

# TÕLKEVÕHIK KEELE- JA LUGEMISOSKUSE VALDKONNA TERMINIVARAST

Krista Kerge

## Ülevaade

Üleilmastumise ja samaaegse rühmitumise ajal on mitmekeelsus tavapärane ning pea igal haritud inimesel tuleb õppides või töötades võõrkeelsetest allikatest infot vahendada. Samal ajal on mitmeid raskusi: (1) need inimesed ei ole tõlke asjatundjad; (2) eesti ja paljudes teisteski keeltes võivad sobivad oskussõnad puududa; (3) üht ja sedasama mõistet tähistavad spetsialiseerumise ajastule iseloomulikud rohked koolkonnad ja rühmitused eri viisil või annavad ühele leksikaalsele üksusele eri sisu. Artikkel vahendab CEFR 2007 ja PISA 2009 käsiraamatute tõlketoimetaja kogemust, osutades terminite tõlkimise raskusi ja püüdes neist minimaalseid üldistusi kasvatada.\*

**Võtmesõnad:** mitmekeelsus, oskuskeel, inglise keel, eesti keel, tõlkimine

---

\* Töö on valminud ETFi uurimistoetuse 8605 „Kirjutamise loomulikkuse mudel“ varal.

## Sissejuhatus

Terminivara on osa oskuskeelest, mille üks kujusid on teaduskeel. Käesolevas käsitatakse oskuskeelt kui täppissuhtlusele omast kirjakeele varianti (vt Kerge 2000).

Teaduskeel on oskuskeele kõige muutlikum ja kiiremini arenev osa, milles viidatud mõisteid tähistab oskussõnavara ehk kogum suhestatud termineid. Seejuures ei ole rakenduslikult otstarbekas arutada, kas termin on pigem mõiste või pigem sõna, sest keelemärgis on sisu ja vorm lahutatud, vormi mentaalne külg aga alati kontekstisidus ja teatava piirini ka hajus. Teaduses välditakse tähistajate sisulist hajusust definitsioonide, liigituste vm suhestuste ja viidete abil. Üha uued teadustulemused sunnivad teadlasi publikatsioonide kaudu vaidlema kasutatud ja viidatud terminite sisukülje üle ning teadvustama uusi mõisteid lahutamatu sõnast. Sõna või väljend on mõiste nimetamiseks. Teadlased avardavad ja suhestavad mõisteid kui mentaalseid üksusi enam või vähem keerukates taksonoomiates, liigitavad neid ümber, suhestavad omavahel teisiti jne. Kõik see annab oskussõnadele uue või täpsustunud sisu, avastatud või tugevasti nihkunud mõistetele uue tähistaja. (Vt Kerge 2003)

Suhteliselt lihtsam on olukord teadusuurimuses, kus mõistepäpsus on toimimise eeldus ja tagajärg. Täpsus avaldub nii oskussõnade valikus kui ka nende avamises teksti kaudu, olgu siis lähte- või raamteooriat vahendades, järeldustes või diskussioonis. Lihtsustatult võttes on mõiste olulisem kui seda tähistav sümbol. Teaduse rahvusvaheline iseloom tähendab, et mõistel on vähemalt nii palju tähistusvariante, kui palju on keeli, milles seda mõistet on vaja tähistada. Süvenedes mõistame, et diskursust hoiab siiski koos sellesama mõiste tähistajate ring, sest

mõiste määratlusi on ligi nii palju, kui on mõistevaldkonda uurinud või sellesse teoreetiliselt süvenenud teadlasi.

Kuskil on mäletamisi Arvi Tavast tabavalt kõnelnud eesti-keelse teaduse hädast, et kõik kirjutavad, aga keegi ei loe – veel üks üleilmse rühmitumise ja publitseerimisindeksite kaudu kontrollitud teaduspoliitika ühistulemus. See tähendab ühtlasi, et eesti termineid leiutatakse kui jalgratast üha uuesti.

Praktikas on olukord keerukam, seda eriti rahvusvaheliselt oluliste interdistsiplinaarsete käsiraamatute kontekstis, kus kohtuvad mitme maa ja mitme ala asjatundjate (teoreetikute ja praktikute) kogemus ning nende kokkuvõttes suhteliselt hajusad teadmised, mida kannavad varjatult suhestatud keeled. Veidi liialdatult võib pikaajsete läbirääkimiste tulemusel kokku pandud käsiraamatuid iseloomustada kui sibulaid, kus kaasatud alade, eri maade ja koolkondade panus on tervikus kui lipp lipi ja lapp lapi peal.

Järgneva tõlkeanalüüsi eesmärgiks on näidata kahe tõlke-käsiraamatu oskussisu praktilisi tõlgendusraskusi. Ühest küljest on nende peapõhjuseks eesti oskussõnavara pidev nappus, mis on üheaegse globaliseerumise ja rühmitumise ajal loomulikki. Teisalt tekitab keeleülene spetsialiseerumine püsiva probleemi, mis tekstide sisu igas keeles vahendada segab: üht ja sedasama mõistet tähistatakse koolkonniti erineval moel või antakse ühele tähistajale rühmiti ja isikuti erinev sisu. Nii iseloomustab kirjusus juba avastamiskeskkonna (valdkonna arengu baaskeeled) terminitarvitust. Mis toimub mõiste vahendamisel, sarnaneb küll sageli pigem lähtekeele kalkeerimise kui mõistete tõlgendamisega. Omal moel salalikud on meie üldhariduse lüngad ja ristuvad arusaamad terminikorrastuse, oskustõlke ja tõlketoiemtamise teadmistes. Viimased on küll

individuaalsed, kuid tulevad mingis kombinatsioonis ette igal haritud võõrkeelekasutajal.

Küsimus ei ole professionaalsetes tõlkijates, kelle arvutis on moodsad tõlketööriistad, vaid neis inimestes, kel tuleb erialatekste tõlkida uurimisülesande püstitamiseks, koostatavaks artiklikliks või ettekandeks, homseks loenguks või muus töises kontekstis. Mitmekeelne elu on haritud inimese tegelikkus.

## Materjal ja meetod

Artiklis analüüsitakse kahe omavahel seotud ja standardset mõõtmist hõlmava valdkonna, keeleoskuse ja lugemisoskuse käsiraamatute termininäiteid. Käsiraamatud on originaalsid ingliskeelsed ja põhinevad mahukal teaduskirjandusel. Testide rahvusülese võrreldavuse tagamiseks on käsiraamatute levik rahvusvaheline.

Keeleoskus on oma olemuselt mitmekülgne, eri pädevusliike ja osaoskusi hõlmav sotsiokognitiivne pädevus, mida kirjeldatakse Euroopa Nõukogu käsiraamatus „Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine“ (CEFR 2007).

Lugemisoskus on funktsionaalse kirjaoskuse oluline osa, mida mõõdetakse rahvusvahelises uurimuses PISA. PISA 2009 uurimuse tausta, sisu ja korralduse kohta on ilmunud OECD käsiraamat (PISA 2009).

Allpool käsitletakse kahe nimetatud tõlke korrastamise ja toimetamise raskusi. Meetodina tuleb arvesse esmatõlgete tekstilingvistiline analüüs; lähte- ja sihtteksti leksikaalse võrdluse meetodit on kasutatud vaid vajaduse korral – igal tööol on oma ajasurve, ja ehkki kohati võib toimetamisest rääkida kui

taastõlkimisest, ei ole selleks üldiselt siiski aega. Teisalt võib rääkida ka osalusvaatlusest: arutlus vahendab tõlkeala võhiku tõlkimise ja tõlketoimetamise kogemust rühmas (CEFR 2007 eelkorrastas ERÜ töörühm) või tavapärasel toimetajarollis (PISA 2009).

Ehkki artikli näitvara on rohkete otsustuste kõrval suhteliselt kitsas, peaks selle analüüsist kasvama praktilisi järeldusi, mis on üldolulised igapäevatoos võõrkeelsete allikatega, eriti ülikooliõpingute, teadustöö kirjutamise ja selle tegevuse juhendamise kontekstis, kuid ka igasuguses muus teaduspõhises töös. Tõlkijale näitab see mõlema alaga kursis oleva toimetaja mõtteviisi.

## Teoreetilist tausta

Tõlkeproblemaatikas põimuvad eri keeled, geograafilised, kultuuri-, diskursuse- jm kontekstid. Niisugusel taustal näib oluline Charles Peirce'i arusaam, et tunnetus on lahutamatu märgisüsteemidest, mille hulka kuulub ka (loomulik) keel kui tähenduse vahendamise ja loomise instrument. Tähendus ühendab Peirce'i jaoks kolmiksuhte märgi, objekti ja interpreteerija/tõlgenduse vahel, ilma et seda triaadi tohiks lahutada märgi ja objekti või objekti ja tõlgendaja diaadiks.

Alljärgneva rakenduslikku laadi arutelu jaoks ei ole vältimatu süveneda Peirce'i semiootikasse. Omal kaudsel moel on seda funktsionaalses tõlketeoorias juba tehtud. Nimelt toetub Christiane Nord (1988, 2005) oma tõlketeoorias suuresti loomuliku lingvistika tekstianalüüsile (vt de Beaugrande, Dressler 1981 = 2002), loomulik keeleteadus aga omakorda baseerub Peirce'i semiootikal (vt *op. cit.* või Dressler 1989).

Olulisim seik on siinkohal see, et märgi mõiste kaasab interpretatsiooni (Peirce II.302); märk kui vorm, *representamen* „addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen” (II.228).

On teatav lihtsustus näha Peirce'i *intepretant'*ina inimest; see on pigem tõlgendus (“*not* an interpreter but rather the sense made of the sign”), kuid samas peab eelneval taustal möönma märkide kui vormide suhestuse keerukust märgi looja ja vastuvõtja kontekstis. Olukorras, kus teadlane hangib oma lähteteadmised mitme keele allikatest, on märgikeha tõlgendus (kontekstis) ja seega ka eri keelte tähistusvõimaluste suhestamine määrava tähtsusega. Seejuures on teadlane (nende hulgas siinkirjutaja) tõlkevõhik, kes ei pääse tõlkimisest üle ega ümber. Tõlkimine on aga olemuselt interpretatsioon ehk tõlgendus (vt Tavast 2008<sup>35</sup>).

Leksika mõistmist tekstis – aga nii tekst kui leksika on alati kindlas keeles – kirjeldab üsna veenvalt Istvan Keczeki dünaamilise tõlgenduse mudel (2008). Teksti mõistmist suunavad tema järgi situatsioonikontekst, nagu kumbki

---

<sup>35</sup> Tavast näib interpretatsiooniks pidavat kogu keelekasutust kui kõneleja-normide kogu, eitades normsemantikat, ja mingi piirini tuleb temaga nõustuda: leksikaalne norm ongi minu arvates märgikeha kõnelejatähenduste ühisosa abstraktsioon (millena Tavast seletab semantika puudumist). Kuid normi olemasolule osutavad minu silmis ka Tavasti enese väljendid, nagu „suhtlussituatsioon sisaldabki uudset, kas või veidigi nihkunud kõnelejatähendust“. Mis oleks nihkunud, kui normi ei ole? Kuigi Tavasti sõnastus kohati tundub kui Peirce'ist maha kirjutatud, ei viita ta ei märgikäsitluse ega muus kontekstis viimasele üldse.

suhtlusosaline seda käsitleb, ja leksikanorm kui suhtluspartnere sõnatähtenduste ühisosa, mis seob partneri loodud teksti tema tõlgendusega.<sup>36</sup>

Võrreldes muu leksikaga on termini puhul oluline tema intentsionaalne loomus. Üldkeele sõnastikuüksused omandatakse tekstidega kokkupuutes ja nende mõistesisu on hajus, või saavad nad tähenduse üldse vaid konteksti toel. Oskustekstis on terminid määratletud<sup>37</sup> või antud neile sisu kindla allika järgi ja sellele viidates. Siin teemaks võetud käsiraamatud on selles mõttes üleminekužanr.

Rahvusvahelise käsiraamatu vahendajal tuleb sageli ise otsustada, millal on tegemist terminiga. Väga selgesti hakkab elama terminilisuse astmelisus: üks ja seesama leksikaüksus võib kord olla termin, kord mitte; mõne mõiste tavapärase eesti tähistaja on välistatud, sest on kasutuses teise üksuse vastena. Käsiraamat kui žanr terminilisuse-otsustusi alati ei toeta. Viited antakse seal pigem temaatilisena või viidatakse korraga nii suurele allikate hulgale, mille juurde tõlkeolukorras on mõeldamatu pöörduda. Üldse ei seletata ega viidata lõppteksti (st käsiraamatut) versioon-versioonilt aru-

---

<sup>36</sup> Muidugi on õigem rääkida Halliday kombel leksikogrammatikast, sest morfosüntaktilise malli interpretatsiooni määravad muu hulgas malli lülitatud tüved, kuid see ei ole sinne teema.

<sup>37</sup> Terminii määratlemist ei tohiks siinkohal mõelda tingimata lauselise definitsiooni esitamisenä; oskussõna sisu võib selguda oluliselt pikemast liigituste ja selgituste hierarhiast ning jääda isegi mitmetiseks, nagu teadustulemuste diskussioonis. Praktilise näitena võib mõelda autori ja teose mõistete peale seaduskeeles: üht defineeritakse autoriõiguses (lauseliselt) teise kaudu, kuid alles seaduse terviktekst annab mõlemale täpse sisu, välistades autorite ja teoste hulga rea võimalikke jne.

tanute kirju ja mitmekeelse seltskonna omavahelises diskussioonis juurdunud termineid<sup>38</sup>.

Analüüsitavate tekstide adressaat Eestis on omakorda avar seltskond ametnikke, keele- jm aine õpetajaid, keeleoskuse ja selle osaoskuste testiasjatundjaid ja hindajaid jne, mistõttu ei ole lootust, et termineid ühtviisi mõistetakse või eri sõnade taga sama mõistet otsida osataks. Sellest on tingitud ka vajadus kogemust vahendada.

## Kontekst ja termin

Vahel on osasünonüümidele omane kindel kasutuskontekst: L1 kontekstis (PISA 2009) räägitakse pigem kirjaoskusest ja selle komponentidest, L2 kontekstis (CEFR 2007) pigem keeleoskusest ja selle osistest.

*Keeleoskus* (ingl *language proficiency*) on võõrkeelte õppimise ja omandamise hetkekontekstis funktsionaalne oskus suulisi ja kirjalikke tekste toimingus kasutada (sihipäraselt ja kriitiliselt vastu võtta, vahendada ja luua). Mõiste sisu on muutlik, nagu muutuvad arusaamad keele toimimisest, keeleoskuse tahkudest ja komponentidest, õpetamise meetoditest ja omandamise mehhanismidest. Keeleoskusel on standardselt mõõdetavad tasemed. (Vt nt Hausenberg jt 2004; CEFR 2007; Hausenberg jt 2008; Ilves 2008, 2010; Kerge 2008 vm.)

---

<sup>38</sup> Pole võimatu, et osa arutajatest ei julge ka käsiraamatu algversioonides viidatud termineid küsida, nagu Uno Mereste artiklite ja raamatute järgi on ilmnend seaduste arutelu puhul riigikogus (kui mitme ala asjatundjad koos, siis võib inimesele tunduda, et seda või teist terminit teavad kõik peale minu, ja pea kõigile võõras termin jääbki selgituseta või viiteta).



*Kirjaoskus* (ingl *literacy*) tähistab üldkeeles laialdaselt kirjaliku keelevormi valdamist. Keeleõppest on nüüdseks kadunud mõiste tingimatu seos kirjalikkusega ja see annab kirjaoskusele (kooli)keeleoskuse üldisema mõistesisu (vt pikemalt Kerge 2008; Kerge, Uusen 2010). Kasvatusteaduste oskumõistena tähendab kirjaoskus toimetulekut teatava märgisüsteemi tekstidega: üldise kirjaoskuse raames räägitakse näiteks matemaatilisest, muusikalisest, loodusteaduslikust, info- ehk arvutikirjaoskusest jne, hõlmates pea kõik kooliained või ainerühmad. Samas kaasatakse ka mõistesse harituse tähendus, rääkides kirjaoskusest kui isiksuse kvaliteedist, mis viitab kursisolekule kindla eriala või kõneainega (Carter 2007). Terminit kasutatakse ka võõrkeeleõppe kontekstis, kuid kitsendatuna kirjaliku keele funktsionaalsele valdamisele (Kern 2000: 16–17; vt kommentaare Kerge 2008: 31–32).

Termini sisu täpsustub sõltuvalt teksti või selle osa kõneainest. Oletamisi võib eestlaste ligi üldine kirjaoskus 18. sajandi kontekstis tähendada pigem suhteliselt lihtsakoelist lugemiskui kirjutusoskust, kaks sajandit hilisemale ajale viidates aga kätkeb sõna pigem haridustaseme hinnangut (*kirjaoskaja inimene* kui haritud inimene). See ei tähenda, et (oskus)sõna tuleks tingimata välja vahetada või juurde luua.

Kus siis on tõlke- või tõlgendusraskused?

## Terminitõlke järjekindlus

Kirjaoskuse liikidega seostatakse haridusvaldkonnas (sh PISA 2009) ka kirjaliku keele funktsionaalse valdamise komponente ehk lugemist ja kirjutamist (ingl *reading literacy* ja *writing literacy*), ühiskonnas ja kultuuris toimetulekut (*social, cultural and inter-cultural literacy; socio-cultural literacy*).

Lugemisoskuse ümber tekib terve pesa termineid, mille eestindamine nõuab järjekindlust. Niisuguse järjekindlusvajaduse mõistmiseks esitan kõigepealt ühe PISA 2000 esmatõlke ehk **toimetamata** teksti<sup>39</sup> katke (1), tõstes jälgimiseks esile eesti terminid ja lisades lähteteksti omad:

- (1) Teabele juurdepääsu, selle mõistmise ja erinevate teabeliikide analüüsimisega seotud oskused on tänapäeva teadmiste-põhises ühiskonnaelus aktiivse osalemise vältimatuks eelduseks. Seetõttu peaks põhihariduse omandamise lõppfaasis toimuv *lugemisoskuse* (READING LITERACY) hindamine keskenduma *lugemisevilumustele* (READING LITERACY SKILLS), mis muuhulgas hõlmavad ka teabe leidmist, valimist, tõlgendamist ja hindamist kõikvõimalike nii kooli kui ka koolivälise eluga seonduvate tekstide raames.

Holloway (X) järgi on *lugemisega seonduvad oskused* (READING SKILLS) keskkoolis edasijõudmise vältimatuks eeltingimuseks. Olson (X) väidab, et lugemisoskusest on tänapäevases ühiskonnas saanud ebavõrdsuse allikas, mis annab eelised neile, kes suudavad vajalikud vilumused omandada. Koolides käibiva valuutana võimaldab *lugemisoskus* (LITERACY) juurdepääsu *kirjaoskust väärtustavatele institutsioonidele* (LITERATE INSTITUTIONS) ning avaldab mõju ka kognitiivsusele. Seega – *kirjaoskus* (LITERACY) kujundab meie mõttemaailma.

*Lugemisoskuse* (READING LITERACY) edukas omandamine pole mitte ainult teistes õppeainetes edasijõudmise aluseks haridussüsteemis, vaid loob eeldused ka edukaks osalemiseks pea kõigil elualadel (X).

Tänapäeva ühiskonnas valitseb üha kasvav vajadus kõrgema haridustaseme ja paremate oskuste järele. Globaalse majanduse tingimustes, kus töökohtade restruktureerimine loob eelised neile, kel kõrgem haridustase ja paremad oskused,

---

<sup>39</sup> Viited on asendatud X-iga. Mõni ära jäetud viide on lühike, kuid teisel asendab X jälgimist segavalt pikka viidete rida.

muutub keskmisest väiksemate oskustega ühiskonnaliikmetel keskmisest kõrgema palga teenimine üha keerulisemaks. Samuti ei suuda nad täielikult osaleda üha keerukamaks muutavas ühiskonnaelus, kus indiviidilt nõutakse täiendavate kohustuste võtmist üha erinevamatel elualadel, alates karjääri planeerimisest, laste kasvatamisest ja juhendamisest ning tervishoiusüsteemis orienteerumisest kuni suurema vastutuse võtmiseni oma tuleviku majandusliku kindlustamise eest. *Lugemisoskusega* (LITERACY) seonduvate mittemajanduslike hüvede hulka võib lugeda isikliku heaolu ja suurema sotsiaalse sidususe, mis on mõnede arvates sama olulised kui majanduslikud ja tööturuga seonduvad hüved (X). Elwert (X) on laiendanud *sotsiaalse lugemisoskuse* (SOCIAL LITERACY) mõistet, viidates *lugemisoskuse* (LITERACY) tähtsusele suhetes tänapäeva bürokraatliku ühiskonna institutsioonidega. Nii õiguse, äriskui ka teaduse vallas kasutatakse kirjalikke dokumente ja toiminguid, nagu näiteks seadused, lepingud ja publikatsioonid, mida antud elualade esindajad peavad suutma lahti mõtestada. Euroopa Komisjon (X) kirjeldas *lugemisoskuse* (READING LITERACY SKILLS) põhjapanevat rolli kui „võtit, mis võimaldab ligipääsu nii haridussüsteemile kui ka kõigele sellega seonduvale, luues võimalused igakülgeks osalemiseks elukestvas õppes ning aidates kaasa üksikisiku sotsiaalsele integratsioonile ja individuaalsele arengule.”

Nagu näitest (1) nähtub, on tegemist sisuliselt üsna vastuvõetava tõlgendusega, milles samas täiesti puudub terminoloogiline täpsus: *literacy* on kord *kirja-*, kord *lugemisoskus* ja *lugemisoskuse* taga on kord *literacy*, kord *reading literacy*, kord *reading literacy skills*; viimane väljend on eestindatud kord *lugemisvõimuseks*, kord *lugemisoskuseks*.

Järgnevas toimetatud näites (2) on üritatud leida igale terminile üks vaste, kuid kontekstiti võidakse vajada ka mitut (vt *reading skill*):

- *literacy* > kirjaoskus
- *reading literacy* > lugemisoskus
- *reading skill* > lugemine kui osaoskus (ainsuslik); lugemise osaoskus, lugemisoskuse komponent (ka mitmuses)
- *reading literacy skills* > lugemisvilumus(ed)
- *social literacy* > sotsiaalne kirjaoskus

PISA 2009 TOIMETATUD tekstikatke esitan eemaldatud viide-tega näitena (2). Kapiteelis on jälgimiseks esile tõstetud uue termini ilmumine teksti; sulgudes inglise vasted on täpselt nii, nagu toimetatud tõlkeski: esmanimetamisel on termin hea otsekohe rahvusvahelise kontekstiga siduda. Nii teab lugeja, et kui tõlkes kasutatakse eesti oskussõna, on sel standardne inglise vaste. Sel moel lubab käsiraamat lugemisharidust eesti keeles alustada ja inglise keeles jätkata, teades juba, mis on mis. Usutavasti on samasugune praktika kasulik näiteks ülikooliloengutes.

- (2) Võime teavet leida, mõista ja omalt poolt kajastada on vältimatu eeldus selleks, et tegusalt osa võtta tänapäeva teadmispõhise ühiskonna elust. Seepärast peaks LUGEMISOSKUSE (*reading literacy*) hindamine põhihariduse omandamise lõppfaasis keskenduma LUGEMISVILUMUSTELE (*reading literacy skills*), mis hõlmavad teabe leidmist, valimist, tõlgendamist ja hindamist kõikvõimalike tekstiliikide raames, mis seonduvad olukordadega väljaspool kooli.

X. Holloway<sup>40</sup> (X) järgi on LUGEMISOSKUSE KOMPONENTIDE ehk LUGEMISE OSAOSKUSTE (*reading skills*) valdamine põhikooli lõpuastmel ja keskkoolis edasijõudmise vältimatu eeltingimus. C. Olson (X) väidab, et lugemisoskusest on tänapäeva ühiskonnas saanud ebavõrdsuse allikas, mis annab eelised neile,

---

<sup>40</sup> X tähistab siinkohal asjaolu, et eesti tekstitavas peaks viitamisel kasutama kas eesnime või eesnimetähte, kuid seda ei õnnestunud leida, sest toimetajal oli kasutada kirjanduseta ingliskeelne lähtetekst.

kes suudavad vajaliku vilumuse omandada. Koolides käibiva valuutana tagab KIRJAOSKUS (*literacy*) ligipääsu mitmesugustele haridustundlikele asutustele ning avaldab mõju ka tunnetusele (X). Seega – kirjaoskus kujundab meie mõttemaailma.

Lugemisoskuse edukas omandamine pole mitte ainult kõigis haridussüsteemi õppeainetes edasijõudmise alus, vaid loob ühtlasi eeldused edukaks osalemiseks pea kõigil elualadel (X).

Tänapäeva ühiskonnas valitseb üha kasvav vajadus kõrgema haridustaseme ja paremate oskuste järele. Majanduse ülemmastumise ja kaasnev töökohtade ümberstruktureerimine loob eeliseid neile, kel kõrgem haridustase ja paremad oskused. Neis tingimustes muutub keskmisest väiksemate oskustega ühiskonnaliikmel üha keerulisemaks teenida keskmisest kõrgemat palka. Samuti ei suuda selline inimene täielikult osaleda aina keerukamaks muutuv ühiskonnaelus, kus üksikisikult nõutakse lisakohustusi üha uutest valdkondades alates karjääri planeerimisest, laste kasvatamisest ja juhendamist ning tervishoiusüsteemis orienteerumisest kuni suurema vastutuseni oma tuleviku majandusliku kindlustamise eest. Väljaspool majanduslikku elujärge võib kirjaoskusest tulenevate hüvede hulka lugeda isikliku heaolu ja suurema sotsiaalse sidususe (tugevamad seosed ühiskonnaelu tahkudega) – need hüved on mõne arvamuse järgi niisama olulised kui majanduslikud ja tööturuga seonduvad (X). X. Elwert (X) on laiendanud SOTSIAALSE KIRJAOSKUSE (*social literacy*) mõistet, viidates kirjaoskuse tähtsusele suhetes moodsa bürookraatliku ühiskonna institutsioonidega. Nii õiguse, äri kui ka teaduse vallas kasutatakse kirjalikke toiminguid ja dokumente, nagu seadused, lepingud vms avalikud tekstid, mida mainitud elualade esindajana peab suutma lahti mõtestada. Euroopa Komisjon (X) on lugemisvilumuse põhjapanevat rolli kirjeldanud kui võtit, mis „avab ligipääsu nii haridussüsteemile kui ka kõigele sellega seonduvale, luues võimalused igakülgselt osaluseks elukestvas õppes ning aidates kaasa üksikisiku sotsiaalsele integratsioonile ja individuaalsele arengule”.

## Kas tagasitõlge on alati kindlustatud?

Olen eespool kirjeldanud vaid ideaali, mille teevad ära tõlkeprogrammid: juba tõlgitud elementidele pakuvad nad sama tõlget kogu teksti ulatuses. Järgnevas peatun mõnel sama tekstikatke vm näitel, kus asi ei ole nii üheselt selge.

Tegelikult on ülal esitatud lugemisoskuse terminipesa avaram kui mahuka käsiraamatu üks katke näitab. PISA 2009 hõlmab veel mitu lugemisoskusele viitavat (ja alguses ühtviisi *lugemisoskuseks* tõlgitud) terminit, mille tähendustunnuseid on ka oskuse tase:

- *level of reading proficiency* > *lugejameisterlikkuse tase*
- *proficiency in reading* > *lugejameisterlikkus*
- *reading proficiency* > *lugejameisterlikkus; lugejameisterlikkuse tase.*
- Pesaga liitub ka *proficient reader* > *meisterlik lugeja.*

Kattuvaid valikuid on dikteerinud mõistesisu, nagu see kontekstis avaldub – tekstiökonomia on sundinud originaalis peale mitmesuguseid süntaktilisi strateegiaid ja teatavat loomulikkust ellipsit. Laiemas mõttes ei saa siiski vahetult esitatud toimetajavalikuid kiita, sest CEFR 2007-s on meisterlikkus *mastery* ning (*language*) *proficiency* määratakse küll samuti tasemeskaalal, kuid on seal tõlgitud (*keele*)*oskuseks*. Teisalt olnuks pakutud lahenduste alternatiiv rääkida mitme keele eeskujul *reading literacy*'st kui *lugemiskirjaoskusest* ja rööpsest *kirjutamiskirjaoskusest*, mis kõlalt lohisevad ja mõjuvad veidi kunstlikuna, olles kirjaoskuse levinud üldmõistega teatava määranu vastuolus.

Kõige raskem on nende sõnadega, mis on väljendtermini osised, kuid pole üksi viitejõulised ja saavad seega alati kontekstisidusa tõlke. See puudutab peamiselt tegu-, omadus- ja

määrsõnu. Samas ei saa unustada, et ühe ja sama sisu esitamiseks on alati mitu süntaktilist strateegiat (mõeldagu näidetele *kõnekäitumise ameerikalikkus* ja *ameerikalik kõnekäitumine*).

Näiteks sõna *literate* kui adjektiivivi esmavaste oleks sõnaliigiliselt ambivalentne *kirjaoskaja* (omadus- ja nimisõna), mis tähendab, et PISA 2009 *literate person* saab enamasti sama tõlke. Eespool leidsime aga ühendi *literate institution*, mis tõlgiti kui *kirjaoskustundlik* ehk *haridustundlik asutus*. Kuna aga *haridustundlikele asutustele ligipääs* on üldkeele väljend, siis võinuks selle tõlkida hoopis kui *osasaamise kõigest, mis nõuab haridust*:

- (3) Koolides käibiva valuuatana tagab kirjaoskus (*literacy*) osasaamise kõigest, mis nõuab haridust, ning avaldab mõju ka tunnetusele.

Samalaadseid mitmeti tõlgitavaid näiteid leiab tekstist rohkesti. Esitan neist mõne. Nii on *communicate* peamiselt *suhitlema*, kuid PISA 2009 kontekstis ka *communicate information > teavet edastama*. Viimase eeletapp on samas *retrieving information > teavet hankima*. Termin *practice* võib olla nii *harjutama* ja *praktika* kui ka *tavad* (nt *social practice > ühiskonna harjumused* või *kogukonna tavad*) jpm. PISA *instructional practice* vastena tuleb kõne alla *juhendamine*, mõnes kontekstis aga *juhendamistegevus* ja *juhendamistoimingud*. Kõige õnnestunum ei ole *reading literacy skills* tõlge *lugemisvilumused*, sest *vilumus* on eesti keeles pigem ainsuslik sõna.

Raskeimaks osutus läbiv termin inimese subjektiivse tunde kohta, et ta on lugeja ehk suuteline tegema oma individuaalseid lugemisvalikuid ja teadvustama end lugejana muuski mõttes. Terminil on inglise keeles kaks kuju, *engagement in reading* ja *reading engagement*, mille tõlkisin ühtviisi: *lugemisosadus*.

Esmapilgul tundus hea juba kasutatud vaste *lugemisse kaasatus*, kuid selle valiku vastu rääkis kaks seika: (1) eneseteadvuse ja tunde tähenduskomponendid, mis *kaasamisel* puuduvad (kaasavad teised ja see ei puuduta enesetunnet); (2) vajadus kasutada *kaasama*-verbi *involved in reading* tõlkimiseks teksti kulus. Samalaadseil põhjustel langes ära *lugemisosalus* (*lugemises* ja *lugemistoimingutes osalema* oli juba kasutusel verbiga *take part in*).

Nii sai tõlge *lugemisosadus* ehk võrdlemisi mõttetäpne, kuid arvestades *osaduse* lähtevaldkonda (usutermi), ilmselt ka võõrastav. Eriti raske on harjuda *osaduse* seniste rektsioonidega, nagu *engaged in reading, in written text* > *osadus lugemisega, kirjaliku tekstiga; engaged reader* > *osadusega lugeja*.

Arvatavasti väärrib see sõnapesa tõsisemat kaalumist. Võimalikke *engage*-tüve vasteid on näiteks *haarama* (väljendid *haaratud lugemine, lugemisest haaratud, lugemisest haaratus, haaratud lugeja* vm).

## Mitmuserohkus ja interlingvaalse levikuga tüved

Kuigi on palju räägitud „kompetentside“ ebaeestipärasest fenomenist, püsib see visalt: rahvusvahelise levikuga tüve puhul ei otsitagi eesti omavastet, koos võõrtüvega võetakse üle ka inglise metafoorne mitmus. Teisisõnu, loendamatu tähistaval massisõnal (*liiv, vesi, bioloogia, pädevus* vm, millel inglise keeles pole artiklit) puudub olemuslikult mitmus ja mitmusevormi tõlgendus on loov või leksikaliseerunud. Näiteks *veed* on veekogud, *piimad* on kontekstis kas piimapakid või tassid (mitu pakki või tassi piima) jne.



Mõlemas analüüsitud käsiraamatus (CEFR 2007, PISA 2009) tulid ette *competence* ja *competency*. Tõlkelahendus sõltus suuresti kontekstist, sest mõlema termini puhul leidis nii ainsuslikku kui ka mitmustatud kasutust.

- *competence*: 'pädevus' (ainsuslik tuletis adjektiivist *competent*); 'pädevuskomponent' (esineb ka mitmuses); nt CEFR 2007 *üldpädevus, kommunikatiivne pädevus, sotsiolingvistiline pädevus* ja *pragmaatiline pädevus*, igal neist oma osad ehk komponendid, nt *sotsiolingvistilise pädevuse osad, mitme keele pädevuse komponendid, keelepädevuse komponendid* jne
- *competency*: 'pädevusliik', nt PISA 2009 *üldpädevus, keelepädevus, ühiskonna- ja kultuuripädevus*.<sup>41</sup>

Kahjuks ei võimaldanud nende kahe termini kasutamise osaline ebajärjekindlus originaalis ka käsiraamatute tõlkes alati järjekindel olla.

Kummatigi ähvardavad ka selles sõnapesas tagasitõlkimise probleemid. Näiteks olid *üldpädevuseks* tõlgitud kaks järgmist terminit, kuid toimetamisel on eelistatud erinevaid vasteid: CEFR 2007 *global competence* > *üldpädevus* ; PISA 2009 *foundational skill* > *alusoskus*; nt *lugemine kui alusoskus, lugemis- oskus muude oskuste alusena*.

Keeltevahelise levikuga tüvedest ulatub nii L1 kui ka L2 konteksti ka *act-*, mille tuletiste ja liitumite tõlkes on eelistatud omavasteid. Siiski, neist on vaid üks osa selgelt terminid, nt *language activity* > *keeletoiming*; (*communicative*) *interaction* > *suhtluskoostöö (isikute vahel)*.

Keeletoiminguteks peetakse CEFR-s (2007) (teksti) vastuvõttu ja loomet, suhtluskoostööd ja vahendamist (ingl *reception, production, interaction or mediation*). Suhtluskoostöö tähendab

---

<sup>41</sup> PISA 2009 eelistab rääkida *social* ja *cultural literacy*'st.

seejuures kahepoolseid toiminguid, nt kirjavahetus või suuline vestlus, kus rollid ning koos sellega teksti loome ja vastuvõtt vahelduvad. Vahendamine võib olla nii tõlkimine kui ka muu tõlgendus: resümeeerimine, refereerimine, sisuülevaade.

Üldse tuleb tähele panna, et mis on ühes kontekstis termin, ei pruugi seda olla teises, ja siis tuleb tõlge toetada lause- või isegi lõiguterviku tõlgendusele, kus sõnatasandil pole enam otsest tähtsust. Nii on vabalt tõlgitud *interaction*, vt nt (4) ja (5) ning *interact*, vt nt (6) ja (7).

- (4) communication and interaction among Europeans of different mother tongues > eri keeli rääkivate eurooplaste omavaheline suhtlus ja läbikäimine (CEFR 2007, 1.2)
- (5) more intensive personal interaction > tihedam isiklik läbikäimine (CEFR 2007, 1.4)
- (6) The competences separated and classified below interact in complex ways in the development of each unique human personality > Raamdokumendis eristatud ja loetletud pädevusliigid põimuvad keerulisel viisil iga isiksuse arengus (CEFR 2007, 1.1)
- (7) communicative competence .. in which languages interrelate and interact > suhtluspädevus, .. kus omandatud keeled põimuvad ja üksteist mõjutavad (CEFR 2007, 1.3)

## Kas see on termin?

Vahetult eespool kerkisid võrdluses esile juhud, kus üks ja seesama keelend (*interaction*) või temaga leksikaalselt samatähenduslik tuletusalus (*interact*) kord on termin, kord mitte.

Millal rääkida terminist ja selle standardsest edastamisest, millal aga tõlkida vabalt lause sisu? Sellise küsimuse juurde

viis sõna *eesmärk* sage esinemus CEFR 2007 ja PISA 2009 esmatõlkes. Lähemal vaatlusel oli *eesmärgiks* tõlgitud sõnu *objective, target, aim, intention*. Hariduse kontekstis osutus neist terminiks enamasti mitmuslik ja kindla täiendiga *learning objectives > õpieesmärgid*. Ülejäänute tõlge sõltus lõigu- ja lause-terviku mõttest, nagu näidetes (8)–(10). Vaagides variante, näis *eesmärk* ülekaalukalt kõigi nelja inglise sõna loomulikema vastena (k.a *political objectives > poliitilised eesmärgid*).

- (8) One of the aims of the Framework is to help partners to describe the levels of proficiency required by existing standards, tests and examinations in order to facilitate comparisons between different systems of qualifications.> Üks raamdokumendi eesmärke on aidata kirjeldada standardites, eksamitel ja testidel nõutavaid keeleoskustasemeid ning lihtsustada keeleoskuse hindamissüsteemide võrdlemist. Sel eesmärgil on keeleoskuse kirjeldusskeem ja ühtsed tasemed välja töötatud. (CEFR 2007, 3.1)
- (9) the categories used to describe what learners can do in different contexts of use must be relatable to the target contexts of use of the different groups of learners within the overall target population > kategooriaid, mida kasutatakse, kirjeldades õppijate toimetulekut keelekasutuse eri kontekstides, peab saama seostada kõigi selle rühma kui teatava avara sihtgrupi esindaja õpieesmärgiks seatud keelekasutus-kontekstidega (CEFR 2007, 3.1)
- (10) Its aim is to be comprehensive in its coverage, but not of course exhaustive. > Peatüki eesmärk on kõik oluline hõlmata, kuid muidugi mitte ammendada (CEFR 2007, 4)

Siiski on käsiraamatutesse toimetatud ka muid vasteid, nt *aim > siht* (11), *intention > kavatsus, plaan* jne.

- (11) It is much to be hoped that teachers of literature at all levels may find many sections of the Framework relevant to their

concerns and useful in making their aims and methods more transparent > Loodame väga, et eri haridusastmete kirjandus-õpetajad leiavad raamdokumendist enda jaoks palju asjakohast ning kasulikku, mis aitab neil oma sihte ja meetodeid läbipaistvamaks muuta. (CEFR 4.3.5).

## Kokkuvõtteks

Väiksest näitvarast ei kasva suuri järeldusi. Siiski võib esile tuua mõned põhimõtted.

1. Enamasti tuleb üht ja sedasama terminit tõlkida järjekindlalt ühel viisil, nii et tagasitõlge annaks omakorda lähtetermini. See on ühe teose piires valdavalt võimalik, kuid võib osutuda keeruliseks valdkonnas laiemalt – näiteks emakeeleoskuse ja võõrkeeleoskuse valdamise kontekstis kipub terminivalik suuresti erinema (vrd *reading proficiency* kui *lugejameisterlikkus* ja *language proficiency* kui (*võõr*)*keeleoskus*).
2. Kus võimalik, tuleks siiski terminite ühtlust taotleda ka valdkonniti (nt haridustermineis, millise tahes keele õppimise, omandamise ja oskuse mõõtmise terminivaras), kuid see ei ole enam teksti vahendamise küsimus, vaid pigem interdistsiplinaarse ainekäsitluse pärusmaa.
3. Termin on olemuselt mõiste ja seega tähistab teda peamiselt viitejõuline sõnaliik, nimisõna. Mis on termin teatud tähendustunnuste ja sõnaliigi piires (nagu *interaction* ehk *suhtluskoostöö* inimeste vahel), ei pruugi seda olla teises sõnaliigis (nt verb *interact*) ja teistsuguste tähendustunnuste kombinatsioonis (nt *interaction* abstraktsete või elutute objektide vahel).
4. Endiselt ja pidevalt vajavad tähelepanu interlingvaalse levikuga (enamasti kreeka või ladina) tüved. Nende mehaaniline

ülekanne keelest keelde tekitab jätkuvalt tähenduse ebatäpsust. Isegi tillukesed nüansid on olulised (nt tõlkida mitmustatav *competences* > *pädevuskomponendid* ja analoogiline *competencies* > *pädevusliigid*).

5. Sageli korduvad vead ja ebatäpsed tüveülekanded põhjusel, et iga autor kasutab uuesti inglise allikaid, kuid ei pea vajalikuks tunda kohalikke, kus terminid on juba olemas. Siit järeldeb

(a) vajadus ühtse terminikeskkonna järele veebis; oleme ideaalset ja korrastatud keskkonda ihaledes vähema vilumusega autorid tegeliku terminitoeta jätnud;

(b) vajadus tõsta toimetamiskultuuri: toimetused saavad nõuda nii kohaliku teemakirjandusega kursisolekut kui (kaudsemalt) ka terminiühtlust; paraku vajaks ka nemad eelnimetatud terminikeskkonda.

Ja lõpetuseks kordaksin seda, mida Arvi Tavast on väsimatult õpetanud: tõlkimine on tõlgendus (eriti, et seda on Peirce'i järgi kogu keelekasutus).

Terminitäpsusega võrdoluline on teadvustada, et enamik sõnu ja väljendeid mõjub oskuskeelendina vaid oma stiilitunnuste tõttu. Seepärast tuleb ennekõike püüda tabada ja edasi anda lähteteksti mõtet ehk aru saada vahendatava sisust. Tulutu on tegelda võõrkeelse teksti sõnade ja sõnajärje kalkeerimisega eesti tüvede ja tüvekombinatsioonide toel, saati püüda säilitada isegi võõra süntaksi markeritena olulisi kirjajahemärke.

Pandagu siiski alati tähele – oskuskeelest teevad hea oskuskeele ikkagi terminitäpsus ja ladus (arusaamist osutav) tekst koos.

## Kirjandus

- Beaugrande, Alain de; Wolfgang U. Dressler (1981). Introduction to Textlinguistics. London: Longman = (2002) WWW: [http://www.beaugrande.com/introduction\\_to\\_text\\_linguistics.htm](http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm) (20.05.2011).
- Dressler, Wolfgang Ulrich (1989). Semiotische Parameter einer textlinguistischen Natürlichkeitstheorie. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaft.
- Carter, Shannon (2007). Literacies in context. Texas: Fountainhead Press.
- CEFR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine, hindamine. Tõlkinud: ERÜ töörühm, toimetanud Krista Kerge (vastutav toimetaja) jt. Tartu: HTM, 2007.
- Hausenberg, Anu-Reet; Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk (2004). Keeleoskuse mõõtmine. Tallinn: TEA kirjastus.
- Kecskes, Istvan (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. – Journal of Pragmatics 40 (2008), lk 385–406.
- Kerge, Krista (2000). Kirjakeel ja igapäevakeel. – Tiit Hennoste (toim.), Eesti keele allkeeled. TÜ eesti keele õppetooli toimetised 16. Tartu: TÜ, lk 75–110.
- Kerge, Krista (2003/2004). Keelenormi tänapäevane olemus. – (1) Õiguskeel 2003, 4, lk 26–34; (2) 2004, 1, lk 11–20; (3) 2004, 2, lk 26–34.
- Kerge, Krista (2008). Vilunud keeleoskaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.
- Kern, Richard (2004). Literacy and Language Teaching. Oxford Applied Linguistics. Oxford: OUP.
- Nord, Christiane (1988). Textanalyse und Übersetzen. Heidelberg: Groos.
- Nord, Christiane (2005). Text-Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for

- Translation-Oriented Text Analysis. 2d edition. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Peirce, Charles Sanders (1931–1958). *Collected Writings* (8 Vols.). Vol. I–II. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PISA 2009 = Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument. Tõlkinud Eve Loik, toimetanud Krista Kerge. Tallinn: REKK, 2008.
- Schäffner, Christina (2009). *Functionalist approaches*. – Baker, Mona and Gabriela Saldanha (eds.), *Routledge encyclopaedia of translation studies*. 2nd edition. New York: Routledge, lk 115–121.
- Tavast, Arvi (2008). *The translator is human too: a case for instrumentalism in multilingual specialised communication*. *Dissertationes philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis*. Tartu: TUP.

## Translation ignorant mediating CEFR and PISA special terms

Krista Kerge

### Summary

In the era of globalisation and simultaneous grouping, multilingualism has become a norm. In their job or studies, most of educated Estonians have to mediate information from one or more foreign languages. At the same time, several difficulties arise: (1) these people are not familiar with theoretical issues of translation; (2) they may be faced with a lack of suitable special terms in the target language; (3) for marking the same concept, several parallel scientific paradigms and groups characteristic of the era may use different

signifiers, and the other way around: the same lexical units may mark different notions. The article mediates empirical findings of editing (and retranslating) CEFR (2001) and PISA 2009 (2008) terminology; some more general conclusions may address practitioners of every-day translating, some others point to problems to be solved on the higher level of society.

**Keywords:** multilingualism, LSP, English, Estonian, translation

## Autor

*PhD* **Krista Kerge** on Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi rakenduslingvistika professor, Emakeeleõpetuse infokeskuse juhataja.

Krista.Kerge@tlu.ee