

A bolognai képzési rendszer felsőoktatás-terminológiai hatásai

Tanulmányunkban azt kívánjuk szemléltetni, hogyan hatott terminológiai aspektusból a bolognai képzési rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban addig ismert fogalmakra és terminusokra, hogyan alakult át a felsőoktatás szerkezete, és milyen következményekkel járt ez az oktatáspolitikai döntés a terminológiai rendszerezés folyamataira. A 2008-ban indult kutatómunkánk eredményei alapján választ keresünk arra a kérdésre is, hogyan lehet rendszerezni olyan területek, illetve rendszerek terminológiáját, terminusainak összességét (így a felsőoktatását is), amelyek nem rendelkeznek az egyes rendszerelemek által generált ontológiai vagy logikai rendszertannal. A tudományosan releváns, illetve a gyakorlati alkalmazhatóságot szem előtt tartó válaszok keresése közben a terminológiai rendszerezés hagyományos eszköztárát egy talán szokatlannak nevezhető „modell” egészítettük ki, nevezetesen a matematikai halmazelméletekre jellemző reláció- és függvényanalízisek eszközeivel.

Bevezető

Jelen munkánkban a nyelvészeti alapú terminológiai vizsgálatokra és a rendszerező munka néhány alaplépésének bemutatására szorítkozunk. A kanadai terminológiai iskola rendszerelméleti felfogására és rendszerezési axiómáira támaszkodva az a célunk, hogy a terminológiai rendszerezés és osztályozás általunk kétágúként vagy kétirányúként modellezett folyamatán keresztül felvázoljuk egy adott rendszer egyes elemeinek (fogalmainak és terminusainak) az egész rendszert befolyásoló hatásmechanizmusát.

A kutatómunka tágabb előzményei – a választott téma összetettsége okán is – két tudományterületen jelennek meg. Az irányított és definiált terminológiai kutatások az 1930-as évek elejére, egészen Eugen Wüster munkásságáig nyúlnak vissza, a terminológiának mint interdiszciplináris, de egyben önállóvá vált alkalmazott nyelvészeti diszciplínának a térnyerése olyan nemzetközi hírnévnek örvendő terminológiai műhelyek tevékenységéhez köthető, mint a bécsi, a prágai és a moszkvai iskola. A kezdeti, tudományrendszertani önmeghatározás időszaka óta számos, francia nyelven is elérhető terminológiai tárgyú összegző mű jelent meg (például: *Dubuc*, 2002; *Rey*, 1979; *Cabré*, 1998; *L'Homme*, 2004). A frankofón területeken terminológiával foglalkozó kutatók olyan neves szerzők munkáira támaszkodhatnak mint: Auger, Pierre, Goffin, Roger, Lerat, Pierre, Sager, Juan, C. stb.

Kutatómunkánk ismeretelméleti és módszertani megalapozói a hazai elméleti és alkalmazott terminológiát művelő kutatók közül – a teljesség igénye nélkül – Fóris Ágota (2005), Kis Ádám (2004), Révay Valéria (1999, 2001), Muráth Judit (2005).

A kutatás felsőoktatásra vonatkozó komponensének szakirodalmi előzményei többnyire glosszáriumok, lexikonok formájában állnak rendelkezésre, amennyiben a terminológiai vizsgálódások tárgyát a vizsgált terület szóadatai képezik, és nem érintik a felsőoktatás-kutatás területét (például: *Báthory* és *Falus*, 1997; *DG Éducation et culture*, 1999–2003).

Tudomásunk szerint olyan kutatások, amelyek a francia és a magyar felsőoktatás terminológiájának összevető feldolgozására irányultak volna, vagy a Bologna-struktúra, illetve bármilyen felsőoktatási rendszer terminológiai vizsgálatára vállalkozott volna a terminológia hagyományos eszközeivel, nem állnak rendelkezésre.

A terminológiai rendszerezés folyamata a kanadai terminológiai iskola megközelítésében

A terminológiai és a terminográfiai vizsgálatok abból a megfigyelésből indulnak ki, hogy egy tudomány- vagy szakterület terminusainak összessége strukturált és rendszereszerű. A valóság vizsgált területétől függően ez a struktúra eredhet a dolgok, az entitások lényegéből és természetéből (az élővilág rendszerszerű felépítéséből), de lehet tudatos, irányított rendszerező tevékenység eredménye is (például intézményrendszerek, állami adminisztráció stb.).

A terminológiai rendszerezési eljárások alapvetően a nyelvészeti osztályozás, illetve bizonyos tudományterületek esetében az ontológia és a klasszikus logika eszközeire támaszkodnak.

Marie-Claude L'Homme kanadai kutató a terminológiai rendszerezést két alappillérré helyezi: egyrészt követi a hagyományosnak nevezett konceptuális szemléletmódot, másrészt hangsúlyozza a lexiko-szemantikai modell elengedhetetlen és komplementer voltát. Az *1. ábra* azt szemlélteti, hogyan érvényesíthető a L'Homme-féle modell az eleve strukturált ontológiai rendszerek, illetve a tudatos beavatkozást igénylő társadalomtudományi rendszerek vagy intézményrendszerek esetében.

„L'optique conceptuelle considère que l'ensemble des termes d'un domaine spécialisé est le reflet de l'organisation des connaissances dans ce domaine. Les termes dénotent des concepts qui sont reliés entre eux selon différentes modalités (par exemple, en genres et espèces ou en tout et parties.” (*L'Homme*, 2004, 25. o.). (1)

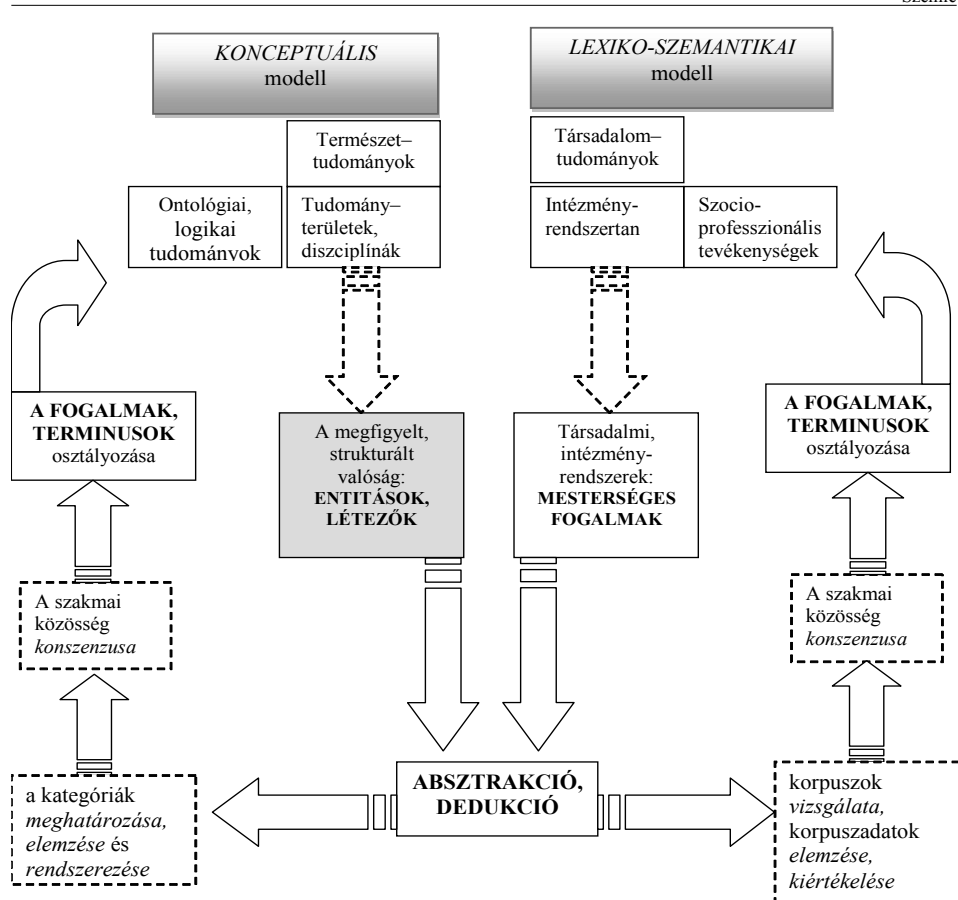
„[...] l'optique lexico-sémantique aborde le terme comme unité lexicale dont la particularité est d'avoir un sens qu'on peut associer à un domaine de la connaissance humaine.” (*L'Homme*, 2004, 37. o.) (2)

A kanadai terminológiai paradigmát azért definiáltuk kétirányúként, mert meglátásunk szerint a két modell eltérő eszközrendszerét és módszereit eleve a vizsgált valóság kétirányú tagozódása eredményezte: adottak ugyanis az ontológiai entitások, amelyek fogalmakként jelennek meg az emberi tudatban, és adottak az ember által létrehozott mesterséges fogalmak, rendszerek.

Kézenfekvő, hogy minden fogalmat ugyanannak a jelrendszernek (a nyelvnek mint jelrendszernek) a segítségével interiorizálunk és reprezentálunk, de a fentebb említett kategóriák szerint merőben más és más úton rendszerezjük azokat. A konceptuális modell főként a természettudományok fogalmainak rendszerezésére alkalmas, míg a lexiko-szemantikai modell a társadalomtudományi rendszerek valóságelemeinek strukturálási folyamatában tűnik elengedhetetlennek (*1. ábra*).

A terminográfus szemszögéből vizsgálva a terminusok osztályozását, a folyamat a szakszövegekből (korpusz) gyűjtött terminusok és adatok rendszerezésével indul. Ez egyben a lexiko-szemantikai modell egyik közkedvelt módszere is. A szakszöveg adatbázis-forrásként való használata azonban nem minden területen nélkülözhetetlen. A nomenekkel, taxonokkal operáló rendszerek esetében az alapvető feladat és célkitűzés a kategóriákba történő rendezés szempontjainak meghatározása, valamint a definíciók megfogalmazása. Ez inkább a konceptuális modell jellemzője.

A két modell közötti határvonal azonban nem ennyire éles. A konceptuális modell is támaszkodhat korpuszelemzésre, illetve a lexiko-szemantikai megközelítés is igényt tarthat kategóriadefiníciókra. Ezt jól példázza a felsőoktatás terminológiájának vizsgálá-



1. ábra. A terminológiai rendszerezés kétirányú folyamata a kanadai terminológiai iskola megközelítésében

tára irányuló kutatómunkánk egyik bevezető szakasza, amely – jóllehet – a konceptuális modell alapelvei mentén indult, mégis számos kategóriadefiníció tisztázásához glosszáriumi, illetve egyéb korpuszadatok kiegészítő információira szorult. Mi több, a vizsgált terminusokat egy meglévő glosszáriumsorozat (az Európai Bizottság Eurydice-hálózatának felsőoktatási kiadványai) szócikkei szolgáltatták a terminológiában elvárt szakszerű definíciókkal, kiegészítve egyéb releváns terminológiai adattal is.

A társadalomtudományok és intézményrendszerek esetében a terminológiai rendszerezés és rendezés meglehetősen összetett képet mutat. A terminológus és/vagy a terminográfus nem mindig rendelkezik olyan kategória-definíciókkal, amelyek egyértelművé teszik az elemzett terminus szemantikai kiterjedtségét, vagy a terminológiai hálóban elfoglalt helyét.

A diploma terminuson például mást ért a magyar oktatási rendszerben jártas nyelvhasználó és megint mást egy franciaországi beszélőközösség tagja. Míg Magyarországon a Bologna-típusú oktatási rendszer bevezetéséig a felsőoktatási (és nem a felsőfokú) tanulmányokat lezáró okirat kizárólagos jelölője, addig Franciaországban (beleértve a terminus szintagmatikai és lexiko-szemantikai variánsait is) lezárt középfokú tanulmányokat igazoló okiratot is jelölhet.

Ha a rendszerező munka befejeztével a terminológiai munka következő szakaszára kívánunk továbblépni, azaz két előzetesen felállított vagy rendszerezett struktúrát szeretnénk komparatív úton megvizsgálni, igen összetett problémával találjuk magunkat szemben.

Annak eldöntéséhez, hogy két kulturálisan és nyelviileg eltérő valóságrendszer között megoldható-e valamilyen fokú megfeleltetés, vagy felállíthatók-e tökéletes ekvivalenciák, a nyelvészet hagyományos, grammatikai alapú eszközei nem bizonyulnak elégségesnek. A jelrendszertől valamelyest eltávolodva a jelölt elemek rendszeréhez kell visszanyúlnunk, mint ahogyan tettük ezt a terminológiai munka rendszerező szakaszában is. Terminológiai megközelítésben a jelölt valóságselemek és fogalmak rendszerbeli feltérképezéséhez a nyelvi jelölők (terminusok) önmagukban egyrésztől elégtelenek, és sok esetben a kategóriadefiníciók – ha egyáltalán léteznek ilyenek – sem nyújtanak kellő mennyiségű információt az adott elem pozícionálásához. A valóság feltérképezésére ilyenkor a terminológusok és a terminográfusok számára is a fordítástudománnyal és a szakmai kommunikációval foglalkozó kutatók közkedvelt módszere jelenthet megoldást, ami nem más, mint a korpuszelemzés. Marie-Claude L'Homme (2004) ezen a ponton úgy véli, hogy a konceptuális és a lexiko-szemantikai szemléletmód együttes alkalmazása lehet célravezető. Így ha a konceptuálisnak nevezett tradicionális terminológiai szemléletmódot és a lexiko-szemantikai modellt egymás komplementereként kezeljük, valószínűleg közelebb járunk az igazsághoz, mint ha valamelyik módszer kizárólagossága mellett tennénk le a voksunkat.

Hiperonímia, hiponímia a bolognai felsőoktatási terminológia struktúrájában – az 'alapszak', 'mesterszak' és 'szakirány' terminusok vizsgálata

A következőkben a nyelvészeti osztályozás eszközeivel olyan felsőoktatási terminusokat fogunk megvizsgálni, amelyek jól szemléltetik a lexiko-szemantikai modellt, illetve a konceptuális megközelítés együttes használatának szükségességét, illetve megfelelően példázzák egy adott rendszer fogalmi feltárásának nehézségeit.

A választott terminusok nyelvészeti kategóriákba történő rendezése nem feltétlenül oldja fel a fogalmi pontatlanságokat. Itt olyan természetű fogalmi pontatlanságokra utalunk, amelyek a jelölők szemantikai logikájából erednek. Az elemzőmunka során léptenyomon szembesülnünk kellett azzal a feloldhatatlannak tűnő paradoxonnal, amely szerint a denotátum a terminológiai háló nem azon pontjára utalta a jelölt elemet, mint ahol annak ontológiai, logikai vagy konceptuális értelemben lenne a helye. A nyelvészeti osztályozás kategóriái így nem mindig alkalmasak arra, hogy a jelölteket a vizsgált rendszer megfelelő helyére pozicionálják. Vizsgálataink eredményeként megalapozottan állíthatjuk, hogy a Bologna-típusú oktatási rendszere történő átállás politikai döntését sajnos nem előzte meg a szükséges szakmapolitikai, terminológiai egyeztetés.

Vizsgáljuk meg egy olyan fogalomnak – és ezen keresztül terminusnak – a terminológiai dilemmáit, amely a Bologna-rendszer bevezetésének az előkészítő fázisától kezdve jelen van, sok esetben megnehezítve az egyes kategóriák értelmezését és definiálhatóságát. Tekintsük át röviden a 'szakirány' terminus által jelölt fogalmat.

Először is vessünk egy pillantást a háromciklusú felsőoktatási rendszer alapképzési rendszerére. A felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) 11. §-ának (1) bekezdése, a 32. §-ának (4), (5) bekezdése, valamint annak 42. §-a definiálja az alapképzést mint a felsőoktatási képzés alapozó szintjét, annak bemeneti és kimeneti követelményeit, illetve azt, hogy mely további szintre való belépésre jogosít. A törvényben nem esik szó az alapképzés tartalmáról. A képzési és kimeneti követelményeket alacsonyabb szintű jogi szabályozók, végrehajtási rendeletek, kormányrendeletek, miniszteri rendeletek stb. rögzítik.

A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről a 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet az alábbiak szerint definiálja a szakirány fogalmát:

A 7. § db) pontja a szakirányról csak annyi említést tesz, hogy az alapképzési szakok (BA-szakok) képzési és kimeneti követelményeinek tartalmazniuk kell a szakirányhoz rendelendő kreditek minimális számát.

Az explicitebb, a terminológiai és terminográfiai elemzés szempontjából nélkülözhetetlen definíció-típusú meghatározást a rendelet 11. §-ának (7) bekezdése tartalmazza: „Az alap- és mesterképzésben az elkülönült szakmai ismeretek szakirányként a szak részét képezik. A szakindítási eljárást olyan új szakirányok indítása esetében kell lefolytatni, amely szakirány oklevélben megjelölt önálló szakképzettséget eredményez.”

A definíció látszólag egyértelműen kijelöli a fogalom helyét, más szóval a rendszer egy bizonyos helyére pozicionálja azt. Alaposabb elemzés után azonban megfigyelhető, hogy bizonyos terminusok nem, vagy alig illeszthetők be a rendszerbe a nyelvészeti osztályozás hiperonima-hiponima viszonyrendszere alapján. Mint ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, egyes alapszakok esetében a szakirány és a specializáció terminusok egyazon hiponimára vonatkoznak, mintegy szinonimaként viselkednek. Ez ellentmond a terminológiai egyöntetűség szabályának, amely kimondja, hogy egy fogalmat lehetőség szerint egy jelölő lásson el jelentéssel.

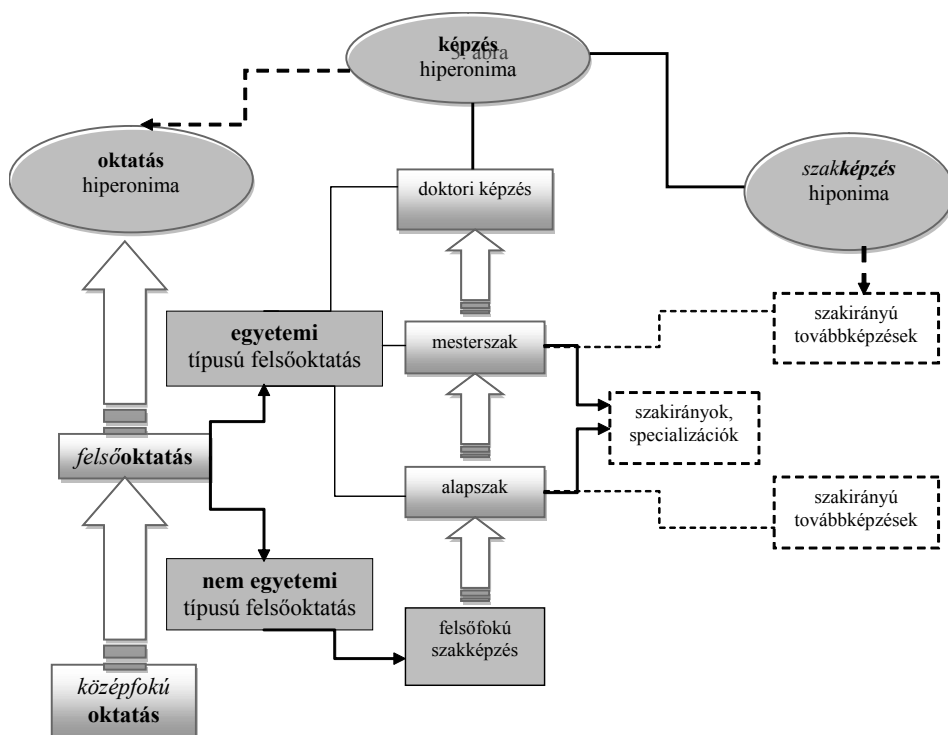
A nyelvészeti kategóriák szerinti rendezés, a generikus és a specifikus jegyek meghatározása a terminusok szemantikai relációin alapul. Ehhez hívjuk segítségül mindkét, a fentiekben ismertetett terminológiai modellt. Az oppozíciók vizsgálatára épülő konceptualizálás – rész-egész; generikus-specifikus; konkrét dolog – a dolog funkciója; ok-hatás stb. – elengedhetetlen az adott tárgykörön belüli fogalmi rendszer vizsgálatához. A klasszikus modell abból indul ki, hogy a terminusok visszatükrözik egy adott tárgykör ismereteinek rendszerét, fogalmi struktúráját. Mint ahogy arra az előző fejezetben rávilágítottunk, ez a premissza leginkább a diszciplináris (főként természettudományi vagy műszaki) területeken állja meg a helyét. A terminológiai tapasztalat azt mutatja, hogy a tradicionális (konceptuális) terminológiai szemléletmód a tapasztalati világ entitásainak mentális megragadását, elnevezését és rendszerbe helyezését tudja megoldani. A zoológiában például az osztályozási kritériumok lehetnek alaktaniak (morfológiaiak), létfenntartási szempontúak, morfogenetikaiak stb.

A társadalmi alrendszerekben ezek a kritériumok és elvek már nem ennyire egyértelműek. A felsőoktatásnak mint társadalmi alrendszernek a szervezeti strukturáltsága, az egyes fogalmak és az egyes elemek rendszerbeállítása a szakmabeliek konszenzusán alapul. Bizonyos értelemben a nomenklatúrák kategóriái is konszenzus alapján jöttek/jönnek létre – ennek bemutatását kíséreltük meg 1. ábrán –, de ez utóbbiak a valóság entitásainak megfigyelt rendszerére támaszkodnak. Csak nyomatékosításként szeretnénk ismételten hangsúlyozni, hogy a társadalmi rendszerek az ember által létrehozott mesterséges rendszerek, amelyeknek a reprezentálására szolgáló nyelvi jelrendszer ugyanúgy meghatározó szerepet játszik, de nem feltétlenül követ ontológiai, adott esetben logikai kategóriákat. Meglátásunk szerint ebből erednek a nyelvi jelrendszer anomáliái.

Hogy mire alapozzuk a fenti megállapításunkat? Arra az ontológiai tényre, hogy egy társadalmi alrendszer vagy egy tudomány-rendszertani struktúra – bár szintén a valóság rendszerét igyekszik modellezni – mégsem önszervező és önszerveződő. Ezen a ponton az episztemológiával és az ontológiával találjuk szemben magunkat. A konceptualizálás folyamatából az elméleti terminológus természetesen nem hagyhatja figyelmen kívül a pszicholingvisztika, az újkori lexikográfia, de a neurolingvisztika kutatási eredményeit sem. A modern lexikográfia új horizontján – amely Aitchison nézete szerint a szójelentések mentális tárolását jelenti lexikális hálók formájában –, a mentális lexikon vizsgálata jelenik meg, a szemantikai mezők fogalmának megfelelő tematikus egységekbe szervezeten. Aitchison úgy véli, hogy a tárolás kettős módon, a szóalakokra és a hordozott

jelentéstartalmakra vonatkozóan valósul meg, ami egybevág a kanadai terminológiai iskola kétirányú modelljének az elméletével (Aitchison, 2003, 247. o.). Aitchison meggyőződése, hogy a mentális lexikon szerkezete az adott nyelv struktúrájához igazodik. Ez a hipotézis azonban még bizonyításra vár.

Térjünk vissza a szakirány terminus vizsgálatához. A konceptuális modellhez sorolható taxonómiai módszer alapelve, hogy adott jelentések közös tulajdonsággal rendelkeznek. Ebből az aspektusból alapszak és mesterszak abban közösek, hogy egy meghatározott szakterületen nyújtanak alap, illetve magasabb szintű ismereteket. Ezt a jelölő terminusok is viszonylag adekvát módon reprezentálják. A szakirány abban tér el az előző két fogalomtól, hogy differenciált ismereteket és önálló szakképzettséget nyújt. A definíció értelmében tehát ez utóbbi mellérendeltje az alap- és mesterszakoknak, ugyanis nem a képzés „grádusában”, hanem annak tartalmában tér el a generikus terminustól, amely jelen esetben a szak. Ebben a megközelítésben a generikus és a specifikus jegyek alapján elkülönített fogalmak hierarchiai viszonya merőben eltér az alább, a 3. ábrán szemléltetett nyelvészeti osztályozás szerinti relációiktól (2. ábra).



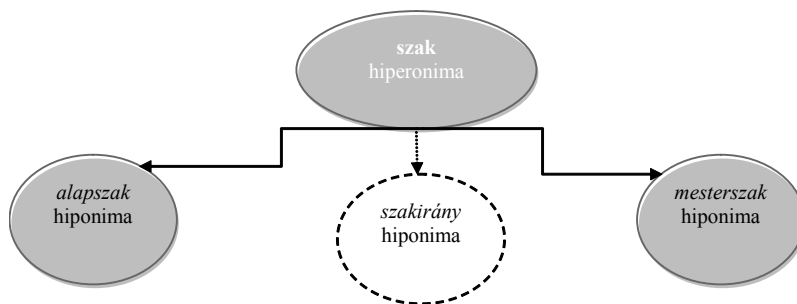
2. ábra. A szakirány terminus által jelölt fogalom helye a magyar felsőoktatás és a képzés rendszerében konceptuális megközelítésben

A három vizsgált fogalom közös tulajdonsága az intézményi keret, az ismeretek adott szintű, illetve adott tartalmú átadása-befogadása, a szabályozottság, a központilag meghatározott követelményrendszer stb. Eltérőek azonban szintjükben és horizontális differenciáltságukban. Megfigyelhető, hogy a közös tulajdonságok nem mindegyike kategória-típusú. Az egyetlen közös kategória a szak.

A nyelvészeti osztályozás szempontjából tehát az összes járulékos elemnek, más szóval az összes kohiponimának a szak alapdefiníciójához és rendszertani helyéhez kell

igazodnia. A szak-alapszak, szak-mesterszak, szak-szakirány relációk egyrésztől konceptuálisak, másrésztől viszont szemantikaiak.

Lexiko-szemantikai megközelítésben mindhárom vizsgált terminus a generikus 'szak' szó hiponimája, amelyek egymással ko-hiponim viszonyban, azonos hierarchiai szinten állnak (3. ábra.).



3. ábra. A szak terminus nyelvészeti osztályozásának hierarchiája

Értelemszerűen az olyan közös elemek, mint a központilag szabályozott, vagy az intézményi keret, nem lehetnek szemantikai relációk. Ebben az esetben konszenzuson alapuló konceptuális relációról beszélünk.

A lexiko-szemantikai modell egyik lehetséges módszerként számon tartott nyelvészeti osztályozás lényege és törekvése az elemek szemantikai relációk szerinti rendezése, amelyek kötelezően tartalmaznak egy hiperonimát és egy hiponimát. A hiperonima jelöli a generikus tartalmat, a hiponima a specifikációt. A hiponimának tartalmaznia kell a hiperonima összes tulajdonságát, de rendelkeznie kell olyan tulajdonságokkal, amelyek csak a sajátjai. Egy hiperonimának lehet több hiponimája, amelyek egymás ko-hiponimái. A ko-hiponimák között inkompatibilitás áll fenn, azaz olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek kizárják egymást.

A tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy részletesen elemezzük a terminusok között fennálló antonim relációkat, illetve a meronimikus relációkat. Annyit érdemes talán megjegyezni, hogy a meronímia tartalmaz egy holonimát, amely az egész jelöli, és egy meronimát, amely az egészhez viszonyított részre összpontosít.

Az eddig ismertetett úgynevezett hagyományos lexiko-szemantikai relációkon felül megkülönböztetjük az alábbi szófajtnai kapcsolatokat: (a) két szófaj – egy jelentés; (b) két szófaj – két vagy több jelentés; (c) aktáns- és körülményrelációk.

Az (a) pontban említett relációk a derivációs szintaxis tárgykörébe tartoznak.

A második esetben a két szófajtnai megvalósulás közötti szemantikai egyezés korlátozottabb. Sokkal markánsabb a szemantikai aktánsok szerepe, amelyeknek pontosítaniuk kell a két szófaj közötti szemantikai relációkat.

A (c) pontban említett szemantikai aktánsok a kanadai terminográfiai iskola azokat az akcidenációkat (járulékos fogalmi elemeket) érti, amelyek körülhatárolják, adott esetben szűkítik a terminus generikus jelentését. A predikatív jelentésű terminusok a szemantikai aktánsokkal széleskörű relációkat tarthatnak fenn. A terminusok és az aktánsok közötti relációk a teljesség igénye nélkül lehetnek: rendeltetés szerintiek, eszköz-specifikusak, hely és körülmény szerintiek, eredményszempontúak stb.

A szemantikai aktánsok mint járulékos jelentések alkalmasak a specifikus jegyek elkülönítésére, és ebből a szempontból beilleszthetők a konceptuális terminológiai modellbe, továbbá a lexiko-szemantikai modellbe is. Sok esetben azonban nem elégségesek az adott terminus szemantikai extenziójának és annak a terminológiai hálóban elfoglalt

helye meghatározására. Megjegyzendő, hogy a komplementer lexiko-szemantikai modell sem oldhatja fel minden esetben a rendszer-anomáliákat, illetve a fogalmi pontatlanságokat. Például a fentebb említett szakirány–specializáció szinonímia egyik modellel sem tűnik feloldhatónak.

Vizsgáljuk meg a felsőoktatás képzési szerkezetét, és definiáljuk, majd állítsuk rendszerbe a vonatkozó terminusokat.

Első lépésként tekintsük át a szakirány terminus morfo-szintaktikai variánsait, majd elemezzük, hogyan viszonyulnak az egyes jelentések egymáshoz lexiko-szemantikai értelemben. Végezetül nézzük meg, hogy a vizsgált terminus és annak variánsai a rendszer mely szintjein helyezkednek el.

Szakirány: „Az alap- és mesterképzésben az elkülönült szakmai ismeretek szakirányként a szak részét képezik. A szakindítási eljárást olyan új szakirányok indítása esetében kell lefolytatni, amely szakirány oklevélben megjelölt önálló szakképzettséget eredményez.”

Szakirányú szakképzettség/szakképzés: Alapfokozat vagy mesterfokozat megszerzését követő újabb végzettségi szintet nem eredményező, de szakirányú szakképzettséget nyújtó posztgraduális képzés a szakirányú továbbképzés. (Forrás: Eurybase: Az európai országok oktatási rendszereinek információs adatbázisa. Eurydice)

Szakirányú továbbképzés: A szakirányú továbbképzés egyetemi (egyetemi képzés) vagy főiskolai (főiskolai képzés) szintű végzettség megszerzését követően a társadalom, a gazdaság felgyorsult fejlődésének szakemberszükségletéhez igazodó olyan rugalmas képzési forma, amely elsősorban a meghatározott munkakör, tevékenység ellátására való felkészítést tekinti feladatának.

Specializáció: A képesítési követelményekről szóló kormányrendeletek (kormányrendeletek a szakok képesítési követelményeiről) meghatározzák az oktatható szakokat, azokon belül szakirányokat és specializációkat is definiálhatnak (az intézményekhez és az egyes képzési területekhez tartozó szakok, végzettségi és szakképzettségi követelményeiről, képzési és kimeneti követelményeiről rendelkező kormányrendeletek szerint).

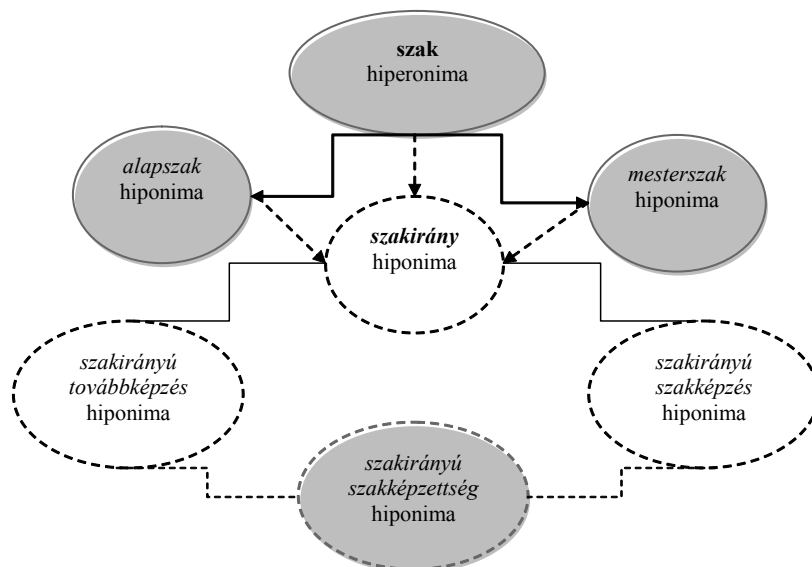
A definíciók alapján láthatjuk, hogy a 'szakirány' szó a szak bázissterminus hiponimájaként az alap- és mesterképzés hiponimák meronimája (része), amely az alapismeretek mellett egyfajta differenciált ismereteket nyújt a szakon belül. A kategória definíciók egyértelművé teszik tehát, hogy jóllehet lexiko-szemantikai értelemben a 'szakirány' terminus kohiponimája az alap- és mesterszak terminusoknak, rendszerbeli helye nem azok mellett, hanem azokon belül található.

A szakirány terminus derivált és összetett alakjai ettől eltérő képzési szint(ek)re utal(nak). A rendelkezésünkre álló definíciók lehetővé teszik ugyan a jelölt fogalmak értelmezését, de a jelölők, azaz maguk a terminusok sem lexiko-szemantikailag, sem morfoszintaktikailag (*1. táblázat*) nem alkalmasak arra, hogy a jelölt fogalmakat a megfelelő rendszerbeli helyre pozícionálják. Mi több, zavart is okozhatnak, mivel az alapterminus és deriváltjai között felállítható relációk elsősorban szemantikaiak és csak másodszorban konceptuálisak. A deriváltak olyan differenciált, speciális tartalomra utalnak, amelynek a terminológiai háló eltérő szintjén lévő elhelyezkedése nem következik logikailag és szemantikailag a bázissterminusból.

Ahogy az az első táblázat vizsgálati eredményeiből is sejteni lehet, a morfoszintaktikai elemzés a jelölő nyelvészeti osztályozását segít megoldani, de nem nyújt elégséges támpontot a rendszertani pozícionáláshoz. A rendszerbeli elhelyezéshez elsősorban a kategóriadefiníciók alapos megértése és átlátása szükséges. A *4. ábra* azt szemlélteti, hogyan viszonyulnának egymáshoz a vizsgált terminusok a nyelvészeti hiperonima-hiponima osztályozás relációi szerint. A relációba rendezésnél a szak bázissterminus jelenti a hiperonimát, illetve az szolgál a morfoszintaktikai variánsok alaptagjául is. Figyelembe vettünk minden olyan terminust, amelyben szerepel a szak generikus jelölő.

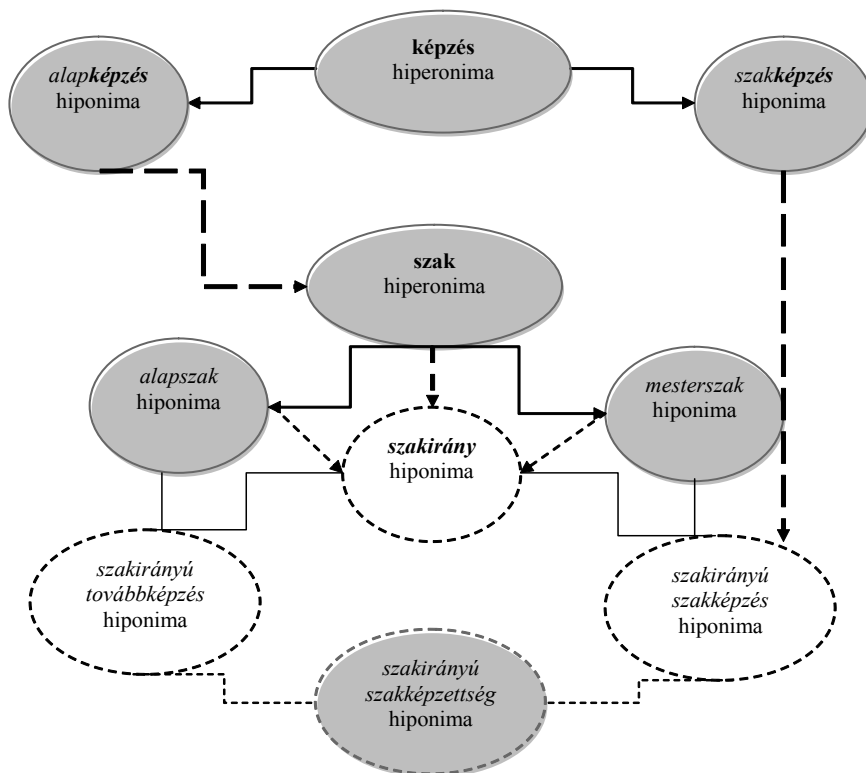
1. táblázat. A szakirány terminus morfoszintaktikai variánsainak elemzése

Alapterminus	Összetett terminusok ([bázisterminus+derivációs morféma]+a specifikációt jelölő terminus)	A terminus morfoszintaktikája
szakirány	szakirányú szakképzettség	terminológiai szintagma egy derivált összetett terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+szakképzettség összetétel, összetett terminus (szak+képzettség, amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.
	szakirányú továbbképzés	terminológiai szintagma egy derivált terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+továbbképzés összetett terminus (határozószó+főnév), amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.
szakképzés	szakirányú szakképzés	terminológiai szintagma egy derivált terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+szakképzés összetett terminus (főnév+főnév), amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.



4. ábra. A szak alapterminus és a szakirány derivált terminus kombinált, nyelvészeti és konceptuális osztályozásának hierarchiája

A teljesebb relációs viszonyokat az 5. ábrán mutatjuk be. Láthatjuk, hogy a fogalmi rendszer bővebb hálójá olyan elemeket is tartalmaz, amelyek jelölői morfoszintaktikailag eltérnek a vizsgált generikus és bázisterminustól. A képzés, alapképzés terminusok nem tartalmazzák a szak bázisterminust, így a nyelvészeti osztályozás logikája szerint nem állíthatók relációba a vizsgált terminusokkal. A konceptuális modell kategóriadefiníciói azonban éppen arra világítanak rá, hogy a terminológiai háló (a fogalmak hálójá) lényegesen bővebb annál, mint amit egy-egy terminus morfoszintaktikai variánsai jelenthetnek. A konceptuális modell másrészt ahhoz nyújt segítséget, hogy a vizsgált terminusainkat ne csak a jelölők (a terminusok) primér morfológiájá alapján állítsuk rendszerbe, hanem átláthassuk a tágabb konceptuális és szemantikai relációkat is.



5. ábra. A szak alapterminus és a szakirány derivált terminus kombinált, nyelvészeti és konceptuális osztályozásának tágabb rendszertani kontextusa

Az alábbiakban, a felsőoktatás képzési szerkezetét vizsgálván, látni fogjuk, hogy a fentiekén túl nem csak a szakirány terminus szemantikai relációi okoznak értelmezésbeli problémákat, hanem az általa jelölt fogalom sem kellőképpen tisztázott, lévén, hogy ugyanarra a differenciált képzési szintre két jelölő is kínálkozik: szakirány és specializáció.

Ha szemügyre vesszük a magyar felsőoktatás alapszakjainak képzési és kimeneti követelményeit, láthatjuk, hogy számos alapszak esetében „alapszak értékű” képzéseket szakirányként definiálnak, és ezekben az esetekben a törvény eredeti értelmében vett szakirányt specializációként tüntetik fel. A specializáció fogalmának definíciója ugyanakkor nem áll rendelkezésünkre. Ez olyan problémának tűnik, amelynek feloldására sem

a konceptuális, sem a lexiko-szemantikai modell nem tűnik elegendőnek. Meglátásunk szerint a terminológiai egyértelműség minden esetben a specializáció megnevezést kívánná meg. A specializáció terminus ugyanis egy adott szakterületen belüli differenciált ismereteket jelöl, míg a szakirány terminus inkább egyfajta továbbképzést, további „ráépülő” ismereteket takar.

A hasonló összefüggések kimutatására érdemesnek látszik matematikai jellegű, de nyelvészeti alapú képletek kidolgozása, a hagyományos nyelvi jelek kódokkal történő helyettesítése az alábbiak szerint.

A kódolás meghatározó lépése az alap-, illetve a generikus fogalmak gyűjtése és elkülönítése, amit azok betű- és számkód-kombinációval történő jelölése követ. (Bár távolról sem tekinthető magától értetődőnek, az eddigi tapasztalat és a logikai megközelítés is azt mutatja, hogy az alapfogalmak és a generikus fogalmak zöme morfológiai értelemben egyszerű jelölővel rendelkezik.) Ezt követi a specifikációk, azaz a változók elkülönítése, majd a jelölési mód meghatározása. A kódolási folyamat záró lépése az egyes terminusok közötti relációk felállítása.

A 2008-ban indult kutatómunka egyik alapvető célja olyan terminus-rendszerezési és osztályozási eljárások, illetve modellek kidolgozása volt, amelyek szélesebb körben, több tudományterületen, Fóris Ágota kifejezésével élve, több domén esetében is alkalmazhatók. Az alkalmazott terminológiai kutatások tapasztalatai ugyanis azt mutatják, hogy egyes osztályozási paradigmák csak bizonyos területeket fednek le. A taxonómiák például többnyire a természettudományokban alkalmazott módszerként alakultak ki. Ezen rendszerek és módszerek a jelölt fogalmak ontológiai sajátosságaira épülnek, így a nem-termesztudományi területeken – ontológiai rendszerek hiányában – ezek a kategóriák nem relevánsak.

A hatékony rendszerezéshez ezért a hagyományos nyelvi jelölőket olyan kódokkal helyettesítettük, amelyek ha nem is ontológiai, de mindenképpen logikai kategóriákba történő rendezést tesznek lehetővé. A rendszerezés fázisa a kutatómunka későbbi szakaszában fog megvalósulni. Az azonban már most is nyilvánvalónak tűnik, hogy minden nyelvi jelnek megvan a maga rendszerszervező képessége. Ennek bizonyítékát abban látjuk, hogy minden lexematikus nyelvi jelet el tudunk látni olyan kóddal, amely alkalmas a matematikai halmazelméletekben ismert relációvizsgálatra, illetve relációképzésre.

Konklúzió

Mint ahogy tanulmányunkban is rámutattunk, a Bologna-típusú felsőoktatási képzési rendszerre történő átállás nem csak a felsőoktatási intézmények szakvezetőit és adminisztrációját terhelte meg a kezdeti szakaszban, hanem komoly terminológiai problémákat is eredményezett.

Láthattuk azt is, hogy sem a terminológus, sem a terminográfus nem szorítkozhat egyetlen modell alkalmazására. A rendszerelméletek sokfélesége megnehezíti a kategorizálási szempontok megválasztását. Olyan egységes osztályozási, rendszerezési elméletek kidolgozása, amelyek minden területen alkalmazhatók, lehetetlen vállalkozásnak tűnik a megragadni és definiálni kívánt valóság sokrétűsége okán is. Az is világossá vált, hogy a terminusok rendszerezése nem pusztán nyelvészeti munka. A terminológia ezért is alapozza minden ilyen jellegű tevékenységét a tanulmányban bemutatott két modellre.

Az ismertetett példák jól tükrözik, hogy nem csak a terminus nem jelöli egyértelműen a tartalmat, de egyazon rendszeren belül is jelentkezhetnek rendszertani anomáliák, amelyek pusztán terminológiai úton nem rendezhetők. Ezekben az esetekben a rendszer újrastrukturálása vezetne eredményre. Ha alaposabban megvizsgáltnánk a fenti javaslatot, amely csupán terminológiai megfontolású, újabb rendszertani anomáliába ütköznénk: az anglistika alapszaknak lehet ugyan specializációja az amerikanisztika vagy az anglist-

tika, de a szabad bölcsészet alapszaknak a filozófia vagy az etika nem. Meglátásunk szerint egyébként szakiránya sem. A kérdés nyitott...

Jegyzet

(1) A konceptuális megközelítés szerint egy szakterület terminusainak összessége a szóban forgó terület ismeretanyagának, elemeinek rendszerét tükrözi. A terminusok egymással különböző modalitási viszonyban álló fogalmakat jelölnek (például: nem-faj, egész-rész stb.). (A szerző fordítása).

(2) A lexikoszemantikai megközelítés a terminust lexikális egységként fogja fel, amelynek egyik alapvető sajátossága, hogy olyan jelentéssel rendelkezik, amely az emberi tudás adott területére asszociálható. (A szerző fordítása).

Irodalom

Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell, Oxford.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon. I–III*. Keraban, Budapest.

Cabré, M. T. (1998): *La terminologie: théorie, méthode et applications*. Terminology and Lexicography Research and Practice, Traduction de La terminologia, La teoria, els mètodes, les aplicacions. Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

DG Éducation et culture (1999–2003): *Glossaire européen de l'éducation*. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe. I–IV. Eurydice, Unité européenne, Bruxelles.

Dubuc, R. (2002): *Manuel pratique de terminologie*. Linguatex, Quebec.

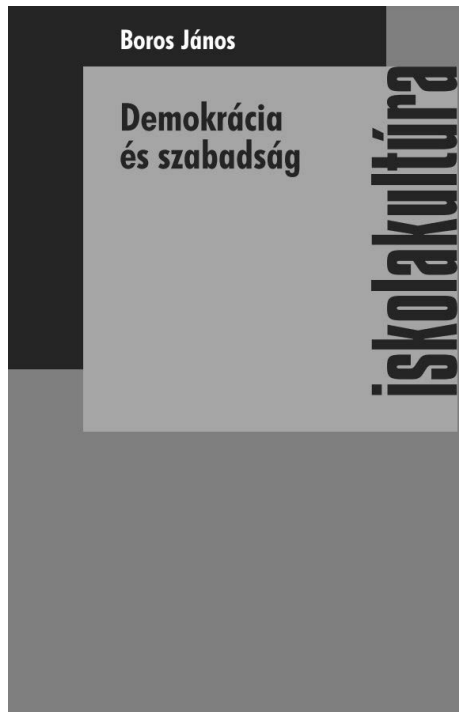
EURYDICE (é. n.): *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe*. European Commission.

L'Homme, M.-C. (2004) : *La terminologie: principes et techniques*. Les Presse de l'Université de Montréal, Montréal.

Rey, Alain (1979): *La terminologie, noms et notions*. Que-sais-je, Paris, PUF.

Sebestyén József

Közép-dunántúli Regionális Pedagógiai Intézet
Veszprém Megyei Irodája



A Gondolat Kiadó könyveiből