a rokonértelműség alkalmazásával, de a szakkifejezések jelentésének rendszerezése szempontjából ezzel pontatlanságot idézett elő. Ennek oka, hogy a két főnévi csoport (*meaning-focused instruction*, valamint *form-focused method*) jelentése között a szövegrészben mellérendelő viszony áll fenn. Ha ezekre szakkifejezésként tekintünk, akkor feltételeznünk kell, hogy a két alaptag jelentése nyelvpedagógiai szempontból megegyezik egymással. Ez azonban nincs így. Az *instruction* főnév a szintén főnévi minőségben használt *teaching* szó absztrakción átesett alternatívája, tehát a nyelvtanítás gyakorlatára vonatkozik. Ezzel szemben a *method* szisztematikusan átgondolt eljárások rendszere, amely megelőzi a gyakorlatot.

A 9. és a 10. példában az látszik, hogy az itt alkalmazott alá- és fölérendelés tévesen rendszerezi kategóriákba a szakkifejezéseket.

(9) The **method** which is the most commonly used one is the **PPP**. (Györgyi)

(10) There are several useful **methods** for language teaching. The **drill** is very common amongst them. ... In my opinion, this kind of **activity** is very useful. (Borbála)

Abból kiindulva, hogy a taxonómiák elemeit szakkifejezések alkotják, a *method* szakszó jelentéséhez nem illeszkedik alárendelt kategóriaként a *PPP* (*Presentation Practice Production*) rövidítéssel jelölt osztálytermi procedúra (9. példa). Hasonló a helyzet a *method* és *drill* viszonylatában is (10. példa). A *method* szakszó jelentésével nincs alárendelt viszonyban a *drill* abban az értelemben, ahogyan a szöveg ezt implicálja, hiszen az utóbbi nem tartozik a nyelvtanítási módszerek közé. Helyette a nyelvtanítás során alkalmazott technikák egyik fajtájára utal a szakszó. A 10. példában található rendszerezést tovább akadályozza a harmadik mondatban található *this kind of activity* kifejezés, mert taxonómiai szempontból az író tévesen használja szinonimaként a *method* és *activity* szavakat.

Az esszé olvasója a fent idézett szövegrészek értelmezése során dönthet úgy, hogy a *method* főnevet nem szakszóként, hanem tágabb köznyelvi jelentésében veszi figyelembe. Ebben az esetben azonban a szakszövegekre, így a nyelvpedagógia területére is jellemző következetes és hierarchikus rendszerezés lehetősége nem valósul meg, mert az idegennyelv-tanítás bármely aspektusához és szintjéhez kapcsolódó bármilyen alkalmazási mód a *method* kategóriájába sorolódik. Ezzel a jelentések viszonyrendszerének kialakítása csorbát szenved, a taxonómia elnagyolttá válik, nem tölti be feladatát, és az értelmezés szempontjából félreértésekhez vezethet. Következésképp a szöveg veszít fogalmi, információközlő funkciójának erejéből.

Összegzés

A dolgozatomban nyelvpedagógiai szakkifejezések előfordulását, jellemzőit és szakszövegben betöltött funkcióját vizsgáltam angol nyelvtanárszakos hallgatók szaktárgyi esszéiben. Az alábbiakban a kutatási kérdésekre adott válaszokat összegzem, és az ezekből levonható következtetéseket tárgyalom. Az eredmények és a kutatás korlátainak figyelembevételével javaslatot teszek jövőbeli kutatási irányokra is.

Az első kutatási kérdés arra irányult, hogy melyek azok a szavak a hallgatók esszéiben, amelyeket a nyelvpedagógia szakkifejezésként tart számon. Összesen 24 potenciális szakszót azonosítottam. Ezen kívül a szövegekben megtalálható 20 olyan kiterjesztett főnévi csoport is, amelyek legalább egyik tagját egy-egy azonosított potenciális szakszó alkotja. Ezek olyan szavak, amelyek a nyelvpedagógiában pontosan meghatározott egyezményes jelentéssel bírnak, így tehát alkalmasak arra, hogy a szavak precíz szakspecifikus jelentését hordozzák a szövegek kontextusán belül. Ez az eredmény azt jelzi, hogy az esszék szókészlete lehetőséget ad arra, hogy a szövegek betöltsék a tudományos szakszövegek információközlő, értelmező funkcióját. Mindez akkor valósulhat meg, ha a hallgatók szövegeiben a szakspecifikus jelentés érvényesül, tehát a potenciális lehetőség az adott szövegkörnyezetben valóban kihasználásra kerül.

A második kutatási kérdés fókuszában az állt, hogy milyen gyakoriságúak az esszékben azonosított potenciális nyelvpedagógiai szakszavak köznyelvi és általános-tudományos szólistákban és korpuszokban. A gyakoriságvizsgálat eredményei szerint az esszékben azonosított potenciális szakszavak (n=24) háromnegyed része egyben nagy gyakoriságú köznyelvi szó, illetve szintén nagy gyakoriságú általános-tudományos szó is. Ez az eredmény megerősíti, hogy a nyelvpedagógia azon szakterületek közé tartozik, ahol a szakspecifikus értelemben használt szavakat nem kizárólag csak ez a szakterület mondhatja magáénak. Helyette arról van szó, hogy meglévő, köznyelvi és/vagy más tudományos kontextusokban is használt szavak kapnak a szakmai közösség konszenzusán alapuló specifikus jelentést, tehát ezek a szavak számos, egymástól jelentősen eltérő szituációban egyaránt betölthetnek szerepet úgy, hogy jelentésüket az adott kontextus határozza meg.

Így fordulhat elő az, hogy az esszékben potenciális szakszóként azonosított magas köznyelvi gyakoriságú és több jelentésű szavak (pl. *communication*, *drill*, *input*), amelyek ugyanakkor más diszciplínák keretein belül is megjelennek általános-tudományos funkcióban. Továbbá az is előfordul, hogy egyes szakszavak a nyelvpedagógia területén kívül más diszciplínák keretein belül is hordoznak pontosan meghatározott diszciplína-specifikus jelentést (pl. *communication*: médiatudomány; *drill*: hadtudomány; *input*: informatika). Mindez felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a nyelvpedagógiai témájú esszék szövegkörnyezetéből egyértelműen ki kell derülnie a szavak pontos jelentésének ahhoz, hogy szakkifejezésként történő alkalmazásuk érvényesülni tudjon.

A harmadik kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy milyen szerepet játszanak a potenciális szakszavak a hallgatók esszéiben megjelenő szaktárgyi diskurzusban. Megállapítható, hogy eltérő mértékben és hatékonysággal, de megjelent az esszékben az azonosított szavak tudományos diskurzusban betöltött szerep szerinti alkalmazása definíciók és a szakkifejezések rendszerezése formájában. Összesen 10 definíciót, va-

lamint 20 több szóból álló szakkifejezést azonosítottam. Az utóbbiak egyik elemét a vizsgálat során azonosított egyes szakszavak alkották, és az így létrejött szakkifejezések a nyelvpedagógiai fogalmak rendszerezésében játszottak szerepet. Ez azt jelzi, hogy a hallgatók egyrészt tudatában vannak annak, hogy milyen szerep hárul a szakkifejezésekre a szakmai diskurzusban, másrészt erőfeszítéseket is tesznek annak érdekében, hogy ezek a funkciók megvalósuljanak a szövegben.

Az esszék elemzése során feltárt hiányosság, hogy a definíciók adta lehetőséget nem használták ki a hallgatók. Ez magyarázható azzal, hogy a hallgatók az olvasót, vagyis az esszéiket értékelő oktatót szem előtt tartva készítették el a szövegeiket vélhetően abból kiindulva, hogy az illető tisztában van az adott szavak szakspecifikus jelentésével, így azok meghatározása nem szükséges. Ez az eredmény ugyanakkor utalhat arra is, hogy a hallgatók nem minden esetben voltak biztosak a szakszavak pontos nyelvpedagógiai fókuszú jelentésével, így ezek meghatározására nem vállalkoztak. Tekintettel arra, hogy a szakkifejezések téves definíciója ronthat az esszék szaktanári megítélésén, ezek hiánya vagy megléte felfogható a meggyőzés egyfajta implicit retorikai eszközeként is.

Definíciókkal kapcsolatos eredmény, hogy ahol megjelentek a szövegben, ott alkalmazásuk fontos célja volt annak bizonyítása, hogy a szöveg írója tisztában van az adott fogalmak szakspecifikus jelentésével. Míg ezt az eredményt zárthelyi dolgozatok elemzése során kaptam, a definíciók egyfajta „felelés” funkcióban történő alkalmazása tetten érhető olyan írásos számonkérési formák esetében is, mint például a szemináriumi dolgozat (Woodward-Kron, 2008) és a szakdolgozat (Sárdi, 2020), ahol a hallgatók a tantermen kívül, időkorlát meghatározása nélkül és szakirodalom felhasználásával készítettek szakszöveget. Mindez jelzi, hogy kezdő szakírók nem feltétlenül rendelkeznek azzal a nyelvi eszköztárral, amely lehetővé teszi számukra a szakszöveg kommunikatív céljainak elérését úgy, hogy az adott műfaj konvencióinak retorikai értelemben is megfeleljenek. A fentiekből az is látható, hogy e hiányosság tetten érhető kezdő írók szakszövegeiben függetlenül az elkészítés kontextusától.

Az elemzés a taxonómiák kialakításával kapcsolatban is rámutatott néhány hiányosságra. Ezek az alábbi kategóriákba sorolhatók: (1) a szakszavak jelentése homályos, nem pontosan értelmezhető; (2) a szakszavak jelentése téves, eltér a tudományterületen konvencionálisan elfogadottól; (3) a szakszavak jelentése nem szakspecifikus, köznyelvi értelemben szerepel a szövegekben; (4) a szakszavak és szakkifejezések kategóriába sorolása téves, eltér a konvencióktól; (5) a szakszavak és szakkifejezések egymáshoz való viszonyának jelölése pontatlan. Összességében az látszik, hogy a nyelvpedagógiai tárgyú jelenségek pontos meghatározásának hiánya gátolja az ezeket jelölő szakkifejezések csoportosítását és a köztük fennálló viszony kijelölését és értelmezését. Amikor az osztályozás téves jelentéseken alapul, pontatlan rendszerezés jön létre.

A kutatási kérdésekre adott válaszok alátámasztják a vélekedést, hogy az angol nyelvpedagógiai szakszavak jelentésének pontos meghatározása, csakúgy, mint e szakszavak felhasználásával létrejött szakkifejezések taxonómiába rendezése nehézséget okoz magyar anyanyelvű hallgatók számára. Továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy az angol nyelvpedagógia esetében a nagy gyakoriságú köznyelvi szavak magas arányban történő szakspecifikus alkalmazása hozzájárul e nehézségek fennállásához.

A homályos, pontatlan, téves, nem szakspecifikus értelmezés kiváltó oka lehet, hogy a hallgatók bizonyos mértékben már ismerik az adott magas gyakoriságú szavak köznyelvi, illetve általános-tudományos jelentéseit és használatát, amikor ezekkel, mint nyelvpedagógiai szakszavakkal találkoznak.

Az eredmények alapján levonható pedagógiai következtetés, hogy a hallgatók szempontjából fontos a szakszavak és szakkifejezések pontos, szakspecifikus jelentésének és nyelvpedagógiai szakszövegekben betöltött funkciójának mélyebb megértése és ezek rendszerbe illesztett alkalmazásának gyakorlása. Különösen fontos, hogy világosan értsék, (1) milyen eltérő jelentéseket hordoz egy adott szó vagy kifejezés különböző, köznyelvi, illetve nyelvpedagógiai kontextusokban, (2) milyen kapcsolat áll fenn az egyes jelentések és azok adott szövegkörnyezetben betöltött funkciói között, és (3) hogyan érhető el a cél, hogy egy adott köznyelvi szó valóban szakszóként funkcionáljon a szövegben. Azt is fontos lenne világosan bemutatni a hallgatók számára, hogy a jelentések nem kontextushoz illeszkedő és pontatlan használata miért és hogyan gyengíti a szakszöveg információhordozó, összefüggéseket feltáró, értelmező szerepét. A fenti célok megvalósítását segítheti meglévő jó gyakorlatok tanórai elemzése, és ezek kiegészítése célzott fókuszú szövegalkotási feladatokkal. Az ilyen típusú tanórai gyakorlatok hasznos kiindulópontja lehet az alapelv, hogy a tudományos-szakmai ismeretek és az ezeket tárgyaló tudományos-szakmai kommunikáció egymástól nem elválasztható entitások, kölcsönösen feltételezik egymást. Ezért elsajátításukat is célszerű szervesen összetartozóként kezelni, vagyis a szaktárgyi órák keretei közé beemelni a hatékony szaktárgyi kommunikáció körébe tartozó kompetenciák fejlesztését is.

A dolgozatban bemutatott kutatás korlátai közé tartozik, hogy az elemzés kis mintán és egyszeri mintafelvételen alapult, továbbá nem kérdezett rá az esszéket készítő hallgatók véleményére és tapasztalataira. Ezért hasznos lenne nagyobb mintás longitudinális vizsgálat keretein belül felmérni, hogy célirányos tanórai munka segítségével, illetve nélküle hogyan változik a szakkifejezések szaktárgyi esszéekben történő alkalmazása, valamint ezzel összefüggésben a hallgatók tudományos szakszövegírással kapcsolatos tapasztalata és hozzáállása.

IRODALOM

- Ardasheva, Y. & Tretter, T. R. (2017). Developing science-specific, technical vocabulary of high school newcomer English learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 252–271. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1042356>
- Baker, M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), 91–105.
- Biber, D. & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style*. (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108686136>
- Brezina, V. & Gablasova (2015). 'Is there a core general vocabulary? Introducing the New General Service List.' *Applied Linguistics*, 36(1), 1–22. <https://doi.org/10.1093/applin/amt018>
- Browne, C., Culligan, B. & Phillips, J. (2013). *The New General Service List*. <http://www.newgeneralservicelist.org> (2023.11.09.)

- Chung, T. M. & Nation, I. S. P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–116.
- Chung, T. M. & Nation, I. S. P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32, 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of the academic essay: Is a genre approach possible? In A. M. Johns (Ed.) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 225–236). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410604262>
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <http://doi.org/10.1017/S0267190510000048>
- Friedman, D. (2023). Language socialization and academic discourse in English as a Foreign Language contexts: A research agenda. *Language Teaching*, 56(2), 261–275. <http://doi.org/10.1017/S0261444821000422>
- Gardner, D. & Davies, M. (2013). 'A New Academic Vocabulary List.' *Applied Linguistics*, 35(3), 305–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. <http://doi:10.1093/applin/ams024>
- Ha, A. Y. H. & Hyland, K. (2017). What is technicality? A Technicality Analysis Model for EAP vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 28, 35–49. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.06.003>
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). Writing science: Literacy and discursive power. The Falmer Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Hyland, K. (2011). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. (4th ed.). The Michigan Press.
- Hyland, K. & Tse, P. (2009). Academic lexis and disciplinary practice: Corpus evidence for specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111–129.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: a guide for teachers*. Boynton/Cook.
- Liu, D. & Lei, L. (2019). Technical vocabulary. In: S. Webb, (ed.) *The Routledge Handbook of vocabulary studies* (pp. 111–124). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-8>
- Martin, J. R. (1993). Literacy in science: Learning how to handle text as technology. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and discursive power* (pp. 166–202). London: Falmer Press.
- Matsuda, P. K. & Silva, T. (2020). Writing. In N. Schmitt and Rodgers, M. P. H. (eds.) *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 279–293). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-16>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd ed.) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
- Nation, I. S. P. (2017). *The BNC/COCA Level 6 word family lists (Version 1.0.0)* [Data file]. Letöltve <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>.
- Nation I. S. P. & Coxhead, A. (2012). Special purposes vocabulary. In C. A. Chapelle (ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1098>
- Richards, J. C. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.
- Sárdi, Cs. (2020). „Óriások vállán álltam.” A szerzői identitás megjelenése angol nyelvpedagógiai szakdolgozatokban. In: Főris, Ágota; Bölcseki, Andrea; M., Pintér Tibor; Szoták, Szilvia; Tamás, Dóra Mária (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_29-https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_38

- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484–503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green & Co.
- Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. In J. R. Martin (ed.). *Reading Science*. Routledge (pp. 299–328).
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon – the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 234–249, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.004>

Függelék: A nyelvpedagógiai esszé feladatkiírása

End-Term Essay

Write an essay titled '*Issues in the teaching of grammar*'. Base your discussion on your studies in the Methodology 2 course, and focus on the following:

- 1. arguments for and against teaching grammar,***
- 2. suggested ways of grammar teaching and their justification.***

Guidelines:

You have 45 minutes to complete the essay.

There is no word limit on your essay.

In your text, use relevant language pedagogy-related technical vocabulary (i.e. technical words and multi-word items) to discuss your ideas.

Make sure you use these vocabulary items in a way which makes their meaning and relevance to the discussion clear.

I look forward to reading your essay. 😊

Technical vocabulary use in Hungarian MA TEFL students' disciplinary essays

The study examines the use of language pedagogy-related technical vocabulary in L2 English academic essays in L1 Hungarian TEFL students' essays. It identifies technical words and looks at their frequency in general and academic word lists and corpora. This is followed by an analysis of whether the identified words function as discipline-specific vocabulary in the text, and how they fulfil the role of defining and categorizing relevant phenomena. The results show that a significant portion of technical vocabulary also comprise high-frequency words according to both general and academic word lists. The precise discipline-specific meaning of the words is not always indicated in the texts, creating ambiguity. This also hinders the development of taxonomical relationships between related terms and a precise understanding of messages put forward in the essays. The findings show that using high-frequency words as specialized vocabulary may pose difficulties for students. The findings point to the need to raise TEFL students' awareness of the characteristics and discipline-specific use of technical vocabulary and the role they play in academic discourse.

Keywords: EFL teacher education, technical vocabulary, word frequency, definition, taxonomy