

A FORDÍTÁS OKTATÁSÁNAK ELVI KÉRDÉSEI – 25 ÉV UTÁN

25 évvel ezelőtt, 1975 januárjában, a Papp Ferenc által rendezett első debreceni Russzisztikai Konferencián, életem talán második konferencia-előadását tartottam a fenti címmel. Akkor még mindössze kétéves, most már azt is bevallhatom, nem különösebben sikeres fordításoktatási tapasztalat állt mögöttem. Mivel hittem abban, hogy sikertelen oktatói gyakorlat tapasztalataiból is születhet sikeres előadás, az előadásra alaposan felkészültem, igyekeztem világosan rendszerezni a fordítói kurzusok felépítésével kapcsolatos választási lehetőségeket (szövegkiindulás, fordítástechnikai témákból való kiindulás, fordítástechnikai műveletekből való kiindulás), és sorra venni mindegyik megközelítés előnyeit és hátrányait.

Előadásom szövege két évvel később nyomtatásban is megjelent a *Slavicában* (Klaudy 1977), sőt különlenyomatokat is kaptam belőle, aminek húsz évvel később vettem hasznát, amikor 1996-ban, a budapesti második *Transfere Necesses Est* konferencián Dimitrij Jeromolovics Moszkvából hasonló témájú előadást tartott (Yermolovich 1997), szinte kísértetiesen megismételve mindazt, amit húsz évvel korábban írtam. Amikor az érdekesség kedvéért elküldtem neki 1977-es tanulmányom különlenyomatát, kérdéssel válaszolt: vajon lehet-e ebben a témában bármi újat mondani?

Valóban, lehet-e újat mondani a fordítás oktatásáról? Magáról a fordításról köztudomású, hogy fordítónemzedékek tapasztalatai mennyire **nem összegződnek**, hogy minden fordítónak szinte újra kell felfedeznie a szakmát. Vajon ugyanez a helyben járás jellemezné a fordítás oktatását is? Vajon a fordítás oktatásának tapasztalatai éppúgy nem összegződnek, mint a fordítói tapasztalatok? Vajon a fordítás oktatásának módszereit is minden tanárnak újra és újra fel kell fedeznie?

A fordítástudomány fejlődése természetesen hozta magával a fordítás oktatásának módszertanával foglalkozó szakirodalom megjelenését is. A nemzetközi fordítástudományi konferenciákon mindig van fordításoktatási, fordítóképzési szekció. Az 1996-ban Budapesten rendezett második nemzetközi *Transfere Necesses Est* konferencián a fordító- és tolmácsolási szekció volt a legnépesebb, két szekcióban két napig reggeltől estig tartottak

az előadások, és a konferencia 1997-ben megjelent kötetében 25 előadást olvashatunk a témából (Klaudy – Kohn 1997: 291-415). A konferencia néhány módszertani előadása magyar fordításban is megjelent a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóiratban (Schmitt 1996, Dollerup 1997). Manapság már olyan nemzetközi konferenciákat is rendeznek, amelynek kizárólagos témája a fordítás és a tolmácsolás oktatása. Ilyen volt a Cay Dollerup által Helsingörben szervezett három *Language International* konferencia. Mindegyik konferenciának az anyaga (*Teaching Translation and Interpreting* I.II:III.) megjelent az amsterdami John Benjamins kiadónál (Dollerup – Loddegaard 1992, Dollerup – Lindegaard 1994, Dollerup – Appel 1996).

A legtöbb nemzetközi fordítástudományi folyóirat (*Target, The Translator, Interpreting, Across*) szívesen közöl oktatással kapcsolatos cikkeket és van egy folyóirat, a szintén Cay Dollerup által szerkesztett *Perspectives: Studies in Translatology*, amely fő profiljának tekinti a fordítás és tolmácsolás oktatásával kapcsolatos tanulmányok közlését. Több olyan kutatót ismerünk, akik életművük jelentős részét a fordítás és tolmácsolás oktatásával kapcsolatos kutatásnak szentelték. Ilyenek a már említett Cay Dollerup mellett: Donald Király (*Pathways to Translation*, 1995), Paul Kussmaul (*Training the Translator* 1995), Daniel Gile (*Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* 1995).

A magyar fordításoktatási szakirodalom talán jelentősebb lehetne, ha nem lenne szinte hozzáférhetetlenül elaprózva különböző konferencia-kiadványokban és belső terjesztésű periodikákban. A 70-es és 80-as években a Külkereskedelmi Főiskola, a Budapesti Műszaki Egyetem, a Közgazdasági Egyetem Nyelvi Intézete és a Miskolci Egyetem Nyelvi Intézete által rendezett konferenciákon majdnem mindig volt fordítási, szakfordítási szekció, sok fordításoktatással kapcsolatos előadás hangzott el, amelyek az illető konferenciák belső terjesztésű kiadványaiban jelentek meg (pl. Gárdus 1972). A 90-es évektől ezt a szerepet az Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciák sorozata vette át (I.-IX.). Ezekon a konferenciákon kivétel nélkül mindig volt fordítási szekció, mindegyik konferencia anyaga meg is jelent, de a kötetekhez szintén nehéz hozzájutni. Úttörő vállalkozásnak tekinthető a *Theoretical and Practical Aspects of Training Translators* című tanulmánykötet, amelyet a Budapest Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete adott ki 1996-ban a *Folia Practico Linguistica* XXV-XXVI évfolyamaként (Szöllősy-Sebestyén 1996).

Magam szintén több konferencia-előadásban és tanulmányban foglalkoztam a fordítás oktatásával. Ezeket a korábbi tanulmányaimat próbáltam egységes szerkezetbe foglalni 1997-ben, amikor a *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe* című könyvem

második részében négy fejezetet szenteltem a fordítóképzésnek és a fordítás oktatásának. Ebben a négy fejezetben a nemzetközi szakirodalom és saját kutatásaim alapján részletesen áttekintem a fordítás oktatásának fő kérdéseit. Újra felvetem a 25 évvel ezelőtti és azóta is aktuális témákat: lehet-e és hogyan lehet fejleszteni a fordítói készséget? Lehet-e meghatározott idő (30 óra, 60 óra vagy 120 óra) alatt mérhető eredményt elérni? Hogyan épüljön fel a tananyag: (1) különböző típusú és nehézségű szövegek köré, (2) fordítástechnikai témák köré, (3) a fejlesztendő készségek köré? Természetesen foglalkozom új témákkal is: milyen számítógépes segédeszközei vannak a fordítónak, hogyan lehet használni a párhuzamos korpuszokat stb. Nem új téma, de egyre fontosabbnak látom: **a hibajavítási stratégiák** kérdését. Ezt a kérdéskört fogom most áttekinteni a legújabb nemzetközi szakirodalom és saját oktatási/ kutatási tapasztalataim alapján.

1. Életszerű helyzetek teremtése a fordítóképzésben

A valódi fordítás oktatásának legnagyobb paradoxona, hogy az oktatási szituáció önmagában lehetetlenné teszi a valódi fordítást. A tanár, még ha nagy tapasztalatú fordító is, nem valódi megrendelő és nem valódi fogyasztó. Ezért a fordítás-módszertani szakirodalom egyik gyakran felvetődő kérdése: hogyan lehet közelebb vinni az oktatást az élethez, hogyan lehet életszerű helyzeteket teremteni a fordítástechnika órán.

Jean Vienne (1994) szerint az órán **reális szituációt** kell létrehozni, amelyben a tanár munkaadóként, megrendelőként, a diák pedig munkavállalóként lép fel. Ha a fordítandó szövegek valódi szövegek, olyanok, amelyeket a tanár megrendelésre fordított korábban, akkor ő már elemezte a fordítási szituációt, tehát el tudja játszani a munkaadó szerepét a tud válaszolni a munkavállalók kérdéseire. Jean Vienne részletes felsorolást ad a megválaszolendő kérdésekről: Ki írta az eredeti szöveget? Ki fogja használni a fordítást? Lefordították-e már más nyelvre is? Készül-e fordítás egyidejűleg más nyelvre is? Vannak-e hasonló forrásnyelvi szövegek? Vannak-e hasonló célnyelvi szövegek? Milyen információkhoz lehet a tárgyban hozzájutni? stb. Milyen vizuális anyag (video, CD) segíti a témában való tájékozódást stb.

Peter A. Schmitt német kutató a fordítandó szövegek kiválogatása révén próbálja megteremteni a valódi fordítási szituációt (1996). Szerinte csak **autentikus szövegeket** szabad fordíttatni, a szövegeket nem szabad adaptálni, rövidíteni. Csak olyan szövegeket szabad fordíttatni, amelyek reális kommunikatív igényt elégítenek ki, azaz tipikusak az adott nyelvpár és fordítási irány tekintetében: nyilvánvaló hogy egy személygépkocsi használati utasítását gyakrabban fordítják németről portugálra mint fordítva. Német-angol nyelvpár esetében pedig a gépészeti, elektronikai, számítástechnikai kézikönyvek fordítására lesz a jellemző fordítói

feladat. A fordítandó szövegek kiválasztását tehát piackutatásnak, a gyakran előforduló témák és szövegtípusok feltérképezésének kell megelőznie. (Schmitt 1996:44).

Adraiana Pagano (1994) a hagyományos fordítástechnika órákra jellemző **tanárközpontú** gyakorlatot bírálja. Szerinte, helytelen az, hogy a tanár az egyetlen olvasója a fordításoknak. Ez erősíti a forrásnyelvi szöveg dominanciáját, a hiba-centrikus gondolkodást. Azt javasolja, hogy a fordított szövegeket a hallgatók egymásnak adják oda, és csoportokat alkotva együtt bírálják, lehetőleg a forrásnyelvi szöveggel való egybevetés nélkül.

Véleményünk szerint, sem a reális szituációk imitálása, sem az autentikus szövegek használata, sem a tanár alkalmankénti felváltása a hallgatókkal nem változtat azon hogy, ha a tanár a "fordítói lánc" végpontja, akkor nem beszélhetünk valódi fordításról. Hacsak a tanár nem viselkedik lektorként, szerkesztőként. A lektornak, szerkesztőnek ugyanis van szerepe a reális "fordítói láncban", ő az utolsó állomás a végső felhasználó előtt. A tanár és a szerkesztő közötti különbség a hibajavítási stratégiákban van: Míg a **tanár** hibajavítási stratégiáinak az a célja, hogy a hallgatók fordítói készségét fejlessze, a **szerkesztő** hibajavítási stratégiáinak az a célja, hogy létrejöjjön a megértés a forrásnyelvi olvasó és a célnyelvi felhasználó között.

A szerkesztőnek ezért nincs más választása, minden hibát ki kell javítania, míg a tanárnak nagyon sokféle hibajavítási stratégia áll rendelkezésére. Sőt egészen egyéni hibajavítási filozófiát is kidolgozhat. Míg a szerkesztőre kénytelenségből mindig az eredményközpontú (product-oriented) megközelítés jellemző, a tanár választhat az eredményközpontú és a folyamatközpontú (process-oriented) megközelítés között.

2. Eredményközpontú és folyamatközpontú megközelítés

A fordítás oktatásának, a fordítói készség fejlesztésének **folyamatközpontú** modellje radikálisan tagadja a hibajavítás fontosságát. Daniel Gile például nem tartja helyesnek azt az általa hagyományosnak nevezett fordításoktatási módszert, hogy a tanár a hibákat kijavítja, a hallgatók megoldásait jóváhagyja vagy elveti, és a saját megoldását mutatja be követendő példaként. Szerinte a folyamatközpontú modell a korszerű, amikor a hallgatóktól a tanár nem tökéletes végterméket vár, fordításaikat arra használja, hogy betekintszen a fordítás folyamatába, és inkább kérdéseket tesz fel, mint kritizál (Gile 1994).

Az **eredményközpontú** fordításoktatási modell nem veti el a hibajavítást, hanem annak jellegét próbálja megreformálni. Itt három elképzelés követhető nyomon: 1. a rendszeres visszajelzés elve, 2. a tanulóközpontú megközelítés elve, 3. a humanisztikus megközelítés elve.

A "**rendszeres visszajelzés**" (systematic feedback) módszere Cay Dollerup nevéhez fűződik. Abból indult ki, hogy a tanári hibajavításokat úgy kell megszervezni, hogy a hallgatók

valóban profitáljanak belőle. A rendszeres visszajelzés módszerének szerinte három eleme van: 1. a hallgatói fordítások kijavítása, 2. a jó és a rossz megoldások közös szóbeli megvitatása, értékelése, 3. visszajelzési űrlap (*Feedback form*) kitöltése minden egyes hallgatóról, amely tartalmazza a rá jellemző erősségeket és gyengeségeket. Dollerup tanulmányában meg is találjuk ezt a visszajelzési űrlapot (1994:128) amely 42 problématerületet tartalmaz, és tanárnak úgy kell kitöltenie, hogy pozitív és negatív jelekkel értékeli a hallgatónak az aktuális dolgozatban nyújtott teljesítményét az adott területen (pl. kihagyások, betoldások, szórend, mondatszerkezet, kollokácók, központosítás stb.)

Hasonló űrlap kitöltését ajánlja Maria Julia Sainz (1994) is. Nála nem problématerületek vannak megnevezve, amelyeket értékelni kell, hanem négy oszlop van: "Hibák", "Lehetséges javítás", "A hiba forrása" "A hiba típusa" és a hallgatóknak maguknak kell kitölteniük az űrlapot.

A "**tanulóközpontú megközelítést**" (student-centered approach) az uruguayi Maria Julia Sainz (1994) dolgozta ki. A fordításoktatásban a tanulóközpontú módszer két dolgot jelent: (1) a hallgatók emberi jogait a hibák javításakor nem szabad figyelmen kívül hagyni, azaz a hallgatónak joga van megtudni, hogy milyen szempontok alapján javítják fordítását, ki javította fordítását stb. (2) a hibajavításnak nem szabad erőszakosnak lennie. Sainz szerint a hibajavításnak az a módja, hogy a hallgató rossz megoldását a tanár kihúzza, és föléje írja a saját jó megoldását, rendkívül agresszív és frusztrálhatja a leendő fordítót. Ehelyett ajánlja az ún. hibajavítási űrlapot (*Correction card*), amelyet, mint említettük a hallgató maga tölt ki (1994: 138)

A fordítás oktatásának "**humanisztikus megközelítését**" (humanistic approach) Candace Seguinot kanadai kutató fejt ki (1989). Seguinot szerint a fordító hibáira nem úgy kell tekinteni mint a fordítói vagy nyelvi normák megsértésére, hanem mint értékes információra. Szerinte a hiba a fordítás természetes velejárója "... éppen annak a jelenségnek a felszíni megjelenése, amely a kutatás tárgya... A hiba a fordítás normális folyamatába enged bepillantást, és lehetővé teszi a várható problémák előrejelzését" (1989: 74). Azt ő is elismeri, hogy a hibák egy része egyszerűen abból fakad, hogy a fordító nem érti a forrásnyelvi szöveget, vagy nem tudja megfogalmazni a célnyelvi szöveget, de a hibák másik része véleménye szerint együtt jár a fordítással azaz "normális mellékterméke a fordítás folyamatának" (1989: 80).

3. Tanári stratégiák - szerkesztői stratégiák

A különböző hibajavítási stratégiák áttekintése után térjünk vissza ahhoz a megállapításhoz, hogy a tanártól eltérően a szerkesztőnek nincs más választása, ő kénytelen eredmény-centrikus lenni, és minden hibát kijavítani, méghozzá magában a szövegben és nem

különböző űrlapokon. Elképzelésünk szerint tehát úgy kellene életszerű helyzeteket teremteni a fordításoktatásban, hogy a tanár nem hibajavítást hanem **lektorálást** végez. Az alábbi stratégiák tehát a fordítóképzésben **nem** alkalmazhatók:

- (1) A tanár ne javítson bele a szövegbe, csak a margóra írja javaslatait.
- (2) A tanár ne javítson bele a szövegbe, hanem külön lapon közölje észrevételeit.
- (3) A tanár készítsen listát a hibákról és csatolja a fordításhoz.
- (4) A tanár ne javítsa a hibákat, hanem csak a jó megoldásokat értékelje, és a rosszakat hagyja figyelmen kívül,
- (5) A tanár ne írja bele a szövegbe a saját megoldását, mert ezzel azt sugallhatja, hogy az az egyetlen helyes megoldás, márpedig köztudott, hogy minden fordítói problémának többféle jó megoldása létezik.

A fenti stratégiák azért sem alkalmazhatók a fordítóképzésben, mert azok a leendő fordítók, akiket ennyire tapintatosan kezelünk, akiknek a hibáit nem hibaként értékeljük, hanem úgy fogjuk fel, mint olyasmit, amiről érdekes vitákat lehet folytatni az órán, meg fognak döbbsenni, amikor kikerülnek az életbe, és megszerkesztett fordításukat vizsgálatják. Ezért a fordítástechnika oktatásában a következő elveket kell követni:

- (1) A fordítást oktató tanár munkája hasonlítson a kiadói lektorok, szerkesztők munkájához, ehhez természetesen arra van szükség, hogy a fordítást oktató tanárnak legyen fordítói, lektori, szerkesztői gyakorlata.
- (2) A tanár-diák viszony hasonlítson egy tapasztalt fordító (lektor, szerkesztő) és egy kezdő fordító viszonyához.
- (3) A pedagógiai célú javítás hasonlítson a kiadói célú javításhoz (a tanár használjon általánosan elfogadott korrektúrajeleket, és ne hullámos vagy szaggatott aláhúzásokat).
- (4) Minden hibát ki kell javítani, nemcsak a pedagógiai szempontból érdekeseket.
- (5) A javításokat bele kell írni a szövegbe.
- (6) A javításokat nemcsak mondat szinten hanem szövegszinten is el kell végezni, az eredmény koherens, nyomdakész szöveg legyen,
- (7) Minden egyes fordításból nyomdakész szöveget kell csinálni.

Ez utóbbi követelmény segít a fordítások értékelésében is. A fordítóképzésben a fordítás értékelésének csak egyetlen kritériuma lehet, mennyi munkára (javításra, szerkesztésre) van szükség ahhoz, hogy nyomdakész fordítást kapjunk. Ha a szerkesztés több időt vesz igénybe, mint a szöveg lefordítása, akkor az a fordítás nyilván nem használható. Legalábbis fordításként nem használható.

Különösen a nyelvtanár előképzetségű fordítójelölteknek kell tudatosítaniuk, hogy a lektorálás **nem azonos a dolgozatjavítással**. A lektornak nem az a feladata, hogy a hibákat aláhúzza és a margón megjelölje, azaz a dolgozatot egy későbbi közös pedagógiai célú megvitatásra előkészítse, hanem az, hogy a fordítást **nyomtatásban közölhetővé** tegye. Tehát rá kell vezetnie a fordításra mindazokat a változtatásokat, amelyek ahhoz kellenek, hogy a fordított szöveg - műfajától függően - napilapban, tudományos folyóiratban, könyv alakban stb. tehát **nyomtatásban közölhető** legyen, vagy használati utasításként, beteg tájékoztatóként, műszaki leírásként, dokumentációként stb. használható legyen.

A lektorált fordítások egyébként nemcsak oktatási célokra használhatók. A lektorált hallgatói fordításokból álló korpusz értékes anyagot szolgáltat az empirikus fordítástudományi kutatásokhoz. A lektorok, kiadói szerkesztők napi rutinmunkája érdekes kétnyelvű beszédtevékenység, amelyet eddig még senki nem kutatott. Ezen belül egybe lehetne vetni a különböző szerkesztők javítási stratégiáit, valamint a tanárok és szerkesztők javítási stratégiáinak különbségeit. Ha a fordításokat nem papíron, hanem elektronikus formában nyújtják be a fordítók, és a lektor is a képernyőn javít, akkor olyan programot kell választani, amely **megőrzi** a szerkesztés előtti megoldásokat.

Utóhang

Személyes visszaemlékezéssel kezdtem ezt a tanulmányt, és egy olyan személyes élmény leírásával szeretném befejezni, amely jól szemlélteti a professzionista megközelítés fontosságát a fordítás oktatásában. Mint a bevezetőben említettem, fordítást oktató tanári pályám első két évében meglehetősen elégedetlen voltam saját oktatói munkámmal. Az áttörést a harmadik év hozta meg, amikor a Gondolat Kiadótól megbízást kaptam egy négyszáz oldalas orosz tanulmánykötet lefordítására olyan rövid határidővel, hogy csak a hallgatóim bevonásával tudtam elvállalni a munkát. Amikor a kiadó határidejének lejártá előtt két héttel beszédtem a hallgatók fordításait, mindjárt láttam, hogy nagy baj van. Ezt az anyagot a kiadónak leadni nem lehet. Rájöttem, hogy amit eddig csináltunk az órákon az játék volt, aminek semmi köze a valódi fordítói munkához. Az a két hét, ami ezután következett,

amikor éjszakákon keresztül próbáltam összefüggő szöveggé szerkeszteni a hallgatók fordításait, nagyon sok mindenre megtanított.

Az elmúlt 25 évben ezt szövegalkotó-tevékenységet próbáltam nyelvészetileg modellálni és oktathatóvá tenni. A fordítás valójában **másodlagos szövegalkotás**, a fordított szöveg kohézióját és koherenciáját a fordítónak önállóan kell megteremnie. Mivel a fordítás oktatása nem tételes ismeretek közléséből áll, a **fordítói szövegalkotást** csak a fordítások lektorálása révén lehet megtanítani. A lektori javításokat azonban a kezdő fordítók csak akkor tudják hasznosítani, az esetek nagyobb számára kiterjeszteni, ha megfelelő nyelvészeti (szövegnyelvészeti) indoklás áll mögöttük. Ennek a „konstruktív lektorálásnak” a módszertanát kell kidolgozni, ezt tartom most a legfontosabb feladatnak.

Irodalom

- Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) 1992. *Teaching Translation and Interpreting*. 1. Amsterdam: Benjamins.
- Dollerup, C., Lindegaard, A. (eds.) 1994. *Teaching Translation and Interpreting*. 2. Amsterdam: Benjamins.
- Dollerup, C. 1994. Systematic feedback in teaching translation. In: Dollerup-Lindegaard. 122-132.
- Dollerup, C., Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting*. 3. Amsterdam: Benjamins.
- Dollerup, C. 1997. A fordítás oktatása a fordítói szakma és a fordításelmélet tükrében. *Modern Nyelvoktatás* III. évfolyam 1-2. szám.
- Gárdus, J. 1972. A fordítástechnika tanításának néhány kérdése. In: Gárdus J. szerk. *Korszerű szakszövegoktatás. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása*. Miskolc: Nehézipari Műszaki Egyetem. 24-70.
- Gile D. 1994. The process-oriented approach in translation training. In: Dollerup és Lindegaard. 122-132.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: Benjamins.
- Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation*. Kent, Ohio: Ohio State University Press.
- Klaudy K. 1977. Altyernatyivi v posztroenyii ucsebnovo matyeriala na perevodcseszkih kurszah. *Slavica* XV. 19-23.

- Klaudy K., Kohn J. (eds.) 1997. *Transfere Necessé Est 2. Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting (5-7 September, 1996. Budapest, Hungary)*. Bp: Scholastica.
- Klaudy K. 1997. *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: Benjamins.
- Sainz, M. J. 1992. Developing translation skills. In: Dollerup és Loddegaard. 69-73.
- Schmitt, P. A. 1996. A szakfordítás oktatásának új megközelítése. *Modern Nyelvoktatás* 2.évf.4.sz. 43-50;
- Seguinot, C. 1989. Understanding why Translators Make Mistakes. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction*. 2. 2. 73-83.
- Szóllósy-Sebestyén A. 1996. Theoretical and Practical Aspects of Training Translators. A szakfordítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései. *Folia Practico-Linguistica*. XXV-XXVI. évf.
- Vienne, J. 1994. Towards a pedagogy of 'translation in situation'. in: *Perspectives: Studies in Translatology*. 1. 51-61.
- Yermolovich, D. 1997. Informational Approach to Translation Courses/Textbooks. In: Klaudy K., Kohn J. (eds.) 398-405.