IRÁNYTŰ
az egyetemi fordítóképzéshez

A műfordítás-oktatás kérdései

Szerkesztette: Csikai Zsuzsa – Kóbor Márta

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Strukturális és Beruházási Alapok
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Irántyű az egyetemi fordítóképzéshez

❖

Csikai Zsuzsa – Kóbor Márta (szerk.)

A műfordítás-oktatás kérdései

Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez

❖

Csikai Zsuzsa – Kóbor Márta (szerk.)

A műfordítás-oktatás kérdései

Pécs, 2021

Lektorok:
Fodor Mónika
Csikai Zsuzsa
Kóbor Márta

© Szerzők és szerkesztők, 2021

Kiadó: Kontraszt Plusz Kft. (7623 Pécs, Petőfi u. 48.)
Felelős kiadó: Barta Ákos
Felelős szerkesztő: Csikai Zsuzsa
Technikai szerkesztő és borítóterv: Szelényi Tamás

A kötet kiadását a PTE BTK Fordítástudományi Kutatóközpont támogatta.
EFOP-3.4.3-16-2016-00005 Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben című projekt

ISBN 978-615-80252-9-4
ISSN 2732-3722

Tartalom

A műfordítói kompetencia fejlesztése a PETRA-E referenciakeret tükrében
Csikai Zsuzsa 7

I. A MŰFORDÍTÓI KOMPETENCIÁK ALAPKÉRDÉSEI ÉS OKTATÁSA 19

Oktatható? Oktatandó? A műfordítás tanításáról – Harminc év műfordítóképzés tanulságai
Sohár Anikó 21

PETRA-E deszkriptorok a műfordítás-oktatásban
Gulyás Adrienn 37

Hab a tortán: Műfordítói kompetencia a szakfordítóképzésben
Pusztai-Varga Ildikó 49

Egy többnyelvű műfordítói műhely tapasztalatai. A MűMű és a *Pofon*.
Hetényi Zsuzsa 67

Így születnek a műfordítók? Képzési, felkészülési lehetőségek, kompetenciák és megítélésük a magyar műfordítók körében
Galambos Dalma 81

II. A SZÖVEGOLVASÁS ÉS SZÖVEGÉRTELMEZÉS JELENTŐSÉGE 107

Az első olvasás jelentősége a fordításban
Nádori Lídia 109

Az olvasó és a műfordító olvasata
– interpretáció és kultúraközvetítés
Somló Ágnes 125

A fordítói szövegelemzéstől
a fordítói szövegalkotásig
Adám Péter / Kiss Kornélia 137

„Hullámfehér egybekelt szavak”:
Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordításának (1974)
és átdolgozott változatának (2012) hangvilága
Gula Marianna 151

III. A MŰFAJ JELENTŐSÉGE A CÉLNYELVI SZÖVEGALKOTÁSBAN – VERSFORDÍTÁS 171

Denaturált beszéd:
Tézisek a versfordításról
Kappanyos András 173

Lev Rubinstein-versek
fordításának problémái
Molnár Angelika 205

A lemondás művészete
V. Gilbert Edit 227

A műfordítói kompetencia fejlesztése a PETRA-E referenciakeret tükrében

Csikai Zsuzsa
PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
csikai.zsuzsa@pte.hu

A fordítást – és főként a műfordítást – hasonlítják folyón való átkeléshez, a festő vagy a színész tevékenységéhez, célbalövéshez, gúzsba kötötten táncoláshoz, a szerzővel folytatott kiváltságos párbeszédhez is. E jól ismert metaforák mindegyike érzékelteti, hogy a feladat igen összetett, és rengeteg komoly kihívás elé állítja a fordítót, akinek a nyelvi kreativitás és tehetség mellett számtalan specifikus készségre, képességre, ismeretre és attitűdre van szüksége az eredeti mű sikeres újraalkotásához.

A műfordítás elismerten az egyik legkomplexebb fordítástípus, mégis, míg a szakfordítás egyetemi szintű oktatása évtizedek óta működik és hatalmas fejlődést mutat a programok számát, sokszínűségét és módszertani aspektusait tekintve is, a műfordítás intézményes, egyetemi programok keretében történő oktatása csak a közelmúltban kezdődött el. A legtöbb egyetemi idegennyelv és irodalom szak egy-egy kurzus vagy műhelymunka formájában „nyomokban" korábban is tartalmazott műfordítás-oktatást, mely számos szakfordító programban – még ha szűken is – szintén teret kapott. Érdemes megjegyezni, hogy Klaudy Kingának köszönhetően a szakfordítóképzésekben részt vevő

hallgatók is évtizedek óta betekintést kapnak a műfordítás világába, hiszen a magyar fordítástudomány alapműveinek számító könyveiben Klaudy (1994, 1997, 2007) a fordítás elméleti és gyakorlati témáit is nagyrészt irodalmi szövegek fordításain keresztül járja körül. Kifejezetten és teljes egészében a műfordításra koncentráló képzés Magyarországon intézményes keretek között ma csak a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen („Irodalmi fordító/műfordító szakirányú továbbképzés") és a Balassi Intézetben folyik. Más európai országokban is hasonló a helyzet: néhány műfordító MA program mellett jellemzően nem egyetemi intézmény kínál műfordító kurzusokat és műhelyeket (ezek átfogó listáját lásd: PETRA-E, 2016)[1].

A műfordítói pályára korábban hagyományosan költők, írók, idegen nyelveket magas szinten művelő, irodalmat értő emberek kerültek úgy, hogy autodidakta módon és tapasztaltabb műfordítóktól, amolyan mester-diák viszonyban tanulták a „szakmát". Azonban a fordítóipar professzionalizálódásával párhuzamosan kialakult az igény arra, hogy a szakfordítóképzés területén tett előrelépésekhez hasonlóan (EMT, 2009 és 2017), a műfordítók intézményi, egyetemi szinten történő oktatása és képzése is megerősödjön. A cél érdekében európai szintű szakmai összefogás is történt. A műfordítóképzés egységes európai referenciakeretének ötletét holland és flamand szakmai szervezetek[2] vetették fel 2008-ban, majd a 2011-es PETRA (*European Platform for Literary Translation*) konferencián be is mutatták javaslataikat azzal a céllal, „hogy a műfordítók elméleti és gyakorlati képzésének ígéretes és hosszútávú struktúráiról induljon európai szintű párbeszéd, mely magában foglalja az egyetemek és más, nem egyetemi intézmények közötti tapasztalatcserét és együttműködést a képzés, a gyakorlati kérdések és az oktatási módszerek területén."[3] Az egyik legfontosabb feladat az volt, hogy kiindulópontként kidolgozásra

[1] https://petra-education.eu/course/

[2] A Holland és a Flamand Irodalmi Alap, a Műfordítási Szakértő Központ (ELV, Utrecht/Leuven) és a Holland Nyelvunió.

[3] https://petra-educationframework.eu/hu/a-kezdetek/

kerüljön egy referenciakeret, amely szisztematikusan leírja a műfordítói munkához szükséges készségeket és ismereteket.

Az Európai Unió által támogatott kétéves projekt eredményeként elkészült a *PETRA-E Referenciakeret a műfordítók oktatásához és képzéséhez* (2016). A referenciakeret nyolc kompetenciát különít el – transzfer kompetencia, nyelvi kompetencia, szövegkompetencia, heurisztikus kompetencia, irodalmi-kulturális kompetencia, szakmai kompetencia, evaluatív kompetencia, kutatási kompetencia –, melyeknek részletes leírását öt szinten adja meg (kezdő, haladó tanuló, pályakezdő hivatásos, haladó hivatásos, szakértő). A PETRA-E projekt elsődleges célja, hogy segítse a műfordítás magas szakmai színvonalú oktatását és tanulását, irányt mutasson a műfordítást oktató intézmények programjainak hatékony kialakításához. Emellett az európai műfordítás és műfordítók támogatása, elismerésük növelése is lényeges szempont, hiszen a műfordításnak kulcsfontosságú szerepe van abban, hogy egy kultúra irodalma saját határain túl is hatást váltson ki – segítse a gondolatok és a kultúra áramlását.

A PETRA-E referenciakeret megalkotói a műfordítást és a műfordítót a szakma tágabb kontextusába beágyazódó szereplőként vizsgálják, azaz figyelembe veszik, hogy a műfordító munkája szoros kapcsolatban van a műfordítás területén tevékenykedő egyéb résztvevőkkel, akiknek a tevékenysége összekapcsolódik a műfordítóéval. A hagyományos *fordítási* (vagyis a forrásszöveg célszöveggé alakításához szükséges) kompetenciák fejlesztése mellett a *fordítói* kompetenciák (vagyis a megrendeléstől a kiadásig történő folyamatokban használt készségek, lásd Kiraly, 2000) is hangsúlyt kell, hogy kapjanak, hiszen bár a fordítóképzéseknek elsősorban abban kell segítenie a diákokat, hogy a konkrét szöveg fordításával kapcsolatos kihívásokkal meg tudjanak küzdeni, azt is szem előtt kell tartani, hogy a (mű)fordítói piacon úgy tudnak sikeres szereplőkké válni, ha a szakfordítókhoz hasonlóan ilyen irányú felkészítést is kapnak (Hyde Parker, 2009). Ezzel összhangban, a PETRA-E referenciakeret által leírt nyolc kompetencia egyike a „szakmai kompetencia", amely „a munkaterületre vonat-

kozó tudás összegyűjtésének képességét, valamint a munkaterület által elvárt megfelelő attitűdöt jelenti" (PETRA-E, 2016), vagyis a szakmai szervezetek, kiadók, irodalmi pályázati alapok ismeretét, az anyagi, etikai és jogi szempontok ismeretét, az aktuális fordítási szemléletek ismeretét, valamint kapcsolatépítési, didaktikai és vállalkozói készségeket. Ennek megfelelően a Pázmány Péter Katolikus Egyetem műfordítóképzésén a tantárgyak majd negyede célozza meg a fenti ismeretek és képességek fejlesztését: CAT szerkesztői alapismeretek; kontrollszerkesztés; szerzői jogok, hazai és nemzetközi szervezetek ismerete; bevezetés a szerkesztői és műfordítás-kritikai gyakorlatba témájú tárgyak szerepelnek a tantervben.

Érdekes azonban, hogy a kötetünkben szereplő tanulmányokban ritkán kerülnek a fókuszba a műfordítóképzés e területével foglalkozó kérdések, tapasztalatok, felvetések. A kötet szerzőinek a *fordítási* – és nem a *fordítói* – kompetenciák felé fordulása talán azt jelzi, hogy gyakorló műfordítóként a szövegekkel való munkát, a fordítás aktusának komplex kihívásait tartják a legjelentősebb területnek, ahol a legtöbb feladat adódik a diákok kompetenciájának fejlesztése során.

A műfordítás oktatásának lehetőségeiről, problémáiról és módszereiről író szerzőink a műfordításban és annak oktatásában is egyaránt széles körű tapasztalatokkal rendelkező szakemberek. Témaválasztásukat természetesen meghatározzák saját, egyéni tapasztalataik, munkásságuk és érdeklődési körük, ezért a kötet távolról sem homogén. Mégis egyfajta iránytűnek, háttérnek szándékoztuk tekinteni a PETRA-E referenciakeretet, melyet a tanulmányok többsége értékel és említ a gyakorlati oktatás szempontjából, helyenként konstruktív kritikát is megfogalmazva. A referenciakeretet részleteiben nem tárgyaló tanulmányok pedig hasznos gondolatokkal, esettanulmányokkal szolgálnak a műfordítás-oktatás elméleti és gyakorlati kérdései iránt érdeklődők számára.

A kötet három fejezetre tagolódik, az első fejezet a műfordítói kompetencia alapkérdéseivel és oktatásának lehetőségeivel foglalkozik. A fejezetet nyitó írásban Sohár Anikó, harminc évnyi tapasztalat-

tal a háta mögött, lényegi kérdéseket vet fel a műfordítás oktathatóságával kapcsolatban. Természetesen már maga a harminc évnyi műfordítás-oktatói tapasztalat is azt jelzi, hogy az oktathatóság felvetése inkább csak retorikai kérdés, hiszen a műfordítás oktatása létezik, történik. Sohár hangsúlyozza is, hogy az összes készséget érdemes és kell fejleszteni, szem előtt tartva a fiatalabb generációk tudásszerzésmódjának mindenre kiható változásait, ami magával hozza az oktatásmódszertan szükségszerű változását is. Sohár 2018-as, magyar műfordítók önképével kapcsolatos felmérése megmutatja, hogy szakmájukban milyen készségeket tartanak fontosnak és milyeneket nem. Ha ezeket egybevetjük a PETRA-E keretrendszer kompetenciáival, az derül ki, hogy az aktív magyar műfordítók például a heurisztikus kompetencia „egyetlen részterületét sem tartják igazán szükségesnek a hivatásuk minőségi műveléséhez." Mivel azonban a heurisztikus kompetencia a főként digitális információforrások hatékony használatát elősegítő stratégiákat is tartalmazza, a jövő fordítóinak oktatásánál ezt az aspektust nem lehet elhanyagolni.

Gulyás Adrienn szintén gyakorló műfordítóként és műfordítás-oktatóként alapos kritikai vizsgálatnak veti alá a PETRA-E referenciakeret által leírt kompetenciák első két szintjének deszkriptorait. Bár igen hasznosnak ítéli a referenciakeretet, éles szemmel vesz észre néhány következetlenséget, nem életszerű elvárást, valamint a referenciakeretből hiányzó területeket éppen azon műfordítói tulajdonságokkal kapcsolatban – tehetség, kreativitás, művészi újraalkotás –, melyek tanulhatósága, oktathatósága kevéssé feltérképezett és kutatott terület.

Pusztai-Varga Ildikó írása éppen a kreativitás fejlesztését állítja a középpontba: egy sor, szakfordítási kurzuson használt izgalmas műfordítási feladat leírásán keresztül mutatja meg, hogyan vonhatjuk be a műfordítói kompetencia elemeit a szakfordítók oktatásába annak érdekében, hogy fejlődjön a hallgatók problémamegoldó képessége, kreativitása és tudatossága. A szerző minden egyes bemutatott feladatnál számba veszi, mely szakfordítói és műfordítói kompetencia-

elemek aktivizálódnak az adott feladat megoldása közben, rámutatva, milyen sok oktatási lehetőség rejlik a szakfordítási és műfordítási kompetenciák közötti jelentős átfedésben. A szakfordítói kompetenciákkal kapcsolatban a szerző a PACTE csoport (PACTE, 2014) és az EMT csoport (EMT, 2009, 2017) által kidolgozott kompetenciamodellekre hivatkozik, míg a műfordítói kompetencia elemeit a PETRA-E projekt (PETRA-E, 2016) és egy retrospektív kutatás (Pusztai-Varga, 2018) eredményei alapján veszi sorra.

Hetényi Zsuzsa esszéje átvezeti az olvasót a vegytiszta műfordítás-oktatás kérdéseihez: a tanulmány az ELTE BTK-n létrehozott műfordító műhely működésébe engedi bepillantani az olvasót. A szerző az általa vezetett MűMű (Műfordítói Műhely) sokéves tapasztalatairól számol be, ahol a többnyelvű, kollektívában történő műfordítás-oktatásnak mindig volt kézzel fogható eredménye: a diákok műfordításainak kötetbe rendezése és kiadása. Mivel a fordítások kiadásához vezető utat (fordítandó szövegek keresése, szerzői-jogi folyamatok intézése, közös szerkesztés és lektorálás, pályázás és pénzforrások keresése) a műfordító műhely résztvevői együtt, aktívan járták be, nem csak a kreatív, szövegre koncentráló alkotómunkával ismerkedtek meg, hanem a fordítás szakmai menedzselésének minden lépésével is – tehát a *fordítási* és *fordítói* kompetenciáik fejlesztése egyaránt megvalósult. A tanulmány kitér a PETRA-E kompetenciamodellre is, és a tapasztalatok alapján rámutat bizonyos hiányosságokra, javasol apróbb módosításokat, és többek között amellett érvel, hogy a szövegkompetencián belül a lektorálás már kezdő szinten is elsajátítható nyelvszakos egyetemi hallgatók esetében.

A fejezet Galambos Dalma kutatásának bemutatásával zárul: kérdőíves felmérésében a szerző azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy aktív magyar műfordítók milyen készségeket tartanak fontosnak a műfordításhoz, ezek mennyire voltak hangsúlyosak abban a képzésben, amelyben a műfordítók esetleg részesültek, illetve egy ideális képzésben mennyire volnának fontosak, végül pedig, hogy mennyire fontosak szerintük e kulcskészségek a kiadók és megrendelők szemében. A kér-

dőív 85 kitöltője e négy szempont alapján értékelte a PETRA-E kompetenciamodellben leírt készségeket. Válaszaik alapján részletes kép rajzolódik ki a magyarországi műfordítók műfordítás-oktatással kapcsolatos tapasztalatairól, és arról, hogyan gondolkodnak a szakmájuk sikeres műveléséhez szükséges készségekről. Meglepetést talán leginkább a kiadókkal és a piaccal kapcsolatos enyhén pesszimistának tűnő vélemény okozhat. Az viszont várható volt, és be is bizonyosodott, hogy legfontosabbnak a szöveggel, nyelvvel, kultúrával közvetlenül összefüggő készségeket tartják a gyakorló műfordítók.

Kötetünk második fejezete a műfordításnak éppen ezen aspektusa felé fordul: a szövegolvasás és szövegértelmezés jelentőségét járják körül a szerzők. Nádori Lídia azt kutatja, mekkora szerepe van az első olvasatnak a fordító stratégiáinak kialakításában. Vizsgálati módszere a fordítási folyamat részletes dokumentálása: önreflexióra épülő jegyzeteket készít az első olvasattól egészen a kiadásig. A szemléletes példákat felsoroló kutatás bebizonyítja, mennyire fontos a fordítói önreflexió tudatos alkalmazása a fordítási folyamatban, hiszen az első olvasat közben, sőt, már előtte is – egyfajta elváráshorizont hatására – kialakul egy erős koncepció a fordítóban azzal kapcsolatban, milyen fordítási stratégia lenne a legmegfelelőbb. Ez a koncepció, ha nem is döntő mértékben, de befolyásolja, azaz csökkenti a fordító rugalmasságát a lehetséges megoldások számbavételében, tehát önmagunk tudatos megfigyelése fordítás közben fontos szolgálatot tesz.

Somló Ágnes tanulmánya is a forrásnyelvi szöveg olvasataival foglalkozik, bemutatva azt az utat, amelyen a műfordító végigmegy az első olvasattól az újraolvasáson (kritikai olvasaton) keresztül a műfordító olvasatáig. E tanulmány is hangsúlyozza a műfordítás folyamatának komplexitását, mely tetten érhető a műfordító többrétegű, speciális, legmagasabb szintű olvasatában is. Ennek során a fordító a forrás- és célkultúra ismeretében mélyrehatóan elemzi a szöveget, hogy sikeresen megvalósíthassa a szöveg interkulturális közvetítését.

A fordítói szövegelemzés és a fordítói szövegalkotás folyamatait írja le Kiss Kornélia és Ádám Péter közös írása is, mégpedig egy ko-

moly kihívást jelentő szöveg (Tocqueville: *Az amerikai demokrácia*) első magyar fordításának és Ádám Péter által készített újrafordításának összevetésén keresztül. Az összehasonlító elemzés során a szerzők amellett érvelnek, hogy a fordításoktatásban is igen hasznos a különböző korokban született fordítások összehasonlító elemzése, hiszen e gyakorlat számtalan tanulsággal szolgálhat: példáik alapján megmutatkozik, hogy még a látszólag egyszerű estekben sem lehet készpénznek venni a lexikai ekvivalenciát, és még kevésbé az eredeti mondatszerkezet egy az egyben való átvételét, és sikert csak a fordítandó szöveg alapos, mélyreható elemzése hozhat.

A fejezet záró tanulmánya is egy információgazdag, a fordításoktatás szemszögéből is hasznos esettanulmány. Gula Marianna aktív résztvevője volt annak a kollektív újrafordítás projektnek, amely James Joyce *Ulysses*ének 1974-es, kanonikussá vált fordítására irányult. A tanulmány a „Szirének" című fejezet zenei effektusainak fordítási megoldásait veti össze, bemutatva, mennyire eltérő megoldások születnek a fordítók szövegértelmezésétől függően. Jelen esetben a fordítási döntéseket egyértelműen meghatározta a szöveg értelmezése: Szentkuthy Miklós fordítására a lokális megoldások jellemzők, a 2012-ben megjelent újrafordítás megalkotói viszont a szöveg globális ökonómiáját tartották szem előtt, így egészen más szintű, „globális" megoldásokat találtak. A látványos példák elemzéséből ismét az a tanulság emelkedik ki, amely a kötet számos tanulmányában rendre felbukkan: a fordítói szövegértelmezés nagyban meghatározza a fordítói stratégiák megválasztását, ezáltal végeredményben a célszöveget is.

Természetesen, ha műfordításról és annak oktatásáról van szó, a különböző irodalmi műfajok fordításának eltérő problémái is terítékre kerülnek, és talán nem meglepő, hogy a legnagyobb kihívást jelentő versfordítás veti fel a legkényesebb kérdéseket és váltja ki a legnagyobb vitákat. Kötetünk harmadik fejezetében tehát a versfordítás különféle aspektusairól olvashatunk.

Kappanyos András nagy lélegzetvételű esszéje a versfordítás rangjának változását vázolja fel bevezetőként a központi problémához: jogos-e és helyes-e a formahű versfordítás hagyományának megkérdőjelezése a kortárs lírafordítás terén? Példákban gazdag írásában Kappanyos utal a Nádasdy Ádámmal folytatott polémiára, és kifejti, hogy van jogosultsága a Nádasdy által képviselt tanár-tudós indíttatású versfordításnak, mely elveti a formahűséget, és helyette elmélyült és pontos híradást céloz meg. Azonban úgy látja, hogy a művészi indíttatású – a formahűséget is létfontosságúnak tartó – versfordítás képes csak a befogadó számára műalkotásként, lírai költeményként megjelenni, és így kiváltani specifikusan versolvasói stratégiákat, valamint az eredeti mű hatásához hasonló komplex esztétikai élményt adni. Kappanyos szerint a műkedvelő indíttatású fordítás területe az, ahol a versfordítás oktathatósága felmerül, hiszen a tehetséges műkedvelő fordítónak van esélye professzionális fordítóvá válni bizonyos fejleszthető kompetenciák elsajátítása és tökéletesítése során. Ezek szerinte elsősorban a forrásnyelvi verstani szabályok passzív és a célnyelvi verstani szabályok aktív ismerete, valamint a két nyelv közötti átváltási szabályok alkalmazási képessége. Az esszé második felében a szerző nem veti el a műfordítás oktatásának elvi lehetőségét, sőt, számos izgalmas, kreatív, a versfordítás oktatásába beilleszthető gyakorlatot vázol fel.

A versfordítás problémáival foglalkozik Molnár Angelika írása is, mely izgalmas esettanulmányként olvasható: a kortárs orosz költő, Lev Rubinstein két versének fordítása kapcsán reflektál a szerző konkrét kihívásokra és azok megoldásaira. A fordítások a Debreceni Egyetem fordító mesterképzésében helyet kapó műfordítás szemináriumkeretében készültek, a hallgatók és oktatójuk kollektív fordítási projektjének eredményeként. A versek megjelenése ebben az esetben is a projekt fontos része és végső eredménye volt. Molnár beszámol a jellemző nyelvi és kulturális kihívásokról és azok megoldásairól, ilyenek például a kulturálisan kötött kifejezések fordítása, vagy azon ritka esetek, amikor a mögöttes kulturális kontextusról a szótárak sem ad-

nak megfelelően árnyalt, valódi megoldást. Az alapos, szerteágazó kutatómunka mellett anyanyelvi szakértők (orosz irodalom professzor és diákjai) bevonása is segítette a sikeres értelmezést és fordítást. Az összetett folyamatban való részvétel hatására komoly fejlődés mutatkozott meg a hallgatók nyelvtudásában, kulturális ismereteiben és fordítási készségeikben.

Kötetünk záró írása Gilbert Edit esszéje, amely ugyan „A lemondás művészete" címet viseli, igen optimista írás, a műfordítás – jelen esetben a versfordítás és a prózafordítás – komplexitását járja körül abból a szempontból, hogy a műfordítás-oktatás folyamatában milyen sok diszciplína kap szerepet az összevető műfordításkritikától kezdve a textológián, újhistorizmuson, irodalomszociológián, fordításhermeneutikán, interkulturális recepciókritikán stb. keresztül az alkalmazott irodalomtudományig és akár a műfordítás teológiájáig.

A kötetben szereplő sokszínű, változatos témájú írásokból összességében kitűnik, hogy a műfordítás magas szintű, intézményes, egyetemi oktatását a szerzők igen lényegesnek látják, és a PETRA-E referenciakeretet hasznos háttérnek tartják. A tanulmányokban megjelenő hangsúlyok arra utalnak, hogy a műfordítást oktató gyakorló műfordítók figyelmének homlokterében az a kihívásokban gazdag, összetett tevékenység áll, mely során a fordító újraalkotja saját nyelvén az idegen kultúrában született szöveget, hogy azt lehető legteljesebb mivoltában átadja a befogadó kultúrának.

A szakemberek által legideálisabbnak tartott, folyamat-orientált pedagógiai módszerek, azaz a projektmódszer és műhelymunka (bővebben lásd: Kiraly, 2014, Washbourne, 2013) kooperációra, kollektív feladatmegoldásra alapozva sikeresen fejleszti kompetenciák egész sorát. A szerzők azonban valószínűleg egyetértenének abban, hogy a műfordítás egyetemi oktatásának általános célja, hogy „támogassa és táplálja a diákok érdeklődését a fordítás univerzumának minden aspektusával kapcsolatban, és hogy egyensúlyba hozza az elméleti, tudományos ismeretszerzést a piac és a szakma valóságával" (Katan, 2008: 15, saját fordítás).

A kötet minden tanulmányából kiérződik a szerzők elhivatottsága, érződik a műfordítás mint szakma és alkotómunka szeretete, amelynek átadására vállalkoznak, bármilyen keretek között is folyjon az oktatás. Az igényes szakmai felkészítés, a kompetenciák fejlesztése által a fordító eljut a műfordítás felemelő élményének megéléséhez, megérezheti azt, hogy a fordítás valódi vonzereje „egzisztenciális":

> „A fordítás közbeni keresés a meggyökerezettség iránti vágyat testesíti meg, azt a vágyat, hogy a »Létezés házában«, azaz a nyelvben, otthonra leljünk, […] Minden fordító ismeri az érzést, amikor addig rakosgatja egymás mellé és kalapálgatja össze a szavakat, míg mint láthatatlan áramkör, felragyog a mennyország. Ebben a tökéletes pillanatban maguktól megjelennek a megfelelő szavak, szavak, melyek túlmutatnak az emberi dolgokon, és a csillagok közel kerülnek, aztán éppen ily hirtelen betolakszik az üres lap erős reflektorfénye, és az illúzió elillan. De ha a fordító egyszer már átélte e tünékeny kapcsolódás borzongató izgalmát, ez az izgalom ismét arra ösztökéli, hogy újra kutasson, keressen – egy kifejezést, egy sort, egy bekezdést, ami túlszárnyal a bizonytalanságon."
> (Washbourne, 2018: 6)

Irodalom

Hyde-Parker, R. (2009): Professionalizing Literary Translation Education. In: *Translation Journal*. 13.(2). https://translationjournal.net/journal/48literary.htm

Klaudy K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol, német, francia, orosz fordítástechnikai példatárral.* Budapest: Scholastica.

Klaudy K. (1997): *Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Angol, német, orosz fordítástechnikai példatárral.* Budapest: Scholastica.

Klaudy K. (2007): *Languages in Translation. Lectures on the theory, teaching and practice of translation. With illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian.* Budapest: Scholastica.

Katan, D. (2008): University Training, Competencies and the Death of the Translator: Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. In: M.T. Musacchio and G. H. Sostero, Padova (szerk.) *Tradurre: Formazione e Professione*. CLEUP. 113–140.

Kiraly, D. (2014): *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. New York: Routledge.

Kiraly, D. (2003): From Instruction to Collaborative Construction: A Passing Fad or the promise of a Paradigm Shift in Translation Education? In: Baer, J. B. Koby, G. S. (szerk.): *Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins. 3–27.

PETRA-E Referenciakeret (2016). https://petra-educationframe work.eu/hu/

Washbourne, K. (2013): Teaching Literary Translation: Objectives, Epistemologies, and Methods for the Workshop. In: *Translation Review*. 86(1):49–66.

Washbourne, K. (2018): Introduction. In: Washbourne, K. és Van Wyke, B. (szerk.): *The Routledge Handbook of Literary Translation*. New York: Routledge. 1–8.

I.

A MŰFORDÍTÓI KOMPETENCIÁK ALAPKÉRDÉSEI ÉS OKTATÁSA

Oktatható? Oktatandó? A műfordítás tanításáról – Harminc év műfordítóképzés tanulságai

Sohár Anikó
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
sohar.aniko@btk.ppke.hu

Bevezetés

A műfordítók képzésének vizsgálata viszonylag friss terület, aminek oka a műfordítás meglehetősen furcsa státusza: voltaképpen sehol nem találunk arra tudományosan alátámasztott választ, hogy hová is osztályozható: művészet-e vagy szakma, holott nyilvánvalóan másként tanítunk valamit, amit bárki el tud sajátítani, mint olyasmit, amihez veleszületett adottság, tehetség (is) szükséges. Hozzájárul ehhez a formális, iskolaszerű műfordítóképzés teljes hiánya is: ha nincs akkreditálva ilyen alap- vagy mesterszak, miért is kellene végiggondolni, szakmai vitára bocsájtani, majd konszenzusos alapon bevezetni műfordítás-elméletet vagy módszertant, miért is kellene kidolgozni a műfordítóképzés pedagógiáját? Mindezek hiányában ebben a cikkben arra próbálok meg választ adni, hogy saját tapasztalatom s az olvasott szakirodalom alapján mit gondolok taníthatónak a műfordításhoz feltétlenül szükséges képességekből, ezek tanításához milyen megkö-

zelítés látszik célravezetőnek, s hogy a módszereket miként kell újra- meg újra átszabni a felnövekvő nemzedékek nagyon is eltérő ismeretanyagának és hozzáállásának fényében.

Most, hogy az *Iránytű* második száma a műfordítóképzést választotta témájául, s hetekig haboztam, miről is írjak, rá kellett jönnöm, hogy pályám mindig erősen kapcsolódott a műfordításhoz, tulajdonképpen így vagy úgy minden tudományos és szakmai tevékenységem ehhez kötődött-kötődik.

1990 óta tanítok műfordítást a legkülönbözőbb embereknek: hallgatóknak, diplomásoknak különféle egyetemeken, az írás és műfordítás iránt érdeklődőknek előbb a Magyar Írószövetség, majd az 5K (Kreatív Kortárs Kultúra Kommunikáció Kurzusok) Központ íróiskolájában, illetve mindenféle rendű és rangú népségnek magánórákon. Néhai Papp Andreával együtt kezdeményezője voltam az ELTE Bölcsészettudományi Karán az Irodalomtudományi Intézet égisze alatt 1992 és 2009 között működő műfordítói speciális programnak, amelyet előbb Kiss Irén, utóbb Györffy Miklós koordinált. Magáról a programról és eredményeiről, a műfordítóképzés lehetőségeiről többször is írtunk közös tanulmányt (Papp és Sohár 1994, 1996, 1998). Minden magyar egyetemen, ahol volt szerencsém dolgozni, tartottam műfordításkurzust. Még egy műfordító mesterszak létrehozására is tettem (hiábavalónak bizonyult) kísérletet. Ezenkívül magyarra ültettem 15 regényt, száznál is több novellát, s már 27 éve kutatom is az angolból készült műfordításokat. Tagja vagyok a Műfordítók Egyesületének, a Magyar Írószövetség Műfordító Szakosztályának, az Európai Fordítástudományi Társaságnak, a Modern Filológiai Társaságnak, a Magyar és az Európai Anglisztikai Társaságnak, a Nemzetközi Összehasonlító Irodalomtudományi Társaságnak, a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Fordítástudományi Tagozatának és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete Fordítástudományi Szakosztályának, a műfordítóképzéssel foglalkozó PETRA-E Hálózatnak. Így aztán elég sok tapasztalattal rendelkezem szinte minden műfordításhoz kapcsolódó területen, s nagy örömmel

konstatálom a műfordítás iránt újra feltámadt érdeklődést a fordítás-, irodalom- és kultúratudományon belül.

A műfordítás rendszerszintű figyelmen kívül hagyása, tudományterületi, művészeti vagy szakmai be nem sorolása komoly gondot jelent (habár ugyanez igaz magára a fordításra is: az Orteliusrendszerben a fordítást az alkalmazott nyelvészet alá sorolják, ami meglehetősen leszűkítő megközelítés), s valószínűleg számos oka van, a műfordítás mindenki által elfogadott definíciójának hiányától egészen a szerző státuszának a romantikában bekövetkező felértékeléséig. Időszerű lenne tehát erről többoldalú szakmai vitát kezdeményezni – bevonva a műfordítókat és műfordítás-kutatókat, -oktatókat – s a kérdést valamiképpen megválaszolni, de itt és most nem tehetek többet a probléma jelzésénél.

A nagy kérdés a *nature versus nurture*, születik-e a műfordító vagy azzá képezhető, azzá válik megfelelő oktatás hatására s bizonyos körülmények között? Mennyire döntő a tehetség? Száz éve még általánosan úgy vélték, leginkább azok alkalmasak az irodalmi művek átültetésére, akik maguk is kiváló költők – hiszen csakis a versek fordítását tekintették műfordításnak. Valóban csak a költők, próza- és drámaírók tudnak jól fordítani? Vagy itt is érvényes a 10-80-10 százalékos arány: 10 százalék tanítás nélkül is remekül fordít, 10 százalék tanítás ellenére sem képes rá, míg a maradék 80% tanítható, ki könnyebben, ki nehezebben, de mindegyikük képes a Gideon Toury által adekvátnak mondott fordítások létrehozására (Toury, 1995). Közbevetés: persze rögtön felmerül a kérdés: elégséges-e az adekvát fordítás egy irodalmi (remek)mű esetében? A fogadtatása, a célkultúrában elérhető hatása – s ki tudja, mi még – múlik ezen.

De ha a népesség 80 százalékából elvileg nevelhető műfordító, miként? Valóban egyformán könnyen megtanítható az összes szükséges kompetencia (pl. PETRA-E keretrendszer összes kompetenciája)? Ha igen, hogyan? Miféle módszerekkel? S ezek hogyan változnak az

X-, Y- és Z-generációk[4] képzésében? (Az alfák még túl fiatalok a műfordításhoz.) És a PETRA-E keretrendszerben felsoroltakon kívül valóban nem kell más?

1. Mi teszi a műfordítót?

A műfordítók státuszát és önképét vizsgáló felmérésemhez kapcsolódó beszélgetésekből és facebookos kommentfolyamból (Sohár 2019) egyértelműen kiderült, hogy nincs általánosan elfogadott meghatározása annak, kit tekintünk műfordítónak. Az ilyen kérdőíves adatgyűjtések során általában azt veszik műfordítónak, aki munkaidejének több mint felét műfordítással tölti. Ez a definíció azonban igencsak problémás: egyrészt felveti a kérdést, vajon mennyiségi kérdés-e, hogy valaki műfordító vagy sem[5], másrészt mi van akkor, ha valaki rengeteg időt tölt egy irodalmi mű átültetésével, azonban az eredmény siralmas? (Vagy jó ugyan, de örökre asztalfiókban marad?) Van-e minőségi kritériuma a műfordítóvá válásnak? Mind a Műfordítók Egyesületének[6], mind a Magyar Írószövetség Műfordító Szakosztályának[7] felvételi eljárása azt sugallja, van ilyen, mivel a felvételi feltételeknek amúgy tökéletesen megfelelő tagjelölteket is utasítottak már el. Jelen pillanatban legalább három megjelent fordítás kell ahhoz, hogy valaki sikeres tagfelvételi kérelmet nyújthasson be a MEGY-nél, jóllehet az alapszabályban semmi ilyesmi nem szerepel, míg az Írószövetség beéri kettővel – szépírók és műfordítók esetében, mert az irodalomtörténészek egyetlen meg-

[4] X: 1960–1980, Y: 1981–1994, Z: 1995–2009, α: 2010–. Tisztában vagyok azzal, hogy többféle felosztás létezik, X lehet (1961-1981), (1963-1980) (1965-1976), (1965-1981); Y lehet (1977-1994), (1979-1994), (1982-2000), (1989-1993); digitális bennszülöttek (1981-2002).

[5] Mi van akkor, ha egész életében mindössze egyetlen művet ültetett át magyarra? Akkor nem műfordító? Ha az az egyetlen mű mondjuk Homérosz *Íliásza*, akkor igen, ha meg Margaret Mitchell *Elfújta a szél* című regénye, akkor nem?

[6] 2018 májusában 135 tagja volt.

[7] 2018 májusában 101 tagja volt.

jelent művel is bekerülhetnek, ami azt sejteti, a szépirodalom és a műfordítás kevésbé értékes, mint az irodalomtörténet vagy -kritika, vagy, más szemszögből nézve, könnyebb irodalomtudóssá válni, mint műfordítóvá. Elgondolkoztató, ugye?

Az oktatásban szerencsére nincs ilyen probléma: a műfordítás szinte sehol sem kötelező óra, ami arra enged következtetni, hogy az oktatáspolitikusok és -szervezők számára is egyértelmű, a műfordításhoz kell tehetség. A műfordítókurzusokra tehát azok jelentkeznek, akik érdeklődnek a műfordítás iránt, akik szeretnének irodalmi alkotásokat átültetni egyik nyelvről a másikra, néha egyik jelrendszerből a másikba (például filmfordítások esetében). Ám a lelkesedés, az elhivatottság érzése fontos, de nem elégséges feltétel.

A piacon léteznek cégek, íróiskolák is, amelyek műfordítóképző tanfolyamokat kínálnak bárkinek, aki megfizeti a tandíjat. Tudtommal nem készült tudományos vizsgálat arról, hogy milyen módszerekkel oktatnak s milyen hatékonysággal (pl. a végzettek közül hánynak jelenik meg műfordítása nem magánkiadásban), hányan kezdtek és hányan végeztek el ilyen tanfolyamot, a jelenleg működő műfordítók közül hányan vettek rész ilyenen stb.).

Nincs semmilyen megbízható adat arról, hogy az országban hányan tartják magukat műfordítónak. A Magyar Nemzeti Bibliográfia alapján meg lehetne állapítani, hogy hány magyar műfordító működik jelenleg, azonban ehhez szükséges lenne a konszenzus arról, mit tartunk műfordításnak. A kérdés korántsem egyszerű: nemrég egy volt diákom ujjongva mesélte, hogy megkapta élete első műfordítását, egy szakácskönyvet… más veretes filozófiai szakszöveg átültetését mondta élete legnehezebb műfordításának, s a sor hosszan folytatható lenne. A magam részéről ezeket szakszövegnek, nem irodalmi alkotásnak vélem, de néha a határ elmosódik a kettő között: az esszék, a memoárok, az úti beszámolók, a naplók, a krónikák, a szónoklatok, a prédikációk mind-mind határesetnek tekinthetők.

1.1. A magyar műfordítók körében 2018 májusában végzett felmérés

A felmérés szerint a tíz legfontosabb tudnivaló egy műfordító esetében a fogalmazáskészség (95%), a célnyelv ismerete (93%), a kifejezőkészség, illetve a szókincs (88%), a forrásnyelv ismerete (81%), a célkultúra ismerete (76%), a forráskultúra ismerete (75%), az alkotókészség (73%), a rugalmasság (49%), és a műfaj ismerete (46%) (Sohár, 2019).

Ezek közül a készségek nem taníthatók, csupán fejleszthetők, azaz, ha a diákból hiányzik a képesség, vagy csak egészen kis mértékben van meg benne, akkor bizony nem lesz belőle műfordító. Azonban a rengeteg diák között egész pályafutásom alatt mindössze két olyannal találkoztam, akiknek nem volt elégséges fogalmazás-, kifejező- és alkotókészsége ahhoz, hogy értelmes magyar szöveget hozzanak létre. Valamicske ezekből mindenkibe szorul, s ez igenis fejleszthető, s manapság egyre inkább fejlesztendő is, mert a gyors, kapkodó üzenetváltások korában a fogalmazás- és kifejezőkészség visszaszorult, sokkal elterjedtebbé vált a sablonok, közhelyek használata, minél több találatot dob ki rá a Google, annál elfogadhatóbb, s a sajátos egyéni nyelvhasználat kiment a divatból. Holott „a stílus maga az ember", s a műfordító természetéből fakadóan stílusművész kell legyen, aki mindig az épp aktuális alkotó „bőrébe bújik", akárcsak a színész a szerepbe. Ez az alakváltás – ami szerintem az alkotókészség egyik tanítható része – oktatható, és oktatandó. Pedagógiai haszna is van: gyakran előfordul, hogy egy hallgató csak egy bizonyos szövegtípusban, csak egyfajta művészi mentalitásban találja meg a neki való feladatot, s ébred rá, hogy igenis van adottsága, csak nem széleskörű, hanem nagyon is behatárolt (Papp és Sohár, 1994, 1996).

A nyelvek és a kultúrák, a műfajok ismerete, valamint a szókincs természetesen tanítható. A nyelvtudás gyarapítása szerencsére már nem csupán az iskolai nyelvórák dolga: az X-, Y- és Z-nemzedékek tagjai egyre nagyobb arányban beszélnek idegen nyelve(ke)t, elsősorban az angolt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy tudásuk elégséges a

műfordításhoz, mivel például a Z-generáció tagjai általában sokkal könnyedebben, szebb kiejtéssel beszélnek angolul, mint elődeik, nyelvtudásuk mögött többnyire még sincs szilárd nyelvtani, etimológiai, nyelvhelyességi, stiláris ismeret, ezért számukra a műfordítókurzus eleinte inkább frusztrációt okoz, s nem sikerélményt hoz, mint a korábbi nemzedékeknél.

1.2. A PETRA-E Hálózat kompetencialistája[8]

Ezen a listán nyolc kompetencia szerepel: transzfer, nyelvi, szöveg-, heurisztikus, irodalmi-kulturális, szakmai, evaluatív és kutatási. Ezek minden szinten (kezdő, haladó tanuló, pályakezdő hivatásos, haladó hivatásos, szakértő) egyre gyarapodó tudást, tapasztalatot jelentenek. Mindegyik tanítható és tanítandó is, habár nem egyforma mértékben szükségesek a hivatáshoz, hiszen például a szakmai ismeretek közé tartozik a szaktudás továbbadásának hajlandósága és képessége is, s ezekkel nem mindenki rendelkezik, továbbá a kutatási kompetencia tartalmazza az elméleti-tudományos tájékozottságot is, amit sok műfordító egyáltalán nem tart lényegesnek.

Ez a keretrendszer az Európai Unió támogatásával jött létre és szándéka szerint elősegíti az egységes európai műfordítóképzés kialakítását, ezért jó referencia, kiinduló vagy igazodási pont. (Ennek a cikknek nem feladata a keretrendszer értékelése, de zárójelben megjegyzem, hogy vannak átfedések, és a fordításetika vagy a fordítástörténet nem elég hangsúlyos benne.)

A magyar műfordítóképzés a nyelvi kompetenciát adottnak veszi, nem tanítja, az összes többit pedig csupán részlegesen oktatja. A legnagyobb hangsúlyt a transzfer, szöveg- és az irodalmi-kulturális kompetenciák kapják, legkisebbet a heurisztikus kompetencia.

A 2018-as felmérésben mért legfontosabb tudnivalók a következőképpen sorolhatók be a PETRA-E keretrendszeren belül: a fogalmazás-, kifejező- és alkotókészség a transzfer kompetencia körébe; a

[8] Erről bővebben lásd a kötetben Galambos Dalma írását.

szókincs, a cél- és a forrásnyelv ismerete a nyelvi kompetencia körébe; a fogalmazás- és kifejezőkészség, a műfaj ismerete a szövegkompetencia körébe; a forrás- és célkultúra ismerete az irodalomikulturális kompetencia körébe; és végül a rugalmasság pedig talán a szakmai kompetencia körébe sorolható, azaz a felmérésben részt vett magyar műfordítók sem a heurisztikus, sem az evaluatív, sem a kutatási kompetencia egyetlen részterületét sem tartják igazán szükségesnek a hivatásuk minőségi műveléséhez. (Hasonló eredményre jutott 2019-ben Katarzyna Tryczynska a Wroclawi Egyetemen a hallgatók körében lefolytatott vizsgálat során[9].) Ez is elgondolkodtató, ugye?

Magának a keretrendszernek megvitatására itt most nincs lehetőségem, de le kell szögezni, hogy lenne miről írni: számomra a legnagyobb hiányossága a fordításetikai aspektus mellőzése, holott – nyilván mondanom sem kell –, a műfordítás s annak oktatása is számos erkölcsi aggályt vethet fel a kijavíthatom-e a szerző tévedését problémától a többszörös lojalitásból fakadó konfliktusokon át egészen a szabad-e alkalmatlannak, tehetségtelennek minősíteni a műfordítónövendéket kérdéséig.

2. A műfordításhoz szükséges ismeretek oktatása

A műfordítók képzése mind a mai napig esetleges, ugyanis a törvényi szabályzás szerint bárki lehet műfordító, semmilyen képesítés, semmilyen végzettség nincs előírva ahhoz, hogy a műfordítást az ember felvehesse tevékenységei közé s számlát állíthasson ki róla. Így aztán az a – becslések szerint – néhány száz ember, aki ilyen tevékenységet folytat, igen változatos ismeretekkel, nagyon eltérő iskolai végzettséggel bír, és ez bizony gyakran tükröződik az általuk fordított szövegekben is.

Hagyományosan a kiadók és a bölcsészettudományi karok képezték a jövendő műfordítókat: a kiadóknál a tapasztalt, nagy tudású és

[9] Elhangzott a PETRA-E Hálózat 2019. november 22-i ülésén tartott előadásában.

kifinomult ízlésű szerkesztők vették szárnyaik alá a felbukkanó ifjú tehetségeket, és ha kellett, mondatról mondatra végigmentek velük az elkészült fordításon, s elmagyarázták nekik a szakma csínját-bínját. A bölcsészkarokon általában olyan műfordító tartott ilyen órát, aki maga is írt verset, prózát, színművet (az ELTE BTK-n az én diákkoromban például többek közt Géher István). Nem létezett kiépített intézményes struktúra s most sincs. Egyéni döntéseken múlt s múlik, hogy miként, milyen tudásanyag átadásával nevelődik az utánpótlás.

2.1. Az eltérő nemzedékek eltérő szükségletei

2.1.1. Kezdetben

Amikor 1991-ben elkezdtük az ELTE-n a műfordítói speciális programot, még nem álltak rendelkezésre módszertani és pedagógiai tanulmányok a műfordítóképzéshez (most sem sok), ezért a kötelező tárgyak – a fordítás elmélete, a fordítás története, a fordítás gyakorlata és a fordításkritika – a képzést indító oktatók egyéni tapasztalatai alapján kerültek be a tanmenetbe, s az egyes tanárok pedagógiai és szakmai ismeretétől függött, hogy a műfordítás mely aspektusait s milyen mélységben építették be az óráikba. Nem volt előzetes nyelvi teszt, nem kellett felsőfokú nyelvvizsga a részvételhez, a hallgató maga döntötte el, elégséges-e a nyelvtudása a műfordítóképzéshez. Ha rosszul döntött, abbahagyta. Ugyanígy vízválasztó lehetett a befektetendő munkamennyiség is: a műfordítás rendkívül időigényes munka, ha a szöveg több területen is megkövetel nehezen hozzáférhető ismereteket[10], ez megint csak sokakat elriasztott már az első félévben. Ugyanakkor az irodalmi-kulturális háttérismeretek, a nagy mennyiségű szöveg rendszeres olvasásának és írásának megléte megkönnyítette a képzést: a műfordítók által oly sokra tartott készségek és képességek

[10] Ne feledjük, Magyarországon csak a rendszerváltás után, s eleinte meglehetősen lassan kezdett elterjedni a számítógép-használat, az internet még gyerekcipőben járt, a szükséges háttértudás megszerzése sokszor több órás vagy több napos alapos könyvtárazást, kimerítő nyomozást jelentett.

egy jelentős részét a bármilyen szakos ötéves egyetemi képzés is elvárta, sőt fejlesztette is (pl. a fogalmazás- és kifejezőkészség nagyobb igénybevételével jár, ha minden héten 10-20 oldalas szemináriumi dolgozatot kell beadni a hallgatóknak, ez óhatatlanul gyarapítja a szókincset is, az olvasottságot és általános műveltséget is stb.).

Ebben az időben tulajdonképpen bármilyen hozzáférhető angol irodalmi szöveget be lehetett vinni órára, általában fénymásolat formájában, különösebb előzetes megbeszélés vagy elemzés nélkül oda lehetett adni a hallgatóknak, s el lehetett várni, hogy minden hétre lefordítsanak egy novellát, vagy könyvrészletet. (Mindig próza- vagy drámafordítást tanítottam, mert a tanszékünkön Lator László tartott versfordítás szemináriumot, s mondanom sem kell, senkinek eszébe sem jutott vele konkurálni.) Az órákon a hangsúly elsősorban a világ- és magyar irodalmi háttértudásra, műfajismeretre, szövegalkotásra és a stilisztikára helyeződött az elkészült fordítások megbeszélése, részletes elemzése során. Gyakran alakult ki disputa egyes ötletek, elképzelések, megoldások kapcsán: egyszer például abból kerekedett nagy vita, hogy – mivel előszeretettel vittem órára a fantasztikus irodalomból válogatott szövegeket – megkérdezték a hallgatók, szerintem léteznek-e tündérek, törpék, trollok, s én gondolkodás nélkül rávágtam, hogy persze, minden, amit az emberi képzelet létrehozott, valóságos[11]. Komoly nézetkülönbség mutatkozott például abban is, hogy lehet-e a „tünde" szót nem-tolkieni szövegkörnyezetben használni – erre az azóta eltelt idő megadta a választ, de a kilencvenes évek elején ez még korántsem volt egyértelmű.

Az órákon soha nem törekedtünk a „tökéletes fordításra", beértük azzal, hogy jobbnál jobb változatok születtek. Azon alkalmak, amikor minden fordításból kiemeltük és összeollóztuk a legjobbnak ítélt részeket, mindig csúfos kudarchoz, szétesőhöz, alig olvasható, roszszul hangzó eredményre vezettek, nem szerencsés a polifónia szöve-

[11] A félévet követő nyáron kaptam az egyik, órán ellentétes nézetet képviselő hallgatótól egy képeslapot, amely a párizsi Notre-Dame egyik vízköpőjét ábrázolta, és csak annyi állt rajta: „Neked volt igazad."

gen belül. A hallgatók így megtanulták, hogy a műfordítónak egyedi hangja van s azt a hangot hamissá teheti már a nem elég gondos szerkesztés is.

Az a tény, hogy a program nem tartozott egyetlen szakhoz sem, szabadon választott volt, nem kötelező, garantálta, hogy a műfordítás iránt komolyan érdeklődő hallgatók aktívan részt vegyenek az órákon és minőségi szövegeket hozzanak létre. Ezek közül néhányat meg is jelentettünk Papp Andreával a *Textbook for literary translation* kötetben (1994). Nagyon tanulságos egymás mellett látni az eredetit s mellette két magyar változatot, a drámarészletnél pedig négyet. Ezek a szövegek máig használhatók a jövendő műfordító képzésében. A programot elvégzett hallgatók közül többen is műfordítók lettek (pl. Bándi Eszter, Galambos Dalma, Sarkadi Zsuzsa, Tamás Dénes), mások hűtlenné váltak a műfordításhoz, ám a fordítás más területein lettek elismert szakemberek (pl. Barcsák Attila szinkrontolmács lett, Dróth Júlia a MANYE Fordítástudományi Szakosztályának elnöki tisztét tölti be).

A program sikeréhez az is nagyban hozzájárult, hogy a nappali tagozatos hallgatók nem szorultak rá arra, hogy dolgozzanak és eltartsák magukat, a tanulmányi és szociális ösztöndíjak lehetővé tették, hogy a jó tanulmányi eredménnyel rendelkezők minden idejüket a tanulásnak szenteljék. Az egyetemi tanmenetek kevésbé voltak kötöttek a mostaninál, s az egyes oktatók bármikor meghirdethettek ún. speciális kollégiumokat az őket éppen érdeklő témákban, azaz a legkurrensebb kutatási eredményeket vagy kérdésfelvetéseket bármikor bevihették órára. Ebből mind az oktatók, mind a hallgatók rengeteget profitáltak. Az tagadhatatlan, hogy a felsőoktatás átláthatatlan és átjárhatatlan dzsungel volt az uniformizálás előtt, de a műfordítást ez nem érintette.

2.2.2. A XXI. században

Azzal, hogy a felsőoktatás elitképzés helyett tömegoktatássá vált, majd az ötéves egyetemi képzések helyét átvették a hároméves alap- és kétéves mesterszakok, az új, bolognai rendszerben az elvárásoknak

és követelményeknek meg kellett változnia. A nyelvszakokra már nem bekerülési feltétel a felsőfokú nyelvtudás, az adott kultúra széleskörű ismerete. A magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem, jóllehet maradtak érettségi tárgyak, háttérbe szorultak, veszítettek jelentőségükből, a középiskolából elvben hozott ismeretekre nem lehet építeni az egyetemi képzés során: nem hivatkozhatunk rájuk, a szakszavakat[12] a hallgatók nem ismerik fel, a történelmi időben, a földrajzi térben nem igazodnak el[13]. Sem a görög-latin klasszika[14], sem a kereszténység[15] alapvető elemeit nem vehetjük ismertnek. Utóbbira talán a legkirívóbb korai példa Terry Pratchett – Neil Gaiman: *Elveszett próféciák* című művének prológusában (1990)[16] található az angyal és a kígyó beszélgetésében, az szerepel ugyanis a fordításban, hogy ha Ádám és Éva a kiűzetés után mégis visszatérnének az Édenkertbe, sorban kell majd állniuk, s a Bibliát ismerőkben óhatatlanul felmerül a kérdés: kik állnak majd előttük? Hiszen ők az első emberpár.

De nem csak az irodalmi és kulturális kompetenciával vannak gondok, hanem az anyanyelvi ismeretekkel, azon belül a szókincs,

---

12 Pl. vonatkozó névmás, kötőszó.

13 Pl. előfordult, hogy hallgatók Jurij Gagarint francia űrhajósként a XVII. századra datálták, vagy Dzsingisz kánt a Brit Birodalom uralkodójának vélték.

14 Pl. isteneket és héroszokat, mert Vulkánról a *Star Trek* tévéfilmsorozatra asszociálnak, nem Héphaisztoszra, Vulcanusra.

15 Pl. a Biblia főbb történeteit és alakjait sem, Jézust sokszor keverik más j kezdőbetűs személyekkel, Jeremiással, Jóbbal, Jónással vagy Júdással. A bibliai szólásokat, történeteket nem ismerik föl (hét kövér és hét sovány esztendő, a tékozló fiú, Szodoma és Gomor(r)a – sóbálvány, vízözön – Noé bárkája – Ararát – galamb, Illés szekere stb.).

16 „Azt mondtam nekik, nézzétek, amikor visszajöttök, **akkor itt nagyon hosszú sor fog állni**, de talán szükségetek lehet erre a kardra, tessék, ne is köszönjétek meg, csak tegyetek egy szívességet és ne adjátok föl könnyen" (Pratchett, Gaiman, 1999). Eredeti: „I just said, look, if you come back here **there's going to be an almighty row**, but you might be needing this sword, so here it is, don't bother to thank me, just do everyone a big favour and don't let the sun go down on you here." [Jelentés: Azt mondtam nekik, nézzétek, ha visszajöttök ide, abból istentelen veszekedés lesz, de erre a kardra szükségetek lehet, szóval tessék, meg se köszönjétek, csak tegyetek egy szívességet és tűnjetek el innen még napnyugta előtt. Az én fordításom].

fogalmazás-, kifejező- és alkotókészséggel (transzfer, nyelvi, szövegkompetenciákkal). A Magyar Értelmező Kéziszótárból találomra kiválasztott 50 szóból jó, ha a felét ismerik a magyar anyanyelvű hallgatók, s ezeknek sem mindig tudják a pontos jelentését; az idegen szavak vagy a magyar szólások és közmondások esetén az eredmény még rosszabb.

Az a tapasztalatom, hogy sem a közoktatás, sem az alapfokú egyetemi oktatás nem biztosítja a korábban megszokott és elvárható klasszikus műveltséget. Ennek folyománya, hogy a műfordítás oktatásába kénytelen-kelletlen be kell iktatni régebben evidensnek tartott nyelvi és kulturális ismeretanyagot is, azaz kevesebb idő jut a szakmai fogások megbeszélésére és elsajátítására, a hivatás alaposabb megismerésére, a műfordítás gyakorlására. Ez pedig természetesen tükröződik a pályakezdő műfordítók felkészültségében, amit a hivatáshoz kapcsolódó fórumokon és Facebook-csoportokban feltett kérdések ékesen szemléltetnek[17].

Az utóbbi tíz évben jóval nagyobb választékból kell kiszemezni azokat az irodalmi alkotásokat, amelyek egyaránt tartalmaznak kulturális, nyelvi és műfordítási problémákat (pl. alanyváltás, szóismétlés), ezeket előre meg kell beszélni az órán, fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, miként járhatnak utána az ilyesféle felmerülő gondoknak, s még ezek után is előfordulhat, hogy a műfordító-palántáknak beletörik a bicskájuk a feladatba. Ha a magyarra ültetendő novella vendégszöveg(ek)et tartalmaz, valószínűleg nem fogják felismerni, mert olvasottságuk nem annyira átfogó és leginkább a kortárs alkotásokra korlátozódik. Ennek oka az, hogy a nyelv változása a rendszerváltás óta felgyorsult s ezért a klasszikusok egy része az Y-, Z- és alfa generációk számára már nehezen olvasható (pl. Jókai, ld. a vitákat *A kőszívű ember fiai* vagy *Az aranyember* mint kötelező olvasmány körül),

[17] Pl. toldalékolásra (pl. angol th után hogyan hasonul a val/vel v-je), szavak/kifejezések jelentésére, egyes művek fordítására (megjelent-e X mű Y nyelven) vonatkozó vagy konkrét kulturális ismeretet (pl. görög városállam adminisztratív felosztása, kaliber jelölése) firtató kérdések.

valamint a gyors, pergő, akciódús történeteket kedvelik, a leírásokat hajlamosak átugrani. Így aztán a kész fordításokból is gyakran kimaradnak az ilyen részek.

A másik szembetűnő változás a feladható szövegek hossza: egyik hétről a másikra a feladat csak rövid, maximum 4-6 oldalas szöveg lefordítása lehet, hosszabbat egészen biztosan nem fognak elkészíteni. Ebbe belejátszik a már említett tanulás melletti munka is. Kevésbé lehet a diákok önálló munkájára támaszkodni: maguktól nem – vagy csak kevesen – fognak utánajárni a szerzőnek, a műnek, ahogy annak sem, van-e már megjelent magyar fordítása, netán több is. Az órai disputákból is kevesebb van: a mai hallgatók sokszor el sem merik mondani a véleményüket, nemhogy harcosan kiállnának mellette, s késhegyig menő vitákat folytatnának arról, az adott szövegbe melyik szó, kifejezés vagy szólás illeszkedik legjobban. A Z-k sokkal sérülékenyebbek is, mint az Y-generáció: a kritikát nehezebben viselik, s rendkívüli módon szomjaznak a dicséretre. Legyen bármilyen jó műfordító vagy jó oktató az ember, ha nem elég jó pedagógus, könnyen előfordulhat, hogy nem találja meg a hangot velük.

3. Összegzés

A műfordításhoz, ha hivatásként műveljük, elengedhetetlen az anyanyelv beható ismerete, szeretete, a vágy, hogy minél többet tudjunk róla, hogy minél alaposabban, minél pontosabban tudjuk kifejezni magunkat és a kiválasztott szerző gondolatait. Ugyanilyen lényeges, hogy a művet minél alaposabban ismerjük és megértsük, hogy el tudjuk helyezni az életműben, a korban, a műfajban, az adott irodalomban és kultúrában. Mindez sokrétű irodalmi, kulturális és nyelvi tudást igényel, amelyek elsajátítása nem megy egyik napról a másikra, s amelyeket nem pótol sem a világ legjobb böngészője, sem a világ legjobb szakmai fóruma és Facebook-csoportja, egészen egyszerűen azért,

mert ezek híján a műfordító észre sem veszi, hogy lenne mit kutatni, lenne minek utánajárnia[18].

Meggyőződésem, hogy a műfordításhoz az összes szükséges részkészség fejleszthető és fejlesztendő, az összes ismeret oktatható és oktatandó is. Természetesen különböző mértékben s ez nem csupán generációs kérdés: minden csoport más s a tanárnak, a módszernek, a tananyagnak ehhez mindig alkalmazkodnia kell, nem lehet, nem szabad a megszokottat, a bevettet adaptálás nélkül felhasználni újra meg újra.

S végül hadd tegyek fel néhány, a műfordításokat oktatók és kutatók szempontjából végiggondolandó kérdést: Van-e, lehet-e összehangolt műfordítás-kutatás Magyarországon, amelyben a korpusznyelvészek a műfordítások korpuszát vetik össze a magyarul alkotott hasonló művekkel, a kognitív tudomány a műfordítók „fekete dobozát" elemzi, a nyelvtörténészek kikutatják, milyen szavakat és kifejezéseket köszönhetünk melyik műfordítóknak, a szociológusok felmérik a műfordítók társadalmi helyzetét és annak változásait, a pszichológusok vizsgálják a műfordításhoz ideális lelki beállítottságot és a fordítások lélektani hatását, az informatikusok kifejezetten a műfordítók munkáját megkönnyítő számítógépes környezet és applikációk kialakításán ügyködnek, a történészek elénk tárják a magyar fordítástörténet eddig a múlt ködébe veszett alakjait és eseményeit, az irodalmárok pedig kivesézik az elkészült műfordításokat, a neveléstudomány képzési módszereket és ideális tanmenetet dolgoz ki a műfordítóképzéshez? Vagy ez marad vágyálom?

[18] Pl. egy műfordítás rágcsálónak mondja a borzot (Terry Pratchett: *Hölgyek és urak*. Ford. Farkas Veronika, Budapest: Delta Vision, 2007).

Irodalom

Ardamica Z. (2012): *Fejezetek a műfordítás elméletéből*. Dunaszerdahely: Nap Kiadó.

Bassnett, S. és Lefevere, A. (1998): *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation.* Clevendon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Bassnett, S. (2014): *Translation. The New Critical Idiom*. London – New York: Routledge.

Kappanyos A. (2015): *Bajuszbögre: lefordíthatatlan. Műfordítás – adaptáció – kulturális transzfer*. Budapest: Balassi Kiadó.

Landers, C. E. (2001): *Literary Translation. A Practical Guide*. Clevendon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.

A Magyar Írószövetség alapszabálya. (2014). https://www.iroszovetseg.hu/alapszabaly-2/

A Műfordítók Egyesületének alapszabálya. (2018). http://muforditok.hu/docs/m%C3%B3dos%C3%ADtott%20alapszabaly_2018.pdf

Papp A. és Sohár, A. (1994): *Textbook for Literary Translation*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Papp A. és Sohár, A. (1996): The Art of Literary Translation - Theoretical and Practical Problems in Teaching. In: Coulthard, M. és Odber de Baubeta, P. (szerk): *The Knowledges of the Translator: From Literary Interpretation to Machine Classification* Lewiston - Queenston – Lampeter: The Edwin Mellen Press.145–150.

Papp A. és Sohár, A. (1998): The Literary Translation Programme and its Results. In: Bush, P. és Malmkjaer, K. (szerk.): *Rimbaud's Rainbow. Literary Translation in Higher Education.* Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 43–46.

PETRA-E keretrendszer a műfordítók oktatásához és képzéséhez. www.petra-education.eu

Pratchett, T. – Gaiman, N. (1999): *Elveszett próféciák*. Budapest: Benefícium. (Budapest: Agave, 2010, 2019) Fordította: Horváth Norbert.

Sedarat, R. (2017): An MFA in Literary Translation. In: Venuti, L. (szerk.): *Teaching Translation.* London – New York: Routledge. 39–45.

Toury, G. (1995): The Nature and Role of Norms in Translation. In: *Descriptive Translation Studies and Beyond* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 53–69.

PETRA-E deszkriptorok a műfordítás-oktatásban

Gulyás Adrienn
KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
gulyas.adrienn@kre.hu

1. Bevezetés

A PETRA-E egy nyitott szerkezetű referenciakeret, amely több európai egyetem és szakmai szervezet közreműködésével valamint az Erasmus+ program támogatásával jött létre 2014 és 2016 között, és a műfordítók kompetenciáihoz ad hangsúlyozottan nem preskriptív iránymutatást a műfordítói pálya különböző állomásain. A kezdő és a szakértő fordító szintje között három közbenső szintet különböztet meg, ezek a haladó tanuló, a pályakezdő hivatásos és a haladó hivatásos fordító. A fordító készségeit ezekhez a szintekhez rendeli nyolc kompetenciaterület szerint, melyek a transzfer, a nyelvi, a szöveg-, a heurisztikus, az irodalmi-kulturális, a szakmai, az evaluatív és a kutatási kompetenciák. Ezek definícióit nem részletezem, mert a teljes referenciakeret megtalálható a PETRA-E honlapján magyarul (https://petra-educationframework.eu/hu/). A projekt egyik célja, hogy segítse a műfordítókat saját szakmai kompetenciájuk meghatározásában, és elősegítse szakmai önreflexiójukat. A keret másik, az elsőnél jóval praktikusabb célja, hogy a műfordítóképzések oktatóinak támpontokat nyújtson egyrészt a diákok részkompetenciáinak fejlesztésében, másrészt a saját oktatási céljaik kialakításában.

Mielőtt a PETRA-E referenciakeret első két, a fordításoktatás szempontjából releváns szintjét kritikai vizsgálatnak vetném alá, kiemelném, hogy a referenciakeretet szükségesnek és hasznosnak tartom mind oktatóként, mint gyakorló műfordítóként. Pozitívuma, hogy deszkriptorait nem feltételnek vagy elvárásnak, hanem lehetőségnek tekinti, és felhasználóira bízza, hogyan alkalmazzák őket a gyakorlatban. Jelen tanulmányban nem műfordítóként, hanem műfordítást oktató tanárként tekintem át szisztematikusan a kezdő (LT1) és a haladó tanuló (LT2) szintek deszkriptorait, hogy összevessem őket személyes oktatói tapasztalatommal. A pályakezdő hivatásos szintet (LT3) jelen tanulmányban nem tárgyalom, hiszen az intézményesített fordításoktatást nem érinti. A pályakezdő műfordító már a kiadói piacon tevékenykedik, tanácsot vagy visszajelzést a munkájáról szerkesztőktől kap, akik egyfajta mentorszerepet töltenek be a hivatásos műfordítói életpálya kezdeti szakaszában.

Műfordítást a Károli Gáspár Református Egyetemen oktatok fordítói specializációt végző, harmadéves anglisztika szakos BA-s diákoknak és az egyetem 120 kredites, posztgraduális, szakfordítói és műfordítói szakirányú továbbképzésén angol és francia szakos diákoknak. A BA-s hallgatók tanulmányaik első évében nyelvi alapvizsgát tesznek, melynek nyomán harmadéven adottnak tekinthetjük a C1-es nyelvtudást. Az alapvizsga után választhatnak fordítói specializációt, illetve annak keretében műfordítási szemináriumokat. Ha úgy döntenek, hogy még elmélyültebben szeretnének foglalkozni a fordítással mint szakmával, a három és négy féléves szakfordítói és műfordítói szakirányú továbbképzésen folytathatják a fordítással való ismerkedést. A szakirányú továbbképzésnek szintén bemeneti feltétele a C1-es nyelvtudás vagy adott nyelvből a BA- vagy MA-végzettség. Itt a hallgatói mezőny mind korát, mind érdeklődését, végzettségét vagy nyelvtudását tekintve erősen kevert. A frissen végzett, huszonéves BA-s diákok együtt tanulnak a mesterdiplomával vagy PhD-fokozattal rendelkező diákokkal, gazdasági vagy műszaki szakterületen, oktatásban dolgozó középkorúakkal, sőt egyes esetekben gyakor-

ló, hivatásos fordítókkal, ami egy sajátos, vegyes hallgatói populációt eredményez.

A következőkben sorra veszem a referenciakeret kompetenciáit a műfordítás oktatásában érintett első két fordítói szinten.

2. Az LT1-LT2-es szint deszkriptorai a gyakorlatban

2.1. Kezdő szint (LT1)

A referenciakeret szerint az LT1-es szintet a műfordítást tanuló diákok a BA-képzés végére érik el. Transzferkompetenciájuk elegendő ahhoz, hogy megértsék a forrásszöveget, és felismerjék a fordítási problémákat. Több fordítási stratégiát ismernek, és létre tudnak hozni célnyelvi szövegeket. Bár a felsorolt megállapítások javarészt helytállóak, kiegészítésre szorulnak. A kezdő fordítóknál gyakori probléma, hogy félreértik a forrásnyelvi szöveget, nem mindig ismerik fel a fordítási problémákat, vagy ha igen, nem tudják, hogyan oldják meg őket.

A PETRA-E a kezdő fordítók nyelvi szintjét passzív B2-es forrásnyelvi és aktív C1-es célnyelvi tudásban határozza meg, esetemben azonban a műfordítás szemináriumokat hallgatók nyelvi szintje igazoltan eléri az aktív C1-es szintet. Azon felül, hogy a passzív B2-es tudást nem tartom elegendőnek a műfordításhoz kezdő szinten sem[1], a fenti megjegyzéseim a C1-es nyelvtudású kezdő műfordítókra úgyszintén érvényesek.

A kezdő műfordítók félrefordításai sokszor abból adódnak, hogy nem járnak alaposan utána egy-egy szó jelentésének, hanem beérik a kétnyelvű szótárak valamelyik jelentésével, és a kontextust figyelmen kívül hagyva, azt erőltetik a szövegbe. Ritkán indulnak ki forrásnyelvi szótárak definícióiból, hogy a szövegkörnyezetbe illő jelentést a célnyelven is megtalálják. Ennél a jelenségnél a PETRA-E első négy,

[1] Passzív B2-es forrásnyelvi tudással csak olyan műfordító kollégákat láttam jó minőségű célnyelvi szövegeket létrehozni, akiknek más nyelvből nagy műfordítói és szerkesztői tapasztalatuk volt. A PETRA-E őket hívja szakértőknek (LT5-ös szint).

egyébként szorosan összefüggő alkompetenciája is érintett: a transzfer, a nyelvi, a szöveg- és a heurisztikus kompetenciák.

Általában jellemző a kezdő fordítókra, hogy ragaszkodnak a mondathoz mint az értelmezés alapegységéhez, és alig használják a mondat közvetlen vagy tágabb környezetét annak értelmezéséhez. Nyelvtani tudásuk bonyolultabb mondatszerkezetek felfejtéséhez, a tagmondatok logikai összefüggéseinek megértéséhez nem elegendő, vagy ha mégis, nem tudják őket adekvát módon átültetni a célnyelvbe.

A mondathatárokat nagyvonalúan szabják át a szakfordítói gyakorlatra hivatkozva, ami viszont a műfordításban erősen megkérdőjelezhető. Saját oktatói gyakorlatomban tiltom a mondathatárok mozgatását irodalmi szövegeknél, hiszen alapvetően változtatja meg a szöveg jellegét, az író stílusát és szándékát, ha a műfordító egy hosszú mondatból, két vagy három rövidebb mondatot alkot. A tartalmi hűség nem írhatja felül a formát. Az ilyen típusú hibák szintén azt mutatják, hogy mind a forrás- és célnyelvi, mind a transzfer, mind a szövegkompetencia, azon belül is a szövegelemzés, fejlesztésre szorul.

A diákok többsége ugyancsak nehezen igazodik el a nyelvi regiszterek között mind a forrásnyelven, mind a célnyelven. E tekintetben a szakfordítói képzésben nem kis előnyben vannak a forrásnyelvből BA-t végzett és a nem bölcsész végzettségű hallgatókkal szemben azok a társaik, akiknek a forrásnyelvből MA-végzettségük van. A nyelvi kompetencián belül az irodalmi kompetenciájuk és a nyelvi variációkról való ismereteik, a szövegkompetencián belül a szövegelemzésben szerzett gyakorlatuk, szövegérzékenységük, az irodalmi-kulturális kompetencián belül pedig a forrásnyelv irodalmában és kultúrájában szerzett jártasságuk a kezdetektől fogva kiemeli őket a hallgatói mezőnyből.

A további három alkompetenciánál LT1-es szinten csak egy-egy deszkriptor szerepel. A szakmai kompetenciánál a PETRA-E annyit említ, hogy a hallgató ismeri a forrásnyelvi kultúra irodalomkritikáját. Az irodalomkritika a Károli Gáspár Egyetem anglisztika BA mintatantervében nem szerepel. Irodalomtörténetet viszont több féléven

keresztül tanulnak a hallgatók. Ezt a deszkriptort, a gyakorlatban tapasztaltakkal összevetve, túlzott elvárásnak tartom LT1-es, de még LT2-es szinten is. Irodalomkritikai jártasságot újfent a forrásnyelvi mesterképzés nyújthatna a diákoknak, amely viszont nem feltétele a szakirányú továbbképzés elvégzésének.

A referenciakeret nem említi a szakmai szervezetek és az anyagi, jogi, etikai szempontok ismeretét, holott ezekről a hallgatóknak már kezdő szinten is vannak fogalmaik. Műfordító szemináriumaimra mindig hívok hivatásos műfordítót vagy szerkesztőt, akikkel nemcsak szövegeken dolgozunk együtt, hanem beszélnek a szakma anyagi, etikai, jogi vonatkozásairól és a könyvkiadás menetéről. A szakmai szervezetekről szintén korán szó esik, hiszen nem árt, ha a hallgatók figyelemmel kísérik ezeknek a szervezeteknek a működését, részt vesznek szakmai eseményeiken. Ez a diákok szakmai kapcsolatépítését is megalapozhatja, a kezdők tapasztalatot szerezhetnek gyakorló fordítóktól, mielőtt maguk is hivatásos fordítókká válnának.

Az evaluatív kompetenciánál szintén egy deszkriptor szerepel, jelesül az, hogy a kezdő műfordító képes felismerni a fordítások közötti különbséget. Az önreflexióhoz LT1-es szinten a keret ugyan nem fűz megjegyzést, mégis fontos kiemelni. Az önreflexiót és az önkritikát már a kezdő fordítóknál is fejlesztendő és támogatandó attitűdnek tartom a szak- és műfordításban egyaránt. Nem baj, ha megindokolni még nem tudja, de fontos, hogy a kezdő fordító is érezze, hogy a szövegnek mely pontjait sikerült vagy nem sikerült megnyugtató módon megoldania. Az LT1-es szinten dicséretes, ha egy diák érzi a fordítása gyengeségeit, és tudja, hol nem jutott még el a megfelelő megoldáshoz. Konkrét szövegekre adott tanári visszajelzésekkel ez az intuitív önkritika jól fejleszthető, és idővel egyre tudatosabbá válik.

2.2. Haladó tanuló szint (LT2)

A PETRA-E második, LT2-es szintje a haladó tanuló. A deszkriptorok alapján ez a szint nagyjából a szakfordítói, műfordítói szakirányú továbbképzés kimeneti céljait határozza meg, de valószínűleg

hasonló kimeneti céljai vannak egy fordítói mesterképzésnek is. A transzferkompetenciát illetően az LT1-es szinthez képest a hallgató már nemcsak ismerkedik a fordítási stratégiákkal, hanem alkalmazza is őket, és meg tudja indokolni egyéni választásait. A szakirányú továbbképzés három, illetve – két idegen nyelv esetén – négy féléve során valóban tapasztalható, hogy a diákok egyre magabiztosabban használnak bizonyos fordítói stratégiákat, és képesek megindokolni választásaikat. Az irodalmi kreativitást a transzferkompetencián belül viszont a PETRA-E csak a pályakezdő hivatásos szintjétől említi. Ez vitatható álláspont, hiszen a kreativitás, bár fejleszthető, egyéni adottság kérdése, és mint ilyen, már a kezdő fordítók munkáiban, LT1-LT2-es szinten is megnyilvánul. Tapasztalatom szerint a szintkülönbség a kreativitásban a képzés végén is fennáll hallgatók egy adott csoportján belül, jóllehet önmagához képest minden hallgató fejlődik.

A keret a nyelvi kompetencia terén a haladó tanulóknál mindkét nyelvből magasabb szintű tudást feltételez: a forrásnyelven passzív C1, a célnyelven aktív C2-es tudást. A fentiekben leírtam, hogy C1-es forrásnyelvi nyelvtudás a BA-s és a szakirányú továbbképzés hallgatóinak esetében már kezdő szinten is adott. Ezenkívül a szakirányú továbbképzésen a diákoknak két félévben is van nyelvfejlesztés tantárgyuk duplaórában, amit azonban kevésnek tartok azoknál a hallgatóknál, akik hivatásszerűen szeretnének műfordítással foglalkozni, és nem rendelkeznek a forrásnyelvből MA-fokozattal. A mesterképzés a forrásnyelvből tovább mélyíti a hallgatók ismereteit irodalmi szövegekről, szövegelemzésről, a forrásnyelvi kánonról, nyelvtanról, regiszterekről: a mesterképzés – ha úgy tetszik, az adott nyelv tanulmányozásával töltött évek száma – teszi igazán avatott olvasókká a diákokat. A komplex irodalmi szövegek elemzésében szerzett rutin kulcsfontosságú a műfordításban, ezért a műfordítói végzettség megszerzéséhez nagyon is fontosnak és szükségesnek tartanám, hogy a diákok mesterdiplomát szerezzenek a forrásnyelvből.

Bár a referenciakeret szintkülönbséget feltételez a kezdő és a haladó tanulók célnyelvi kompetenciájában is, az egyetemi fordítókép-

zések általában nem fektetnek kiemelt hangsúlyt a célnyelvi, jelen esetben anyanyelvi készségek fejlesztésére. A képzésekben helyet kapnak olyan előadások, mint a nyelvhelyesség és nyelvi normativitás, de gyakorlati órák nem fejlesztik külön a diákok anyanyelvi íráskészségét (lásd még Kóbor-Lehmann, 2018). Persze az anyanyelven készülő fordítások is tekinthetők ilyen jellegű gyakorlásnak, mégsem gondolom, hogy ez önmagában magasabb szintű anyanyelvi tudást eredményezne. Mintatantervek kidolgozásánál vagy átalakításánál a készségfejlesztő óráknak ez a szegmense mindenképpen nagyobb figyelmet érdemelne.

LT2-es szinten a szövegkompetencián belül sok új deszkriptor jelenik meg a kezdő szinthez képest. A referenciakeret szerint a haladó tanulók a forrásszövegek elemzése és a célnyelv irodalmának műfaji hagyományai mellett már ismerik a forrásnyelv irodalmát, képesek azonosítani a forrásnyelvi stílusjegyeket, kreatív módon reagálnak a szöveg konkrét kihívásaira, létre tudnak hozni célnyelvi szöveget egy adott stílusban, és képesek kiadási szinten átjavítani szövegeket.

Mivel a szakirányú továbbképzésnek a fordítás, ezen belül is a szakfordítás áll a fókuszában, a referenciakeretnek a forrás- és a célnyelv irodalmára vonatkozó kitétele a haladó tanulók esetében nem teljesül, irodalomtörténeti, filológiai témájú tárgyaik nincsenek. Viszont egyre kevesebb oktatói segítséggel képesek elemezni a lefordítandó szövegeket, és a szövegek forrásnyelvi stílusjegyeinek többségét is helyesen azonosítják. Kiadási szinten sem a saját, sem a társaik szövegeit nem képesek megszerkeszteni. Ez a készség mindenképpen fejlesztendő, és az órákon érdemes lehetőséget adni a szerkesztésre, illetve azzal kapcsolatban tanácsot adni a diákoknak, hiszen hivatásos fordítóként el kell jutniuk arra a szintre, hogy leadás előtt a saját munkájukat szerkesztői szemmel is végig tudják olvasni.

A heurisztikus kompetenciával kapcsolatban elmondható, hogy a hallgatók általában jól tájékozódnak a digitális források világában, és a szakfordítás órákon szerzett, párhuzamos szövegekkel kapcsolatos ismereteiket a műfordításban is sikerrel kamatoztatják. A heurisztikus

kompetencia haladó tanulóra vonatkozó utolsó két deszkriptora, amelyek szerint a hallgató különbséget tud tenni szövegkiadások között és képes alkalmazni a kritikai apparátust, nem életszerűek a szakirányú továbbképzés mintatantervi keretei között. Ehhez szintén a forrásnyelvi mesterképzés nyújtana megfelelő alapot.

Az irodalmi-kulturális kompetencia deszkriptorai szintén magasra teszik a mércét: a haladó tanuló képes elhelyezni a célnyelvi szöveget a célnyelvi kultúra irodalmi rendszerében, és felismeri az intertextuális utalásokat. A diákok többsége nem rendelkezik átfogó ismeretekkel a kortárs magyar irodalomról. Ebben a magyar szakos bölcsészképzés tudná őket hatékonyan segíteni, de a fordítóképzéseknek nem feltétele sem a bemenetkor, sem a képzés befejezéséhez a mesterfokú végzettség sem forrás-, sem célnyelven. Az intertextualitás feltérképezése az irodalmi szövegekben rendkívül nehéz feladat. Nem vagyok benne biztos, hogy a jelöletlen idézetek azonosítása elvárható LT2-es szinten. Elvárásként ezt inkább a hivatásos (LT4) és szakértői (LT5) szinttel kapcsolatban fogalmaznám meg. A kultúraspecifikus elemek felismerése és ezek digitális források segítségével való azonosítása ellenben elvárható a haladó tanulóknál is, és a diákok általában sikerrel birkóznak meg a reáliák azonosításával és sok esetben a fordításukkal is.

A szakmai kompetencia területén az LT2-es szintre is érvényesek az LT1-re vonatkozó megjegyzések. A kiadói folyamatokról, a kiadás helyzetéről, anyagi, etikai szempontokról, pályázati lehetőségekről már BA-szinten is van szó órákon. A kapcsolatépítési lehetőségek is adottak a hallgatóknak, mert szakmai szervezetek eseményeiről, műfordítással kapcsolatos programokról mindig kapnak tanszéki tájékoztatást, és minden évben egyszer alkalmuk nyílik találkozni gyakorló műfordítókkal, szerkesztőkkel. A kontrollszerkesztés tárgyat a szakirányú továbbképzésen például egy kiadó irodalmi vezetője és főszerkesztője tartja. LT2-es szinten deszkriptorként megjelenik a határidő betartása mint vállalkozói készség. A határidő jelentőségére a házi feladatok leadásával kapcsolatban a szakirányú továbbképzésben dol-

gozó kollégák mind felhívják a hallgatók figyelmét, mert a professzionális attitűd kialakítása már a kezdő fordítóknál is fontos.

Az evaluatív kompetencia mindössze két deszkriptort tartalmaz. Új készség, hogy a haladó tanuló képes felmérni mások fordításainak értékét. LT1-es evaluatív készsége pedig fejlődik, mert már nemcsak felismeri, hanem értelmezni is tudja egyazon szöveg fordításai között a különbségeket. A saját fordítói képességeinek értékelése és az önreflexió a referenciakeret szerint az LT2-es szinten még nincsenek jelen. Ezt árnyalnám annyiban, hogy a haladó tanulók szinte mindig tudják, hogy nem sikerült megoldaniuk egy adott szövegrészt, érzik a saját szövegük egyenetlenségeit, sőt, gyakran azt is meg tudják magyarázni, hogy mi okozta a nehézséget fordítás közben. Az önreflexió felvételét a referenciakeret LT2-es evaluatív kompetenciái közé már indokoltnak tartanám.

A kutatási kompetencia a fordításról való tudományos kutatás és gondolkodás készségét jelenti. A PETRA-E a kezdőknél egy deszkriptort sem ad meg, a haladó tanulóknál azonban minden alkategóriához fűz megjegyzést. A haladó tanulóknak vannak fordításelméleti ismereteik, azonosítani tudnak különböző fordítási technikákat, tudományosan tudnak elemezni fordításokat. A szakirányú továbbképzés befejezéseként a diákoknak egy tízezer leütéses képesítőfordítást és egy öt-hat oldalas esszét kell készíteniük, lehetőleg a képesítőfordításukban felmerült fordítói dilemmákkal kapcsolatban. Jóllehet a diákok vonakodnak a feladattól, a továbbképzésben oktató kollégáimmal együtt fontosnak tartom, hogy a diákok a képzés végén megkíséreljenek tudományos igénnyel reflektálni saját fordítói tevékenységükre, mielőtt hivatásos fordítókká válnak. A kutatási kompetencia deszkriptorait ilyenformán a gyakorlat is megerősíti.

3. Összegzés

Összességében elmondható, hogy a PETRA-E referenciakeret iránymutatásként jól alkalmazható az egyetemi oktatásban. Pusztai-Varga

szavait idézve, a PETRA-E „ad egy olyan rendszerezett kompetenciaelem listát, amely úgy a képzőintézmények, mint a műfordítás kritika, és nem utolsósorban maguk a műfordítók számára nyújthat fogódzót" (2018: 44). Mindazonáltal a gyakorlat azt mutatja, hogy a hallgatók közt sok egyéni eltérés mutatkozik a forrásnyelv ismeretében, a célnyelvi fogalmazáskészségben, a fordítói stratégiák elsajátításában és alkalmazásában vagy a kreatív gondolkodásban. Az egyetemi fordítóképzések valósága sokrétű, és vannak átfedések a PETRA-E egyes szintjei, deszkriptorai között.

A tanulmányban többször fölvetettem annak igényét, hogy a műfordító-képzésekben fokozottan indokolt lenne a forrásnyelv mesterszintű ismerete, ha nem is bemeneti, legalább kimeneti feltételként. A B2-es szintű, de még a C1-es szintű nyelvtudás sem garantálja, hogy egy műfordító jelölt kiadásra alkalmas minőségű szöveget tudjon előállítani. Fölmerült az is, hogy az önreflexiót érdemes lenne már az LT2-es szinten is bevenni a deszkriptorok közé, és a körülírását árnyalni a magasabb szinteken (LT3-LT5) működő önreflexió fogalmához képest.

A PETRA-E politikailag korrekt, objektivitásra törekvő rendszere nem említi a tehetség kérdését, amely nyilván egy tudományosan nehezen megfogható jelenség, és egyenlőtlenséget feltételez a műfordító-jelöltek között. A tehetség kérdése azonban nem megkerülhető sem a műfordítói szakmában, sem a műfordítás oktatásában (lásd Gulyás, 2018). Horváth a műfordítást a következőképpen definiálja: „…kultúra- és szövegvilág- ***értelmezés, individuális, szubjektív, művészi tevékenység, mely során a fordító teremtő-alkotó módon*** használja médiumát, a célnyelvet" (2018: 73). Horváth frappáns megfogalmazásából kiemelném az individualitás, a szubjektivitás, a művészi alkotás fogalmait, melyek szerves részei a minőségi műfordítói munkának.

A műfordítói véna és kreativitás ráadásul nagyon korán megnyilvánul, elsősorban a szövegelemzés, az irodalmi kompetencia, az irodalmi kreativitás és az önreflexió területén. Az oktatói gyakorlatom-

ban azt látom, hogy a különbségek ezeken a területeken már a képzés kezdetekor érzékelhetők a hallgatók között, és a szintbeli különbségek csoporton belül végig megmaradnak, még akkor is, ha önmagához képest mindenki fejlődik. A referenciakeretet érdemes lenne olyan szempontból átgondolni, hogy a kreativitásnak, a művészi igényű újraírásnak mely alkompetenciákban tudna több teret adni.

A PETRA-E referenciakeretét mindig áttekintem a hallgatóimmal, akár szakfordítók, akár műfordítók szeretnének lenni. Hasznos, ha rendszerbe foglalva látják a szakma összetettségét, és a fordítói munkához szükséges kompetenciákat. Az is fontos, hogy megértsék, a tanulás, a műfordítók szakmai fejlődése és tréningje nem ér véget a fordítói oklevél megszerzésével, sőt csak azután kezdődik el igazán. Ennek az intézményesített tanuláson jóval túlmutató folyamatnak az ívét szintén jól érzékelteti a PETRA-E referenciakerete.

Irodalom

Gulyás A. (2018): Oktató-e a műfordítás? In: Szabó, D. – Lőrinszky, I. (szerk.): *A műfordítás alapkérdései.* Revue d'Études francaises, 22. CIEF, ELTE, Budapest. 29–36.

Horváth G. (2018): A műfordításról dióhéjban. Gondolatok és gyakorlati példák a műfordítás oktathatósága kapcsán. In: Dróth J. (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein.* Károli Gáspár Református Egyetem/L'Harmattan Kiadó, Budapest. 71–89.

Kóbor M. – Lehmann M. (2018): „Minden szinten szinte minden" Fordításoktatás alap- és mesterképzésben, valamint a szakirányú továbbképzés keretei között. In: Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein.* Károli Gáspár Református Egyetem/L'Harmattan Kiadó, Budapest. 19–32.

Pusztai-Varga I. (2018): Élet ÉS fordítás: műfordítói kompetencia régen és ma. In: *Fordítástudomány* XX. 1. ELTE Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest. 36-46.

PETRA-E Referenciakeret (2016). https://petra-educationframework.eu/hu/

Hab a tortán: Műfordítói kompetencia a szakfordítóképzésben

Pusztai-Varga Ildikó
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
ildiko.pusztai.varga@gmail.com

Bevezetés

Mi teszi a jó műfordítót? És mi teszi a jó szakfordítót? Hangzik el időről időre a kérdés a szakmai diskurzusközösség különböző fórumain. Mind a fordításkutatók, mind a fordítás mint szakma művelői teszik fel újra és újra a kérdést: műfordítás és szakfordítás milyen mértékig írható le, ragadható meg ugyanazon paradigmával, fogalmakkal, elvárási rendszerrel. Majd miután megragadtuk, tanítható-e, átadható-e a műfordítói, szakfordítói tudás. Sokan érvelnek amellett, hogy két teljesen eltérő fordítási szituációval állunk szemben, nem feleltethető meg egymásnak a két feladat és a bennük elvárt kompetenciaelemek.

Napjainkra már körvonalazódott, mit várunk el egy szakfordítótól, milyen elemeket foglal magába a szakfordítói kompetencia. Kompetenciamodellek fogalmazzák meg a fordítóipar számára is megragadhatóan, egyértelműen a szakfordító kompetencia szignifikáns elemeit. Ezen elemek fejlesztését aztán a fordítóképzések is igyekeznek képzési portfóliójukba illeszteni. Hisszük, tanítható, fej-

leszthető a szakfordítói kompetencia. Kevésbé vagyunk azonban bizonyosak, amint a műfordítói kompetenciáról gondolkodunk. Tanítható-e, elsajátítható-e? Hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy műfordítónak születni kell, kevés tere lehet a fejlesztésnek, a fejlődésnek. Ha van is, leginkább közvetlen mester-tanítvány keretek között. Ezt az elgondolást rajzolja újra egy Erasmus+ projekt keretében létrehozott PETRA-E Referenciakeret a műfordítók oktatásához és képzéséhez. A PETRA-E projekt 2014. 9. 1. és 2016. 8. 31. között feladataként teljesítette egy műfordítói kompetencia modell, és ehhez illeszkedően egy tanulási pályamodell megalkotását. A projekt célja volt alapvetően a fordításhoz szükséges készségek rendszerszerű feltérképezése, valamint azon lehetőségek vizsgálata, hogy e készségeket milyen módon lehet a műfordítói pálya során továbbfejleszteni, illetve átadni (PETRA-E, 2016).

Tanulmányom e két terület – a szakfordítói kompetencia egyetemi kurzusok során történő fejlesztése és a műfordítói kompetencia elemeinek órai feladatokban való alkalmazása – találkozásának néhány példáját mutatja be: hogyan lehet szakfordítói kompetenciát fejleszteni a fordítóképzés során műfordítási feladatok, gyakorlatok megoldásával, a kreativitás felszabadításával, a fordítói döntések tudatosságának növelésével.

A tanulmányban bemutatott feladatokat szakfordítóképzések fordításgyakorlat kurzusain, illetve fordításelméleti előadás keretében egy-egy fogalom vagy jelenség illusztrálásakor alkalmazom. Az egyes feladatok bemutatása után összegzem, mely szakfordítói és műfordítói kompetenciaelemeket fejlesztenek, illetve tudatosítanak.

1. Referenciamodellek

Heltai Pál sokat idézett véleményével egyetértve úgy vélem, a fordítás prototípus-fogalom (Heltai, 2008) és szakszövegek és irodalmi szövegek fordításakor hasonló mechanizmusokat aktivizálunk. Illetve a kreativitásnak, amely segítségével egy adott probléma leküzdésére

többféle megoldást tudunk mérlegelni és ezek közül választani, tere van mind a szak- mind a műfordításban (Heltai, 2002; Pym, 2003; Pusztai-Varga, 2014), így tere kell, hogy legyen a fordításoktatásban is. Műfordítói, szakfordítói és fordításoktatói tapasztalatom szerint egymást támogatja mű- és szakfordítás, mű- és szakfordítási kompetencia. Ezt a gondolatot fogalmazza meg Kóbor Márta és Lehmann Magdolna is a hazai és külföldi fordítóképzéseket feltérképező tanulmányában, amikor felvetik, hogy kombinálható lenne-e a műfordítóképzés a szakfordítóképzéssel olyan területeken, amelyek nagyobb mértékű kreativitást igényelnek (Kóbor – Lehmann, 2018).

Tanulmányomban a szakfordító kompetencia elemeit a PACTE csoport (PACTE, 2014) és az EMT csoport (EMT, 2009) által kidolgozott kompetenciamodellek alapján ragadom meg, míg a műfordítói kompetencia elemeit a PETRA-E projekt (PETRA-E, 2016) és egy retrospektív kutatás (Pusztai-Varga, 2018) eredményei alapján értelmezem. Az egyenként bemutatott feladattípusok leírásánál számba veszem, mely kompetenciaelemek fejlesztését támogatja az adott feladat és milyen módon.

2. „Elsárgult levelek" – versfordítás

Szakfordító szemináriumok első alkalmán a szakfordító kompetencia elemeit számba véve beszélgetünk a hallgatókkal arról, hogy mi teszi a jó fordítót, milyen készségekkel, képességekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie. Egy általam készített lista alapján néhány fős csoportokban rangsorolják az egyes elemek fontosságát. Szinte minden csoportban első vagy második helyre kerül az idegennyelvtudás, véleményük szerint e nélkül nem is beszélhetünk fordításról. Miután ebben a véleményükben mindannyian osztoznak, egy versfordítási feladattal cáfolunk rá az állításra.

Risto Köykkä, kortárs finn költő egy haiku versét kapják meg a hallgatók eredeti finn nyelven. A verssel együtt megkapják a szövegben szereplő szavak magyar szótári, denotatív jelentését. A finn

szavak szótári alakját kapják meg, a versben szerepelhetnek ragozott alakok is. A feladatuk a vers lefordítása magyar nyelvre önálló munkában.

Bár első hallásra meglepődnek a feladattól, mert a versfordításról azt gondolják, a műfordításon belül is az egyik legnehezebb, legnagyobb gyakorlatot, nyelv- és háttérismeretet igénylő fordítási típus, kedvvel látnak hozzá a feladat elvégzéséhez, és 5-10 perc múlva már az elkészült alkotásokat beszéljük meg. A feladat egyértelműen igazolja számukra, hogy bár nem beszélnek és nem értenek finnül, képesek egy haiku műfajú kortárs finn verset sikerrel magyarra fordítani, ha a benne szereplő szavakat szótárban kikeresik. Majd a denotatív jelentésen túllépve bátran értelmezik a versben megfogalmazott hangulatokat, képeket.

Érdekes további reflexiós lépés, ha a Google fordítóba is betöltjük a forrásverset. A denotatív jelentéseket pontosan átadó célnyelvi változatot kapunk, amelyre építve a fordító-alkotó megfogalmazhatja saját, a célnyelvi konvenciókhoz igazodó fordítását.

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) láthatjuk a finn forrásszöveget, mellette a Google fordító adta fordítást, majd egy professzionális műfordító célnyelvi szövegét, amely a *Dunatükör* irodalmi folyóirat gondozásában látott napvilágot (Köykkä, 2008). Majd 3 hallgatói megoldást olvashatunk, amelyek kisebb korrektúra után teljes joggal jelenhetnének meg publikált fordításként is. A 2-es számmal jelölt hallgatói fordítás kifejezetten értelmező megoldás, a „Hajolnak" igével megmozdítja a finn vers által megfestett statikus, mozdulatlan képet. A 3-as számú hallgatói fordítás is bátran értelmez a „zaj" felidézésével, amely gondolat a finn forrásversben nem jelenik meg expliciten.

1. táblázat:
A finn forrásvers és magyar célnyelvi változatai

Kellastuneet lehdet hyvin lähellä ihmiset hyvin kaukana (Ristö Köykkä)	Sárga színű levelek nagyon közel van emberek nagyon messze vannak (Google fordító)
	Elsárgult levelek nagyon közel emberek nagyon távol (Publikált fordítás – *Dunatükör*)
	Elsárgult levelek Egészen közel Emberektől igen távol (Hallgatói fordítás 1)
	Sárguló lombú fák Hajolnak közel Emberek zajai távolodnak el (Hallgatói fordítás 2)
	Itt sárga lombú fa Hozzám oly közel Ott emberek zaja – tőlem oly távol (Hallgatói fordítás 3)

A feladat sikeres teljesítése, a született műfordítások közös elemzése után egyértelművé válik a szakfordító hallgatók számára is, hogy az idegennyelvtudás szükségessége is egy relatív kompetenciaelem: létezhet olyan fordítási szituáció, műfaj, fordítási irány, amelyben nem feltétlenül kell kiemelkedő idegennyelvtudás, azaz a forrásnyelv ismerete nem a legfontosabb feltétel. Sőt, a forrásnyelv kisebb mértékű ismerete bizonyos helyzetekben nagyobb kreativitást enged a fordító számára, hiszen nem lesz a „szavak fogja". A denotatív jelentésen túllépve értelmezésének tágabb teret adhat. Ezt a szempontot veti fel Horváth Géza is műfordítások kapcsán, amikor kiemeli, a műfordítónak elégséges a passzív forrásnyelvismeret, míg a célnyelvvel virtuóz módon kell bánnia (Horváth, 2018).

Természetesen a szakfordító nem nélkülözheti az idegennyelvtudást a munkája során, a feladat célja a hallgatókban tudatosítani a fordítási folyamat paramétereit, valamint az aktivizált kompetencia-

elemek aktuális fontosságát. A feladat a műfordítói kompetenciaelemek közül az önreflexió, a motiváltság, az alkotás, a célközönséghez igazodás, az elemzés (Pusztai-Varga, 2018), valamint a transzfer, szöveg és evaluatív kompetenciát fejleszti (PETRA-E, 2016). A szakfordítói kompetencia vonatkozásában az anyanyelvi (a feladat során mint célnyelv), a fordításról való tudás és a stratégiai alkompetenciát (PACTE, 2014), valamint a szolgáltatói (célközönséghez és fordítási szituációhoz való igazodás, probléma megoldási készség) és az interkulturális kompetenciát (célnyelvi regiszterhez és műfaji elvárásokhoz való igazodás) (EMT, 2009) helyezi előtérbe.

3. „Irány Mexikó" – újsághirdetés

A versfordítási feladathoz hasonlóan egy magazin képes hirdetésének fordítási feladata is a forrásnyelv ismeretének kérdését boncolgatja. Egy lakáskultúra vagy női életmód magazin oldalán megjelenő képes hirdetés fordítása már műfaját tekintve egyértelműen beilleszthető egy gazdasági szakfordítási gyakorlat (kurzus) tematikájába, inkább, mint a finn kortárs vers. A feladat azonban közel azonos következtetésekre vezeti a hallgatókat.

Miután az óra keretében megbeszéltük a gazdasági szakfordítás során felmerülő különböző műfajokat, egy magazin képes hirdetését kell a hallgatóknak magyarra „fordítaniuk", azaz egy hasonló profilú magyar nyelvű magazin olvasói számára átültetniük. A feladatot ezúttal csoportban végzik, egy közös megoldást kell megalkotniuk, kooperációs készségüket is alkalmazva. A magazinhirdetés szövege azonban olyan nyelven van, amelyet a hallgatók nem birtokolnak. Azaz maga a szöveg nyelvi szinten nem mond számukra semmit. Ebben az esetben szótárat sem használhatnak: egy számukra nem érthető nyelven (finn és svéd) írott szöveget kell magyarra fordítaniuk. A szöveg tehát nyelvi szinten érthetetlen számukra, viszont távolról sem értelmezhetetlen. Hiszen maga a kontextus és a fordítási szituáció – a képes magazin tematikája, olvasóközönsége, az adott hirdetés képeinek üzenete, konnotációi, a műfaji

sajátosságok – elősegíti az üzenet megértését. Végül maga a szöveg is tartalmazhat nemzetközi kifejezéseket, tulajdonneveket, vagy háttérismeretek alapján kikövetkeztethető információkat.

Míg a hallgatók végzik a fordítási feladatot, feljegyzem a megjegyzéseiket, amelyeket a feladatmegoldás közben tesznek, és reflektálunk rájuk a feladat értékelése kapcsán, elemezve a kognitív folyamatot is. Minden esetben kreatív magyar nyelvű megoldásokat adnak a hallgatók, amelyek tökéletesen megállják a helyüket a magyar nyelvű olvasóközönség elvárásaihoz igazodva. Mindezt úgy, hogy nem ismerik a forrásnyelvet. A feladat ismét rávilágít arra, hogy az értelmező és problémamegoldó készség, a kreativitás, a háttérismeret adott fordítási szituációban fontosabb kompetenciaelemek lehetnek, mint az idegennyelvtudás.

A versfordítási feladat példájához hasonló szakfordítói és műfordítói kompetenciákat aktivizál a magazinhirdetés fordítása is, illetve itt a kollektív feladat és a képzéshez szorosabban kapcsolódó tematika okán a nyelven kívüli és a stratégiai (enciklopédikus és tematikus tudás, hiányosságok kompenzálása) alkompetenciák (PACTE, 2014); valamint a szolgáltatói (csapatmunka, ügyfél igényeihez való igazodás, új kihívásokra való nyitottság, fordítói tevékenységről való metakommunikáció), az interkulturális (enciklopédikus és tematikus tudás, a célnyelvi és műfaji konvenciókhoz való igazodás, problémamegoldás, implicit tartalmak értelmezése) és a tematikus (adott témához kapcsolódó tudás, fogalmak ismerete) (EMT, 2009) kompetencia fontosságát emeli ki. A műfordítói kompetenciaelemek közül az önreflexió, az alkotás, a kooperáció, a célközönséghez igazodás, az elemzés, a szövegértés és műfajismeret (Pusztai-Varga, 2018), valamint a transzfer, a szöveg, az irodalmi-kulturális és az evaluatív kompetencia (PETRA-E, 2016) aktivizálódnak kiemelten.

Ez a típusú fordítási feladat már a fordítóiparban ismert és a szakirodalomban is egyre inkább teret nyerő transzkreáció fogalomkörébe tartozik. A transzkreáció során, amikor egy terméket mutat be a reklámszöveg, nem feltétlenül a tartalmi ekvivalencia a fontos, hanem az érzelmi ekvivalencia, a márkatartalom érzelmi kifejezése (Ko-

vács, 2018). Felhívó jellegű szövegekről van szó (Reiss, 2004), a fordító feladata a funkció megőrzése: a terméket el kell adni a célnyelvi vásárlói környezetben is. Ehhez a nyelvi kreativitáson túl, a márka, a brand ismerete is alapvető fontosságú. Kovács egyenesen úgy fogalmaz, hogy „a transzkreáció a marketing céllal megírt szövegek műfordítása" (Kovács, 2018, 159.). Ha viszont nem a tartalom, hanem a márkaismerettel támogatott érzelmi ekvivalencia megteremtése a cél, világossá válik, hogy az idegennyelv-ismeretnek, a reklámszöveg nyelvi szintű megértésének a fordító számára kisebb a jelentősége. A kreativitás, értelmezés és célorientáltság játszik nagyobb szerepet.

4. „Ez elment vadászni" – Mondókafordítás

Szintén a műfordítás kontextusába vezet egy, a fordításelméleti előadás menetébe illesztett gyakorlati feladat. Egy angol gyermekmondóka fordítási példáján keresztül járjuk körül az ekvivalencia fogalmát.

A feladat során az alábbi gyermekmondókát kell pár perc alatt a hallgatóknak önállóan magyarra fordítani:

This little piggy went to market,
This little piggy stayed home,
This little piggy had roast beef,
This little piggy had none.
This little piggy went …
Wee, wee, wee,
all the way home!
(Mother Goose Rhymes)

Az esetek többségében szószerinti fordításokat készítenek a hallgatók, van, aki próbál játszani a ritmussal és rímekkel is, viszont mindig érkeznek olyan megoldások is, amelyek valamelyik magyar nyelvű funkcionális ekvivalenst adják meg „fordításként":

Ez elment vadászni,
ez meglőtte,
ez hazavitte,
ez megsütötte,
és ez az icike-picike mind megette!
(*magyar mondóka*)

Hüvelykujjam almafa,
Mutatóujjam megrázta,
Középső ujjam felszedte,
Gyűrűs ujjam hazavitte,
Kicsi ujjam mind megette,
megfájdult a hasa tőle.
(magyar mondóka)

A mondóka funkciója, hogy a gyerekekben tudatosítsa az 5 ujjuk létezését, funkcionális különbségeit. Adott fordítási szituációban így teljesen működő választás a magyar mondóka megfeleltetése. Ugyanakkor az angol vers fordítása sem vonható kétségbe mint működő megoldás, hiszen létezik publikált verziója Tótfalusi István tollából. A *Lúdanyó meséi* című kötetben jelent meg először 1966-ban a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó gondozásában, majd több kiadást is megért (Tótfalusi, 1966). Generációk olvasták ezeket a fordításokat óvodai, iskolai és családi környezetben egyaránt. Ismerősen csenghet tehát a hallgatók fülében is Tótfalusi István fordítása:

MESE AZ UJJAKRÓL
Ez a malac piacra megy,
ez itthon marad,
ez kap finom pecsenyét,
ez semmit se kap,
ez a malac visít nagyot:
„Uí! uí! éhes vagyok!”
(Tótfalusi István fordítása)

A feladat során a hallgatók szembesülnek azzal, hogy sok esetben nem is végzünk valós fordítást, hiszen létezik egy, a célnyelven bevett és működő megfelelő. Gyakori ez terminusok, szabványok, jogszabályok, pénznemek, kulturálisan kötött kifejezések átváltásakor szakszövegekben is. A fordító feladata annak mérlegelése, hogy az adott fordítási szituációban, az adott nyelvi elemet egy bevett célnyelvi megfelelővel váltja-e ki vagy fordítását adja. Egyúttal azt a műfordítói etikát is megismerik, hogy ha egy forrásszövegnek már létezik publikált fordítása, fel kell kutatni és azt kell használni, nem rögtönzött saját fordítást adni.

A feladat során a szakfordítói kompetenciaelemek közül a nyelven kívüli, a fordításról való tudás és a stratégiai alkompetencia (PACTE, 2014), valamint az interkulturális és információkereső kompetencia (EMT, 2009) érvényesül hangsúlyozottan, míg a műfordítói kompetencia területén a képzettség, a célközönséghez igazítás és a folyamatismeret (Pusztai-Varga, 2018), valamint a fordítási problémák felismerése, háttéranyag keresése, a célnyelvi szöveg elhelyezkedése és az etikai szempontok ismerete (PETRA, 2016) tudatosodik és fejlődik.

5. „A legkisebb is számít” – nyomtatott reklám fordítás

A feladat, amelynek során egy multinacionális cég reklámszatyrán szereplő szöveget kell lefordítani, egyszerre visz bennünket a műfordítás és a marketing területére. A reklámszatyrot egy skóciai Tesco áruház pénztáránál kapják kézbe a vásárlók, hogy a frissen vásárolt árukat belepakolják. A szatyor mindkét oldalán található angol nyelvű szöveg: az egyik oldalon egy verset, mondókát olvashatunk, míg a másik oldalon egy szlogen és a zacskó használatának veszélyeire figyelmeztető szabványfelhívás szövege található.

A hallgatók párokban végzik a fordítási feladatot. Minden pár a kezébe kapja magát a reklámszatyrot, és közösen kell az angol forrásnyelvi szöveg magyar fordítását megalkotniuk.

2. táblázat:
A Tesco reklámszatyor két oldalán olvasható forrásszöveg

Every chunk every hunk every crunch every cream every poach every pickle every squash every sizzle every drizzle every drop every cherry on the top	love every mouthful TESCO Every little helps Plastic bags can be dangerous. To avoid danger of suffocation keep this bag away from babies & children

A szatyor egyik oldalán egy rövid vers, illetve mondóka szerepel, amely étkezéssel és főzéssel kapcsolatos szavakat fűz össze az „every", azaz „minden, minden egyes" kifejezés segítségével, majd egy idiómával zárul: „cherry on the top". Az idióma egy nagyon pozitív dologra, élményre utal, amely a már egyébként is pozitív elemek láncolatát zárja. Magyar megfelelőjét nem kell sokáig keresnünk: a „hab a tortán" állandósult szókapcsolat nyelvünkben ugyanezt a jelentést hordozza. A mondóka szövege, benne az „every" kifejezés ismétlésével a Tesco 2013 júliusában az Egyesült Királyságban indított reklámkampányához illeszkedik, amely az élelmiszerek minőségére helyezte a hangsúlyt (Brooks, 2013).

A szatyor másik oldalán két szlogent olvashatunk. A „love every mouthful" a fent említett reklámkampány szlogenje, amelyhez kapcsolódóan ezek a reklámszatyrok is megjelentek az áruházakban. Ez a szlogen nem jelent meg a magyarországi Tesco kampányában, így nem cseng ismerősen a magyar célközönség fülében. A másik szlogen, „TESCO / Every little helps" azonban a magyarországi cégimázsnak is szerves része, „A legkisebb is számít, Tesco" változatban.

A szöveget a kötelezően elhelyezendő biztonsági információ zárja, amelynek bevett magyar megfelelőjét hasonló csomagolóanyagokon megtaláljuk, hiszen egyfajta szabványszövegről van szó.

A mondóka szövegének magyarra fordítása tehát egy érdekes fordítási szituációba helyezi a szakfordító hallgatókat: műfordítás a feladat, hiszen egy ritmussal, helyenként rímekkel, implicit tartalmakkal, kötött formával rendelkező mondóka, vers szövegét kell magyarra fordítaniuk. Szakfordítás a feladat, hiszen a gazdaságtudomány területéhez tartozó marketing kampányszöveget kell átültetniük magyar nyelvre. Ugyanakkor az egyik legaktuálisabb, a hallgatók számára motiváló és egyúttal kihívást is jelentő fordítási jelenséget, a transzkreációt járhatjuk körül a feladat során (Pedersen, 2016). A fordítónak itt alaposan ismernie kell magát a márkát, a cég marketing stratégiáját, együtt kell lélegeznie a potenciális vásárlóval. Kreatív csapatjátékosokra van tehát szükség, akik stratégiában gondolkodnak, képesek az ügyféllel hatékonyan kommunikálni, és akik mélyen a szavak mögé látnak és bátran elengedik azokat (Gaballo, 2012).

A feladat többek között a kétnyelvű, a nyelven kívüli és a stratégiai alkompetenciát (PACTE, 2014), illetve a szolgáltatói (ügyfélhez igazodás és vele való kommunikáció, problémamegoldás), a nyelvi (a forrás- és célnyelv konvencióinak összevetése), az interkulturális (célközönséghez igazodás, nyelvváltozatok ismerete, implicit tartalmak megragadása, kulturális különbségek észlelése és megoldáskeresés), az információkereső és a tematikus (marketing háttérismeretek begyűjtése, fogalmak tisztázása, kulturális ismeretek szerzése) kompetenciákat (EMT, 2009) fejleszti. A műfordítói kompetenciaelemek közül az alkotás, a célnyelvi közönséghez igazodás, a két nyelv és stílus összevetése, az elemzés és a szövegértés képessége (Pusztai-Varga, 2018), valamint az irodalmi kreativitás, problémák felismerése, a nyelvi és irodalmi kompetencia, stílusjegyekben való jártasság, elemzőkészség, háttéranyag keresése és az interkulturális készség (PACTE-E, 2016) fejlesztése van a középpontban.

6. „Shiva szentély" és „Bódító kardomon" – Színkatalógus fordítása

Végül egy fantáziát megmozgató és a kreativitást aktivizáló, az óra elején elvégezhető gyakorlatot mutatok be. A Dulux festékgyártó cég színkatalógusával dolgozunk, benne az egyes kikevert színek fantázianeveinek fordítási helyzetét elemezzük. A színkatalógus egy bővebb brosúra részét képezi, amely egyszerre szolgál termékismertetőként, azaz nyújt használati és műszaki jellegű információkat, és egyszerre szolgál reklámfelületként is, inspirációt adva kellemes képi környezetével, hangulatébresztő magyarázataival, könnyen értelmezhető, figyelemfelkeltő tanácsok nyújtásával. Maga a tény, hogy a színárnyalatok témák köré csoportosítva jelennek meg, egyfajta marketingeszköz. Azt gondolhatnánk, hogy egy szín vagy tetszik a vásárlónak és akkor azt veszi meg, vagy nem. Attól, hogy egy adott szín a „Fényes krémes" vagy a „Provence" témacsalád része, még nem feltétlenül tetszik jobban vagy kevésbé. Mégis tudatos ez a termékelrendezés, mert hat a vásárlóra, főként, ha bizonytalan a választásában: kellemes asszociációkat, konnotációkat ébreszt benne a témacsalád, illetve magának a színárnyalatnak az elnevezése is. Kevésbé nyúlunk a bolt polcain a „halvány rózsaszín" vagy „közép lila" elnevezésű árnyalat után, annál inkább kezünkbe vesszük a „Hajnali áhítat", a „Hamvas rózsa", a „Szederbor" vagy a „Levendula-völgy" névvel illetett terméket.

A Dulux festékgyártó cég egy 56 színből álló „A nagyvilág színei" sorozattal lépett a piacra azzal a szándékkal, hogy az egyes színárnyalatokhoz a világ izgalmas tájainak hangulatát kapcsolja. Így született a „Shiva szentély", a „Bódító kardomon" vagy a „Shaolin köpeny" színárnyalat. Felvetődik a kérdés azonban, hogy a magyar vásárlóközönség számára felidéznek-e bármilyen színárnyalatot ezek az elnevezések? Vajon zöld vagy sárga vagy bézs a „Shiva szentély" vagy a „Shaolin köpeny"? Ha a vásárló nincs a kulturális ismeret birtokában, bármilyen hangulatos is az elnevezés, számára nem ad információt a színválasztásban.

Ez a fordítási szituáció megfelelő terepet nyújt a kreatív fordítás, a kulturális közvetítés, illetve újfent a transzkreáció jelenségének megvitatására, és egyúttal műfordítói feladatként is értelmezhető: szavakat, kifejezéseket fordítunk, illetve feleltetünk meg a szemünk által érzékelt színárnyalatnak. A színek által ébresztett asszociációk, konnotációk szavakba öntése már a versfordítás, sőt maga a versírás folyamatához kapcsolódik. Mint ilyen, kreatív és alkotó tevékenység. Mindeközben szem előtt kell tartani a marketing szempontokat is, azaz igazodni a megbízó elvárásaihoz és a célközönség igényeihez. A cél, hogy a vásárló megvegye a terméket. Ezen cél szolgálatába kell állítani a kreatív fordítói megoldásokat is.

Maga a feladat többféleképpen is megvalósítható. Kioszthatunk a hallgatóknak azonos színű színkártyákat és kérjük őket, hogy nevezzék meg a látott színt, először csak egyszerű leíró színelnevezéssel. Látni fogjuk, már itt is kirajzolódik a szubjektív értelmezés lehetősége: kék vagy zöld, piros vagy lila az adott árnyalat. Továbblépve kérhetjük őket, hogy adjanak a színnek egy pozitív asszociációt felidéző, de a magyar vásárló számára a színről beszélő nevet. Ezek után kitalálhatunk témaelnevezéseket, amelyek alá sorolják be és nevezzék el a kapott színt, színeket. Minden esetben figyelve arra, hogy a cél: a vásárlót orientálja az elnevezés a színárnyalatok világában, és pozitív asszociációkat keltsen benne, ezáltal vásárlásra motiválva őt. Kiindulhatunk magukból a magyar vagy akár az angol elnevezésekből is. A kiosztott színárnyalatokhoz próbálják hozzáilleszteni a megfelelő elnevezést több opcióból választva. Végül angol színárnyalat elnevezéseket „fordítsanak le" magyarra, a magyar festékvásárló közösség számára, a szerintük működő, a marketing stratégiához is illeszkedő elnevezést adva.

Bármelyik módszert is választjuk, a feladat elvégzése után a hallgatók tudatosabban látják a kreatív fordítás, a transzkreáció, az újraalkotás, a konnotációk és asszociációk átültetésének, a kulturális közvetítés, valamint a megbízó igényeihez való igazodás folyamatának paramétereit. Mindezzel közelebb hozva a műfordítás és szakfordítás munkafolyamatát is egymáshoz.

A feladat és a fordítási szituáció elemzése kapcsán a hallgatók kétnyelvű, nyelven kívüli és stratégiai alkompetenciája (PACTE, 2014), valamint a szolgáltatói (tervezés, az ügyfélközpontúság, a szakértőkkel való együttműködés, az önértékelés), a nyelvi (a forrás- és célnyelv konvencióinak megfeleltetése), az interkulturális (nonverbális elemek és implicit tartalmak kibontása, a kulturálisan kötött kifejezések azonosítása) és a tematikus (marketing ismeretek megszerzése) (EMT, 2009) kompetenciája fejleszthető. A műfordítói kompetenciaelemek közül leghangsúlyosabb a motiváltság, az alkotás, a célközönséghez való igazodás, az elemzés és a műfajismeret (Pusztai-Varga, 2018), illetve az irodalmi kreativitás, a célnyelvi kompetencia, a stílusjegyeket tartalmazó célszövegek létrehozása és az interkulturális készségek (PETRA-E, 2016).

Összegzés

A bemutatott példák jól mutatják, valóban egymást támogatja a szak- és műfordítási gyakorlat, szak- és műfordító kompetencia. A szakfordítóképzés palettájáról sem hiányozhatnak a kreativitást, az anyanyelv tudatos használatát, az értelmezést és a problémamegoldó készséget fejlesztő, a műfordítás mezejére kalandozó feladatok. Ezek a kihívások egyúttal a csoportos munkavégzést, a kooperációs készséget, az értelmező és kommunikatív fordítást támogatják, valamint a puha készségeket is fejlesztik: a fordító a fordítási folyamat aktív szereplőjévé válik, olyan fordítóvá, aki innovatív és mindig nyitott az új kihívásokra. Szintén fontos paraméter, hogy ezeket a feladatokat nem házifeladatként vagy hosszú kifutású projektfeladatként teljesítik a hallgatók, hanem órai keretek között, viszonylag rövid időkeretben közös erőfeszítéssel végzik el. További pozitív aspektus, hogy a feladatpéldákban alkalmazott forrásnyelvi szövegek autentikusak, tartalmukban és funkciójukban motiválóak a hallgatók számára és minden esetben a szöveg kommunikatív funkcióját emelik ki (Ugrin, 2018).

Irodalom

Brooks, D. (2013): *Campaign of the Week: Tesco Changes up its Marketing to Celebrate its Food Offer with its Love Every Mouthful Campaign* https://www.retail-week.com/campaign-of-the-week-tesco-changes-up-its-marketing-to-celebrate-its-food-offer/5051458.article?authent=1

EMT szakértői csoport (2009): *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia communication.* http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf

Gaballo, V. (2012): Exploring the Boundaries of Transcreation in Specialized Translation. In: *Journal ESP Across Cultures. 9,* 95–113.

Heltai P. (2002): Szakfordítás és irodalmi fordítás. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból.* Gödöllő: Szent István Egyetem. 38–47.

Heltai P. (2008): Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban. In: *Fordítástudomány.* 10 (1). 5–17.

Horváth G. (2018). A műfordításról dióhéjban. Gondolatok és gyakorlati példák a műfordítás oktathatósága kapcsán. In: Dróth, J. (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein.* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 71–93.

Kóbor M.; Lehmann M. (2018): „Minden szinten szinte minden.": Fordításoktatás alap- és mesterképzésben, valamint a szakirányú továbbképzés keretei között. In: Dróth, J. (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein.* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 19–35.

Kovács T. (2018): Transzkreáció, copywriting, szoftverlokalizáció: fogalmi meghatározások In: Dróth, J. (Szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 157–167.

PACTE Group. (2014): First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. In: Muñoz Martín, R. (szerk.): *Minding Translation. Con la Traducción en Mente, Special Issue of MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 1. 85–115.

Pederson, D. (2016): *Transcreation in Marketing and Advertising.* Aarhus: Aarhus University

PETRA-E Referenciakeret (2016). https://petra-educationframe work.eu/hu/

Pusztai-Varga I. (2014): 5-ös borkóstoló, nyár, zsírosdeszka – Kreativitás a szakfordításban. In: Fata I., Veresné Valentinyi K. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról.* Gödöllő: Szent István Egyetem. 30–41.

Pusztai-Varga I. (2018): Élet ÉS fordítás: műfordítói kompetencia régen és ma. In: *Fordítástudomány*. 20 (1). 36–47.

Pym, A. (2003): Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. In: *Meta*. 48 (4). 481–497.

Reiss, K. (2004): Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation. In: Venuti, L. (szerk.): *The Translation Studies Reader*. New York: Routledge. 169–179.

Ugrin Zs. (2018): Vonzások és választások: társadalomtudományi, gazdasági és műszaki szövegműfajok a multidiszciplináris szakfordítóképzésben. In: Dróth, J. (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein.* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 35–47.

Források

Köykkä, R. (2008): Elsárgult levelek. *Dunatükör – irodalom, művészet, kultúra.* 7 (1–2). Ford. Pusztai-Varga Ildikó

Tótfalusi I. (1966): *Lúdanyó meséi.* Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó

Egy többnyelvű műfordítói műhely tapasztalatai. A MűMű és a *Pofon*.

Hetényi Zsuzsa
EÖTVÖS LORÁNT TUDOMÁNYEGYETEM
hetenyi.zsuzsa@btk.elte.hu

Az ELTE BTK-n szinte a kezdetektől tanítottam műfordítást, önálló óraként azonban csak 1997-től. Esszém beszámol róla, milyen szakaszokon ment keresztül ez a folyamat, milyen külső és belső változások történtek, hogyan származtatható gyakorlati és elméleti következtetés a szövegekkel foglalkozó közösségi tapasztalatból. Ismertetem a 2008 és 2016 közötti rövidéletű Interkulturális Kommunikáció specializáció születését, tantárgyi hálóját és felszámolását. Kitérek a filológia és a műfordítás kapcsolatára, majd a PETRA-E referenciakeretre támaszkodva tárgyalom, hogy mi a helye meglátásom szerint a műfordításnak az egyetemi filológiai oktatásban, mi a két diszciplína egymást termékenyítő viszonya. Esszémet végül egy elvi kijelentéssel zárom arról, miért óriási jelentőségű a műfordítás és oktatása a magyar és egyetemes kultúra számára.

Ez az esszé elsősorban a MűMű (az ELTE BTK-n a Műfordítói Műhely) tapasztalatairól szeretne beszámolni, annak gyakorlatából vezetve le egyes gyakorlati és bizonyos vonatkozásokban elméleti felismeréseket is.

A MűMű tágabb értelemben majdnem harmincöt éves, és akár szakaszokra is bontható már a működése. Eleinte 1983-tól tanítottam műfordítást az ún. stílgyak, vagyis stílusgyakorlat órákon, amelynek bizonyára nem véletlenül lett ez a neve valaha, mert nyilvánvalóan stílussal is, vagyis magas színvonalú irodalmi szövegekkel foglalkozott. Ez az óra azonban fokozatosan nyelvgyakorlattá, majd nyelvórává egyszerűsödött.

A valóban fordítói szemináriumok első, több éves szakasza oroszos műfordítói szemináriumokat jelentett. Mindenki egy közös szövegen dolgozott, a foglalkozásokon az egyéni megoldásokat mérlegeltük, elemeztük, a közös végleges szöveg pedig év végére alakult ki. Ennek a szakasznak a célja a készségek és a gyakorlat megszerzése közben lényegében a nyelvtanulás egyfajta elmélyítése volt, a konkrét problémák alapján. Fel sem merült a publikálás.

1997 hozta az első váltást, mert ekkor jelent meg „Az orosz irodalom története a kezdetektől 1940-ig" című, a II. világháború utáni első átfogó orosz irodalomtörténet, D. Zöldhelyi Zsuzsa szerkesztésében; aki először rám bízta az I. kötetben az 1917 utáni rész megírását, majd később javaslatot tett a Tankönyvkiadónak, hogy bízzák rám a II. kötet szerkesztését (Zöldhelyi Zs. (szerk.), 1997, 2002; Hetényi Zs. (szerk.), 2002). Már az I. kötet szerkesztése közben jelentkezett az a probléma, hogy a rendszerváltás előtt betiltott művek között számos olyanról írunk, amelynek nincsen magyar fordítása, éppen ezért egy szöveggyűjtemény ötlete merült fel. Az I. kötethez csatlakozó szöveggyűjtemény (Zöldhelyi Zs., Szőke K. (szerk.), 2001) az irodalomtörténet II. kötetének megjelenésével és az I. kötet újrakiadásával egy időben látott napvilágot. Benne, mint minden tankönyvben, engedély nélkül jelenhettek meg rövidebb irodalmi szövegek, akár kisebb művek is egészben, vagy részletek, és a műfordítóknak sem járt honorárium előzetesen már megjelent szövegeik utánközléséhez.

Amikor elkezdtem szerkeszteni a II. kötethez csatlakozó antológiát, a cenzúra sebeinek gyógyítása mellett a kortárs orosz prózafordítások óriási hiánypótlása is sürgető feladatként jelentkezett, a

mintegy száz szerzőt tárgyaló kötet kíséretére. Világos volt a helyzet: elképzelhetetlen volt, hogy az időközben privatizált Tankönyvkiadó hajlandó lenne új fordításokat megrendelni és a költségeket fedezni, így azt gondoltam ki, hogy vállalkozó szellemű orosz szakos hallgatókat kérek fel és nevelek ki a fordításra. Így alakult ki az a munkamódszer, hogy immár mindenki egy saját szövegen dolgozott, és ezzel kezdődött el a MűMű második szakasza. Ennek újdonsága volt az is, hogy már a könyvkiadásra gondolva terveztünk, ami a motivációt egészen új formába öntötte. Elkészült a terv és megtörtént a szövegek elosztása.

Ekkor egyetlen sorsdöntő pillanat újabb, ezúttal fájdalmas cezúrát hozott az immár valódi műhellyé alakult közösség számára. 2003-ban az európai szerzői jogi törvény új szabályozása szerint a tankönyvek immár nem mentesültek a copyright megfizetése alól. Ezzel megpecsételődött az antológia II. kötetének a sorsa: a Tankönyvkiadó nem tudta vállalni az írói honoráriumok megfizetését. Az egyetlen megoldásnak azt találtam ki, hogy a szerzőkkel vagy utódokkal és ügynökségekkel egyenként levelezzék le a jogok ingyenes átengedését, hiszen rövid részletekről vagy novellákról volt csak szó. Természetesen erről hallani sem akartak. Ez az ötletem azonban a mai napig meghatározza a MűMű tevékenységét: a tanév a szerző jogok beszerzésével kezdődik, és csak a már jogtisztán letárgyalt művek fordításába kezdünk bele. Ettől kezdve ugyanis szinte elengedhetetlennek tartottam a hallgatók ekkor már félkész fordításainak publikálását, a megálmodott könyv kiadását. Végül megjelent a tervezettnél sokkal soványabb antológia (Hetényi, 2008a). Anyagi fedezetének megteremtését nem részletezem, másutt megírtam a fordulatos történetet (Hetényi, 2008b).

A következő szakasz kezdete még az antológia készülése közben következett be: a 2006-os tantárgyi reform lehetővé tette, hogy szakirányokat hozzunk létre az MA képzésen. Kapva-kaptam a lehetőségen, hogy a hagyományos Irodalomtörténeti mellett kidolgozzak egy Interkulturális Kommunikáció MA szakirányt. Akkor sehol nem folyt

még orosz-magyar műfordító és tolmácsképzés, és ma sem folyik. Talán érdekes azt is megemlíteni, hogy a szakmai motiváció mellett erős stimulust jelentett, hogy a többszörös túljelentkezés ellenére az orosz szakra felvett hallgatók számát drasztikusan lecsökkentették, ami a kollégák elbocsátásával fenyegetett.

A tervezett tantárgyak listája (a kötelező törzsanyagban szereplő irodalmi és nyelvészeti órák mellett) a következő volt:

Első félév

1. A tolmácsolás elmélete és gyakorlata
2. Biblia: történeti és szövegtanulmányok, oroszul és magyarul
3. Műfordítás-kritika

Második félév

1. Fordítás idegen nyelvre (Anyanyelvtől függően 2 alcsoport
2. Oroszország ma: gazdasági, geopolitikai és sajtóismeret
3. Irodalmi szövegolvasás
4. Tolmácsolási gyakorlat 1. (tolmácsoknak) többieknek: Nyelvtudományi vagy irodalom-, illetve kultúratörténeti szakszeminárium

Harmadik félév

1. Szakfordítás anyanyelvre (Anyanyelvtől függően 2 alcsoport)
2. Országismereti szövegolvasás (az orosz sajtó és internet világa)
3. Tolmácsolási gyakorlat 2. Tolmácsoknak, illetve Műfordítás anyanyelvre 1. Fordítóknak (Anyanyelvtől függően 2 alcsoport)

Negyedik félév

1. Szakmai gyakorlat (Külföldön, kiadóban vagy kulturális intézményben, kiadványszerkesztés)
2. Orosz művészet: Ikonok, festészet, színház, film
3. Tolmácsolási gyakorlat 3. Tolmácsoknak, illetve Műfordítás anyanyelvre 2. Fordítóknak (Anyanyelvtől függően 2 alcsoport)

Ebből a szakirányból végül – számos ok miatt – a kurzuskínálat lefaragásával mindössze egy specializáció maradt[1].

Ez a 2006-ban kidolgozott és 2007-ben visszametszett, majd 2008-ban bevezetett specializáció azonnal elsöprő sikert hozott, idővel a másik három specializáción már csak igen alacsony létszámú, két-három fős évfolyamok maradtak. 2016-ban újabb reform köszöntött ránk, és – nem is titkolva, hogy az oktatói állomány csökkentése is közrejátszik benne – erősen összehúzták a kurzuslistát, feláldozva a specializációkat (álszenten azt írva, hogy „átmenetileg nem indul"). Helyébe lépett a „Differenciált szakmai anyag", amelyben felsőbb elhatározással az egykori interkulturális specializációból mindössze két kurzus maradt, az is átszervezve, illetve átnevezve. Az „Orosz irodalmi szövegek olvasása" (ebből „Orosz kultúra: szövegolvasás" lett, változó tematikával). A legmegrendítőbb azonban az, hogy a „Műfordítás-kritika" és a „Műfordítás" egyetlen féléves összevont tantárgy lett, ami azt jelenti, hogy egyiket sem lehet tanítani, de főleg nem a műfordítást. Ráadásul ez a tárgy átkerült a 3. félévre, ami azt jelenti, hogy a két féléves munka második féléve egybeesik a diplomamunka írásának záró félévével, amikor a hallgatók ideje és figyelme másra koncentrálódik. A 2008 és 2019 közti változások nemcsak ebben a mikroszegmensben kedvezőtlenek: az ELTE az ARWU Shanghai egyetemi rangsorban 2008-ban a háromszázadik hely körül végzett, míg 2019-ben az ötszázhetvenedik körül (igaz, minden magyar egyetem „lecsúszott" ebben az időszakban, hiszen ezek a változások az országos felsőoktatási stratégiát és tendenciákat tükrözik).

Mindennek tetejébe még a „munkaköri szabályzás" is megváltozott: a „Műfordítói Műhely" címen meghirdetett két féléves szakszeminárium már nem számíthatott bele a kötelező tanári óraterhelésbe, csak ha tíznél többen iratkoztak be rá. A csökkenő létszám oka még az is, hogy erősen lecsökkent az MA-ra beiratkozott hallgatók száma, és köztük is egyre nő a magas államközi ösztöndíjat élvező orosz ál-

[1] A megvalósult specializációból kihúzták a Biblia-kurzust, illetve a tolmácsolási gyakorlatot és a műfordítást egy félévre csökkentették.

lampolgárságú és anyanyelvű hallgatók száma, akikhez orosz anyanyelvű oktató szükségeltetne. A Műfordító Műhely klasszikus formája, amelynek virágkoráról alább részletesen szólok (vagy megemlékezem?), ezzel kihalt az ELTE-s bölcsészképzésből.

Az első antológiát követő második kötetünk, a *Pofon* előszavában elég részletesen bemutattam, hogy működik a MűMű, azt a címet adtam az írásnak, hogy „Termékeny huzakodás és önismeret". Ez a kötet a 2011-12. évi csoport műfordításait foglalta magában, ugyanúgy a Dolce Filologia sorozatban, „Az orosz irodalom és kultúra Kelet és Nyugat vonzásában" PhD program kiadásában jelent meg, amint az első 2008-as és a további öt is, azaz összesen hét kötetünk látott napvilágot. A *Pofon, 2Pofon, 3Pofon, 4Pofon, 5Pofon* és *6Pofon* címmel megjelent Pofon-sorozat (rendre 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 és 2017) már nem csupán oroszból fordított szövegeket tartalmazott[2].

A Műfordító Műhely közösségében már 1997-től mindenki egyénileg dolgozik egy saját fordításon, és közös megbeszélés során kezdődik a javítás. Mindenki be is mutatja a szerzőjét, annak életművét és a kiválasztott művet különösen. A kötetbe kerülésről félév végén szavazás dönt. A kötetbe kiválasztott szövegeket a kollektíva lektorálja, javítja és megbeszéli, majd lektor-párok szerkesztik, azaz minden szöveget kölcsönösen megbeszélnek. A szövegeket a fordítóval folytatott termékeny huzakodás során a műhely vezetője önti abba a formába, amelyben az megjelenik, de ha a fordító ragaszkodik valamihez, övé az utolsó szó. A harmadik korrektúra a tördelőtől érkezik, amelyet a fordító véglegesít – ha egyáltalán lehet szöveg esetében véglegességről beszélni.

A többnyelvű *Pofon* sorozat a University of Berkeley-n Robert Alter vezetésével működő hasonló műhelyben szerzett tapasztalatom alapján született. A bármilyen nyelvről fordítás első hallásra furcsa

[2] A kötet címét, a *Pofon* sokrétű értelmezését Harmsz *Füzet* című kis darabjából vettük, amely a *Pofon* 2012-es kötetben szerepelt. Nem ütjük ugyan nagyon pofon a közízlést, mint Majakovszkijék, de a sorozatban olvasható szép művek között számos nyugtalanító is akad.

vagy kétséges vállalkozásnak tűnhet. Ez az idegen nyelv tudását eleve feltételezi, és nem a megértésre, hanem a magyar megformálásra helyezi a hangsúlyt. Bebizonyosodott, hogy elsősorban a magyar megfelelő mérlegelése, a mondatok és a szöveg koherenciájának a megteremtése a döntő ismérve a jó fordításnak. Természetesen minden esetben legalább szemügyre vettük az eredeti szöveget, rárákérdeztünk egy-egy szóra, illetve a fordítónak feladata, hogy az előzetesen körbeküldött fordítását ellássa kérdéssel, vagy akár csak jelölt segélykéréssel. Gyakori eset volt, hogy a magyartalanságok kiszűrése során derült fény az eredeti szöveg pontatlan megértésére. Ily módon a forrásnyelv ismerete nélkül is tudtak a csoport résztvevői konstruktív javaslatokat tenni.

A MűMű persze különbözik a kötelező (bár már csak csonka formában létező) műfordítás órától, de mindkettőben felvetődik, hogy vajon csak a leendő műfordítóknak érdemes-e efféle órára vagy műhelybe járni? Meggyőződésem, hogy nem, mert minden nyelvszakos filológusnak óriási hasznára van. Nyelvtanulási módszernek alkalmazzák számos nyugati (elsősorban frankofón) egyetemen a kétirányú fordítást, hiszen a kommentált műfordítás valójában komplex ismereteket megkövetelő, tanító és mozgósító alapanyag.

Idézek egy személyes levélből, amelyet egy orosz hallgató írt, akinek a kötelező órán kénytelen voltam orosz fordítást javasolni, hiszen az anyanyelvünkre fordítunk csak irodalmat. Ez a hallgató ugyan meglehetősen jól tud magyarul, de feltűnően kevés kedvvel és sikerrel vett részt a neki kiszabott műfordítás-kritikai bevezetőn. Kosztolányi *Fürdés* című novellájának első két oldalának fordítását javasoltam neki. A kiszabott határidőre megérkezett a teljes novella oroszul, ebben észrevételeket tettem, visszaküldtem, és hamarosan jött az új változat, gyakran sem nem a régi, sem nem az én megoldásommal, hanem egy harmadikkal – vagyis szabályos lektori-fordító üzemmódban tudtunk együttműködni. Utána beszámolt róla, hogy a fordítás során órákig tartó flow-élménye volt, nem tudott kiszállni a szövegből és azóta is javítgatja. „Ősszel még el sem tudtam képzelni,

képes leszek lefordítani egy irodalmi szöveget, amibe csak belekezdtem, a harmadik mondat után abba kellett hagynom. Kiderült, hogy a sikeres fordításhoz nem volt meg sem a motivációm, sem a tudásom. A tudás terén a fordításelméleti és elemzési ismeretek nagyon jól jöttek. Adott esetben az első motivációt persze a leadási határidőt jelentette, de a másodikat viszont a lektori észrevételek".

A MűMű fordítási munkáját a közös szerkesztés és lektorálás, a kötet nyomtatási folyamatának szervezése, a pályázás és egyéb pénzforrások felderítése kíséri, zömmel a második félév során. A szövegközlések szerzői jogainak tisztasága mindig elsődleges szempontunk volt. Arra bíztattam a hallgatókat, válasszanak jogtiszta szövegeket (több mint hetven éve elhunyt szerzőt), de kortárs, élő szerző vagy élő copyright esetén a kiadók vagy szerzők engedélyét kértük, ennek átengedését mindig jelöltük. A kiadóknak és szerzőknek példányokat küldtünk. Jegyzeteket takarékosan alkalmaztunk, eleinte csillaggal, a szövegek vagy fejezetek végén, később bátrabban, a lap alján. A fordítások elején a fordító belátása szerint elkészített bevezető található, amelyben szól a szerzőről és szövegéről.

A kötettel járó szakadatlan és aprólékos munkám láttán barátaim kétkedően kérdezték, minek is foglalkozom ilyen időrabló és kevéssé látványos dolgokkal. Nem véletlen, hogy az angol team, project, challenge szavak fejezik ki legjobban tevékenységünket. A magyar oktatásban, sőt, talán a közéletben sem szokásos, és nem elegendő a belátható célra irányuló csoportos tevékenység, amely életszerű helyzetbe hozza a csoport résztvevőit, és azon felül, hogy a társas kapcsolatok megismételhetetlen élményét adja, valóban a kreatív tevékenységet kiegészítő hasznos, gyakorlati ismereteket nyújt. És még valami olyat is, ami elengedhetetlen (nemcsak a bölcsész, nemcsak az értelmiségi számára): önmagunk jobb megismerését. Az efféle munka során sokkal jobban kiderül, mint a hagyományos egyetemi ismeretelsajátítás és vizsga szokásos ritmusában, ki milyen helyzetet tud magának kiküzdeni egy csoportban (vagy hova kerül passzívan), mennyire érvényesíti önmagát, mennyi munkával járul hozzá a közös sikerhez,

illetve hajlik-e arra, hogy háttérben maradjon. Ki beszél, és ki tesz inkább többet, kire lehet számítani, milyen segítségi formák alakulnak ki. Fel tudjuk-e mérni, mekkora feladatot tudunk mi magunk ésszerű energia-befektetéssel teljesíteni, és hogyan szervezzük a saját munkákat. Hogyan befolyásolnak bennünket a határidők (inspirálnak, vagy inkább nyomasztanak; sokkal előbb, vagy inkább késve teljesítünk). Tudunk-e örömöt szerezni magunknak a tevékenységgel, vagy inkább hajlunk az idegeskedésre, avagy a józan szkepszisre? Az önmegismerés befejezhetetlen folyamat és – a pályázatok nyelvén szólva – egyéni munkaterv, saját témavezetésben zajlik. Ám megfelelő helyzetekben lehet benne gyorsabban haladni, és ezek megteremtése az élet minden területén nagyon üdvös lenne. Fentiek természetesen a műhelyvezetőre is vonatkoznak, ezért nem volt nehéz barátaimnak válaszolnom: merő önzésből, örömszerzés és önismeret céljából foglalkozom ezzel.

Azt remélem és reméltük, hogy fordításaink nemcsak szórakoztatnak és ismeretet terjesztenek, hanem a magyar kiadók és szakemberek figyelmét is felhívják újabb magyarra fordítható és fordítandó művekre. A köteteket kiadói és egyetemi szakembereknek ajándékozzuk, abban a reményben, hogy ha megismerik leendő fordítóik munkáját és nevét, egyszer alkalmazzák is őket. A hallgatókat a szövegválasztás alkalmával még arra is biztattam, hogy fedezzenek fel a kiadók számára új neveket, ismeretlen területeket, hátha egy-egy fehér folt betöltésével el tudnak egy fordítói karriert kezdeni. Nem számoltam össze, de a hét kötetben közel százötven fordítás és nem sokkal kevesebb fiatal műfordító tudott kilépni az olvasók elé.

Az egyetemi nyelvszakon történő műfordítás-oktatás óriási előnye a párhuzamosan elsajátított vagy előzetesen megszerzett filológiai háttértudás és irodalmi műveltség. A PETRA-E referenciakeretet (2016) ez annyiban módosíthatja, hogy egy kezdő műfordító, vagy egy olyan hallgató, aki nem is fog később műfordítással foglalkozni, tehát az LT1 szintnek felel meg, az irodalmi forrásszövegek értésében lehet akár LT3 fokon, hiszen passzív nyelvtudással és esetleg a magyar fordítás segítségével mélységében érti a szöveget. Paradox módon ez

még akkor is előfordul (nem is kivételként), ha a hallgató nyelvi kompetenciája nem éri el az műfordításhoz szükséges szintet, de az anyanyelvén kreatív gondolkodású (akár egy végzős BA szintű bölcsész). Az elemzési készségek a MűMű-ben követelményként szerepelnek, azt a gyakorlatot követjük, hogy a fordítandó mű egyben elemzendő mű is, amelyről előadást kell tartani.

Hasonló eltérést látok a referenciakerettől abban is, hogy a szövegkompetencia haladó fokára helyeződik a lektorálás. Műhelyünk azt mutatta, hogy egy rátermett és művelt hallgató magas fokon tudott lektorálni fordításokat még olyan nyelvből készített műfordítás esetében is, amelyet nem ismert.

A műfordítás valójában a szövegek legmélyebb elemzését követeli meg. Fordítás közben a szöveg elemeire esik szét, és nyilvánvaló, hogy a műfordító keze alatt az eredetihez legközelebbi szöveget kell összerakni. Sokan úgy tartják, ehhez alaposan ki kell ismerni a szerzői szándékot, csakhogy – a kortárs az irodalomelmélet értelmében – a szerzői szándékról magának a szerzőnek sincsen tudomása, ugyanis a szöveg önállóan működik. Ezt az immanens működést kell objektívan felismerhető elemekre bontani és követni. Az elemzést követő értelmezésbe óhatatlanul beépülnek a műfordító személyes olvasatai, ami részben megválaszolja, miért lehet elméletileg végtelen számú fordítása egy-egy szövegnek. A változó korízlés mellett a műfordítói személyiség széles palettája is tükröződik a világirodalomban. Éppen ezért a referenciakeret szövegkompetenciái között az elemzés mellett a következő, ezt meghaladó fokot, az interpretációt, az értelmezést hiányolom, még akkor is, ha konkrét műfordítási döntésekben ennek nem feltétlenül és nem mindig van szerepe (az olvasás, elemzés és értelmezés egymásra épülő szintjeiről lásd Hetényi, 2020).

A PETRA-E referenciakeret oszlopokat megtörő és vegyítő keresztben megállított szintek korántsem jelentik a táblázat korrekcióját vagy érvénytelenségét, sőt, arra mutat rá, hogy a sikeresen megfogalmazott terminusok egyfajta kereszt-minősítésben is érvényes kategóriarendszert képezhetnek, a műfordítók egyéni adottságának, illetve

képességének megfelelően. Tapasztalataim szerint a vegyes szintek nemcsak azért veendők komolyan, mert az adott pillanatnyi állapot meghatározásában keveredik az öt szint. A rugalmasság azért is elengedhetetlen, mert nyolc kompetencia nem egyforma ütemben fejleszthető, és az egyes kompetenciák sem egyenletes mértékben, hanem akár ugrásszerűen (pl. a nyelvi kompetencia) vagy igen lassú lépésekben. Pl. a kultúraspecifikus elemek felismerésétől – LT1 – azok hatékony kezeléséig – LT4 – rögös út vezet. Ezt a táblázatban implicit módon az is jelzi, hogy a közbeeső 2. és 3. szinteken ez a minőség hiányzik, vagyis nem vagy lassan fejlődik.

Az, hogy mely kompetenciák fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt, nagyban különbözik az önképzésben és a szervezett képzésben, és sokban az alkat és előképzettség függvénye. Az előképzettséget a PETRA-E referenciarendszer érthető módon nem veszi figyelembe, pedig meghatározó például, alighanem a legmeghatározóbb, az anyanyelvi kulturáltság foka. Ennek kulcsfontosságú szerep jut a soknyelvű fordítás közben a MűMű-ben, ahol egy-egy nem ismert nyelvről történő fordításban segédkezik a csoport.

A heurisztikus kompetencia óriási átalakuláson ment át az utóbbi években, szinte kizárólag digitális tartalmakkal dolgoznak az egyetemi hallgatók, elenyésző a könyvtárba járók és szótárhasználatban gyakorlott résztvevők száma. Nem is csak a digitális szótárakra kell itt gondolni, hanem arra, hogy az egynyelvű szótárak helyett az internetes felületek kontextusából, az előfordulásokból tudható meg, illetve pontosítható a lexikális ekvivalensek sora. Lényegében egy végtelenített példasort kapunk a szótárakban elhelyezett néhány mondat helyett, amelyeknek stílusregisztere sem lehetett elég széles spektrumú.

A referenciakeret óriási értéke önmagában az, hogy a kritériumokat feltérképezi és meghatározza. Nyilvánvaló, hogy az evaluatív kompetencia nem azért van a 7. helyen benne, mert lényegtelen lenne. Mégis jelezném, hogy a saját gyakorlatomban azzal, hogy a műfordítás-kritikával vezetem be a műfordítási tevékenységet, rendkívül hasznos előismereteket tudtam feldolgozni és beágyazni. Ennek fo-

lyamán lényegében formálódott vagy kialakult a műfordítói szemlélet, még akkor is, ha eleinte a bírálatok csak az első szintig jutottak el, a felismerésig, hogy „de hiszen az eredeti szöveg nem ezt mondja," és a jó, vagy jobb, adekvátabb megoldáshoz csak a második lépés vezetett. Az evaluációs/értékelési tevékenység még azért is alkalmas műfordítási alapozó, mert a hallgató még nem visel felelősséget, és főleg nem kell az egész szöveggel dolgoznia, miközben a megalapozott kritikához azért fokozatosan az egészre is rá kell látnia, hiszen a mű általános hangnemét, a narrációs, történeti és kulturális vonatkozásokat nem kevésbé kell feltárnia, mintha ő lenne a műfordító, vagyis minden kompetenciáját fejleszti.

A műfordítóképzés nemcsak azért Magyarország elemi nemzeti kulturális érdeke, mert a világirodalomba kapcsolja be a hazai kultúrát, hanem mert térségi, európai és közép-európai beágyazottságunk feltétele. Elengedhetetlen társadalmi és tudományos szempontból is, utóbbi területen az összehasonlító kultúratudomány, a komparatisztika szerves alkotórésze. Ne felejtsük el, hogy a környező kisebb állammal rendelkező germán és szláv kultúrákhoz képest a magyar nemcsak még kisebb, hanem nyelve és kultúrája is egyedibb, inzuláris, vagyis szigetként létezik. Ez a sziget erős hálózati kölcsönhatásokba lép a környező kultúrákkal, amelyeknek közvetítése, ezek megértése a mentalitást képviselő szövegek, a szépirodalom, a művészet és a személyes történetek, köztük az egyre terebélyesedő emlékezetirodalom révén történik.

Irodalom

Hetényi Zs. (szerk.) (2008a): *Én – nem én. Modern orosz irodalmi antológia. A MűMű Műfordítói Műhely (ELTE BTK) fordításai.* Dolce Filologia VI., ELTE, „Az orosz irodalom és kultúra Kelet és Nyugat vonzásában" PhD program, Budapest.

Hetényi Zs. (2008b): Vadregények. In: *BUKSZ,* 20 (2), 196–199.

Hetényi Zs. (szerk.) (2002): *Az orosz irodalom története 1941-től napjainkig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hetényi Zs. Miről is szólnak azok a könyvek? In: *Értelmezési kulcsok az irodalomelemzéshez a 20. századi orosz próza szövegmintáin* 1–2. ELTE BTK, Budapest. 1. kötet

PETRA-E Network (2016): *PETRA-E Referenciakeret a műfordítók oktatásához és képzéséhez.* https://petra-educationframework.eu/hu/

Zöldhelyi Zs. (szerk.) (1997, 2002): *Az orosz irodalom története a kezdetektől 1940-ig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zöldhelyi Zs., Szőke K. (szerk.) (2001): *Az orosz irodalom antológiája a kezdetektől 1940-ig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Így születnek a műfordítók? Képzési, felkészülési lehetőségek, kompetenciák és megítélésük a magyar műfordítók körében

Galambos Dalma
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
galambos.dalma@gmail.com

Indíttatás és cél

A szakfordítás terén már nem kétséges, hogy szakirányú képesítés szükséges az érvényesüléshez – sőt, törvény is előírja, mintegy elismerve ezzel a szakmát! –, és a szakfordítóképzés témaköre könyvtárnyi irodalommal rendelkezik. Az is természetes, hogy ha az ember szakfordításból szeretne diplomát szerezni, számtalan program közül választhat. Ugyanez a műfordításról nem mondható el. Egyáltalán nem elvárás, a megbízók szemében nem is feltétlenül előny, ha a Magyarországon elérhető kisszámú – diplomát nem biztosító – képzésből vagy képzési, fejlesztési lehetőségből részt vesz valamelyikben a (leendő) műfordító. Kutatás is jóval kevesebb van a témában, holott nem volna kevésbé fontos.

Ennek fényében szerettem volna pontosabb képet kapni arról, hogy az aktív magyar műfordítók – azaz bárki, aki irodalmi igényű szövegeket fordít magyarra vagy magyarról – milyen arányban vettek

részt ilyen képzésben vagy felkészítésben, illetve voltaképpen hogyan vélekednek a jelenleg vagy korábban elérhető képzési vagy felkészülési lehetőségekről.

Módszer

A vizsgálathoz kérdőívet használtam. A kérdések három csoportra oszlanak. Az első csoport kérdései a demográfiai és általános szakmai adatokat gyűjtik: a fordítók életkorát, nemét, hogy a munkaidejük mekkora hányadát töltik műfordítással, milyen nyelvekről, milyen műfajokat fordítanak, és mióta jelennek meg műfordításaik. A második csoport kérdései arra irányulnak, hogy a kitöltők részesültek-e valamilyen műfordítóképzésben, szakmai felkészítésben, ha igen, milyenben, ők maguk oktatnak-e műfordítást, és ha igen, milyen keretek között.

A harmadik csoport négy fő kérdést tartalmaz, ezek lényegesen összetettebbek. Az szerettem volna megvizsgálni, a gyakorló műfordítók szerint milyen készségek mennyire fontosak a műfordításhoz, mennyire voltak fontosak abban a képzésben, amelyben részesültek – amennyiben részesültek ilyenben –, mennyire volnának fontosak egy ideális képzésben, illetve a fordítók megítélése szerint mennyire fontosak a kiadók és egyéb megbízók szempontjából.

A PETRA-E referenciakeretet használtam (PETRA-E Network, 2016), amelyet azzal a céllal hoztak létre a PETRA-E Networkhöz csatlakozó egyetemek képviselői, hogy segítséget nyújtson a műfordítást oktatóknak és a műfordítóképzések összeállítóinak. Nyolc kompetenciacsoportra bontva összesen 49 kompetenciát sorolnak fel, jelezve, hogy ideális esetben pályájuk öt különböző szakaszában, míg kezdőből szakértővé válnak, milyen szinten kell érteniük ezekhez a műfordítóknak.

Az egyes készségeket a válaszadók ötfokú skálán értékelték. Azért alkalmaztam ötfokú skálát a módszertanilag szintén indokolható, klasszikusabb hatfokú skála helyett, mert bíztam benne, hogy a

többségében a magyar oktatási rendszerben képzett kitöltők így jobban érzékelik majd a fokozatokat.

Az összehasonlíthatóság érdekében a kompetenciákat mind a négy szempontból értékelniük kellett a kérdőív kitöltőinek, ezért az eredeti listát tömörítettem, mert nem szerettem volna kitöltőket veszíteni azzal, hogy a kérdőív túl kimerítő és monoton. A szorosabban összefüggő készségeket csoportosítottam, így 18 elemű listát kaptam. A PETRA-E referenciakeretben a nyolc kompetenciacsoporthoz nem azonos számú kompetencia tartozik, így ügyeltem rá, hogy az eredeti arányokat lehetőség szerint a tömörített listában is megtartsam. Ezenkívül véletlenszerűre állítottam a kompetenciák megjelenési sorrendjét, mivel ha a kitöltők más sorrendben értékelik őket, kisebb az esélye, hogy egyes készségek kizárólag azért kapnak a reálisnál magasabb vagy alacsonyabb pontszámot, mert a lista egy bizonyos pontjára esnek.

Mindkét kérdéscsoportban minden nagyobb szakasz után megjegyzés mezőt helyeztem el, hogy a kitöltők plusz információval árnyalhassák a válaszukat. Erre részben azért volt szükség, mert többségében feleletválasztós kérdéseket használtam, és – a megjegyzések ismeretében helyesen – feltételeztem, hogy lesznek magyarázatra szoruló esetek. A másik célom az volt, hogy a válaszokat ellenőrizhessem, szükség esetén korrigálhassam. Ez elsősorban a képzési formák besorolásakor bizonyult hasznosnak, ahol előfordult, hogy hasonló jellegű képzést többféleképpen kategorizáltak a kitöltők, a megjegyzések figyelembevételével azonban egységesebbé vált az adatbázis.

A kérdőív 2019. december 7-től 18-ig volt elérhető a Google Űrlapok felületén. A Magyar Műfordítók Egyesületének levelezőlistáján és Facebook csoportjában, a Műfordítók, szerkesztők, könyvkiadók Facebook csoportban és a Szépírók Társaságában hirdettem. 85-en töltötték ki.

Az volt az előfeltevésem, hogy azok között, akik régebben vannak a pályán, többen lesznek, akik vagy mentorálás útján vagy autodidakta módon sajátították el a szakmát, míg a később debütáló fordítókról nagyobb eséllyel derül majd ki, hogy részesültek valamilyen

formális képzésben. Arra számítottam, hogy egyes készségek – mint például a sajnálatos módon széles körben megosztónak számító, a referenciakeretben a 8-as számot viselő kutatási kompetencia készségei – kevésbé lesznek népszerűek, másokat – mint a 2-es számú nyelvi kompetencia készségeit – határozottabban és egyöntetűbben fontosnak tartják majd a kitöltők.

Hasonló témájú felmérések

A cikkhez négy további felmérés adatait is felhasználtam, mivel az első szakasz kérdései közül több is rendelkezik előzményekkel (CEATL, 2011; CEATL, 2013; Sohár, 2019), illetve a kérdőív lezárása után nem sokkal zajlott le a CEATL legújabb, 2020-as felmérése (CEATL, 2020). Ezúton is köszönöm Sohár Anikónak, hogy használhattam a teljes 2018-as adatbázisát, és Miquel Cabal Guarrónak, hogy publikáció előtt rendelkezésemre bocsátotta a CEATL 2020-as adatait.

Egyes kérdéseknél tehát öt különböző adatbázist hasonlíthattam össze, bár a módszertani különbségek és a szűk minták miatt az eredményeket óvatosan érdemes kezelni. A CEATL első két felmérését rendkívül kevés magyar fordító töltötte ki, a harmadik pedig egészen más mintával dolgozik, mint Sohár Anikó 2018-as kérdőíve vagy a jelen kutatás, ugyanis Európa számos országába eljutott, így szélesebb körben – bár kisebb számban – érte el a magyarra vagy magyarról dolgozó fordítókat az egyes nemzeti szervezeteken keresztül. A hozzáférhető eredmények összehasonlítása mégis hasznos és közlésre érdemes, mivel a témakörben korlátozott mennyiségű adattal rendelkezünk.

1. Eredmények

1.1. A válaszadók életkora

Két választ mellőznöm kellett, ugyanis amikor összehasonlítottam őket a válaszadók első publikációjának és a rendszeres műfordítói tevékenységük kezdetének évszámával, ellentmondást találtam. Az adatok szerint az egyik kitöltőnek születése előtt kellett volna először publikálnia, a másiknak néhány éves korában. Mindemellett azt feltételezem, hogy az első publikáció és a rendszeres publikálás kezdetének évszáma ezeknél a kitöltőknél is helyes volt, azok ugyanis egymással mindkét esetben konzisztensek voltak, ezeket az adatokat tehát felhasználtam.

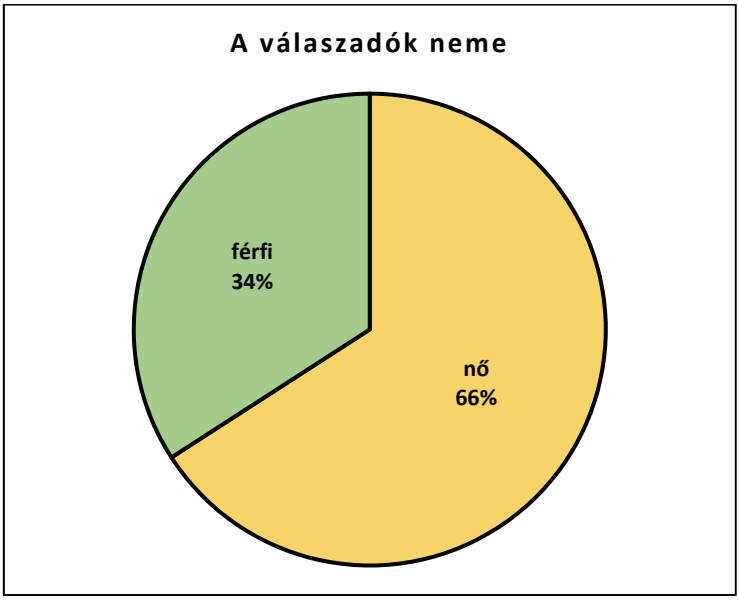
A fennmaradó válaszadók (n=75) életkorának átlaga 49,5 év, kitöltéskor a legfiatalabb 24, a legidősebb 89 esztendős volt.

A kapott adatokat korcsoportok szerint rendezve és a korábbi három felméréssel összehasonlítva a következőt kapjuk:

	CEATL, 2011 (n=26)	CEATL, 2013 (n=41)	Sohár, 2018 (n=63)	jelen felmérés, 2019 (n=75)	CEATL, 2020 (n=72)
-35	11,54%	12%	23,81%	21,33%	16,66%
36-45	50%	34%	25,40%	22,67%	30,56%
46-55	3,85%	17%	22,22%	25,33%	18,06%
56-65	15,38%	10%	17,46%	16%	15,28%
65-	19,23%	27%	11,11%	14,67%	19,44%

Ezek alapján a 36-56 közötti csoport dominánsabbnak tűnik, és 2011, illetve 2013 óta jelentősebben növekedett a 35 alatti kitöltők aránya.

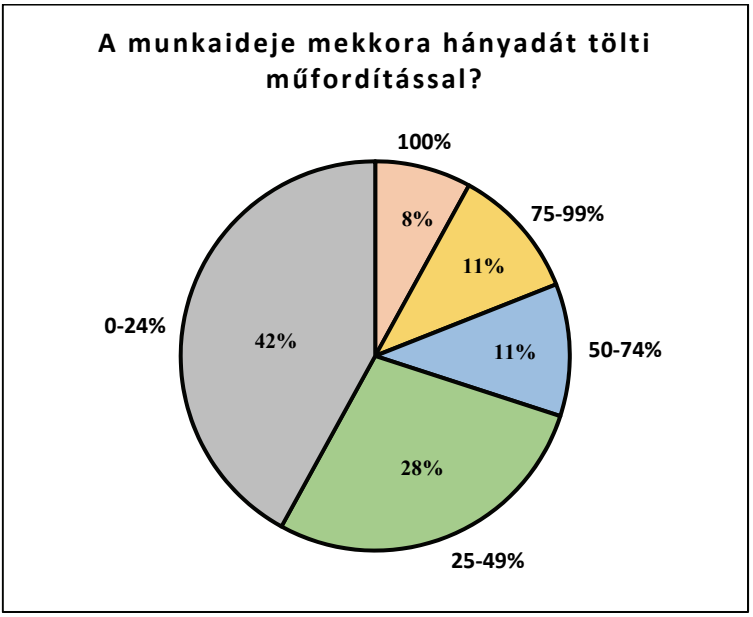
1.2. A válaszadók neme



A válaszadók (n=85) közel kétharmada (65,9%) nő, valamivel több, mint egyharmada (34,1%) férfi. A szakma csökkenő presztízsének köszönhető elnőiesedés nem újkeletű jelenség, így az arányok nem okoztak meglepetést. Az azonban igen, hogy a korábbi felmérésekkel összehasonlítva mégis a férfiak arányának növekedését sejthetjük:

	CEATL, 2011 (n=26)	CEATL, 2013 (n=41)	Sohár, 2018 (n=64)	jelen felmérés, 2019 (n=85)	CEATL, 2020 (n=71)
Nő	80,00%	NA	78,13%	65,88%	71,83%
Férfi	20,00%	NA	21,88%	34,12%	28,17%

1.3. Munkaidő



Mindössze a kitöltők 8%-a jelezte, hogy kizárólag műfordítással foglalkozik. További 11-11% tevékenykedik műfordítóként legalább a munkaideje háromnegyedében, de nem egészében, illetve legalább felében, de kevesebb, mint háromnegyedében. 28% (azaz alig kevesebben, mint az előző három csoport együttesen) a munkaideje negyedénél többet, azonban felénél kevesebbet tölt műfordítással, és 42%-kal messze az utolsó csoport a legnépesebb, amelynek tagjai azt állítják, a műfordítás a munkaidejüknek negyedét sem teszi ki.

Egyfelől a műfordítás köztudottan olyan szakma, amely számos más tevékenységgel szokott társulni – oktatással, szerkesztéssel, lektorálással, illetve szakfordítással, hogy csak néhányat említsek. Másfelől azonban ennek ismeretében is elgondolkodtató, amit az adatok jeleznek, hogy ilyen mértékig nem volna jellemző, hogy a műfordítás legalább a munkára szánt időnk felét elfoglalja – ez mindössze a válaszadók 30%-ára igaz.

Kérdés, mit jelent ez a szakmai közösséghez tartozók identitására nézve. Kérdés, mit jelent ez egy olyan szakma esetében, ahol a gyakorlat és az elmélyülés fontos szerepet játszik. Kérdés, vajon arról van-e szó, hogy a műfordítást olyan nagy számban végzik szerelemből, egyéb foglalkozásuk mellett, hogy eltörpül mellettük a kvázi hivatásosak száma, vagy arról, hogy sokan, ha akarnák, akkor sem tehetnék meg (anyagi vagy egyéb megfontolások miatt), hogy a munkaidejüknek akár a felét is rászánják.

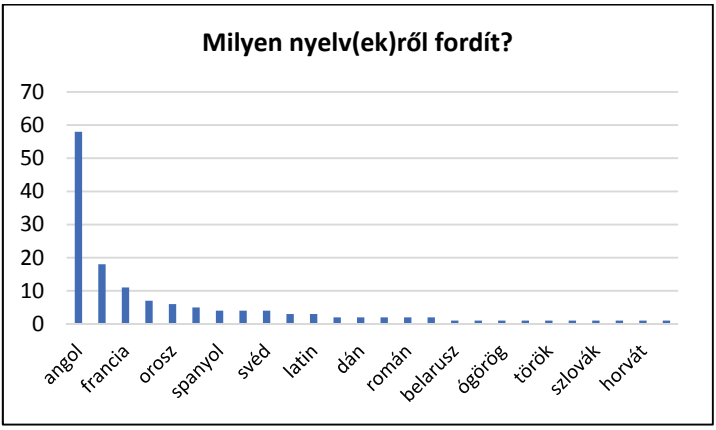
A korábbi felmérések adatai is alátámaszthatják ezt a tendenciát.

	CEATL, 2011 (n=26)	CEATL, 2013 (n=41)	Sohár, 2018 (n=65)	jelen felmérés, 2019 (n=85)	CEATL, 2020 (n=71)
75-100%	35,00%	29,50%	27,69%	19,00%	21%*
50-74%	15,00%	24,00%	23,08%	11,00%	39,44%
25-49%	35,00%	29,50%	20,00%	28,00%	
0-24%	15,00%	17,00%	29,23%	42,00%	39,44%

*A 2020-as felmérésben csak három válaszlehetőség volt, így ez az adat azokra vonatkozik, akik a munkaidejük több mint 80%-át töltik műfordítással.

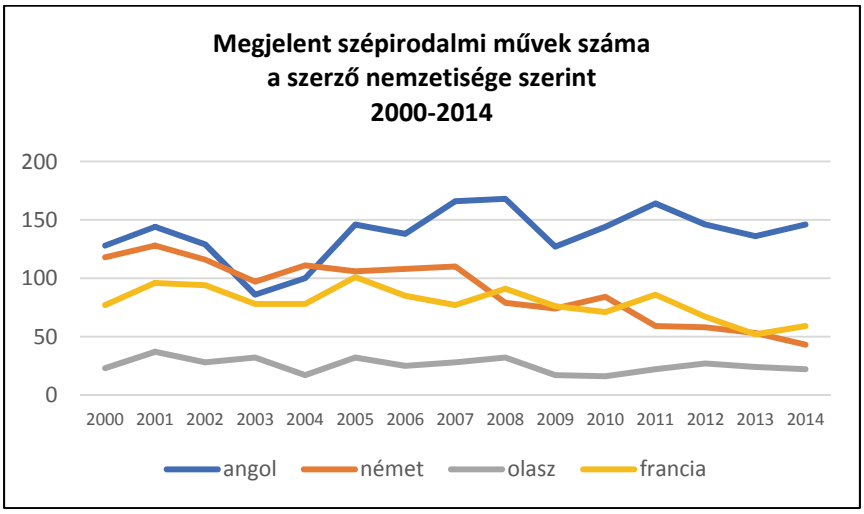
Az idő legalább háromnegyedében fordítók csoportja folyamatosan csökken, a legalább 50%-ban műfordítással foglalkozók aránya a jelen felmérésben lett a legalacsonyabb, a 25-49%-os kategória is csupán egy felmérésben kapott alacsonyabb pontszámot, a 0-24%-os csoport pedig még nem volt ilyen magas, 2011 óta mintegy megháromszorozódott az ide tartozók száma.

1.4. Forrásnyelvek



Hasonlóan egyenlőtlen eredményeket hozott a következő kérdés, amelynek segítségével a kitöltők munkanyelvéről, -nyelveiről igyekeztem képet kapni (n=84). Egy fordító több forrásnyelvet is megjelölhetett, így összesen 143 választ kaptam. Az angol szerepelt a leggyakrabban, 40,6%-ban, a német forrásnyelv 12,6%-ot, a francia pedig 7,7%-ot tesz ki; minden más 5%-nál kisebb arányban fordult elő, a nyelvek fele pedig mindössze egyszer vagy kétszer.

A KSH 2014-ig összegyűjtött adatai szerint ez semmiképp sem meglepő, az angol anyanyelvű szerzőktől megjelent szépirodalmi művek némi fluktuációval ugyan, de növekvő számban jelentek meg 2000 és 2014 között, míg a német és francia anyanyelvű szerzők esetében a számok meredeken zuhannak, az olasz nyelvű szerzők pedig enyhén veszítenek a népszerűségükből, és eleve jóval alacsonyabbról indulnak.



Mindenesetre a kérdőív adatait korábbi felmérésekkel összevetve az alábbi eredményt kapjuk:

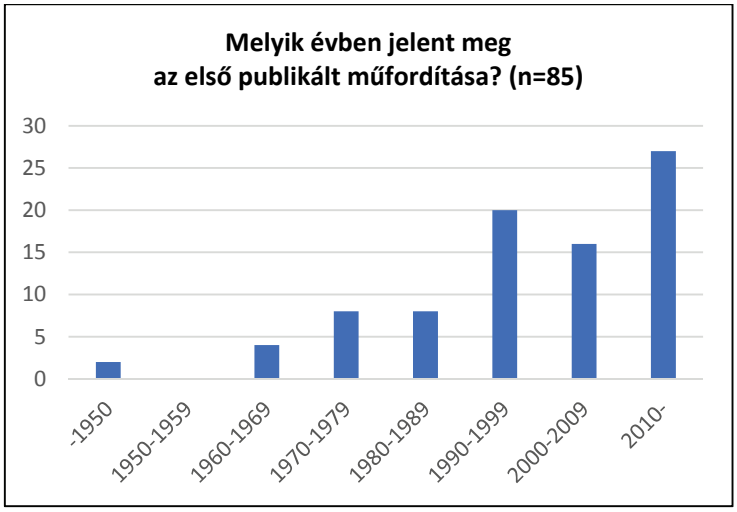
	CEATL, 2011 (n=26)	CEATL, 2013 (n=41)	Sohár, 2018 (n=57/77)	jelen felmérés, 2019 (n=85/143)	CEATL, 2020 (n=72/143)
angol	33,33%	39,34%	53,25%	40,56%	30,07%
német	18,52%	13,11%	10,39%	12,59%	8,39%
olasz	18,52%	NA	2,60%	4,90%	5,59%
francia	11,11%	19,67%	7,79%	7,69%	6,29%

A táblázatban a négy legnépszerűbb nyelvet látjuk, és megfigyelhető az angol egyre növekvő dominanciája. A 2020-as felmérésben azért ennyivel alacsonyabb az angol aránya, mert a fent említett mintavételbeli különbségeknek köszönhetően és a másik négy felméréssel ellentétben a magyar is bekerül a legnépszerűbb forrásnyelvek közé, 19,58%-kal a második helyet foglalja el.

Az első két CEATL kérdőív eredményei azért szerepelnek dőlt betűvel, mert csak a válaszadók száma állt rendelkezésre, a válaszok száma, ami ebben az esetben mérvadó lenne – hiszen egy kitöltő több választ is megjelölhetett –, nem. A három újabb adatbázisban az ada-

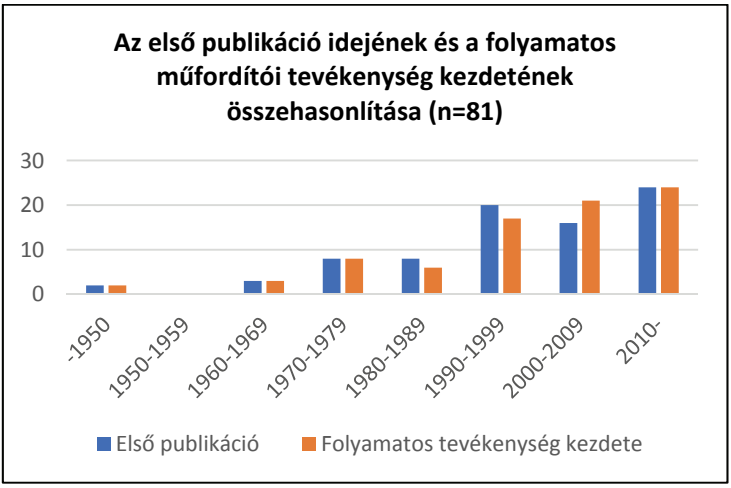
tok a válaszok arányában értelmezendők, itt minta méretét jelölő két szám közül az első a válaszadók száma, a második a válaszok száma.

1.5. Első publikáció és folyamatos műfordítói tevékenység kezdete



A legkorábbi első publikáció 1948-as, a legfrissebb 2019-es, azaz a szakma legtapasztaltabb és legújabb művelői egyaránt képviseltették magukat. Átlagosan 1997-1998-ban kezdték meg hivatalosan is pályájukat, az évszámok mediánja pedig 2003, azaz az ifjabbak vagy később kezdők vannak többségben, ami a grafikonon is jól látszik.

A kérdés párja, amely arra kereste a választ, hogy mióta foglalkoznak a kitöltők rendszeresen műfordítással, redundánsnak tűnhet, de okkal került a felmérésbe: szerettem volna megtudni, hogy az első publikáció valóban a pálya kezdetét jelöli-e, vagy esetleg jellemző lesz, hogy eltelik néhány év vagy akár évtized a kettő között, mivel számítottam arra, hogy a kitöltők jelentős része nem főállásban műfordító.



81-en válaszoltak mindkét kérdésre, 39 fordítónál az első publikáció ideje egybeesett a rendszeresség kezdetével. 14 kitöltő esetében a várakozásoknak megfelelően valóban volt legalább egy év különbség az első és a második évszám között. Az átlagos különbség 10,7 év volt, a legnagyobb 31 év. Azonban kétszer ennyi, azaz 28 esetben azt tapasztaltam, hogy a kitöltők már az első publikáció előtt, feltehetőleg szenvedélyből vagy gyakorlásból rendszeresen készítettek műfordításokat, és esetlegesen a tanulási folyamatot is ideszámíthatták, teljes joggal. Igaz, ez többnyire csak néhány évet jelentett, átlagosan 3,3 évet; öt esetben öt és kilenc év közötti különbséget, egy figyelemreméltó esetben pedig 19 évet. Négy fő nem adott választ erre a kérdésre, közülük hárman a megjegyzésben meg is magyarázzák: nem fordítanak rendszeresen.

2.1. Képzés/felkészítés

A kérdőívnek ezen a pontján következtek azok a kérdések, amelyek a képzésekkel és az oktatással foglalkoznak. Az első arra irányult, milyen képzésben, felkészítésben vett részt az adott műfordító.

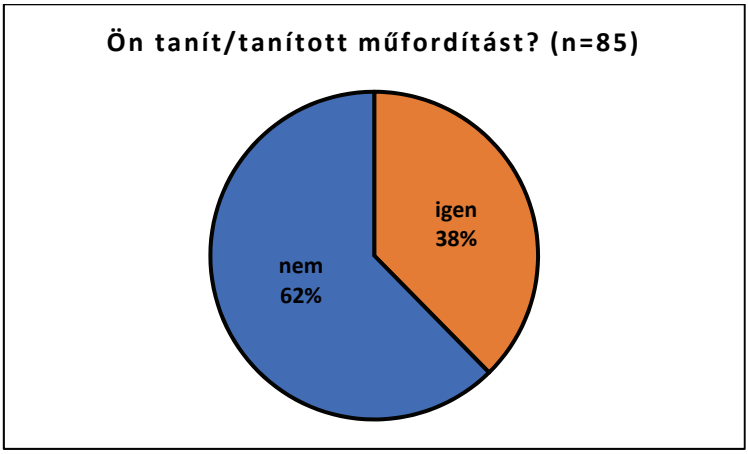
A kitöltők (n=85) több képzési/felkészítési formát is megjelölhettek, és összesen 122 válasz érkezett, azaz fejenként átlagosan 1,44, ideértve azt a 23 esetet is, ahol a kitöltő saját bevallása szerint teljesen autodidakta.

Mint a diagramon megfigyelhető, a legtöbben (36 fő, 29,5%) mentorálásban részesültek, és sokan hálás megjegyzést hagytak, néven is nevezve a mesterüket vagy segítőjüket. Ezt követi közvetlenül a főiskolai/egyetemi műfordító óra (34 fő, 27,87% esetében). Ezalatt olyan felsőfokú képzésben elérhető tanegységet kell érteni, amely valamilyen felsőfokú, de nem kifejezett és rendszeres műfordítóképzés keretében végezhető el. Ezután következik azoknak a csoportja, akik semmilyen képzésben nem részesültek (23 fő, 18,85%). Nem okoz meglepetést, hogy a fenti két képzési forma, illetve a teljesen önálló felkészülés lehetősége dominál, hiszen ezek állnak rendelkezésre a legrégebben. Ez a három kategória teszi ki a válaszok több mint háromnegyedét.

A következő az „egyéb" kategória, ami gyűjtőfogalom jellegéből adódóan érthető módon kerül ide a sorban, bár jóval kevesebben jelölték meg, mint az előző lehetőségeket (13 fő, 10,66%). Itt a kitöltők megjegyzései alapján a legtöbb esetben szakmai eseményeken vagy más keretek között szervezett műhelyekre vagy szakfordítókép-

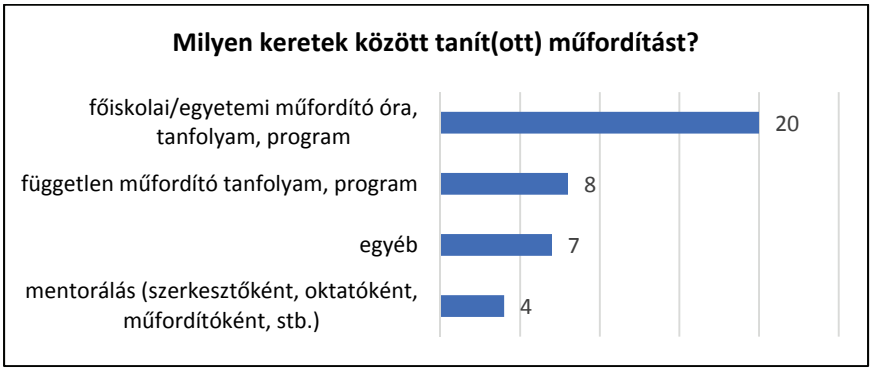
zés alkalmával szerzett tapasztalatokra kell gondolnunk. A valóban elsősorban műfordítással foglalkozó, szervezett, nagyobb lélegzetvételű képzések kerültek az utolsó két helyre, a főiskolai vagy egyetemi szervezésű, illetve a független képzéseket egyaránt 8-8 fő jelölte meg, azaz 6,56-6,56%. Ha e két hasonló kategóriát egyesítjük, kevéssel megelőznék ugyan az „egyéb" lehetőséget, azonban a három együtt is csak 23,78%-ot tesz ki.

2.2. Oktatás



Ez volt az utolsó témakör, mielőtt a kérdőív áttért volna a kompetenciákra (n=85). Részben azért tartottam relevánsnak, mert a PETRA-E referenciakeret az oktatási készséget is számon tartja, azonban várható volt, hogy ezt sokan hátra fogják sorolni a fontossági sorrendben. Emellett feltételeztem, hogy aki oktatja is a műfordítást, máshogy ítélheti meg a képzéseket – ezzel kapcsolatban sajnos nem kaptam egyértelmű eredményeket. Ettől függetlenül a későbbiekben hasznos adatnak bizonyult, hogy a kitöltők közel 40%-a, 32 fő tanít vagy tanított már műfordítást.

A megjegyzésekből az is kiderül, hogy az oktatás típusát, illetve színterét tekintve az arányok a következőképpen alakulnak:



A 32 kitöltő összesen 39 képzési formát jelölt meg, ahol oktat. Mivel nem mindenhol volt eldönthető, hogy a főiskolai/egyetemi képzés, amelyről szó van, kifejezetten műfordítóképzés vagy más képzés keretében tartott műfordítás óra, ezt a két kategóriát ezúttal összevontam. Az összehasonlíthatóság kedvéért ugyanezt megtettem az előző kérdés adataival is, és a következő eredményeket kaptam:

	milyen képzésben részesült?	**milyen képzésben oktat(ott)?**
főiskolai/egyetemi műfordító óra, tanfolyam, program	44 fő, 43,56%	20 fő, 51,28%
független műfordító tanfolyam, program	8 fő, 7,92%	8 fő, 20,51%
egyéb	13 fő, 12,87%	7 fő, 17,95%
mentorálás (szerkesztőtől, oktatótól, más műfordítótól stb.)	36 fő, 35,64%	4 fő, 10,26%

Megfigyelhetünk egy apróbb változást, miszerint megcserélődött a független tanfolyamok és az egyéb kategória sorrendje, de továbbra is közel maradt a kettő eredménye.

Az azonban figyelemreméltó, hogy míg az előző kérdésnél, ahol a fordítók arról adtak számot, ők milyen képzést, felkészítést kaptak, a mentorálás volt a második leggyakoribb válasz, és csak 8%-kal maradt el az első kategóriától, (az összesítve tárgyalt) főiskolai/egyetemi képzéstől. Ezúttal azonban ez került az utolsó helyre, mindössze

10,26%-kal, miközben ötször annyian oktatnak egyetemen, 51,28%. Nem elképzelhetetlen, hogy kevés, ám annál tevékenyebb mentor vette a szárnya alá a fordítók többségét, vagy hogy valóban ennyivel kevesebben mentorálnak magánoktatás keretében, szerkesztői tevékenységük során vagy más formában, mint ahányan a felsőoktatásban tanítanak. Mivel azonban jellemző, hogy az egyetemi vagy főiskolai oktatás során is gyakran külön foglalkozik egyik-másik hallgatóval az oktatója – ne feledjük, hogy a kitöltők közel 40%-a állította, hogy tanít(ott már) műfordítást –, illetve igen feltűnő az arányok között különbség, megkockáztatom, hogy nem mindenki jelölte, aki mentorálást is végez, esetleg éppen azért, mert annyira természetesnek veszi ezt a műfordítói szakmában igen gyakori gesztust. Az előző kérdésnél is akadt olyan kitöltő, aki nem jelölte meg a mentorálást, holott a megjegyzés mező tanúsága szerint volt mentora. Párhuzamképpen: többen arról adtak számot, hogy a mentoruk alapvető hatással volt a munkájukra, kár volna tehát ezt a képzési típust alábecsülni.

3. Bevezető a harmadik szakaszhoz

A kitöltők itt tehát azt értékelték, hogy véleményük szerint egy adott listán szereplő kompetenciák 1. mennyire fontosak általánosságban a műfordítói tevékenységhez, 2. mennyire voltak fontosak abban a képzési formában, amelyben ők részesültek, 3. mennyire lennének fontosak egy ideális képzés megtervezésekor és 4. mennyire fontosak jelenleg a piacon. Mivel az első szempont a legobjektívabb, a további három kérdés eredményeit minden esetben összehasonlítom az első, semlegesebbnek mondható kérdés eredményeivel.

Az elemzés során a kitöltők által a készségekre adott pontszámokat átlagoltam. Ezután kiszámoltam az egyes készséglisták átlagát is, és megnéztem, hogy az egyes készségek pontszámai ettől milyen mértékben és melyik irányba térnek el, így a készségek egymáshoz viszonyított fontosságáról is képet kapunk. Elsősorban a pontszámok alapján sorba rendezett listák szélsőségesebb elemeit fogom bemutatni.

3.1. Mennyire tartja fontosnak az alábbi készségeket/ismereteket a műfordításhoz?

Mivel minden további kérdés eredményeit ehhez fogom hasonlítani, ezen az egy helyen fontosnak tartom közölni a teljes sorrendet, az egyes készségekre/ismeretekre adott összpontszámokat és ezek a lista-átlagtól való távolságát. Egyúttal itt megtekinthető a készségek/ismeretek teljes listája is, a későbbiekben nem mindegyikről lesz szó.

készség/ismeret	helyezés	átlag-pontszám	listaátlagtól való távolság
oktatói készségek	18.	1,94	-2,00
kutatásmódszertan	17.	2,95	-0,99
fordítástudományi, fordításelméleti ismeretek	16.	2,99	-0,95
kiadók, szakmai szervezetek működésének, követelményeinek ismerete	15.	3,38	-0,56
vállalkozói és kapcsolatépítési készségek, anyagi, jogi kérdések ismerete	14.	3,39	-0,55
etikai kérdések ismerete	13.	3,65	-0,29
fordítástechnikák ismerete	12.	3,69	-0,25
problémamegoldás, stratégiák ismerete és tudatos alkalmazása	11.	3,93	-0,01
adatgyűjtés, filológiai ismeretek	10.	4,04	0,10
lektorálás (fordítók, fordítások, fordítási folyamatok értékelésének képessége)	9.	4,08	0,14
adatgyűjtéshez szükséges digitális ismeretek, készségek	8.	4,29	0,35
műfajok, szövegtípusok ismerete	7.	4,38	0,44
önreflexió	6.	4,40	0,46
szövegelemzés, az ismeretek aktív és tudatos alkalmazása	5.	4,48	0,54
irodalmi/kulturális ismeretek, azok aktív és tudatos alkalmazása	4.	4,65	0,71
szövegalkotás	3.	4,73	0,79
nyelvi kompetencia (stílusérzék, forrás- és célnyelvismeret)	2.	4,93	0,99
szövegértés	1.	4,94	1,00

A készségekre adott átlagos pontszámok 1,94 és 4,96 között alakultak. A legkevésbé fontosnak tartott készség az eredeti listától is valamelyest elütő oktatói készségek, amely az 3,94-es átlaghoz képest két egész ponttal kapott kevesebbet, igen markáns különbség. Ezenkívül négy készség/ismeret kapott az átlagnál legalább fél ponttal kevesebbet, sorrendben alulról felfelé a következő kettő a kutatásmódszertan (2,95 pont) és a fordítástudományi, fordításelméleti ismeretek (2,99 pont). Itt megfigyelhető egyfajta logika: ebből a négyesből leghátul a fordítás elméleti, tudományos aspektusai végeztek, amelyek szükségessége vagy szükségtelensége egyébiránt is gyakran éles vitákat vált ki a szakma képviselői körében. Említésre érdemes, hogy a másik két, szintén az elméleti oldalhoz sorolható tétel, a fordítástechnikák ismerete, valamint a problémamegoldás, stratégiák ismerete és tudatos alkalmazása szintén enyhén átlag alatti pontszámot kapott: 3,69-et, illetve 3,93-at. Ezután a sorban azok a gyakorlati, mondhatni üzleti készségek, ismeretek következnek, amelyek közvetetten kapcsolódnak a fordításhoz: a kiadók, szakmai szervezetek működésének, követelményeinek ismerete (3,38 pont), illetve a vállalkozói és kapcsolatépítési készségek, anyagi, jogi kérdések ismerete (3,39 pont). A közvetettség megmagyarázhatja az előnytelen helyezést: elképzelhető, hogy a fordítók úgy érezték, ezeknek magához a műfordítói tevékenységhez kevés köze van. Mégis elgondolkodtató a pozíció, ezeknek az érvényesülés, érdekérvényesítés szempontjából kulcsfontosságú tényezőknek a hátrasorolása, amelyek adott esetben a pályán maradásról is dönthetnek.

A legmagasabb pontszámot közel öt ponttal a szövegértés (4,94 pont) és a nyelvi kompetencia (stílusérzék, forrás- és célnyelvismeret) (4,93 pont) kapta. Nem nehéz elképzelni, miért tarthatta a fordítók többsége egyöntetűen elengedhetetlennek ezeket az alapvető készségeket, ismereteket, amelyek nélkül a fordítás általában valóban kivitelezhetetlen. Ezután következett sorrendben felülről lefelé a szövegalkotás (4,73 pont), az irodalmi/kulturális ismeretek, azok aktív és tudatos alkalmazása (4,65 pont) és a szövegelemzés, az ismeretek aktív

és tudatos alkalmazása (4,48 pont), azaz elmondható, hogy a legmagasabb pontszámokat a szöveggel, nyelvvel, kultúrával közvetlenül összefüggő készségek kapták, amelyeket a legtöbb kitöltő fontosabbnak értékelt a gyakorlatiasabb, általánosabb készségeknél (mint amilyen például az adatgyűjtés vagy a problémamegoldás).

3.2. Ön szerint az a képzés/felkészítés, amelyben pályakezdőként részesült (amennyiben részesült ilyenben), mekkora hangsúlyt helyezett az alábbi készségekre/ismeretekre?

A harmadik szakasz kérdései közül ez a legösszetettebb, mivel jellegéből adódóan a mintát további csoportokra kellett osztani aszerint, hogy melyik válaszadó milyen képzési formában vett részt. Ezzel a 85 fős minta egy jelentős részét el is veszítettem, ugyanis azoknak, akik nem részesültek képzésben/felkészítésben, erre a kérdésre nem volt lehetőségük válaszolni. További négy adatsort elveszítettem, mert a kitöltők korábban arról nyilatkoztak, hogy többféle képzést is kaptak, az erre szolgáló megjegyzés mezőben azonban nem jelölték meg, hogy melyik képzésüket tartják a legmeghatározóbbnak, azaz melyiket értékelik, így a válaszaikat nem tudtam besorolni egyik csoportba sem.

Ez a probléma más adatsoroknál is felmerült, ott azonban úgy ítéltem meg, hogy a kérdés eldönthető. Ebben a csoportban a válaszadók kétféle képzésben vettek részt: valamilyen formális képzésben, valamint mentorálásban. Ezeknek a válaszadóknak a túlnyomó többsége, 19 fő nem jelölte, melyik képzési, felkészítési formára vonatkoznak a válaszai, mindössze ketten hagytak erre vonatkozó megjegyzést. Így az oktatásról szóló kérdésnél tapasztaltak alapján, ahol feltételezni lehetett, hogy nem mindenki kezelte egy szinten a mentorálást, és a formális képzési formákat, úgy értelmeztem, hogy ezek a válaszok a megjelölt formális képzésre vonatkoznak.

Az adatok javítása és egységesítése után a kitöltők száma ezúttal így alakult, képzési/felkészítési formák szerinti bontásban:

képzési/felkészítési forma	kitöltők száma
főiskolai/egyetemi műfordító óra	27 fő (55,1%)
mentorálás (szerkesztőtől, oktatótól, más műfordítótól stb.)	9 fő (18,4%)
független műfordító tanfolyam, program	5 fő (10,2%)
főiskolai/egyetemi műfordító tanfolyam, program	5 fő (10,2%)
egyéb	3 fő (6,1%)
összesen	**49 fő**

Látható, hogy a kérdőív kitöltőinek mindössze alig 58%-ától érkezett értékelhető válasz erre a kérdésre, és ez az adatbázis oszlott tovább öt különböző csoportra, így az adatok rendkívül töredékesek. Az eredményeket természetesen óvatossággal kell kezelni, hiszen mind a fenti problémák, mind ez a fragmentáltság növelik a hiba lehetőségét. Mégis hasznosnak tartom ismertetni a határozottabbnak tűnő tendenciákat.

Mivel itt hat különböző listával dolgoztam, csak a sorrendbeli változásokról fogok beszélni, részint, mert nehezen volna követhető az elemzés, ha mindenhol feltüntetem a kapott pontszámokat, listaátlagtól való különbségeket és mindezek tekintetében a listák egymáshoz való viszonyát, részint, mert a pontszámok eloszlása nagyjából egyenletes, így nem jutnánk lényegesen több információhoz. Mivel egyes pontokon többszörös holtversenyek alakultak ki, van, ahol nem egész szám jelöli a helyezésbeli különbségeket, hogy pontosabban érzékelhető legyen a holtversenyek révén kialakult blokkok mérete.

Négy készség/ismeret értékeléséről fogok beszámolni, ugyanis ezeknek az eredménye tért el a legnagyobb mértékben az előző kérdés eredményeitől: legalább három képzés esetében legalább négy helyezéssel kerültek arrébb.

	egyetemi/ főiskolai óra	egyetemi/ főiskolai program	független program	mentorálás	egyéb
fordítástudományi, fordításelméleti ismeretek	+4	+10	+4,5	+3	+6,5
fordítástechnikák ismerete	+2	+4,5	+5,5	+4,5	+10
adatgyűjtéshez szükséges digitális ismeretek, készségek	-6	-7,5	-7	-7	-6,5
adatgyűjtés, filológiai ismeretek	+1	-5	-7,5	0	-4

A fordítástudományi, fordításelméleti ismeretek az eredeti – az első kérdés nyomán kialakult – listában a 16. helyet foglalta el. Láthatólag úgy ítélték meg a kitöltők, hogy a tényleges fontosságánál minden egyes képzési formában, még a mentorálás esetében is nagyobb hangsúlyt kap. Ennek különösen markáns példája az egyetemi/főiskolai program, ahol 10 helyezést ugrott, az 5. helyre, élmezőnybe. Ez részben érthető is, mivel a felsőoktatásban minden képzésnek kötelező mértékben része az elméleti és tudományos felkészítés.

Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a fordítástechnikák ismereténél, amely korábban alulról a hetedik volt, azaz a semleges zónában helyezkedett el, de a tényleges képzésekről szóló beszámolókban szintén minden egyes képzési formában előresorolták, legnagyobb mértékben az egyéb kategóriában, ahol a harmadik helyet foglalja el, igaz, az adatközlők kis száma miatt négy másik készséggel/ismerettel holtversenyben, így az eredmény kevésbé megbízható.

Az adatgyűjtéshez szükséges digitális ismeretek, készségek helyezése változott az egész listában a legnagyobb mértékben. Az eredeti értékelése szerint a 8. helyet kapta meg, azaz a középmezőny felső részébe került, ehelyett minden egyes képzési formában alulról a 13-17. helyre csúszott vissza. Ennek részben oka lehet, hogy a régebbi képzések során a digitális ismeretek, készségek nem is kaphattak helyet, de a válaszok szórása nem nagyban tér el a teljes listán tapasztalt átlagos szórástól, így nem valószínű, hogy csak erről van szó. Az eredmények ebben az esetben

interpretálhatók úgy, hogy bár a digitális ismereteket/készségeket az adatközlők önmagukban nem értékelték sem különösebben hasznosnak, sem különösebben haszontalannak, ehhez képest is kevésnek érezték, amit a képzések/felkészítések során tanultak róla.

Említésre méltó még az adatgyűjtés, filológiai ismeretek, amely ugyan csak három képzési/felkészítési forma esetében változtatott jelentősebben helyezést, a kitöltők mind az egyetemi/főiskolai program, mind a független képzések, mind az egyéb kategória esetében kevesellték a szerepét.

3.3. Amennyiben Ön szervezne műfordítóképzést, mekkora hangsúlyt helyezne az alábbi készségekre/ismeretekre?

Ezzel a kérdéssel az volt a célom, hogy megtudjam, van-e a listában olyan kompetencia, amelynek objektív fontossága és egy ideális képzésben való fontossága eltér a fordítók szerint (hiánytalan: n=79, három mező üres: n=1, egy mező üres: n=3),

Végül sem az átlagos pontszámok, sem a készségek/ismeretek sorrendje nem tért el drasztikusan az első kérdéshez képest. Az átlagpontszámok között mindössze 0,07 pont volt a különbség (az első kérdés átlagpontszáma: 3,94 pont, a második kérdésé: 4,01 pont). Ami a sorrendet illeti, a lista eleje és vége teljesen megegyezik, eltérés csupán a 5-11. sorszámú készségek/ismeretek esetében mutatkozott, amelyek 1-2 helyezéssel feljebb vagy lejjebb kerültek, és minimálisan eltérő átlagos pontszámot kaptak. Egyik változás sem éri el a kéttizedet, nem mondható számottevőnek a különbség.

Tehát a fordítók vagy nem gondolják úgy, hogy lenne olyan készség, amelynek a fontossága és a képzésben betöltött szerepe jelentősen eltérne – akár, mert nem tanítható, mert a pálya elején kell nagyobb hangsúlyt fektetni rá stb. –, vagy nem reflektáltak ilyen jellegű különbségekre. Az is előfordulhat, hogy túlságosan közel esett a két kérdés, és ez befolyásolhatta az eredményeket.

3.4. Az Ön tapasztalatai szerint a piacon (pl. a kiadók számára) mennyire fontosak az alábbi készségek/ismeretek?

Feltűnő, hogy a lista átlagpontszáma (3,14) nyolctized ponttal alacsonyabb, mint az első kérdésé (3,94). Mivel nincsenek túlságosan kiugró eredmények (a készségekre adott átlagpontszámok szórása 0,82, az első kérdésnél ez 0,79), feltehetőleg inkább arról van szó, hogy a fordítók kevésbé bíznak a piac értékrendjében. Nyilvánvalóan az sem tesz jót a bizalomnak, hogy mint annyi más területen, megbízó és megbízott sok szempontból érdekellentétben áll egymással. Minden készség alacsonyabb átlagpontszámot kapott, legalább fél ponttal kevesebbet három kivétellel: ezek az oktatói készségek (-0,47 pont eltérés), amely így is újra a lista legalján végzett, valamint a vállalkozói és kapcsolatépítési készségek, anyagi, jogi kérdések ismerete (-0,38 pont eltérés) és a kiadók, szakmai szervezetek működésének, követelményeinek ismerete (-0,30 pont eltérés). Utóbbi az a két készség, amely a legközvetlenebb kapcsolatban áll a piac érdekeivel; ennek ellenére csökkent a pontszám, azaz vagy úgy vélik a fordítók, hogy nekik akkor is fontosabb, hogy tisztában legyenek a kiadók működésével és elvárásaival, mint maguknak a kiadóknak, ha ezt a készséget szinte teljesen semleges fontosságúnak szavazták meg (az első kérdés listaátlagától való eltérés -0,06 pont volt), vagy a feljebb már említett pesszimizmus befolyásolta őket a pontozásban. Ez utóbbit támasztathatja alá, hogy az etikai kérdések ismerete egyrészt két helyezéssel került lejjebb, mint az első kérdésnél (13. helyről 15. helyre), másrészt az eddig voltaképpen középmezőnybeli helyezését (listaátlagtól való korábbi eltérés: -0,29 pont) a lista aljára került (listaátlagtól való eltérés: -0,56 egy eleve szűkebb skálán).

A lista eleje és vége ismét érintetlen. Helyezés tekintetében a legnagyobb változás az önreflexió esetében figyelhető meg, amely hat helyezést esett (6. helyről 12. helyre). Nehéz nem mögé képzelni az üzenetet: „mit foglalkozik a piac a fordítók önreflexiójával?" Ugyanakkor a készség így is maradt a középmezőnyben. A másik olyan

készség, amely drasztikusabban helyet váltott, a kiadók, szakmai szervezetek működésének követelményeinek ismerete volt, amely 5 helyezést ugrott, 15. helyről 10. helyre. Így is csak a lista közepén végzett – ennek a készségnek a pontszáma tér el a legkisebb mértékben a listaátlagtól.

Összegzés

Több tényező torzította az eredményeket, a várható szubjektív különbségek, pontatlanságok és esetleges félreértések mellett legnagyobb mértékben talán az, hogy nem rendelkezünk elegendő információval arról, voltaképpen hány műfordító tevékenykedik az országban, és milyen demográfiai adatok jellemzik őket, így a mintavétel nem lehetett reprezentatív, és az adatok sem statisztikailag szignifikánsak. Ezenkívül a minta nem mondható túlságosan nagynak, bár relatíve sok kitöltőt sikerült elérni. Emiatt az adatok statisztikailag nem elemezhetők, így bizonyos kérdésekre, például arra, van-e korreláció az életkor és egyes képzési formák között, nem kaptam választ.

Ami a szakfordítóképzést illeti, számtalanszor vizsgálták már a különböző kompetenciákat és kompetenciarendszereket, akár a képzések tükrében, akár azoktól függetlenül (pl. Torres-Simón, Pym, 2019; Kóbor, Csikai (szerk.), 2017; Albir (szerk.) 2017; Horváth (szerk.) 2015). Ugyanakkor műfordítóképzésekkel, a műfordítói kompetenciákkal és a PETRA-E referenciakerettel kapcsolatban kevés ilyen jellegű vizsgálat létezik (pl. Pusztai-Varga 2018; Percec, Pungă 2017). Ennek tükrében a fenti felmérés a képzések összehasonlítása, értékelése, mind a PETRA-E referenciakeret ehhez való felhasználása és esetleges továbbfejlesztése szempontjából továbbgondolásra érdemes alapot biztosíthat.

Szükség van arra, hogy a műfordítóképzés nagyobb figyelmet kapjon, hiszen ettől is függ a szakma presztízse, megítélése és a szakmai közösség identitása, értékrendje, nem beszélve a műfordítók munkájának minőségéről és anyagi megbecsüléséről. Igen, lehetséges műfordítóként tevékenykedni kizárólag a fenti listák tetején helyet

foglaló kompetenciák birtokában is, és nem minden szöveg lefordításához van szükség a teljes repertoárra. Mindazonáltal éppen az a képzési és továbbképzési lehetőségek célja – ahogy a PETRA-E referenciakeret öt szintje is mutatja –, hogy felhívja a figyelmünket a hiányosságainkra és az eddig mellőzött eszközökben rejlő lehetőségekre.

Irodalom

Albir, A. H. (szerk.) (2017): *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

CEATL (2011): *MEGY-CEATL felmérés, 2011*. http://muforditok.hu/index.php?submenu=docs

CEATL (2013): *A MEGY 2013-as felmérése 1–2*. http://muforditok.hu/index.php?submenu=docs

CEATL (2020): Kérdőív a műfordítók munkakörülményeiről. (Megjelenés előtt)

Horváth I. (szerk.) (2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Központi Statisztikai Hivatal (2014): Szépirodalmi művek a szerző nemzetisége szerint. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kkiadas/kkiadas14.xls

Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt Kiadó.

Percec, D., Pungă, L. (2017): *Developing Literary Translators' Competence. A Multi-Leveled Approach*. https://doi.org/10.1515/rjes-2017-0015

PETRA-E Network (2016): *PETRA-E Referenciakeret a műfordítók oktatásához és képzéséhez*. https://petra-educationframework.eu/hu/

Pusztai-Varga I. (2018): Élet ÉS fordítás: műfordítói kompetencia régen és ma. *Fordítástudomány, 20* (1), 36–46.

Sohár A. (2019): Mit gondolnak a műfordítók saját helyzetükről? Egy felmérés előzetes eredményei. In: Nyomárkay I.; Nagy, S. I. (szerk.): *A fordítás elméleti és gyakorlati kérdései*, MTA Modern Filológiai Társaság. 269–299.

Torres-Simón, E., Pym, A. (2019): *European Masters in Translation*. https://doi.org/10.1075/ata.xix.04tor

II.

A SZÖVEGOLVASÁS ÉS SZÖVEGÉRTELMEZÉS JELENTŐSÉGE

Az első olvasás jelentősége a fordításban

Nádori Lídia
MŰFORDÍTÓ
nadori.lidia@gmail.com

Bevezető

Az alább olvasható tanulmánnyal eredetileg a kulturális traumakutatáshoz akartam kapcsolódni. Az irodalmi traumakutatásról szóló olvasmányélményeim (Menyhért, 2008, Karizs, 2017) hatására arra jutottam, hogy ezen a területen a műfordítói önreflexióval foglalkozó kutatónak is van keresnivalója. Az a kérdés merült föl bennem, vajon a fordító másképpen viszonyul-e a forrásszövegéhez, ha abban tematikusan-motivikusan jelen van a trauma lenyomata. Óvatosabban, megfontoltabban lát-e neki a fordításnak? Eltérő fordítói stratégiát mozgósít-e, mint ha nem a trauma irodalmi feldolgozásával foglalkozik?

Vizsgálatomhoz optimálisnak ítéltem Terézia Mora *Simon* című novellájának fordítási munkáját. Longitudinális kvalitatív vizsgálatomban figyelembe vettem a fordítási folyamat egészét, az első olvasástól a publikálásig. Nem törekedtem minden fordítási probléma rögzítésére, ahogyan a vizsgálat módszerét sem rögzítettem eleve. Menet közben, a felmerülő kérdésekhez folyamatosan igazítottam a figyelmem fókuszát és a kérdésfeltevéseket.

Ennek a módszernek köszönhetően a vizsgálatnak már a korai szakaszában kiderült: nem az a valódi kérdés, hogy másképpen bá-

nok-e a szöveggel azért, mert egy trauma lenyomataként olvasom; hanem az, hogy ragaszkodnom kell-e a traumához kapcsolódó hipotézisemhez, olvasatom érvényességéhez a fordítás sikeressége érdekében. Így jutottam arra a felismerésre, hogy a forrásnyelvi szöveg első elolvasásának jóval nagyobb szerepe van a fordításban, mint korábban gondoltam. Megállapítottam, hogy az első olvasat meghatározó jellegét felül lehet, és felül is kell vizsgálni a fordítási folyamat során.

1. Az első olvasás hatása a fordítói stratégiára

A vizsgálat eredeti célja az volt, hogy egy irodalmi szövegben megragadjam egy trauma „lenyomatait", vagyis a traumáról szóló beszéd nyelvi kifejezőeszközeit, és hogy megvizsgáljam, vajon a trauma motívuma befolyásolta-e, s ha igen, milyen módon, a szöveg konkrét fordítási problémáinak megoldását. Tehát három hipotetikus megállapításból indultam ki: 1. Terézia Mora *Simon* című novellája egy traumatikus élmény elbeszélése. 2. A szövegben vannak bizonyos elemek, amelyeket a trauma motívumának kifejezőeszközeiként lehet azonosítani. 3. Nekem mint a szöveg fordítójának az a feladatom, hogy ezeket a kifejezőeszközöket felismerjem és következetesen, a kommunikatív funkciójuk megtartásával lefordítsam.

Munkámat azzal kezdtem, hogy elhatároztam, a fordítási folyamatot a szöveg első elolvasásától egészen a fordítás megjelenéséig követem és dokumentálom, különös tekintettel a fenti szempontra. Csakhogy hamarosan kételyeim támadtak a vállalkozással kapcsolatban: honnan tudjuk, hogy ez a szöveg egy traumát ír le, illetve beszél el? Elég, ha ekként interpretáljuk?

Hasonló szkepszist javasol az utóbbi évtizedekben sokat kutatott úgynevezett „trauma-irodalmi" kutatásokkal kapcsolatban Wulf Kansteiner. Ő a Holokauszt-kutatás nézőpontjából kritizálja a traumakutatást. Egy differenciált kulturális traumafogalom mellett érvel, és felhívja a figyelmet arra, hogy a különböző törekvések, amelyek a traumát kulturális kontextusban dolgozzák fel – a tudományos dis-

kurzusoktól a művészeti alkotásokban tetten érhető gesztusokig –, homályos traumafogalommal operálnak. Összemossák a tettesek, az áldozatok és a szemlélők közötti morális különbségeket – állítja Kansteiner. „A traumakutatás vezető iskolái hajlamosak összetéveszteni a traumatikust a nem-traumatikussal" (193–221). Ez utóbbi megállapítás azt implikálja, hogy lehetséges a traumatikus világos és mozdíthatatlan meghatározása; valamint hogy ez a meghatározás a kulturális interakciókban, mint amilyen egy irodalmi szöveg értelmezése, iránytűként szolgálhat.

Miért olvastam Terézia Mora *Simon* című novelláját (ford. 2019) minden kétely nélkül a trauma narratívájában? Visszatekintve erre azt tudom válaszolni, hogy már az első olvasatot megelőzően belevetítettem a novellába a trauma motívumát.

Az irodalomtudomány hermeneutikai fordulata, ezen belül különösen a Jauß-i iskola recepcióesztétikája a recepció meghatározó elemeként taglalja a mű és az olvasó közötti dialógust és vele az értelmezést. Az itt taglalt vizsgálódás összefüggésében különösen fontos fogalom az elváráshorizont, az irodalmi művel kapcsolatos elvárások és feltételezések komplexuma (Hawthorne, 2000). Az elváráshorizont konstrukciója értelmezések megelőlegezése, amellyel az olvasó a szöveghez közelít. Ezen megelőlegezett értelmezésekben kulcsszerepet játszik az előzetes tudás. Esetünkben az életmű alapos ismerete volt az, amelynek meghatározó szerepe volt a jelentés megelőlegezésében. Mora első, *Különös anyag* című kötetének (1999) elbeszélései egy kommunista diktatúra vidéki-falusias miliőjében játszódnak, fő alakjai többnyire fiatal emberek. Az elnyomás okozta lelki sebek a későbbi művekben is fontos szerepet játszanak a motívumképzésben. Flora, aki az egyik fő alakja Mora regénytrilógiájának *(Az egyetlen ember a kontinensen, A szörnyeteg,* illetve *Auf dem Seil)* (Mora*,* 209, 2013, 2019)[1] gye-

[1] Mora, T. (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent,* Luchterhand. Magyarul: *Az egyetlen ember a kontinensen.* (2011)*,* Magvető, ford. Nádori Lídia; Mora, Terézia, *Das Ungeheuer,* Luchterhand (2013); magyarul: *A szörnyeteg.* (2014), Magvető, ford. Nádori Lídia; Mora, Terézia, *Auf dem Seil,* Luchterhand (2019) (magyarul még nem jelent meg).

rek- és fiatal felnőttkorában sokat szenvedett a fizikai erőszaktól, a szexuális abúzustól és az emberi kapcsolatokban jelen lévő általános verbális durvaságtól. A *Különös anyag* többnyire fiatal szereplői szintén ettől szenvednek. A nőkkel szembeni megvetés és a durvaság minden kisebb közösségben, így az iskolában is jelen van ezekben a történetekben, az elnyomás különböző szintű megjelenési formái a mindennapok normalitásának részét képezik.

Ez az előzetes tudás nagy mértékben hozzájárult, hogy azt a helyet és időt, amelyben a *Simon* játszódik, elsősorban a szövegben szereplő reáliákon keresztül, azonosítottam a *Különös anyag* már ismert korszakával és miliőjével. Ez pedig mozgósította azt az elvárást a szöveggel szemben, hogy az elnyomás és ennek traumája fogja játszani a tematikus főszerepet.

A nyolcéves kislány, aki a napközis tanára hatalmi visszaélésének áldozata, nem él át traumatikus élményt abban az értelemben, hogy fizikai létezése nincs közvetlen fenyegetésnek kitéve. A bénult tehetetlenség, amely a szakirodalom a traumatizált állapot egyik tüneteként ír le (Van Alphen,1999: 30), szintén nem megfigyelhető a viselkedésében. Éppen ellenkezőleg: a tanítóban saját frusztráltsága és elnyomástapasztalata a nőgyűlölet és a vonzalom olyan sajátos keveréket állítja elő, amely rendkívül összetetté teszi a kislányhoz fűződő viszonyát. A lány nem tehetetlen, eszköz van a kezében, amelyet hatékonyan tud alkalmazni. Képes megalázni a hierarchiában többszörösen is fölötte álló Simont azzal, hogy felismeri és kihasználja a tanító vegyes érzelmeit.

Menyhért Anna hívja fel a figyelmet arra, hogy a trauma, mivel nyelvi értelemben is megbénít és tehetetlenné tesz, új nyelvet kényszerít ki, amely által a kimondhatatlan újra kimondhatóvá válik, mégpedig úgy, hogy a trauma okozta törés nyelvileg is megragadható legyen. A trauma, írja Menyhért, azáltal gyógyulhat be, hogy manifesztálódik a művészien megformált beszédben, fölemeli és feloldja a félelmet, és az átéltek ellenében képes megszólítani a másikat a „mégis-beszéd" aktusában (Menyhért, 2008: 6.). Mint már utaltam rá, Te-

rézia Mora teljes életművében központi motívum a diktatúrában megtapasztalt megalázottság, elnyomás, mégpedig a nyelvi durvaság, a fizikailag is átélt erőszak, valamint a nyomasztó légkör az élet minden területén. Ugyanakkor nála a figurák némasága nem a bénult tehetetlenség jele, hanem tudatos elhatárolódás a társadalmi környezettől. „Amikor elhagytam a falumat, egy ideje már jóformán senkivel sem beszéltem. A nyomtatott szövegekben kis kereszteket rajzoltam azok fölé a szavak fölé, amelyek már nem tűntek használhatónak" (Mora, 2019), írja Mora *Nicht sterben* című kötetében, amelyben saját irodalmi nyelvének kialakulását önéletrajzi narratívába helyezi[2]. A traumairodalom a 20. század egészét „a traumák évszázadaként" (Felman és Laub, 1992: 5) jellemzi, az irodalomban pedig a tanúságtételt jelöli meg, mint a trauma elsődleges irodalmi műfaját. Menyhért Anna arra is felhívja a figyelmet könyvében, hogy a kollektív traumaélmények – elsődlegesen a diktatúra kollektív élményei – nemcsak tematikusan, hanem nyelvi innovációk formájában is gazdagították az irodalmat, és rámutat, hogy a 20. század első harmadában keletkezett irodalmi műveknek – amelyek egyik fő tematikája a klasszikus értékekkel és szerepfelfogásokkal szembeni általános elbizonytalanodás – fontos szerepük volt ezen nyelvi innovációk előkészítésében (Menyhért, 2008: 7).

Összefoglalva megállapíthatjuk tehát, hogy csak akkor tartható az állítás, hogy a *Simon* a traumairodalom körébe tartozik, ha egy kiterjesztett kulturális traumafogalom keretében gondolkodunk, és tanúságtételnek (is) olvassuk; ám a szakirodalmi zsargonban csak „traumaszövegként" emlegetett irodalmi művekben fellelhető tematikus és stiláris jegyeket nélkülözi. Mégsem jelenthető ki eleve, hogy elhibázott stratégia az elbeszélést Mora életművének kontextusából és annak egyik központi motívuma, az elnyomás felől értelmezni.

Talán szokatlannak hat, hogy egy fordítási folyamatot taglaló tanulmány ilyen részletességgel foglalkozik a folyamat első fázisával, az

[2] A könyv rövid részlete, benne az idézett szövegrészlettel, magyarul is megjelent: Mora,T. (2019): Előjönni a barlangból. Az első könyv. In: *Jelenkor*, 2019. május, 568-576 / 570. Ford. Nádori Lídia.

eredeti szöveg elolvasásával. Ennek oka, hogy meglátásom szerint a fordító mint olvasó – a maga elváráshorizontjával, olvasási stratégiájával együtt – viszonylag kevés figyelmet kap a kulturális fordítástudományban; holott alkalmasint az első olvasat kezdettől dominálja magát a fordítási stratégiát is, mint arra éppen a *Simon* fordításának dokumentálása során felfigyeltem.

2. A vizsgálat módszere

Az elbeszélést a Jelenkor folyóirat felkérésére fordítottam. A szerkesztőség kívánsága az volt, hogy olyan rövid, lezárt fiktív szöveget válasszak a szerzőtől, amely korábban nem jelent meg magyarul. A *Simon* című elbeszélést a szerző javasolta. Érdekes a választásában, hogy a *Simon* eredetiben még soha nem jelent meg. Azon elbeszélések sorába tartozik, amelyeket Mora a *Különös anyag* megjelenését követően írt. Egy pódiumbeszélgetés során elmondta, hogy a 2000-es évek elején több olyan szöveget is írt, amelyek mind tematikájukban, mind poétikájukban a *Különös anyag* történeteit folytatták. Ezeket azonban nem tette közzé, mert időközben elkezdett dolgozni az első regényén, és az új műfaj egészen más poétikai megközelítést kívánt tőle[3].

A fordítási megbízás alkalmat adott arra, hogy introspektív vizsgálat tárgyává tegyem a *Simon* fordítási folyamatát. Magát a szöveget és a munkafolyamat körülményeit is optimálisnak ítéltem. Az elbeszélés rövidsége (az eredetiben mindössze 1762 szó), valamint az anyag viszonylagos homogenitása (térbeli szűkösség, egy idősík, átlátható időtartam, kevés szereplő) miatt a szöveg igen alkalmasnak tűnt arra, hogy dokumentáljam és elemezzem a fordítási folyamatot. Mivel a 2000-es évek elejétől 2019-ig folyamatosan nyomon követtem és fordítottam Mora fikciós szövegeit (valamint néhány esszéjét), jól ismerem prózájának alakulását, valamint életművének tematikus, stiliszti-

[3] Terézia Mora és Nádori Lídia beszélgetése a Pécsi Művészetek Házában, 2019. május 28.

kai és prózapoétikai jegyeit. Úgy döntöttem, hogy dokumentálom a *Simon* fordítását az első olvasástól a publikálásig. Nem a klasszikus értelemben vett *think-aloud-protocol*[4] készítésére vállalkoztam, azaz lemondtam arról a törekvésről, hogy a fordítási folyamat minden egyes lépését, pontról-pontra kövessem. A publikáció szempontjából lényeges mozzanatokat rögzítettem: kéziratfázis, korrektúrafázis, végső változat; ezen felül olyan para- és hipertextusokat[5] vontam be a vizsgálat körébe, amelyeket részben magam terveztem létrehozni (egyes szövegváltozatokhoz fűzött lapszéli jegyzet), részben a szöveg utóéletéhez tartoznak, és nem voltak tervezettek, mint az az interjú, amelyet Pálfy Eszter, a *Jelenkor* folyóirat szerkesztője készített velem a Moraszövegek fordításáról[6].

Induktív módszert választottam, ami jelen esetben azt jelenti, hogy a vizsgálatot nem a hipotézisnek rendeltem alá, hanem fordítva. Folyamatosan szem előtt tartottam, hogy értelmezésem – miszerint a szöveg egy traumatikus élményt ír le, és ennek a ténynek kihatással kell lennie a fordításra – mennyire őrizheti meg érvényességét, amikor az egyes fordítási problémákat, azok megoldását és a hozzájuk fűzött lapszéli jegyzeteket utólag megvizsgálom.

---

[4] A *think-aloud protocol*ról és módszertanáról lásd: Jääskeläinen, R. (2010): Think-aloud protocol. In: Gambier – Doorslaer (szerk.). *Handbook of Translation Studies I.* John Benjamins. 371–373.

[5] Itt Genette transztextualitás-kategóriáit használom, jól tudva, hogy Genette magát a fordítást is a hipertextus kategóriája alá sorolta, vö. Genette, G. (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe,* fordította: Dieter Hornig, Suhrkamp.

[6] Pálfy, E. – Nádori, L. (2019): A rövid mondatoktól a legszebb regénycímig. In: *Jelenkor.net,* 25. 05. 2019, csak online: http://www.jelenkor.net/interju/1358/a-rovid-mondatoktol-a-legszebb-regenycimig

Az önreflektív elemzés folyamata a következő lépésekből állt:

I. Elolvastam az eredeti szöveget, figyelve azokra a szövegelemekre, amelyek a traumatikus élményre, a főszereplő traumatizált állapotára utalhatnak.
II. Elkészítettem a nyersfordítást. Arra törekedtem, hogy a nyersfordítás egy lendülettel, egy munkanapon belül elkészüljön. Közben vastag betűvel jelöltem azokat a szöveghelyeket, amelyek nehézséget okoztak.
III. A nyersfordításon belül lapszéli jegyzeteket készítettem a vastag betűvel jelölt szöveghelyeknél. Megoldásaimat kritikai-önreflektív megjegyzésekkel láttam el. Ez a fázis, tudatos tervezéssel, a nyersfordítást követő 24 órában zajlott le, hogy a friss benyomásaimat rögzíteni tudjam.
IV. 30 napos „érési időt" követően elkészítettem a fordítás kéziratát.
V. A nyers és a folyóiratnak leadásra szánt fordítás közötti, szignifikánsnak ítélt különbségekről lapszéli jegyzeteket készítettem.
VI. Összevetettem az eredetit, a nyersfordítást és a lapszéli jegyzeteket, majd ezek alapján értékeltem a leadásra szánt kéziratot.

Az egyes fordítási problémák érzékeltetéséhez négy szöveghelyet választottam ki a VI. fázisban. Célom az volt, hogy áttekinthető keretek között tartsam a problémák demonstrálását, s egyúttal azokra a problémákra összpontosítsak, amelyeket összefüggésben láttam a kiinduló problémával. A négy példát és a hat fázist táblázatba rendeztem. Ez a táblázat megtalálható a függelékben. A jegyzeteket, a táblázat könnyebb átláthatósága kedvéért, rövidítettem. Egyes jegyzeteket teljes terjedelmükben idézni fogom itt, a főszövegben.

3. Egy trauma lenyomatai? Az értelmezés kérdései a fordításban

Az első olvasatot követte az a lépés, amikor meg kellett állapítanom, jelen van-e, s ha igen, milyen módon, a trauma motívuma a szöveg logémáiban[7]. A takarékosság, a leírás precizitása és a hűvös, tárgyilagos hang az elbeszélés fő stiláris jegyei, akárcsak Mora korábbi elbeszéléseiben. Értelmezésem szempontjából ezek közül különösen fontosnak tartottam a tárgyilagos, már-már száraz tónust. Abból indultam ki, hogy a távolságtartás, amellyel az elbeszélő viszonyul az elbeszélt eseményekhez, a traumatizáltság ábrázolásának meghatározó eleme. Ezért úgy döntöttem, hogy a szöveget olyan tárgyilagosan és precízen fordítom, amennyire csak lehetséges. Annál nagyobb volt az irritáció, amelyet mindjárt az első mondat kiváltott bennem: „*Er ist der Herr der Nachmittage".* A szövegösszefüggésből később kiderül, miről van szó: Simon, a napközis tanár délutánonként foglalkozik a gyerekekkel, és ebben a napszakban ő az egyetlen felnőtt, aki az iskolaépületben tartózkodik, „ő az úr", s ezt a helyzetet alaposan ki is használja. Mármost az volt a dilemmám, hogy a mondat metaforikusságát mennyire tartsam meg a fordításban. Visszatekintve meg kellett állapítanom, hogy jobban ragaszkodtam a koncepciómhoz, illetve a tárgyilagossághoz, mint a lehető legszöveghűbb fordításhoz. Idézem a VI. fázisban írt lapszéli jegyzetemet: „Az eredeti első olvasásakor úgy döntöttem, hogy végig realisztikus, hangsúlyozottan hűvös szövegről van szó. Csakhogy az első mondat romba dönti a koncepciót. 'Túl metaforikus.' A szöveghű fordítás: 'Ő a délutánok ura.' Ez áll az első verzióban is. Ám aztán úgy döntöttem, szabadon fordítom a monda-

[7] A *logéma* Radó Györgynek a műfordításra kidolgozott és alkalmazott terminusa, amelynek ismertsége megítélésem szerint messze elmarad a teoretikus jelentőségétől. Radó amellett érvel, hogy a szépirodalmi szöveget, poétikai sajátosságai miatt, nagy körültekintéssel kell szegmentálni: a nyelvi egységekkel egyenrangúak a kulturális gondolati egységek, és ezekben döntő jelentőségű a domináns elem kiemelése. Vö. Radó Gy. (1981): Rendszeres fordítástudomány. In: Bart – Rákos (szerk.), *A műfordítás ma.* Gondolat. 216–236.

tot, így: 'Délután ő az úr.' Csakhogy a mondat később visszatér, ott viszont ezt a konstrukciót nem lehet megtartani. Vagy másképpen fogalmazom meg a második előfordulásnál (amitől elvész az ismétlés poétikai ereje), vagy már az első előfordulásnál úgy fordítom a mondatot, mint ahogyan az eredetiben áll, kissé szokatlanul, elemelkedve az iskolai valóságtól."[8]

A fordításkézirat leadását követően interjút készített velem a *Jelenkor* folyóirat szerkesztője, Pálfy Eszter. Fő téma a Mora-szövegek fordítása során szerzett tapasztalataim összefoglalása volt. Pálfy az interjút megelőzően elolvasta a *Simon* magyar fordítását, és föltett néhány konkrét kérdést, amelyek ehhez a szöveghez kapcsolódtak. Ő a következő stiláris jegyeket sorolta fel: jelenidő alkalmazása, képszerű, leíró nyelv, dísztelenség, rövid mondatok. Példaképpen azt a mondatot idézte, amelyet saját kutatásom során én magam is kiemeltem, mert fontosnak tartottam a traumaélmény szempontjából. Arról a momentumról van szó, amikor Simon a kislány arcába vág egy könyvet. *„Schnell: Griff. Schlag"*. Pálfy azt a kérdést tette föl, hogyan lehet ezt a rendkívül sűrített leírást transzformálni a magyar fordításban. Válaszomban a két nyelv közötti közismert különbségre utaltam, nevezetesen a német nyelv nominalizáló és a magyar nyelv enyhén verbalizáló tendenciájára. Rámutattam, hogy a fordításban pusztán grammatikai okokból nem lehet elérni az eredeti sűrítettségét, ezért három főnév helyett nálam három ige és egy főnév áll, vagyis egy szóval több. Cserébe, folytattam a magyarázatot, megtartottam a szöveg ritmusát, ami egy prózai szövegben szintén fontos[9]. Csak az utólagos elemzés során tűnt fel, hogy ebben a fontos epitextusban nem is utaltam a trauma számomra oly fontos értelmezési mezőjére, illetve ennek hatására a fordításban.

A harmadik példát azért választottam, mert nem a kislány traumájára, hanem Simon mély frusztrációjára vonatkozik. A szerző fontos érdemének tartom, ahogyan néhány rövid mondatban felvázolja a

[8] Vö. Függelék, 1. szövegpélda.

[9] Vö. 15. lábj., valamint Függelék, 2. szövegpélda.

napközis tanító sorsát – a társadalmi állásából következő megaláztatásokat, valamint (legalábbis utalások formájában) a szexuális frusztrációt. Simon visszaemlékezik arra a szadizmusra, amelyet neki magának kellett elszenvednie iskolás korában, illetve amelynek ő volt a tanúja: hogyan kellett a lányoknak ráülniük a forró kályhára, és hogyan égett meg a bőrük. A lányfenekek megégett bőrének emléke egyetlen mondatban olvad össze a jelenkori frusztrációval: *„Eine Haut wie bröckeliger Zuckerguß. Wie mag der Hintern der Frauen heute aussehen?"* Az eredeti itt, mint azt a III. fázisban rögzítettem, kettős értelmű: a *der* mutató névmás referenciája bizonytalan. Vonatkozhat a hajdani lányokra (ma felnőtt nőkre) csakúgy, mint a nőkre általában. Utóbbi esetben a frusztráció még erőteljesebben játékba hozható. Csakhogy ez a kettős értelem grammatikai okokból nem vihető át a magyar fordításba. Vagy döntök az egyik irányban, és egyértelművé teszem, hogy Simon a saját iskolatársnőire gondol, vagy a magyarban is kétértelművé teszem a képet, mégpedig így, hogy a birtokos szerkezetben a birtokost birtokos névmással helyettesítem: „Milyen lehet ma a fenekük?" A nyersfordításnál még tartottam magam az első, egyértelmű verzióhoz: „Milyen lehet ma azoknak a nőknek a feneke?" A végső változatnál azonban, noha eredetileg úgy terveztem, hogy törekszem a minél precízebb fordításra, mégis megtartottam a szabadabb és kétértelműbb megoldást[10].

A negyedik példa egy állatmetafora. A szöveghely a szöveg utolsó negyedében található, amikor a napközis tanár és a kislány az időközben teljesen sötét osztályteremben állnak. Simon találóan megjegyzi, hogy bár térben távol állnak, közelebb vannak egymáshoz, mint valaha. Ennek megfelelően olyan megszólítást kockáztat meg, amelynek többféle konnotációja lehetséges, mert egyszerre megvető, gúnyos és becéző; ráadásul utal a lány dacos kitartására, és azt is kifejezi, hogy bizonyos respektussal viseltetik e kitartás iránt. Így szólítja: *„kleine Ziege",* illetve valamivel később: *„Zicklein".* A *„Zicke"* a német-

[10] Vö. Függelék, 3. szövegpélda.

ben egyaránt jelent nőstény kecskét és mogorva, folyton zsörtölődő, piszkálódó nőt. A magyarban is számos állatmetafora áll rendelkezésre, de egy sem akad köztük, amellyel ezt a többszörös konnotációt és értelmet ki lehet fejezni.

Megnehezítette a dolgomat, hogy a napközis tanár utánozza is a kecske mekegését, hogy kihozza a kislányt a sodrából, és hogy legalább verbálisan szabadjára engedje magában az agressziót. Ezért olyan állatot kellett választanom ehhez a metaforához, amelynek a hangja komikus, ugyanakkor nem téríti el az értelmezést egy nem kívánt irányba. Először a „birkával" és az ennek megfelelő hanggal próbálkoztam. Csakhogy a „birka" metaforája olyan embereket jelöl, akik nem tudnak, vagy nem hajlandók önállóan gondolkodni, sodródnak a tömeggel – vagyis éppen ellentétes karakterre utalnak, mint amit Simon gondol a lányról. Ugyanakkor a „birka" is létjogosultsággal bírt volna, amint azt a nyersfordításhoz fűzött lapszéli jegyzetben írtam: „Igaz, hogy a lány nem birka, de a kecske és a birka morfológiai hasonlósága, meg a hangjuk hasonlósága miatt jó megoldásnak tűnt. És talán a tanár éppen azzal akarja vérig sérteni és felbosszantani a kislányt, hogy a néma lázadását szándékosan rosszul, gyávaságként értelmezi". A kézirat véglegesítésekor mégsem voltam elégedett a megoldással, túlságosan kifacsartnak ítéltem az indoklását. Ezért inkább lemondtam a morfológiai hasonlóságról, és olyan állatot választottam, amely megítélésem szerint jobban illeszthető a szituációba, kettejük kapcsolatához: ez pedig béka. Az „undok béka" idiómája egyszerre vonatkozik a kislány testi fejletlenségére és a viselkedésére. Az utólagos értékelésben nem voltam egészen elégedett az eredménnyel, de vállalható kompromisszumnak tartottam.

Összegzés

A négy szövegpéldán azt mutattam be, hogy a kiinduló hipotézis nagyrészt nem befolyásolta a fordítói stratégiát; ahol pedig szerepet játszott, ott inkább hátráltató tényezőnek bizonyult, a kelleténél ke-

vésbé rugalmas fordítói hozzáállást eredményezett. Talán magától értetődőnek tűnik, mégis érdemes rögzíteni a vizsgálat tanulságát. A fordítási stratégia már a forrásnyelvi szöveg elolvasása előtt, a szöveggel szembeni elvárásokban formálódni kezd. Éppen ezért érdemes a fordítói önreflexióban figyelemmel lenni a saját első olvasatra, ennek rugalmasságára, alakíthatóságára a fordítás sikeressége érdekében. Hiszen végső soron a nyelvi innovációk, alkalmasint normatörések, de mindenképpen az olvasói elvárásokkal szembeszegülő szövegformáló erők azok, amelyek az esztétikailag igazán értékes szövegeket kitüntetik. Ennek megfelelően ezek a szövegek folyamatosan provokálják a korábbi tapasztalatokon nyugvó elvárások felülbírálását, legyen szó olvasásról, értelmezésről vagy fordításról.

Függelék

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Eredeti	***Nyersfordítás***	***Széljegyzet 1.***	***Kézirat***	***Széljegyzet 2.***	***Széljegyzet 3.***
	Simon	*Simon*	-	*Simon*	-	-
1.	**Er ist der Herr der Nachmittage.** […] Er nimmt ein Buch von der Bank, hebt es vor die Brust und schlägt damit auf die Nase.	**Ő a délutánok ura.** […] Elvesz egy könyvet a padról, a mellkasa elé emeli, azután a lány orrára üt vele.	realisztikus, hűvös <=> első mondat metaforikus	**Délutánonként ő az úr.** […] Elvesz egy könyvet a padról, a mellkasa elé emeli, azután a lány orrára üt vele.	-	A metaforikus jelleg elveszett
2.	**Schnell: Griff, Schlag.** Das Buch liegt wieder auf der Bank. Ein gelbes Buch.	**Gyorsan zajlik: felkapja, üt.** A könyv máris újra a helyén, a padon. Sárga könyv.	Kompromisszum. Nem tudom jobban.	**Gyorsan zajlik: felkapja, üt.** A könyv máris újra a helyén, a padon. Sárga könyv.	-	Nominalizáló vs. verbalizáló tendencia.
3.	Eine Haut wie bröckeliger Zuckerguß. **Wie mag der Hintern der Frauen heute aussehen?**	Úgy nézett ki a bőrük, mint a töredezett cukormáz. **Milyen lehet ma azoknak *a* nőknek a feneke**?	„der Hinter *der* Frauen" – der: birtokos vagy mutató névmás? Hogy tud eldöntetlen maradni?	Úgy nézett ki a bőrük, mint a töredezett cukormáz. **Milyen lehet ma a fenekük?**	Elhagytam a birtokost	Jó döntés
4.	Weißt du überhaupt, wie nah wir uns jetzt sind? Kleine **Ziege**? […] **Zicklein. Määäh, määäh**.	Tudod te egyáltalán, milyen közel kerültünk most egymáshoz? Te kis **birka**. […]**Bárányka m. Beee, beee.**	Birka az alaki hasonlóság és a hang hasonlósága miatt. Nem jó választás, mert a karakter éppen az ellentéte a kislányénak.	Tudod te egyáltalán, milyen közel kerültünk most egymáshoz? Te kis **béka**. […] **Kicsi békám. Brekeke.**	Nem gyapjas emlős, cserébe az „undok béka" jól illik a kislány viselkedéséhez és életkorához.	Jó döntés

Irodalom

Felman, S. – Laub, D. (1992): *Testimony. Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. London: Routledge.

Hawthorne, J. (2000): *A Glossary of Contemporary Literary Theory*. London: Bloomsbury (4th edition).

Kansteiner, W. (2004): Genealogy of a Category Mistake: A Critical Intellectual History of the Cultural Trauma Metaphor. In: *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 8 (2). 193–221.

Karizs K., (2017): 'Family Secrets.' The Difficulties of Remembering and the Distortion of Memories in a Contemporary Hungarian Novel. In: *Journal of Arts and Humanities*. 6 (1). 1–11.

Menyhért A. (2008): *Elmondani az elmondhatatlant. Trauma és irodalom*. Budapest: Anonymus.

Mora, T. (2014): *Nicht sterben*. München: Luchterhand.

Mora, T. (2019): Simon. In: *Jelenkor* május. 565–576. Ford. Nádori Lídia.

Mora, T. (1999): *Seltsame Materie*. Hamburg: Rowoholt.

Mora, T. (2001): *Különös anyag*. Budapest: Magvető, ford. Rácz Erzsébet.

Mora, T. (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent*. Münzhen: *Luchterhand*.

Mora, T. (2011): *Az egyetlen ember a kontinensen*. Budapest: Magvető, ford. Nádori Lídia.

Mora, T. (2013): *Das Ungeheuer*. Münzhen: Luchterhand.

Mora, T. (2014): *A szörnyeteg*. Budapest: Magvető, ford. Nádori Lídia.

Mora, T. (2019): *Auf dem Seil*. Münzhen: Luchterhand

Van Alphen, E. (1999): Symptoms of Discursivity: Experience, Memory and Trauma. In: Bal – Crewe – Spitzer (szerk.): *Acts of Memory, Cultural Recall in the Present*. Hanover, UP of New England. 24–38.

Az olvasó és a műfordító olvasata – interpretáció és kultúraközvetítés

Somló Ágnes
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
somlo.agnes@btk.ppke.hu

Dolgozatom lényegét talán legjobban Susan Bassnett szavai összegzik, miszerint a fordító először olvasó, és csak azután író, s az olvasás során állást kell foglalnia (vö. 81). Abból a feltételezésből kell kiindulnunk, hogy egy irodalmi mű szövegét minden egyes olvasó a maga egyéni módján, saját ismeretei, világképe, sajátos körülményei és egyéni felfogása alapján értelmezi saját maga számára. Ennek megfelelően, egy adott szövegnek végtelen számú interpretációja létezhet, s ezek egyike a műfordítóé.

Mielőtt továbblépnénk, le kell szögeznünk, hogy az olvasat, a megközelítés szempontjait tekintve, többféle lehet. Dolgozatomban az olvasatok, az interpretáció három szintjét, három fázisát különböztetem meg: (1) első olvasat; (2) újraolvasás, avagy kritikai olvasat; (3) a műfordító olvasata, azaz újra-újraolvasás, a kulturális közvetítő szemszögéből. Továbbá meg kell még említenem, hogy maga az „interpretáció" szó, mint értelmezés különféle jelentéseket és konnotációkat hordoz, de látni fogjuk azt is, hogy a műfordító értelmezése, interpre-

tációja sokkal bonyolultabb és összetettebb, mint a szó bármely szótári meghatározása[1].

Az első olvasatot alapvetően az jellemzi, hogy az olvasó szórakozásból olvas, örömöt, élvezetet keres, és elsődlegesen saját (személyes) tapasztalatai, benyomásai és elvárásai alakítják interpretációját. Az újraolvasás azonban már egyfajta kritikai olvasat, ami az olvasó kulturális hátterének tágabb kontextusában, az intellektuális tapasztalás sokkal „strukturáltabb" élvezeteként jelenik meg. Henry David Thoreau azt írja a *Walden*ben, hogy az igazi olvasás gyakorlást igényel: „A könyvet éppolyan elmélyedően, tartózkodóan kell olvasni, mint ahogyan íródik" (1999: 82). Tehát az olvasó visszatér a már olvasott szöveghez és annak valami speciális aspektusát vizsgálja: bizonyos részekre, részletekre összpontosít, motívumokat, rendszert keres a szövegben, és gondolatokat, miközben kérdéseket tesz fel és talán még háttér-információt is gyűjt a szöveg társadalmi, kulturális és történeti tartalmáról, összefüggéseiről. Ez a kritikai olvasat, ez az interpretáció egyrészt a szakma, az irodalmárok világát, másrészt az oktatást jelenti. Ugyanakkor ez a fajta interpretáció, az amerikai esztéta, Susan Sontag szerint, éppenséggel sértheti is a művészetet, mivel azon az elméleten alapszik, hogy a műalkotás tartalmi elemekből áll (101). Az ilyen interpretáció a műalkotás jelentését, értelmét „kezelhetővé"

[1] interpretáció (lat. interpretatio, 'magyarázat'): a szó szoros értelmében szövegmagyarázat; tágabb értelemben egy dolog, jelenség értelmezése és magyarázata. Szabályait a →hermeneutika dolgozta ki. Minden ~ célja a tárgy megértése, melyhez a kiindulópont mindig az előzetes megértés. Ezért nincs tisztán immanens, a tárgyat csak önmagában értelmező magyarázat
(http://lexikon.katolikus.hu/I/interpretáció.html; 2012.01.12.);

értelmez, magyaráz; (szerepet, zeneművet) művészien előad, alakít;
lat. interpretari, interpretatus 'tolmácsol, magyará, értelmez' < interpres, interpretis 'közvetítő, tolmács'
(http://www.szomagyarito.hu/szocikk.php?id=697; 2012.01.12.);

interpretál (a latin interpres-ből, a. m. tolmács), a. m. értelmez, magyaráz, valamely szerepet alakít v. zeneművet előad. Interpretáció, a. m. magyarázat, előadás
(http://hu.metapedia.org/wiki/Interpret%C3%A1l; 2012.01.12.);

művet, ebben foglalt művészi mondanivalót valamilyen felfogásban előad
(http://www.kislexikon.hu/interpretal.html; 2012.01.12.).

redukálja, ami Sontag szerint azt is jelenti, az irodalomkritikusok úgy érezték, egyedül ők alkalmasak a feladatra, hogy egy vers, dráma, regény vagy novella elemeit lefordítsák, értelmezzék a hétköznapi olvasó számára (1983: 99).

Az irodalomkritika területén a figyelmet a szerzőről és a mű tartalmáról elsőként a recepcióelmélet fordította a szöveg és az olvasó felé. A recepcióelmélet lényegében az olvasás során zajló alkotó folyamatot, a szöveg és az olvasó között fellépő kölcsönhatást vizsgálja. Wolfgang Iser, a recepcióelmélet egyik legjelentősebb képviselője szerint immár nem a szerző szándékainak kifürkészésével foglalkozunk, hanem azzal, hogy miként hat egy irodalmi mű a lehetséges befogadókra (60). A tény, hogy egyazon szövegnek különböző olvasatai is létezhetnek, szintén azt igazolja, hogy az olvasás nem passzív befogadás. Iser az olvasás „aktusának" értelemgazdagító folyamatát részben a szövegben megjelenő üres helyek és rések, avagy hiányok stimuláló jelenlétével magyarázza. Szerinte ezek a szövegben jelenlévő hiányok egyfajta szintézist indítanak el az olvasó agyában, s mivel a réseket az olvasónak kell betöltenie, így a szövegben ily módon megjelenő instrukciók alapján jön létre az olvasó alkotó részvétele. Az egyes olvasó képzeletében az e gondolatsorok és asszociációk segítségével lefordított, és értelmezett szöveg fog megjelenni (Iser, 2006: 66).

A recepcióelmélet mint modell az irodalmi mű *művészi* és *esztétikai* tulajdonságai alapján ad magyarázatot arra, miként hordozhat egy szöveg (még mindig csak egy nyelven belül) különböző jelentést a különböző emberek számára[2]. Előbbi, a szerző által megalkotott szövegre utal, míg utóbbi, „az olvasó értelmezésére, arra a kölcsönhatásra, amelynek révén feltárulnak a műben rejlő lehetőségek"[3] (Iser, 2006: 68).

---

[2] A különböző korok különböző olvasóinak értelmezései pedig még tovább növelik a lehetséges olvasatok számát.

[3] A továbbiakban előforduló, angol idézetek szövegét ha másként nem jelölöm, saját fordításomban közlöm.

Ugyanakkor az olvasónak ez az új, az irodalmi folyamatban betöltött alkotó szerepe felvetette a rendszerezés, az osztályozás igényét is. Ennek alapján többféle olvasót különböztethetünk meg. Az egyik rendszer szerint az olvasó lehet *implicit* és *tényleges olvasó*. Az *implicit olvasó*[4] az, „akit a szöveg alkot meg önmagának" (Selden, 2005: 53), azaz a szöveg bizonyos válaszokat előidéző szerkezetek rendszerét építi fel, és ezáltal eleve egy bizonyos olvasási mód felé terel, míg a *tényleges olvasó* az, aki a szövegről „az olvasás folyamata során mentális képet alkot" (uo.), ám e képeket meglévő tudása és korábbi tapasztalatai teszik színessé (vö. uo.). Iser az implicit olvasót, avagy

> Az odaértett[5] olvasót […] hol „modellként", hol „szerepként", hol pedig olyan „szemszögként" írja le, mely lehetővé teszi, hogy a (tényleges) olvasó összeállítsa a szöveg jelentését. […]az odaértett olvasó egyszerre aktív és passzív – aktív a jelentés előállításában, de passzív, amennyiben helyét a textuális struktúrák jelölik ki…
> (Maclean, 1995: 149)

Eco ugyanehhez a problémához egy kicsit más szemszögből közelít. Egy 1996-os, amerikai előadásában az olvasás aktusát bonyolult tranzakcióként írja le, „ami az olvasó kompetenciája (az olvasónak a világról eddig szerzett tudása) és a között a kompetencia között zajlik, amit egy adott szöveg igényel, hogy maga az olvasás folyamata megfeleljen a művészi mértéktartás (economy) elvárásainak" (Eco, 1996, 11. bekezdés). Eco is kétféle olvasót különböztet meg; a *modell-olvasót* és az e*mpirikus olvasót.* A modell-olvasót az író képzeli el magának, és maga a szöveg azt a célt szolgálja, hogy az író általa építse fel modell-olvasóját. (uo. 8. bekezdés) Ezt a gondolatot fejti ki bővebben egy interjúban, amikor azt állítja, hogy egy könyvben „saját olvasóidat

[4] A kifejezést elsőként Iser használta.

[5] Implicit olvasó – az idézett szöveg fordítója, Beck András „*odaértett"* olvasóként fordítja, bár a források zöme még magyar fordításban is inkább megtartja az *implicit* jelzőt.

alakítod ki, megtervezed a lehetséges olvasót, majd ezt követően ez a Modell-olvasó lesz az, aki az általad kitalált játékot játszani fogja" (Eco, idézi Basbanes, 2001: 227). Ezzel szemben, az empirikus olvasó bárki lehet, és számtalan módon olvashat. Az empirikus olvasó a szöveget „gyakran csak saját érzéseinek tárolóedényeként használja, amelyek keletkezhetnek a szövegen kívül, de esetlegesen maga a szöveg is előidézheti őket"[6] (Eco, 1996: 12. bekezdés).

Amikor egy szöveg különböző olvasói interpretációit próbáljuk magyarázni és megérteni, egy újabb fogalomra, az *elvárás horizontjá*nak bevezetésére van szükség, amit elsőként Jauss használt. Szerinte „minden tapasztalat rendelkezik elvárási horizonttal: minden tudat, mint valaminek a tudata már létrejött és még hiányzó tapasztalatok horizontjában is áll" (Loboczky, 137). Vagyis ez magába foglalja mindazokat az elemeket (úgy mint kulturális normák s egyéb kritériumok), amelyek egy adott időpontban egy irodalmi mű olvasójának megértését és a mű megítélését alakítják. Természetesen a történelmi korok s a köztük lezajló változások is meghatározzák, hogy egy adott korszak olvasója milyen jelentéstartalmakat fedez fel ugyanabban a műben, mivel a mű valósága, az „*ott és akkor*" mindig az olvasó valósága, az „*itt és most"* tükrében jelenik meg. Ekképpen az *elvárás horizontját* az olvasó világról alkotott képe, felfogása, tapasztalatai és szokásai alakítják (Jauss, 1982: 39). Jauss szerint a mű mint esemény a megértés egy olyan folyamatát indítja el „amelyben folyton két horizont között kell közvetíteni […]: az egyik az elvárás horizontja, melyet a mű megszólít, megerősít vagy akár meg is halad, a másik pedig a tapasztalat horizontja, mely a befogadóval lép be"[7] (Jauss, 1997: 312).

Úgy vélem, az imént tárgyalt fogalmat megkísérelhetjük összekapcsolni egy másik fogalommal, a *szöveg térképével*, amit James S. Holmes vezetett be a fordítással kapcsolatos kérdések vizsgálata során. Holmes a fordítást egy több szinten zajló folyamatként ábrázolja;

---

[6] Az empirikus olvasó olvashat pusztán szórakozásból, vagy hogy elüsse az időt, pl. egy hosszú vonatozás során. vö. első olvasat.

[7] Ford. Kulcsár-Szabó Zoltán.

„miközben mondatokat fordítunk, agyunkban ott van az eredeti szöveg térképe, s egyúttal jelen van annak a szövegnek a térképe is, amelyet a célnyelven szeretnénk létrehozni" (Holmes, 1988: 96). Következésképpen, „a fordításunkban megjelenő egyes mondatot nem csupán az eredeti szöveg adott mondata határozza meg, hanem az eredeti és a fordított szöveg térképei is, melyeket a fordítás folyamán mindvégig magunkkal hordozunk" (uo.).

Elérkeztünk ahhoz a ponthoz, ahol mindaz, amiről eddig beszéltünk összefut. Most megkíséreljük leírni és meghatározni azt a bonyolult folyamatot, ami a harmadik olvasatot, a műfordító speciális olvasatát eredményezi. Noha a műfordító is egyéni olvasóként, saját ismeretei, világképe, sajátos körülményei és egyéni felfogása alapján interpretálja saját maga számára a művet, mégis az ő olvasata lesz az, amit a célszöveg olvasója majd saját maga számára értelmezhet, ezért a műfordító olvasata sok szempontból speciális. Elsőként meg kell jegyeznünk, hogy a műfordító egy idegen nyelvű, idegen kulturális környezetben született szöveget interpretál, ezért a forrásnyelvi szöveg értelmezésekor a nyelv (nyelvek) ismeretén túl sokféle egyéb tudást, elméleti és gyakorlati ismeretet, készséget kell mozgósítania. Az első lépést követően, értelmezése még csak egyfajta meta-szövegként jelenik meg a fejében, abban a *fekete dobozban,* amelyben a fordító személyes értelmezése mellett még a szakmai interpretáció is megtalálható, amihez a történelem, a társadalom, a kultúra és az élet egyéb területeinek ismeretén túl otthonosan kell mozognia mind a forrás- mind a célnyelvi kultúra világában. Ebből a *szövegből*, amely ekkor a forrás- és a célszöveg között, valahol a nyelvi senkiföldjén tanyázik, a fordítónak kell megalkotnia a szöveget egy másik nyelv, egy másik kultúra közegében, amihez különleges nyelvi kreativitás és képzelőerő szükséges, mivel esetenként olyan gondolatok, asszociációk és képzetek kifejezési módjait kell meg- illetve kitalálnia a célnyelven, amelyek addig ismeretlenek vagy teljességgel idegenek voltak mind a nyelvben, mind a célnyelvi kultúrában.

> A nyelvek közötti fordítás minden körülmények között tükrözi a fordító saját, kreatív forrásszöveg értelmezését. Ugyanakkor azt, hogy a fordító milyen mértékben veszi át a forrásszöveg formáját, lüktetését, ritmusát, hangnemét, stiláris rétegeit stb., a célnyelv rendszere éppúgy meghatározza, mint a forrásnyelvé, de függ attól is, hogy mi az adott fordítás funkciója.
> (Bassnett, 2007: 83)

Most nézzük meg, hogy miként működnek a műfordító olvasatai a különböző szinteken, mondjuk egy vers esetén. A forrásszöveg első olvasata azt a célt szolgálja, hogy a fordító megismerje, elsődleges impressziókat gyűjtsön a szövegről és megrajzolja a *térkép* körvonalait. A második, az újraolvasás szintjén a fordító olyan speciális részletekre irányítja a figyelmét, mint a versforma, rímképlet (van-e egyáltalán), vagy a soronkénti szótagszám, azaz mindarra, ami feltárja a szöveg formáját, szerkezetét, majd ezeket az információkat hozzáadja a forrásszöveg térképéhez, s egyúttal keresni kezdi a megfelelő választási lehetőségeket a célkultúra rendszerének minden szintjén, hogy megrajzolhassa a célszöveg térképét. Ez a második olvasat részben megfelelhet az irodalomkritikus, az irodalmi szöveg elemzője olvasatának, és így a fordítónak itt az irodalmár, a filológus, a nyelvész tudására, készségeire van szüksége, ugyanakkor rendelkeznie kell a művészek, az alkotó- és előadóművészek tehetségével, empátiájával is.

Mivel a célszöveg térképén szükségünk van néhány részletre, ismeretre a fordítás leendő olvasóiról, ezért a műfordító nekilát, hogy kialakítsa, „felépítse" a célszöveg modell-olvasóját. Világos tehát, hogy a műfordító olvasata, interpretációja több mint a személyes olvasata, és több, a második, a kritikai olvasatnál is, vagyis ez már a harmadik szint, a műfordító olvasata, amely a szöveg minden szintjén megköveteli a két kultúra hasonlóságainak és különbségeinek alapos, mélyreható elemzését. Ily módon a műfordító olvasata meg kell, hogy feleljen azoknak a követelményeknek is, amelyeket a kulturális közvetítőszerepe ró rá. Nevezetesen:

> … interpretálnia kell minden kulturális csoport kifejezéseit, szándékát, felfogását és elvárásait a másik számára, azaz meg kell teremtenie közöttük a kiegyensúlyozott kommunikációt. A cél, hogy ilyen értelmű kapocsként működhessen közöttük, elengedhetetlenné teszi, hogy a közvetítő bizonyos fokig része legyen mindkét kultúrának, vagyis a közvetítőnek bizonyos értelemben bi-kulturálisnak kell lennie.
> (Taft, idézi Katan, 2009: 88)

Az utóbbi feltételez valamelyes *interkulturális érzékenységet,* ami ugyancsak elengedhetetlen része a fordító oktató–nevelő, kultúraközvetítő szerepének. Ez tágabb értelemben a műfordításnak a nemzeti kultúrában és a kulturális cserében betöltött szerepéhez kapcsolódik, ami megköveteli a fordítótól, hogy pontosan tudja, mennyit interpretálhat a forrásnyelvi mű idegen, speciális kulturális tartalmából a célnyelvi szövegben (vö. Somló, 2010: 128). Tehát a műfordító, miután elolvasta, majd újraolvasta és átfogó, az egyetemes emberi kultúrára, továbbá két nemzeti – a forrásnyelvi és célnyelvi – kultúrára vonatkozó ismeretei alapján értelmezte, és empátiája révén átélte a művet, megalkotja (újraalkotja) a szöveget a célnyelven. Ugyanakkor a műfordító olvasatát, a forrásszövegben fellelhető ismeretanyag, kulturális tartalom és összefüggések szakmai szempontú értelmezését meghatározza, és egyben korlátozza is a befogadás lehetséges mértéke, azaz a célközönség általános kulturális színvonala, háttere.

Eddigi vizsgálódásunkból kimaradt még egy aspektus, az a különbség, ami az úgynevezett *bennfentes/beavatott* és a *kívülálló,* avagy *beavatatlan* olvasó között feszül. Véleményem szerint a bennfentes vagy beavatott olvasás az, amikor a forrásszöveget az egynyelvű olvasó, a forrásnyelvi közösség egy tagja olvassa bizonyos, számára fontos szempontok szerint[8].

[8] Ez rendszerünkben nagyjából a második, a kritikai olvasat szintjének felel meg.

> A bennfentes olvasó alaptőkével rendelkezik, speciális információval egyéb vonatkozó elemekről, bevett, közismert nézetekről, és az író korábbi álláspontjairól, továbbá érdekli őt a tárgyalt téma is, ennél fogva saját véleménye van róla, amihez a szövegben megjelenő érveket méri [… és] olyan helyzetben van, hogy azt is értékelni tudja, amire csak céloz, amit csak homályosan érint, sőt, talán ki sem mond.
> (Dillon, idézi Katan, 2009: 86)

A kívülállók, a beavatatlanok zöme a fenti tudással, ismeretekkel nem rendelkezik, ezért az idegen szöveg vagy idegen marad számára, vagy a világ egy idegen modelljeként jelenik meg előtte, amit megkísérelhet megérteni, de „a szöveget mindenképpen saját elvárásai szerint fogja értelmezni" (uo.,75). Ez lényegében azt jelenti, hogy saját világképéhez (modelljéhez), saját hátteréhez, tudásához, ismereteihez, felfogásához mérten tudja csak befogadni a szövegben megjelenő idegen kultúrát. Ami a műfordítót illeti, valahol a kettő között helyezkedik el, mivel egyértelműen nem *bennfentes/beavatott,* hiszen tudása a szövegben megjelenő, idegen kultúráról jobbára nem személyes tapasztalatain, hanem elsajátított, tanult ismereteken alapszik[9], ugyanakkor sokkal többet ért meg belőle, mint a célnyelv olvasója, ezért az ő feladata, hogy növelje a célközönség befogadásának mértékét és tágítsa az idegen kultúra megértésének határait. Ideális esetben a műfordítónak kellene eldöntenie[10], hogy az idegen irodalmi szövegben lévő, speciális kulturális tartalom elemeiből (pl. történelmi, társadalmi

[9] Ez az egyik lényeges oka, hogy a műfordítónak különleges empatikus képességre van szüksége ahhoz, hogy hitelesen interpretálhassa a forrásnyelvű szöveget a célnyelv olvasójának.

[10] Természetesen a műfordító kezét az irodalmi rendszeren kívüli – a hatalom (támogatók) – elvárások is kötik, ami, ha úgy tetszik, egyfajta öncenzúrára készteti a fordítót. „A fordítás folyamatának minden szintjét jellemzi, hogy ha a nyelvi megfontolások ideológiai és/vagy poetológiai megfontolásokkal kerülnek szembe, akkor egyértelműen az utóbbi két szempont lesz a döntő." / "On every level of the translation process, it can be shown that, if linguistic considerations enter into conflict with considerations of an ideological and/or poetological nature, the latter tend to win out" (Lefevere, 1992: 39).

tartalom, összefüggések) mennyit tud optimálisan bevonni a célszövegbe és értelmezni, interpretálni a célnyelvi közönség számára (vö. Somló, 2010: 128).

Több évtizedes műfordítói gyakorlatom alapján, hallgatóim kérésére próbáltam meg összegyűjteni, vajon mi az, amit a fordítónak feltétlenül tudnia kell a szövegről, mielőtt ténylegesen munkához lát. Igyekeztem gondolataimat a lehető legvilágosabban megfogalmazni, de miután nagyjából ugyanarra a következtetésre jutottam, mint David Katan, ezért most inkább az ő szavait idézem:

> … [a] fordítónak mindenképpen legyen elképzelése arról, hogy milyen típusú szöveget fordít, s abban milyen kulturális kötöttségeket hordozó vonások nyilvánulnak meg […] miként működik majd a szöveg a célkultúrában […] miféle meggyőződés és miféle értékek vannak implicite jelen a forrásszövegben, s mindezt vajon milyen mértékben tudja majd kiszűrni az olvasó, akinek a célszöveget szánjuk; továbbá mi volt a forrásszöveg szerzőjének (valószínűsíthető) szándéka a fordításban érdekelt szereplők szándékához képest.
> (2009: 90-91)

Végezetül úgy összegezném, hogy a fordítónak, miközben újraalkotja a szöveget a célnyelven, meg kell próbálnia „felépíteni" a célszöveg modell-olvasóját, s ez egy sor kompromisszumot jelent, amikor eldönti vajon honosítania kell-e a szöveget, vagy inkább „hagyjuk, hogy az olvasó közvetlenül kerüljön kapcsolatba a »mássággal«" (Katan, 2009: 88). Mindezek alapján a műfordító e három szinten át követett speciális olvasatának a feladata és szerepe megalkotni a célnyelven azt a szöveget, amelyet az olvasó oly módon interpretálhat, hogy létrejön az az alkotó szerep, amit az irodalmi folyamatban játszik, és így a célszöveg végül a célkultúra rendszerét fogja gazdagítani.

A műfordító-oktatás során ezeket az olvasatokat folyamatosan tudatosítanunk kell a hallgatókban azzal együtt, hogy minden egyes fordítói feladat más-más kihívást jelent, így a fent leírt folyamatok

csupán sorvezetőként működnek. A lépések demonstrálásához talán a legjobb gyakorlat, ha rövid szövegrészleteket (többféle kor és műfaj) úgy fordítunk le közösen, hogy hallgatóinknak az előkészületeket önállóan kell elvégezniük. Bölcsészként az első két olvasat összekapcsolása nem jelenthet gondot, amit ki kell egészíteni az adott műre és szerzőre vonatkozó háttérkutatással, hogy a szöveg kulturális háttere a szerző egyéni hátterével és lehetséges üzenetével együtt beépülhessen a forrásszöveg Holmes-féle térképébe. Ezt követi a célszövegre vonatkozó elvárások kiderítése, hogy felvázolhassuk a célszöveg térképét. Ennek egyik fontos része, hogy meghatározzuk az olvasót, ha úgy tetszik, a célszöveg modell-olvasóját. Kinek, milyen rétegnek, korosztálynak szánjuk (szánja a megrendelő)? Ez az olvasó milyen tudással, tapasztalattal rendelkezhet, és mik az elvárásai, mennyit képes befogadni az idegen kultúrából? Itt érdemes kitérni a lehetséges kulturális különbségek és átfedések felderítésére is, hiszen ez is szervesen beépülhet a célszöveg olvasójának tudatosan kialakított képébe, illetve fontos információként jelenik meg mind a forrásszöveg, mind a célszöveg térképén. Végül, mindezek ismeretében kezdhetjük el magát a közös fordítást, amelynek során minden egyes fordítói döntést e szempontok alapján hozunk meg.

E dolgozat célja elsődlegesen az volt, hogy bemutassa a műfordítói munka e szegmensének, a speciális olvasat kialakításának bonyolult, összetett folyamatát. Amit ennek kapcsán hallgatóinkban feltétlenül tudatosítanunk kell az az, hogy ez a hivatás állandó tanulást és folyamatos megújulást követel művelőjétől, hiszen minden egyes szöveg, minden egyes fordítói feladat újabb és újabb tudásanyagot igényel és mind újabb készségeket mozgósít. A műfordítói olvasat kialakításához a fordítónak képesnek kell lennie mindezt felkutatni és alkalmazni, hogy aztán átélhesse, és művészileg is interpretálhassa az irodalmi szöveget.

Irodalom

Basbenes, N. A. (2001): *Patience and Fortitude. A Roving Chronicle of Book People, Book Places and Book Culture*. New York: HarperCollins Publishers.

Bassnett, S. (2007): *Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Eco, U. (1996): The Author and his Interpreters. lecture at The Italian Academy for Advanced Studies in America. http://www.themodernword.com/eco/eco_author.html

Holmes, J. S. (1988): *Translated!: Paperson Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

Iser, W. (2006): *How to Do Theory*. Malden (Mass.): Blackwell.

Jauss, H. R. (1982): *Toward an Aesthetic of Reception*. Trans. Timothy Bahti. Minneapolis: U. of Minnesota Press.

Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. (szerk): Kulcsár-Szabó Z. Budapest: Osiris.

Katan, D. (2009): Translation as Intercultural Communication. In: Munday, J. (szerk.) *The Routledge Companion to Translation Studies*. (revised edition) London and New York: Routledge. 74–93.

Kinoshita, Y. (2004): *Reception Theory*. U. of California, Santa Barbara. http://yumikinoshita.com/receptiontheory.pdf

Lefevere, A. (1992): *Translating, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Taylor and Francis.

Loboczky J. (2001): Esztétikai tapasztalat és horizont. In: *Kellék* (18-19-20). 125-140. http://kellek.adatbank.transindex.ro/pdf/18-19-20/007Loboczky.pdf]

Maclean, I. (1995): Olvasás és értelmezés. (ford. Beck András). In: Jefferson, A., Robey, D (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Budapest: Osiris. 139–165.

Selden, R. et al. (2005): *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. London: Pearson Education.

Somló Á. (2010): The Role of Literary Translators in the Mediation of Ideas and Literature Across Cultures. In: Naaijkens, T. (szerk.): *Event or Incident*. Bern: Peter Lang. 121–141.

Sontag, S. (1983): *A Susan Sontag Reader*. New York: Vintage Books Random House.

Thoreau, H. D. (1999): *Walden*. Budapest: Fekete Sas Kiadó. Ford. Szőllősy Klára.

A fordítói szövegelemzéstől a fordítói szövegalkotásig

Ádám Péter
NYUGALMAZOTT FŐISKOLAI TANÁR
peteradam46@gmail.com

Kiss Kornélia
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
kiss.kornelia@btk.ppke.hu

Sok szó esett a közelmúltban a klasszikusok újrafordításáról. Mivel a XX. századi francia irodalom egyik legjelentősebb kisregényének új magyar tolmácsolását e dolgozat szerzői jegyezték (Camus, 2016), tapasztalatból tudják: az újrafordítás csaknem mindig fordításkritika is (Ádám, 2015). Annyival inkább, mivel legtöbbször épp a régi fordítás tévedései, hibái, fogyatékosságai késztetnek egy fordítót arra, hogy – bármekkora is a régi fordító rangja, tekintélye – új verzióval álljon elő. Ezzel azonban a régi fordítás korántsem válik feleslegessé. Egyrészt azért nem, mert sokan akkor is kötődnek egy-egy régi fordításhoz, ha a műnek már van új tolmácsolása[1], de azért sem, mert a fordításoktatásban – a forrásnyelvi szöveg alapos elemzése mellett – különösen tanulságos a régi fordítás tanulmányozása és a réginek az újjal való összevetése. Az alábbiakban mindezt Alexis de Tocqueville *Az amerikai demokrácia* (1835-1840) című művének készülő új fordítása kap-

[1] Bármilyen nagy sikere volt például Réz Ádám nagyszerű Švejk-fordításának, sokan még évtizedek múltán is a Karikás Frigyes-féle változatra esküdtek.

csán szeretnénk egy rövid –a második könyv negyedik részéből kiválasztott – fejezettel bemutatni. (Az új fordítás[2] Péter munkája.)

Fontos azonban megjegyezni: a régi fordítás – amelynek törzsanyagát, még a nyolcvanas évek elején, a szegedi bölcsészkar francia tanszékének professzora, Nagy Géza fordította tanítványaival és egyik kollégájával (Tocqueville, 1993: 937) – olyan időben készült, amikor idehaza még nagyon kevesen hallottak a nyugat-európai – főleg franciaországi és angliai – egyetemeken is csak születőben levő fordításoktatásról és az akkortájt megjelenő fordítástudományi szakmunkákról. Amiért is ebben az esetben nem egészen igazságos a régi meg az új fordítás összevetése: míg a régi fordítók egy része[3] ösztönösen tapogatózva, kezdő fordítóként látott hozzá egy klasszikus francia nyelven írt és eléggé bonyolult elméleti mű átültetéséhez, az új verzió olyan fordító munkája, aki – pár évtizeddel később – már egy kicsit otthonosabb a nyolcvanas évek végétől és a kilencvenes évek elejétől „begyűrűző" fordítástechnikai szakirodalomban.

*

Az egyik legnagyobb probléma a francia szöveggel dolgozó magyar fordítónak (már csak azért is, mert a problémának legtöbbször nincs is tudatában) nem egyéb, mint a francia forrásnyelvnek a magyarnál több nagyságrenddel nagyobb elvontsága és a magyartól eltérő koncentrációs foka. Más szóval rendkívül megnehezíti a francia szöveg magyar nyelven való újraalkotását, hogy a fordítónak munka közben absztrakciós szintet is kell váltania, és a franciáénál alacsonyabb absztrakciós szinten kell a magyar mondatot újraalkotnia. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a franciából való fordítás esetében

[2] A mű rövidített kiadása *A demokratikus despotizmus* címen 2020 végén jelent meg a budapesti Qadmon Kiadónál.

[3] A szegeden készült „törzsanyag" eredetileg a Gondolat Kiadó szövegválogatásához készült (Alexis de Tocqueville, A demokrácia Amerikában, 1983. Válogatás és utószó Kulcsár Kálmán. Fordította Frémer Jusztina, Martonyi Éva, Miklós Lívia, Nagy Géza, Schulteisz Gyula és Szíjgyártó László), ezt a szövegválogatást egészítette ki a kilencvenes évek elején a teljes művet kiadni szándékozó Európa kiadó két új fordító, Kiss Zsuzsa és Szabolcs Katalin felkérésével.

gyakran épp ez a probléma a tapadások, idegenszerűségek és képzavarok legfőbb okozója.

A francia nyelv elvontságának kérdését lehetne szigorúan nyelvészeti szempontból is elemezni (bár a problémát illetően – egy-két kivételtől eltekintve - alig találni valamit a nyelvészeti szakirodalomban[4]), az alábbiakban kizárólag fordítástechnikai szempontból vizsgáljuk a kérdést. A továbbiakban tehát nem a francia elvontságának tudományos meghatározására, illetve az ide tartozó nyelvi jelenségek rendszerben való bemutatására törekszünk, mindössze utalni szeretnénk a francia nyelv néhány olyan – mind a fordítói kézikönyvekben, mind a nyelvészeti szakirodalomban ritkán tárgyalt - jellegzetességére, ami irodalmi mű, értekező próza, tanulmány vagy esszé, de még közönséges sajtócikk fordítása esetén is nehézséget okozhat a kezdő fordítónak.

A francia szövegnek a magyarhoz képest magasabb absztrakciós szintje nemegyszer párhuzamos a francia szövegnek a magyarétól eltérő – annál rendszerint magasabb – koncentrációs fokával. A koncentrációnak a francia és a magyar szöveg közti különbsége különösen értekező próza esetében szembeötlő[5]. Az alábbiakban azt szeretnénk bemutatni, mi is a teendője ilyenkor a fordítónak, vagyis azt,

---

[4] Ehhez néhány ötlet: (1.) míg a magyar nyelv szemléletességre, képszerűségre törekszik, a francia inkább a racionális viszonyokat, logikai összefüggéseket (legfőképpen az okozatiságot) akarja megragadni. Szerepet játszik az elvontságban az is, hogy (2.) a francia főnév-centrikus (és emiatt statikus) nyelv szemben az igecentrikus (és emiatt a franciánál dinamikusabb) magyarral. Aligha véletlen, hogy a franciáról magyarra való fordításban a főnév igésítése az egyik leggyakoribb átváltási művelet. Ugyancsak az elvontságot erősíti (3.) a francia szavak poliszémiája, (4.) a fosztóképzős igék, főnevek viszonylag nagy száma, mint ahogyan az a tény is, hogy (5.) a franciában még a szóösszetételek is többnyire racionális összefüggésekre utalnak, szemben az általában szemléletes („beszélő") magyar szóösszetételekkel. Összefügg még a francia elvontságával, hogy (7.) a franciában a magyarnál sokkal gyakoribbak a nyelvtani személyhez nem kötött kifejezések, és hogy (8.) a mondatalkotásban az alany megválasztása is egészen más (többnyire logikai) szabályok szerint történik, nem úgy, mint a magyarban stb.

[5] Míg az angolból franciára fordított szöveg általában 10%-kal hosszabb az eredetinél, ez az arányszám franciából magyarra való fordítás esetén 20-25% is lehet.

hogy elvontabb és koncentráltabb forrásszöveg esetén milyen műveletekkel tudja megalkotni a fordító az eredetivel nagyjából egyenértékű célnyelvi ekvivalenciákat.

Tény, hogy a tocqueville-i értekező próza rendkívüli elvontsága miatt valóságra vonatkoztató értelmezés és jelentésszűkítés nélkül nem nagyon lehet magyarul visszaadni a szöveget. E két művelet azonban még korántsem elegendő. Emellett, ahol csak lehet, a fordítónak a magyar célnyelv szemléletesség-igényére is figyelemmel kell lennie. E szemléletesség-igény következményeként a fordító gyakran olyan forrásnyelvi szó esetében sem spórolhatja meg az explicitációt, értelmezést vagy jelentésszűkítést, aminek pedig nagyon is van magyar célnyelvi megfelelője. Ha ilyen jellegű szöveg esetében a fordító – ráadásul a forrásnyelv grammatikai szerkezeteihez görcsösen ragaszkodva - elmulasztja ezeket az átváltási műveleteket, sokszor homályos, pontatlan, ha ugyan nem követhetetlen célszöveg a végeredmény.

Mielőtt belefognánk az itt kiválasztott passzus elemzésébe, hadd jegyezzük meg: mivel az első *Amerikai demokrácia* 1835-ben, a második pedig 1840-ben jelent meg, a szöveg pontosabb megértéséhez korántsem elegendő egy modern értelmező kéziszótár (például a *Petit Robert*) segédeszközként való használata. A XIX. század első felében keletkezett műről lévén szó, a fordítónak a szójelentést illetően sokkal célszerűbb a klasszikus francia nyelvet feldolgozó Littré-féle szótárhoz folyamodnia (1873-1877). Van azonban a ma már internetről is hozzáférhető Littré mellett másik segédeszköze is a fordítónak, nevezetesen a Francia Akadémia szótárának 1835-ben – vagyis az első *Amerikai demokrácia* megjelenésének évében – közreadott hatodik kiadása (1835); ez a szótár a szerző által beszélt nyelvállapot legalaposabb feldolgozása.

De lássuk a forrásszöveget:

L'ÉGALITÉ DONNE NATURELLEMENT AUX HOMMES LE GOÛT DES INSTITUTIONS LIBRES

L'égalité, qui rend les hommes indépendants les uns des autres, leur fait contracter l'habitude et le goût de ne suivre, dans leurs actions particulières, que leur volonté. Cette entière indépendance, dont ils jouissent continuellement vis-à-vis de leurs égaux et dans l'usage de la vie privée, les dispose à considérer d'un oeil mécontent toute autorité, et leur suggère bientôt l'idée et l'amour de la liberté politique. Les hommes qui vivent dans ce temps marchent donc sur une pente naturelle qui les dirige vers les institutions libres. Prenez l'un d'eux au hasard: remontez, s'il se peut, à ses instincts primitifs - vous découvrirez que, parmi les différents gouvernements, celui qu'il conçoit d'abord et qu'il prise le plus, c'est le gouvernement dont il a élu le chef et dont il contrôle les actes.

De tous les effets politiques que produit l'égalité des conditions, c'est cet amour de l'indépendance qui frappe le premier les regards et dont les esprits timides s'effrayent davantage, et l'on ne peut dire qu'ils aient absolument tort de le faire, car l'anarchie a des traits plus effrayants dans les pays démocratiques qu'ailleurs. Comme les citoyens n'ont aucune action les uns sur les autres, à l'instant où le pouvoir national qui les contient tous à leur place vient à manquer, il semble que le désordre doit être aussitôt à son comble, et que, chaque citoyen s'écartant de son côté, le corps social va tout à coup se trouver réduit en poussière.

Je suis convaincu toutefois que l'anarchie n'est pas le mal principal que les siècles démocratiques doivent craindre, mais le moindre.

L'égalité produit, en effet, deux tendances: l'une mène directement les hommes à l'indépendance et peut les

> pousser tout à coup jusqu'à l'anarchie, l'autre les conduit par un chemin plus long, plus secret, mais plus sûr, vers la servitude.
> Les peuples voient aisément la première et y résistent; ils se laissent entraîner par l'autre sans la voir; il importe donc particulièrement de la montrer.
> Pour moi, loin de reprocher à l'égalité l'indocilité qu'elle inspire, c'est de cela principalement que je la loue. Je l'admire en lui voyant déposer au fond de l'esprit et du cœur de chaque homme cette notion obscure et ce penchant instinctif de l'indépendance politique, préparant ainsi le remède au mal qu'elle fait naître. C'est par ce côté que je m'attache à elle.
> (Tocqueville, 1996)

A szövegrész tárgya az *égalité* (*des conditions*) következményeinek bemutatása (az *égalité*, amely ötször fordul elő a szövegben, nem számítva a rá utaló névmásokat, mintegy keretbe foglalja a fejezetet). A szövegtestet behálózó jelentésrelációk túlnyomó többsége a jelenség (*égalité*) és következmény közti oksági viszonyt fejezi ki (általában tárgyas igékkel és két műveltető szerkezettel). A szöveg első részében az *égalité* közvetlen következményei (*indépendance*, *liberté politique* stb.) áll fókuszpozícióban, a második részben viszont az, ami a „szabadság" következménye (*anarchie*, *désordre*, *indocilité*, *servitude*). A fejezet az arisztokrata származású szerző hitvallásával fejeződik be: a hitvallás az *égalité*, illetve – tágabb értelemben – a demokrácia iránti elköteleződésé.

Fordítói nézőpontból nehézsége a fejezetnek, hogy az *égalité*t vagy az *institutions libres* jelzős főnevet leszámítva alig akad olyan nyelvi egység, amit egy az egyben le lehetne fordítani. Mindehhez csak annyit tennénk hozzá, hogy ebben a kontextusban az *instincts primitifs* nem 'ősi ösztönök', inkább a cselekedetek végső 'mozgató rugói', a *concevoir* nem 'megért', hanem 'átlátja/felfogja valaminek a szükségszerűségét', az *obscur* nem 'homályos', hanem 'ismeretlen' stb. Végül a fordítónak az utolsó előtti bekezdés első és második mondata közti

jelöletlen ellentétre is figyelemmel kell lennie. A szöveg vaslogikával van felépítve, a koherenciát, a fejezet második felében az enyhébb ellentétet jelző *toutefois*, illetve a korábbi állítás bizonyítékát bevezető *en effet* erősíti.

A fejezet a mű 1993-ban közreadott fordításában így hangzik:

> AZ EGYENLŐSÉG TERMÉSZETES IGÉNYT TÁMASZT AZ EMBEREKBEN A SZABAD INTÉZMÉNYEK IRÁNT
>
> Az egyenlőség, amely függetleníti egymástól az embereket, kifejleszti bennük azt a megszokást és igényt, hogy egyéni tetteikben csakis saját akaratukat kövessék. Ez a teljes függetlenség, amelyet a velük egyenrangúakhoz képest és a magánéletben szüntelenül élveznek, arra készteti őket, hogy gyanakodva nézzenek minden tekintélyre, majd hamarosan felébreszti bennük a politikai szabadság eszméjét és szeretetét. Ily módon korunkban az emberek természetes úton haladnak a szabad intézmények felé. Ragadjunk ki bárkit közülük; jussunk el, ha lehet, ősi ösztöneiig: észrevesszük, hogy a különböző kormányzatok közül azt érti meg legjobban, azt tartja a legnagyobb becsben, amelynek vezetőjét maga választotta, s amelynek intézkedéseit ellenőrzi.
>
> A létfeltételek egyenlőségének összes politikai hatása közül a függetlenség szeretete a legszembeötlőbb, amelynek láttán a félénk szellemek még inkább megrémülnek, s nem is teljesen alaptalanul, hiszen a demokratikus országokban az anarchia ijesztőbb jelleget ölt, mint másutt. Mivel az állampolgárok semmiféle befolyással nincsenek egymásra, mihelyt megszűnik az őket féken tartó nemzeti hatalom, úgy tűnik, a fejetlenség tetőfokára hág, s minthogy minden állampolgár a maga útján halad, a társadalom szervezete hirtelen összeomlik.
>
> Ám meg vagyok győződve arról, hogy a demokratikus századokra leselkedő veszélyek közül az anarchia nem a legfőbb, hanem a legkisebb rossz.

> Az egyenlőség valójában két tendenciát szül: az egyik egyenesen a függetlenséghez vezeti, s ugyanakkor anarchiába taszítja az embereket; a másik hosszabb, rejtettebb, de biztosabb úton a szolgaságba viszi őket.
>
> A népek könnyűszerrel felismerik az elsőt, és ellenállnak neki; a másiknak behunyt szemmel adják magukat hatalmába; erre különösen fontos felhívni a figyelmet.
>
> Távol áll tőlem szemrehányást tenni az egyenlőségnek, amiért elégedetlenséget támaszt, ellenkezőleg: elsősorban épp ezért magasztalom. Csodálom, amint ez az érzés minden ember agyának és szívének mélyén elülteti a politikai függetlenség homályos fogalmát és ösztönös hajlamát, így készítvén egyúttal gyógyírt a bajra, amelyet ő maga okoz. Ezért ragaszkodom hozzá szívvel-lélekkel
> (Tocqueville, 1993:937 – 938)

Kezdjük a félrefordításokkal. A fenti szemelvényben az *actions particulières* nem 'egyéni tettek' (a *particulier* jelző ugyanis jelentését illetően itt a *public* jelző antonímája). Az *autorité*t sem lehet mechanikusan a magyar 'tekintéllyel' megfeleltetni, mivel a kontextusban a szónak - a magyar jelentéssel ellentétben (l., ÉKsz) – '*pouvoir de se faire obéir*' (l. Littré) a jelentése. Kimaradt az 1993-as fordításból a *pente naturelle* (ezt a fordító az erősen vitatható „természetes út" szókapcsolattal adja vissza – a megoldással az a baj, hogy a tocqueville-i szemlélet szerint az emberek nem is annyira „haladnak" ezen az úton, hanem a 'lejtős út' mintegy viszi, ha ugyan nem sodorja őket), továbbá az elvont jelentésben használt *prendre* sem 'kiragad', és ebben a szövegkörnyezetben a *gouvernement* szónak sem az 'államigazgatást' jelentő 'kormányzat' (l. ÉKsz), hanem sokkal inkább 'államforma', ha ugyan nem 'politikai berendezkedés' a pontos jelentése. Sokat emelt volna a célnyelvi szövegen, ha a fordító a *qui rend les hommes indépendants les uns des autres* szerkezetet *explicitálva*, vagyis a franciánál szemléletesebben kifejtve adja vissza, és ha a *contrôler* igét nem egyszerűen az ige magyar megfe-

lelőjével, hanem a cselekvés folyamatosságát hangsúlyozó 'ellenőrzés alatt tart' szókapcsolattal felelteti meg.

Az *égalité des conditions*, tudjuk, Tocqueville demokrácia felfogásának talpköve; egyik legnagyobb hibája a hét fordítóval készült 1993-as kiadásnak, hogy a kötetben ahány fordító, annyiféle fordítása van a Tocqueville-féle demokrácia-elmélete legfontosabb terminusának. Mivel a kifejezés a rendi társadalom hierarchikus szerkezetének felbomlására és az így létrejövő – ha reálisnak nem is reális, de elvont lehetőségként mégis csak létező – esélyegyenlőségre utal, részünkről a francia kifejezést a 'társadalmi helyzetek egyenlősége' szókapcsolattal feleltetnénk meg. Megkérdőjelezhető továbbá a *les effets* főnév fordítása is, ennek ugyanis adott szövegkörnyezetben nem 'hatás', hanem 'következmény' a jelentése. Nemkülönben az *indépendance* szószerinti fordítása is félreérthető; ezt célszerűbb volna körülírással visszaadni. A 'félénk szellemek' (*esprits timides*) megoldás is kifogásolható; a valamely személy karakterére, jellegzetes tulajdonságaira utaló *esprit*-t – jelentés-összevonással – inkább az adott karakterrel kapcsolatos főnevesített jelzővel ajánlatos megfeleltetni, arról nem beszélve, hogy a *timide*-nek itt nem 'félénk', hanem 'ijedős' a jelentése.

A *comme les citoyens n'ont aucune action les uns sur les autres* tagmondattal is baj van. Nem egészen arról van szó, hogy a honpolgárok (nem pedig 'állampolgárok') 'semmiféle befolyással nincsenek egymásra', hanem arról, hogy a merev társadalmi hierarchia összeomlásával az elszigetelt honpolgárok semmilyen alá- és fölérendeltségi viszonyban nem állnak egymással, és emiatt semmilyen fegyelmező tekintéllyel sem rendelkeznek egymással szemben. Ugyanígy a rendi társadalomban a 'nemzeti (pontosabban 'központi') hatalom' sem 'féken tartja őket' (mármint az alattvalókat), hanem lehetetlenné teszi, hogy elhagyják a hierarchiában kijelölt társadalmi helyüket, pozíciójukat. Ennek következményeként a 's minthogy minden állampolgár a maga útján halad' tagmondat is inkább az eredetivel köszönőviszonyban sem levő fordítói improvizáció, semmint az eredeti jelentés pontos

visszaadása. Végezetül a *toutefois* viszonyszó az *'ám'* kötőszónál enyhébb ellentét kifejezője.

Az *en effet* szókapcsolatot a magunk részéről inkább a kohézió-növelő 'ugyanis' magyarázó kötőszóval adnánk vissza. A *produire* igének pedig itt nem 'létrehoz', hanem 'okoz', 'előidéz', 'azzal a következménnyel jár, hogy' a jelentése. Nemkülönben az *indépendance* szószerinti fordítása helyett nemcsak a szöveg elején, hanem később is ajánlatos a fogalmat explicitálni a szemléletesség kedvéért. Az adott szövegkörnyezetben a *sûr* jelzőnek értelmezésünk szerint nem 'biztos', hanem inkább 'valószínű' a jelentése. Ugyanígy félrenézte a fordító az *indocilité* 'engedetlenség', 'fegyelmezetlenség' főnevet, amit az 'elégedetlenség' szóval ad vissza, és a *notion obscure* szókapcsolatot, amelynek nem 'homályos', hanem 'ismeretlen/kevésbé ismert fogalom' a jelentése. Ugyanilyen tévedés az *ils se laissent entraîner sans la voir* mondatot (a *la* itt a francia *tendance* szóra utal vissza) ezzel megfeleltetni: „a másiknak behunyt szemmel (?) adják magukat hatalmába", mivel nem arról van szó, hogy 'becsukják a szemüket', hanem arról, hogy a tendenciát 'nem veszik észre'. Kifogásolható még a *reprocher* szó szerinti fordítása, aminthogy az is, hogy nem világos a fordításban, hogy a 'csodálom' ige valójában az egyenlőségre vonatkozik (az 'érzés' felesleges betoldás).

A készülő új fordítás a fejezetet a következőképpen adja vissza:

> AZ EGYENLŐSÉG SZINTE MAGÁTÓL ÉRTETŐDŐEN ÜLTETI EL AZ EMBEREKBEN A SZABAD INTÉZMÉNYEK SZERETETÉT
>
> Azzal, hogy az egyenlőség maradéktalanul felszámolja az emberek közti alá- és fölérendeltségi viszonyokat, sajátos magatartásformát és igényt fejleszt ki bennük, nevezetesen azt, hogy minden egyes ember kizárólag tulajdon akaratát tartja szem előtt a magánélettel kapcsolatos cselekedeteiben. Az a minden függő-viszony nélküli állapot, amit egyenrangú társaikkal szemben meg a mindennapok gyakorlatában folyamatosan élveznek, előbb bizalmatlanságot kelt az embe-

rekben minden hatóság iránt, majd a politikai szabadság eszméjét és szeretetét is meggyökerezteti bennük. Ennek a kornak az emberei olyan – már a dolgok természetéből eredően is - lejtős úton járnak, amely szabad intézményekhez vezeti őket. Nézzünk meg közelebbről egy ilyen embert, és próbáljuk feltárni, már amennyire lehetséges, mik is legerősebb mozgatórugói a cselekedeteinek. Ki fog derülni, a különböző politikai berendezkedések közül azt fogadja el leghamarább, és becsüli legtöbbre, amelyiknek ő maga választotta a vezetőjét, és amelyiknek ellenőrzése alatt tudja tartani az intézkedéseit.

A társadalmi helyzetek egyenlősége számos politikai következménnyel jár, ezek közül a minden függőség indulatos elutasítása a leginkább szembeötlő, az ijedősebbek is ettől rettegnek legjobban, és mondjuk meg rögtön, nem is ok nélkül, mivel az anarchia a demokratikus országokban sokkal félelmetesebb formában jelenik meg, mint máshol. Minthogy a honpolgárok semmilyen függőségi viszonyban sincsenek egymással, mihelyt összeomlik az őket helyükön tartó központi hatalom, máris úgy látszik, hogy a lehető legnagyobb a zűrzavar, és mivel minden egyes honpolgár elmozdul arról a helyről, ami addig övé volt, hirtelen darabjaira hull az egész társadalom.

Ennek ellenére mély meggyőződésem, hogy a demokratikus évszázadoknak korántsem az anarchiától van a legtöbb félnivalójuk, hogy korántsem az anarchia a nagyobb veszély.

Az egyenlőségnek ugyanis két fejlődési irány a következménye: az egyik út egyenesen olyan helyzethez vezet, amelyben senki nem függ senkitől (ez a helyzet hirtelen anarchiába is torkollhat), a másik – ez a hosszabb és rejtettebb, és ez a valószínűbb is – a teljes alávetettséghez.

Az elsőt könnyű észrevenni, és könnyű legyőzni is. A második azonban úgy sodorja magával az embereket, hogy

észre sem veszik. Ezért olyan fontos tudatosítani bennük ezt a fejlődési irányt.

Ami engem illet, egyáltalán nem zavar, hogy az egyenlőségnek nemegyszer a szolgai engedelmesség megtagadása a következménye, épp ellenkezőleg, épp ezért tartom olyan nagy becsben. Azért csodálom az egyenlőséget, mert minden egyes ember elméjében és szívében meghonosítja a politikai szabadság hajlamát és ismeretlen fogalmát, ezzel pedig mintegy orvosságot is kínál arra a bajra, aminek ő maga az okozója. Ezért szegődtem a hívének.
(fordította Ádám Péter)

A következőkben hadd emeljünk ki néhány – a világosság és szemléletesség szempontjából megkerülhetetlen – részletes kifejtést, vagyis explicitációt:

L'égalité, qui rend les hommes ***indépendants*** *les uns des autres…*
Az egyenlőség, amely **függetleníti egymástól** az embereket… (régi fordítás)
Azzal, hogy az egyenlőség **maradéktalanul felszámolja az emberek közti alá- és fölérendeltségi viszonyokat**… (új fordítás)

Cette ***entière indépendance****, dont ils jouissent continuellement vis-à-vis de leurs égaux…*
Ez a **teljes függetlenség**, amelyet a velük egyenrangúakhoz képest (…) szüntelenül élveznek… (régi fordítás)
Az a **minden függő-viszony nélküli állapot**, amit egyenrangú társaikkal szemben (…) folyamatosan élveznek… (új fordítás)

…c'est ***cet amour de l'indépendance*** *qui frappe le premier les regards…*
…**a függetlenség szeretete** a legszembeötlőbb… (régi fordítás)
… **a minden függőség indulatos elutasítása** a leginkább szembeötlő… (új fordítás)

L'égalité produit, en effet, deux tendances: l'une mène directement les hommes à ***l'indépendance****…*
Az egyenlőség valójában két tendenciát szül: az egyik egyenesen a **függetlenséghez** vezeti (…) az embereket… (régi fordítás)
Az egyenlőségnek (…) két fejlődési irány a következménye: az egyik út egyenesen **olyan helyzethez vezet, amelyben senki nem függ senkitől**… (új fordítás)

Pour moi, loin de reprocher à l'égalité ***l'indocilité*** *qu'elle inspire…*
Távol áll tőlem szemrehányást tenni az egyenlőségnek, amiért **elégedetlenséget** (?) támaszt… (régi fordítás)
Ami engem illet, egyáltalán nem zavar, hogy az egyenlőségnek nemegyszer **a szolgai engedelmesség megtagadása** a következménye… (új fordítás)

*

Az elmondottaknak a fordítás-tanítás szempontjából az a legfontosabb tanulsága, hogy legelőször arra kell felhívni a kezdő fordító figyelmét, hogy a forrásnyelvi szavak alapjelentésével, valamint a forrásnyelvi szöveg nyelvtani szerkezetének szolgai átvételével lehetetlen a célnyelven megszerkeszteni az eredetivel egyenrangú szöveget. Sőt, fordítást tanulni annyi, mint elsajátítani, hogy miképpen kell blokkolni, kikapcsolni magunkban az eredeti nyelvtani szerkezeteihez való tapadás, illetve a szószerinti megfeleltetés reflexét, és hogyan kell tudatosítani, hogy a fordításban - l. *indépendance* ≠ függetlenség; *autorité* ≠ tekintély; *gouvernement* ≠ kormány; *esprit* ≠ szellem; *obscur* ≠ homályos; *indocilité* ≠ engedetlenség, *servitude* ≠ szolgaság stb. -, nemegyszer még a látszatra magától értetődő lexikai ekvivalenciák esetén sincsenek ingyen kapott, automatikus megoldások.

Szintén nagy tanulsága didaktikai szempontból a régi meg az új Tocqueville-fordítás összevetésének, hogy tüzetes elemzés nélkül nem szabad és nem is lehet lefordítani egy kicsit is bonyolult szöveget. Különösen fontos a szövegelemzés az olyan mű esetében, mint amilyen *Az amerikai demokrácia*, amelynek szerzője - merőben új jelenségről lévén szó - részben a kor főleg Montesquieu-től és Rousseau-

tól örökölt „társadalomtudományi" szókincsével, részben maga alkotta terminusokkal próbálja a lehető legpontosabban leírni, milyennek látja az amerikai példa tükrében a jövő társadalmát.

Végezetül – és erre szerettük volna felhívni a figyelmet dolgozatunkkal – ha egy műnek egy vagy több régi fordítása is van, a fordítóképzésben igen fontos szerepe lehet a régi fordításnak az eredetivel meg az új fordítással való egybevetésének. Már csak azért is, mert véleményünk szerint csakis ezen az úton lehet eljutni a szövegkörnyezetből kiemelt példamondatok fordításától a magasabb szintet jelentő fordítói szövegalkotásig.

Irodalom

Ádám P. (2015): Miért kell a *Közönyt* újrafordítani? *Nagyvilág*, 60 (7). 810–815.

Dictionnaire de l'Académie Française. (1835) sixième édition, tome I-II, Firmin Didot frères.

Tocqueville, A. de (1993): *Az amerikai demokrácia*. Budapest: Európa Könyvkiadó fordította Frémer Jusztina, Kiss Zsuzsa, Martonyi Éva, Miklós Lívia, Nagy Géza, Schulteisz Gyula, Szabolcs Katalin

Camus, A. (2016): *Az idegen*, Budapest: Európa Könyvkiadó. Ford. Ádám Péter és Kiss Kornélia.

Littré, É. *Dictionnaire de la langue française*, deuxième édition revue et augmentée, Librairie Hachette, I-IV, 1873-1877.

Tocqueville, A. de (1992): *De la démocratie en Amérique. Œuvres*, tome II, éd. publiée sous la dir. d'André Jardin, Gallimard, coll. Pléiade: Paris.

Tocqueville, A. de (1993): *Az amerikai demokrácia*. Európa Könyvkiadó, Budapest, fordította Frémer Jusztina, Kiss Zsuzsa, Martonyi Éva, Miklós Lívia, Nagy Géza, Schulteisz Gyula, Szabolcs Katalin

Tocqueville, A. (1992): *Œuvres*, tome II, éd. publiée sous la dir. d'André Jardin, Gallimard, coll. Pléiade, Paris. 806–807.

„Hullámfehér egybekelt szavak”: Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordításának (1974) és átdolgozott változatának (2012) hangvilága

Gula Marianna
DEBRECENI EGYETEM
mariannagula@gmail.com

Bevezetés

James Joyce *Ulysses*ének a közelmúltban sok más nyelven megjelent újrafordításával ellentétben a 2012-ben lezárult magyar *Ulysses*-újrafordítás/átdolgozás eredeti céljai között nem szerepelt, hogy a szöveg költőiségét és zeneiségét érzékeltesse az olvasóval. Szentkuthy Miklós, az 1974 óta kanonikussá vált magyar *Ulysses* fordítója, mestere volt a magyar nyelvnek, a nyelv zeneisége és ritmusa iránti érzékenységét nem csak saját szépprózája, de *Ulysses*-fordítása is ékesen bizonyítja. Szövegének hangvilága mégis radikális átalakuláson ment keresztül a kollektív átdolgozás során, melynek résztvevője voltam. Jelen tanulmány az *Ulysses* legzeneibb *Szirének* fejezetének költői/zenei effektusait vizsgálja a két fordításváltozatban. Néhány reprezentatív példa alapján arra kívánok rávilágítani, hogyan motiválta a fejezet számos költői/zenei effektusának újrafordítását egyrészt az, hogy

fordítócsoportunk Szentkuthytól radikálisan eltérő módon közelítette meg a forrásszöveg nyelvi (nem kizárólag zenei) effektusait, másrészt pedig az, hogy a fordítás során a szöveg globális ökonómiáját tartottuk szem előtt, ellentétben Szentkuthy lokálisan működő megoldásokat ajánló attitűdjével. Módszertani szempontból az elemzés célja, hogy röviden bemutassa, milyen nagy mértékben befolyásolja a fordítói stratégiák megválasztását a fordítók eltérő szövegértelmezése, és ennek következtében mennyire eltérő célszövegek jöhetnek létre.

1. „Szó-spórázás" vagy „egybekelt szavak"

Az *Ulysses* Buck Mulligan politropikus bohóckodását és Stephen Dedalus kelletlen szemlélődését színre vivő nyitójelenetében az olvasó váratlanul egy liminális narratív státuszú – Stephen tudatából eredeztethető, de azon túlmutató – passzusra bukkan, mely a költő W. B. Yeats tenger-metaforáját performatív módon a költői nyelv metaforájává alakítja:

> Woodshadows floated silently by through the morning peace from the stairhead seaward where he gazed. Inshore and farther out the mirror of water whitened, spurned by lightshod hurrying feet. *White breast of the dim sea.* The twining stresses, two by two. A hand plucking the harpstrings, merging their twining chords. *Wavewhite wedded words* shimmering on the dim tide (*U* 1.242–49, kiemelés tőlem)[1].

[1] A 2012-es fordításban: „Erdőárnyak lebegtek el csöndben a békés reggelen át a lépcső tetejéről az óceán felé, amerre tekintete révedt. Az öbölben és messzebb kinn elfehéredő víztükör, sietős, fénycipős lábak kergetőznek rajta. *Fakó tenger hó keble*, ím. Kettesével egybefonódó feszültség. Egy kéz hárfahúrokat penget, egybeolvasztja az összefonódó akkordokat. *Hullámfehér egybekelt szavak* remegése a fakó áradatban" (Átdolgozott 15, kiemelés tőlem).

A líraiság e korai megjelenése az *Ulysses* stilisztikai és hangnemi multiverzumában a szöveg három olyan, egymással összefüggő dimenziójára világít rá, mely kulcsfontosságú a fordító feladatának meghatározásában: egyrészt hogy a szöveg önreflexív módon előszeretettel tematizálja a költői nyelv mibenlétét, és zenéhez fűződő szoros kötelékét; másrészt hogy gyakorta jellemzi a költői és performatív nyelvhasználat – a nyelv hangzása és mozgása iránti fokozott figyelem, amely, Derek Attridge szerint a költészet meghatározó vonása (1995)[2]; harmadrészt pedig hogy a tenger (illetve általában a víz) ritmikus mozgását ismételten (legmarkánsabban a zenével átitatott *Szirének* fejezetben) a költői nyelvvel asszociálja. A *wedded words* (egybekelt szavak) metafora továbbá a nyelv költői effektusokat eredményező ritmikus mozgásában rejlő bizonyos fokú kontrollra is ráirányítja a figyelmet.

Szentkuthy Miklós elhatározásában, hogy újrafordítsa az *Ulysses*t, nem kis szerepet játszott azzal kapcsolatos elégedetlensége, ahogyan Gáspár Endre, az *Ulysses* első magyar fordítója a forrásszöveg költőiségét, játékosságát, nyelv-zenéjét és vers-ritmikai gazdagságát kezelte. Elégedetlenségének először 1947-es „James Joyce" című esszéjében adott hangot, mely az első magyar *Ulysses*-fordítás által kiváltott, a Joyce-életmű jelentősége körüli élénk művészeti és intellektuális vitának meghatározó része lett[3]. Miután feltérképezi és méltatja Joyce tehetségének számos dimenzióját – hogyan szövi mesterien egybe a realizmust a „fantázia-őrülettel," „barokk végtelenség[ű]" halmozásait, „rendkívüli műveltségét," „mítosz-szomjúságát" és humorát (mely szerinte Joyce realizmusának „jellegzetesen angol [*sic*] vonása") – Szentkuthy végül rátér „Joyce-nak talán legfontosabb oldalára, a nyelv óriási és önálló jelentőségére művében" (1947: 193–200). Saját Joyce-

[2] Derek Attridge a *Poetic Rhythm: An Introduction* [Költői ritmus: Bevezetés] című könyvének bevezetőjében az *Ulysses*t említi mint olyan prózai szöveget, amely több helyütt költészetként olvasható (1995: 5).

[3] A Gáspár Endre fordítását követő élénk vitáról bővebben ír Goldmann Márta *James Joyce kritikai fogadtatása Magyarországon* című könyvében (2006: 43–53).

portréjának megrajzolását követően a függelékben Gáspár Endre fordítási megoldásait tárgyalja. Nyitógesztusként elismeri ugyan, hogy „Gáspár Endrének csak hálásak lehetünk óriási vállalkozásáért," valódi véleményét nem sokáig palástolja: „[l]ehetetlent nem kívánhatunk Gáspár Endrétől: szóalkotásban, szójátékban, bonyolult célzásokban, állandó vers-kacérkodásban, mondat-torzító merészségben, képőrületben és hang-bűvészkedésben nem tarthatta az iramot két kötetkolosszuson át" (203). Végítéletét, miszerint a fordítónak nem „varázserejű újraköltésben," csupán egy „meglepően jó fényképben [sikerült] Joyce szövegét a magyar irodalom részévé tenni," néhány, túlnyomórészt a *Szirének* „különlegesen zenei fejezetéből" vett „jelképes példával" támasztja alá, mivel, véleménye szerint, ebben a fejezetben „a nyelvalkotás ihlete állandóbban feszítette [Joyce-ot], mint egyéb helyeken" (201). Szentkuthy példái tökéletesen alátámasztják többé-kevésbé szigorú értékítéleteit, miszerint Gáspár fordítása „konszolidálja," „felhigítja," „kivasalja," „kijózanítja," „szépen kifésüli," „köz-regénybe szelidíti," „polgári egyenruhába" bújtatja, „elszürkíti" és „megöli," Joyce mondatait, megfosztva őket játékosságuktól, költészetüktől, szó-zenéjüktől és ritmus-iróniájuktól. Egy ponton felháborodásában még az élcelődést is feladja: „A *jingle jaunty jingle*-t nem lehet igényes költőnek az *egy* »csengő« szóval fordítania" („Csengő csengő csengő," Gáspár, 1947: 210). Visszatekintve azonban meglehetősen ironikusan hat, amikor Szentkuthy (akiről köztudott, hogy saját *Ulysses*-fordítása a forrásszöveget fordítói önkénybe hajló szabadsággal kezeli) a filológus szemszögéből fogalmaz meg kritikát Gáspár fordításával kapcsolatban, például amikor aprólékos figyelmet szentel annak, ugyanaz a szó ismétlődik-e Joyce szövegében, és ha igen, hányszor, majd számonkéri fordítóelődjén, hogy miért hagyta figyelmen kívül az ilyen jellegű részleteket.

Szentkuthy példái valóban reprezentatívak, mivel magam is úgy vélem, hogy ebben a fejezetben Gáspár a forrásszöveg nyelvi effektusait rendre ellaposítja, normalizálja, jóllehet számos példát lehetne hozni az ellenkezőjére is, amikor is a fordító szándéka, hogy a forrás-

szöveg nyelvi effektusait a célnyelvben megjelenítse, nem annyira játékos, mint inkább magyartalan, esetlen nyelvi szerkezeteket eredményez[4]. A feltevésekkel, melyeken Szentkuthy kritikája alapul, azonban már nem értek egyet. Joyce-ot neurotikus, nihilista, romboló és szintetizáló géniuszként megfestő orgiasztikus, barokk portréjával összhangban Szentkuthy az idézett Joyce-mondatokat „sátáni," „zagyva," „bolond," „bohóc," „buta," „idiótikus" jelzőkkel illeti, egy mondattal kapcsolatban pedig megállapítja, hogy „nyelvtanilag benne van az aszfalt-senki [értsd a főszereplő Leopold Bloom] minden álmos közönségessége," „a nyelv szennyes utcaszaga" (204). Szentkuthy szinte minden fantáziadús minősítése mellélő valamelyest, de az utolsó köszönőviszonyban sincs a Joyce-mondattal, mivel Leopold Bloomnak egy olyan felvillanó gondolatára utal – „Innocence that is" (*U* 11.298) – amely egyrészt a Fritz Senn által elme-nyelvtannak nevezett jelenség ékes példája[5], másrészt pedig a szereplő írségének nyelvi/kulturális markere, mivel a standard angol szintaxis fejtetőre állítása az ír-angol dialektus tipikus vonása[6].

---

[4] Ennek reprezentatív példája az, ahogyan Gáspár a fejezet nyitójelenetének egyik legperformatívabb, legjátékosabb, kiazmikus szövegrészletét fordítja. Angolul: „Miss Kennedy sauntered sadly from bright light, twining a loose hair behind an ear. Sauntering sadly, gold no more, she twisted twined a hair. Sadly she twined in sauntering gold hair behind a curving ear" (*U* 11.81–83). Gáspár fordításában: „Miss Kennedy szomorúan kecmergett ki a világosságból, füle mögé húzva egy felszabadult hajszálat. Szomorúan kecmergett, nem arany már, húzott göndör hajszálat. Szomorúan húzott kecmergőn arany hajszálat íves füle mögé" (Gáspár, 206.). A *Szirének* fejezet tekintetében az a széles körben elterjedt nézet is kikezdhető, hogy Gáspár fordítása szemantikai szempontból pontosabb, mint Szentkuthyé.

[5] Fritz Senn elme-nyelvtan fogalma arra a Joyce által előszeretettel használt mondatalkotási módszerre utal, amikor is a mondat nyelvtana, szórendje mintegy tükröt tart a karakter elméjében és érzelmi világában zajló folyamatoknak. Jelen esetben, például, a Bloom elméjében felbukkanó gondolat váratlansága, hirtelensége borítja fel a standard nyelvtant.

[6] A kérdést, hogy Szentkuthy hogyan kezelte az ír-angol nyelvi jelenségeket fordításában bővebben vizsgálom „»Az eredeti szelleme hiánytalanul tolmácsoltatik«: Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordításának (1974) és átdolgozásának (2012) ír dimenziója" (2014) című tanulmányomban.

Szentkuthy egyes mondatokra vonatkozó széljegyzetei viszont remekül illeszkednek Joyce innovatív nyelvhasználatának hatásmechanizmusairól alkotott általános képébe. Miután leszögezi, hogy Joyce költő, „a tiszta nyelv-zene" és „artikulálatlan hang-utánzás" mestere, illetve „vérbeli, elméletileg tökéletesen képzett zenész," akinek „szókeverése" „a Bach-fúgák szólamfűzéseihez" fogható, a hangsúly egészen más irányba tolódik el. Joyce nyelvalkotása mint nárcisztikus, nonszenszbe hajló „hang-perverzió" és „szó-bujálkodás" tűnik fel, majd két meglepő képpel társul:

> a *Joyce-i szó-spórázás*, a maga kezdettelenségével és végtelenségével gyakran nem akar mást kifejezni, mint az egész lét céltalan spórázását, semmibe-való céltalan bele-vegetálását, – a századvég kilátástalansága ásít ezekben a *bacillus-füzérekre* emlékeztetető*, iránytalan szó-telepekben.* (1947: 202)

E leírás fényében nem meglepő, hogy az *Ulysses* nyitójelenetében megjelenő *wavewhite wedded words* önreflexív metaforát Szentkuthy „hullámfehér párzó szavak"-ként fordította (Szentkuthy, 1974: 13.). Az átdolgozás során a kép „Hullámfehér egybekelt szavak"-ká (Átdolgozott, 2012: 15) változott[7].

A nyelvi effektusok szó-spórázásként való elgondolása tetten érhető abban is, ahogyan Szentkuthy a *Szirének* fejezet zenei effektusait megjeleníti. A fejezet egy erősen erotikus töltetű jelenetében a pincérlány Miss Douce enged két vendég, Boylan és Lenehan nyers szexuális ösztönzésének – *Sonnez la cloche!* – és harisnyakötője harangját megkondítja nekik: „*Smack*. She set free sudden in rebound her nipped elastic garter *smack*warm against her *smack*able a woman's warmhosed thigh" (*U* 11.413-15, kiemelés tőlem). Szentkuthy gyö-

[7] Annyit azonban meg kell jegyeznünk, hogy jóllehet az új verzió szemantikai és stilisztikai szempontból közelebb áll a forrásszövegben szereplő költői képhez, a forrásszövegbeli kép performatív dimenzióit egyik verzió sem érzékelteti. Szentkuthy fordításának 2012-es átdolgozását megelőzte ugyan Bartos Tibor 1986-ban megjelent átdolgozása, ez utóbbiról azért nem esik szó jelen tanulmányban, mert a tárgyalt példák esetében nem tér el az 1974-es kiadástól.

nyörűen visszaadja a hangeffektusokat: „Patt. Mint a parittya: röppen, csattan, kigombolva, szabadon a gumi harisnyatartó, combmeleg és combról pattan," az izgalmat azonban tovább fokozza azáltal, hogy hozzáteszi: „nőszag, bugyi, csípők láza" (Szentkuthy, 1974: 329). Az átdolgozás a vadhajtást lenyeste, és a hangeffektusokat is átformálta avégett, hogy a magyar „comb" szó a hangutánzó effektussal egybecsengjen, alliteráljon: „Cupp. Hirtelen elengedte a kinyújtott harisnyatartót, az hirtelen visszacuppant, cuppmeleg a cuppanójára, harisnyameleg női combra" (Átdolgozott, 2012: 259). A szó-spórázás egy másik, a *Finnegans Wake* szertelen szemiózisát megidéző változata érhető tetten abban, ahogyan Szentkuthy Leopold Bloomnak feleségére vonatkozó szinesztetikusan performatív fantáziáját tolmácsolja. Szentkuthy fordításában Bloom így képzeli el, milyen hatással lenne feleségére, ha szeretője (feltehetően Boylan) elhagyná: „Hullámosálmosalámoshalálosshampootlanloncsos haja mosatla (N, álzárlat)" (Szentkuthy 344)[8]. Mivel a fantázia angol változata – „Her wavyavyeavyheavyeavyevyevyhair un comb:'d" (*U* 11.809) – csupán annyit tesz, hogy a *wavy* (hullámos) és *heavy* (súlyos) szavakat visszhangozza, majd ezt egy központozás szempontjából sületlen „fésületlenséggel" megtoldja, Szentkuthy megoldását az átdolgozott verzió egy olyan megoldásra cserélte, mely pusztán zenei szempontból talán kevésbé izgalmas ugyan, de a forrásszöveg effektusaihoz szemantikai és fonetikai szempontból is jobban közelít: „Hullámosámosámosúlyosúlyosúlyos haja fé sület: len" (Átdolgozott, 2012: 269)[9]. Végül lássunk egy szemléletes példát a tiszta zene és nonszensz (motiválatlan hangutánzás) jegyében történő szó-spórázás esetére. Mr. Bloom a *Kopaszfiú* (*The Croppy Boy*) című ballada nyitóakkordjainak felcsendülését játékosan alliterálva magában így kommentálja: „Curlycues of chords" (*U*

[8] Ahogy Mihálycsa Erika korábban rámutatott, Szentkuthy a *Finnegans Wake* szertelen szemiózisának háttérismeretével viszonyult az *Ulysses*hez, úgymond két szöveg olvasásélményét csomagolta egybe a magyar olvasó számára. (Mihálycsa, 2012).

[9] A „fé sület: len" a *Szirének*ben az egyik olyan ritka eset, amikor Gáspár Endre megoldását restauráltuk.

11.1016). Szentkuthy ezt így fordítja: „Hörgurut és kutykurutty a zongorán" (Szentkuthy, 1974: 352). Az átdolgozott változat úgy kívánja a gondolat játékosságát érzékeltetni, hogy közben ügyel referenciális funkciójára: „Kunkorfarkú akkordok" (Átdolgozott, 2012: 275).

Mint e pár bevezető példa mutatja, az átdolgozás gondot fordított rá, hogy a célszöveg zeneiségét fenntartsa, a figyelmet a nyelv hangzásbeli tulajdonságaira irányítsa, de oly módon, hogy a referencialitást is erősítse, és ezáltal a kettő összjátékát helyezze előtérbe. Végül is, ahogy Derek Attridge sok évvel ezelőtt megállapította, „a nyelv fonetikai és szemantikai tulajdonságai között létesített pillanatnyi és meglepő kölcsönös viszony, a kettő kölcsönös egymásra erősítése, amely a nyelv *mindkét* aspektusát intenzívebbé teszi," az, amit Joyce egybekelt szavai a *Szirének* fejezetben számos módon színre visznek (1988: 151).

2. Helyi áramlás és/vagy globális struktúra

A *Szirének* fejezet költői/zenei effektusainak fordítását még összetettebbé (és izgalmasabbá) teszi, hogy a szöveg zeneisége nem merül ki a nyelv áramlásában. A zene szervező elvként, strukturális elemként is tetten érhető a szövegben, mely nyelvi szinten többek között ismétlődés/variációk formájában nyilvánul meg[10]. Míg a nyelv költői/zenei áramlásának erős az affektív hatása, vagyis az olvasóból nem csak kognitív, de testi választ is kivált, a szöveg strukturális értelemben vett zeneisége az olvasóban a felismerés kognitív örömét generálja. Míg az előbbi helyi, pillanatnyi örömök forrása, az utóbbi globális élményt nyújt. Szentkuthy rendre az előbbit preferálta. A *Szirének* esetében ennek legnyilvánvalóbb példája az, hogy nem hangolja össze a szöveg Joyce-kritikában zenei nyitányként, prelűdként, illetve egy szimfonikus zenekar koncert előtti hangolásaként jellemzett első hatvanhárom sorát

[10] Mint széles körben ismeretes, Joyce személyes levelezésében és beszélgetésekben is utalt arra, hogy a fejezet struktúráját a fuga per canonem zenei formájának analógiájára képzelte el (*Letters* I, 129; Ellmann, R. 1982: 459).

a fejezet többi részével, amelyben a kezdetben felvillanó impressziók kontextusba kerülnek, retrospektíve értelmet nyernek. Szentkuthy magyar olvasója azt sem érzékelheti, hogy a forrásszöveg zeneileg tükröződő, kiazmikus hatást kelt azáltal, hogy a fejezet (első hatvanhárom sorát követő) első harmadának számos nyelvi eleme újrakontextualizálva újra felbukkan a fejezet utolsó harmadában.

Szentkuthy nem globális megközelítése nem mindig jár komoly következményekkel, még ha nem is könnyű magyarázatot találni például arra, hogy a Simon Dedalus előadásában elhangzó *M'appari* ária végén felhangzó tapsot jelző lexikálisan hangutánzó „Clapclap. Clipclap. Clappyclap" (*U* 11.28 és 11.756) miért válik a fejezet nyitányában magyarul nem lexikálisan hangutánzóvá: „Kleppklopp. Klipklapp. Klappiklapp" (Szentkuthy, 1974:316), majd pedig lexikálisan hangutánzóvá, a nyitó megoldásból csak egy csipetnyit megtartva: „Tapsra tapsra taps […] Taps (a taps) […] Dupla taps […] Klappraklapp" (Szentkuthy, 342). Ugyanilyen talányos, hogy a Ben Dollard kristályos *Kopaszfiú* interpretációjának végét jelző nem lexikálisan hangutánzó szavakat „Will lift your tschink with tschunk" (*U* 11.56) miért csak másodjára fordítja hangutánzó módon Szentkuthy – „Csing. Csang" (Szentkuthy, 1974: 361) – és a nyitányban miért a nonszenszt választja inkább: „Add a csikket, hagyd a sikket" (Szentkuthy, 1974: 317).

Időnként azonban Szentkuthy nem globális megközelítése komoly, az olvasás élményét is radikálisan befolyásoló következményekkel jár. Ennek szemléletes példája az, ahogyan a forrásszövegben a szexuális hév egyik hangutánzó vezérmotívumát, a *knock*, *knocker*, *cock* szavakat és a *carra(carracarra)* hangeffektust összeboronáló foneszketikus konfigurációt kezeli. A motívum szemantikailag abban a jelenetben gyökerezik, amikor Boylan délután négy órakor megérkezik Molly Bloom ajtajához és bekopogtat, de a csábítás egyéb jeleneteire is rávetül. A nyitányban a motívum kétszer is felvillan: „with a cock with a carra" (*U* 11.38) majd pár sorral később, „with a carra, with a cock" (*U* 11.50). Szentkuthy mindkettőt ugyanúgy fordítja: „a kos, a kandúr és a fajd" (Szentkuthy, 1974: 317.). A nonszensz jegyében

történő kezdeti összehangolás kísérletének azonban nincs nyoma a szöveg hátralévő részében. Amikor a motívum később kontextualizálva, három különböző variációban megjelenik, Szentkuthy egészen máshogy fordítja őket, mint a nyitányban. Ez az eltérés azonban csak a probléma kezdete, nem maga a probléma.

Kezdeti megduplázott, tiszta zeneiségként való felvillanása után a motívum az alábbi mondatban nyer szemantikai töltetet: „One rapped on a door, one tapped with a *knock*, did he *knock* Paul de *Kock* with a loud proud *knocker* with a *cock carracarracarra cock. Cockcock*" (*U* 11.986-88, kiemelés tőlem). Szentkuthy fordítása, „Valaki koppant az ajtón, Paul de Basoche kappan koppant, kopogtató a roppant fajbunkójával, hangja basszus, alighanem Paul de Basoche" (Szentkuthy, 1974:351.), kétségtelenül érzékelteti, sőt fokozza a forrásszöveg erotikus játékát, fonesztetikusan összeboronálva a „koppant," „kappan" és „roppant" szavakat, és Joyce mondatához híven a tulajdonnevet is megpróbálja bevonni a játékba[11]. A forrásszöveg nyelvi effektusainak helyi szinten örömet adó megjelenítése azonban komplikációt okoz a motívum globális ökonómiájában. A motívum még kétszer tűnik fel a szövegben. Először Bloom tudatfolyamában, Boylan kopogtatását visszhangozva – „Cockcarracarra" (*U* 11.1048) – majd egy olyan passzus kontextusában, amely testközelből ecseteli, Miss Douce, a pincérlány, mint járatja sikló ujjai gyűrűjét a sörcsap merev zománcrúdján föl-le, miközben a *Kopaszfiú* szívszorító balladáját hallgatja: „With a cock with a carra" (*U* 11.1112-18)[12]. Szentkuthy mindkettőt hangutánzó módon oldja meg: „Kukurikúkukurikú" (Szentkuthy, 1974: 353), majd „A marka és a farka. Kukurikú" (Szentkuthy, 1974: 355). E helyi szinten teljesen problémamentesnek tűnő megoldásokkal azonban az a bökkenő, hogy hangutánzó effektusaik teljesen mo-

[11] A Paul de Basoche név *Szirének*beli feltűnése ritka példája annak, hogy Szentkuthy globálisan közelít a szöveghez, mivel Paul de Kock történelmi nevét már a negyedik, *Kalüpszo* fejezetben eképpen domesztikálja.

[12] A Miss Douce-ra fókuszáló bekezdésben szintén felsejlik Boylan, mivel Bloomnak ekkor áll össze a kép, hogy a pincérlány sokkal inkább az ügyvéd George Lidwell iránt érdeklődik, semmint Boylan iránt.

tiválatlanok, mivel nem idézik meg azt a mondatot, amely a forrásszövegben szemantikailag megalapozza őket. Azért nem, mert a Boylan kopogtatására koncentráló mondat fordításakor a hangutánzó részt, „with a cock carracarracarra cock. Cockcock" a Paul de Basoche-sá alakított név által lehetővé tett altesti szójátékra cseréli: „hangja basszus, alighanem Paul de Basoche". Szentkuthy intervenciója így radikálisan megváltoztatja az olvasó élményét: a fordításában szereplő hangutánzó effektusok – „Kukurikúkukurikú," „Kukurikú" – nem kötődnek Boylan karakteréhez, és ezáltal minden szemantikai megalapozottságot nélkülöznek, vagyis átalakulnak a Szentkuthy által vízionált „Joyce-i szó-spórázás" és „iránytalan szó-telepek" reprezentatív példájává.

Az átdolgozás fő célja ezzel ellentétben az volt, hogy a szemantikailag motivált visszhangjátékot érzékeltesse az olvasóval. Így a motívumot szemantikailag megalapozó mondatban szinte változtatás nélkül megmaradt a Szentkuthy által bevezetett „koppant," „kappan" és „roppant" szavak közötti fonesztetikai játék, de a névre épülő szójátékot felváltotta egy hangutánzó effektus: „Valaki koppant egy ajtón, valaki koppanva tappant, Paul de Kock, hangos büszke koppantással, roppant kappan koppant, kikirkiriki. Kappkopp" (Átdolgozott, 2012: 274). A hangutánzó *kikirkiriki* egyértelműen felsejlik később a „Kukirikikéri" és „Egykukikikéri" (Átdolgozott, 2012: 276 és 278) változatokban (a nyitányban „Egykukikikéri" és „kikirí"). A hangutánzó elem mellett mindegyik változatban megbúvik egy szemantikai felhang, mely Miss Douce meredő sörcsappal folytatott erotikus játéka nyomán válik egyértelművé: „Egykukikikéri". Az új változat tehát úgy házasítja össze peformatív módon a hangzást és az értelmet, hogy egyenlő mértékben veszi figyelembe, mérlegeli a szöveg helyi és globális, affektív és kognitív dimenzióit.

3. Pat, a pincér nagyothall és ajtónáll

Vizsgálódásaim fókuszát az elkövetkezőkben a fejezet egy mellékszereplőjének, a pincér Patnek a textuális reprezentációjára szűkítem le. A zenétől eleven cselekményben Patnek, az Ormond bár nagyothalló pincérének mindössze annyi a szerepe, hogy ide-oda járjon és a vendégeket kiszolgálja. Pat mégis kiemelt figyelmet érdemel, mert a cselekményben betöltött csekély szerepét kulcsfontosságú textuális és metatextuális szerepe ellensúlyozza. Karen Lawrence szerint Pat, aki „láthall szájmozgást" („seehears lipspeech" [*U* 11.1002]), nem más, mint az olvasó alakzata, hiszen Pathez hasonlóan az olvasónak az a feladata, hogy a csendbe burkolózó szöveg vizuális élményét a zene aurális élményévé alakítsa (2010: 38)[13]. Véleményem szerint Pat olvasható továbbá úgy is, mint a *Szirének* fejezet költőiségének/zeneiségének alakzata, mivel nem csak hogy folyamatosan mozgásban van, de mozgásának textuális megjelenítése a fejezet legmerészebb ritmikai, zenei, hangeffektusai közül jónéhányat sűrít magába. Joyce szövegformálási eljárásait Pat továbbá oly módon is emblematizálja, hogy alakját többszörösen is a liminalitás definiálja. A fordítót leginkább a Pat-passzusok zenei performativitása, ritmusa teszi próbára, így hamarosan rátérek erre az aspektusra, e kérdéskörhöz azonban a legrövidebb út Pat sokoldalú liminalitásán keresztül vezet.

Pat liminalitása az ajtóval való térbeli asszociációjának köszönhetően első megjelenésétől fogva szembeötlő, és e visszatérő részlet „az ajtó közelében" ebédelő Bloomal társítja. Pat mozgása szerkezeti szempontból is liminális, mivel ide-oda járkálása gyakorta mozdítja a térbeli fókuszt az Ormond bár belső tere (a szalon és a zongora), külső tere (a bár és a pincérlányok), illetve Bloom ajtó melletti asztala között ide-oda. Az egyik legfontosabb szerkezeti hátraarcát szintén

[13] A fejezet vizuális és aurális dimenziói közötti összjátékra Jean-Michel Rabaté hívta fel először a figyelmet 1982-es *The Silence of Sirens* című tanulmányában. Mihálycsa Erika 2018-as *Music hath jaws: Translating Music and Silence in Joyce's* Ulysses című tanulmánya szintén ezt a dimenziót vizsgálja magyar és olasz fordításokban.

egy Pat alakja köré szőtt, körkörösen ismétlődő, ritmikus nyelvi játék útján hajtja végre a szöveg:

> Bald Pat who is bothered mitred the napkins. Pat is a waiter hard of his hearing. Pat is a waiter who waits while you wait. Hee hee hee hee. He waits while you wait. Hee hee. A waiter is he. Hee hee hee hee. He waits while you wait. While you wait if you wait he will wait while you wait. Hee hee hee hee. Hoh. Wait while you wait (*U* 11.915-19)[14]

E passzust követően a szöveg mintha megnyomná a visszajátszó gombot, Joyce-i értelemben: egyrészt a fejezet (első hatvanhárom sort követő) első harmadában feltűnő nyelvi elemek masszív reciklikálásába kezd, másrészt kifordítja a nézőpontot. Míg a fejezet első harmadában a pincérlányok perspektívája dominál, és a szöveg az Ormond bár felé közeledő főszereplő Bloomot a legkülönfélébb visszhangeffektusokba burkolja – „Bloowho," „Bloowhose," „Greasabloom," „Bloohimwhom" –, ettől a ponttól kezdve Bloom tekintete és elméje keretezi a pincérlányokat. Szintén ettől a ponttól kezdve váltja fel a csábító Boylan zenei vezérmotívumát – mely kocsija csilingelő hangját és lengő mozgását hozza játékba – az Ormond bárba ottfelejtett hangvillájáért visszatérő vak zongorahangoló zenei vezérmotívuma, „Tap," mely a Pat inverze.

Pat alakjának a verbális liminalitás is jellemző vonása. Narratív belépője a *waiter* (pincér, szó szerint várakozó) és *wait* (várakozik) – ige és főnév, cselekvő és cselekvés – közötti oszcillációra irányítja a figyelmet[15]. Később ez az oszcilláció lesz az alakja köré szőtt nyelvi játék mozgatója több olyan liminális narratív státuszú passzusban, melyeket Bloom pszichéje is magyarázhat, ugyanakkor egyéni pszi-

[14] A nyitány e szövegrészt a következő módon előlegzi: „Wait while you wait. Hee hee. Wait while you hee" (*U* 11.40).

[15] A forrásszöveg az alábbi mondattal vezeti be Pat figuráját: „To the door of the bar and diningroom came bald Pat, came bothered Pat, came Pat, waiter of Ormond," melyet egy sorral lejjebb az alábbi mondat követ: „Lenehan waited for Boylan with impatience" (*U* 11.286-90).

chológiától független textuális játékként is értelmezhetőek[16]. Ez az oszcilláció érhető tetten a Pattel kapcsolatos első, nem túl fantáziadús nyelvi játékban, „Wait, wait. Pat, waiter, waited" (*U* 11.393), mely olvasható úgy is, (de nem feltétlenül), mint Bloom próbálkozása, hogy a figyelemelterelés eszközével Molly és Boylan feltételezett viszonya miatti aggodalmát elnyomja. Ugyanez érvényes a fentebb idézett több soros ritmusos Pat-passzusra. Közvetlenül előtte Bloomot elfogja a pánik, hogy Boylan hamarosan megérkezik Molly ajtajához, így nyugtázza magában, hogy szüksége lenne valami figyelemelterelő mozzanatra: „Kocsi mindjárt odaér. Beszéd. Beszéd. Pat! Nem hallja. Rendezi az asztalkendőket. […] Bárcsak énekelnének még. Elterelné a figyelmem" (Átdolgozott, 2012: 272). Hasonlóképpen, amikor a Simon Dedalus *M'appari* előadását követő posztorgazmikus ernyedésben Pat tetteit kizárólag egy szótagú szavakból álló *staccato*-mondatok, illetve szintagmák jelenítik meg – a nyitány ízelítőjében „Deaf bald Pat brought pad knife took up" (*U* 11.30) – e ritmikus nyelvi játékot olvashatjuk úgy is, (meg nem is), mintha Bloom kísérletei volnának, hogy ellenálljon először a letargia, aztán pedig az unalom árjának.

Elmondható tehát, hogy Pat olyan különböző ritmikus nyelvi játékok epicentruma, melyek a ritmust nem kívánatos affektív tényezők – szorongás, pánik, letargia és unalom – ellenszereként jelenítik meg, vagyis mint ami a kontrollérzet visszanyerésében segít a szubjektumnak. Pat azonban olyan passzusokban is gyakorta feltűnik, melyek magának a zenének a szubjektumra gyakorolt affektív hatását dramatizálják a nyelvben. Amint Simon Dedalus énekelni kezdi Flotow *Martha* című operájából Lionel *M'appari* című áriáját, a szöveg azon nyomban arra irányítja a figyelmet, hogy a zene „édes áramlása" milyen testi reakciókat vált ki a hallgatóságból. Bloom Pathez intézett kérése, hogy nyissa ki egy kicsit a bár ajtaját, a zene felé való megnyílásának metaforájaként is olvasható. Az „édes áramlás" „mindent

[16] Az ilyen mondatok mikroszinten tükrözik a *Szirének* fejezet forrásszövegben elfoglalt liminális pozícióját, mivel a nyelvi játékok ettől a fejezettől kezdve egyre inkább függetlenítik magukat a szereplőktől, az egyéni pszichológiától.

elözönlő […] áradattá" válását a nyelv performatív módon azáltal jeleníti meg, hogy az értelmet átmenetileg felülírja a hangzás (*U* 11.705-09). A hallgatóság zenei élményben való tökéletes feloldódását pedig az jelzi, hogy még a nagyothalló Pat testnyílásai is kitárulnak, mely a szöveg szintjén tipográfikusan, a központozás hiányával dramatizálódik – „it [Lionel visszatérő hangja] also sang to *Pat open mouth ear* waiting to wait" (*U* 11.718, kiemelés tőlem) –; míg a nevek egybeolvadása – „charmed him Gould Lidwell, won *Pat Bloom's heart*" (*U* 11.720, kiemelés tőlem) – az együtt átélt zenei élmény transzindividuális természetét sugallja[17].

Ezek után térjünk rá arra a kérdésre, hogy a fordításváltozatokban mi lett Pat sorsa. Az utolsó dimenzióval kapcsolatban, vagyis Patnek a zene affektív erejét dramatizáló szövegrészben betöltött szerepét illetően nem beszélhetünk sikertörténetről. A Pat testnyílásainak kitárulását megjelenítő szóáramlást Szentkuthy verziója vesszőkkel és főnévragozással blokkolja: „Lionel hangja visztért. […] Újra énekelt […] hallotta *Pat is, tátott szájjal, tátott füllel*" (Szentkuthy 340). Ugyanez a helyzet az együtt áltélt zenei élmény transzindividuális természetének performatív megjelenítésével: „ez a szó nyerte meg *Pat szívét, Bloom szívét*" (Szentkuthy, 1974: 340). Az átdolgozott változat orvosolja az utóbbit, „hogyan nyerte meg *Pat Bloom szívét*" (Átdolgozott, 2012:267), de a szavak áramlását vesszőkkel továbbra is megtorpantja, még ha ragokkal nem is vet gátat neki: „Újra énekelt, Richienek, Poldinak, Lydia Lidwellnek énekelt, *Patnek is, tátott száj, tátott fül*" (Átdolgozott, 2012:267). A Pat-passzusok zeneileg performatív, ritmikai dimenzióját illetően azonban határozottan eltér egymástól a két fordításváltozat. Fordítói habitusához híven Szentkuthy a Pat-passzusokat túlnyomórészt egymástól elszigetelten kezeli, ugyanakkor, tőle szokatlan módon, legtöbb megoldása a forrásszöveg nyelvi effektusait ellaposítja, mivel hiányzik belőlük a passzusok ritmusjátéka.

[17] Attridge szerint a nyelv ritmikus feldúsítása elszemélytelenítő hatást produkál (1995: 12).

Ezzel természetesen nem azt kívánom mondani, hogy a játékosság teljesen hiányzik Szentkuthy Pat-megoldásaiból. Szépen átjön például a „Pat paid for diner's popcorked bottle" (*U* 11.317) alliterációja: „Pat fizette a vendég pukkanós palackját" (Szentkuthy 326); egy ponton pedig a forrásszövegtől radikálisan, de mégis motiváltan eltávolodva, a forrásszövegnél intenzívebb Szentkuthy fordításának játékossága. A fentebb idézett strukturálisan kulcsfontosságú Pat-passzust Szentkuthy az alábbi, szóvicceket (*pun*) halmozó mulatságos képpel zárja: „Pat a Penseur. Hó! Vigye már a pensemet" (Szentkuthy, 1974: 348.). Amellett, hogy a francia *Penseur* szóban felsejlik Rodin ikonikus *Gondolkodó* szobra, a mondatot záró franciás hangzású „pensemet"-nek köszönhetően a francia *penseur* szóban szintén felvillan a vele közel-homofón viszonyban álló magyar „pénzőr". Habár ezek a szóviccek a forrásszöveg hatásmechanizmusával köszönőviszonyban sincsenek, mégis jól illeszkednek a narratív szituációba, mivel közvetlenül a szövegrész előtt Bloom, aki fizetni és menni szeretne, hasztalan próbálkozik, hogy az asztalkendők rendezgetésébe merült Pat figyelmét magára vonja.

Azt is el kell ismernünk, hogy ugyan jelentősen megkurtítva, de felsejlik Szentkuthy fordításában a strukturálisan kulcsfontosságú Pat-passzus körkörösen ismétlődő, kiazmikus struktúrája: „Pat a pincér nagyothall. A vendég nagyokat hallgat. Hi, hi, hi, hi. Aki süket, az hall nagyot. Hi, hi. Pat a pincér," még ha az utolsó „Aki süket, az hall nagyot" nonszenszbe is fordítja a nyelvi játékot, szöges ellentétben a forrásszöveg szemantikailag transzparens játékával, mely egyszerűen azt ismételgeti, hogy Pat a pincér (*waiter*) kiszolgálja a vendéget, aki várja, hogy Pat kiszolgája: *he waits while you wait*. A passzusból eredeztethető visszhang-játékból is ad némi ízelítőt a magyar olvasónak: a *wait while you wait* szintagma és a tiszta hangeffektus *Hee hee hee hee* kétszer térnek még vissza, először amikor Bloom elképzeli, mint várja haza Pattyt családja – „waiting Patty come home. Hee hee hee hee. Deaf wait while they wait" (*U* 11.1004) – majd pedig a vak hangoló Ormond bárba való visszaérkezésének leírásában: „nor Pat. Hee hee

hee hee. He did not see" (*U* 11.1283). Szentkuthy fordítása érzékelteti az első visszhangeffektust – „várják Pattyt, hogy mi nagyot hallanak tőle. Hi hi hi hi. Süketül várják, hogy nagyot halljanak" (Szentkuthy, 351) – de elhallgattatja a másodikat.

Ami azonban Szentkuthy megoldásaiból szinte kivétel nélkül hiányzik, az a számos Pat-passzusra jellemző markáns ritmus. Így az átdolgozás egyik fontos célkitűzése volt, hogy ritmust csempésszen a szövegbe. Több esetben ezt kétségtelenül el is érte, még ha nem is lett maradéktalan a siker. A strukturálisan kulcsfontosságú kiazmikus Pat-passzust például úgy fordítottuk újra, hogy közelítsen a forrásszöveg szinte tisztán négynegyedes üteméhez[18]:

> Szalvétából süket Pat csinál püspöksüveget. Pat a pincér nagyothall, Pat a pincér ajtónáll. Hihihihi. Áll csak áll az ajtónál, hihihihi ajtónáll. Hihi áll az ajtónál. Hihihihi nagyothall. Nagyothall és ajtónáll, hahóhall és ajtónáll (Átdolgozott, 2012: 272).

A szövegrész zeneiségét tovább fokozzák a szemantikailag motivált ismétlődő hangeffektusok. Mivel magyarul nem lehet leképezni a *waiter* és *waiting* szavak közötti oszcillációt, sem a *wait* többjelentésű igében magában benne rejlő szemantikai oszcillációt (*wait for* 'vár valakire', illetve *wait upon* 'kiszolgál'), az új fordítás az „ajtónál" és „ajtónáll" szavak közel-homofóniájára, illetve e kettő Szentkuthy fordításából megtartott „nagyothall" szóval való ritmikai egybecsengésére építi fel a szemantikailag motivált nyelvi játékot.

Az ajtónál-ajtónáll-nagyothall szavak Pat alakja köré szőtt játéka a zene affektív hatását színre vivő jelenetben kerül bevezetésre, majd a kiazmikus Pat-passzust követő visszhangjáték kulcsmozzanatává válik: „Süket, nagyothall. De talán felesége van és családja, ők várják az ajtónál Pattyt, aki ajtónáll. Hi hi hi hi. Nagyot hall és ajtón áll, csa-

[18] A szöveg négynegyedes ütemére John Bishop hívta fel a figyelmem, amikor a Zürichi James Joyce Alapítványnál 2000 augusztusában megrendezett Joyce-műhelyen egy ceruzával kopogtatva a passzust négynegyedben előadta.

ládja az ajtónál" (Átdolgozott, 2012: 275). A vak hangoló feltűnése a fejezet végén pedig nem csak a tiszta hangeffektust „Hi hi hi hi" visszhangozza, de azt is érzékelteti, hogy vezérmotívuma, *Tap*, megérkezésekor *Tip*-re változik (*U* 11.1281): „Hi hi hi *hö*. Nem látta, nem *ő*" (Átdolgozott, 2012: 282.).

Az átdolgozás szintén alaposan átformálta a legfontosabb *staccato* Pat-passzust. A két énekszám közötti ernyedt hangulatban Bloom úgy igyekszik felülkerekedni növekvő letargiáján, hogy elhatározza, levelet ír Martha Cliffordnak (akivel tisztázatlan okokból erotikus levelezést folytat), így megkéri Patet, hogy hozzon neki tintát, tollat és itatóst: „Bald deaf Pat brought quite flat pad ink. Pat set with ink pen quite flat pad. Pat took plate dish knife fork. Pat went" (*U* 11.847-48), a nyitányban „Deaf bald Pat brought pad knife took up" (*U* 11.30). Ahogy Fritz Senn sok évvel ezelőtt megállapította, a szövegrész – nyolc darab csupa egy szótagú szóból álló három egymást követő mondat – Bloom tudatfolyam-szeletkéjének performatív megjelenítéseként is olvasható, ugyanis pár sorral feljebb hősünk azon morfondíroz, mennyire nem kellemes hallgatni, ahogy kislányok skáláznak fölle a zongorán. A magyar nyelv ragozó jellege miatt kezdetben úgy véltük, képtelenség a *staccato*-hatást elérni. Szentkuthy fordítása, mely mindössze három egy szótagú szót tartalmaz (Patet beleértve), igazolni látszott ezt a feltevést: „Kopasz süket Pat lapos blokkot hoz. Tintával a tollat leteszi laposan. Elvitte a tányért, tálat, kést, villát. Elment" (Szentkuthy, 1974: 345). Végül azonban közös erőfeszítésünk az alábbi, mindenki számára kielégítő megoldást hozta: „Kop sük Pat hoz toll tint lap tömb. Pat tesz tint toll Bloom lap tömb le. Pat visz tány tál kés vill. Pat megy" (Átdolgozott, 2012: 270).

Annak érdekében, hogy a kívánt ritmikus hatást elérjük, több magyar szót meg kellett nyesnünk, ragokat ejtenünk és szavakat félbevágnunk. Ez az eljárás azonban teljesen legitimnek tekinthető a fejezet textuális ökonómiájában, hiszen ebben a fejezetben Joyce is előszeretettel él vele. A „kopasz" így például „kop"-ra változott, melynek plusz hozadéka, hogy egybecseng Boylan Molly ajtaján való

kopogtatásával, amely Bloom szorongásának és letargiájának a fő forrása. A szemantikát és fonetikát optimálisan játékba hozó szórend kialakításával kapcsolatban továbbá elmondható, hogy emlékeztetett Joyce elhíresült zürichi munkanapjára, amikor is megvolt már a fejében két mondatra való szó, de egész nap „a tökéletes sorrendjüket" kereste (Budgen, 1934: 20.). Az erőfeszítés azonban megérte, mivel sikerült megtalálnunk azt „a minden szempontból megfelelő sorrendet," melynek köszönhetően e ponton talán Joyce-étól Joyce-osabbá tettük a célszöveget, mivel több kreativitást, intenzívebb interakciót igényel az olvasótól, mint a forrásszöveg[19]. Ez a sikertörténet azonban nem terjed ki Pat egyéb (további három), kevésbé prominens *staccato* effektusaira[20].

Remélhetőleg ennek a nagyon szelektív körképnek sikerült érzékeltetnie, hogy az *Ulysses* zenéjének és költészetének fordítása kimeríthetetlen, de radikálisan más jellegű örömforrásként szolgált a szöveg fordítói számára, és ennek következtében a két fordításváltozat a magyar olvasót radikálisan más örömökhöz juttatja. Míg Szentkuthy Miklós fordításának zenei áramlása (helyenként áradása) rengeteg helyi örömöt biztosít az olvasónak, az átdolgozott változat a nyelv áramlását mindig a fejezet globális zenei struktúráját szem előtt tartva kívánja érzékeltetni. Mr. Bloom szavaival élve: „Érzem benne az örömöt. […] Az én örömöm más öröm. De öröm mindkettő. Igen. Nem is lehet más. A zene puszta ténye is ezt mutatja" (Átdolgozott, 2012: 274).

---

[19] Joyce az *Ulysses* írásának tapasztalatát éveken át megosztotta zürichi művész barátjával, Frank Budgennel. Budgen a *James Joyce and the Making of* Ulysses *and Other Writings* (1934) című könyvében jegyezte le az alábbi anekdotát: Joyce egy nap elégedettségének adott hangot, mert sikerült egész nap dolgoznia. Budgen kérdésére, hogy sokat írt-e, azt válaszolta, két mondatot. Budgen ezt a Flaubert-i *mot juste* jegyében értelmezte, mire Joyce felvilágosította, hogy nem erről van szó, a szavak már megvoltak, csak a „tökéletes," „minden szempontból megfelelő sorrendjüket" kereste.

[20] Sajnos az sem mondható el, hogy mindig sikerült a csoportunkon belül mindenki számára kielégítő megoldást találnunk. A csoportunkon belüli nézetkülönbségekről bővebben írok „A fordítás mint parallaxis, a parallaxis fordítása: Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordítása (1974) és átdolgozott változata (2012)" című írásomban.

Irodalom

Attridge, D. (1988): Literature as Imitation: Jakobson, Joyce and the Art of Onomatopoeia. In: Attridge, D. *Peculiar Language: Literature as Difference from the Renaissance to James Joyce* Ithaca, New York: Cornell University Press. 127–158.

Attridge, D. (1995): *Poetic Rhythm: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Budgen, F. (1972): *James Joyce and the Making of* Ulysses *and Other Writings*. 1934. London, Oxford: Oxford University Press.

Ellmann, R. (1982): *James Joyce*. Oxford: Oxford University Press.

Goldmann M. (2006): *James Joyce kritikai fogadtatása Magyarországon – Modern filológiai füzetek*. Budapest: Akadémiai kiadó.

Gula M. (2014): „Az eredeti szelleme hiánytalanul tolmácsoltatik:" Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordításának (1974) és átdolgozásának (2012) ír dimenziója. *Filológiai Közlöny*. 60 (2). 198–225.

Gula M. (2016): A fordítás mint parallaxis, a parallaxis fordítása: Szentkuthy Miklós *Ulysses*-fordítása (1974) és átdolgozott változata (2012). *Alföld*, 67 (8). 78–89.

Joyce, J. (1957): *Letters of James Joyce*. 1. kötet. (szerk.) Stuart Gilbert. New York: Viking.

Joyce, J. (1986): *Ulysses*. New York: Vintage.

Joyce, J. (1947): *Ulysses*. Ford. Gáspár Endre. Budapest: Nova Irodalmi Intézet.

Joyce, J. (1974): *Ulysses*. Ford. Szentkuthy Miklós. Budapest: Európa.

Joyce, J. (2012): *Ulysses*. Ford. Szentkuthy Miklós, Gula Marianna, Kappanyos András, Kiss Gábor Zoltán, Szolláth Dávid. Budapest: Európa.

Lawrence, K. (2010): *Who's Afraid of James Joyce?* Gainesville: University Press of Florida.

Mihálycsa E. (2012): Horsey Women and Ars-temises: Wake-ing *Ulysses* in Translation. In: Ruggieri, F. és Terrinoni, E. (szerk.): *Why Read Joyce in the 21st Century?* Roma: Edizioni Q. 79–92.

Mihálycsa E. (2018): Music hath jaws: Translating Music and Silence in Joyce's *Ulysses*. In: Wawrzycka, J. és Zanotti, S. (szerk.): *James Joyce's Silences*. London – New York: Bloomsbury. 209–29.

Rabaté, J. M. (1986): The Silence of Sirens. In: Beja, M., Herring, P., Harmon, M., Norris. D. (szerk.): *James Joyce: The Centennial Symposium*. Urbana and Chicago: U of Illinois P. 209–29.

Szentkuthy M. (1947): James Joyce. *Magyarok*. 3. 193–205.

III.

A MŰFAJ JELENTŐSÉGE A CÉLNYELVI SZÖVEGALKOTÁSBAN – VERSFORDÍTÁS

Denaturált beszéd: Tézisek a versfordításról

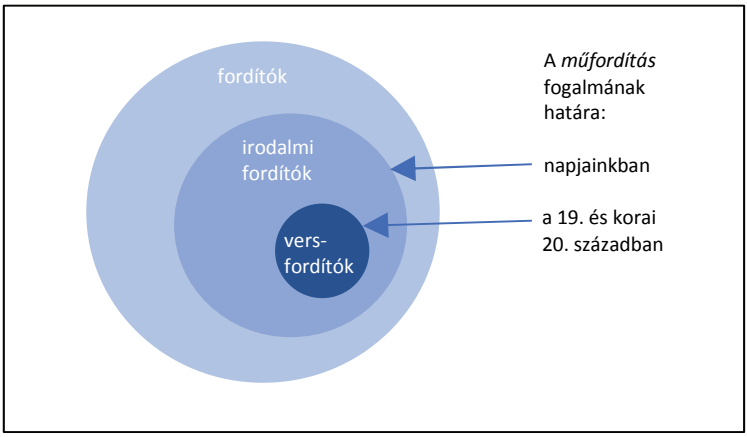
Kappanyos András
MTA BTK IRODALOMTUDOMÁNYI INTÉZET
MISKOLCI EGYETEM
kappanyos.andras@btk.mta.hu

1. A versfordítás rangja

A huszonegyedik századi magyar műfordítók többsége alighanem úgy éli le teljes szakmai életét, hogy a formahűség problémájával sosem kell szembenéznie. Versfordításokra olyan csekély arányú igény jelentkezik, hogy az ehhez szükséges speciális kompetenciák kifejlesztése a többség számára nem tűnik racionális karrierlépésnek, s másfelől az e tevékenységhez esszenciálisan szükséges adottságok akár teljes hiánya sem áll útjában az eredményes prózafordítói pálya végigvitelének. A *műfordítás* fogalmának bevezetése idején (Toldy, 1843), a tizenkilencedik század első felében még nem ez volt a helyzet. A kifejezés eredetileg a magas presztízsű, klasszikusnak tekinthető művek fordítóit választotta el a kommersz lakossági igényeket kielégítő „közfordítóktól". A kétféle funkcióhoz eltérő indíttatás, eltérő társadalmi megbecsülés, eltérő stratégiák tartoztak. A klasszikus szövegek magas presztízsét eredeti kulturális közegükben is gyakran a verses forma reprezentálta, így ezek igényes, a magyar nyelv és kultúra pallérozásának ügyét elsőrendűen szem előtt tartó fordításai is formahűségre törekedtek. Az ilyen feladatra vállalkozó, elhivatott irodalmárok jel-

lemzően a kor elit értelmiségéből kerültek ki, nemesi vagy nagypolgári háttérrel, így a szükséges kompetenciákat (a nyelvismerettel együtt) már középszintű iskolai gyakorlataik során elsajátították. Műfordítói tevékenységük során a magyar nyelv szemantikai árnyaltságának, szintaktikai hajlékonyságának és esztétikai gazdagságának növelése minden bizonnyal fontosabb szempontként került számításba, mint a gyorsan gyarapodó, magyar nyelven olvasó nagyközönség hozzájuttatása az egyetemes kultúrjavakhoz. A gyakori újrafordítások például sokkal inkább a nyelv lehetőségeinek kiterjesztésére irányuló elvont szándékot szolgálták, mintsem az alsóbb néposztályok kulturális felemelését; a fordítások mintaolvasójának rendszerint a kulturális elit rivális tagjait és csoportjait, tehát a kifinomult megoldások értékeléséhez szükséges kompetenciák kaszt- és céhbeli birtokosait tekintették, akiknek praktikus-pragmatikus értelemben voltaképpen nem is volt szükségük fordításra.

A társadalom és a kultúra alapvető változásokon ment át azóta. 1971-es esszéjében Somlyó György azt a tendenciát kárhoztatja, hogy „[a] regényfordítás tisztes rutinmunkásai közül egyre többen követelik maguk számára a sokáig éppen a tőlük való megkülönböztetésre szolgáló műfordítói »rangot« és elnevezést" (Somlyó, 1971: 460). Úgy látja, hogy a „rang" valódi, jogos birtokosai a distinkció fenntartása érdekében egyre inkább a „versfordító" terminusra térnek át. Napjainkban azonban a *műfordító* kifejezés nem a versfordítókat választja el a prózafordítóktól, hanem az irodalmi fordítókat a szakfordítóktól: ez utóbbi distinkció fontosabbá vált az előbbinél, és a nyelvhasználat követte ezt a változást. Szakmai megnevezésként a „versfordító" némileg abszurdnak is tűnik: nemigen képzelhető el, hogy valaki kizárólag versfordításból fenntartsa magát.



Ezeket a változásokat egyrészt társadalmi folyamatok idézték elő, mint a kultúrafogyasztás általános demokratizálódása és ezzel párhuzamos nivellálódása, illetve piacosodása, másrészt azonban nagy szerepet játszottak az irodalom belső folyamatai is. A modern és posztmodern narratív prózában olyan komplex, erősen specializált szövegalakítási eljárások jelentek meg, amelyek egyes esetekben ugyanakkora felkészültséget, rátermettséget és ráhangolódást követelhetnek a fordítótól, mint a versfordítás – ezáltal a versfordítás „ab ovo" felsőbbrendűsége, „rang" jellege is megkérdőjeleződött. Ezek a nagy komplexitású, így különleges fordítói kompetenciákat igénylő szövegek rendszerint a magas regiszterekhez kötődnek (pl. Joyce, Proust), de ez nem törvényszerű és nem is mindig egyértelmű, hiszen a nyelvi játékosság és reflektáltság nem feltétlenül kötődik a legnagyobb formátumokhoz (pl. Queneau). Ezekben a szövegekben a fordító számos olyan feladattal kerülhet szembe, amelyek nehézségükben vetekszenek a formahű versfordítás konvencióinak való megfeleléssel.

A versfordítás tehát nem feltétlenül jelenti a szakma meghaladhatatlan csúcsát (sem presztízsben, sem nehézségben), ugyanakkor helyzete továbbra is speciális maradt: a lírai költeményekhez továbbra is más olvasási stratégiákkal és más érzelmi hangoltságokkal közelítünk, mint a narratív vagy dramatikus szövegekhez.

Ennek a különleges helyzetnek más vetületeire a következő alfejezetben térünk vissza, itt most az a fontos a számunkra, hogy az egyes fordítási vállalkozások megindítása is merőben másképpen alakulhat műnemek szerint. A narratív és dramatikus szövegek lefordítása vagy újrafordítása az esetek túlnyomó többségében *professzionális* viszonyok között indul útjára. A kezdeményezés vagy eleve a megrendelőtől (könyvkiadó, színház, tematikus folyóiratszám stb.) származik, vagy, amennyiben a fordítóé az ötlet, akkor rendszerint első teendője, hogy tervezett munkájához finanszírozót találjon, azaz javaslatával megkeresse az alkalmas szerkesztőséget vagy színházat. A megrendelőnek mindkét esetben módjában áll meggyőződni a fordító alkalmasságáról és felkészültségéről; adott esetben elállhat a vállalkozástól vagy más fordítót kereshet. (Bizonyára előfordul, hogy egy fordító kész regény- vagy drámafordítással „házal" az intézmények között, de az ilyen attitűdöt a rendszer – éppen alapvetően működtető jellege miatt – nem támogatja.)

Ezzel szemben a lírai versek esetében számtalanszor előfordul, hogy a fordító spontán ötlet alapján, megrendelés nélkül végzi el a munkát, vagy azért, mert az eredeti szöveg nagy hatással van rá, vagy azért, mert a meglévő fordítás(oka)t inadekvátnak találja és meg akarja haladni. Egyetlen vagy néhány egyedi vers fordítását az irodalmi intézményrendszer csak viszonylag ritkán, különleges konstellációkban rendeli meg: például antológiába, prózaszöveg mottójaként, elemző tanulmány példaszövegeként, egyszóval „alkalmazott", heteronóm szituációkban. Az egyedi lírai költemény autonóm lefordítása a legtöbb esetben a professzionális intézményrendszeren kívüli „magánügy", vagyis a kivitelezés minőségétől függetlenül voltaképpen működtető jellegű tevékenység. Az intézményrendszer tehát úgy működik, hogy narratív és dramatikus szövegek esetében a nem professzionális kezdeményezéseket rendszerint már megszületésük előtt kiszelektálja azáltal, hogy nem ad rájuk megrendelést, ugyanakkor a lírai költemények fordításai szép számmal megszülethetnek működtető környezetben, következésképp ellenőrizetlen minőségben, és csak

a kész szövegek mennek át azon a szűrőn, amely a szakmai normáknak nem megfelelő szövegeket visszatartja a nyilvánosságtól.

Természetesen némileg elnagyolt az a feltételezés, hogy a professzionális intézmények egyöntetűen rendelkeznek a szakmai normák ismeretével és következetesen alkalmazzák is azokat. Kommersz narratív szövegek kiadásánál kétségkívül előfordul, hogy a megrendelő az alacsonyabb ár vagy a gyorsabb megjelenés érdekében engedményeket tesz a szakmai igényesség területén. Lírai költemények esetében azonban ilyen rövidtávú, haszonelvű megfontolások aligha játszhatnak komoly szerepet: egy tekintélyes kiadó számára a szakmailag elfogadhatatlan fordítás esetleges olcsósága semmiképp nem kompenzálja a vele járó presztízsveszteség hosszabb távú következményeit. A rendszerváltás előtti Magyarország kulturális intézményrendszere – mintegy a politikai korlátozások pozitív mellékhatásaként – konzisztensen biztosította a fordítások szakmai minimumát. A rendszer- és rutinszerű politikai szűrés feladata – részben már a Rákosi-korban is, de a Kádár-korban mindenképp – alapvetően *szakemberekre* hárult, akik természetesen szakmai kompetenciáikat sem kapcsolták ki, s így mintegy automatikusan a szakmai szűrést is elvégezték. Sőt pontosabb lenne úgy fogalmazni, hogy a Kádár-kor évtizedeiben a politikai szűrés mintegy látenciába került a szakmai szűrés mögött: a versfordítások túlnyomó többségét kezelő Európa Kiadóban a nyugatos hagyomány olyan tekintélyes és feddhetetlen örökösei dolgoztak, mint Vas István vagy Lator László. A kiadók professzionális színvonalának megőrzése mintegy szépségtapaszként takarta el a politikai korlátozásokból adódó vitathatatlan – bár az idővel fokozatosan visszaszoruló – károkat. A rendszerváltás után megnyíló új csatornák (kis kiadóvállalatok, magánkiadások) lehetővé tették, hogy a műkedvelő kezdeményezésből induló fordítások műkedvelő módon (azaz a szakmai normák érvényesítése nélkül) jussanak el a nyilvánossághoz, ám a megjelenés módja (például a kiadó ismeretlensége, a papír, a nyomtatás és a tipográfia minősége) még ebben a helyzetben is orientálni tudta a tájékozott olvasót, előre jelezve, hogy mire számíthat. A

nyugati országokban voltaképpen már korábban is ez volt a helyzet: a műkedvelő fordítások megjelentek, de nemigen válhattak a professzionális fordítások riválisává, mivel az intézményrendszer mintegy automatikusan pozícionálta a verziókat.

Ezt a helyzetet változtatta meg radikálisan az internet. Egy önjelölt versfordító itt már nemcsak a szakmai kontrollt kerülheti el könnyedén, hanem még a tördeléssel, nyomtatással, sokszorosítással kapcsolatos költségektől és teendőktől is mentesül: ez mindenképp a verziók számának növekedéséhez vezet. A kereső algoritmusok a szakmai normákra nem lehetnek tekintettel, a gyakoriságra azonban nagyon is, így a bevett, kanonizált változatok az elérhetőség szempontjából határozott előnyt élveznek. Az új próbálkozások között azonban a kínosan inadekvát fűzfapoézis ugyanolyan esélyekkel indul, mint a minden követelménynek megfelelő és emellett akár pompásan eredeti, új értelmezési horizontot nyitó fordítások. A helyzetre kétféle válasz kínálkozik. Az egyik a formahű versfordítás hagyományának elvetése – ezzel az elgondolással a következő alfejezet foglalkozik –, a másik a normák érvényben tartása és népszerűsítése (vagyis szelíd, óvatos oktatása) legalább az irodalmi fordítással hivatásszerűen foglalkozók között. Bizonyos esetekben a rímet és mértéket felfüggesztő fordítás is teljesen elfogadható válasz lehet, egyedül azt tekintjük elfogadhatatlannak, hogy normák hiányában (vagy azokat félreértve) a formahűséget rosszul imitáló fordításszövegek minden kritikától érintetlenül forogjanak közkézen. A kontár versfordításokat természetesen nem lehet kiszűrni az internetről, abban az irányban azonban tehetünk lépéseket, hogy az irodalomértő közvélemény felismerje a sarlatánságot, ahogyan például egy kontár kézműves vagy kisiparos keze nyomán is felismeri.

A formahű versfordítás hagyománya önmagában is érték, sőt, bátran mondhatjuk, nemzeti érték, ahogyan például egy kézműves technika, egy képi motívumrendszer, vagy egy táncfajta. Megőrzése és felhígulásának megakadályozása már csak ezért is alapvető kulturális érdek. A benne rejlő, még kihasználatlan lehetőségek azonban a dicső

múltnál is fontosabbak, s főként ezért van dolga vele a mai fordítónemzedékeknek.

2. A versfordítás szükségessége

A formahű versfordítás hagyományának értékét az utóbbi években több tekintélyes, gyakorló műfordító is kétségbe vonta, legprominensebben talán Nádasdy Ádám, de mellette például Déri Balázs is. A formahűséggel szembeni érvek két fő csoportra oszthatók. Az egyik csoportba a domináns kultúrák példájára hivatkozó tekintélyérvek tartoznak, például Déri Balázs megfogalmazásában: „ami meg a forma be nem tartását illeti, tisztelettel kérem a fanyalgókat, hogy forduljanak bizalommal az angol, a francia, a német, a svéd, a spanyol, és szinte bármelyik modern irodalomhoz" (Jeney és Józan, 2008:55). Erre az érvtípusra a 2018-as vita során így válaszoltam: „hogy a mi műfordítói formakészletünk tagoltabb és cizelláltabb, mint például a franciáké, abban éppen az fejeződik ki, hogy hozzájuk képest receptív kultúra vagyunk, több eszközre van szükségünk, amelyekkel a máshonnan (például tőlük) áramló hatásokat a magunkévá hasoníthatjuk" (Kappanyos, 2018: 886). Brassai Sámuel 1861-ben ezt így fogalmazta meg: „midőn a németnek, angolnak, franciának, olasznak a fordítások csak fényűzési cikket képeznek, nekünk irodalmi élelmiszer gyanánt van szükségünk reájok" (2008: 194). Nekünk nagyobb szükségünk van Baudelaire-re, mint a franciáknak Arany Jánosra, ezért több munkát fektetünk a megszerzésébe. Lehet mérlegelni, hogy ez a felállás helyes-e, igazságos-e, célszerű-e, de e pillanatban megváltoztathatatlannak tűnő adottság. A műfordításkultúránkkal, mondhatni, magunkat kárpótoljuk az elszenvedett méltánytalanságért.

A másik érvcsoporttal bővebben kell foglalkoznunk. Ez lényegében azt állítja, hogy a formahű fordítás során a forma megtartása érdekében hozott kompromisszumok megengedhetetlen mértékben torzítják az egész művelet voltaképpeni tárgyát, a szövegjelentést. (Nádasdy: „hideglelést kapok a kényszeredetten formakövető, tarta-

lom-nyakatekerő fordításoktól" [2018: 408].) Ha így formulázzuk az érveinket, akkor garantált a vita elakadása: nem fogunk tovább jutni, mint nyugatos elődeink száz évvel ezelőtt. Kétségtelen, hogy a „sohasem" értelmesebb, mint a „soha már", de az utóbbi mégiscsak sokkal valószínűbben hallik ki egy holló károgásából. Nincs kompromisszummentes megoldás, és máris azon vitatkozunk, melyik kompromisszum az elfogadhatóbb, melyik teljesíti az adekvátság minimális küszöbfeltételeit (Nádasdy megfogalmazásában: „valamelyik ujjunkat meg kell harapni, ki ezt, ki azt harapja szívesebben" [2018: 408].). Talán többre jutunk, ha azt kérdezzük, milyen érvek alapján minősülhet egy versfordítás-kísérlet *inadekvátnak*.

1. Elfogadhatatlannak minősülhet egy szöveg azért, mert szemantikai értelemben túlságosan eltér az eredetitől, azaz „hűtlen". Ennek többféle oka lehet.
   a) A formahűség elve által kikényszerített torzítás: Nádasdy alapvetően erre a veszélyre való tekintettel javallja a formakövető hagyomány felfüggesztését.
   b) A fordító nyelvi inkompetenciája: ez a banális félrefordítás esete, amely – épp a tömörség miatt – lírában még kínosabb lehet, mint narratív szövegeknél.
   c) A feldíszítés kényszere: a nyugatos hagyomány egy eleme, amelytől versfordításban éppúgy időszerű lenne megszabadulni, mint narratív szövegek esetében.

2. Az eredetiben verses szöveg nem verses vagy egyszerűsített verselésű fordítása is többféle ok miatt minősülhet inadekvátnak egy-egy befogadó, illetve értelmező közösség szemében.
   a) A fordítás indíttatása professzionális ugyan, de nem művészi, hanem tanári-tudósi jellegű. Ha az olvasó nem érzékeli ezt a másfajta, de éppoly adekvát intenciót, akkor csalódás érheti.
   b) A fordítás indíttatása a formai puritanizmus ellenére is művészi lehet, de könnyen előfordul, hogy a művészi koncepció (például a vizsgált minta kicsinysége miatt) nem érvényesül.

c) Olyan verset próbálnak puritán elvek alapján fordítani, amely forma nélkül az értelmét is elveszti (például explicit módon utal saját formájára).

3. A tipikus műkedvelő fordításban a fordító – tévesen – azt feltételezi, hogy a művelethez szükséges minden kompetenciának birtokában van. Részleges ismeretei miatt azonosítani lehet a szándékát, és ehhez képest válnak láthatóvá a hiányosságai.

A fenti pontok közül az 1/b) és c)-vel jelölt jelenségek a prózafordításban is problémát jelentenek, s valamilyen formában érinti is őket a fordítóképzés gyakorlata – ezért itt nem térünk ki rájuk részletesen. Az 1/a) pontból az a kérdés következik, hogy hol vonhatjuk meg a még megengedhető szemantikai torzítás határát (hiszen a teljes kiküszöbölése prózafordítás esetében is illúzió). Általános szabályt nemigen lehet alkotni, de példák segítségével behatárolhatunk egy hozzávetőleges konszenzust. Nyilvánvaló, hogy egy költeménynek nem minden szemantikai alkotóeleme (szava, szókapcsolata, kifejezése stb.) egyformán fontos és egyformán intencionális: a fordítónak fel kell mérnie ezeket a dominanciaviszonyokat. Nádasdyval folytatott vitánk középpontjában Verlaine *Chanson d'automne* című verse állt, amelynek nyitóképében domináns szerepet játszanak a *hegedűk* (az orosz formalisták terminológiáját alkalmazva: a hegedű itt *domináns elem*). A magyar szó anapesztus, így nehezen illeszthető be a rövid soros versbe, amely magyarul óhatatlanul a jambus felé törekszik (az átváltási szabályokra a következő alfejezetben térek vissza). Legjobb természetesen megtartani a hegedűket, vagy legalább egyet (többeknek sikerült), de viszonylag kis veszteséggel jár az is, ha metonimikus helyettesítéssel, szinekdochéval váltjuk ki: *húr* vagy *vonó* kerülhet a helyére. Ha a hangszer helyett csak zenére utaló főnév vagy zengésre vonatkozó ige áll a sorban, az már információvesztést hoz magával, hiszen a zene jellegéről nem értesülünk. (A nyelvészeti fordítástudomány az ilyen információveszteséget implicitációnak nevezi.) Amikor azonban a hegedű helyett másik hangszer (a példákban *fuvola, gitár* és

kolomp) kerül be, az *téves információ* implementálását jelenti, s így igencsak kérdésessé válik, hogy az eredmény megéri-e az erőfeszítést: mit értünk meg egyáltalán, ha a megértés tárgya a folyamat során ilyen mértékben megváltozik[1]. E példák alapján tehát egyrészt azt mondhatjuk, hogy az aggályok jogosak: a formakényszer következtében gyakran kialakulhat szemantikai deficit. Másfelől azonban mégiscsak létrejöttek elfogadható, sőt kifogástalan megoldások is a problémára, azaz kritikusnak kell lennünk, de nem kell kiöntenünk a gyereket a fürdővízzel.

A 2. pont alá rendezett esetek kapcsán azt kell firtatnunk, milyen esetekben jogos, aggálytalan, vagy akár előnyös a nem formakövető fordítás. Az előző alfejezetben megkülönböztettük a fordítói vállalkozások műkedvelő, illetve professzionális indíttatását. Azonban a professzionális indíttatás sem egynemű: lehet művészi vagy tanári-tudósi. A művészi indíttatású vállalkozás elsősorban olyan esztétikai tárgy létrehozására törekszik, amely az eredetihez minél hasonlóbb esztétikai hatás kiváltására alkalmas; a tanári-tudósi indíttatás olyan nyelvi konstrukciót céloz, amely az eredetiben hordozott kognitív információ minden részletét hasonló struktúrában tartalmazza. Nyilvánvaló, hogy a művészi indíttatás a formahűség felé vonzódik, mivel az esztétikai hatás nemverbális elemeit is igyekszik reprezentálni vagy rekonstruálni; a tanári-tudósi indíttatás pedig a pontos szemantikai leképezés érdekében könnyen lemond a versformáról, amely kognitív információt eleve nem is tartalmazott. De egy-az-egyben megfelelésről természetesen nem beszélhetünk.

A probléma összetettségét talán legjobb egy példán megvilágítani. Carol Clark oxfordi professzor, Baudelaire életművének és recepciójának nemzetközi hírű szakértője 1995-ben kiadott egy válogatáskötetet, amely az eredeti versek mellett (kisebb betűkkel, mintegy lábjegyzetként a lap aljára tördelve) saját, pontos, gondos prózafordításait tartalmazza, amelyekben minden strófának egy bekezdés felel

[1] A példákat lásd: Nádasdy Á. (2018): Az ősz hegedűi: Verlaine *Őszi dal*a és magyar fordításai. In: *Jelenkor* 61. 3. 273–281.

meg: ez nyilvánvalóan tanári-tudósi vállalkozás (Baudelaire, 1995). Két évvel később (Robert Sykes közreműködésével) szerkesztett egy *Baudelaire in English* című kötetet, amely mintegy hatvan fordító munkájából válogat; ebbe önmagától csak egy verset választott be, a *Petit poèmes en prose* egyik darabját. A szerkesztés során nemcsak a műkedvelő, hanem a tanári-tudósi indíttatásból készült fordításokat is teljességgel mellőzte, még az olyan jól ismert, több kiadást megért, jelentős presztízsű teljesítményeket is, mint William Aggeler, Wallace Fowlie vagy Richard Scarfe munkái. Ez a kötet kifejezetten Baudelaire *művészi* percepciójára koncentrál az angol nyelvben, de – kivételes esetben – nem zárkózik el a formahűséget részlegesen feladó koncepciótól sem. A legtöbb (13) verssel szereplő Richard Howardról ezt írja: „Az az elhatározás, hogy blank verse-ben fordítja le a teljes *Les fleurs du mal*-t, vitathatatlanul megfosztja fordításait az eredeti zeneiség egy részétől, és különösen problematikus a szonettek esetében, ahol a szövegjelentés, a forma és a rím közvetlenül összekapcsolódik. Ugyanakkor a rím korlátaitól való megszabadulás figyelemreméltóan elmélyült és pontos fordításokat tett lehetővé" (Clark, 1997: 22-23).

Tanulságként levonhatjuk, hogy a művészi és a tanári-tudósi (valamint harmadikként a műkedvelő) indíttatás közötti különbségtétel sokkal alapvetőbb jellemzőre mutat rá, mint a felszíni „rímes–rímtelen" distinkció. A művészi indíttatású fordítás újrateremteni és helyettesíteni törekszik az eredetit, vállalva az ezzel járó kompromisszumokat (re-produkál). A tudósi-tanári indíttatású fordítás ezzel szemben hírt ad az eredetiről, s az esztétikai hatás feladása révén sokkal nagyobb szemantikai pontosságot érhet el (re-prezentál). Ez a distinkció Magyarországon kevéssé tudatosított, a tanári-tudósi fordítások szerény a hagyománnyal rendelkeznek. Annál inkább elismerésre méltó, hogy Nádasdy Ádám maga deklarálja: az *Isteni színjáték* fordítása tanári-tudósi koncepció alapján készült. „Danténak is ez volt a célja, a tanítás, befolyásolás, emlékeztetés, és csak másodsorban a gyönyörködtetés vagy szórakoztatás. (…) nem a líraiság a fontos. Eposz inkább, de főleg – bármily rémesen hangzik – tankönyv"

(2015: 13). A tankönyvként felfogott Dantéhoz pedig tökéletesen illik a rímtelen jambus: ez egy következetes, kiérlelt koncepció, amelybe logikai úton nemigen lehet belekötni, esztétikai kifogásokat tenni pedig végső soron értelmetlen. Zeneiségben vesztünk, nyerünk viszont elmélyültségben és pontosságban: világos ajánlat. Lehetett volna Dantét prózában fordítani? Nádasdy mérlegelte ezt is, de úgy találta, „a mű kikövetel bizonyos mértékű kötöttséget" (2015: 13). A próza túl könnyű lett volna: nem elsősorban megcsinálni, hanem ahhoz a súlyossághoz képest lett volna könnyű, amit az *Isteni színjáték* képvisel, és amit a magyar verzió is képviselni kívánna. És ez a súly nemcsak abból származik, amit Dante beleírt, hanem mindabból a használatból (beleértve az értelmezéseket, fordításokat is), amin a szöveg hétszáz éves története során keresztülment.

A tudósi-tanári indíttatás tehát viszonylag könnyen elkülöníthető a művészitől. A Verlaine-vers esetében azonban Nádasdy Ádám *művészi* ambíciót tulajdonít a kötött formájú eredetiből készült, rím és metrum nélküli, 18 helyett 12 soros fordításnak (ez a fenti 2/b eset), és több helyen is hivatkozik a művészi szabadságra a hagyomány béklyóival szemben. Természetesen lehetne arról vitatkozni, hogy művészet-e a műfordítás (szerintem inkább mesterség, amelyet szerencsés esetben művészi szinten is lehet űzni, de akkor is *alkalmazott* művészet marad, ennek minden korlátjával), itt azonban nem ez a kérdés, hanem az, hogy mitől válik egy rímes vers rímtelen fordítása művészi teljesítménnyé. Semmi esetre sem attól, hogy alkotója mekkora energiát fektetett bele („sokat csiszolgattam, mérlegeltem" [Nádasdy, 2018: 407], érvel Nádasdy) hanem attól, hogy a befogadó számára *műalkotásként* képes megjelenni, egy lírai költemény esetében pedig, hogy minden kommentár nélkül *elhiteti magáról,* hogy lírai költemény, és előhívja az hhez rendelt olvasási stratégiákat. Alighanem Lator László is erre utal, amikor azt mondja, „ha akármilyen költői prózában, akármilyen pontosan fordítok verset, az sokkal kevésbé hasonlít arra [az eredeti] versre, mint egy közepes, de formahű fordítás" (Nádasdy, 2018: 406). A prózai fordítás esetleg pontosabban tud hírt adni

az eredeti vers kognitív tartalmáról, de sokkal kevesebb esélye van rá, hogy annak helyére állva olyan komplex esztétikai élményt (revelációt) váltson ki, amely összemérhető az eredeti vers hatásával. A lírai költemény nagyon különleges beszédaktus, amelyhez egészen más használati módok tartoznak, mint más beszédaktusokhoz. Akárhányszor újraolvassuk, megtanuljuk kívülről, olykor mélyen megrendülünk rajta (noha tudjuk kívülről), nem változtatunk rajta egy betűt sem (legalábbis erre törekszünk) és így tovább. A versforma – mintegy mnemotechnikai keretként – e különleges használatokban is segít, de egyben – elsődleges stimulusként, metadiszkurzív jelzésként – be is kapcsolja ezt a mechanizmust. Amikor egy rövid sorokba tördelt, egyenlő szakaszokra osztott szöveg kerül elénk, akkor először alighanem a rendszerének, szervezettségének kiismerésére törekszünk, s csak ezután, eközben kapcsolódunk be a megjelenített szituációba, történetbe, vagy lélekállapotba. Ha rendszerkereső próbálkozásunk nem hoz értékelhető eredményt, akkor az olvasás eleve csalódással, kielégítetlenséggel indul.

Ez nem jelenti azt, hogy a rímtelen fordításnak ne volna esélye művészi hatásra. Visszatérve Richard Howard példájához: Carol Clark alighanem azért adott neki ekkora teret az antológiában, mert értékelte, hogy Howard a *teljes Les fleurs de mal*-t lefordította egységes koncepció alapján: új hangot adott, új nyelvi univerzumot teremtett Baudelaire-nek, amely hitelesen és koherensen szólal meg az ezredvégi New Yorkból. Éppen ez, a megteremtett hang koherenciája teszi lehetővé, hogy Nádasdy *Isteni színjáték*áról művészi teljesítményként *is* beszéljünk, akár a tanári indíttatás ellenére is. Természetesen az ezredvégi New York hangja nem Baudelaire hangja, hanem Howardé, és ugyanez igaz Dante és Nádasdy viszonyára is. Ez csalás, de ez a műfordítás lényege: nemcsak hangot adunk az idegennek, hanem a beszélő szubjektumot is újrateremtjük. Egy formahű fordítás éppen a formával való küszködés során, a nyelvi nüánszokban hozza létre ezt a szubjektumot, ezt a koholt szerzőfunkciót. Kőrizs Imre remekül ragadja meg ezt a jelenségét már esszéje alcímében is: *Radnóti hatása Vergiliusra* (Kőrizs, 2010). Rad-

nótinak köszönhető, hogy Vergilius magyar szóhasználatában a *motoz* vagy a *lebeg* olyan gyakran felbukkan – ahogyan Tóth Árpád fordításaiban is gyakran találkozunk egy-egy, az eredetiből levezethetetlen *bús*sal vagy *méla*val. Tóth Árpád hangján hitelesen szólít minket *bús* fivérének Baudelaire, noha az eredetiben nem szerepel a jelző. Akit ez nagyon zavarni kezd, az új fordítást készít, új hangon, és ezeknek a hangoknak versengésében sajátítjuk el a világlírát.

Képzeljük el, hogy háttal ülünk a televíziónak, és a hangok alapján próbáljuk kitalálni a látványt. Ha megszólal Láng József behízelgően férfias hangja, talán a közvetlen családján kívül senki sincs, aki Láng József arcát látná maga előtt: mindenki Roger Moore-ra gondol, függetlenül attól, hogy éppen Simon Templar, Brett Sinclair, vagy James Bond szerepében jelenik-e meg. A valóságban nyilván nem létezik olyan lény, aki Roger Moore arcvonásaival, testalkatával, mozdulataival rendelkezik, de Láng József hangján, magyarul beszél – ám ettől még ez a kapcsolat a magyar kultúra letagadhatatlan és végső soron hasznos ténye, amelyet csak nagyon körmönfont logikával lehetne hazugságnak nevezni.

A sikeres versfordítások ilyesféle hosszútávú kapcsolatokat építenek ki az eredetijükkel. A fordítás nem képes rá, hogy az eredetit a maga valójában mutassa meg: a kódok és kulturális diszpozíciók közötti különbség nem tüntethető el, nem tehető átlátszóvá. A személytelen pontosság is reális lehetőség persze – ez a tanári-tudósi fordítás koncepciója. A művészi indíttatású fordítás hangot, nyelvi arculatot ad a szövegnek (mondhatni, „ez benne a művészet"), de ezt prózában vagy könnyített (rímtelen) verseléssel sokkal nehezebb megteremteni: sokkal nagyobb korpusz szükséges ahhoz, hogy az ismétlődő nyelvi-stilisztikai jellegzetességekből, az alapnormától való apró eltérésekből kirajzolódjék egy virtuális személyiség, egy eleven szerzőfunkció. A fordításban abból teremtődik meg a (másodlagos, virtuális) szerzői hang, ahogyan a fordító megküzd a forma és a célnyelv korlátaival. Ennek hiányában egy kötött formájú lírai költemény prózai fordítása magában állva nemigen hoz létre olyan aurát, amely beindítaná a líra-

olvasás mechanizmusait, s így potenciálisan esztétikai élményhez, revelációhoz vezetne. Az eredetivel összeolvasva (főként, ha leköveti annak szerkezeti beosztását) természetesen lehet hatása: az előbbi analógiába állítva úgy működhet, mintha felirattal néznénk a filmet.

Röviden ki kell még térnünk a 2/c pontban jelzett helyzetre is: vannak olyan költemények, amelyek formájuktól megfosztva részben vagy teljesen elvesztik az értelmüket is. Például egy akrosztikonos versnek, vagy más, hasonlóan bonyolult alakzatnak éppen a *nehézségében* áll a lényege: valaki azért dolgozott ennyit, hogy a befektetett idő és munka feláldozása útján fejezze ki hódolatát, elkötelezettségét. Ha erről a nehézségről a fordításban lemondunk, akkor hozzáfognunk sem érdemes. Speciális esetet jelentenek továbbá a kodifikált, önálló névvel is rendelkező formák, mint például a szonett, a rondó, a villanella vagy a ballade: ezek éppen az adott formába íródtak bele, a költő mintegy ezt a feladatot adta magának. Ezek a formák erősen meghatározzák a belé-jük írható tartalom jellegét, felosztását, dinamikáját, lefutását: ha az így létrejött tartalmakról lefosztjuk a formát, jelentős részben értelmetlenné, motiválatlanná, látszólag önkényessé válnak, vagyis éppen a művészi szükségszerűség vész el belőlük. Ezra Pound ezt írja forma és tartalom viszonyáról: „Úgy vélem, létezik »folyékony« és »szilárd« tartalom; s hogy némely versnek úgy van formája, ahogyan egy fának, míg másoknak úgy, ahogyan a vázába öntött víznek" (1998: 326). A szonett és a többi rögzített forma nyilván jórészt vázaként működik: edény nélkül a folyékony jelentés elszivárog.

Említendő továbbá az a helyzet, amikor a vers a saját formájával is kölcsönös, explicit referenciaviszonyban áll. Csehy Zoltán a Déri Balázs Kavafisz-kötetéről írt, rendkívül elismerő kritikájában az egyik vers kapcsán így fogalmaz: „A költemény egy ékszerészről szól, aki képtelen megválni bámulatosra sikeredett remekeitől, páncélszekrényben tárolja valamennyit, a vevőinek csak a silányabb termékeket kínálja. A görög szöveg létrehozása már maga ékszerészet, kétségtelen, hogy Kavafisz e versében mintegy a vers genealógiáját is adja: ahogy a legszebb ékszer készül, úgy készül a vers is, úgy ragyognak fel

a jambikus lüktetésű sorok végén a bravúrosabbnál bravúrosabb rímek […] A magyar fordítás rímtelen és jambustalan, viszont hatványozottabban köznyelvi, retorikailag és szó-architektúrailag félelmetesen pontos, s így az is sejthető, ha ismerjük az eredeti szöveget, hogy Kavafisz mely szavakat rímeltette össze […]" (2006: 815). Vagyis a fordító nem a szokásos módon fogadta el a vers által hozzá intézett kihívást, hanem arra törekedett, hogy – legalábbis a beavatott olvasó számára – minél pontosabb leltárt nyújtson arról, amit nem ragadott meg, amit veszteségként számol el. Elismerésre méltóan tisztességes eljárás, amely azonban óhatatlanul átcsúszik a tanári-tudósi koncepcióba.

A 3. pont alatt említett műkedvelő indíttatású fordítások sajátos anomáliát és sajátos színfoltot képeznek, és dőreség volna általánosságban értéktelennek bélyegezni őket. Ugyanakkor ez az a szféra, ahol a versfordítás esetleges oktathatóságának kérdése felmerül: egyrészt azért, mert az ismeretszerzés révén egy tehetséges műkedvelőből professzionális műfordító válhat, másrészt azért, mert ezek az ismeretek adnak biztos támpontot a műkedvelő fordítások kiszűréséhez. A kiszűrés itt nem elhallgatást és elhallgattatást jelent, csupán másféle kritikai magatartást. Adott esetben műkedvelő fordítás révén is szerezhetünk valami eszenciális információt az eredetiről, de kiteljesedett esztétikai élményt aligha: befogadási kompetenciáinkat is elmélyíti, ha ennek a különbségnek az okairól pontos és rendszerezett tudással rendelkezünk.

3. A versfordítás kellékei

Profi versfordítónak éppúgy nem alkalmas mindenki, mint profi táncosnak, zenésznek vagy atlétának. A versfordítást – akárcsak a többi említett tevékenységet – számos szinten lehet műkedvelő módon űzni, és a befektetett munka puszta mennyisége önmagában nem szavatolja a professzionális szint elérését. A versfordításhoz szükséges adottságok egy része – ritmusérzék, kombinatorikus készség, szókincs, nyelvi kreativitás, ízlés, stílusérzék stb. – csak korlátozott mér-

tékben fejleszthető, különösen felnőtt korban. Itt azokat a kompetenciákat áll módunkban áttekinteni, amelyek valamilyen célzott oktatási struktúrában elsajátíthatónak látszanak. Kézenfekvő, hogy ezen kompetenciák jelentős része valamilyen módon a verstannal áll kapcsolatban; mint ahogyan a lelepleződő inkompetenciák is leggyakrabban verstani jellegűek. Egy professzionális versfordító számára a forrásnyelvi verstani szabályok és gyakorlatok passzív ismerete és a célnyelvi szabályok és gyakorlatok aktív használata mellett a két nyelv viszonyára vonatkozó átváltási szabályok rendszere is szükséges – kétséges azonban, hogy ez a háromféle kompetencia valóban különválasztható-e. Az oktathatóság szempontjából a kérdés úgy merül fel, hogy a külön megtanított szabályrendszerek egyesíthetők-e egységes, magától értetődő, rutinszerű gyakorlattá – hiszen ezeket a készségeket a műfordítók valójában nem elszigetelten, mintegy tantárgy-szerűen sajátítják el, hanem a magányos munka, a beszélgetések és kritikák, valamint a már említett szakmai versengések során nőnek fel fokozatosan a feladathoz.

Ha ezt a tudást átadható tananyaggá próbáljuk formálni, akkor elkerülhetetlenül valamiféle általános, történeti módon közelítő, nemzetközi verstanból kell kiindulnunk. A következőkben sorra veszünk néhány olyan pontot, amelyet egy erre irányuló tantervnek vagy tananyagnak érintenie kellene.

Nagy valószínűséggel minden kultúrában kialakulnak olyan funkciók és rétegek, amelyek igénylik a versszerűséget – vagyis a mindennapi beszéd közlő, felhívó és más interaktív funkcióihoz képest történő megkülönböztetést és a változatlan formában való megjegyezhetőséget. Ez az igény minden bizonnyal antropológiai késztetéseken alapul: a közös tevékenység összehangolása (például munkadal) vagy a felfokozott érzelmi hangoltságok ritualizált kifejezése (például gyászének) a társadalom szerveződésének bizonyos szakaszában óhatatlanul szükségessé válik, csakúgy, mint bizonyos típusú tapasztalatok, hiedelmek és más tudnivalók véglegesnek szánt, nemzedékeken át megőrizhető, rögzített formába öntése.

Az így kialakult formációkból jellemzően azok maradnak ránk (s így azok válhatnak műfordítás tárgyává), amelyeknek írott formában is megőrződik a struktúrája, vagyis amelyek nem hagyatkoznak teljesen a dallamra és az előadásmódra. Ezek a nyelvi megnyilvánulások a nyelvi (morfológiai, szemantikai, szintaktikai, logikai) rendezettség mellett – attól mintegy függetlenül – metrikai-ritmikai rendezettséget is hordoznak. A kétféle rendezettség között sajátos viszony áll fenn: az értelmi struktúra és a közlemény nyelvi szabályszerűsége nem sérülhet jelentős mértékben a ritmus miatt, ugyanakkor megengedett a közlemény olyan alakítása, amely értelmi szempontból célszerűtlen: például az elemek normatív sorrendjének változtatása (inverzió), redundáns elemek beépítése, vagy a grammatika által elvárt, de értelmi szempontból nem esszenciális elemek elhagyása. Ennek a „természetellenességnek" a megengedett mértéke koronként, kultúránként, műfajonként változó.

A metrikai rendezettséget minden nyelv a saját anyagából hozza létre. Az alapegység mindenhol a szótag. A legegyszerűbb rendszerek követelménye csupán annyi, hogy bizonyos, még jól érzékelhető számú szótag után határjelet (metszetet, sorvéget) kell beiktatni. Számos nyelvben azonban a szótaghangsúly helye állandó, s ezekben a puszta szótagszámlálás is az összetettebb, hangsúlyváltó rendszer felé mozdul el. A fejlettebb versrendszerekben két vagy több szótagból álló, belsőleg is strukturált egységek (ütem, láb, kólon, sor, periódus, strófa) ismétlődnek. Az egységek belső struktúrája rendszerint a szótagok olyan tulajdonságán alapul, amely kételemű oppozícióba (rövid–hosszú, hangsúlyos–hangsúlytalan) rendezhető. Ezekkel a tulajdonságokkal minden szótag eleve rendelkezik; a versrendszer dönti el, hogy az adott kombinációban melyik tulajdonság releváns.

Az egyes nyelvek morfológiája meghatározza, hogy az adott nyelven milyen vers hozható létre, vagy milyet érdemes létrehozni. Latinban például az esetragok miatt csak unalmasan lehet rímelni, az egyértelműen definiált szótaghosszúság és különösen a szabad szórend azonban nagyon kedvez az időmértéknek: a szavak cserélgetésé-

vel mintegy kirakható a kívánt metrikai mintázat. A francia kultúra a reneszánsz kísérletek után elhagyta az időmértékes alakzatokat, a kötött szóvégi hangsúly pedig nem engedi meg az angolhoz hasonló hangsúlyváltó ritmizálást, ezért a sorfajtákat (a magyar ütemhangsúlyos verseléshez hasonlóan) a szótagszám és a kötelező metszet határozza meg. Annál gazdagabbak viszont a rímelés lehetőségei, ezért a hagyomány bonyolult rímes-refrénes képleteket hozott létre, amelyekben olyan nyelvi sajátosságokat is hasznosított, mint a legtöbb nyelvben ismeretlen szóvégi néma *e*. Az egyes nemzeti versidomok kialakulása során egyfajta evolúciós ökonómia érvényesült: minden kultúra olyan alakzatokat preferált, amelyek az adott nyelv kontextusában egyértelműen teljesítették a verselés alapvető funkcióját, a sajátos jelentékenység, a köznapi beszédtől való elkülönbözés jelzését, ugyanakkor előállításuk nem okozott leküzdhetetlen nehézségeket. A magyar hagyományban például az antik időmérték és a nyugat-európai rímes strófaformák meghonosításával egyidőben „kiszelektálódott" a 18. századot uraló négyes bokorrím, a Gyöngyösi-strófa.

A fordítás problémája csak ezen a ponton lép be a gondolatmenetbe. Természetes igény, hogy a különleges státusszal felruházott (azaz verses) szöveg a fordításban is megőrizze kitüntetett jellegét, és ne olvadjon bele a próza hétköznapiságába. Ez az igény már az *Ómagyar Mária-siralom*ban is világosan megnyilvánul, amelynek fordítója biztos kézzel fordítja magyar ragrímekre a latin szöveg ragrímeit. Más esetekben azonban a célnyelv lehetőségei és hagyományai radikálisan eltérnek a forrásnyelv lehetőségeitől és hagyományaitól – ezért van szükség átváltási szabályokra. Ezek kialakulását megkönnyítette, hogy a használatban lévő versrendszerek eleve is rendelkeztek nemzetközi perspektívával (antikvitás, lovagi és trubadúrköltészet stb.) A modern nyelvek úgy alakították a maguk fordítási hagyományát, hogy a leggyakrabban használt, s így legkevésbé specifikus verssor-típus legyen az általános helyettesítő forma: franciában az alexandrin, olaszban az endecasillabo, angolban a iambic pentameter. Egy alexandrinokból álló francia szonett formahű angol fordítása hangsúlyos ötös jambusokból áll, és

az egyezményes ekvivalencia fordítva is érvényes. Ez azért különösen fontos, mert egy bizonyos forma „molekuláris szintű" lemásolása a másik nyelvre az eltérő morfológiák miatt vagy teljesen lehetetlen, vagy – ha nagy nehézségek és súlyos kompromisszumok árán esetleg mégis megvalósítható – akkor a „természetellenesség" szintje válik sokkal magasabbá. A Babits Dante-fordítását illető kritikák éppen erre mutatnak rá: az eredetiben Dante nem virtuóz, hanem olyan dikcióval beszél, amely csak kevéssel tér el kora beszélt nyelvétől.

A magyar kultúra általános helyettesítő sorfajtája a „magyar jambus" (Nemes Nagy 1979). Az antikvitás utáni világlíra túlnyomó többsége ebben a formában szólal meg magyarul, számos olyan esetben is, ha az eredeti valójában nem is jambikus, mivel a forrásnyelvben nincs ilyen hagyomány, vagy akár létre sem hozható ilyen képződmény. A magyar jambusnak az a funkciója, hogy létrehozza a versszerűség (vagyis a prózától és általában az elsődlegesen közlő funkciójú beszédtől való egyértelmű eltérés) auráját anélkül, hogy bármilyen konkrét magyar költészettörténeti hagyományra utalna. Nádasdy Ádám rímtelen jambusban fordítja Dantét, s ezzel kívánja elérni, hogy a szöveg különössége, „természetellenessége" hasonló szintre kerüljön, mint az eredetié. A magyar jambus minimálszabálya könnyen megjegyezhető és könnyen teljesíthető: az utolsó teljes lábnak tiszta jambusnak kell lennie. A gyakorlatban persze nem lenne kellemes egy olyan vers, amelynek ebben ki is merül a rendezettsége. Valójában a hangsúlyviszonyok, a szimultán verselési funkciók is szerepet játszanak benne, és akkor válik valóban zeneivé, ha a folyékonyan, majdnem természetes dikcióval elmondott szöveg mellett minden skandáló erőltetés nélkül hallható a jambus szólama – de ez már a mesteriskola tematikájához tartozik.

A műkedvelő indíttatás (amelyet ebben az összefüggésben dilettánsnak is nevezhetünk) rendszerint nem a metrumon, hanem a rímelésen ütközik ki. Ennek egyik módja, hogy rosszul rímel, a másik, hogy *csak* rímel és nem tesz egyebet. A rossz rímelés legjellegzetesebb formái azonban végsősoron mégiscsak a metrum félreértésén vagy

nem értésén múlnak: ilyen például a különböző metrikájú sorvégek (hím- és nőrím) összecsengetése, vagy a nőrím egy szótagra korlátozása. Nagyritkán, mintegy licenciaként elnézhető ez is, ha a teljesítmény *amúgy* egyértelműen igazolja a norma bensőséges ismeretét. Előfordul néha, hogy az asszonáncot is megróják, mondván, az eredeti nem élt ilyesmivel – ez azonban ismét a formahűség elvének félreértése, hiszen számos nyelvben nincs is ilyen, vagy egészen mást értenek a kifejezésen, miközben a magyarban ez adja a rímkészlet javát. Egyéni hobbiként bárki vadászhat asszonáncokra, de a magyar kultúrában nincs olyan eleven sztenderd, amely az asszonáncot hátrányosan különböztetné meg a tiszta rímtől – azóta nincs, hogy Arany János (komoly és vicces formában egyaránt) rendezte ezt a kérdést (Arany, 1968)[2].

A *csak rímelő,* azaz a metrumot tekintetbe sem vevő, ehelyett gyakran szótagszámlálással operáló kísérletek a felkészületlenség és gyanútlanság leggyakoribb és legbeszédesebb jelei közé tartoznak. A szótagszámra való hivatkozás olykor elemzésekben is a korrekt verstani leírás *helyett* szerepel, de ez ott is irreleváns és szakszerűtlen: a metrikához (tehát a vers megépítettségéhez) nincs sokkal több köze, mint a betűk számának. A szabályos daktilikus hexameter szótagszáma például 13 és 17 között váltakozhat, és nevetségessé tenné magát az a fordító, aki ennek a formának a kodifikált szabályai helyett az ingadozó szótagszámot próbálná követni.

A kitölthető szótagok számát természetesen meghatározza az adott versforma, és ez további problémához vezet: a terjedelem korlátozottságához. Egy prózafordító nyilvánvalóan tiltakozna, ha azt kérnénk számon rajta, hogy fordítása nem ugyanannyi szótagból áll, mint az eredeti, a versfordító számára azonban ez a követelmény meglehetősen evidens. A szokottnál rövidebb soros (például hármas jambus) verseket a fordítók olykor megtoldják soronként egy-egy verslábbal, de ez nem igazán elegáns megoldás, ráadásul az igazán

[2] A vicces verziót lásd a *Báró Kemény Zsigmondhoz* című versben.

rövid soroknál („Mi kék / az ég"; „sekély / e kéj" stb.) a rövidség domináns elem, ez a játékos kihívás a vállalkozás voltaképpeni értelme. A versfordító feladatának ez a része úgy is elgondolható, hogy az eredetiben foglalt közlemény ekvivalensét a célnyelvben ugyanakkora terjedelemben kell létrehoznia. Ez általánosságban azért nehéz, mert a fordítás tendenciaszerűen növeli a terjedelmet (ez a fordítási univerzálék egyike); specifikusan pedig azért, mert terjedelem tekintetében a magyar nem tartozik a legökonomikusabb nyelvek közé. A viszonylag hosszú és verstanilag olykor különösen suta (például csupa rövid szótagból álló) szavak önmagukban is megnehezítik a kombinatorikus műveleteket, de erre a fordításhagyomány már rendelkezik egy féligmeddig standardizált kompromisszumkészlettel, metonimikus helyettesítőkkel (*fekete* helyett *éj, szerelem* helyett *vágy* stb.), amit jobb híján az olvasók is elfogadnak.

Statisztikailag sokkal többször fordul elő, hogy a rendelkezésre álló hely túl kevésnek bizonyul, mint hogy túl soknak. Ezekben a helyzetekben a fordító kompromisszumra kényszerül, de alapvető fontosságú, hogy az egyezkedést végigvigye, és ne hárítsa tovább az olvasóra. Például (ez valós példa:) ha a sorban értelem szerint a *védtelen* kifejezésnek vagy szinonimájának kellene állnia, akkor a fordító nem írhat helyette *vétlen*t (mert csak ez fért el), rábízva az olvasóra a kompromisszum megkötését. Még ha az olvasó rendelkezik is a szükséges kompetenciával és rugalmassággal, a másik szó asszociációs mezője akkor is óhatatlanul megbontja a közlemény értelmi koherenciáját. De a művészi igényű fordítás egyébként sem előfeltételezheti az eredeti beható ismeretét: meg kell állnia a saját lábán, létre kell hoznia a saját kulturális kapcsolatrendszerét, miközben adott esetben ki kell állnia az eredetivel való összevetést is.

4. A versfordítás oktathatósága

A gyakorlati készségeken felül, sőt talán azok elsajátítását megelőzően azt kellene tisztázni a hallgatókkal, hogy líra és próza között nem a

verstan jelenti a különbséget: a vers nem rímes-ritmikus próza. Nem is „több" annál, hanem a nyelv egy másik üzemmódja. A legtöbbet idézett (vagyis leginkább közhellyé vált) költészet-definíció szerint „a költészet az, ami elvész a fordításban" (Frost, 1973: 159). Ez elkedvetleníthetne bennünket, de nem szabad elfelejtenünk, hogy a mondás valójában nem a fordításról, hanem a költészetről szól. Ami egy bizonyos beszédaktust költészetté *tesz*, az a kognitív jelentésen (közleményen) kívüli része. Ebbe a részbe beletartozik persze a ritmikus akusztikai rendezettsége is (amely többé-kevésbé imitálható), de beletartozik a kulturális beágyazottsága is, amelyre részint az akusztikai rendezettség utal (például egy szonett minden szonettel rokonságban áll, de nem mindegyikkel egyformán), beletartoznak létrejöttének helyéhez és korához kötött kulturális kondíciói, és beletartozik mindaz, ami a létrehozása óta történt vele. Rengeteg minden elvész a fordításban, de ennek az információnak egy részét a fordítás jó esetben magával tudja vonni célkultúrába: nem feltétlenül explicit módon a saját szövegében, hanem például az általa kikényszerített metatextusok (annotációk, tanulmányok) révén, vagy egyszerűen az adott kérdések iránti érdeklődés felkeltésével.

A másik elterjedt közhely, amely hasznunkra lehet, Roman Jakobson korai meghatározása, amelyben a költői formát: „a nyelv feletti szervezett erőszak"-nak (Jakobson 1923 idézi Eichenbaum 1974: 30) nevezi. A megfogalmazás arra utal, hogy az irodalom (s különösképpen a költészet) felfüggeszti a hétköznapi nyelv normáit, de mivel ezt szervezetten teszi, nyilvánvalóan megvannak a saját normái. A látványos megfogalmazás talán kevésbé mély, mint amilyennek első benyomásra tűnik (mondhatnánk azt is, hogy a szobrászat szervezett erőszak a márvány kristályszerkezete ellen), de arra mindenesetre felhívja a figyelmet, hogy a költészeten nem lehet számonkérni a hétköznapi beszéd szabályait és logikáját[3]. A versfordí-

[3] Erre a következtetésre ugyanazokban az években a magyar Kassák-kör is eljutott, lásd különösen Déry Tibor (1927): A homokóra madarai. In: *Korunk* 2 (3). 181–186.

tásra vonatkozó tanulság is világos: azt a bizonyos másik normát, az erőszak szervezettségében rejlő normát kellene megragadnia.

Nádasdy Ádám elszörnyedve beszél arról, hogy egyes költő-fordítók először a strófa rímeit találják ki, ezt jegyzik fel a papírra, majd ezután töltik ki a sort. Nádasdy (önmagában nagyon is koherens) logikája szerint ez az elhibázott módszer a gombhoz varrja a kabátot (Nádasdy, 2018: 406). Valójában azonban ezek a szerzők éppen azt teszik, amit Jakobson maximája diktál: szervezett erőszakot alkalmaznak a hétköznapi beszéd ellen, hiszen a szervezettség hátterében rejlő, nehezen definiálható normarendszer egyik világos kritériumából, a rímelésből indulnak ki, ezt kényszerítik rá a hétköznapi beszéd (a „mondanivaló") logikájára. Ahogy az eredeti „mondanivaló" kitöltötte egy öntőforma térfogatát, úgy most a célnyelvben is öntőformát készítenek a számára, amelyet – a célnyelvi kódban – kitölthet.

Hogy a versolvasás a „normális," információszerző olvasástól eltérő mentális aktivitás, arra szerencsére már neurológiai bizonyítékot is ismerünk. Adam Zeman és társai (2013) olyan kísérletet végeztek, amelyben különböző műfajú és különböző ismertségű szövegek olvasása közben fMRI (funkcionális mágneses rezonancia-képalkotó) készülékkel vizsgálták az alanyok agyterületeinek aktivitását (2013). A prózához képest a lírai szövegek olvasása közben látványosan erősebb volt például az önmegfigyeléshez, morális döntéshozatalhoz, önéletrajzi emlékezethez, valamint a kreatív íráshoz kapcsolható agyterületek aktivitása, az alanyok által választott (feltehetően kívülről tudott) versek olvasásakor pedig a zenére reagáló területek is intenzívebb működésbe kezdtek. Talán valaki már tervezi is azt a vizsgálatot, amelyben a kísérleti alanyok ugyanannak a versnek a művészi és tanári-tudósi fordítását olvasnák, s eközben mérnénk elméjük reakcióit. Az eredmény persze nagy vonalakban máris megjósolható.

Az irodalmi fordítás nem kognitív közlemények átkódolása. Egy irodalmi mű a saját kontextusában, műfajában, a hozzá rendelt befogadási stratégiák között azonos önmagával. Egy idegen mű kulturális transzferébe nem tudjuk becsatolni a teljes kontextust (hiszen nem

lehet lefordítani a teljes kultúrát), de a transzfert kétségkívül hatékonyabbá teszi, ha lehetőségeinkhez képest jelezzük a befoglaló kontextust és a benne elfoglalt pozíciót. Ahogyan egy regénynek egy regény a funkcionális ekvivalense, úgy egy vernek egy vers, mégpedig olyan vers, amely azon a helyen és abban az időben megközelítőleg az eredetivel ekvivalens kulturális pozíciót képes elfoglalni. Innen tekintve nem is olyan botrányos Kosztolányi kijelentése, amelyet a Holló-fordítás kapcsán tett: „Nekem a legfőbb ambícióm, hogy szép magyar verset adjak, amely az eredetit lehetőségig megközelíti (Kosztolányi, 1913: 641).

A versek különösségére vonatkozó belátást az oktatás során átírási gyakorlatokkal lehetne kiváltani. Versszövegek prózává alakítása éppen olyan tanulságos lehet, mint véletlenszerű prózaszövegek (akár napi hírek) megverselése. A feladatot minél több szó és szókapcsolat megtartásával, a lehető legminimálisabb változtatással kellene elvégezni. Később a megcélzandó műfajt, majd a versformát is előírhatnánk. E gyakorlatok során a hallgatók megtanulnák a versszerűség kritériumait: saját munkájukon figyelhetnék meg a szókincsben, a szórendben, a kötőelemekben, a redundanciában, az információ szelektálásában, a tagolásban végbemenő változásokat: lényegében megtanulnák azokat a technikákat, amelyek révén – komplex kombinatorikus műveletek végeredményeként – az adott „mondanivaló" kitölti a rendelkezésre álló teret, és közben felveszi a „természetellenességnek" azokat a jegyeit, amelyek révén alkalmassá válik a nem-köznapi nyelvi működésre, vagyis verssé alakul. Ezekben a gyakorlatokban a klasszikus költemények és klasszikus prózaszövegek mellé érdemes lenne jól megformált reklámverseket vagy popdalok szövegét is bevonni, hogy a viszonyok és mechanizmusok több szinten is láthatóvá váljanak. (Jakobson egy választási szlogenből kiindulva magyarázza el a poétikai funkciót.) Az is fontos cél, hogy a hallgatók közben megtanulják absztrahálni, nyelvi formájától elvonatkoztatni a kognitív információt.

Az átváltási műveletekben is a hallgatók anyanyelvén – fordításaik majdani preferált célnyelvén – belül maradva lehetne jártasságot szerezni. Ezt olyan feladatok révén tudnánk elérni, ahol kanonikus vers-

részleteket transzponálnának át más formákba, más versrendszerekbe. Természetesen olyan formákat kellene megadni, amelyek terjedelmi keretei hozzávetőleg megfeleltethetők egymásnak. Például a disztichont felező tizenkettessé lehet átalakítani („Husztnak romvárában csendes éj honolt / Felleg alól szállt fel lassan az éji hold / A csarnok elontott oszlopi közt szél kel / Síri alak szólít rémes lebegéssel") vagy a Balassi strófát hexameterré („Szebb mi lehetne a földön a végeknél, ti vitézek") és így tovább. E gyakorlatok közben megtanulhatnák, hogy egy-egy forma megközelítéséhez milyen műveletekkel lehet eljutni: az időmértéknél a szintaktikai és szórendi átalakítások, míg a rímek keresésénél a szinonimák és toldalékolás morfológiája segít elsősorban. Ennél is fontosabb azonban annak a megtapasztalása, hogy a forma hogyan hat vissza a befogadási stratégiákra: az eltérő versrendszer más hagyományhoz, más művelődéstörténeti kontextushoz köti a szöveget, miközben a kognitív információ gyakorlatilag változatlan marad.

Egy következő gyakorlattípus már az idegen nyelveket is bevonná. Ismeretlen nyelvű versrészletek metrikai tulajdonságait kellene olvasás és hallás után felismerni és azonosítani, majd az ebből elvont formára szöveget alkotni. Ez a gyakorlat különböző fázisaiban először az eredeti szöveg fonetikus átírása lehetne magyar szótagokra, a végén pedig önálló, hangulatában illeszkedő magyar szöveg megalkotása. A kettő között azzal is meg lehetne próbálkozni, hogy az eredeti hangzást minél tökéletesebben imitáló, többé-kevésbé értelmes magyar vakszöveget írjanak a hallgatók[4]. Mindez abban segítene, hogy a megcélzott versforma ne elvont és terméktelen képletként, hanem érzéki, zenei emlékként raktározódjék, s közben természetesen kiszélesítené a hallgatók formakultúráját is.

Ezen a ponton beléphetne a gyakorlatokba a zene is. Nem a nyelv zeneisége, hanem a dalszövegek speciális formái, vagyis a prozódia. Meg lehetne mutatni, hogy a híres és nagy presztízsű megzenésítések (beleértve a Himnuszt és a Szózatot is) mennyire figyelmen

[4] Ilyen módszerrel például a következő mű kísérletezik: Zukofsky, Celia & Louis. (1969): *Catullus,* London: Cape Goliard.

kívül hagyják a szöveg metrikai és retorikai szerkezét. Végig lehetne tekinteni, hogy az egyes műfajokban (a popzenét, operettet, musicalt is beleértve) milyen normák szerint vonatkoztatják egymásra a zenét és a szöveget. Komoly megfigyeléseket lehetne tenni abban a tekintetben, hogy az egyszerzős daloknál a dallam hogyan viszonyul a mondathanglejtéshez. A gyakorlati feladatok során instrumentális darabokra is megkísérelhetnének értelmes vagy vakszöveget írni. A gyakorlatok során a szöveg „zeneisége" homályos metaforából valódi eszközzé és munkakörnyezetté válna.

A kurzus gyakorlati részében természetesen nagy súllyal szerepelne a már elkészült fordítások elemzése. Legtöbb tanulsággal az olyan versek szolgálnak, amelyeknek több fordítása készült, hiszen itt maga az összehasonlítás, a sikerültebb megoldások kiválasztása különösen tanulságos lehet. Az egyes fordítások történeti beágyazottságának vizsgálata láthatóvá teszi az adott kor normáit és a fordítási műveletek eltérő indíttatását. A korban egymáshoz közeli (például nyugatos) fordítások összehasonlítása pedig rávilágít a recepciós folyamat dinamikájára és sajátosan kompetitív jellegére. A nemes versengés éthoszát fokozatosan ki lehetne terjeszteni a hallgatók saját munkáira is: időnként fordítási versenyfeladatot kaphatnának (akár oly módon, hogy a klasszikus fordítások versenyét folytatnák), és az eredményt a csoport közösen értékelné ki.

Az itt felsorolt ötletek távolról sem alkotnak valamiféle reális tantervet: arra szolgálnak csupán, hogy felvessék ennek lehetőségét. Nem véletlen azonban, hogy az erről szóló mondatokat a feltételes mód uralja. Nehéz ugyanis elképzelni, hogy egy ilyen jellegű tanórát bármilyen reguláris felsőfokú képzési rendszerhez hozzá lehetne illeszteni, hacsak nem szabadon választott kurzus formájában, amely azonban – alacsony presztízse miatt – aligha vonzana elegendő hallgatót és biztosítana számukra kellő motivációt. Talán természetesebb helye lenne egy szabad piaci kreatív írást és médiaismereteket oktató vállalkozásban, ide azonban éppen a megszerezhető kompetenciák viszonylag csekély piacképessége miatt lenne nehezen beilleszthető.

További nehézséget okoz, hogy a versfordítás a hazai hagyományban elsőrendűen a *költők* érdeklődési és feladatkörébe tartozik, s egy fiatal költő számára kiemelten fontos az alkotói autonómia és integritás, egy ilyenfajta képzésben pedig minden bizonnyal ennek megsértését láthatná. Természetesen egy költőnek nem lehet előírni az itt említett verstani és egyéb ismereteket és készségeket, a versfordítóktól azonban, akiknek a tevékenységét alkalmazott művészetnek tekintjük, mindez joggal elvárható. Ideális esetben egy ilyen kurzus olyasféle szerepet tölthetne be, mint a művészeti iskolák rajzórái: a hallgatók megtanulhatnák azokat a technikákat, amelyeket azután – valóban autonóm művésszé válva, az ismeretek birtokában, érett ítélettel – akár el is hagyhatnak. És természetesen autonóm művésszé válhat valaki minden iskola nélkül is, de ő jellemzően nem vállal alkalmazott művészeti feladatokat.

Gondolatmenetünk a kérdés pragmatikus oldalát tekintve nem jut nyugvópontra, ez azonban nem jelenti azt, hogy a helyzet reménytelen. Nem szabad, hogy eltántorítson minket az a lapos érv, hogy „ebből nem lehet megélni", hiszen az általános és középiskolában oktatott ismeretek túlnyomó többsége éppígy nem hasznosul közvetlenül a munkaerőpiacon. A lakosságnak alighanem csak néhány ezrelékével fordul elő, hogy érettségi után oka és alkalma támad felállítani egy másodfokú egyenletet, vagy kiszámítani valaminek a moláris tömegét. Ezek az ismeretek mégsem feleslegesek: az elsajátításuk gondolkodni, absztrahálni, modellezni segít, hozzájárul ahhoz, hogy összetetten tudjuk konceptualizálni a minket körülvevő jelenségeket és kellően összetett válaszokat tudjunk kidolgozni rájuk. A versfordítás oktatása rendkívül hatékony nyelvi és kommunikációs készségfejlesztő eszközzé tehető, amely a szemlélet tágítása, a nyelv összetett jelenségeinek gazdag reflektálása révén annak is nagy hasznára lehet, aki esetleg soha nem kíván verset fordítani. Bár e pillanatban nem tudjuk megmondani, hogy a versfordítás hol, kinek, milyen keretek között volna tanítható, reményre ad okot, hogy a fenti példák tanúsága szerint a szükséges kompetenciák tananyaggá szervezhetők, tehát az oktatás nem elvi lehetetlenség.

5. Néhány következtetés

Az ebben az írásban tárgyalt kérdések napjainkban gyakran kiélezett megfogalmazást kapnak: egyes hangok a nyugatos hagyomány „leváltását", a műfordításkultúra „megújítását" követelik vagy jövendölik. Úgy vélem, ez nem olyan terület, amely fogékony lenne a radikális változásokra. A műfordításkultúra minden sikeres új fordítással vagy újrafordítással megújul: ezt tette már a nyugatosok idején is. Vas István vagy Szabó Lőrinc másképp fordít, mint Tóth Árpád vagy Kosztolányi: ez a folyamatosság nem merev és szolgai, hanem nagyon is dinamikus és kreatív. Ha valaki valamilyen szempontból jobb fordítást készít a korábbiaknál, azt a kultúra – olykor némi zsörtölődés után – elfogadja és magába olvasztja, s ha egy fordítás elavul, akkor csendben feledésbe merül. Vannak olyan nevezetes költemények és más szövegek, amelyeket valakinek sikerült nagyon jól, akár száz évre érvényesen lefordítani; máshol félsikerű próbálkozások vetélkednek és mintegy együttesen adják ki az eredeti körvonalait a magyar kultúrában. A kulturálisan eleven világirodalmi művek recepciója sohasem befejezett: Shakespeare-t, Dantét, Baudelaire-t, Joyce-ot mindaddig újra kell fordítani időnként, amíg érdekesek lesznek számunkra, és addig lesznek érdekesek, amíg újrafordításra ingerelnek valakit. Elevenségüket épp az jelzi, hogy egy újabb kor perspektívájából megcsillan bennük valami, amit a korábbiak nem láttak.

Nagy örömmel és tisztelettel kell fogadnunk, hogy nálunk is megjelent az a fordítástípus, amelyet ebben az írásban tanári-tudósi indíttatásúnak neveztem. Ez az eljárás rendkívül komoly oktatási és ismeretterjesztő lehetőségeket hordoz, sajnálatos, hogy korábban nem alakult ki a hagyománya. Az anglofón világban a klasszikusok gyakran jelennek meg kétnyelvű, pontos prózafordításokkal és jegyzetekkel ellátott kiadásban. Ez az eszköz az adott nyelv kezdő vagy középhaladó tanulóinak kényelmes lehetőséget teremt arra, hogy nagy presztízsű, klasszikus, akár „nehéz" szövegeket végsősoron *eredetiben* olvassanak: ez egyszerre motiváló erő és hatékony oktatási segédlet.

Ez valóban olyasmi, amit már rég el kellett volna lesnünk a nyugattól. A tanári-tudósi fordítás részt vesz az adott szerző kulturális recepciójában, de más csatornát használ, mint a művészi fordítások, s így nem kapcsolódik be abba a versengésbe, amely a művészi igényű fordítások között akár évszázadokat is átívelve zajlik. Aki tanári-tudósi fordításra vállalkozik, annak a tevékenysége egyáltalán nem szorul külön igazolásra, és végképp nem szorul arra, hogy a másféle, más igénnyel fellépő fordításokat diszkreditálni próbálja.

A formahűségről való teljes vagy részleges lemondás természetesen nem jelenti feltétlenül a művészi igény feladását – éppúgy, ahogyan a formatartó fordítások között is vannak ihlettelen, silány szövegek, amelyek képtelenek a megcélzott esztétikai hatás kiváltására. Ha egy nem formahű fordítási vállalkozásnak sikerül saját nyelvi univerzumot teremtenie, akkor a kultúra esztétikai tárgyként is elfogadja, ahogyan ez Déri Balázs Kavafisz-kötetével vagy Nádasdy Ádám Dantéjával is megtörtént. Ezeknek a munkáknak bizonyos értékeit kétségkívül a rímtelen környezet tette lehetővé, de ez nem jelenti azt, hogy a rímtelenség teszi őket jó munkává. Épp ellenkezőleg: annyira jók egyéb tekintetben, hogy elnézzük nekik a rímek elhagyását. Elfogadjuk, hogy más utat választottak, mert az eredmény igazolja ezt a választást. Nincs szükségük más igazolásra, és végképp felesleges olyan diskurzust teremteni körülöttük, amelyben a számukra közömbös hagyomány, a formahű fordítás eleven, önmagát folyamatosan korrigáló hagyománya valamiféle tévútnak, kijavítandó hibának, akadálynak minősül. Téves az a beállítás, hogy a formahű fordítás egy probléma, amelynek a forma nélküli fordítás volna a megoldása. De még ha így volna is: bár a gordiuszi csomó csak Nagy Sándornak hozott dicsőséget, azért az a fickó is megérdemli a szimpátiánkat és tiszteletünket, aki ilyet tudott kötni.

Irodalom

Arany J. (1968): Valami az asszonáncról. In: *Arany János válogatott prózai munkái,* Budapest: Magyar Helikon. 141–145.

Baudelaire, Ch. (1995): *Selected Poems,* Introduction and translations by Carol Clark. London: Penguin Books.

Berry, E. (szerk.) (1973): *Robert Frost on Writing.* New Brunswick : Rutgers University Press.

Brassai S. (2008): Mégis valami a fordításról. In: Józan I. (szerk.): *A műfordítás elveiről: Magyar fordításelméleti szöveggyűjtemény.* Budapest: Balassi Kiadó.

Clark, C. és Skyes, R. (szerk.) (1997): *Baudelaire in English.* London: Penguin Books.

Csehy Z. (2006): Legalább két Kavafisz. In: *Jelenkor* 49 (7–8).

Eichenbaum B. (1974): A „formális módszer" elmélete. In: *Az irodalmi elemzés.* Budapest: Gondolat. 5–41.

Jeney É.–Józan I. (szerk.) (2008): Az irodalom mint kukkolda: Déri Balázzsal Csehy Zoltán beszélget. In: *Nyelvi álarcok: Tizenhárman a fordításról.* Budapest: Balassi Kiadó. 52–63.

Kappanyos A. (2018): Szép hűtlenek és derék tramplik. In: *Jelenkor* 61 (7–8). 883–888.

Kosztolányi D. (1913): A „Holló:" Válasz Elek Artúrnak. In: *Nyugat* 6 (21). 641–644.

Kőrizs I. (2010): „Dallama már a fülembe motoz": Radnóti hatása Vergiliusra. In: *Holmi.* 22. (9). 1150–1156.

Nádasdy Á. (2015): A rímelés veszélyei. In: *Élet és irodalom* 59 (24).

Nádasdy Á. (2018): Gombhoz a kabátot: Válasz Kappanyos Andrásnak. *Jelenkor* 61 (4). 406–408.

Nemes Nagy Á. (1979): „Magyar jambus." In: *Nagyvilág.* 24., 8. 1227–1235.

Pound, E. (1998): Visszatekintés. ford. Kappanyos András, In: Bókay A.–Vilcsek B. (szerk.): *A modern irodalomtudomány kialakulása.* Budapest: Osiris Kiadó, 323–330.

Somlyó Gy. (1971): Két szó között. In: *Filológiai Közlöny* 17 (3–4). 460–481.

Toldy F. (1843–1845): A műfordítás elveiről. In: *A Kisfaludy-Társaság évlapjai.* 649–66.

Zeman, A., Milton, F., Smith, A., Rylance, R. (2013): By Heart: An fMRI Study of Brain Activation by Poetry and Prose. In: *Journal of Consciousness Studies* 20 (9–10). 132–158.

Lev Rubinstein-versek fordításának problémái

Molnár Angelika
DEBRECENI EGYETEM
manja@t-online.hu

Bevezetés

Jelen tanulmányban Lev Rubinstein „A mama ruhát mosott" és „A hatszárnyú szeráf" című versei fordításának és szerkesztésének a problémáit összegzem nyelvi-kulturális szempontból. Ez azt jelenti, hogy a fordítás folyamatát a más nyelvek és kultúrák megértéséből fakadó nehézségek szempontjából vizsgálom. Ezek különös hangsúlyt kapnak a műfordítás oktatásában, mivel a nyelvi akadályok leküzdését követően a fordítók ezekkel találkoznak a leggyakrabban, illetve a szerkesztői és kommentátori munka során szintén ezeket az interferenciákat kell megszüntetni.

A kortárs orosz művek fordításának elsődleges célja az, hogy az aktuális irodalmi jelenségek fényében váltsunk ki új esztétikai hatást és fordítsunk különös figyelmet az elmúlt évtizedekben méltatlanul háttérbe szorított, ámde mérhetetlenül izgalmas és termékeny orosz kultúra produktumaira. Jelentős lendületet az orosz-magyar fordításoknak az adott, hogy szorosabbá váltak a kulturális kötelékek országaink között. A klasszikusok újrafordítása helyett, nem utolsósorban a mai olvasói igényekre mérten, a figyelem inkább a kortárs irodalomra helyeződött. A magyar könyvpiacon nagy sikert arattak orosz

posztmodern, újrealista, valamint háborús irodalmi művek átültetései. Ezzel összefüggésben is aktuálissá vált a Rubinstein-versekben feszegetett probléma. A felszínen ábrázolt békeidő hátterében komoly konfliktus érződik, és a mozaikokból összeálló történet ugyanolyan feszült, mint egy valódi háborúban. Ebből következően ezek fordítása is egy, a magyar befogadók látókörén eddig még kívül eső, de minőségi irodalmat ismertet meg az olvasókkal.

A Debreceni Egyetem fordítói mesterképzésében helyet biztosítunk műfordítási szemináriumoknak is, melyek keretében elméleti útmutatás mellett a hallgatók a gyakorlatban is kipróbálhatják magukat. A közös tanár-diák erőfeszítésekre épülő kurzus sikerességét bizonyítja többek között Lev Tolsztoj két elbeszéléséből született, kommentárokkal ellátott, kétnyelvű kiadás. Emellett elkészült Lev Rubinstein „A mama ruhát mosott" és „A hatszárnyú szeráf" című műveinek a fordítása. A költő kivételes tehetségét érzékelhette a „Műút portál" is, amely publikálta a két verset. Ezek mellett természetesen nem férhettek el a kommentárok, ezért most azokon keresztül szeretném megvilágítani a „tanulhatatlan" műfordítás „tanításának" egy-egy aspektusát, a fordítói munka folyamatát és a fordítás során adódó problémákat.

1. Fordítási kihívások és megoldásaik

A fordítói kurzuson nem csak orosz szakos és széleskörű olvasottsággal bíró hallgatók vesznek részt, ezért mindenekelőtt meg kellett ismerkedniük az általam választott alkotó munkásságával, jellegzetes poétikai módszereivel, illetve azzal a költészeti irányzattal, amelyhez tartozónak tekintette önmagát. Lev Szemjonovics Rubinstein (1947 Moszkva –) orosz költő és esszéíró. Az Orosz Írószövetség tagja (1991-2017). Vszevolod Nyekraszov és Dmitrij Alekszandrovics Prigov mellett a moszkvai konceptualizmus egyik alapítója és vezetője. A «Знаки внимания» ('A figyelem jelei') című könyvéért elnyerte a "NOSZ-2012" irodalmi díjat. Rubinstein műveit angol, német, finn,

francia, svéd, lengyel nyelvre fordították le. Irodalommal az 1960-as évek végén kezdett foglalkozni, és az 1970-es évek közepére már kifejlesztette saját stílusát, az ún. minimalizmust. A könyvtári katalóguskártyákat rendező munkája hatására megalkotott egy új, „köztes" műfajt, a „kartoték"-ot, amely verbális, vizuális és performatív művészeti ágak határmezsgyéjén mozog. A költő valamennyi műve megnyilatkozások sora, amelyeket külön kártyákra rögzít. Ezeket a kártyákat a felolvasás során váltogatja és a váltogatás során létrejövő szünet mintegy hangsúlyosabbá teszi és ritmizálja a kimondott frázist. A ritmikus lapozgatás úgy jelenik meg, mint a rétegek eltávolítása és ennek segítségével lehet elmélyedni a szövegben. Minden egyes mondat önálló szólamot – névtelen, ugyanakkor könnyen beazonosítható, „életről szóló mondást" vagy épp csöndet (üres kártya) – képvisel, amely a versegészt valóban kartotékká alakítja. A „nyilvántartott" frázisok a műfaji emlékezetet is aktivizálják: vö. „A mama ruhát mosott", illetve „A hatszárnyú szeráf' című vers utcai beszélgetésfoszlányokat („Ez aztán a találkozás!"), költeményekből vett idézetsorokat („Ég áldjon, szabadság hatalma!"), bibliai allúziókat és szállóigéket ("Vox clamantis a deserto"), színpadi instrukciókat („Megint szóváltások és elhallgatások") stb. tartalmaz. A művek idézetszerűségét biztosító "protextusok" játékba lépnek egymással és összefüggésük közelebb visz az egész művészi rendszer megértéséhez. A szövegek folyóiratban vagy könyvben való publikálása (azaz "lapos" feldolgozása, ahogy Rubinstein nevezi) komoly problémát okoz a szerzőnek, ugyanis a kiadást csupán másolatnak, reprodukciónak tartja. De azt is elismeri, hogy az ő szerzői verziója csak egy lehetséges változat.

Térjünk rá a versek fordításának elemzésére. Ebből kiderül, mi milyen értelmezését adtuk a portálon közölt két versfordításnak. A fordítók vázlataikat óráról órára hozták el és ezeket közös felolvasások keretében vetettük össze. A nyers munkáknál kezdetben a szöveghűség és a pontosság volt az értékelési szempont, hogy az olvasó ne kapjon torz képet az eredetiről, később azonban a stílusos, modern magyar nyelvezetre, illetve a rejtett jelentésárnyalatok visszaadá-

sára helyeződött át a hangsúly. A gazdag szókinccsel és jó képességekkel rendelkező fordítók ügyesen megtalálták a két nyelv közötti megfeleléseket, mégha néhány megoldásuk nem is volt azonnal találó vagy gördülékeny. Arra törekedtünk, hogy a megfelelőséget mind a szemantikai, mind az érzelmi kifejezésben elérjük. Rubinstein meglehetősen tömör, frázisszerű beszélt nyelven írta műveit, ezért azt a hatást kívántuk elérni, amelyet az orosz olvasók számára keltenek. Nem kívántuk túldíszíteni a szófordulatokat, hogy azok az eredeti szabatos fordításai maradjanak. A prózaforma megválasztása minden esetben az adott versrészlettől függött – ez egyfelől, a szöveg érvényességét biztosította, másfelől, könnyen olvasható jelleget kölcsönzött neki. Az elkészült variációkból soronként választottuk ki azokat, amelyek mindenki számára a legmegfelelőbbnek tűntek. Tehát nemcsak az én feladatom volt, hogy javítsam a szövegüket, hanem a hallgatók is igazították, cizellálták egymás munkáit és a sokféle fordítás generálta végül a célszöveget. A szerkesztés során én a következő összefüggéseknek való megfelelést vizsgáltam: a móduszváltások kontrasztja, az eredetit leginkább visszaadó és magyarul legtermészetesebben hangzó kifejezések, a nyelvi jelek módosulása a vers két vagy több értelmi síkja között stb.

A forrásszövegben természetesen akadtak olyan érthetetlennek tűnő helyek, amelyek az orosz anyanyelvűek számára magától értetődőek. A legfőbb orosz-magyar nyelvi transzformációs problémát az okozta, hogy az olyan bonyolult grammatikai és szintaktikai konstrukciókat, mint a személytelen mondatok, a határozói igenevek vagy a megváltozott szórend, a fordítók helyesen átalakítsák. Ezeknek a kifejezéseknek az átültetése magyar nyelvre biztos tudást igényel, így a munka megkezdése előtt áttekintettük a hallgatókkal ezeknek a nyelvi fordulatoknak a szabályait. Ezen túlmenően a fordítóknak meg kellett tanulniuk azt is, hogyan találjuk meg a frazeológiai egységeknek és az ekvivalens nélküli szavaknak a megfelelőit. A hallgatók orosz nyelvtudását nagymértékben fejlesztették a forrásszövegekben található élő nyelvi elemek és állandósult szószerkezetek. Ahol lehetséges volt, ott

nem változtattuk meg az orosz idiomatikus kifejezéseket és nem helyettesítettük azokat a magyar megfelelőikkel. Másutt azonban kihangsúlyoztuk a magyarban elterjedt, uzuális jellegüket, hogy így demonstráljuk a konceptusok rubinsteini lebontásának a folyamatát. Amikor az adott kifejezés fordításában a magyar megfelelő csak részlegesen esett egybe az orosz változattal, a hiányzó ekvivalenseket másutt kompenzáltuk, vagyis az egyik helyen tett engedményt egy másik, analogikus helyen való megerősítéssel ellensúlyoztuk. Ha viszont nem sikerült megtalálni a magyar nyelvű ekvivalenst, magyarázat segítségével tártuk fel a mélyebb jelentéstartalmakat. Bizonyos szavaknak olyan erős nemzeti töltetük van, hogy más nyelveken nincsenek egyenértékű megfelelőik, azonban a közös szovjet múlt miatt a magyar közbeszédben is előfordulnak. A reáliákhoz magyarázatokat fűztünk, ugyanis ezeket mégsem lehet szó szerint lefordítani. További segítségre volt szükségünk azokban az esetekben, amikor az orosz szó gazdagabb szemantikai mezővel rendelkezett, mint amit a nagyszótár tartalmazott és az értelmező szótár sem adott kielégítő választ az adott kontextusra. Én is olykor elbizonytalanodtam a forrásszövegben rétegzett jelentéstartalmak között, ugyanis még az orosz Rubinstein-kiadványokban sem találni magyarázatokat a szövegekhez.

A fentnevezett esetekben egy neves orosz professzorasszonyhoz, Marina Csengarovna Larionovához fordultunk, aki hathatós segítséget nyújtott az irodalmi, nyelvi és kulturális háttérismeretek közvetítésében, a fordítási nehézségek megoldásában, valamint abban, hogy megfelelően értelmezzük a homályos szöveghelyeket és a mélyebb nyelvi rétegeket. Egyeztettünk a szerző lehetséges szándékairól és az orosz olvasóra gyakorolt hatásról is, és ennek fényében választottuk ki a megfelelő szavakat. Amikor az orosz partner egyetemi hallgatóival beszélgettünk, sok esetben még ők sem tudtak megmagyarázni néhány problémát, ugyanis nem rendelkeztek kellő erudícióval és ebből fakadóan nem is találtak megfelelő szinonímákat a tapasztalatukból hiányzó dolgokra és jelenségekre. A felkészült irodalomoktatóval való együttgondolkodás viszont megvilágító erejű volt a szá-

mukra is. Szintén nélkülözhetetlennek bizonyult a magyar befogadók olvasata, tudniillik ez tárta fel az interpretációs lakúnákat: amiről az orosz hallgatók azt gondolták, hogy egyértelmű, kétségessé vált és elmélyült kutatómunkát igényelt. Tehát a megoldásokat nagyban segítette a magyar és az orosz partner közötti közvetlen kapcsolat és állandó konzultáció.

A magyar fordítók feladata volt az orosz partnerrel folytatott együttműködés során az is, hogy az egymást követő sorokat témák szerint csoportosítsák. Így megnyilatkoztak a versek párhuzamba állított síkjai és feltárultak az értelmi kapcsolatok. Ezt bonyolította az, hogy Rubinstein más irodalmi műelőzményeket is feldolgozott, amelyeket szokatlan kontextusban újraértelmezett. Tehát szükség volt a hallgatók ismereteinek feltöltésére és kompetenciájának fejlesztésére annak érdekében, hogy a versek kulturális konnotációit is fel tudják tárni. A problémás tételeket Larionovával folytatott konzultáción kívül, tanulmányoztuk mind lexikonokban, mind az interneten, hogy pontosabb képet kaphassunk róluk. A fordítók megismerkedtek a történelmi háttérrel, a megidézett irodalmi művekkel, a nyelvi jelenségekkel, hogy megértsék őket és pontos analógiákat találjanak. A versekről és a konceptualizmusról szakirodalmat olvastak, a rubinsteini „kartoték"-technikáról videókat néztek meg, valamint akadémiai, illetve internetes forrásokból keresgélték ki és azonosították az idézeteket. A befogadást nehezítette az is, hogy a szovjet hétköznapok, történelem és kultúra orosz és világirodalmi közvetítésen keresztül jelenik meg. A versben a zsidó származású konceptualista költő töredékeken keresztül egy gyermeki én és egy felnőtt pozíciójából tanulmányozza a szovjet-orosz valóságot és nyelvet, ezért a szövegben egyszerre érződik az ábrázolt jelenségek közelsége és idegensége. Rubinstein versében megjelenő valóságos elemek és reáliák arra szolgálnak, hogy megismertessék az olvasót a szovjet gyermekkor jelenségeivel és az idealizálását leleplezzék. Különös figyelmet szenteltünk tehát a korszakot meghatározó jellegzetességek átsajátításának. Rubinstein olyan frázisait, megjegyzéseit, amelyek az orosz és a zsidó

kultúrájának különösségét jelölik, a szöveg részeként fordítottuk le. A háttérinformációk nagy része azonban valamely kulturális szimbólum megtestesülése, ebből következően nem illeszthető be a fordítás szövegébe, viszont szükség van arra, hogy a magyar befogadók számára közvetítsük. Az egyik fordító ezért a forrásszöveg pretextusának internetről letöltött illusztrációjával (abécéskönyv) is gazdagította a publikálandó célszöveget. Összeállítottunk továbbá egy magyarázó fordításnyelvi-kulturológiai kommentárt. Ennek alapján összegzem most azokat a problémákat, amelyekkel szembesültünk.

1.1.

„A mama ruhát mosott" («Мама мыла раму») cím – egy szovjet-orosz ábécéskönyvből, a «Букварь»-ból átemelt mondat. Kifejezi és meghatározza azt a korszakot, amelyben a mozaikokból kirajzolódó történet játszódik, jelesül Sztálin halála. Ez a mondat ugyan csak az abban az időben kiadott olvasókönyvben szerepelt, ennek ellenére ma is „klasszikusnak" számít. Több versikét megihletett, de születtek belőle posztmodern versek is. Ez utóbbiak közé tartozik Lev Rubinstein műve. A teljes szöveg egy elsőosztályos olvasókönyv stílusát idézi, a primitív gyermeki nyelvet imitálja és egy tipikus szovjet család mindennapjait mutatja be; ugyanakkor a számozás és az allúziók segítségével bibliai szintre emelkedik, mely síkon keveredik az irodalmi és „felnőtt" nyelvvel, mély és sokrétű jelentésrendszert épít ki.

1.1.1.

A tanító célzatú frázis «Мама мыла раму» (szó szerint „Anya mossa az ablakkeretet") orosz nyelven nagyon ritmusos. A magyar olvasó számára leginkább a „Mosó Masa mosodája" alapján „Mos a mama, mos"-kifejezéssel fordíthatnánk. Ez azonban nem illeszkedik a szövegfolytatásba, ezért maradtunk a prózaibb változatnál. A szöveg folytatásában ugyanis „A papa vett egy televíziót". A gyereknyelvet imitálva és az első mondat szerkezetét folytatva az apát papaként fordítottuk. A televízió vásárlása az adott korszak nagyon konkrét

jellemzője, akárcsak az, hogy „Szergej Alekszandrovicshoz bevezették a telefont." Az örömtelinek tűnő eseményeket azonban minden szöveghelyen két olyan tényközlés veszi közre, amely megkérdőjelezi vagy ellentételezi azt. A szovjet gyerekkor még egy jellegzetes eleme: „A moziban egy érdekes filmet vetítettek." Az orosz eredetiben megismétlődik a „mozi" szó: „A moziban ment egy érdekes mozifilm". A másik jellegzetesség: „Bátyám felhúzta a lemezjátszót." Akkoriban még nem bekapcsolták, hanem külön kar segítségével indították el a patefont. Rubinstein azonban lemezjátszónak nevezi, tehát már korszerűbb eszközre gondolhatott.

1.2.

A versszöveg két értelmezési síkját jól szemlélteti az alábbi két mondat. A „Kifutott a tej" frázis szó szerint azt jelenti, hogy „A tej kifutott", ugyanakkor az orosz versben létrejön egy átvitt értelme is, miszerint 'mindennek vége', azaz 'késő bármit is csinálni'. „Az első szó a „térd" volt." mondat közvetlen jelentése az, hogy a beszélő első kimondott szava gyermekként a „térd" volt. Megfigyelhető azonban az oroszban egy bibliai utalás is az első szóra (vö. „kezdetben"). Hasonló kettősség jelentkezik a következő állításban is: „Jura Sztyepanov összeeszkábált egy kunyhót." Ágakból összerakva, háromszög formájában képzeljük el ezt a kunyhót, amely természetes játékkuckóként (átvitt értelemben: „első mennyország"-ként) szolgál a gyerekeknek és erdei hajlékként a remetéknek (vagy a túrázó felnőtteknek). „Kijártunk az erdőbe." sorban az orosz «ходили» ige ismétlődő cselekvést jelent. A mondat visszautalhat az előbb említett sorra. A boldog gyermekkor egyik jellegzetes eleme a szabad és közös sportolás formájában létesülő kommunikáció: „A srácok röplabdáztak a tisztáson." Ezt általában kint a placcon vagy a grundon űzték az egymás szomszédjában élő gyerekek, azonban Rubinstein kihangsúlyozza, hogy itt egy füves térről esik szó. Ez pedig visszautalhat akár az erdőre is.

1.3.

A gyermeklétre jellemző mindennapi balesetek láncolata a fokozás hatására tragikus pusztulás képét vetíti elő, csakúgy mint a testvérek vetélkedése a testvérharcot. A gyermekkor bemutatásához hozzátartozik a barátok vagy iskolatársak felsorolása is. A „Zóját megcsípte egy darázs" és „Szása Szmirnov eltörte a lábát" két frázis is az olvasókönyvi mondatokra hasonlít. Ha az orosz eredetivel ellentétben ritmizálni és rímeltetni kívánjuk az alábbi mondatokat, akkor az alábbi formában változtathatjuk meg a szórendet: „Zóját egy darázs megcsípte". Az orosz kifejezés ráadásul fonikusan is rendezett: «Зою ужалила оса». Szása pedig az „Alekszandr" fiúnév becézett alakja. Rímeltetve a frázis: „Szása Szmirnov lábát eltörte". A tragikus gyerekkori esetek sorába illeszkedik: „Szlava Novozsilovot megsebezte egy drót hokiütő." Akkoriban a gyerekek házilag, drótból készítettek maguknak hokiütőt és készültek valóban ijesztő játékbabák is: „Féltem Tánya Beleckaja babájától." A következő frázis is a gyermeki nyelv, egy falfelirat vagy padfirka imitálása. „Tánya Csirikova – hülye." A „Vova Avgyejev verekedett" frázisban megintcsak egy minden bizonnyal iskoláskorú gyerekről kapunk tömör tájékoztatást (alany + állítmány formájában), amely azt a hatást kelti, mintha egy ellenőrző füzetbe írt tanári mondat lenne. Összekapcsolódhat azonban a testvérharc motívumával is. A bibliai alaptörténetre utal az, hogy „Borja Nyikityin betörte a fejét egy kőben." Borja a „Borisz" fiúnév becézett alakja. Ha rímeltetve fordítanánk a mondatot, így hangozna: „Borja Nyikityin fejét egy kő betörte". Az orosz mondatszerkezet, amelyből hiányzik a birtokos névmás, megidézheti Káin és Ábel történetét is a kő motívuma révén. Ebbe a sorba tartozik: „A fivér fivérét verte". Annak ellenére, hogy az orosz «дразнить» ige jelentése 'csúfolni, bosszantani' és az eredetiben csak a testvérek vetélkedését tükrözi, a fordításban a bibliai allúziót, a testvérharcot, a természeti törvények megsértését erősítő „verte" igét használtuk. Hozzá kell tennünk fordításszempontból, hogy az orosz nyelv az „ifjabb", illetve „idősebb" jelzőkkel különbözteti meg a lány-, illetve fiútestvért. Jelen versszö-

vegből sem tudjuk meg, hogy 'báty'-ról vagy 'nővér'-ről, esetleg 'öcs'-ről vagy 'húg'-ról van-e szó. A kontextus alapján itt „fivér"-ként, a továbbiakban pedig 'báty'-ként („Nekem nem nővérem, hanem bátyám volt."), illetve 'nővér'-ként fordítottuk a testvért, ami nem tükrözte a feltételezett jelentéstartalmat. Másik példa: „Jura Sztyepanov apja fogatlan, anyja kövér, nővére pedig dinka volt." Ő az a fiú, aki kunyhót eszkábált, de a családját nem éppen rokonszenvesnek írja le a beszélő. „Nővérét Julijának hívták." Az orosz «сестра» szó 'lánytestvért' jelent, viszont a szöveg nem határozza meg, hogy idősebb vagy fiatalabb. A gyerekek közötti vetélkedésre példa: „Szása Szmirnov a bélyegeimre irigykedett." Szinte minden szovjet gyerek gyűjtött és cserélt bélyeget; egy drága bélyeg (oroszul: «марка») státusszimbólumot is jelenthetett, akárcsak a felnőttek számára a „márka", a valuta. A beszélő viszont a másik gyerek egyéb képességére irigykedhetett („Tudta mozgatni a fülét."), egészen addig, amíg ő is szert nem tett rá („Később én is megtanultam"). A szöveg a későbbiekben újra utal a törött lábú fiúra: „Szása Szmirnovnak szokása volt fingorászni a szobában." Az ismertebb „fingani" ige helyett választottuk a „fingorászni" szót, hogy a tipikus gyerekbeszéd utcanyelven túli jelentést is sejtessen. „Hallani nem lehetett, de nagyon büdös volt." „Nem vallotta be, hogy ő volt." Itt már a közösségi normák többszörös megszegésének lehetünk tanúi. „Megtanultam biciklizni." Az orosz eredeti csak a folyamatot jelöli: „tanultam biciklizni", viszont a szövegkontextus utalhat ismét a vetélytárs megelőzésére.

1.4.

Érdekesek a családnevek is, ugyanis minden általánosságuk ellenére ismert orosz költőket, írókat, művészeket, közéleti személyiségeket idéznek meg. Ezek a konnotációk belemagyarázások is lehetnek, mégis fontosnak tartottuk az alábbi megjegyzéseket hozzáfűzni. „Igor Dudkin úgy nézett ki, mint egy grúz." Nem érthető, miért fontos a külső ilyetén jellemzése. Vajon a későbbi Sztálin-utalás miatt kerül elő? A vezetéknév, amely 'dudát' jelent, megidézheti Andrej Belij

„Pétervár"-ának egyik szereplőjét, a terroristát. „Szorokinéknak volt szilvájuk, de Jack-jük is." Jack – elterjedt kutyanév. Az ellentétes kötőszó azt fejezi ki, hogy Szorokinéktól szilvát lehetne lopni, de van házőrzőjük. Megjegyezzük, hogy a vezetéknév, amely 'szarkát' jelent, konnotálja az orosz konceptualizmus és szoc-art egyik prominens képviselőjét, Vlagyimir Szorokint is, aki Rubinsteinnél később alkotta műveit. „Gleb Visinszkij egereket hozott." A sztálinista főügyészt idéző nevű illető lehet egy pákosztos gyerek, és ekkor a mondatok közötti kapcsolat érthetőbbé válik, ellentétben azzal az esettel, ha a név esetleg egy megbecsülésnek örvendő macskát takar… Az egyszerű orosz mondatból az sem nyilvánvaló, hogy haza vagy a srácoknak hordta az egereket. „Vologya Volosenko hazudott." Az orosz mondatból nem derül ki, hogy a gyerek kinek, mikor és hányszor állított valótlant. „Jelena Illarionovna ismerte Szása Csornijt." Szása Csornij (írói álnév, kb. annyit tesz „Fekete Sanyi") – az Ezüstkor szatirikus költője. Nem egyértelmű, hogy a tanárnő(?) személyesen ismerte vagy csak olvasta a műveit. Érdekes a nevek ellentétes jelentése is: fény – sötétség, keresztnév és apai név – becenév.

1.4.1.

A megnevezés kérdéséhez tartozik a következő példa. Az eddigi becenevekkel ellentétben a „Julija Mihajlovna szigorú volt." mondatban beszélő a keresztnevén és az apai nevén azonosítja a személyt, aki feltehetően tanárnő, ugyanis az orosz gyerekek nevelőiket szólítják így, de ez vonatkozik minden felnőttre. A felnőttek világa már nem az iskola, hanem a lakóhely bemutatásának a része. „Szergej Alekszandrovics a papával tréfálkozott." Visszatérünk a már említett szomszédhoz vagy ismerőshöz, aki a beszélő apjával szokott tréfálkozni. „Polina Mironovna azt mondta, hogy az ő Borkája hülye." Lehetséges, hogy az anyuka kisfia fejsérülésére reagált így. „Klavgyija Jefimovna férjét Mihail Boriszovicsnak hívták." Ez a házaspár még nem került elő a szövegben, de a gyerek mindenkit megnevez. „Raisza Szaveljevna a 40-es számú csemegeboltban dolgozott köz-

gazdászként." A boltokat, iskolákat stb. a szovjet időkben általában számokkal különböztették meg. A csemegeüzletben dolgozókat és könyvelőket különösképpen tisztelték, mert minden hiánycikkhez hozzáfértek. „Jurka Vinnyikov volt a fia." Az orosz családnév asszociálhat a bűnre vagy a borra. „Kszenyija Alekszejevna elég egyszerű, de nagyszerű asszony volt." A beszélő kiemeli, hogy a nő nagyon rendes, jószívű volt. „Pavlik és Rita Aronov a szomszédos házban lakott." Még nem világos, miért kell őket megemlíteni. „Egyébként Tánya Csirikova is abban a házban lakott." Itt kiderül, hogy a hülyének nevezett lány szintén ott él. „Rajka Guszeva férjének a nevére, sajnos, nem emlékszem." Érthetetlen, miért van szükség Guszev úr keresztnevére. „Sóska, retek és póréhagyma is termett." A lakóházak között vagy az erkélyen található kiskertben? Az orosz eredeti itt sem magyarázza meg, hogy kikre (vendégekre?) vonatkozik-e az állítás: „Megjöttek, de sokat késtek."

1.5.

A beszélő énnel is történhet kellemetlenség: „Nem engedték meg, hogy átmenjek az úttesten." „Nem volt szabad átkelnem az úton" helyett a gyermeki nyelvhez illőbb mondat. „Egyszer majdnem megfulladtam." Az «угореть» ige nemcsak 'széngázmérgezés'-t jelent, hanem átvitt értelemben azt is, hogy 'elment az esze'. A szöveg alapján az előbbit tartottuk valószínűbbnek. Nemcsak a gyerekek, hanem a felnőttek világában zajló események is tragikusak. „A rokkant bennégett az autóban." „A nagymamának rákja volt. / A nagymama rákos volt." Az orosz eredetiben újra az utolsó előtti sorhoz térünk vissza, noha a mondat képviselhet akár egy játékos, gyerekversekre utaló frázist is: „nagymamának volt egy rákja". A következő sor azonban rekurrensen a halál témáját bontja ki. „A nagymama meghalt álmában." Az itt egymásra következő sorok epiforikusak: orosz eredetiben végig a «во сне» ismétlődésével zárulnak. „Gyakran láttam a nagymamát álmomban." Jelen esetben a magyar nyelv sajátosságai miatt nem tudtuk visszaadni a sorvégek összecsengését. „Nagyon féltem,

hogy meghalok álmomban." A gyermeki szempont naivan és archaikusan köti össze az álmot és a halált.

1.6.

A családi idill helyett egyre hangosabb kakofónia és zűrzavar kezd kialakulni. A vers egyik sora mindössze ennyi: „A feszültség ingadozott." Az elektromos feszültség gyakori ingadozása a szovjet időkben áramkimaradásokat okozott. A szövegben a feszültségingadozás átvitt értelemben is jelen van: „A papa hangosan kiabált." Bujan láncát csörgette." Bujan = mesei szigetváros. Itt kutyanév és a 'kötekedő, hangoskodó ember' jelentést is aktivizálja. Ezzel párhuzamosan romlik az időjárás is és egy össznemzeti katasztrófáról történik tudósítás. „Bátyám azt mondta, hogy ma meghalt Sztálin." Sztálin 1953. március 5-én hunyt el. Ekkorra datálható a vers cselekménye. „Bátyám megpofozott, amiért nevettem és bohóckodtam." A „megütött" helyett egy erősebb szemantikai tartalommal rendelkező igét választottunk, mert a Vezér halála nyilvánvalóan kötelező gyászt kellett hogy jelentsen. Lehetséges, hogy ide tartozik a következő állítás is: „A papa leszokott a cigiről." „Apa leszokott a dohányzásról" helyett a gyermeki nyelvnek megfelelőbb kifejezést választottunk. „Arról álmodoztunk, hogy mihamarabb kitörjön a háború." A kölyöklét jellegzetes vágyálma a hidegháború fenyegetettségének kontextusában mutat rá annak értelmetlenségére. „Szerettük a kínaiakat." Az 1950-es évek második felében megromlott a viszony a Szovjetunió és a Kínai Népköztársaság között. A szöveg valószínűleg még a korábbi közös „kommunizmusépítést" hangsúlyozza. „Szégyelltem megmondani, hogy hívnak." Feltehetően a zsidóellenes kampányra utal, amely viszont még Sztálin életében elkezdődött.

1.7.

A feszültség összeköti a halál témáját és az erotikus motívumot. Visszatérünk a családi körhöz; és az alábbi frázis nyitja meg az egyre

erőteljesebb, de ki nem mondott erotikus tartalmat: „Bátyám elmondta, hogy mit csinál a mama és a papa a másik szobában." Meglehet, hogy ez a kép szintén az erotikus motívumot készíti elő: „Egyszer láttam egy akkora hernyót, hogy azóta se tudom elfelejteni." Itt is a pusztulás képeihez köthető fiziológiai aktust találjuk: „Felkavarodott a gyomrom és hánytam." A vers elején található az a kijelentés, hogy „Galja Fomina vőlegénye félkezű." A beszélő egy gyermek nézőpontjából tekint a felnőttek világára is. Később Galja neve többször előkerül a szövegben, talán mert a beszélő fiú szerelmes belé, és a mű végén már egyértelműbbé válik a motvíum: „Egyszer kopogás nélkül benyitottam Galja Fomina szobájába, akkor láttam először." Nem részleteződik, hogy pontosan mit látott, csak sejthető, hogy erotikus látványban volt része. „Egyszer szörnyű előérzetem támadt és hirtelen berontottam." A mondat nincs lezárva, ugyanakkor mintha csak az előző mondatot ismételné meg. A feszültség fokozása viszont párhuzamot alkot a kitörő viharral is. „Galja Fomina a Pedagógiai Főiskolán tanult. Amikor megkérdeztem tőle, hogy miért esik az eső, így kezdte el magyarázni: „Hazánkban sok tenger és folyó található…". Tovább nem értettem és el is felejtettem." A lány pedagógusi képzettségét csillogtatja, amikor belefog a tankönyvízű magyarázatba. Nincs mit csodálkozni azon, hogy a geográfiai ismereteket gyerek nem érti és nem is tudja megjegyezni. Ez a szovjet oktatási rendszert is minősíti. Az eső a szöveg visszatérő motívuma is egyben.

1.8.

A feszültség fokozása a kitörő viharban éri el tetőpontját. Az ítéletidőt követően a világ visszazökken(?) a rendes körforgásába. Az időjárásra, természeti elemek tombolására utaló leitmotívum ismétlődése megidézi a változások („olvadás"?) szelét: „Fújt a szél." „Eleredt az eső." Ez a mondat betagozódhat a fenti, rímelő sorokba is: „Az eső eleredt". A leitmotívumok már előkészítették a vihart, amely kirobban. „Egész éjjel süvített a szél és vihar is tombolt." Az ítéletidő leírását a változás és a folyás képei szövik át. „A sarok felől fújt a szél,

lehűlést és bánatot hozott." A «тоска» szó az orosz irodalomban és kultúrában meghatározó, de a 'szorongás, sóvárgás, bánat' jelentései nehezen megragadhatóak. „Villám dördült, unalom támadt, és szívünkben zűrzavar tajtékzott." A „kavargott" ige talán szerencsésebb volna, ugyanakkor az orosz eredeti igei metaforáját nem érzékeltetné. „Süvített és villódzott a sötétben, a tetőre jégeső záporozott." A fordított szórend és a „szikrázott" ige költőibbé tette volna a szöveget, viszont Rubinstein verse szándékoltan prózai. „A fenyők csúcsa reszketett, fellegek gomolyogtak a tornác felett." Habár az orosz eredeti nem használ rímeket és más költői eszközöket, a fordításban olykor akaratlanul is alkalmaztuk azokat. „Kezdetben volt a kezdet, de a végén mindennek vége lett." A frázis paradox banalitását felülírja a bibliai allúzió. A végítélet zűrzavarát éli meg minden halandó? Ez nyomatékosítja az apokaliptikus természeti képeket záró akkordokat, amelyben a világ mintegy visszazökken a rendes körforgásába. „Aznap minden olyan volt, mint máskor." „Azon a napon minden úgy volt, ahogy lenni szokott", annak ellenére, hogy tanúi lehettünk a pusztító viharnak. „Felkeltem, felöltöztem…" Vajon a beszélő még mindig a kisfiú vagy az egész visszaemlékezés-halmaz csak a felnőtt látomása, álma?

2.1.

Lev Rubinstein: „A hatszárnyú szeráf" (1984) versének címe utalás többek között A. Sz. Puskin „A próféta" című versére, valamint M. A. Vrubel „Azazel" című festményére. A bibliai és a puskini lírai szubjektum nehéz transzformációját hétköznapi, szerelmi síkon látjuk. A megjegyzésekben hozzáfűztük, hogy az első mondat is ezt a témát kezdi kibontani: „Még az angyalok is lehetnek különbözőek." Mint egy rövid szerzői instrukció, a szeráffal való találkozás helyszínét a pusztából Moszkvába helyezi át, ezáltal a két helyet azonosítja is. A rákövetkező „Ez aztán a találkozás!" beszélt nyelvi frázis a bibliai allúziót is takarhatja a szeráffal való találkozást egy utcaira vetítve. Később a helyszín ismét átvált, ezúttal a temetőire. A jelentéssíkok

váltásai között azonban megjelennek az eredeti Puskin-vers sorai: „Halk ujját álomszelíden végigvonta…" „A próféta" című verset Szabó Lőrinc fordításában idéztük. Puskin neve és egyéb költeményei szintén előkerülnek a Rubinstein-szövegben. „Hát, maga sem egy Puskin!" Általában akkor használják, amikor valaki mást kritizál és a másik így visszaszól. Ny. A. Nyekraszov „Költő és polgár" («Поэт и гражданин») című költeményében így hangzik: «Нет, ты не Пушкин.» – „Nem, te nem vagy Puskin". A. Sz. Puskin „A tengerhez" («К морю») című költeményéből az „Ég áldjon, szabadság hatalma!" sort Fodor András fordításában idéztük. A Rubinstein-vers végén a „Hallj s láss." sorral visszakanyarodtunk Puskin „A próféta" című verséhez Szabó Lőrinc fordításában.

2.2.

A Rubinstein-vers második sora mintha hétköznapi síkra terelné a gondolatmenetet, ugyanakkor felveti a Szent Családra való hivatkozás lehetőségét is: „Szép kis család!". Megjelennek olyan nevek, amelyek szintén kettős utalások is lehetnek: „Anna Arnoldovna figyelmeztet." A név Antonovszkaját (1885/6-1967), az első szovjet írónőt takarja, aki megkapta az Irodalmi Sztálin-díjat 1942-ben? „Párizsban is emberek élnek." mondat szerint Nyugat-Európa szintén nem a „Gonosz birodalma"? „Szenyka-szamuráj." Szenyka (Sztyepan) Razin lázadó parasztvezér juthat eszünkbe egy modernizált zsivány alakjában. „Georgij Nazarics." Utalás lenne Georgij Nazarovics Golikovra (1913-1980), szovjet történészre, akinek a kutatási területe az októberi forradalom? Hozzátesszük, hogy a „Nazarics" név a római Nazariusból származik, melynek jelentése 'Názáreti', azaz 'Názáretben született'. Ez viszont a szöveg bibliai interpretációs vonalába tagozódik, amelyet a szovjet téma travesztál. Ide illeszkedik az alábbi latin frázis „Vox clamantis in deserto" is, amely azt jelenti: „A pusztába kiáltó szó". A Bibliában Keresztelő Szent János megnevezése. Rubinstein szövegében találunk még egy bibliai idézetet a Prédikátorok Könyvéből (1:14): „A léleknek gyötrelme, avagy szélkergetés." (Károli Gáspár

fordítása). Az új fordítású Bibliában: „minden csak hiábavalóság és szélkergetés". Salamon a 'szélhajhászás'-t használja: „Szélhajhászás vagy lélekfájdalom"; létezik még 'hasztalan erőlködés' változatban is.

2.3.

A Rubinstein-vers túlnyomó részét köznapi szófordulatok átiratai alkotják, amelyeket a családi témához tudnánk kapcsolni: „Az aggodalom sohasem hiábavaló." vö. „felesleges aggódni". „Hosszú búcsúzások – felesleges könnyek.": orosz közmondás, amely arra utal, hogy a túl hosszú búcsúzkodás csak még jobban megnehezíti az elválást. Ez a címe egy szovjet film betétdalának («По семейным обстоятельствам»), valamint átiratban Kira Muratova neves rendezőnő egy kései dilógiájának is («Короткие встречи». «Долгие проводы»). Az „Előre nem látott körülmények." kifejezést az üzleti nyelvben a vis maior 'elháríthatatlan akadály' jelentésében is használják. Az „Aki mer, az nyer" orosz szólásmondásnak csak az első részét idézi Rubinstein, amely a másik részével együtt («Попытка не пытка, а спрос не беда») azt jelenti, hogy 'meg kell próbálni, akár sikerül, akár nem'. Sorra következnek rövid, ellentétes és választható mondatok, beszélt nyelvi fordulatok: „Apály és dagály.", „Van rá esély." (esélyes), „Távol és mégis közel". Az utóbbi elterjedt kifejezést megtalálhatjuk egy Alekszandr Blok versben («Вот он – Христос – в цепях и розах» 1905.): «И все так близко и так далеко» – idézet: 'S minden oly közel s oly távol'. Megjegyezzük, hogy ez a címe David York Griffith „So Near, Yet So Far" (1912), valamint Wim Wenders „In weiter Ferne, so nah!" (1993) című filmjének is. Az „Éjjeli felfordulás." esetében Rubinstein megintcsak egy köznapi szófordulattal él. „Összezavarodtam, teljesen összezavarodtam." A hiányzó személyes névmás miatt az orosz eredetiben nem világos, hogy egyes szám első vagy harmadik személyről van szó, csak az biztos, hogy hímnemű alakra vonatkozik. Hasonlóan eldönthetetlen a „Jobb, ha elmegy." kifejezés, amely az orosz nyelvben jelentheti azt is, hogy „Hadd menjen!". Az aforisztikus „Fegyverszünet." több jelentéssíkot tartalmaz: utalhat a férfi-nő kap-

csolatra, de a bibliai és az irodalmi protextusokra is. Az „attól függ, honnan nézzük." általános kifejezésből több vers is született. Az orosz „attól függ, milyen szemszögből nézzük" helyett a rövid fordításban a kifejezés uzuális jellegét hangsúlyoztuk. „Macska-léptekkel osonunk, hullaszagot ontunk."-mondat fordításában az „árasztunk" helyett az „ontunk" igét használtuk, hogy az orosz eredeti rímpárját visszaadjuk. „A gyermek szájából."-frázis folytatása: „az igazság szól". Az orosz részletnek megfelelő közmondás magyarul így hangzik: „A bolondok és gyermekek leghamarább kimondják az igazat".

2.4.

A család témájához tartozik a lánykérés síkja. Ide sorolhatjuk az alábbi frázisokat. „Komoly beszélgetés (folytatás)." Ez egy film címének tűnhetne, a beszélgetés tárgya azonban az alábbi eldöntendő kérdésre vonatkozik: „Igen vagy nem?". A „Még egy megpróbáltatás." visszautalás az „Izzadok, minden erőm elhagyott."-részre. Rubinstein szövege követi „A próféta" témakifejtését. Ebben az összefüggésben a puskini lírai szubjektum nehéz transzformációját idézi meg a „nem bírom már tovább"-utalással. A következő sor témája azonban a lánykérés, így a megpróbáltatás jelentheti ezt is. A „Sikertelen leánykérés, avagy szerelem a puffasztott kukorica iránt."-mondat első része utalhat Ny. V. Gogol („Háztűznéző") vagy A. Ny. Osztrovszkij színműveire. A sor második rész imitálja a népszerű vígjátékok szerkezetét és egyben parodizálja is azokat az extrudált kukoricapehely iránti szerelem tételével. „Száznyolcvan per kilencven." – a 180/90 magas vérnyomást jelent. Kiválthatja stressz, feszültség, idegesség. Az „Anya! Itt van!"-frázis kapcsolódhat a lánykérés témájához: a fiatalember eljött. Talán ehhez kapcsolódik a „Ne menj el! Félek." is. A „Még hárman – és mindegyik feltűrt ingujjal." vö. «засучив рукава» orosz frazeologizmus azokra vonatkozik, akik keményen dolgoznak. A „Hogyan éljük túl egyedül?" Ez a mondat úgy hangzik, mintha egy kézikönyv címe lenne: „Hogyan lehet egyedül érvényesülni?" például szakítás után. Erre utalhat „A fiú nem esett messze a fájá-

tól." frazeologizmus. Ha a „szüleire ütött" kifejezést használnánk, úgy az az orosz eredeti motívumhálóját tükrözné. „A változások előszele." Ez a frázis jelen van „A mama ruhát mosott" című versben is. A „Mi lesz velünk?" fordításából kihagytuk a „mindannyiunkkal" szót, amit az orosz eredeti viszont kiemelt. Az orosz szövegből nem világos, hogy a „Felejtsd el, ha tudod!" kire vonatkozik, talán a szakításban utalt fiatalemberre. Lehetséges, hogy „Felejts el, ha tudsz!" formában hangzik el. A „Nem kell elkísérnie, nem megyek messze." orosz eredetiben úgy is érthető, hogy „nem lakom messze". Instrukciószerű mondat- és szófoszlányok, paradox frázisok alkotják ezt a síkot: „Megint szóváltások és elhallgatások.", kiegészülve néhány irodalmi idézettel. „Ó, búcsú, te búcsú!" – egy ismert orosz népdal címe, amely elhangzik az 1944-es című «Свадьба» ('Esküvő') szovjet filmben. Ez is visszautalás lehet a sikertelen lánykérésre, akárcsak az alábbi mondások: „Ami történt, megtörtént.", „Jó volna, meg nem is.", „Ugyanitt, ugyanekkor". Az „Akarom is, meg nem is" megjelenik A. V. Szuhovo-Kobilin vígjátéktrilógiájának egyik részében. A másikra – «Свадьба Кречинского» ('Krecsinszkij esküvője') – implicit utalást találhatunk a Rubinstein versében a „Sikertelen lánykérés" kapcsán.

2.5.

Az irodalmi idézetek sorába továbbá az alábbi citátumok tartoznak: „Már megint ezek az átkozott kérdések!" Az orosz gondolkodást, irodalmat és kultúrát meghatározó ún. „átkozott kérdések" kifejezés megjelenik Heinrich Heine „Szimbólumból, szent példából" című költeményében, amely Szerb Antal fordításában így hangzik: „Ne kerteljünk. Válasz kell a / Kínos átkozott kérdésre". Ezeket a kérdéseket idekapcsolódó orosz irodalmi és világirodalmi idézetek szövik át. „Hamlet apjának szelleme." William Shakespeare „Hamlet" – Arany János fordításában „Hamlet, a dán királyfi" – című tragédiájának egyik szereplője. Orosz nyelvre először Nyikolaj Polevoj és Andrej Kronenberg fordította 'Hamlet apjának árnya'-ként (Тень

отца Гамлета), a későbbiekben 'Hamlet apja szellemé'-nek (Призрак отца Гамлета) nevezték. Az „Apá"-t a bibliai kontextus alapján fordíthatnánk Atyának is. Találhatunk a versben még egy, tragédiából vett átiratot: „Több helyzetek vannak, Horatio." vö. „Több dolgok vannak földön és egen, / Horatio, mintsem, bölcselmetek / Álmodni képes". A „Szót-lan dal." utalás a szimbolista K. Balmont «Песня без слов» ('Szótlan dal') című költeményére. Az 1980-as években egy híres rockzenész, Viktor Coj is írt ezzel a címmel dalt. „Kis ember vagy te még ehhez, Rozvalnyev!" Ny. V. Gogol „Revizor" című művének szószerinti idézése Mészöly Dezső és Mészöly Pál fordításában: „…kis ember vagy te még ehhez!". Gogol „Revizorá"-ban a Polgármester Szvisztunov rendőrhöz szól. „Mintha a szél mind a négy világtáj felől." Szintén Ny. V. Gogol egyik művére utalás. „A köpönyeg" című elbeszélés mondata Makai Imre fordításában így hangzik: „… a szél – jó pétervári szokás szerint – mind a négy világtáj felől, minden mellékutcából fújta". „Miszjusz, nem Miszjusz, de van benne valami." – Miszjusz A. P. Csehov „A mezzaninos ház" című elbeszélésének a hősnője. Ezt ötvözi a vers egy idiómával. „Gyere ide, Ljovuska!" A Ljovuska név Lev Tolsztojt is megidézheti, nemcsak Lev Rubinsteint.

2.6.

A vers végét alkotó párbeszédrészletek mintha utalások lennének klasszikus orosz és szovjet irodalmi szövegekre, forrásukat azonban nem találtuk meg. Illeszkednek viszont a szöveg korábbi mondataihoz, magyarázzák és kiegészítik azokat. A záró szakaszból csak egy motívumot emelnénk ki, amely túlvilági átkelésre vonatkozik és a főszövegben így jelent meg: „Egy csónakos története.", amely szószerinti fordításban: 'Egy csónakos elbeszélése'. A csónakost révészként terveztük fordítani, hogy a szövegben később előforduló utalások a túlvilági átkelésre egyértelművé váljanak. Ennek harmadik változata: az „Egyik szemem sír, a másik nevet (az „Egy csónakos történeté"-nek a vége)." ismét egy frazeologizmust képvisel. „A verszáró sorok a

mű végén összegzik valamennyit témát és tanúi lehetünk az ún. „prófétai újjászületés"-nek: „És a révnél álló emberek hangján kívül, Akik a csónakossal alkudoztak"., illetve „És mennyi ideig feküdt így" „– megértette, Hogy újjászületett…".

Összegzés

Jelen tanulmányban röviden beszámoltam egy műfordítói kurzus tapasztalatairól: az oroszról magyar nyelvre történő fordítás buktatóiról, a kommentárkészítés és összeállítás feladatairól, a célszövegek stilizálásáról és publikációra való megszerkesztéséről. Remélem, hogy az újabb hallgatókkal tett közös erőfeszítéseink a jövőben hasonlóan sikeresek lesznek és a kommentárokkal ellátott kiadványok publikálásra kerülnek. A gyümölcsöző munka pedig kedvet nyújt ahhoz, hogy a mesterszakos diákok a továbbiakban a műfordítás mellett köteleződjenek el és céltudatosan ebben az irányban folytassák tanulmányaikat, erre a pályára készüljenek.

Források

Gogol, Ny. V. (2005): *A revizor.* (ford. Mészöly Dezső, Mészöly Pál). In: Gogol, Ny. V. (2005): *A köpönyeg. Az orr. A revizor.* Budapest: Európa Könyvkiadó.

---. (2005): *A köpönyeg* (ford. Makai Imre). In: Ny. V. Gogol: *A köpönyeg. Az orr. A revizor.* Budapest: Európa Könyvkiadó.

Heine, H. (2007): Szimbólumból, szent példából (ford. Horvát Henrik). In: Szerb Antal (szerk.): *Száz vers.* Budapest: Magvető Kiadó.

Nyekraszov, Ny. V. (1950): Költő és polgár. (ford. Trencsényi-Waldapfel Imre). In: *Nyekraszov válogatott költeményei.* Budapest: Franklin Könyvkiadó. 49–57.

Puskin, A. Sz. (1978): A próféta. (ford. Szabó Lőrinc). In: *Klasszikus orosz költők.* I.kötet. Budapest: Európa Könyvkiadó. 216–217.

Puskin, A. Sz. (1971): A tengerhez. (ford. Fodor András). In: *Puskin válogatott versei.* Budapest: Kozmosz Könyvek. 167.

Рубинште́йн, Л. С. (1996): *Стихи.*СПб.: Издательство Ивана Лимбаха.

Rubinstein, L. Sz. (1984): A hatszárnyú szeráf (1984) *Versek — Molnár Angelika fordítói kommentárjával*

https://www.muut.hu/archivum/30466

Rubinstein, L. Sz. A mama ruhát mosott (1987). In: *Versek — Molnár Angelika fordítói kommentárjával*

https://www.muut.hu/archivum/30466

Shakespeare, W. (1993): *Hamlet.* (ford. Arany János). Budapest: Ikon.

A lemondás művészete

V. Gilbert Edit
PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
gilbert.edit@pte.hu

Lehet, hogy némiképp meglepő ezzel a mottóval, címmel, sugallattal indítani a műfordítás lehetséges oktatásáról íródó esszémet. Igyekszem megokolni, miért a fenti szókapcsolat jut eszembe a műfordításról – azon belül is a versfordításról, s hogy ezen intés szem előtt tartása, tudomásul vétele hogyan szolgál pedagógiai célokat is.

Ha verset fordítunk, a lehetetlenre vállalkozunk. A jól ismert és szállóigévé vált metafora alapján gúzsba kötve táncolunk. Prózaira fordítva: a ritmika, a szemantika, a szótagszám és a rímképlet együttes, komplex átmentésével, átruházásával kísérleteztünk. Verset valamiképpen ezek tesznek azzá – az utóbbi kritérium természetesen akkor szerepel, ha az eredetiben is rímes a forma. Izgalmas feladat egy idegen nyelvű vers már meglévő magyar fordításának elemzése – avagy, ha több van belőle, fordításainak végigkövetése **összevető műfordításkritika** keretében. És fordítva[1]. E folyamatok során látható, tapintható, melyik műfordító melyik kritériumnak, kritériumoknak rendelte alá a többit, hogyan egyensúlyozott, mit áldozott fel a végső megoldás oltárán. Mely verziókról mondott le, mert összeegyeztethetetlenek voltak egy másik oldalról indulóval. A szemantikailag legmegfelelőbb változat például nem fér el a sorban, az illeszkedő, éppen eltalálni vélt rímek lehetetlenné teszik a szintén

[1] https://www.magyarulbabelben.net/ Ez az oldal kincsesbánya azok számára, akik a magyar költészetet más nyelveken is kívánják hallani. Itt megszólal.

megfelelőnek tűnő szó alkalmazását stb. Műfordítás-óráinkon arra kérem a hallgatókat, hogy valamely általuk jól ismert idegen nyelven találjanak maguk – maguknak egy rövid verset, amit lefordítanak, s több hasábban készítsék el bemutatásra a fordítás stációit. Az elsőben szerepeljen az eredeti mű, a másodikban a nyersfordítás, a harmadikban, negyedikben stb. pedig álljanak az általuk készített lehetséges fordított változatok. Az órán mindenki kap majd elegendő időt arra, hogy ismertesse megoldásait, járja körül velünk, minket vezetve, a nehéz szöveghelyeket, vegye sorra felmerülő dilemmáit. Kérem őket, vegyék számba az áldozatokat, amelyeket meghoztak, s folytonosan reflektáljanak döntéseik okaira.

Azért nem korlátozom a forrásnyelvek körét a jelenlévők mindegyike által ismertekre, mert így nyugodtan bekerülhet a nyelvek közé olyan is, az is, amit akár csak egyikü(n)k bír, de a nyersfordítás körültekintő ismertetésével olyan, az adott nyelven kívüli, nyelven túli, általános nyelvi dimenzióba kerülünk, amelyben pontos magyarázattal érthetővé válnak az addig nem ismert nyelv konkrét aspektusai. Beleélhetjük magunkat egyúttal abba a helyzetbe, amikor is a hivatásos műfordító ugyancsak nyersfordítással – vagy közvetítő nyelvről, nyelvből dolgozik. Nehéz ezt a relációt elképzelni, de a résztvevők mégis beleképzelhetik magukat e régebben gyakrabban, de praktikus okokból – leginkább kis nyelvek esetén, amelyek ismerőiből a célkultúrában kevés van – ma is előforduló praxisba a fenti gyakorlat során.

Műfordítás-konferenciákon találkozni olyan nézettel, hogy publikálhatnánk azokat a változatokat avagy fordításszeleteket is, amelyekről a fordító időközben lemondott, hogy azok se tűnjenek, vesszenek el nyomtalanul. Ezzel meg is érkeztünk a szövegfilológiába; a szerkesztés, a szöveggondozás, a **textológia** területére. Az irodalomtörténész egy adott szöveggel foglalkozva keresi, követi a korábbi verziókat, kincs számára, ha rátalál munkaváltozatokra, jegyzetekre, régebbi redakciókra, amelyeket aztán a szakma nagy becsben tart, mert az alakulástörténet részét képezik. Gyakorta elhangzik, hogy a digitális érában ezek megsemmisülnek, hiszen a szövegszerkesztők nem őrzik,

nem őrizhetik meg a köztes formációkat. Ha a szerző el is ment egy-egy korábbi változatot, a szöveg alakulását folyamatában nem rögzítheti. Az adathordozók, az archiválás eszközei és közegei ráadásul rohamos gyorsasággal cserélődnek, a jelen számítógépein már nem olvashatók a flopyk, DVD-k, a digitalizálás tehát folyton új kihívások elé állítja a filológiát. Olyan ez, mint az új abc-re történő átállás egy kultúra írásbeliségében.

Bármely szöveg kialakulásának, véglegessé válásának folyamata szelekció, kombináció, döntéshozatal eredménye, amelyek sora a szerző által kanonizált változathoz visz. Fontos rálátni és ráláttatni arra, hogy mennyire nem egyenesvonalú, nem egyértelmű határokkal bíró jelenségről van szó. Ezzel foglalkozik az **újhistorizmus**, az **újfilológia**. Belemélyülve az **irodalomszociológia**i dimenziókba láthatóvá válik az intézmények szerepe, a kiadóé, szerkesztőké, lektoroké, nyomdáké stb. Mindezzel párhuzamos a maga extra sajátosságaival a más nyelvről érkező mű sorsa. Beleszól a kiadó a paratextuális elemekbe, az új címbe stb. Már a mű kiválasztódásának processzusa is összetett: az a ritkább eset, ha a műfordító maga által javasolt művet fordíthat le. A fordítandó műveket jellemzően maguk a kiadói lektorok, előolvasók választják ki, akik foglalkozásszerűen pásztázzák a külföldi kiadók kínálatát, szemmel tartják a folyóiratmegjelenéseket, a kiadott könyvek recepcióját, s részt vesznek a nemzetközi könyvvásárokon, hogy figyeljék a trendeket, a divatokat, a kurrens külföldi szerzőket. Az a ritkább, ha outsider ad ötletet, s ráadásul ő maga is fordíthatja az adott művet – amit tehát ő fedezett fel. Elvben és gyakorlatban is akad azért erre példa: jó (ideális) esetben próbafordítást és lektori jelentést kérnek tőle, s aztán a továbbiakról pragmatikus szempontok döntenek. A szerző ügynökének megtalálása fontos állomás az úton. A műfordítás intézményesülésének folyamában megkerülhetetlen lépcső ez a szakasz, s aztán következnek a piaci viszonyoknak megfelelő kiadói lépések. Mindezek tudatosítása a **kultúra intézményszociológiájá**nak területére esik.

A szövegemben sötéttel kiemelt fogalmak az **alkalmazott irodalomtudomány** diszciplínájának kategóriái, lehetséges tárgyai. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Modern Irodalomtudományi és Irodalomelméleti Tanszék évtizedes múltra visszatekintő mesterképzéseiben a tanulmányírás, a kreatív írás, az irodalomterápia, a kulturális rendezvények szervezése és más alkalmazott területek is beletartoznak az alkalmazott irodalomtudomány- szakirány kurzusaiba – a műfordítás elmélete és gyakorlata elnevezésű területtel egyetemben. Innen is megközelíthető tehát maga a műfordítás és annak lehetséges oktatása. Egy másik irány az irodalomtörténet, a **világirodalom-történet**, a **komparatisztika**, az **összehasonlító irodalomtudomány** felől indul. Szükségszerűség és áldás, hogy az általunk nem ismert nyelveken keletkezett műveket is olvashatjuk. Ez fordításban lehetséges. A fordított irodalmi szövegekkel történő professzionális kapcsolatba lépéskor nagyfokú tudatosságra van szükség: a fordított művel természetszerűleg a maga többszörös iposztázisában kell foglalkoznunk. Saját kultúránkon belül, anyanyelvünkön íródott művel sem törődhetünk mindössze önmagában, csakis viszonyrendszerében láthatunk rá. Magyarul: a magyar irodalom alkotásai sem érthetőek, értelmezhetőek elszigetelten. Világirodalmi helyük, helyzetük felméréséhez a külföldi genetikus és tipológiai kapcsolatok, a különféle típusú párhuzamok megvonása szolgál. Más nyelven történő megjelenései a mi irodalmunk alkotásainak ugyancsak feltérképezésre méltóak. Határokon túli recepciója része minden műalkotás egzisztálásának, s igencsak tanulságos annak követése: mit látnak meg benne, belőle odaát, a különféle, tőlünk különböző nyelvű országokban, kultúrákban[2]. Az ő irodalmaik megjelenése nálunk még inkább szembetűnő, hiszen a mi horizontunkra érkezik a produktum: az új mű, az új könyv. Foglalkozván vele feltétlenül tudatosodnia kell annak, hogy nem a mi nyelvünkön jött létre eredetileg az alkotás, folytonosan reflektálni kell a másodlagosságára. **Fordításhermene-**

[2] Петухов 2020.

utikai művelet a veszteségek és a nyereségek számbavétele. Nemcsak azé tehát, hogy mi sikkadt el az átültetéskor, hanem azé is, hogy mit nyertünk általa. Komparatív feladat annak áttekintése, hogyan szervesül a mű a célnyelvi horizontra. Milyen hagyományból szólal meg, kinek, kiknek a hangján, hova illeszkedik, mihez kapcsolódik, milyen hiányt tölt be, milyen űrt kompenzál. Nyelvileg pedig legalább azt tudni kell a vele foglalkozó egyetemistának, mi volt az eredeti címe, mit reprezentál a fordított cím – s azok a helyek, amelyek különösen beszédesek a célnyelven, vajon hogy szóltak az eredetin. A műfordításkritika tehát kihagyhatatlan része a fordításban olvasott, értelmezett alkotás feldolgozásának.

Örök **oktatáspragmatika**i kérdés egyetemi berkekben, hogy lehet-e, illik-e nem eredetiben olvasott műről szakdolgozatot írni. A következő típusú konszenzus körvonalazódik: versről semmiképpen nem lehet a fordítás alapján beszélni, prózai műről inkább, de az eredeti egyes helyeinek figyelembevételével, elemzésével. Az **interkulturális recepciótörténet** úgyszintén kihagyhatatlan eleme a műfordítástanulmányoknak. Mind a fordító, mind az elemző-értelmező tevékenységének izgalmasan, szórakoztatóan intermediális részterülete a megvalósult fordítások: a célnyelvekre történt átültetések tanulmányozása – például a külföldi borítókon át. Itt szerepet kap a **pragmatikus kultúratudomány** összes eleme a vizualitás kiemelt jelentőségével. Nemcsak a célnyelvi címet vehetjük így könnyen szemügyre, s találgathatunk, majd vonhatunk le következtetéseket arról, vajon mi vezethette a fordítót, kiadót abban, hogy a borítón látható megvalósult változat mellett döntsön, s ez mit mond el a célnyelvi kultúra közegéről, horizontjáról, céljairól, kapcsolódási pontjairól. A szerzői név idegen nyelvű formáját és a borítót mint alkalmazott vizuális terméket is elemezhetjük, interpretálhatjuk. Illetve, kezünkbe véve az idegen nyelvű, idegenben készült könyvet mint **műtárgy**at, **könyvtárgy**at is szemrevételezhetjük, amennyiben hozzájutunk belőle példányhoz. Érdekfeszítőek, beszédesek az ilyen stúdiumok, egyúttal alkalmat nyújtanak **interdiszciplináris, intermediális, művészeti**

területek közti találkozásokra – például a borítótervezőkkel. Alkalmasak egyben a saját kultúránkba történő bevezetésekre, s a többmint-virtuális kéznyújtásra például a fogadó kultúrák felé. Irodalmárként hatékonyan mutatkozhatunk be más nyelvi közegben, külföldön egy nálunk fontos hazai szerző ottani megjelenéseit borítóin át prezentálva pl. ppt-ben. Emellett az ő kanonikus szerzőjük nálunk megjelent, meghonosodott fordításaira a borítókon át ugyancsak felhívhatjuk a figyelmet. Természetszerűleg adódik, hogy a borítóképen használt szimbolikát együtt felfedjük, s a jelek interkulturális dekódolásával, megfejtési kísérleteivel, interpretációjával közelebb hozzuk a leendő, potenciális olvasóhoz magát a szellemi tartalmat is – a borító mögött rejtőző művet.

Korunk közkedvelt, előtérben lévő műfaja a regény. Módszertanomban a versfordításból indulok ki a kötött forma okán, s azt gondolom, hogy természetesen jó, ha a gyakorlatot gyakorlott műfordító vezeti. Ez a potenciális tanár, aki egyben műfordító, kanonikus versek többnyelvű vagy többszörös fordításának összehasonlító elemzése után, amibe bevonja a hallgatókat, saját, akár folyamatban lévő műhelymunkáiba is bevezetheti a diákságot. Megmutathatja munkaverzióiban, mit hogyan próbál átadni, miről mond le éppen, mely helyeken hezitál. Én oroszból fordítok, s úgy vélem, azért nem baj és nem kár, hogy ezt a mára jobbára (a szlavisták kivételével) már bölcsészkörökben is ismeretlen nyelvet vonom be a prezentációba, mert így maga a mechanizmus válik láthatóvá. Mellesleg a hallgatók megismerkednek egy „egzotikus" írásmódú nyelv betűivel és szerkezetével. Hasznos belelátni a folyamatba, a töprengésbe, a keresésbe: a versfordítás műhelyszabályainak, mesterségbeli eljárásainak közvetlenségébe. Nem ritkán észrevétlenül belülre kerülnek a hallgatók. A hangos gondolkodás rávezető ereje folytán ők is észlelik, a ritmussorból mi hiányzik – hogy például éppen egy háromszótagú anapesztikus tagolású szó helye üres a sor meghatározott helyén, s együtt kereshetik azt a tanárral, mentorral. Érzékelhető ekkor, hogy a versírás kötöttsége és a vers-

fordítás kötöttsége egymáshoz közeli területek[3]. És hogy mit jelent együtt fordítani, együtt dobolni ki a ritmust, s mozaik-, puzzleszerűen, mintegy kirakósként kirakni a strófát, rejtvényként megoldani az áttételt a célnyelvre.

Érdemes belepillantani, ha van rá mód, az egymás nyelveire fordító kollégák levelezésébe, kölcsönös segítségkérésük természetrajzába. Ezekből kiderül, mi okoz problémát a nem anyanyelvű, nem a forrásnyelvben -és kultúrában élő személy számára: utalások, reáliák, frazeologizmusok. A másikat kölcsönösen segítő, inverz pozíciójú műfordítók kiválóan és hatékonyan tudják támogatni egymást a forrásnyelvi beágyazottság és a célnyelv ismerete jóvoltából a megértésben és a transzfer megtalálásában. Hasonlóan hatékonyak a műfordítótáborok, ahol például ugyanazt a művet fordítják különféle idegen (cél-)nyelvekre, írók jelenlétében. A más-más célnyelvekre már lefordított szövegek használata jó támpontul, viszonyítási felületül szolgálhat. Izgalmas nyomozás az érthetetlennek tűnő, homályos részeket valamely kolléga fordításában ellenőrizni: vajon ő mit látott benne, bele. Ez sokszor termékenyebb út és módszer, mint az élő szerzővel folytatott levelezés.

Cikkem a versfordítás-szemináriumok ismertetésével kezdődik, s most lassan rátérnék a prózafordításra. A prózafordítások vizsgálata és a prózatanítás fogásai kiindulhatnak rövid szöveg, kispróza fordításából, ahogyan a versnél. A terjedelem azért jó, ha rövid, mert így lehetőség van egész műalkotás értelmező átültetésére. Nem vagyok a részletek híve: egészben kell látni a művet és felelősséget vállalni a végeredményért. Nem mondható így, hogy majd a szöveg más részében oldok meg valamit, amit itt, a választott részletben nem sikerült. Fontosnak gondolom még, hogy a választott műnek ne legyen már kanonizált (publikus) fordítása, hogy sem viszonyítania, sem kerülgetnie ne kelljen a kezdő műfordítónak a már megjelent, óhatatlanul

[3] Horváth, 2014. Könyvében annak a meggyőződésének is hangot ad, hogy irodalmat tanítva magát az írást is tanítsuk, ne csak a létrejött művek történetét és interpretációját.

is etalonnak tekintett, szem előtt lévő darabot. Nem utolsósorban fontos szempont az is, hogy maga találjon rá az őt hívó szövegre a műfordítás mesterségével ismerkedő hallgató. Ez ma, az internet korában nem tűnik nagy kihívásnak, de azért mégis az: akárhogy is, rá kell lelnie az egyszerű hívó-, keresőszavakkal azokra az oldalakra, ahol megfelelő típusú szövegek vannak. Többet el kell olvasnia belőlük, s lehet a feladatot azzal is tetézni, hogy olyant válasszon, amiben hisz, amit tényleg szeretne lefordítani, megismertetni a célközönséggel – ami valóban megszólítja és saját ügyének érzi. Ez a megtoldás ekkor már minőségi-, értékszempontot és személyes képviseletet is bevisz a folyamatba: a felelősségvállalást egy adott darabért. Lektori jelentést is kérhetünk róla a hallgatótól. Ha jól sikerül a megoldás, élesedhet is a szituáció, s elküldhetjük egy lapnak, kiadónak a szövegeket. Megjelentethetjük valamely internetes oldalon és/vagy felolvashatjuk akár a fordításaink köré szervezett rendezvényen. Ez megtörtént, meg-megtörténik köreinkben, egyetemünkön.

A prózafordítás fogásaival való ismerkedés hasonló a fentiekben kifejtett verstani, versfordítást célzó tanulmányokhoz, stúdiumhoz, de jellegéből fakadóan kevesebb formai kötöttséggel jár. Tanulmányozzuk a külföldön megjelent magyar művekkel kapcsolatos anyagokat, utánanézünk, utánagondolunk a kiválasztás szempontjainak. Különbözik-e a termék és a recepció, ha a forrásnyelvi országból ajánlják és szponzorálják, illetve, ha a potenciális célkultúrában, külső helyről érkezik az igény, s megy végbe a kiadási folyamat? Imagológiai indíttatású reflexív **országimage-vizsgálat**ot végzünk ilyenkor, szemügyre vételezve a **kultúrpolitikai** szempontokat: vajon miért éppen az adott műveknek a külföldi megjelenését támogatja az állam. Mindenképpen javasolható műfordítás-órára egy téma összegyűjtött külföldi recepciójának alapos átolvasása. Összegyűjtendő: egy a hallgatót érdeklő mű, író valamely nyelvterületen elért karrierje: az azt/őt méltató metatextusok elemző, értelmező, értékelő, kritikai szemlézése. **Világirodalomtörténet**i részkutatásokat is javaslok: hol foglal helyet az összesítő kiadványokban és az azokat kiváltó platformokon a mi

irodalmunk, hol bukkanhatunk rá egyes szerzőinkre; kikre éppen. Esik-e figyelem rájuk, mely területeken igen és hol nem, s vajon miért. Rendszerint tanulmányozunk valamely külföldi szerzőt, művet, irodalmat is műfordító kurzusainkon. Igyekszünk kitapintani helyüket különféle regiszterekben és követjük ottani, itthoni és más nyelvekben, kultúrákban történő meghonosodásukat.

Minden kurzusomon ajánlom műfordításkonferenciák, műfordító honlapok, fordítók műhelynaplóinak tanulmányozását: mindig friss, aktualitáshoz kapcsolódó szövegeket is. Olyan tanulmánykötéteket is bevonok, amelyekben rendre jut hely, alfejezet, figyelem a más nyelveken történő megjelenésnek, a külföldi recepciónak. Fűzfa Balázs sorozata, a *12 legszebb magyar vers* is ilyen: a tanácskozások anyagában, ahol különféle részterületeket, iskolákat képviselő irodalmárok beszélnek ugyanazon versről, a középiskolai oktatás gyakorlata mellett a fordítások története és azok elméleti vonatkozásai is szerepelnek. Minden kötet tartalmaz olyan szöveget, amely az utóbbi – a mi számunkra most előtérben lévő terület izgalmas gyakorlatát prezentálja. Olyan tanulmányokat szoktam belőlük kiválasztani, amelyek a professzionális műfordító és az éppen fordító költő eltérő megközelítését taglalják, melyben az utóbbi felrúg minden szabályt, és többnyire ő győz.

Szövegemben a vastagon szedett diszciplínák mentén helyeztem el a műfordítói stúdiumokat különféle lehetséges modellekben, egyetemi-akadémiai curriculumokban. S hogy a **műfordítás teológiájá**t is érintsük: írásom címéhez kapcsol vissza a versfordítás mint önmegsemmisítés konceptusából kiinduló Hofher József jezsuita szerzetes elképzelése Máriáról mint egyetemes műfordítóról. Chiara Lubich, Kosztolányi Dezső, Tornai József nyomán alakuló koncepciója szerint Máriában testté lett az Ige, a szó (mondja Hofher), ezért tökéletes „műfordító" ő, mert magának a Szónak, az Igének ad Életet. Mária Jézussá lesz, azáltal, hogy Jézus életre kel benne. Mária fehér vászon, amire a festő felviszi a színeket. Itt Isten a festő, Mária a „semmi", a fehér vászon, hogy Isten fénye felragyogjon a világra. Így lehet Jézus

ikonográfiai megjelenítése többek között a NAP, s lesz a kiüresedés, fájdalom elfogadása és elengedése által az Istenszülő, Mária kegyelemmel teljes, megdicsőülő Napba Öltözött Asszony. Mária minden anya prototípusa, hiszen az általa, általuk világra hozott élet (gyermek) „Isten képe" (Hofhner, 2016).

Végezetül álljon itt egy friss híradás irodalmunk kiváló, s immár angolul is hozzáférhető darabjáról: Szabó Magda *Abigél*éről. Sokrétű hozadékkal szolgál összevetni a különféle nyelvű fordításokat, most már az angolt is, elmélkedni az írónő külföldi és magyar szakmai és olvasói hírnevéről, a különbség okairól, s észlelni, hogy a mindenütt nagy sikert arató *Az ajtó* után az *Abigél* milyen húrokat penget meg – ezúttal a New York Times kulturális újságírójában. „A fordítás 2020 január 20-án jelent meg és az a Len Rix készítette, aki 2005-ben *Az ajtó* brit kiadásán is dolgozott, de Szerb Antal életművét is ő ültette át angolra" (bzs, 2020). Izgalmas és tanulságos, hogyan helyezi el a regényt a recenzió szerzője Jane Austin és J.K. Rowling közt. Szabó Magda külföldi fordításairól az egyetemünk és képzésünk, valamint a PTE Kortárs Világirodalmi Kutató Köre által szervezett évfordulós konferencián is hallhattunk és az ott elhangzott előadásokból összeállított kötetben olvashatunk – egyik pécsi fordítójától, Najbauer Noémitől ugyancsak, aki szövegközelből avat be műfordítása műhelytitkaiba (Szabó, 2019).

Iroldalom

(bzs). Szabó Magda Abigéljét ajánlja a New York Times. (2020. 01. 27.) https://fidelio.hu/konyv/szabo-madga-abigeljet-ajanlja-a-new-york-times-152155.html?fbclid=IwAR1WFPnO4ONEd-CbGCsndM-8sKfphQ9c2jikmo1lsFXqZ7cVzuYLUDqyG0s.

Hofher J. (2016): Mária útja – az elengedés útja. In: Molnár R. Hofher J. SJ: *A mozgás lelkisége (Nordic walking és szemlélődő ima)*. Budapest: Jezsuita Kiadó. 192–195.

Horváth V. (2014): *A vers ellenforradalma: a versírás és versfordítás tanulása és tanítása*. Budapest: Magvető.

Петухов, Г. (2020): Вечное одиночество венгерской литературы. Интервью с переводчицей Оксаной Якименко. https://gorky.media/context/vechnoe-odinochestvo-vengerskoj-literatury/?fbclid=IwAR3wScyJ4HY_G0OLVQWyxf7aS-bxECNR2UEgyZG6zotgGnKlKJ8Nrwtc8Ro

Rothfeld, B. (2020): In Magda Szabo's Magical Novel, a Statue Protects Students From the Nazis. In: *New York Times*. (Jan. 17, 2020) https://www.nytimes.com/2020/01/17/books/review/abigail-magda-szabo.html.

Soltész M. - V. Gilbert E.(szerk.) (2019): *Szabó Magda száz éve*. Budapest: Orpheusz Kiadói Kft.

„A műfordításban és annak oktatásában egyaránt széles körű tapasztalatokkal rendelkező szerzőink témaválasztását meghatározzák személyes tapasztalataik, munkásságuk és érdeklődési körük, ezért e kötet rendkívül heterogén. Ugyanakkor egyfajta közös iránytűnek szándékoztuk tekinteni a PETRA-E referenciakeretet, melyre a tanulmányok többsége a gyakorlati oktatás szempontjából reflektál, helyenként konstruktív kritikát is megfogalmazva. A kötetben szereplő tanulmányok három nagy témakörrel foglalkoznak: a műfordítói kompetencia alapkérdéseit és oktatásának lehetőségeit tárgyaló írások után a szövegolvasás és szövegértelmezés jelentősége kerül középpontba, majd egy speciális terület, a versfordítás különféle aspektusairól olvashatunk. Reményeink szerint a kötet hasznos gondolatokkal és esettanulmányokkal szolgálhat a műfordítás-oktatás elméleti és gyakorlati kérdései iránt érdeklődők számára."

Csikai Zsuzsa

ISBN 978-615-80252-9-4