

SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS

**Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszékének kutatásaiból
2002**

Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
2002. december

SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS

Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének
kutatásaiból
2002

Szerkesztette: Dróth Júlia

Lektorálta: Heltai Pál
és Kráncz Imre

ISSN 1587-4389

Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
2002. december

Tartalom

Sectoral Translator Training in Hungary	
<i>Pál Heltai</i>	10
A hazai szakfordítóképzés adatai táblázatokban	
<i>Dróth Júlia</i>	18
A szakfordítók minősítő dolgozatának értékelési szempontjai	
<i>Turcsányi Gábor</i>	34
Szakfordítás és irodalmi fordítás	
<i>Heltai Pál</i>	38
Válasz egy PhD-értekezés opponensi bírálataira	
<i>Dróth Júlia</i>	47
The influence of socio-physiological factors on translating ability	
<i>Pál Heltai</i>	54
Pedagogic or business response to business planning? Reflections on the case of an LSP examination system	
<i>Ildikó Tóth, Judit Vas</i>	59
Műszaki szövegek retorikai elemzése és összevetése	
<i>Veresné Valentinyi Klára</i>	65
How to make informed decisions about our teaching?	
Keeping a teaching journal at Szent István University, Gödöllő	
<i>Veresné, Klára Valentinyi</i>	73
Példa a német képesítő fordítások legjobb megoldásaiból	
<i>Közreadja: Kránicz Imre</i>	82
Malatinszky Ákos: Dokumentáció a képesítőfordításhoz	
<i>Közreadja: Dróth Júlia</i>	89

Előszó

A Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke immár harmadik éve zárja le a naptári esztendőt a Szaknyelv és Szakfordítás című kiadvány megjelenítésével. Hagyományainkhoz híven kötetünkben évente közöljük a januárban rendszeresen megrendezett országos szakfordító szakmai nap néhány kiemelkedő előadását, illetve a különböző fordítóképző intézmények előadásainak, megküldött adatainak összegzését. Emellett ebben a kis kiadványban olvashatják tanszékünk munkatársainak legfrissebb tanulmányait, illetve néhány példát hallgatóink munkáiból is. A kötet előszavában idén is szeretném összegezni az elmúlt tizenkét hónap eredményeit.

1. Tartalmi újítások a szakfordítóképzésben

Továbbra is négy nyelvből (angol, német, francia és orosz) képzünk szakfordítókat, négy évfolyamon összesen 226 fővel. A 2002-es évben tanszéki értekezleteinken ismét végiggondoltuk és rögzítettük a felvételi vizsga, a szigorlat és a záróvizsga tartalmát és formáját, illetve megpróbáltuk tantárgyanként összehangolni az egyes nyelvek tananyagát (nyelv- és stílusgyakorlatok, kontrasztív nyelvtan, fordítástechnika, országismeret, szaknyelv). Minderre azért is szükség volt, mert a képzésben két lényeges változtatás történt: 1. 2003 februárjától a szakfordítóképzés ideje az eddigi nyolc félévről kilencre nő; 2. 2002 júniusától a szóbeli záróvizsga országismereti és szaknyelvi részét a Zöld Út szaknyelvi vizsga is kiválthatja, egyelőre még választható formában. Az előbbi jelentősége abban rejlik, hogy a tulajdonképpeni szakfordító képzés előfeltételeként fél évvel több időt fordíthatunk a nyelvtudás szintjének emelésére. Az utóbbi változtatást a következők indokolják: a SZIE által kifejlesztett, akkreditált Zöld Út szaknyelvi vizsga korszerű követelményrendszere lehetőséget ad arra, hogy színvonalas tananyagból készítsük fel hallgatóinkat; kommunikatív jellege biztosítja ehhez a kellő motivációt; a modern mérési és értékelési technika révén a szakfordító szak záróvizsgálója is korszerűbbé válik; ismét államilag elismert nyelvvizsgálóval fejezhetik be hallgatóink a szakfordítóképzést.

Szintén a záróvizsgát érintő újítás, hogy a szóbeli vizsgán bevezettük a képesítőfordítás védését. Igazán sikeresnek ezen a téren az angolos kísérlet mondható, és ez azért van, mert itt a lektorok egy része már azzal a tudattal javította a képesítőfordításokat, hogy a javítás után a védés révén mód nyílik a szakmai konzultációra és párbeszédre. Ettől a lehetőségtől a fordítók és a javítók munkája egyaránt tudatosabbá és szakszerűbbé vált: a védés pozitívan visszahatott a képesítőfordítások készítésére és értékelésére (lásd Malatinszky Ákos dokumentációja ebben a kötetben). Emellett a védés jóvoltából a záróvizsgán a korábbinál lényegesen árnyaltabb képet nyerhettünk a jelöltek fordítói szaktudásáról: kiderült, képesek-e szakszerűen érvelve és a fordítástechnika terminológiáját alkalmazva megvédeni fordítási döntéseiket.

2. A szakfordítóképzés műszaki feltételei

A szakfordításokkal szemben támasztott egyre magasabb minőségi követelmények arra készítettek bennünket, hogy fejlesszük a fordítástechnika oktatásának módszereit, és módot teremtsünk arra, hogy a hallgatók a képzés során megismerhessék a fordítást támogató számítástechnikai eszközöket. Több éves álmunk teljesült, amikor 2002 őszén az OTKA pályázatán nyert összegből és saját forrásainkból felújítottuk, illetve kibővítettük a 15 munkaállomást és egy kutatógépet tartalmazó számítástechnikai laboratóriumunkat. Közel 40 elektronikus szótárt vásároltunk, valamint olyan szoftvereket, melyek megkönnyítik a terminológia felkutatását. Szemléltetőeszközeinket is kibővítettük, végre vásárolhattunk egy számítógépes projektort, valamint egy hordozható írásvetítőt is. Most újabb feladatok előtt

állunk: ki kell alakítanunk a számítástechnika oktatásának személyi feltételeit is, illetve további pályázatok útján bővítenünk kell a fordítást támogató szoftverek körét.

3. Tanszéki kutatások, tudományos események és rendezvények a 2002-es évben

2002-ben jelentős tudományos események történtek a SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén. Tanszékünk két tagja folytatta korábban megkezdett doktori tanulmányait (Vas Judit és Veresné Valentinyi Klára), további egy fő a doktori szigorlatra készült (Tóth Ildikó), egy fő sikeresen megvédte doktori értekezését, és PhD doktori fokozatot nyert (Dróth Júlia), Dr. Heltai Pál tanszékvezető pedig sikeresen teljesítette a habilitációs eljárás követelményeit, és habilitált doktori fokozatot nyert. Ebben az évben tanszékünk négy munkatársa kapott adjunktusi kinevezést.

Részt vettünk a hazai alkalmazott nyelvészeti konferenciákon, illetve néhány jelentős külföldi rendezvényen is. Két országos szintű konferenciát szerveztünk: 2002. január 24-én országos szakfordító módszertani konferenciát tartottunk a szakfordítások értékeléséről, majd június 21-én összehívtuk a Környezetvédelmi Szakírók és Szakfordítók Tanácskozását, melyet a SZIE Természetvédelmi Tanszékével közösen bonyolítottunk le (lásd Dróth 2002). Folytattuk a megkezdett tanszéki és egyéni kutatásokat, eredményeinket rendszeresen publikáljuk a hazai és külföldi szakmai folyóiratokban. Rendszeresen tartunk belső szakmai beszélgetéseket, például az egyes vizsgákról, a szövegelemzés korszerű módszereiről, a fordítást támogató elektronikus eszközökről, a tolmácsolásról, esetenként meghívott előadóval (például dr. Prószéky Gábor, Morphologic és dr. Papp Nándor tolmács, ELTE).

A számítástechnikai eszközök alkalmazása nemcsak a tanórákon, hanem a tanszék kutatásaiban is nagy szerepet kap. Tanszékünk irányításával elkezdődtek egy korszerű Környezet- és Természetvédelmi Szakszótár munkálatai: nyelvészeti és informatika háttér tanulmányokat folytattunk, fél éves intenzív munkával kialakítottuk a terminológiagyűjtés számunkra megfelelő tudományos módszereit, kidolgoztuk az egyetemközi együttműködés módszereit, felállítottuk a munkacsoportokat, elkészítettük a munka ütemtervét. A szótár elkészítése előreláthatólag 2-3 évet vesz majd igénybe, összeállításában a SZIE GTK, MKK, KGI tanárain és hallgatóin kívül a BGME, a TTK TFK oktatói, illetve minisztériumi szakemberek is részt vesznek.

A terminológiagyűjtés alapja egy háromnyelvű (angol-német-magyar) szaknyelvi archívum létrehozása. 2001-ben az ország több kutatóhelye jelezte, hogy nagy szükség van erre az anyagra, melyből később nyelvészeti korpusz is létrehozható. A szövegszintű korpusznyelvészeti kutatások előkészítését 2002-ben folytattuk (kutatási terv készítése, egyetemközi konzultációk, konzultáció az MTA Nyelvtudományi Intézetével). 2003 tavaszán a korpuszépítés módszereiről tanszékünk néhány tagja az MTA Nyelvtudományi Intézetében féléves tanfolyami képzésen vesz majd részt.

A szótárépítési és korpuszépítési projekt arra is lehetőséget nyújt, hogy néhány hallgató a szakfordítás (szakterminológia) és a környezetvédelmi szak határterületéről válasszon TDK-s és diplomamát. Ezen a téren is megtettük az első lépéseket.

4. Az ágazati graduális szakfordítóképzés jövőjéről

Az Oktatási Minisztérium legutóbbi állásfoglalása szerint a felsőoktatási intézményekben a szaknyelvi képzés lép az általános nyelv oktatásának helyébe. Tanszékünk fenti eredményei: a számítástechnikai eszközök kialakítása, a szaknyelvi, terminológiai kutatások ezeket a célokat is szolgálják. Ugyanakkor szomorúan vettük tudomásul, hogy az igen jó szakmai vélemények ellenére az Oktatási Miniszter Úr elutasította szakfordító szakunk akkreditációs kérelmét. Az oktatáspolitikai döntés szerint a graduális ágazati szakfordítóképzés a szakok burjánzásához vezethet. Szeretnénk ezúton is kijelenteni: ez a képzési forma igen korszerű. Az ágazati graduális szakfordítóképzésben végző szakfordítók egyszerre szereznek

közgazdasági, mérnöki stb. képesítést, illetve anyanyelvi, idegen szaknyelvi, valamint fordítástechnikai ismereteket. Ezért viszonylag könnyen megbirkóznak a szakfordítások tartalmi és terminológiai kérdéseivel, emellett képessé válnak arra, hogy szakszerű és kreatív fordítástechnikai megoldásokat találjanak. Az Európai Bizottság Fordító- és Tolmácsszolgálatára éppen az ilyen szakembereket részesíti előnyben: a szakszövegeket az adott ágazat szakembereivel fordíttatja. A hazai fordítási piacon ezeknek a szakembereknek az aránya még elenyésző, s mivel a fordítóképzésnek ez a típusa a tervek szerint a jövőben nem kap támogatást, tartós javulásra nem lehet számítani. A graduális, párhuzamos képzési forma nem pótolható a posztgraduális képzéssel, mert a kettőnek eltérő potenciális hallgatói köre van. Ez utóbbi állításunkat a hallgatóság körében végzett felmérésekkel tudjuk alátámasztani: a graduális képzésre járó hallgatóink diplomaszerezés után nagy arányban elhagyják Gödöllőt, és szinte kivétel nélkül a megfelelő agrármérnöki, üzletkötői stb. munkakör kialakítását tekintik elsődlegesnek. Későbbi munkahelyükön többnyire előnyt jelent az egyetemi évek alatt megszerzett szakfordítói diploma (lásd Szomor 2000). Ez nemcsak akkor van így, ha szakfordítói munkakörbe kerülnek: az idegen (többnyire angol) nyelvű dokumentációra épülő technológia és gazdasági, irányítási módszerek magyarországi alkalmazása miatt a szakemberek rendszeresen kerülnek szóbeli és írásbeli fordítási feladatok elé (Dróth 1998).

Dróth Júlia
SZIE GTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
a szakfordító szak megbízott vezetője

Irodalom

- Dróth J. 1998. Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyes vállalat tevékenysége során. In: *Modern Nyelvoktatás* IV/4. szám, 57-66. o.
- Dróth Júlia 2002. Beszámoló a Környezetvédelmi Szakírók és Szakfordítók Tanácskozásáról. (Elhangzott: II. Szaknyelvoktatási Szimpózium, Debrecen, 2002. november 16.)
- 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.

I. RÉSZ

TANULMÁNYOK A SZAKFORDÍTÁS GYAKORLATÁRÓL ÉS ELMÉLETÉRŐL

Sectoral Translator Training in Hungary¹

Pál Heltai

1. History

In the mid-seventies of the 20th century training for what has come to be known as „sectoral technical translator” was introduced in several Hungarian universities. It was designed to provide opportunities for students in various fields of study (science, engineering, economics, agriculture, medicine, etc) to develop their knowledge of foreign languages and to acquire skills in translating in their own subject areas, in which they were doing a university degree. The designation „sectoral” itself implies that the translator was expected to work for a given sector of the economy corresponding to their degree subjects.

At that time only a minority of university students had a working knowledge of at least one foreign language, and the sectoral translator project was launched with the dual purpose of enhancing knowledge of foreign languages among would-be professionals (even though the translator project concerned only a fragment of the student body) and to multiply the effect by enabling this minority to mediate to the majority who did not speak foreign languages.

In the period between 1974 and 1990 sectoral translator training had the following distinctive features (Klaudy 1998: 17-8):

- The main language was Russian, although several other languages were introduced during the 80s;
- those entering translator training had a relatively low initial proficiency level;
- the training was oriented towards written translation from the foreign language into the mother tongue;
- translator training was provided as a minor subject, linked to a major; a certificate was awarded stating the specialty in which the holder was competent to translate;
- translation was not available as a degree subject on its own;
- the certificate entitled the holder to work as a professional translator;
- the certificate was recognised as equivalent to a certificate obtained in the advanced level state examination (the highest level foreign language examination in Hungary) in the foreign language concerned.

Most of the translator training was provided by language teachers who had been teaching in the respective universities for years and had various amounts of knowledge of technical terminology in the respective specialty and various amounts of experience in technical translation. Many of them had taken a course in translation themselves in the first and only translator training institution in Hungary, ELTE FTCS (Translator Training Department of ELTE University, Budapest), which offered postgraduate courses in translation from 1973. In some universities basic orientation courses were organized for language teachers. In many institutions faculty from various departments who knew foreign languages were also involved, and some institutions were able to procure the services of practising translators and interpreters.

The number of contact hours varied from institution to institution, the total number approximating one thousand in ten semesters (the standard length of studies in Hungarian universities), with 6 to 10 lessons per week. The most important subjects included in the curriculum were language improvement, cultural background studies, translation theory,

translation techniques, Hungarian grammar and stylistics and „special language” (mostly aimed at the acquisition of terminology through reading special language texts, but also involving the study of „special language functional style” and oral discussion of topics related to the students’ specialty).

The studies were concluded by a final examination consisting of an oral and a written examination. The students were also required to submit a 20-page „qualifying translation”, usually marked by an outside specialist (not a language teacher).

2. Achievements

The overall assessment of the performance of these training programmes can be summarised as follows.

In general, the programmes met expectations. Sectoral translator training proved to be popular with students who discovered that it provided an opportunity to improve their foreign language skills. The equivalence between the certificate in translation and the state language examination certificate was also perceived as an important advantage, since the latter conferred several privileges on the holder. Thus both the qualifications awarded and the knowledge and skills gained helped graduates to get on in life.

No statistical data exist on how successful the training was in terms of providing competent translators in the various subject areas. One tracer study showed that out of forty translators who had graduated from the University of Agriculture in Gödöllő, 3 worked as full-time translators, three as part-time translators, and more than 80% translated regularly or occasionally in non-translator jobs (Szomor 2000: 12).

In assessing the achievements of sectoral translator training during this period on the strength of my own personal experience, I would say that, although the training involved a lot of translation and less oral communication, it was in fact more important in turning out university graduates with good foreign language skills than in training professional translators.

3. Changes after 1989

Political changes in 1989 had far-reaching consequences for foreign language education in Hungary. It was realised that all university students needed foreign language skills, not just a handful of language experts, and the universities made knowledge of at least one foreign language a precondition of their degrees. (Knowledge of a foreign language must be interpreted in the sense of obtaining an intermediate level certificate in the state foreign language examinations.) Without such a certificate students are not admitted to the final university examination. In addition, the former emphasis shifted from translation to communication skills and the model of an expert group mediating to a majority of professionals without foreign language skills was undermined.

Thus, apparently, the sectoral translator training model lost its relevance: if all students have to know foreign languages and if oral communication is more important than written, there is less need for translation, and it does not make economic sense to spend extra money on providing extra training for a selected few. While in the past sectoral translator training was a kind of status symbol for some institutions, the financially hard-pressed universities are now beginning to realise that they are spending money on a luxury they can no longer afford.

Administrative, financial and legal problems further aggravated the situation. Sectoral translator training is a kind of bolt-on training: it has no independent status. Although the certificate is officially recognised as a qualification entitling the holder to work as a translator,

it does not confer a degree, and cannot be accommodated within the Hungarian academic system.

4. The present problem

With financially hard-up universities grudgingly supporting a training programme they are not legally bound to finance and for which they receive no extra funding from the state (students pay varying amounts of fees, but these do not cover the costs of training), the present situation does not look promising. Yet there are several features in the model that would suggest that, if the financial problems could only be solved, this training model should be preserved and reinvigorated rather than discarded.

While the need for translation, due to increasing numbers of specialists speaking foreign languages has proportionately decreased, the absolute volume of translation, due to increased contacts with the international community and Hungary's aspirations to join the EU has increased. As the date for accession approaches, the need for translating EU documentation also increases. Also, we are still far from a situation where everyone speaks two or three foreign languages, and mediating towards middle-management and blue-collar is as important as ever. In this way, the balance is still negative, and the need for translating and interpreting is still increasing.

It is at this point where the age-old question of who should become a translator, where translators should be trained, when training should begin and what knowledges and skills it should provide arises (Klaudy 1998: 20-21). And it is at this point that sectoral translator training provides some of the answers.

Klaudy suggests that translator training should be multi-level and multi-channel. The present author agrees. There is a need for translator training both at the undergraduate and postgraduate levels, and opportunities to receive training in translation should be offered to students of modern languages as well as engineers and other specialists.

Schools of translation in Europe offer training both at undergraduate and postgraduate level. In the former, with students admitted after secondary school, the relative immaturity and lack of world knowledge and experience of the students often appears problematic. Courses in technical translation are often handicapped by the fact that the students taking them have no knowledge of any technical field, or come with very different backgrounds. As against this, the Hungarian experience offers several advantages: the students' professional knowledge is taken care of by their progress in their degree subjects, their backgrounds remain uniform (since they study the same or related subjects) and their growing professional knowledge also helps them to acquire the translation skills that are the most important in the given field.

An important aspect of sectoral translator training is highlighted by Szomor who shows that companies often prefer translators and interpreters who are their own employees and whose loyalty is beyond question (2000: 13). This result suggests that sectoral translator training, with students obtaining a degree in a technical specialty *and* translation, is not such a bad idea at all. The graduates of this programme will not increase numbers of unemployed or underemployed semi-professional translators, since most of them will seek employment in the field for which their major subject qualifies them.

5. Translation as a degree course

In principle, then, sectoral translator training is a viable proposition. Several attempts have been made to turn the sectoral translation courses into undergraduate degree courses, the latest by Szent István University (Gödöllő, Hungary). These attempts have so far been unsuccessful:

the Ministry of Education and the Hungarian Accreditation Board give preference to postgraduate translator training.

Leaving the financial and legal problems aside, the most serious challenge is to define the content of a university degree. Translation is difficult to accommodate in an academic system, where the value of a subject depends on the amount of theoretical study it involves. In the case of translation, however, theoretical study is perceived to be less important, or even indifferent by the majority of practising and trainee translators.

What it boils down to is this: does a university degree in translation mean training for translation studies research or for professional translation, and, if we aim at the latter and regard translation as a par excellence practical activity, do professional translators need a *university* degree?

It is our conviction that a university course in translation can be balanced in such a way that it does fulfil the requirements of a degree-giving course, i.e. it contains the necessary amount of theoretical study, without jeopardising the success of practical training. In this, the various branches of applied linguistics are to play a central role. It is the responsibility of the course developers to identify the areas of applied linguistics (and possibly other academic disciplines) that are *directly* relevant for practical translation and whose study will indeed make the students better translators. What is even more important, however, is the method of presentation: the study of academic disciplines (sociolinguistics, pragmatics, etc.) must be translation-based, going hand in hand with translating activity. It is not only that the two must be much more closely linked than in the case of less practice-sensitive degree courses: the problems of academic study must arise out of the practice of translation, and the theoretical principles proposed by academic disciplines must find direct application in practical translating.

This, we believe, is possible, and this is what we are trying to move towards.

References

- Klaudy, K. 1998. A magyarországi fordítóképzés. [Translator Training in Hungary.] *Modern Nyelvoktatás*, Vol. IV, No. 1., 17-27.
- Szomor, E. 2000. Felmérés a Szent István Egyetem angol-magyar szakfordítóképzéséről az 1996, 1997 és 1998-ban végzettek körében. [A survey of translator training in Szent István University based on data from graduates in 1996, 1997 and 1998.] *Szanyelvoktatás és szakfordítás I. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból* (szerk. Dróth J.), [Studies of LSP Training and Translation. Department of Applied Linguistics, Szent István University.] Szent István Egyetem, Gödöllő, 2000, 8-17.

¹ Note: This paper can be read online at <http://www.ice.urv.es/trans/future/tti/hungary.html>.

Sectoral Translator Training in SZIE University

General. Sectoral translator training in SZIE University is offered as a minor subject to students of horticulture, landscape management and food industry by the faculties on the Buda campus, and students of economics, business, agriculture, environmental studies and engineering on the Gödöllő campus. The general objective of translator training in SZIE University is to provide students in these subjects with communication and mediation skills in foreign languages for both general and special purposes, enabling them to function in their respective professional contexts both as participants and mediators. Graduates of the translator course are expected to attain *professional* level in L2-L1 translation. In the course of their studies they also receive training in interpretation and L1-L2 translation, but in these skills they are not expected to acquire full professional status.

Rationale. Translator training in SZIE University, in keeping with the original idea of sectoral translator training, is built on the fundamental principle that students must acquire professional knowledge in a degree subject, with the dual purpose of obtaining qualifications for jobs in various sectors of the economy, and acquiring background knowledge for mediation tasks in their profession. From this it follows that students can only enrol in the translator course if they also follow a course of studies in one of the areas indicated above.

Languages. Translator training is conducted in four languages at the Gödöllő campus (English, French, German and Russian.) English and German translator courses are offered at the Buda campus

Admission to the course. Only full-time day students enrolled for a 5-year course in one of the University's faculties can be accepted for translator training. To be admitted, students must take an entry test. Students not attending the first stage of training (designed to develop general foreign language skills) may join later if they hold an advanced level state-recognized certificate in the foreign language and if they sit for the proficiency examination at the end of the third semester. Students transferring from other universities may be accepted if they have conducted translator studies at their previous institutions. Such applications are considered on merit.

Attendance. Translator education is based on practical work and interaction, thus individual study cannot substitute for attendance. From this it follows that attendance at classes is compulsory. Exemption may be given to students who take part in study abroad programmes not exceeding one semester.

Quitting. If students discontinue their studies in translation, this will affect neither their status as a student in their respective specializations. In the Faculty of Social and Economic Sciences all students are obliged to attend a two-semester LSP course in a foreign language. Students in the translator course are exempt from this requirement. Students who leave the translator course and have taken at least two semesters of LSP within translator training can also be exempted. If they leave translator training before taking the LSP course, they must fulfil this requirement in the same way as other students.

Fees. Most of the costs of translator training are met by the faculties, but students are also expected to pay a fee contributing towards the costs of training. At present the fee is 25.000 forints, payable at the start of each semester.

Length of study. At present the translator training course comprises nine semesters, starting in the second semester of the students' university career.

Curriculum. The curriculum is slightly different at the two campuses. In the following, the curriculum followed at the Gödöllő campus will be described.

At the Gödöllő campus there are two curricula in force at present, with upper-class students following a curriculum slightly different from that applying to lower-class students. The latter is presented below.

Subject (contact hour/week)	Semester (in students' degree subjects)								
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Language improvement	6	4	4						
Writing skills		2	2						
Contrastive grammar		2	2						
Translation techniques				4	4	4	4	4	
Background/civilization st.				2	2	2	2		
LSP				2	2	2	2	2	
Presentation skills								2	2
Consultation									2
Total	6	8	8	8	8	8	8	8	4

Total: 990 hours

Examinations. At the end of the third semester (the fourth semester in the student studies in their degree subjects) students take a proficiency examination in their respective foreign languages. This is a filter examination and it can be taken only once. Those who are successful can proceed to the next stage of training, leading up to the final examination at the end of the course. No other formal examinations are required during the course. In most translation subjects students are assessed on the basis of their course work.

Qualifying translation. This is a home assignment during the last semester. Supervised by a teacher of translation, students select a technical text (English, French, German or Russian) relating to their field of specialization, and preferably to the topic of their dissertation in that field. The text must not be a translation and must be fairly recent (published within the last three years). Consultation on the problems of translation is provided on request during the last semester.

The qualifying translation must contain the following:

- a short description (documentation) of the problems encountered in the process of translation, evaluation of alternative solutions and justification of the solutions chosen.
- the Hungarian translation, 18 to 20 pages in length (approximately 35.000–40.000 characters); in addition, the translation must reproduce the tables, figures and graphs in the text;
- a glossary of the most important terms in the original text with their Hungarian equivalents;
- the source language text with exact references to author, title, date and place of publication;
- a short summary (1 to two pages) of the dissertation of the student in his or her degree subject;

Two bound copies of the qualifying translation must be submitted.

The qualifying translation is assessed by two referees. One of the referees is external, preferably an expert on the topic of the translation (staff from the various departments of the University and professional technical translators are also allowed to act as external referees). The other referee will be a translation teacher from the Institute of Foreign Languages. If the marks suggested by the two referees are different, they will be averaged; if one of the referees fails the student, a third referee will be asked to decide. If both referees fail the student, the

student cannot be admitted to the final examination, and must prepare a new qualifying translation before the date of the next final examinations.

A copy of the assessment of the translation must be given the student two weeks prior to the final examination.

Final examination. This is often referred to as the „qualifying examination”, and is taken a few days after the students have passed their final examination in their degree subjects. To be admitted to the final examination students must have completed nine semesters in the translator training course, obtained the required marks, including a non-fail mark for their qualifying translation.

The chairman of the final examination board will be a leader or senior staff member of a translator training or language teacher training institution or a state-recognized examinations centre, and its co-chairman will be a professor from SZIE University, preferably from the department responsible for teaching the students’ degree subject.

The final examination consists of a written and an oral examination. These have the following parts:

Written examination

- Translating a text (cca. 1800 characters) into Hungarian. Time allowed: 100 minutes.
- Summarising a Hungarian text (cca. 1800 characters) in the foreign language studied by the student in the translator course. Time allowed: 100 minutes.

Both texts must be on technical subjects studied by the student in the course of his her university career and/or the translator course.

Oral examination

- Discussion of a topic within the student’s field of specialization.
- Presentation of a professional problem within the student’s field of specialization.
- Discussing the presentation with members of the Examination Board.
- Sight translation of a text within the student’s field of specialization into Hungarian.
- Defence of the qualifying translation (if not previously completed).

No preparation time is allowed for any of the tasks. However, the student can nominate three topics for presentation and is expected to prepare for all three in advance. The Board decides on the spot which presentation they want to hear.

The procedure is the same as that in SZIE’s „Zöld Út” state-recognized professional examination. Those who have passed that examination at advanced level prior to the date of the final examination are exempt from the first two tasks in the oral examination. In that case the percentage result of the oral part of that examination will correspond to the following marks in the final examination:

60 to 69% 3; 70 to 79% 4 80to 100% 5

The overall assessment given in the final examination will be made up of the following components.

Examination task	Mark (fail to excellent)	Percentage of marks (%)
Qualifying translation	1-5	25
Translation into Hungarian	1-5	12.5
Summary of Hungarian text in E/F/G/R	1-5	12.5
Discussion of topic	1-5	12.5
Presentation	1-5	12.5
Sight translation	1-5	12.5

Defence of qualifying translation	1-5	12.5
Total	40	100

Qualifications. Upon successful completion of their studies and a successful final examination students are awarded a *technical translator's certificate*. This certificate makes the graduates eligible for jobs in translation and interpretation.

A hazai szakfordítóképzés adatai táblázatokban

Dróth Júlia

A SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által rendezett országos szakfordító szakmai napon elhangzó információkat minden évben feldolgozzuk, és elküldjük a résztvevőknek. Szeretnénk, ha kötetünk révén minél többen megismerhetnék az aktuális adatokat, melyek a szakmai kapcsolatok felvételét szolgálják, illetve a további kutatások alapját képezhetik. A hazai szakfordítóképzés intézményeit, típusait jellemző adatokat 2001-ben és 2002-ben kérdőívek segítségével gyűjtöttük össze (I. táblázat). Az adatok folyamatos pontosításra, kiegészítésre szorulnak, várjuk a további információkat.

2002-ben a fenti rendezvény központi témája a záróvizsgák és a képesítőfordítások értékelése volt. Valamennyi intézmény ismertette értékelési szempontjait, és az írásban is megküldött adatokból összehasonlító tanulmányt készítettünk (Dróth 2002). Az összehasonlításokhoz táblázatokat szerkesztettünk, ám mindegyiket a XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson terjedelmi okokból nem ismertethettük. A II. részben a valamennyi táblázatot közöljük, az összegző értékeléssel együtt (a részletes elemzést a MANYE kongresszus gyűjteményes kötetében publikáljuk).

I. Szakfordítóképzés Magyarországon A 2002. január 24-i szakmai nap adatai alapján

Intézmény / tanszék neve vezetője képviselője	A képzés keretei	e-mail cím postai cím	Nyelvpár
Nyíregyházi Főiskola Orosz Tsz. Csekéné dr. Jónás Erzsébet tszv. Dr. Éva Erzsébet Angol Tsz. Dr. Szerencsi Katalin tszv. Dr. Újszászi Zsuzsanna	Orosz szak Angol nyelv és irodalom szak <i>Specializáció</i> Nincs szakf.képzés	jonase@zeus.nyf.hu	O-M M-O
ELTE BTK FTK Dr. Klaudy Kinga Bohákne Dr. Szabari Krisztina (német szakfelelős)	Szakirányú továbbképzés 2+2 félév 24, 18 ó/hét posztgrad.	kklaudy@ludens.elte.hu bohak@mail.inext.hu	A-M N-M F-M

<p>Debreceni Egyetem Idegennyelvi Közp. Dr. Lovas Rezsőné szakf. Dr. Kornya László Dr. Nyilas Istvánné Nábrádi Zoltánné</p>	<p><i>Specializáció? Ágazati szakfordító- képzés?</i></p>	<p>Alapozó tárgyak: kornya@flc.klte.hu Nabradi@flc.klte.hu</p>	<p>A-M N-M</p>
<p>DE Agrártudományi Centrum (DAC) MTK Idegennyelvi Intézet Feketéné Silye Magdolna Kassainé Tar Ildikó Andrássy Géza (angol) Kulcsár Dezsőné Dr. Nagyné Bodnár Klára Balla Géza</p>	<p>Alapképzés Ágazati szakfordítóképzés Graduális 10 félév 4-12 ó/hét</p>	<p>silye@helios.date.hu balla@helios.date.hu</p>	<p>A-M N-M O-M</p>
<p>Budapesti Gazdasági Főiskola Idegennyelvi Intézet Loch Ágnes szakf. Dr. Szilfai Annamária Dr. Dévény Ágnes</p>		<p>szilfi@yahoo.com pasztor.t@matavnet.hu</p>	<p>A-M</p>
<p>BGF KKFK Francia Tsz. Dr. Nagy István Dr. Érdi Antalné tszv. Ujvári Hedvig</p>	<p>(nincs szakfordítóképzés)</p>	<p>h.ujvari@mail.matav.hu</p>	<p>F-M</p>
<p>Pécsi Tudományegyetem (PTE) KTK Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tsz. Muráth Ferencné dr. Tszv. Hubainé Oláh Ágnes Renate Jakob (lektor)</p>	<p>Alapképzés Ágazati szakfordító- képzés Graduális 2003 őszétől posztgraduális is 10 félév (4), 8, 10 ó/hét</p>	<p>murath@KTK.PTE.HU OLAHA@KTK.PTE.HU</p>	<p>A-M N-M</p>
<p>PTE Idegen Nyelvi Titkárság Zimmermann Claudia Koordinátor</p>	<p>Szakirányú továbbképzés</p>	<p>clajo@inyt.pte.hu</p>	<p>A N M</p>

PTE Szláv Filol. Tsz. Dr. Lendvai Endre		lendvai@pte.btk.hu	O-M
Szegedi Tudományegyetem (SZTE) Tanszékközi Fordító- és Tolmácsképző Program SZTE Francia Tsz. Dr. Németh Jenő Dr. Farkas Ildikó SZTE BTK Német Nyelvészeti Tsz. Dr. Bassola Péter Sándor Claudia Görbe Tamás SZTE BTK Angol Tsz. Dr. Durham Dávidné Majzik György	Szakirányú továbbképzés Posztgraduális 4 félév 13-14 óra/hét	njeno@sol.cc.u.-szeged.hu durham@lit.u-szeged.hu	F-M A-M O-M N-M
SZTE Idegennyelvi Intézet (volt SZOTE) Dr. Demeter Éva vezető nyelvtanár Dr. Keresztes Éva angol szakcsop.vez.	Ágazati szakf.képz. 10 félév 6-8 óra/hét graduális	demeter@freemail.hu	A-M
Miskolci Egyetem, IOK Réti Almée szakf. Dorkó Dóra	Alapképzés Ágazati szakfordítóképzés Graduális? 4 félév 3,10,10,9 óra/hét	iokalmee@gold.uni-miskolc.hu nyedorko@gold.uni-miskolc.hu	
Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tsz. Dr. Klaudy Kinga Dr. Simigné Dr. Fenyő Sarolta szakf. Dr. Bodnár Ildikó (német)	Szakirányú továbbképzés Bölcsészsképzés Posztgrad. 4 félév 8,6 ó/hét	nyefenyő@gold.uni-miskolc.hu nyecseti@gold.uni-miskolc.hu	A-M N-M

Veszprémi Egyetem Georgikon Mezőgazd.tud. Kar, Keszthely Lukácsné Pető Judit szakfelelős Nádainé Mórizs Eszter vezető nyelvtanár, szakfelelős Csehné Tolnai Tünde	Ágazati szakfordítóképzés Posztgraduális: 2002 őszen indult	lektorat@georgikon.hu	A-M N-M F-M
Széchenyi István Főiskola, Győr, Idegennyelvi Tanszék Dr. Bakonyi István Dr. Pápai Vilma szakf.	<i>Nincs fordítóképzés</i>	bakonyi@rs1.szif.hu papaiv@alarmix.net	A N O
BGME / DEIT Dr. Kelemen Éva szakf. Dobos Katalin	Alapképzés Szakirányú tovább- képzés posztgraduális	dobos@nyi.bme.hu	A N F
BGME Nyelvi Intézet Sárvári Judit Szöllősy-Sebestyén András Dr. Élthes Ágnes Fodor Katalin Kisbocskói Ágnes német csop. vez. Hegyközi Zsuzsanna Dr. Mesterházi Mártonné	Ágazati szakfordítóképzés 6 félév 8 ó/hét graduális	sarvari@nyi.bme.hu szandras@nyi.bme.hu fodork@nyi.bme.hu	A-M F-M N-M O-M
BKÁE Angol Tsz. Ocskóné Dókus Tünde tszv.h.	2002 szeptemberétől posztgraduális	tdokus@freemail.hu	A-M
Szent István Egyetem (SZIE) Nyelvi Intézet Dr. Heltai Pál Dr. Dróth Júlia	Ágazati szakfordító-képzés 9 félév (6), 8 ó/hét graduális	heltai@folade.gau.hu ubi@pgsm.hu	A-M N-M F-M O-M
SZIE Budai Karok Nyelvi Központ Dr. Bihariné Partos Mária Fábián Irina, Földesné dr. Szarvas Mária	Ágazati szakfordító-képzés 6 félév 8 ó/hét graduális	Tel: 372-63-10 lekt.@omega.kee.hu	A-M N-M

SZIE Állatorvos-tud. Kar, Idegennyelvi Lektorátus Karvázy Balázs vezető nyelvtanár	graduális	bkarvazy@mail.univet.hu	
BGYTF Szombathely Balaskó Mária	-	eurocall@fsd.bdtf.hu	
Szolnoki Főiskola, Idegennyelvi Intézet Rádi Ildikó tszv. Dr. Szacsúri László	specializáció	szacsuri@broadband.hu	
ELTE TTK Idegen Nyelvi Központ Vezető: Dr. Gercsák Gábor Képviselő: Szabó Eszter	Szakirányú továbbképzés, ágazati szakfordítóképzés	SZABOES@ludens.ELTE.HU	
ELTE BTK Dr. Papp Andrea	Műfordítói program Graduális Specializáció 4 félév?	pappa@osiris.elte.hu nsi@ludens.elte.hu	
Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ Dr. Dános Kornél Képviselő: Dr. Ferenczy Gyula	Speciális kollégium (nincs szakfordító szak)		
Sopron: nem tudunk róluk			
Szolnoki Gazdasági Főiskola Szacsúri László főisk.docens Rádi Ildikó Id.ny. Int. vezető	Specializáció Üzleti szakirány 2 félév 6 ó/hét		
ELTE TTK	Szakirányú továbbképzés Graduális 6 félév 6 ó/hét		

II. A képesítőfordítások és zárthelyi záróvizsga-fordítások értékelése a szakfordítóképzésben

A fordítások minőségét különböző hibatipológiák alapján értékelhetjük. Kiindulhatunk a hibák okaiból, az információ átadásából, a nyelvészeti kategóriákból vagy a nyelvi szintekből (lásd Klaudy 2002, illetve az alábbiakban az 1.sz. táblázat). Táblázatainkban az összehasonlítás alapjául a nyelvi szintek szerinti értékelést választottuk, mivel ez a tipológia, melynek elemei a leginkább felfedezhetők a következő öt intézmény értékelési szempontrendszerében. A nyelvi szintek a következők (háttéréről lásd Dróth 2001):

1. Pragmatikai szint

- A célközönség figyelembevétele
- A fordítás funkciójának figyelembevétele
- Kulturális, társadalmi, szakmai háttérismeretek

2. Szövegszint

- Retorikai cél
- Műfaj
- A grammatikai és lexikai regiszter – szaknyelv
- Kohézió
- Tematikus rend

3. Mondatszint

- Egyeztetés
- Igeidő
- Mondatrészek, tagmondatok viszonya
- Szószerkezetek és mondatok felépítése
- Grammatikai tükörfordítások

4. Szószint

- Értelmezés, jelentés, szótározás
- Frazológia
- Idegen szavak kezelése
- A terminológia alkalmazása
- Lexikai átváltási műveletek

5. Felszíni elemek

- Helyesírás
- Központosítás
- Tördelés
- Gépelés, szövegszerkesztés (kézírás olvashatósága)
- Ábrák

II.1. Értékelési szempontok intézményenként

Az intézmények nevét rövidítettük, a teljes alakokat lásd a fenti I. táblázatban.

Jelmagyarázat:

+: domináns jegy

#: kismértékben jellemző

-: kifejezetten kerülik

1.sz. táblázat

Hibatipológia az egyes intézményekben

Kategória	DAC	DE	PTE KTK	SZTE	SZIE	JAVASOLT
<i>Nyelvészeti</i>	+	+		+	+	

<i>Inform. átad.</i>			+	+	+	+
<i>Nyelvi szintek</i>	#	#	#	+	+	+
<i>Hibák oka</i>		#				

2.sz. táblázat

A DAC KATEGÓRIÁI	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Fordítási normák	Nincs megfelelője. Kb. a teljes, 1-5. szintet tartalmazza, illetve az 1. szint (a kommunikációs helyzetnek, a célnyelvi olvasóközönség) igényeinek megfelelő fordítás)
Szakmai normák	1. szint (szakmai háttérismeretek) 2. szint (szaknyelvi regiszter) 4. szint (terminológiahasználat)
Kreativitás	Nincs megfelelője, illetve 1. szint (a kommunikációs helyzetnek, a célnyelvi olvasóközönség) igényeinek megfelelő fordítás)
Fordítástechnikai műveletek felismerése és alkalmazása	Valószínűleg a fordítástechnika tankönyvek szerint: 3. szint (grammatika) és 4. szint (lexika)
Fordítástechnikák nyelvi megvalósítása: - helyes nyelvtan alkalmazása	3. szint (nyelvtan)
- a megfelelő stilisztikai eszközök alkalmazása	2. szint (regiszter, kohézió)
- a megfelelő szókincs alkalmazása	4. szint (szókincs)

3.sz. táblázat

A DE KATEGÓRIÁI	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Általános értékelési szempontok	
Szöveghűség (elsődleges kritérium)	1. szint (a fordítás célja, a célnyelvi olvasóközönség igényei) A szöveghűség szintje e szempontnak megfelelően érvényesül: 2. szint (a szövegtípus, műfaji jegyek, szövegkohézió, regiszter stb. megőrzése) 3. szint (a grammatikai viszonyok megfelelő fordítása, a grammatikai jelentés megértése) 4. szint (a szavak, kifejezések jelentésének megőrzése) 5. szint (a felszíni elemek kezelése)
Magyar stílus, szintakszis, szókincs (a fentivel egyenrangú kritérium)	2. szint (regiszter, benne formalitás, attitűd; kohézió, benne utalási rendszer, lexikai kohézió, formai kohézió stb.) 3. szint (nyelvtani szerkezetek) 4. szint (lexika)
A szakterminológia magyarítása (a szakmai lektoré a döntő szó)	4. szint (lexika, terminológia)
Formai kritériumok (ábrák szerkesztése stb.)	5. szint (felszíni elemek)
A. Globális áttekintés (FNY és CNY nyelvi és pragmatikai összevetése)	1. szint (pragmatikai kérdés is)
Nominális – verbális	2. szint (szövegtípus, műfaj, grammatikai regiszter)
Lineáris – nem lineáris	2. szint (logikai rend)
Szószerinti – szabad	1. szint (a fordítás célja, olvasóközönsége)
B. Terminológia és egyéb szóhasználat	4. szint (lexikai szint, terminológia)
Terminológiai hibák	4. szint (terminológia)
Szóhasználati hibák (főként triviális elemek)	4. szint (lexikai szint)
Más szakterület szóhasználata	2. szint (regiszter)
Nem megfelelő szinonimák használata	2. szint (kohézió: lexikai utalási rendszer)
Túlzott idegenszó-használat	4. szint (lexikai szint, terminológia) vagy 2. szint (regiszter)
Elfogadott nemzetközi szavak felesleges (esetleg zavaró) fordítása	4. szint (lexikai szint, terminológia) vagy 2. szint (regiszter) vagy 1. szint (reáliák kezelése)
Regiszterhibák: zsargon jellegű szavak, körülményeskedő stílus	2. szint (lexikai és grammatikai regiszter)
C. Nyelvtani hibák	3. szint (grammatika)
Az idegen nyelvi szerkezet félreértése	3. szint (grammatika)
Helytelen igeneves szerkezetek (főleg inf.)	3. szint (grammatika)(ha a szerkezet értelmezése vagy célnyelvi alakja hibás) 2. szint (kohézió) (ha az igenevek mint kapcsolóelemek alkalmazása hibás)
Az idegen nyelvi szerkezettel össze nem férő	3. szint (grammatika)(ha a szerkezet

magyar nyelvi szerkezetek	értelmezése vagy célnyelvi alakja hibás) 2. szint (kohézió) (ha a kapcsolóelemek vagy az utalási rendszer alkalmazása nem megfelelő)
Túlzott nominalizáció Nem elegendő nominalizáció, esetleg regisztereltérésekkel	2. szint (ha a nominális szerkezetek aránya nem felel meg a szövegtípusnak, műfajnak, az adott szaknyelvi regiszternek) 3. szint (ha a nominális szerkezetek alkalmazása a célnyelvi grammatika hagyományait vagy normáit sérti)
Az angol szenvedő szerkezetek megtartása, feloldása	2. szint (tematikus rend, fókusz) 3. szint (a célnyelvi hagyományoknak nem megfelelő grammatikai szerkezet, pl. terpeszkező szerkezet)
Jobbra-balra rendezési hibák	2. szint (logikai rend) 3. szint (mondatrészek rendje)
D. Szövegkohéziós hibák	2. szint (kohézió)
Kapcsolóelemek, rámutató elemek elmaradása és következményei Felesleges kapcsolóelemek beiktatása és következményei	2. szint (kohézió: kapcsolóelemek, utalási rendszer)
Téves kapcsolatok, szegmentációs hibák	2. szint (kohézió: kapcsolóelemek, utalási rendszer) 3. szint (a forrásnyelvi grammatikai szerkezet félreértelmezése)
Több mondat felesleges egybekapcsolása Hosszabb mondat indokolatlan szétbontása	2. szint (grammatikai regiszter)
Hangsúlyozási problémák (topic-comment)	2. szint (fókusz, tematikus szerkezet)

4.sz. táblázat

A PTE KTK KATEGÓRIÁI	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Anyanyelvi kompetencia	2.,3.,4.,5.szint
Szakmai kompetencia	1. szint
Szaknyelvi kompetencia	2.,3.,4.,5.szint
Szóválasztás	4. szint (lexika) 2. szint (regiszter)
Kimaradó - szó - számadat	4. szint (lexika) 4. szint (információ)
Stilisztikai hiba	2. szint (regiszter, kohézió)
Kisebb félrefordítás (egy-egy mondatrészre terjed ki, a szövegrész jelentését módosítja, de a szövegben közölt információ lényegét nem érinti)	2. szint (kohézió) 3. szint (grammatika) és/vagy 4. szint (szókincs)
Súlyos félrefordítás (teljesen értelmetlen vagy képtelen megfogalmazás)	2. szint (kohézió) 3. szint (grammatika) és/vagy 4. szint (szókincs)
Helyesírási hibák	5. szint (helyesírás)

5.sz. táblázat

Az SZTE KATEGÓRIÁI	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Szöveghűség	1. szint (a fordítás célja, a célnyelvi olvasóközönség igényei) A szöveghűség szintje e szempontnak megfelelően érvényesül: 2. szint (a szövegtípus, műfaji jegyek, szövegkohézió, regiszter stb. megőrzése) 3. szint (a grammatikai viszonyok megfelelő fordítása, a grammatikai jelentés megértése) 4. szint (a szavak, kifejezések jelentésének megőrzése) 5. szint (a felszíni elemek kezelése)
A forrásnyelvi szöveg <ul style="list-style-type: none"> - szövegtípus - szakterület - téma közléshelyzet szerint meghatározható jellemzőinek visszaadása a célnyelven	2. szint (műfaj) 2. szint (regiszter) 2. szint (regiszter) 1. szint (kommunikációs helyzet)
A megfelelő terminológia alkalmazása	4. szint (terminológia)
Fordítástechnikai megoldások: <ul style="list-style-type: none"> - szintaktikai - lexikai - grammatikai átváltások alkalmazása 	3. szint (grammatikai átváltások) 4. szint (lexikai átváltások)
Helyesírás, központosítás, magyar nyelvhelyesség	5. szint (helyesírás, központosítás) 3. szint (célnyelvi grammatikai hagyományok)
Formai követelmények betartása	5. szint (felszíni elemek)

6.sz. táblázat

A SZIE KATEGÓRIÁI	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
A szöveg információtartalma	2. szint (szövegtípus, retorikai cél, műfaji jegyek, szövegkohézió, regiszter) 3. szint (a grammatikai viszonyok, grammatikai jelentés) 4. szint (a szavak, kifejezések jelentése) 5. szint (a felszíni elemek kezelése, ami különösen a reáliákban hordoz információt)
A szöveg stílusa / terminológiahasználat	2. szint (retorikai cél, műfaj, regiszter) 4. szint (terminológia)
A szöveg érthetősége	1. szint (a kommunikációs helyzet figyelembevétele, a reáliák fordítása) 2. szint (a retorikai cél érvényesülése, kohézió) 3. szint (jól követhető célnyelvi grammatikai szerkezet) 4. szint (szókincs, terminológia) 5. szint (a központosítás, helyesírás hatása az érthetőségre)
Felszíni elemek	5. szint (tördelés, helyesírás, központosítás, gépelés, ábrák stb.)
A szöveg nehézségi foka	1-5. szint (a forrásnyelvi elemek érthetősége, illetve különbözősége a célnyelvi elemektől)

7.sz. táblázat

A SZAKMAI LEKTOR KATEGÓRIÁI, SZIE	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Egységes-e a magyar nyelvű szöveg, szakmailag érthető-e az üzenete? Megfelelő szakmai háttérismeretekről tanúskodik-e?	1. (szövegen kívüli) szint
A szaknyelvi elemeket helyesen alkalmazza-e a jelölt? (terminológia, szaknyelvi kifejezések, mondatszerkesztés)	2. szint (szövegszint: lexikai és grammatikai regiszter) 4. szint (terminológia)
A felszíni elemek (ábrák, grafikonok, táblázatok stb.) áttekinthetősége szakmai szemmel	5. szint (felszíni elemek)

A FORDÍTÁSTECHNIKAI LEKTOR KATEGÓRIÁI, SZIE	NYELVI SZINTEK SZERINTI BESOROLÁS
Kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek ; a kommunikációs helyzet (fordítási utasítás) figyelembevétele; (pl. reáliák kezelése ennek megfelelően)	1. (szövegen kívüli) szint
Döntések a kommunikációs helyzet ismeretében: retorikai cél, műfaj, regiszter – itt: szaknyelvi regiszter is	2. szint (szövegszint)
Kohézió (kapcsolóelemek, utalási rendszer és eszközök, lexikai és formai kohézió, kihagyás és helyettesítés, a tagmondatok, mondatrészek logikai és tematikus rendje, fókusz)	2. szint (szövegszint)
A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése	3. szint (grammatika)
Szavak , kifejezések értelmezése, átültetése - terminológia	4. szint (lexika)
Felszíni elemek : helyesírás, központosítás, szövegszerkesztés	5. szint (felszíni elemek)

II. 2. Összehasonlító táblázatok

1. sz. táblázat
Domináns értékelési szempontok a nyelvi szintek szerint

Kategória	DAC	DE	PTE KTK	SZTE	SZIE	JAVASOLT
1. pragmatikai						
- explicit		+		+		+
- implicit	#		#		#	
2. szövegszint						
- explicit		+	+	+	+	+
- implicit	#					
3. grammatika						
- explicit	+	+		+		+
- implicit			+		#	
4. lexikai						
- explicit	+	+	+	+	+	+
- implicit						
5. felszíni elemek						
- explicit		+		+	+	+
- implicit			#			

2.sz. táblázat
A fordítási kompetencia összetevői az értékelési szempontokban

Kategória	DAC	DE	PTE KTK	SZTE	SZIE	JAVASOLT
<i>Átváltási műv.</i>	+			+		
<i>Nyelvtani ismeretek</i>	+	+	#	+		+
<i>Lexikai - termin. kép.</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Normák figyelembev.</i>	+					
<i>Szövegtani kép.</i>		+	+	+		+
<i>Felszíni elemek alk.</i>		+	#	+	+	+
<i>Anyanyelvi kompet.</i>			+			+
<i>Szaknyelvi kompet.</i>			+			+
<i>Szakmai kompetencia</i>			+			+
<i>Kommun.helyz.elemz.</i>		+		+		+
<i>Információtartalom</i>					+	+
<i>Stílus</i>					+	

3.sz. táblázat
A validitás, a reliabilitás, a célszerűség eszközei az értékelésben

Kategória	DAC	DE	PTE KTK	SZTE	SZIE	JAVASOLT
-----------	-----	----	---------	------	------	----------

Validitás						
<i>tananyag // szempontok</i>	+	+		+	+	+
<i>szöv.vál: már tanult téma, műfaj, szókincs</i>		+		+	+	+
<i>nyelvpárfüggő kritériumok</i>			+			
<i>a vizsga minden tantárgyat lefed</i>				-		
<i>számítógépes labor</i>			+			
<i>előre kiadott téma a zh dolgozathoz</i>						+
Reliabilitás						
<i>útmutató</i>			+		+	+
<i>deskriptorok</i>						+
<i>következetes szempontrendszer</i>		+	-			+
<i>2 v.3 értékelő</i>	+	+	-	+		+
<i>szöveges értékelés</i>		+				
<i>évközi zh-k beszámítása a vizsgába</i>				+		
Autentikusság						
<i>- Komm. helyzet kiemelt szerepe a feladatban</i>				+		+
<i>- érdekes szöveg</i>	+					
<i>- szakterminológia</i>	+			+	+	+
<i>- dokumentálás</i>						+
<i>- szöveges értékelés is</i>						+
Célszerűség						
<i>- egyszerű útmutató</i>			+			+
<i>- ötfokú skála</i>			+	+	+	+
<i>- egy értékelő</i>			+		+	

A II. rész táblázataiból levont következtetések

A fenti táblázatokból képet kaphatunk arról, hogy milyen elvek, megfontolások alapján fogalmazzák meg az egyes intézmények az értékelés tárgyát az adott értékelési szituációban. Az adatokból kitűnik, hogy az öt ágazati szakfordítóképző intézmény viszonylatában nem

beszélhetünk egységes kimentí értékelési szempontokról. A fordítási kompetencia megfogalmazására az értékelési szempontokból következtettem (2. táblázat). Ezen a téren is igen nagy eltérést tapasztalhatunk: a fordítási kompetencia elemei az egyes intézmények között csak részben fedik át egymást, nem találunk két hasonló szerkezetű értékelési szempontrendszert. Az összevetésből az is kiderül, hogy az értékelési szempontok tartalma és alkalmazási módszere mögött álló kulcsfontosságú kérdéseknek - validitás (érvényesség), reliabilitás (megbízhatóság), autentikusság és célszerűség - sem tulajdonítanak egyforma jelentőséget az egyes intézmények, s kezelésükre részben eltérő megoldásokat keresnek.

A fordítási kompetencia értelmezése nemcsak az értékelési szempontok kialakításában, hanem azt megelőzően a képzés tárgyában, a tananyag kialakításában is döntő szerepet játszik. A fenti összehasonlítások eredménye tehát azt sugallja, hogy nemcsak részben eltérő képességeket értékelünk, hanem részben eltérő képességek kialakítását is tűzzük ki a szakfordítóképzés céljául. Ez az eltérés nemcsak az egyes intézmények között figyelhető meg, hanem az egyes intézmények útkeresése következtében átmenetileg olykor egy-egy intézményen belül is. Ezt példázza a SZIE értékelési szempontrendszere és a javasolt értékelési szempontok közötti eltérés is. Az útkeresés folyamatosan jelen van az intézmények, szakok életében. Ez teszi érdekessé munkánkat, és sokat tanulhatunk egymás eltérő nézeteiből, megoldásaiból, kérdéseiből. E kérdések megválaszolásához sok-sok további kutatás és tapasztalatcsere szükséges az intézmények között és az egyes intézményeken belül is.

Irodalom

- Dróth J. 2002. Képesítőfordítások és zárthelyi záróvizsga-fordítások értékelése az ágazati szakfordítóképzésben. Elhangzott: *XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Szeged, 2002. március 27.).
- Dróth J. 2001. *Formatív értékelés a fordítás oktatásában* (kiadatlan doktori értekezés). Pécsi Tudományegyetem, 2001.
- Klaudy K. 2002. *A fordítás értékelése*. Elhangzott: Fordítástudomány'2002 Tudományos Konferencia és Öregdiák Találkozó. Budapest, 2002. március 21.

A SZAKFORDÍTÓK MINŐSÍTŐ DOLGOZATÁNAK ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI

Turcsányi Gábor

Amikor egy írást vagy egy fordítást lektorálok, az alapvető hozzáállásomat az a tapasztalat határozza meg, hogy bárki hibázhat. Ez természetesen rám is vonatkozik. A 2002. I. 24-i előadásomon sajnos én is elkövettem legalább egy hibát. Este, otthon, elkezdtem kételkedni egy állításomban, mely szerint a *genus* és a *tribus* szavakat *sz* betűvel a végükön kell helyesen leírni. Utánanéztem lexikonokban és a saját magam által szerkesztett könyvekben is, melyek egyöntetűen arra utalnak, hogy e szavak korrekt helyesírása *genus*, ill. *tribus*. Elnézést kérek a félrevezetésért.

Nyilvánvalóan nem mindegy azonban, hogy egy szakfordító mennyit és mekkorát téved. Súlyos félreértésekre vezethet például, ha az angol *desert* szót desszertnek, a *redox potential* kifejezést a vörös ökor nemzőképességének, a *semiconductor* szót zsidó kalauznak vagy a német *Wasserstoff*-ot vízyagnak, az *erbeuten* igét pedig kizsákmányolásnak fordítják. Egy megfelelően képzett szakembernek föl kell tűnjön, ha egy kifejezés nem illik a szöveggörnyezetbe.

Tudni kell, hogy a szakfordítói és a szakírói képességek örökké csiszolhatók, de tökéletessé soha nem fejleszthetők. Úgy vélem, a legfontosabb annak az igénynek a kialakítása szakfordító diákjainkban, hogy szakmai, nyelvi, fogalmazási, helyesírási és formai-szerkesztési tekintetben egyaránt ezt a tökéletességet igyekezzenek megközelíteni.

A jó szakfordítónak legalább három tulajdonsága kell legyen: (a) jó szakember, (b) jó nyelvismertő és (c) alapos legyen. Ma már a követelményeket egy újabbal is ki lehet egészíteni: a számítógépes szerkesztési és informatikai ismeretek szükségességével.

A trehányságra nincs mentség (sem a bíráló, sem a bírált oldalán).

- Szomorú, ha a diák a rendelkezésére álló több hónap alatt nem néz alaposan utána a számára problémás részeknek (szakemberekkel való konzultálás, könyvtári kutatás és internethasználat lehetősége).
- Szintén szomorú, ha a bíráló nem olvassa el az egész dolgozatot. Ha erre nem képes, ne vállalja el a bírálást. Megjegyzem, egyszer előfordult velem is, hogy egy dolgozat „átírását” körülbelül a felénél abbahagytam. A lelkiismeretesebbek viszont feltétlenül megérdemlik, hogy minden hibájukra felhívjam a figyelmet; ezt a dolgozat ceruzával való kipreparálásával szoktam megtenni.

Gyakori problémám, hogy vannak nyelvileg és szakmailag is elfogadható verziók, melyek azonban – véleményem szerint – tovább javíthatók-csiszolhatók (talán mert nem eléggé „irodalmiak”). Egy határon túl azonban szubjektívvá válik, mit ítélünk jobbnak; ezért az ilyenekre vonatkozó megjegyzések nem számíthatók be a minősítésbe.

Bírálatom három fő szempontja, a fontosság sorrendjében:

1. a fordítás szakmai minősége;
2. a fogalmazás és a helyesírás minősége;
3. a szövegszerkesztés lehetőségeinek kihasználása.

Az 1. pont alatt említett szakmai minőséget ronthatja, ha a fordítás nem egészen az eredeti tartalmat adja vissza. Erre az alábbi példákat nézzük meg:

Eredeti szöveg: *One of the most recent articles to capture this meaning is ...*
Rosznak értékelt fordítás: *Egy ... legutóbb megjelent cikk ennek jelentését próbálja megadni.*
Általam helyesnek ítélt fordítás: *Egy ... nemrég megjelent cikk ennek jelentőségét próbálja megragadni.*

Eredeti szöveg: *... sole source aquifers ...*
Rosznak értékelt fordítás: *... vízadó rétegre telepített kutak ...*
Általam helyesnek ítélt fordítás: *... egyetlen vagy fő vízforrásként használt rétegvizek ...*

A szakszavak pontatlan használata is félreértésekre adhat alkalmat. Ezekre tekintsük meg az alábbi példákat:

- találkozó ≠ konferencia
- több mint ≠ legalább
- kiadvány ≠ folyóirat
- városi ≠ települési
- Dalmatian Mountain ≠ Dolomitok
- hidrológia ≠ hidrogeológia
- földrajztudósok ≠ geológusok

Érdekes eltérés két angol szakkifejezés magyar megfelelője között:

- carnivore = húsevő
- large carnivore = nagyragadozó

Gyakori, a médiában is előforduló hiba a **fajok** és a **fajták** összekeverése. Fajták csak a növénytermesztésben, ill. az állattenyésztésben léteznek, vagyis az ember tudatos szelektáló és/vagy keresztező tevékenységének eredményei. Amíg a kutya vagy a bortermő szőlő faj, a magyar vizsla és a piros delavári fajta. A fajták az ember nélkül nem léteznének a természetben, hiszen a fajokon belül egymással kereszteződve hamar megszűnnének. Ezért helytelen pl. egy a trópusi esőerdőkről szóló hírben növény- vagy állatfajtákat emlegetni. Az ember egy faj, csak különböző rasszai vannak. A mezőgazdasági gyakorlatban gyakran nem fajtákat, hanem szelektált, beltenyésztett „vonalak” keresztezésével előállított ún. hibrideket alkalmaznak. A termesztett kukoricák pl. ily módon előállított hibridek.

A *genus* szóra a zoológusok és a botanikusok érdekes módon eltérő kifejezéseket használnak. A botanikában **nemzetség**, a zoológiában **nem** a korrekt fordítása. Nem szakmabéliek számára igen zavaró lehet, ha egy szövegben mindkét kifejezés előfordul.

A bírálat 2. szempontjához az alábbiakra hívom fel a figyelmet:

- az egybe- és a különírás szabályait (szószám, szótagszám, mozgószabály, igekötők stb.) illik ismerni egy szakfordítónak;
- a görög eredetű szavakban a *ch*-val vagy a *k*-val való átírást az szabja meg, hogy az eredeti görög szót *chi*-vel vagy kappával írták-e; a meghonosodott szakszavakra (pl. a kloroplasztiszra) ez a szabály már nem érvényes;
- a kémiai elnevezések helyesírásához alapmű a következő: Fábrián Pál (1972): A magyar kémiai elnevezés és helyesírás szabályai. Akadémiai Kiadó, Budapest;

- az állatnevek helyesírásához alapmű: Gozmány László (1979): Európa állatvilága I.–II. Hétnyelvű névszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest;
- a növénynevek helyesírásához alapmű: Priszter Szaniszló (1999): Növényneveink. A magyar és a tudományos növénynevek szótára. Mezőgazda Kiadó, Budapest;
- a rövidítések eredeti szavai általában az interneten lekereshetők; a már lexikonokban, esetleg szótárakban megjelent hivatalos elnevezéseket illik az ott leírtaknak megfelelően fordítani; eszerint pl. a CERCLA (*Comprehensive Emergency Response Compensation and Liability Act*) nem Környezetvédelmi Kártalanítási, Felelősségi és Helyreállítási törvényt, hanem Környezeti Felelősségvállalási, Kárpótlási és Kártalanítási törvényt jelent (így jelent meg a Környezetvédelmi lexikonban);
- a kötőjel használatáról összetett szavak felsorolásakor (helyesen pl. erőforrás-felhasználás és -kezelés, talajerózió és -stabilitás) sokan megfeledkeznek, de előfordul ennek az ellentette is: akkor használják, ha nem kell;
- névelőt mindig szükséges tenni a felsorolt fogalmak elé, ha azok önállóak; nem ugyanazt jelenti pl. a természetvédelmi és tájképi bizottság, mint a természetvédelmi és a tájképi bizottság.

A bírálati szempontok 3. pontjához az alábbiakat érdemes többek között figyelembe venni:

- az elválasztó jel (-) és a gondolatjel (félkvirtes, ill. kvirtes jel: –, —) más-más célra használható; gyorsbillentyűkkel (a Ctrl, ill. a Ctrl és Alt billentyűk mellett a jobb felső -jelölésű gomb megnyomásával) könnyen előállíthatók;
- a szimbólumokat helyesen kell használni [pl. az idézőjel "... (macskaköröm) helyett „...”, a fok jele ° (kis, megemelt o betű) helyett °, a hibrid jele x vagy X helyett ×, a fajtaneveket befoglaló jel pedig helyesen ‘...’];
- a stílusok alkalmazása, ill. készítése megkönnyíti a munkát;
- dőlt betűt (kurzívot) szokás használni egyes kémiai elnevezésekben (pl. *orto-*, *para-*), latin élőlénynevekben és minden genetikai anyagot fedő névben (pl. plazmid, gén stb. neve).

Felhívom a figyelmet arra, hogy az internet adatbázisa hihetetlen segítséget adhat pl. a Google keresőprogrammal nemcsak az idegen rövidítések jelentésének megkereséséhez, hanem ismeretlen, szótárakban nem szereplő szavak magyarázatának felderítéséhez, a macskakörömök ("...") használatával többszavas kifejezések használhatóságának (értelmességének) felderítéséhez, karakterek, mértékegységek értelmezéséhez stb. Egy-egy gyakran használt magyar szó (pl. *és*) betűzésével el lehet érni, hogy a keresőprogram mindenekelőtt magyar szövegekben keressen. Néhány hasznos internetcímet az alábbiakban adok közre:

- Keresőprogramok: <http://www.net.hu/search/>
- Mértékegységek: <http://www.ex.ac.uk/cimt/dictunit/dictunit.htm>
- Szótárak, lexikonok: <http://www.bartleby.com/>
- Kémiai szótár: <http://www.ornl.gov/TechResources/cdf/cdf-search.html>
- Pallas nagy lexikona: <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/egyeb/lexikon/pallas/html/>
- Szótárak: http://www.nagykatalogus.hu/kategoria_rovat.php?CatID=414
- HTML-karakterek: <http://www.intuitive.com/coolweb/entities.html>
- Orosz–angol transliteráció:
http://www.geocities.com/kislitsky/linguistics/transliteration_re.html
- Magyar nyelvőr: <http://www.c3.hu/~nyelvor/link.htm>
- Közös Elektronikus Katalógus: <http://www.kozelkat.iif.hu/>
- Library of Congress Online Catalog: <http://catalog.loc.gov/>
- The Agralin Desktop Library (Wageningen): <http://www.agralin.nl/desktop/services/>

A bekötött, összefűzött dolgozatok nehezen bírálhatók. Jobb lenne, ha a szép külalak rovására a bírálóhoz külön, olcsón lefűzött idegen, ill. magyar nyelvű verzió kerülne.

Szakfordítás és irodalmi fordítás

Heltai Pál

1. Van-e egységes fordításelmélet? A fordításelmélet alapkérdéseinek vizsgálata során újra és újra felmerül az a kérdés, hogy vajon a megállapított szabályszerűségek vonatkoznak-e minden fajta fordításra, vagy csak az irodalmi, illetve csak a szakfordításra. A válasz többnyire az, hogy „ez inkább az irodalmi fordításra jellemző”, illetve „ez inkább a szakfordításra jellemző”. A fordításnak ez a két fajtája a jelek szerint eléggé eltér, és kérdés, hogy lehet-e egységes elméletben kezelni a két típust. A fordítástudományban ismert elméleti modellek közül a legtöbb az irodalmi fordításból indul ki, és az irodalmi fordításra megállapított törvényszerűségeket extrapolálva más fordítási fajtákra általános fordítási elmélet igényével lép fel. Nida (1964) például a bibliafordításból indul ki, Gutt (1991/2001) pedig a szakfordítást nem tartja fordításnak. A szkoposz-elmélet és egyéb funkcionális elméletek is elsősorban az irodalmi fordításra érvényesek.

Ez az elfogultság érthető, hiszen az irodalmi fordítás mint tevékenység és mint tudományos vizsgálódás tárgya sokkal érdekesebb, mint a szakfordítás, és jobban motiválja még azokat is, akik kifejezetten szakfordítóképzéssel foglalkoznak, vagy szakfordítók szeretnének lenni. Ki akar órákon keresztül az EU bikkfanyelvén írt szövegek fordításán „skálázni”, és (szükségszerűen) rossz vagy még rosszabb magyar variációkat írni? Nem csoda, hogy a „kemény” szakszövegek helyett a szakfordítóképzésben gyakran választanak a tanárok az irodalmi fordításhoz közelebb álló műfajokat, például a hirdetéseket, amelyek közismerten a költészettel rokon műfajt képviselnek.

A fordítást gyakran kétnyelvű kommunikációként határozzák meg. Ez nem feltétlenül pontos: lényeges vonása a fordításnak, hogy egy már egyszer valamilyen nyelvi formában megfogalmazott szöveget közvetít egy másik nyelven egy más kultúrkörbe tartozó közönségnek. A fordítás tehát közvetítéssel történő kétnyelvű kommunikáció. Ha ez így van, akkor a fordításnak akkor lehet egységes elmélete, ha az emberi kommunikációnak lehet.

2. Tudományos és költői kommunikáció. A kommunikáció különböző típusai között jelentős különbségek vannak. Jelentős különbségeket mutat a szóbeli és írásbeli kommunikáció, a referenciális (informatív), az emocionális, a direktív, a művészi, stb. funkciójú kommunikáció. A kommunikatív funkciók közül talán a tudományos és a költői kommunikáció áll egymástól a legtávolabb. Marcus (1977) a tudományos és a költői kommunikáció között 52 oppozíciót elemez (bár nem mindegyiket tekinti érvényesnek). Ezek közül idézünk néhányat az alábbi táblázatban.

A tudományos és a költői kommunikáció (Marcus 1977)

	<i>Tudományos kommunikáció</i>	<i>Poétikai kommunikáció</i>
(1)	Racionális	Emocionális
(2)	Kifejthető	Szavakkal nem interpretálható
(3)	Világosság	Megigézés
(11)	A nyelv rutinszerű használata (az összes nyelvi eszköznek konvencionális jellege van)	A nyelv kreatív használata (nyelvi újítások tendenciája)
(12)	Áttetszőség (a nyelv csupán ablak, amelyen keresztül nézzük a tudományos jelentéseket)	Homályosság (az ablak fekete, tekintetünket megtorpanjtja, ő maga válik céllá)
(15)	A nyelv elenyészése (a nyelv elfelejtődik szemantikai tartalmának felfogása után)	A nyelv állhatatossága (a nyelv nem választható el szemantikai tartalmától)
(16)	Fordítható.	Nem fordítható.

(20)	Rövid kontextusok elegendők a szemantikai meghatározáshoz (tendencia kontextustól való kötetlenségre)	A poétikai szemantika terjedelmes kontextusokat igényel (a kontextus iránti érzékenység tendenciája)
(21)	A fogalmi (definiált) jelentésekre való törekvés túlsúlya	A nem fogalmi (kontextuális) jelentésekre túlsúlya
(23)	Végtelen szinonímia (minden x sornak végtelenül sok azonos jelentésű sor felel meg)	A szinonímia hiánya (két sornak nem lehet azonos jelentése)
(26)	A jelentések összességének megszámlálhatósága	A jelentések összességének meg nem számlálhatósága
(31)	Denotáció (a szótári jelentések használatának tendenciája)	Konnotáció (a kifejezések alapjelentésüktől eltérő jelentésekben való használatának tendenciája)
(46)	Az előreláthatóság magas foka	Az előreláthatóság alacsony foka

A fentieket két megjegyzéssel kell kiegészítenünk. Egyrészt azzal, hogy a fenti különbségek – ahogy Marcus jelzi is – *tendenciák*, és a tudományos, illetve a költői nyelv tiszta, eszményi prototípusát képviselik. A valóságban ilyen nem fordul elő, mindenfajta kommunikáció bizonyos mértékig kevert típusú. A másik megjegyzés az, hogy a két szélső pólus között igen sok átmeneti kommunikációtípus létezik.

További kiegészítésként megjegyezzük, hogy a tudományos és a költői kommunikáció (TK és PK) közötti különbséget a relevanciaelmélet figyelembevételével (Sperber and Wilson, 1986) úgy is leírhatjuk, mint a kódolt, illetve a következtetési kommunikációra törekvés két szélső formáját. A TK igyekszik minden jelentést kódolni, és a nem kódolt jelentések pótlólagosan kifejezhetők. A kódolást a terminusok sűrítik: egyes terminusok nagymennyiségű információt kódolnak, és ez az információ szükség esetén explicitálható. A költői (irodalmi) kommunikációban a kódolt információ nem annyira fontos, sőt néha egyáltalán nem fontos, és akár más információval is felcserélhető, ha azzal ugyanazt vagy legalábbis hasonló hatást lehet elérni, mint az eredetileg kódolt információval. Itt tehát a közlés (megnyilatkozás) valóban csak stimulus, amelyből az olvasónak következtetéseket kell levonnia. Ha a stimulus formája változik, a közölni kívánt mondanó is változik, tehát a költőnek (írónak) azt a formát kell megtalálnia, amely egyedül fejezi ki a mondanivalóját.

A tudományos szöveg eleve explicit, de a fordítás során – ha a fordító szükségesnek látja – tovább explicitálható, az explicitáció nem változtatja meg a szöveg jelentését. Irodalmi fordítás esetén az explicitálásnak korlátai vannak: drámafordításnál például nem lehet hosszadalmas magyarázatokat fűzni egyes kifejezésekhez, és lábjegyzeteket sem lehet alkalmazni. A legfontosabb korlát azonban az, hogy az explicitáció (különösen a költészetben) megváltoztatja a jelentést, azt az egyetlen jelentést, amelyet a szöveg ki akart fejezni.

3. Szakfordítás és irodalmi fordítás. Nyilvánvaló, hogy a fordítás az eredeti megnyilatkozás típusától függően ugyancsak eltérő típusokra különíthető el, és ezek a fentiekhez hasonló módon két ellentétes pólus között helyezkednek el, a szakfordítás és az irodalmi (vers-)fordítás között. Snell-Hornby (1988:34) a fordítás különböző fajtáit elemezve tehát a fentihez hasonló megállapításokat tesz. Az általa vázolt modell szerint az irodalmi és a szakfordítás között helyezkedik el az általános fordítás (újságcikkek, általános tájékoztató szövegek, hirdetések fordítása). Hangsúlyozza az átmenet fokozatosságát és az egyes szövegek kevert típusát, ugyanakkor a különbségeket is világosan megfogalmazza: az irodalmi fordításra a nyelvi norma kreatív kiterjesztése, a perspektívaváltás és a prozódiai jellemzők fontossága jellemző, míg a szakfordításra a fogalmi azonosság, az ekvivalencia fogalmának alkalmazhatósága, az invariancia és az informatív (referenciális) funkció. Arra is rávilágít, hogy a prototipikus irodalmi fordítás és a prototipikus szaknyelvi fordítás számára más-más ismeretek, illetve tudományterületek fontosak: az előbbi számára a kultúrtörténet, az irodalomtudomány, a

történeti nyelvészet, a dialektológia, az utóbbi számára a szakismeretek, a kontrasztív nyelvészet, a terminológiatan, stb. Mindenfajta fordítás szempontjából relevánsnak tartja a *szövegnyelvészetet*.

A fentiek alapján tehát – a teljesség igénye nélkül – sorra vesszük és megvizsgáljuk a fordításelmélet néhány alapkérdését, majd néhány gyakorlati példán mutatjuk be a különbségeket.

3.1 Ekvivalencia. Az ekvivalencia nem azonosságot jelent: a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg sohasem azonos, legalábbis a nyelvi kifejezés tekintetében. Ekvivalens, tehát egyenértékű viszont lehet. Példaként tegyük fel, hogy 100 dollár ekvivalens 25000 forinttal, ami azt jelenti, hogy ugyanannyi árut lehet érte kapni. Ez az ekvivalencia azonban feltételes, mert átlagot jelent, egyes árucikkek olcsóbbak, mások drágábbak, mint ami az átváltási árfolyam alapján várható lenne, ráadásul nem mindegy, hol, milyen üzletben vásárolunk. Abban sem lehetünk biztosak, hogy az az árucikk, ami itt 2500 forint, kapható-e ott egyáltalán, továbbá hogy milyen kiszerezésben, lehet-e egyesével, vagy csak csomagban, van-e rá garancia, azonos-e a minősége, (ha élelmiszerről van szó) ugyanaz-e az íze, energiataralma, elkészítési módja, összetétele, stb.

Ennek megfelelően az irodalmi fordításban az ekvivalencia fogalmát hasonló megkötésekkel kell értelmeznünk: amit a fordított szöveg kifejez, az nagyjából hasonló az eredetihez, de az egyenértékűség csak bizonyos szempontból érvényes, és legfeljebb részleges. A szakszövegfordítás ezzel szemben inkább ahhoz az esethez hasonló, amikor ekvivalens pénzösszegért mindkét országban ugyanazokat az árucikke(ke)t tudom megvenni, ami a globalizáció, és a globalizált tudomány, illetve szakszöveg folytán ma már egyre jellemzőbb.

3.2 A fordíthatóság kérdése. Az ekvivalencia kérdésével együtt mindig felmerül a fordíthatóság kérdése is. A szakszövegek a tudományos kommunikáció típusát képviselik, illetve ahhoz állnak közel, tehát (Marcus alapján) a referenciális jelentés kifejezésére koncentrálnak; a nyelvi forma másodlagos (el is felejtődik a tartalom felfogása után), és ugyanaz a tartalom többféleképpen is kifejezhető. A forma legfőbb követelménye a világosság és érthetőség. A tudományos kommunikációban használt lexika általában egyértelműbb (monoszémia felé tendáló), mint a hétköznapi nyelvben használt lexika, a sűrített jelentéseket kifejező terminusok tartalma szükség esetén részletesebben is kifejezhető. Ha hiányzik a megfelelő terminológia, akkor az megteremthető, tehát a nyelv alkalmassá tehető a közlendő kifejezésére. A szakszövegnek ismétlődő jellegű elemei vannak, ezért rutinszerű kifejezéseket használ. Az ismert, előre jósolható elemeket könnyebb feldolgozni, mint az újszerű kifejezéseket, ezért a rutin kifejezésmód is az érthetőséget szolgálja. A tudományos szövegnek több szinoním formája lehetséges, így az egyik szinoním forma a fordítás:

Az L1 nyelvről az L2 nyelvre való fordítás olyan folyamat, amelynek során megkeressük az L1 sorainak megfelelő szinonim sorokat az L2-ben; s ez mindig lehetséges a TK-ban, mivel a TK-ban egy adott sor szinonim sorai együttesének a képviselői minden természetes nyelvben jelen vannak (Marcus 1977: 155-6)

Az irodalmi szöveg fordíthatósága jóval viszonylagosabb, bár természetesen függ a műfajtól: a regényirodalom, amelyben a forma és az inferenciális kommunikáció mellett a tartalomnak, a referenciális jelentéseknek és a kódolt kommunikációnak is szerepe van, sikeresebben fordítható, mint a költészet. A fordíthatóságba vetett hitünket például alaposan megingathatja, ha Ady Endre *A Tiszaparton* c. versének ezt a sorát akarnánk angolra fordítani: *Gémeskút, malomalja, fokos*. A költői nyelvben használt lexika (és sokszor a nyelvtan is) a hétköznapi nyelvben használt nyelvi elemekhez képest is kevésbé egyértelmű. Ráadásul a többértelműség a közlés lényegi eleme. A fordítónak itt tehát jóval összetettebb feladata van: meg kell értenie az eredeti lehetséges jelentéseit, majd olyan kifejezést kell találnia, amely megőrzi ezeket a lehetséges jelentéseket (amelyek közül nem mind referenciális jelentés). Ha a célnyelvben hiányoznak azok a nyelvi eszközök, amelyek a mondanivaló visszaadásához szükségesek lennének, akkor a versfordító csak igen korlátozottan alkothat új szavakat (a prózafordító igen). Ezért elmondhatjuk, hogy az irodalmi fordítás, ha nem is mindig lehetetlen, jóval nehezebb, mint a szakfordítás.

3.3 A kreativitás kérdése. A szakszövegfordítás nem kreatív tevékenység abban az értelemben, hogy a nyelv rutinszerű használatát feltételezi, míg az irodalmi fordításban általában kerülni kell a sablonos kifejezéseket, így például eredeti, szokatlan szókapcsolatokra kell törekedni. A szokásos szókapcsolatok aránya szakszövegben és szakfordításban magas, irodalmi fordításban alacsony. Az irodalmi fordítás tehát nyelvi kreativitást igényel, és az irodalmi fordító gyakran azért fordít, mert öröme telik az alkotásban, míg a szakfordítás „favágó” munka.

Természetesen ez így, ilyen sarkítottan nem igaz. Amennyiben a fordítási kreativitást tágabban értelmezzük, tehát nem a nyelv újszerű használatát tartjuk döntő kritériumnak, hanem a fordításnak azt a jellegzetességét, hogy a fordítónak döntéseket kell hoznia (és képes ezeket meghozni), akkor a szakfordítás is lehet kreatív tevékenység. Ugyanakkor a tapasztalt fordítónál a döntések automatizálódnak, tehát viszonylag kevés fordítási problémát kell tudatos döntéssel megoldania. A szakfordítás tehát a kreatív és rutinmunka keveréke, és a mai számítógéppel segített fordítási technológia éppen arra törekszik, hogy a rutinjellegű munka egy részét átvegye a fordítótól. A szakfordítói kreativitásra talán az nyújt alkalmat, ha új terminológiát kell magyarítani. Hogy megtalálja-e a szakfordító a kreativitás örömét a fordításban? Daniel Gouadec szerint (2002) a szakfordító abban találhat örömet, hogy tudja, hogy professzionális munkát végzett, jól megoldotta a feladatát, megtalálta azt a nyelvi formát, amely – ha nem is az egyetlen lehetséges – jól és világosan fejezi ki a közlendő tartalmat. Ezzel szemben az irodalmi fordító sohasem lehet biztos abban, hogy (1) helyesen értelmezte a forrásnyelvi szöveget, a szerző mondanivalóját, és hogy (2) megtalálta-e azt a formát, amely egyedül alkalmas az eredeti visszaadására. Természetesen itt is lehetséges több megoldás, de a megoldások nem egyenértékűek: vannak gyengébb és jobb megoldások, illetve nem lehet egyértelműen eldönteni, melyik a (leg)jobb megoldás.

3.4 A fordítás egysége. A fenti különbségekből következik, hogy különbség van a fordítás egységében is. Marcus szerint a TK-hoz rövid kontextus is elég. Egy tudományos cikk kontextusát a tudományág és a téma általában biztosítja, és ebből következik az értelmezés. Egy-egy szövegrészlet értelmezése kevésbé függ a „szövegegésztől”, és éppen ezért lehetséges egy szakszöveget több részre osztva több fordítóval fordíttatni, majd „egybefésülni”. Irodalmi fordítás esetében – különösen versfordításnál – ez aligha célravezető eljárás: az egyes részek fordításánál erősen figyelemmel kell lenni az egész szövegre, tehát „szövegszinten” kell fordítani. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy elolvassuk oroszul a Háború és Békét, majd utána leülünk és leírjuk magyarul: az ilyesmi csak egészen rövid szövegek esetében lehetséges. A fordítás során tehát a szöveget bizonyos egységekre tagoljuk, és ezeket az egységeket fordítjuk. A szakfordítás egységei általában kisebbek lehetnek (tagmondat v. szókapcsolat), mint az irodalmi fordításé, másrészt az utóbbi esetében a szövegszintű fordítás azt jelenti, hogy minden egység fordításában figyelembe kell venni a szöveg más részeit, illetve egészét. Szakfordítás esetében az egyes részek jelentése a tudományág alapján, az adott szöveg más részeinek ismerete nélkül is gyakran értelmezhető.

Az irodalmi szöveg értelmezésében általában nagyobb szerepet játszik a feldolgozás „felülről lefelé” történő módja: az értelmezés első lépése az, hogy tisztázzuk, ki írta a szöveget, kinek, és milyen célból, milyen stílusban, stb. Irodalmi mű fordítását aligha lehet a nyelvi elemek szintjén kezdeni („alulról felfelé”). Ez szakfordítás során bizonyos mértékig elképzelhető, ha nem is kívánatos: a szakterülethez nem értő fordító nyelvi jelek alapján történő fordítása a szakember számára érthető lehet. Mindenesetre a szakfordítás során az egyes mondatok fordítása gyakran vagy gyakrabban „alulról fölfelé”, kisebb fordítási egységek alapján történik.

3.5 A fordítói kompetencia. A TK-hoz szükséges kommunikatív kompetenciát az emberek a tudományos képzés során általában különösebb nehézség nélkül elsajátítják. A stílusra jellemző rutinszerű elemek és a terminusok elsajátítása általában ösztönös. Nem mondhatjuk el ugyanezt a tudományos kommunikáció világosságára szempontjából kritikus szövegkompetenciáról. A TK-ban a szerzőnek olyan módon kell megszerveznie a szövegét, hogy az a lehető leglogikusabb, legkövethehetőbb, legvilágosabb legyen. A tapasztalatok szerint ez nem könnyű feladat, és sok tudós

nem is képes erre (ugyanakkor a TK szinonimitási elve alapján a gyatrábban megfogalmazott szöveg is teljesítheti a tudományos közlés funkcióját).

A fordító esetében annyiban más a helyzet, hogy a szöveget nem a fordítónak kell megszerveznie, tehát a szöveg adott. Ettől függetlenül a fordítónak az átlagos beszélőnél jobb és tudatosabb kommunikatív kompetenciával kell rendelkeznie (két nyelvben), amelyen belül különösen fontos a szövegkompetencia és a nyelvi normák ismerete (például a rutinszerű elemek stilisztikai elfogadhatóságának értékelési képessége). Ezeket a fordító számára szükséges kompetenciákat képzéssel fejleszteni lehet.

Irodalmi fordítás esetében a fordító kommunikatív kompetenciájával szemben mások – és talán magasabbak – a követelmények. Az irodalmi szövegek értelmezéséhez és visszaadásához az átlagosat jóval meghaladó pragmatikai, szociolingvisztikai és szövegkompetencia szükséges, és ezek a kompetenciák nehezebben fejleszthetők. A szűkebb értelemben vett nyelvi kompetencián belül is az átlagnál jobb szemantikai kompetenciával kell rendelkeznie, hogy például megérezze, hogy az egyes szinoním kifejezések jelentése miben különbözik, és az adott szövegben melyik az az egyetlen szinoníma, amely kifejezi a szerző (illetve a fordító) által kifejezni óhajtott jelentést.

3.6 A fordító ismeretei. A szakfordítónak ideális esetben jól kell ismernie az adott szöveghez kapcsolódó szakterületet, de sok esetben már mérsékelt ismeretség is biztosíthatja az elfogadható fordítást. Ez az ismeretanyag nem nyelvfüggő. Az irodalmi fordítónak ennél szerteágazóbb és előre meg nem jósolható ismeretanyagra van szüksége, ráadásul a két nyelv két külön ismeretanyagot jelent (földrajzi, gazdasági, történelmi, társadalmi, politikai, kulturális, stb. ismeretek).

4. Két példa az irodalmi és a szakfordítás különbségeire

4.1. A. *A triangle is a plane figure with three sides.* (Szakszöveg)

B. *Arsenal rule, OK* (Irodalmi szöveg)

Az A. szöveg fordításában a denotatív jelentés (információ) a fontos, azt kell visszaadnunk. A szöveg fordítható, fordításához nyelvi ismeretek és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak ismerete szükségesek, de elképzelhető a fordítás szakismeretek nélkül is, ha megfelelő szótár áll rendelkezésre. Szükség esetén a szöveg fordítása explicitálható, például a *síkidom* kifejezés magyarázatával. A szöveg nyelvi megfogalmazása konvencionális. Fordításként több nyelvi megfogalmazás is megfelel (szinonímia):

A háromszög olyan síkidom, amelynek három oldala van.

A háromszög síkidom, amelynek három oldala van.

A háromszög egy három oldallal rendelkező síkidom. Stb.

Ezek a szinoním sorok nagyjából egyenlő értékűek. Bár találhatunk köztük olyat, amelyet az adott szituációban legjobbnak, legvilágosabbnak tartunk, lényegében mindegyik elfogadható, amely az eredeti által közölt információt visszaadja. A nyelvi forma végső soron nem lényeges, a tartalom igen. Ez a szöveg jól fordítható, és a tágabb kontextus ismeretén kívül – azon kívül, hogy tudjuk, hogy ez tudományos (mérési) szöveg – egyéb kontextus nem szükséges.

Ezzel szemben a párba állított irodalmi szöveg esetében már nem annyira egyértelmű, hogy a fordítás egyáltalán lehetséges. Itt nem csak a denotatív, fogalmi jelentés játszik szerepet, hanem az érzelmi, konnotatív, stilisztikai jelentések is legalább ugyanolyan fontosak. Itt először is többet kell tudnunk a szövegről: ki a szerző, kinek szól, mi a célja. Ennek megfelelően több nyelvi és nyelven kívüli ismerettel kell rendelkezünk, amelyek között különösen a kulturális ismeretek fontosak mindkét nyelvben. Előre kevésbé kiszámítható, hogy pontosan milyen ismeretek is lesznek szükségesek a fordításhoz. Ha tehát tudjuk azt, hogy az adott szöveg falfírka, és ennek az irodalmi műfajnak az a jellegzetessége, hogy tömör és humoros, már eleve kiesik az explicitáció mint fordítási művelet lehetősége. Az eredeti szerző szándékának értelmezéséhez tudnunk kell, hogy az Arsenal futballcsapat, a szerző ennek a csapatnak a drukkere, és falfirkájának célja az Arsenal dicsőségének hirdetése. A szóhajó fordítási variánsok nem egyenértékűek.

A fordításhoz a nyelvi ismeretek önmagukban nem elégségesek, még egy igazán jó szótár sem ér sokat. Mindkét nyelvben ismernünk kell a futballdrukkerek jelenlegi nyelvhasználatát, és az eredeti szöveget úgy kell visszaadnunk, hogy világos legyen, ki, kinek, miért írja ezt a szöveget. Ezeket az információkat nem tartalmazza a szótár. A szöveg megfogalmazása konvencionálisnak tűnik, de ez a látszat csalóka: ha megvizsgáljuk a számba jövő fordítási variánsokat, kiderül, hogy nem egyenértékűek, a szinonímia lehetősége nem áll fenn, vagy erősen korlátozott:

Az Arzenál uralkodik / Az Arzenál a legjobb/ Az Arzenál a csúcs / Az Arzenál (a) király / stb.

Külön probléma az OK fordítása. Funkciója itt az, hogy az olvasó egyetértését követelje, kissé agresszív hangnemben:

rendben? / rendben van? / ugye? / oké? / értettük? / megértettem? / Stb.

A második példánkat, mivel hosszabb szövegek, nincs helyünk részletesen elemezni. Ezért a közölt fordítások mellett mindössze néhány arra vonatkozó megjegyzést teszünk, hogy milyen ismeretekre volt a fordítónak szüksége.

4.2 A. Glyphosate residues in barley

The herbicide glyphosate has been shown to give excellent control of scutch and other perennial weeds when applied about two weeks before harvest in weed-infested cereal crops. Little information is available on residues resulting from different rates of application of the herbicide so near to harvest. Work was therefore undertaken to determine residue levels in samples of grain from treated barley crops and thereby establish the minimum safety interval between application and harvest.

The samples were collected at 2-3 day intervals from August 18 (date of spraying) to September 19, 1980. They included treatments ranging from half to twice the recommended rate of application of glyphosate with and without the addition of 2.24 kg/ha ammonium sulphate. The samples had a moisture content of less than 30%.

Although a large number of analyses remain to be carried out, the following conclusions can be drawn. In general, residue levels increased with rate of application and were highest for 8 litre/ha and lowest for 2 litre/ha. There was no significant decrease in residue levels between the fourth and ninth days after spraying. Ammonium sulphate had no observable effect on residue levels. The residue levels for the recommended rate of application (4 litres/ha) were all below the maximum residue limit of 8 mg/kg.

Glifozát szermaradványok árpában

A glifozát nevű gyomirtószer kiválóan irtja a tarackbúzát és más egyéb évelő gyomnövényeket. Gabonafélék esetében aratás előtt körülbelül két héttel alkalmazzuk a gyommal fertőzött területen. Eddig kevés adatot találhattunk arról, hogy a szer különböző dózisban történő alkalmazásai után milyen mértékű a szermaradványok jelenléte, különösen az aratáshoz ennyire közeli alkalmazás esetén. Ezért kísérleteket végeztünk glifozáttal kezelt árpán, hogy a gabonamintákban megállapíthassuk a szermaradványok mértékét, és meghatározzuk a minimális várakozási időt a vegyszeres kezelés és az aratás között.

A mintákat két-három napos időközökkel gyűjtöttük 1980. augusztus 18. (a permetezés napja) és szeptember 9. között. A kezeléseket az ajánlott glifozát-mennyiség felétől a kétszereséig terjedő adagokkal végeztük, 2,24 kg/ha ammónium-szulfát hozzáadásával és a nélkül. A minták nedvességtartalma minden esetben 30% alatt volt.

Bár még nagy számú elemzés vár elvégzésre, az alábbi következtetéseket már most is levonhatjuk: Általánosságban megállapítható, hogy az alkalmazott glifozátadag növelésével a szermaradványok szintje nőtt, a legmagasabb 8 l/ha, a legalacsonyabb 2 l/ha esetében volt. A permetezés utáni negyedik és kilencedik nap között a szermaradvány szintjében nem tapasztaltunk jelentős csökkenést. Az ammónium-szulfátnak nem volt megfigyelhető hatása a szermaradvány szintjére. Az ajánlott mennyiségű szer alkalmazása esetén (4 l/ha) a maradványszintek minden esetben a maximálisan megengedhető szint (8 mg/kg) alatt maradtak.

(Fordította: Szemán Adrien volt szakfordító hallgató, SZIE GTK)

Kommentár. A szöveg fordításához szükséges ismeretek: nyelvi ismeretek (angol és magyar), beleértve a terminusok ismeretét (herbicide, rate of application), a terminusok magyar helyesírását (glifozát), és a szaknyelvi stílust. A szöveg fordítása némi szakmai ismeretet is igényel, de ez ebben az esetben nem döntő. A fordító több helyen nyelvileg jobban kifejtette a szöveget. A fordítás teljesen adekvát, de ez nem jelenti azt, hogy ne lehetne olyan fordítást készíteni, amely ugyanazt a fogalmi tartalmat fejezi ki részben más szavakkal.

4.2 B. Alfred of the Advertisements

A Romance of the Back Pages

by Stephen Leacock

The earliest recollections of Alfred Ellicott, whose life forms the subject of this chronicle, were of his family home in New England on the banks of the Stickemupabit, a stream noted to-day for its attraction to tourists, being within easy motor ride from both New York and Boston and reached also by the Boston and Maine Railway, whose admirable dining car service makes access to the district and egress from it a sustained pleasure and which welcomes any complaint from its patrons in regard to the incivility of its employees. Here Alfred passed his boyhood. The house in which he lived was a typical colonial mansion, known in the neighborhood as The "Ads": It was built in the colonial style (See booklet) with a tall portico and wide sloping roof shingled everywhere with the new LAY-EASY shingles, the principal advantage in which is represented *by reducing labour cost*, two men being able easily to lay three squares (30 x 10 ft.) in one morning. In fact these are the shingles of which Mr. P. O. Woodhead (see insert), the well-known builder of Potsdam, New Hampshire, has said in his impressive way "*They reduce cost.*"

Here Alfred spent a solitary boyhood, his time spent largely in reverie and day dreams. When not able to sleep naturally he found that two grains of SLEEP-TIGHT inhaled up his nose brought on a delightful slumber from which he awoke completely refreshed at fifty cents a packet.

It was when Alfred had reached the age of nineteen years that Lovely Louisa, a distant relative, came to live at The Ads. The girl had been left an orphan, by the death of parents who had not known that ten minutes' exercise on the PRAKTO System done on the floor of their bedroom would have preserved the lives of both of them. She had moreover been rendered penniless by the folly of a guardian who had never understood that investment is now a science that can be learned in seven lessons post paid by applying at once.

Penniless as she was Lovely Louisa on her arrival at The Ads made an instant impression on the young and susceptible heart of Alfred. When she alighted from a motor car the tyres of which were guaranteed to carry her 20,000 miles and which rolled with excellent softness over the driveway which had been treated with ASPHALTOMIX which can be laid on by a child, the young girl presented a picture that charmed the eye. She was wearing one of the new BERSAGLIERI tailored suits which combine smartness with comfort and which have the special advantage that they come in all sizes and can be fitted not only to a frame as slender as Lovely Louisa's but also on ladies of fuller figure. [...]

Hirdessen Alfréddal!

Egy apró románc: keres-kínál szerelem

Stephen Leacock

Ellökött Alfréd – krónikánk tárgyát képezi majd kinek élete – legkorábbi emlékei az újangliai Ramasouri folyó partjára épült szülői házhoz fűződnek. Manapság a folyam turisták kedvelt úticélja, mivel könnyedén megközelíthető autóval – induljunk akár Bostonból, akár New Yorkból –, valamint a MÁV Intercity járata is érinti, mely különben csak Fonyódon áll meg, fürge, kényelmes, légkondicionált – minden vonalon vonaton utazom – utazzon Ön is! Nos hát, ebben a házban töltötte Alfréd fiúságának napjait. A ház, amelyet a szomszédok Expressz éven emlegettek – tudjuk: akár

kínál, akár vesz, segít önnek... immár húsz éve! – módostelepés stílusban épült (lásd még mellékletünket a Szép Svájcínéhez címzett lakóparkról), magos tornáccal, terebélyes sátozottóval, melyet teljes egészében BRAMAC cserép borít. A BRAMAC cserép legnagyobb előnye, hogy törhetetlen (terhelhetősége kerek százezer gramm), jöhet akár szélvihar vagy jégeső, feje fölött ép marad a tető; a múltkoriban épp erről a márkáról nyilatkozta a mindnyájunkat zöldbe költöztető hírneves építész, Fődsüsü Barna (képünkön), Hunyad-orom építője, hozva szokásos, színes szóvirágainak egyikét: „törhetetlenek”.

Magányosan telt ezen a helyen Alfréd fiúsága, szöcske ábrándokkal fogócskázott és egy sor légvárat is épített mind-mind bizonytalan, ingatag alapokra. Bezzeg Alfréd vágyálmai rögtön sziklaszilárdan az égi talajhoz betonoztattak, mihelyt egy furfangos rókácska elárulta neki, hogy a Fundamenta alap, amelyre építhet, szuperkedvező kamatokkal és hosszú lejáratú törlesztési lehetőségekkel.

Mikor Alfréd olyan tizenkilenc éves-forma lett, történt, hogy Leveli Lujza – az egyik távoli rokon – az Expresszbe költözött. Lujza árva lány volt, szülei mind kidőltek: ő szedett itt egyedül Béres cseppet, ily módon megőrizte egészségét; sőt, most már a mindennapi gyűrődést is lényegesen jobban bírja. Igen ám, csak hogy Lujzát mihamar földönfutóvá tette álnok gyámatyja, aki nyilván nem hallott még arról, hogy a földönfutás önmagában nem elég az egészséges élethez: garantáltan formába lendítik Aerobic Norbi testkontroll-videokazettái, rendelje meg telefonon, a fizetés postai utánvétellel vagy hitelkártyával történik. Az első száz telefonáló ősz megglepetésként egy pár érmelegítőt kap ajándékba! Na szóval, habár Leveli Lujza aztán igazán földönfutónak volt mondható az Expresszbe való megérkezésekor, lángsugarai mégis azonnali hatást gyakoroltak Alfréd ifjúi, érzékeny szívére. Igaz, ami igaz, midon a lány előtűnt az ugyancsak földönfutoisztikus gépjárműkölteményből, melynek százezer kilométerre szavatolt abroncsai néhány perce egy nagymacska eleganciájával gördültek végig a CICC márkájú formázott macskakővel kirakott kocsifeljárón – a CICC nem nyekereg, mikor áthajt rajta – valóban üde, szemet gyönyörködtető látványt nyújtott. Valódi Versace-divatholmi borította karcsú vonalait, vagyis inkább kiemelte azokat az a keccsel társult kényelem, ami a Versace-stílus sajátja – mindazonáltal a cég 62-es méretig készít kosztümöket, a molett hölgyek ugyanis megérdemlik ugyanazt az odaadást, sőt, még többet is.

(Fordította: Bikics Milán angol–történelem szakos negyedéves hallgató, ELTE TFK)

Kommentár. Ennek a szövegnek a fordítása sokkal több fordítási problémát vet fel, mint az előző. Bár több megoldás lehetséges, a megoldások nem egyenértékűek, minden megoldás mást jelent, és minden megoldás vitatható. A fordítónak először is tudnia kell, ki a szerző, és kinek fordítja a szöveget. (A szakszöveg fordítása esetén a szerző személye lényegtelen, bár a szöveg megjelenési helye lényeges lehet; a szöveg feltételezett olvasója ugyan fontos, de általában az eredeti szöveg típusa meghatározza.) A fordítónak a nyelvismereteken kívül egy sor egyéb ismerettel kell rendelkeznie, amelyeket előre nem lehet megjósolni. Az expliciten kifejezett (kódolt) jelentések mellett fontosak, illetve fontosabbak a következtetéssel elérhető jelentések. A szöveg fordítása kreativitást, döntések sorozatát igényli.

A fordítónak a nyelvismereten belül különösen a pragmatikai és szociolingvisztikai (szociokulturális) ismeretekre van szüksége, hogy felismerje, hogy a szöveg azzal kíván humoros hatást kelteni, hogy egy (ál)romantikus történetbe reklámszövegeket iktat. A fordítónak a romantikus történet kliséihez kell megfelelő magyar kliséket válogatnia, és biztosítania kell, hogy ezeket a célnyelvi olvasó felismerje, ugyanúgy, mint a reklámszövegek sztereotípiáit. Döntéseket kell hoznia a beszélő nevek fordításában (egyáltalán nem egyszerű feladat). A szöveg nem mindenütt egyértelmű: nem világos, miért *Stickemupabit* a folyó neve, és miért éppen a *student* szót használja a *hermit* és a *lobster* mellett. A fordítónak látnia kell azt a humoros ellentmondást, hogy a P.O. Woodhead-nek tulajdonított mondásra nem illik az a jellemzés, amit a szerző ad (*in his impressive way*); ezt talán az a fordítási variáns adja legjobban vissza, hogy „*amelyről oly találóan mondta*”.

A szöveg fordításában ugyanakkor könnyebbséget jelent, hogy a fordítónak nem kell szigorúan ragaszkodnia az eredeti szöveg tartalmához (ahogy ezt a magyar fordítás illusztrálja is). Itt megengedhető az is, hogy az angol reklámszövegek helyébe jólismert magyar reklámszövegeket iktassunk be, sőt betoldható olyan szöveg is, amely az eredetiben egyáltalán nem szerepelt (például a

SLEEP-TIGHT után betoldható a „*kockázatok és mellékhatások tekintetében kérdezze meg háziorvosát, gyógyszerészét*” szöveg). A fordítónak a célnyelvi közönségről alkotott elképzelésétől függ, hogy ezt milyen mértékig akarja gyakorolni: Karinthy közismerten sokat megengedett magának. Míg a szakszövegben elképzelhetetlen lenne a számokon változtatni, itt a 20.000 mérföld helyett írhatunk 150.000 kilométert is, hiszen ma már legalább 100.000 kilométerre garantálnak egy jó gumiabroncsot.

Hivatkozások

Gouadec, D. (2002). Know-how based learning. (A *Training seminar for translation teachers* szemináriumon tartott előadás, Vicenza, 2002. július 23.)

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

Marcus, S. A nyelvi szépség matematikája. Budapest, Gondolat, 1977.

Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.

Snell-Hornby, M. (1988/1995). *Integrated Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sperber, D. and Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: Blackwell.

Válasz egy PhD-értekezés opponensi bírálataira

Dróth Júlia

A SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének munkatársai a 2002-es esztendőben két alkalommal vehettek részt kollégáik doktori védésén. Tavasszal Dróth Júlia PhD-értekezésének védésére, ősszel pedig Heltai Pál habilitációs védésére került sor. Mindkét esemény a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjának keretei között zajlott le. A pécsi alkalmazott nyelvészeti doktori program elindítója, dr. Szépe György professzor úr azt javasolta, hogy kötetünkben közöljük a védések szövegét. Mi is úgy véljük, hogy ezek az írások időszerű fordítástudományi kérdéseket taglalnak, s mivel természetüknél fogva polemikusak, alkalmat adnak arra is, hogy a felvetődő témákban érzékeltessék a hazai fordítástudomány állásfoglalásait. A védések szövegét nem tudjuk teljes terjedelmében közölni, csupán azokat a részeket választjuk ki, melyek valóban „védést” tartalmaznak, és témájuknál fogva általánosabb érdeklődésre számíthatnak. Ebben a kötetünkben Dróth Júlia védéséből közlünk részleteket.

Válasz

Dróth Júlia: Formatív értékelés a fordítás oktatásában (A fordítások nyelvi megvalósításának értékelése a fordításoktatás folyamatában: a formatív értékelés kritériumai) című PhD-értekezésének opponensi bírálataira

Opponensek: Dr. Huszár Ágnes egyetemi docens és Dr. Lendvai Endre egyetemi docens
Gödöllő – Pécs, 2002. január

Tisztelt Opponensek!

Megköszönöm mindkét opponensemnek, Dr. Huszár Ágnes egyetemi docensnek és Dr. Lendvai Endre egyetemi docensnek azt az elmélyült, minden részletre kiterjedő figyelmet, melyet értekezésemnek szenteltek. ... Köszönöm, hogy mindketten megerősítettek abban, hogy a dolgozat témája időszerű, a kutatás eredményei pedig mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából hasznosíthatóak, sőt, hasznosításuk kívánatos. Dolgozatom célja a fordítóképzésben és a fordítói gyakorlatban egyaránt alkalmazható kritériumrendszer megalapozása volt. Számomra nagy elismerés, hogy opponenseim véleménye szerint ez a törekvés sikerrel járt. További munkámhoz erőt ad, hogy bírálóim kiemelték: a kutatás igényes, alapos háttérmunkáról tanúskodik, módszerei korszerűek. Nagy öröm számomra, hogy Lendvai Endre véleménye szerint a dolgozat külön érdeme a terminológia sikeres magyarítása, hiszen fordításpedagógiai munkám elsődleges céljai közé tartozik a magyar mint célnyelv, egyben mint anyanyelv integritásának megőrzése, a magyar nyelvi hagyományok és normák megtartása, illetve az új nyelvi elemek megfelelő kezelése.

Köszönöm azokat a nagyon konkrét észrevételeket, javaslatokat, melyeket bírálóim a fentiekkel, illetve a dolgozat egyéb részeivel kapcsolatban tettek. Opponenseim kérdései, kritikai megjegyzései olyan jelenségekre irányítják a figyelmet, melyek tisztázása, csiszolása előreviszi a fordítások értékelési szempontjainak további kutatását. Ezekre kívánok most válaszolni, tematikus sorrendben.

1. Terminológia

Lendvai Endre hangsúlyozza, hogy a dolgozat fogalmi apparátusa egészében kompakt rendszert alkot, s a fordítástudomány terminológiájának magyarítása a dolgozat egyik külön erénye. Megemlíti azonban, hogy a *formatív* műszó alkalmazása „árnyalatnyi gondot” jelenthet. Megállapítja, hogy ez a kifejezés valóban létezik ’alakító, formáló’ jelentésben a magyar nyelv idegen szavai között, de a dolgozat terminológiakészletében – a *szummatív*,

validitás, reliabilitás stb. kifejezésekkel együtt – angol nyelvi hatásként, interferencia-termékként értékeli.

Lendvai Endre észrevétele valós problémát érint. A terminológia magyarítása napjaink magyar nyelvű tudományos munkáinak egyik sarkalatos pontja. A hazai szakfordítások bizonyítják, hogy a terminológia kialakítása nem lehet egyszeri és egyoldalú döntések eredménye. Jó példa erre az „euro-adminisztrációs” szövegek fordítása (lásd Dróth 2000, Klaudy 2001), melyekben a terminológia (a megfelelő szótárak hiányában) gyakran következtelen. A megoldás a szakterület szakértőjének, a nyelvésznek, a fordítónak együttes erőfeszítéséből születhet meg. Ha ez nem jön időben létre, előfordulhat, hogy a terminológusra már csak az a feladat hárul, hogy rögzítse a már kialakult terminológiai egységet. Ehhez hasonló volt az én gondom is: míg dolgozatomban a fordítástudomány és a fordításpedagógia szakkifejezéseit szakértőként és fordítóként is igyekeztem magyarítani, a nyelvi mérés- és vizsgatechnika már kialakult terminusait nem változtathattam meg. A fenti, valóban interferenciáról tanúskodó terminológiai egységek forrásaira hivatkoztam a dolgozatban (például Némethné1993). Kétségtelen, hogy a szakterület magyar nyelvű művelőinek érdemes lenne végiggondolni az angol szakirodalmon alapuló nyelvi mérés- és vizsgatechnika „magyar” terminológiáját.

Más kérdés azonban a megfelelő cím, amennyiben dolgozatomat a későbbiekben nem csupán a szűk szakmai rétegnek szánjuk. Köszönöm Lendvai Endrénak, hogy bírálatával arra ösztönöz, hogy tovább kutassam annak lehetőségét, hogyan lehetne egyszerre szakszerű és kifejező címet találni az értekezésnek. Lendvai Endre azt javasolja, hogy a *formatív* kifejezés helyett induljunk ki az angol *progress(ive)* kifejezés jelentéséből, s abból, hogy a két kifejezés egymás szinonimája. E gondolatment alapján Lendvai Endre a *teljesítményformáló (értékelés)* kifejezést javasolja.

A dolgozat címében valóban sokkal kifejezőbb lenne a *teljesítményformáló* kifejezés, mint a *formatív* jelző. Dolgozatomban valóban utaltam arra, hogy a magyar nyelvű szakirodalom szerint a *formatív értékelés* szinonimája a *haladási teljesítményteszt*, angolul *class progress test* (Némethné1993: 18). Az angol *formative* szó jelentése: '(ki)alakító, képző, formáló', sőt, bizonyos kollokációkban 'fogékony' (*in his formative years*). Ezzel szemben a *progressive* szó releváns jelentése: 'fejlődő, (fokozatosan) növekvő'. Ez utóbbi valóban kapcsolatba hozható a teljesítmény formálásával, növekedésével. A hallgató teljesítményének formálása azonban csupán közvetve célja a formatív értékelésnek. Különösen e bevezető jellegű tantárgy esetében fontosnak tartjuk, hogy a szemlélet, a gondolkodásmód formálása éppolyan nagy hangsúlyt kapjon, ha nem nagyobb, mint a teljesítmény formálása. A fordítói döntések meghozatalához szükséges kérdések, háttérkutatások, válaszok helyességéről kívánunk visszajelzést adni a formatív értékelési szempontok segítségével, tanárnak, tanulóknak egyaránt. Az angol szakirodalom erre a pedagógiai célra alkalmazza még a *formative revision, didactic revision*, illetve *training revision* kifejezéseket is (Brunette 2000: 173). Ebből kiindulva *pedagógiai célú* értékelésről, a német funkcionalista szakirodalom kifejezésével élve *terapeutikus* értékelésről is beszélhetünk (Hönig 1997, a dolgozatban lásd 82. o.).

2. A formatív értékelési szempontok és a rendszeres visszajelzés módszere

Huszár Ágnes véleménye szerint az értékelés szempontrendszere logikus. Lendvai Endre a dolgozatban kialakított értékelési szempontokkal és módszerrel kapcsolatban a következő megjegyzéseket teszi:

„A Bevezetés az angol–magyar fordítástechnikába című tantárgy céljainak ismertetésére rendszeresebb, logikusabb módot is el tudok képzelni: forrásszöveg elemzése – szemantikai-pragmatikai invariáns meghatározása (erről nem ír!) – a magyar normának megfelelő szövegalkotás.”

Válasz:

I. A tantárgy céljainak meghatározási módja – indoklás a fordításelmélet szemszögéből

Véleményem szerint a fenti javaslat háttérében három fordításelméleti kérdéskör áll:

1. A fordítás folyamatának modellálása, ennek igénye a szakfordítóképzésben
2. A szemantikai-pragmatika invariáns mibenléte, szerepe a szakfordításban
3. A magyar nyelvi norma mint célnyelvi norma figyelembevétele

I. 1. A fordítási folyamat modellálásának szerepe a szakfordítóképzésben

Az első témakör, a fordítási folyamat modellálása, egyike a fordításelmélet két alapvető kérdésének (a másik az ekvivalencia problematikája). A fordítási folyamat modelljét a 20. század második felétől elsősorban a gépi fordítás megoldása érdekében kutatták. A gépi fordítás és a fordítási folyamat elméleti kutatása abból indul ki, hogy a gép, illetve a kutatók szempontjából nem létezik „általánosítható valóság”, nem elérhetőek a háttér-információk. A gépi fordítás számára a fordítási folyamat formalizálható, a fordítási folyamat modellálható (lásd Rezvin és Rozencvejg 1964: 97). Így a gépi fordítás lehetőségeit kutató fordításelmélet tárgya *langue* jelenség, központi fogalma a nyelvi szintű ekvivalencia. Mivel modelljünkben a konkrét valóság nem játszhat szerepet, a forrásnyelvi jeleket nem a valósággal, hanem a célnyelvi jelekkel azonosítják, az úgynevezett magstruktúrákon (transzformációs modell), illetve a szemantikai mélystruktúrán (szemantikai modell) keresztül tanulmányozzák a fordítás folyamatát (a két modellről lásd Klaudy 1997: I. 73-87).

A fordításpedagógia és a fordításértékelés azonban nem vonatkoztat el a konkrét kommunikációs helyzettől, sőt, feltétlenül meg kell felelnie annak. A fordítónak feladata a valóság megfigyelése, a valóságos igények kielégítése, a háttér-információk felkutatása. A fordítás gyakorlata és oktatásának módszertana a konkrét üzenetekkel foglalkozik, vagyis *parole* jelenségekkel. A fordítás – a szövegtípustól függő mértékben – gyakran interpretáció, és nem formalizálható teljes mértékben (lásd Rezvin és Rozencvejg 1964: 97). „A fordítás ... minél pontosabb nyelvi szempontból, annál pontatlanabbá válik mint fordított szöveg. A *langue*-szintű fordítás, az ún. átkódolás, amelyet úgy határozhatnánk meg, mint A nyelv kódjainak felcserélését B nyelv kódjaival, nem igazi fordítás, és a fordítónak csak egészen kivételes esetekben lenne szabad élnie ezzel az eljárással. A formális megfelelés, vagyis a *langue*-szintű ekvivalencia nagyon veszélyes eljárás a fordító számára, és az esetek túlnyomó többségében nem is vezet megfelelő diszkurzív ekvivalenciákhoz.” (Albert 1999: 20-22)

A fentiekből következik, hogy a fordításpedagógia számára a kétfázisú denotatív modell a megfelelő, mely a megértés (analízis: a valóság mely szituációját írja le a forrásnyelvi szöveg?) és a megértetés (szintézis: a valóság adott szituációjának leírása a célnyelv eszközeivel) fázisaira épít (például Stansfield és társai 1992). Többen hivatkoznak Komisszarov (1980) modelljére is, mely az ekvivalencia különböző szintjeire épül, s tükrözi a fordítás gyakorlatának összetettségét, a fordító különböző stratégiáit, döntéseinek háttérét (például Ortutay 1993).

Az 1990-es évek első felében számos kutató foglalkozott azzal, hogy feltérképezze, milyen folyamatok játszódnak le a fordító fejében fordítás közben (*think aloud protocol*). Ezek a pszicholingvisztikai kutatások megjelentek a fordításpedagógia kognitív irányzatában (például Kussmaul 1995). Az évtized közepén azonban ez az irányzat megtorpant. Ennek egyik oka az, hogy a fordítás kognitív folyamatának empirikus tesztelése problematikusnak bizonyult. A másik ok, hogy a fordításpedagógia néhány kutatója és szakembere szembefordult magával a kognitív szemlélettel: „Valódi szakértelem csak autentikus feladatok révén, együttműködésen alapuló tudásszerzéssel és személyes tapasztalatok útján alakulhat ki.” (Király 2000: 3) „A tanár téved, amikor tudományos, kognitív szemlélettel „emészthető darabokban adagolva” közvetíti a fordítással kapcsolatos ismereteket, készségeket” (Király 2000: 27, 21).

I. 2. Az invariáns fogalma és szerepe a szakfordításban

A második téma, a szemantikai-pragmatikai invariáns kérdése szorosan kapcsolódik a fentiekhez. Invariánsnak a fordítás folyamatában változatlanul maradó elemet nevezzük. A fordítás átváltási műveletek sora, a forrásnyelvi elemeket váltjuk át célnyelvi elemekre. Az *invariáns* kifejezés tehát szükségképpen elméleti célt szolgál: azt jelenti, hogy bizonyos nézőpontot előfeltételként kezelünk. Az invariáns két elméleti célt szolgál, két definíciója van: egy normatív és egy leíró.

- a. Normatív: a „fordítás előtti nézőpont”, az invariánst a fordítás előfeltételeként kezeli, a hibák elkerülése érdekében előír és tilt. Előterében a forrásnyelvi szöveg áll, és az ekvivalencián alapul.
- b. Leíró: a „fordítás utáni” nézőpont, mely a valós fordítás folyamatának és a fordítás produktumának leírására egyaránt alkalmas (lásd Klaudy-Simigné 1996).

Mona Baker (1998: 226) megfogalmazása szerint a fordítás a nyelvhasználat egyik típusa, ezért az átváltási műveletek a performanciába tartoznak, nem pedig a nyelvi kompetenciába. Az átváltási műveletek ugyanis nem csupán a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg közötti szisztematikus különbségek eredményei: nemcsak a nyelvi rendszerek közötti különbségek irányítják (lásd kötelező átváltási műveletek), hanem ideológiai, kulturális, stilisztikai szempontok is (fakultatív átváltási műveletek). Az átvitel módja előre nem meghatározható: egy nyelvi jellel végzett művelet több különböző eredményhez vezethet. Az átváltási műveletek megválasztása és az, hogy mit tekintünk invariánsnak, összefügg. Az invariáns elem a többi nyelvi szinten változást feltételez. Reiss (1971) szerint a szövegtípus utalhat az invariáns elemre is: arra, hogy a szöveg formáját (formaközpontú szöveg) vagy hatását (hatásközpontú szöveg) szükséges-e elsősorban megőrizni. A tartalomközpontú szakszövegek esetében előtérbe kerülhet a tartalmi invariáns kérdése. Véleményem szerint azonban a szöveg a gyakorlatban mindhárom típus jegyeit magán viseli, a különbség az egyes szövegtípusok között az, hogy melyik típus jegyei dominálnak. Ezért fontos, hogy előre meghatározzuk a fordítás célját: a forrásnyelvi szöveg dokumentum jellegű rekonstrukciója vagy saját jogán funkcionáló célnyelvi szöveg, instrumentális fordítás létrehozása-e a cél (lásd Nord 1997). Instrumentális fordítás esetén ugyanis nagyobb szerepet kap a megváltozott pragmatikai környezet, esetleg megváltozhat a retorikai cél, ez viszont olykor a szövegtípus domináns jellegének megváltozását is eredményezheti. Tehát nem csupán az esetleges – valamelyik nyelvi szinten bekövetkező – veszteségek kompenzálása a cél, hanem a valós feladatban, illetve a fordítási utasításban megfogalmazott változások követése is. Ezek a változások gyakoriak a szakfordításokban is.

I. 3. A magyar nyelvi normák figyelembevétele a szövegalkotásban

A harmadik téma a célnyelvi norma kérdése, melynek valóban nagy jelentősége van a fordításpedagógiában. A mai fordítástudomány elveti a normativitást, és a leíró szemléletet helyezi előtérbe. Véleményem szerint azonban el kell választanunk egymástól a normativitást mint a fordítási norma jelentkezését (Toury 1995: 58-59, elsődleges és műveleti normák), illetve mint a célnyelvi normákhoz alkalmazkodás követelményét (Chesterman 1993: elvárás normák). A leíró nyelvtudomány és nyelvművelés állásfoglalásai nagyon fontosak a fordítóképzés és a fordítószakma számára. A nyelvi norma érvényesülése alapvető a terminológia és a szaknyelv kérdéseiben (lásd Dróth 2000), például nagy szükség lenne több, egységes normák alapján összeállított szaknyelvi szótárra. A célnyelvi normákhoz igazodás a fordító szempontjából azt jelzi, hogy a fordító birtokában van a fordítási kompetencia következő összetevőinek:

- a leggyakoribb szakmai és általános műfajok célnyelvi hagyományainak ismerete (a szöveg szintje)
- a fordítási utasításnak megfelelő regiszter kiválasztásának és alkalmazásának képessége (a szöveg szintje)

- a szöveg jelentésének, illetve a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelő lexikai és grammatikai eszközök megválasztásának képessége (lexikai és grammatikai szint)
- a felszíni elemek alkalmazásának képessége a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelően (a felszíni elemek szintje). (Dróth 2002)

II. A tantárgy céljainak meghatározási módja – indoklás a fordításpedagógia szemszögéből

A fenti, fordításelméleti indoklás után szeretném a fordításpedagógia szempontjaival is megindokolni, miért választottam viszonylag bonyolult formát a „Bevezetés az angol-magyar fordítástechnikába” című tantárgy céljainak ismertetésére. Mint láttuk, Lendvai Endre javaslata a fordítási folyamat **egyik** lehetséges modelljére épül. Az én célom azonban az volt, hogy a tantárgy céljait a szakirodalomban ismertetett rendszerek konkrét és együttes alkalmazásával határozzam meg. Arra törekedtem, hogy úgy írjam le tantárgyunk célját, hogy az a szakirodalomból megismert négy módszer alapján egyaránt belátható legyen. A kiindulás mind a négy módszer esetében azonos volt: „a tantárgy célja a fordítási kompetencia azon elemeinek kialakítása és fejlesztése, melyek a képzés adott szakaszában relevánsak.” A cél levezetésének négy módja a következő volt:

1. A **valós fordítási szituáció** követelményeiből (Klaudy 1996, Kussmaul 1995, Kiraly 2000)
2. Az adott **képzési forma** felépítése, tantárgyainak tartalma és egymásra épülése: a fordítási kompetencia egyéb elemeit az országismereti, szóbeli kommunikációt fejlesztő és szaknyelvi tantárgyak alakítják ki. A pontos tartalmi közvetítés készségét a következő két évfolyam angol-magyar fordítástechnika órái fejlesztik, melyek kifejezetten a szakfordításra koncentrálnak.
3. Közvetlenül a **fordítási kompetencia** két összetevőjéből: 1. a forrásnyelvi szöveg **tartalmának pontos** célnyelvi közvetítési képessége, 2. a célnyelvi szöveg megfelelő formájú, **nyelvi** minőségű előadásmódjára (Stansfield et al. 1992). A bevezető tantárgy fő célkitűzése (a tantárgyak egymásra épüléséből adódóan) a második összetevőre épül: „az anyanyelvre fordított szöveg idegenszerűségek nélküli, a célnyelvi igényeknek és hagyományoknak megfelelő nyelvi megformálásához szükséges készségek kialakítása, fejlesztése.”
4. A fordítás **egyes lépései** felől: a forrásnyelvi szöveg elemzési technikája, a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg közötti átváltási stratégiák alkalmazása, illetve a célnyelvi szöveg és a forrásnyelvi szöveg összevetésével végzett értékelési eljárás (Wilss 1976)

Bírálom az utóbbi levezetési módot emeli ki, hiszen a forrásnyelvi szöveg elemzése – a szemantikai-pragmatikai invariáns meghatározása – a magyar normának megfelelő szövegalkotás a fordítási folyamat egyik lehetséges modelljét követi. Lendvai Endre javaslata alkalmas arra, hogy a fordítástechnika oktatásának általános célkitűzéseit megfogalmazzuk, én azonban az oktatási folyamaton belül egyetlen mozzanat, egy bevezető jellegű tantárgy célkitűzéseit határoztam meg. Úgy kellett kiemelnem az egészből a részt (2. pont), hogy a fordítási szituáció autentikusságát is megőrizhessem (1. pont), ugyanakkor a fordítási kompetenciának bizonyos elemeit kiemelhessem, melyekre építve később, a hallgatók szakismeretének gyarapodásával a pontos tartalmi közvetítést is célul tűzhetjük ki (3. pont). Ehhez arra volt szükségem, hogy a négy módszert együttesen alkalmazzam, eredményeit egymásra vetítsem.

3. A nyelvi norma és a kohéziós eszközök viszonya

„Helyenként alá-fölrendelésben levő fogalmak, pl. kohéziós eszközök – nyelvi norma azonos csoportba kerülnek, tehát a nyelvi norma értelemszerűen előírja a neki megfelelő kohéziós eszközöket is.”

Válasz:

Mivel a kohéziós eszközök, illetve a nyelvi norma említésén kívül Lendvai Endre nem tett más, hasonló jelenségre konkrét utalást, e két fogalom viszonyát szeretném tisztázni. Dolgozatomban a *kohéziós eszközök* és a *nyelvi norma* legfeljebb igen tág értelemben kerültek azonos csoportba: kizárólag azért, hogy mindkét kifejezés szerepel a fordítási kompetenciák felsorolásában.

- *a megfelelő kohéziós eszközök alkalmazásának képessége*
- *a szöveg jelentésének, illetve a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelő lexikai és grammatikai eszközök megválasztásának képessége*

Mivel ebben a felsorolásban a fordítási kompetenciák fölülről lefelé érvényesülő hierarchikus rendben követik egymást, nem mondhatjuk, hogy a fenti két kategória azonos csoportba került volna. Ráadásul a kohéziós eszközöket elsősorban a szöveg szintjén vizsgáljuk, míg a (cél)nyelvi norma főként a grammatikai, lexikai szinten, illetve a felszíni elemek szintjén hozott fordítói döntésekben érvényesül. Az, hogy a koherenciát szövegszinten vizsgáljuk, egyértelműen kiderül a szintén hierarchikusan felépített értékelési lapból. A koherencia szövegszintű értékelését a dolgozat egy másik pontján meg is indokoltam:

„A kohéziós eszközök között az utalások, a helyettesítés, a kihagyás, a kötőszavak, a lexikai kohézió (ismétlés, szinonimák, fölrendelt fogalmak, általánosítás, kollokációk) alkalmazását tanítjuk és értékeljük... A kohézió a koherenciával szemben a szöveg kisebb egységeit kapcsolja össze. Mivel a szövegben a kohézió rendszert alkot, mely összefüggésben van a szövegtípussal, a retorikai céllal, a műfajjal és a grammatikai regiszterrel, formatív értékelési szempontrendszerünkben a 2. szinten (szövegszint) helyeztük el. Viszonylag ritkán tapasztaljuk, hogy a kohéziós eszközök szerepe kimondottan grammatikai szintű, s nincs hatással a szövegszintre (például a véletlenszerűen elrontott egyeztetések esetében). Ilyenkor a 3. (szintaktikai) szinten értékeljük.”

Véleményem szerint a szakfordítások esetében a nyelvi norma nem határozza meg közvetlenül a kohéziós eszközök megválasztását. A szakszövegek (műfajtól függő) feszes szerkezetét csak akkor őrizhetjük meg vagy teremthetjük meg, ha a konkrét fordítási szituáció ismeretében (műfaj, célnyelvi olvasóközönség, a megjelenés helye stb.) megfelelő döntést hozunk. Alkalmazhatunk felemelést, betoldást vagy más grammatikai átváltási műveletet azért, megoldásunk közvetlenül tükrözze a célnyelvi grammatikai normáit, ezek a műveletek azonban a szöveg szerkezetének fellazulásához vezethetnek, ami a műfaji hagyományok ellen hat. Ezért a szakfordítók gyakran a lexikai kohéziót, a lexikai utalási rendszert választják, mely főként a terminológia, a szaknyelvi kollokációk „hálózatában” ölt testet.

A védés szövegében tett szakirodalmi utalások

Albert S. 1999. A fordításelméletek tudományfilozófiai alapjairól. In: *Fordítástudomány I. évfolyam, 1. szám*. Budapest: Scholastica. 21-22.

Baker, M. (ed.) 1998. *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.

Brunette, L. 2000. Towards a Terminology for Translation Quality Assessment. In: *The Translator. Evaluation and Translation*. Vol. 6., No. 2. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Chesterman, A. 1993. From “Is” to “Ought”: Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. In: *Target* 5: 1. 1-20.

Dróth J. 2000a. Legyen egységes az EU terminológiája! In: *Magyar Nyelvőr* 2000. 3. sz. 287-297.o.

- Dróth J. 2002. A fordítástudomány és a nyelvtudomány együttműködéséről. In: *Fordítástudomány* 7. 2002. IV. évf. 1. sz. 5-14. o.
- Hönig, H. G. 1997. Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. In: *Current Issues in Language and Society*. Vol. 4, No.1. Clevedon: Multilingual Matters. 6-34.
- 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. – Simigné Fenyő S. 1996. *Angol-magyar fordítástechnika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klaudy, K. 1996. Quality Assessment in School vs Professional Translation. In: Dollerup, C. & Appel, V. eds. 1996. *Teaching Translation & Interpreting*. Vol. 3. Amsterdam: Benjamins. 197-204.
- Klaudy K. 1997. *Fordítás I*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2001. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? In: *Magyar Nyelvőr* 2001. 2. sz.
- Komisszarov, V. N. 1980. *Linvisztyika perevoda*. Moszkva: Mezsdunarodnije otnosenyjija.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Némethné, H. I. 1993. *Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprém: Veszprémi Egyetem Angol Tanszék.
- Nord, C. 1997. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ortutay P. 1993. Létezik-e objektív fordításkritika? In: *III. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Miskolc: Miskolci Egyetem. P. 207-216.
- Rezvin, I.I. és Rozencvejg, V.Ju. 1964. Fordítás és interpretáció. In: Bart I., Klaudy K. (szerk.) *A fordítás tudománya*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1986.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber.
- Stansfield, C.W., Scott, Mary Lee, Kenyon, Dorry Mann 1992. The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal* 76 (iv), pp. 455-67.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Wilss, W. 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.

The influence of socio-physiological factors on translating ability

Pál Heltai

1. Introduction

Most studies on the process of translation seem to ignore the fact that translation does not take place in a mind independent of cognition-external factors, but in a mind influenced by the social as well as the physiological environment. The significance of the latter is enhanced by the fact that translation is to a large extent an automatic process, subject to control and requiring conscious analysis only when problems are encountered, and translation is indeed often hampered by too much conscious attention. The theory of subliminal translation put forward by Robinson (1997:95) highlights the constant shuttling action of the mind between automatic and conscious processes. Kiraly (1990:148) also notes that the actualization of translational competencies takes place at a subconscious, relatively uncontrolled level.

The effects of socio-physiological factors are seldom recognised in the literature, although Kussmaul (1995:43, 48) remarks that extraneous activities may exert a beneficial effect on the largely unconscious workings of the translator's mind:

... relaxation seems to be very important for the creative translation process as well. [...].it is also common experience that when trying hard to find a solution to a problem our minds are sometimes blocked, and „illumination” is thus impeded. We all know the situation when we try in vain to recall a person's name and after a short time, during which we have been engaged with some other task, we all of a sudden remember it. This technique of leaving one's mind alone for a while and thus creating the necessary relaxation, which I propose to call *parallel-activity technique* was also made use of by the students I observed.

In a number of instances the subjects interrupted the translation process by going to the kitchen to get a bar of chocolate or a drink, by going to the toilet, by putting a new tape into the tape-recorder etc., and when they returned to their task they suddenly produced a bright idea.”

[.....] a certain amount of laughter and fooling around ... also prevented them from being stuck up a blind alley, and promoted new ideas.

In view of the above, there is a case for introducing a new concept into the study of translation processes, that of *translating ability* as distinct from *translator competence*. Translating ability can be defined as the manifestation or actualization of abstract translating competence in a given socio-physiological environment.

Hypotheses

Picking up cues from Kussmaul and building on empirical observation it was decided to study translation ability as affected by two socio-physiological variables. The following two hypotheses were put forward.

1. Moderate amounts of stimulants consumed in the presence of co-workers promote „illumination” and enhance translating ability.
2. Best performance is achieved when there is a time lag between administration of the stimulant and the commencement of the translation assignment.

Materials and methods

A hundred and twenty students of translation at SZIE University were invited to take part on a voluntary basis in a series of experiments designed to test the effect of the translator's socio-

physiological well-being on translating ability. They represented two levels of translator competence, novice (sixty first-year students) and experienced (sixty third-year students), 22 men and 58 women aged 20 to 24. Within these two ability levels, students were randomly assigned to one of six conditions. In Condition 1, which served as control, students had to translate in isolation, with a minimum distance of 1.5 metres between two students. In Condition 2 the same distance was maintained but students were given 0.2 litres of wine half an hour before the translation assignment. In Condition 3 students had the same treatment as in Condition 2 but the time lag between alcohol consumption and commencement of the translation assignment was increased to one hour. In Condition 4 students had the same treatment as in Condition 2, but seating arrangements allowed free communication between them on matters not relating to the translation assignment. In Condition 5 students had the same treatment as in Condition 3 but were seated nearer to each other and were allowed to communicate on matters not relating to the translation assignment. In Condition 6 students were given wine ad libitum from one hour prior to the assignment until its conclusion and seating arrangements allowed free communication between them on matters not relating to the translation assignment. The same scheme was applied with both the novice and the experienced translators, with the number of treatments totalling 12, as shown in the table below.

Condition	Translating Competence	Social condition	Physiological status	Time lag
1.	<i>Novice</i>	alone	no wine	n.a.
2.	<i>Novice</i>	alone	0.2 litres of wine	30 minutes
3.	<i>Novice</i>	alone	0.2 litres of wine	60 minutes
4.	<i>Novice</i>	in company	0.2 litres of wine	30 minutes
5.	<i>Novice</i>	in company	0.2 litres of wine	60 minutes
6.	<i>Novice</i>	in company	wine ad libitum	n.a.
1.	<i>Experienced</i>	alone	no wine	n.a.
2.	<i>Experienced</i>	alone	0.2 litres of wine	30 minutes
3.	<i>Experienced</i>	alone	0.2 litres of wine	60 minutes
4.	<i>Experienced</i>	in company	0.2 litres of wine	30 minutes
5.	<i>Experienced</i>	in company	0.2 litres of wine	60 minutes
6.	<i>Experienced</i>	in company	wine ad libitum	n.a.

The experiment was replicated six times at one week intervals with students moving from Condition 1 to Condition 2, from Condition 2 through Condition 6 to Condition 1 and so on. Since there were ten students in each condition, in six weeks sixty students experienced each condition in both the novice and the experienced categories. The results of students in the same condition over six weeks were added and averaged.

The wine used in the experiment was dry red wine from the Villány region 1998, bottled by Bock Ltd.

The translation assignment

Students had to be given texts of uniform difficulty in twelve treatments for six weeks, which means that altogether 72 texts of equal difficulty had to be provided. Such calibrated texts were found in the archives of ITK (the National Foreign Languages Examinations Centre) whose difficulty level had been established by both pre-testing and subsequent analysis of the

candidates' performance. Each translation paper had been taken by a minimum of 2000 candidates.

The texts were around 250 words long and students were given one hour to translate it. Dictionary use was allowed. If a student finished earlier, the time spent on the task was recorded (minutes).

Measurement of translation quality

The marking system used in ITK examinations was applied in which candidates start with a total of 25 points and 1, 2 or 3 points are deducted for errors depending on severity, severity being defined in advance on the basis of error type and fine-tuned at the standardization session of raters on the basis of discussion of specific instances of error. The reliability of the marking scheme was improved by having 5 independent raters for each paper. The two extreme marks were discarded and the remaining three were averaged.

Results and discussion

The performance achieved by the various treatments is shown in the Table below in the order of decreasing performance. Performance was calculated on the basis of time spent on the task and quality of translation (as shown by marks).

<i>Novice</i>	Condition 5
	Condition 4
	Condition 1
	Condition 3
	Condition 2
	Condition 6
<i>Experienced</i>	Condition 4
	Condition 5
	Condition 2
	Condition 3
	Condition 1
	Condition 6

The results are statistically significant at the 0.01 level.

The results support the hypotheses. Moderate amounts of wine have a beneficial effect on translating ability. Students in Condition 5 and 4 among novice translators and students in Conditions 2 to 5 among experienced translators outperformed students in the no-wine condition. Indeed, the latter could be regarded as a no-win condition, were it not for the even worse performance of students in Condition 6, which clearly shows that students should not be trusted with managing their own socio-physiological status. Students in the moderate wine condition achieved greater fluency of style and finished the assignment in a shorter time.

Translating ability in novice translators was enhanced by drink-induced relaxation only in conjunction with opportunities for social contact and only after an initial slump. Moderate wine consumption had beneficial effects on experienced translators irrespective of social support and time lag.

The relaxation or „illumination” produced by moderate consumption of alcohol manifests itself in greater ease of expression and a more daring use of functional equivalents. In terms of relevance theory we could say that optimal resemblance is promoted by eliminating

inhibitions and achieving a state of flow favourable for subliminal processes. Students in the no-wine conditions were more absorbed by the SL text and concentration on accuracy led to substantial loss in fluency.

Weaknesses of the study

Due to inadequate funding it was not possible to test both red and white wine or to explore the differential effects of dry, semi-dry and sweet wines. The effects of year and bottle type were not studied, either. Champagne, beer, whisky and other types of alcoholic beverages also remain to be tested. The consumption of food and coffee prior to, simultaneously with or subsequent to the application of alcohol may also show important interactions. As it stands, the findings are of limited application.

It is the task of further comparative investigations to establish the best type of translation catalyser. Since this is ongoing research, we hope to move towards that goal.

Conclusion

The findings conclusively show that translating competence is only one component of translating ability which is responsible for performance in translation. Translating ability can be defined as the manifestation of translation competence in a given socio-physiological environment. Studies of the process of translation should always take this environment into consideration. For optimal performance, translators should aim at achieving a state of permanent illumination.

References

- Kiraly, D.C. 1990. *Toward a systematic approach to translation skills instruction*. Ann Arbor: U.M.I.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Robinson, D. 1997. *Becoming a Translator*. London and New York: Routledge.

II. RÉSZ

TANULMÁNYOK A SZAKNYELVOKTATÁS GYAKORLATÁRÓL ÉS ELMÉLETÉRŐL

Pedagogic or business response to business planning? Reflections on the case of an LSP examination system

Ildikó Tóth, Judit Vas

1. Background

In 2001, the Szent István University received its licence to conduct examinations and to issue certificates according to its accredited LSP examination system in two modules, namely, in the plant production and in the agribusiness module. (The profile of the modules widened by the year 2002.) The examination development was carried out according to best practice outlined by Alderson, Clapham and Wall (1995), Bachman and Palmer (1996), APA Standards (1999) as well as the specific requirements issued by the Accreditation Committee. The examination development process was built partly on previous research (Douglas 2000, Heltai 1990, 1999, Teemant, Varga and Heltai 1993) and partly was preceded by research carried out by the development team, (Gy. Szabó and Tóth 2000, Tóth 2001, Vas 2001) documented in the volumes of the accreditation material (2001). The article by Judit Vas has brought up several issues which can be reflected upon.

2. Introduction

Judit Vas in her article (2001) considered the LSP examination system as a new service in the field of education. She points out that before introducing such a service, a careful planning process must be executed. In her paper, she analyses the steps of this process, providing the readers with a classical SWOT-analysis. The results of this analysis need to be taken further if the LSP examination system and the Foreign Languages Examination Centre is to survive as an enterprise to be able to serve its target audience with the professional, high-quality service it set out to offer in its mission statement.

3. Results of the SWOT-analysis

According to Judit Vas, the strengths and opportunities (e.g. progressive, innovative examination, expertise in teacher training and examination development, favourable location, etc.) outnumber the weaknesses and threats (e.g. difficulties in maintaining the quantity and quality of the examination material, too much workload on teachers, financial threats, etc.) emerging in connection with the SZIE LSP examination system. This creates a favourable position for this enterprise in the current economic climate, but only if we can keep up or even improve this balance between the positive and the negative factors.

The factors outlined in the analysis are the following: (Vas, 2001: 32-35)

“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 programs,

7. Proved *quality assurance* system,
8. *Reasonable pricing*,
9. *Favorable 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.

During analyzing the external factors the management were trying to assess the technological, social, economic and political trends in the competitive market from the point of view of opportunities and threats.

OPPORTUNITIES:

1. Compiling and elaborating more teaching materials, students books, methodological aids for teaching purposes,
2. Managing more teacher training courses,
3. Organizing 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 candidates examiners and to have more teacher training opportunities.

THREATS:

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.”

4. The way forward

Generally speaking, the strategy should be to build on and improve our existing strengths, using our opportunities to fulfill our potentials, while trying to combat our weaknesses and reduce the threats that are visible. Let us take them one by one to see how this can be carried out.

4.1. How to enhance the positive factors?

The positive factors are fairly easy to survey and build on. From among the strengths, the *progressive, communicative concept* and *the innovative nature of the examination*, which is *based on a scientifically established theory*, and which *measures LSP proficiency* as opposed

to specialist knowledge, should gain special emphasis in marketing our examination, with the help of the *business specialists*, who are the cornerstones of this marketing process. These features should be given prominence in our marketing policies as they are unique to us and help our clients to choose us rather than our competitors. A further strength of our situation is that the *marketing and promotion system is very favourable* within our mother institution, which should also be reckoned with.

The *linguistic and methodological experts*, who are our assets in the field of our human resources, should increase the number and efficiency of the *teacher training programmes*, alongside with the yearly updating examiner-training sessions, which are crucial parts of the *quality assurance system*. Adhering to this quality assurance system is of paramount importance in maintaining the required standards of the examination, both in its product and its process aspects.

As for material resources, *good infrastructure* and *favourable location* are given factors, although infrastructure and other resources could be further improved by investing into more advanced statistical programmes, handbooks and professional journals. *Reasonable pricing* is also an attraction, but it can be eroded by the economic necessities if exam fees need to be raised. This strength might, therefore, become a threat. However, if the examination can provide a quality service then the “value for money” concept might prevail and test-takers will not resent the fees, which are similar in any other LSP exam centre.

As for the opportunities, with the methodological expertise, *more teaching aids should be compiled* for teaching and exam preparation purposes, but even more importantly, more teacher training courses should be held so that colleagues themselves could relate to teaching LSP in a much more creative way. Special short, intensive and non-intensive *preparatory courses should be organised* for the examinations, perhaps even streamlining them according to the ability levels as soon as there are large numbers of participants enroll. In this courses, the most communicative methods should be used to prepare the participants more efficiently for this very functional examination.

Co-operation with Central-European institutes should initially be treated cautiously. By all means, teacher training co-operation should be exploited, with a view for example to co-operate in piloting exam-tasks, but perhaps attracting candidates should be delayed until international legal requirements are fully explored.

Summing up, the most important task is to motivate both students and teachers to realise the usefulness and other potentials of this examination to engage them in preparing for this exam. An increased motivation in the teachers would lead to more challenging and involved teaching, including preparing more tailor-made teaching materials and, indirectly, motivating students further to study LSP and take an LSP exam.

4.2. How to counteract the negative factors?

The weaknesses listed in the analysis are very grave ones indeed. The *lack of teaching material* (especially in our agricultural module) may be a large drawback especially because it is aggravated by the fact that some of our overworked teachers do not have the time and energy, or sometimes even the methodological expertise to adapt existing materials or write tailor-made materials for their LSP groups, who are very often at a low language level or are of mixed ability groups. In the short term, this drawback might be counteracted by writing

specific materials and creating a shared material-bank for our teachers. In the long run, however, it is inevitable to raise the methodological expertise and the flexibility of our teachers so that they could cope with adapting materials, which will always be a necessity in the field of LSP. It is a well-known fact that there is no such a thing as a perfect textbook and teaching materials will always have to be evaluated and modified according to the level, the interest, the background knowledge of the group and numerous other factors. Each and every one of our teaching staff should gradually realise this, which, of course, requires in some cases a change of basic attitudes and core beliefs in our thinking about methodology in the field of LSP.

To help this professional development, workshops should be organised within our institutions, while conference and other professional events' attendance should be encouraged, and, when possible, financially supported. An informal exchange of ideas between colleagues teaching similar specialisations should be strengthened, regarding materials, textbooks and teaching methods, with the help of internal LSP advisors.

This professional development process should take place among potential item-writers and examiners as well, which is the key to tackling the *difficulties in maintaining the quantity and the quality of our examination materials*, due to an *insufficient number of trained examiners and item writers*. Therefore, the examination centre provides an initial series of trainings for the new members in the examination team, and will organise yearly updating trainings for all the examination affiliates. Hopefully, as a result of this, and a more involved preparation for the LSP exam, our team of itemwriters will expand and more and more of our teachers will feel like taking part in the oral examinations as well.

In this process, we can envisage a beneficial aspect of the washback effect of our LSP exam. As our examination is communicative, complex and realistic, such a communicative preparation will take place in the classes as well, which will increase motivation in the students to take the exam, and in the teachers to take part in the examination itself to gain more experience for the preparation. We can see this as a positive cycle, which, once it has started, will accelerate and take our colleagues from strength to strength.

As for the *uncertainty in sustainability*, the immediate danger is that if the centre does not become self-supporting at least but preferably profitable in a few years it might lose the support of the university, which would lead to the closure of the centre. This danger should partly be counteracted by lobbying at the university leadership for gaining a realistic timescale for becoming self-supporting, by pointing out the usefulness of the educational service we provide, and arguing with the nature of investments that they take time to be recovered. Realistic forecast should be provided for them to inform them about a possible timescale of expected incomes. However, such a hard-pressed university management might not be receptive to such arguments when the university's day-by-day operations can be hardly kept up either.

Parallel with this, the centre should make efforts to increase takings by diversifying its services: offering preparatory courses for the examination as well. In the medium term, writing and publishing our own teaching aids and examination practice materials might be another branch of our activities. However, the effort to increase takings might create financial pressures which may undermine the quality of the materials or the courses provided. This should be resisted vigorously by adhering to the agreed procedures which are laid out in the quality assurance system of the examination centre.

Profits from the examinations, naturally, can be raised if we can attract more candidates for our exams. This can be done partly by teaching more purposefully in the classes, and partly, by *improving the promotion system throughout the country*. This could be achieved by approaching *institutions of the relevant (agricultural, environmental, business, economic) profile*, as well as businesses in the given field, to complement student courses with courses tailored for companies. Professional events and other forums could be used for this purpose as well as paid advertisements in the relevant specialist papers. This can be a way *to increase the market share*, but this market share can be further raised if the university leadership can be lobbied for giving even stronger support to the exam. Examinations could be conducted more easily and faster, if the Examination Centre *could set up its own laboratory*, preferably, larger than the 15-seat one of the Languages' Institute.

The least significant of the weaknesses is the lack of operation experience. This kind of knowledge will automatically accumulate and if a proper operational system is set up – which can be made more and more up-to-date in the light of the lessons learnt in practice – then this weakness will gradually disappear. A good professional relationship with other testing experts and practitioners is also very helpful as it is possible to consult them if need be.

From among the threats, the *teachers' workload* is a fundamental problem, which results in a *lack of time, energy and interest in being trained for examiners and item writers*. Apart from the motivation factors listed above, financial motivation should be created for the participating colleagues as well. This means a fair fee for the examination material writers, examiners and markers. Initially, this sum cannot be too high, but it should be raised as soon as possible, because the only way to gain a steady pool of itemwriters and examiners is to pay a competitive fee for their work, which is carried out on top of the extremely high workload of our colleagues.

Finally, the *insufficient number of special language lessons credited* should be raised if the students are to have efficient language education. Again, lobbying at the university leadership and at the relevant departments might be the solution, even if it is very hard to reach any results in this field. Student organisations should be encouraged to do the same from their side, and nationwide professional organisations and perhaps the media should also be used to bring these issues up.

In summary, even it not in our power to influence the larger economic climate we have to operate in, we can lobby the decision-makers and at least we should try to improve those circumstances we can, through our professionalism both in language pedagogy and in the field of marketing.

5. Conclusion

It is clear that a SWOT-analysis as a part of business planning - even in the case of an examination system - includes financial and human resources. When human resources are concerned, professional expertise is the crucial factor, which may or may not gain momentum in a given situation to carry out the required tasks in an optimal way. It is the task of the management to ensure the necessary circumstances for the testing experts and well-trained practitioners to work in as required by their quality assurance system. On the other hand, the testers need to realise as well that they operate in the world of economic realities and not in a vacuum, so they have to carry out their work with regards to viability and practicality. That is why a SWOT-analysis like that of Vas (2001) should draw both a pedagogical and a business

response, always emphasising the side which is more relevant in a particular situation, but ultimately integrating the two viewpoints.

Education – and language testing as one of the outcomes – cannot become a mere “money-making exercise”, in spite of pressures from an underfunded education system, as this approach would erode quality and professional integrity, while it cannot exist in an ivory tower either, without regards to economic realities. This is a very precarious balance, for reaching and maintaining of which both professionals and managers in education are responsible as they have to work in unison towards a shared goal: providing quality in education and language testing.

References

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gy. Szabó, J., & Tóth, I. (2000). A SZIE szakmai nyelvvizsgarendszerének elméleti alapjai. In: J. Dróth (Ed.), *Szaknyelv és szakfordítás*. (pp. 50-57). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Heltai, P. (1990). *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Budapest, Elektro-Coop Kiadó.
- Heltai, P. (1999). Minimális fordítás. *Fordítástudomány, 1.2*, 22-32.
- Heltai, P., Gy. Szabó, J., Tóth, I. & Vas, J. (Eds.), (2001). *Accreditation material of the Foreign Languages Examination Centre*. Unpublished. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Tóth, I. (2001). Felmérés a szaknyelvtanulással és szaknyelvi tudással kapcsolatos nézetekről. In: J. Dróth (Ed.), *Szaknyelv és szakfordítás*. (pp. 9-23). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Vas, J. (2001). Strategic planning in service marketing. In: J. Dróth (Ed.), *Szaknyelv és szakfordítás*. (pp. 24-35). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- 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 Köznevelési Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, United States Information Agency, Council of Europe Modern Languages Project Group.
- West, R. (1997, May). *Opportunities and threats in English language testing*. Paper presented at the conference “Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban”, ITK, Budapest.

Műszaki szövegek retorikai elemzése és összevetése

Veresné Valentinyi Klára

Hipotézis

Jelen dolgozatom célja megerősíteni azt a hipotézist, hogy a műszaki szövegek általában tükrözik a kommunikációs szituációt, célt és közönséget.

Módszerek

Három műszaki szöveget hasonlítok össze: egy Minolta fénymásoló működését bemutató szöveget, egy mosogatógép gépkönyvét és egy vízmelegítő használati utasítását. A hipotézis alátámasztására Trimble (1985) írott tudományos és műszaki szövegek retorikai elemzésére vonatkozó módszereit követem.

Trimble retorikaifolyamat-ábrája

A retorika szó Trimble értelmezésében a diszkurzus egyik részére vonatkozik, az elméleti és gyakorlati szakemberek által vagy számára írt tudományos és műszaki írott szövegek szövegnyelvészeti elemzésére:

'Rhetoric is the process a writer uses to produce a desired piece of text. This process is basically one of choosing and organizing information for a specific set of purposes and a specific set of readers. An EST¹ text is concerned only with the presentation of facts, hypotheses, and similar types of information. It is not concerned with the forms of written English that editorialize, express emotions or emotionally based argument or are fictional or poetic.' (Trimble 1985: 10)

Trimble (1985) alábbi *Retorikaifolyamat-ábráján* jól láthatjuk a szövegnyelvészeti megközelítés főbb szempontjait.

Level	Description of level
<i>A The objectives of the total discourse</i>	
EXAMPLES:	<ol style="list-style-type: none">1. Detailing an experiment2. Making a recommendation3. Presenting new hypotheses or theory4. Presenting other types of EST information
<i>B. The general rhetorical functions that develop the objectives of Level A</i>	
EXAMPLES:	<ol style="list-style-type: none">1. Stating purpose2. Reporting past research3. Stating the problem4. Presenting information on apparatus used in an experiment<ol style="list-style-type: none">a.) Descriptionb.) Operation5. Presenting information on experimental procedures
<i>C. The specific rhetorical functions that develop the general rhetorical functions of Level B</i>	
EXAMPLES:	<ol style="list-style-type: none">1. Description: Physical, function, and progress2. Definition3. Classification4. Instructions5. Visual-verbal relationships
<i>D. The rhetorical techniques that provide relationships within and between the rhetorical units of Level C</i>	
EXAMPLES:	<ol style="list-style-type: none">I. Orders<ol style="list-style-type: none">1. Time order2. Space order3. Causality and resultII. Patterns<ol style="list-style-type: none">1. Causality and result

¹ EST az *English for Science and Technology* angol szakkifejezés rövidítése, jelentése tudományos és műszaki angol nyelv

	2. Order of importance 3. Comparison and contrast 4. Analogy 5. Exemplification 6. Illustration
--	---

Az ábrán a szerző négy retorikai szintet különít el. Az *A. szint* (a kísérlet, javaslatétel, hipotézis stb.) tartalmazza az írott szöveg célját, melyet a műszaki szövegekben többnyire a *Bevezetés című* rész alatt olvashatunk. A *B. szint* (célok, korábbi kísérletek, a kísérlet menete) tartalmazza a műszaki szöveget alkotó fejezeteket vagy alfejezeteket. A retorikai folyamatokat és funkciókat a *C. szinten* (leírás, definíció, osztályozás, utasítások, vizuális és verbális kapcsolat) láthatjuk. A *D. szinten* a szövegalkotók (kifejezés, mondat, bekezdés) kapcsolódásával foglalkozunk.

Szövegelemzés

Az *A. szint* és a *B. szint* explicit módon nem szerepel az általam választott szövegekben, így ezekre a szintekre most nem térek ki. A *C. szinten* és a *D. szinten* belül Trimble a következő szinteken javasolja az elemzést:

1. Bekezdés
2. Retorikai technikák
3. Retorikai funkciók
4. Retorikai-nyelvtani viszonyok
5. Lexikai problémák

1. *A bekezdés*

Trimble a tudományos és műszaki szövegeknél a szöveg legkisebb szervezett szemantikai egységének a bekezdést tekinti, melyet a következőképpen határoz meg:

1. „A bekezdés olyan fogalmi egység, amely egy vagy több mondatcsoportból (vagy akár egy mondatból) áll.” (Trimble 1985: 45)².
2. A bekezdés szemantikai „magja” a tételmondat(ok), melyet állításokkal vagy információval támasztunk alá. A tételmondat állhat a bekezdés 1.) elején, 2.) végén, 3.) közepén, vagy lehet annak 4.) implicit mondanivalója.
3. A bekezdés lehet fogalmi (szemantikai) vagy fizikai bekezdés. Ha a bekezdésen belül található a tételmondat és az azt alátámasztó állítások, akkor a fizikai és a fogalmi bekezdés egybeesik. Előfordul azonban, hogy a tételmondatot alátámasztó állítások maguk is bekezdésnyi egységet alkotnak. Ez utóbbi esetben a fizikai és fogalmi bekezdés nem esik egybe.

Ha a tételmondat a bekezdés elején áll, a bekezdés felépítése deduktív, ami tudományos és műszaki szakmai folyóiratokban igen gyakori. Az első mondatot követi az indoklás, érvelés vagy cáfolat. A bekezdés végén levonjuk a következtetést. Ha tételmondatunk az érvek után, a bekezdés végén, mintegy csattanóként olvasható, bekezdésünk induktív. Ez a fajta bekezdés-szerkezet kísérletek és elméletek ismertetésénél vagy tudományos ismeretterjesztő műveknél gyakori. Tipikus szerveződési forma az ún. „hibrid” vagy szendvicsbekezdés, amikor a tételmondat a bekezdés közepén található. Az is előfordul, hogy a bekezdésben a tételmondatot nem fogalmazzuk meg explicit módon: ilyenkor implicit tételmondatról beszélünk.

Elemzett szövegeim közül a Minolta fénymásolót bemutató szöveg hét bekezdésből áll. Mindegyik bekezdés deduktív felépítésű, azaz az első mondat a tételmondat, amit további két vagy több mondat támaszt alá.

² Ford. szerző.

A mosogatógép gépkönyvéből csak az edények elhelyezésére vonatkozó utasításokat elemzem. A mosogatógép szerkezetéből adódóan, amely két részből, alsó és felső részből áll, a szöveg három bekezdést tartalmaz: 1.) általános utasítás, 2.) az alsórészre vonatkozó utasítás, 3.) a felső részre vonatkozó utasítás. Mindhárom bekezdés deduktív szerkezetű, azaz az első mondat a tételmondat, melyet a javaslatok követnek.

A vízmelegítő használati utasításában mind az általános, mind pedig a konkrét utasításokat tartalmazó bekezdés deduktív.

2. Retorikai funkciók (C. szint)

A retorikai funkciók elemzése a retorikai elemzés központi feladata, melynek főbb osztályai:

- 1.) leírás:
 - a.) fizikai jellemzők leírása,
 - b.) funkcióleírás,
 - c.) folyamatleírás,
- 2.) definíció:
 - a.) egyszerű definíciók: formális, félig formális, nem formális, tág
 - b.) összetett definíciók: megszorítás, működés, magyarázat
- 3.) osztályozás:
 - a.) teljes vagy részleges
 - b.) explicit vagy implicit
- 4.) utasítások:
 - a.) utasítások (mit, hogyan):
 - közvetlen utasítások: felszólítások (felszólító mód)
 - közvetett utasítások: javaslatok (*can, may, should, must*)
 - b.) információ az utasításokhoz (magyarázat, elmélet, figyelmeztetés stb.)
- 5.) vizuális-verbális kapcsolat:
 - a.) szöveginformáció
 - b.) szöveghelyezés
 - c.) vizuális illusztráció elhelyezése

A leírásnál a fizikai jellemzők, a funkció és a folyamat leírása egymást nem zárja ki, mind megjelenhet egyszerre a szövegben.

A retorikai funkciók elemzésénél a fizikai jellemzéssel kezdjük, mely többnyire a tárgy vagy egy részének fizikai jellemzőit tartalmazza, mint például annak nagyságát, alakját, súlyát, anyagát, színét, tartozékait stb.: *'The water heater is equipped with an adjustment thermostat, which automatically controls the water temperature.'* Gyakori a helymeghatározás, mint például *'on the sides of the rack, at the front of the upper rack, the bottom rack'* stb. A funkció leírása közben utalhatunk ok-okozati összefüggésekre is (lásd fent). A folyamatleírás tekinthető egyfajta funkcióleírásnak, azonban némi különbség van közöttük. Az előbbi több egymás utáni lépést mutat, amely lépések egymáshoz kapcsolódnak és valamilyen cél felé törekednek. Egyetlen egy lépés sem hagyható ki. Például a vízmelegítő karbantartási lépései esetében: *Turn off the electrical power supply. Empty the appliance. Remove the cap protecting the electrical parts.* Míg a funkcióleírásnál csak egy bizonyos kiválasztott részletet jellemzünk.

A definíció lehet egyszerű vagy összetett, hossza az egyszavastól egész könyvig terjedhet. Az egyszerű definíció lehet formális, félig formális vagy nem formális. Annál formálisabb a definíció, minél pontosabb és minél több részletre terjed ki. A formális definíció többnyire tartalmaz egy műszaki kifejezést vagy megnevezést, az osztály vagy csoport megnevezését és megkülönböztető tulajdonságo(ka)t, mely(ek) csak arra az adott dologra érvényes(ek). Például a fénymásoló esetében a következő formális definíciót olvashatjuk: *'Static electricity (a meghatározandó kifejezés) is electricity (osztály vagy csoport) which does not flow as a current (tulajdonság tagadása) and is, for example, what makes pieces of paper stick to a comb (tulajdonság magyarázata példán keresztül)'*. A félig formális definíció esetében valami kimarad a fentiek közül, például az osztály vagy csoport, többnyire azért, mert mindenki számára nyilvánvaló. A nem formális definíció általános

megfogalmazású, gyakran utasításokat, szinonimákat, antonimákat vagy tagadásokat tartalmaz, és többnyire gyakorlati szakemberek számára szól.

Az összetett vagy kiterjesztett definíciókra jellemző, hogy bennük az első mondat a tételmondat, ami maga az egyszerű definíció, és amit más retorikai funkciókkal bővítünk ki, például leírás vagy osztályozás, időbeliség vagy térbeliség, ok és okozat stb. Az összetett definícióban a megszorításokkal többnyire az időbeli, jelentésbeli korlátozásokat adjuk meg, például a matematikai vagy jogi a szövegekben. A definíció a működésre vagy más fontos tulajdonságra vonatkozik. A magyarázatban újabb információt adunk meg, többnyire valamilyen szinonimával vagy szinoním kifejezéssel. Az írott műszaki szövegekben, mint például gépkönyvekben, technológiai ismertetőkből elsősorban rövid és egyszerű definíciókat találunk.

Az osztályozásnak két fő típusa van: amikor az egyénihez keressük az osztályt, vagy az osztályra hozunk egyéni példát. Ez utóbbira példa a fénymásoló: *'All photocopiers (osztály) all fitted with a photo-receptor, a surface sensitive to light (az osztályba sorolás alapja). In the Minoltacopier (tárgy) shown here...'*. A teljes osztályozásnál a következő három dologról nyújtunk információt: 1.) a tárgy, 2.) az osztály 3.) az osztályba sorolás alapja (lásd fent a fénymásoló). Abban az esetben, ha a definícióból hiányzik az osztályba sorolás alapjának meghatározása, részleges osztályozásról beszélünk. Implicit osztályozásról akkor beszélünk, ha az osztályozási információk egyéb retorikai funkcióban szerepelnek a szövegben, de nem szerepelnek a definícióban.

Az utasításoknak két fajtáját különböztetjük meg: 1.) utasítások, 2.) az utasításokra vonatkozó információk. Az utasításoknak szintén két típusa van: közvetlen utasítások és közvetett utasítások. Az előbbire a felszólító mód használata jellemző, (*Turn off the electrical power supply of the appliance (vízmelegítő)*), az utóbbi esetén módbeli segédigéket (*The electrical connection must comply with that given in the specific paragraph (vízmelegítő)*), szenvedő szerkezetet (*Filling: this is done by supplying the entry of cold water (vízmelegítő)*), vagy a kettő kombinációját (*Silverware should be placed in the silverware basket; We recommend that you....*) használjuk. Az utasításokban az olvasót utasítjuk arra, hogy tegyen vagy ne tegyen valamit. Mind a közvetlen és a közvetett instrukcióknál az utasítások előtt olvashatunk egy állítást, ami jelzi a célt, például a vízmelegítő esetében: *'To ensure the best performance from this appliance and regarding the water hardness, the resistor should be descaled approximately every two years. The magnesium anode must be replaced every two years. To carry out these operations'*

Az utasítások kiegészítő információkat is tartalmazhatnak: figyelmeztetés, leírás, elméleti ismertető stb.: *'The appliance complies with Community Directive EEC N°89/336 relative to the suppression of radio interference'* (vízmelegítő).

Az elemzett szövegek vegyesen tartalmaznak utasításokat és utasításokra vonatkozó információkat. A mosogatógép gépkönyve túlnyomórészt közvetett utasításokat tartalmaz, azaz módbeli segédigékkel és szenvedő szerkezettel fejezik ki az instrukciót. Ezzel szemben a használati utasításban közvetlen utasításokat olvashatunk, azaz felszólító mondatokat. Mindez stílusbeli különbségeket is jelez: az első szöveg formális stílusú, elméleti szakemberek számára készült, a második már kevésbé, és a harmadik szöveg a legkevésbé formális, mert ez laikusok számára íródott. Mindhárom szöveg jól megírt utasítás, mert minden utasítás egyértelműen el van különítve egymástól, ugyanabban a stílusban íródott, nem maradtak ki a határozott névelők, és az utasítások a végrehajtás sorrendjében követik egymást.

Vizuális-verbális kapcsolaton a vizuális szemléltető eszközök, mint például rajzok, grafikonok, táblázatok, ábrák, folyamatábrák, térképek, fényképek, rajzok vagy bármely más egyéb illusztrációs anyag és a szöveg közötti kapcsolatot értjük. A vizuális szemléltetés célja, hogy a szöveghez kapcsolódóan további információt nyújtsunk. Az olvasó számára a vizuális szemléltetés a következő információval szolgálhat:

1. Mikor nézze meg az olvasó a vizuáliát (olvasás alatt, után).
2. Hol keresse az olvasó a vizuáliát (ugyanazon az oldalon, a következő oldalon, a szöveg végén).
3. Milyen információt keressen az olvasó a vizuáliában.
4. Miért nézze meg az olvasó a vizuáliát. Milyen kapcsolat van a szöveg és a vizuális között. Miért használunk szemléltetést? Vizuális szemléltetést akkor használunk, amikor az összefüggő szövegben, szavakkal nehézkes vagy lehetetlen egy bizonyos információ, többnyire valamilyen részlet pontos és egyértelmű ismertetése. Például táblázatban pontosan és rövidebben tudunk adatokat megadni, vagy folyamatábrával jobban tudunk szemléltetni egy bizonyos folyamatot, illetve annak lépéseit. A vizuális szemléltetés tehát megismétli, megerősíti vagy kiegészíti a szöveget. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy szöveges magyarázat nélkül a vizuális szemléltetés magában nem elégséges.

Mindhárom szöveg esetében a vizuáliák megerősítik a szövegben elmondottakat. Az első szövegnél hiányzik a vizuális szemléltetés elérhetősége. A másik és harmadik szövegnél a vizuális szemléltetés (kedvező mérete miatt) közvetlenül a szöveg mellett van, ami segíti az olvasót a megértésben, s melyhez a nyilak használata is hozzájárul. Mindkét szövegnél a szemléltetésre utalás megfelelő (pl. *see figure B*), és a vizuáliák használata indokolt és szükséges.

3. Retorikai technikák (D. szint)

Retorikai technikák azok a retorikai elemek, amelyekkel az információkat szöveggé rendezzük. Két csoportjuk különíthető el:

1.) rendszerek (vagy másként „természetes minták/keretek”)

- időrend: a.) kronológiai, pl. dátum, idő
b.) folyamat, pl. *első, második* stb.
- tér: a.) általános, pl. *alul, középen*
b.) konkrét, pl. *45°-os szögben*
- ok és okozat: pl. *ezért, következésképpen*

2.) logikai minták

- fontossági sorrend, pl. *a legfontosabb*
- összehasonlítás és szembeállítás (alapvetően eltérő dolgok esetén), pl. *hasonlóan, ám, ezzel szemben*
- analógia (alapvetően hasonló dolgok esetén)
- példázat, pl. *amint látható*
- vizuális illusztráció, pl. *amint az 1. ábra mutatja*

A természetes minták elemzésénél kiderül, hogy az általam elemzett szövegek esetében a kronológiai idő implicit módon van jelen, viszont az egymásutániség, azaz a „folyamat” kifejezése az utasítást tartalmazó gépkönyvek esetében tipikus. Ezeknél a szövegeknél több lépést sorolunk fel felszólító alakban, tömör mondatokkal, gyakoriak a (számozott) listák. Például a vízmelegítőnél a következőket olvashatjuk: *Turn off the electrical power supply... Empty the appliance... Remove the cap...* stb.

A természetes minták közül a térmeghatározás az utasítások esetében konkrét és pontos. Itt jelentkezik az egyik eltérés a fénymásoló és a gépkönyv között: a téradatok az első esetében általánosak, pl. *through the air, on the original document, in the area*.

Az ok és okozati minták ritkán explicitek, többnyire implicitek és nem bekezdésszinten, hanem szövegszinten érhetők nyomon. A mosogatógép esetében feltételes móddal fejezik ki ezt a viszonyt: *'If the pots and pans have baked-on food that is extremely hard to remove, we recommend that they be allowed to soak before they are washed. This will eliminate the need for extra wash cycle.'*

A logikai minták (pl. fontossági sorrend, szembeállítás, analógia, illusztráció) igen gyakoriak, és többnyire más mintákkal keveredve vannak jelen a műszaki szövegben. A vizuális illusztráció két részből áll: szövegből és képből. A leggyakoribb a grafikai kép, mint jelen esetben is, ám gyakran kimarad annak megjelölése, hogy hol található az illusztráció, amint ez a fénymásoló ismertetésénél történt. A gépkönyvben és a használati utasításban jól használhatóak a képes illusztrációk, megfelelő a lokációra történő utalás.

4. Retorikai-nyelvtani viszonyok

A műszaki szövegek esetében a következő főbb nehézségek merülnek fel:

1. Passzívum-statívum megkülönböztetése
2. Módbeli segédigék használata
3. Határozott névelők használata
4. Igeidők használata

A szenvedő szerkezetek esetében a cselekvő valamilyen cselekvést végez (*The upper rack is designed to hold more delicate and lighter dishware* (mosogatógép)), a statívum (*The image is fixed to the paper* (fénymásoló)) esetében egyfajta állapotot ismertetünk. A megkülönböztetésbeli nehézségek a képzésből adódnak, mivel mindkettő esetében elmaradhat a cselekvő, és képzésük egyforma: *to be + past participle / adjective*. Mindhárom szövegben számos példát találunk elsősorban a szenvedő szerkezetre.

A módbeli segédigék (*should, must, may, can*) használata, különösen szenvedő alakban, igen gyakori a műszaki szövegekben (*Deep pots should be slanted to allow the water to flow out* (lásd mosogatógép)). A módbeli segédigék használata azért jelenthet nehézséget, mert enyhén eltérő jelentéssel bírnak a műszaki szövegekben. A *should* jelentése közelebb áll a *must* jelentéséhez (lásd fenti példamondat), azaz kötelezettséget, parancsot vagy utasítást jelent. Hasonlóan a *may* és néha a *can* is műszaki szövegekben történő használatuk esetén *must* jelentést kaphat, az általános nyelvben használatos jelentése mellett. Különösen igaz ez az utasításokra (mindhárom gép).

A határozott névelőket igen gyakran kihagyják vagy következtetlenül használják. Mindez többnyire az utasításokra igaz, és sajnos ez értelmezésembeli problémát jelenthet az olvasó számára. Például az alábbi utasításból is helytelenül kimaradt a határozott névelő: *'The upper rack is designed to hold (the) more delicate and lighter dishware' ...* (mosogatógép)

Az igeidők használatánál nehézséget jelenthet az igeidő és az idő meghatározása, például berendezés bemutatásánál, szemléltetőeszköze utaláskor, korábbi kísérletre hivatkozásnál. Ilyen esetekben, ha az állítás még mindig igaz, például ha a berendezés még mindig használatban van, akkor általános jelen időt használunk. Ha azonban például a berendezés már nem működik, általános múlt időt használunk. A szemléltető eszközökre utalásnál általános jelent használunk. Korábbi kísérletekre hivatkozásnál és ha a kísérlet másodlagos fontosságú, általános múltat használunk, ám ha a kísérlet nagyon fontos, akkor befejezett jelen vagy általános jelen alkalmazandó. Ha viszont általánosításokat teszünk, vagy tovább tárgyalok egy bizonyos kísérletet, szintén általános jelent használunk. Az általam elemzett mindhárom szövegben kizárólag általános jelent és befejezett jelent találunk. *'The water heater is equipped...'* *'The upper is designed... It is preferable...'* *'We recommend that...'* (mosogatógép), *'...that has been run quickly'* (fénymásoló).

5. Lexikai problémák

Tudományos és műszaki szövegekben az alábbi lexikai kifejezések szerepelnek 1.) műszaki szakkifejezések, 2.) félig műszaki szakkifejezések³, 3.) összetett főnevek⁴. A műszaki

³ Subtechnical vocabulary: 'It refers to those words that have one or more 'general' English meanings and which in technical contexts take on extended meanings (technical, or specialized in some fashion)' (Trimble 1985: 129).

kifejezések megfelelő használata nem lehetséges a vonatkozó szakmai ismeretek hiányában. Nehézséget mégis főként az utóbbi kettő jelent. A félig műszaki kifejezések általános jelentése többnyire ismert az általános nyelvből, ám a szakmai jelentése nem, és ez sok félreértés forrása lehet, pl. *drum, positive charge, powder toner, dust over, to fuse* (fénymásoló). Az összetett főnevek vagy főnévi kifejezések (pl. *maintenance intervention, In this case contact the AUTHORIZED TECHNICAL ASSISTANCE SERVICE* (vízmelegítő)) esetében a teljes összetétel egy dolgot jelent csak, s ez nemcsak az értelmezésben, de a fordításban is nehézséget okozhat.

Konklúzió

Az általam vizsgált szövegek igen gyakran előforduló, tipikus műszaki szövegek. Az *A. szint* és a *B. szint* egyáltalán nincs vagy csak impliciten van jelen, azaz a műszaki termékeket bemutató szövegek, gépkönyvek és használati utasítások nem tartalmaznak kísérlet-bemutatót, hipotéziseket, kísérleti célok vagy más korábbi kísérletek stb. ismertetését.

Mindhárom műszaki szövegben deduktív bekezdéseket találtam: a tételmondat az első mondatban szerepel, melyet a további információk alátámasztanak, vagy konkrét utasítások követnek.

A retorikai technikák közül szövegeim egyikében sem szerepelt expliciten kronológiai idő. A használati „folyamat” lépései listászerűen és igen tömören vannak felsorolva. Szövegeim elemzésénél több példát találtam az általános térre vonatkozóan, ok-okozati viszonyra, más példákra, illusztrációra, összehasonlításra és fontossági sorrend felállítására.

Teljes definícióval és osztályozással az elméleti szakemberek számára íródott szövegben (fénymásoló) találkozunk. Az utasítás a műszaki szöveg formalitásától függően a közvetlen utasítástól a közvetett utasításig fellelhető az elemzett szövegekben. A gépkönyv és a használati utasítás szövegeit vizuálisan: ábrákkal és fényképpel kiválóan illusztrálták. A gépkönyv és a használati utasítás jobban tagolt, mint a fénymásoló ismertetése. Jellemző a szenvedő szerkezet és a jelen idő, valamint a *'should'* és *'must'* módbeli segédigék használata. Lexikájában tartalmaz ugyan műszaki szakkifejezéseket, de ezek a laikusok számára is ismertek, vagy ha kevésbé ismertek, az nem okoz lényeges félreértést.

Az elemzett műszaki szövegek eltérő célból és más célközönség számára készültek. A fénymásoló leírása elméleti, tudományos ismeretterjesztő szövegnek tekinthető, mely valószínűleg diákok, tanárok, elméleti ismeretekkel rendelkezők számára készült. Minimális a gyakorlati hasznosíthatósága. A gépkönyv már gyakorlatibb célokra készült, de még mindig tartalmaz elméleti részt, ami kimondottan műszakilag képzett szakemberek, mint például technikusok, szerelők, csoportvezetők számára íródott. Míg a használati utasítás a mindennapi gyakorlatban történő felhasználáshoz, a laikusok számára készült. Az elemzett szövegekben található eltérés oka az eltérő kommunikációs helyzet és célközönség.

Trimble *Retorikafolyamat-ábrája* jól hasznosítható a műszaki szövegek elemzésénél, de nem elégséges. Műszaki szövegelemzésünk csak akkor lehet teljes, ha figyelembe vesszük a kommunikációs szituációt, azaz a kommunikáció célját és célközönségét, tehát a szociolingvisztikai és pragmatikai jellemzőket.

⁴ Összetett főnevek: 1.) egyszerű összetétel (pl. metal shaft), 2.) komplex összetétel (pl. liquid storage vessel), 3.) komplexebb összetétel (pl. long-term surveillance test planning), 4.) nagyon komplex összetétel (pl. full swivel steerable non-retracting tail wheel overhaul) (Trimble 1985: 133)

Irodalom

- Allen, J. P. B. and Widdowson, H. G. 1974. Teaching the Communicative use of English. In: *International Review of Applied Linguistics* XII, 1.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. English for Specific Purposes. *A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wardaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég

How to make informed decisions about our teaching? Keeping a teaching journal at Szent István University, Gödöllő

Veresné, Klára Valentinyi

1. Introduction

In this paper I wish to highlight the importance and usefulness of keeping a dialogue journal in foreign language teaching and give an account of my experiment conducted at Szent István University, Gödöllő. To put into practice a new methodology and try it in someone's teaching is the best way to internalise it. This was one of my purposes here. Also, I intended to show that the use of journals is justifiable even at university level. Being "reflective" should not be the privilege of primary and secondary school language teachers only; there is a place for him in the academic setting.

2. Review of literature

2.1. Awareness

Before discussing teaching journals in more detail, let me give the summary of the beliefs and assumptions underlying the use of journals, although this review of literature is not intended to provide a comprehensive survey of the relevant literature.

A discussion of the principles behind journal keeping should begin with the examination of awareness. The term awareness has been appropriated by theorists and researchers and adopted by practitioners operating in a wide range of educational context. This is a term which has proliferated in the literature and has been on everyone's lips since the end of the 1980's and become a diverse field boasting various interpretations. As a result, awareness can be viewed from a number of different perspectives, of which teaching awareness is going to be dealt with in this paper.

From among British researchers of the topic, Tony Wright and Rod Bolitho should be mentioned. Well-known American researchers and practitioners with substantial experience and knowledge of the research area are Jerry Gebhard, Robert Oprandy and Kathy Bailey.

The starting point of each and every of the above mentioned researchers is simple and similar: the more aware a teacher or student of the language is, the better the teaching and learning situation.

2.2. Exploration

The next question is how to gain teaching awareness.

Gebhard points out that exploration of our teaching leads to teaching awareness. "...teachers can explore their teaching in order to gain awareness of their beliefs and practices" (Gebhard *et al.* 1999: in *Preface*).

What are the beliefs and assumptions that underlie exploration of teaching? Gebhard and Oprandy (1999) build their approach to exploration around nine beliefs and assumptions, which are the following:

1. We all must take responsibility for our teaching.
2. We need others in the process of exploration. We must reach out to others in the process: exploration is both an individual and collaborative endeavour.
3. We should adopt a nonjudgmental stance
4. Description is more valuable and more powerful than prescriptions in fostering the spirit of exploration: description must outweigh prescription.
5. We should pay attention to the language and behaviour.
6. We should pay attention to the process of exploration. "It is through understanding the process of exploration that we know how to explore" (Gebhard *et al.* 1999: 16).

7. We should address the following avenues to awareness through exploration:
 - 1.problem solving
 - 2.seeing what happens by
 - a.) trying the opposite or
 - b.) adapting random teaching behaviour
 - 3.seeing what is by
 - a.) contrasting what we do with what we think we do or
 - b.) considering what we believe in light of what we do, and
 - 4.clarifying our feelings.
8. We should establish a personal connection to teaching.
9. We should explore our teaching with a beginner's mind.

2.3.Processes of exploration

Gebhard (1999) defines six processes of exploration to gain awareness of teaching. These are the following:

- Self-observation
- Observing other teachers
- Action research
- Reflective journal writing
- Talk with other teachers

Any of the processes listed above by Gebhard to help teachers or teacher educators to collect data on their classroom is the first phase of exploration. The second phase is analysis and the third one interpretation. Through these three steps, teachers will be able to make more informed decisions about their teaching.

I myself have followed these phases the following way. First I identified the problems, set my goals, planned my action, acted on the plan and later on analysed and interpreted my data (see Classroom research). From among the processes of exploration, I have chosen to adopt reflective journal writing for my classroom research.

2.4. Reflective journal writing

The discussion of teaching journals should be followed by the definition of the term. An early definition of diary study is found in an article by Bailey and Oschner (1983:189):

A diary study in a second language learning, acquisition or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner – but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: the diarist studies his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions - facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer. (Bailey *et al.* 2001: 51)

This is a definition with a focus on introspection into language learning and teaching.

Here is another definition of Kathleen.M. Bailey back in 1990:

A diary study is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analysed for recurring patterns or salient events (Bailey 1990: 215).

According to this other definition, a diary should be candid and subjected to subsequent analysis in order to find patterns. The ongoing nature of diary studies is also highlighted here.

Later, Bailey adds that journals have multiple functions: “A teaching journal can also function as a place to celebrate discoveries, successes, and “golden moments” (Fanslaw

1987), as well as “to criticise, doubt, express frustration, and raise questions” (Bailey 1990: 218).

Gebhard’s definition (1999) reflects a similar, but novel approach: a teaching journal is a tool of exploration in order to gain awareness of our teaching.

Teaching journals can be a place for us to explore our teaching beliefs and practices. We can use the journal not only to plan and carry out our own exploration projects. In addition, journals can be a place for us to collaborate on projects, with other teachers and teacher educators, as well to focus attention on the assumptions underlying exploration itself. For example, it is possible to discuss the difference between prescription and description, the value of nonjudgement, how we can take on responsibility for our own teaching, how we can pay attention to our use of language to talk about teaching, and the different avenues we can use to explore teaching (Gebhard *et al.* 1999: in *Preface*).

Later in this book, Gebhard (Gebhard *et al.* 1999) points out that teaching journals should also be “stream of consciousness writings”: “This type of writing freely about whatever comes into our minds is a form of exploration that can generate lots of ideas and awareness about ourselves as teachers and our teaching” (Gebhard *et al.* 1999: 80). He also says that there should be no problem-solving in journal writing. Gebhard goes on with grouping the journals into two categories: intrapersonal journals and dialogue journals. “As intrapersonal journalists, we are both the writers and the audience of our own journals. (...) We focus (...) on what we perceive to have gone on in our classrooms.” (Gebhard *et al.* 1999: 80) Whereas we have an outside audience when writing a dialogue journal. “Many of us find it to be a motivating force behind our writing. Outside audiences for our writing provide a source of feedback, as well as a way to share teaching ideas, and explore practices and beliefs. The purpose of a dialogue journalist is to gain awareness through interaction with others.” (Gebhard *et al.* 1999: 82).

2.5. How to keep a language learning or teaching journal?

The steps of keeping a language learning or teaching diary are shown in the table below.

<ul style="list-style-type: none"> • Language learning (or teaching) history 	1. The diarist provides an account of personal language learning or teaching history
<ul style="list-style-type: none"> • Second language (teaching or learning) experience 	2. The diarist systematically records events, details, and feelings about the current language experience in the diary
<ul style="list-style-type: none"> • Confidential and candid diary 	
<ul style="list-style-type: none"> • Rewritten public diary 	3. The diarist revises the journal entries for the public version of the diary, clarifying meaning in the process.
<ul style="list-style-type: none"> • Sifting the data for trends and questions 	4. The diarist studies the journal entries, looking for patterns and significant events. (Also, other researchers may analyse the diary entries.)
<ul style="list-style-type: none"> • DIARY STUDY • Language learning history • Rewritten public diary • Interpretive analysis 	5. The factors identified as being important to the language learning or teaching experience are interpreted and discussed in the final diary study. Ideas from the pedagogy literature may be added at this stage.

Figure 1 Conducting a language learning or teaching diary study (Adapted from Bailey and Ochsner 1983:90) (in Bailey 1990: 219)

3. Classroom research

3.1. Setting my goals

My first purpose in introducing journal writing as a mode of classroom research into my teaching was to discover my students' reactions to my teaching in each of my classes and to identify the cause of perceived dissatisfaction among my students. I intended to use journals for the purpose of maintaining a dialogue between me and my students. Indirectly, I wanted feedback on my teaching.

Second, I have fifteen students in each of my classes and although I have been teaching some of them for almost two years now, and I have corrected tens of their language tests and assessed their oral presentations several times, which of course reflect their language knowledge some way, I have realised that I know very little about their personal ambitions and attitude to language learning. I hoped that through the students' journals I would gain insights into the above issues and their journals would enable me to pay personal attention to each of my students.

3.2. Planning an action

In order to get a true picture of my students and my teaching, I tried to influence my students as little as possible and planned my actions very carefully. I tried not to generate any change in the original setting of my classes and to exclude any variables that would influence the results of the action research in a negative fashion. Since, according to Bailey, "(...) this might lead to a "contamination" of the data" (Bailey 1990: 221).

3.3. Acting on the plan

Since keeping a diary was a completely new task for my students, I had to be very thorough in giving instructions.

First, I had to explain them the general idea of keeping a diary emphasising that journal writing was assigned as an integral part of the course. Students were asked to write regularly and hand in their journals. Some of them felt puzzled since this type of journal was new to them. True, diary writing had been well-known for them from their teenage years. So, I had to make the goal of keeping a journal clear emphasising that it was going to be for me, the teacher in order to get a true picture of their feelings and attitude for the sake of choosing the best methodology. This journal was meant to be a place to go beyond traditional writing tasks and thus to explore, react and make their own contributions. To serve this, the journal should be a sort of "stream of consciousness" writing not a polished piece of writing and as such, they should not worry about style, grammar, organisation. It was emphasised that it was not going to be graded. But despite the fact that the journal was not intended for grading, it would be given the same serious attention. Therefore, the only thing I asked from them was to be candid and honest, which is the essence of keeping a journal. It was also emphasised that it was not a personal diary, although they were encouraged to write about personal experiences and feelings as they related to the English classes.

Second, they were given some guidelines and suggestions on what to write in their journals, such as the following: React to the classroom materials and methods. Describe your progress or problems with the classroom materials. React to my evaluation of your last assignment. Of course, these guidelines were not obligatory, but rather my students were encouraged to reflect on whatever they felt like provided that it was relevant to the English lesson. But they were asked always to keep in mind the following questions and ask themselves as they go on writing in their journals: "Why did I write that? What evidence do I have for the statement I've just made?" (Bailey 1991: 221).

3.4. Data collection from journals

These are some of the journal entries that were extremely useful in my exploration.

Mary's journal (unedited)⁵

November 29th

I'm reading English, I'm working on Power and the Glory (10 pages). I'm using my dictionary very often. My glossary is getting reacher and reacher, but sometimes it's not easy to recall the new words. I have to repeat very usually, I mean the words I have learnt recently. It's 23.25. I finish reading.

November 30th

I'm working on Power and Glory again. It's a bit difficult for me to find the best way to express everything which is important in short sentences. I need a completely calm and quiet room to work on it.

December 1st Saturday, 12.10-13.30

Finishing Power and the Glory.

December 2nd

Learning the new expressions in the text about tour reps. It's hard to recall rapidly the new expressions.

December 10th (after the lesson before the last one)

When the semester started my "dream" was to develop my glossary. So, the most important thing for me was becoming an active learner of English. I think everything is provided to improve my English. I think listening a little hardship for me. I am very grateful that we listen to the tapes more times. The problem for me is to concentrate. The book provides a lot of talking exercises. New lessons contain many new words for me. When I am anxious I can't speak good English. I should get rid of worrying because it creates a communication block. I am trying to get rid of it. I think the lessons are good. The only problem may be the lack of time. We have to prepare for many lessons getting closed to the semester's end and it reduces the time we can spend with learning English.

Tom's journal (unedited)

December 10th (after the lesson before the last one)

I never find the homework that's given too much. On one hand, the exercises of the book and the workbook are easy for me, on the other hand, I like practising. To tell the truth, I don't always say the oral assessment (she meant assignment) out loud to myself but I mostly think them over at home. I spend the most time on learning the vocabulary since knowing more and more words is very important for me. Making the homework generally takes 15 minutes. Most of the exercises are fun. In my opinion if a language is taught in a fascinating way it shortens the time it requires.

Peter's journal (unedited)

December 10th (after the lesson before the last one)

The style of the teacher was new for me. She is too fast and it is unusual. I need more time to get used to her methods. But I am trying.

⁵ My students have agreed to the publication of their journal entries, but the names have been changed.

Ann's journal with teacher response (unedited)

November 24th

Today I felt terribly tired and frustrated a bit. I felt that I had made a lot of mistakes in speech, which irritated the others. It is hard on me to concentrate both on accuracy and fluency when I speak.

Teacher response

Don't worry about making mistakes when you speak. I'm sure the others don't think about it. You'll make more progress if you just concentrate on fluency.

3.5. Data analysis

I reread the journals again and again, which was quite time consuming, because I had to read about 55 journals several times. In the meantime, I was trying to find the patterns. I was very careful not to make a statistical "sum of its parts", but to find the trends and map the tendencies. Also, I was concentrating on the individual students' feelings and emotions and responded to their reflections.

3.6. Data interpretation

By subsequent analysis, I gained insight into both my students' behaviour and attitudes towards language learning. Also, numerous things have been revealed about my teaching.

I have learned that my lessons meet my students' expectations and they are satisfied with my methodology. They feel that they are improving, which is one of the most important goals of ours. I realised that during the term they needed to memorise too many words, which was a bit hard on them. Also, the English lessons provide enough opportunities for oral practice, but they would want more listening comprehension exercises. Sometimes I am too fast and I will have to slow down a bit in the future. Overall, they are satisfied with their English language classes.

4. Conclusions

I have found teaching journals useful in exploring my teaching and consequently, in making informed decisions. This process of exploration has numerous benefits, however, there are some difficulties as well. Let me begin with the difficulties.

4.1. Difficulties

1. One of the difficulties is the novelty of journal keeping in language learning and teaching. It takes time for the students to accept that this methodology is part of their language learning and teaching, and to realise that it is not about psychoanalysis. As one of my students put it in an offensive fashion: "Ms. Veres, you are not my psychologist. So why do you want to know my feelings about the English lessons?" After explaining the assumptions behind this new methodology, he understood the ends and became very cooperative and helpful and was no longer offensive towards me.
2. Keeping a journal of someone's own language learning and teaching is a rather complex task. It requires self-observation, retrospective and introspective self-assessment. Of course, the difficulty here is that true introspection can take place only while the learning and teaching processes are occurring, so "introspection can actually disrupt the process" (Bailey *et al.* 2001: 56) of learning and teaching. Also, these are new skills in language learning, which students and teachers need to acquire. This again needs learning and learning needs time. Traditionally, during the class students had to concentrate on the language learning process only, such as answering questions or repeating language structures, no awareness of the learning and teaching process was required. The

knowledge of the fact that they will have to write about the lesson retrospectively has changed the language learning situation and students' attitude by raising students' awareness of their language learning, the methodology and the language learning situation. Although this aspect of journal keeping has been listed by me under the heading of *Difficulties*, it can also be assessed as one of the benefits, since raising students' awareness is our ultimate goal.

3. Also, we should never overlook the fact that there might be students in our class who are reluctant to be candid and honest due to their personalities. No one can be forced to keep a journal and to share his feelings about his language learning. There might be students and teachers as well who "are simply not comfortable with self-examination and introspection" (Bailey 1990: 225). I think these students and teachers should not bother with journal keeping. Also, some of the students are afraid of bad grades or some sort of "punishment" if they are candid. While others tend to be pleasing and flattering so that the teacher should not be hurt in his feelings. Of course, these personality and attitude variables might bias the research preventing the teacher from getting objective results.
4. It might be difficult for the students to reflect on their learning and the lessons in their foreign or second language, because they might not be familiar with the meta-language of the target language. And because it is easier to be truthful in a foreign language, students should be taught the relevant metalanguage before they write in their journals. But occasionally, it seems to be reasonable to allow our students to keep their journals in their mother tongue.
5. It should also be mentioned here that keeping a journal in a university setting is a bit tedious for the students given the amount of studying. For example, our translator and interpreter training programme goes parallel with the undergraduate university courses, which means that our students have 8 extra classes a week if they choose to take up the translator and interpreter training courses. Mostly, it is only in the evening that they can devote themselves to language learning. Consequently, keeping a journal is the last thing in their daily routine and by that time they are extremely exhausted.
6. Finally, for the teacher, it could be "painfully revealing" (Bailey 1990: 225). Journals might give a picture of our own teaching, which is different from our self-assessment. This revelation might be painful. But if this happens teachers should never think of revenge, instead we should use the feedback to identify areas to change.

4.2. Benefits

The benefits of keeping a journal outweigh the difficulties.

1. Among its benefits should be mentioned that dialogue journals help to transform isolated thoughts into a meaningful whole through the responses provided by the teacher or teacher educator. "Dialogue journals create opportunities for teachers to synthesise their experience" (Gebhard *et al.* 1999: 82)
2. Journals might help teachers and students to "(1) articulate puzzles or problems, (2) vent frustrations and develop confidence, (3) clarify and realise, and (4) stretching themselves professionally" (Bailey *et al.* 2001: 59). For teachers, it shows a mirror of their teaching as a form of feedback. (...) "Over time, reading the journal entries allows them to see patterns in our teaching and language learning - what Lynette-O'Dwyer has called "recurring regularities". Discovering these patterns may suggest areas to change, it can also affirm successful practices." (Bailey *et al.* 2001: 48) It brings out teacher errors and misjudgement, and enables teachers to reach deeper than impressions and anxiety. It helps to develop self-evaluation to avoid being too critical. It helps teachers to explore their own teaching for the purpose of professional development. New ideas might emerge since "...exploration leads to new knowledge and questions" (Gebhard *et al.* 1999: 87).

3. It helps to have good communication with the students. I have found it useful especially in large classes. Journals enable us to know our students better and give personal attention to introvert, less talkative students. We can give encouragement to those who prove to be shy in the classroom. Sensitive issues can be discussed if the journal is kept private and unanalysed.
4. It helps to identify the learners' needs and learning needs. The first one refers to the personal needs of the language learner, why he studies a language. The other, to the way the learner acquires a language. It might be an invaluable tool in providing feedback for our students in their progress of language learning.
5. It raises students' awareness of their language learning. It shows a mirror for the students to see themselves through a subsequent analysis of the journal, which might reveal certain facts they themselves are not aware of. They might discover their previously unnoticed strengths and weaknesses. Furthermore, journals help to develop students' self-evaluation and self-examination skills in their effort to know more about themselves. Finally, It enables students to develop a more professional approach to language learning and to write as members of a discourse or language learning community.

Bibliography

- Bailey, K.M., Curtis, A. and Nunan, D. 2001. *Pursuing professional development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Gebhard, J. G. and Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (Ed.). 1992. *Collaborative Language learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds.). 1991. *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.

III. RÉSZ
HALLGATÓINK MUNKÁIBÓL

Példa a német képesítő fordítások legszebb megoldásaiból

Közreadja: Kránicz Imre

A Szent István Egyetem szakfordító hallgatóinak a záróvizsga letételéhez képesítő fordítást is kell készíteniük. Ennek a fordításnak a témája általában az általuk választott szakirányon készített diplomamunkához kapcsolódik. Minden évfolyamon tanulnak olyan hallgatók is, akik remek fordításokat készítenek. Az alábbiakban két ötödéves hallgató képesítő fordításából szeretnék szemelvényeket közölni. Kovács Györgyi, a Környezetgazdálkodási Intézet hallgatója ökológiai témájú szöveget választott. A szöveg tartalomközpontú. Péli Anikó, a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar hallgatója kontrolling témakörben készítette fordítását. A kiválasztott szövegrészlet inkább felhívásközpontú. Jelenleg Kovács Györgyi a hatvani cukorgyár igazgatójának tolmácsa és fordítója, Péli Anikó pedig a Bosch cég hatvani leányvállalatánál dolgozik. Mindketten szakfordítói képesítésüknek köszönhetik állásukat.

Artgerechte Haltung im Stall und auf der Weide

Allen landwirtschaftlichen Nutztieren wird ausreichend Bewegungsraum geboten.

Ökologische Tierhaltung ist dem jeweiligen Standort angepasst. Diese Verzahnung bringt es mit sich, dass insbesondere natürliches Grünland von Rauhfutterfressern genutzt wird. Unter brandenburgischen Verhältnissen werden davon im Schnitt für die Ernährung eines ausgewachsenen Rinds, ein Hektar benötigt. Zum Vergleich: In futterreichen Gegenden wie dem Allgäu oder in Holland ernährt die gleiche Fläche doppelt so viele Tiere.

Im Vergleich zum durchschnittlichen Viehbesatz pro Hektar kommt Brandenburg auf 0,5 Großvieheinheiten und ist damit von den geforderten 2 Großvieheinheiten je Hektar als Extensivierungsgrenze meilenweit entfernt.

Auf Grund niedrigerer pflanzlicher Erträge ist Brandenburg für die Haltung von Mutterkühen prädestiniert. Rund 100.000 davon gibt es in diesem Bundesland. Die Kühe verbringen den größten Teil des Jahres auf der Weide. Ihre Kälber kommen unter freiem Himmel zur Welt und wachsen bei den Müttern auf. Deren Milch und das frische Grün garantieren dem Nachwuchs eine ausgewogene Ernährung. Die Jungrinder nehmen täglich zwischen 500 und 1.000 Gramm zu. Hier zeigt sich der Zusammenhang mit der natürlichen Futtergrundlage. Reichliche Bewegung und gehaltvolles Futter tragen somit entscheidend dazu bei, dass auf natürliche Weise erstklassiges Rindfleisch erzeugt wird.

Je nach Betriebsgröße, der Struktur, der Marktlage, den persönlichen Fähigkeiten und Neigungen, insbesondere was die Direktvermarktung betrifft, schwankt die Größe der Herden in Brandenburg zwischen 20 und 2.000 Mutterkühen. Vielfalt zeigt sich auch hinsichtlich der Rassen. Neben fleischbetonten, weißen Uckermärkern werden das ebenfalls gut bemuskelte Fleckvieh, Herfords, Angus und Limousins gehalten. Hier und da grasen auch solche Exoten wie schottische Highlands oder Galloways.

Bei ökologischer Milchviehhaltung dominiert die leistungsstarke Rasse der Holstein Frisian. Bewährt hat sich ebenfalls das Schwarzbunte Milchrind, welches als Zweinutzungsrasse in der DDR eine große Rolle spielte. Das Angler Rotvieh, das Braunvieh und das fast schon in Vergessenheit geratene, robuste Deutsche Schwartbunte Rind runden das Rassenspektrum beim Milchvieh ab. Das Leistungsniveau beträgt rund 5.500 Liter und liegt damit gegenüber konventioneller Milchproduktion um etwa 3.000 Liter niedriger. Hinsichtlich der Nutzungsdauer steht bei den Biomilchkühen dagegen ein Plus von zwei Laktationen.

“Wachablösung“ beim Borstenvieh

Schweinhaltung spielte bei Biobetrieben bisher eher eine untergeordnete Rolle. Diente sie doch vor allem der Resteverwertung aus der betriebseigenen Produktion. Dafür bot sich insbesondere das vom Aussterben bedrohte, robuste und fruchtbare Angler Sattelschwein an. Zucht und Mast werden bei ökologischer Wirtschaftsweise in der Regel nicht getrennt betrieben. Beides findet sowohl im Stall als auch im Freiland statt. Auslauf steht allen Schweinen zu. Fleischereien übernehmen das Schlachten. Die begrenzten Mengen an Fleisch und Wurst werden größtenteils direkt vermarktet.

Inzwischen findet hier jedoch eine Art “Wachablösung“ statt. Der Markt fordert weniger fettreiches Fleisch. Da die Sattelschweine zum Verfetten neigen, orientieren sich die Ökobauern nun stärker an Rassen wie Deutsches Edelschwein oder Veredeltes Landschwein. Geschätzt wird auch das Duroc wegen seiner vorzüglichen Fleischqualität und weil sich diese Rasse darüber hinaus für die Freilandhaltung eignet. Das stressempfindliche Pietrain gilt eher als Außenseiter.

Als Futter kommen Getreide, wirtschaftseigene Hülsenfrüchte und auch Rauhfutter wie beispielsweise Grünes oder Kleeegrassilage in Frage. Die täglichen Zunahmen liegen bei 500 Gramm. Ferkel werden frühestens nach 45 Tagen Säugezeit abgesetzt.

Mit Wolle kaum was zu verdienen

Als Lieferanten von Wolle kommt den Schafen im Biolandbau nur eine untergeordnete Stellung zu. Mit diesem Produkt lässt sich in Norddeutschland auf schlechten Standorten heutzutage kaum noch Geld verdienen. Bei der Deich- und Landschaftspflege leistet diese Tierart jedoch ausgezeichnete Dienste, die förderungswürdig sind. Sie helfen als lebende Rasenmäher beispielsweise die Grasdecke der Oderdeiche zu pflegen oder zu verhindern, dass Landschaften verbuschen. Hier sind Herden bis zu 1.000 Tieren anzutreffen.

Interessanter als Wolle sind Fleisch und Milch vom Schaf. Dementsprechend werden Rassen wie das Schwarzköpfige Fleischschaf, das Ostfriesische Milchschaaf, Merinos und Heidschnucken bevorzugt gehalten. Einige wenige Betriebe verarbeiten die Milch von ihren bis zu 200 Kopf zählenden Herden zu Molkereiprodukten und vermarkten diese auch selbst. Das Gleiche trifft für Betriebe zu, die an Stelle von Schafen Ziegen halten. Pferde werden gelegentlich als Zugtiere eingesetzt.

Legehennen in Volieren

Beim Geflügel steht eindeutig die Legehennenhaltung im Vordergrund. In Brandenburg haben sich darauf 10 Ökobetriebe spezialisiert. Deren Bestände an Hennen bewegen sich zwischen 5000 und 10000 Stück. Sie sind in Volieren untergebracht, haben genügend Auslauf und bringen es im Schnitt auf Legeleistungen von 220 Eiern im Jahr. Sie erhalten Futter aus eigener Produktion, das durch Zukäufe ergänzt wird. Die Tiere werden in der Regel zwei bis drei Jahre alt. Bei dieser Form der Geflügelhaltung greifen die Betriebe auf Nachwuchs aus Zuchtunternehmen zurück. Es handelt sich um Hybriden. Das sind Kreuzungsprodukte aus robusteren Rassen, die sich für die Freilandhaltung eignen. Eine Vielfalt an Rassen ist hingegen bei Gänsen, Puten und Enten anzutreffen. Bis auf Ausnahmen wird dieses Geflügel eher in kleinen Beständen gehalten und von den Biolandwirten meist direkt vermarktet.

ÁLLATTARTÁS ISTÁLLÓBAN ÉS LEGELŐN A FAJIGÉNYEI SZERINT

Valamennyi mezőgazdasági haszonállatnak elegendő mozgásteret kell biztosítani

Az ökológiai alapú állattartás mindig az adott termőhelyhez igazodik. Ez az összefüggés indokolja, hogy főként a természetes gyepterületeken tartanak szálas takarmányt fogyasztó állatokat. Brandenburgi viszonyok között átlagosan egy hektár képes eltartani egy kifejlett szarvasmarhát. Összevetésképpen Allgäu vagy Hollandia bővebben termő vidékein egy ugyanekkora terület kétszer annyi állatnak biztosít elegendő takarmányt.

Brandenburgban 1 hektárra az ország átlagos állatsűrűségénél jóval kevesebb, mindössze 0,5 számosállat jut, ami meg sem közelíti a külterjesítés határértékét, a hektáronkénti 2 számosállatot.

A növények alacsony terméshozama miatt Brandenburg leginkább húsmarhatartásra alkalmas. A tartományban mintegy 100 000 húshasznú tehenet tartanak nyilván. A tehenek az év nagy részét a legelőn töltik. Borjaik a szabad ég alatt jönnek világra, és anyjuk mellett nőnek fel. Az anyatej és a friss, zöld fű biztosítja az utódok teljes értékű táplálkozását. A borjak naponta 500-1000 grammot gyarapodnak, amiből jól látszik a természetes takarmány jótékony hatása. Elsősorban a kiadós mozgásnak és a dús takarmánynak köszönhető, hogy ezen a természetes úton első osztályú marhahúst lehet előállítani.

Brandenburgban az állományok nagysága az üzem méretétől, szerkezetétől, piaci helyzetétől, valamint a személyes képességektől és – különösen a közvetlen értékesítést illetően – a hajlandóságtól függ. Ezek alapján egy-egy gulya 20-2000 tehenet számlál. A fajtákat tekintve szintén nagy a változatosság. A hústípusú, fehér uckermarki tájfajta mellett tartanak még szintén jól izmolt tarka marhát, herefordot, angust és limousint is. Itt-ott külföldi fajták is legelésznek, pl. skót highland és galloway.

A biotehenészetekben leginkább a nagy teljesítményekre képes holstein-fríz fajtát használják. Szintén jól bevált a feketetarka lapálymarha, amely – mint kettős hasznosítású fajta – jelentős szerepet játszott az egykori NDK-ban. A tejelő fajták palettáját az angelni vörös lapálymarha, a borzderes marha és a már majdnem teljesen feledésbe merült, robusztus német feketetarka marha teszi teljessé. Ezek átlagos teljesítménye mintegy 5500 liter, ami kb. 3000 literrel kevesebb, mint a hagyományos tehenészetek tejtermelése. A bioteheneket azonban két laktációval tovább lehet használatban tartani.

Zsírsertés helyett húsertés

A sertéstartásnak ezidáig csak alárendelt szerepe volt a biogazdaságokban. Elsősorban a gazdaságban keletkezett hulladékot ettették meg a sertésekkel. Erre a célra leginkább a kihalástól veszélyeztetett, robusztus és termékeny angelni övessertést használták.

A biológiai gazdálkodási mód nem különíti el a tenyésztést és a hizlalást, mindkettő történhet istállóban és szabadban egyaránt. Valamennyi sertésnek biztosítanak kifutót. Az állatokat mézsárszéken vágják le, a – kis állatlétszám miatt nem túl sok – hús és kolbász nagy részét pedig közvetlenül értékesítik.

Manapság egyfajta „zsírtalanítás” folyik. A piacon kevesebb zsíros húsról van igény. Mivel az övessertések hajlamosak az elhízásra, a biogazdák ma már inkább a német nagy fehér húsertést vagy a német nemesített lapálysertést választják. A duroc fajtát is nagy becsben tartják, mert húsának kiváló a minősége, azonkívül legelőn is lehet tartani. A stresszérzékeny pietraint azonban inkább kerülik.

A takarmány lehet gabona, a gazdaságban termelt hüvelyes vagy szálas takarmány, pl. fűszilázs vagy heréből készített szilázs. Az állatok napi súlygyarapodása 500 g körül alakul. A szoptatási időszak legalább 45 napig tart, csak ezután választják le a malacokat.

A gyapjú alig hoz hasznot

Gyapjútermelésüket tekintve a juhok csak másodrendű szerepet töltenek be a biogazdaságban. Németország északi részén a gyenge termőhelyeken manapság alig-alig hoz nyereséget a

gyapjú. A gátak gondozását és a tájfenntartást ugyanakkor kiválóan szolgálják a juhok, ezért tartásukat érdemes támogatni. Élő fűnyíróként segítenek például rendben tartani az Odera gátját borító gyeptakarót, vagy megakadályozni a tájak bebokrosodását. Egy-egy nyáj akár 1000 állatot is számlál.

A gyapjúnál nagyobb jelentősége van a juhhúsnak és a juhtejnek, ezért jóval több német feketefejú húsjuhot, keletfríz, merinót és pusztai juhot tartanak. Néhány gazdaság, amelyek közül a legnagyobb sem tart 200-nál több juhot, saját maga dolgozza fel a tejet és értékesíti a tejtermékeket. Ugyanez igaz a juh helyett kecskével foglalkozó gazdaságokra is. Néhol lovakat is tartanak, ezeket igavonókként hasznosítják.

A tojótyúkokat röpdében tartják

A baromfifélék közül elsősorban tojótyúkok tartásával foglalkoznak. Brandenburgban tíz erre szakosodott biogazdaság működik, melyek állománya 5000-10000 tojótyúkból áll. A tyúkokat röpdében helyezik el, amelyhez megfelelő nagyságú kifutótér csatlakozik. A tyúkok évente átlagosan 220 tojást tojnak. A takarmányt a gazdaságon belül termelik meg, illetve vásárlással egészítik ki. A tyúkok rendszerint 2-3 évig élnek. Ennél a baromfitartási módnál tenyészetekből szerzik be az utánpótlást. A csibék olyan hibridek, amelyek jólizmolt és szabadtéri tartásra alkalmas fajták keresztezéséből származnak. Ezzel szemben számos pulyka- és kacsafajtát tartanak. Néhány kivételtől eltekintve ezeket a szárnyasokat inkább csak kis állományokban tartják, és a biogazdák közvetlenül értékesítik.

11. Qualitäts-Zirkel

1. Was verstehen wir unter Qualitäts-Zirkeln?

Qualitäts-Zirkel (Quality Circle) heißen die in japanischen Unternehmen üblichen Arbeitskreise. Seit Anfang der fünfziger Jahre ist es in fast allen japanischen Unternehmen üblich, mehrmals im Monat nach der Arbeitszeit gemeinsam über Produktionsverbesserungen nachzudenken. In der Zwischenzeit haben sich die Qualitäts-Zirkel in Japan längst von ihrer ursprünglicher Zielsetzung entfernt. Die Mitarbeiter beschränken sich nicht mehr nur auf Qualitätsverbesserungen, sondern erarbeiten auch gute Vorschläge zur Rationalisierung.

Die in Japan entwickelten Qualitäts-Zirkel haben in Europa inzwischen viele Nachahmer gefunden. Nach dem Erfolg der japanischen Arbeiterselbsthilfe in großen deutschen Unternehmen sollten auch kleinere und mittlere Unternehmen das fernöstliche Management-Modell einführen. Diese Form der gegenseitigen Motivation ist für die Unternehmen von großem Vorteil.

Mit den Qualitäts-Zirkeln können auch deutsche Unternehmen große Erfolge erringen. In manchen Unternehmen bestehen allerdings zwei große Hürden. Zwischen der Unternehmensleitung und den Mitarbeitern stehen oft zu hohe Mauern. Die Folge ist, daß sich die Arbeitnehmer im eigenen Unternehmen eher mit ihren Gewerkschaften als mit ihren Unternehmen identifizieren. Es kommt deshalb auch vor, daß die Arbeitnehmervertreter in manchen Unternehmen die Bemühungen boykottieren, Qualitäts-Zirkel einzuführen. In einigen Fällen kommt der Widerstand auch von den Führungskräften, weil durch die Einführung der Qualitäts-Zirkel die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Basis in den Unternehmen ausgeweitet werden. Mit der Einführung der Qualitäts-Zirkel in den Unternehmen kommt ein Lernprozeß in Gang, der für die Unternehmensleitung und die Mitarbeiter sehr positiv verlaufen kann.

Die europäischen Unternehmen müssen auf die japanischen Herausforderungen reagieren. Die höhere Produktivität der japanischen Unternehmen ist vor allem das Ergebnis einer besseren

Motivation der japanischen Arbeitnehmer zur Leistung und Qualität. Manche europäischen Unternehmer versuchen immer noch, den Vormarsch der fernöstlichen Konkurrenz auf den Weltmärkten mit bewährten Ausreden zu erklären. Längere Arbeitszeiten, geringerer Urlaub, ein höherer Automatisierungsgrad und ein mentalitätsbedingter Arbeitseifer werden oft als Geheimrezepte für die Erfolge mit Autos, Kameras sowie Hifi- und Fernsehgeräten genannt. Bei genauerer Betrachtung der Situation müssen wir immer wieder feststellen, daß vor allem die Motivation als Führungsprinzip des japanischen Managements den Schlüssel zum Markterfolg darstellt.

MERKE

Die in Japan entwickelten Qualitäts-Zirkel wurden auch in vielen großen deutschen Unternehmen mit Erfolg eingeführt. Deshalb sollten kleinere und mittlere Unternehmen ebenfalls mit Qualitäts-Zirkeln arbeiten.

Zuerst beschränkten sich die Mitarbeiter der Qualitäts-Zirkel auf Qualitätsverbesserungen. Dann wurden auch gute Vorschläge zur Rationalisierung gemacht. Mit Hilfe der Qualitäts-Zirkel kann vor allem die Motivation der Mitarbeiter im Unternehmen wesentlich verbessert werden.

1.1. Definition

Ein Qualitäts-Zirkel besteht aus einer Gruppe von gewerblichen Mitarbeitern, die sich freiwillig etwa eine Stunde pro Woche oder Monat über Qualitätsprobleme im Unternehmen unterhalten. Wenn die Ursachen für die Probleme erkannt sind, werden Lösungsvorschläge erarbeitet und Verbesserungen veranlaßt. Die Mitarbeiter vor allem in der Produktion können also kreativ und innovativ tätig werden.

Ein Qualitäts-Zirkel muß das Problem und seine Ursachen möglichst umfassend erkennen und analysieren. Geschieht dies nicht, kann die Gruppe zwischen verschiedenen Lösungsansätzen hin und her schwanken. Es kommt dann auch vielfach zu völlig nutzlosen Lösungsvorschlägen.

Der Qualitäts-Zirkel darf sich aber nicht nur auf eine Diskussion am runden Tisch beschränken. Es müssen Daten gesammelt werden. Außerdem sind Gespräche mit den Betroffenen vor Ort zu führen. Praktische Versuche oder der Bau von Prototypen sowie kleine Testreihen können zum besseren Verständnis des Problemfalles beitragen. Dadurch werden eher Lösungsansätze gefunden. Solche Tätigkeiten stimulieren auch die Mitarbeiter in der Gruppe.

Für jeden Qualitäts-Zirkel sollte ein Moderator bestimmt werden, der die Arbeiten koordiniert. Der Moderator kann auch die Aufgaben innerhalb seiner Gruppe verteilen. Für Sonderprobleme sind zusätzliche Arbeitsgruppen zu bilden.

11. Minőségkörök

1. Mit értünk minőségkörök alatt?

A minőségkörök tulajdonképpen dolgozói csoportokat jelentenek, amelyeket főleg a japán vállalatoknál alkalmaznak. A 90-es évek elejétől szinte minden japán cégnél bevált szokás, hogy a dolgozók a munkaidő után havonta több alkalommal is összegyűlnek azért, hogy megvitassák, miként lehetne a termelést hatékonyabbá tenni. Időközben a Japánban működő minőségkörök célkitűzései az eredetihez képest jelentősen módosultak. A dolgozók már

nemcsak a szűkebb értelemben vett minőségjavítás kérdéseivel foglalkoznak, hanem javaslatokat dolgoznak ki arra vonatkozóan, hogy miként lehetne a termelési folyamatokat racionalizálni, ésszerűsíteni.

A Japánban létrejött minőségköröknek az évek során Európában is számos követője akadt. Mivel a japán „segíts magadon” módszer a német nagyvállalatoknál sikeresen működik, célszerű lenne ezt a távolkeleti vezetési modellt a közép- és kisvállalatok esetében is meghonosítani. A kölcsönös motiváció ezen formája számos előnnyel jár a vállalatok számára.

A minőségkörök alkalmazásával a német vállalatok is szép sikereket érhetnek el. Vannak azonban olyan cégek, ahol két nagy akadály is jelentkezik, ami ezt hátráltatja. A vállalati vezetés és a munkatársak gyakran nincsenek egyazon hullámhosszon, azaz túl nagy a szakadék közöttük. Mindebből az következik, hogy a munkavállalók inkább szakszervezetükkel azonosulnak, mintsem vállalatukkal. Ezért az is előfordul, hogy a munkavállalók képviselői egyes cégeknél megghiúsítják az olyan jellegű törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy minőségköröket alakítsanak ki. Van olyan eset is, amikor éppen a vállalat vezetői tanúsítanak ellenállást, mivel a minőségkörök bevezetésével egyre szélesebb rétegeket kellene bevonniuk a döntési folyamatokba. Amennyiben úgy döntünk, hogy a minőségköröket bevezetjük vállalatunknál, ezzel egy időben olyan tanulási folyamat veszi kezdetét, amely mind a vezetés, mind pedig a dolgozók számára igen hasznos lehet.

Az európai vállalatok nem hagyhatják figyelmen kívül a japán kihívásokat. A japán vállalatok nagyobb hatékonysága elsősorban annak köszönhető, hogy a cégek sikeresen ösztönzik dolgozóikat nagyobb teljesítmények és jobb minőség elérésére. Még ma is akad olyan vállalati vezető, aki azt a tényt, hogy a távolkeleti versenytársak a világpiacokon lépéselőnyre tettek szert, szokásos érveivel próbálja megmagyarázni.

A siker titkos receptjének összetevőiként, amelyet a japánok az autók, a kamerák, a hi-fi és a tévékészülékek területén értek el, gyakran a hosszabb munkaidőt, a kevesebb szabadságot, az automatizáltság nagyobb fokát és a mentális beállítottságtól függő munkamániát nevezik meg. Ha a helyzetet közelebbről is megvizsgáljuk, újra és újra arra a megállapításra jutunk, hogy a japán menedzsment piaci sikereinek kulcsa nem más, mint a motiváció, amely egyben vezetési elv is.

Megjegyzés:

A Japánból származó minőségköröket sok német nagyvállalatnál is sikeresen alkalmazták, ezért a kis- és középvállalatoknak is célszerű lenne minőségköröket működtetni.

A minőségkörök tagjai eleinte csupán a minőség javításának kérdéseivel foglalkoztak. A későbbiekben már felhasználható javaslatokat is dolgoztak ki a folyamatok ésszerűsítésére vonatkozóan. A minőségkörök segítségével elsősorban a vállalati dolgozók motivációját lehet lényegesen fokozni.

1.1. A fogalom meghatározása

A minőségkör az üzemi dolgozók olyan csoportja, amely hetente vagy havonta önkéntesen egy órát szán arra, hogy a vállalatnál felmerülő minőségi problémákat megvitassa. Amennyiben a problémát kiváltó okokat felismerik, megoldási javaslatokat dolgoznak ki, és a folyamatok minőségének javítására ösztönöznek. A dolgozók tehát elsősorban a termelésben tudnak kreatívan és innovatív jelleggel közreműködni. A minőségkörnek a problémát és annak okait lehetőség szerint teljeskörűen fel kell ismernie, majd elemeznie kell. Amennyiben

ez nem valósul meg, akkor a csoport csak hol az egyik, hol a másik megoldási alternatívához nyúl, aminek következtében teljesen használhatatlan javaslatok születnek.

A minőségi kör tevékenysége azonban nem korlátozódhat csupán csak egy, a kerekasztalnál megrendezett eszmecsere. Adatokat, információkat kell gyűjteni, valamint magukat az érintetteket is meg kell kérdezni a helyszínen. A problémás esetek jobb megértését segítheti, ha gyakorlati kísérleteket végzünk, prototípusokat készítünk, illetve ha kisebb sorozatokat vizsgálunk. Így sokkal inkább lehetővé válik, hogy megoldásokat találjunk, és ez a módszer a csoport tagjainak aktivitását is fokozza. Minden egyes minőségkörön belül ki kell jelölni egy moderátort, aki a csoport munkáját összehangolja vagy akár szétosztja a feladatokat csoportjának tagjai között. A rendkívüli problémák megoldására külön dolgozói csoportot kell létrehozni.

Malatinszky Ákos: Dokumentáció a képesítőfordításhoz

Közreadja: Dróth Júlia

Kötetünk előszavában említettem, hogy 2002-ben a SZIE szakfordító szakának szóbeli záróvizsgáján bevezettük a képesítőfordítások védését. A hallgatók részéről a védések sikerének záloga a megfelelő dokumentáció elkészítése: itt jelzik és indokolják, ha valamit betoldanak, kihagynak vagy megváltoztatnak a fordításban (eltekintve a kötelező átváltási műveletektől). A lektor, illetve a későbbi megbízó is a dokumentációból tájékozódhat a számára kérdéses fordítói döntések hátteréről. Ha ezeket a változtatásokat a fordító nem dokumentálja, illetve nem tudja kellőképpen megindokolni, fordítási hibát követ el. A dokumentáció másik funkciója, hogy rögzítse a terminológiai, szakmai és kulturális háttérkutatások eredményét, adatait. Az alábbi dokumentáció azt is jól példázza, hogy milyen sokat tud segíteni a célnyelvi olvasóközönségnek a képzett és lelkiismeretes szakfordító, aki egyben jó szakember is. Malatinszky Ákos 2002 júniusában szerezte meg diplomáját a környezetgazdálkodási agrármérnök szakon, és ezzel egy időben kapta meg a szakfordító képesítést igazoló oklevelet is. Ma a SZIE MKK PhD-képzésének hallgatója, és részt vesz tanszékünk terminológiakutatásaiban is.