

SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS

**Tanulmányok a Szent István Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének
kutatásaiból
2001**

Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és
Társadalomtudományi Kar
2001. december

SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS

Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból
2001

Szerkesztette: Dróth Júlia

Lektorálta: dr. Heltai Pál egyetemi docens

Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és
Társadalomtudományi Kar
2001. december

Tartalom

Bevezetés	4
Tóth Ildikó: Felmérés a szaknyelvtanulással – és tudással kapcsolatos nézetekről	8
Vas, Judit: Strategic planning in service marketing	25
Ferenczy Gyula: Kerülőutak a fordítástanításban	37
Dróth, Júlia: Formative evaluation in translator training	50
Dróth Júlia: Az önértékelés képessége – felkészítés a fordítási projektekre	55
Veresné Valentinyi Klára: Egy új általános iskolai nyelvoktatási módszer bevezetésének néhány kérdése	36
Kránicz Imre: Szemelvények a német képesítőfordításokból	94

Bevezetés

Szaknyelvoktatás és fordítóképzés - az ágazati szakfordítóképzés mint modern képzési forma

1. Az ágazati szakfordítóképzés helye a hazai fordítóképzés rendszerében

Magyarországon 25 felsőoktatási intézmény folytat vagy tervez valamilyen formájú nyelvi közvetítői képzést (Klaudy 1998: 19). A fordítóképzés három fő típusra osztható: alapképzés, továbbképzés és ágazati szakfordítóképzés.

Az ágazati szakfordítóképzést a szakegyetemek nyelvi lektorátusai hozták létre az 1970-es évek második felétől, azzal a céllal, magas szintű nyelvtudással rendelkező idegen nyelven tárgyalóképes szakembereket képezzenek. Az elsődleges cél tehát nem a fordítóképzés volt. Az 1990-es évek végétől felmerül az az igény, hogy megváltoztassuk a hagyományos szakfordító-képzési modellt. (Erről bővebben lásd Klaudy 1998 és Lengyel 1998). Ennek három fő oka van:

1. Az 1990-es években a szaknyelvi oktatás módszertana és tananyaga több éves fejlesztőmunka következtében magas szintet ért el Magyarországon (többek között a SZIE tanárainak, elsősorban Tóth Ildikó, Györéné Szabó Judit, Vas Judit közreműködésével). Új módszereket, tananyagot, vizsgastruktúrát alakít ki, s részben leválik a szakfordítóképzésről.
2. A fordítástudomány, illetve a fordítóképzés módszertana erőteljes fejlődésnek indult (e kötet szerzői közül elsősorban Ferenczy Gyula és Heltai Pál közreműködésével). A fordítás iránti társadalmi elvárások bővültek, átalakultak, s ennek megfelelően a

fordítóképző intézmények céljai, szerkezete, tananyaga, értékelési módszerei önálló utat keresnek, alakítanak ki.

2. A fordítóképzés iránti új társadalmi elvárások, igények

2.1. Igényfelmérések

A Magyarországon nyelvigényes munkakörökben végzett nyelvi szolgáltatásokról az utóbbi években készült néhány országos igényfelmérés közül háromban vettek részt a SZIE szakemberei. Az első az általános és szaknyelvi ismeretek fordításon kívüli igényeit is felméri (Teemant & Varga & Heltai 1993). A második a Szaknyelv és Szakfordítás című kiadványunk tavalyi kötetében jelent meg, s a SZIE szakfordító szakán végzett szakemberek elhelyezkedését, munkaterületeit kutatja (Szomor 2000). A harmadik a magyarországi felhasználók igényeit kutatja a szakfordítóképzés szempontjából (Dróth 2001). Ez utóbbi felmérésben a következő kérdésre kerestük választ:

1. A felhasználók szerint milyen képességekre van szüksége a fordítóknak szakfordítások elkészítéséhez?
2. A szakfordítóképzés és ezen belül tantárgyak céljai egybeesnek-e a felhasználók igényeivel?

A fordító legfontosabb képességeiről eltérő válaszokat kaptunk a felhasználók egyes csoportjaiban. A szakismeretet (kereskedelem, jog stb.) és szaknyelvi tudást a válaszadók átlagosan 10%-kal magasabbra értékelik, mint a kifejezetten fordítói kvalitásokat. Ugyanakkor kivételével valamennyi csoport kizárólag igényes célnyelvi szöveget vár el, ami a fordítástechnika oktatása mellett szól. A célnyelvi szöveg igényes nyelvi megformálásának képességét a megkérdezettek több csoportja a legfontosabb, minimális szinten elvárt képességek közé sorolta: a közigazgatási szervezetek, a vegyesvállalatok, valamint a szakmai folyóiratok. Ez a követelmény a felsőoktatás oktatói, a kutatók szemében is a harmadik legfontosabb.

Jellemző adat, hogy a válaszadók döntő többsége nem bíz meg hivatásos fordítót vagy fordítóirodát, hanem saját maga fordít, illetve a nyelvet és a szakmát jól ismerő munkatársat kér fel a fordításra. Két igényes csoport: a közigazgatási szervezetek és a vegyesvállalatok válaszadói azonban előnyben részesítik a fordítóirodákat a többi válaszlehetőséghez képest. Ha figyelembe vesszük az első csoport egyre növekvő fordítási igényeit (EU csatlakozás), illetve a második egyre növekvő jelenlétét a magyar gazdasági életben, ez az adat a szakképzett fordítók szükségessége mellett szól.

Természetesen kiemelhetnénk még több adatot, mely a szaknyelv oktatását támasztják alá. Ezek az adatok felhívják figyelmünket arra, hogy a szakfordítóképzés egyik leglényegesebb eleme a szaknyelvvoktatás.

Van olyan kérdés, ahol a lehetséges válaszok közül az adott szakterület ismeretét jelölték be a legtöbben: a magyar tulajdonban lévő vállalatok a szakmai tudást tartják a legfontosabbnak, de a három legfontosabb között említik a fordítóirodák és a felsőoktatás oktatói, kutatók is.

2.2. Következtetések

A fenti válaszok alapján a szakfordítóknak egyaránt jól kell ismerniük az adott szakterületet, a szaknyelvet és a fordítás technikáját. Ugyanezt a három igényt támasztják alá az EU Fordító- és Tolmacsszolgálatának elvárásai, illetve a modern szakfordítási projektek igényei is. Az Igazságügyi Minisztérium Európai Unió jogharmonizációs fordítási projektje elképzelhetetlen képzett jogászok közreműködése nélkül. A Szak Kiadó magas színvonalú informatikai kiadványait nagyrészt informatikusok fordítják, magas szintű informatikai képzettséggel és nagy fordítói tapasztalattal rendelkező terminológus közreműködésével. Az EU Bizottsága például orvosi szövegek fordítására orvosokat, ezen belül fogorvosi szövegek fordítására fogorvosokat alkalmaz.

A szakterület ismerete, a szaknyelvi tudás és a fordítástechnikai képességek együtt, a legideálisabb módon és mértékben az ágazati szakfordítóképzésben sajátíthatók el. Ez teszi valóban korszerűvé ezt a képzési formát.

3. Háttérkutatások a SZIE Nyelvi Intézetében, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék keretében

A szakfordítóképzés és a Nyelvi Intézet más képzési és vizsgáztatási formáinak folyamatos korszerűsítése érdekében az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken háttérkutatásokat végzünk, és arra törekszünk, hogy eredményeinket visszacsatoljuk a képzés és vizsgáztatás gyakorlatába. Emellett kapcsolatot tartunk a fordítástudomány, a nyelvtudomány, a szaknyelvi képzés fórumaival. Aktívan részt veszünk a társintézmények szakmai rendezvényein is, s magunk is rendezünk találkozót, konferenciákat. Rendszeresen publikálunk a legrangosabb szakfolyóiratokban is. Szoros együttműködést alakítottunk ki olyan intézményekkel, ahol a szaknyelvtanítás és a szakfordítóképzés számára fontos kutatások folynak, például az MTA Nyelvstratégiai Bizottságával, a Nyelvtudományi Intézettel, az ELTE FTK-val, igényes, újszerű módszerekkel dolgozó szakkiadókkal, a Morphologic munkatársaival. Ezen intézményekkel, illetve a győri és szombathelyi főiskolával (SZIF, BGYTF) ez év novemberében Gödöllőn létrehoztuk a nemzeti korpuszépítést szolgáló csoportot.

A tanszékünkön kialakított közös kutatási területek eredményeiből adnak ízelítőt e kötet írásai. Szerzői valamennyien a SZIE szakfordító szakának tanárai a 2001-es évben. Közöljük például azt az igényfelmérést, melyet kollégáink a 2001-ben akkreditált „Zöld út” elnevezésű szaknyelvi vizsgánkhöz készítettek, valamint összegzést a fordítások értékelésének szempontjai és technikája témakörében végzett, szintén 2001-ben befejezett kutatásról.

Olvashatunk e kis kötetben a fordítóképzés elméleti kérdéseiről, illetve gyakorlatáról is.

Köszönettel tartozunk azoknak a kollégáinknak, akik a SZIE Nyelvi Intézetében támogatják munkánkat: részt vesznek a szaknyelvi képzésben, illetve ellátják a szakfordítóképzés speciális óráit. Reméljük, következő kötetünkben már az ő írásaikra is számíthatunk!

A szerkesztő

Irodalom

- Dróth Júlia 2001. Helyzetkép a fordítási szokásokról és elvárásokról az angolról magyarra fordított szövegek tekintetében. In: *Fordítástudomány 6.* (megjelenésre elfogadva)
- Klaudy Kinga 1998. A magyarországi szakfordítóképzés. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 17-27.o.
- Lengyel Zsolt 1998. Bevezetés előtt (nem csak) a szakfordítói szak. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 28-35.o.
- Szomor Erika 2000. Felmérés a Szent István Egyetem angol-magyar szakfordítóképzéséről az 1996, 1997, és 1998-ban végzettek körében. In: Dróth, J. (ed.) 2000. *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból 1999-2000.* Gödöllő: SZIE GTK. 8-17.
- Teemant, A. & Varga, Zs. & Heltai, P. 1993. *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives.* Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, United States Information Agency, Council of Europe Modern Languages Project Group.

I. rész

Szaknyelvoktatás

Felmérés a szaknyelvtanulással és -tudással kapcsolatos nézetekről

Tóth Ildikó

1. Bevezetés

Az alábbi cikkben egy felmérés részeredményeit szeretném ismertetni, amelyet egy háromtagú kutatócsoport végzett: Gy. Szabó Judit, Tóth Ildikó és Vas Judit, a Nyelvi Intézet nyelvtanárai. Gy. Szabó Judit és Tóth Ildikó egyben az újonnan felállt Idegennyelvi Vizsgaközpont munkatársai, Vas Judit pedig annak igazgatója. A felmérés arra irányult, hogy még a szaknyelvoktatás nagy volumenű bevezetése és a Vizsgaközpont hivatalos megalakulása előtt megvizsgálják a célpopuláció köréből vett mintán a szaknyelv ismertségét, értelmezését, valamint a szaknyelvtanításhoz és szaknyelvi vizsgáztatáshoz fűződő nézeteket.

2. A felmérés célja

A felmérést azzal a céllal végeztük, hogy egy alaphelyzetet dokumentáljunk, amihez képest a szaknyelvtanítás és a szaknyelvi vizsgáztatás gyakorlatának felfuttatása után beálló változásokat mérni tudjuk. Ilyeténképpen ez a tanulmány az alaphelyzet felmérése (baseline study), míg egy kb. két év múlva megismételt felmérés a hatás értékelésének a szerepét fogja betölteni (evaluation).

3. A felmérés paraméterei, módszerei

A felmérést a jelen cikk szerzője kezdeményezte, a kérdőívet a jelen cikk szerzője készítette, próbatesztelés után Gy. Szabó Judit és Tóth Ildikó készítette és szerkesztette át a

próbateszteles után, és a háromtagú csoport személyesen vagy tanár kollégák segítségével juttatta el a válaszadókhoz. A tervezett 300 kérdőívből 230-at sikerült eljuttatni a jelöltekhez, amiből 207 érkezett vissza. (A kérdőívet lásd a Függelékben.)

A kérdőívekből 164 a nappali tagozatos hallgatóktól származott, ezen belül különböző évfolyamok hallgatói (I-IV) és különböző nyelvek tanulói vannak képviselve (angol, francia, német, orosz). A hallgatók között szakfordítók és nem-szakfordítók is voltak, általános és szaknyelvi csoportokból egyaránt. 37 kérdőív érkezett egyetemünk (főleg a gödöllői karok) oktatóitól és PhD-hallgatóitól, ám mindössze csak hat a már végzett, és “kinti” szakterületen dolgozó válaszadóktól. Bár az utóbbi kategóriánál több kérdőívet szeretünk volna begyűjteni, a válaszadói arány tükrözi a szaknyelvi vizsgánk célcsoportjainak létszamarányát, miszerint a legnépesebb számban egyetemünk hallgatóit fogjuk vizsgáztatni, valamivel kisebb mértékben várunk PhD-hallgatókat és oktatókat jelöltjeink közé, és jóval ritkábban vizsgáznak már végzett, agráriumban dolgozó szakemberek. A szaknyelvtanításunk célzott csoportja is a nappali hallgatók. Így, bár a minta nem reprezentatív, hiszen elérhetőségi mintával dolgoztunk, bizonyos tendenciák levonhatóak az eredményekből.

A kérdőíveket 2001 szeptemberétől 2001 október 8-ig osztottuk ki és gyűjtöttük be, mert ez utóbbi dátum volt a Vizsgaközpont akkreditálásnak hivatalos időpontja. Így tehát az akkreditáció híre nem befolyásolhatta a válaszadókat véleményük kialakításában. A kérdőíveket név nélkül kértük kitölteni, ez is segítette a vélemények nyílt közlésében.

A kérdőív megszerkesztésében Babbie (2000) attitűd kérdőívekre vonatkozó eljárását vettük alapul, sarkított állításokat (hol negatív, hol pozitív formában) közöltünk,

mellyel a jelöltek nagyon egyetértettek, egyetértettek, vagy nem értettek egyet, esetleg nagyon nem értettek egyet. Azért használtunk négyes Likert-skálát, hogy a válaszadók ne a középső, valójában eldöntetlen tartományt jelöljék meg, hanem mindenképpen megtudjuk a preferenciáikat. Ezen kívül nyelvtudásukra nézve önértékelést kértünk a Common European Framework-ből (1996) egyszerűsített skálák alapján, és nyelvvizsga-bizonyítvány meglétére utaló adatokat. A jelen cikkben most a számszerűsíthető adatokat szeretném leírni az I-III-as kérdésekre vonatkozóan és az azokból levonható következtetéseket elemezni, nem térve ki a szöveges részek minőségi elemzésére, amit a következő lépésben kell összegeznünk.

4. Eredmények

4.1. A szaknyelv fogalmának értelmezése

Az I. rész öt pontja a szaknyelv fogalmát járja körül: az 1.-2. állítás a definícióját, a 2.-3. állítás az általános nyelvvel való összehasonlítását, az 5. pedig a szaknyelvtudás és a szaknyelvtudás viszonyát.

Az 1. állítás (“A szaknyelv tulajdonképpen csak szakkifejezések összessége”) segítségével arra szeretnénk volna választ kapni, hogy mennyire él a célcsoport körében az a szaknyelv-meghatározási mítosz, miszerint a szaknyelv tulajdonképpen általános nyelv plusz terminológia. Válaszadóink nagy része (79%-a) nem értett ezzel egyet, és az ellenpróbával, a 2. állítással, ami a szaknyelvet a kommunikáció eszközének írja le, 94%-uk értett egyet, és ezen belül a hallgatók még nagyobb, 95%-os arányban képviseltették magukat.

Ez a két mutató egybeesik a mi kommunikatív szaknyelv-értelmezésünkkel, amin mind szaknyelv-oktatásunk, mind

szaknyelvi vizsgáztatásunk alapul, és amelyből következnek a választott tanítási- és vizsgáztatási módszereink. (A feltüntetett százalékoknál az előzetes összesítéshez összevontam a “nagyon egyetért” kategóriát az “egyetért” kategóriával, valamint a “nagyon nem ért egyet” és a “nem ért egyet” kategóriákat.) A szakirodalomban a kommunikatív szaknyelvértelmezést többek között ld. Robinson 1991, Ellis and Johnson 1994, Hutchinson and Waters 1998, Dudley-Evans and St.John 1998, nyelvelméletileg modellálva Douglas 2000.

A 3. állításra adott véleményekből nem vonhatunk le érvényes konzekvenciákat, mivel a próbatesztelés után, az élő kérdőíves felmérés során derült ki, hogy a kérdés kétféleképpen értelmezhető. “A szaknyelvtudás ugyanolyan fontos, mint az általános nyelvtudás” állítással egyetértve, 50-50%-os fontosságot tulajdoníthatunk mindkét területnek, az állítással nem egyetértve viszont nem világos, hogy a szaknyelvet tartják-e fontosabbnak, vagy az általános nyelvet. Ezért ezt a kérdést ki kell majd hagynunk a kérdőívből a felmérés megisméltésekor, mert összehasonlítás már nem tehető, ha a kérdés pontosított változatát vetnénk be a következő alkalommal.

A 4. állítással (“Általános nyelvtudással szakmai helyzetekben is jól lehet kommunikálni”) többnyire nem értenek egyet a válaszadók (83%, ezen belül a hallgatók még nagyobb arányban), ami azt jelenti, hogy a szaknyelvtudást fontosabbnak tartják, mint olyant, amely a jövőbeni helyzetükben munkavállalóként célirányosabban felhasználható. Ezzel egybeesik az 5. állításra adott elsöprö egyetértés, miszerint a legtöbb válaszadó a szaknyelvtudás újbóli bevezetését előrelépésnek tekinti a szakmai helyzetekben elvárt szaknyelvtudás felé. Ez a nagy arányú (98%-os) egyetértés azt a bizalmat tükrözi, amely a szaknyelvtudás és a tanszékünk tanári gárdája iránt nyilvánul

meg, vagyis hogy korszerű szemlélettel és módszerekkel készítjük fel tanítványainkat egy életszerű nyelvtudás elsajátítására.

A támogatottság ilyen nagy mértékéből valamelyest levon az, hogy van néhány válaszadó, aki egymással ellentmondó kategóriákra is igent mondott, azaz pl. az 1. és 2. vagy a 2. és 4. kérdésre. Az ilyen ellentmondások feltárása és lehetséges magyarázatainak felderítése most folyik. Már ebben a fázisban valószínűsíthető, hogy ezen válaszadók gondolataiban bizonytalanság vagy ingadozás található a szaknyelv fogalmát, összetevőit és használatát illetően.

Azt kizárnánk, hogy a kérdőív sugalmazási effektusa lépett volna fel, mivel nincs olyan kérdőív, ahol csupa igen vagy csupa nem válaszok fordultak volna elő, tehát láthatóan az alanyok megfontolták választásaikat.

4.2. A szaknyelvi vizsga szükségessége

A II. részben az általános- és a szaknyelvi vizsgabizonyítvány hasznosságáról és szükségességéről alkotott véleményeket igyekeztünk felderíteni.

Az 1. –2. pont arra irányul, hogy a válaszadók véleménye szerint szükséges-e a szaknyelvtudást bizonyítvánnyal dokumentálni, és hogy ez segít-e az elhelyezkedésben. 85%, illetve 87%-os többség értett egyet ezekkel az állításokkal. Az ellenkezője viszont, a 3. pont, miszerint az általános nyelvvizsga hasznosabb az elhelyezkedésben, mint a szaknyelvi, csak 21%-nyi egyetértést váltott ki, tehát a vélemények átlagban konzisztensnek tűnnek e tekintetben. Érdekes, hogy itt megint a hallgatók képviselték a magasabb százalékot a más célcsoportokhoz képest, ami arra enged következtetni, hogy a szaknyelvet tanító tanárok és a

szaknyelvi vizsgafejlesztők elképzeléseit a hallgatók nagyobb mértékben osztják, mint az egyetemi oktatók vagy PhD-hallgatók, akik sajátos helyzetükből következően már biztosnak érzett pozíciójukhoz nem feltétlenül tartanak szükségesnek vagy hasznosnak egy nyelvvizsgabizonyítványt.

A 4. állításra (“Szükséges, hogy minden főbb szakterületnek legyen saját szaknyelvi vizsgája.”) 73% adott igenlő választ, bár a “főbb szakterület” kifejezés is adhat módot különböző szubjektív értelmezésekre. Ez az arány így támogatásképpen is értelmezhető a már meglévő és a távlatilag tervezett modulokhoz, mint amelyek lefedik a főbb szakterületeket, (ha azokat a fő mezőgazdasági ágazatokként vagy annál is tágabban értelmezzük).

Ugyanakkor a 26%-os nemleges válasz is felfogható ezen koncepció támogatásaként is, ha ezt arra vezetjük vissza, hogy a válaszadók nem tartják célszerűnek szűkebben specializált modulok kidolgozását. Ebből mindenképpen az következik, hogy ezt a kérdést is pontosabban kellett volna feltenni, esetleg példákkal szemléltetve, hogy mit értünk főbb szakterület alatt. (Amitől azonban a kérdőív terjedelme nőtt volna, amely közismerten csökkenti a válaszadási hajlandóságot.) A nemleges válaszok pontos értelmezése csak követő interjúkkal lenne itt lehetséges, ám ez az anonim válaszadás és a kérdőívek száma miatt akadályba ütközik.

4.3. A Vizsgaközpont szükségessége

A III. rész a szaknyelvi vizsgaközpont szükségességére vonatkozó véleményekre kérdez rá.

Az 1. állítás (“A SZIE-nek szüksége van szaknyelvi vizsgaközpontra”) 95 %-os egyetértéssel találkozott, míg a 2.

állítás a vizsgaközpontnak az oktatásra várhatóan gyakorolt pozitív visszahatásairól 94%-os helyeslést kapott. Ez mindenképpen azt jelzi, hogy támogató és pozitív légkörben kezdheti meg munkáját az Idegennyelvi Vizsgaközpont, és a Nyelvi Intézet is számíthat a környezet kedvező viszonyulására a szaknyelvtanításhoz.

A II-III nagy rész a véleményeket jellemző tendenciák levonásán kívül bizonyos piackutatási információkat is ad, (különösen a IV. rész 3. kérdésével együtt értelmezve, melyben információt kérünk arra nézve, hogy a válaszadó letenne-e egy, a szakterületét lefedő szaknyelvi vizsgát). Ezek alapján úgy tűnik, létezik egy jelentős arányú valós igény a szaknyelvi nyelvvizsga, a szaknyelvtanítás és szaknyelvtudás iránt.

5. Az eredmények jelentősége

Az eredmények több szempontból is jelentősek számunkra. Egyrészt, megbizonyosodhattunk arról, hogy az elsődleges célcsoportunk nagyban, a másodlagos célcsoportjaink ugyan kisebb, de még mindig jelentős mértékben osztják az elképzeléseinket a szaknyelv természetéről és felhasználásáról. Ez a nyitottság és korszerű szemlélet olyan tényező, amelyre bátran építhetünk a szaknyelvoktatásunkban, mind annak tartalmát, mind a módszertanát illetően. Erről az oldalról is igazolva látjuk azon törekvésünket, hogy kommunikatív módszerekkel tanítsuk a szaknyelvet, a lehetséges nyelvi szituációkra felkészítve és a gyakrabban használt műfajokkal megismertetve hallgatóinkat, és ne pusztán szakszöveg-olvasásra és fordításra szorítkozzunk, vagy éppenséggel bizonyos szakmai ismeretek idegen nyelven való megtanítására és visszakerdezésére törekedjünk.

Ezek az adatok meggyőzhetik a még kételkedő nyelvtanár kollégákat a választott szaknyelv-koncepciónk korszerűségéről és népszerűségéről, így motivációt jelenthetnek munkájukhoz. Ezen adatok reményt nyújthatnak arra nézve is, hogy a már végzett szakemberek és oktatók szemléletét is lehet majd alakítani idővel, hogy a szaknyelvet ne terminológia-gyűjteményként, szakszöveg-gyűjteményként vagy szakmai ismeretek idegen nyelvű halmazaként értelmezzék, hanem a szakmai szituációkban felhasznált kommunikáció eszközt lássák benne.

A "Zöld út" szaknyelvi vizsgafejlesztőinek ez a nagy arányú egyetértés pedig validációs információval szolgál, mind a felszíni, mind a szerkezeti validitást illetően, alátámasztva a vizsgafejlesztési koncepciót.

A nyelvvizsga-bizonyítvány iránti komoly igény is további motivációs tényező lehet mind a tanításban, mind a szaknyelvi vizsgáztatásban, hiszen meg lehetünk győződve arról, hogy hallgatóink nem pusztán egy adminisztratív kényszer (a diploma nyelvi kimeneti követelménye) hatására tanulnak szaknyelvet és szeretnék ezt nyelvvizsga-bizonyítvánnyal dokumentálni, hanem mert az elhelyezkedés és a munkavégzés során valóban szükségük lesz, illetve lehet a szaknyelvi kommunikációs képességükre. A Vizsgaközpontnak ez pedig piackutatási szempontból jelent visszaigazolást, hogy helyesen becsültük meg és mértük fel a szaknyelvi vizsgáztatás iránti keresletet, s valóban lesz jelentős számú vizsgázó, amint a szaknyelvi kurzusokon a végzős hallgatók megjelennek.

6. A felmérés feldolgozásának további lépései

A feldolgozás során összesítjük a meglévő nyelvvizsgákra vonatkozó adatokat, majd összevetjük azokat a nyelvtudást

minősítő önjellemző részekkel. Ez utóbbiból arra is kaphatunk visszajelzést, hogy a válaszadók milyen viszonyt látnak a saját általános-és szaknyelvi tudásuk szintje között ugyanazon nyelvből, ami visszacsatolható a szaknyelvtudás és az általános nyelvi tudásról alkotott átfogó nézetekhez.

A kifejtős kérdésre (“Mit vár Ön egy szaknyelvi vizsgaközpontról?”) adott válaszokat összesítve, minőségi elemzésnek vetjük őket alá, mely során csoportosítjuk és értelmezzük az elvárásokat, és visszacsatolunk a Vizsgaközpont szükségessége c. nagy részhez.

A kiegészítendő kérdésekre (IV/3) adott válaszokkal is hasonlóképpen járunk el, az eredményt pedig visszacsatoljuk a II. nagy részhez.

A mennyiségi elemzések kiegészítéseként statisztikai próbákat fogunk végezni, hogy megállapítsuk, van-e szignifikáns különbség a két fő válaszadói csoport (hallgatók és végzett szakemberek) nézeteinek és válaszainak százalékos megoszlása között. Ezen próbákat olyan módon is elvégezzük, hogy már nem használjuk fel az ellentmondásos adatokat tartalmazó kérdőíveket, és összehasonlítjuk az eredményeket.

7. Összegzés

A jelen cikkben leírt felmérés, bár még csak kb. 50%-ban feldolgozott, lehetőséget nyújtott a kutatócsoportnak, hogy a Szent István Egyetemen és vonzáskörzetében a szaknyelvtudás és a szaknyelvi vizsgáztatás nagy volumenű beindulása előtti alaphelyzetet rögzítse és részben kiértékelje.

A megállapítható tendenciák arra utalnak, hogy a célcsoportok nagy része egyetért szaknyelvfelfogásunkkal, igényli az egyetemi és tanfolyami keretek között zajló magas színvonalú,

kommunikatív szemléletű szaknyelvoktatást és az ehhez kapcsolódó, helyben elérhető szaknyelvi vizsgáztatást.

Remélhető, hogyha a szaknyelvoktatás és a szaknyelvi vizsgáztatás köre kiszélesedik és minőségi módon folyik az elkövetkezendő évek során, ez a pozitív hozzáállás erősödni fog, amit a 2 év múlva megismétlendő felmérés kimutathat. Addigra rendelkezésre fognak állni a vizsgaeredmények statisztikái is, és azzal összevetve további validációs információkat nyerhetünk a “Zöld út” szaknyelvi vizsga felszíni, szerkezeti és tartalmi validitását illetően, és a szaknyelvtanítás módszertani tárházát is bővíthetjük ezen tapasztalatok segítségével, illetve kutathatjuk vizsgarendszerünk oktatásra gyakorolt visszahatását is.

Irodalom

- Babbie, E. 2000. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. 5. kiadás. Budapest: Balassi Kiadó.
- Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: The Council of Europe. 1996.
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. 1999. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M. & Johnson, C. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1992. *English for Specific Purposes*. (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

FÜGGELÉK

Kérjük, az I-III résznél jelölje X-szel a megfelelő oszlopban, hogy mennyire ért egyet a felsorolt állításokkal!

I. A szaknyelv témájában

Nagyon egyetért	Egyetért	Nem ért egyet
-----------------	----------	---------------

Nagyon nem ért egyet		
----------------------	--	--

1. A szaknyelv tulajdonképpen csak szakkifejezések összessége.
2. A szaknyelv a szakmai helyzetekben való kommunikáció eszköze.
3. A szaknyelvtudás ugyanolyan fontos, mint az általános nyelvtudás.
4. Általános nyelvtudással szakmai helyzetekben is jól lehet kommunikálni.
5. A szaknyelvoktatás újbóli bevezetése előrelépés a szakmai helyzetekben elvárt szaknyelvtudás felé.

II. A szaknyelvi vizsga témájában

Nagyon egyetért	Egyetért	Nem ért egyet
-----------------	----------	---------------

Nagyon nem ért egyet		
----------------------	--	--

1. A szaknyelvtudást is szükséges nyelvvizsga-bizonyítvánnyal dokumentálni.
2. A szaknyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítvány segít az elhelyezkedésben.
3. Az általános nyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítvány hasznosabb az elhelyezkedésben, mint a szaknyelvi.

4. Szükséges, hogy minden főbb szak-területnek legyen saját szaknyelvi vizsgálója.

III. A vizsgaközpont témájában

Nagyon egyetért Egyetért Nem ért egyet
Nagyon nem ért egyet

1. A Szent István Egyetemnek szüksége van szaknyelvi vizsgaközpontra.
2. Egy szaknyelvi vizsgaközpont működése kedvez a szaknyelv oktatásának.

Kérjük, fejtse ki röviden, hogy mit vár Ön egy szaknyelvi vizsgaközponttól.

.....
.....
.....
.....

III. Saját nyelvtudásra vonatkozó adatok és vélemény

1. Kérjük, jelölje be az alábbi táblázatba meglévő nyelvvizsgáit!

NyelvZ	Általános	Szakmai v. szakmaival bővített
	alapfokközépfok	felsőfok alapfokközépfok
	felsőfok	

2. Hogyan minősítené jelenlegi nyelvtudását? Jelölje meg X-szel, hogy Ön szerint melyik leírás fedi legjobban az Ön általános- és szaknyelvi nyelvtudásának szintjét. (Ha több nyelvet is beszél, akkor mindegyik szintjére térjen ki, a nyelv megjelölésével.)

Saját nyelvi szintem Melyik idegen nyelvből

Általános nyelvből Szak-nyelvből

Legalapvetőbb fordulatok megértése és használata, írásban és szóban

Gyakran használt, egyszerűbb fordulatok megértése és használata, írásban és szóban

Ismert témákról szóló szövegek megértése, produkciója, írásban és szóban

Összetettebb, de konkrét szövegek megértése és produkciója, írásban és szóban

Bonyolultabb, akár elvont szövegek megértése és produkciója, írásban és szóban

Szinte bármely szöveg könnyed megértése és produkciója, írásban és szóban (kivéve idegen szakterület szakszövegeit)

3. Fontosnak tartja-e, hogy megszerezzen egy olyan szaknyelvi vizsgát, amely az Ön szakterületét lefedi? Kérjük, fejezze be az Ön helyzetére vonatkozó mondatot.

Igen, mert.....

Nem, mert.....

4. Kérjük, jelölje meg, hogy Ön melyik csoportba tartozik!

Egyetemi hallgató Mezőgazdasági feldolgozásban
dolgozó
Főiskolai hallgató Kereskedelemben dolgozó
Egyetemen / főiskolán, kutatóintézetben dolgozó oktató,
kutató, PhD-hallgató Mezőgazdasági szolgáltatásban,
tanácsadásban dolgozó
Mezőgazdasági termelésben dolgozó Egyéb, :

Ha bármi egyéb észrevétele van a kérdőív bármely témájával kapcsolatban, kérjük, írja ide.

Strategic planning in service marketing

Judit Vas

Abstract – One of the key responsibilities of the management is to make major decisions affecting the future of the organisation. These strategic decisions determine where the company is going and how it will get there. This paper is intending to show the planning procedures of setting up and formation of a Languages Examinations Centre with the profile of Foreign Languages for Special Purposes at Szent István University. As Hungary is about to join the European Union, it is necessary for the Hungarian citizens to meet new expectations: European norms require competencies in three languages: in the mother tongue and in two other modern languages.

The developed examination system at the university, SZIE intends to meet the students' needs and requirement by offering them a skill based (speaking, listening, reading, writing) certification that is global and brings the learner forward in language proficiency and communicative competence. It is also modular which enables the learner to improve the proficiency in agricultural and environmental economics.

This paper also shows the strategic planning process of developing and maintaining goals and capabilities, defining a clear mission, objectives and the product. The action program of the working party ranges from conducting market surveys and research to facilitate executing the program through market environment monitoring, finding target customers, the market niche, and doing SWOT analysis.

Key words and expressions: strategic planning, management process, certification, communicative approach, foreign languages for special purposes.

Background

1. The importance of language learning in the European Union

In 1989 the Council for Cultural Cooperation (CDCC) of the Council of Europe laid stress on the importance of language learning and teaching as an indispensable condition for the achievement of European mobility, which involves substantial numbers from all sectors of the populations of the member States and from many different professions. Emphasis had been laid on the communicative approach and modular programs geared to the specific needs of learners (Common European Framework, 1991).

After several earlier measures a project under the name 'Language learning for European Citizenship' was launched in 1996, where a six-level scale was proposed to use for measuring language proficiency and competence as a basis for issuing certificates by the examination boards.

2. Changing in concepts of foreign languages education in Hungary

Social and economic changes in the Hungarian society over the past decade have strengthened a direct need for communicative competence in foreign languages. That is why the objectives of the National Core Curriculum (Nemzeti

Alaptanterv 1995), which was based on the Common European Framework, have laid emphasis in teaching foreign languages on the communicative approach.

During the educational reform process the Ministry of Education put forward a scheme for developing foreign language teaching for special purposes at the higher education institutes as well. Mainly because universities and colleges have got the expertise of both the subject area specialists (professors and lecturers) and language teachers. .

Also there was an enormous pressure emerging from the students' side concerning their wishes to learn languages (mainly English and German) of special subject areas. The subject matter knowledge in foreign languages make them more competitive at the labour market as well. All these made the management of Szent István University consider the setting up their own examination centre at the beginning of the year 2000.

The planning process

Before doing any kind of planning the management of the SZIE Languages Examinations Centre had to be sure of the mission and purpose of their business.

Having decided on the mission – issuing language certificate, which is compatible and corresponds to the EU requirements of language competence and communicative principles – more specific objectives have been worked out by the management, like defining the target customers (university students, researchers and subject knowledge specialists of the field of agricultural and environmental economics and the related areas), which market to enter (home or foreign market) and drawing up a business plan.

The Hungarian name *Zöld út* ('green light') is a symbol of environmental-conscious way of thinking and also refers to

feasible actions. This way of approach serves also the mission of the Languages Examinations Centre

Marketing considerations increasingly tend to influence both the short-term and long-range policies in a company. Marketing planning involves setting goals and strategies for the marketing effort in the firm. This planning would include the development of long-range programs for the major ingredients in the marketing mix – the product, the distribution system, the pricing structure and the promotional activities. (W. J. Stanton: Fundamentals of marketing, pp. 510-511).

The planning process includes:

1. situation analysis,
2. setting the objectives,
3. selecting the strategies and tactics,
4. execution and evaluation

1. The market environment – situation analysis

The company, the Examination Centre (Board), has got a small but effective management consisting of four members, the managing director, two examination and testing experts (English and German) and the financial manager. The tasks are clearly defined, and all activities are based on team work. The MD is responsible for all the marketing activities (resources, product, PR etc.) whereas the two experts are responsible for the quality of the product (the examination material itself), and for conducting trainings. The office, which is just two minutes' walk from the university, consists of 3 rooms that are equipped with all modern office machines. The fifth member of the staff is the office leader. There are co-workers, who compile and prepare the examination materials, and conduct the examinations. They are the language teachers of the associated language teaching institutes of Szent István University.

Preliminary market research was carried out by the working party before setting up the examinations centre. In 1999 a survey was carried out among the students graduated earlier (3-5 years ago) from the Gödöllő University and from Gyöngyös College. Most of them got jobs with different companies (78%), and foreign language knowledge had an important factor in getting these jobs: 46 % of them had English and 43 % had German language examination certificate at intermediate level. Most of them use their language competence (82%), both for general and special subject matter purposes. According to the 81 %, special subject matter programs based on general knowledge are the most useful for them. As a conclusion the surveys had the following results:

1. importance of foreign language knowledge will increase in the future,
2. languages are used in real job situations,
3. there is a need for assessing all four skills, including the innovation of the listening material on subject matters,
4. translation is still important.

These results proved that the principle of the examination system development was set in a right way, and should be based upon skills and real job situations.

2. The objectives

The teaching and learning programmes established are in close connection with the teaching and learning methods employed and, of course, they correlate with the assessment criteria. Achievements - even at lower levels - are considered in terms of positive achievements rather than negative deficiencies, which can be developed and improved by further learning. The product itself

is examiner-friendly, which means that it is tailored to the needs of the candidates, uses authentic materials and real life situations.

The examinations can be taken both in English and German, and consist of different tasks as the following chart shows:

Skills	Basic level	Intermediate level	Advanced level
Listening	-	Global and selective understanding (18')	Global and selective understanding (20')
Reading comprehension	Reading comprehension	Reading comprehension	Reading
Writing	Letter writing (100' together with reading)	Translation, letter and business writing (200' together with reading)	Summary, report and application writing (250' together with reading)
Speaking	Situations, describing charts, pictures (12')	Special topic, situations, describing figures, charts (15')	Presentation of a special topic chosen earlier situations, descriptions (18')

Providing service for the customers:

- i. From the customers university and college students of SZIE give the majority of the target group. More and more students find that their particular area of study is best pursued in a foreign university.
- ii. There is an increasing demand from the side of the subject area specialists, lecturers, assistant lecturers, researchers to sit for the examination.
- iii. universities and colleges may find themselves multilingual in their operation.
- iv. Also the students learning in secondary school that are specialised in agriculture and related area studies are interested in it because bonus points are given for admission to tertiary education.

v. Many workers having jobs in companies in agro-food sector and the related areas have shown interests, too. A lot of them work in multinational corporations, and they are often called upon to use a multinational's operating language.

vi. Even foreigners studying or working in special areas have found this examination very useful.

Among the potential customers the management can count on the students and researchers of the institutes with the same profile throughout the country (Mosonmagyaróvár, Kaposvár, Mezőtúr, Debrecen, Szarvas) and abroad (Slovakia, Romania, Czech Republic) as well.

The competition:

The best way to grasp the full range of competition is to take the viewpoint of our main customers. The college and university students are under the pressure to get the language examination certificate as soon as possible, so that the requirements of getting the degree could be met. Six university and college based examination systems and centres have been accredited by the Ministry of Education so far.

1. The Budapest Centre for the Languages of Business Purposes started its operation in 1995, and was among the first system to be accredited. The scope ranges from subject areas of foreign trade, commerce, economics, finance, marketing, tourism, catering and management, held in English, German, French, Spanish.

2. The Examination Centre of Budapest University of Technology and Economics and their examination system for general foreign language competence was accredited last year.

3. The Budapest University of Economics developed a system from the original final exam specially for economists. Their candidates are their students, first of all.

4. Supposing the trends do not change this exam system will not appear as competition just as well as for the University of Pécs, Medical School examination, the Army

Academy and its examination and further more that of the Ministry of Foreign Affairs will not mean competition for us either, because their profiles are completely different from our fields.

5. 'The Origo system' – in spite of being a general language exam - means quite a strong competition for us. This centre used to be the only examination system that was entitled to issue language certificates recognised by the state. This was the first exam that was accredited and their affiliates have formed a dense network throughout the whole country.

6. Taking exams at Foreign Centres is also popular (Cambridge, TOEFL, Goethe Institute, LCCI etc.), but the prices are quite high.

3. Execution – Developing the new product and the service

Development of new products is a classical marketing task. New products are essential to growth. The innovative attitude can become a philosophy almost paralleling that of the marketing concept (Buell, 1997).

For the successful operation of an examination centre a good deal of examination material that has already been piloted needed, as well as testing experts and trained teaching staff.

To achieve all these, a framework had to be established to specify the full range of language knowledge, skills and use in accordance with the examination requirements. It included partly:

1. the identification of needs,
2. the determination of objectives,
3. the definition of content,
4. the selection and creation of materials,
5. compiling test papers,
6. evaluation, pilot-testing and assessment.

The other part of the framework included the planning of language certification in terms of the content syllabus of

examinations and examination construct, plus the assessment criteria.

4. SWOT analysis

Because of the characteristics of services the task of developing a total marketing program in this service industry has been challenging, and market analysis has proved to be essential.

The management also looked at the company's (Languages Examination Centre) present performance and at any external factors that might affect its future. In order to do this they carried out the SWOT analysis.

Strengths:

1. Progressive conception of taking examinations and especially teaching and assessing special subject knowledge of foreign languages opposing the traditional concept, which was based on translation and grammar,
2. Innovative characteristics of the examination system, mainly technical innovations that prove the validity and reliability,
3. Based on scientifically established theory,
4. Leading by professional management consisting of business and linguistic methodologist specialists,
5. Assessing focuses on special language communication and usage not on subject knowledge,
6. Proved teacher training programmes,
7. Proved quality assurance system,
8. Reasonable pricing,
9. Favourable placement: close to SZIE central building in Museum of Technology, modern offices equipped with up-to-date machines, easy reach by public transport as well,
10. Good infrastructure: Internet, telephone,
11. Good marketing and promotion system within SZIE,

Weaknesses:

1. Lack of sufficient teaching material, which may be one of the obstacles of expanding,
2. difficulties in maintaining examinations material in the terms of quantity and quality as well,
3. Lack of sufficient trained examiners, and examination material creators,
4. Uncertainty in sustainability concerning the financial side (yet financed by the university but should become a profit-oriented one in the future),
5. Lack of operation experience owing to the recent start (end of August 2001),
6. Limited market share at the moment, it should be increased,
7. Promotion system should be improved and extended throughout the country,
8. Setting up a language laboratory would be advisable.

Opportunities:

1. Compiling and elaborating more teaching materials, students books, methodological aids for teaching purposes,
2. managing more teacher training courses,
3. organising special preparing courses for the examinations,
4. gaining other institutions of similar profile for extended operation.
5. Extending operation to Central European institutes of similar profile with two aims: to get more candidate examiners and to have more teacher training opportunities.

1. Too much workload on teachers, erosion of quality,
2. Losing interest in being trained for examiners and examination material creators,
3. Financial shortage,

4. Lack of sufficient number of candidates for the examinations,
5. Insufficient number of special language lessons credited.

Conclusions

According to the above mentioned factors, it has been proved that applying the approaches of business management is very important in education, as well. The success of a new product and the service depend on the preliminary research, the exact environmental analysis and the executing process

References

- Buell, V.P. 1997. *Marketing Management. A strategic planning approach*. New York: McGraw-Hill.
- Language learning for European citizenship, final report*. Strasbourg: Council of Europe. 1991.
- Language learning for a new Europe. Report for Intergovernmental Conference*. Strasbourg: Council of Europe. 1997.
- Vas,J., Tóth,I., GY.Szabó,J. (eds). 2001. *Languages Examinations Centre Accreditation material*, Vol. I-VI.

II. rész

A szakfordítóképzés elméleti kérdései

Kerülőutak a fordítástanításban

Ferenczy Gyula

1.

A különböző fordításelméletek által leírt fordításfolyamat-modellek mind arról szólnak, hogy **milyen utat jár be a fordító**, amíg eljut az A nyelvi szöveg megértésétől a B nyelvi szöveg létrehozásáig. Ezzel együtt számos szakíró arra is rámutat, hogy a fordításelmélet nem tud válaszolni arra a kérdésre, **mi zajlik le a fordító fejében**, amikor ezt az utat megteszi. Klaudy Kinga ezt így fogalmazza meg: „A fordításelmélet egyik legizgalmasabb kérdése, hogy mi történik a fordító fejében, ebben a „fekete dobozban”, amelyről csak annyit tudunk, hogy milyen anyagot kap a bemeneten (forrásnyelvi szöveg), és hogy milyen végterméket ad ki a kimeneten (célnyelvi szöveg). Hogy mi zajlik le benne, arra csak a kiinduló és az eredményül kapott adatok összevetése alapján következtethetünk.” (Klaudy 1994: 56)

Egyrészt tehát adva van a fordítás folyamatának többfajta, több szempontból, **elvi síkon** értelmezett és modellált bemutatása, másrészt előttünk áll annak a bevallása, hogy a fordításelmélet fordításfolyamat-modelleket alkot anélkül, hogy képes volna bepillantani a fordító fejében lezajló gondolatfolyamatokba.

Ám minden fordítástanár tanúsíthatja, hogy a fenti idézet állításai a fordítástanításban megvalósuló fordítási folyamatra ilyen kategorikusan nem érvényesek. A fordítástanításban ugyanis mi, tanárok nemcsak a kiinduló és az eredményül kapott adatokat (utóbbit nevezzük mi is **végterméknek**) ismerjük, hanem azokat a **fordítói lépéseket** is – sőt mi több, éppen ezeket a lépéseket tanítjuk! –, amelyek elvezetnek a fordítói végtermékhez. A fordítástanár közben tartja ezeket a lépéseket; nemcsak követi, hanem **formálja**, sőt **irányítja** is e

lépések útját. A fordítástanítás tehát rácáfol arra a szkeptikus állításra, hogy csak következtetni tudunk a fordító fejében lezajló folyamatokra.

A fordítástanításban a hallgató testesíti meg a fordítót. Hallgatóink olyan fordítók, akiknek a produktumát rendszerint még nem tekinthetjük kész végterméknek, abból csak tanári útmutatás nyomán lesz kész végtermék. A fordítóhallgató csak – egyszeri vagy többszöri – tanári javítással tudja létrehozni a fordítást.

A fentiekből következik, hogy a fordítástanításban nemcsak **bemenet** és **kimenet** van, hanem vagy egy, csak a tanárnak készített **hibás kimenet** is, azaz van: **bemenet – javítandó kimenet – elfogadható kimenet**. Ez azt is jelenti, hogy a fordítás tanításában az összevetés során nemcsak az idézetben említett két szélső pólus adataival kell számolnunk, hanem a közbeeső lépcsőfok, a **hibás kimenet** adataival is.

Következésképpen a fordítástanítás olyan specifikus pedagógiai munka, amely arra épít, hogy az itt megvalósuló fordítási folyamatban a hallgató-fordító csak több lépésben, **akadályok sorát leküzdve** képes eljutni a végtermékhez. A fordítástanítás munkafolyamatát a következő sémával szemléltetjük:

1. sz. séma
A fordítástanítás munkaszakaszai

Lefordítandó szöveg	Nem kész (javítandó) hallgatói fordítás	Kész hallgatói fordítás (+szerkesztés)
<p>A szöveg</p> <ul style="list-style-type: none"> - háttere - közlési szándéka - felépítése, koherenciája - szerkezete és aktuális tagolása 	<p>A tanár hibaelemzése és javítása</p> <p>Megbeszélés (a hallgatói fordítások egybevetése az órán)</p>	<p>A fordítás javítása és végső megformálása (újbóli leírása megfelelő külalakban)</p>

Kiemelten fontos számunkra a sémában bemutatott **közbeeső munkaszakasz**. A még nem késznek tekintett hallgatói fordítások – azaz a **hibás kimenet** – egzakt összevetési adatai alapján ugyanis nemcsak következtethetünk a fordítói gondolkodás mechanizmusára, hanem meg is ismerhetjük ezt a mechanizmust. Ezek az összevetési adatok nélkülözhetetlen **háttérismereteket** szolgáltathatnak a fordítói gondolkodás modellálásához, még akkor is, ha ezek az adatok nyelvspecifikusak, vagyis egyes konkrét nyelvpárokra vonatkoznak. Nyilvánvaló azonban, hogy a fordítástanítás adatai, a hallgatói fordítások hibáinak elemzése és a levont következtetések elsősorban magára a **fordítástanításra** nézve a legfontosabbak. Most csak a 80-as években úttörő szerepet játszó két fordítástechnikai tankönyvre utalnék (Klaudy 1980 és Heltai 1983). E könyvek szerzői is elismerik, hogy műveik megírásakor felhasználták szakfordító csoportjuk hallgatóinak az órákra készített fordításait.

A nálunk megjelent fontosabb fordítástechnikai tankönyvek is abból indulnak ki, hogy mivel valamely szöveg lefordítása többlépcsős aktus, a fordítástechnika tanítását is arra kell építeni, hogy a fordítás folyamatának két pólusa – az **analízis** és a **szintézis** – között egy közbeeső fázist is fel kell tételeznünk, az ún. „**átváltási szakaszt**” ún. „**átváltási műveletekkel**”.

Az átváltási műveletek említésével újból a fordító fejéhez tértünk vissza. Ismét idézek Klaudy Kingától: „Az átváltási művelet a fordító fejében történik, amikor átlép a forrásnyelvből a célnyelvbe, és a forrásnyelvi szöveg alapján (nem belőle) létrehoz egy célnyelvi szöveget.” (Klaudy 1999: 17) Ha elfogadjuk ezt a tételt, akkor bizvást állíthatjuk, hogy a fordítástanításban – a különböző átváltási technikák elsajátíttatása mellett – a fordító fejében lezajló mentális-pszichikai folyamatokba is bepillantathatunk. (E folyamatok empirikus kutatása, illetve egzakt vizsgálata persze nem a fordítástanítás mint speciális pedagógiai tevékenység feladatkörébe tartozik.)

2.

Rátérek a fordítóhallgató munkájának részletezésére és a tanár szerepére.

A tanítás során tapasztaljuk, hogy hallgatóinknak az ún. átváltási szakaszban sok-sok akadályt kell leküzdeniük, mielőtt feladataikat megoldják. A szövegértés és az újszövegalkotás közötti átvezető szakaszban fellépő akadályok kényszere **kitérők**, **kerülőutak** megtételét teszi szükségessé. E kerülőutakkal számolni kell, létüket tagadni nem lehet, sőt némi túlzással azt is mondhatjuk, hogy éppen ezek a **kényszerű kerülőutak** képezik a fordítástechnika nevű stúdium tárgyát. Egy fordítástechnika kurzuson a hallgatónak meg kell tanulnia, hogy fordításkor az ekvivalens végső megformálása előtt milyen szükséges kerülőutat, milyen elengedhetetlen kitérő lépéseket kell megtennie. Fontos, hogy

a kurzus után a hallgatók maguk ismerjék fel e kitérő lépések nyomvonalát, és ekkor már tanári irányítás nélkül maguk válasszák meg a szükséges fordítói stratégiai lépéseket. Nekünk, tanároknak a kurzuson oda kell hatnunk, hogy a hallgató **ne hamarkodja el** a célnyelvbe való átlépést, csak akkor tegye meg ezt a lépést, ha már bejárta a szükséges kerülőutat. (Tapasztaljuk ugyanis, hogy a hallgató gyakran a legrövidebb úron szeretne elérni a célnyelvbe. Ez önmagában persze nem baj, a baj az, hogy a hallgató által választott legrövidebb út sokszor **tévút.**)

A kerülőútról még talán annyit, hogy erről általánosabb értelemben is beszélhetünk abban az értelemben, hogy a fordítás nem történhet közvetlenül (azaz direkt módon) és főleg **nem azonnal**, hiszen az átváltás előtt a hivatásos fordítónak is lépcsőfokok sorozatát kell bejárnia. A fordítónak mindig el kell végeznie a **lebontást** és az **újbolí felépítést** (azaz tartalomra kell lebontania a formát az egyik nyelven, majd ezt a tartalmat egy új formába kell öntenie a másik nyelven); szüntelenül megfeleléseket kell megtalálnia **formák** és **tartalmak** között; úgy kell döntéseket hoznia, hogy **több** lehetséges megoldásból egyet választ ki. Mindezt úgy végzi el, hogy a két nyelv jeleit is szüntelenül egymáshoz és a valósághoz viszonyítja, s mindeközben szakadatlanul oda-vissza közlekedik a két nyelv között! Ez a felsorolás is érzékelteti, hogy milyen sokrétű és bonyolult folyamat zajlik le a **fordító fejében** a bemenet és a kimenet között.

Ha tehát a **fordítás folyamatát** ragadjuk meg a fordítástanításban, ugyanúgy kell egy **középső szakasszal** számolnunk, mint az 1.sz. sémában, ahol a nem kész (javítandó) hallgatói fordítás testesíti meg a középső munkafázist. A fordításelmélet általános modellje ugyancsak számol egy középső – átvezető – szakasszal (FORRÁSNYELV – ÁTVEZETŐ SZAKASZ – CÉLNYELV), és ezzel megfelelésben mi is háromlépcsős

modellt mutatunk be, amikor a fordítástanításra alkalmazható fordításfolyamat-modellt vázoljuk fel.

2. sz. séma
A fordítás folyamata a fordítástanításban



Fordításfolyamat-sémánk azt kívánja hangsúlyosan bemutatni, hogy az A és B nyelv (az analízis és szintézis) között mindig jelen van egy **KÉTNyelvi** átvezető szakasz. Ez a kétnyelvi szakasz a fordítóhallgatónál szembeszökően van jelen, de valójában minden fordító (a hivatásos fordítók is!) így vagy úgy végigmegegy a kétnyelviség útján. A fordításoktatás kezdeti szakaszában ez a kétnyelviség igen erőteljes, hallgatóink ilyenkor többnyire **kevert nyelvű** szöveget készítenek fordítás címén. Hallgatóink ekkor még nem képesek a **forrásnyelvi szövegtől független** célnyelvi szöveg létrehozására, a forrásnyelv szerkesztési és szerkezeti jegyeit folyamatosan **átviszik** a célnyelvbe, azaz valójában egy „HIBRID” szöveget produkálnak fordítás – vagyis teljes

értékű megfeleltetés – címén. A hibrid jelleg többé-kevésbé a fordításoktatás későbbi szakaszában is megfigyelhető, az eredeti szöveg hatása kisebb-nagyobb mértékben itt is kimutatható.

Nézzük kissé részletesebben, mi történik a 2. sz. séma szerint a fordítóval. A fordítónak (pontosabban a fordítói gondolkodásnak) az **egynyelvi** szöveg létrehozása előtt mindig be kell járnia egy olyan **kétnyelvi** kitérőt (ha úgy tetszik kerülőutat), amikor az A és a B nyelv tartalmi és formai elemei együttesen és egyszerre működnek, sőt ilyen vagy olyan mértékben összefonódnak egymással. (Vö. $x \leftrightarrow (y)$, $(x) \leftrightarrow y$)

Adva van tehát egy elkerülhetetlen kétnyelvi átvezető szakasz. Ez természetes velejárója a fordítási folyamatnak a fordítástechnikai kurzusokon is. Ezt az átvezető szakaszt hallgatóinknak is be kell járniuk. Nekünk, tanároknak mindent el kell követnünk, hogy hallgatóink ezen a kétnyelvi szakaszon minél hamarabb jussanak túl, és fordításuk ne hibrid szöveg legyen. (A hallgatóknak ez nem mindig sikerül: nem képesek túljutni a kétnyelvi szakaszon, beleragadnak a sárba, hibrid fordítást készítenek.)

Előre tudható, hogy szakfordító-hallgatóink milyen jellegű szakszövegek fordításakor (pontosabban e szövegek milyen jellegű részeinél) fognak hibrid fordításokat készíteni, és hogy ezek a fordítások nyelvspecifikusan milyen A nyelvi nyomokat viselnek magukon.

Vegyünk például **angol** és **orosz** szakszöveget magyarra fordító hallgatókat. Mindkét nyelvben a szakszövegre a magyartól tipológiai okok miatt eltérő **passzív**, **személytelen** és **igeneves mondatrövidítő** (participiumos, gerundiumos, infinitívuszos) szerkezetek, valamint **bővített névszós szerkezetek** használata jellemző. Tanári tapasztalat, hogy hallgatóink nehezen birkóznak meg ezeknek a szerkezeteknek a fordításával, különösen akkor, ha ezek bővítettségük, halmozottságuk vagy egymással való összefonódásuk miatt igen terjedelmes alakzatokban jelennek meg a mondaton belül.

Ez az oka annak, hogy minden angol–magyar, illetve orosz–magyar szakfordítás-technikai tankönyv az említett szerkezetek megfeleltetését súlypontként kezeli (Klaudy 1980, Heltai 1983).

A névszók és a névszós szószerkezetek bővítettsége kétségkívül a legnehezebb szakfordítói feladat; nemcsak azért, mert szakszövegekben a névszók esetében a magyar jóval kevesebb bővítettséget bír el, mint az angol és különösképpen az orosz (az oroszban előfordulhat 10-15-szörös bővítettség is, a magyarban legfeljebb 4-5-szörös), hanem mert a bővítettség iránya is különböző: az indoeurópai angol és orosz a névszói alapszót **jobbra** (progresszíven), míg a finnugor magyar **balra** (regresszíven) bővíti.

Mit kezdhet a tanár a hallgatók hibrid fordításával? Egyrészt kellő útmutatással visszaadja a hallgatónak, mondván: „Tüntesd el fordításodban az A nyelv nyomait!” Másrészt a hibás fordítások javításán és újrafordíttatásán túl mindent meg kell tennie, hogy a hallgatóban egyfajta **önkontroll** fejlődjék ki saját munkája iránt. Vagyis: maga a hallgató se tekintse kész fordításnak az átvezető szakasz hibrid szövegét. Dolgozzon tovább a szövegen mindaddig, amíg az nem válik valóban kész fordítássá.

A fentiekből nem következhet az, hogy minden **javítandó** hallgatói fordítás (ld. 1. sz. séma középső lépcsőfokát!) a hibrid fogalmába tartozik. Nemcsak a hibrid jelleg, hanem sok más ok miatt is minősíthetők hallgatói fordítások hibásnak, nem késznek, javítandónak. A fordítás során ugyanis igen sok **nyelven kívüli** tényezőt is figyelembe kell venni.

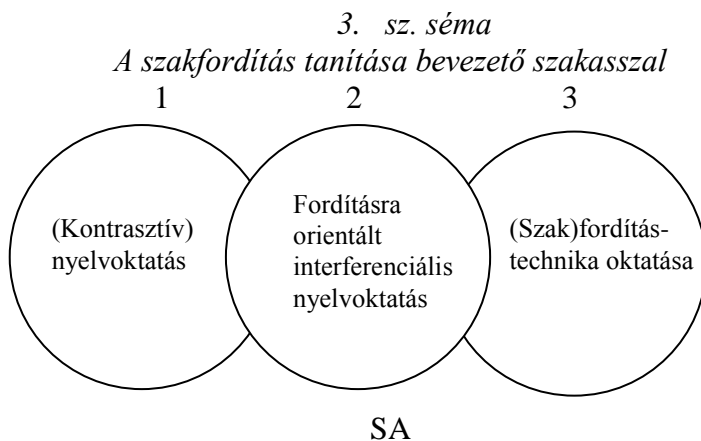
Kirívó példaként előfordul, hogy a hallgató tartalmilag és nyelvileg teljesen helytelen, értelmetlen, zagyva szöveget produkál. Ilyenkor az A nyelv zavaró hatása oly nagy, hogy a hallgató szinte kényszeres cselekvésként torz szöveget ír le magyarul annak ellenére, hogy egyébként magyarul jól fogalmaz. Az ilyen „fordítás” annyira rossz, hogy **nem javítható**; színvonala nem éri el az 1. sz. séma középső

lépcsőfokát, nem tekinthető hibrid fordításnak. (Ez azt is jelenti, hogy hibrid fordításokkal a tanár mindig tud kezdeni valamit.)

Nem tartoznak továbbá a hibrid fogalmába azok az egyébként elfogadható – sőt nyomtatásban is megjelenő – fordítások, amelyekben az A nyelv hatása csak a szöveg egészében mint **enyhe idegenszerűség** jelentkezik. (Ez a jelenség kvázi-helyességként vált ismertté.) Ez utóbbi szövegek esetében, persze nem fordítóhallgatókról, hanem hivatásos fordítókról van szó.

3.

Írásunk harmadik – befejező – részében szakfordítási kurzus tervezésének egy lehetséges módját vázoljuk fel. Sémánkban a fordítástani tanítást a nyelvtanítás folytatásának tekintjük. Elképzelésünk szerint eredményesebb a fordítás tanítása, ha azt egy **bevezető szakasz** előzi meg. Ez a bevezető szakasz egyúttal a nyelvoktatás és a fordításoktatás közötti **átvezető** lépcsőfokot is jelenti. A három szakaszból álló teljes folyamat részei: 1. NYELVI KURZUS; 2. BEVEZETÉS A FORDÍTÓKURZUSBA; 3. FORDÍTÓKURZUS.



Az ábrán látható három, progresszíven egymásba épülő, egymást részben átfedő kör a **párhuzamosságot** és a **kontinuitást** egyaránt szemlélteti. Sémánkban a nyelvoktatás és a fordításoktatás nemcsak elkülönül, hanem párhuzamosan is halad egymás mellett egy ideig. (Nincs tehát éles elhatárolódás nyelvoktatás és fordításoktatás, valamint tanfordítás és szakfordítás között.)

A fordítókursusba való bevezető szakaszban úgy oktattunk nyelvet, hogy a fordításoktatást készítjük elő. Ebben a szakaszban még nem fordítottunk, a megféleltetéseket még nem szövegszinten végezzük, a fordítás maga csak a harmadik szakaszban kezdődhet el. (Az egyetemi szakfordítóképzésben, például a gödöllői egyetemen ez úgy valósulhat meg, hogy a második évfolyamon kezdődő szakfordítóképzést az első évfolyamon megelőzné a bevezető szakasz és ez a curriculumban is szerepelne.)

Mit tanítsunk, illetve milyen feladatokat adjunk hallgatóinknak a **bevezető szakaszban**?

Általános szövegfeladatok (szövegértelmezés, szövegfelépítés, szövegszerkezet):

- fogalmazás magyarul
- szerkesztetlen szövegek összeszerkesztése
- tömörítés- és kivonatkészítés
- vázlatkészítés a szöveg háttéréről és közlési szándékáról
- a szöveg felépítése, koherenciája
- a szöveg aktuális tagolása
- a szöveg szegmentálása (láncszerű, elágazó és megszakított kapcsolódások és ezek kombinálódása)

Fordításos feladatok:

- fordítások egybevetése az eredetivel (fordításelemzés)
- rossz fordítások javítása
- fordításjavítás és –értékelés
- válogatás több fordítás között és értékelés

Megfeleltetési feladatok

- az A és B nyelv közötti szó- és mondat szerkezeti eltérések (angol–magyar és orosz–magyar viszonylatban kiemelten: bővített igenes és névszós szó szerkezetek és ezek hierarchikus kombinációi)
- átváltási műveletek (ld. Klaudy 1994)

A bevezető szakaszban előre megtervezett tanítási egységeket és feladatokat adunk (deduktív megközelítés), ezzel szemben a szakfordítói kurzuson **fordítással tanítunk fordítást**, vagyis a felgyűlt tapasztalatokból (hibákból) szűrjük le az általánosításokat, és azokat meg is fogalmazzuk. Ily módon lassan, fokozatosan halmozódik fel a fordítói tapasztalat.

Irodalom

- Heltai P. 1983. *Angol–magyar fordítástechnika szakfordító agrármérnök-hallgatók részére*. Gödöllő: GATE
- Klaudy K. 1980. *Orosz–magyar fordítástechnika*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 1999. Fordítóképzés és fordítástudomány Magyarországon az ezredfordulón. In: Klaudy (szerk.) *A magyarországi fordító- és tolmácsolás 25 éve, Jubileumi évkönyv 1973-1998*. Budapest: Scholastica.

Formative Evaluation in Translator Training

Summary
Júlia Dróth

1. The background of the research

In recent years, the social importance of translations has been growing exponentially, and this increase poses new issues in the fields of language policy, language planning and language use. It is the translation teacher that – among others – often is the first to meet these new issues, due to the nature of his or her work.

We continually keep experiencing the signs of linguistic and cultural interference: the traditional generic, stylistic and typographical features of the importing culture undergo changes, in line with the features of the exporting culture, as well as new features tend to be transported from the exporting cultures to the importing ones. One of the typical fields where new genres and language use patterns originate is business. Translators must often decide on whether they “let” these new features and novel phenomena into the target language culture or not. Technical translators working at a joint venture as engineers or economists shoulder a huge responsibility, too. Technical translator training programmes must prepare their students for meeting these challenges. These programmes have the advantage that they train translators who graduate also as economists or engineers etc., therefore, these graduates are able to cope with the issues of professional content relatively easily. However, the creative linguistic realisation of translations is a task that has a growing social importance. The realisation of this task and the formation of the necessary abilities is the aim of the subject called “Introduction to

translation techniques”, for which these evaluation criteria have been prepared.

2. The aim of the research

Several translator training institutes and translator agencies evaluate the translations received with the help of their own criteria. These criteria measure different competencies and abilities; furthermore, they seldom constitute a system. The requirements of the translator examinations, therefore, cannot be predicted, and, additionally, a certain degree of a lack of conscious decision-making can be felt in assigning examination tasks and examination conditions.

The bases of any evaluation criteria are derived from the belief held about the aim of a training programme. The aim of the technical translator training programme, in turn, is derived from a definition of translation competence (Pym 1992: 282, 283). A precondition to giving a theoretical grounding to the formation of the evaluation criteria is, therefore, to clarify what we mean by translation competence, and, deriving from that, what we consider the aim of translator training, and more specifically, the aim of the given subject. The other crucial question to clarify is whether we have indeed formed our evaluation criteria according to the previous definitions. The precision in defining the aims and the degree of correspondence between the aims and the criteria will determine the construct validity and content validity of the evaluation criteria.

The translation competence as a theoretical basis of evaluation criteria can rarely be identified in the evaluation systems of the translator training programmes in Hungary. The same criticism is voiced about evaluation systems abroad (e.g. Campbell 1998: 4-6). It is a novel feature of the current paper that it takes the translation competence and its constituents as the starting point of preparing formative evaluation criteria. These criteria have been intended to

evaluate the components relevant to the translation competence and to the aims of the subject, as we have defined them. In order to achieve this, our basic principles had to be identified with relation to translation competencies as the aims of translator training and the object of the formative evaluation, the units of translation, as well as the nature of mistakes, text analysis, and the evaluation of translations.

2.1. Identifying the research topic

This paper aims at analysing one of the methodological issues of the process of technical translator training, namely, the preparation of formative evaluation systems and their criteria, through defining the aims of the training programme, for the purpose of providing feedback.

The criteria of the formative evaluation are defined by the way the educational content is divided into subjects, and by the syllabus of the given subject. The current thesis is based upon a subject of introductory nature that aims at developing mainly abilities concerning expression (linguistic realisation) and the appropriate use of the target language in the process of translation.

This paper intends to, on the one hand, establish and describe a model of the formulation of the formative evaluation criteria concerning translations, and, on the other hand, to identify the advantages of employing such criteria.

2.2. Formative evaluation

The method of formative evaluation is borrowed from among the methods of language pedagogy. The term “formative evaluation” is used here in the sense of teacher-led feedback, taking place during lessons, which informs students about their progress in a certain field. Formative evaluation in our context is a tool that is employed with the pedagogical purpose of providing guidance and motivation for the translator students.

2.3. Considerations and limitations

It needs to be pointed out that as the formative evaluation criteria and the linguistic categories in them have been devised with a specific pedagogical objective, the author of the thesis did not intend to set up an exhaustive system regarding all possible aspects. Thus, we focus on using relevant terms and methods relating to text-linguistics, discourse analysis and translation theory.

The evaluation of progress in one subject requires different qualitative and quantitative criteria from ones used in testing proficiency achieved by the end of a course (achievement testing), or in contrasting source and target language texts to conduct research into translation theory (e.g. House 1997).

3. Methods

The starting point of the research is translation theory. The following terms employed in the thesis will be defined: equivalence, norm, and translation competence. This latter term is considered to be the springboard to establishing and describing the aims of the translator training programme and the object of the evaluation, that is, the construct of the evaluation system. Parallel with defining the fundamental terms the author reviews the foreign and Hungarian literature concerning the theoretical definition of translation quality.

This is followed by an analysis of foreign and Hungarian literature with regards to the pedagogical consequences of the theory of evaluating translations. The author reviews the suggestions and solutions put forward so far for providing regular feedback, and she considers the aspects that can be used of the previously analysed methods for evaluation relevant to the specific educational purposes described in the paper. The author finds that especially the research of those tendencies can be inspiring which, in the formulation of their evaluation criteria, focus on the process of acquiring translation competencies, while paying attention to the aims

and outcomes of the training programmes as well (e.g. Kussmaul 1995, Nord 1997, Hatim & Mason 1997, Kiraly 2000).

Narrowing the focus to the specifics of the current research, two empirical studies are described in the next stage. In the first one it is demonstrated through an experiment that different evaluation systems currently used for evaluating translations produce different results for the same translations. This is due to the different academic subjects and aims as well as the difference in content and structure of the training programmes. This experiment serves as a proof to our claim that formative evaluation criteria can only be formulated in conjunction with the given educational aim, setting and the material being taught.

In order to define our educational aims and identify our teaching material, we must be aware of the users' needs. That is why a needs analysis survey was carried out amongst the clients and the users of translations. This survey served the purpose of testing our hypothesis concerning the components of the translation competence, as opposed to other conceptualisations of this competence. According to the needs of the clients (as shown by the survey, in the order of preference) the technical translator training programme should focus on developing the following skills and abilities:

- Embedding the target language text into the system of the target language on the level of the text, grammar, lexis, and the surface features.
- A high level of technical language knowledge
- A satisfactory subject knowledge in the given professional field
- A “faithful” transfer of the information

These skills and abilities can be most ideally acquired jointly in the framework of the technical translator training. This is what makes this form of training really modern.

4. Results

4.1. Translation competence

The components of the translation competence belonging to the scope of our academic subject can be described as follows:

- The ability to make conscious decisions and choices in the course of translating, based on the specified translation task parameters
- The ability to analyse the source text
- The ability to create a coherent text in line with the translation brief
- The knowledge of the most frequent technical and non-technical genres in the target language
- The ability to choose and employ the register most suitable to the given specified translation task parameters
- The ability to use the necessary cohesive devices
- The ability to choose the lexical and grammatical tools corresponding to the meaning of the text as well as the traditions and norms of the target language
- The ability to use the adequate surface features
- The ability to analyse the target language text with the help of the analysis of the source language text and the translation brief

4.2. The role of the formative evaluation in translator training

The formative evaluation (feedback) criteria are used in the course of practical work in translator training, more specifically in the preview and review of the teaching material, and in the continuous assessment of the translations prepared from one lesson to the other, as homework. The use of these criteria has the following aims:

- ❖ In the beginning of the course, the students are provided with a preliminary overview of the content of the learning

process: they get a precise idea of what is required of them in terms of performance (Hughes 1989: 45).

- ❖ During the course, feedback is gained about the teaching process based on the quality of the evaluated translations. This information is centred around the following questions:
 - How successfully did the students master the material taught so far?
 - What is the students' level of knowledge in the aspects to be taught?
 - What aspects are they particularly good at, and where are their lacks?
 - What unexpected translation problems occur, which then need to be covered later on in the training?
 - From what aspect and through which concrete examples should we introduce the next translation problem that we intend to tackle?
 - Where should the focal points of the rest of the course lie?
- ❖ Feedback is provided for the students about the specific completed translation task. This information is centred around two questions:
 - Which linguistic level is affected by a certain decision the translator has made (i.e. what caused the error)?
 - How grave is the error (the effect of the error)? How much does the error impede the efficiency of the communication and distort the meaning of the text?

4.3.The evaluation criteria

4.3.1. The summary of the main characteristics of the evaluation criteria formulated as a result of the research

1 Setting of the evaluation:

- a Context of the training: higher education, technical translator training in a branch of study, academic subject “Introduction to translation techniques”
 - b Translator: student of the above course
 - c Evaluator: teacher of the course
 - d Context of the evaluation: coursework in the lessons and at home
- 2 **The object of the evaluation:** the process of mastering one component of the translation competence, namely, the expression in the target language; the students’ progress in the material of the given academic subject
 - 3 **The aim of the evaluation:** the diagnostic measurement of the students’ current knowledge and (mainly) abilities
 - 4 **Pedagogical aim:** feedback, guidance and motivation
 - 5 **Type of evaluation:** formative (progress) criteria evaluating achievement
 - 6 **Reference type of the evaluation:** criterion-referenced
 - 7 **Method of evaluation:** analytic and holistic (mixed)
 - 8 **Technique of evaluation:** subjective

Our evaluation system is criterion-referenced. It is based on a previously prepared system of criteria, which depends on the aims of the syllabus as well as the given stage of the training process. We intend to measure the degree of the students’ progress in the course material, and the degree of their progress in mastering the skills specified in each evaluation criteria (Hatim & Mason 1997: 200). In choosing criterion-referencing, we deliberately intend to avoid the normative approach.

The errors are also evaluated on the basis of their effect. With these evaluation criteria we give feedback on how much the error influences the efficiency of the communication and the meaning of the text. This is always judged in relation to the translation brief (Kussmaul 1995, Sager 1983 and 1994, Hatim & Mason 1997).

4.3.2. The formative evaluation system

The formulated formative evaluation system is summarised on the evaluation sheet:

Evaluation sheet

1. Communicative situation

Coherence; cultural, social, professional, pragmatical background knowledge

2. Textual level

2.1. Decisions: rhetorical purpose, genre, register – language for specific purposes

2.2. Cohesion

2.3. Logical and thematic order of the clauses and the parts of the sentence

3. Syntactics

Reception, analysis and transfer of grammatical phenomena

4. Lexis

Reception, analysis and transfer of meaning of words and expressions – terminology

5. Surface features

Spelling, punctuation, word processing

4.4. The method of employing the formative evaluation criteria

It is important that the students should understand the content of the formative evaluation criteria and the way they are used. That is why these feedback criteria, which constitute the study plan, the contents of the course, are handed out to the students in the beginning of the course, and then with the help of

examples it is discussed what the individual criteria and levels mean. Apart from the continuous feedback provided about the students' translations they also practice the use of these criteria through tasks of translation analysis and critique. By providing regular feedback to their own translations and by critically analysing others' translations the students' ability to evaluate their own translations can be formed.

4.5. Formative evaluation as measurement

Measuring achievement is also necessary besides providing regular and detailed feedback about the quality of the translations prepared for the lessons. Our formative evaluation criteria can fulfil this function, as well.

Our evaluation technique is subjective. Although the reliability and practicality of the objective evaluation techniques are usually considered better than that of the subjective one, they can rarely be used for measuring productive skills. In order to avoid an impressionistic approach to the evaluation, several precautions have been taken (e.g. preparing evaluation guidelines, band descriptions and marking schemes for awarding scores and marks).

The analytic error correction and feedback method has been complemented with a holistic evaluation technique. This decision involves the conscious separation of the method of error correction (analytic) and the evaluation technique (holistic).

5. The usefulness of the research

The theoretical usefulness of this research can be seen, on the one hand, in applying the results of the literature of the international translation pedagogy in Hungary, on the other hand, in the harmonisation of the relevant concepts of translation pedagogy and language pedagogy. Besides these, we have charted numerous avenues for further research through our theoretical and empirical contributions.

It was one of the aims of the current thesis to create an adaptable method and a theoretically sound tool for evaluating translations for different translation technique courses based on somewhat different educational aims. This aim, in my view, has been reached: the formative evaluation criteria based on the aims of our course can be used, with the necessary alterations, for other translation technique courses, for example, focusing on special genres or special language texts. We also intended to refer to the principles and methods of the summative evaluation criteria at the meeting points of the two different types of evaluation. As a result of reviewing the relevant literature as well as the described empirical studies the current thesis has made a methodological contribution to the foundation of further research into the summative achievement testing. Additionally, we concluded that it would be crucial to harmonise the teaching and testing syllabi according to the level of difficulty due to the text type, genre, rhetorical purpose and register.

This series of research has proved useful for the translator training programme. It relates to the overall aims of the training, and the system of teaching translation technique. In the course of this research the advantages and the possible aims of translator training alongside with a logical structure of its subjects have been clarified. We have pointed out that this form of training is up-to-date, and it meets the current Hungarian and international needs and expectations. We do not believe that it would be sufficient for only linguistically proficient specialists to undertake the role of language mediator in the international business and cultural life; on the contrary, we are convinced that professional technical translators are needed. This belief of ours is based on the sociolinguistic expectations, and the results of the needs analysis as well as on the analysis of the problems occurring in technical translations. The work of more than 20 translator training institutes, which operate in Hungary in various

branches of study, creates an opportunity for specialists needing to act as mediators as well as to function professionally, with expertise, taking into account the aspects of both the source and the target language and the communicative situation. This brings the higher education closer to solving the dilemma concerning the aims of the technical translator training (see Klaudy 1998 and Lengyel 1998).

From the point of view of translator training, it is vital that the teaching process of translation techniques has gained its proper place in a system. As a washback of the formative evaluation the place of this subject has been reconsidered with relation to the other subjects.

We have shaped the content and teaching material of our course parallel to the formative evaluation criteria. As a result of the research, we have constructed guidelines for text selection for the translation tasks as well.

The regular feedback has made the work of both teacher and student more effective: through this feedback, our teaching methods have changed and improved, and the students have become more motivated and more conscious in their decisions.

Our evaluation criteria might be helpful for the translating profession as well, mainly for formulating their standards, for evaluating translations. These criteria might serve as reference points for the clients as well in judging the performance of the translators employed, especially, that these criteria have been informed by the users' needs as well.

It is hoped that through an improvement in the quality of translations the current system of evaluation criteria serves a wider social interest as well.

6. Possibilities for further research in connection with the formative evaluation criteria

It is paramount to further harmonise the translation evaluation criteria with the needs of the clients. In order to achieve this

we consider it fundamental to formulate the Hungarian translator standards, which would create the necessary background to the modernisation and the necessary standardisation of the aims and requirements of translator training programmes and thus, of their evaluation criteria. Success in this complex field requires further needs analyses, into several directions. Firstly, it would be useful to repeat the completed needs analysis in a much wider circle of clients and translation users, with random samples. (In the preparation of such a survey the needs analysis described in the thesis can serve as a pilot stage.) This large-scale survey could investigate the proportional representation of client groups on the translation market. Secondly, another research direction could narrow the focus of the investigation: translator training needs to identify the most often translated genres and translation tasks within specific user groups. This work can rely on research carried out in studies in languages of specific purposes (e.g. Tompos 2001).

The empirical studies of specific language genres should be complemented with theoretical research. After the market research studies a contrastive genre analysis must follow, in order to be able to create authentic translation tasks and to choose source texts of the right level of difficulty and of the right type. Finally, the highlighting of the generic features must be reflected in the formative evaluation criteria: their content and emphases will have to be modified as a result.

In order to be able to create a relevant formative evaluation system for the different translation technique courses, which have different aims (e.g. SZIE 4th and 5th year translation techniques courses), we have to analyse the differences in their aims, and thus to define how much to change the content and method of the described formative evaluation criteria.

In response to the needs of the translator training programme, we also have to investigate the question of how our formative evaluation criteria can be made use of in the

final achievement (summative) and proficiency examination of translator training. In these test settings such criteria must be employed which correspond to the formative evaluation criteria used in the previous training process. Their formulation will be likely to lead to the widening of their content parallel with the reduction of the number of criteria, depending on the specific aim and object of the achievement or proficiency testing, because in these measurements there is no need to trace the origin of the error. In these testing situations it seems more practical to use unified categories referring to complex abilities (e.g. rhetorical purpose). While feedback benefits from a high number of formative evaluation criteria, in our experience, such a high number of categories might distort summative evaluation and it will become less practical as well, as a result (Gipps 1994: 93).

On the final exams of the technical translator training usually two assessors assess the translations: one assessor considers the technical language use, and the other considers the translation technique. This arrangement in itself increases the reliability of the assessment. Since using the evaluation criteria requires a relevant professional background, it seems helpful to separate the tasks and the evaluation criteria of the two assessors. One assessor (an expert of the special subject) should mainly focus on the specialist content and the use of the terminological units, while from a translation technique point of view the linguistic, communicative, cultural and sociolinguistic features should be assessed. Since these involve very different components of the translation competence, the two assessors might have to be provided with two different sets of criteria, in a short, compact format. We have attempted to formulate these two sets of criteria, but further empirical studies are needed before actually introducing them.

In order to carry out further syllabus development of our subject, there is a need to research the cognitive side of

translating, the possibilities of developing the competence of understanding and transferring the message of the source texts, and as a follow-up to evaluating these the relevant formative evaluation criteria must be created.

The experience gained during pilot testing the formative evaluation criteria raises the need of further research into the intensity of error correction: namely, how to establish the proportion of correction according to the criteria already covered and those not yet covered in the course of the teaching process. To answer this question again we need empirical evidence.

Finally, it needs to be added that we do not think it is correct to employ these evaluation criteria without adaptation in different educational contexts. The main aim of the current research was to identify the necessary theoretical foundations and relevant methods to the formulation of formative evaluation criteria. These foundations and methods were demonstrated through the example of the educational aims of a specific academic subject. That is why any adaptation of our formative evaluation criteria can only be achieved if it is based on the context of a given translator training institute, as well as of the aims of a given translation technique course. Nevertheless, such an adaptation would be a very fruitful continuation to the current research.

References

- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London & New York: Longman.
- Gipps, C. 1994. *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Hatim, B. & Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London-New York: Routledge.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen: Narr.

- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiraly, D.C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Klaudy K. 1998. A magyarországi szakfordítóképzés. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 17-27.o.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Lengyel Zs. 1998. Bevezetés előtt (nem csak) a szakfordítói szak. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 28-35.o.
- Nord, C. 1997. *Translating as a purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Pym, A. 1992. Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Dollerup, C. & Loddegard (eds.) *Teaching translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 279-90.
- Sager, J. C. 1983. 'Quality and standards – the evaluation of translations', in C. Picken (ed.) *The Translator's Handbook*. London: Aslib, 121-8.
- Sager, J. C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Tompos A. 2001. *A Genre-Based Approach to ESP Testing*. (Kiadatlan PhD disszertáció) Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

III. rész
A szakfordítóképzés gyakorlati
kérdései

Az önértékelés képessége - felkészítés a fordítási projektekre

Dróth Júlia

1. Bevezetés

A fordítások értékeléséről szóló írások általában fordításelméleti kérdésekkel vagy a fordítás eredményének értékelésével foglalkoznak. Ez utóbbi esetben a cél a képesítő fordítások értékelése, illetve a fordítások lektorálása. A fordítások értékelésének azonban van egy harmadik vetülete is: a fordítónak az a képessége, hogy meg tudja ítélni saját munkájának minőségét, illetve mások fordítását is. Ez az értékelő képesség a fordítás folyamatában érvényesül, s a fordítói projektek működésének alapja.

A modern fordítói projektek úgy szervezik a munkát, hogy képesek rövid idő alatt nagy mennyiségű szakszöveget jó minőségben lefordítani. Ezt azzal érik el, hogy alapos terminológiai előkészítés után viszonylag kis részletekre bontják a szöveget, és az egyes részeket két-két fordítóval fordíttatják le. Ezek a fordítópárok egymással folyamatos munkakapcsolatban állnak, és kölcsönösen felelősek egymás munkájáért. Ez szükségessé teszi, hogy az azonos témában, közös feladat megoldásán dolgozó fordítók előre megismert szempontok alapján értékelni tudják saját fordításukat, illetve egymás célnyelvi szövegét. Ilyenkor a fordító ismét átgondolja a fordítási folyamat egyes lépéseit, a legnehezebb fordítói döntéseit. Ha ezt kollégánk célnyelvi szövege alapján tesszük, igyekszünk visszajelzést adni észrevételeinkről. Ez történik a fordítástechnika órán is, amikor megvitatjuk egymással a fordítás során felmerülő problémákat. Az ilyen értékelésnek, illetve elemző szakmai párbeszédnek közvetlen gyakorlati haszna van: olyan következtetéseket vonhatunk le belőlük, melyek előrevizik a fordító munkáját, javítják a célnyelvi szöveg minőségét.

A szakmai párbeszédnek során gyakorlatilag a fordítási döntések háttéréről és hatásáról vitatkozunk, a fordítási döntések sikeréről adunk visszajelzést. Írásomban ehhez az értékelési folyamathoz szeretnék szempontokkal és példákkal szolgálni egy nyomtatásban megjelent szakfordítás kapcsán.

2. A fordítási kompetenciáról

Az előbb azt állítottam, hogy az önértékelés képessége a fordítói képességek közé tartozik, a fordítási kompetencia része. Annak érdekében, hogy ezt a kijelentést alátámasszam, röviden összefoglalom, mit tekintek fordítási kompetenciának.

Az egyes fordítástudományi irányzatok eltérő módon határozzák meg a fordítási kompetencia mibenlétét, összetevőit. A kutatók egyik csoportja a fordítási kompetenciát a fordításelmélet oldaláról közelíti meg (például Hatim & Mason 1997), míg mások szerint a fordítási kompetenciát valós szakmai követelmények határozzák meg (például Sager 1994, Kiraly 2000, részben Ulrych 1999). A harmadik csoportba sorolhatók azok a szerzők, akik pedagógiai céllal fogalmazzák meg, mit fed ez a fogalom (például Wilss 1976, Nord, 1992). Ezek részletes ismertetése egy külön tanulmány témája lehetne, ezért most csupán egy-egy vázlatpontban összegzem a fordítási kompetencia összetevőit a szakfordítók, illetve a visszajelzési szempontok aspektusából. Mivel a fordítások minőségéről adott visszajelzés természeténél fogva analitikus, fontosnak tartom a kompetenciák részletes felsorolását. A lista hierarchikusan épül fel: az első képesség alapján hozott döntés meghatározza az utána következő kompetencia érvényesülését.

1.sz. táblázat

A fordítási kompetencia összetevői

- Tudatos fordítói döntések meghozatalának képessége a fordítási feladathoz kapott utasítás alapján

- A forrásnyelvi szöveg elemzésének képessége
- Az utasításnak megfelelő, koherens szöveg létrehozásának képessége
- A leggyakoribb szakmai és általános műfajok célnyelvi hagyományainak ismerete
- A fordítási utasításnak megfelelő regiszter kiválasztásának és alkalmazásának képessége
- A megfelelő kohéziós eszközök alkalmazásának képessége
- A szöveg jelentésének, illetve a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelő lexikai és grammatikai eszközök megválasztásának képessége
- A felszíni elemek alkalmazásának képessége a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelően
- A célnyelvi szöveg értékelésének képessége a forrásnyelvi szöveg elemzésére, illetve a fordítási utasításra támaszkodva

Ez az összegzés természetéből adódóan eklektikus és szubjektív, hiszen már a szakfordítás szemléletében is lényeges különbségeket találunk az egyes kutatók műveiben. Erre szeretnék egy aktuális példát hozni. Van olyan szerző, aki a legfontosabb fordítási kompetenciák közül a fordító „szakmai (tartalmi-tárgyi)” felkészültségét emeli ki (például Dániel 1983: 30), s van, aki ehelyett a háttéranyagok felkutatásának képességét tartja fontosnak (például Nord 1992: 47). Ez utóbbi szemlélet rugalmasabb: a fordítónak nem egyetlen szakterületet kell ismernie, hanem olyan

képességekkel kell rendelkeznie, melyek lehetővé teszik, hogy „bedolgozza magát” az újabb és újabb szakterületekbe. A mai szakfordítói gyakorlatban azonban ismét Dániel Ágnes álláspontja igazolódik: az EU fordítószolgálat a nyelveket jól ismerő, igényesen fordító szakembereket keres (orvosokat, mérnököket stb.), és ez a tendencia érvényesül a hazai fordítói projektekben is.

A fordítási projektek szempontjából szintén érdekes a gépi fordítás egyik neves kutatójának, Juan C. Sagernek a véleménye, aki a fordítási kompetencia gyakorlati vetületeit emeli ki: az alkalmazkodóképességet az új fordítási szituációkhoz (a tartalom, a forma és az utasítás betartása tekintetében); a fordítói tapasztalatot és pontosságot, a rendszeresen ismétlődő feladatok szinte automatikus elvégzésének képességét, a gyors munkavégzést (Sager 1994: 204).

3. Az értékelés, visszajelzés nyelvi szintjei

A fenti felsorolásból kitűnik, hogy a fordítási kompetencia összetevői hierarchikus rendben, öt nyelvi szinten érvényesülnek: a kommunikációs helyzet szintjén, a szöveg, a grammatika, a lexika, illetve a felszíni elemek szintjén. Ezekre a szintekre épül a célnyelvi szöveg elemzésének, illetve a fordítások értékelésének szempontrendszere.

2. sz. táblázat

A visszajelzés nyelvi szintjei

1. Szövegen kívüli tényezők, kommunikációs helyzet

Koherencia, kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek

A háttérismeretek alapján meghozott fordítói döntések

2. Szövegszint

- 2.1. Döntések: retorikai cél, műfaj, regiszter – szaknyelv
- 2.2. Kohézió
- 2.3. A tagmondatok és mondatrészek logikai és tematikus rendje

3. Szintaktika

A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése

4. Lexika

Szavak, kifejezések értelmezése, átültetése - terminológia

5. Felszíni elemek

Helyesírás, szövegszerkesztés stb.

A fordítási kompetencia birtokában a fordító döntéseket hoz, melyek hatása a fenti szinteken jelentkezik, s a szinteknek megfelelően különböző mértékben befolyásolhatja a szöveg célnyelvi hatását, funkcióját, alkalmazhatóságát. Amikor tehát a fordítás folyamatában értékeljük saját döntéseinket, illetve társunk megoldásait, a célnyelvi funkció szempontjából mérlegeljük, megfelelő-e a fordítás.

Az értékelés, visszajelzés módját egy konkrét példán keresztül szeretném bemutatni.

4. A folyamatos értékelés, illetve visszajelzés a gyakorlatban

A fenti szempontok alapján elemezzünk és értékeljünk egy szakfordítást, mely a Népszabadság *Computer technika* című informatikai magazinjában jelent meg *Flatron* címmel, 2001. január 16-án. (Terjedelmi okokból csupán az illusztrációul szolgáló részleteket közlöm.)

4.1. A szövegen kívüli tényezők alapján meghozott döntések és hatásuk

A fordítónak először a szövegen kívüli tényezők alapján kell döntéseket hoznia, elsősorban a következő kérdések alapján:

1. Mi a célnyelvi szöveg funkciója? Ezen belül: Milyen csatornán keresztül jelenik majd meg a célnyelvi szöveg?
2. Kit tekintünk célnyelvi olvasónak?

A fordítói projektek munkáját, a célnyelvi szövegek minőségét csak akkor lehet jól összehangolni, megfelelő mértékben egységesíteni, ha a projektben résztvevő valamennyi fordító azonos választ ad a fenti kérdésekre. Az első kérdés alapján dönthetünk egységesen a szövegtípusról, illetve ezen belül a műfajról. (Az információ, a felhívásjelleg vagy a forma legyen-e előtérben? Melyik hagyományos célnyelvi műfaj kereteit alkalmazzuk?) A második kérdésre adott válasz határozza meg a lexikai és grammatikai regisztert. (Köznyelvi szókincsre van-e szükség, vagy a terminológia - esetleg nomenklatura – alkalmazására? Milyen lesz a szöveg hangvétele: informális – semleges – formális?)

Állapítsuk meg a szövegmintából, hogy a konkrét kommunikációs helyzetben milyen döntéseket hozhatott (volna) a fordító.

1. Mi a szöveg **funkciója**? Írott formában információt, leírást nyújt egy műszaki termékről (tartalomközpontú)? Elsősorban reklámozni kívánja a terméket (felhívásközpontú)? Ha mindkettő, milyen arányban érvényesülnek a fenti funkciók?) Véleményem szerint reklámszövegről van szó, melyet műszaki leírások támasztanak alá.

2. Kit tekintünk **célnyelvi olvasóközönségnek**? Melyik társadalmi réteg alkotja a Népszabadság olvasóközönségét? Ennek a rétegnek csupán egy része tekinthető-e a *Computer technika* olvasóközönségének? Szakmainak tekinthető-e ez a szűkebb réteg? Ha nem, milyen mértékű háttérismeretet feltételezzen a fordító? Véleményem szerint nem csupán szűk szakmai réteg, hanem a Népszabadságot olvasó közönség

szélesebb rétegei is szívesen tájékozódnak az új műszaki termékekről ezen a magazinon keresztül.

A célnyelvi szövegről azonban megállapítható, hogy a *Computer technika* fordítója nem hozott egyértelmű döntést a fenti kérdésekben. Példákon keresztül vizsgáljuk meg, miben mutatkozik meg a fenti alapvető fordítói döntések hiánya az adott célnyelvi szövegben.

4.1.1. Mivel a fordító nem mérlegelte, mi a szöveg funkciója, nem tudta kijavítani a forrásnyelvi szöveg esetleges műfaji, szerkesztési hibáit: például a műszaki leírásokat nem adaptálta a reklámcéloknak megfelelően, nem hagyta ki a redundáns elemeket. Ennek hatása a következő nyelvi szinteken jelentkezik:

1. **A kommunikációs helyzet szintjén:** nem koherens a szöveg üzenete, ezért a reklám nem éri el hatását.

2. **A szöveg szintjén:**

a. Mivel a fordító számára nem volt egyértelmű a szöveg funkciója, nem tudta egyértelműen kialakítani a retorikai célt sem. Ezért a meggyőzés, figyelemfelkeltés helyett elsősorban a leírás és narráció figyelhető meg. Mindez akadályozza a reklámfunkció érvényesülését.

b. A szöveg olvasóközönsége, illetve funkciója, retorikai célja meghatározza a műfajt is. Ebben a szövegben keveredik a szűk szakmai rétegnek szánt műszaki leírás a marketingcélú termékismertetővel, illetve a reklámszövegekre jellemző műfaji jegyekkel, ezért egyik műfajt sem tudjuk értelmezni. Példa a műfaji jegyek keveredésére:

Műszaki leírás: *A Flatron monitor belső érzékelője automatikusan észleli a környezet mágneses erőterében történő változásokat, tehát a monitor automatikusan optimális minőségű képet ad, képernyő korrekció nélkül.*

Marketingcélú termékismertető: Az LG Flatron monitor a világpiacon elért népszerűségét az LG forradalmian új

technológiájának köszönheti, amely biztosítja a sík képfelületet mind a külső mind a belső panel tekintetében.

Reklámszöveg: *Kiváló jellemvonásainak köszönhetően sikeresen növekedett a piaci részesedés.*

c. A mondatrészek sorrendje, aktuális tagolása nem megfelelő. A magyar nyelv mondatrendje ugyanis csak látszólag kötetlenebb, mint az angolé. A fordítónak általában három fő szempont alapján kell elrendeznie a mondatrészeket. Egyrészt tekintettel kell lennie a műfaji kötöttségekre, másrészt a mondat lehangsúlyosabb mondanivalójának, fókuszának nyelvspecifikus elhelyezkedésére, harmadrészt a célnyelv grammatikai kötöttségeire. Ebben a szövegben mindhárom tekintetben születtek rossz fordítói döntések, ezért gyakran **nehéz a mondatok értelmezése**. Például:

Műfaji kötöttség: A *Computer technikában* megjelent szöveg funkcióját és műfaját tekintve reklámszöveg. A reklámok, hirdetések esetében fontos, hogy a reklámozott termék neve (vagy a termékre tett utalás) a mondat elején (téma) és lehetőleg a ragozott ige előtt (fókusz) jelenjen meg. Ez a szövegszerkesztési elv ebben a szövegben nem érvényesül következetesen, még új bekezdés élén sem. Például:

„Többek között a fenti jellemzők miatt vált igen népszerűvé az LG Flatron monitor a közbeszerzési tendereken.”

(Lehetséges javítás: *Az LG Flatron monitor (téma és fókusz) igen népszerűvé vált (ragozott ige) a közbeszerzési pályázatokon, ami részben a fent említett vonásainak köszönhető.*)

A fókusz elhelyezkedése nyelvspecifikus (az angolban a mondat végén, a magyarban a ragozott ige előtt). Például:

A 795 FT típusú monitort a Magyar Optikus Ipartestület (fókusz) tesztelte, a célvizsgálat kiváló eredményeként a monitort kiérdemelte a „MAGYAR OPTIKUS IPARTESTÜLET AJÁNLÁSÁVAL” címet.

(Mivel ez a mondat a szöveg legelső mondata, az alany (*Magyar Optikus Ipartestület*) kiemelése helytelen. Helyesebben: *A 795 FT típusú monitort a Magyar Optikus Ipartestület tesztelte (fókusz), és a célvizsgálat kiváló eredményeként a monitort kiérdemelte a „MAGYAR OPTIKUS IPARTESTÜLET AJÁNLÁSÁVAL” címet.*)

A célnyelv grammatikai kötöttségei (angol: SVO, a jelzett szótól jobbra álló jelzők, szenvedő szerkezet; magyar: SOV, a jelzett szótól balra álló jelzők, a szenvedő szerkezet részleges hiánya) - például:

Tavaly októberben a Flatron megszerezte a TCO '99 svéd szabvány minősítést, a káros elektromágneses tér megfelelő minimalizásáért.

(Helyesebben: *A Flatron (téma) tavaly októberben (kihagyható információ) a káros elektromágneses tér megfelelő mértékű csökkentéséért (hátravetett jelző előrehelyezése határozói funkcióba) *megkapta* (fókusz) a TCO '99 svéd szabvány minősítését.)*

d. Nem megfelelő a bekezdések logikai tagolása, a **tematikus szerkezet**. A szakszövegekben és a reklámszövegekben egyaránt célszerű, ha „láthatatlan” eszközökkel biztosítjuk a kohéziót. (A tömör szerkezet nem teszi lehetővé a sok utalószó, kötőszó alkalmazását.) E a láthatatlan eszközök közé tartozik a mondatokat összefűző megfelelő tematikus szerkezet (pl. láncszerű, párhuzamos vagy elágazásos mondatfűzési technika). Ez csak akkor érvényesül, ha az egyes mondatok tematikus szerkezete megfelelő. (Például: ha a láncszerű elrendezésnél T- R. R-T. T-R szerkezetek követik egymást, mint például a mesékben vagy az elbeszélésekben; a párhuzamos szerkesztésnél pedig T-R. T-R. T-R elrendezésű mondatok adják meg a mondanivaló szerkezetét.) A *Computer technika* szövegében egy egész bekezdés válik logikailag követhetlenné azért, hogy az egyes mondatok aktuális tagolása hibás: az egymást követő

mondatok között ugyanis nem érvényesül a tematikus szerkezet kohéziós ereje. Például (jelölés: téma, **fókusz**):

*Az LG Electronics 1999. január 11-én **megnyitotta** Fully-Flat képcső gyárát Kumiban, amely évente **1 millió képcső** előállítására képes. Új lépcsőfokot jelent ez az LG számára a világ sík monitor piacán lévő pozíciójának megőrzésében. (Itt megszakad a tematikus lánc.) Az LG fully-flat katódsugaras képcsőve belföldi és nemzetközi **elismerésben** részesült.*

(Helyesebben: Az LG Electronics 1999-ben nyitotta meg síkmonitorgyárát, mely évente **1 millió képcső** előállítására képes. Ezzel a vállalat **újabb lépést** tett azért, hogy **megőrizze** termékei pozícióját a világpiacon. Az LG katódsugaras síkképcsőve azóta számos belföldi és nemzetközi **elismerésben** részesült.

3. A grammatika szintjén:

a. Nem megfelelő a grammatikai regiszter (túl hosszú, követhetetlen összetett mondatok), ami ismét a szöveg funkciója ellen hat. Például:

A minősítés segíteni fog, hogy az LG Electronics Flatronja megerősítse image-t mint „zöld” monitor az európai sík monitorok piacán, ami még csak most kezd körvonalazódni.

(Javítás: egyebek között a tagmondatok átcsoportosításával és felemelésével.)

b. Az adott műfaj jegyeivel össze nem egyeztethető terpeszkedő kifejezések. Például:

Új lépcsőfokot jelent ez az LG számára a világ sík monitor piacán lévő pozíciójának megőrzésében.

(A szórend és az utalási rendszer átalakításával elkerülhető a terpeszkedő kifejezés. Például: Ezzel az LG újabb lépést tesz azért, hogy megőrizze síkmonitorjainak pozícióját a világpiacon.)

c. Grammatikai **tükörfordítások**, például:

„Az LG Electronics sík Flatron monitora egy csúcstechnológiájú monitor”

d. Rossz az **utalási rendszer**. Például:

Ezek elbírálásánál már jelentős hangsúlyt kapott a maximálisan 6 órás munkaidő, amelyet a Flatron monitor előtt biztonságosan és kifáradás nélkül tölthetnek el a felhasználók. (Helyesebben: Ezek elbírálásakor jelentős szerepet kapott az akár hat órára is növelhető munkaidő, melyet...)

e. **Nyomatékosító** eszközök téves értelmezése, például:

A Flatron egy igazán sík monitor mind a belső panelt, mind a külső felületet tekintve.

(Helyesebben: A Flatron valóban sík monitornak nevezhető...)

4. **A lexika szintjén:**

A fordító nem tudott döntést hozni a következő kérdésekben:

a. A szaknyelvi **terminológiának** megfelelő kollokációkat alkalmazzon-e, vagy körülírásokat? Például: *környezetvédelmi szempontból ember- és felhasználóbarát* (Helyesebben: megfelel a környezetvédelmi előírásoknak, és felhasználóbarát)

b. Milyen mértékben alkalmazhat **idegen kifejezéseket**?

Például:

image 'imázs' helyett (lásd: Magyar Helyesírási Szótár 1999), fully-flat katódsugaras képcső)

4.1.2. A fordító nem hozott egyértelmű döntést arról, hogy milyen **célnyelvi olvasóközönségnek**, társadalmi csoportnak fordít. Ez a hiányosság a következő nyelvi szinteken mutatkozik meg:

1. **Szövegen kívüli** szint (kulturális és háttérismeretek)

a. Nem kezeli megfelelően a reáliákat, nem ad kellő értelmezést a reáliák mellé:

i. A földrajzi reáliák esetében, például:

Az LG Electronics 1999. január 11-én megnyitotta Fully-Flat képcső gyárát Kumiban...

ii. A mértékegységek esetében, például: *a 15-17"-os kategóriában*

iii. A minősítéseket nem értelmezi megfelelően, például: *EU Eco-ból csak az Eco kellene*

iv. Feleslegesen lefordítja a minősítések nevét, például: *Norvég Hattyú, Kék Angyal*

v. Következetlenül alkalmazza a márkanévet, például:

A 795 FT típusú monitort...; az LG 795 elnyerte...; A győzelmet a Flatron monitor ... nyerte el; a Flatron)

b. A forrásnyelvi kultúrában esetleg ismert rövidítéseket csak késvé vagy akkor sem értelmezi. Például:

... új lépcsőfokot jelent ez az LG számára ...; Mindemellet TCO'99 tanúsítvánnyal rendelkezik (Ez a rövidítés az oldal közepén olvasható, s csak a lap alján értelmezi a fordító.)

2. Szövegszint

Keveri a szaknyelvi regisztert a köznyelvivel, ami gátolja a szöveg megértését (például: *több konfigurációban is aranyérmet nyert* (szaknyelvi regiszter), *a Flatron egy igazán sík monitor* (köznyelvi regiszter))

4. 2. A lexikai és felszíni hibák hatása a célnyelvi szöveg különböző szintjeire

A célnyelvi (anyanyelvi) hagyományok és szabályok megsértésére a *Computer technika* szövegének számos pontján találunk példát valamennyi nyelvi szinten, így a lexikai és a felszíni elemek szintjén is. Ezek a lexikai és helyesírási hibák

befolyásolják a szöveg hatását, a kommunikáció sikerét, hatással vannak:

1. a kommunikációs szintre:

A központozás és helyesírás hibái (vesszők alkalmazása, illetve az összetett szavak helyesírása) rontják a szöveg szerzőjének hitelét a célnyelvi olvasó szemében

2. a szöveg szintjére:

A téves kollokációk csökkentik a lexikai kohéziót. Például: *jelentős hangsúly kapott* (helyesen: *szerepet kapott*); *zöld termékek* (helyesen: *környezetbarát termékek*); *versenyterületet biztosít a piacon* (helyesen: *versenyképességet biztosít*); *hosszú időtartamig* (helyesen: *hosszú ideig*) stb.

3. a grammatika szintjére:

A központozás tudatos alkalmazása segítené a megfelelő hangsúlyok kialakítását az amúgy túl hosszú összetett mondatokban. Például:

„Mindemellett TCO'99 tanúsítvánnyal rendelkezik, és környezetvédelmi szempontból ember- és felhasználóbarát, szigorúan szabályozza és a legalacsonyabb értékre csökkenti a veszélyes elektromágneses hullámokat.” (helyette: „Mindemellett TCO'99 tanúsítvánnyal rendelkezik, és környezetvédelmi szempontból ember- és felhasználóbarát: szigorúan szabályozza és a lehető legalacsonyabb értékre csökkenti a veszélyes elektromágneses hullámokat.”

4. a lexikai szintre:

A tévesen alkalmazott nagybetűs írásmód akadályozza a megértést: az olvasó nem érti, hogy köznévvvel vagy tulajdonnévvvel áll-e szemben. Például:

Az LG Electronics ... megnyitotta Fully-Flat képcső gyárát... – Az LG fully-flat katódsugaras képcsőve...

5. Konklúzió

A fenti példákból levonhatjuk azt a következtetést, hogy az értékelési rendszer öt nyelvi szintjének egymásra hatása nemcsak felülről lefelé, hanem alulról felfelé is érvényesül,

vagyis a 3., 4., 5. szinten hozott rossz döntések befolyásolják a célnyelvi szöveg megvalósulását az 1. és a 2. szinten és viszont. A fordítások grammatikai és lexikai szintű bírálatait tehát nem minősíthetjük a nyelvvédők túlkapásainak. Ezért fontos, hogy a fordítási projektek munkafolyamatában – és ezt megelőzően a fordítóképzés folyamatában is – megfelelő döntéseket hozzunk, s a döntések alapján valamennyi nyelvi szinten visszajelzést adjunk a célnyelvi szöveg minőségéről.

Irodalom

- Dániel Ágnes 1983. *A fordítói gondolkodás iskolája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Deme L. – Fábián P. – Tóth E. (szerk.) 1999. *Magyar Helyesírási Szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hatim, Basil & Mason, Ian 1997. *The Translator as Communicator*. London-New York: Routledge.
- Kiraly, D.C. 1995. *Pathways to Translation: From Process to Pedagogy*. Kent / Ohio: Kent State University Press.
- Nord, Christiane. 1992. Text Analysis in Translator Training. In: Dollerup, C. & Loddegaard, A. eds. 1992. *Teaching Translation & Interpreting*. Vol. 1. Amsterdam: Benjamins. 39-48.
- Sager, Juan, C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Ulrych, Margherita 1999. *Focus on the Translator in a multidisciplinary perspective*. Padova: Unipress.
- Wilss, Wolfram 1976. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In: R.W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*. New York: Gardner Press Inc. pp. 117-37.

IV. rész

A nyelvoktatással kapcsolatos egyéb kutatások

Egy új általános iskolai nyelvoktatási módszer bevezetésének néhány kérdése

Veresné Valentinyi Klára

1. A nyelvoktatás jelentősége az általános iskolában
Az elmúlt néhány év során az általános iskolai nyelvoktatásban jelentős változások történtek. A nyelvkönyvek megjelenésükben szépek, színesek, tanmeneteikben tükrözik az alkalmazott nyelvészeti kutatások legújabb eredményeit. Ezzel egyidejűleg azonban nem csitult a vita, vajon érdemes-e az idegen nyelv tanítását az általános iskola kezdeti szakaszában elkezdni, avagy a tanulás első éveit legyenek az anyanyelvi betűvetés és megalapozás éveit. Sajnos, az idegen nyelv korai tanítására vonatkozóan nincsenek meggyőző érvek. Lenneberg (1967) kritikus időszak elméletét, és Lamendella (1977) érzékeny időszak elméletét többen próbálták kisebb vagy nagyobb terjedelmű kísérletben megcáfolni vagy alátámasztani. A vitában Singleton: *The Age Factor* (1989) című könyve mérföldkönek tekinthető, ám a szerző is csak arra vállalkozik, hogy összefoglalja az addigi tudományos kutatások eredményét a következőkben megfogalmazva következtetéseit: "Azok a tanulók, akik már kora gyermekkorukban elkezdnek egy második nyelvet tanulni, hosszú távon valószínűleg előnyben lesznek társaikkal szemben...(Singleton 1989: 209). Ezek alapján, nyugodtan kijelenthetjük, hogy az általános iskolai idegennyelv-tanítás még igencsak feltérképezetlen terület.

2. Az általános iskolás nyelvtanuló fizikai, érzelmi, szociális és kognitív tulajdonságai
Gaál et.al. (1993), Halliwell (1992), Scott et.al. (1990), Piaget (1967) rámutattak arra, hogy a gyerekek kognitív fejlődésében

nagy szerepe van a mozgásnak, a játéknak, a daloknak és verseknek. Fontos, hogy a gyerek élvezze azt, amit csinál. Ez a korosztály már képes arra, hogy elvonatkoztasson, ám feltétlenül valamilyen konkrét - ideális esetben - saját élményből kell kiindulnia (Bruner 1966 op. cit in Brumfit et. al. 1991, Gaál et. al 1993). Ezeket a véleményeket mintegy kiegészítendő, bár időben megelőzve a fenti szerzőket, Piaget (1967) úgy vélekedik, hogy a gyerek akkor tanul egy feladatból, ha a feladat során rá kell jönnie valamire, azaz gondolkodnia kell. Mindemellett a természetes szociális interakció, azaz a kommunikáció, beszélgetés az osztálytársakkal, barátokkal és a tanárral fejleszti a tanuló tudását és személyiségét, állítja Halliwell (1992), Bruner (1966) és Vygotsky (1978).

A fentiek alapján az általános iskolás nyelvtanuló számára ideális nyelvi környezetben a tanuló indirekt módon, a jelentésre összepontosítva ösztönösen sajátítja el a nyelvet. A tanuló természetes, a valós életre jellemző, jelentéssel bíró kontextusban, durván hangolt, de még érthető nyelvi bemenetből kiindulva szociális interakció során használja a nyelvet. A feladatok kiválasztásánál és összeállításánál figyelembe vesszük a tanuló nyelvi és kognitív szintjét, élet-tapasztalatát, korát és érdeklődési körét. Számára érdekes, általa nem megjósolható kimenetelű feladatokat, pl. problémamegoldó, információkereső feladatokat, szerepjátékokat választunk ki, melyeknek megoldásakor egyéniségét hozzáadva kreatívan kísérletezhet a nyelvvel. Az órán játszhat, nevetget, mozoghat. Játékos szemléltető eszközöket alkalmazunk.

Mindez arra enged következtetni, hogy a kommunikatív nyelvoktatás megfelel a fenti elvárásoknak, és a pár- és kiscsoportos feladatok sikerrel alkalmazhatók az általános iskolás nyelvtanulók körében.

3. Kommunikatív nyelvoktatás

A kommunikatív nyelvoktatási módszerek az 1970-as években forradalmat jelentettek a nyelvoktatásban. Számos nyelvtanítási megközelítés ered a kommunikatív nyelvtanításból. Előfordult, hogy még a látszólag eltérő módszerek is a kommunikatív jelzõt aggatták magukra. Mindegyikben a kommunikatív kompetencia és a négy alapkészség fejlesztése a cél. Többnyire két tárgyaló fél vesz részt valós, a partnerek számára jelentéssel bíró, szociális interakcióban, ahol az egyik fél valamilyen szándékkal vagy mondanivalóval közeledik a másikhoz, aki erre a szándékra vagy mondanivalóra reagál. A szituáció és a nyelvhasználat autentikus. A megközelítés tanulóközpontú: a tanítási anyagokat a tanulói igények és nyelvtudás alapján választjuk ki. Sok a játék, szerepjáték, problémamegoldó és kiegészítendő feladat. A szemléltető eszközök a valós életben használt reáliák, mint például térképek, folyóiratok, hirdetések stb.

A tanuló a tárgyalópartner szerepével azonosul, a tanárral ritkán kommunikál. A hangsúly a folyékony, és nem a pontos nyelvhasználaton van. Hibajavítás nincs, vagy csak nagyon ritkán. A tanár feladata segíteni a diák-diák interakciót, megszervezni és irányítani az órai munkát, s ha a diák megakad, a tanártól kér segítséget.

A PPP módszer

Az általam PPP-nek (bemutatás-gyakorlás-alkalmazás) nevezett módszert a Streamline English (Hartley et. al 1978) és a Strategies (Abbs et. al. 1977) nyelvkönyv tette népszerűvé Magyarországon, melyet kommunikatív jellegének köszönhet. A PPP ún. „elő-kommunikatív”, „kvázi-kommunikatív” vagy „ortodox kommunikatív” módszer, avagy a „gyenge kommunikatív változat”. Hangsúlyozza, hogy a nyelvtanításban a cél a kommunikáció, ám nem csupán kommunikatív feladatokat használ. Nagy hangsúlyt kap a négy alapkészség izolált fejlesztése.

A tanítás frontális osztálymunkával történik, ahol a tanár az óra elején bemutatja a dialógusba ágyazott szerkezeteket, funkciókat. Ezután elmagyarázza a fő nyelvtani fordulatokat, ellenőrzi értik-e az adott nyelvtani jelenséget. A tanár a központi szereplő. A második szakaszban drillszerű gyakorlatokat végeznek. A nyelvtani szerkezeteket a második szakaszban már kontextusba ágyazva gyakorolják. A természetes nyelvi környezet utánzására, a tananyag kontextusba helyezésére, kreatív alkalmazására az utolsó szakaszban kerül sor. Ez a kommunikatív szakasz, ahol már a dialógus gyakorlásán kívül előfordulhat kiscsoportos vagy pármunka, szerepjáték vagy improvizáció is. Az első két szakasz az ún. pre-kommunikatív vagy kvázi-kommunikatív szakasz, a harmadik szakasz a kommunikatív szakasz, amikor a társadalmi és funkcionális interakciót gyakoroljuk. Savignon (Savignon 1972 op. cit. in Richards et al. 1986) kritikájával élve nem elég csak az óra végén kommunikatív feladatokat alkalmazni, a tanulónak az óra első percétől kezdve valódi kommunikatív feladatokat kell végeznie. Ennek az elvárásnak a feladat-alapú tanmenet felel meg.

A feladat-alapú tanmenet

A feladat-alapú tanmenet a kommunikatív nyelvtanítás „erős változata”. Gyökerei egészen a hatvanas évek végéig és a hetvenes évek elejéig az ún. ’szituációs’ nyelvtanítás iránti elégedetlenségig nyúlnak vissza. Hatott rá a project-alapú nyelvtanítás. Igaz, ezek a módszerek holisztikus megközelítésben kezelik a feladatokat, míg a feladat-alapú tanulásnál a feladatok analitikusak.

A feladat-alapú tantervben nemcsak a kommunikatív kompetencia fejlesztésén, mint a végső célon van nagy hangsúly. A célig vezető tanulási, gondolkodó-feladatmegoldó folyamat rendkívül fontos. A középpontban valamilyen feladat áll, amit a tanulónak meg kell oldania, gondolkodnia kell és analizálnia a nyelvi jelenségeket, mely fejleszti kognitív

kompetenciáját. Mindeközben a tanuló anyanyelvén szerzett tanulási tapasztalatára és nyelvtanulási tudatosságára épít. Anyanyelvi és célnyelvi szabályismerete segíti abban, hogy a célnyelvre vonatkozóan további szabályokat alkosson. A négy alapkészséget (írás, olvasás, beszéd, hallgatás) nem elkülönítve fejlesztjük, hanem integrálva, ahogyan azokra a hétköznapi kommunikációs szituációkban szüksége van a nyelvhasználónak. Ezért nem is készségekről, hanem képességekről beszélünk: üzenet-értelmező képességről (szóbeli vagy írásbeli), üzenet-kifejező képességről és tárgyalási képességről. A feladatokat többnyire párokban vagy kiscsoportban végzik. A feladatok sorozatot képeznek, egy központi feladat megoldásának előkészítését megcélozva pl. utazás előkészítése és szervezése, folyóirat megszerkesztése, melyhez előtanulmányokat vagy elő-feladatokat kell végezni. A feladatok egymásra épülnek, bővíthetők és ciklikusak.

A feladatok elvégzése után következik az értékelés. A tanár visszajelzést kap arról, hogy mit tud a tanuló, és mit kell még gyakorolnia. Ilyen értelemben a feladatok probléma-feltáróak, diagnosztikusak, azaz rámutatnak a tanuló hiányosságaira, és probléma-megoldóak. Nincs előre elkészített tananyag, hanem az a tanulás során folyamatosan alakul ki, figyelembe véve a tanulók erős és gyenge pontjait. Így a nyelvtanulás folyamatában a tanuló aktívan, alkotó módon vesz részt.

A feladat-alapú nyelvoktatás sikerét számos kísérlet igazolja, pl. Prabhu ún. Bangalore Projectje (1987), a Malajziai Kommunikációs Tanterv (1975), avagy Brewster, Nesbit and Shucksmith, Robinson and Robinson (in Brumfit et. al. 1991) kísérletei.

4. Kutatói kérdésfelvetés

Az általános iskolás gyerekek sajátosságait, valamint a fent jellemzett kommunikatív módszereket ismerve, valószínűsíthető, hogy a feladat-alapú nyelvtanítás az általános iskolások esetében sikeres lesz. Két hipotézist állítottam fel

feltevéseim igazolására vagy esetleges megcáfolására. Kutatásom e két hipotézis köré koncentrálódik.

1. Hipotézis

A feladat-alapú kiscsoportos nyelvoktatás idegen nyelvi környezetben eredményesebb, mint a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás módszer, mely utóbbit frontális osztálymunka során alkalmazzuk.

2. Hipotézis

A kiscsoportos feladat-alapú tanításnál a feladatok több interakciót eredményeznek, mert a tanulók a feladatot társaikkal megtárgyalják és értelmezik.

4.1. A kísérletben szereplő diákok

A kísérletben 30 (vagy több) felső-tagozatos általános iskolás vett részt 15-15 fős csoportokban. A tanulókat taláalomra választottam ki az azonos korúak, érdeklődési körűek, nyelvi kompetenciájúak közül. A gyerekek kognitív szintje, a világról alkotott képe és társadalmi háttere hasonló volt. A megszokott tanár tanította mindkét csoportot.

4.2. A kísérlet

Az egyik csoport a kísérleti csoport, ahol a feladat-alapú tantervet követtük, a másik csoport a kontrollcsoport, ahol a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás módszer szerint folyt a tanítás. A kísérlet ideje hat hét volt. Az órákon magnófelvétel készült.

A kísérlet előtt ún. elő-tesztet írtak a tanulók, majd a végén ún. utó-tesztet. Az eredményeket statisztikai számításokkal értékeltem.

Kutatások szerint a szülők (Gardner (1960), Feenstra (1969), Stern (1967)), a tanulók és a tanulótársak ((Elias-Oliveras (1976), Shuy, Wolfram és Riley (1967)) hozzáállása

meghatározó az általános iskolások nyelvtanulásában. Ezért a tanulók és szülei is rendszeresen kérdőíveket töltöttek ki, melyekben szubjektív véleményükre voltam kíváncsi. Minden óra után a kutató és a szaktanár, valamint az angolszakos kollégák, akik megfigyelőként vettek részt az órákon, kiértékelő megbeszéléseket folytattak.

4.3. Tananyag

Hartley és Viney Streamline English, Departures (1978), egyes fejezetei, melyet a szaktanár a két módszerre adaptált.

5. A kísérlet eredményei

Az utóteszt alapján a következő eredmények születtek:

1. táblázat

Kísérleti csoport (feladat-alapú)	Kontrollcsoport (PPP)
-----------------------------------	-----------------------

Tanulók száma: 15	Tanulók száma: 15
-------------------	-------------------

Maximális pont: 14	Maximális pont: 14
--------------------	--------------------

Átlag: 2,4 (18%)	Átlag: 8,4 (60%)
------------------	------------------

Módus: 0	Módus: 4
----------	----------

Medián: 2	Medián: 9
-----------	-----------

Szóródás: 8	Szóródás: 10
-------------	--------------

SD: 2,7	SD: 3,4
---------	---------

Az eredmények nem igazolták 1. hipotézisemet, tehát a feladat-alapú kiscsoportos nyelvoktatás idegen nyelvi környezetben nem bizonyult eredményesebbnek, mint a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás módszer, mely utóbbit frontális osztálymunka során alkalmaztuk.

Az 1.sz. táblázat eredményei alátámasztják 2. hipotézisemet, miszerint a kiscsoportos feladat-alapú tanításnál a feladatok több interakciót eredményeznek.

2.sz. táblázat

	PPP		Feladat-alapú				
	T>D	D>D	Fiúk	Lányok	T>D	D>D	
1. óra	100%	0%	20	17%	94	82%	14*
	26%	39	73%				
2. óra	100%	0%	Nincs adat		Nincs adat		25
	26%	70	73%				
3. óra	95%	5%	45	42%	62	57%	45
	58%	32	41%				
4. óra	100%	0%	20*	45%	24	54%	26
	49%	27	50%				
5. óra	100%	0%	71	42%	97	57%	71
	62%	43	37%				
6. óra	100%	0%	Nincs adat		Nincs adat		Nincs adat
	Nincs adat						
átlag			36.5%	62.5%	44.2%	54.8%	

* Az óra vége letörlődött.

	PPP		Feladat-alapú	
	T>D	D>D	T>D	D>D
Átlag	99%	0.8%	40.3%	58.6%

Az 2. sz.táblázat az interakciók számát mutatja, a 3. sz. táblázat az interakciók nyelvét is.

3.sz.táblázat

	PPP		Feladat-alapú				
	T>D	D>D	Fiúk	Lányok	T>D	D>D	
	M	A	M	A	M	A	M A
	M	A	M	A			
1. óra	Nincs adat		420%	1680%	8186%	1314%	17%
	1393%	3692%	38%				

2. óra	814%	5186%	0%	0%	Nincs adat	520%
	2080%	5578%	1522%			
3. óra	Nincs adat	818%	3782%	4064%	2236%	818%
	3782%	2887%	413%			
4. óra	Nincs adat	315%	1785%	2292%	88%	1038%
	1662%	2489%	311%			
5. óra	Nincs adat	2535%	4665%	7981%	1819%	2535%
	4665%	3479%	921%			
6. óra	Nincs adat	Nincs adat	Nincs adat			
Átlag	14%	86%	0%	22%	78%	81%
	20%	80%	84%	16%		19%

6. A kísérlet jelentősége az általános iskolai nyelvtanításban

A kísérletből az alábbi következtetéseket és tanulságokat vontam le.

Nyelvtanítási módszerek

A kísérletben a tisztán feladat-alapú kommunikatív nyelvoktatás általános iskolások körében, akik idegen nyelvi környezetben tanulják a nyelvet, nem volt hatékonyabb, mint a kvázi-kommunikatív bemutatás–gyakorlás–alkalmazás módszer. Nem bizonyult sikeresebbnek a nyelvtanulás, amikor társaival megvitatva fedezte fel a diák a nyelvi jelenségeket. Eredményesebb volt a tanulás, amikor a tanár bemutatta az izolált szerkezeteket, alaposan elmagyarázta használatukat, és amikor már mindenki jól tudta a szabályokat, a képzést, tisztában volt a jelentéssel, akkor gyakoroltatta azokat a diákokkal.

Mindezek alapján a következő következtetésekre jutottam:

1. A módszereket nem feltétlenül szükséges egymástól elszeparáltan alkalmazni. Minden módszerből a tanár azt alkalmazza, ami a személyiségének és a célcsoportnak legjobban megfelel, ötvözve a különböző módszerek leginkább megfelelő elemeit. Mindezt annak ellenére

állapítom meg ellenére, hogy Long (1982) hátborzongatónak tartja, ha a módszerek keverednek a nyelvtanításban.

2. Nem szükséges a jól bevált és megszokott módszereket (pl. tanári magyarázat, értékelés) elvetni, csak azért mert régiek és nem „divatosak”.

3. Nem szabad azonnal, minden átmenet nélkül bevezetni egy módszert. Célravezetőbb a fokozatosság, amíg mind a tanár, a gyerek és a szülő is megszokja az újat. A hirtelen váltás sikertelenséget eredményezhet, ami negatívan motiválja a tanulókat.

A nyelvtanuló

1. A kiscsoportos munka nem bizonyult eredményesebbnek, mint a frontális osztálymunka. Az általános iskolások nem elég tudatosak, érettek ahhoz, hogy a kiscsoportokban, amikor nem figyeli őket a tanár, a célnyelven beszéljenek a barátaikkal, akikkel a természetes kommunikáció nyelve az anyanyelv, és nem a célnyelv.

2. Kísérletek (Pica and Doughty (1975), S. Fotos et. al (1993)) bizonyítják, hogy főleg a középiskolás, nem kezdő nyelvtanulók esetében több a diák-diák interakció a feladat-alapú nyelvórán, mint a más módszereket alkalmazó órákon. Kísérletem ugyanezt támasztja alá, kiegészítve a diák-diák interakció minőségére vonatkozó adatokkal. Kvantitatív vizsgálataim rámutattak, hogy a diákok sokat kommunikál

3. A kísérletben szereplő az általános iskolások nem tudták annyira a célnyelvet, hogy minden mondanivalójukat ki tudták volna fejezni, akár magáról a nyelvi jelenségekről is tudtak volna a célnyelven kommunikálni. A nyelvtani jellegű, analitikus feladatokat nem is szükséges a célnyelven megbeszélniük, megbeszélhetik az anyanyelvükön is.

4. Az általános iskoláskorú gyerekeket nem motiválja, ha nyelvi jelenségekről kell beszélniük, mert ez a téma nem igazán érdekli őket, célszerűbb más témát választani.

A nyelvtanár

1. A nyelvtanítás kulcsszereplője a tanár, akinek szaktudása, személyisége és tapasztalata nagy szerepet játszik a nyelvtanulás sikerében. A tanár magabiztos, felkészült, biztató és megnyugtató fellépése jó hatással van a nyelvtanulóokra.

Egy új módszer bevezetése új szerepet kíván a tanártól. A hagyományos tanárközpontú tanításhoz szokott tanár nehezen azonosul megváltozott szerepkörével. Mindez nem megy egyik napról a másikra, gyakran külső segítség, továbbképzés, oktatás szükséges.

A nyelvi környezet

1. A nyelvi környezet fő változói a nyelvi input minősége és mennyisége, mennyire van lehetőség arra, hogy a tanult nyelven anyanyelvi beszélővel beszélgessen a tanuló, és hogy milyen gyakran találkozik helyes és érthető nyelvi alakokkal.

A nyelvi kiscsoport is nyelvi környezetnek minősül, ahol a tanulók kialakítják saját nyelvüket, amit Clyne (1978) in Ellis, R.) és Prabhu (1980) a célnyelv pidginésített változatának tart. Bár én magam inkább hajlok arra, hogy köztes nyelvnek nevezzem a kialakított nyelvet. Ez a nyelv nyelvtanilag többnyire helytelen, lexikailag és szintaktikailag leegyszerűsített, ezért több kérdést vet fel. Elfogadható-e ez a fajta nyelvi input? Nem tesz-e több kárt, mint amennyi hasznot hoz? Nem rögzül-e jobban, mint a tanári input, amely nyelvtanilag, szintaktikailag és lexikailag helyes (jól megformált nyelvi bemenet), szemben a tanulói „köztes nyelvvel”, amely gyakran nem felel meg e három szempontnak? A tanulói hibákért vajon nem a kiscsoportokban végzett munka során alkalmazott „köztes nyelv” azaz a hibás nyelvi input tehető részben felelőssé, mint például ahogyan Plann (1977) és Harley and Swain (1978) tanulmányiban rá is mutatott erre)? A helytelen nyelvhasználatot könnyen átveszik egymástól a tanulók. A kérdések megválaszolására még nincsenek kutatások, illetve az eddigi eredmények (Pica és

Doughty (1985), Porter (1983)) nem erősítenek meg ezen feltevésben.

2. Az idegen nyelvi környezetről beszélve, rendkívül fontos megemlíteni az iskolán kívüli tevékenységet, azaz a szabadidős tevékenységet, játékot, ami az általános iskolások esetében a legértékesebb nyelvi bemenet forrása. Az angolt mint idegen nyelvet tanuló közvetlen környezetében csak nagyon ritkán találkozik anyanyelvi beszélővel. Hasonló korú gyerekekkel pedig szinte soha, pedig ennek hatékonyságát több kísérlet is igazolta (Heidelberger Forschungsprojekt 1978, St. Martin 1980, Montgomery and Eisenstein (1985) in Ellis R.). Természetesen olyan kísérletek is akadnak, melyek ennek ellenkezőjére mutatnak rá (Day (1984) op. cit. in Ellis, R.). Mégis azt feltételezem, hogy anyanyelvű beszélővel játszott önfeledt játék, főleg ha sok nyelvi ismétlés is van benne, nagyon erős és hatékony input az általános iskolás nyelvtanuló számára. Az önfeledt játékban a gyerek a mondanivalóra koncentrál és nem a nyelvi megoldásra. A játék biztosítja, hogy a nyelvi bemenet érthető legyen, beépül a tanuló már meglévő nyelvtudásába, s ily módon, ahogyan Krashen használja, „intake-é” alakuljon. Ez a fajta nem tudatos nyelvi elsajátítás hatékonyabb, mint a krasheni tudatos tanulás. De ha hiányzik a célnyelvi tágabb környezet, a tantermi munka pótolhatja-e a krasheni kritériumoknak megfelelő nyelvi bemenetet?

Úgy gondolom, hogy ez a kérdés - annak ellenére, hogy listám végére került - az egyik legfontosabb és legérdekesebb aspektusa az általános iskolai nyelvtanításnak.

Bibliography

Alderson, Ch. - Nagy E. - Öveges E. 2000. *English Language Education in Hungary*. Budapest: The British Council Hungary.

- Argondizzo, C. 1992. *Children in Action*. UK: Prentice Hall International.
- Beretta, A. and Davies, A. 1985. Evaluation of the Bangalore Project. In: *ELT Journal* Volume 39/2.
- Breen, M.P. 1987. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II. The Task-Based Syllabus. In: *Language Teaching*. Jul, 1987, Vol.20. no.3. pp. 161-166.
- Brumfit, C. 1984a. *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and Accuracy*. Cambridge: CUP.
- Brumfit, C. 1984b. The Bangalore Procedural Syllabus. In: *ELT Journal* , Volume 38/ 4, October , 1984.
- Donaldson, M. 1978. *Children's Minds*. London: Fontana. op. cit.in Brumfi et al. pp.2-5.
- Fisher, R. (ed.) 1978. *Teaching Children to Think*. Oxford: Basil Blackwell.
- S. Fotos and Rod Ellis 1993. Communicating About Grammar: A Task-Based approach. In: *Tesol Quarterly*
- Gaál,Á. - Sárosdyné Szabó, J. 1993. *Teaching English to Young Learners*. Budapest
- Halliwell,S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Hartley, B., and Viney, P. 1978. *Streamline English*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kennedy, C. and J. Jarvis (eds.) 1991. *Ideas and Issues in Primary ELT*. Edinburgh: Nelson.
- Krashen, S. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Long, M.H. 1982. *A role for instruction in second language acquisition: Task based language teaching*.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.

- Nikolov, M. 1999. English Language Education in Hungary. In: Fekete Hajnal, Major Éva, Nikolov Marianne (eds.) *A Baseline Study*. Budapest: The British Council Hungary
- Philips, S. 1993. *Young Learners*. Oxford: OUP.
- Piaget, J. 1967. *Six Psychological Studies*. London: London University Press. op.cit. in Brumfit et.al. p:2-6.
- Pica, T. and Doughty, C. 1985. *The role of groupwork in classroom SLA*. Cambridge: CUP.
- Richards, C.J. and Rodgers S.R. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis*. Cambridge: CUP.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Scott, W. and H. Ytreberg 1990. *Teaching English to Children*. London:Longman.
- Singleton,D. 1989. *Language Acquisition. The age factor*. Clevedon,UK: Multilingual Matters.
- Vygotsky,L. 1978. *Mind in Society*. Boston: Harward University Press.

V. rész
A hallgatók munkáiból

Szemelvények a német képesítő- fordításokból

Tanár: Kránicz Imre

1. szemelvény

Részlet Szolnoki Gergely képesítő fordításából

WEINE OHNE BESONDEREN ANLAß

Champagner, Port und Sherry haben eines gemeinsam: Sie verdanken ihre Entstehung besonderen Umständen oder dem Zufall. Beim Port waren die besonderen Umstände der Spanische Erbfolgekrieg, beim Scherry ein Verbrechen: der Raubüberfall Sir Francis Drakes auf Cádiz. Beim Champagner spielten Zufälle eine Rolle, etwa der, daß die Entdeckung der Perlen in Frankreich und des druckstabilen Glases in England nahezu gleichzeitig erfolgten. Der Siegeszug des Champagners begann. Madame Lily Bollinger antwortete einmal einem Reporter auf die Frage, zu welchen Gelegenheiten sie Champagner trinke: „Ich trinke ihn, wenn ich glücklich bin, und ich trinke ihn auch, wenn ich traurig bin. Manchmal trinke ich ihn, wenn ich allein bin. In Gesellschaft trinke ich ihn sowieso. Selbst wenn ich keinen Appetit habe, nehme ich gern ein Gläschen zu mir. Und wenn ich Appetit habe, greife ich natürlich auch zu ihm. Aber sonst rühre ich ihn nicht an – außer wenn ich durstig bin.“ Viele taten und tun es der großen, alten Dame gleich. Nur ein Paar Engländer fanden Champagner zeitweise dekadent: „Verschmäh’ den Champagner und trinke hinfort, am heimischen Herd den bescheidenen Port.“ Aber das ist Geschichte. Heute trinken sie beides – und Sherry ebenso.

DIE WELT DER FEINEN PERLEN

„Ich trinke Sterne“, rief Dom Pérignon aus, als er zum ersten Mal schäumenden Wein trank. Der Mönch aus der Abtei Hautwillers bei Reims hat den Champagner nicht erfunden. Aber er hat begriffen, wozu Perlen gut sind: Sie heben den Geschmack des Weins.

Champagner ist der berühmteste Schaumwein der Welt. Seine feinen Perlen und das zarte Aroma haben ihn zum Inbegriff des gehobenen französischen Weingeschmacks werden lassen. Er wächst in Marne sowie vier benachbarten Départements, etwa 150 Kilometer nordöstlich von Paris – in den nördlichsten und damit kühlest Anbaugebieten Frankreichs. Nur dort darf er sich Champagner nennen – vorausgesetzt, er wurde nach der Flaschengär-Methode hergestellt.

Wie Schaumwein entsteht

Schaumwein entsteht dadurch, daß Weißwein ein zweites Mal vergoren wird. Dies geschieht, indem der fertige Wein auf Flaschen gezogen wird und ihm dabei eine kleine Menge (24 Gramm pro Liter) Fülldosage hinzugefügt wird – ein Gemisch aus Wein, Zucker und speziellen Hefen, auch liqueur de tirage genannt. Die Hefen beginnen sofort, den Zucker in der Flasche zu vergären. Nach ein bis zwei Monaten ist die Gärung beendet. Der Wein enthält dann rund 1,2 Vol. % mehr Alkohol, als er vorher aufwies. Wie bei jeder Gärung entsteht auch bei der Flaschengärung Kohlendioxid. Es kann nicht entweichen, weil die Flasche fest mit einem Kronenkorken verschlossen ist. Folglich bleibt es im Wein als Kohlensäure gelöst.

Das Degorgieren

Die Flaschen liegen in Buchten im Keller waagrecht gestapelt, so daß sich die abgestorbenen Hefen, die zu Boden sinken, im Bauch der Flasche absetzen. Je nach Typ liegt der Schaumwein zwischen neun Monaten und fünf Jahren unbeweglich auf der Hefe. Dieses Hefelager ist wichtig für den

Wein: Es hält ihn frisch und verleiht ihm den typischen Hefeschmack. Danach muß die Hefe allerdings entfernt werden. Dazu wird die Flasche etwa 40 Sekunden lang mit dem Hals in ein Eisbad getaucht. Die Hefe gefriert sofort zu einem eisigen Klumpen. Wenn danach der Kronenkorken gelöst wird, schießt sie unter dem Druck, der in der Flasche herrscht, in hohem Bogen heraus. Der Wein ist klar und kann sofort endverkorkt werden. Dieser Vorgang heißt Degorgieren.

A VÉLETLEN SZEREPE A BOROK ESETÉBEN

A Champagne*, a Portói és a Sherry közös jellemzője, hogy kialakulásuk különös körülményeknek vagy a véletlennek köszönhető. A portói a spanyol örökösödési háborúnak, a Sherry pedig egy büntetnek – Sir Francis Drake támadása Cádiz ellen – köszönheti kialakulását. A Champagne esetében annak a véletlennek köszönhető a siker, hogy Franciaországban a pezsgő alapját jelentő buborékok, Angliában pedig a nyomásálló üveg felfedezése közel azonos időben történt. Így kezdte meg a Champagne diadalmenetét. Madame Lily Bollinger egy riporter azon kérdésére, hogy milyen alkalmakkor iszik Champagne-t, a következőt válaszolta: „Akkor iszom, ha boldog vagyok, de akkor is, ha szomorú vagyok. Néha akkor iszom, ha egyedül vagyok, de társaságban sem hagyom ki. Ha nincs étvágyam, lehajtok egy pohárával, de ha éhes vagyok, akkor is a Champagne-t választom. Egyébként hozzá sem nyúlok, kivéve, ha szomjas vagyok.” Sokan tették és teszik ma is pontosan ugyanazt, amit eme előkelő idős hölgy mondott. Csupán néhány angol találta a történelem folyamán a Champagne-t dekadensnek, a következőt hangoztatva: „Vesd el a Champagne-t, és az otthon melegében ezután csakis szerény portóit fogyassz!” Ez azonban a múlté, napjainkban nincs már megkülönböztetés: a Portóit, a Champagne-t, sőt még a Sherryt is ugyanolyan előszeretettel fogyasztják.

A FINOM GYÖNGYÖK VILÁGA

„Szikrákat kortyolok”- kiáltott fel Dom Pérignon, amikor első alkalommal ivott habzó bort. Nem a Reims melletti Hautvillers-i apátság szerzetese találta fel a Champagne-t, de megértette, hogy mire is jó a bor mélyéről feltörő gyöngy: emeli a bor ízét.

A Champagne a világ leghíresebb pezsgője. Finom gyöngyözése és lágy aromája tette az igényes francia borízlés megtestesítőjévé. A Champagne a Párizstól 150 km-re, északra fekvő Marne-ból és a szomszédos négy közigazgatási kerületből származik, amely Franciaország legészakibb és leghűvösebb termőhelyének számít. Csakis az innen származó pezsgőket nevezhetik Champagne-nak, amelynek előfeltétele a palackos érlelés.

Hogyan készül a pezsgő?

A pezsgő úgy készül, hogy a fehérbort másodszorra is kierjesztik. Ez akkor lehetséges, ha a már egyszer kierjedt bort üvegbe fejtjük, és kis mennyiségben (24 g/l) tirázs likőrt adunk hozzá. A tirázs-likőr bor, cukor és speciális élesztő keveréke. Az élesztő hatására azonnal megkezdődik a cukor erjedése a palackban, amely egy-két hónap alatt be is fejeződik. A bor ilyenkor 1,2%-kal több alkoholt tartalmaz, mint a másodlagos erjesztés előtt. Mint minden erjedés során, a palackos erjedéskor is keletkezik széndioxid, amely nem tud eltávozni a palackot lezáró koronadugó miatt. Következésképpen tehát a széndioxid szénsav formájában a palackban marad.

A degorzsálás

A palackot a pincében fektetve ún. gúlába rendezik úgy, hogy az elhalt élesztő a palack hasában ülepedjen le. A pezsgőt, típusától függően kilenc hónaptól öt évig tárolják együtt az élesztővel, anélkül hogy megmozdítanák a palackot. Ez az élesztőn való tárolás fontos a bornak, hisz a bor ezáltal marad friss és ez biztosítja számára a tipikus élesztőízt. Ezután az

élesztőt feltétlenül el kell távolítani. Ehhez a palack nyakát mintegy 40 másodpercig mélyhűtött folyadékba merítik. Az élesztő azon nyomban jégcsomóvá fagy össze. Ha ezután a koronadugót kiengedik, az üvegben uralkodó nyomástól a dugó nagy ívben lövell ki. A bor így tiszta lesz és azonnal le is lehet zárni. Ez a művelet a kilövetés, azaz a degorzsálás.

2. szemelvény

Részlet Homoki Hajnalka képesítő fordításából

Verlust der Genexpression

Transgene Pflanzen herzustellen, ist heute oftmals schon Laborroutine. In zahlreichen Freilandexperimenten wird gegenwärtig getestet, ob das angestrebte Ziel auch tatsächlich erreicht worden ist (Abschnitt 8.2). Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob sich die transgenen Pflanzen gegen Viren, Pilze oder Bakterien erfolgreich wehren können, sondern auch um die Vererbung der neu erworbenen Eigenschaften. Denn nur wenn dieser Phänotyp stabil bleibt und von Generation zu Generation weitervererbt wird, kann eine transgene Pflanze wirtschaftlich genutzt werden. Dazu sind Freilandexperimente unerlässlich, da man die jeweiligen Standortbedingungen in Gewächshäusern nicht ausreichend simulieren kann.

Es gibt heute viele Beispiele dafür, daß die Expression des fremden Gens in transgenen Pflanzen ganz ausbleibt oder unerwartet schwach ausfällt. In der Anfangsphase der Gentechnik an höheren Pflanzen konzentrierte sich das Interesse der Wissenschaftler hauptsächlich auf die Fälle, in denen die Vererbung des übertragenen Gens gemäß den Mendelschen Regeln erfolgte und das Genprodukt zweifelsfrei nachweisbar war [1-4]. Aber es wurden manchmal abweichende Fälle beschrieben und mit einer zu großen Kopienzahl des fremden Gens beziehungsweise mit den Besonderheiten des Integrationsortes begründet [5-7]. Jahre

später begann man aber mit der detaillierten Ursachenanalyse, und heute erkennen wir, daß dieses Forschungsgebiet eine entscheidende Rolle für die Zukunft der Gentechnik bei höheren Pflanzen spielt. Denn Reduzierung oder Verlust der Genexpression sind keine „Unfälle“ in der Gentechnik, sondern legen bisher unbeachtete Seiten der Genregulation offen, die man verstehen und beachten muß, wenn für Grundlagenforschung, Industrie und Landwirtschaft transgene Pflanzen hergestellt werden sollen. Zusätzlich ermöglicht dieses Phänomen interessante Einblicke in die Evolution von Genen und Genomen [8, 9].

Agrobacterium tumefaciens ist als Genfahre geliebt, weil man mit ihm in jedem Experiment einen hohen Prozentsatz transgener Pflanzen bekommt, die jeweils nur eine Kopie der übertragenen DNA enthalten [10]. Dennoch fand man auch hier in manchen Fällen mehrere Kopien pro Pflanze [11]. Einmal wurde eine deutliche Hemmung der Genexpression bei gleichzeitigem Anstieg des Methylierungsgrades beobachtet, den man durch Zugabe von 5-Azacytosin wieder reduzieren konnte [12]. Allerdings ist in diesem Fall nicht bekannt, ob die Methylierung Ursache oder Folge der Geninaktivierung ist.

Pflanzen können durch Methylierung des Cytosins im Dinucleotid CG oder im Trinucleotid CNG (N kann jede beliebige Base sein) die Aktivität von Genen abschalten, indem das Methylcytosin nachteilig in die Protein-DNA-Interaktionen eingreift. Dieser wahrscheinlich ganz normale Regulationsmechanismus wurde im Laufe des Kölner Freilandexperimentes mit transgenen Petunien nachgewiesen [13]. In diesem speziellen Fall wurde sogar beobachtet, daß sich das stark methylierte fremde Gen in einer Umgebung mit deutlich geringerem Methylierungsgrad befand. Das mußte zwangsläufig zu der faszinierende Hypothese führen, daß Pflanzen unter bestimmten Umständen „fremde DNA“ in ihrem Genom erkennen und dann durch Methylierung inaktivieren können [14].

A génexpresszió elvesztése

Ma már a transzgénikus növények előállítása sokhelyütt nem jelent különösebb problémát a laboratóriumokban. Jelenleg számos szabadföldi kísérletben vizsgálják azt, hogy valóban elérték-e a kitűzött célt (8.2 fejezet). Itt nemcsak az a kérdés, hogy a transzgénikus növények valóban ellenállnak-e a vírusoknak, gombáknak, baktériumoknak, hanem az is, hogy vajon átörökítik-e az utódokra az új tulajdonságokat. Egy transzgénikus növény ugyanis csak akkor lehet gazdaságos, ha ez a fenotípus stabil marad, és nemzedékről nemzedékre átöröklődik. A szabadföldi kísérletek elengedhetetlenek mindezek vizsgálatához, mivel az üvegházakban nem lehet kellőképpen megteremteni a termőhelynek megfelelő viszonyokat.

Manapság számos példa akad arra, hogy a transzgénikus növényekben az idegen gén expressziója elmarad, vagy a vártnál jóval gyengébb mértékű. A magasabb rendű növények géntechnológiájának kezdeti szakaszában a kutatókat elsősorban azok az esetek foglalkoztatták, ahol az átvitt gén a mendeli szabályoknak megfelelően öröklődött és a gén termékét egyértelműen ki lehetett mutatni [1-4]. Néha azonban ettől eltérő eseteket is leírtak, és ezt a jelenséget az idegen gén túlságosan nagy kópiaszámával, illetve az integráció helyének sajátosságaival magyarázták [5-7]. Évekkel később azonban elkezdték részletesen vizsgálni a kiváltó okokat, és mára már felismerték azt, hogy ez a tudományterület döntő fontosságú a magasabb rendű növények géntechnológiájának szempontjából. Mégpedig azért, mert nem a géntechnológia „hibája” az, hogy a génexpresszió elmarad vagy csökken, hanem mindez a genetikai szabályozás olyan részterületeire mutat rá, melyekre eddig nem figyeltünk. Ezeket a folyamatokat meg kell értenünk, és figyelembe kell vennünk

akkor, ha az alap kutatás, az ipar vagy a mezőgazdaság számára transzgénikus növényeket kell előállítani. Ez a jelenség lehetővé teszi azt is, hogy betekintsünk a gének, genomok evolúciójába [8, 9].

Az *Agrobacterium tumefaciens* igen kedvelt transzformációs vektor, mivel alkalmazásával minden kísérletben nagyszámú transzformáns növényt kapunk, melyek mindig csak egyetlen kópiát tartalmaznak az átvitt DNS-ből [10]. Ennek ellenére néha ilyenkor is előfordul, hogy a gén több kópiája épül be a növényi genomba [11]. Az egyik kísérletben megfigyelték azt, hogy a génexpresszió kis mértékben jelentkezett, és ezzel egyidőben nőtt a metiláció mértéke, amit az 5-azacitozin adagolásával újra csökkenteni tudtak [12]. Azt azonban nem tudjuk, hogy ebben az esetben a metiláció kiváltó oka vagy következménye volt-e a géninaktivációnak.

A növények képesek metilálni a citozint CG-dinukleotidban, illetve CNG-trinukleotidban (ahol az N bármelyik bázis lehet), és így géneket kapcsolhatnak ki, mivel a metilcitozín gátolja a fehérje-DNS-interakciót. Ennek a szabályozó mechanizmusnak a létezését, mely valószínűleg egészen szokványos, transzgénikus petúniával végzett szabadföldi kísérletek során bizonyították Kölnben [13]. Ebben a speciális esetben még azt is megfigyelték, hogy az erősen metilált idegen gén a genom jóval kevésbé metilált részén helyezkedett el. A kutatóknak szükségszerűen azt a meglepő hipotézist kellett felállítaniuk, hogy a növények meghatározott körülmények között felismerik a genomjukba bejutott „idegen DNS-t”, és metilálással képesek azt inaktíválni [14].

