

317482

25/26/

1996

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO-LINGUISTICA

XXV-XXVI. évf.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING
TRANSLATORS**

**A SZAKFORDÍTÓKÉPZÉS ELMÉLETI ÉS
GYAKORLATI KÉRDÉSEI**



1996

5126
1996

317482

FOLIA PRACTICO-LINGUISTICA

XXV-XXVI. évfolyam

1996

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF
TRAINING TRANSLATORS**

**A SZAKFORDÍTÓKÉPZÉS ELMÉLETI ÉS
GYAKORLATI KÉRDÉSEI**

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Szerkesztőbizottság

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Fodor Katalin

Hársné Kigyóssy Edit

Szőllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

A szakmai anyagok a

Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap

támogatásával készültek

A kötet kiadását az

Apple Képviselete – Hungarian Data Systems Kft

támogatta

ISSN 0134 – 0492

Felelős kiadó: Dr. Sturcz Zoltán, a BME Nyelvi Intézetének igazgatója

NYOMDA Kft – 1996–52

CONTENTS

Theoretical and practical aspects of training translators

I. STURCZ, Zoltán: Technical translator training - special language training - social demands.....	7
II. BENCZE, Lóránt: First language competence in second language discourse. a psycholinguistic and pragmatic approach	21
ARADI, András – ESTÓK, Tivadarné – T. SOMOGYI, Magda: The role and place of the knowledge of the grammar of the mother-tongue in translator's training	38
ANTAL, Zsuzsanna: Cultural and economic background knowledge	73
ÉLTHES, Ágnes: Introduction to technical translation	80
VARGA, Lidia: Translation and the computer.....	98
LUKÁCS, Gillike: Comparative approach and contrastive linguistics in teaching translation	113
BASSOLA, Mária: Negotiation technique	125
MOHÁCSI, János: Technical documentation	133
KOLTAY, Tibor: Professional documentation for students of English translation: approaches and methods	139
BASSA, Lia: Applied communication studies Training translators and interpreters	148
SZŐLLŐSY SEBESTYÉN, András – SZŰCS, Andrea: The importance of training towards human excellence and achievement: recent developments in the technical translating and interpreting training program of the Technical University of Budapest	161
APPLE Computer IMC, Hungary -Hungarian Data Systems Kft: Apple in teaching languages.....	171

TARTALOM

A szakfordítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései

I.	STURCZ Zoltán: Technical translator training - special language training - social demands	7
	Szakfordítóképzés – szaknyelvoktatás – társadalmi igények.....	12
II.	BENCZE Lóránt: Az anyanyelvi tudás az idegen nyelvű szövegalkotásban. Szövegpragmatikai és pszicholingvisztikai megközelítések	21
	ARADI András – ESTÓK Tivadarné – T. SOMOGYI Magda: Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordítóképzésben	38
	ANTAL Zsuzsanna: Kulturális és gazdasági háttérismeretek	73
	Kulturelle und wirtschaftliche Hintergrundkenntnisse	76
	ÉLTHES Ágnes: Initiation a la traduction technique	80
	VARGA Lidia: Traduction et traitement automatique	98
	LUKÁCS Gillike: Összehasonlító nyelvszemlélet és kontrasztív nyelvtan a fordításoktatásban	113
	BASSOLA Mária: Erfahrungen im Unterricht von Verhandlungstechnik	125
	MOHÁCSI János: Szakmai dokumentáció	133
	Fachdokumentation als Ergänzungsfach im Rahmen der Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung an der TU Budapest.....	135
	KOLTAY Tibor: Professional documentation for students of English translation: approaches and methods	139
	BASSA Lia: Applied communication studies – Training interpreters.....	148
	SZŐLLŐSY SEBESTYÉN András – SZŰCS Andrea: The importance of training towards human excellence and achievement: recent developments in the technical translating and interpreting training program of the Technical University of Budapest.....	161
	APPLE Magyarországi Vezérképviselete – Hungarian Data Systems Kft: Apple a nyelvoktatásban	171

PROLOGUE TO THE HISTORY OF THE
ENGLISH LANGUAGE

It is now the intention of the author to give a brief account of the progress of the English language from its origin to the present time. The first part of the work will be devoted to a description of the language as it was spoken by the Anglo-Saxons, and the second part to a description of the language as it is spoken by the English people at the present time.

I.

The first part of the work will be devoted to a description of the language as it was spoken by the Anglo-Saxons. The knowledge of the Anglo-Saxon language is derived from a few books, the most important of which are the Anglo-Saxon Grammar and the Anglo-Saxon Dictionary. The Anglo-Saxon language is a very simple language, and its grammar is very simple. The Anglo-Saxon language is a very simple language, and its grammar is very simple. The Anglo-Saxon language is a very simple language, and its grammar is very simple.

The second part of the work will be devoted to a description of the language as it is spoken by the English people at the present time. The English language is a very complex language, and its grammar is very complex. The English language is a very complex language, and its grammar is very complex. The English language is a very complex language, and its grammar is very complex.

Zoltán Sturcz :

TECHNICAL TRANSLATOR TRAINING - SPECIAL LANGUAGE TRAINING -SOCIAL DEMANDS

It is more than two hundred years since qualified engineers have been trained at the Technical University of Budapest and its predecessors in Hungary. The overwhelming majority of qualified engineers in Hungary have graduated and graduate from this University, both in terms of quality and quantity including the number and the variety in content of the specialities available. Besides Hungarian, engineer training is going on in several foreign languages as well, such as English, German, French, and Russian. There is also a considerable number of students who, being foreign citizens, take their degree in Hungarian as a foreign language. The University operates as a multi-lingual university, therefore the knowledge of foreign languages receives a great emphasis. The Institute of Modern Languages of more than a hundred employees serves for the training and further training of students and instructors, where the five language departments offer differentiated courses in 11 languages. A part of this work is comprised by the technical translating and interpreting training speciality of the Institute of Modern Languages. Dear Reader, you are holding a volume of *Folia Practico-Linguistica*, the 25-year-old special periodical of the Institute, the one that presents the linguistics and methodology workshop activities of our technical translator training.

The formation of the speciality reflects real social demands, but it had been a long way before it was launched both organizationally and professionally, which can be divided into several periods of professional history. Translation has always had a prominent role in the history of language training in Hungary since the grammar-translation method and its different varieties have dominated it virtually all throughout the twentieth century. It is widely known that one of the essential categories of this method was translation or sample translation, as methodology and purpose as well. In the course of the 60s and the 70s, this

methodological practice was corroborated by the language requirements introduced at that time. When defining the purposes of language training in higher education, college and university students were prescribed by the ministry to develop special text reading and translation skills. This applied to both foreign languages: Russian, still compulsory then, and the Western languages - English, German, French -, introduced about that time. This requirement followed from existing social and professional demands: graduate engineering students and practicing engineers had to be familiar with the imported special periodicals, books, and brochures, and, if necessary, they had to produce an accurate technical translation of some parts. Thus it is natural that the applied linguistics and methodology research work performed at the Institute was concentrated on translation and technical translation. The volumes of the present periodical published in that period contained innumerable articles on the theoretical and practical issues related to translation; work related to the evaluation translation was going on in several teams; and at the end of the 70s, we organized various conferences in the subject and published a summarizing volume of studies as well. Therefore, by the beginning of the 80s, significant results of translation training and evaluation could be presented.

The 80s brought about a considerable transformation in language training at higher education institutions: the communicative tendency was invigorated, productive language use came into the fore, and the training of Western languages was amplified. All this showed the process of opening up that characterized the Hungarian society of the 80s: to provide a larger scope for the achievements of Western culture and economies. Naturally, as travel and economic opportunities were expanded, demands increased for productive language use; however, the former demand for special text reading and technical translation did not decrease either. Under these circumstances, a new, two-stage language training strategy was developed by our University and our Institute: the number of language classes was increased at the University, paying special attention to the development of general language knowledge including communicative skills. This was contained in the first phase of language training, finished by a basic examination; then, in the second phase, the relatively high-

level language knowledge approaching to upper-intermediate level was further extended by technical language skills and completed by a final examination of technical language. In this second phase, technical text reading and translation still played an important role together with a certain amount of professional oral communication. Translation training was made easier, on the one hand, because it could be based on a more thorough and developed general language knowledge; on the other hand, though, it was made more difficult since there was a shorter time provided to develop this skill in this type of training structure, moreover, other professional skills also had to be developed, such as professional conversation, for example.

Translation and special text translation still remained to be a social and professional demand faced by engineers, but the level of quality expected was higher than before, and there was also some demand for interpreting activities. The best students graduated from TUB, having medium- or high-level language knowledge, could meet these expectations more or less, but feedback as well as our studies and surveys indubitably showed that it was necessary to introduce a high-level and separate speciality parallelly with engineer training. Our experience of translation collected during the 70s and 80s, familiarization with the work of Eastern and Western technical translating institutions, as well as the support of the ministry made it possible for us to develop the curriculum for the technical translating, interpreting and technical interpreting training speciality. The elaborated curriculum was discussed by the University Council, was considered to be suitable professionally, and included in the development plans of the University. After the ministerial approval, technical translator and interpreter training could be launched in the course of academic year 1990/91 in English, followed by the introduction of the training in German, French, and Russian languages. The aim of the training is as follows: "The training form prepares the students participating in technical translator and interpreter training (graduate course, 6 semesters) and in special translator training (postgraduate course, 4 semesters) to perform tasks of translation and information transfer in their special professional field as well as professional negotiation, interpretation, and special interpretation related to their professional activities in the given

language.” (TUB, Organizational guidelines and curriculum of technical translator and interpreter training and special translator training, 1988.) The training form, completed parallelly with or after the basic training course, provides students with a technical translator's and interpreter's qualifying certificate valid together with their main degree, entitling them to be employed in posts of translator and interpreter specialized in the content of their basic training. The speciality is operated and instructed by the Institute of Modern Languages in the framework of the Faculty of Natural and Social Sciences. The introduction of the speciality provided a purely professional forum and a possibility of preparing engineering students and other, non-engineering students participating in the training for translation and interpretation tasks separately from basic language training. The purely professional framework makes it possible to develop high-level, multifaceted skills related to translation and interpretation in a way that totally meets professional and social demands.

The high-level operation of the speciality was greatly enhanced by the TEMPUS and CEF projects, submitted and approved in order to develop the professional and technical background of technical translator and interpreter training, going on already in four languages. The projects helped the speciality in a number of ways, namely we have been able to familiarize with the work of fellow-institutions in Europe, to participate in study trips, further training courses, and conferences, and to promote our international working relationships. The infrastructure of the training has also been considerably developed this way by library procurements, computer network establishment, as well as lab and interpreting equipment purchases.

The positive feedback of our students graduated in the course of the 90s assured us that the curriculum principles, the subjects, evaluation and examination system, and the teaching methods are basically adequate since our former students equally benefited from their knowledge and skills acquired both individually - in main employment -, and in part-time jobs accompanying their main engineering job as well as in their research work. Strengthened relations with the countries of the European Union made it necessary to perform high-level, good quality, and quick translation to and fro, as well as to handle a great

amount of special literature and documentation materials. Our training course aims at preparing our students for all this.

New perspectives for the training are presented by the increased quantity and level of translations, the greater expectations towards translator and interpreter work, and by the fact that these tasks have become junction points of linguistic, professional, legal, intercultural, and political knowledge. The new expectations can be summarized in the professional terms "euro-translator" and "euro-interpreter". The training of experts performing tasks of such level and quality requires an independent major training form including skills related to language, economy, culture, law, and political science as well. A new curriculum is being designed for the purposes of training "euro-translators" and "euro-interpreters" in a two-phase system. In the first phase, the goal is to reach the B.Sc. level of technical translator and interpreter, and in the second phase, the M.Sc. level of international communicator. Our University provides practically all the conditions for this type of training: the Institute of Modern Languages with a lot of employees and considerable experience in training; the language departments; vocational and engineer training in several languages as a background; the departments of social sciences competent in the fields of law, political science, etc.; and well-established professional relations at home as well as abroad. By the planned introduction of the new speciality and by training a new type of experts we wish to support the promotion and the professional service of European integration and communication processes.

The introductory study departed from translation in basic language training and finally it returns to the same topic. Translation - even if it is not technical translation -, has remained to be a part of both basic language training and the language examination system as a tool for assessing knowledge and language skills. In the course of their studies and their professional practice, respectively, students and experts are still required to solve translation tasks in language training, general language use, and when dealing with special literature since the Hungarian language occupies a particular place in cultural terms which has to be taken into account. Considerable results have been achieved both independently and in relation to other fields in the course of the development and workshop

activities of technical translator training, in theory and in practice as well. The professional and methodological experience collected in the technical translating training speciality, a "totally translation-oriented training form", has considerably assisted and refined the methodological solution of translation-type tasks in basic language training: the branch of the tree bearing fruit has leaned back to its root.

Sturcz Zoltán:

SZAKFORDÍTÓKÉPZÉS – SZAKNYELVOKTATÁS – TÁRSADALMI IGÉNYEK

Magyarországon a Budapesti Műszaki Egyetemen, illetve annak elődintézményeiben több mint kétszáz éve képeznek okleveles mérnököket. Mind mennyiségi, mind pedig minőségi szempontból – beleértve a szakok számát és tartalmi sokféleségét – ez az egyetem adta és adja az országban képzett okleveles mérnökök döntő többségét. A BME-n a magyar nyelvű mérnökképzés mellett több idegen nyelven – angol, német, francia, orosz – is folyik mérnökképzés. Jelentős azok száma is, akik külföldi állampolgárok lévén magyar mint idegen nyelven szereznek diplomát. Az egyetem többnyelvű egyetemenként működik, és ennek megfelelő fontosságot tulajdonít az idegen nyelvek ismeretének. A hallgatók és az oktatók nyelvi képzése és továbbképzése érdekében több mint száz fős Nyelvi Intézetet tart fenn, ahol 11 nyelven, tartalmilag differenciált rendszerben, öt nyelvi csoportban folyik az oktatás. Ennek a differenciált szakmai munkának a részét képezi a Nyelvi Intézet által gondozott szakfordító és tolmácsoló szak is. Az olvasó most az intézet több mint negyedszázados múlttal rendelkező szakmai folyóiratának, a Folia Practico-Linguisticának azt a számát tartja kezében, mely szakfordítóképzésünk nyelvészeti és módszertani műhelymunkáját mutatja be.

A szak kialakulása valós társadalmi igényeket tükröz, de annak beindulásához mind szervezeten, mind pedig szakmailag hosszú út vezetett, amely több szakmatörténeti korszakra bontható. A fordításnak mindig nagy szerepe volt a magyarországi nyelvoktatás történetében, hiszen a nyelvtanifordító módszer, illetve annak különféle változatai gyakorlatilag az egész huszadik századi nyelvoktatásunkat uralták. Köztudott, hogy ennek a módszernek egyik központi kategóriája volt mind a célok, mind pedig a módszerek szempontjából a fordítás, vagy a tanfordítás. Ezt a módszertani gyakorlatot erősítették a felsőoktatásban bevezetett nyelvi követelmények a hatvanas és a hetvenes évek során. A minisztérium a felsőfokú nyelvoktatásban a célok meghatározása során döntően a szakszövegolvasási és a fordítási készségek kidolgozását írta elő az egyetemi és főiskolai hallgatók számára. Vonatkozott ez mindkét nyelvre: az akkor még kötelezően oktató oroszra, illetve az ekkortájt bevezetett nyugati – angol, német, francia – nyelvekre is. Ez az előírás meglévő társadalmi és szakmai igényekből indult ki: a mérnökhallgatóknak és a gyakorló mérnököknek a beáramló szakfolyóiratokban, szakkönyvekben, prospektusokban el kellett tudni igazodniuk, és szükség esetén egyes részekből pontos szakszövegfordítást kellett készíteniük. Így természetes, hogy a hetvenes évek alkalmazott nyelvészeti és módszertani kutatómunkája az intézeten belül a fordításra, a szakszövegfordításra koncentrált. Jelen folyóirat akkori számaiban számtalan elméleti és gyakorlati cikk jelent meg a fordítás kérdéseivel kapcsolatban; több intézeti munkacsoportban folyt a fordításértékeléssel kapcsolatos munka; a hetvenes évek végén több konferenciát szerveztünk ebben a témában, és egy összegző tanulmánykötetet is kiadtunk. Tehát a nyolcvanas évek elejére a fordítástanításnak, a fordításértékelésnek számottevő eredményeit tudtuk felmutatni.

A nyolcvanas évek jelentős átrendeződést hoztak a felsőoktatási intézményekben folyó nyelvoktatásban: felerősödött a kommunikatív irány, előtérbe került az élő nyelvhasználat, megerősödött a nyugati nyelvek oktatása. Mindez azt a nyitottabbá válást mutatta, amely a nyolcvanas évek magyar társadalmát jellemezte: a megerősödő külgazdasági kapcsolatokon keresztül nagyobb teret adni a nyugati kultúra és gazdaság eredményeinek. Az utazási és a

gazdasági lehetőségek bővülésével természetesen nőtt az igény az élő nyelvhasználat iránt, de nem csökkent az az igény sem, amely a szakszövegolvasást és a szakszövegfordítást eddig is fenntartotta. Ebben a helyzetben egyetemünk és intézetünk új, kétlépcsős nyelvoktatási stratégiát dolgozott ki: az egyetemi nyelvoktatásban megnövelte az óraszámot, nagy gondot fordított az általános nyelvismeret – benne a kommunikatív készség – fejlesztésére. Ez volt a nyelvoktatás első szakasza, amely alapvizsgálással zárult, majd a viszonylag magas, a középszint felé közelítő nyelvismeretet egy második szakaszban szaknyelvi ismeretekkel tovább bővítette, majd szaknyelvi záróvizsgálással zárta le. Ebben a második szakaszban továbbra is jelentős szerepe volt a szakszövegolvasásnak, a fordításnak, sőt már bizonyos szakmai társalgásnak is. A fordítással kapcsolatos oktatási munka így egyrészt könnyebb feltételek közé került, mert jelentős és fejlett általános nyelvismeretre alapozhatott, másrészt viszont nehezebb helyzetbe jutott, mert viszonylag rövidebb idő maradt a szükséges készségek kialakítására ebben az oktatási struktúrában, mivel más szaknyelvi készségek kialakítását is igényelte ez a keret, pl. a szakmai társalgást.

A fordítás és a szakszövegfordítás változatlanul társadalmi, szakmai igény maradt a mérnökökkel szemben, de minőségében már a korábrinál magasabb színvonalat vártak el, sőt a szakfordítás mellett a tolmácsolási tevékenység iránt is mutatkozott némi igény. A BME-n végzett legjobb hallgatók középfokú vagy felsőfokú nyelvismeretük birtokában nagyjából meg tudtak felelni ezen elvárásoknak, de a visszajelzésekből és az általunk folytatott vizsgálatokból, igényfelmérésekből egyértelműen az derült ki, hogy szükséges egy magasszintű és speciális szak bevezetése a mérnökképzéssel párhuzamosan. A hetvenes, nyolcvanas évek során felhalmozódott tapasztalataink a fordítás területén, a keleti és nyugati szakfordító intézmények munkájának megismerése, a minisztérium támogató szándéka lehetővé tette, hogy 1988-ban kidolgozzuk a szakfordító, tolmács és szaktolmács szak tantervét. A kidolgozott tantervet az egyetem tanácsa megvitatta, szakmailag megfelelőnek tartotta, és az egyetem fejlesztési terveibe beillesztette. A minisztériumi jóváhagyás után így indulhatott be az 1990/91. tanév során angol nyelvből a szakfordító- és tolmácsképzés, majd ezt

követte a német, francia és orosz nyelvű képzés bevezetése. A képzési célt így fogalmaztuk meg: "A képzési forma szakfordító-, tolmácsképzésben (graduális: 6 szemeszter) és szaktolmácsképzésben (posztgraduális: 4 szemeszter) résztvevő hallgatókat felkészíti a szakképzettségüknek megfelelő fordító-információközvetítő feladatok és a szakmai tevékenységgel összefüggő szakjellegű tárgyalás, tolmácsolás, illetve szaktolmácsolás végzésére az adott idegen nyelvből." (BME, A szakfordító-, tolmácsképzés, a szaktolmácsképzés szervezési irányelvei és tanterve, 1988.) A képzési forma a szakmai alapképzéssel párhuzamosan vagy arra ráépülve a fődiploma mellé szakfordító és tolmács képesítő bizonyítványt nyújt, mely az alapképzés tartalmának megfelelő irányú szakfordító és tolmács munkakörök betöltésére jogosít fel. A szak a BME Természet- és Társadalomtudományi Kar keretében, a Nyelvi Intézet szervezésében és oktatásában működik. A szak bevezetésével a mérnökhallgatók, illetve a képzésben résztvevő nem mérnök hallgatók számára létrejött a fordítási és tolmácsolási feladatokra való felkészítésnek a nyelvi alapoktatástól külön végzett, tiszta szakmai fóruma és lehetősége. A tiszta szakmai keret lehetőséget nyújt a fordítással és tolmácsolással összefüggő készségek magasszintű, sokirányú, a szakma és társadalom igényeinek minden szempontból megfelelő kidolgozására.

A szak színvonalas működtetéséhez jelentősen hozzájárultak azok a TEMPUS és FEFA projektek, amelyeket a már négy nyelven folyó szakfordító- és tolmácsképzés szakmai és technikai háttérének fejlesztése érdekében nyújtottunk be és nyertünk el. A projektek hozzásegítették a szakot ahhoz, hogy Európa ilyen jellegű intézményeinek munkáját alaposan megismerjük, szakmai tanulmányutakon, továbbképzéseken, konferenciákon vegyünk részt, nemzetközi munkakapcsolatainkat erősítsük. Az oktatás infrastruktúráját is jelentősen sikerült fejlesztenünk: a könyvtárbővítéssel, a számítógépes hálózat kiépítésével, a labortechnikai, a tolmácsolástechnikai eszközök beszerzésével.

A kilencvenes években végzett hallgatóink pozitív visszajelzései megerősítettek bennünket abban, hogy a tantervi alapelvek, a tantárgyak, az értékelési és vizsgarendszer, az oktatási módszerek alapján véve helyesek, hiszen a tudásukat akár önállóan – főállásban –, akár a főállású mérnökség

mellett kísérő munkaként, akár a kutató munkát támogató segítőeszközként egyformán jól érvényesítették. Az Európai Unió országaival való kapcsolat erősödése különösen a magasszintű, jó színvonalú és gyors oda-vissza fordítást, a nagy tömegű szakirodalom és dokumentációs anyag kezelését tette szükségessé. Képzésünk igyekszik felkészíteni milderre hallgatóinkat.

A fordítások tömege és színvonala, a fordító- és tolmácmunka iránt megnövekedett elvárások valamint az, hogy az ilyen jellegű feladatok nyelvi, szakmai, jogi, interkulturális és politikai szempontú munkák kereszteződő területévé váltak, már új perspektívákat vetnek fel a képzésben. Az új elvárások az "eurofordító" és az "eurotolmács" szakmai megnevezésbe sűrítethetők. Az ilyen igényű és szintű munkát ellátó szakember oktatása önálló, főszakként működő képzést és a nyelvi, gazdasági, kulturális, jogi, politikatudományi ismeretekben egyaránt jártas szakemberképzést igényel. Megkezdtük egy olyan tantervi tervezet kialakítását, amely "eurofordító és eurotolmács" típusú szakemberek képzésére alkalmas, méghozzá kétlépcsős rendszerben. Az első fokozatban a szakfordító- és tolmácsképző: B.Sc. szint, majd ezt folytatva a nemzetközi kommunikátor: M.Sc. szint elérése a cél. Egyetemünk gyakorlatilag minden olyan feltétellel rendelkezik, amely ezt lehetővé teszi: nagy létszámú, jelentős képzési tapasztalatokkal rendelkező Nyelvi Intézet, nyelvi csoportok; több nyelven folyó szakmai képzés, mérnökképzés, mint háttér; megfelelő társadalomtudományi tanszékek a jog, politikatudomány, stb. területén; jól kiépült nemzetközi és hazai szakmai kapcsolatok. Az új szak tervezett bevezetésével, illetve az új szakembertípus képzésével az európai integrációs és kommunikációs folyamatok erősítését és szakmai szolgálatát kívánjuk támogatni.

A bevezető tanulmány a nyelvi alapképzésben megjelenő fordításoktatástól indult el, és vissza is kanyarodik a zárógondolatban ehhez a témához. A fordítás – ha nem is mint szakfordítás –, de mint a tudást és a nyelvi készségeket mérő eszköz változatlanul része maradt a nyelvi alapképzésben résztvevő hallgatók felkészítésének és a nyelvvizsgarendszernek. A nyelvoktatás, az általános nyelvhasználat gyakorlata és a szakirodalom kezelése – a magyar nyelvi és kulturális viszonyok sajátosságait figyelembe véve – változatlanul igényli bizonyos szintű fordítási feladatok megoldását a hallgatóktól a

tanfolyamok végzése, a szakemberektől a szakma gyakorlása során. A szakfordítóképzés kifejlesztése és műhelymunkája során mind a fordítás elméletében, mind pedig annak gyakorlatában jelentős önálló, de más területekkel is megosztható eredmények születtek. A szakfordító szakban, mint a “totális fordítói irányú képzésben” felhalmozódott szakmai, módszertani tapasztalatok az elmúlt évek során jelentős mértékben segítettek és finomították a nyelvi alapképzés fordítási jellegű feladatainak módszertani megoldását: A termő fa ága visszahajlott gyökeréhez.

AZ ÁLLAMTUDOMÁNY ÉS A HAZAI ÉLETKÖZMŰVÉSZET
SZÖVEGALMOSÁSA
SZÖVEGALMOSÁSI ÉS PSZICHOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSI
MÉTHÓDZSOK

... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés

II.

... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés

... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés

... az államtudományok és a hazai életközvetítés
... az államtudományok és a hazai életközvetítés

Bencze Lóránt:

**AZ ANYANYELVI TUDÁS AZ IDEGEN NYELVŰ
SZÖVEGALKOTÁSBAN
SZÖVEGPRAGMATIKAI ÉS PSZICHOLOGISZTIKAI
MEGKÖZELÍTÉSEK**

Állandó kísértése emberségünknek, hogy alternatívákat állítunk föl, még hozzá egymást kizáró lehetőségeket, vagylagos távlatokat, a politikában, a tudományokban, a nevelésben és az oktatásban, mindennapjainkban. Ez a bináris osztásokra való hajlam, ez a dichotomikus szemléletkényszer, igen-nem, 0-1, igazhívó-gyaur kutya, nagyszerűen működik a számítógépekben, de nem a mindennapi forgolódásunkban, nem a világalakításban, nem a nevelésben, és nem az oktatásban. Egyik ilyen alternatívaállítás-kísértés, hogy először "megteremtjük a kereteket, és azután majd kitöltjük-kitöltődnek tartalommal". Ez a magukat értelmiséginek tituláló forradalmárok mániája. Egyszerűen vályogvető módszernek nevezem. Belepszírozni mindent a skatulyákba, ha belefér, ha nem. Ha lötyög benne, felfújni, ha kilóg a feje, levágni. Ehhez hasonlítanak az idegennyelv-oktatásban a grammatizáló és egyéb módszerek, amikor megtanítjuk a szerkezetet mondván, majd kitölti a tanuló a tanult elemekkel, vagy mi magunk is cseréljük az elemeket, hogy a szerkezet is rögződjön.

Előfordul azonban, hogy előbb jelentkezik a tartalom, azután keressük meg hozzá a skatulyát. Ilyen normális demokráciákban a törvényhozás, amelyik mindig kullog az események után, és ez az ereje, és ez a polgárok szerencséje. Ez utóbbihoz csatlakozom most. Amiről szólok, azt a nyelvtanárok nagyon is jól tudják a gyakorlatból. Ezért itt csupán arra szorítkozhatom, hogy néhány olyan elméleti keretre, rendszerező elvre hívjam föl a figyelmet az anyanyelv gátló hatását illetően, amelyek nem lesznek haszontalanok a gyakorlatban, hanem - a gyakorlatnak pusztán a háttérében állva - áttekintést és biztosságot adnak.

Hegedűtanárom, gyermekkorom egyik megkeserítője, mindig azzal gyötört, hogy a rossz vonótartás rosszabb, mintha egyáltalán nem ismerném a vonótartást. A

második nyelv-, ill. idegennyelv-tanulásban az anyanyelv az a rossz beidegződés, amelyik ha nincs meg, milyen könnyedén folyik a nyelvtanulás! Ti. a kisgyermekkorban, és persze ez is kísérti a nyelvtanárt, és nem válik be ennek kizárólagos követése a nyelvtanári gyakorlatban. Az anyanyelv nem kívánatos hatásait az idegennyelvű szövegalkotásban hagyományosan és pszichológiai megközelítések nyomán transzfernek vagy interferenciának nevezzük, de nevezhetnénk összefoglalóan és logikai szempontból pszeudo-analógiáknak, hamis törvényalkotásnak, hiszen általános kognitív beállítottságunk, hogy amit nem ismerünk, azt a már ismerttel közelítjük meg (vö. Giacobbe, Jorge 1992 *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: CNRS Édition). Ilyen pszeudo-analógia működik például, amikor a magyarul tanuló angol anyanyelvű amerikai diák, tudatosulván benne a magyar morfológiai szegmentálás, például *kép, kép-es, hab, hab-os, köszörű, köszörűs* stb., megkérdezi, hogy *a maga* visszaható illetve személyes névmásból képzett *magas* melléknévben milyen módon jöttek létre a jelentésviszonyok. A pszeudo-analógiákban a nyelvben megnyilvánuló világmegismerésnek asszociációs és kategoriális folyamatai keverednek a tanulást illetően nem kívánatos módon. (Nem így a költészetet illetően!). Ugyanis az ezekre alapozott két tanulásmodell, az úgynevezett mediációs (elsősorban XX. századi, pszichológiai) modell és a predikációs (eredetében arisztotelészi, logikai) modell sem egymást kizáró elméletek, hanem az egymást kiegészítő kognitív folyamatoknak a természetén alapuló, de eltérő megközelítésű elméletei. Az egyik, a mediációs modell szerint az adott ingerek és az ingerválaszok játékának eredménye az új ismeret létrejötte, s így az eredendően esetleges és passzív. Az asszociációs folyamat egyirányú, az előzmény mintegy továbblékődik a következmény felé az ok-okozati elv alapján. Külsődleges tényezők a folyamatirányítók, a jelentéseket közvetítik, átadják, nem megalkotják. Folyamatos bemenetek formálják a jelentést. Az asszociációkat és azok erejét az egymásmellettiség, a gyakoriság, a szocializáció és a kultúra határozza meg. Ezért asszociálja például a magyar anyanyelvű beszélő *a magassal* a hegyet, *a toronyt* stb., míg a magyarul tanuló angol anyanyelvű a *magasat* a *maga* névmással (amelyet már megtanult, s amint már említettem, azt is tudja, hogy a magyar toldalékos nyelv, és hogy az *-s* pedig termékeny képző).

A XVII. századtól az angol empirikus filozófia és a newtoni fizika hatására a pszichológiában és általában az európai közgondolkodásban ez a mediációs modell terjedt el. Ezzel szemben a másik, a predikációs modell lényege, hogy az új ismeret kijelentések felállítása, predikatív viszonyítás, azaz szándékolt kategorizálás, és mint ilyen, kreatív cselekvés. Minden állításban (predikációban) ugyanis benne van az ellentmondó és az ellentétes (kontrárius, kontradiktórikus) szembeállítás (oppozíció) valamint a tagadás (negáció) lehetősége, azaz mindig állást foglal a beszélő ezen vagy azon az oldalon. *A Juliska szép* kijelentésben nem egyszerűen asszociáljuk a szépet *Juliskával* hanem a szépnek *Juliskáról* való állíthatóságát (predikációját) vizsgáljuk. Ebben az eljárásban hasonlóságot és különbözőséget állítunk (szembe egymással). Az állítást előzetes, szélesebb kontextusból választjuk ki, vagyis hogy *Juliska szép, nem szép, csúnya.* (vö. Rychlak - Barnard - Williams Wollman 1989,199). Ez a kontextus viszont nem feltétlenül csak nyelvenként, hanem kultúránként is eltérő. Gondolhatunk itt az amerikai és az angliai angolra, az osztrák és a svájci németre, de leginkább a magyarul beszélő cigányságra és nem cigányságra. Ilyenkor a nyelvhasználatban az illokúciós viszony és a pragmatikai jelentés teljesen eltérhet. (Lásd a későbbiekben *a Hát ez nem igaz!* problematikáját). A postán hosszú sor állt az egyik ablaknál, amikor megjelent egy idős hölgyemény, nem állt be a sor végére, hanem előre ment az ablakhoz. A sorban állók fölhördültek, majd hamarosan dühös kiabálásba hergelték magukat. A sorban ott állt egy idős cigányasszony is. Csatlakozott a fölhördülők kórusához, és bekiáltotta: *Dögölj meg!* Abban a pillanatban a sorban állók dühe elfordult a hölgyeménytől, és a cigányasszony ellen fordult, hogy azt *azért mégse.* A cigány szituációs kontextusban *a Dögölj meg!* annyi, mintha itt és most, a jelen hallgatóságban valaki elkezdene füttyörészni, és erre azt mondanám, hogy *ejnye-ejnye.* (Ezért az elvetélt és galád politikusokat, a konzumidióta társadalmat és az idióta médiát (Carl Bernstein) nem ártana többek között némi szociolingvisztikával is megtalpalni, hogy az ilyenekből ne csináljanak látványos, bamba bombákat). A jelenség az anyanyelv - idegen nyelv viszonylatában is számtalanszor előáll. Naponta hallottam Angliában, angol társalgásban angol értelmiségiektől, már-már mindenre azt mondták, hogy *bloody.* Három nap után én is azt mondtam valamire, hogy

bloody. Figyelmeztettek, hogy ne mondjam többet, mert nagyon csúnyát mondtam. Valami módon én voltam a cigányasszony.

Ezen ominózus angliai tartózkodás után hazajöve matematikus tanár kollégám így mutatott be többeknek: "Magyarul már elfelejtett, angolul még nem tanult meg, tehát semmilyen nyelven nem tud". Gúnya nem volt egészen alaptalan, hiszen a nyelvtanulásnak arra a fokára és visszatérő jelenségére mutatott rá, amikor a tanulóban az anyanyelv rendszere mellé beépül az idegen nyelv rendszere is. A két rendszer kölcsönhatásba lép egymással, méghozzá úgy, hogy mindkettő elbizonytalanodik. Sőt az egyik nyelvi rendszer szerkezetei a másik nyelvi rendszerben úgymond "helytelen alakként" jelennek meg.

A "helytelen alakok", szerkezetek, a helytelen nyelvhasználat tipikus előfordulásait, gyakoriságát, eloszlását, konkrétan a germanizmusokat, anglicizmusokat stb. a magyarban, a hungarizmust, "magyaroskodást" az angolban, németben stb. a nyelvtanárok jól ismerik, a kontrasztív kutatások fényében javítják-nem javítják, ahogy éppen az adott helyzet és/vagy a didaktikai divat diktálja nekik.

Melyek az általános és természetes okai, közelebbről **pszicholingvisztikai** és **szövegpragmatikai** okai az anyanyelvi ismeretek és az idegen nyelvi ismeretek egymásra hatásának a nyelvtani és a jelentésbeli okok mellett és velük együtt? Valamelyest más megközelítésben úgy is fogalmazhatnánk, melyek azok a **kognitív és történeti-társadalmi** okok. Eszerint ugyanis a kognitív okok, ha az emberiség és benne az emberi agyak biológiailag egy faj, márpedig az, minden anyanyelv-idegen nyelv viszonylatában azonos módon hatnak, míg a történeti-társadalmi okok nyelvenként, sőt nyelvi jelenségekként különbözhetnek. (Szövegen értem itt mind a beszélt, mind az írott szöveget).

A nyelvhasználatot vizsgálva megkülönböztetünk **nyelvi szinteket** (hang, morféma, lexéma, szintagma, mondat, bekezdés, fejezet, illetve "turn", szöveg) és **szemiotikai szinteket** (szintaktikai, szemantikai, pragmatikai). Minden szinten választási lehetőségek, fokozatok (gradációk), hierarchiák, funkciók, (belső és külső) viszonyok, kisebb-nagyobb egységek és visszatérő egységek vannak, az egységek előfordulásának van gyakorisága (frekvencia) és eloszlása

(disztribúció), szintenként különböző elfogadhatósága és vártsága. Minden egyes szintnek megvannak a maga sajátos szabályai és rendszere, de ugyanakkor az egyes szintek és jelenségek egymásra is hatnak. Ezért a nyelv nem csupán rendszer, hanem rendszerek rendszere (Halliday), a rendszerek összműködése, interakciója pedig valószínűségeket eredményez.

Az adott elem, egység megjelenésének a valószínűsége, vártsága a beszédalkotás-megragadás folyamán minden szinten és a szintek egymásra hatása miatt egyre csökken. Ez a negentrópia. A negentrópia az, amelyik igazán akadályozza az idegennyelvű szöveg megalkotását és megragadását, az idegen nyelven való "folyékony beszédet". A negentrópia következménye az, amit az idegennyelv-oktatásban a legkevésbé tudunk tanítani. Ezt igazán csak a helyszínen, az anyanyelvi környezetben és hosszabb idő folytán lehet elsajátítani. A negentrópia nyelvenként, a nyelvek minden szintjén és a szintek egymásra hatásában is erősen változik, és ezért az idegennyelv-oktatásban, tanulásban a legerősebb és folyamatos gátlásként és folytonosan zavaró tényezőként jelentkezik.

A negentrópia a fizikából kölcsönzött fogalom. Etimológiája: gör. ο τροπος - *fordulás, fordulat (trópus)* stb., ebből π ηεντροπη - *megfordulás* stb., valójában R.J.E. Clausius (1822-1888) német fizikus csinálmánya a németesen *en(ergie)* + *tropé* szavakból. A *neg-* a latin *nego, negatio* - *tagadok, tagadás-ból* (divatszavunk a *negatív*).

A fizikában az entrópia részleges meghatározásban "termodinamikai állapotfüggvény, anyagi rendszerek molekuláris rendezetlenségének, ill. állapotuk termodinamikai valószínűségének mértéke, amelyből bizonyos körülmények között következtetni lehet a folyamatok irányára... A tapasztalat szerint, amelyet a termodinamika második főtétele foglal össze, a Földön szokásos viszonyok között környezetüktől elszigetelt anyagi rendszerekben csak olyan termodinamikai folyamatok mennek önként végbe, amelyek során nő a molekuláris rendezetlenség... (Természettudományi Lexikon II. 385-386. A kiemelés a jelen szerzőtől).

A negentrópia tehát azt jelenti, hogy a szövegalkotásban mintegy nő a "rendezettség". Amikor ugyanis adott esetben elkezdek beszélni, akkor még szinte "minden lehetséges". Akármelyik hanggal kezdek, akármilyen szóval, szerkezettel, akármilyen témáról stb. Mihelyst azonban elkezdek beszélni, a szinteken a választási lehetőség, a különféle szintű elemek, egységek várhatósága egyre csökken. Például, amikor a Műszaki Egyetemen rendezett nyelvészeti konferenciára megyek előadást tartani, a körülmények, a meghívók stb. azaz pragmatikai tényezők alapján a hallgatóság nem várja, hogy - mondjuk - az ortogonális párhuzamos projekcióról fogok szólni, jóllehet a hely, az épület, az intézmény alapján ez lehetséges volna. A hangok szintjén minden nyelvben megvannak a szabályok, hogy milyen hangokkal kezdődhet egy szó, a szókezdő hang után milyen hang következhet, - például a magyarban a szókezdők után nem következhet n -, a szó belsejében milyen hangok követhetik egymást, például a magyarban a szóbeljeji k után következhet n, (*lakna*, *akna* stb.), és így tovább. Az adott szerkezet megkezdésekor már tudom, hogy milyen módon lehet befejezni a szerkezetet, és minél inkább előrehaladok a szerkezet megvalósításában, annál inkább tudom. Az adott szójelentéseknek különféle, egymással több-kevesebb, ilyen vagy olyan összefüggő halmazai vannak az adott nyelvben, tehát a jelentés szintjén is egyre inkább fogom tudni, hogy mi következhet, magyarul milyen szó, milyen szavak. Az adott szövegbefogadásának folyamatában (olvasás, hallgatás) is egyre inkább kiviláglik, hova is "akar kilyukadni" a szövegalkotó (író/beszélő).

A negentrópia, mint már hangsúlyoztam, minden szinten működik a szövegalkotásban és szövegbefogadásban. Ez a szintenkénti többféle működés szinteken belül és kívül is hat egymásra, erősítve a várhatóság csökkenését, a bizonyosságot növelve arra vonatkozóan, hogy mi következhet. Innen van a beszéd redundanciája, illetve gazdaságossága az elliptikus szerkezetekben. Az anyanyelvi beszélő **emlékezetében** minden szinten elraktározott minták vannak, például a hangok szintjén ez a fonéma és annak összes tulajdonsága. Mindent azonnal behasonlítok, - vázlatosan az alábbi tényezők szerint:

Emlékezet

többszintű (hangok, morfémák, lexémák, szerkezet... kultúra...)

többfajtajú (rövidtávú-hosszútávú, szemantikai-epizód stb.)

hálózatjellegű (viszonyok, csomópontok, közelebbi-távolabbi stb.)

ingerhasonlóságon alapuló: 1. akusztikai (*bor - por*), 2. jelentésbeli (*hajó - csónak*) stb.

többrétű (például a *telefon* szó esetében: szóalak hangzása/akusztikai, írott alak/vizuális, mire használom, hogyan, milyen a formája, színe, tapintása, csengése stb.= pragmatikai).

Ezek a mozzanatok állandóan jelen vannak az emlékezésfolyamatban, a beazonosításban, állandó neurofiziológiai figyelőszolgálatban (*monitoring*), amely minden szemiotikai és nyelvi szinten megvan, kezdve attól, hogy minden egyedi hangot és kombinatorikus variánst a maga fonémájaként azonosítunk, egészen addig, hogy egy szöveg, például akár egy többkötetes regény első mondatát összevetjük az utolsóval, vagy az *És mégis mozog a föld* regénycímet hallva a magyar anyanyelvű mind Galileire, mind Jókaira stb. gondol azonnal.

Az idegen nyelv tanulásakor ezek a tényezők nem működnek, illetve az anyanyelvi rendszer működik minden szinten, és valósággal belekaszál az idegen nyelvbe. Kezdve attól, hogy - és ezt kísérletekkel is igazolták - (a kategorikus percepció során) az adott nyelvi egységek megkülönböztetésében (diszkrimináció) és azonosításában (identifikáció) adott kategórián belül, például a fonéma-kategórián belül elég nagy különbséget sem észlelünk, míg a kategória-határon igen kis különbséget is észlelünk (vö. Garman, Michael 1990. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 195. stb.). Ez - az emlékezetben elraktározott - kategóriákon alapuló megkülönböztetés és azonosítás az idegen nyelv egységeit illetően nem működik, tökéletlenül működik, pontosabban az anyanyelvi kategóriák szerint lép működésbe. Vagyis az idegen nyelv fonéma-rendszerében a kategória-határon még a nagy különbséget sem ismerem fel, nemhogy a kicsit, ha az nem kategória-határ, azaz nem fonéma az anyanyelvben. (Például a különféle *e* fonémák illetve hangok megkülönböztetése, *ě, eae* hallatlan erőfeszítéssel jár a nyelvtanulásban, ha az anyanyelvben ezek nincsenek meg, vö. angol *man - men*). Ami a fonológiai rendszert illeti, az idegen nyelvben nem tudom, nem várom, hogy az adott szó kezdő hangja után mi következik, a szó belsejében mi következik, a szerkezetben

mi következik, a jelentésekben stb., illetve mást várok. Vegyünk egy példát a jelentések szintjén, és egyet a szöveg szintjén. (Mindkét példa Papp Ferentől szóbeli értesülés alapján). Kísérletet végeztek régóta Magyarországon élő orosz anyanyelvű tanárokkal és Oroszországban hosszú időt eltöltött magyar anyanyelvű orosz tanárokkal. Két csoport azonos orosz hívószót kapott, és le kellett írni az első huszonöt szót, ami eszébe jutott. A *театр* kapcsolódva a *большой* szó a magyar anyanyelveknél mindenütt az első öt asszociált szó között volt, az orosz anyanyelvűeknél csak valahol a hús után, vagy egyáltalán nem. A pusztán kulturálisan meghatározott asszociációs rendszer mennyire nehezíti a negentrópia kialakulását, magyarán adott esetben az idegen nyelvű szöveg biztos megértését. Mennyire mást várok, mint "ami jön", amikor nem anyanyelvemen beszélek.

A hangok, jelentések várhatóságával járó bizonytalanságot nehezíti még például a szövegtani szinten az utalásrendszer mássága, a forikus elemek (anafora, katafora, exofora, endofora, deixis stb.), a proformák (előfordulásának, sorrendjének, gyakoriságának, eloszlásának) különbözősége az anyanyelvben és az idegen nyelvben. Magyarul kitűnően tudó orosz műfordító azt mondta, hogy amikor egy magyar regény olvasásában/fordításában eljut a századik oldalig, nem tudja, ki, kicsoda, kijött be, ki ment ki, ki beszél stb. Gondoljunk például csak arra, hogy a magyarban az igeragozás miatt ki sem tesszük a személyes névmást, ráadásul az indo-európai nyelvekkel szemben nincs nyelvtani nem. Persze, hogy nem tudja a szegény orosz anyanyelvű, ki ment be, kijött ki stb. Tanítjuk ezeket az idegennyelv-oktatásban? Bizonyosan, de nem eléggé, mert nem is tudjuk eléggé tanítani. Ez az, amihez, mint már említettem, hosszabb ideig tartó anyanyelvi közegben való forgolódás szükséges.

Észrevettem, hogy amikor angolul írok tanulmányt, akkor az anyanyelvi lektor főként a bevezetőimet javítja ki, mégpedig meglehetősen "durván". Ernyedetlenül lelkes bevezetőket írok, minden angoltudásomat bevetve, csodálatos angolsággal, és jön az angol anyanyelvű lektor, és tönkreteszi. Kigyomlálja például a szinonimáimat. Miért? A magyarban, még a tudományos nyelvben is mintegy "kötelező" a szinonimák használata. Általános iskolában azt tanítja a tanító néni, hogy ne mindig ugyanazt a szót használd, legyen gazdag a

szókincséd stb. A magyar irodalmi hagyomány, amelyen fölnövünk, rendkívül retorikus, többek között a szinonimák gazdag használatában. Az angol stíluseszmény, a *plain-style* miatt az angolban ugyanez bőbeszédűséget és zavarosságot eredményez. Eia Ventoláék Helsinkiben külön programot szerveztek annak tanulmányozására, hogyan ír tudományos cikket angolul az angol anyanyelvű természettudós, és hogyan ír angolul a finn anyanyelvű természettudós. A vizsgálatok ugyanerre az eredményre vezettek. A finnek is kedvelik a szinonimákat a tudományos nyelvben angoloktól eltérően.

Tehát a negentrópiában mind nyelvspecifikus, mind kultúraspecifikus, azaz pragmatikai tényezők egyaránt közrejátszanak. Az idegennyelv-oktatásban segítségünkre jöhet e téren is Halliday szisztemikus funkcionális nyelvészete és stilisztikája. A már említett *nyelvi szintek, a választás, a szerkezet, az egység, a hierarchia, a rendszer és a fokozatosság (gradáció)* mellett a szisztemikus nyelvtan egyik kulcsfogalma a *nyelvi regiszter*. A regiszterek, akárcsak a tájnyelvek, nyelvi változatok. A tájnyelv a nyelvhasználóhoz kötődik, annak születési, neveltetési és állandó lakóhelyéhez. A regiszter viszont a nyelvhasználathoz kötődik. Más regisztert használunk, ha a barátainkkal csevegünk, mást a nyilvános beszédben. Mást a családi levelezésben és mást az esszéíráskor. A kiválasztott regiszter több tényezőtől, összefoglalóan a szituációtól függ, azaz pragmatikai meghatározottságú. Függ attól, hogy írunk vagy beszélünk, miről írunk vagy beszélünk, kinek, mikor, miért stb. A klasszikus retorikában ezeket a tényezőket nevezték körülményeknek (*circumstantiae*), régi magyarsággal körülállásnak. Így tehát regiszter a tudományos nyelv, a hirdetések nyelve, a szépirodalmi nyelv, a vallásos nyelv stb. Mint már a fenti példából is nyilvánvaló volt két nyelvben az azonosan címkézett regiszterhasználatok (például a tudományos nyelv) csak az első pillantásra hasonlítanak egymáshoz, valójában nagyon különbözhetnek, és ez félrevezeti az idegennyelv-tanulót.

Köztudomású az is, hogy Halliday alapvető fogalmi rendszerében minden nyelvtani mozzanat személhető a használat felől, azaz hogy mi a funkciója. A jelentés három metafunkcióban írható le:

1. a környezet megértése (ideációs-cél, tartalmi-tapasztalati-logikai), 2. a másokra való hatás (interperszonális cél, személyközi-társadalmi), 3. a textuális cél (szövegi, a nyelvi rendszer szövegalkító összetevője), amely az előző kettőt relevánssá teszi. Ezek teremtik meg az összeköttetést a regiszter metafunkcionálisan meghatározott szemantikája és a sajátos lexiko-grammatikai választások között. Ezért a szemantikailag irányított nyelvtan belső funkcionális szerveződését a metafunkciók alakítják ki. A regiszternek is ennek megfelelően három megközelítése van: 1. a mező (*field*), azaz a téma, például vallás, kémia stb., amelyet főként a lexika és a grammatika közvetít ("ideációs"), 2. a hangnem (*tenor*), amely a beszélők viszonyaira utal aszerint, hogy közvetlen, udvarias stb. ("személyközi-interperszonális"), 3. az alakmód (*mode*), amely a nyelvi cselekvés eszközére vonatkozik, meghatározza a nyelvnek a szituációban játszott szerepét, és magában foglalja az írott és a beszélt változat közti választást, valamint magának a formátumnak (-műfajnak-szövegtípusnak) a megválasztását újságban, költészetben stb., úgyszintén a használt hangalaknak vagy grafikus alaknak a megválasztását stb. ("szövegi-textuális"). Itt is csak azt mondhatjuk, hogy két nyelv között a metafunkciók konkrét megvalósulásai a regiszterekkel együtt igen különbözhetnek. A japán ember személyközi viszonyaiban az udvarias hangnemet az anyanyelvi paraméterek szerint fogja megválasztani akkor is, ha idegen nyelven beszél. Ugyanez vonatkozik a magyar beszélőre is. Ez a választás magában foglalja nemcsak a szerkezeteket, fordulatokat, hanem a nyelven kívüli elemeket is, a szupraszegmentális elemeket, a gesztusokat, a térközsabályozást (proxemikát) stb. Tehát például, ha a magyarban valakinek az elbeszélését hallva, *Hát ez nem igaz!* felkiáltással fejezem ki csodálkozásomat és elismerésemet, hasonló szituációban angolul *It's not true!* egyenesen sértő lehet. Hasonlóan sértő lehet az a testi távolság, amely egy másik nyelv beszélőinél természetes.

A beszédben a szövegen kívülre irányuló rámutatás (exoforikus deixis) a személyközi deixis (*én-te*) szövegbéli hiányában (ellipszisében) is kiküszöböli a szöveg esetleges kétértelműségét. Egyszerűen szólva az élőbeszédben a nyelvi választást (nyelvtanit és szupraszegmentálisat), vagyis a stílust eleve meghatározza az a szituációs kontextus, amelyben elhangzik. (*Megvetted?* - *Meg.*

Csak az idegennyelv-oktatásban hangzanak el ilyen mondatok: *Megvetted a reggeli újságokat? - Igen, én megvettem a reggeli újságokat.*) Az ismeretelméleti, értékelméleti és ideológiai kategóriák következtében, amelyek közös ismeretek az adott beszélőkben, az adott beszélgetésben állandóan "szó van" az adott korszak társadalmi, gazdasági, kritikai stb. viszonyairól. Igen ám, de egyik nyelvben is, meg a másik nyelvben is más és más a nyelvhasználatban a kötelező ellipszis, más-más kategóriák "élőek", más-más társadalmi, gazdasági, kritikai stb. viszonyokról "szól" a társalgás. Nagyon körülményes és hosszadalmas ezeket a különbségeket tanórákon kifejteni, körülírni.

Az intézményes viszonyok minden szövegben, nyelvhasználatban tetten érhetők. A halliday-i "nyelv mint intézmény" azt is jelenti, hogy a szövegek nem egyszerűen a regiszter adott megvalósulásai, hanem intézményesen meghatározott (determinált) emberek intézményesen meghatározott beszélgetései. Igen ám, de más-más paraméterek határozzák meg az embereket és a beszélgetéseket egyik nyelvben és a másik nyelvben. A nyelvi rendszernek az intézményes (társadalmi) rendszerekhez való viszonya könnyen megérthető, amikor például összehasonlítjuk egyetlen nyelven belül is két tanárnak a diákkal való beszélgetését. Az egyikben a "tananyag" szövege van túlsúlyban, a másodikban a tananyag és a párbeszéd egyaránt hangsúlyos. Vagyis lehet, hogy az egyik tanár a beszélgetésben a tantárggyal foglalkozik, a másik viszont az egész emberrel. A két tanári beszéd/szöveg ettől függően különbözik, és nem a nyelvtani szerkezetek különbözősége az érdekes. Sajátos a viszony a regiszter (a nyelvi változat) és a beszélők hatalmi viszonyai között. A nyelvi változat minden nyelvben igyekszik fenntartani az adott hierarchikus rendet, de ennek konkrét megvalósulásai teljesen eltérőek lehetnek. A különféle nyelvek regiszterei is tudatformálók, miközben az emberi tudat alakítja a regisztert. Halliday szerint a szöveg jelentése visszacsatolódik a szituációba, annak részévé válik, azt megváltoztatja. Ugyanakkor a regiszteren keresztül a szituáció is visszacsatolódik a jelentésrendszerbe, annak részévé válik, azt megváltoztatja. A szituációs kontextus paramétereinek ismerete nélkül azonban a nyelvhasználat teljesen bizonytalanra válik. Ezeket a paramétereket viszont ismét csak nehéz osztályteremben előidézni.

Az anyanyelvi szövegalkotó nem egyszerű reprodukáló, nem mechanikusan használja föl a jeltípusokat, nem is teljesen önkényesen, hanem kreatívan alkalmazza az ismert mintákat az új, pillanatról pillanatra változó helyzetekben. Természetesen vannak esetek, amikor az adott szituációban felismerünk egy bizonyos szituációtípust, amelyik egy bizonyos regiszter használatát, egyszerű, mechanikus alkalmazását követeli meg. Ezt tudjuk tanítani a nyelvoktatásban. Vannak azonban "kevert regiszterű" szövegek is. Ezek szerepzavar következményei, illetőleg kompromisszumai, egyidejűleg kettős szituációtípus dilemmái, mint például egy autóvásárlási eligazítás reklámszórólapon, amely egyrészt szabályokat közöl (tekintélyelvi alapon hivatalos nyelven), másrészt el akarja adni szolgáltatását a fogyasztónak (azaz reklámozza a szolgáltatást). Az utóbbi időben már a kevert regiszterek is megszokottá váltak szinte minden nyelvben, hiszen a kapitalista társadalomban egyszerre akarják tájékoztatni is, meg meggyőzni is a vásárlót, s ezzel a kapitalista társadalom adott intézményeinek az ideológiai álláspontját is kifejezésre juttatják. A kevert regiszterű szövegekben a nyelvtanuló képtelen elválasztani az anyanyelvi beszélőnek esetleg könnyen érthető és szétválasztható köznyelvi és hivatalos szövegrészeket. Ennek következtében, amikor ezeket megtanulja, kiemeli az adott szövegből és újrafelhasználja őket, könnyen előfordul, hogy "helytelenül" használja majd őket.

A nyelvoktatásban és a kutatásban nemcsak figyelembe kell venni, hanem szisztematikusan fel kell mérni az anyanyelv - idegen nyelv egymásra hatását illetően az adott nyelvek közelségét (proximitását), amely a fentiekből következően nem feltétlen genetikusan, hanem areális és tipológikus is lehet. Ezen belül a szerkezetek, a jelentések, az alakok, a kultúra (idő és tér megkülönböztetések) közelségét. Mindezeket befolyásolja a nyelvtanuló egyénisége, azaz mit tud mozgósítani az emlékezetéből, és adott esetben mit mozgósít.

A nyelvtanításban és nyelvtanulásban hajlamosak vagyunk arra, hogy csak a rendszert és a jelentéseket nézzük, azaz a nyelvtant és a jelentéseket. A kommunikáció azonban, amellett, hogy szituációs kontextusban zajlik le, éppen kognitív természete miatt állandó értelmezés is. Minden kijelentés értelmezi az

adott kijelentés és a tárgy közti viszonyt, amelyről a kijelentés szól. Értelmezi a beszélők viszonyait. Értelmezi az előző kijelentést. A rendszer, a jelentésviszonyok, a kultúra és a szituációs kontextus különbözőségei miatt az értelmezés is e tényezők függvénye. A cigányasszony története erre is rávilágított. Ezért szükséges volna a nyelvtanárok kiképzésébe, még inkább a módszerek kialakításába belevonni a hermeneutikai alapelveket. A kommunikációban nemcsak a jelek szemiotikai tulajdonságai, mégcsak nem is csupán a jelhasználók viszonyai döntőek, hanem a jelhasználók értelmezései is, amint ezt a mellékelt ábrák feltűntetik.

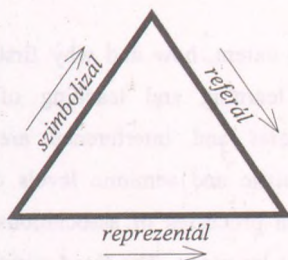
Miután nem minden nyelvtanulónak van alkalma az adott idegen nyelvet "a helyszínen" tanulmányoznia, vagy csak rövid ideig, azért az egyik megoldás, bármennyire is irreálisnak tűnik, az lehetne, hogy végigolvassa az adott nyelv tankönyvirodalmát az óvodától az érettségiig, a tankönyveket pedig legalább irodalomból és történelemből, vagy legalább megfelelő válogatásban végigolvassa ezeket. Akkor jobban kialakulna benne a nyelvhasználatnak az a háttere, amely az anyanyelvi beszélőé. Kialakul benne az adott idegen nyelv stílusjellemzői iránti érzékenység is, amely az anyanyelvi kommunikáció nélkülözhetetlen eleme.

Végezetül a főiskolai, egyetemi lektorátusokon folyó nyelvtanítás körüli vitához kapcsolódva szeretnék valamit megjegyezni. Ha most valaki úgy véli, hogy következő mondataimmal politizálok, nagyot téved. Az az ürügy ugyanis, amivel a lektorátusokat meg akarják szüntetni, hamis pragmatikai kiinduláson és teljes járatlanságon alapul, ti. hogy a hallgató majd úgyis megtanulja tanfolyamokon az idegen nyelvet. Legfőljebb megtanulhatja, de várhatóan nem fogja. Amivel pedig az iskolai nyelvoktatást vissza akarják szorítani, hamis pszicholingvisztikai kiinduláson alapul, felületes, divatos félműveltségen, ti. hogy a gyermek anyanyelvét, gondolkodását megzavarja a korai idegennyelv-tanulás. Legfőljebb megzavarhatja. A szülők verekedése viszont megzavarja a gyermek egészséges fejlődését. Ott kellene kutakodni. Ezért tartom különösen időszerűnek az idézetet István királynak fiához intézett Intelmeiből: "Mert az olyan ország, ahol csak egy nyelv, egy szokás van, erőtlen és töredékes". Ez az elv biológiai-genetikai alapon telitalálat. Politikai szemmel abszurd, főként ott, ahol körbe-körbe

nemzetállamiságot kényszerítenek ki jogtalansággal és hullahegyekkel. A tudományos és üzleti életben, kereskedelemben és iparban viszont sine qua non ez az intelem. A nyelvtanárok a mai kis Magyarországon az intelem feltételrendszerének megteremtői, szentistváni munkásai, az intelmek követői. Az intelem alapján ma az a legmagyarabb magyar, aki idegen nyelveket tanít. Az a magyarellenes, aki az idegenyelv oktatást tizedeli, rombolja.

SZEMIOTIKAI VISZONYOK HAGYOMÁNYOS ELNEVEZÉSEI

*jelölt, pathémata, szémainomenon, significatum
conceptio, gondolat, interpretant*

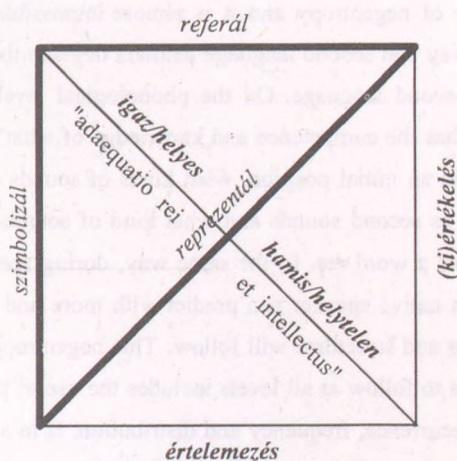


*jelölő, phóné, szémainon, akusztikus kép,
vox, significans, szimbólum, jelhordozó*

*jeltárgy, pragma, tynchanon,
res, referent, denotatum*

jelölt

jeltárgy



jelölő

a jeltárgy, ahogy
a szövegalkotó (beszélő/író)
szövegbefogadó (hallgató/olvasó)
ismeri

**First Language Competence in Second Language Discourse
A Psycholinguistic and Pragmatic Approach**

Lóránt Bencze

This paper concerns to what extent, how and why first language competence influences the acquisition, learning and teaching of a second language. Traditional terms like *transfer* and *interference* are usually realized as pseudoanalogies on all linguistic and semiotic levels of a second language. Pseudoanalogies are based on processes of associations and predications that work in fixed systems of first language. The fixed systems are determined not only by linguistic differences but also by cultural, educational, social etc. Consequently the negentropy that works on all levels in language use (phonetic, phonological, lexical etc.) and in the systems and in the interactions of levels can be different in various languages and in various cultures. The difference in negentropy makes second language learning, second language comprehension, difficult, and creates pseudoanalogies. It is extremely difficult for a teacher to analyse the influence of negentropy and it is almost impossible to teach in a classroom in such a way that second language learners develop the (new) system of negentropy of a second language. On the phonological level, for example, every native speaker has the competence and knowledge of what kind of sounds can occur in a word in an initial position, what kinds of sounds can occur after certain initial sounds as second sounds and what kind of sounds after a certain sound in the middle of a word etc. In the same way, during speech processing and comprehension, a native speaker can predict with more and more certainty what words, meanings and structures will follow. This negentropy, this growing of certainty of what is to follow at all levels includes the use of phoric elements and proforms, their recurrence, frequency and distribution. If in a first language, as in Indo-European languages, there are genders but in a second language as in Hungarian there are no genders, phoric and proform relations can be totally different. Language phenomena, their occurrence, recurrence, frequency and

distribution in languages, are socially and culturally determined and make language learning even more difficult than previously thought. Consequently interpretation and hermeneutically based methods must have a wider and greater role in second language learning and teaching.

Aradi András - Estók Tivadarné - T. Somogyi Magda:

AZ ANYANYELVI ISMERETEK SZEREPE ÉS HELYE A SZAKFORDÍTÓKÉPZÉSSEN

Bevezetés

Korunkban az információáramlás hihetetlen módon felgyorsult, s nem az a szakember, a kutató elsődleges problémája, hogy a tudományos ismeretek forrásai hozzáférhetetlenek számára, hanem sokkal inkább az, hogy hogyan jusson hozzá a lehető legrövidebb időn belül az őt érdeklő információhoz. És ebből a szempontból nem is az jelenti a legfőbb akadályt az ismeretek megszerzésében, hogy milyen nyelven (anyanyelven vagy nem anyanyelven) fogalmazták-e meg az adott információt, hanem az, hogy hol, a szövegnek mely részében vannak az olvasó számára fontos információk, mik azok, s melyek a kevésbé fontos szövegrészek.

A tudományágak, s az ismeretek alkalmazási területeinek egyre nagyobb méretű specializálódásával pedig mind többször kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy - mivel nem ismerjük a tanult szakmánktól eltérő nyelvhasználati szokásokat - anyanyelvi téren támadhatnak kommunikációs nehézségeink (hivatalos levél írása, pályázatok kötelező mellékleteinek összeállítása stb.).

S tovább folytathatnánk a sort annak illusztrálására, hogy a nyelvtudás igényével párhuzamosan mindinkább előtérbe kerül a nyelv(ek) tudatos ismeretének, a tudatos nyelvhasználatnak az igénye. Egyre fontosabb ugyanis, hogy nyelvi ismereteinket maximális céltudatossággal alkalmazzuk, azaz úgy válogassuk, úgy szervezzük a nyelvi eszközöket, hogy azok egyrészt optimálisan kifejezzék akaratumat, másrészt a lehető legjobban megfeleljenek az adott beszédhelyzetben a nyelvet használó közösség szokásainak. Nemcsak szövegalkotáskor segíthet a tudatos nyelvhasználat, hanem akkor is, amikor verbális szöveget értelmezünk - legyen az anyanyelvi vagy idegennyelvi szöveg - már egészen kevés hermeneutikai ismerettel is lerövidíthetjük a szövegértés útját,

illetve nagy valószínűséggel elkerülhetjük a szöveg/részek/ helytelen értelmezését.

Úgy gondoljuk, hogy a **korunk jellegéből, az információáramlás egyre felgyorsult üteméből következően az általános műveltségnek ma már szerves részét képezi a nyelvről, a beszéd természetéről szóló ismeretek meghatározott köre is.** Ezek olyan anyanyelvi és alkalmazott nyelvészeti ismeretek, amelyek megkönnyíthetik a nyelv (mind az anyanyelv, mind pedig az idegen nyelv) használatát. E sajátos, funkcionális jellegükből következően ezeknek az ismereteknek a körébe tartoznak olyanok, melyek a nyelvet kívülről - a kommunikáció, a szemiotika irányából - határozzák meg, illetve olyanok, melyek belülről, a nyelvi struktúrák, nyelvhasználati törvények felől jellemzik: a hagyományos leíró nyelvtani ismeretektől a szövegelméleti tudnivalóig széles kört ölelnek fel ez utóbbiak, s különös hangsúlyt kapnak közöttük a stilisztikai szempontok.

Hogy a fentiekben vázolt - talán túl idealistának és naívnak tűnő - fejtegetéseknek van realitásalapjuk, szeretnénk bemutatni néhány "fejezetet" egy sajátos céllal összeállított magyar nyelvi tematikából. A nyelvet egyszerre kétfelől, kívülről és belülről kívántuk megközelíteni a BME-n, a Szakfordító- és Tolmácsoló Szak keretében tanított Magyar nyelv tantárgy két féléves anyagának összeállításakor, illetve a budapesti műszaki főiskolák szervezte Polytechnikum műszaki tanárainak a részére tartott magyar nyelvi kurzus tematikájának kijelölésekor. A magyar nyelvi órákon résztvevő hallgatók és tanárok egyaránt hasznosnak találták a nyelvi kérdéseknek a fentiekben ismertetett módon való megközelítését, az anyanyelv ekként történő tudatosítását.

A továbbiakban válogatást adunk közre annak bemutatására, hogy a magyar nyelvi ismeretek tudatosításakor miként használhatók fel egyéb (általános, alkalmazott, illetve funkcionális) nyelvészeti ismeretek. Először a **szövegek** (1.), majd a **mondatszerkezet, szórend** (2.) kérdéskörét érintjük, s végül a **morfológia területéről** (3.) válogatunk. A dolgozat anyagának összeállításakor különös figyelmet fordítottunk a szakfordítóképzésben hasznosítható szempontokra.

1.A szöveg

1.1.1. A szöveget a szövegalkotás és a szövegértés szempontjából egyaránt vizsgáljuk, s mindkét irányból a kifejezendő tartalom és a kifejezési forma összefüggéseinek szabályszerűségeit igyekezünk megkeresni. Az a célunk, hogy a kész szövegekkel végzett műveletek, a szövegeken "játszott" gyakorlatok segítségével adjunk át ismereteket a hallgatónak szövegkezelési "arszenáljuk" gazdagítására, szövegértési és szövegalkotási munkájuk lerövidítésére. Részben **általános szövegtani ismeretekről** van szó, azaz olyanokról, amelyek anyanyelven is, más nyelven is segítséget adnak a leendő fordító számára. Másrészt pedig **magyar nyelvi ismeretekről**, nevezetesen arról, hogy a tanult nyelvi szabályokat a gyakorlatban látják érvényesülni. Hallgatónk ugyanis eddigi tanulmányaik során (nyelvtanítási hagyományainknak megfelelően) a mondatkeretben vizsgálták a nyelvi törvények megvalósulását, most viszont nem a mondatban, hanem a szövegben figyelhetik meg a nyelvtani szabályok és műveletek "működését", törvényszerűségeit.

Mindenekelőtt egy **sajátos szövegszemléletet** célszerű elsajátíttatni a leendő fordítókkal, melynek az a lényege, hogy a szöveg nyelvi elemei - lineárisan elrendezve - hierarchikus viszonyban vannak egymással, és ezen a viszonyon keresztül, ennek alapján vonatkoznak a szituációra, a térnek és az időnek adott metszéspontjára¹, melyet a szövegalkotó határoz meg. A szöveg ugyanis nem más, mint a nyelvi elemeknek a nyelv rendelkezésre álló készletéből kiemelt és meghatározott okkal/céllal sorba rendezett halmaza, amelynek tagjai csakis egymáshoz való viszonyukon keresztül vontakoztathatók a valóságra, csakis az egész összefüggései alapján nyerik el konkrét funkciójukat, így lesznek jelentéshordozókból jelentéstartalmak kifejezőivé². Azon kívül, hogy **szerveződés eredménye a szöveg**, fontos jellemzője még az is, hogy szinte

¹ Terestyéni 9. old.

² Kelemen, 187-188. old.: "A jelentések keletkezésének a helye, vagyis a szöveg,.... két irányba mutat: egyrészt a jelölő (jelentő) rendszerre irányul, (itt hangsúlyozottan a **jelentő** rendszerről, egy még jelentés nélküli struktúráról van szó), másrészt pedig a társadalmi folyamatra, melynek - mind **beszéd** - részét képezi."

kivétel nélkül minden esetben **cselekvésértékű**³. Alkotója a szöveggel valamilyen hatást kíván elérni, változtatni szeretne a környezetén. És attól függően, hogy mikor, miért, kinek, miről stb. akar közölni valamit, egyrészt megtervezi mondanivalóját, sorrendbe állítja gondolatait, másrészt kiválasztja a megformálásukhoz szükséges nyelvi⁴ szerkezeteket, sémákat valamint a szerkezeteket kitöltő nyelvi elemeket. Az így "megkomponált" szöveg "elvégzi" az alkotója kívánta hatást, cselekvést valósít meg. Ez a hatás, ez a cselekvés módosul, mihelyt változtatunk a szöveg nyelvi anyagán. Ugyanis ha megváltozik ez a rendszer, más összefüggésekre, más sorrendbe helyezük a nyelvi elemeket, megváltozik a beszédcselekvés funkciója is, mást (többet vagy kevesebbet, de mindenképpen eltérőt) mondunk a szövegváltozattal. Ezért célszerű a szöveg kisebb részeit mindig a nagyobb szövegösszefüggések szeretében értelmeznünk, s ezért fontos tudnunk, hogy a szöveg nyelvi anyagának legkisebb megváltoztatása is komolyan megváltoztathatja a szöveg felhasználhatóságát, célját.

Ezeknek a **szöveglinvisztikai alaptételeknek** az ismertetését azért tartjuk fontosnak, mert ezek szolgálnak a **szöveggyakorlatok elméleti háttéréül**. A szövegekkel kapcsolatos tudnivalók jó részét ugyanis nemcsak elméleti szinten célszerű átadni a hallgatóságnak, hanem gyakorlati úton is, nevezetesen szövegekkel való "transzformációs játékok" formájában.

1.1.2. A szöveggyakorlatokhoz rövid, ún. bekezdésnyi terjedelmű szövegeket választottunk. A szöveg ugyanis - mint fentebb kiemeltük -, szerveződés eredménye. A nyelvi jelek legmagasabb szintű szerveződésének, a mondatoknak szervezett együttese. **A mondatnál nagyobb szövegszerveződési egységek** közül azért **a bekezdést emeltük ki**, mert ez az a makroszerveződési forma, amely - terjedelmi okokból is - alkalmas arra, hogy példának szolgáljon a mondatnál nagyobb szövegszerveződési formációk vizsgálatára. A bekezdésnyi terjedelmű szövegek vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy segítségükkel feltárjuk a szövegek mondatai (mondategységei) közötti kapcsolatokat, valamint hogy

³ Terestyéni, 22. old.

⁴ Természetesen a szöveg elemei között nemcsak nyelvi, verbális elemek lehetnek, sok más kommunikációs rendszer elemei keveredhetnek a szövegben, de ez utóbbiak vizsgálata nem feladatunk.

bepillantást nyerhessünk a mondatok belső szerveződésének "titkaiba" is. Természetesen azért is célszerű a szövegtranszformációs "játékokra" egy bekezdésnél nem hosszabb szövegeket választani, mert így a tanórán ugyanazt a szöveget több szempontból is fel lehet használni, több szövegépítési stratégiát lehet "működés közben" bemutatni.

Példaanyagunkat **újságszövegek**ből válogattuk. Ez a műfaj különösen alkalmas arra, hogy a szöveg funkcióinak a megváltoztatását szemléltesse, hiszen az újságszövegek stílusát viszonylag jól ismeri mindenki: ha másképpen nem, hát "érezzük", ha az átalakított példaszöveg kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmas többé arra, hogy híradásfunkcióját betöltse. (A továbbiakban a szöveg terminus a fenti értelemben vett újságszövegeket jelenti.)

A "játék" esetünkben szövegátalakítást jelent, pontosabban azt, hogy szövegből indulunk ki és szöveghez érkezünk: úgy, hogy az eredeti szövegben lévő információkat átcsoportosítjuk, tömörítjük, széttörödeljük stb., s azt vizsgáljuk, hogy milyen változások tapasztalhatók ezen transzformációk következtében a nyelvi kifejezőeszközökben, illetve a szöveg funkciójában. A szöveg átalakítása mindig a tartalom, a benne lévő információk adott szempont szerinti variálásával történik, s a változtatás mindig nyomonkövethető egyrészt a kifejezési eszközök rendszerében, másrészt pedig a szöveg felhasználhatóságában, céljában, funkciójában.

1.2. A szöveg szemléltetés legkülönbözőbb lehetőségeire nyílt lehetőség a magyarórán. Alaktani, mondattani, szövegtani tudnivalókat egyaránt be lehet mutatni mikroszövegek transzformációival, korlátot egyedül az adott szöveg sajátosságai jelenthetnek: milyen "beszédszabályok"⁵ szerint rendeződnek a bennük lévő nyelvi jelek és nyelvi struktúrák. Következő példáinkat elsősorban szövegtani ismeretek gyakoroltatására szánjuk, többek között azért is, mert

⁵ Deme:19-20. old."Egyre inkább úgy látjuk: a nyelv (=langue) eszközkészlet, lehetőséghalmaz, potencia, s belső törvényei főleg szerkezetiek, összefüggésiek, - a beszéd (=parole, magyarul ma talán így nevezhetnénk célszerűbben: a nyelvhasználat) pedig a kommunikáció valósága, a nyelvnek működésbe lendülése, s így törvényei szerkezetiek és működésiek."

elsősorban ezek tudatosítása segíthet sokat szövegalkotáskor, illetve szövegértéskor.

1.2.1.

Hány mondatos a szöveg? Avagy meddig tart egy mondat? Ezzel a kérdéssel számtalanszor találkozik a szövegalkotó, a fordító. Induljunk ki abból, hogy az eredeti szöveg információját a szövegalkotó meghatározott sorrendben "tördelte", a szöveg kommunikációs rendje mondatról mondatra épül fel, az egymást követő mondatok újdonságértéke adott. Vizsgáljuk meg, hogy (a tematikus összetartó erőn kívül) van-e valami általánosítható, valami törvényszerű **összefüggés a mondatok szerkezete, tartalma, funkciója, valamint a szöveg, a bekezdés szerkezete között!**

Nézzünk egy mikroszöveget!

A.)példaszöveg:

De Gaulle-egyfrankos

A franciák őrzik Charles de Gaulle emlékét. A néhai tábornok, majd köztársasági elnök arcképének domborműmásolata az október 15-én forgalomba kerülő új fém egyfrankoson lesz majd látható. A "De Gaulle-egyfrankost" 50 millió példányban bocsátja ki a nemzeti pénzverde.

Próbáljuk meg "feldarabolni" a szöveget úgy, hogy a benne lévő információkat a lehetőség szerint minél rövidebb mondatokban és az eredeti sorrendben **fejazzük ki** (de azért törekedjünk arra, hogy a szövegépítés szabályainak megfelelő szöveget kapjunk)! Például:

Az A.) szöveg lehetséges variációja:

De Gaulle-egyfrankos

A franciák őriznek valamit. Egy emléket, Charles De Gaulle-ét. De Gaulle tábornok volt. Majd köztársasági elnök is. Arcképéről domborművet készítenek. Ezt lemásolják. S látható lesz az új fém egyfrankoson. Az új pénz október 15-én kerül forgalomba. De Gaulle-egyfrankosnak nevezik el. 50 millió ilyen egyfrankos lesz. A nemzeti pénzverde bocsátja ki.

Ha összevetjük az eredeti és a variáns szöveget⁶, a következőket tapasztalhatjuk az információ kifejező eszközeivel kapcsolatban:

1. A szöveg mondataiban az alany-állítmány viszonyon kívül általában más szerkezetek is hordozhatnak olyan információkat, melyek könnyedén kifejezhetők predikatív szerkezetként is. Példánkban ilyenek a jelzős⁷ szerkezetek (esetünkben többnyire képzők utalnak a predikatív szerkezetté alakítás transzformációs lehetőségére: *De-Gaulle-é⁸, néhai, az október 15-én forgalomba kerülő, arcképének domborműmásolata, a De Gaulle-egyfrankos⁹*), valamint egy határozós szerkezet (50 millió példányban).

2. A szövegvariánsban egy helyen (a kiemelt szedéssel jelölt két mondatnál) tértünk el az eredeti információsrendtől. Véleményünk szerint ez szövegszervezési okokkal magyarázható: mivel a szövegben mondatról mondatra változik az ismeretlen és az új információk "státusza", és az eredeti szövegben adott információk sorrendje szerint **előbb kell említést tenni** a domborműmásolatról, mint az egyfrankosokról, tehát az a mondat, amelynek

⁶ A példánál az eredeti és a variáns szöveg nyelvi anyagának az összevetése alkalmat adhat néhány más szövegnyelvészeti ismeret gyakorlati bemutatására is, nevezetesen az **utalások nyelvi kifejező eszközeinek** az illusztrálására (jelen esetben ilyen a névmások, határozott névelő, tárgyas igei ragozás, a hiányos szerkezetű mondat funkciója).

⁷ A jelzőt szövegnyelvtani szempontból szokás rangjavesztett állítmánynak is nevezni.

⁸ Itt a birtokjel szintén predikatív szerkezetet rövidít.

⁹ E jelzős szerkezet predikatív szerkezetté átalakítása azért érdekes, mert - ha a hagyományos nyelvtani transzformációval mondatként próbáljuk kifejezni a jelzős szerkezetbe sűrített információt - különböző állítmányokat is tehetünk (elnevez valakiről valamit; ábrázol valami valakit) a mondatba, s ennek megfelelően alakul a bővítmények viszonyragja: *Az egyfrankos De Gaulle-t ábrázolja. /Az egyfrankost De Gaulle-ről nevezték el.* Ebben az esetben a jelzős szerkezet nem rangjavesztett állítmányt rejt, hanem az "előzménymondat" rematikus magját.

alanya a domborműmásolat, megelőzi azt, amelyben az alany (az ismert információ) az egyfrankos.

3. Ha megfigyeljük a két szöveg, a variáns és az eredeti információelosztását (az alanyi és állítmányi szerkezetek egymásutánosságát alapul véve) a következőket tapasztalhatjuk:

Az eredeti, három mondatos szöveggel szemben a szövegvariáció 11 mondatos. Ez azt jelenti, hogy az eredeti szövegben három helyen van hangsúlyos mondanivaló, a mondatok rematikus¹⁰ szerkezetei közlik a kommunikációs szempontból fontos információkat:

- őrzik De Gaulle emlékét,
- az október 15-én forgalomba kerülő új fém egyfrankoson lesz majd látható, és
- 50 millió példányban bocsátja ki a nemzeti pénzverde.

Mindez azt mutatja, hogy **az eredeti szöveg szerzője** valóban azzal a céllal szerkesztette meg a hírt, hogy kifejezze: A franciák a pénz kibocsátásával is őrzik De Gaulle emlékét.

A szövegvariációban ezzel szemben minden mondatnak megvan a maga rematikus része, a szöveg kevésbé arányosan oszlik nem elsőrendű fontosságú és kommunikációs szempontból lényeges részekre, sokkal szétdaraboltabb, így hatása is egészen más a befogadóra, mint az eredeti szövegé.

4. Az eredeti szöveg híryanag, a szövegvariáció nem állhat újsághírként. A feldarabolt információsorot tartalmazó szöveg azzal, hogy sokkal több kommunikációs szempontból fontos predikatív szerkezetet tartalmaz, mint az eredeti szöveg, túlságosan széttagolva, "szájbarágósan" közli az információkat, így megszerkesztve - formai, **műfaji** okok miatt nem cserélhető fel az eredeti újságszöveggel. A rövid híreknél az a szokás, hogy a "mellékes információkat" jelzői, határozói, ill. képzős szerkezetekben sűrítve, a fontos információkat pedig rematikus helyzetben, az állítmány előtt kiemelve közli a szerző.

¹⁰ Ld. a következő (2.) részt.

1.2.2.

Mi köti (és tartja) össze a szöveg mondatait? És milyen nyoma van ennek a szöveg nyelvi anyagában?

B.)példaszöveg:

Új számítóközpont Szolnokon

A szolnoki MEZŐGÉP-nél új számítóközpontot helyeztek üzembe. A csaknem ezer négyzetméter alapterületen elhelyezkedő komputerbázis agya az R-35-ös számítógép. A komplex számítóközpontra bízzák a termelés irányítását, a munkaszervezést, az alkatrész-nyilvántartást, a hazai és külföldi kereskedelmi megrendeléseket.

A szöveg három mondategész hosszúságú. A számítóközpontról szóló legfontosabb információk a mondatok állítmányi részében jutnak kifejezésre: 1. mondat: *üzembehelyeztek*; 2. mondat: *az R-35-ös számítógép (az agya)¹¹*; 3. mondat: *bízzák a termelés irányítását, ...megrendeléseket*. De tudunk meg újdonságot a számítóközponttal kapcsolatban a szöveg mondatainak jelzői részéből is, különösen figyelemre méltó a második mondat: a szöveg a szolnoki számítóközpontot írja le, ebben a mondatban a szöveg témáját megnevező birtokos jelző **minőségjelzője** formailag melléknévi igeneves szerkezet, tartalmát tekintve másodrendű információ: *a csaknem ezer négyzetméter alapterületen elhelyezkedő (komputerbázis)*.

Ha kiemeljük a szolnoki számítóközpontról szóló szöveg mondataiban rejlő információkat, durván a következő szerkezeti vázlatot kaphatjuk:

1. mondat:	3 információ:	a szolnoki MEZŐGÉP-nél, új, üzembehelyeztek
2. mondat:	2 információ:	csaknem 1000 alapterület, (az agya) az R-35
3. mondat:	5 információ:	(rábízták a) termelésirányítást, a munkaszervezést, az alkatrésznyilvántartást, a hazai és a külföldi megrendeléseket

¹¹ Zárójelben a példa értelmezését megkönnyítő, mondattani szempontból fontos szerkezettagot adjuk meg, jelen példánkban az alanyt.

A szöveg leíró típusú, minden fontos közölnivalója a szolnoki számítóközpontra vonatkozik. **Alakítsuk át a szöveget úgy**, hogy próbáljuk megőrizni minden benne lévő információt, és úgy, hogy - lehetőség szerint - **minden mondatában alanyként szerepeljenek a számítóközpontot megnevező nyelvi elemek!**

A B.) példaszöveg lehetséges variációja:

Új számítóközpont Szolnokon

A szolnoki MEZŐGÉP-nél új számítóközpont kezdte meg működését. A komputerbázis csaknem ezer négyzetméter alapterületen helyezkedik el. A számítóközpont az R-34-ös számítógéppel van felszerelve. A komplex számítóközpont végzi a termelés irányítását, a munkaszervezést, az alkatrésznyilvántartást, a hazai és külföldi kereskedelmi megrendeléseket.

Ez a szövegvariáció két szempontból is elüt az eredetitől.

Egyrészt monotonná teszi az egymást követő mondatok alanyi részeinek az ismétlődése. Általában azokban a leíró típusú szövegekben, amelyeknek egymást követő mondataiban a szövegdenotátum különböző jellemzőit mutatják be a tematikus részek, a tematikus pozícióban levő nyelvi kifejező eszközök általában különböző mondattani szerepűek. A szövegalkotó valamilyen okból igyekszik különböző nyelvi eszközökkel, tehát más lexikai egységekkel és más mondatszerkezettel kifejezni közölnivalóját. A szövegvariáció így megszerkesztve - a mondatstruktúrák egymásutánisága, formai kritériumokban megnyilvánuló **műfaji** okok miatt nem lehet egyenértékű az eredeti szöveggel.

Ami az ún. párhuzamos mondatszerkezeteket illeti, ugyancsak a **szöveg funkciójában** keresendő alkalmazásuk oka. A szövegalkotók a gondolati tartalom hasonlóságának, azonosságának, alkalmi megfeleltetésének stb. kifejezésére törekedve, illetve a nagyobb érzelmi hangulati hatás érdekében használják őket.

Úgy gondoljuk, ennek az az oka, hogy **a szöveg mondatainak tartalma és szerkezete között léteznie kell valamilyen megfelelésnek, összefüggésnek**¹². Példabeli szövegünk témája híradás az új számítóközpontról: a szöveg mondatai felsorolják a számítóközpont fontosabb adatait, s véleményünk szerint a 2. és 3. **mondat szövegben betöltött funkciójának azonossága** (a szövegdenotátum jellemzőinek felsorolása) "igényli" a változatos mondatszerkezeteket.

Úgy tapasztaljuk, hogy bizonyos esetekben **a szöveg formai sajátosságai** is szövegszervező erővé¹³ válhatnak, így fontos szerepet vállalhatnak magukra a szöveg funkciójának a kifejezésében.

A következő példaszövegben (C.) a szerző egyetlen mondatba sűríti a hír anyagot. Ezt úgy oldotta meg, hogy a szöveg szerkezete jól áttekinthető, segíti a szövegértést:

A C.) példaszöveg:

Gyorshajtók

Az osztrák közlekedésbiztonsági kutatóintézet szakemberei szerint az autópályákon az osztrák autósok 10 százaléka lépi túl a megengedett 130 km/óra sebességet, egyéb utakon az autósok 30 százaléka halad gyorsabban a megengedett 100 km/óránál, lakott területen viszont - ahol a felső határ 50 km/óra - a járművezetők 73 százaléka gyorsajtó.

A szöveg fontos információit - eredeti sorrendjükben - a következő táblázatba foglalhatjuk:

¹² "... a mondat - a szövegben állva, annak alapegységnyi részeként - részben általános kommunikációs, részben parciális - műfaji stb. - kötöttségű törvényszerűségeket mutat, mégpedig minden fontosabb jellemzőjében." (Deme:1971.399.old)

¹³ "(Zellig S. Harris) ...felismerte a szöveg jellemző sajátosságát, a globális összetartó erőt, ami nála nem más, mint a mondatszerkezetek párhuzamosságának és rekurzivitásának, az ismétlődő műveletsorozatoknak egy bizonyos foka." (Szabó: 30.old.)

Hol?	Ki?	Mit csinál?	Milyen?
az autó-pályákon	(az osztrák autósok) 10 %-a	túllépi a megengedett (130 km/óra) sebességet	
egyéb utakon	(az autósok) 30%-a	gyorsabban halad a megengedett (100 km/óra)-nál	
lakott területen ahol a felső határ 50km/óra	(a jármű-vezetők) 73 %-a		gyorshajtó

A táblázatból szembetűnik a párhuzamos szerkesztésű mondatok (szövegrészek) egyik gyakori sajátága, tudniillik a háromelemű ismétléseknek még a régi retorikákra visszavehető szabályszerűsége: az ismétlés harmadik tagjának valamiben különböznie kell az első kettőtől. A fenti példában a *lakott területen* határozós szerkezet, illetve az állítmányi rész (*gyorshajtó*) fogja közre az alanyi részt, s ezt a sorrendet mutatja az ismétlés első két tagja is: a határozó - alany - állítmányi rész. A harmadik ismétlődő részben azonban két lényeges eltéréssel találkozunk: az állítmány nem igei, hanem névszói (*gyorshajtó*), jóval kevesebb bővítési lehetőséggel, s talán ezért is egészül ki a határozós szerkezet egy értelmező jelzői mellékmondatral (*ahol a felső határ 50 km/óra*), így az az információ, amely az állítmányi részben kapott helyet az első két ismétlődő részben (a megengedett sebesség adatai), a határozói részhez kapcsolódik.

Érdeemes megfigyelni a szöveg egyéb információit is, pontosabban azt, hogy a szövegalkotó milyen grammatikai formával fejezi ki a függő beszédet: *az osztrák közlekedésbiztonsági intézet szakemberei szerint*. A *szerint* névutó használatával a szövegalkotó két tény közül (ti. a közlekedésbiztonsági szakemberek megállapítása, ill. a sebességhatárok átlépése) az utóbbira helyezi a hangsúlyt azzal, hogy ezt jelöli a főmondat predikatív szerkezetei, s a közlemény szempontjából másodrendű tény, nevezetesen azt, hogy a hírforrás a közlekedési szakemberek véleménye, határozós szerkezettel (tehát grammatikai szempontból a predikatív szerkezethez képest alárendelt szerkezettel) fejezi ki. A

szövegalkotó más módon is kifejezhette volna a Gyorshajtók c. szöveg bevezető határozós szerkezetében leírtakat.

Például különálló főmondatl: Az osztrák közlekedésbiztonsági kutatóintézet szakemberei megvizsgálták, hogy az osztrák autók milyen gyorsan hajtanak az utakon.

Vagy az eredeti mondatnak fölérendelt mondatl, ami egyébként a függő beszéd kifejezésének szokásos módja a magyarban: Az osztrák közlekedésbiztonsági kutatóintézet szakemberei megállapították, hogy az autópályákon az osztrák autók 10 százaléka lépi túl a megengedett 130 km/óra sebességet, egyéb utakon az autók 30 százaléka halad gyorsabban a megengedett 100 km/óránál, lakott területen viszont - ahol a felső határ 50 km/óra - a járművezetők 73 százaléka gyorsajtó. Mindkét (aláhúzással jelölt) szövegvariációs megoldás grammatikailag helyes, szövegekben gyakran találkozhatunk hasonlókkal. Az eredeti változat abban különbözik mindkettőtől, hogy a szövegelményt (a közlekedésbiztonsági felmérések tényét) grammatikailag abszolút alárendelt szerkezetként, a főmondat határozójaként fejezi ki. Ezzel - véleményünk szerint - hangsúlyosabban jutott kifejezésre a közleménynek a címben (*Gyorshajtók*) is jelzett lényege.

1.3.A szövegekkel végzett transzformációs feladatok összegzésekképpen fontosnak tartjuk a következőket:

Példáinkkal azt szeretnénk illusztrálni, hogy a szöveg nyelvi kifejezőeszközeinek a megismerését elősegítheti a tartalmi oldal összefüggéseinek, a szöveg információstruktúrájának a vizsgálata is. Pontosabban: a kettő (a tartalom és a forma) szoros összefüggése miatt nem elég csak a nyelvi kifejezőeszközök vizsgálata (például az utalóelemek, az azonos referenciájú nyelvi elemek kiemelése - bár erre is jó lehetőséget adnak a szövegtranszformációk -), érdemes az információk, a kifejezett tartalmak felől is megközelíteni a szöveg nyelvi anyagát.

1.3.1.A szövegtranszformációs gyakorlatokkal be lehet mutatni,
- hogy a szövegek összetartó ereje lehet a szöveg szerkezete is,

- hogy a szöveget felépítő mondatok szerkezetének kiválasztása nemcsak a mondatok tartalmától, hanem a szöveg céljától is függ,
- hogy a kommunikatív szempontból fontos információk helye hol van a mondatban,
- és hogy hogyan, milyen nyelvi eszközökkel lehet a mondatba belehelyezni a kiegészítő információkat.

1.3.2.A bekezdésnyi terjedelmű újságszövegekkel végzett információátalakítási műveletek segíthetik a szövegelméleti ismeretek átadását olyan esetben, amikor az oktatási cél a szövegnyelvészeti tételeknek nemcsak verbális visszaadása, hanem gyakorlati alkalmazásuk is. Ez a helyzet leendő fordítók képzése során. A szövegtranszformációs feladatokkal elősegíthetjük

- a szövegalkotást, ilymódon ugyanis tudatosítani lehet bizonyos szövegszerkesztési ismereteket, s ezzel lerövidíthető a szöveg anyanyelvi megformálásának, a gondolatmenet kialakításának, a bekezdés megszerkesztésének stb. az ideje;
- a szövegértést, mivel a szöveg nyelvi szövetének a megértéséhez nemcsak a lexikai egységek megértése, hanem a felhasznált grammatikai szerkezetek megértése is hozzátartozik, és ezt anyanyelvi szinten ritkán tudatosítjuk.

2. Mondatszerkezet, aktuális tagolás – fordítás

2.1. Ennek a résznek a célja a magyar szórend és mondatszerkezet néhány alapvető sajátosságának és a magyar mondatok aktuális tagolásában érvényesülő fő törvényszerűségeknek a rövid bemutatása. Szándéka továbbá egy-két szempont kiemelésével jelezni, hogy a mondatszerkezet és az aktuális mondattagolás jellegzetességei milyen megfontolásokat kívánnak meg a fordítótól vagy írnak elő számára, mindenekelőtt az idegen nyelvről magyarra történő fordítás során.

A nyelvek tipológiai jellegzetességei – mint a fordítás kérdéseivel foglalkozó szakirodalomból és magából a fordítás gyakorlatából ismeretes – a fordításban alkalmazott műveletek széles körét befolyásolják, esetleg kötelezően

meghatározzák az elvégzendő átalakításokat, a nyelvi eszköztárból való választásokat. A mondatok szórendjében, a nyelvi szerkezetek mondatbeli elrendeződésében tükröződő nyelvtipológiai sajátosságok elsősorban a fordítások grammatikai és szövegszintű átváltási műveleteiben válnak meghatározó tényezővé (pontosabban a többnyire szövegszinten értelmezhető jelenségek grammatikai – és részben lexikai – eszközökkel történő megfeleltetését jelenti a jelzett összefüggés, meghatározottság).

Az egymáshoz rendszerint tipológiaiailag is közelebb álló rokon nyelvek a fordítás jó néhány problémáját, nehézségét tekintve rendszerint azonos vagy hasonló módon állíthatók szembe egy tőlük tipológiaiailag eltérő nyelvvel, pl. egyes indoeurópai nyelvek a magyarral. Ezt a tapasztalatot fogalmazza meg Klaudy Kinga fordítással foglalkozó könyvének példatári részével kapcsolatban, melynek anyagát angol/német/francia/orosz ↔ magyar fordítási irányra dolgozták ki (Klaudy 1994:14). A magyar nyelv szórendjének és a mondatot alkotó összetevők elrendezésének viszonylagos szabadsága, ill. szövegtől is függő, nem pusztán grammatikai meghatározottsága a magyarról és a magyarra történő fordítás során rendszerint összetettebb, ún. nem automatikus átváltási műveletek elvégzését kívánja meg a fordítótól.

2.2. A magyar mondatszerkezet és az aktuális mondattagolás vázlatos bemutatásában midenekelött É. Kiss Katalinnak az (egyszerű) magyar mondatok szórendjét leíró tanulmányaira, valamint Klaudy Kingának a fordítás és aktuális tagolás összefüggéseit vizsgáló munkáira, példaanyagára támaszkodunk (É. Kiss 1983, 1987, 1992; Klaudy 1980, 1987, 1994). Emellett felhasználjuk az aktuális mondattagolást nagyobb terjedelmű szaknyelvi (műszaki) szövegeken vizsgáló elemzéseinket is (Aradi 1987).

Mivel a magyar mondatok szintaktikai felépítése megfelel a mondatok kommunikatív szerkezetét (a közlés funkcionálisan elkülöníthető egységeit) tükröző aktuális tagolódásnak (téma-réma, topic-comment szerkezet), kiindulásként célszerű ezt a párhuzamosságot, a mondattagolás és a mondatok szintaktikai alapszerkezetének összefüggéseit bemutatni, jellemezni. Ennek során megragadhatóvá válik, hogy a különböző közlési funkciókat betöltő

mondattagok, mondatösszetevők (ismert és új információ, kiemelten hangsúlyos rész) milyen elrendeződésben, milyen mondat szerkesztési szabályok szerint jelennek meg a mondatban, és esetleg milyen sajátos (jelölt) logikai-szemantikai értéket képviselnek.

Tehát – ahogy jeleztük – a mondatok aktuális tagolódásának megvalósulásakor (legalábbis a kevésbé kötött szórendű nyelvekben) a kommunikáció céljai szerint különülnek el, rendeződnek s kapnak szerepet a mondatot alkotó szerkezetek. Ezt a tagolódást befolyásolja, alakítja a beszélő közlési szándéka, a szöveg előzmény, s a tagolás szabályszerűségei nyelvenként igen változatos eszközökkel és formákban jelennek meg.

Az elemzés oldaláról nézve, az aktuális tagolás vizsgálata során hagyományosan két fő részre bontjuk a mondatot: az előzményekből ismert közlést magába foglaló témaszakaszra (vagy topicra) és az új információt hozó rémaszakaszra (vagy commentre). Kialakult azonban a téma-réma szerkezet meghatározásának egy újabb változata is. E szerint a mondat témája a közlés kiinduló szakasza, a téma azt fogalmazza meg, amiről valamit mondani akarunk; tartalmazhat új mozzanatokat is, de csak előkészítése valami még fontosabb közlésnek, amit a réma fejt majd ki. É. Kiss Katalin megfogalmazása szerint e definíció tömören így hangzik: "...a téma az, amiről a mondat szól, a réma pedig az, amit a mondat a témáról állít." (É. Kiss 1983:11; a téma-réma szerkezet definiálásának nehézségeiről vö. Kiefer 1983: 220.)

2.3. Az eddig bemutatott fogalmak és összefüggések hogyan szolgálhatnak most már a magyar mondatok alapszerkezetének, szerkezeti modelljének – mondattani eszközöket és megnevezéseket (is) tartalmazó – leírására? É. Kiss Katalin értelmezésében, melyet kissé leegyszerűsítve – főként a témáról szóló újabb tanulmányának szellemében – ismertetek (1992: 79-177), a magyar mondatokban elkülöníthető két alapvető szerkezeti egység a logikai alany szerepét betöltő topik* (téma) és a logikai állítmány szerepében álló igei csoport. (Ez utóbbi lényegében megfelel a másképpen comment terminussal jelölt szerkezeti egységnek és a fentebb idézett réma értelmezésnek is.)

* E terminus írásában itt a jelzett munkában használt írásmódot fogjuk követni.

A mondatkezdő pozíciót elfoglaló téma előtérbe állít valamely fogalmat, valóságelemet, mely vagy a szövegelőzmény alapján vagy a tágabban értelmezett kontextus, a környezet, körülmények révén azonosítható, ismertnek tekinthető. A topikot leggyakrabban (alanyi, tárgyi, határozói szerepű) egy vagy több főnévi csoport képviseli.

Pl. [T A tájékoztató után az első kérdést] egy külföldi vendég
tette fel az előadónak.

Az igei csoport két részre tagolódhat: élén a mondat (értelmileg) leghangsúlyosabb eleme, a fókusz áll, melynek jelentéstani funkciója a kiemelés és szembeállítás (kizárással történő azonosítás); a fókusz mindig egyetlen mondatösszetevő.

Pl. A tájékoztató után az első kérdést [F egy külföldi vendég]
tette fel az előadónak. (nem másvalaki a jelenlevők közül)

A fókusz után egy szűkebb, az igéből és az utána következő bővítményekből álló igei szerkezet következik (esetleg csak az ige). Az ige utáni bővítmények nem kapnak sajátos kommunikatív többletet. Ha az igei csoport fókuszt tartalmaz, az ige (és az utána álló igekötő) kötelezően hangsúlytalan. Az előző mondatból két további állítás is következik: a fókuszos mondatban, ha az igének igekötője – vagy ún. igemódosítója – van, ez az ige után kerül (a fókuszpozíció közvetlenül az ige előtti hely); a mondatok állhatnak kommunikatív szerepű (azonosító, kizáró) fókusz nélkül is, ebben az esetben a mondat igéje, ill. az ige előtt álló igekötő hangsúlyt kap.

Pl. A tájékoztató után a jelenlevők [ICS feltették kérdéseiket az
előadónak.]

A mondatszerkezet átalakításából az is kiderül, hogy a topikalizáció, a topikpozíció kitöltése nem kötelező: a mondat kezdődhet az igei csoporttal is.

Pl. [ICS Feltettek két kérdést az előadónak.]

Természetesen ha a topik hiányzik, az igei csoportot, ez esetben a mondatot, bevezetheti az azonosító szerepű fókusz is.

Pl. [ICS [F A külföldi vendég] tette fel az első kérdést az előadónak.]

2.4. Az É. Kiss által generatív nyelvelméleti keretben végzett kutatások célja, hogy "olyan szabályrendszert fogalmazzon meg, mellyel egy egyszerű mondat fő összetevőinek minden lehetséges szórendi változata előállítható, helytelen változata viszont nem, s mellyel az egyes szórendi változatok közötti jelentésbeli és hangsúlyozásbeli különbségek is megjósolhatók." (É. Kiss 1992:83) Tehát e munkában az empirikus nyelvi anyag mindenekelőtt a szabályrendszer felállításához és a törvényszerűségek működésének ellenőrzéséhez szolgál eszközzel.

Klaudy Kinga valóságos korpuszok "kész" mondatait elemzi, és elsősorban a fordításelméleti kutatásokhoz kíván hozzájárulni eredeti magyar és orosz, ill. oroszról magyarra fordított szövegek aktuális tagolását vizsgálva Fordítás és aktuális tagolás c. munkájában (1987). Egybevető elemzéseinek középpontjában az ún. kvázi-helyesség fogalma áll, de fogalomrendszerét kialakítva értékes megállapításokat tesz a magyar mondatok aktuális tagolásáról, típusokat határoz meg mondataink téma-réma szerkezetére vonatkozóan (s gyakorisági mutatókkal is jellemzi e típusokat). Más megközelítést alkalmazva, más szempontokat előtérbe helyezve a mondatok felépítéséről, a mondatszerkezet és jelentés viszonyáról adott leírása – a terminológiai különbségek ellenére – természetesen hoz az É. Kiss által megfogalmazott

szabályrendszerhez lényegében hasonló eredményeket (noha megállapíthatók bizonyos megítélésbeli eltérések).

Úgy gondoljuk a két megközelítés bemutatásával és egymásra vetítésével még élesebben és áttekinthetőbben körvonalazhatók a magyar mondszerkezet "moduljai", s még meggyőzőbben állíthatjuk előtérbe a mondszerkezeti összetevők és az aktuális tagolás kapcsolatát, összefüggéseit. Remélhetően az így kialakított leírás a fordítói gondolkodás vagy meggondolások eligazító háttéréül is szolgálhat a tárgyalt kérdések, jelenségek körében.

Legegyszerűbben Klaudy rématípusaiból kiindulva foglalhatjuk össze az aktuális tagolásról, a mondszerkezeti változatokról adott jellemzését. (A témaszakasz meghatározásában lényegében a témáról korábban megfogalmazott ismérvek jelennek meg.) Külön figyelmet érdemel azonban a kommunikatív szakaszhatár kijelölésében alkalmazott alapelv, mely egyben a téma-meghatározás fontos elemévé válik: a témaszakasz lényegi ismérve – a mondatkezdő helyzet, a fogalom ismertsége és bizonyos formai jegyek mellett – az, hogy a téma "valamilyen módon el van határolva a rémától... A tematikus és a rematikus szakasz határa a rémában jelölődik ki, mégpedig a rematikus szakasz igéjének szintaktikai formája vagy szemantikai tartalma révén." (Klaudy 1987:27) Ez a megállapítás alapvető a rémaszakaszok típusainak meghatározásában is. A magyarra vonatkozóan a rémaszakasznak (csekély megszorítással: igei csoport) kétféle fő típusa különböztethető meg: az egyenletes réma és az ereszkedő réma.

Az egyenletes réma olyan rémaszakasz, amelynek élén ún. erős igei állítmány van, s ez nagyjából egyenletes kommunikatív töltést, azonos értelmi nyomatékot ad a rémaszakasz további részeinek. Az erős igei állítmányok csoportjába azok az igei szerkezetek tartoznak, amelyekben az igemódosító (pl. igeekötő, tárgyi, határozói szerepű névelőtlen névszó) az ige előtt áll. De idetartoznak azok a módosító nélküli igealakok is, amelyeknek erős szemantikai töltésük van, s így erős hangsúlyt felvéve képesek kezdeni a rémaszakaszt: pl. *akadályoz.*, *tilt.* (Az erős és gyenge igei állítmányokra vonatkozóan vö. "hangsúlykérő" és "hangsúlykerülő" igeék, Komlósy 1989:171-182.)

Egyenletes réma:

[_T Az igazgató] [_R megbízta Jánost egy új program
kidolgozásával.]

A példa és az adott jellemzés alapján látható, hogy az egyenletes rémát tartalmazó mondatok tulajdonképpen megegyeznek az É. Kiss leírásában (nyomatékos) fókuszot nem tartalmazó mondatok szerkezetével; a fókuszpozíciót az igemódosító tölti ki, illetve a "puszta" ige kötelezően hangsúlyt kap.

Példa ez utóbbira:

[_T A kutatás] [_R tisztázza a hasznosítható ásványi anyagok
térbeli helyzetét.]

A másik rémaszakasz típus az ereszkedő réma: ide olyan rémaszakaszok tartoznak, amelyek ún. gyenge igei állítmányt tartalmaznak. Gyenge állítmány: minden olyan módosított igealak, amelyben a módosító az ige után áll. Másrészt itt is szerepel egy jelentéstanilag meghatározott csoport: gyenge állítmányok azok a módosító nélküli igék is, amelyeknek gyenge szemantikai töltésük van: pl. *áll vmiből, vezet vmire*. A gyenge igei állítmány a tőle közvetlenül balra álló bővítményt a rémába vonja, s ez az ige előtti szerkezet kötelezően hangsúlyt kap, "reumatikus csúcsot" képvisel.

Pl. [_T Az igazgató] [_R (_{RCS} egy új program kidolgozásával) bízza
meg Jánost.]

A rémacsúcs a rémaszakasz és persze az egész mondategység leghangsúlyosabb része, így azonosnak tekinthetjük a más leírásokban fókuszként megjelölt – az igei csoportot kezdő – mondatösszetevővel.

Természetesen a most ismertetett felosztás is számon tartja a rémaszakasz nélküli mondatokat, vagyis mind az egyenletes, mind az ereszkedő réma kerülhet mondatkezdő helyzetbe.

Pl. [R Megbízta az igazgató Jánost... .]

[R (RCS Jánost) bízta meg az igazgató]

2.5. Hogy a fordítás gyakorlatát tekintve előbbé tegyük az elmondottakat, lássunk egy-két angol-magyar fordítási példát annak illusztrálására, hogy az előzőekben leírt törvényszerűségek miként érvényesülnek a fordítás során, s milyen megoldásokra készíthetjük a fordítót. (A példák és a rövid elemzések segíthetnek megválaszolni a kérdést: miért szükséges, hogy a fordító tudatosan ismerje a magyar – és természetesen a forrásnyelvi – mondatok szerkezetének, szórendjének, hangsúlyviszonyainak szabályait, kötöttségeit és lehetőségeit.)

A fordításkor végzett szórendi változtatásokat a szakirodalom grammatikai áthelyezéseknek nevezi, és megkülönbözteti a mondatnál kisebb egységeket érintő és a mondat egészére kiterjedő szórendi változtatásokat. (vö. Klaudy 1994: 176). Példáink csak ez utóbbit, lényegében az aktuális tagolás fogalmaival és műveleteivel megnevezhető szórendi, szó szerkezeti mozgásokat szemléltetik, a mondatösszetevőknek – a fordítás eredményeként kialakuló – "konfigurációját" mutatják be (természetesen ezek közül is csak egy-két alapesetet).

A szórendet érintő átváltási műveletek egy részét nyilvánvalóan kötelező elvégezni ahhoz, hogy célnyelvi mondatunk grammatikailag helyes legyen. Más átváltások nem kötelezőek, legalábbis a nyelvtani helyesség szempontjából nem; de valószínű, hogy a *nem kötelező* kategória is árnyaltabban értelmezendő: megkockáztathatjuk, hogy a "fakultativitás fokozataival" találkozhatunk itt, s az ilyen átváltások alkalmazása vagy elhagyása, ill. megvalósításuk módja erősen befolyásolhatja a fordítás minőségét. Ezek az átváltások másrészt nélkülözhetetlenek lehetnek a mondatsorok szövegszerűségének kialakításában.

2.5.1. A példamondatok – melyek már csekély számuknál fogva is valóban csak a pusztá illusztrációt szolgálják – részben "autentikus", kész fordításokból származnak (szépirodalmi és szaknyelvi szövegből), részben köznyelvi példák. Célunk, hogy ezek segítségével, a magyar mondatok alapszerkezetéből kiindulva

vizsgáljuk a fordítási műveletek bizonyos mozzanatait és az eredményt: a "lefordított" mondatot.

A magyar mondatban – összehasonlítva az angollal – alapvető a "balra bővítés" lehetősége, vagyis az, hogy a fő mondatrészeket az igétől balra helyezzük el. Ez természetes, hiszen ide kerül az esetenként több szintagmát tartalmazó topik (és az igei csoport fókusz eleme is). Tehát az eredeti (angol) mondat több szerkezetének balra helyezésével is találkozhatunk.

Példa J.D. Salinger Franny and Zooey c. regényéből:

Lane watched her **for a moment with mounting irritation.**

(Salinger 19)

Elbert János fordításában:

Lane **egy darabig egyre növekvő ingerültséggel** figyelte, ...

(Elbert 18; a fordító nevével és az oldalszámmal a magyar kiadásra utalunk.)

Más esetekben a balra helyezés nem kötelező vagy nem is engedhető meg. Ha az értelmi hangsúly az igére esik, fókusz nélküli, egyenletes rémájú mondatot kapunk. Ilyenkor a bővítmények természetes módon kerülnek az ige után a magyar mondatban is, melyben az ige előtt álló igeekötő – formálisan is – egyértelműen jelezheti a mondat kommunikatív jellegét.

She then took **a cigarette from Lane's pack (on the table),** ...

(Salinger 17)

Aztán kivett **egy cigarettát Lane csomagjából, (mely ott hevert az asztalon),** ...

(Elbert 16)

2.5.2. Nézzük az előbbi két lehetőség, két mondattípus együttes, szövegben egymáshoz kapcsolódó előfordulását szaknyelvi példán. (Forrás: **TUDOMÁNY** – a Scientific American magyar kiadása – 1986. március. The Amateur Scientist –

Műkedvelő tudomány c. kétnyelvű rovat.) Mivel a kétmondatos miniszöveg egy szakmai-tudományos cikk bevezető mondatpárja, eléggé természetes, hogy az első a nyomatéktalan, pontosabban az igei nyomatékú mondat. A fordító magyar mondatának szerkezete (a mondatszintű összetevőket tekintve) pontosan követi az angol eredetit, még a mondatrészi szerepek is azonosak:

A – Á/Ige – T; az igekötő világosan jelzi a tagolási határt. (A fordítás szempontjából tanulságos lehetne persze az főnévi alaptagú szintagmák belső szerkezetét is összevetni.)

1. Solutions containing optically active compounds such as sugar **rotate** the polarization of light passing through them.
2. The rotation **reveals** asymmetries in the construction of the compounds.
(J. Walker)

1. [T Az optikailag aktív vegyületeket, például cukrot tartalmazó oldatok] [R **elforgatják** a rajtuk áthaladó fény polarizációjának síkját.]
2. [T Az elforgatás] [R (RCS a vegyületek felépítésének asszimetriáiról) **árulkodik.**]

A második mondat témája – mind az angol, mind a magyar mondatban – az előző mondat igéjének főnévi származéka, egyben a mondatok alanya (rotation, elforgat-elforgatás). Az angol mondat másik, tárgyi bővítményének "mondatba szerkesztése" azonban már eltérő: a magyar fordításban ez a mondatrész – közlési súlyának megfelelően – rémacúsként az ige elé, fókuszpozícióba kerül (az ige helyes megválasztása önmagában is sugallja ezt a megoldást).

2.5.3. A magyar mondatokban, mint láttuk, igekötős igék esetén a mondatbeli hangsúlyviszonyokat és a mondattagolás típusát egyértelműen jelzi az igekötő ige

előtti helye vagy elválása az igétől (ha valamelyik bővítménye hangsúlyos). Az angol mondatok többnyire nem tükröz(het)ik ilyen explicit módon – a szórend segítségével – az ige vagy valamely bővítmény értelmi nyomatékát, hangsúlyos voltát, noha természetesen az angol nyelvnek is vannak eszközei az emfázis kifejezésére (közülük egyre később kitérünk). Előfordulhat, hogy az angolról magyarra történő fordítás során a fordítónak kell választania az egyenes és fordított szórend között, mérlegelve, hogy az ige vagy valamely bővítménye információtartalmát tekinti-e fontosabbnak. Mindez rendszerint szövegszintű megfontolásokat kíván, tartalmi-logikai (esetleg stilisztikai) szempontok átgondolására készítheti a fordítót.

Példa egy J.Joyce-elbeszélésből:

Eight years before he had seen his friend off at the North Wall, (and wished him godspeed). (Joyce 845)

Az első tagmondat önmagában, szövegtől függetlenül többféle szórenddel is visszaadható:

Nyolc évvel ezelőtt (korábban) kikísérte barátját...

Nyolc évvel ezelőtt kísérte ki barátját...

Nyolc évvel ezelőtt a North Wall pályaudvarra kísérte ki...

A fordító megoldása:

Nyolc évvel ezelőtt kísérte ki barátját a North Wall pályaudvarra, (hogy búcsút intsen neki). (Papp 110)

A fordítói választás, az időhatározós szerkezet kiemelése valóban indokolható: ez a megfogalmazás azon túl, hogy az elbeszélés első mondataként várakozást kelt, szinte feszültséget ébreszt az olvasóban, az elbeszélés (idő)síkján azt is jelzi, hogy a cselekmény fő mozzanatai a jelenben fognak játszódni: az *azóta* eseményeit a *most* történései értelmezik. A második mondat e várakozásnak

megfelelően: "Gallaher azóta befutott." (Sőt a magyar fordításban ez az időviszonyítás, talán éppen az első mondat szerkesztésmódjából fakadó kényszerként, még kifejezettebb, mint az angolban; ott a második mondat: "Gallaher had got on.")

2.5.4. Mint említettük, vannak nyelvi eszközök arra, hogy a magyar mondatok szórenddel (is) kiemelt hangsúlyos bővítményét egyértelműen nyomatékosítsuk az angolban is. A beszédben a mondathangsúly és az intonáció megfelelően betölti ezt a szerepet. Írásban az angol mondat nyomatékosítását elsősorban az ún. "cleft" (kettéosztott?) szerkezetek alaptípusával, az "it is ... that" nyomatékosító szerkezettel érhetjük el.

Párhuzamos magyar-angol példasor:

1. János tegnap délután feladta a csomagot.
2. János tegnap délután adta fel a csomagot.
3. János tegnap délután a csomagot adta fel.
4. János adta fel tegnap délután a csomagot.

1. Yesterday afternoon John posted the parcel.
2. It was yesterday afternoon that John posted the parcel.
3. It was the parcel that John posted yesterday afternoon.
4. It was John who/that posted the parcel yesterday afternoon.

A magyar és angol mondatok összehasonlításakor látnunk kell azonban a következő lényeges nyelvhasználati különbséget. Míg az értelmi kiemelésnek, a kontextus által meghatározott nyomatékosításnak a magyar mondatok szórendjében kötelezően tükröződnie kell (mondatonként más-más közlendő kerül előtérbe, és ezt alapvetően a szórendi változás fejezi ki), addig a nyomatékosító szerkezet alkalmazása az angolban szabadon választható "fogás". A szövegekörnyezetből rendszerint – kiemelő szerkezet alkalmazása nélkül is –

megtudjuk, mely mondatrész nyomatékos, ill. az angol mondatban változatlan szórend mellett is bármely bővítmény nyomatékosnak tekinthető (sőt egyes értelmezések szerint a fókusz terjedelme nem feltétlen korlátozódik egyetlen összetevőre). Tehát az angol példasor 1. mondata megfelelő kontextusban képviselheti a mondat további kommunikatív variánsait (2-4.).

A hangsúlyozásnak, a fókusz szerep kijelölésének a mondatok szintaxisában megjelenő különbségei az angol és a magyar nyelv tipológiai eltéréseire vezethetők vissza, ill. ezeket az eltéréseket jelenítik meg. A nyelvtipológiai kutatások rávilágítottak arra, hogy a nyelvek mondat szerkesztési stratégiájukban különbözhetnek aszerint, hogy a topic vagy az alany "prominenciáját" érvényesítik-e a mondatalkotásban. Az angol és magyar mondatok szerkesztésmódjában mutatkozó különbségek a mondatok alapszerkezetének eltéréseiből vezethetők le: a kommunikatív típusú magyarban ez az alapszerkezet topic-commentként, az angolban alany-állítmány kapcsolataként elemezhető. E kérdések alapos és részletes vizsgálatát adja É. Kiss Katalin *Hungarian and English: a topic-focus prominent and a subject prominent language* c. tanulmánya. (É. Kiss 1982).

2.6. A nyelvtanítás és a fordítás szakemberei körében bizonyosan ismeretes a kvázi-helyesség Papp Ferenc által bevezetett fogalma, melynek fordítási vonatkozásait Klaudy Kinga dolgozta ki részletesen (Klaudy 1987). Arról a jelenségről van szó, amikor a fordító jó célnyelvi mondatokat hoz létre, mondatai grammatikusak, egyenként megfelelnek a nyelvi normának, mégis a mondatokból alkotott szöveg egésze bizonyos idegenszerűséget mutat. A mondatok kissé másképpen épülnek fel, másképpen kapcsolódnak egymáshoz, mint a hasonló műfajú eredeti (magyar) szövegekben. A kvázi-helyesség a fordított szövegek mondataiban gyakran éppen a szórend, a mondat szerkesztés nem eléggé átgondolt, hanyag kezelésére, az idegen mondat szerkezet hatásának érvényesülésére vezethető vissza. Ilyenkor általában a mondat tagolódás és a közlendő tartalom tagmondatokra bontása is az idegenszerűség benyomását kelti, mely nagyobb szövegterjedelem esetén statisztikailag is jellemezhető.

Véleményünk szerint a fordító tudatosan is törekedhet a kvázi-helyesség elkerülésére, az idegenszerűségek kiküszöbölésére. Ezt nagymértékben elősegítheti, ha a fordító elméletileg is megalapozott mondat szerkesztési ismeretekkel rendelkezik, tisztában van a magyar mondatok szerkezetét szabályozó törvényszerűségekkel, és a mondatok megformálásában a szöveg egészét is szem előtt tartva alkalmazza őket.

3. A morfológiai szint kérdései

3.1. Közismert, hogy a magyar azok közé az agglutináló nyelvek közé tartozik, amelyekben a toldalékoknak tekinthető szóelemek halmaza meglehetősen nagy számú egyedből tevődik össze. A leghatározottabb megközelítés szerint a toldalékok egyrészt a szavak mondatba illesztésére, másrészt új lexikai egységek létrehozására szolgálnak, vagyis a pusztán szószavak mondatokká fűzéséhez van szükség a **ragokra** és a **jelre**, valamint az új szavak alkotásához a **képzőkre**. Ha azt tekintjük, hogy a magyar toldalékok szinte kizárólagosan a szuffixumok körébe tartoznak, akkor egyértelmű az a megállapítás, hogy a különböző toldalékosztályokba sorolható szóelemek lehetséges sorrendje bármely szóalak esetében kötött, vagyis **szótő+képző(k)+jel(ek)+rag**. Az új szavak létrehozásának egy másik gyakori módja a két, esetleg több szó(tő) összekapcsolása, vagyis a **szóösszetétel**. Általában ennyi az az ismeret, amennyit az anyanyelv tudatos, azaz iskolai tanulása során a magyar alaktani rendszerrel kapcsolatban elsajátítunk, pontosabban, elsajátíthatunk.

3.2. Anyanyelvi kompetenciánk birtokában anyanyelvünk morfológiai természetének tudatos ismerete nélkül is bármikor alkothatunk hibátlan új szavakat, vagyis egy iskolázatlan magyar anyanyelvű beszélő is meglehetősen nagy biztonsággal külön tudja választani a morfológiai szempontból jó és rossz megnyilatkozásokat. Ez a megállapítás természetesen csak bizonyos korlátok között igaz, hiszen a(z anyanyelvi kifejezés magasabb szintjein már számos olyan szabály létezik, amelyek érvényesítéséhez nagyfokú tudatosságra van szükség. Ezek közé a szintek közé tartozik a bármilyen idegen nyelvből, illetőleg nyelvre való fordítás is. Ahhoz tehát, hogy pontosan és jól fordítsunk, tisztában

kell lenni a tárgy- és a célnyelv morfológiai sajátosságaival egyaránt. Mivel az egyén nyelvi gondolkodása mindig az anyanyelv bázisára épül, csakis erre lehet építkezni a továbbiakban. (Magától értetődően itt most el kell tekintenünk a kétnyelvűségnek ettől a mechanizmustól különböző eseteitől.) A kiindulás ezek szerint csak az anyanyelvi bázis lehet. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a magyar esetében melyek azok a pontok, amelyeknek a tudatosítása elengedhetelen ahhoz, hogy a más, a magyartól - adott szempontból - eltérő vagy éppen a magyarral egyező, illetve a magyarhoz hasonló nyelvekkel való összevetés célravezető legyen.

3.3. Tudnunk kell, hogy a magyar szavak nagy többsége erősen motivált, vagyis az egyes alapszavak és származékaik között jól felismerhető a morfológiai kapcsolat, amelyet legtöbbször nyilvánvaló szemantikai összefüggés is támogat. Pl. amit vki lát, az a látvány, amit vki érez, az az érzés, aki ír, az író, ahol vki ebédel, az az ebédlő; ha vki hosszasan vagy többször üt, akkor ütöget, ha vki nem maga mos, hanem mást kér, utasít erre a cselekvésre, akkor mosat stb. A sor vég nélkül folytatható, már csak azért is, mert a morfoszemantikai szempontból jól megalkotott, de esetleg még soha le nem írt, ki nem mondott származékszavak is gond nélkül ideilleszthetők. Látszólag tehát igen egyszerű a helyzet, ismerni kell a szavak töveinek, valamint az egyes képzőknek a jelentését és természetesen a kapcsolódási szabályokat. A kapcsolódási szabályok ismerete - mivel ezek felölelik a szófajtani, tótani, az ezekhez kapcsolódó morfofonetikai és toldalékolási tudnivalókat - végső soron egyenértékű a magyar nyelv morfológiájának az átfogó ismeretével.

3.4. A magyar természetes nyelv, ezért a szabályai nem mechanikusak, kivételek is akadnak szép számmal, bár gyakran a kivételek is szabályba foglalhatók. Mindez nemcsak a szóképzésre, szóalkotásra vonatkozik, hanem a ragozásra, jelezésre is. A magyarban ugyanis nincsenek hagyományos értelemben vett paradigmasorok, ragozási osztályok, de közismert, hogy ragozástípusok vannak. Pl. bizonyos névszók és igék a ragozás (képzés) során v-s tővel jelentkeznek (ló ~ lovat, lovak, lova, lovas; sző ~ szövök, szövünk, szövet; bizonyos mássalhangzóra (t, z, sz, s) végződő igék felszólító módja eltér a szabályos j jelet tartalmazó alaptípusától (vö. fut ~ fuss, tanít ~ taníts, néz ~ nézz,

szaglász ~ szaglássz, mos ~ moss, illetőleg hív ~ hívj, vár ~ várj stb.) Az ilyen jellegű szabályoknak főleg a generálás folyamatában van jelentőségük: akár a ragozott, akár a képzett származékokat tekintjük, csupán azt kell megtanulni, hogy mely szavaknak milyen töv változatuk lehetséges, és ezek a töv változatok mely toldalékok előtt jelennek meg. Lényegében idetartozik a kötő- vagy előhangzók minőségének a kérdése is, vagyis pl. az egytagú, *r* végű, mély hangrendű főnevek esetében a többesjelet, a birtokos személyjeleket, valamint a tárgyragot a tőhöz kapcsoló hang lehet nyílt: *vár ~ várak, váram, várad, várat*, de lehet zárt is, ebben az esetben azonban a tárgyrag előtt eltűnik: *kár ~ károk, károm, károd, kárt*.

3.5. A szerkezeti egyeztetés problémái elsősorban a szóképzés, esetleg a szóösszetétel területén fordulhatnak elő. Pl. a számnévi jelzőt a magyarban szabályosan mindig egyes számú, az indoeurópai nyelvek többségében *egy* fölött többes számú főnév követi, vö. *öt könyv, kilenc kutya ~ five books, nine dogs*; a műveltetést a magyarban képzővel, az angolban viszont analitikus módon fejezhetjük ki, vö. *írat vkivel vmit ~ make sy write sg*. Az első példa esetében csak az egyeztetési szabály egyszerű különbségét kell tudatosítani, a másodikonál az első pillantásra éles különbség eliminálható, ha eltekintünk a szórendi szabályoktól, hiszen a magyar műveltető *-at/-et, -tat/-tet* képző gyakorlatilag megfeleltethető az angol *make* szónak.

3.6. Tudomásul kell venni, hogy a magyar nyelv belső szerkezeti, morfológiai szabályai minden esetben felülírják a más nyelvekből átvett szavakban található idegen nyelvi szabályokat. Egyik tipikus példa erre a *média* szó mai elterjedése, használata. A latinus műveltséggel rendelkezők számára egyértelmű, hogy ez többes számú szóalak, a megfelelő egyes számú forma a *medium*, éppen ezért sokan helytelenítik a magyar többesjellel ellátott *médiák* szóalak mint többes számú forma használatát. Pedig ez a magyar nyelv szabályainak mindenben megfelel, hiszen az átlagos magyar anyanyelvű beszélő számára egy főnév többes száma - ha nem a birtok többségéről van szó - csak a *-k* hozzátoldásával fejeződik ki. Egyértelmű, hogy a *média morfológiailag* csakis egyes számban értelmezhető, vagyis ha pl. egy mondat alanyaként fordul elő, akkor csak egyes

számú állítmány szerepelhet mellette. Az, hogy értelmezhető-e gyűjtőnévként, más, az alaktan problémakörén túlmutató kérdés.

3.7. A magyarra a toldalékolási szabályok mellett jellemző lehet a vonzathasználat is, illetve egy-egy szó vonzatstruktúrája jelentősen eltérhet más nyelvekéétől. Pl. a *fél* ige a magyarban állandó határozós vonzatszerkezetben jelenik meg, az ennek megfelelő angol *fear* pedig egyszerűen csak tárgyat vonz (*fél vmitől ~ fear sg*); a *büszke* melléknév mellett a vonzat *-ra/-re* ragos határozóval jelentkezik, az angol ugyanezt a fogalmat birtokos esettel fejezi ki (*büszke vmire ~ proud of sg*) stb. Figyelni kell arra is, hogy a magyarban a vonzatok nemcsak ragos, hanem névutós névszók is lehetnek. Az ugyanazzal az igével, illetve melléknévvel társuló ragos és névutós formák hordozhatnak jelentés- és nyelvhelyességi különbségeket is.

Csak a szövegösszefüggésből derül ki, hogy pl. vki *vmiért/vkiért* vagy *vmi/vki miatt aggódik*-e (Egyértelműen más az aggodalom oka akkor, ha *az anya aggódik a fiáért*, mint amikor *aggódik a fia miatt*; sőt ugyanaz *az anya aggódhat ugyanazért a fiúért* valamilyen fenyegető *veszély miatt* is, azaz, a ragos és a névutós vonzat egy szerkezeten belül is előfordulhat.) Elsősorban nyelvhelyességi szempontból hibáztatható az *után* névutó egyre terjedő használata pl. a *-ra/-re, -ért* vagy *-ról/-ről* rag helyett. Tehát magyarosabb a *vágyik vmire/vkire, elnevezik vmiről/vkiről, fizet vmiért/vkiért*, mint a *vágyik, elnevezik, fizet vmi/vki után*. A különböző nyelvekben meglevő, egymásnak megfeleltethető frazeológiai egységek, frazémák eltérései ezen a problémán egyértelműen túlmutatnak, elemzésünkkel a szókincs- és szókészletteni vizsgálatok során kell foglalkozni.

3.8. A szóösszetételek elemzése azonban még nyilvánvalóan a morfológia feladata. Itt most nem térünk ki olyan kérdésekre, hogy bizonyos újabb nyelvelméleti megközelítések szerint mi számít összetett szónak, és mi nem. Az egyszerűbb áttekinthetőség kedvéért elfogadhatjuk azt a kissé elnagyolt meghatározást, hogy összetett szóról akkor beszélhetünk, ha az összetételben szereplő két vagy több szó összekapcsolásával valamilyen minőségileg - a jelentés szempontjából - új lexémát hozunk létre. Azt, hogy a szavak

összekapcsolása sem mechanikus művelet, ékesen bizonyítják a szóösszetétel-fordítások során jelentkező gondok. Ha a szókészletten felől közelítjük meg ezt a kérdéskört, akkor könnyen észrevehető a frazémák fordítási gondjaival való rokonsága. Egy magyar egyházpolitikai szövegkörnyezetben 'karitatív tevékenység' értelemben teljesen elfogadható a *szeregetszolgálat* szó, az angol *loveservice* azonban, amely ugyan szó szerinti megfelelője a fenti példának, elképzelhetetlen hasonló használati körben, mivel a jelentése kb. a 'szerelmi szolgáltatás' fogalmával azonosítható.

Az ilyen és ehhez hasonló félrefordítások lehetősége a szaknyelvekben még nagyobb, de a probléma felismerésének készségét már a szaknyelvek tanítása előtt ki kell alakítani ahhoz, hogy a kommunikációt is zavaró tévedéseket elkerülhessük.

3.9. A magyar igekötők egyedi átmenetet alkotnak a kötött és a szabad morfémák, vagyis a toldalékok és az önálló (szótári) szavak között: vannak köztük olyanok, amelyek képzőszerű tulajdonságokat mutatnak; kifejezhetnek perfektivitást, módosíthatják vagy megváltoztathatják az ige tárgy-as-tárgyatlan hatókörét, illetve a vonzat- sőt a jelentésstruktúráját is. (Vö. *ír-megír, olvas-beolvas, él-felél* stb.) Ha csak az igekötő+ige kapcsolódási sorrendet vesszük figyelembe, okkal merülhet fel az igekötők prefixumként való értelmezése. Tekintélyes hányaduk, pl. az irányultságot kifejezők (pl. *ki, be, le, fel*) lexikailag határozószókként is felfoghatók. Ez még nem mond ellent képzőszerűségüknek, az viszont, hogy tagadás, felszólítás esetén az igekötő elválik az igétől, illetve mögéje kerül, a toldalékok közé sorolásuk ellen szól, ugyanúgy, mint az, hogy főleg állító válaszban gyakran az ige nélkül, önmagukban is állhatnak. (**-Bementél? -Be.**) Az egyéb jellemzőket - pl. hangsúlyviszonyok, két összekapcsolódott szótó, lexikalizált esetek - is figyelembe véve az igekötős igék a szóösszetételekkel mutatják a legközelebbi rokonságot. A kérdést még az is bonyolítja, hogy ugyanaz az igekötő betölthet irányjelölő és aspektuskifejező szerepet is, sőt a kétféle szerep egyszerre is érvényesülhet (vö. *falja az ételt-befalja az ételt*). Természetesen konkrét szövegben egyértelműen megállapítható, hogy valamely vizsgált igekötő képzőként vagy összetételi tagként viselkedik-e. Fordításkor azonban nemcsak ennek a szorosan vett

morfológiai dilemmának az eldöntésére van szükség, hanem tisztázni kell az esetleges vonzatproblémákat, valamint a kérdéses igekötős kifejezést lexikálisan és aspektuálisan is egyeztetni kell a célnyelvvel. Nem ritka, hogy magyar igekötős ige idegen, pl. angol nyelvi megfelelője egy egyszerű (képzőtlen, igekötő nélküli) ige, vö. *belép* = *enter*; vagy ugyancsak magyar-angol kontrasztív példánál maradva: a magyarban a befejezettséget gyakran igekötővel fejezzük ki (*tanul-megtanul*, *megy-elmegy* stb.) az angolban pedig a különböző perfektív igeidők (present perfect, past perfect) használatával. Az igekötők problematikájának összetettsége jól példázza, hogy a pontos, szakszerű fordítás elképzelhetetlen megfelelően tudatosított anyanyelvi ismeretek nélkül.

4. Az alaktani ismeretek kapcsán felmerült kérdések összegzésképpen elmondható, hogy bár végső soron a morfológia önálló nyelvi szint, de nem függetleníthető sem a szintaxistól, sem a fonológiától, sőt, még a lexikológiától és a szövegvizsgálat kérdéseitől sem.

Felhasznált irodalom

- Aradi András**, 1987: Az aktuális mondattagolás vizsgálata magyar műszaki szövegekben. In: *Folia Practico-Linguistica*, XVII. 1-2.sz. Budapest, BME Nyelvi Intézet. 253-278.
- Békési Imre**, 1982: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Deme László**, 1971: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kelemen János**, 1976. Szöveg és jelentés. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XI. 183-196. old.
- Kiefer Ferenc**, 1983: Az előfeltevések elmélete. Akadémiai Kiadó, Budapest
- É. Kiss Katalin**, 1982: Hungarian and English: a topic-focus prominent and a subject prominent language. In: *Contrastive Studies, Hungarian-English*, ed. L. Dezső. Akadémiai Kiadó 39-59.

- É. Kiss Katalin**, 1983: A magyar mondat szerkezet generatív leírása. Nyelvtud. Ért. 116. Akadémiai Kiadó, Budapest
- É. Kiss Katalin**, 1987: Configurationality in Hungarian, Akadémiai Kiadó, Budapest
- É. Kiss Katalin**, 1992: Az egyszerű mondat szerkezete. In: Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan, szerk. Kiefer F. Akadémiai Kiadó 79-177., Budapest
- Klaudy Kinga**, 1980: Orosz-magyar fordítástechnika, Tankönyvkiadó, Budapest
- Klaudy Kinga**, 1987: Fordítás és aktuális tagolás. Nyelvtud. Ért. 123. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Klaudy Kinga**, 1994: A fordítás elmélete és gyakorlata, Scholastica, Budapest
- Komlós András**, 1989: Fókuszban az igék. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szabó Zoltán**, 1988: Szövegnyelvészet és stilisztika, Tankönyvkiadó, Budapest
- Szőllősy-Sebestyén András**, 1976: Mondat és szöveg. In: Folia Practico-Linguistica, VI. Budapest, BME Nyelvi Intézet 89-112.
- Terestyéni Tamás**, 1991: Szövegelméleti tézisek. In: Szemiotikai szövegten, IV. Szeged, a JGyTF kiadványa 7-33.

Szépírodalmi források:

- J.D. Salinger: Franny and Zooey, Penguin Books, London 1964.
- J.D. Salinger: Franny and Zooey, Európa Könyvkiadó, Budapest F: Elbert János (és Tandori Dezső)
- James Joyce: A Little Cloud. In: Fiction 100. Macmillan Publishing Company. New York 1988. 845-854.
- J. Joyce: Futó árnyék. In: Dublini emberek. Magyar Helikon, Budapest 1970. F: Papp Zoltán

Summary

The role and place of the knowledge of the grammar of the mother-tongue in translator's training

András Aradi – Tivadarné Estók – Magda Somogyi T.

The authors claim that a good level of the education in mother-tongue plays a significant role in passing on information and obtaining knowledge in a broader sense. The article sums up some experiences gained in teaching the Hungarian language to native speakers (as a frame for teaching general and applied linguistics as well) in technical translators and interpreters training at the Institute of Languages, TUB. The authors deal with a few important phenomena of the grammar of the mother-tongue to be taught to students of translation and they illustrate with examples how to teach these parts of the grammar. The three fields concerned here are: text-grammar, discourse; the structure of sentences, word-order; and morphology.

The so called "discourse-games" offer a good way for acquainting students with the nature of texts. In the course of transforming short texts according to given criteria in form and content the students can observe the most important rules of text-grammar in work (means of cohesion, discourse markers etc.). In this way we can develop their skills both in creating and comprehending texts.

The knowledge of the rules of word-order and the topic-comment structure of sentences in Hungarian is also essential for students of translation. The second part of the article gives a short review of the most important results in investigating the topic-comment structure of Hungarian, a topic-focus prominent language. The examples here illustrate the difficulties the translators meet when translating from a subject prominent language (e.g. English) into

languages where sentences are organized according to the “communicative patterning” (e.g. Hungarian).

The third part emphasizes the importance of the knowledge of morphology for translators. They should be aware of the ways of forming new words by compounding and (derivative) word-formation. Beyond this they may need to know about suffixation both derivational and inflectional. The questions of valency and the formation of technical terms are also essential in translators’ training.

Antal Zsuzsanna:

KULTURÁLIS ÉS GAZDASÁGI HÁTTÉRISMERETEK

A tárgy tartalma és tanítási célja

A "Szakfordító és tolmács szak" tantervében az első év alapozó tárgyai között szerepel ez az előadásorozat. A tárgy célkitűzése, hogy a hallgatókat megismertesse a nyelvterület országának, ill. országainak hétköznapi viselkedéskultúrájával, állami, jogi, gazdasági, kereskedelmi stb. berendezkedésével, intézményrendszerével és szervezeteivel. Olyan ismereteket kell tehát közvetítenünk a hallgatóknak, amelyek meghatározzák a nyelvhasználat és a nyelvhasználók magatartásának normáit, és a velük folytatott eredményes kommunikáció célszerű módszereit.

Óraszám

Az első félévben heti 2, a másodikban heti 1, összesen 45 óra áll rendelkezésünkre. A második félévben kéthetente tartunk egy 90 perces előadást.

Értékelés

Az első félév végén a tantervi előírás szerint gyakorlati jegyet kapnak a hallgatók, a második lezárásaként pedig vizsgát kell tenniük. Az értékelés az első félévben egy 10-15 gépelt oldal terjedelmű szemeszterdolgozat alapján történik, melynek témáját a hallgatók az előadások anyagához kapcsolódó témalista és javasolt irodalomjegyzék segítségével maguk választják ki.

A második félévben vizsgazárthelyi dolgot íratunk, melyre a hallgatók kb. 20 témakörből készülnek fel, és ezek közül kell egy komplex (összehasonlító) jellegű és három, az egyes német nyelvű országokra vonatkozó kérdést kifejteniük.

Témakörök

A tantárgy tematikáját több kollégával történt konzultáció után dolgoztuk ki, és ennek megfelelően kerestünk előadókat. Az első két évben az előadásokat a cé-nyelv országait jól ismerő anyanyelvi lektorok, kollégák, ill. külső előadók tartották. A hagyományos országismereti témakörök mellett nagyobb hangsúlyt kaptak a mérnökhallgatók érdeklődésére számot tartó kérdések, amelyeket későbbi munkájukban hasznosítani tudnak. A főbb témakörök a következők:

- történelem
- földrajz
- kulturális régiók
- jogi intézményrendszer
- politikai rendszer
- társadalmi struktúra
- gazdasági rendszer, gazdasági társulások
- hétköznapi kultúra, viselkedési normák stb.

Svájcra külső előadó tart rendszeresen előadásokat, szintén a fenti témakörökről.

Módszer

Az első két év tapasztalatai után a hagyományos előadásokról más formára tértünk át. Ennek lényege, hogy az egyes témaköröket összehasonlító módon dolgozzuk fel, német, osztrák és magyar szempontból, három tanár részvételével az órákon. Az új módszer bevezetésével célkitűzéseink a következők voltak:

- az országismeret-oktatás interkulturális jellegének erősítése;
- a hallgatók bevonása az órai munkába;
- különféle nézőpontok, mentalitások bemutatása egy-egy téma tárgyalása kapcsán;

- a tényeken túl bizonyos szubjektív szemlélet érzékeltetése az előadók személyiségén, tapasztalatain, véleményén, egymással folytatott kommunikációján keresztül;
- a Magyarországra vonatkozó ismeretek új szempontból történő rendszerezése, összevetése a német nyelvű országokról tanultakkal.

Tananyag

A fenti témakörkhöz megfelelő tananyag nem állt rendelkezésünkre, ezért az előadó kollégákkal együtt a legkülönbözőbb, autentikus forrásokból készültünk fel az órákra. Munkánkhoz nagy segítséget nyújtott az 1994-ben a düsseldorfi Heinrich-Heine-Universität mellett működő Institut für Internationale Kommunikation által számunkra szervezett kéthetes németországi továbbképzés. Ez a tanulmányút kiváló lehetőséget biztosított arra, hogy nagy mennyiségű, színvonalas, naprakész országismereti anyagot gyűjtsünk, amelyet hétről hétre hasznosítunk az oktatásban. Szemléltető anyagként hang- és képkazettákat, térképeket, kivetített táblázatokat, ábrákat használunk.

Tapasztalatok

Eddigi munkánk azt mutatja, hogy az összeállított tematika megfelel a hallgatók érdeklődésének és igényeinek. A hallgatók aktívan részt vesznek az órai munkában, egyrészt kérdéseikkel, másrészt a német nyelvű államokban szerzett ismereteik alapján szólnak hozzá az egyes témakörkhöz. A külföldi és a magyar viszonyok összevetésében nyújtott segítségükkel hozzájárulnak az órák alakításához.

Zsuzsanna Antal:

**“KULTURELLE UND WIRTSCHAFTLICHE
HINTERGRUNDKENNTNISSE” LANDESKUNDE IN DER
FACHÜBERSETZER- UND DOLMETSCHERAUSBILDUNG AN DER
TU BUDAPEST**

Inhalt und Zielsetzung des Faches

Im Lehrplan der Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung ist diese Vorlesungsreihe unter den Fächern im ersten Studienjahr zu finden. Die Zielsetzung des Faches ist es, die Studenten mit der Alltagskultur, dem Staatsaufbau, dem Rechts-Wirtschafts-, und sozialen System; mit den wichtigsten Institutionen und Organisationen der Länder der Zielsprache bekanntzumachen. Es müssen den Studenten Kenntnisse vermittelt werden, die auf die Normen des Sprachgebrauchs und des Verhaltens der Sprachbenutzer, und auf die zweckmäßigen Methoden der mit ihnen geführten Kommunikation einen wesentlichen Einfluß haben.

Stundenzahl

Im ersten Semester 2, im zweiten 1 Wochenstunde, insgesamt 45 Stunden.

Bewertung

Am Ende des ersten Semesters bekommen die Studenten eine Semesternote, am Ende des zweiten müssen sie eine schriftliche Prüfung ablegen. Die Studenten haben eine Semesterarbeit und eine Prüfungsarbeit einzureichen, die entweder eine Buchbesprechung /nach verschiedenen Kriterien ausgearbeitet: Überblick über den Inhalt, Aufbau des Buches, Kommentar zum Stil, kritische

Begutachtung /nach den Vorgaben von DAAD-Lektor Siegfried Joseph/) oder ein Bericht zu bestimmten Themenkreisen darstellen sollen.

Themenkreise

Die Thematik des Faches wurde nach Konsultationen mit mehreren Kollegen ausgearbeitet. In den ersten zwei Jahren haben Lektoren mit deutscher Muttersprache aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. Gastlektoren aus anderen Hochschulen Vorlesungen gehalten. Neben den traditionellen landeskundlichen Themenkreisen wurde großer Wert auf Themen gelegt, für die bei den werdenden Ingenieuren großes Interesse besteht. Die Hauptthemenkreise sind die folgenden:

- Geschichte, Geschichtsbewußtsein
- politisch-gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland, Österreich und Ungarn nach der Wende /1989/
- Geographie
- Kulturregionen
- Rechtswesen, Institutionen
- politisches System
- soziale Struktur
- Wirtschaftssystem, wirtschaftliche Entwicklung
- Unternehmensformen
- Alltagskultur, Verhaltensnormen
- Klischees - Auto- und Fremdstereotypen
- Medien.

Methoden

Aufgrund der Erfahrungen der ersten zwei Jahren haben wir neben den traditionellen Vorlesungen auch andere Arbeitsmethoden angewendet. Die Themenkreise werden seit Jahren von drei Dozenten der Abteilung DaF aus dem

Gesichtspunkt von Deutschland, Österreich und Ungarn parallel in den Stunden behandelt. Mit der vergleichenden Methode wollten wir folgendes erreichen:

- den interkulturellen Charakter des Unterrichts zu stärken;
- anhand der behandelten Themen verschiedene Ansätze, Mentalitäten zu zeigen;
- außer den Fakten und Tatsachen eine Art subjektive Einstellung zu vermitteln durch die persönlichen Erfahrungen, Meinungen und Ansichten der Dozenten;
- die über Ungarn schon gelernten Kenntnisse der Studenten in neuen Relationen zu systematisieren, mit denen über die deutschsprachigen Ländern zu vergleichen;
- durch die Auffrischung der Kenntnisse der Studenten über Ungarn sie zu einer aktiven Teilnahme an der Arbeit in den Stunden zu motivieren;
- die "strenge" Arbeitsform der Vorlesungen aufzulockern.

Lehrmaterialien

Es hat uns kein entsprechendes, didaktisiertes Lehrmaterial zur Verfügung gestanden, deshalb mußten und müssen wir uns auch zur Zeit aus den verschiedensten authentischen Quellen auf die Stunden vorbereiten. Als Quellen dienen unterschiedliche Fach- und Handbücher, Zeitschriften, Zeitungen, Ton- und Videoaufnahmen. Da die Themenkreise jedes Jahr - den Interessen der Studentengruppen entsprechend - teilweise verändert werden und auch die neuesten Ereignisse behandelt werden, müssen wir immer auf dem laufenden sein und unser Material aktualisieren.

Erfahrungen

Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die Thematik im großen und ganzen den Ansprüchen und Interessen der Studenten entsprechen. Die Auflockerung der Rahmen der Lehrveranstaltung "Vorlesung" hat bei den Studenten ein positives Echo gefunden, sie nehmen an der Arbeit gern aktiv teil, und dadurch wird die Aneignung der neuen Kenntnisse besser gesichert.

Literatur

J. Molnár - U. Szinna: Deutschsprachiges über deutsch Sprechende, ITK Budapest, 1986.

Uwe Koreik: Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht in: Deutsch als Fremdsprache 1993, Heft 4, S. 219-226.

András Rigó (Hrsg.) Ungarn, Mundo Verlag, 1988..

Wolfgang C. Müller: Politische Kultur: Konzept - Forschungsmethoden - Effekte. Aus: Fritz Plasser, Peter A. Ulram (Hrsg.): Staatsbürger oder Untertanen? Frankfurt, 1991. S. 3 - 13.

Ágnes Élthes:

INITIATION A LA TRADUCTION TECHNIQUE

(Expériences avec les étudiants traducteurs-interprètes – II^{ème} année, 2^{ème} semestre – à l'U.T.B.*)

1.

Le Grand Larousse Encyclopédique définit la traduction comme «action de traduire, de transposer dans une autre langue» et aussi comme résultat de l'action de traduire, ouvrage qui en produit un autre dans une langue différente.»

Le Grand Robert donne : Traduction (n. f.) «Action, manière de traduire»
2.) Texte ou ouvrage donnant dans une autre langue l'équivalent du texte original qu'on a traduit».

Selon la théorie moderne de la traduction qui influence toute approche pédagogique de nos jours, la traduction est non pas affaire de correspondances entre les mots de la langue de départ et de la langue d'arrivée, mais d'équivalences de sens, de style et de finalité entre le texte original et sa traduction. Cette théorie dont Mounin est considéré comme étant le fondateur, est représentée entre autres par Seleskovitch, Delisle, Lederer, Durieux, Lavault.

En hongrois, le mot *fordítás* qui signifie traduction, désigne à la fois le texte traduit et l'acte de traduire. Il nous paraît important de reprendre en plus des définitions citées ci-dessus, la distinction que fait Dejean Le Féal entre *traduction* et *traduire*.

Pour le linguiste, *la traduction* est «un texte dans une langue X de style équivalent et d'une qualité rédactionnelle au moins égale à celle du texte original et destiné à transmettre le même message à la même catégorie de lecteurs et dans le même but que le texte original.»

* Université Technique de Budapest

Tandis que «traduire, c'est prêter à un auteur une seconde langue afin qu'il puisse communiquer à travers celle-ci avec un public appartenant à la même catégorie que les lecteurs visés à l'origine.»

Bref, le traducteur joue également un rôle social qui consiste à faire lire des textes de différents types à des lecteurs susceptibles d'être rebutés par une traduction laborieuse.

II.

Le présent exposé ne se fixe pas pour objectif de donner un parcours théorique de la pédagogie de la traduction. L'accent sera mis sur l'application pratique de la théorie, telle qu'elle s'effectue en cours de traduction et sur mes expériences acquises dans l'enseignement. Le titre veut suggérer qu'il s'agit de problèmes méthodologiques de la préparation des étudiants ingénieurs interprètes-traducteurs à l'acquisition de démarches à adopter en traduction de textes à caractère technique ce qui doit faire l'objet du programme de la formation pendant le deuxième semestre de la deuxième année.

Parallèlement à l'apprentissage des techniques de traduction, les étudiants en tant que futurs traducteurs professionnels, doivent bien connaître les domaines concernés en puisant leurs connaissances sur le sujet dans la documentation qu'ils compulsent et utiliser correctement les dictionnaires bilingues et monolingues afin de préparer leurs propres fichiers terminologiques qui facilite leur travail quand il leur faut traduire une grande quantité de textes du même type.

La méthodologie appliquée en cours de traduction doit aider les étudiants à atteindre une bonne technique de confrontation des deux langues. Au début, il arrive que même les meilleurs élèves n'interprètent pas bien d'emblée un énoncé dont ils ont l'impression de comprendre tous les mots qui le composent et la syntaxe selon laquelle les mots s'agencent.

L'idéal est d'adapter son enseignement pratique aux besoins réels des apprenants. Le choix des textes convenables destinés à la pratique de la traduction exige beaucoup d'efforts de la part de tous les professeurs de langue qui ont une formation littéraire et linguistique. L'enseignant philologue a par

conséquent un certain embarras face à la traduction technique qui occupe de nos jours une part sans cesse croissante dans le vaste domaine des traductions.

Pour élaborer son programme éducatif et sa propre démarche pédagogique, il paraît très utile de chercher à répondre aux questions ci-dessous :

1. Quel est l'objectif de l'apprentissage ?
2. Quel est le public concerné ?
3. Par quels moyens atteindre l'objectif d'enseignement ?
 - a) Choix des textes
 - b) Exercices appliqués en cours

1) Quel est l'objectif de l'apprentissage ?

La vocation première de l'enseignement de la traduction dispensé par la Formation de Traducteurs-Interprètes à l'Université Technique de Budapest d'une durée de trois ans, est de préparer des candidats à la carrière de traducteur professionnel. Les études sont sanctionnées par un Diplôme de Traducteur-Interprète Professionnel permettant à nos étudiants de devenir traducteurs indépendants ou d'exercer leur métier de traducteur parallèlement à leurs activités d'ingénieur.

Le programme de l'enseignement de la traduction se divise en plusieurs étapes successives :

- | | |
|---|--|
| 1 ^{ère} année, 2 ^{ème} semestre | - Problèmes théoriques de la traduction |
| 2 ^{ème} année, 1 ^{er} semestre | - Traduction générale, littéraire |
| 2 ^{ème} année, 2 ^{ème} semestre | - Traduction de textes à caractère technique et scientifique |
| 3 ^{ème} année | - Traduction professionnelle |
| | - Textes spécialisés |
| | - Préparation de la traduction de diplôme |

Au cours du 2^{ème} semestre de la II^{ème} année, qui est à l'origine de mes expériences, la tâche de l'enseignant est principalement d'entraîner les apprenants à la traduction de textes contenant des sujets techniques. C'est ce qui fait *l'objet immédiat* de la formation.

2) *Quel est le public concerné ?*

Nos étudiants sont issus d'horizons *divers*, c'est-à-dire ils viennent de *différentes* Facultés de l'UTB avec des formations d'ingénieur préalables, variées. Par conséquent ils ne peuvent pas tous être réceptifs à tous les textes techniques destinés à la traduction de la même manière. En même temps leur préparation linguistique s'avère *homogène*.

Dans le groupe de traducteurs de la deuxième année (en 1994-95), la répartition des domaines techniques représentés par les étudiants était la suivante :

DOMAINE TECHNIQUE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS
Informatique	2
Chimie	3
Architecture	4
Mécanique	1
Transports	1

3) *Par quels moyens atteindre l'objectif d'enseignement ?*

a) Choix des textes

La méthodologie de l'initiation doit être conçue en fonction de la nature et de la finalité spécifique de la traduction professionnelle. À cet égard, le choix des textes destinés à la traduction est une des tâches primordiales de l'enseignant.

conséquent un certain embarras face à la traduction technique qui occupe de nos jours une part sans cesse croissante dans le vaste domaine des traductions.

Pour élaborer son programme éducatif et sa propre démarche pédagogique, il paraît très utile de chercher à répondre aux questions ci-dessous :

1. Quel est l'objectif de l'apprentissage ?
2. Quel est le public concerné ?
3. Par quels moyens atteindre l'objectif d'enseignement ?
 - a) Choix des textes
 - b) Exercices appliqués en cours

1) *Quel est l'objectif de l'apprentissage ?*

La vocation première de l'enseignement de la traduction dispensé par la Formation de Traducteurs-Interprètes à l'Université Technique de Budapest d'une durée de trois ans, est de préparer des candidats à la carrière de traducteur professionnel. Les études sont sanctionnées par un Diplôme de Traducteur-Interprète Professionnel permettant à nos étudiants de devenir traducteurs indépendants ou d'exercer leur métier de traducteur parallèlement à leurs activités d'ingénieur.

Le programme de l'enseignement de la traduction se divise en plusieurs étapes successives :

- | | |
|---|--|
| 1 ^{ère} année, 2 ^{ème} semestre | - Problèmes théoriques de la traduction |
| 2 ^{ème} année, 1 ^{er} semestre | - Traduction générale, littéraire |
| 2 ^{ème} année, 2 ^{ème} semestre | - Traduction de textes à caractère technique et scientifique |
| 3 ^{ème} année | - Traduction professionnelle |
| | - Textes spécialisés |
| | - Préparation de la traduction de diplôme |

Au cours du 2^{ème} semestre de la II^{ème} année, qui est à l'origine de mes expériences, la tâche de l'enseignant est principalement d'entraîner les apprenants à la traduction de textes contenant des sujets techniques. C'est ce qui fait *l'objet immédiat* de la formation.

2) *Quel est le public concerné ?*

Nos étudiants sont issus d'horizons *divers*, c'est-à-dire ils viennent de *différentes* Facultés de l'UTB avec des formations d'ingénieur préalables, variées. Par conséquent ils ne peuvent pas tous être réceptifs à tous les textes techniques destinés à la traduction de la même manière. En même temps leur préparation linguistique s'avère *homogène*.

Dans le groupe de traducteurs de la deuxième année (en 1994-95), la répartition des domaines techniques représentés par les étudiants était la suivante :

DOMAINE TECHNIQUE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS
Informatique	2
Chimie	3
Architecture	4
Mécanique	1
Transports	1

3) *Par quels moyens atteindre l'objectif d'enseignement ?*

a) Choix des textes

La méthodologie de l'initiation doit être conçue en fonction de la nature et de la finalité spécifique de la traduction professionnelle. À cet égard, le choix des textes destinés à la traduction est une des tâches primordiales de l'enseignant.

Dans le choix des textes j'ai essayé de réaliser une sorte de compromis entre plusieurs critères en assurant une diversification des difficultés, des thèmes traités et de la nature des textes pour faire parvenir les étudiants à une progression.

Étant donné que dans mon groupe de traducteurs-interprètes il y avait des étudiants venant de différentes Facultés de l'UTB (voir ci-dessus), j'ai classifié les textes choisis selon une *thématique* correspondant aux domaines professionnels représentés par les membres du groupe, en cherchant en même temps, à combiner les paramètres essentiels suivants : la variété des difficultés – la variété des thèmes – la variété des références à la civilisation technique de la langue cible. Ce dernier paramètre est important pour prouver aux apprenants dans la pratique que pour qu'il y ait saisie du sens, il faut qu'il y ait référence non seulement à la langue de départ mais aussi au fond culturel qui la sous-tend. Lors de la préparation des apprentis traducteurs à la traduction professionnelle, il est utile de les faire travailler sur des textes réels qui sont rédigés à d'autres fins qu'à des fins d'enseignement de la traduction. Ces types de textes véhiculent des informations et généralement l'aspect esthétique n'y est pas déterminant. Mais l'idée selon laquelle le style est omniprésent dans les textes littéraires et totalement absent dans les textes de nature technique nous semble quelquefois erronée.

(Un texte modèle d'architecture mis en annexe prouve que même un article spécialisé peut être imprégné de coloration stylistique.)

La *thématique* des textes à traduire telle qu'elle a été établie en fonction du public visé pendant le deuxième semestre de l'année 1994-95 :

Sujets traités

- Informatique
 - Impact des microprocesseurs dans les années 80
 - Le fonctionnement du poste téléphonique
- Mécanique
 - Pilotage automatique des trains
- Transports
 - Insonorisation sonore des ateliers dans les aéroports français
- Mathématique
 - La Critique de la Raison Pure
(traduction française de Kant)
- Chimie
 - Le marché des antibiotiques en France
- Architecture
 - Architecture moderne à Paris
 - Le Corbusier et sa conception d'architecture
 - Un morceau de littérature : texte ayant référence à l'architecture (Balzac)
- Optique
 - Propagation de la lumière
- Médecine
 - Préface d'un livre scientifique
- Droit
 - Textes juridiques : sociétés anonymes, lois canadiennes

- Les sources utilisées :
- modes d'emploi, notices d'entretien
 - publications d'entreprises françaises
 - livres d'architecture
 - articles de vulgarisation
 - articles de revue scientifique

Dans un groupe hétérogène sur le plan professionnel, les cours de traduction doivent aussi servir à sensibiliser les apprenants dans des domaines de la technique étrangers à leurs préoccupations habituelles. Cela exige la présence d'au moins un étudiant en cour de traduction qui connaisse suffisamment le sujet concerné et la terminologie correspondante pour guider les membres du groupe chaque fois qu'il est nécessaire de trouver l'équivalent correct des termes techniques français en hongrois. Ce procédé pédagogique de placer tel ou tel étudiant au centre de l'activité traduisante en tant que «responsable de terminologie» permet une participation active à la discussion autour des termes à utiliser dans la traduction définitive du texte en question. Les textes de travail contenant des sujets techniques se prêtent à la démonstration de procédés de traduction tels que la compréhension, l'explication de texte, la reformulation des idées.

La plupart des textes choisis d'après thématique ont été distribués parmi les étudiants en vue de la traduction à domicile, une semaine à l'avance. Les corrigés des traductions sont faits par le professeur d'une semaine à l'autre, et mis à la disposition des apprenants au début du séminaire pour une discussion en commun dans le but de connaître toutes les propositions contradictoires. À ce moment-là, les étudiants ont été invités à s'exprimer individuellement pour qu'ils puissent émettre leurs avis critiques sur les suggestions de leurs collègues et proposer une formulation différente d'après leurs traductions. Cette méthode donne la possibilité au professeur d'orienter son groupe vers les traductions possibles et d'inciter les étudiants à retenir la formulation qu'ils jugent la meilleure sur le plan linguistique et contextuel. Très souvent l'inventivité créative des participants fait jaillir les meilleures solutions de façon spontanée.

Il est impossible de concevoir une méthode d'enseignement applicable à tous les genres de traduction. C'est pour cette raison que nous allons fournir le descriptif de quelques exercices qui s'avèrent efficaces et bien utilisables.

b) Exercices appliqués en cours de traduction

Pour décider du programme des cours il nous incombe de faire le point sur le niveau de notre auditoire dont le niveau peut varier d'une année à l'autre. Évidemment cela exclut la possibilité d'établir un programme fixe reconduit d'année en année sans modification. Il y a quand même une gamme de procédés pédagogiques qui se cristallise autour d'un tronc commun de types d'exercices.

Même si l'objectif de l'enseignement est l'initiation à la traduction technique, il serait intéressant, selon mes expériences, de garder des *exercices de stylistique comparée en début de semestre* pendant deux-trois cours.

Dans un programme de formation de traducteurs la stylistique comparée présente une valeur méthodologique incontestable car la bonne maîtrise des registres de langue et du style constitue une exigence préalable à l'exercice de toute traduction. Pour établir des équivalences de sens entre deux textes, le traducteur doit être habile et quelquefois subordonner des formes linguistiques à des idées.

À cet égard les textes techniques ne sont pas différents des textes généraux ou littéraires. Dans la pratique de l'activité traduisante nous trouvons des textes ou tout simplement certains paragraphes qui combinent des éléments stylistiques et des termes techniques.

I. Micro-exercices de stylistique comparée

a) On peut donner aux étudiants des tournures idiomatiques afin de les forcer à se détacher du transcodage.

– Des contrôles de 5-10 minutes s'effectuent et l'utilisation du dictionnaire est exclue. L'étudiant doit rapidement traduire un court passage inconnu contenant les tournures apprises en cour.

Dans un groupe hétérogène sur le plan professionnel, les cours de traduction doivent aussi servir à sensibiliser les apprenants dans des domaines de la technique étrangers à leurs préoccupations habituelles. Cela exige la présence d'au moins un étudiant en cour de traduction qui connaisse suffisamment le sujet concerné et la terminologie correspondante pour guider les membres du groupe chaque fois qu'il est nécessaire de trouver l'équivalent correct des termes techniques français en hongrois. Ce procédé pédagogique de placer tel ou tel étudiant au centre de l'activité traduisante en tant que «responsable de terminologie» permet une participation active à la discussion autour des termes à utiliser dans la traduction définitive du texte en question. Les textes de travail contenant des sujets techniques se prêtent à la démonstration de procédés de traduction tels que la compréhension, l'explication de texte, la reformulation des idées.

La plupart des textes choisis d'après thématique ont été distribués parmi les étudiants en vue de la traduction à domicile, une semaine à l'avance. Les corrigés des traductions sont faits par le professeur d'une semaine à l'autre, et mis à la disposition des apprenants au début du séminaire pour une discussion en commun dans le but de connaître toutes les propositions contradictoires. À ce moment-là, les étudiants ont été invités à s'exprimer individuellement pour qu'ils puissent émettre leurs avis critiques sur les suggestions de leurs collègues et proposer une formulation différente d'après leurs traductions. Cette méthode donne la possibilité au professeur d'orienter son groupe vers les traductions possibles et d'inciter les étudiants à retenir la formulation qu'ils jugent la meilleure sur le plan linguistique et contextuel. Très souvent l'inventivité créative des participants fait jaillir les meilleures solutions de façon spontanée.

Il est impossible de concevoir une méthode d'enseignement applicable à tous les genres de traduction. C'est pour cette raison que nous allons fournir le descriptif de quelques exercices qui s'avèrent efficaces et bien utilisables.

b) Exercices appliqués en cours de traduction

Pour décider du programme des cours il nous incombe de faire le point sur le niveau de notre auditoire dont le niveau peut varier d'une année à l'autre. Évidemment cela exclut la possibilité d'établir un programme fixe reconduit d'année en année sans modification. Il y a quand même une gamme de procédés pédagogiques qui se cristallise autour d'un tronc commun de types d'exercices.

Même si l'objectif de l'enseignement est l'initiation à la traduction technique, il serait intéressant, selon mes expériences, de garder des *exercices de stylistique comparée en début de semestre* pendant deux-trois cours.

Dans un programme de formation de traducteurs la stylistique comparée présente une valeur méthodologique incontestable car la bonne maîtrise des registres de langue et du style constitue une exigence préalable à l'exercice de toute traduction. Pour établir des équivalences de sens entre deux textes, le traducteur doit être habile et quelquefois subordonner des formes linguistiques à des idées.

À cet égard les textes techniques ne sont pas différents des textes généraux ou littéraires. Dans la pratique de l'activité traduisante nous trouvons des textes ou tout simplement certains paragraphes qui combinent des éléments stylistiques et des termes techniques.

I. Micro-exercices de stylistique comparée

a) On peut donner aux étudiants des tournures idiomatiques afin de les forcer à se détacher du transcodage.

– Des contrôles de 5-10 minutes s'effectuent et l'utilisation du dictionnaire est exclue. L'étudiant doit rapidement traduire un court passage inconnu contenant les tournures apprises en cour.

Ce n'est pas seulement un exercice de traduction stylistique didactique, mais aussi un contrôle de mémorisation.

- b) Une autre possibilité d'exercices de style était de consacrer 20-25 minutes en début de séminaire à la traduction individuelle du même morceau de littérature (de 2-3 phrases) dans le sens français-hongrois et plus rarement hongrois-français.

– Dans un deuxième temps il y avait la confrontation des solutions incitant les membres du groupe à une participation active à la discussion.

– La distribution parmi les étudiants de passages littéraires – traduits en cours – déjà publiés par un traducteur professionnel leur permet la comparaison des systèmes syntaxiques et stylistiques des deux langues.

Cet exercice de comparaison sert d'initiation au maniement conscient des registres de langue et fait voir aux apprentis-traducteurs que le dictionnaire n'a pas la réponse à toutes les difficultés de traduction.

II. Exercice d'entraînement à l'utilisation de dictionnaires

(recommandé également en début de semestre)

Cet exercice est en principe en exercice de reconstitution intégrale ou partielle d'un fragment de texte déjà publié. Nous avons procédé à la compilation d'un tableau à 4 colonnes.

- 1) Les étudiants reçoivent le tableau à quatre colonnes dont la première rubrique comprend certains mots, expressions et / ou des phrases entières d'un texte de départ français significatifs sur le plan contextuel.
- 2) Les trois autres colonnes étant vierges, c'est aux étudiants de remplir la deuxième en donnant les principales significations – hors-contexte – des expressions indiquées dans la première colonne, c'est-à-dire, il faut les transcoder.

- 3) Le texte de départ est fourni aux étudiants ; ils doivent y retrouver et souligner les mots qui figurent dans la première colonne du tableau qui a été distribué à l'avance, ensuite les traduire en ayant pris connaissance du fragment de texte entier.
- 4) Les étudiants reçoivent les traductions hongroises du texte original ce qui leur permet de confronter leurs propres solutions avec celles du texte traduit et avec les expressions transcodées et en dernière analyse de remplir la dernière colonne, celle qui contient les équivalences contextuelles.

L'apprenti-traducteur peut tirer plusieurs leçons de cet exercice :

- a) La signification littérale d'un mot ne coïncide pas toujours avec le sens contextuel.
- b) En contexte, un mot n'acquiert qu'un sens, ses autres significations s'effacent.
- c) Le dictionnaire ne renseigne pas forcément sur le sens contextuel des mots. Pour faire surgir le sens, le traducteur a besoin de raisonnement logique et analytique.

Quels textes utiliser pour effectuer cet exercice ?

Selon nos expériences ce sont

1. les morceaux de littérature ayant référence à l'architecture et
2. des paragraphes empruntés à des articles de vulgarisation publiés qui se prêtent le mieux à un tel exercice.

III. Traduction de préférence d'un texte non publié

Cet exercice peut s'étaler sur plusieurs cours de traduction pour aboutir à une seule formulation que le groupe entier accepte comme la meilleure. Cette activité est l'occasion de faire prendre conscience de la façon dont il faut lire

et expliquer un texte avant de le traduire. La préparation de la traduction de préférence du groupe se fait en plusieurs étapes.

L'exercice consiste à associer les étudiants entre eux en vue de former de petits groupes de 2-3 personnes.

1) Après avoir distribué le texte (une page au maximum !) destiné à la traduction, chaque groupe est chargé de faire ensemble une traduction de préférence d'un paragraphe.

– Les groupes traduisent des paragraphes différents.

2) Les paragraphes élaborés dans les petits groupes sont distribués dans le groupe entier.

3) Il se crée une espèce de discussion entre les étudiants lors de laquelle le professeur n'intervient que pour confirmer leurs choix.

4) Les membres du groupe remettent le texte noir sur blanc pour le prochain séminaire et redistribuent la traduction corrigée, ensemble.

L'exercice fait vivement travailler tout le groupe en exigeant une participation active de chacun à l'activité traduisante ainsi qu'à la discussion.

Le processus de la traduction «commun» s'accompagne d'une explication de texte très poussée. C'est après avoir noté toutes les remarques utiles que les étudiants refont la même traduction en choisissant entre deux meilleures solutions possibles.

N'importe quel type de texte peut être bien utilisé pour animer la traduction en groupe. On peut constater que les textes à caractère technique causent moins de difficultés. Les étudiants arrivent à bien trouver les termes techniques correspondants dans la langue d'arrivée. Les fautes commises par les apprenants sont plutôt d'ordre syntaxique, stylistique ou grammatical. Les quelques distorsions sémantiques en langue d'arrivée résultent du fait

d'attribuer aux formes linguistiques des mauvais continus ou de rester asservis aux mots et aux structures de l'original.

Abstraction faite du type de texte il y a des problèmes généraux de traduction qui reviennent continuellement et qui se cristallisent autour des points suivants:

- 1) Les temps verbaux français sont plus variés que les temps en hongrois et il n'est pas toujours facile de reformuler en hongrois la valeur stylistique d'un temps français.
- 2) La fidèle traduction des registres de langue cause également des difficultés.
- 3) L'ordre des mots, la valeur sémantique de l'agencement des mots dans la phrase mettent l'apprenti-traducteur devant une situation difficile.

IV. Exercice de traduction rapide

Les délais accordés aux traducteurs sont généralement très courts. C'est pour cette raison qu'il est utile d'entraîner les étudiants aussi aux techniques de la traduction rapide.

Cet exercice peut s'effectuer sous forme 1) d'activités en groupe

2) individuelles

et de préférence en début de cours.

1. Activités en groupe

Pour assurer une progression l'idéal était de diminuer l'intervalle de temps que les étudiants avaient à leur disposition tout en gardant la quantité de phrases à traduire ainsi que le degré de difficulté du passage destiné à la traduction. Une longue phrase ou un texte court de 2-3 phrases pas trop spécialisées se prêtent bien à cet exercice. Les étapes en sont les suivantes :

- 1) Deux lectures intégrales du texte de départ.
- 2) Extraction rapide des mots-clefs et leur interprétation à l'aide de dictionnaire monolingue ou bilingue.
- 3) Traduction de mémoire du texte – individuellement
- 4) Redistribution du texte de départ, comparaison des deux textes, critique des solutions

2. Traduction rapide individuelle

Au maximum 15 minutes étaient consacrées à la traduction d'une seule phrase compliquée sur le plan syntaxique et exigeant une explication assez dépouillée du contenu technique. La bonne traduction d'une telle phrase présuppose des connaissances hors-textuelles de la part du traducteur ce qui facilite la reformulation stylistique de l'original.

La technique proposée aux étudiants est celle de la compréhension interprétative du contenu, l'extraction des mots-clefs et des tournures plus difficiles.

Après ces activités qui précèdent la traduction il serait préférable que les élèves-interprètes mettent de côté le texte à traduire et qu'ils traduisent le passage correctement interprété de mémoire, sans utiliser le dictionnaire.

L'idéal serait de parvenir à ce que les étudiants préparent des traductions rapides et de bonne qualité. Ils pourraient y aboutir à travers des exercices de difficulté graduée.

V. Exercice intermédiaire se situant à mi-chemin entre traduction et interprétation

Il s'agit d'un exercice d'entraînement introduit en début de séminaire de traduction. L'exercice consiste à faire écouter aux étudiants un texte de 2-3

minutes dans leur langue maternelle. Ce sont généralement des textes très courts empruntés à la presse et véhiculant un contenu tout à fait varié ; musique, peinture, technologie, économie, etc.

L'activité se déroule toujours de la même manière :

1. Il y a deux écoutes du texte lu par le professeur
2. La prise des notes en français parallèle à la lecture est recommandée.
3. Après la deuxième écoute, reformulation immédiate en français du texte hongrois. L'utilisation du dictionnaire est exclue.
4. Les apprenants ont 15 minutes au maximum à leur disposition pour travailler.
5. Tous les membres du groupe lisent individuellement leurs solutions.
6. Discussion

Un étudiant note au tableau toutes les propositions acceptables et possibles que le groupe a retenues. Cela permet au groupe de voir les variétés stylistiques du même texte traduit de mémoire par plusieurs personnes après l'avoir écouté.

Cet exercice fait bien travailler la mémoire immédiate des étudiants, exige un bon rythme de travail, une rapidité particulière et incite l'apprenti-traducteur à utiliser activement son vocabulaire – l'utilisation de dictionnaire étant exclue – et à faire attention à la coloration stylistique de son texte rédigé en français.

Pratiquement, c'est un résumé par écrit d'un texte écouté ce qui exige de la part de l'étudiant des qualités rédactionnelles.

Il serait intéressant dans l'avenir de compléter cet exercice en distribuant parmi les étudiants les transcriptions des textes écoutés en vue de la traduction à domicile. Dans ce dernier cas, l'étudiant peut utiliser n'importe quel outil de travail. Le professeur devrait ramasser les traductions libres préparées en cours simultanément à l'écoute pour que ces versions n'influencent pas l'apprenant chez lui.

A la prochaine séance les traductions faites à domicile et celles rédigées de mémoire en cours de traduction pourraient être comparées. La comparaison des

deux niveaux de traduction apporterait beaucoup aux apprenants dans le domaine de la traduction et de l'interprétation.

CONCLUSION

La Formation de Traducteurs-Interprètes en langue française est assez récente à l'Université Technique de Budapest. C'est en 1993 que le Département des Langues Néolatines a lancé ce programme d'enseignement qui devient de plus en plus demandé.

Dans l'avenir le programme des cours pourra être élargi, développé, complété en fonction des problèmes éventuels relevés par la pratique. Le nombre croissant des étudiants ayant l'intention de perfectionner leurs connaissances linguistiques dans le cadre de la Formation de Traducteurs-Interprètes nécessitera de toute évidence la création de matériels pédagogiques.

Par exemple un manuel de traduction contenant une vingtaine de textes (techniques, juridiques, économiques) suivis d'un vocabulaire contextuel, d'explications et de commentaires d'ordre syntaxique, grammatical, stylistique, conceptuel et offrant également les corrigés des traductions faciliterait certainement les activités des étudiants.

La préparation par les élèves de leurs fichiers terminologiques sous le contrôle d'ingénieurs connaissant bien la terminologie de tel ou tel domaine professionnel deviendrait selon toute probabilité un bon outil de travail pour chacun. L'étudiant ayant recours à son fichier terminologique devrait être capable de traduire n'importe quel texte correspondant à son domaine technique – sans dictionnaire. C'est dans cette direction que nous pourrions orienter nos élèves compte tenu des épreuves d'examen de traduction à l'ESIT* et à l'ISIT à Paris où l'utilisation de dictionnaire est complètement exclue et l'étudiant-traducteur ne peut se servir que de son propre fichier terminologique.

Mes quelques expériences dans le domaine de l'enseignement de la traduction technique ont été acquises pendant un seul semestre, période

relativement courte mais suffisante pour voir qu'un enseignant philologue doit faire beaucoup d'efforts afin de satisfaire aux demandes d'un groupe d'étudiants ingénieurs hétérogène sur le plan professionnel. Pour tenter d'y aboutir il me paraît nécessaire que l'examen des travaux théoriques de traductologie accompagne et soutienne régulièrement les tentatives d'inventivité pédagogique en cours de traduction dans une bonne ambiance de coopération avec les étudiants.

*C'est une bourse d'études en été 1995 à Paris qui m'a donné la possibilité de connaître le programme des cours et les épreuves d'examens :

- grâce à Madame Lederer, professeur, directeur de l'ESIT
- grâce à Madame De Dax, professeur, directeur de l'ISIT et à Madame Bourgois, responsable des relations extérieures à l'ISIT.

BIBLIOGRAPHIE

- DURIEUX, Christine – Fondement didactique de la traduction technique
Collection «Traductologie», n° 3. Didier Érudition 1988
- DELISLE, Jean – L'analyse du discours comme méthode de traduction
Cahiers de traductologie n° 2. Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980
- LAVALT, Élisabeth – Fonction de la traduction en didactique des langues
Collection Traductologie n° 2. Didier Érudition 1985
- DÉJEAN Le Féal Karla – Pédagogie raisonnée de la traduction
META, XXXVIII. 2. 1993, Les presses de l'Université de Montréal pp. 155-197
- SELESKOVITCH, Danica
LEDERER, Marianne – Interpréter pour traduire
Didier Érudition, 1986

Introduction to technical translation

Ágnes Élthes

The present article is devoted to the description of methodological experience acquired during its author's actual teaching practice at the Technical University of Budapest. Hence, references will be made to pedagogical experience with student translators-interpreters in the second semester of the second year of a course.

The most important purpose of teaching in the above mentioned semester is to prepare students to "general" technical translation through different types of texts containing technical terms.

In order to elaborate a teaching program the following questions had to be taken into consideration:

- 1.) What is the purpose of teaching?
- 2.) Characteristics of the audience to be taught.
- 3.) What are the means of reaching the purpose of teaching?
 - a.) The choice of texts.
 - b.) Types of exercises in the translation course.

A large variety of technical fields are represented by the student translators, at the same time their linguistic level seems to be homogeneous.

The texts used for translating activities and taken from different sources are selected first of all according to thematic aspects (electronics, mechanics, architecture, etc.).

The exercises applied in the process of teaching should develop translation technics: 1.) stylistical comparison of the ST and its several translations 2.) exercises of vocabulary aiming at teaching how to use dictionaries (words in context) 3.) exercises between interpretation and translation.

Bevezetés a műszaki fordításba

Élthes Ágnes

A jelen cikk a Szakfordító- és tolmácsoló II. évfolyamának második félévében szerzett fordítás-módszertani tapasztalatokat foglalja össze. Az említett szemeszter legfontosabb pedagógiai célkitűzése a hallgatók felkészítése a szakszövegek fordítására, általános műszaki szövegek fordításán keresztül. A fordítási technikák elsajátítását segítő oktatási program kidolgozása az alábbi kérdések figyelembevételével történt: 1.) Mi a – közelebbi és távolabbi – tanulási cél? 2.) Milyen összetételű a hallgatóság? 3.) Mely eszközökkel érhetők el a kitűzött célok? a.) a szövegválasztás szempontjai b.) az órákon alkalmazott gyakorlat típusok.

A különböző mérnöki szakterületeket képviselő hallgatók nyelvi kompetenciája azonos szinten mozog. A változatos forrásokból vett és ezáltal eltérő szövegtípusok kiválasztásánál tehát elsősorban – műszaki – tematikai szempontok érvényesültek. (pl. elektronika, gépészet, közlekedés, építészet stb.) A rendszeres otthoni fordítási gyakorlatok mellett az órákon a következők szerepelnek:

- 1.) összehasonlító stilisztikai gyakorlatok rövid általános vagy irodalmi szövegrészek fordításain keresztül
- 2.) szótárhasználati technikák a szavak jelentésváltozatainak vizsgálatára (önálló, illetve kontextusfüggő jelentések)
- 3.) csoportmunka, közös fordítás, egy lehetséges legjobb változat kialakítása céljából
- 4.) átmeneti gyakorlat a tolmácsolás és fordítás között.

A jövőben a hallgatók által – francia példára! – elkészített terminológiai jegyzékek fokozhatják a fordítás-órák hatékonyságát.

Lidia Varga:

TRADUCTION ET TRAITEMENT AUTOMATIQUE

1. Introduction

Historiquement, la traduction automatique a été la première application du traitement automatique des langues naturelles et elle répondait à un besoin croissant d'échanges. La mondialisation de l'économie et dans une certaine mesure de la politique n'a fait qu'accroître la demande de la traduction. Ainsi, la traduction représente un coût important dans le fonctionnement des institutions supranationales (la moitié du budget de fonctionnement de la CEE passe dans les frais de traduction).

Les progrès constants tant en linguistique qu'en mathématique et l'augmentation de la puissance des ordinateurs ont permis d'envisager très rapidement l'automatisation de la traduction.

Dans cet article nous donnerons un bref historique du développement de la traduction automatique et de la traduction assistée par ordinateur et nous présenterons quelques problèmes linguistiques qui provoquent des difficultés dans le traitement automatique des langues naturelles.

2. Historique du traitement automatique des langues

Les premières tentatives de traitement automatique des langues remontent aux années 50, à la naissance et au développement de l'intelligence artificielle (IA). Le développement des automates et les travaux en logique mathématique ont donné la possibilité de réaliser des programmes d'ordinateur apparemment doués d'intelligence. Un programme d'IA manipule des informations symboliques, et non plus seulement des nombres. Ces informations représentent des concepts, des règles, des objets, c'est à dire des faits identiques à ceux que l'être humain prend

en considération au cours du raisonnement. Les programmes d'IA utilisent fréquemment des méthodes heuristiques par opposition aux méthodes algorithmiques, ce qui rend possible le traitement des problèmes comme la prise de décision, la conception, etc.

Les progrès scientifiques et technologiques et la nécessité de comprendre des documents militaires stratégiques pendant la période de la guerre froide ont poussé les pays occidentaux à développer la traduction automatique (TA). Les premières machines à traduire ont commencé à voir le jour aux États-Unis (1952) et au Japon (1955). La traduction automatique visait également la traduction de textes scientifiques, techniques et commerciaux. Cependant les progrès étaient lents parce que la recherche se heurtait au manque général de compréhension des langues, de leurs structures, de leur syntaxe, de leurs ambiguïtés, etc. La traduction automatique se réduisait à la traduction mot à mot et à une réorganisation syntaxique de la phrase traduite.

Les années 1960-1970 sont caractérisées par l'analyse des causes de l'échec des systèmes de traduction existantes et par la constitution de grandes banques terminologiques (TERNIUM au Canada, EURODICAUTOM à la Commission européennes). Au niveau syntaxique cette période est marquée par les travaux de Chomsky sur les grammaires formelles et transformationnelles, plus tard complétés par des interprétations sémantiques. Les systèmes qui apparaissaient étaient fondés sur la simple recherche des mots clés dans la phrase à analyser. Ils étaient donc très limités.

A cette époque la demande mondiale d'assistance en traduction croît énormément dans les domaines scientifiques, universitaires, industriels du fait de la circulation de plus en plus importante des connaissances et de l'information. En Europe, la recherche commence à être financée par la CEE. Le Japon est aussi très motivé par l'avenir de la TA à cause de son isolement linguistique lié à la graphie du japonais.

Dans les années 1980-1990 les systèmes de traductions se répandent sur le marché, dans les entreprises, et de grands projets de recherche sont mis en place (EUROTRA). Actuellement il existe une soixantaine de systèmes exploités,

commercialisés ou en cours de développement. La moitié de ceux-ci se trouve au Japon. Dans 90 % des systèmes, l'anglais est soit la langue source, soit la langue cible.

En Europe on trouve par exemple les systèmes : TSS d'ALPS, ARIANE, DLT, SYSTRAN, en Amérique du Nord : ALPS, SUSTRAN, LOGOS, METAL, en Russie ANRAP (anglais-russe), SILOD (anglais-russe et français-russe), au Japon ATLAS, HICATS, TURUS (utilisé dans les liaisons téléphoniques internationales avec traduction intégrée affichée sur écran et la perspective d'avenir la plus spectaculaire, le téléphone traducteur).

Le traducteur automatique SYSTRAN (développé aux États-Unis sous la direction de Peter Toma, américain d'origine hongroise) est le système le plus ancien et également le plus utilisé au niveau mondial. Il est limité par l'insuffisance du traitement sémantique. Exception faite de la traduction russe/anglais, SYSTRAN donne des traductions de qualité assez médiocre.

3. Les ressources linguistiques du traitement automatique des langues naturelles

L'accès aux informations contenues dans une base de données nécessite l'emploi d'un langage formel, artificiel que l'utilisateur doit apprendre s'il ne veut pas connaître toute l'organisation informatique des données. Le plus commode serait de pouvoir dialoguer avec la machine dans notre propre langue, c'est à dire dans une langue naturelle. De nos jours, l'utilisation d'une langue naturelle pour interagir avec une machine sans passer par un langage formel, représente un grand défi pour les informaticiens et les linguistes. Le langage naturel possède des propriétés caractéristiques comme l'ellipse, les références pronominales, les synonymes, etc. qui donnent à la langue une grande richesse d'expression, une grande efficacité et une grande concision mais qui rendent en même temps le traitement des langues naturelles très délicat.

On distingue deux grandes approches complémentaires pour traiter automatiquement les langues naturelles : l'approche mathématique et l'approche

linguistique. L'approche mathématique appliquée aux textes des méthodes mathématiques élaborées dans d'autres cadres que celui des langues alors que l'approche linguistique développe et exploite des modèles formels spécifiques à la langue.

L'approche mathématique englobe des méthodes qui font éviter au chercheur une exploration exhaustive et intelligente de la langue.

Dans l'approche linguistique, la réalisation des dictionnaires et des grammaires nécessite la compétence de l'être humain aussi bien du point de vue de la structuration que du point de vue de la rédaction.

La plupart des systèmes de traduction procèdent à la traduction par un traitement purement linguistique à différents niveaux d'analyse qui sont principalement :

1. La morphologie : forme de flexion (conjugaison, déclinaison, etc.), variantes dérivationnelles (préfixation, suffixation), changement de catégorie grammaticale, etc.
2. La syntaxe : façon dont les mots se combinent pour former des syntagmes, des propositions et des phrases ; l'étude de la fonction des mots dans la phrase.
3. La sémantique : sens des mots dans un contexte donné.

Les modèles linguistiques doivent s'appuyer sur une description précise et exhaustive des langues naturelles. Le résultat de cette description donnera lieu à la réalisation de dictionnaires électroniques décrivant le lexique et la grammaire. Cette phase de description ne peut être qu'humaine même si l'ordinateur est un outil fondamental.

Ainsi par exemple, en français l'interrogation sur le lieu se fait par le pronom interrogatif *où*. En hongrois, pour la même question, il existe deux pronoms interrogatifs : *hol* (statique) et *hova* (dynamique). Cette caractéristique du hongrois impose d'établir une liste exhaustive des emplois verbaux répondant à

la question *hol* et *hova*. Sans cette description exhaustive motivée uniquement pour le mot *où* du français la traduction totalement automatique ne peut aboutir.

Une description complète ne résout pas encore les problèmes d'ambiguïtés. Surtout que les différentes langues naturelles présentent rarement les mêmes ambiguïtés :

Pour la phrase : *Où dort Paul ?* :

en hongrois nous n'avons qu'une phrase possible avec la question *hol* :

Hol alszik Paul ?

**Hova alszik Paul ?*

Mais pour la phrase : *Paul court dans sa chambre.*

en hongrois nous obtenons deux phrases distinctes à cause de l'ambiguïté de la phrase française :

Paul fut a szobájába n (hol?) (à l'intérieur de sa chambre)

Paul fut a szobájába (hova?) (vers (dans) sa chambre)

Dans le processus de traduction une machine ne peut pas traiter ces ambiguïtés. Le traducteur doit relire le texte traduit par la machine et doit donner la bonne interprétation à la phrase.

Dans l'ensemble, les grammaires existantes sont pauvres du point de vue linguistique. Elles sont complètes pour décrire des marques formelles élémentaires que l'on peut trouver dans les manuels scolaires (nombre, personnes, etc.), mais elles ne traitent pratiquement pas les innombrables restrictions combinatoires observées dans les langues. Ce phénomène se comprend car les combinatoires de la langue s'apprennent automatiquement lors de l'apprentissage de la langue maternelle. L'enfant qui arrive à l'école maîtrise en grande partie cet aspect de la langue. Par contre un ordinateur doit recevoir toutes les informations concernant la langue naturelle pour pouvoir la manipuler correctement. C'est là que les résultats linguistiques de l'enseignement des langues étrangères et des langues de spécialité peuvent aussi contribuer, à la

description détaillée des combinaisons possibles des langues (par exemple toutes les prépositions possibles que peut prendre un verbe donné dans une phrase, ou pour les langues agglutinantes les différents cas que peut régir un verbe donné dans une phrase).

Outre une syntaxe exhaustive le traitement automatique d'une langue naturelle a besoin aussi de bases de données comportant le lexique de cette langue. Les dictionnaires traditionnels même sur support informatique ne sont pas assez complets et ne sont pas organisés pour un traitement automatique. Dans un dictionnaire électronique, l'information est exhaustive, complète et cohérente, c'est à dire que quand un mot est marqué pour une propriété, tous les mots ayant la même propriété auront le même marquage. Par exemple, les dictionnaires électroniques de lexique et de grammaire peuvent contenir la flexion des mots (forme au pluriel, au féminin, conjugaison pour les verbes, etc.), les classes d'emploi de ces mots (tables syntaxiques), les traits syntactico-sémantiques (humain, abstrait, concret), etc.

Dans un dictionnaire traditionnel (dictionnaire papier et ses variantes sur support électronique), la recherche du mot *iras* sera un échec. Il faut que l'utilisateur reconstruise la forme infinitive *aller* pour trouver l'information dont il a besoin. En hongrois pour le même verbe *menni fogsz* (aller_{inf} + auxiliaire du futur) l'utilisateur doit connaître la troisième personne du singulier du verbe pour avoir ces informations dans le dictionnaire classique. Dans un dictionnaire électronique la reconstruction de la forme canonique à partir d'une forme fléchie et l'inverse sont automatiques.

4. Quelques applications du traitement automatique des langues naturelles

La langue naturelle se compose de deux parties importantes : l'oral et l'écrit. En ce qui suit nous énumérons les principales applications du traitement automatique du langage naturel écrit :

1. L'aide à la traduction automatique (TAO, Traduction Assistée par Ordinateur)

2. La traduction automatique (TA)
3. L'élaboration automatique de résumés de textes
4. L'indexation automatique de documents (recherche de mots clés correspondant à une compréhension superficielle)
5. La génération automatique des textes (construction d'une forme syntaxique ayant un sens)
6. L'aide à la préparation de documents en vue d'une édition (détections, correction de fautes, des tournures incorrectes, des incohérences)
7. Le contrôle des systèmes informatiques ou automatiques (accès à des bases de données, dialogue avec un système expert ou un robot, enseignement assisté par ordinateur)

Dans la suite nous parlerons brièvement de la traduction et de la génération de texte.

4.1. La traduction

En général un travail de traduction implique le recours à des dictionnaires monolingues, bilingues, multilingues, à des dictionnaires de groupes nominaux (comme le mot *système d'exploitation*) dont la traduction d'une langue à l'autre n'est presque jamais la somme des traductions de mots qui la composent.

La traduction suppose aussi des connaissances grammaticales, syntaxiques, la compréhension du sens et du contexte aussi bien dans la langue source que dans la langue cible.

Les premiers échecs en traduction automatique ont mis en évidence que ni la traduction mot à mot ni l'analyse grammaticale de la structure de phrase ne sont suffisantes pour comprendre le langage naturel. Le processus de traduction d'un texte d'une langue à une autre comprend plusieurs étapes : la lecture du texte source, sa compréhension, la préparation documentaire (de dictionnaires spécialisés, de traductions dans le même domaine, etc.), le transfert et la mise en forme (corrections), la saisie et la mise en forme typographique du texte final.

Une automatisaion complète de ces phases ne sera possible que dans des cas très spéciaux comme le système de traduction de météorologie nationale au Canada développé à Montréal dans les années 1970 pour répondre aux exigences de bilinguisme du pays. Ce système traite des structures grammaticales et un vocabulaire spécialisé restreints.

Il faut distinguer la traduction automatique et la traduction assistée par ordinateur, des notions qui dans la vie courante ont tendance à être confondues pour la simple raison qu'à part quelques exceptions, il n'y a pas de système de traduction automatique fonctionnant bien sans l'intervention de l'homme.

La traduction automatique représente l'ensemble des logiciels qui produisent des traductions brutes sans l'intervention directe de l'homme. Les systèmes de TA peuvent toutefois supposer l'intervention humaine pour élaborer les pré-éditions et les post-éditions de documents. La pré-édition désigne la préparation du texte à traduire en simplifiant sa structure, sa formulation, la résolution des ambiguïtés, etc. La pré-édition s'avère indispensable parce qu'une simple faute d'orthographe, une erreur de saisie ou une mauvaise ponctuation peuvent changer le sens d'une phrase donc faire échouer la TA. La post-édition désigne la relecture et la révision manuelle de la traduction brute faite par la machine permettant d'affiner, de personnaliser la traduction.

La traduction assistée par ordinateur regroupe tous les outils informatiques et linguistiques (correcteur d'orthographe, dictionnaire sur support informatique, bases de données, traitement de texte, etc.) qui aident le travail du traducteur. L'intervention de l'homme fait partie du processus de traduction. Un exemple récent en est le logiciel MobiDic développé par la société Morphologic (Budapest) qui sur le même écran rend possible la gestion, la sélection du lexique de plusieurs dictionnaires, permet au traducteur de créer sa base de données personnelle, d'avoir le passage à traduire et le texte traduit en même temps sur l'écran, etc.

Depuis le début des années 1960 plusieurs techniques ont été développées pour automatiser la phase de traduction elle-même. La traduction automatique d'une phrase comporte les étapes suivantes :

- a) une analyse automatique, c'est à dire une reconnaissance et un étiquetage des unités significatives de la phrase et de leur organisation. Pour cela l'analyse automatique utilise un dictionnaire et une grammaire adaptés dont l'élaboration appartient au domaine de la linguistique.
- b) une procédure de transfert d'une langue à une autre.
- c) une réorganisation de la phrase de traduction dans la langue cible à l'aide d'une grammaire de la langue cible.

On distingue deux méthodes principales de traduction automatique :

1. La méthode par langage pivot qui consiste à construire une représentation du texte source indépendante de la langue d'origine. Le module de génération traduit ensuite en un texte cible cette représentation, en langage pivot. Ce module utilise des techniques développées en IA particulièrement adaptées à la traduction multilingue. Le modèle est utilisé à titre expérimental.
2. La méthode par transfert qui consiste à construire une représentation syntaxique du texte source dans sa langue d'origine. Chaque élément de cette représentation est traduit en son équivalent dans la langue cible pour avoir une représentation syntaxique dans la langue cible à laquelle s'ajoutent les unités lexicales traduites. On considère généralement 4 niveaux de représentation :
 - représentation morpho-syntaxique,
 - représentation syntactico-sémantique,
 - représentation sémantique,
 - représentation interlangue, c'est à dire une représentation très abstraite, commune à la langue source et à la langue cible.

C'est un modèle peu économique parce qu'il nécessite un analyseur et un générateur dans chaque langue plus un module de transfert mais cette méthode semble la plus accessible.

Indépendamment des différences dans les principes de conception ou dans leurs degrés d'élaboration, les systèmes de traduction se composent schématiquement d'un ensemble de dictionnaires, de grammaires, d'analyseurs morphologiques et syntaxiques en langue source et éventuellement en langue cible, parfois d'analyseurs contextuels, et de générateur permettant la production du texte traduit en langue source.

Vu les problèmes que représente encore la description exacte des langues naturelles et leurs conséquences dans la traduction automatique les recherches vont actuellement dans la direction de la TAO.

4.2. La génération automatique de texte

L'activité de génération de textes consiste à synthétiser des textes écrits à partir de représentations d'informations qui peuvent être symboliques à des degrés divers. Le besoin de synthétiser un texte apparaît dans deux types de situations :

1. Dans la perspective d'utiliser les langues naturelles comme moyen de communication entre l'homme et la machine, les systèmes de génération automatique produisent les réponses de la machine.
2. Dans le cas où il s'agit de réécrire un texte source sous une forme nouvelle (traduction dans une autre langue, résumé, etc.).

Dans les deux cas le texte généré automatiquement doit être facile à comprendre. C'est à dire qu'il doit respecter les règles de grammaire. Cependant le lecteur aimerait aussi que le texte soit facile, voire agréable à lire, d'où les difficultés principales de la génération de texte. Il n'existe pas de description exhaustive et rigoureuse des différentes formes stylistiques (par exemple le choix entre la voix active et passive). Les différentes formes stylistiques entraînent généralement de

formes grammaticales différentes à respecter. Tous ces choix devraient se faire automatiquement dans la génération de texte.

Nous pouvons parler de trois modèles de génération de textes :

1. Les textes pré-enregistrés. (Ce modèle est le plus simple et le plus ancien. Le texte n'est pas modulable.)
2. Les textes pré-enregistrés à variable. (Par exemple des lettres types à plusieurs destinataires où le texte est le même, mais par ex. le nombre, le genre du sujet peut changer avec toutes les transformations grammaticales nécessaires.)
3. La génération proprement dite.

La génération automatique de textes est plus facile que la traduction automatique dans la mesure où les informations d'entrée du générateur sont connues, alors qu'au cours d'une traduction automatique nous n'avons pas le contrôle des informations d'entrée.

Une des premières applications de la génération automatique par ordinateur a été dans l'astrologie. En donnant sa date de naissance le client reçoit un texte imprimé qui est le résultat d'une sélection de phrases et de paragraphes pré-rédigés à partir d'un calcul. Un autre exemple d'application relève de la publicité. Des entreprises font des assemblages combinatoires systématiques de racines, de préfixes indexés par des critères esthétiques pour ainsi déposer des listes de noms de marque même s'ils n'ont pas encore de produits dénommés pour toutes les combinaisons, afin de les réserver.

5. Conclusion

Nous pouvons constater que de nos jours le progrès technologique est plus rapide que les progrès observés dans les recherches linguistiques. Actuellement les limites du traitement automatique des langues sont dues plutôt à l'insuffisance des connaissances que nous avons sur ces langues. Néanmoins nous pouvons observer beaucoup de résultats partiels qui encouragent la poursuite des recherches linguistiques et informatiques avec la contribution de plusieurs

disciplines et domaines scientifiques. Le rôle de la linguistique appliquée, notamment, les résultats de l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement des langues de spécialité, sont très importantes dans la description exhaustive des langues.

Les résultats partiels des recherches dans le traitement automatique des langues ont apporté des outils informatiques et linguistiques informatisés (correcteurs d'orthographe, dictionnaires sur support informatique, logiciels d'aide à la traduction qui aident énormément le travail du traducteur de nos jours. Le rôle de l'homme dans le processus de traduction est loin de disparaître mais le traducteur doit de plus en plus apprendre à manipuler à son profit les différents systèmes et outils informatisés pour se former et s'adapter aux nouvelles formes et exigences du marché du travail.

Bibliographie

R. Carré, J.-F. Degremont, M. Gross, J.-M. Pierrel, G. Sabah :

Langage humain et machine.

Presses du CNRS, 1991

L. Danslos :

Génération automatique de textes en langues naturelles.

Masson, Paris, 1987

M. Gross :

Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe de l'adverbe.

LADL, Université Paris 7, 1986

L. Varga :

Lexique-grammaire des verbes de mouvement du hongrois.

Mémoire de DEA, 1995

TA-TAO recherches de pointe et applications immédiates.

Actualité Scientifique. Acte de colloque de Montréal, 1993, FMA
Beyrouth

La tribune des industries de la langue.

Observatoire Français de l'industrie de la langue. 1994-1995

Translation and the Computer

Lidia Varga

The computerized processing of natural languages dates back to the 50s, its first field of utilization being computerized translation, which was to satisfy practical demands.

Nowadays the demands for computerized translation are further increased by the expansion of international trade and the acceleration of information transfer.

The rapid development of technology was greatly contributed to the mechanization of translation, whereas linguistic research has not developed at the same pace. Researchers are faced with a great amount of problems in describing the system, the syntax, the ambiguities, etc. of natural languages. In this study, some of the language problems presenting difficulties in computerized processing will be described. These difficulties explain why there is no satisfactory computerized translation system today, except for some rare examples designed for very specific purposes.

A brief historical overview will be provided about the formation and the development of computerized translation and computer aided translation.

Finally, some application of the computerized processing of natural languages will be reviewed and the role of the translator in today's working will be explained.

Fordítás és számítógép

Varga Lidia

A természetes nyelvek számítógépes kezelése az ötvenes évekre nyúlik vissza, s az első alkalmazási területe a számítógépes fordítás volt, amely gyakorlati igényeket volt hivatott kielégíteni.

Ma, a nemzetközi kereskedelem kiszélesedése, az információáramlás felgyorsulása csak tovább növelte a számítógépes fordítás iránti igényt.

A technológia gyors fejlődése nagymértékben hozzájárult a fordítás gépesítéséhez, ugyanakkor a nyelvészeti kutatások nem fejlődtek ugyanolyan ütemben. A természetes nyelvek rendszerének, mondattanának, kétértelműségeinek stb. leírása nagyon sok problémát vet fel a kutatók számára. A hagyományos nyelvtanok és szótárak elégtelennek bizonyulnak a nyelvek formális és részletes leírásához. Ebben a cikkben bemutatunk néhányat e nyelvi problémákból, amelyek nehézséget okoznak a számítógépes kezelésben. Ezek a nehézségek magyarázatot adnak arra, hogy miért nem létezik ma kielégítő számítógépes fordítórendszer, kivéve egyenként ritka esetet nagyon szűk témakörben.

Rövid történeti áttekintést adunk a számítógépes fordítás és a számítógéppel segített fordítás kialakulásáról és fejlődéséről.

S végül a természetes nyelvek számítógépes kezelésének néhány alkalmazására adunk példát, valamint szót ejtünk a fordító szerepéről a mai munkakörnyezetben.

Traduction et traitement automatique

Lidia Varga

Le traitement automatique des langues naturelles remonte aux années 50. Sa première application a été la traduction automatique qui faisait l'objet d'une demande croissante.

De nos jours la mondialisation de l'économie et la multiplication des échanges internationaux ne font qu'accroître la demande dans ce domaine. Le progrès technologique a permis d'accélérer l'automatisation de la traduction. Cependant les progrès observés dans les recherches linguistiques sont lents parce que la recherche se heurte aux multiples problèmes posés par la description des langues de leur structures, de leur syntaxe, de leurs ambiguïtés, etc. Les grammaires et les dictionnaires traditionnels se sont avérées insuffisants pour donner une

description formelle et exhaustive des langues naturelles. Dans cet article nous présenterons quelques uns des problèmes linguistiques qui provoquent des difficultés dans le traitement automatique du langage. Ces difficultés expliquent que de nos jours il n'existe pas de système de traduction satisfaisant, à part quelques cas isolés, dans des domaines très restreints.

Nous donnerons un bref historique de la traduction automatique et de la traduction assistée par ordinateur.

Enfin, nous donnerons quelques exemples d'application du traitement automatique des langues naturelles et nous parlerons du rôle du traducteur dans le contexte actuel.

Lukács Gillike:

ÖSSZEHASONLÍTÓ NYELVSZEMLÉLET ÉS KONTRASZTÍV NYELVTAN A FORDÍTÁSOKTATÁSBAN

1. Kontrasztivitás és leíró nyelvészet

Magyar nyelvész végzett Európában elsőként grammatikai szerkezetekre támaszkodó nyelvhasználatot. Ez a kiváló nyelvészünk Sylvester János volt, aki 1539-ben írott nyelvtanában a magyar nyelv rendszerszerúségeit más nyelvekkel való összevetés alapján mutatta be. Nem szavakat, hanem nyelvtani struktúrákat vetett egybe latin, német, héber, görög struktúrákkal. Az első (latin nyelvű) magyar nyelvtant valószínűleg Janus Pannonius írta, erről azonban csak feljegyzésekből tudunk. Sylvester írja le elsőként, hogy anyanyelvünkben a prepozíciók – a latinnal ellentétben – a főnév végéhez és nem az elejéhez csatlakoznak, megfogalmazza prepozíció és posztpozíció különbségét, felfedezi a magyar névelő és mutató névmás különbségét, igevonzatokat, eseteket, többesszám jeleket vet egybe más nyelvek hasonló struktúráival. Erről a munkáról híres nyelvészünk és irodalomtudósunk Szenczi Molnár Albert 1610-ben megjelent magyar nyelvtanából tudunk. Ő mutatja be Európának első ízben a magyar nyelv egész rendszerét, s munkájában sokat és elismeréssel hivatkozik kiváló elődje mondattanára és összehasonlító nyelvészeti eredményeire. Sylvester valódi érdemét külföldön még ma sem ismerik – mutat rá Hegedűs József ("A lényeges magyar nyelvi rendszerszerúségek korai felismeréséről" MNY 1993.) –; noha nyelvtanának bevezetőjében a modern idegennyelv-oktatás egyik jelszavát mondta ki, amikor az anyanyelv és az idegen nyelvek egybevetésének fontosságát hangsúlyozta.

2. Kontrasztivitás és fordításkutatás

A nyelvek között azért lehetséges és azért van átkapcsolás egyik kódról a másikra – mondja Jakobson –, mert a nyelvek izomorfok, szerkezetük alapelemei azonosak. Noha nincs két nyelv, amelyekben teljesen egyforma disztribúciók volnának, a kategóriák és eszközök végtelen változatossága ellenére minden nyelvnek egy alapvető funkciója van: a jelentés közvetítése. A tipológia célja az emberi nyelvek legáltalánosabb törvényszerűségeinek feltárása, az ember nyelvalkotó képességének felmérése, az univerzálék, az egyetemes nyelvi megfelelések kutatása. A fordítástudomány célja pedig az általános és nyelvpáronkénti megfelelések vizsgálata, a kódok közötti átkapcsolás törvényszerűségeinek feltárása.

A fordításkutatás legfontosabb társtudománya az összehasonlító nyelvészet. A nyelvtipológiai vizsgálatok elmélyítése hozzájárulhat a fordítási ekvivalencia fogalmának árnyaltabb kidolgozásához. A kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány összefüggését Pongrácz Judit úgy jellemzi, hogy a kontrasztív nyelvészet két nyelv kategóriái között ekvivalencia viszonyokat tár fel, vagy ezek hiányát állapítja meg, a fordítástudomány pedig az ekvivalencia tényéből indul ki, és feltárja az ekvivalencia-viszonyt alkotó kategóriákat. A fordítástudomány az ekvivalenciát alkotó nyelvi kategóriák feltárása során módszerként alkalmazza a konfrontációt, ugyanakkor a fordítás - Juhász János megállapítása szerint – a kontrasztív nyelvészet eredményeinek próbaköve: "Prüfstein der Ergebnisse der konfrontativen Linguistik".

A nyelvészeti megközelítésű fordításkutatás, azaz a nyelvészeti fordításelmélet és a kontrasztív nyelvészet azonban nem azonos. Klaudy Kinga rámutat: bár való igaz, hogy a kontrasztív nyelvészeti művek gyakran használnak fel megjelent fordításokat, illetve tanfordításokat a nyelvek közötti különbségek és azonosságok illusztrálására, és a fordításelméleti (FE) kutatások gyakran indulnak ki a kontrasztív nyelvészet (KNY) megállapításaiból, mégis jelentős különbségek vannak a két tudomány tárgya, feladatai és módszerei között. Klaudy eszme-futtatásával ("A fordítás elmélete és gyakorlata" 1994. 25-26.) egy állítás kivételével egyetérthetünk. Gondolatmenete a következő. A KNY a két

nyelv rendszerét, az FE szövegeket vet egybe. A KNY a két nyelv teljes rendszerét hasonlítja össze, a FE csak a fordítói gyakorlat szempontjából problémás jelenségekkel foglalkozik. A kontrasztív egybevetés kétirányú, a fordítói egybevetés viszont általában egyirányú, csak szöveghez és kontextushoz kötött ekvivalencia viszonyokkal foglalkozik. Mivel a 60-70-es években indult kontrasztív nyelvészeti produktumok eredményeként nagy mennyiségű anyag halmozódott fel az egyes nyelvpárok morfológiai, szintaktikai, lexikai egybevetése terén, s mivel nyilvánvaló volt – mutat rá Klaudy –, hogy ezek a különbségek nemcsak az idegen nyelvek oktatásában, hanem a fordításban is szerepet játszanak, a kontrasztív nyelvészet a fordításelmélet legfontosabb társtudománya lett. "A KNY a két nyelv rendszerében azonos szinten elhelyezkedő elemeket vet egybe (pl. főnévi igeneves szerkezetek a németben és a magyar nyelvben), a fordításelmélet nem feltétlenül azonos szinten álló elemeket vet egybe, sőt ez utóbbi a gyakoribb (pl. a főnévi igeneves szerkezeteket a német nyelvben és a célhatározói mellékmondatot a magyar nyelvben" i.m.26.) Ehhez az állításhoz szeretnénk hozzáfűzni a következő gondolatokat. Az összevetés alapproblémája éppen az, hogy a nyelvi jelenségek és eszközök nem mindig esnek azonos nyelvi síkra, és az is gyakran előfordul, hogy az egyik nyelv grammatikai eszközeit a másik nyelvben csak lexikai eszközökkel lehet összevetni (pl. a magyar birtokos személyrag és a német birtokos névmás, vagy a német kötőmód módjele, amelynek a magyarban rendszerint lexikai elem vagy mondatszintű szerkezet felel meg, vagy a magyar tárgyias igeragok, amelyeknek a németben kizárólag lexikai ekvivalensei lehetnek). A kontrasztív funkcionális nyelvtan tantárgyprogramjának kidolgozásában, ahogyan erről az 1994. évi Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadásban részletesen beszámoltunk, a tantárgy célkitűzéseinek rögzítése, a terminológia tisztázása után (grammatika, kontrasztív, funkcionális) az összevetés szintjeinek kidolgozása lenne a fő feladat, mert a nyelvi jelenségek és eszközök távolról sem esnek mindig azonos szintre. Tehát nem egyszerűen német, ill. magyar főnévi igeneves szerkezeteket vetünk egybe, hanem elsősorban funkciókat, mint pl. a nyelvpáronkénti modalitás, ill. temporalitás.

3. A nyelvszemlélet a fordításoktatásban

A nyelvi közvetítés feltételei: a nyelvismeret, a tárgyi tudás és fordítói készség. A fordításhoz tehát egy adott idegen nyelv és az anyanyelv alapos ismerete, minél elmélyültebb szaktudás valamint adaptációs készség szükséges. Az igazán igényes fordítóképzés nem mondhat le bizonyos mennyiségű elméleti nyelvészeti ismeret oktatásáról sem, a leendő fordítók nyelvszemléletének formálása érdekében.

Buhler modellje szerint a nyelvi jel háromszöggel ábrázolható, amelynek csúcsaiban a feladó, a címzett és az üzenet tárgya állnak. A relációlogika ebből a modelltől a nyelvi jel három funkcióját: a kifejező, felhívó és ábrázoló funkciót vezeti le. Miközben a jeladás normája (langue) a beszédben (parole) megvalósul (vagy - a másik irányból fogalmazva - a közlés a jeladás normái szerint realizálódik), a nyelv két tevékenységet végez: szókiválasztást és mondatépítést. Az első során a világot szétdarabolja és szimbólumokkal jelöli, amelyekből a második során újraalkotja. A sok szint és hangulatot árasztó hangok szavakká tömörülnek, ezek beszédünk építőkövei, a nyelvi tudat elsősorban hozzájuk tapad. Gondolataink mondatokká rendeződnek, s a mondanivaló a mondatkereten is túl, a teljes beszédműben, a szövegben válik érthetővé. A fordításban a szövegnek mint teljes beszédműnek a szemlélete alapvető szempont.

A fordítás maga is a nyelvi jelhez hasonló modellben írható le. Nyelvi közvetítésre akkor van szükség, ha a kommunikációnak át kell lépnie a kultúrák határát. A szereplők itt is: a feladó, a címzett és az üzenet tárgya. A forrásnyelvi szöveg megértése és a célnyelvi beszédmű létrehozása közötti tevékenységet lényegében itt is a szókiválasztás és a szerkezetépítés jellemzi. A kódok közötti átkapcsolást megkönnyíti a két nyelv rendszerbeli és nyelvhasználati különbségeinek feltárása, az átváltási műveletek tudatosítása, amelyek segítségével az eredeti szöveg gondolati konstellációja megőrződik, de szöveggé szerveződését a célnyelv szabályai határozzák meg.

4. Kontrasztivitás az elmélet és a gyakorlat szempontjából

A nyelvhasználat státusza, sőt a nyelvek egyenértékűsége sem volt mindig egyértelmű a nyelvészek előtt. Mostanra magától értetődővé vált az a

gondolat, hogy a világ nyelvei az általános, közös, a világot átfogó emberi nyelv variációi. A generatív felfogás mély és felszíni szerkezeteket különböztet meg, és egyenesen azt feltételezi, hogy a nyelvi formák, beleértve a világ nyelveinek sokféleségét, egyetlen közös gondolkodási struktúrára volnának visszavezethetők, s a mondatok szintaktikai mélyszerkezete testetlen, térbeli elhelyezés nélküli, "logikai" struktúra (Szépe ÁNY. VI.). A valenciaelmélet a szerkezet és jelentés viszonyára a nyelv dinamikus jellegéhez igazodó magyarázatot ad. Az igevalencia szemantikai alapú szintaktikai kapcsolódási érték (Függőspotenz). Ez az az elmélet, amely lexika és grammatika viszonyát új megvilágításba helyezi, és ehhez a konfrontáció, a nyelvek szinkrón egybevetése döntően járulhat hozzá. Juhász János megállapításait idézem: Hiba, ha a kutató szemantikát csak léxikai egységeknek tulajdonít, s a grammatikában "tisztá" formát lát. "A konfrontáció feltárja, hogy ami az egyik nyelvben lexikális, az a másikban grammatikai jellegű lehet" (Juhász János: Elmélet és gyakorlat a nyelvek szinkrón egybevetésében. MNY 1975. 71.)

A mai európai nyelvtudomány a valenciaelmélet kidolgozását a német Helbig illetve Engel nevével köti össze, és szinte tudomást sem vesz arról, hogy az állítmánycentrikus mondatelmélet kimunkálásának útján, Tésnière actant-elmélete előtt csaknem egy évszázaddal a zseniális erdélyi polihisztor, Brassai Sámuel már elvetette az arisztotelészi logikai alapelveken nyugvó szintaxist, és ugyancsak konfrontatív módszerrel igeközpontú mondattant írt.

A szinkronikus nyelvvizsgálat a mindenkori jelrendszerről igyekszik hű képet adni, a nyelvi rendszer alaki elemeit és szerkezeteit, azok rendeltetését (funkcióit), a rendszert alkotó elemek erőviszonyait, a rendszer működését vizsgálja. A diakronikus nyelvvizsgálat történeti produktumként fejlődésének folyamatában kutatja a nyelvet, magyarázatot keres a szinkrón metszetek szerkezeti, szemantikai, fonetikai sajátosságaira, a diakronikus fejlődési sorokat állapítja meg. Egyes igék egyedfejlődésében jól megfigyelhető a mozgás, és a nyelvhasználat itt is érdekes eredményeket adhat. Ilyen az egyes intranszitiv igék tranzitív vá válása a magyarban, valamint a kauzatív-mediális-faktitiv igei struktúrák egyidejű és diakrón mozgása (vö. Abaffy Erzsébet: A műveltető igék. MNY 1977.) Magyar-német összevetésben különösen tanulságos lehet a

műveltető igék típusainak elkülönítése. Szilasi Móricz egy 1894-ből származó tanulmányában így ír: "A műveltető képző szerepe csak annyi, hogy az ige cselekvésének közvetítőit eggyel, mégpedig az objektummal megszaportítja. Így válnak az átnemhatókból átható s késztető, az áthatókból műveltető igék." Vannak valenciák, amelyek elhomályosulnak, vagy más esettel cserélődnek fel. Az oroszban számos ige az utóbbi száz évben vesztette el azelőtt kötelező előjárós vonzatából az előjárót, pl. a fél, ír stb.

A nyelv tehát élő rendszer, amelyben nincsenek élesen metszett és változatlan kategóriák. "Az egyidejű nyelvi rendszer magán hordja a fejlődés vonásait is, hiszen a jelen állapot egyenes folytatója és pillanatnyi betetőzése annak a fejlődésmenetnek, amely a nyelv életében addig végbement" (Bárczi-Benkő-Berrár: A magyar nyelv története 1967.) A nyelv bármely szinkrón állapotában adva van tehát diakroniája is, számos jelenség okát és magyarázatát csak diakrón módszerekkel lehet megadni. Ezzel nemcsak különböző korú szövegek fordítóinak kell tisztában lenniük, a grammatikaoktatás alsóbb szintjein is szükséges lehet a diakrón magyarázat. Ilyen kérdés például, hogy miért illeszkedik az *i* tőhangzóhoz egyszer magas, máskor mély hangrendű toldalék, ilyen a Zsilka János által fölfedezett külső-belső tárgy viszonya. Csak diakrón módszerrel tudjuk megválaszolni, hogy a "Mondtam, hogy menj el" ill. "Nem engedem, hogy elmenj" típusú mondatokban a magyar *j* módjelet azért fordítjuk németre különbözőképpen, mert az előbbi felszólító mód, az utóbbi pedig kötómód (eredetű), különbségükre egyébként a jelen nyelvallapotban az igekötő viselkedéséből következtethetünk. Különböző korú bibliafordítások megfelelő sorai tanúskodnak erről a mozgásról: Jött, hogy a törvényt betöltené (Jött a törvényt betölteni.). Jött, hogy a törvényt betöltse. A célhatározói mellékmondat a magyar kötómód leggyakrabban előforduló helye. (Pataki Pál: A francia subjunctiv és a magyar kötómód ÁNYT XV.) A németben más a Konjunktív fejlődése, ezért "A mama szeretné, ha a gyerek jobban tanulna" ill. "A mama szeretné, hogy a gyerek jobban tanuljon" mondatok németre fordításában sem a felszólító mód, sem a feltételes mód nem jelenik meg a mellékmondatban, a "möchte" után csak a "daß"-szal bevezetett tárgyi mellékmondat jöhet, feltéve, hogy szándékról van szó, és nem feltételhez kötésről.

A magyar kétszeres tagadásban az egyik elem az ige előtt áll, míg a második egy névmással olvadt egybe. Más nyelvek hasonló szerkezetivel összevetve logikai ellentmondásnak tűnhet, valamely negatív elem redundáns voltát láthatnánk benne ill. ismétlő, nyomatékosító szerepet tulajdoníthatnánk neki. Valójában a "Nem láttam mindent" mondathoz képest a "Nem láttam semmit" univerzális kvantifikációt fejez ki (vö. Hunyadi László: A kétszeres tagadásról a magyarban. ÁNYT XV.).

A példák részletezése, az összevetés szintjeinek további taglása meghaladja e tanulmány kereteit. A BME 19. Módszertani Füzetében részletesen szölvünk a Német–magyar kontrasztív és funkcionális nyelvtan c. tárgy tartalmáról és felépítéséről. A tantárgy feladata a fordítástechnika oktatásának elméleti és módszertani megalapozása. Ennek keretében a nyelvleírásban alkalmazott fogalmakból kiindulva az adott tartalom adott kontextusokban való kifejezésére alkalmas magyar és idegennyelvi eszközöket vizsgáljuk, az ezekre vonatkozó konkrét grammatikai ismereteket kell a hallgatóknak elsajátítaniuk.

Kontrasztív módszereket minden nyelvtanár használ, az anyanyelvi szerkezetekre való hivatkozás lehetősége – konvergencia és divergencia esetén egyaránt – természetes dolog. Rendszeres német–magyar kontrasztív nyelvtan azonban (még) nincs. A tárgy oktatásában a feladatunk kettős: a német leíró nyelvtan tanítása és a magyarral való egybevetés. Az elemzések, összevetések kiterjednek a morfoszintaktikai és a szemantikai síkra is, a temporalitás, modalitás, időviszonyok, a kötőszavak vagy a prepozíció polifunkcionalitása stb. mellett néhány példával felvillanthatják a szinonímia, antonímia, poliszémia fordítási szempontból érdekes eseteit, a szóképek grammatikáját stb. Nyelvi Intézetünk említett kiadványában a német nyelvű szakfordító- és tolmácsolásban eddig összegyűlt tapasztalatainkat adtuk közre, és az intézmények közötti módszertani együttműködéshez szeretnénk hozzájárulni.

5. Összefoglalás, kitekintés

A kontrasztív nyelvészlet és a fordítástudomány viszonyáról Wolfram Wilss (Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Versuch einer Abgrenzung. Deutsch als Fremdsprache 1994/1.) a következőket írja: mindkét

tudományterületnek inkább gyakorlati, mint elméleti feladatai vannak, mindkettő elsősorban empirikus és nem spekulatív elmélet elveire épül, mindkettő - a maga sajátos módján - nyelvpárokra foglalkozik, de a hasonlítás iránya nem tetszőleges, mint a komparatiztika esetében. A két tudomány metszéspontjában áll a még csak szárnyát próbálgató kontrasztív szövegnyelvészet, mindenekelőtt azért, mert a fordítási elmélet és gyakorlat viszonyának új megközelítését teszi lehetővé.

A nyelven belüli és nyelvek közötti mondattani és szövegszerkezeti párhuzamok feltárásával azt vizsgáljuk, hogyan szolgálják a konstrukciók, a formák a bennük keletkező gondolatot, ill. hogyan irányítják a gondolat útját. A közelmúltban megjelent német-spanyol kontrasztív nyelvten, és francia-angol nyelvészeti fordításelmélet (Helen Chuquet-Michel Paillard 1987.) valamint a jelenleg folyó, öt évre tervezett dán-német kontrasztív nyelvészeti kutatóprogram (L. Falster Jakobsen és Peter Colliander) már a kontrasztív szövegnyelvészet eredményeire is támaszkodik.

A nyelvhasználat a nyelvtanítás eszközeként is (újra) előtérbe kerül. Státuszát Hessky Regina elemzi "Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen" c. cikkében (Deutsch als Fremdsprache 1994/1.). Többek között Engel-re hivatkozik, aki – jónéhány újabb publikáció szerzőivel együtt – a nyelvtanításban a kontrasztív szempont fontosságát hangsúlyozza: "So fordert zB. Engel Ausgangssprach spezifische Grammatiken neben Allerweltsgrammatiken und erklärt: Künftige Grammatiken werden die Muttersprachen der Lernenden mehr in Rechnung stellen, als dies bisher gängig (und möglich) war."

Jelen dolgozat célja az volt, hogy a szakirodalom állásfoglalásai és saját oktatási tapasztalataink alapján felvázoljon néhány gondolatot a nyelvhasználat státuszáról, történeti aspektusairól, a kontrasztív nyelvészet és fordítástudomány viszonyáról, a kontrasztív nyelvten mint tantárgy lehetőségeiről és feladatairól.

Sprachvergleich und kontrastive Grammatik im Übersetzungsunterricht

Gillike Lukács

1. Kontrastivität und beschreibende Grammatik

Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht war im Laufe der Geschichte bedingt durch die Entwicklung der linguistischen Theorien selbst, die direkt oder indirekt auf den Fremdsprachenunterricht einwirkten. Der Sprachvergleich spielt sowohl in der beschreibenden Grammatik als auch im Sprachunterricht eine große Rolle. Die erste, ausführliche ungarische Grammatik entstand im Jahre 1539 als Ergebnis von vergleichenden Analysen grammatischer Strukturen. Der Autor, János Sylvester war in Europa der erste Sprachwissenschaftler, der kontrastive Untersuchungen grammatischer Strukturen durchführte. In seiner Arbeit verwies er auf die Wichtigkeit des Vergleichs der Muttersprache mit den Fremdsprachen als Hilfe beim Sprachunterricht bzw. Grammatiklernen.

2. Kontrastivität und Übersetzungsunterricht

Es ist Ausdruck theoretischer und methodischer Unsicherheiten, daß eine klare Abgrenzung von kontrastiver Linguistik und Übersetzungswissenschaft nicht einfach ist, weil der Begriff der Kontrastivität ein die kontrastive Linguistik und die Übersetzungswissenschaft verbindendes Gebiet ist. Beide sind transferorientiert, und dieser Transfer ist durch sprachliche, funktionale und pragmatische Äquivalenzbedingungen bestimmt. Die KL geht davon aus, daß jede Sprache ihre spezifischen phonetisch-phonologischen, morphologischen und syntaktischen Standardkonfigurationen aufweist. Die ÜW ist auch sprachenpaarbezogen, aber nicht im Sinne einer richtungsneutralen Sprachkomparatistik, Sprachtypologie, sondern transferbestimmt. Die KL erklärt Äquivalenzbeziehungen zwischen den beiden Sprachen, die ÜW verwendet kontrastlinguistische Erkenntnisse. Im Bereich der kontrastiven Lexikologie und Phraseologie gibt es auch viele neue Untersuchungen.

3. Sprachenbetrachtung im Übersetzungsunterricht

Die kontrastive funktionale Linguistik versucht zu zeigen, welche kommunikative Leistung die einzelnen Kategorien der sprachlichen Systeme haben. Die ÜW ist hingegen daran interessiert, wie die einzelnen Kommunikationsgegenstände in einer anderen Sprache wiedergegeben werden können. Im Idealfall liefert die Übersetzung alle Grundfunktionen des Textes. Den Übersetzerstudenten soll beigebracht werden, wie die gedankliche Konstellation des Originals durch verschiedene Operationen gewahrt werden kann.

4. Sprachvergleich in Theorie und Praxis

Im Sprachunterricht kann man grundsätzlich davon ausgehen, daß es zwischen den Systemen zweier beliebigen Sprachen Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt. Die Tatsache, daß es keine Sprachen gibt, in denen die gleichen Distributionen wären, darf;:-. keinesfalls dazu führen, daß im Sprachunterricht auf die Bewußtmachung dieser Ähnlichkeiten und Unterschiede verzichtet wird. Die Kategorien der beiden Sprachen nicht auf derselben Ebene liegen. Es kommt also darauf an, ob man als Vergleichsgrundlage eine funktionale Kategorie wählt, oder z.B. von morphosyntaktischen Kategorien ausgeht.

5. Zusammenfassung

Das Verhältnis zwischen KL und ÜW ist eng, die Abgrenzung ist nicht leicht, beide Disziplinen sind empirisch und praxisbezogen. Als eine wichtige Schnittstelle zwischen den beiden kann die kontrastive Textlinguistik gelten. Die Erstellung einer kontrastiv fundierten Fremdsprachengrammatik scheint wichtig zu sein.

Comparative approach to language and contrastive grammar in translation training

Gillike Lukács

1. Contrastivity and descriptive linguistics

Linguistic comparison plays an important role both in descriptive linguistics and in language teaching. The first really detailed grammar of the Hungarian language was produced on the basis of contrasting grammatical structures by János Sylvester in 1539; he was the first in Europe to make linguistic comparison via grammatical means.

2. Contrastivity and translation research

The aim of typology is to study universal linguistic correspondences. Contrastive linguistics explores the equivalence relations between the categories of two languages. Translation science examines general and language-pair relations, exposing the linguistic categories forming the above mentioned equivalence-relations.

3. Approach to language in teaching translation

Translation, similarly to Bühler's model of the linguistic signal, can be illustrated by a triangle (sender, addressee, message). A basic consideration in translation is the approach to the text as an entire speech act; contrastive grammar examines the relationship between linguistic codes, showing the differences in the systems and in the language use of the two languages.

4. Contrastivity from the theoretical and practical points of view

A great number of grammatical phenomena can be explained by the relationship between synchronic and diachronic language studies (that is, any synchronic state of a language includes its diachrony as well), an translators must be aware of this. Our task is dual in teaching the subject titled "Contrastive and functional grammar": to teach German descriptive grammar and to collate it with Hungarian.

5. Summary, outlook

Contrastive text linguistics, presently under development, makes it possible to have a new approach to the relationship between theory and practice because it stands at the junction point of translation science and contrastive linguistics. Linguistic comparison has also come to the fore as a means of and language teaching.

Mária Bassola:

**ERFAHRUNGEN IM UNTERRICHT VON VERHANDLUNGSTECHNIK
IM RAHMEN DER FACHÜBERSETZER- UND
DOLMETSCHERAUSBILDUNG AN DER TU BUDAPEST**

Stellenwert des Faches in der Ausbildung

Verhandlungstechnik gehört zu den studienbegleitenden Nebenfächern der Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung. Sie soll die sprachliche Kreativität der Studenten fördern, damit sie befähigt werden, auch selbständig Verhandlungen zu führen. Damit soll das Gleichgewicht bei der Förderung der Deutschkenntnisse hergestellt werden zwischen der sprachlichen Vermittlerrolle des Dolmetscher und Übersetzers und der kommunikativen Kompetenz des in der Fremdsprachen selbständig Verhandelnden. Dolmetscher und Übersetzer haben die Aufgabe die sprachlichen Barrieren der Kommunikation zwischen den Kommunikationspartnern zu überwinden, aber in der Praxis ist ihr Aufgabenbereich nicht so "steril", sie müssen in der Lage sein auch solche Aufgaben durchzuführen, die sowohl Fremdsprachenkenntnisse auf hohem Niveau als auch selbständige Verhandlungsfähigkeit voraussetzen.

Unterrichtszeit

Verhandlungstechnik wird im dritten Studienjahr mit einer Wochenstunde unterrichtet, d.h. insgesamt stehen etwa 30-32 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Im Vergleich zum Schwerpunkt und zur Wochenstundenzahl des ganzen Studiums ist diese niedrige Stundenzahl zwar berechtigt, aber das Fach ist überwiegend praktisch ausgerichtet, es kann nur in der Gruppe gelernt werden,

theoretischen Grundlagen müssen im Plenum diskutiert werden, es gibt nur begrenzt Möglichkeiten, Aufgaben zum Selbstlernen zu geben. Daraus folgt, daß die größten Schwierigkeiten darin bestehen, wie die "sparsam" bemessene Zeit effektiv genutzt werden kann. Aus diesem Grund haben wir uns zu einem "Blocksystem" entschieden: die Stunden werden pro Semester viermal in vier Stunden gehalten.

Inhalt und Merkmale des Faches "Verhandlungstechnik"

Das wichtigste Merkmal ist, daß sowohl Lehrmaterialien als auch Teilziele sehr "eklektisch" sind.

1

- 1./ Aufbau und Merkmale der kooperativen und der kompetitiven Verhandlungen, Übungen mit Rollenspielen.
- 2./Praxisorientiertes Üben von häufigen und relevanten Verhandlungssituationen
 - Rundtischgespräch ohne Konsens
 - Konferenz / Kommissionsitzung mit Konsens
 - Konfrontierung unterschiedlicher Meinungen, Überzeugung des Entscheidungsträgers
 - Vorstellungsgespräche bei Stellenbewerbungen
 - Verkaufsverhandlungen
- 3./Techniken der Verhandlungsführung
 - induktive, deduktive und spirale Verhandlungstechnik
 - brain storming
 - aktives Zuhören
 - Fragetechniken
- 4./Berücksichtigung der psychologischen und interkulturellen Gesichtspunkte im Laufe der Verhandlungen

- "small talk", Vertrauen erwecken
- Anwendung der "a, aber ..-Technik", als Betonung des Einverständnisses
- sprachliche und außersprachliche Mittel der "zivilisierten" Verhandlungen
- Berücksichtigung der interkulturellen Unterschiede bei den Verhandlungen mit deutschen Verhandlungspartnern
- Körpersprache, Verhaltenskultur

5./Spezielle Verhandlungssituationen

- Telefontraining - typische Redemittel des Telefonierens, interkulturelle Unterschiede beim Telefonieren mit deutschen Geschäftspartnern
- Verhandlungsspiele zum Üben von Teilfertigkeiten des Verhandeln

6./Gruppenarbeit

- Rollenspiele mit Aufgabenblättern
- Beobachtungsaufgaben zum Inhalt, Aufbau, Erfolg, Arbeitsklima, Stil und zu den Redemitteln der Verhandlung
- Bewertung der eigenen Leistung
- Fehleranalyse

7./Individuelle Arbeit

- kurze Aufsätze oder Kurzreferate zur Erörterung eines theoretischen Problems z.B. Zeitfaktor bei den Verhandlungen, interkulturelle Unterschiede, psychologische Faktoren usw.
- Vorbereitung einer Verhandlung, Notizen machen über Grobziele, Teilziele, Reihenfolge und Wichtigkeit der Teilthemen, Kompromißbereitschaft, mögliche Argumente und Gegenargumente des Partners usw.
- Konzipierung eines Rollenspiels für zwei Verhandlungspartner in einer detailliert ausgeführten Verhandlungssituation.

8./Förderung der Sprachkenntnisse

- typische und - unentbehrliche - Redemittel der Verhandlungen
- Bewußtmachung der stilistischen Mittel

- Sprechakte - systematische Entwicklung der Deutschkenntnisse

9./Leistungsbewertung und Prüfungsanforderungen

- am Ende des ersten Semesters wird die Leistung aufgrund der aktiven Teilnahme an der Stunde, und des eingereichten schriftlichen oder des vorgetragenen Referats mit einer Seminarnote bewertet, wobei häufige Abwesenheit mit einem Notenabzug "bestraft" wird.
- in der Prüfung werden sämtliche Studenten auf einmal geprüft, indem sie zu einem Thema zusammen eine Verhandlung führen. Das Thema und die einzelnen Rollenkarten werden im voraus verteilt, die Studenten müssen sich darauf vorbereiten, auch Notizen machen. Von allen Prüfungskandidaten wird verlangt, im Laufe der Verhandlung mehrmals das Wort zu ergreifen und insgesamt etwa 5 Minuten zu sprechen. Anschließend muß jeder Prüfungskandidat seine Leistung kommentieren, bewerten, über die gesetzten und erreichten Ziele sprechen und dabei seine theoretischen Kenntnisse unter Beweis stellen. Die Prüfungsnote setzt sich aus drei Noten zusammen: Seminarnote, Note für die Teilnahme an der Verhandlung, und Bewertung der eigenen Leistung.

Lehrmaterialien:

Bücher und Nachschlagewerke zur Vermittlung der theoretischen Grundkenntnisse

Der Unterricht muß praxisorientiert sein, aber auf gewisse theoretische Grundlagen kann nicht errichtet werden. Es gibt kein kurstragendes Lehrwerk, das verwendet werden könnte, aufgrund der Prüfungsanforderungen muß der Lehrstoff aus verschiedenen Quellen zusammengestellt werden.

Es gibt viele - überwiegend amerikanische - Bücher über die Geheimnisse des erfolgreichen Verhandelns, sie sind in vielen Einzelheiten lehrreich und

ideenreich, aber man kann sie höchstens als anregende Hauslektüre benutzen. Sie können der theoretischen Einführung nur sehr bedingt zugrunde gelegt werden.

Franz Goossens: Konferenz, Verhandlung, Meeting

Das Trainingsbuch zur Optimierung von Besprechungen aller Art Strategie und Taktik für die erfolgreiche Führungskraft Kompaktwissen Wilhelm Heyne Verlag München 1988

Das Buch, das ich schließlich zum Unterricht der theoretischen Grundkenntnisse verwendet habe, ist ein gut systematisierter, mit vielen Beispielen unterstützter Wegweiser für Manager, die schon mit langjähriger Erfahrung in ihrem Beruf arbeiten und sich nun auch in einer leitender Position behaupten müssen. Es ist also keinesfalls ein DaF-Lehrwerk, und auch nicht für den Unterricht sondern zum Lesen bzw. zum Nachschlagen konzipiert. Ich habe mich dafür entschieden, weil es sich verhältnismäßig einfach didaktisieren ließ, und weil es die Mentalität der deutschen Verhandlungspartner entspricht.

Wirtschaftsdeutsch: Videofilme des Goethe - Instituts

Die Videomaterialien des Goethe Instituts für den Unterricht der Wirtschaftssprache Deutsch illustrieren viele wichtige Verhandlungssituationen, sie können als Grundlage für weiterführende Übungen dienen, und ermöglichen die Untersuchung interkultureller Unterschiede anhand von authentischen Beispielen.

Der Videokurs des Langenscheidt-Verlages: "Geschäftskontakte" dient als "Steinbruch", kann aber nicht kurstragend eingesetzt werden.

Die Bücher und Videokassetten der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zur Unterstützung der Stellenbewerber können auch mit gutem Erfolg eingesetzt werden, besonders darum, weil auch Verhandlungs- und Verhaltensfehler analysiert werden.

Die Serie des Max Hueber Verlages: "Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch" ist sehr gründlich und anspruchsvoll, sie ist aber für Wirtschaftstudenten gedacht, und setzt umfangreiche wirtschaftliche Grundkenntnisse voraus. Die Kapitel "Das Vorstellungsgespräch" und "Eine harte Verkaufsverhandlung" haben sich sowohl für die Theorie - d.h. Aufbau der Verhandlung - als auch für die Vermittlung der relevanten Redemittel - gut bewährt. Die Verhandlungsdialoge stehen auf Tonkassetten zur Verfügung, dazu gibt es umfangreiches Übungsmaterial, das auch für unsere Zwecke geeignete Übungen enthält.

Die Verhandlungssituationen, die Rollenkarten und die Beobachtungsaufgaben mußten jedesmal selbst zusammengestellt werden, unter Berücksichtigung der Fachkompetenz der Studenten, der Progression und der Prüfungsanforderungen.

Deutschkenntnisse, Lebenserfahrung und persönliche Eignung der Studenten

Die Deutschkenntnisse der Studenten (im Jahre 1995) sind auf einem hohen Niveau, die Ungenauigkeiten in der Grammatik beeinträchtigen die erfolgreiche Durchführung der Aufgaben eigentlich gar nicht; ein viel größeres Problem ergibt sich daraus, daß man kontaktfreudig, gesprächig, schlagfertig, ideenreich und spielfreudig sein sollte. Studenten, die ihr Ingenieurstudium inzwischen abgeschlossen haben, und schon arbeiten, tragen mit ihren praktischen Erfahrungen am Arbeitsplatz zur wirklichkeitsnahen Gestaltung der Verhandlungssituationen in hohem Maße bei. Die Vorkenntnisse, die sie im Laufe dieses Studiums erworben haben, - wie landeskundliche, kulturkundliche Kenntnisse, Körpersprache, Kenntnisse über interkulturelle Unterschiede, sowie Fertigkeiten wie Telefonieren, Notizentechnik, Referatentechnik usw., - können auch beim Studium dieses Faches verwertet werden.

Zusammenfassung

Trotz der niedrigen Stundenzahl konnte eine Progression der theoretischen Kenntnisse und der verhandlungstechnischen Fähigkeiten verwirklicht werden. Die Übungen zur Verhandlungstechnik bieten einen guten Ausgleich zum Schwerpunkt des Studenten haben sich zum Studium positiv geäußert.

Tárgyalástechnika

Bassola Mária

A szakfordító- és tolmácsképzés kiegészítéseképpen a hallgatók önálló nyelvhasználatát, nyelvi kreativitását kívánjuk fejleszteni, hogy képesek legyenek a fordító- és tolmácsfeladatokon túlmenően tárgyalási szituációkban is helyt állni.

A feladatok egyrészt általános munkahelyi tárgyalási helyzeteket vesznek alapul, másrészt gazdasági jellegű tárgyalási szituációkat szimulálnak.

Az elméleti alapokat nem oktatási célra írott könyvekből, hanem managereknek szóló elméleti és gyakorlati útmutatásokat tartalmazó amerikai és német könyvekből válogattam össze.

A tárgyalásokat videofilmekkel szemléltetem, amelyek lehetőséget adnak a tárgyalás minden egyes részletének megfigyelésére, mint pl.: a tárgyalás stratégiája és taktikája, a tárgyalás stílusa és légköre, kérdés- és érveléstechnika, tipikus nyelvi eszközök használata, a nyelvi- és viselkedéskultúra elemzése, az interkulturális különbségek tudatosítása, a testnyelv megfigyelése stb. A videón megfigyelt tárgyalásokat követi a tárgyalások "remodellálása", új, hasonló

szerepjátékok kidolgozása és eljátszása. Igen fontos a megfigyelési feladatok teljesítése, főleg annak gondos nyelvi megfogalmazása. Ezzel az elméleti alapokat ismételten tudatosítjuk, másrészt egymás teljesítményét folyamatosan értékeljük. Magnókazettáról elsősorban a tárgyalás felépítése, és a tipikus nyelvi eszközök használata sajátítható el.

Eddigi tapasztalataim alapján úgy látom, hogy ez a tárgy nagymértékben hozzájárul a nyelvi kultúrának, a kommunikáció hatékonyságának, a vitakultúrának javításához, mind a célnyelven, mind az anyanyelvi nyelvhasználatban..

Mohácsi János:

SZAKMAI DOKUMENTÁCIÓ

1. A tárgy tartalma és célja

Szintetizáló tárgyról lévén szó, elsősorban a már elsajátított ismeretek alkalmazása történik a szintézisnek megfelelő magasabb, gyakorlati szinten. A hallgatónak az előző két év grammatikai és stilisztikai ismereteit kell aktivizálnia, kombinálnia ahhoz, hogy a tárgy keretein belül nóvumnak számító ismeretekkel ötvözve megbirkózhasson a kitűzött feladatokkal. A tárgy célja, hogy a szakfordító- és tolmácsképző stúdiumot végzett szakember a fogalmazáskészség, a stilisztikai és formatechnikai ismeretek mind teljesebb birtokában könnyedén közlekedhessen mind a magyar, mind pedig a német hivatali és információs rendszer útvesztőiben.

2. Óraszám

A képzés utolsó évében, mindkét szemeszterben heti 1 óra.

3. Előzmények

A tárgy az előző években megszerzett írásbeli készségekre épít, különös tekintettel a kontrasztív grammatikai és az általános stilisztikai ismeretekre, valamint a vele párhuzamosan haladó "Műszaki stílus és terminológia" c. tárgyra.

4. Értékelés

A hallgató évközi munkáját gyakorlati jegy zárja le mindkét szemeszter végén.

formentechnischer Kenntnissen im Labyrinth des ungarischen u. deutschen Amts- u. Informationssystems möglichst leicht orientieren können.

2. Stundenzahl:

Im letzten (3.) Jahr der Ausbildung, in beiden Semestern eine Stunde pro Woche.

3. Basiskonntnisse:

Das Fach baut auf diejenigen Fertigkeiten, die in den vorherigen zwei Studienjahren, in bestimmten Stunden zu erwerben waren. Hier müssen in erster Linie die Fächer: "Kontrastive Grammatik", "Stilistik" und "Technischer Stil und Terminologie" hervorgehoben werden.

4. Bewertung:

Jedes Semesterende wird die Leistung der Studenten durch Noten bewertet.

5. Themenkreise:

In den Stunden werden die für die Praxis der Industrie und Wirtschaft typischen schriftlichen Gattungen und Techniken dargestellt und geübt z.B.:

- Korrespondenz (betriebsintern bzw. -extern);
- Bestellung;
- Reklamation;
- Mahnung", usw.
- Bericht und seine Gattungen;
- Schriftliche Vorbereitung des Vortrags
- Fachartikel;
- Vertrag:

Im Unterricht werden außer den oben erwähnten, schriftlichen Gattungen auch Schreibtechniken geübt:

- Notieren;

- Referieren;
- Resümieren ;
- Annotieren

Das Studium kann noch durch bibliothekarisches Grundwissen ergänzt werden.

6. Lehrmaterialien, Fachliteratur:

Daraus, daß unser Fach im Unterrichtsfachsystem der uns bekannten Fachübersetzer- und Dolmetscherinstitutionen nirgends vorkommt, schließe ich darauf, daß es als Novum gilt. Direkt einsetzbare Fachliteratur gibt es überhaupt nicht oder nur in geringem Umfang. Didaktisiertes, fertiggestelltes Lehrmaterial existiert nicht. Die Zusammenstellung der Lehrmaterialien wird auch dadurch erschwert, daß die meisten in den Seminarstunden verwendeten Dokumente von Institutionen, Firmen, Unternehmen stammen, die sie als internes Schriftmaterial behandeln und der Öffentlichkeit nicht gern zur Verfügung stellen. Die schon erarbeiteten Lehrmaterialien sind Ergebnis langwieriger Sammelarbeit, trotzdem weisen sie Mängel auf, also kann diese Arbeit noch lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Die Erprobung des Materials ist in einer experimentellen Phase.

7. Erfahrungen, Ergebnisse:

Das Fach wurde erst zweimal unterrichtet, so kann es noch nicht ganz realistisch bewertet werden. In unserem Fall wäre es deshalb schwer, über langfristige Ergebnisse zu sprechen. Nach den bis jetzt gesammelten Erfahrungen können wir behaupten, daß die Studenten - trotz den vielen Stilistikstunden usw. - ernsthafte Probleme sowohl mit der inhaltlichen und formellen Textanalyse als auch mit der Lösung der kreativen Textgestaltungsaufgaben hatten. Viele von ihnen erreichten das Anwendungsniveau nicht einmal bis zum sechsten Semesterende. Das ist natürlich auch auf die geringe Stundenzahl zurückzuführen.

Die Rückmeldungen der ehemaligen Studenten, die den Kurs absolvierten und jetzt in der Praxis arbeiten, weisen darauf hin, daß unser Fach an sich viele

5. A tárgy témakörei

Az óra keretein belül *elemzésre kerülnek* az ipari és a gazdasági szféra jellemző írásbeli formái, technikái, a cégtől, valamint a különböző vállalkozási formáktól független írásbeli kommunikáció elengedhetetlen műfajai:

- külső-belső levelezés
- beszámoló és fajtái
- előadás írásbeli előkészítése
- szakcikk szerkesztés
- szerződés
- megrendelés
- reklamáció
- figyelmeztetés

Ezt egészítik ki az írásbeliség körébe tartozó **technikák gyakorlása:**

- jegyzetelés
- referálás
- összefoglalás
- annotálás

Az adatgyűjtés, -tárolás és -felhasználás, a könyvtári és irattári ismeretek segítségével adnak a fent említett célkitűzés megvalósításához.

6. Tananyagok, szakirodalom

Miután a tárgy a hazai és az általunk ismert külföldi szakfordító- és tolmácsképző intézmények tantárgyi rendszerében nem szerepel, előzmények nélkülinek számít. A közvetlenül felhasználható szakirodalma roppant csekély. Kész, didaktizált tananyaga nem létezik. A tananyag összeállítását nehezíti, hogy az órán felhasználni kívánt eredeti iratok cégek, vállalatok belső írásos dokumentációiból kerülnek ki, amelyeket ezek nem vagy nem szívesen bocsátanak rendelkezésre. A már meglévő iratok, valamint a magnókazettán lévő hanganyag hosszas gyűjtés eredményeként jött létre, ennek ellenére a jelenlegi

anyag még meglehetősen hiányos, így a gyűjtőmunka korántsem tekinthető befejezettnek. Kipróbálásuk is jelenleg kísérleti stádiumban van.

7. Tapasztalatok, eredmények

A tárgyat csupán másodízben tanítjuk, így ma még nem lehet reális értékelését adni, és nehéz lenne hosszútávra érvényes eredményekről beszélni. Az eddigi tapasztalat azt mutatja, hogy a tartalmi és formai szövegelemzések, valamint a kreativitást igénylő feladatok komoly kihívást jelentenek a hallgatóknak. Sokan nem jutnak el még a harmadév végéig sem az alkalmazás szintjére. Az órán tárgyalt írásművek megismerése, a hazai és külföldi anyagok összehasonlító elemzése - a már dolgozó hallgatók visszajelzése alapján - igen lényeges, a gyakorlatban jól alkalmazható információkat hordoz.

János Mohácsit

FACHDOKUMENTATION ALS ERGÄNZUNGSFACH IM RAHMEN DER FACHÜBERSETZER- UND DOLMETSCHERAUSBILDUNG AN DER TU BUDAPEST

1. Inhalt und Zielsetzung des Faches:

Da dieses Fach syntetisierende Funktion hat, werden hier die schon im Rahmen anderer Unterrichtsfächer angeeigneten Kenntnisse der Synthese entsprechend, auf höherem Niveau, auf der Ebene der Praxis angewandt. Die Studenten haben die Aufgabe, die in den letzten zwei Jahren erworbenen grammatischen und stilistischen Kenntnisse zu aktivieren und zu variieren, um den Lehrstoff des Faches bewältigen zu können. Das Ziel des Faches ist es, daß sich die AbsolventInnen im Besitz von Aufsatzfertigkeit und stilistischer und

formentechnischer Kenntnissen im Labyrinth des ungarischen u. deutschen Amts- u. Informationssystems möglichst leicht orientieren können.

2. Stundenzahl:

Im letzten (3.) Jahr der Ausbildung, in beiden Semestern eine Stunde pro Woche.

3. Basiskenntnisse:

Das Fach baut auf diejenigen Fertigkeiten, die in den vorherigen zwei Studienjahren, in bestimmten Stunden zu erwerben waren. Hier müssen in erster Linie die Fächer: "Kontrastive Grammatik", "Stilistik" und "Technischer Stil und Terminologie" hervorgehoben werden.

4. Bewertung:

Jedes Semesterende wird die Leistung der Studenten durch Noten bewertet.

5. Themenkreise:

In den Stunden werden die für die Praxis der Industrie und Wirtschaft typischen schriftlichen Gattungen und Techniken dargestellt und geübt z.B.:

- Korrespondenz (betriebsintern bzw. -extern);
- Bestellung;
- Reklamation;
- Mahnung", usw.
- Bericht und seine Gattungen;
- Schriftliche Vorbereitung des Vortrags
- Fachartikel;
- Vertrag:

Im Unterricht werden außer den oben erwähnten, schriftlichen Gattungen auch Schreibtechniken geübt:

- Notieren;

- Referieren;
- Resümieren ;
- Annotieren

Das Studium kann noch durch bibliothekarisches Grundwissen ergänzt werden.

6. Lehrmaterialien, Fachliteratur:

Daraus, daß unser Fach im Unterrichtsfachsystem der uns bekannten Fachübersetzer- und Dolmetscherinstitutionen nirgends vorkommt, schließe ich darauf, daß es als Novum gilt. Direkt einsetzbare Fachliteratur gibt es überhaupt nicht oder nur in geringem Umfang. Didaktisiertes, fertiggestelltes Lehrmaterial existiert nicht. Die Zusammenstellung der Lehrmaterialien wird auch dadurch erschwert, daß die meisten in den Seminarstunden verwendeten Dokumente von Institutionen, Firmen, Unternehmen stammen, die sie als internes Schriftmaterial behandeln und der Öffentlichkeit nicht gern zur Verfügung stellen. Die schon erarbeiteten Lehrmaterialien sind Ergebnis langwieriger Sammelarbeit, trotzdem weisen sie Mängel auf, also kann diese Arbeit noch lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Die Erprobung des Materials ist in einer experimentellen Phase.

7. Erfahrungen, Ergebnisse:

Das Fach wurde erst zweimal unterrichtet, so kann es noch nicht ganz realistisch bewertet werden. In unserem Fall wäre es deshalb schwer, über langfristige Ergebnisse zu sprechen. Nach den bis jetzt gesammelten Erfahrungen können wir behaupten, daß die Studenten - trotz den vielen Stilistikstunden usw. - ernsthafte Probleme sowohl mit der inhaltlichen und formellen Textanalyse als auch mit der Lösung der kreativen Textgestaltungsaufgaben hatten. Viele von ihnen erreichten das Anwendungsniveau nicht einmal bis zum sechsten Semesterende. Das ist natürlich auch auf die geringe Stundenzahl zurückzuführen.

Die Rückmeldungen der ehemaligen Studenten, die den Kurs absolvierten und jetzt in der Praxis arbeiten, weisen darauf hin, daß unser Fach an sich viele

praxisorientierte und - relevante Informationen bietet. Im Interesse der wirksameren Arbeit, der Erweiterung des Profils würde es sich lohnen, die Stundenzahl zu erhöhen.

Bibliographie

- Titzmann, Michael: Strukturele Textanalyse, UTB. W. Fink
Bühler, Karl: Sprachtheorie, UTB, W. Fink
Übersetzer und Dolmetscher, Hrsg. von Prof. Dr. Volker Kapp, UTB
Völzing, Dr. Paul-Ludvig: Begründen, Erklären, Argumentieren, UTB
Die zwölf Bände der "Maintz Aufsatz-Bibliothek": Manz Verlag, Anzinger
DUDEN. - Kinker, Charlotte: Wie schreibt man im Büro ? Mannheim
Förster, Hans-Peter. Handbuch Pressearbeit. Für Betriebe. Heyne Tb.
Dittrich, Helmut: Arbeitszeugnisse schreiben u. verstehen, Humboldt-Tb. Nr.573,
Meynerm Ernst A.: Berichte u. Protokolle schreiben. Econ-Tb. Nr. 21o74
Sowinski, Bernhard: Deutsche Stilistik. Fischer-Tb. Nr. 61074.

Tibor Koltay:

PROFESSIONAL DOCUMENTATION FOR STUDENTS OF ENGLISH TRANSLATION: APPROACHES AND METHODS

Professional Documentation (PD) is a course designed to make students of translation acquainted with those written genres of (mainly) interlingual mediation, that are not translation, but which a translator may be required to write.

Approaches

One of the organizing principles of PD is to direct the attention of students to the notion of the **importance of information**. They have to know that importance -- in this context, at least -- has only meaning, if we know to whom and for what reasons something can be classified as more or less important.

PD has to widen students' professional horizon, thus sometimes it goes beyond the boundaries of strictly technical communication. For this reason PD contains elements and genres of **scholarly communication**: it includes analyzing and writing a Call for Papers to a scientific conference, discussion of the typical structure of a scientific article and writing research proposals and reports. This is mostly new for the students, except if there are doctoral students, who find their way in this field much more easily.

At PD classes the most typical working method is to **analyze English texts in Hungarian** and then produce similar documents in English or in Hungarian, corresponding to the goal of the actual exercise. A "byproduct" of these activities is the development of the students' English, especially in the field of their lexicon.

The genres included in PD are practically the same as those, taught in the framework of courses called **Technical Writing** in the United States of America. This type of integrated course is unfortunately lacking in Hungary. Nonetheless,

PD includes analyzing and writing **abstracts** of English articles in Hungarian. As the majority of students is or will soon become both engineers and certified technical translators, they have good chances to become good abstractors. They have the necessary language skills and represent the ideal expertise needed for this activity, that is, they have enough understanding of the subject, but are not necessarily subject experts, who are often knowledgeable only in a very limited field.

The ability to prepare useful abstracts, nonetheless, does not transfer naturally from existing general language instruction, thus students have to be equipped with abstracting skills (Waters 19, Vaughan 132).

Methods

American technical writing textbooks contain a lot of useful information on different genres. (Damerst and Bell, Lannon, Rutherford) Unfortunately, many of these, otherwise good books show considerable confusion about the differences between **abstracts and summaries**.

As public knowledge about abstracting is meager (Endres-Niggemeyer 3) a short lecture in itself is not enough to build a firm theoretical basis. For this reason analyzing the appropriate passages from these textbooks is important, but it has to be done with a critical attitude.

The students can learn from this that a summary is similar to an abstract, but shows differences, as well. It is a brief restatement within a document (usually at the end) of its salient findings, but it does not reflect the content of some portions of the document that is part of the abstract's structure, thus they should not be called an "abstract" (ANSI 7).

English terminology has to be made clear, even if students write the abstracts in Hungarian. Similarly, misleading Hungarian terms have to be cleared, as well. Nonetheless terminology does not need to be overemphasized as the main attention is given to the writing process.

The introductory lecture helps the students to understand the **objectivity of the abstract** quickly. They easily recognize that the abstractor is bound to avoid

comments of his own, otherwise the abstract becomes a kind of review (Collison 16).

It is similarly easy to get acquainted with the **steps a good abstractor has to take** and comparisons to translation help a great deal.

Special attention is given to the problem of differentiating between **indicative and informative abstracts** and the existence of a mixed (indicative-informative) type.

Certainly, students have to know that all types of abstracts serve useful purposes, although the *most popular* and probably *most important* one is the informative type. (Cleveland and Cleveland 165)

Informative and indicative abstracts perform *different functions* and normally an article that lends itself to one form is not suitable for the other (Collison 27).

The informative abstract is most frequently *used for journal articles* describing *single themes of experimental work*, but it is not suitable for a host of other document types (Cleveland and Cleveland 164, Rowley 14).

Informative abstracts might act as reasonable *substitutes* for the reading of the document, when a superficial or outline knowledge of document content is satisfactory (Rowley 14).

Informative abstracts are generally *lengthier* than the indicative ones (Rowley 14) and it is also important to know that indicative abstracts always contain some kind (often implicit) *reference to the original*. This means that the informative abstract is formed in a way, that it is hardly different from an original text, if we disregard the identification of the source, the eventual signature/initials of the abstractor, etc., which show the secondary nature of the abstract.

It is not difficult to understand for the students that *mixed* (indicative-informative) abstracts are more common than the pure types. They will see easily that mixed abstracts contain parts written in informative style, while in other parts aspects of minor significance are treated indicatively.

A set of *rules* can be given to the students. Many of these appear in textbooks and many of them are based on abstracting tradition, but some go beyond this.

- The most important rules used directly at PD classes are the following:
- Don't say it twice
- Take the result, leave out how it came about
- Put analogous statements together, and in parallel
- For named facts, drop examples, pieces of evidence, references, definitions and (additional) explanations or specifications
- Omit what the author judges less important
- Be positive, drop what is not done, described etc.
- Omit rhetorical embellishments
- No graphics, no tables
- No references
- If an acronym is not very common - spell it out at the first use
- Use standard terminology (Endres-Niggemeyer 13).

The attention of the students is directed to be critical with **author abstracts**, as the quality of these differs greatly (Cleveland and Cleveland 166-167, Rowley 18). Certainly, there can be good author abstracts, but abstractors should not rely on them as the only source of information. This proved to be easy to understand in practice.

As the analysis of the **structure of scholarly papers** is already passed in the course, students know that most documents contain background information as well as descriptions of well-known techniques, equipment, processes and results, that have to be omitted in the abstract (ANSI 9).

Students are made aware that a typical scientific article shows a structure that answers to one of the varieties of the following: *Introduction - Methods - Results - Discussion - Conclusions* (IMRD/IMRC) scheme. They have to know, that this is less typical in the case of social sciences and humanities, popular science articles, magazine articles, etc.

Introductory exercises on abstracting include analyzing paragraphs, looking for topic sentences in texts, analyzing text structures and the headings of scientific articles along with other types of texts.

Abstracting practice concentrates on **writing informative abstracts** as it is widely recognized that it is difficult for students to see the conceptual difference between informative and indicative abstracts, but it is even harder to produce informative abstracts, while it is relatively easy to write an indicative one (Manning 370).

Students write both with the teacher's assistance, in small groups and independently, subsequently by analyzing the work done and discussing possible alternatives, failures and improvements. This is certainly a typical method of working on other genres, as well.

One of the most problematic parts of the exercises is to determine the **intended audience** of the abstract to be prepared. Much flexibility is needed here: students are allowed to write longer abstracts and/or with a more detailed content structure if they can define their intended readers and can argue that this is necessary e.g. for a less professionally oriented readership.

It is difficult as well to **find real scientific texts** that would show the above mentioned typical structure and would be understandable for all students. Thus, different texts are used and when they do not correspond to the IMRD/IMRC structure, students are told to be aware of that.

Of a good use are the texts that served for the abstract-writing exercise at examinations of previous years.

The importance of abstracting is recognized by the fact that the **state examination**, which concludes the education of technical translators includes abstract writing, where an abstract of an English technical article has to be prepared in Hungarian.

This part of the examination usually shows, that students with the best communication skills in the source and the target language make the best of this exercise. Those with an ability to think on a more abstract level are even more at

an advantage. This shows that the word "abstracting" is related to "*abstraction*" not by chance.

The abstracting exercise is *graded* using the following criteria:

- Is there enough important information?
- Are there unnecessary details?
- Is it correct? (No misunderstandings)
- What is the level of abstraction?
- How well is it formed in Hungarian?

When doing exercises on abstracting, students are confronted with reality and get a kind of **motivation**, when they read the lines that explain that abstracting is a series of small challenges: not two are alike, yet the writing must be consistent, accurate. The abstractor should also enjoy the challenge of reducing the work to its essentials. A creative, detective-like skill is needed to find the main points in a wordy, badly written article. (Neufeld and Cornog 10)

Students are already familiar with a similar professional career of the indexer, where the difficulties are similar. Namely, they already read a short *career guide for indexers*. They make an **adapted translation** of this document, where they concentrate on deleting everything that is not typical in a Hungarian environment. The students know from this exercise that indexing (and abstracting) requires you to deliver on time even if the deadlines are often unrealistic.

All this shows that the nature of PD often requires or at least suggests the involvement of **role-playing**. This is certainly not of a direct oral role-playing as it is at the Negotiation classes. It is rather using someone's imagination.

An other example of role-playing is the "*Call for papers*" exercise. The students get acquainted with a good example of this genre, then they are required to write one for any imaginary conference, seminar, etc.

Executive summaries have to be mentioned, as well. Even though they are similar to abstracts, they not only lack of the description of methodology, but

their tone will often be persuasive. (Vaughan 137-138). Nonetheless, students have to know how important they might become in proposals and reports.

Conclusions

Professional Documentation is a course still in forming. Three years' experience has shown, that the material has to be divided in a core and a supplementary part. The former is different from year to year as core material has to be treated flexibly, as well. Nonetheless, I believe that the thoughts explained above continue to be valid in the future at least as values and methods attached to the core.

Literature

- ANSI Z 39.14-1979 *American National Standard for Writing Abstracts*, American National Standards Institute, 1979.
- Cleveland, Donald B., Cleveland, Ana C.: *Introduction to Indexing and Abstracting*. 2nd ed. Englewood Cliffs : Libraries Unlimited, 1990.
- Collison, Robert L.: *Abstracts and Abstracting Services*. Santa Barbara: ABC-Clio, 1971.
- Damerst, William A. and Arthur H. Bell: *Clear Technical Communication*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovic, 1990.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte: A Procedural Model of an Abstractor at Work. *International Forum of Information and Documentation* 15.4(1990):3-15.
- Lannon, John M. *Technical Writing*. 5th ed. Boston: Little, Brown, 1990.
- Manning Alan D.: Abstracts in Relation to Larger and Smaller Discourse Structures. *Journal of Technical Writing and Communication* 20.4(1990):369-390.

- Neufeld M. Lynne and Martha Cornog: *Abstracting and Indexing: A Career Guide*. Philadelphia: NFAIS, 1983.
- Rowley Jennifer E.: *Abstracting and Indexing*. 2nd ed. Clive Bingley, London, 1989.
- Rutherford, Andrea J.: *Basic Communication Skills*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.
- Vaughan, David K.: Abstracts and Summaries: Some Clarifying Distinctions. *Technical Writing Teacher* 18.2(1992):132-141.
- Waters, Max L. Abstracts - an overlooked management writing skill. *ABCA Bulletin*. 45.2(1982):19-21.

Szakmai dokumentáció angol szakos szakfordító-hallgatóknak:

Megközelítések és módszerek

Koltay Tibor

A szakmai dokumentáció elnevezésű tárgy azokkal a fordításnak nem minősülő írásbeli műfajokkal ismerteti meg a hallgatókat, amelyekkel egy szakfordító tevékenysége során feladatként találkozhat.

Oktatásának elvei között kiemelkedő jelentősége van az információ fontossága fogalmának és a tudományos kommunikációhoz való közelebb kerülésnek, amely egyúttal szókincsbővítő szerepet is betölt.

A szakmai dokumentáció igen fontos kérdése a referátumkészítés, hiszen az a képesítő vizsga egyik feladata is. A referátumkészítés a szakosnál nagyobb mértékben igényli a tanár elméleti tisztánlátását és azt, hogy a gyakorlatra kiható legfontosabb elméleti kérdéseket az órán is tisztázzuk. Fontos az esetenként zavaró angol és magyar terminológia rendbetétele. A hallgatóknak ezen kívül meg kell ismerkedniük a referátumok fő jellemzőivel, a referálás lépéseivel, az indikatív és az informatív referátumok közötti különbség komplex természetével. Önmagában és a referálásban való felhasználhatóság folytán is nagy jelentősége van a tudományos publikációk tipikus szerkezetével való találkozásnak.

A képesítő vizsga referálási feladatainak értékelésekor célszerű figyelembe venni, hogy elegendő fontos információ került-e be a referátumba, ugyanakkor nem túl sok-e a szükségtelen részlet, hogy nincsenek-e benne félreértelműségek, és hogy mennyire jó a szöveg megfogalmazása.

A képesítő vizsgák azt mutatják, hogy az angol nyelvet magas fokon ismerő és magyarra jól fordító hallgatók oldják meg legjobban ezt a vizsgafeladatot is.

Az órákon szövegek elemzése és a minták követésével létrehozott új szövegek írása mellett mód nyílik írásos "szerepjátásra" is, így pl. a hallgatók fiktív konferenciára készítenek felhívást.

Nehézséget okoz a megfelelő szövegek kiválogatása, de nagy segítséget jelent, hogy amerikai Technical Writing tankönyvek több műfaj feldolgozására is felhasználhatók, bár bizonyos megoldásaikat (főként a referátumkészítés vonatkozásában) kritikával kell kezelnünk.

Lia Bassa:

APPLIED COMMUNICATION STUDIES TRAINING TRANSLATORS AND INTERPRETERS

It has not got a great history, a little bit more literature, but great many practitioners' thesis. As one highly reputed expert of the subject, Daniel Gile says in his very useful manual: »I/T training literature is abundant. To practitioners who teach interpretation and translation, I/T training publications can provide some information and many explanations, but probably few new ideas.« This fully explains the series of interpreter's training theories. I do not want to take anyone's part, nor repeat ideas, I will not invent new theories. All through of twenty years practice as a language teacher and interpreter I have been collecting experiences and I have been applying them in the other field. In addition to that I have always had a special interest in communication as being the basis of both professions. In the following study, I have combined thoughts about communication, interpretation and teaching methodology.

Hungarian is a language which immediately implies that its usage is limited. It has always been a fact. Taking into consideration that Hungary is a small country, we need external contacts to survive. On the other hand, our literature is big and great (In Hungarian we simply say: »nagy« meaning both.) and from this aspect, it is an inner need to disperse it.

What is the result of all that? Hungary must communicate with other countries by the means of different languages. Who can speak them? At certain ages, it was a privilege like literacy. Later, in this century, it became the opportunity of a wider range of people but still of a very restricted number of them. If we take now a bigger jump, to the fifties-sixties, the situation was the following: the basic foreign language was the Russian taught at school from the age of 10 to 18 or 22. It was very strongly disregarded to learn a second foreign language. But as the cold war period was over, Hungary started to have more European contacts even with western European countries on political, social, economical and cultural platforms. Communication

competent in a foreign language. There was no time, no institution for professional interpreter's training. Moreover »the happy few« interpreters were anxiously protecting their position from the younger generation, they had no intention at all to train the new recruits. It was a privilege to be an interpreter, as they had the opportunity to travel more abroad than others. (In this period ordinary people were permitted to go abroad once every third year.) It was around the early seventies when the first sporadic initiatives were made for the education of interpreters.

After 1989, two phenomena have started to effect the profession of interpreters: Hungary has started the process of European integration, involving many European contacts in all sorts of languages. The industrial, commercial privatization entailed a great number of foreign companies to work in Hungary needing professionals speaking foreign languages. The second event was that schools have started to teach many languages - the compulsion for Russian was abolished. A new type of secondary school has even been established for Hungarian pupils: where all the subjects are taught in a foreign language.

In spite of the many indeterminate, uncertain and unpredictable features in history in the life of Hungary, many institutions all over the world and all over our country, have undertaken interpreters' training. So did the Technical University of Budapest, too, which has had a special situation by being the site for qualifying engineers who are not always very interested in the human sciences. But fortunately, language teaching is improving, our students **want** to enrich their language knowledge in special fields like e.g. business, management and scientific English, hence the idea of qualifying special technical translators and interpreters. This technical background and mind resulted in some special experiences about the way of thinking during these processes. Engineers, who occupy most of their time and mind with technical, mathematical procedures, react differently to language problems than those who min business is language itself. It can be compared to the situation when let's say the novel »One Flew Over The Cuckoo's Nest« was adapted to be a film and then to be a stage play. They had completely different conditions, routes to express the same ideas. Here I would like to write about the methods used in developing the main

skills in the course of the 4 term interpreter's training which is a part of the complete studies lasting for 6 term and providing them with the qualification of »specialized translator and interpreter«. The students receive technical background knowledge and practical training. The time for interpretation teaching is so little that it must be used very efficiently. The best solution seemed to be to find first the basically needed skills and through their development provide the students with limited theoretical knowledge and some explanations for solving the concrete problems.

Interpretation requires a certain level of language knowledge both in L_1 and L_2 . Of course, it happens to any foreign language learner that at a very early stage of language learning, he gets into the situation to be asked to accomplish some sort of interpretation tasks and fulfils it with certain success. But sticking to professional interpreters the **knowledge of both languages** is to reach a very high level. It is a necessary but not sufficient condition. In the course of the modern type of language teaching, the learners acquire certain knowledge of the communication technique in the given culture but they are also pressed to think on L_2 and not to translate from or to L_1 . This is in contradiction with the fact that already on the level of language examinations a certain **awareness of equivalents** is needed and it is indispensable in the course of both written and oral translations although -very understandably - it is neglected during language learning.

There is another skill of interpreters which also stays in the background of language acquisition both in the case of L_1 and L_2 . It is **phonetics, pronunciation and intonation**. At the same time interpreters have to transmit a considerable quantity of information by a relatively higher **speed** of speech than normal. Considering the speech act, the interpreter needs skills as decoder₁ and encoder₂ in one person: **oral understanding and composition**: it is a difficult task, especially in the case of English, to perceive and grasp an utterance as the number of dialect varieties is infinite. On the other hand to produce a comprehensible, continuous, complete sentence which has a beginning and an end, the interpreter must have a great practice in composition, beside it, he may sometimes require the skill of gap filling - either of

not perfectly explained thoughts, incomplete sentences or of unheard words because of disturbances in the hearing conditions.

The above skills are primarily related to language skills, above them there are some, more general ones, which can be very well used in everyday life as well (it does not mean that the others are not useful). They are **concentration, short reaction time and memory**. It is very conventional that people speak too much, too abundantly and superfluously and thus the listeners tend to pay attention very superficially. Interpreters have to overcome these bad habits and execute the translation task in no time. In addition, national protocol rules and etiquette must be considered as well as conventional rules of all sorts of official meetings from informal chats with telling some jokes to a conclusion of a contract by presidents of states.

All the above characteristic features can be taught, improved by training but it still will not be guaranteed that after a course the person becomes a perfect interpreter because the principal part for the qualification is nothing but a never ending practice...

The following selection is just one of the possibilities for skill grouping but the results (80% of the graduated students use their acquired knowledge successfully in their job.) can justify them.

1. Knowledge of languages

There is a very good level required as a starting point, and some methods which have not been emphasized during the usual language learning must get a special stress: translation proper, synonyms, antonyms and even some theoretical knowledge of the history of language, syntax, semantics, sociolinguistics. These subjects are being dealt with during nearly traditional language and stylistics lessons partly held by native speaker teachers and in the way as it is done for students at the faculty of human sciences (The best »dream« opportunity is also to spend some time in the country of L₂). In practice, it is mostly needed that the students are to become able for distinguishing different styles. They have to be capable to recognise and reproduce the difference between a paper mill skilled workers description and the speech of a university professor and a financial report. Examples are taken from all

sorts of social layers and all through the training period grading the difficulties towards more and more specific acts of speeches. In order to cover as many areas as possible, texts are brought by the students from their special areas, fields of interest and profession as well as by the teachers of the course and by the use of original video recordings.

2. Awareness of equivalents

It is a very important knowledge in both languages which must be taught. It requires more background information about the history, traditions, sociology, conventions, formalities and manners, in one word the culture of the countries. (In the case of English it is rather complicated as it is spoken in widely different countries: England, Ireland, USA, Australia and in the former British colonies.) If the interpreter is familiar with it, his job will be executed with a certain ease and elegance. It can best be acquired by reading about and from the given places as well as by facing real life situation simulations.

3. Phonetics, Pronunciation, Intonation, Speed of Speech

This is again a subject which is being dealt with during language learning only in a very sketchy way. There are university course books, but fortunately there are more and more Hungarian published phonetic books which even have very good comparative exercises. But this skill can and should be developed by any type of text by reading them aloud. The challenge of the text can be graded and the speed enhanced. These exercises are not necessarily overlong and boring for the students if they are coupled with interpretation practice. (i.e. one student reads out the text, the other has to interpret it. Here the text is selected for pronunciation, intonation practice, so the reading performance is first evaluated and then the interpretation achievement can also be judged.)

4. Oral Understanding

It is indispensable for interpreters and its progress can be linked to the previous exercises but also by interpreting stories freely told or read, later descriptions of

every topics, then technical, scientific ones. It can be told by non-native speakers present on the lesson, heard from audio tapes, radio or seen in video tapes or television, and the same possibilities can also be applied by native speakers. Interpreters have to face different challenges in the case of native/non-native speakers. The first case means that the 'encoder' has a maximum proficiency and ease in the selection of words, composition and utterance, including - especially in English - an enormous variety of pronunciation. Non-native speakers (who may not have reached a high level proficiency in the language they are speaking) distort the language, sometimes not only the pronunciation but also the grammar of it. There is an interference between their mother tongue and the spoken language. If the interpreter knows the mother tongue of the speaker, his/her task is easier (although he has to coop with two languages at the same time), if not, he has a crossword puzzle to solve involving very much of the following skill illustrating that these capacities are interdependent.

5. Composition, Gap Filling

The skills to be developed are not independent from each other, so their improvement is also interrelated. By doing the above exercises the composition or/and gap filling skills can also be ameliorated - if not of the same student but of the one e.g who is re-telling a story or interpreting the phonetic exercises. By the way, as it has already been mentioned, phonetic exercises do not always have the most sophisticated text from contents point of view, they are not made for expressing thoughts and ideas which would make them apt for composing easily a meaningful sentence in the other language. Composition exercise includes the interpretation of stupid, non-sense texts, jokes, puns etc. Gap filling (it is to rectify incomplete understanding of the text because of bad acoustics or other disturbing conditions) is an attempt which has always been done but never encouraged to do. Researches have proved that logical gap filling is in a very high percentage (70-80%) correct, meaning that if the interpreter has got a good sense or great practice in feeling empathy for the speaker, he can finish the unfinished sentences or replace the omitted words. These two exercises are to enable the students to learn that when interpreting it is not their own thoughts that have to be pronounced, they have to follow the logic

and trains of thought of the speaker, and on the other hand, for the sake of their listeners, they have to be reassuring, convincing and undoubtful by the means of complete full sentences which start from somewhere and arrive to an end.

6. Concentration and Memory

These skills are also very useful in everyday life, so their drills are not necessarily of a linguistic nature. But again because of time constraints they can be linked to the improvement of other skills. Interpreting longer and longer texts with less and less notes or with the help of none at all, interpreting interesting and boring ones, colloquial or technical ones including more and more data (time, place and personal names etc. each time something else) enhancing the challenge and thus improving the quality of interpretation. Young people like challenges which can be seen from the fact that the practice texts - they have to select, collect such texts as a homework - they bring along with them are generally much more difficult than the ones which dared to have been chosen by the teacher. This also shows the understanding of the students for the necessity of these exercises.

7. Short reaction time

As the previous skill, this one is also important in our everyday life. Or telling it the other way round: if someone is slow, he/she should stay faraway from interpretation. There are very many common children games which require quick decisions and not too surprisingly, but students play them in a foreign language with pleasure (One can also think here of the numerous computer games which are too popular among the children and the students of today). Later the best simulation exercise is among others, the nearly simultaneous interpretation of dialogues between other students who do not stop or slow down their discussions in favour of their fellow-student-interpreter. As they are generally in a friendly contact with each other, the choice for the topic of talking is theirs and they are always finding something very exciting, inspiring and thrilling, so they hardly want to stop after a while.

These methods are examples of personal experiences, the types of applications are infinite, they vary from one group to the other because of the differences in the

starting points, and the determinative value of the composition of groups, variations also result from the differences between L_1 and L_2 awareness as well as from L_2 to L_1 .

And I have not even mentioned the conditions (time, money, equipment, pre-studies of the students, practice opportunities etc) which can strongly influence, improve or deteriorate the applied methods of teaching.

It is also a very important point of conclusion that this is such a type of studies where the teacher can strongly rely on the students, on their autonomy as well as on their diligence, desire to learn, in the sense to perform as well as possible. It could also be seen from their wish for cooperation to become first a partner for the teacher and later for each other. It determines the atmosphere of the lessons, which, after some time results in the members of these groups, as ideal colleagues staying together after the lessons, discussing the unsolved problems and elaborated topics. And if it is so, a very important aim of this training is also achieved: how to work together, when and how to help each other. Interpreters should not work alone, but in a friendly **collectivity**, without the slightest jealousy but living only for attaining the ultimate goal of promoting people to communicate with each other. The ideal implementation of an interpreter's work is if two (groups of) people can communicate with each other without perceiving that they do not speak each other's language. And now for rounding up the train of thoughts about interpretation training, the above mentioned ideas determine two further principles for the interpreter:

1. The interpreter is only a conveyor, not a personality, messages must pass through them as if they were machines transforming the utterances without modifying them.
2. They are not only the verbal signs which are to be translated but also the metacommunicational ones and the speed and length of the translated text is also to be considered.

As in the case of each communication act, here too, the question of **what to translate** arises. Since the translation of each word is not acceptable for the transmission of the message, and in practice it is also impossible. Another territory must be aimed at by the interpreter: the world of the speaker's thinking as it has already been mentioned. So as the first step, he has to **understand** what the speaker is thinking of and why he is saying his words. The second step is the **wrapper**, the question of how. In the training program too, this priority scheme is used.

The 'wrapper' part of the subject has a rather special area which is not to be ignored: this is the behaviour, manner and the basic subordinate attitude of the interpreter. It is a special attitude which has to be made explicit for the students and practised through role playing exercises which imitate real life situations. This behaviour is not easy to be accepted, but the person who wants to work as an interpreter, has to accept it or the other way round, if someone cannot work with these conditions, shall not be an interpreter.

Consequently, there are still many things to work on in future studies. It is also a fact that an overall system of interpretation teaching has not been established in Hungary, yet. It may have advantages...

BIBLIOGRAPHY

- Bono, Edward de: Tactics - The art & science of success - Fontana/Collins 1985
- Dániel Ágnes: A Fordítói gondolkodás iskolája (The School Of The Translator's Thinking) -Tankönyvkiadó 1983
- Cohen, Herb: Bármit meg tud tárgyalni (You Can Negotiate Anything)- Bagolyvár 1995
- Dókus T. - Győrffy E.: Pronunciation tales - Prológus Kft. 1991
- Hernádi Sándor: Íráspróbák, Beszédtornák (Writing Attempts, Speech Gymnastics)- Mozaik Oktatási Stúdió 1993

- Jakobson, Roman: Hang - Jel - Vers (Sound - Sign - Poetry) - Gondolat 1972
- Kennedy, Gavin: Pocket Negotiator - The essentials of successful negotiation from A to Z -The Economist 1994
- Ladmiral, J.-R.: Traduire: théorème pour la traduction - pbp 1979
- Lotman, J. M.: Szöveg, modell, típus (Text, Model, Type) - Gondolat, 1973
- Papp Ágnes: Mit, kinek, hogyan - kommunikációs gyakorlatok (What, To whom, how - communication exercises)- Polifon kiadó, 1992
- Pléh Csaba: A pszicholingvisztika horizontja (The Horizon Of Psycholinguistics)- Akadémiai Kiadó, Budapest 1980
- Reid, Struan: Fejleszd a memóriád! (Develop Your Memory Skills)- Usborne - Novotrade 1990
- Scott, Bill: A tárgyalás fortélyai (The Skills of Negotiation)- Novotrade 1988
- Steiner, George: After Babel - OUP 1975
- Szende Tamás: A Szó válsága (The Crisis Of Words) - Gondolat 1979
- Aspects of Applied and experimental research on conference interpretation- ed: Laura Gran C. Taylor - Campanott Editore Udine 1989
- A fordítás tudománya (Science Of Translation)- ed: Bart I.- Klaudy K. Tankönyvkiadó 1985
- New Horizons in Linguistics - ed: J. Lyons - Pelican books 1973
- Nyelvi divatok - (Linguistic Fashion) ed: Bíró Á. - Tolcsvai Nagy G. - Gondolat 1985
- Not work alone. A crosscultural view of activities superfluous to survival. eds: J. Cherfas & R. Lewin - Temple Smith, London 1980
- Szaknyelvi divatok - (Fashion Of Technical Terms) ed: Bíró Á. - Gondolat 1989
- Translation & Knowledge - ed: Y. Gambier - J. Tommola - University of Turku 1993
- A Műfordítás Ma (Literary Translation Today) - ed: Bart I.- Rákos S.- Gondolat 1981

Alkalmazott kommunikációs tanulmányok

Fordítók és tolmácsok képzése

Bassa Lia

A fordítás (mind az írásbeli, mind a szóbeli) a kommunikáció színtere megnövelésének tekinthető. Ez azt jelenti, hogy minden szabály, amely az üzenetek esetében egy nyelven belül érvényes a kibocsátásra és a befogadásra, az igaz a nyelvek közötti kommunikációs aktusra is. Ilyenkor természetesen további problémák merülnek fel, de elég nagy az átfedés a fordításelmélet és az általános értelem- és jelentéskutatás között.

A legfontosabb mind a fordítás, mind a tolmácsolás során, hogy egy forrásnyelvi üzenetet továbbítsunk a célnyelvre. A két eljárás között a fő különbség a **mód** és **idő** komponensben rejlik. A tolmács akkor teljesíti ideálisan munkáját, ha két ember(csoport) úgy tud kommunikálni egymással, hogy nem is érzékelik azt, hogy nem azonos nyelvet beszélnek. Ez két alapvető elvet határoz meg a tolmács részére:

1. A tolmács csak közvetítő, nem pedig önálló személy, az üzenetet kell továbbítania úgy, mintha gép lenne, és a kijelentést kell átalakítania minden módosítás nélkül.
2. Nemcsak a verbális jeleket kell lefordítania, hanem a metakommunikációs üzeneteket is, figyelembe véve a fordítandó szöveg sebességét és hosszúságát is, ellentétben az írásbeli fordítással, ahol a megfelelő, legalkalmasabb szót van idő kiválasztani, és bármilyen eszközt módjában áll felhasználni.

A tolmácsnak tisztában kell lennie a hivatalos formulákkal, patentekkel, üdvözlésekkel, köszöntőkkel stb. és ezek célnyelvi megfelelőivel, mert sok esetben a célnyelvi szavak messze nem a szó szerinti fordításai a forrásnyelvnek. Ezenkívül további készségekkel kell rendelkeznie: **nyelvtudás**, az **ekvivalenciák ismerete**, **fonetika**, **kiejtés** és **intonáció**, **nagyobb sebességű beszéd**, **hallás utáni szövegértés** valamint **fogalmazás**, **koncentráció**, **gyors reakcióidő**, és **memória**.

A számtalan váratlan esemény, amely a tolmácsolás során előfordulhat, nem rettentette el a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének oktatóit, és felvállalták az oktatást ezen a téren. Szerencsére az általános nyelvoktatás egyre javul, hallgatóink szívesen fejlesztik nyelvtudásukat speciális szakterületeken mint például az üzleti élet, menedzsment és a tudományos szaknyelv. Innen származik az ötlet: a szakfordítók és tolmácsok képzése. A hallgatók műszaki felfogása, háttere, különleges módon világitotta meg a fordítási-tolmácsolási folyamatok során alkalmazott gondolkodási folyamatokat, de ez egy önálló cikk témája is lehet. Itt inkább azokról a módszerekről esik szó, amelyeket tolmácsoktatásunk négy féléve alatt a fő készségek kialakítására használunk.

Applied communication studies Training translators and interpreters

Lia Bassa

I consider translation (both written and oral) as a means to enlarge the field of communication. That is to say that all the rules which are valid for the emission and reception of significant messages within a language are also valid for interlingual exchanges. In this case, of course, there are additional problems but there is a big overlap between translation theory and the general investigation of sense and meaning.

The essence in both translation and interpretation is to transmit a source language message to a target language. The main difference lies in the **way** and **time** component. The ideal implementation of an interpreter's work is if two (groups of) people can communicate with each other without perceiving that they do not speak each other's language. It determines two basic principles for the interpreter:

1. The interpreter is only a conveyor, not a personality, messages must pass through them as if they were machines transforming the utterances without modifying them.
2. They are not only the verbal signs which are to be translated but also the metacommunicational ones as well not forgetting about the speed and length of the translated text. As compared to written translations where the appropriate words can be selected within a time the translator wishes and he can use any aids to find the best solution.

An interpreter must also be aware of the official formulas, patterns (greetings, toasts, opening and closing words etc.) their equivalents which, in many cases, are far from word for word translations. Further required skills are the **knowledge of languages**, the **awareness of equivalencies**, **phonetics**, **pronunciation** and **intonation**, **higher speed of speech**, **oral understanding** and **composition**, **concentration**, **short reaction time** and **memory**.

In spite of the numerous unpredictable features of interpretation, the Technical University of Budapest has undertaken training in this field. Fortunately general language teaching is improving, our students want to enrich their language knowledge in special fields like e.g. business, management and scientific English, hence the idea of qualifying special technical translators and interpreters. This technical background and mind resulted in some special experiences about the way of thinking during these processes but it is the subject of another article. This article is about the methods I use in developing the main skills in the course of the 4 term interpreter's training.

**THE IMPORTANCE OF TRAINING TOWARDS HUMAN
EXCELLENCE AND ACHIEVEMENT: RECENT DEVELOPMENTS IN
THE TECHNICAL TRANSLATING AND INTERPRETING TRAINING
PROGRAM OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF BUDAPEST**

1. Is it necessary to teach more than just translation and interpretation skills and techniques to future translators and interpreters? The answer, of course, is self-evident. The real questions are rather WHY to teach more, consequently, WHAT MORE to teach, and finally, HOW to teach it.

Let us collect the reasons first. On the one hand, educational institutions should monitor, follow, and cater for the needs of the economic system by building in the currently necessary items into their curricula besides providing thorough, professionally well-grounded training courses. This is what really provides the external impulse for the development of the speciality. Although, in the mid-80s, the program was elaborated for the students of the Technical University and based on the language training provided there, due to the recent tendencies of student mobility and diversity of essential professional skills being increased, students and graduates of other universities are also admitted now. As a consequence, there is a great variety of interests and professional experience within each student group, which should be taken into consideration in order to make the training effective.

On the other hand, students' linguistic competency and direct, personal experiences in the target countries are also increasing: many of them have passed the medium-level state examination or have a higher-level language certificate, and/or have visited to one or more of the target countries for shorter or longer periods (or do so just during their studies). This means that they may use absolutely up-to-date pieces of vocabulary, especially colloquialisms, and perhaps have more recent experiences of native-speaking environments than even

the teacher, which is a significant challenge to both the Stylistics and the Cultural and Economic Background classes.

Another equally important factor is that in the course of the past few years the system of business life has changed together with the quality and content of professional contacts, requiring all the participants /and mediators, such as translators and interpreters as well/ to be more open and enterprising, quicker to adapt to unexpected conditions and circumstances, and to be flexible and adventurous enough to tackle new challenges. This requires a great amount of professional as well as other kinds of supplementary knowledge, including personal, especially interpersonal skills. One could assume that these latter have already been acquired from other sources. Our experience is, however, that the majority of our students lack this knowledge or at most their level of competence is not yet satisfactory. Moreover, if they do not dominate these skills at an acceptable level, their professional knowledge, however excellent it may be, might not come into full display. Therefore, if the goal is to train adequately skilled translators and interpreters, this sort of supplementary knowledge should somehow be integrated into the curriculum.

As we can see, the task to perform is manifold: to devise and pilot a curriculum including the academic and the relative factual supplementary knowledge as well as interpersonal skills, at the levels of both theory and practice.

How far have we got in solving the problem? Surprisingly enough, skills can really be integrated much more than we would expect. As it will be elucidated later, the answers to "What more to teach" have been found and experimentation is in progress with "How to teach it". But before going into details, here is a brief overview of the status and the academic curriculum of the speciality.

2. The technical translating and interpreting training speciality, organisationally belonging to the Faculty of Natural and Social Sciences of TUB, started in English language, and has been expanded to German, French, and

Russian languages as well. The total administrative, subject, and examination system framework of the three-year training has been established and curricula as well as syllabuses have become standardised according to the same principles applying to the courses on all the four languages.

The training course consists of 8-10 classes per week for six semesters; these time limits are imposed by the fact that it can only be taken as a minor or supplementary degree course so that students be able to complete it simultaneously with their major professional training course. Having complied with their study duties, students are awarded a qualifying certificate besides their basic university degree.

The admittance requirements include fluency in the foreign language concerned, secondary-school-level grammar skills, and general knowledge, both in the mother tongue and the foreign language. Candidates take a competitive written examination /including a foreign language test with a listening comprehension task and a guided composition - maximum 100 points -, the analysis of a multiple compound sentence and writing a composition in Hungarian - maximum 100 points -, where the ones reaching the highest amount of total scores are admitted. The speciality elaborated for four languages and three years resulted in a student increase of about 180 persons. The amount of students is limited only by our capacity, that is, the critical number of students who can be successfully trained in one student group. The number of students can still be increased if several groups of students are run parallelly.

Unfortunately, due to the lack of time and capacity, oral entrance examinations are not organized. The underlying reason is that the students may receive the technical translator qualification without the interpreter qualification. The structure of the training program is built up of several modules: among them, basic module A comprises technical translator training and basic module B includes interpreter training. Depending on students' intention, modules A and B can be taken together as well as module A separately. Due to the modular feature graduate people having a degree can also join in the form of postgraduate training, thus broadening the circle of students to be drawn.

The tasks to be performed at the entrance examination reflect a language level roughly equivalent to the requirements of the Cambridge First Certificate Examination. Though the candidates admitted reach this level, the goal of the entrance examination is rather to compare and collate the students' levels of knowledge. The maximum score is 200 points, with an admittance minimum of usually not less than 150 points. Using the entrance examination task structure described above, there cannot be such a significant discrepancy between the students' Hungarian and foreign language performance that could not be evened out in the course of the training period, at the end of which there is a written in-class qualifying examination of about 200 minutes where students must translate a general technical text of 3-4 pages from the Hungarian, and summarize in Hungarian in about 15 written lines a similarly general technical text of 4-5 pages in the foreign language. The thesis translation part of the qualifying examination, however, should be a highly specific technical text relative to the special field of the candidate, translated from the foreign language and also a shorter one from Hungarian, both requiring an advisor's assistance in both the elaboration and the evaluation phase. Thus it can be seen that the complex qualifying examination measures a variety of skills, including those of translation, quick reviewing, scanning for and structuring important information, editing, and summarizing.

3. How are the students assisted in attaining such levels of competency? As our students come from different professional backgrounds, it would not be feasible and useful to provide them with professional or technical knowledge: what one of them can utilize, the other cannot. Moreover, the challenge to embrace virtually all the fields of technical and professional life and the incredible amount of preparation exacted by it would pose enormous burdens on the teachers, which would be practically impossible to cope with.

Therefore, in the framework of the training, the knowledge and skills related to language are covered besides the different forms and methods of linguistic transfer.

The subjects and subject requirements are listed as follows:

- a) Language and Style (6 semesters; 4 reports, 2 examinations)

- b) Translation (5 semesters; 3 reports, 2 examinations)
- c) Interpretation (4 semesters; 3 reports, 1 examination)
- d) Hungarian Language (1 semester; 1 report)
- e) Introduction to applied linguistics (1 semester, 1 examination)
- f) Contrastive and Functional Grammar (2 semesters; 1 report, 1 examination)
- g) Technical Style and Terminology (2 semesters; 1 report, 1 examination)
- h) Technical Documentation (2 semesters; 2 reports)
- i) Negotiation Practice (2 semesters; 1 report, 1 examination)
- j) Cultural and Economic Background Knowledge (2 semesters; 1 report, 1 examination)
- k) Special Seminar (1 semester; qualifying examination)

The curriculum is structured in a way that a number of classes assigned to each semester are filled, in a decreasing fashion, by subjects that provide foundation-like supplementary knowledge for translation and interpretation training. The first semester of the training only contains such courses, gradually to be diminished to about 50%. Since the cornerstone of the necessary skills is language competence, Language and Style, serving for the development of foreign language skills, amounts to one half, later one third, and finally, one quarter of the classes. Cultural and Economic Background Knowledge (2 classes per week in the first semester and one class per week in the second), deals with the informative background of translation and interpreting. Introduction to applied linguistics and Hungarian Language (2 classes per week in the first semester and one class per week in the second), developing mother tongue skills and making aware of the underlying processes of language use and of deciphering utterances, serves as a brief but intensive introduction to applied linguistics for the study of translation and interpretation. It is continued by Contrastive and Functional Grammar in the second year of the training course, summarizing, confronting, and consolidating the grammar skills related to the Hungarian and the foreign language on the basis of universal semantic functions. The subjects titled Translation and Interpretation, introduced in the second and

third semesters, respectively, amount up to 50% of the total number of classes and arm students with the essential techniques of text preparation, exploration, construction, realization in the target language, proof-reading and with practical advice as well. Technical Documentation prepares for tasks of written linguistic transfer other than translation, and Negotiation Practice serves for the same purpose in terms of oral transfer other than interpretation. Technical Style and Terminology, introduced in the third year of the training, provides linguistic background knowledge for technical translation and interpretation as well as other types of linguistic transfer activity.

4. In order to ensure the quality of the skills mastered, our methodological guiding star is the conception that practice should be preceded by cognitive awareness-raising, during which the students become more conscious of what processes are going on in the course of an activity. This way, by agreeing on the construction of the terms and concepts used, both the students and the instructor "can speak the same language", which makes it easier for them to explain, evaluate, and provide feedback on what they do, how they do it, and why they do it like that; and to defend their standpoint as well. It is a highly humanistic approach, and serves as an adequate and favourable basis for integrating personal and interpersonal skills into the above described academic subject program.

As it was specified at the beginning, the students will face and must cope, if they try to survive economically, with new challenges both professionally and personally. Since the translating and interpreting "industry" is also getting increasingly competitive, it is far from enough to master the target language and to have well-grounded knowledge of and a qualification in translating and interpreting: personal appeal and assertiveness are the impelling forces that drive their career. This, of course, may be considered to be a fashionable commonplace applying to each and every one of us; courses preparing for business life profit by this increasing social need. However, it is still justified to think about including some essential target skills in the training program as they play a vital role in forming professional translators and interpreters.

WHAT are these personal target skills to train for? The following is a list of skills facilitating communication that can be integrated in virtually each subject of the training program where personal interaction takes place:

- communication theory; making students aware of the fact that each act of communication is intended to influence or manipulate the interlocutor, perhaps not through the message itself but the related signs appealing to different senses. Familiarization with and keen perception of communication channels.

- presentation and public speaking skills; each effective utterance requires the structuring of thoughts and arguments as well as presenting them with a view to the expectations and status of the audience. This applies to instances ranging from in-class discussions to consecutive interpreting sessions in plenary.

- non-verbal communication; the message-modifying power conveyed by outfit, body language, kinesics, and rapport, acting simultaneously with the utterance itself.

- self-discovery; making students aware of the fact that the necessary resources are inside them, they just have to find their fortes and utilize them. On the other hand, encouraging them to apply behavioral patterns and communication channels that harmonize with their personality.

- second positioning; the art of "putting yourself to other people's shoes" by intense use of sensory perception in order to gain a more thorough understanding of other people's acts or motives and of situations.

- team formation; within the student group, the members should not be competitive because it limits communication and hinders the learning process. Working in teams enhances tolerance and respect as well.

- learning styles; identifying learner types (the dominant ways of processing sensory information) in order to facilitate and accelerate learning as well as understanding others.

Obviously, all of these skills aim at stretching our and our students' intellectual capacities towards a more detailed perception of and more effective participation in all sorts of communication, thus increasing flexibility and acceptance. We can always learn from each other if we are willing to do so.

5. The last but probably the most important question is HOW to integrate these skills into the curriculum and the subject syllabuses of the technical translating and interpreting training program. Although the material indicated and outlined by the list above could fill a separate subject, it is deemed more useful to include suitable bits of it in the different academic subjects. The reasons are that communication is present in all the fields of human contacts in a variety of forms and that scrutinizing highly personalized issues in practice is really effective.

As each one of the teachers and the students is different, normative goal-setting is out of the question: previously set role models may not suit others. Integration can be done in short references or remarks triggered by a particular situation or problem, in a "by the way..." fashion. Questions enhancing self-reflection can be posed. The teacher's own personal example is always of great help because students can gain inspiration from it. As regards public speaking and presentation skills, a short theoretical introduction can be followed by the performance of individual presentations evaluated by peer monitoring. Naturally, the way of realization depends on the actual situation; demonstrations of specific examples are available although not within the scope of this paper.

Increased tolerance, respect and acceptance through personal communication skills training bring about a change in the teacher's role as well: the tendency is towards becoming a facilitator rather than an orchestra conductor or a fountain of erudition. This way the students are given more opportunities to take the responsibility of their own learning process, such as sharing their experiences and corpus of knowledge with their peers and the teacher as well.

6. In summary, experimentation has been going on with integrating personal communication skills into subject syllabuses, apparently with considerable success. The theoretical foundations are provided by sociolinguistics, psycholinguistics, and neurolinguistic programming. The trend of development pointing towards more professional task performance makes this interdisciplinary subject area increasingly important. All the more so because it has been made possible to outline the curriculum of an independent 5-year, 2-

stage major training form in the speciality: technical translator and interpreter (B.Sc., 3 years), and international communicator (M.Sc., 2 years), to be introduced at our University. Will the future hold mediator training, perhaps integrating translator, interpreter, and communicator skills equally?

Az emberi képességek fejlesztésének jelentősége: újdonságok a Budapesti Műszaki Egyetem szakfordító- és tolmácsképző programjában

Szőllősy-Sebestyén András - Szűcs Andrea

A Szakfordító- és Tolmácsképző Szak 1991-ben indult a Budapesti Műszaki Egyetemen, először angol, majd német, később francia és orosz nyelven.

Kezdetben a program az egyetemen folyó haladó szintű idegennyelv-oktatásra támaszkodott, és mint 3 éves kiegészítő szak, a diákok főszakjával együtt befejezhető volt. Azóta azonban mind a bemeneti körülmények (a hallgató nyelvtudása fejlődött), mind a jelentkezők köre (más felsőoktatási intézményekből, valamint másoddiplomás képzésre jelentkezők) változtak. Ezenkívül az üzleti és gazdasági életben végbemenő változások is szükségessé teszik, hogy a szak képzési idejét megnöveljük illetve tartalmát célirányosan bővítsük.

Legfontosabb terveink:

- Önálló, moduláris rendszerű, 5 éves, kétszintű (szakfordító és tolmács, 3 éves B.Sc.; és nemzetközi kommunikátor, 2 éves M.Sc.), főszakként felvehető képzési forma tantervének kidolgozása, melyet bevezetésre ajánlunk egyetemünkön.
- A képzés tartalmának fejlesztése és kiterjesztése a kommunikációs és interperszonális készségek kialakítása és integrálása céljából.

Summary

The technical translating and interpreting training speciality was launched at the Technical University of Budapest in 1991, first in English, later on in German, French, and Russian languages as well.

Initially, the 3-year program was built on the language training provided at the University and designed to be a supplementary degree course to be finished simultaneously with the students' basic degree course, but both the conditions of admission (language level of candidates has increased) and the circle of candidates (more students from other universities, and post-graduate students as well) have changed. Moreover, recent trends in business and economic life have made it necessary to extend the training in length and content as well.

Our major plans:

- The design of a curriculum for an independent, modular, 5-year, 2-stage major training form in the speciality: technical translator and interpreter (B.Sc., 3 years), and international communicator (M.Sc., 2 years), to be introduced at our University.
- The improvement and extension of the contents of the training, with a view to the development and integration of certain personal and interpersonal skills.

APPLE A NYELVOKTATÁSBAN

A huszadik század végén szinte közhelyszámba megy, hogy a számítástechnika az élet minden területén egyre nagyobb teret követel magának. A számítástechnikai berendezések fejlődése az utóbbi időben elsősorban a felhasználói felület, a gépek felhasználóikkal történő kommunikációjában ért el látványos eredményeket. A számítógépek többé nem egy zárt szakma misztikus munkaeszközei, hanem széleskörűen használt elektronikai berendezések, akár a televízió vagy a videomagnó.

A gépek képesek minden olyan médium (pl. hang, kép, mozgókép) megjelenítésére, amelyre eddig csak a televízió és a videomagnó volt alkalmas. Ezeket a számítógépeket divatos szóval "multimédiás" számítógépeknek nevezzük. Itt szeretnénk ismertetni a számítógépek egyik legkorszerűbb családjának, az Apple Macintosh-nak a lehetőségeit ezen a területen. Az talán nem jelent újdonságot, hogy az Apple már több mint tíz éve, a világon elsőként választotta a grafikus felhasználói felületet a Macintosh családba tartozó számítógépekhez. Ez immáron tíz éves tapasztalatot jelent a könnyű kezelhetőség és a multimédiás alkalmazások terén.

Az Apple technológiák képesek a hagyományos multimédia tulajdonságokon túl (hang, kép, mozi) további lehetőségeket adni a felhasználók és fejlesztők kezébe. Ezek: a beszéd (képes felolvasni leírt szövegeket) és a beszédfelismerés (képes megérteni egy mikrofonba mondott parancsot és azt végrehajtani). A legtöbb Macintosh számítógép képes közel CD minőségű hang (16 bit, sztereó, 44.1 kHz mintavétel) felvételére és visszajátszására: ezzel lehetővé teszi az élő beszéd szintézisét. Léteznek programok, melyek a Macintosh audio lehetőségeit kihasználva képesek az idegen nyelv helyes kiejtését bemutatni, illetve a felhasználó kiejtését ellenőrizni. Más programok életszerű hangeffekkel támogatják az oktatóanyagok látványos, magávalragadó megjelenítését.

Ezekkel a tulajdonságokkal a legkisebb teljesítményű Macintosh gépek is rendelkeznek, amelyek a Macintosh-ok operációs rendszerét, a Mac OS-t futtatják.

Az Apple az elmúlt tíz évben megtartotta vezető szerepét minden olyan technológiában, amely a multimédia területéhez kapcsolódik, és jelentős szerepet tölt be az oktatásban olyan iparilag fejlett országokban, mint az Egyesült Államok, Japán, Svédország, illetve Franciaország. Több ezer oktatási CD ROM van forgalomban különféle területeken, mint például a matematika és a nyelvtanítás. Számos olyan szoftver létezik a Mac OS platformra, amely elsősorban a tanárok munkáját segíti, ilyenek a teszt és feladatlap összeállító és kikérdező szoftverek. A CD-k anyagát számos fejlesztő cég pedagógiai alapon átgondolt metodikájára építve állítják össze. Minden korosztály számára speciális anyagok léteznek az óvodás korúaktól a tudományos munkát végzőkig. A gyerekek a körükben rendkívül népszerű számítógép-játékokon keresztül ismert rajzfilm figuráktól tanulják meg például az angol nyelv alapjait, de a felnőttek is gazdag kép- és hanganyagokkal illusztrált interaktív anyagokból tanulhatnak.

A legismertebb nyelvtanító szoftverek közé tartoznak például a következők: Az Asterix sorozat programjai, mellyel a gyerekek tanulhatnak játékos formában angolul, franciául vagy spanyolul, a Pronunciation Tutor sorozat, mely a német, spanyol és francia szavak helyes kiejtését tanítja és ellenőrzi, a Vocabulary Builder, amely a szókincs fejlesztésében segít, míg a Berlitz kiadó Think & Talk sorozata a francia, német, olasz és spanyol nyelv teljes elsajátításához járul hozzá. Több kiadó jelentetett meg "beszélő" szótárakat is, melyek a hagyományos referencia és szinonima-szótár funkciók mellett a helyes kiejtést is bemutatják.

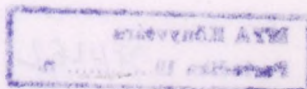
A Macintosh számítógépek sikerének az oktatásban az egyik fő oka könnyű kezelhetőségük. A számítógép üzembe helyezéséhez és mindennapos használatához nem szükséges számítógépes ismeret. Nem kell bonyolult beállításokkal foglalkozni ahhoz, hogy a Macintosh megfelelő hang- és képminőségben játssza le az anyagokat. Mindezeket a beállításokat a

számítógépek automatikusan elvégzik, kezelésük így nem csak a szakemberek számára könnyű.

Az Apple számos ipari szabványt dolgozott ki a multimédia területén. Azok számára, akik kissé otthonosabban mozognak a multimédia témájában bizonyára nem cseng idegenül a QuickTime szabvány neve. Ez olyan eljárások és file formátumok összessége, amelyek segítségével a Macintosh, illetve részben az Intel alapú gépek képesek hangot, mozgóképet lejátszani. A QuickTime család legújabb tagja a QuickTime VR. A VR rövidítés az angol Virtual reality-re, azaz látászólagos valóságra utal, és egy olyan technológiát takar, amely túlmutat az eddigi mozgókép-szabványok lehetőségein. A hagyományos mozik egy mások által felvett mozgóképet jelenítenek meg, amelyet el lehet indítani, le lehet játszani, stb. A VR mozi azonban egy helyszín rögzítését jelenti, amelyben szabadon lehet mozogni, körbenézni, egyes objektumokhoz közelíteni. Ilyen módon be lehet barangolni egy múzeumot, egy távoli város híres épületét, vagy egy számítógéppel tervezett fiktív helyszínt. A helyszíneken látható tárgyakat meg lehet fogni, körbe lehet forgatni, sőt akár beszélni is lehet hozzájuk.

A multimédia anyagok használata során gyakran merül fel egyéni elképzelések szerinti anyagok elkészítésének igénye saját, meglévő állományokból. Az Apple Macintosh számítógépek természetesen erre is lehetőséget nyújtanak. A világon az oktatási, illetve játék multimédia CD-k közel 75 százalékát Macintosh számítógépeken készítik. Ennek a magas számnak az okát a Macintosh alapú multimédia fejlesztőeszközök szolgáltatásaiban kell keresni. A legismertebb multimédia fejlesztőeszközök a Macintosh felhasználók számára megszokott grafikus kezelői felülettel, valós idejű, grafikus szerkesztési funkciókkal rendelkeznek. Ezen programok használatához elegendő a szabványos multimédia elemek tulajdonságainak ismerete, nem szükséges programkód írásával foglalkozni.

A fent említett technológiák az Apple Macintosh számítógépek hardverébe és operációs rendszerébe magasfokon integráltak, így lehetővé teszik multimédiás oktatóanyagok könnyű és költséghatékony készítését. Ebből következik, hogy a Macintosh a multimédiás fejlesztések legnépszerűbb platformja: más operációs



rendszerekre írt anyagokat is leggyakrabban Macintosh-on készítik. A legtöbb nagy szoftverkiadó multimédia oktatóanyagai így Macintosh-on is futtathatók, leggyakrabban a több platformon működőképes hibrid CD formátumban.

