IRÁNYTŰ
az egyetemi fordítóképzéshez

A kompetenciafejlesztés új fókuszai

Szerkesztette: Kóbor Márta – Csikai Zsuzsanna

Kóbor Márta – Csikai Zsuzsanna (szerk.)

Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez
A kompetenciafejlesztés új fókuszai

Kóbor Márta – Csikai Zsuzsanna (szerk.)

Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez

A kompetenciafejlesztés új fókuszai

Pécs, 2017

Kontraszt

Lektorok:
Csikai Zsuzsanna
Fischer Márta
Kóbor Márta

© Szerzők és szerkesztők, 2017

www.kontraszt.hu

Kiadó: Kontraszt Plusz Kft. Pécs
Felelős szerkesztő: Kóbor Márta
Technikai szerkesztő és borítóterv: Szelényi Tamás
Nyomda: Kontraszt Nyomda Pécs

A kötet kiadását a Dativus Bt. támogatta.

ISBN 978 615 80252 5 6

Tartalom

Kóbor Márta:
A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában” ... 1

Fischer Márta:
Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia ... 17

I. FÓKUSZBAN A TUDATOS (CÉL)NYELVHASZNÁLAT ... 51

Dudits András:
Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben ... 53

Csatár Péter:
Fordítás és anyanyelvi kompetencia ... 75

Robin Edina:
A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben ... 89

Zachar Viktor:
A sajtófordítás alkalmazási lehetőségei a fordításoktatásban ... 107

II. FÓKUSZBAN A TECHNOLÓGIA ... 121

Seidl-Péch Olívia:
Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése ... 123

Ugrin Zsuzsanna:
Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában ... 143

Mohácsi-Gorove Anna:
Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében ... 173

III. FÓKUSZBAN A CSAPATMUNKA ... 197

Balogh Dorka – Lesznyák Márta:
Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben ... 199

Dr. Németh Gabriella:
Fordítói, lektori és vezetői csapatmunka az OFFI gyakornoki és mentorprogramjában ... 223

Zimányi Krisztina:
Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei ... 233

Vándor Judit:
Etika a fordító- és tolmácsképzésben ... 251

IV. MERRE TOVÁBB? ... 267

Sohár Anikó:
A fordító és tolmács mesterszak képzési és kimeneti követelményei avagy gúzsba kötötten táncolni ... 269

Dróth Júlia:
Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben ... 289

A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában”

Kóbor Márta
PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
kobor.marta@pte.hu

Előzmények

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán futó, *Új fordítás- és terminológiaoktatási módszerek a szakfordítóképzésben* című kutatási programhoz kapcsolódó tanulmánykötetünk létrejöttéhez Klaudy Kinga professzor asszony adta az ötletet és lendületet 2016 októberében, a BME Tolmács- és Fordítóképző Központjának őszi konferenciáján. A fordítástudomány gyakorlati hasznáról szóló műhelymegbeszélésen arra buzdította az oktatásban hosszú évek, évtizedek óta aktívan tevékenykedő kollégákat, hogy módszertani tanulmányokkal gazdagítsák a hazai szakirodalmat és segítsék egymás munkáját (Klaudy, 2016). Ennek nyomán fogalmazódott meg bennünk egy átfogó fordításpedagógiai kiadvány gondolata, amelyet nagy tisztelettel mindannyiunk mentorának, Prof. Dr. Klaudy Kingának ajánlunk, és amely – reményeink szerint – a fordítói mesterképzés elindítására készülő pécsi munkatársaink mellett az összes hazai fordítóképző intézmény oktatói számára hasznos útmutatással szolgál.

A projekthez elsőként csatlakozott szerzők szabad kezet kaptak a témaválasztásban: az egyetemi fordításoktatás bármely általuk aktuálisnak, égetőnek érzett kérdéséről írhattak. A beérkezett témajavaslatok hamar

nyilvánvalóvá tették, hogy a szerzők a szakfordítóképzésekben fejlesztendő kompetenciák terén szándékoztak irányt mutatni kollégáiknak.

A kompetenciák kérdése régóta foglalkoztatja a fordítói szakma (mára inkább iparág) képviselői mellett a nemzetközi fordítástudomány és fordítóképzés szakembereit is. A szabványügyi és minősítő szervezetek, pl. az ISO (Nemzetközi Szabványügyi Szervezet) vagy a TransCert projekt (*Trans-European Voluntary Certification for Translators)* ilyen irányú törekvései mellett több évtizede folynak egyéni kutatások a kompetenciákról (Neubert, 1994; Hurtado Albir, 1996; Kiraly, 2000; Gouadec, 2002; Göpferich, 2009). Egyetemi kutatócsoportok, műhelyek is szerveződtek hasonló céllal, melyek közül talán a barcelonai egyetem munkatársaiból a 90-es években alakult PACTE csoport a legismertebb (PACTE, 2003; 2005). Több ország és intézmény képviselőinek együttműködésére is találunk példákat: az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága 2007-ben hozott létre egy nemzetközi szakértői csoportot a mesterfokú fordítóképzés egységes európai rendszerének kialakítása, illetve az alapjául szolgáló kompetenciamodell kidolgozása céljából (EMT, 2009); a CIUTI (*Conférence Internationale permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*) pedig egy EU-n kívüli fordító- és tolmácsképző intézményeket is integráló állandó konferencia keretében foglalkozik a kérdéssel.

A legtöbb kompetenciamodell többkomponensű: képességek és ismeretek mellett különféle viselkedésmódok és személyiségjegyek hosszú sora alkotja – amelyhez a pedagógiai fókuszú modellekben oktatási célok, feladatok és/vagy deskriptorok nem kevésbé hosszú listája kapcsolódik. Az ilyen listákkal kapcsolatban óhatatlanul felmerül a kérdés: Honnan tudható, hogy hány tényezőből álljanak? Vajon hány elemet tartalmazzon egy optimális kompetencialista (Waddington, 2000)? További probléma, hogy a lista elemei a munkakörülmények változásai miatt folyamatos frissítésre szorulnak. A 2009-es EMT-modell például csak felületesen érintette a gépi fordítás (MT) kérdését, amelynek az utóbbi években tapasztalt erőteljes térnyerése miatt a képzéseknek nyilvánvalóan fel kell készülniük a kapcsolódó (pl. elő- és utószerkesztési) képességek fejlesztésére. Az EMT kompetenciamodellje – éppen az említett okokból – jelenleg átdolgozás alatt áll, kötetünk szerzői tehát egyfajta átmeneti időszakban vállalkoztak e problémás terület feltárására.

A hazai fordításkutatókat is régóta foglalkoztatja a kompetenciák kérdése. Az utóbbi években több tanulmány látott napvilágot egyes kompetenciamodellekről (Eszenyi, 2015), illetve a különböző modellek egybevetéséről is (Kovalik Deák, 2013). Az eTransFair elnevezésű Erasmus+ projekt keretében a BME Tolmács- és Fordítóképző Központjának munkatársai folytatnak – külföldi képzőintézményekkel és szakmai szervezetekkel karöltve – kutatást a szakfordítói kompetenciákról (eTransFair, 2017). Ennek eredményeiből kiindulva, a piaci igények és a fordítóktól elvárt kompetenciák változásait mutatja be az Iránytű projekthez elsőként csatlakozott FISCHER MÁRTA, akinek átfogó írása kötetünk irányadó szakmai bevezetőjének tekinthető. Krajcsó Zita (2017) kutatása alapján, aki az EMT kompetenciamodelljét vetette össze a CIUTI, a TransCert projekt és az ISO listáival, Fischer három csoportba sorolja a kompetenciákat:

– egy részük közvetlenül a fordítási tevékenységhez kapcsolódik (nyelvi, interkulturális, fordítási, szakterületi kompetenciák),
– másik csoportjuk a technológiához,
– harmadik részük pedig a fordítási folyamat menedzsmentjéhez köthető.

Ez a felosztás ideális keretnek kínálkozott kötetünk számára, mivel az elsőként beérkezett tanulmányok mindegyike illeszkedett e három terület – s a köréjük szerveződő három fejezet – valamelyikébe.

Ezen a ponton szélesebb körben, a BME tanár–tanár kerekasztalán is meghirdettük kezdeményezésünket. Ezúton is szeretnénk sajnálatunkat kifejezni azon kollégák felé, akikhez nem jutott el felhívásunk, és reméljük, hogy a projekthez kapcsolódó Iránytű portálon (http://iranytuportal.hu) keresztül a jövőben könnyebb lesz hasonló kezdeményezések alkalmával minden hazai szakembert megszólítani. Ekkor már célzottan, a már elkészült vagy előkészületben lévő írások által nem érintett (pl. forrás- és célnyelvi, interkulturális, szakterületi, információkeresési stb. kompetencia) fejlesztéséről kértünk tanulmányokat az érdeklődőktől.

A célunk természetesen nem az volt, hogy tételesen, minden egyes kompetenciához egy tanulmányt rendeljünk; ennek egyrészt terjedelmi, másrészt elvi akadályai voltak. A szerkesztők ugyanis nem egymástól független elemekből álló listaként gondolnak a kompetenciákra, hanem kü-

lönféle készségek, ismeretek és viselkedésmódok egymással folyamatos interakcióban álló, komplex rendszerének tekintik őket, melynek egyes elemei a munkakörülmények és a piaci igények változásaival nagyobb hangsúlyt kapnak, mások pedig háttérbe szorulnak. Azt reméltük, hogy a témajavaslatok – egy iránytűhöz hasonlóan – kijelölik majd a hazai fordítástanárok által 2017-ben legfontosabbnak ítélt területeket és irányokat, és segítenek a kötet súlypontjainak meghatározásában. És az iránytű valóban működésbe lépett, rendkívüli módon megkönnyítve a szerkesztők dolgát. Az ugyanis, hogy a három területen belül mely kompetenciák és készségek fejlesztése került fókuszba, és melyek kaptak kevesebb figyelmet, egyértelmű egybeesést mutatott egyrészt Antony Pym egy 2013-as cikkében foglaltakkal, melyben a kompetenciák (az általa preferált szóhasználattal „skill"-ek) alapvető újragondolását javasolta (Pym, 2013), másrészt pedig a fordításszolgáltatók részéről az utóbbi évek szakmai rendezvényein megfogalmazott igényekkel.

1. Fókuszban a tudatos (cél)nyelvhasználat

Egyetlen szerző sem foglalkozott például a forrásnyelvi ismeretek fejlesztési lehetőségeivel. Írásában Pym (2013) is felhívja a figyelmet a forrás- és célnyelv közötti aszimmetriára, s az előbbi jelentőségének csökkenésére. Saját és több kollégánk fordítóirodai praxisában is van példa arra, hogy – jellemzően műszaki és erősen kontrollált nyelven szerkesztett szövegeknél, amelyek kevés változatosságot mutatnak (pl. gépkönyvek, javítási útmutatók rendszeres frissítései) – megfelelő minőségű fordítómemóriával (TM), illetve gépi fordító (MT) modullal akár egy alapszintű forrásnyelvtudással rendelkező munkatárs is tud piacképes munkát végezni. Kérdés, hogy itt fordításról beszélhetünk-e még, vagy inkább technikai szerkesztésről (Pym, 2013: 491 nyomán) – a tendenciáról viszont feltétlenül tudomást kell vennünk, még akkor is, ha az egyetemi fordítóképzésnek nyilvánvalóan nem az ilyen szituációkra kell felkészítenie a hallgatókat, és nem szabad elhanyagolnia a forrásnyelvtudás fejlesztését sem.

Szintén jelzésértékűnek tartjuk, hogy a háttérinformáció-keresési képesség fejlesztése iránt sem mutatkozott érdeklődés. Az információkere-

sést Pym már 2013-ban sem tekintette egyértelműen különálló készségnek (Pym, 2013). A piacra belépő fordítók rendelkezésére azóta fordítástámogató és gépi fordító eszközökből származó találatok még nagyobb tömege áll, és munkájukhoz egészen más kompetenciák szükségesek, mint akár csak egy évtizeddel ezelőtt. Úgy fogalmazhatnánk, hogy az információkeresés korából mára átléptünk a „találatok korába". A fordítók feladata ennek megfelelően az információkeresésről a találatok feldolgozása felé tolódik el: a hallgatókat egyre inkább arra kell megtanítanunk, hogy tudatosan tudjanak szelektálni a rendelkezésükre álló erőforrások eredményei között, és szükség esetén javítani, a megrendelői igényekhez tudják igazítani a célnyelvi találatokat. Ez a munka egyrészt nagyfokú figyelmet és tudatosságot, másrészt kiváló célnyelvi (ideális esetben anyanyelvi), sőt némely esetekben kifejezett lektori ismereteket kíván a mai fordítóktól. E tendenciát tükrözi kötetünk első fejezete, amelyben a közvetlenül a fordítási tevékenységhez kapcsolódó kompetenciák közül egyrészt a tudatosságra, másrészt a célnyelvi szakértelem fejlesztésére helyeződik a hangsúly, s ennek megfelelően a *Fókuszban a tudatos (cél)nyelvhasználat* címet kapta.

A fejezet DUDITS ANDRÁS nagy lélegzetvételű írásával kezdődik, amely részletesen ismerteti a fordítási folyamat főbb nyelvi és kognitív komponenseit és mechanizmusait. Ezek tudatosítása a szerző szerint a leendő hivatásos fordítók kompetenciafejlesztésének fontos részét kell, hogy képezze. Dudits tehát – Pymmel (2013) összhangban – a fordítást mint kognitív folyamatot egyfajta sajátos szakértelemnek tekinti, és a professzionális fordítóképzés középpontjába állítja. A fordítók ugyanis „csak akkor tudják hatékonyan képviselni érdekeiket a piacon, ha fel tudják mérni kognitív erőfeszítéseik mértékét és értékét" (Pym, 2013: 493, saját fordítás). Ebből is látható, mennyire komplex rendszert alkotnak a fordítóképzésben fejlesztendő kompetenciák: azzal, hogy tudatosítjuk hallgatóinkban a forrásszövegtől a célszövegig „használatos" fordít*ási* kompetencia kognitív mechanizmusait, reflektálási és önigazolási képességük fejlesztése révén a megrendelőtől a végfelhasználóig mozgósítandó, ún. fordít*ói* kompetenciájukat is fejlesztjük (a kötet több tanulmányában is hivatkozott fordítási *vs* fordítói kompetenciáról lásd Kiraly, 2000).

Dudits tanulmánya a tudatos nyelvhasználat és a deklaratív tudás jelentősége mellett azt is hangsúlyozza, hogy a találatok és a célnyelvi do-

minancia korában sem szabad eltekinteni a forrásnyelvi dokumentum(ok) figyelmes tanulmányozásától és értelmezésétől. A fejezet következő két írása azonban egyértelműen a célnyelv (optimálisan a fordító anyanyelve) felé fordítja a figyelmünket. CSATÁR PÉTER tanulmányának középpontjában az anyanyelvi kompetencia mint a fordítási / fordítói kompetencia fontos alkotóeleme áll. A számos szemléletes példát felvonultató írás szintén a különböző készségek elválaszthatatlanságát bizonyítja: az anyanyelvi kompetencia fejlesztése Csatár szerint „elengedhetetlen része annak a tanulási folyamatnak, amely összekapcsolja és egymásba ágyazza a nyelvi kompetenciát és a kulturális, valamint a szakmai-tematikus ismereteket" (76. o.), s ezáltal hozzájárul a komplex fordítási kompetencia kialakulásához.

A célnyelvi kompetencia felértékelődését régóta hangsúlyozzák a hazai iparág képviselői is. Már az MFE 2012-es konferenciáján elhangzott, hogy „a fordító feladatainak súlypontja egyre inkább a célnyelvi utószerkesztés, lektorálás, újraírás, átdolgozás felé tolódik el" (Kovalik Deák, 2013: 42). Célszerűnek tűnik tehát, hogy a szakfordítóképzések keretében lektorálási ismereteket is oktassunk hallgatóinknak, akik már a képzésük, szakmai gyakorlatuk, majd későbbi munkájuk során is számos helyzetben kamatoztathatják őket. ROBIN EDINA hasznos elméleti és gyakorlati támpontokkal szolgál a szükséges tananyagok, oktatási és értékelési szempontok kidolgozásához. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén már sikerrel folyó képzés biztató eredményekkel és példával szolgál a többi intézmény számára is: a lektorálás rejtelmeibe bevezetett szakfordítójelöltek látványos javulást értek el a figyelmesség és a döntéshozatali képesség terén, ami vélhetőleg nem csak a számítógépes segédeszközök találatainak értékelése során válik a hasznukra.

E fejezet olvastán joggal merülhet fel bennünk néhány kérdés: Mit jelent e célnyelvi dominancia az oktatók számára? Mivel foglalkozzunk ezek után a fordítási kompetencia fejlesztésére hivatott fordítástechnikai kurzusokon? Csak kifejezett szakszövegek, táblázatok, adatbázisok számítógéppel támogatott fordításával, illetve TM-találatok és MT-javaslatok szerkesztgetésével? Valóban eljárt volna az idő a hagyományos folyó szövegek, például újságcikkek órai használata felett, ahogyan azt a fordítóirodák képviselői évek óta hangoztatják a szakmai fórumokon? A fordítási kompetencia fejlesztéséről szóló fejezet utolsó részében ZACHAR VIKTOR kínál

tárgyilagos, kérdőíves felmérésen alapuló helyzetképet (és ezzel egyfajta ellenpontot) a sajtófordításnak jelenleg a fordítási piacon, illetve a fordítóképzésben elfoglalt helyéről és alkalmazási lehetőségeiről – mindazok nagy örömére, akik szerint a nyelvi szakértelem fogalmába továbbra is beletartozik az igényes, önálló szövegalkotási képesség. Reményeink szerint ez a tanulmány azok körében is pozitív visszhangra talál, akik vendor- vagy projektmenedzseri minőségben nehezen találnak megfelelő fordítót a „mestermunkát" igénylő folyó szövegek fordításához. A sajtószövegfordításról szóló írás ugyanakkor a Wikipédia-szócikkek fordításában rejlő lehetőségek bemutatásával zárul, ami már átvezet minket a kötet második, technológiai tárgyú fejezetéhez.

2. Fókuszban a technológia

Nyilvánvaló, hogy a technológiai kompetencia napjainkban már nem csupán egy az elsajátítandó kompetenciák közül, valamiféle „plusz" (*add on component*, Pym, 2013: 491), hanem az összes többi kompetenciát és napjaink fordítói profilját alapvetően befolyásoló központi tényező, amely – FÓKUSZBAN A TECHNOLÓGIA címmel – kötetünkben is központi helyet kap. Fischer szakmai bevezetőjében utal arra, hogy a technológiai kompetencia alatt sokan csak a fordítástámogató (CAT-) eszközök használatát értik, holott valójában egy sokkal összetettebb készség- és ismerethalmazról van szó. A fejezet első tanulmányában SEIDL-PÉCH OLÍVIA szemléletesen érzékelteti ezt a komplexitást: technológiaikompetencia-értelmezésébe a fordítási környezetek mellett a szoftverlokalizációhoz, audiovizuális fordításokhoz, a digitális szórakoztatóipar lokalizációs projektjeihez stb. használatos, illetve egyéb (pl. TMS) segédeszközök és IKT-ismeretek is beletartoznak. Írásában nagy hangsúlyt kap, hogy a hallgatóknak nem egy-egy konkrét eszközt vagy környezetet kell a legapróbb részletekig megismerniük, hanem azok várható változásaira, illetve új eszközök és környezetek megjelenésére kell felkészülniük. A technológiai kompetencia kapcsán a konkrét ismeretek mellett így egy eszközfüggetlen, horizontális készség kerül látóterünkbe: a folyamatos tanulásra és önfejlesztésre való képesség (Pymnél *learning to learn*, 2013: 494). Seidl-Péch

iránytűje az egyéni tanulási útvonalak és a hálózatos tanulási formák irányába mutat, melyek gyakorlati tapasztalatai a jövőben egész oktatói közösségünk számára hasznos tanulságokkal szolgálhatnak.

Ahhoz, hogy a különféle módokon elsajátított technológiai ismeretek ténylegesen használható tudássá váljanak, rengeteg gyakorlásra van szükség. Pymmel (2013) és az iparág képviselőivel összhangban kötetünk több szerzője is hangsúlyozza, hogy a számítógépes segédeszközök használata nem korlátozódhat egyetlen fordítástechnológiai kurzusra, hanem a lehető legtöbb órán, minél többféle feladathoz célszerű volna használni a megismert eszközöket. A fordítástechnikai kurzusok mellett például egy terminológiai szeminárium is remek alkalom lehet a technológiai kompetencia fejlesztésére és elmélyítésére. Tanulmányában UGRIN ZSUZSANNA rengeteg példával és a többi intézményben is alkalmazható módszertani javaslattal mutatja be, hogy milyen számítógépes eszközökkel, hogyan lehet a Fischer tanulmányában meghatározott terminológiai kompetenciát és a hallgatók technológiai készségeit párhuzamosan fejleszteni.

Fischer bevezetőjében konkrét adatokkal illusztrálja a gépi fordítás előretörését is: a fordításszolgáltatók európai szervezete, az EUATC (*European Union of Association of Translation Companies*) friss felmérése szerint (EUATC, 2017) a nyelvi szolgáltatók 40 százaléka használ valamilyen formában gépi fordító rendszert, és a nagyobb vállalatoknál ez az arány a 64 százalékot is eléri. S bár a magyar nyelv esetében a gépi fordítás hatékonyságát (éppen ezért a penetrációját) sem lehet bizonyos nyelvpárokéhoz hasonlítani, ma már nem mehetünk el legyintve e jelenség mellett, a piacvezető generalista fordítómotor „leiterjakabos" megoldásaira hivatkozva. A testreszabott ipar- és szakterület-specifikus fordítómotorok (ISE / DSE) hatékonysága napról napra javul, ráadásul az utóbbi évek hatalmas fejleménye, a neurális gépi fordítás térnyerése, illetve a vektoralapú nyelvfeldolgozás további reményekre ad okot az automatikus fordítás terén (Prószéky, 2017). Bár egyelőre nem kell attól tartanunk, hogy a fordítók munkáját átvennék a gépek (a leghatékonyabb motorok is csupán emberi segédlettel tudnak érdemi minőséget produkálni), vélhetőleg már csak idő kérdése, hogy mikor kezdünk számítógépes fordítástámogatás (CAT) helyett humán támogatású fordításról, röviden HAT-ről (*human-assisted translation*, Skadina, 2013) beszélni. Egy 2017-ben készülő kötetből

ezért nem hiányozhat egy olyan tanulmány, amely a HAT- és a gépifordítás-oktatás módszertanának kidolgozásához kínál iránymutatást. Tudomásunk szerint jelenleg egyik hazai képző intézményben sem oktatnak MT-használatot, ezért közös érdekünk és feladatunk, hogy lefektessük azokat a tudományos és módszertani szempontokat és irányvonalakat, amelyek mentén a konkrét oktatási programok kidolgozása megtörténhet. Ezt a feladatot vállalta magára MOHÁCSI-GOROVE ANNA, aki az aktív és intelligens TM-/MT-használat elméleti és gyakorlati kérdéseit járja körül írásában.

A technológiai fókuszú fejezet olvastán ismét úgy érezhetik az olvasók, hogy az iránytűnk túl erős vonzásba került – a célnyelv után ezúttal a technológia túlzott vonzásába. Ezt ellensúlyozandó – összhangban az EB Fordítási Főigazgatóságának ajánlásával (DGT, 2011), amely már évekkel ezelőtt óva intette a fordítóképzéseket a technológia szerepének túlhangsúlyozásától és más fontos készségek elhanyagolásától – a folytatásban ismét a „humán" szempontok kerülnek előtérbe.

3. Fókuszban a csapatmunka

A harmadik fejezet a Fischer szakmai bevezetőjében meghatározott harmadik területhez, a fordítás minőségének és folyamatának menedzsmentjéhez kapcsolódik. A vállalkozási, jogi, gyakorlati ismeretek mellett a különféle kompetenciamodellekben e csoportba tartoznak a szociális és kommunikatív készségek, a csapatmunkára való képesség, az alkalmazkodó- és problémamegoldó képesség, az önértékelés, a felelősségvállalás stb. Megannyi ún. „puha" készség, melyeket a felmérések szerint a megbízók és szolgáltatók leginkább hiányolnak a pályakezdő fordítóknál, tehát az oktatásban – így kötetünkben is – különös hangsúlyt kell(ene) kapniuk.

Már az első két fejezet több tanulmánya is bizonyítja, hogy a puha kompetenciák nehezen választhatók el egymástól és a többi kompetenciától. Fischer például a fejlesztő értékeléshez kínál hasznos tippeket, hangsúlyozva, hogy a javasolt módszerek a fordítási kompetencia fejlesztése mellett számos puha készségre is pozitív hatással vannak: a csapatmunkára és együttműködésre való képesség mellett az érvelésre, a metanyelv

használatára, a gondolatok, problémák verbalizálására stb. Duditsnál, Robinnál is nagy hangsúlyt kap a döntések és választások megindokolásának képessége, illetve a megfelelő metanyelv ismerete, melyek az EMT-modell szerinti fordítási szolgáltatásnyújtási kompetencia ún. produktív dimenziójába tartoznak (EMT, 2009).

Ebben a fejezetben egyértelműen az ún. interperszonális dimenzió, s azon belül is a csapatmunka kerül a középpontba (FÓKUSZBAN A CSAPATMUNKA), amely a szerzők tapasztalatai szerint szinte minden egyéb puha készség fejlesztésére is lehetőséget kínál.

BALOGH DORKA és LESZNYÁK MÁRTA egy intézményközi pedagógiai projekt és a hozzá kapcsolódó empirikus kutatás eddigi eredményeit és tapasztalatait osztja meg az olvasókkal – remélhetőleg sokakat hasonló próbálkozásokra sarkallva. A SZTE BTK fordító és tolmács mesterképzésének, illetve a PPKE JAK jogi szakfordító szakirányú továbbképzésének hallgatói 2015 óta minden évben csoportmunkában készítik el egy nagyobb terjedelmű jogi szöveg fordítását. A hivatásos fordítók munkakörülményeit szimuláló feladat kitűnő alkalmat teremt számukra, hogy kipróbálják a más fordítókkal és egyéb fordítóirodai szereplőkkel (PM-mel, terminológussal, lektorral stb.) folytatott együttműködés lehetőségeit és buktatóit, szembesüljenek az instrukciókövetés, a belső és külső határidők tartásának nehézségeivel, a felelősség kérdéseivel. A projekthez kapcsolódó kérdőíves kutatás önértékelésre, saját maguk és társaik munkájára való reflektálásra ösztönző kérdései pedig további hasznos készségek fejlesztését segítik elő.

A csapatmunka láthatólag kulcsfontosságú eszköznek bizonyul a szakma műveléséhez nélkülözhetetlen készségek globális fejlesztéséhez, legyen szó akár a fordítások csoportos el(ő)készítéséről, akár társas értékelésükről (Fischer, 2011). Jelentőségét a nyelvi szolgáltatók is hangsúlyozzák, mivel „a fordítóirodák a fordítás, lektorálás és a célnyelvi korrektúra feladatait egyre inkább az általuk megbízott kisebb fordítói csoportokra bízzák" (Kovalik Deák, 2013). Arról, hogy a hallgatóink számára potenciális gyakornoki, illetve munkalehetőséget biztosító irodáknál milyen jelentős – minden szinten – a csapatmunka és az együttműködés szerepe, DR. NÉMETH GABRIELLA, az OFFI Zrt. vezérigazgatója írásából kaphatunk képet.

Az együttműködés fontosságát a fordításszolgáltatók mellett mára a fordítástudomány képviselői is tényként kezelik: „A fordítás manapság társas foglalkozássá vált: a modern fordító online projektben, csapatmunkában dolgozik." (Horváth, 2013: 141) És mivel napjainkban a modern fordításkutatók is online projektekben, csapatmunkában dolgoznak, a fejezet következő írása egy Mexikóban élő és dolgozó kollégánktól, ZIMÁNYI KRISZTINÁTÓL érkezett – és szintén az együttműködési készség áll a középpontjában. A fordító és fordítóirodai munkatársakkal való együttműködés mellett ugyanis az utóbbi években jelentősen felértékelődött a nem professzionális fordító szakemberekkel való együttműködés képessége. Utóbbiak lehetnek a megrendelő cég szakterületi specialistái (fejlesztő mérnökök stb.), ugyanakkor hétköznapi emberek is (angol szóval a *crowd* képviselői), akik egy adott téma szakértőiként önkéntes alapon vesznek részt fordítási projektekben. Az önkéntes fordításban rejlő pedagógiai lehetőségekről kínál reális képet Zimányi tanulmánya, melynek segítségével az oktatók bátrabban ösztönözhetik, vagy akár szervezhetik is hallgatóik részvételét ilyen projektekben.

Az önkéntes fordítási projektek is bizonyítják, hogy napjainkban a fordítási szcéna alapvető változásokon megy keresztül. A már említett fejlemények mellett fontos tényező a szakma mindenféle irányú kiszélesedése: egyre több fordítói képzésben nem részesült szereplő, illetve egyre több erkölcsi kérdéseket felvető szituáció megjelenése. Ebben a helyzetben különösen felértékelődik – és a képzések számára is megkerülhetetlenné válik – a felelős és etikus fordítói magatartás témája. A fejezet utolsó részében VÁNDOR JUDIT a fordítás etikájának oktatásához kínál tanulságos elméleti és gyakorlati szempontokat.

Összegzés

Az Iránytű projekt keretében arra vállalkoztunk, hogy felmérjük, milyen kérdések foglalkoztatják 2017-ben a hazai fordításoktatókat. A kezdeményezéshez csatlakozott kollégák figyelme egyértelműen a fejlesztendő szakfordítói kompetenciákra irányult. Tudatában annak, hogy egy iránytű – definíció szerint – „csak tájékoztatásra szolgál", és annak is, hogy egyetlen kötetben nem

lehet teljes képet nyújtani egy ilyen komplex témáról (pl. a több szerző és iparági képviselő részéről is felvetett szakterületi / tematikus ismeretek fejlesztéséről egyetlen írás sem született), a célunk csupán az volt, hogy a kompetenciafejlesztés legfontosabbnak ítélt irányait feltérképezzük.

A beérkezett írásokból egyértelműen kiderült, hogy a hazai oktatói közösség érzékenyen reagál a XXI. századi fordítói munkakörülmények változásaira. A technológiai fejlődés mellett a legfontosabb fejlemény, hogy napjainkban a fordítók már nem hagyományos értelemben vett forrásnyelvi szöveg *vs* célnyelvi szöveg oppozícióban dolgoznak, hanem számos párhuzamosan létező adatbázisból (korábbi fordításokat tartalmazó TM, a megrendelőtől származó adatbázis [TB] vagy glosszárium, MT-javaslatok stb.). Másik fontos változás, hogy a fordítók többnyire már nem magukban, hanem kisebb-nagyobb teamek tagjaiként végzik munkájukat. Ezek következtében a mára megkerülhetetlenné vált technológiai kompetencián (2. fejezet) kívül egyrészt a rendelkezésre álló erőforrások és a célnyelv tudatos, kritikus használata (1. fejezet), másrészt pedig a szakma egyéb képviselőivel és a nem professzionális fordító szakemberekkel való együttműködés (3. fejezet) került a hazai oktatói közösség figyelmének – és vélhetőleg a következő évek kompetenciafejlesztésének – fókuszába. Történt mindez teljes összhangban Antony Pymnek (2013) a kompetencia-problémakörre vonatkozó elképzeléseivel, melyeket így összegez: „[…] a fordítónak már nem kell mindenről mindent tudnia. Kiváló célnyelvi ismeretekre és fejlett csapatjátékosi képességekre van szüksége." (Pym, 2013: 491, fordítás tőlem)

Kötetünk legfőbb tanulsága az, hogy a technológiai eszközök „találatai" és a csapatmunka korában képzéseinknek olyan horizontális képességekre kell fókuszálniuk, amelyek ténylegesen javítják hallgatóink esélyeit a munkaerőpiacon. Közös iránytűnk az alábbi átfogó készségekre irányítja az oktatók figyelmét:

– a kognitív mechanizmusok tudatosítása, illetve a célnyelvi szöveg apró részleteire is kiterjedő figyelem (1. fejezet);
– a naprakész technológiai ismeretek mellett a folyamatos tanulásra és önképzésre való képesség (2. fejezet);
– a csoportos és önkéntes projektek révén a korrekt és felelősségteljes együttműködésre való képesség (3. fejezet).

Mellettük külön említést érdemel a Fischer Márta irányadó tanulmányában hangsúlyozott stratégiai gondolkodás, amelyre javaslata szerint az egyik kompetenciamodellben sem nevesített, mégis külön figyelemre érdemes terminológiai kompetencia hangolja a hallgatókat.

Merre tovább?

Az Iránytű kötet hagyományteremtő céllal készült, egy reményeink szerint tovább folytatódó, közösségi alapú kutatási projekt keretében. Célja, hogy időről időre feltérképezze a hazai oktatói közösséget foglalkoztató területeket, kijelölje közös gondolkodásunk fő irányait. A folytatáshoz kíván irányt mutatni a kötet MERRE TOVÁBB? című záró fejezete. Első részében a fordító és tolmács mesterképzés 2016-ban megújult KKK-ja kapcsán SOHÁR ANIKÓ vet fel egy sor olyan kérdést, amely további termékeny viták és közös fejtörés tárgyát képezheti az összes hazai fordításoktató számára. DRÓTH JÚLIA kötetünket lezáró, kérdés- és problémafelvető írása egy az oktatókat szintén régóta foglalkoztató téma, az értékelés kutatásához kínál kitűnő ötleteket és támpontokat. A BME Tolmács- és Fordítóképző Központjának eTransFair kutatási projektje (https://etransfair.eu) keretében már elkezdődött a közös gondolkodás a fordítások értékelésének módszertani aspektusairól, amelyek 2017. szeptember 29–30-án egy külön konferencia témájául szolgáltak – s amelyek talán egy napon egy következő Iránytű kötet középpontjába kerülhetnek...

Irodalom

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

Eszenyi R. (2015): Hány lábon álljon a fordító? A modern fordító profilja. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 11–20.

eTransFair (2017): *Monitored set of skills for the job profile of specialised translators.* https://etransfair.eu

EUATC (2017): *Expectations and concerns of the European Language Industry.* Survey Report. www.euatc.org

Európai Bizottság, Fordítási Főigazgatóság (DGT) (2011): Conclusions of the Symposium on the Translator Profile: What Skills for a Changing Market? Brüsszel, 2011. szeptember 29. Brüsszel: Európai Bizottság.

Fischer M. (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010-2011.* Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 76-82.

Göpferich, S. (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition – the longitudinal study TransComp. *Coppenhagen studies in language* 37. 11–37.

Gouadec, D. (2002): *Profession: Traducteur.* Paris: La Maison du Dictionnaire.

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

Hurtado Albir, A. (1996): La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología. In: Hurtado Albir, A. (szerk.): *La enseñanza de la traducción.* Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I. 31–55.

Iránytű projekt (d. n.): http://iranytuportal.hu

Kiraly, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice.* Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

Klaudy K. (2016): A fordítástudomány haszna. Elhangzott: Szent Jeromos Napi Találkozások – Fordító-Tolmács Módszertani Konferencia. Budapest: BME – Proford (2016. október 1.)

Kovalik Deák Sz. (2013): Fordítóképzés: sokasodó kompetenciamodellek a változó piaci igények között. In: Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a szaknyelvoktatás aktuális témáiról.* Gödöllő: Szent István Egyetemi Nyomda. 31–45.

Krajcsó, Z. (2017): Translator's Competence Profiles versus Market Demand. *Babel* 63 (4), *in print.*

Neubert, A. (1994): Competence in translation: A complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell-Hornby, M. – Pöchhacker, F. – Kaindl, K. (szerk.): *Translation Studies: An interdiscipline.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 411–420.

PACTE csoport (2005): Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal* 50 (2). 609–619.

Prószéky G. (2017): Ugrásszerű változások a számítógépes nyelvészetben? Elhangzott: A Terminológia és technológia - Helyesírási és gépi kihívások a hiteles nyelvi szolgáltatásokban című szakmai konferencia. Budapest: OFFI Zrt. (2017. június 2.)

Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal* 58. 487–503.

Skadiņa, I. (2013): Human Assisted Translation and its impacts on translator learning processes. Tilde Research Team, Lettország. Elhangzott: 7. European Masters in Translation Conference. Brüsszel. (2013. szeptember 13.)

Waddington, C. (2000): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español).* Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillass.

Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia

Fischer Márta
BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM
marta.fischer@inyk.bme.hu

A tanulmány a kompetenciafejlesztés dilemmáival és módszertani lehetőségeivel foglalkozik – hazai kontextusban, nemzetközi kompetenciamodellek összehasonlításának eredményeit felhasználva. Először a technológiai kompetencia és a fordítási kompetencia fejlesztésének dilemmáiról lesz szó, különösen tekintettel a „puha" készségek fejlesztésének módszertani lehetőségeire. Ezt követően a terminológiai kompetencia kerül a középpontba, amelynek önálló megjelenítése és fejlesztése mellett érvelek.

Bevezetés

Az elmúlt időszakban számos olyan felmérés és kutatás készült, amelyek arra keresik a választ, vajon meg tudnak-e felelni a leendő szakfordítók a munkaerőpiac által támasztott igényeknek. Amellett, hogy e munkák számos hasznos információval szolgálnak mind a végzett hallgatók, mind a fordítóképző intézmények számára, arra is felhívják a figyelmet, mekkora szakadék tátong még mindig a megbízók igényei és a végzett hallgatók tudása, kompetenciái között. A felmérések azt mutatják, hogy a fordítóhallgatók csak részben rendelkeznek olyan alapvető ismeretekkel és készségekkel, amelyek a munkaerőpiacon a fordítóirodák és más megrendelők számára elengedhetetlenek lennének. Ezek az eredmények összhangban

vannak azzal a jelenséggel is, hogy a fordítói iparág maga átalakulóban van, a fordítói szerepek megváltoztak, és a fordító már messze nem értelmezhető egy, a számítógépe előtt csendben dolgozó magányos farkasként.

Egy olyan kötetben, amely iránytűként kíván szolgálni a fordítóképző intézmények számára, különösen fontos, hogy a fenti gondolatokat közelebbről is megvizsgáljuk. Ha a hazai fordítóképző intézményeink feladatának tekintjük azt, hogy a hallgatókat olyan ismeretekkel vértezzék fel, amelyekkel utána nagy eséllyel el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon, akkor célszerű ezen felmérések, modellek eredményeit figyelembe véve átgondolnunk, milyen feladatok állnak előttünk. A tanulmány első részében ezért számba veszem, melyek azok a kompetenciák, amelyekre a piac igényt tart(ana), és amelyek fejlesztése – az oktatási rendszerünk sajátosságaiból adódóan – nehézségekbe ütközik, vagy egyszerűen dilemmákat okoz. Külön figyelmet fordítok a technológiai és a fordítási kompetencia fejlesztésével kapcsolatos dilemmákra. Mindeközben ötleteket is adok olyan módszerek alkalmazására, amelyekkel e kompetenciák fejleszthetők. A tanulmány további részének fókuszában a terminológiai kompetencia áll, amelynek fejlesztése – bár önálló kompetenciaként nincs külön nevesítve egyik modellben sem – valamennyi kompetenciaelem fejlesztéséhez hozzájárulhat, és stratégiai gondolkodást adhat a majdani szakfordítók számára.

1. Kompetenciák versus piaci igények

A nyelvi közvetítés növekvő volumenét és jelentőségét jól mutatja, hogy ma már önálló iparágként (*language industry*) utalnak a fordítás és tolmácsolás piacára. Az egyre önállósodó iparági jelleget támasztja alá az is, hogy bizonyos szereplőket és jelenségeket már bevett rövidítésekkel írnak le, amelyeket sokszor csak a bennfentesek ismernek. Kialakulóban van tehát az iparágnak egy sajátos terminológiája is, amelyben a nyelvi szolgáltatókat az LSPs (*language service providers*) vagy az LSCs (*language service companies*) rövidítés, a projektmenedzsert a PM, a gépi fordítást az MT (*machine translation*), az utószerkesztési munkákat a PE (*post editing*) rövidítések írják le – akár magyar szövegekben. Eljutottunk oda, hogy a képzés részeként e sajátos iparági terminológia megismertetésére is figyelmet kell fordítanunk.

Az iparág igényeinek feltérképezésére és a kompetenciák számbavételére számos nemzetközi kezdeményezés, kutatás indult. Ezekről átfogó tanulmányában Kovalik Deák Szilvia (2013) is áttekintést ad. A BME Erasmus+ eTransFair projektjének keretében részletes elemzés készült további nemzetközi kezdeményezések – az EUATC, az OPTIMALE, a TransCert, az Agora és az EMT – számbavételéről, így a továbbiakban e projekt eredményeire is támaszkodom (eTransfair, 2017). A kompetenciák leírására több kísérlet is történt. Bár a legismertebb az EMT (*European Master's in Translation*) modellje, célszerű ezt összevetni további kompetenciamodellekkel is. Ehhez Krajcsó Zita (2017) kutatása ad támpontot, aki az EMT kompetenciamodelljét vetette össze a CIUTI (*Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*), a TransCert (*Trans-European Voluntary Certification for Translators*) projekt és az ISO kompetencialistáival is. Krajcsó elemzése szerint az egyes kompetenciák bár első látásra hasonlónak tűnnek, a készségek csoportosítása igen eltérő. Összehasonlításának eredményét az 1. táblázat tartalmazza, amelyet az egyértelműség kedvéért eredeti, angol nyelven jelenítek meg a tanulmányban.

Látható, hogy a modellek mindegyikében a fordításhoz mint szolgáltatáshoz kapcsolódó készségek kiemelt helyet kaptak. A TransCert ennél még tovább megy, és külön kompetenciaként jeleníti meg e tevékenység menedzsmentjét is. A nyelvi készségek mindegyik modellben önálló kompetenciaként szerepelnek, a CIUTI pedig ketté is bontja e kompetenciát anyanyelvi és idegen nyelvi készségekre, kiemelve az előbbi fontosságát. Ehhez hasonlóan az interkulturális kompetencia is megjelenik mindegyik modellben, bár ezeket az egyes modellek különböző elnevezésekkel – interkulturális, transzkulturális és kulturális kompetencia – illetik. Az EMT utolsó három kompetenciája az információk szerzésére, a technológiára és az adott szakterületre vonatkozó készségeket foglalja három külön csoportba. E kompetenciák mindhárom másik modellben megjelennek, még ha különböző elnevezések alatt is – *technological / technical* és *thematic / domain*. Ugyanakkor az is látható, hogy a CIUTI e készségeket alapvetően az idegen nyelvi kompetencia részeként fogja fel, tehát nem tekinti ezeket önálló kompetenciának.

1. táblázat
Kompetenciamodellek: Nemzetközi összehasonlítás Krajcsó (2017) alapján

EMT	CIUTI	TransCert	ISO
Translation service provision	Translator's competence	Translation skills	Translation c.
		Personal translation management	*(within translation c.)*
Language	*Native language*	Language skills	Linguistic comp.
	Foreign language		
Intercultural	Intercultural	Transcultural skills	Cultural comp.
Info mining	*(within foreign l.)*	Information mining & terminology skills	C. in research, information acquisition and processing
Technological	*(within foreign l. & transl.'s comp.)*	Technological skills	Technical comp.
Thematic	*(within foreign l.)*	Domain-specific skills	Domain comp.

A táblázatból jól látható, hogy a kompetenciák egy része közvetlenül a fordítási tevékenységhez, egy további részük a technológiához, harmadik részük pedig e tevékenység folyamatához és menedzsmentjéhez kapcsolódik. Krajcsó arra hívja fel a figyelmet, hogy a fordítóképző intézmények ezek közül elsősorban az első csoporthoz, azaz a fordításhoz kapcsolódó (nyelvi, interkulturális, fordítási, szakterületi kompetenciák) fejlesztését fedik le. Ugyanakkor az is igaz, hogy e kompetencián belül a szakterületi (*domain*) kompetencia gyakran még mindig nem jelenik meg a képzőintézmények tantervében. Ma is még igen jellemző az az elgondolás, hogy inkább generalistákat, mint specialistákat kellene képezni, miközben a felmérések éppen azt mutatják, hogy a piacnak specialistákra lenne egyre nagyobb szüksége.

Ezt támasztja alá az EUATC (*European Union of Association of Translation Companies*) kérdőíves vizsgálata is, amely 2017-ben a fordítóirodák mellett a fordítókra is kiterjesztette kutatását, így 899 választ kapott 49 országból (EUATC, 2017). A felmérés célja nem kvantitatív eredmé-

nyek gyűjtése, hanem az iparági szereplők hangulatának, a jövőbeni trendekkel kapcsolatos várakozásoknak a feltérképezése volt. A válaszok szerint a legkeresettebb specializációk, az ún. vertikális piacok sorrendben a jog, a műszaki terület, a pénzügyi szolgáltatások, az autóipar, elektronika, IKT, telekommunikáció, közigazgatás. Mindemellett az is igaz – különösen hazai kontextusban –, hogy az igények régiónként is eltérhetnek. Egy nagyvárosban sokkal több esély, sőt kényszer van a specializációra, hiszen többen vannak a piacon, van lehetőség a szakosodásra. Egy kisvárosban azonban a fordítók több területet is lefedhetnek, ott nagyobb lehet a generalistákra az igény.

A bemutatott modellekben a kompetenciák további nagy csoportja a technológiához kapcsolódik. Bár itt általában a fordítástámogató eszközök használatára gondolunk, fontos elgondolkodni az EUATC-kérdőív azon eredményén, hogy a nyelvi szolgáltatók 40 százaléka valamilyen formában már használja a gépi fordítást. Ez az arány elsősorban a nagyobb vállalatoknál jellemző, így e piaci szegmensben e tevékenység a 64 százalékot is elérheti. Ennek a következménye az, hogy e tevékenységhez utó-szerkesztőket – egy újabb pozíciót – is keresnek a megbízók. Mivel hazai kontextusban várhatóan a fordítók töltik be (majdan) e pozíciókat is, ezért fel kell készülni e jelenségre a képzésekben is. A technológiai kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban számos további kérdés is felmerül, ezért ezekkel a 2. pontban foglalkozom részletesen.

Végül a modellekben a kompetenciák harmadik – és legkevésbé lefedett – csoportja a fordítás (a fordítás minősége és maga a folyamat) menedzsmentjéhez kapcsolódik. Ez pedig már nem a fordít*ási*, hanem inkább a fordít*ói* kompetencia körébe sorolható, amelynek fontosságáról Dróth Júlia (2017) ír e kötetben. E kompetenciaelemek egyrészt magukban foglalják a vállalkozási, jogi, gyakorlati ismereteket, utalva arra a tényre, hogy a fordítási tevékenység lényegében egy vállalkozás, így a fordítóknak rendelkezniük kell ezen ismeretekkel. Másrészt e csoportba tartoznak a szociális és kommunikatív készségek, a csapatmunkában való dolgozás, a folyamatosan változó feltételekhez való alkalmazkodás, a problémamegoldás, az önértékelés, a felelősségvállalás – mind „puha készségek", amelyeket a megbízók és szolgáltatók leginkább hiányolnak a fordítóknál. E készségek csak elszórtan jelennek meg a modellekben, azaz

sehol sem egy egységként, valamennyi készséget lefedve. Ez igaz a TransCert modelljére is, amely bár önálló alkompetenciaként jeleníti meg e terület egy részét (*personal translation management*), de ez utóbbiban sem kap helyet például az önértékelés és a felelősségvállalás.

Ha áttekintjük, milyen eredményeket hozott az EUATC-felmérés, egyértelművé válik e puha készségek fontossága a piac számára. A kérdőívben mind a fordítók, mind más fordítóirodai szerepek (projektmenedzserek, nyelvi mérnökök) esetében hangsúlyosan jelennek meg a szervezési és az interperszonális készségek. Feltételezhető, hogy a modellekben azért sem jelenik meg önálló területként e készségek összessége, mert éppen ez az a terület, amelynek fejlesztésével nem csak a képzőintézmények, hanem az oktatás egésze küzd. E puha készségek fejlesztése ugyanis a hagyományostól gyökeresen eltérő megközelítést és módszereket feltételez, ami még nem vált integráns részévé oktatási rendszerünknek. Ez a tény indokolja azt, hogy e problémakörrel részletesen is foglalkozom a 3. pontban.

2. Technológiai kompetencia: fejlesztés versus CAT-eszközök

Az EUATC felmérése egyértelműen mutatja azt a tényt, hogy a szolgáltatók többsége a CAT-eszközök használatát ma már adottnak veszi, és mindössze 10 százalékuk nem alkalmazza (EUATC, 2017). Tanulságos eredményt mutat az is, hogy a szolgáltatók több mint fele (55 százalékuk) egyre nagyobb mértékben használ online CAT-eszközöket, felhőalapú megoldásokat, bár az offline eszközök még mindig meghatározóak (71 százalék). Mindez alátámasztja azt, hogy a 2010-es évek közepére az iparágban valóban alapfeltétellé vált az online és/vagy offline fordítást támogató eszközök ismerete.

Ezzel összefüggésben fontos kiemelni azt is, hogy a szolgáltatók többsége – a felmérés szerint 77 százaléka – használ TMS (*translation management system*) rendszert fordítási folyamatainak menedzselésére. Ez a fordítót közvetlenül ugyan nem, a projektmenedzsert viszont annál inkább érinti. Ez pedig azért releváns a fordítóképző intézmények számára, mert a végzett fordítók egy része nem fordítóként, hanem projektmene-

dzserként helyezkedik el irodáknál. Így ha az intézmény feladatának tekintjük azt, hogy e szerepre is felkészítse a hallgatókat, akkor a technológiai kompetencián nem csupán a CAT-eszközök alkalmazását, hanem a TMS ismeretét is feltételezi. Sőt, ahogyan arra ebben a kötetben Seidl-Péch Olívia (2017) is felhívja a figyelmet, a technológiai kompetenciába még ezen túl a (szoftver)lokalizációhoz, audiovizuális fordításokhoz kapcsolódó ismeretek is beletartoznak.

A munkaerőpiacon – legalábbis a fordítóirodák piacán – tehát annak a fordítónak van nagy esélye elhelyezkedni, aki birtokában van ezen ismereteknek. Ez egyrészt kihívást jelent a képzőintézmények számára, hiszen meg kell teremteni a technikai, személyi feltételeket, azaz be kell szerezni a szükséges szoftvereket, és folyamatosan biztosítani kell az oktatók képzését, továbbképzését. Mindeközben, vagyis talán éppen ezért a fordítóképző intézményekre további feladat és főként felelősség is hárul. A fordítást támogató szoftverek használata ugyanis minden előnye mellett veszélyt is jelenthet éppen azon készség, a fordítási készség kialakítása során, amelyet az irodák ugyancsak alapfeltételnek tekintenek.

Gyakorló fordítók, oktatók és kutatók is rámutatnak ugyanis arra, hogy e szoftverek a szegmentálásból adódóan folyamatos kísértést jelentenek a fordító számára ahhoz, hogy ne szövegszinten, hanem mondatszinten fordítson. Ez a jelenség vezethet oda, hogy bár magyar szöveget olvasunk, azt mégis nehezen értjük, nincs összefüggés a szöveg egységei között. E benyomások hátterében Klaudy Kinga (2004) vizsgálatai szerint az áll, hogy a fordítás során eltolódik a kommunikatív, azaz a tematikus és a rematikus részt elválasztó szakaszhatár – a célnyelvi mondatok bár grammatikailag helyesek, az olvasó mégsem érti a szöveg egészét. Fontos lenne tehát megvizsgálni, milyen hatással vannak a fordítástámogató eszközök erre a jelenségre. Egy olyan írásról tudok, amely kifejezetten erre a jelenségre hívja fel a figyelmet. Farkas Ildikó (2007) írja, hogy az uniós intézményekben a fordítási segédeszközök, különösen a fordítói memória hozzájárulhat a kommunikatív szakaszhatárok eltűnéséhez, hisz az automatikusan átemelt panelmondatok szövegbe illesztése megbonthatja a szöveg koherenciáját.

E felvetések a gyakorlat és a kutatás számára is fontos üzenettel szolgálnak. A kutatási oldalról fontos lenne megvizsgálni, valóban van-e hatá-

sa a fordítástámogató eszközök használatának a fordítási tevékenységre. Igaz-e az a feltételezés, hogy ami a profi fordító számára megváltás, az egy kezdő fordítóhallgató számára éppen átok is lehet. A gyakorlat oldaláról pedig fontos lenne a képzőintézményeknek további eszmecserét folytatni arról, milyen időpontban, milyen formában célszerű bevezetni a CAT-eszközöket a képzés során. Fontos mindeközben azt is hangsúlyozni, hogy e közös gondolkodásban a képzőintézmények nem az iparági igényekkel szeretnének szembe menni, azaz semmiképp sem a fordítástámogató eszközök használatának relevanciáját kérdőjelezik meg. Az alapkérdés sokkal inkább az, hogyan tudjuk fejleszteni ezt a kompetenciát úgy, hogy közben ne sérüljön a másik kulcskompetencia, azaz a fordítási kompetencia fejlesztésének folyamata. A fordítási készség kialakítása, fejlesztése ugyanis egy folyamat eredménye. A cél az, hogy e folyamatban találjuk meg a helyét a fordítástámogató eszközöknek úgy, hogy az ne veszélyeztesse a fordítási készség fejlesztésének folyamatát.

3. Fordítási kompetencia: „puha" készségek és az értékelés

Az előzőekben láthattuk, hogy az EUATC-felmérésben a fordítási kompetencia mellett vagy annak részeként a megkérdezett nyelvi szolgáltatók mintegy fele olyan készségek meglétét is fontosnak ítélte meg, amelyek nem közvetlenül a fordításhoz kapcsolódnak (EUATC, 2017). Ezek között szerepelnek a szervezési, az interperszonális és az általános IT-készségek is.

E készségek elszórtan ugyan, de a kompetenciamodellek egy részében is jelen vannak. Ezek közül az EMT modelljét emelem ki, amely fordítás mint szolgáltatásnyújtás (*translation service provision competence*) kompetencia keretében nevesíti a puha készségek egy részét. A modell szerint e kompetencia két részből áll, egy interperszonális és egy produktív dimenzióból. Az interperszonális dimenzióban olyan készségek szerepelnek, mint: a fordító tud team-ben dolgozni, tudja követni az instrukciókat, be tudja tartani a határidőket, tud más szakértőkkel, munkatársakkal együttműködni, képes tárgyalni az ügyféllel, tudja tisztázni annak igényeit. Eb-

ben a dimenzióban önálló készségként jelenik meg az önértékelésre való képesség is: a fordító tud reflektálni saját magára, nyitott az innovációra, érzékeny a minőségre, tud alkalmazkodni új helyzetekhez, és tud felelősséget vállalni. A puha készségek további fontos eleme – amely már a produktív dimenzióban kapott helyet – az, hogy a fordító képes megindokolni döntéseit és választásait, és tud használni egyfajta metanyelvet a jelenségek leírására (EMT, 2009).

Érdemes a listát abból a szempontból áttekinteni, vajon a képzés során kapnak-e lehetőséget a hallgatók e puha készségek fejlesztésére. Sőt, érdemes elgondolkodni azon, vajon általában, az oktatásban eltöltött éveik során milyen mértékben tudnak a diákok mindebben fejlődni. A kérdésre a választ az értékelésben, pontosabban a fejlesztő értékelésben kell keresnünk. A csapatmunka, az együttműködés, az érvelés, a metanyelv használata, a gondolatok, problémák verbalizálása ugyanis mind olyan tényezők, amelyek a fejlesztő értékelés keretében, megfelelő módszerrel fejleszthetők – erre azonban a diákok tanulmányaik során igen kevés lehetőséget kapnak.

Ha értékelésről beszélünk, akkor elsőként a hibák tipologizálása, a félév végi jegyek, az osztályozás és mindebben a tanár szerepe jut eszünkbe. Az értékelés ugyanakkor fejlesztési célokat is szolgálhat. Ez ma az értékelés szakirodalmában már kitüntetett helyet kap, a gyakorlatban, a tényleges oktatási tevékenységben azonban még nem jelenik meg hangsúlyosan. Az OECD már a kétezres évek elején több tanulmányt jelentetett meg a témában (OECD, 2005; Assessment, 2002). Ezek azt támasztják alá, hogy a hagyományos értékelési módszerek minősítésre alkalmasak, a puha készségek fejlesztésére azonban nem. A fejlesztő értékelés módszerei szükségesek ahhoz, hogy a diákok passzív szerepükből kilépjenek, és a tanulási folyamatban is aktív szereplőkké váljanak.

Mindezen előnyei és munkaerőpiaci jelentősége ellenére a fordítások értékelésében még kevés ilyen jellegű kutatással találkozunk (vö. Kelly, 2005; Dróth, 2002 és Dróth, 2017 a jelen kötetben), és a gyakorlatban sem jellemző az értékelés fejlesztő eszközként való használata. Az alábbiakban ezért arra kívánok módszertani ötleteket adni, hogyan állíthatjuk az értékelést a fejlesztés szolgálatába. Erről a témáról részletesen írtam több korábbi tanulmányban (Fischer, 2011; 2015a; 2015b), így e módszerek

rövid összegzését adom további gondolatokkal és kutatási eredményekkel kiegészítve. Jelen kötetben további kiváló módszertani ötletek olvashatóak a puha készségek csapatmunkában történő fejlesztésére Balogh Dorka és Lesznyák Márta (2017) tanulmányában is.

3.1. Módszertani ötletek az értékelés mint fejlesztő eszköz használatára

A fejlesztő értékelés valamennyi módszerének hátterében az az alapgondolat áll, hogy a folyamatot fordítsuk meg, és helyezzük a diákot a középpontba. Míg a hagyományos értékelési módszerek célja a tanár általi minősítés, addig a fejlesztő módszerekben a diák is megkapja a stafétabotot, és aktívan részt vesz az értékelésben.

Ha az értékelő folyamatosan az oktató marad, és a diáknak nincs lehetősége arra, hogy saját magát is értékelje, akkor a diák:

– nem kényszerül abba a helyzetbe, hogy maga viselje saját munkájáért a felelősséget;
– nem fogja tudja megítélni, milyen munkát adott ki a kezéből;
– nem fogja tudni felelősségteljesen megítélni azt sem, mit tud „elvállalni" a későbbiekben.

Ha a diák nem kerül olyan helyzetbe sem, hogy másokat értékeljen, akkor:

– a későbbiekben sem tudja reálisan megítélni a másik teljesítményét (például egy lektor–fordító viszonylatban);
– nem fogja ezt tudni megfelelően kommunikálni, hisz nem fejlődik ki verbális eszköztára a kritika udvarias, de határozott közlésére;
– mindez a munkahelyi konfliktusok egyik fő forrása lehet (egy fordító–lektor vagy akár fordító–fordító viszonylatban is).

A fenti gondolatmenetből már jól látható, hogy az önértékelésre és a társas értékelésre szeretnék régi-új módszereket megosztani. E módszereket régi-új jelzővel illetem azért, mert részben a hagyományos módszerek kismértékű módosításáról, részben valóban új, ritkán alkalmazott módszerekről van szó. Három alapmódszert mutatok be, amelyek szabadon változtathatóak, a csoportra szabhatóak.

3.1.1. Utólagos ön- és társas értékelés: Javítson a diák!

Módszer	A hallgató beadott fordításáról másolatot készítünk. Az egyik példány fordítást otthon kijavítjuk, de órán nem a javított fordítást adjuk vissza a hallgatóknak, hanem az ő eredeti, *javítás nélküli* fordításukat (a másik példányt). A hallgató lehetőséget kap tehát arra, hogy helyben, az órán végezzen utólagos korrekciót fordításán. Miután a hallgatók elvégezték a feladatot – mindig van olyan hiba, amelyet akkor vesznek észre! – átadjuk nekik az általunk javított fordításukat, és elkezdjük a közös megbeszélést.
Variáció	E módszerrel kiválóan rögzíthetőek egyes, a csoport által gyakran elkövetett fordítási hibák is. Ekkor a javításban nem jelöljük azokat a hibákat, amelyeket többen elkövettek (pl. helyesírási, terminológiai hibák). Az ő feladatuk tehát ekkor az, hogy miután megbeszéltük a javításokat, ők találják meg azokat a hibákat, amelyeket mi nem jelöltünk. Ez kiválóan végezhető párban/hármasban is.
Hatás	A hallgatók reakciói („hogy is írhattam le ilyet?", „ez biztos az enyém?") önmagukért beszélnek. (1) Az a tény, hogy a hallgató maga veszi észre a hibáit, sokkal nagyobb hatással van, mintha ezekre egy külső értékelés hívta volna fel a figyelmet. (2) Azokkal a fordítási problémákkal foglalkozhatunk, amelyek valóban kihívást jelentenek a hallgatók számára, hiszen kiszűrhetőek vele a figyelmetlenségből adódó tévesztések, amelyeket a hallgatók ott helyben *maguktól* javítanak. (3) Különbséget lehet tenni tehát azon hibák között, amelyeket a hallgató egyébként *már tud*, és azok között, amelyeket *még nem tud*.
Előkészület	(1) Nem szabad elfeledkezni arról, hogy a hallgatók fordításaiból két példányt készítsünk (az egyiket javítjuk, a másikat órán visszaadjuk javításra). (2) Ennél a módszernél nem szükséges előre jelezni, mi fog történni! A legnagyobb hatást éppen azzal érhetjük el, ha ott szembesülnek a hallgatók azzal, hogy nem a javított, hanem eredeti fordításaikat kapják vissza.

3.1.2. Utólagos önértékelés: Osztályozzon és értékeljen a diák!

Módszer (1)	Félévközi utólagos önértékelés: A hallgatótól azt kérjük, hogy az általunk kijavított fordításra – az értékelésünk szempontrendszerét már jól ismerve – adjon jegyjavaslatot. A csoporttól függ, hogy az általunk és általuk adott jegyek összevetésére milyen formában kerülhet sor. Ha a hallgató vonakodik jegyet adni fordítására, akkor nem csoportosan beszéljük át a jegyeket, hanem egyéni konzultáció keretében.
Módszer (2)	Félév végi utólagos önértékelés: A hallgatóknak – a tanév végén benyújtott portfóliójuk részeként és irányított kérdések mentén (pl. miben kell még fejlődnöm? mely szövegtípus áll hozzám közel?) – legalább egy oldalban kell értékelniük saját teljesítményüket, jegyjavaslatot is adva teljesítményükre. Ezt követően személyes konzultációra kerül sor. A hallgatóktól kérhető az is, hogy fogalmazzanak meg három üzenetet társaik számára. Ezeket az üzeneteket, jó tanácsokat félév végén, összesítve át lehet adni útravalóként a hallgatóknak.
Hatás	Mindkét módszer önreflexióra kényszeríti a hallgatót. (1) Míg a hagyományos osztályzás során a felelősség csak az oktatóé, addig e módszerek esetében a hallgatót is terheli felelősség. Más elfogadni egy közepes osztályzatot a tanártól, mint arra kényszerülni, hogy magam adjak jegyet saját teljesítményemre. Ennek közvetlen hatása az, hogy a hallgatók sokkal komolyabban veszik az adott fordítási feladatot, és a felelősséget már a magukénak érzik. (2) Emellett a módszer az oktató számára is fontos információval szolgál. Ha a hallgató és az oktató által adott jegy között nagy különbség van, akkor a hallgató vagy nincs tisztában az értékelés szempontjaival, vagy alul-, illetve felülértékeli önmagát.
Előkészület	E módszer bevezetése komoly előkészületet igényel. A hallgatókat tájékoztatni kell a módszer lényegéről és értelméről. Várható ugyanis, hogy meglepetésként éri őket az a helyzet, hogy nekik kell véleményt mondani saját munkájukról, és jegyet adni teljesítményükre. Előfordulhat, hogy erre még nem is volt példa az oktatásban eltöltött éveik során. A módszer ezért úgy működik jól, ha a légkör támogató és együttműködő, másrészt a hallgató ismeri az osztályzáskor követett szempontrendszert.

3.1.3. Előzetes önértékelés: Avass be!

Módszer	A nagyobb volumenű fordítási feladatoknál (például házi fordításnál) azt kérjük a hallgatóktól, hogy avassanak be minket a fordítás körülményeibe: mennyi időt töltöttek a fordítással, milyen utómunkálatokat (ellenőrzést) végeztek el, mire volt idejük és mire nem, és ezek alapján tegyenek javaslatot arra is, hogyan értékelnék beadott fordításukat (jegyjavaslattal). Fordításukhoz csatolva tehát egy szöveges értékelést és egy jegyjavaslatot is várunk.
Hatás (1)	E módszer fejleszti a diák azon képességét, hogy meg tudja ítélni, mennyit ér leadott fordítása, milyen minőséget tud kiadni a kezéből egy adott feltételrendszer (például szűkös határidő) közepette. Ennek valós fordítási helyzetben is van relevanciája, hiszen a megbízás más-más minőségi szintekre szólhat (lásd erről Heltai, 2008). Más egy olyan fordítási megbízás, amelynek a végeredménye egy belső céges irat, és más egy honlapra szánt szöveg. Tehát a fordítónak tudnia kell, hogy a fordítás egyes minőségi szintjeihez mennyi idő- és munkabefektetés szükséges.
Hatás (2)	E módszer alkalmazásával a diákok beadott fordításainak minősége ugrásszerűen megemelkedik. Olyan hibák küszöbölhetőek ki, amelyeket a hallgatók figyelmetlenség vagy időhiány miatt hagynak a fordításaikban – és amelyeket feleslegesen javítunk. Az a tudat ugyanis, hogy értékelniük kell saját fordításukat, arra ösztönzi a hallgatókat, hogy minél jobb minőségű munkát adjanak ki a kezükből: Olyan visszajelzéseket kaphatunk, mint „Értékelni nehéz lesz, *ennyire* sokat még egy fordítások sem dolgoztam." / „Nyugodt lelkiismerettel küldöm el, mert *most* rengetegszer átnéztem".

E módszerek közül a legtanulságosabbak talán azok a szöveges visszajelzések, amelyeket a hallgatók a félévet záró önértékeléseik részeként írtak. Ezek közül kettőt emelek ki, amelyek jól tükrözik, hogyan segíthetnek a fenti módszerek mind az önértékelés, mind a társas értékelés fejlesztésében, akár egy féléves kurzus során: *„Mostanra már megtanultam félretenni a hiúságomat, és beismerem, ha valamit elszúrtam, ha hibáztam."/ „Fontos, hogy meghallgassam és megfontoljam a többiek véleményét. Erre nagyon jó volt ez a félév."*

Végül fontos hangsúlyozni, hogy éppen ezek a módszerek, azaz az önértékelés, a saját tevékenységünkkel kapcsolatos reflexió segítetik elő a fordítási mechanizmusok tudatosítását, a fordítás során felmerülő döntések és gondolatok verbalizálását, amelyek fontosságáról Dudits András (2017) is ír e kötetben. Ez pedig úgy valósulhat meg, ha e módszerek nem csupán egy-egy tárgyban, hanem integrált módon, a képzés egészében helyet kapnak.

4. Terminológiai kompetencia: elmélet versus gyakorlat

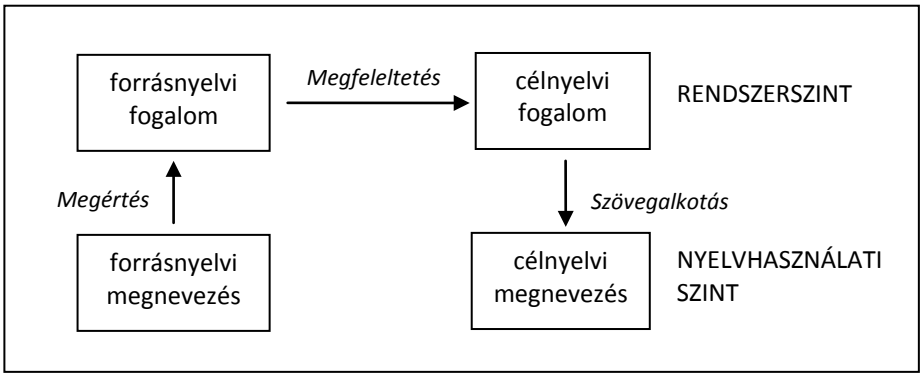
Az 1. pontban bemutatott kompetencia-modellekből látható, hogy a terminológia legfeljebb a felsorolt kompetenciák egy-egy elemeként jelenik meg. E tanulmányban egyrészt amellett érvelek, hogy a terminológia felismerése, fordítása és menedzselése olyan készségek és ismeretek komplex rendszerét feltételezi a fordítótól, amely miatt önálló kompetenciaként foghatjuk fel e készség- és ismerethalmazt. Másrészt rámutatok, hogy e kompetencia fejlesztése a többi kompetenciára is kedvező hatással lehet. A nemzetközi szakirodalomban is találkozhatunk már e megközelítéssel. Marcel Thelen (2007) tette fel azt a kérdést, létezik-e egyáltalán terminológiai kompetencia, majd évekkel később megjegyezte, hogy e kérdés válasz nélkül maradt.

Egy önálló terminológiai kompetencia lehetséges elemeiről azért is érdemes részletesebben beszélnünk, mert a terminológia oktatása vagy legalábbis a terminológiai kérdésekkel való foglalkozás több évtizede jelen van a hazai szakfordítóképzésben. Ha pedig mindez önálló (terminológia vagy terminológiamenedzsment) tantárgyként is megjelenik, – ami a képzések többségére igaz – akkor joggal merül fel a kérdés, milyen kompetenciá(ka)t fejlesztünk e tantárgy keretében. Tapasztalatom az, hogy mindennek a gyakorlati oldala sokkal nagyobb szerepet kap, azaz a terminológia címén gyakran terminológiamenedzsmentről (pl. a terminusok adatbázisban való rögzítéséről) van szó. Ezért az alábbiakban amellett érvelek, hogy a terminológiai elméleti háttérismeretek is hangsúlyos szerepet kell kapjanak.

Elméleti ismeretek szükségesek ugyanis a fordítás során fellépő terminológiai problémák azonosításához és megoldásához. A fordítót ezen ismeretek segítik a terminusok felismerésében (részletesen erről az 4.1. pontban), a különböző fogalmi rendszerekhez tartozó terminusok megfeleltetés-

sében és a megfelelő stratégia kiválasztásában (4.2. pontban), valamint a segédeszközök tudatos használatában. A terminológiai elméleti ismeretekre is igaz tehát Dudits András (2017) megállapítása: a procedurális tudás (maga a fordítási tevékenység) mellett a deklaratív tudás (az elméleti ismeretek) fejlesztése is elengedhetetlen. Ez utóbbi ugyanis tudatossá formálhatja a fordítói döntéshozatalt, és segít e döntések verbalizálásában. Ez pedig a fordítási tevékenység többi szereplőjével (projektmenedzserrel, terminológussal, lektorral) való kapcsolattartáshoz elengedhetetlen.

A terminológiai kompetencia egyes elemei értelmezésemben azt a folyamatot írják le, amelyet a fordítónak végig kell járni akkor, ha terminusok fordításáról van szó. E folyamat és a kompetencia egyes elemeinek ábrázolásában Muráth Juditra támaszkodom (2002). Muráth a folyamatot Gerzymisch-Arbogast (1996:245) alapján három szakaszra bontja. Az első szakaszban a fordítónak meg kell értenie a forrásnyelvi szöveget, és a terminusokat a valós nyelvhasználatban, kontextusban kell feltárnia. Ehhez szükség van a fogalmi szintre is a terminusok fogalom-alapú feltárásához. Ezt a szintet rendszerszintnek is nevezik, hiszen a fogalmak egy rendszert alkotnak. Így ebben a szakaszban a fordító a nyelvhasználati szinttől eljut a rendszerszintig. A megfeleltetés szakaszában a fordító csak a rendszerszinten mozog. Ekkor a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalmi rendszert összeveti, majd megfelelteti egymással. A fordítás harmadik szakaszában a fordító a rendszerszint terminusát a célnyelvi szövegben, a kontextusnak megfelelően illeszti be a szövegbe.



1. ábra
A terminológiai kompetencia elemei Muráth (2002) alapján

E folyamat alapján a terminológiai kompetencia alább felsorolt elemeit azonosíthatjuk, amelyek közül az első két elemmel foglalkozom részletesen a következő alpontokban:

– a terminusok felismerése
– a terminusok megfeleltetése a megnevezések és a fogalmak szintjén
– a terminusok keresése/alkotása
– a terminusok rögzítése (terminológiamenedzsment)

4.1. Terminológiai kompetencia: a terminusok felismerése

A terminológiai kompetencia egyik fontos eleme az, hogy a fordító fel tudja ismerni, terminus-e az adott lexikai egység a szövegben. De mit is tekintünk terminusnak, és hogyan ismerhető ez fel? E kérdésnek a fordító szempontjából mindössze azért van jelentősége, mert ha terminusról van szó, akkor a fordító szabadsága kisebb, hiszen kötött lehet a célnyelvi megfelelő az adott kontextusban vagy akár szövegben. Ez egyben a terminus fogalmának egy tág, fordításközpontú megközelítését is jelenti. Mindemellett fontos tudni, hogy a terminusnak a szakirodalomban több meghatározását lelhetjük fel, amelyek mögött különböző terminológiaelméleti irányzatok húzódnak meg. L'Homme (2005:1130) egyenesen arra a következtetésre jut, hogy el kell fogadnunk, a terminusnak több definíciója létezhet, attól függően, milyen terminológiai tevékenységről (szótárkészítés, dokumentálás, fordítás) van szó.

Mindezt azért fontos hangsúlyozni, mert a fordítóhallgatók számára éppen e különböző terminus-definíciók okozhatnak nehézséget. Egyrészt pozitív fejlemény, hogy a terminológiai kérdések ma már többségében a fordítási kérdésekkel azonos rangot kapnak. Másrészt a fordítóhallgatókat – tapasztalatom szerint – ez meg is zavarja. Érzik a terminológia fontosságát, egyre többet hallanak erről, de mivel nem kapnak egyértelmű választ arra az alapkérdésre, mi is az a terminus, ezért el is bizonytalanodnak. Természetesen a képzések keretében nincs lehetőség arra, hogy a különböző terminológiaelméleti irányzatokat részletesen áttekintsük – erre a hallgatónak nincs is szüksége. Fontos azonban felhívni a figyelmüket arra, hogy az eltérő terminus-meghatározások hátterében történelmi okok húzódhatnak meg. Ezek pedig a terminus-meghatározások egy szű-

kebb és egy tágabb (fordításközpontú) megközelítését eredményezték (lásd erről részletesen Fischer, 2010a; 2012; 2014).

A szűk megközelítés gyökerei a századforduló idején megjelenő szabványosításban kereshetők. Ez a terminust egy egységesítési folyamat „végtermékének" tekinti, amely nem poliszém és/vagy nincs szinonimája, pontosan definiált és kontextustól független. Ezzel szemben a tágabb megközelítés a valós nyelvhasználatból indul ki, és sokkal megengedőbb feltételeket tartalmaz (Cabré, 2000; Gerzymisch-Arbogast, 1996; Heltai, 2004; Pearson, 1998; Temmerman, 2000). Ez utóbbi, tág megközelítés a 70-es években, éppen a fordítóképzésektől indult, hiszen a fordítás során szerzett tapasztalatok mutattak rá arra, hogy a terminus szűk megközelítése nem nyújt segítséget a fordítóknak. E kétfajta megközelítést azért is fontos a hallgatók elé tárni, mert korábbi tanulmányaikból adódóan gyakran a szűk megközelítéssel indulnak neki a szövegnek, majd meglepődve tapasztalják, hogy fordítási tevékenységüket e megközelítés nem segíti. Olyan lexikai egységekkel találkoznak, amelyekről *érzik*, hogy ezek terminusok, a szűk megközelítés szerint azonban mégsem tekinthetik őket annak. Ezt a jelenséget – azaz a szűk megközelítésből való kiindulást – támasztották alá a doktori kutatásom során terminológusokkal készített interjúk is (vö. Fischer, 2010b).

A fordítói szabadság korlátait és e tág megközelítés fontosságát jól példázzák azok a terminusok, amelyek csak implicit módon definiálódnak a szövegben. Az óráimon is sokat idézett példám (Fischer, 2012) szakfordító hallgatóim házi fordítása, amelyen heteken át, csapatban dolgoztak. Láthatóan sokat dolgoztak a szöveggel, élmény volt olvasni – legalábbis egy pár oldal erejéig. Bár magyarul olvastam, mégsem értettem a szöveget, és ennek oka azonban nem a téma-réma határ eltolódása (vö. Klaudy, 2004), hanem a helytelen terminushasználat volt. Az eredeti szöveg ugyanis két csoportról beszélt az adott vállalatban (*generalists* és *specialists*), amelyekre a hallgatók más-más magyar megfelelőket használtak – azaz a magyar szövegben e terminusok végül legalább 5 csoportot jelöltek! Azt gondolták, – és ezt fontos nekünk, oktatóknak tudnunk – hogy a szöveg attól „szép", ha minél több szinonimát használnak. Ennek az lett az eredménye, hogy felborult a szöveg koherenciája, amelyet e szövegben

éppen a terminusok teremtettek meg, miközben – a szűk megközelítésben – nem is voltak terminusnak tekinthetőek.

A fordító terminológiai kompetenciájának egyik legfontosabb eleme tehát az, hogy a fordító felismerje a terminusokat a szövegben, majd következetesen végig is vezesse azokat a célnyelven. Abból kell kiindulnunk, hogy a terminus egy meghatározott fogalmat jelöl – és ez lehet nem csak egy adott kontextusban, hanem akár egyetlen szövegben is, implicit módon (a fenti példában). A fordító feladata pedig az, hogy megtalálja (vagy megalkossa) azt a megfelelőt, amely ugyanazt (vagy legalábbis hasonló) fogalmat jelöli a célnyelven. E felismerés alapját nem a szűk megközelítés szerinti követelmények (például a definíció), hanem éppen e kötöttség jelenti. Tehát a fordító szabadságát – azaz a célnyelvi megfelelők közötti választást vagy a célnyelvi megfelelő alkotását – a forrásnyelvi terminus által jelölt fogalom határolja be. (Mindemellett a hallgató megismerhet olyan, a szűk megközelítéshez kötődő fogalmakat is mint például *terminus-jelölt,* de – Kis Balázs (2005) szavaival élve – a fordító számára érdektelenek a terminusok keletkezésének körülményei, hiszen a terminusokat készen, a szövegbe ágyazva kapja.)

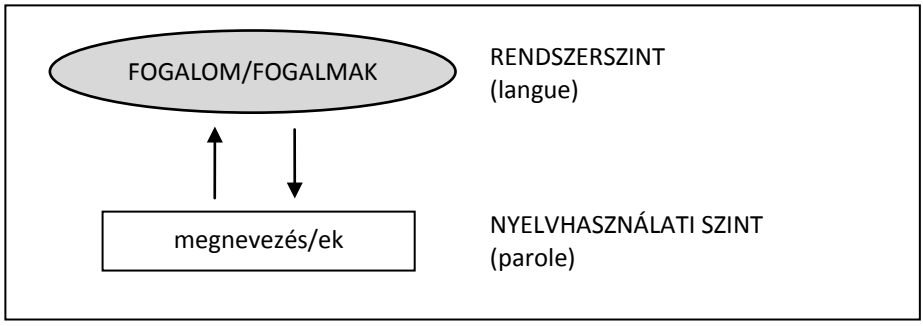
Mindebből az is következik, hogy a fordító számára azoknak a terminusoknak a felismerése a legnehezebb, amelyekhez különböző kontextusban más-más célnyelvi megfelelő tartozik. Ha a *provision* a szokásos *ellátás* mellett lehet *rendelkezés* (jogi kontextus) és a mérleg *céltartaléka* (gazdasági kontextus) is, a *Vorstand* pedig *elnökség* mellett *igazgatóság* (részvénytársaság esetében) is, akkor érthető, miért van a felismerésben óriási jelentősége a háttértudásnak, a szakmai ismereteknek (további példákat lásd Fischer, 2012). Ezért van szoros összefüggésben a terminológiai kompetencia ezen eleme a szakterületi (*domain* vagy *thematic*) kompetenciával.

A fenti példa ugyanakkor azt is jól mutatja, hogy önmagában a háttértudás és szakmai ismeret (a szakterületi kompetencia) nem elegendő a terminusok felismeréséhez. Éppen az implicit, a szövegben definiált terminusok bizonyítják, hogy terminológiaelméleti háttérismeret is szükséges a terminusok felismeréséhez. Ez az egyik ok, amiért önálló terminológiai kompetenciáról beszélhetünk.

4.2. Terminológiai kompetencia: megfeleltetés

Miután a fordító felismerte, hogy a forrásnyelven terminusról van szó, meg kell vizsgálnia, létezik-e megfelelője a célnyelven. Másképp: létezik-e olyan megnevezés, amely a forrásnyelvihez hasonló vagy ugyanazt a fogalmat írja le a célnyelven.

Bár fentebb utaltam rá, hogy a klasszikus terminológiatan szűk megközelítését ma már számos kritika éri, éppen e két szint, azaz a *fogalmak* és a *megnevezések* szintjének különválasztása volt az a forradalmi gondolat, amelyet a terminológiaelmélet – és ennek atyja Wüster – vitt a nyelvekről való gondolkodásba. A fogalom középpontba helyezésével vált ugyanis lehetővé egy adott szakterületen az egyes fogalmak közötti kapcsolatok leírása, valamint a fogalmak és a megnevezések közötti kapcsolatok (így a szinonímia és poliszémia) elemzése. Másképp: a szakmai tartalmak (a fogalmak) és e tartalmak kommunikálására használt nyelvi eszközök (a megnevezések) feltárása és ábrázolása (Sandrini 2005:154).



2. ábra
A terminus tág, fordításközpontú megközelítése

Bármilyen megközelítésből, terminus-definícióból is indulunk tehát ki, a terminusnak mindig beszélhetünk egy tartalmi oldaláról (ezek a fogalmak) és egy nyelvi oldaláról (megnevezések). A szakirodalomban tartalmi oldalra rendszerszintként vagy *langue*-ként, a megnevezésekre pedig nyelvi, nyelvhasználati szintként vagy *parole*-ként is szoktak utalni. A fordítás szempontjából azért van jelentősége e két szint különválasztásának,

mert más-más problémákkal szembesülhetnek a fordítók a megnevezések és a fogalmak szintjén. A megnevezések szintjén a problémák a *két nyelv közötti* különbségekre vezethetőek vissza, míg a fogalmak szintjén a *fogalmi rendszerek között* különbségekre. A fordítók számára mindkét szint releváns, és a terminológiai kompetenciának mindkét szinten meg kell valósulnia. Ezért a továbbiakban először a fogalmak szintjén, majd a megnevezések szintjén elemzem a terminológiai kompetencia további elemeit.

4.2.1. Megfeleltetési kompetencia a fogalmak szintjén

A fordításban éppen azért van kiemelkedő jelentősége a fogalomalapú megközelítésnek, mert a megnevezések szintjén tapasztalt ekvivalencia könnyen azt az érzetet keltheti a fordítóban, hogy fogalmi szinten is fennáll az egyezőség, és a terminusok automatikusan megfeleltethetőek egymásnak. Erre mutatnak példát az egyes nyelvpárokban megjelenő „hamis barátok". A fordítónak ezért folyamatosan a nyelvhasználati (megnevezések) és a rendszerszint (fogalmak) között kell mozognia, ahogyan az a 2. ábrán is megjelenik, és ahogyan azt a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat
Példa a nyelvi ekvivalenciából adódó hamis barátokra

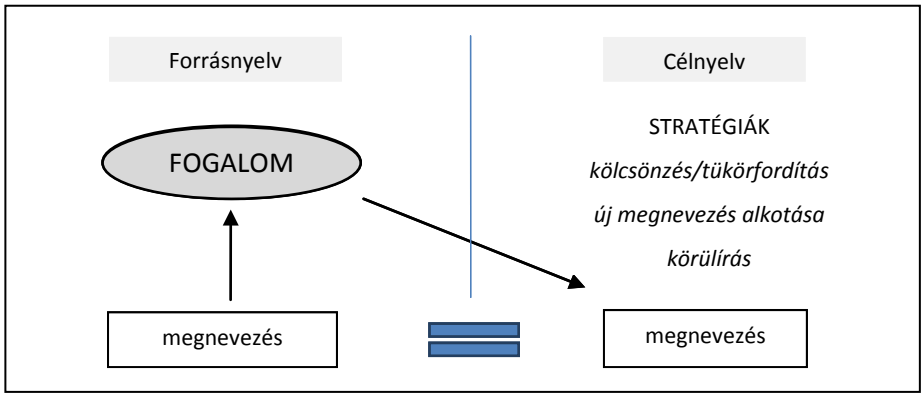
FNY-I TERMINUS	HAMIS BARÁT	HELYES MEGFELELŐ
secretary of state (EN)	~~államtitkár~~ (HU)	külügyminiszter (HU)
Finanzpolitik (DE)	~~pénzügypolitika~~ (HU)	költségvetési politika (HU)
kereskedelmi bank (HU)	~~Handelsbank~~ (DE)	Geschäftsbank (DE)

A megfeleltetési kompetencia másik eleme ezért a fogalmak szintjét érinti. A fogalmi szintű megfeleltetés akkor a legnehezebb, ha különböző, eltérő felépítésű fogalmi rendszerekről van szó a forrás-, illetve célnyelven. Ez különösen a társadalomtudományokhoz kötődő területekre, és különösen a jog által szabályozott területekre jellemző, de természetesen találkozhatunk a jelenséggel a műszaki vagy a természettudományos szövegekben is. Egy korábbi tanulmányban részletesen elemeztem a fogalmi rendszerek különb-

ségéből adódó fordítási nehézségeket (vö. Fischer, 2012), így e helyen a terminológiai kompetencia elemeire helyezem a hangsúlyt.

A fogalmi rendszerek közötti különbségekből fakadó nehézségek alapvetően két esetre vezethetőek vissza. Az első esetben egy olyan forrásnyelvi fogalomról van szó, amely *nem is létezik* a célnyelven (fogalmi ekvivalencia hiánya), míg a második esetben létezik ugyan, de *csak hasonló* fogalom (részleges ekvivalencia) a célnyelven.

Foglalkozzunk először az első esettel, azaz az ekvivalencia hiányával! Erre példa a *House of Lords, House of Commons (UK), delegated act (EU), Bundetag, Bundesrat (DE)* (a példák részletes elemzését lásd Fischer, 2012). További példát jelenthetnek azok a fogalmak, amelyek újonnan kerülnek be a magyar fogalmi rendszerbe, mint például a *segway*, azaz a se nem bicikli, se nem roller kétkerekű jármű. És sok évvel ezelőtt hasonlóan új fogalom volt a *hardware* és a *software* is. Ekkor tehát a célnyelven egy terminológiai űrt tapasztalhatunk: nincs (még) célnyelvi megnevezés a forrásnyelvi fogalomra. A feladat a forrásnyelvi fogalom célnyelven való leírása, a terminológiai űr betöltése, ahogyan azt a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra
Új fogalom a célnyelvben: kölcsönzés, tükörfordítás, új megnevezés vagy körülírás?

A terminológiai űr betöltésére többféle stratégiát, eljárást ír le a szakirodalom. De Groot (1990:125), valamint Arntz, Picht és Mayer (2004:156) három alapvető csoportot különböztet meg; Polcz Károly pedig egy friss

tanulmányában még részletesebb kidolgozását adja a nyelvi szintű megfeleltetések eseteinek (Polcz, 2017). Mivel e tanulmányban elsősorban a fogalmi szintű megfeleltetések eseteit részletezem, ezért De Groot és Arntz, Picht és Mayer egyszerű, háromelemes csoportosítására támaszkodom, az egyes alesetek vizsgálatához pedig Polcz Károly tanulmánya lehet az irányadó. A terminológiai űr betöltésére tehát összességében a következő eljárások alkalmazhatóak:

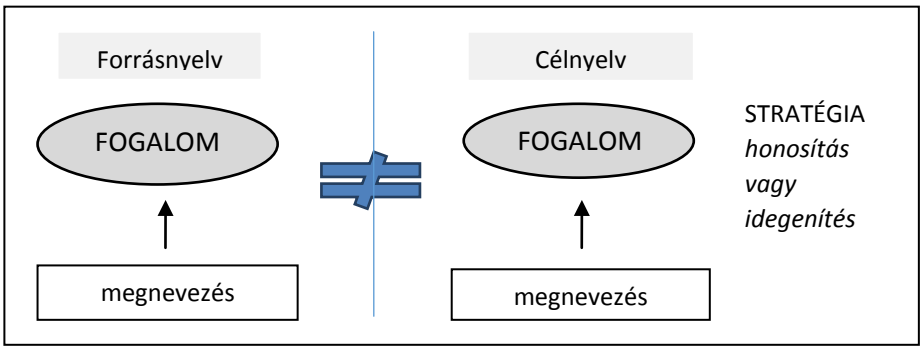
(1) Kölcsönzés vagy tükörfordítás: A kölcsönzés során a forrásnyelvi megnevezés változtatás nélkül kerül át a célnyelvbe (*House of Lords, Bundestag, segway*). A tükörfordítás pedig az ismeretlen forrásnyelvi fogalmat úgy teszi érthetővé a célnyelven, hogy az egyes szóelemek a megnevezés belső szerkezetének változtatása nélkül kerülnek a célnyelvbe: *Lordok Háza* (*House of Lords*), *Szövetségi Tanács* (*Bundesrat*).

(2) Megnevezések alkotása a célnyelven: Ennek az eljárásnak az a lényege, hogy a közvetlen átvétel vagy az egyszerű tükörfordítás helyett a forrásnyelvi fogalmat tudatosan a célnyelvi elemekből építkezve adják meg a célnyelven. Ez különösen azokban az országokban jellemző, ahol tudatosan törekednek a nemzeti nyelv ápolására: például Franciaországban, ahol a *hardware (matériel)* és a *sofware (logiciel)* új, francia megnevezéseket kapott.

(3) Körülírás: A definíciókhoz hasonló leírást tartalmaz a forrásnyelvi fogalomról. Erre ismét a *House of Commons* és a *House of Lords* lehet egy példa, hiszen a tükörfordítás helyett (*Közrendiek Háza, Lordok Háza*) a fogalmat körül is írhatjuk, azaz alkalmazhatjuk például az *angol parlament felsőháza* és *alsóháza* megnevezéseket is. Hasonlóan járhatunk el a német *Bundesrat* és *Bundestag* esetében is, ha a kölcsönzés helyett a körülírást alkalmazzuk. Természetesen elképzelhető ezen eljárások kombinációja is, azaz például a tükörfordítás és körülírás: Közrendiek Háza (az angol parlament alsóháza).

A második esetben bonyolultabb a helyzet, hiszen itt olyan fogalomról van szó, amelynek csak *hasonló* megfelelőjét találjuk a célnyelven. Erre adnak kiváló példát a gazdasági társaságok, az egyes iskolatípusok, a titulusok vagy a közigazgatás egységei. Kérdés tehát, hogy ha az angol *ltd*

magyar megfelelőjét keresem, helyes-e a *kft* mint célnyelvi megfelelő. Vagy jó lehet-e a *zrt* is? Sőt, átvehetem-e akár az eredeti *ltd* megnevezést is? E kérdések abból a tényből adódnak, hogy a forrásnyelvi fogalom csak hasonló a célnyelvhez, de nem ugyanaz. Ezt a definíciók alapján tudjuk megállapítani, hiszen ha az *ltd*, a *kft* és a *zrt* definícióit összevetjük, akkor látható, hogy csak hasonló, de nem teljes mértékben megegyező fogalmakról van szó. Ezt a jelenséget a 4. ábra mutatja.



4. ábra
Hasonló fogalom a célnyelvben: a hasonlóságot vagy a különbséget hangsúlyozzuk?

Ebben az esetben, azaz amikor a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között nincs teljes egyezőség, két lehetőség, két stratégia áll a fordító előtt.

Az első stratégia a *honosítás*, amelynek során:

- egy már létező célnyelvi terminust feleltetünk meg a forrásnyelvi terminussal, még akkor is, ha a két fogalom között nincs teljes egyezőség;
- az ábrában ekkor ez azt jelenti, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi megnevezés közé mégis egyenlőségjelet teszünk, ekkor beszélünk *funkcionális ekvivalensről*;
- ezzel a két fogalmi rendszer közötti hasonlóságot hangsúlyozzuk, és a célközönségben azt az érzetet keltjük, hogy a két fogalom ugyanaz;

– az említett példában ez azt jelenti, hogy az *ltd* magyar megfelelője vagy a *kft* vagy a *zrt* lesz: mindkét megoldás honosítás, hiszen az *ltd* nem felel meg teljes egészében sem a magyar *kft*-nek, sem a magyar *zrt*-nek – a célközönségben mégis azt az érzetet keltjük, hogy e magyar gazdasági társaságokkal azonos fogalmakról van szó (erről a példáról részletesebben lásd Fischer, 2012).

A másik stratégia az *idegenítés*, amelynek során:

– egy olyan megnevezéssel írjuk le a forrásnyelvi fogalmat, amelyhez nem tartozik fogalom a célnyelven;
– az ábrában ekkor ez azt jelenti, hogy visszatérünk a 3. ábra szerinti megoldásra, azaz azt mondjuk, hogy hiába van hasonló fogalom a célnyelven, nem az ehhez tartozó megnevezést feleltetjük meg, hanem a terminológiai űrt próbáljuk betölteni a célnyelven – egy ún. *fordítási ekvivalens*sel;
– ezzel a két fogalmi rendszer közötti különbséget hangsúlyozom, és a célközönség számára azt közvetítem, hogy a hazai fogalmi rendszertől idegen fogalomról van szó – így a célnyelvi megnevezés az olvasó számára idegen lehet, de éppen ez a cél, azaz ne társítson hozzá hazai fogalmat;
– az említett példában ez azt jelenti, hogy az *ltd* fordításaként például kölcsönzést alkalmazunk, azaz a magyar szövegben is megjelenítem ezt a megnevezést, érzékeltetve azt, hogy egy, a magyar rendszerben nem létező fogalomról van szó – emellett természetesen alkalmazhatóak a 3. ábra további eljárásai is, azaz a kölcsönzés/tükörfordítás és körülírás is.

E két stratégia a fordítástudományban is bevett két kategória. Sőt, hosszú ideig a honosítás volt a domináns stratégia a fordítások gyakorlatában. Gondoljunk csak ennek legszélsőségesebb esetére, amikor a szerzők nevét is honosították a fordítók. Így lehetett *Jules Verne* francia íróból *Verne Gyula*, akiről a diákok egy része még ma is azt gondolhatja, hogy magyar íróról van szó. Később a jogi fordítások mutattak rá először arra, milyen veszélyei lehetnek e honosítási stratégia alkalmazásának. A jogi fordításokban ugyanis félrevezető lehet, és jogi következménnyel járhat, ha olyan jogfogalmakat feleltetünk meg egymásnak, amelyek nem azonosak, hanem csak hasonlóak.

A fentiekből látható, hogy a fordító terminológiai kompetenciájának része kell legyen az, hogy ismerje e stratégiákat, és az adott kontextusnak megfelelően tudja alkalmazni őket. E stratégiák alkalmazása nem feltétlenül terminusok alkotását jelenti. A fenti példában sem a fordító alkotja meg az *ltd* célnyelvi megfelelőjét. Gyakoribb az az eset, hogy a fordító keres, majd a talált megoldások közül választ ki egy célnyelvi megfelelőt. E választás során azonban tudatában kell lennie annak, hogy a talált megfelelők mögött eltérő stratégiák lehetnek, amelyek eltérő célokat tölthetnek be!

Tehát ha a fordító – Muráth Judit (2010) példájában – a német *Krankenkasse* magyar megfelelőjére megtalálja a *német egészségpénztár* és a *német betegpénztár* megnevezéseket is, akkor tudnia kell, hogy ezek mögött két stratégia húzódik meg: az *egészségpénztár* egy honosító stratégia eredménye (hiszen hazai kontextusban is egészségpénztárról beszélünk), míg a *betegpénztár* egy idegenítő stratégia eredménye (hiszen ez a hazai kontextusban nem létezik, idegen a fülünknek, de éppen ez lehet az adott fordítás célja). Épp a több választási lehetőség mutat rá arra is, hogy a fordító szempontjából itt irreleváns, terminusról vagy (a szűk megközelítés szerinti) terminusjelöltről beszélünk, hiszen mind a fordítási (idegenítő), mind a funkcionális (honosító) ekvivalens lehet „csak" terminusjelölt – a választás a tét.

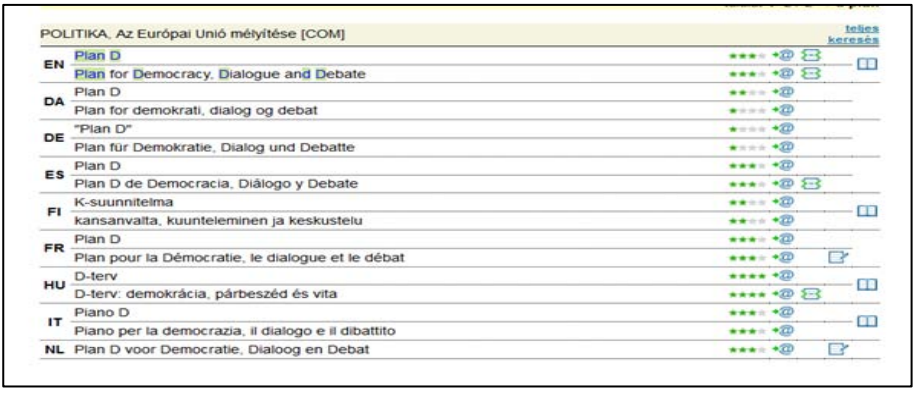
A fenti stratégiák ismerete könnyebbé teszi e választást. A fellelt megfelelők már nem öt-hat szinonima közötti kétségbeesett döntést jelentenek, hanem több stratégia közötti tudatos döntést. Ennek azért is van jelentősége, mert kutatások bizonyítják, hogy a segédeszközök gyakran pontatlan információkat tartalmaznak: a részleges ekvivalenciát teljes ekvivalenciaként kezelik, nem tesznek különbséget a fenti megoldások között, ezek szinonimaként szerepelnek, vagy ha tesznek is, nem jelölik, hogy a megfelelők honosítás vagy idegenítés eredményei (vö. Muráth, 2002; 2006; Fóris, 2005; 2006; Šarčević, 1990; 1997; Tamás, 2012). Emellett e stratégiák ismerete szükséges ahhoz is, hogy a fordító meg tudja indokolni és magyarázni választásait, verbalizálja a döntéseit, ami elengedhetetlen a fordítás többi szereplőjével (lektorral, fordítóval, megbízóval) való kommunikáció során.

4.2.2. Megfeleltetési kompetencia a megnevezések szintjén

A fogalmak szintje mellett a megnevezések szintjén is jelentkezhetnek kihívások. Ennek első esetét éppen az adja, amikor a terminológiai űr betölté-

sének különböző esetei, azaz a kölcsönzés, tükörfordítás, az új megnevezés és a körülírás között kell dönteni (lásd az előző alpont 3. ábráját). Ez a döntés a fordító szempontjából nem feltétlenül azt jelenti, hogy ő kölcsönöz, ő alkot új megnevezést vagy ő írja körül elsőként az adott új, forrásnyelvi fogalmat. A kihívás abban (is) rejlik, hogy a forrásokban elérhető több lehetőség, azaz a szakmai közösség által használt különböző megoldások (azaz a különböző, nyelvi megvalósulási formák) között kell döntenie az adott szövegben. Más szóval döntenie kell arról, hogy magyar nyelvi elemekből, idegen nyelvi elemekből, vagy ezek kombinációjából építkező célnyelvi terminust illeszt-e a szövegbe (lásd erről részletesen Polcz, 2017).

A megnevezések szintjén jelentkező kihívásokra kiváló példa az uniós *Plan D* rövidítés magyar megfelelője. A *D* a *democracy, dialogue, debate* hármas leírására szolgáló rövidítés. Az uniós fordítók kísérletet tettek e rövidítés magyar megtartására is, és erről konzultáció is indult az akkori HUTERM uniós levelező fórumon. Felmerült a *demokrácia, dialógus, diszkusszió* vagy *diskurzus* megoldás (hiszen e szavak mindegyike *d* betűvel kezdődik), ezt azonban elvetették. Hosszas egyeztetés után végül a *demokrácia, párbeszéd*, *vita* lett a megoldás – a rövidítés (*D-terv*) megtartása mellett. Az EU hivatalos IATE adatbázisából látható, hogy a magyar és a finn kollégák voltak csak nehéz helyzetben, az angol és e nyelvek közötti különbség miatt. A finnek végül hasonló megoldást találtak, hiszen ott sikerült olyan megfelelőket találni, amelyek mindegyike *k* betűvel kezdődik, így ott *k-terv* lehetett a megfelelő (5. ábra).



5. ábra
Példa a nyelvek közötti különbségekből fakadó fordítási kihívásokra (Forrás: IATE)

Látható, hogy ebben az esetben a két nyelv között kellett (volna) az ekvivalenciát megteremteni. Fogalmi szinten ez a fordítási feladat nem jelentett problémát, hiszen a fogalom világos, jól definiált volt, a feladat „mindössze" e fogalom célnyelven (magyarul) való leírása volt. A nehézséget az jelentette, hogyan lehet a megnevezések, a nyelvhasználat szintjén is megteremteni az ekvivalenciát.

Ugyancsak a két nyelv közötti különbség jelent nehézséget akkor, ha nem találunk azonos szófajú megfelelőt a célnyelven. Heltai (1988) példájában az angol *herbidical, stomatal, dormant* mellékneveknek nincs magyar melléknév megfelelője. Csak az ezekből származtatott angol főnevekhez találunk magyar megfelelőt. Hasonló példa a *talajkötöttség*, amelynek nincs ugyanilyen szófajú megfelelője az angolban, hiszen csak a melléknévi forma (*heavy soil*) használatos. Látható, hogy valamennyi példában a fordítási probléma a két nyelv közötti különbségre vezethető vissza.

A megnevezések, a nyelvhasználat szintjén jelentkező nehézségekkel azért is fontos foglalkozni, mert ahogyan Pfeiffer (2007:83) rámutat, a terminológiaelmélet a fogalmi szintre helyezi a hangsúlyt. A fordítóknak azonban ugyanolyan nehézséget jelenthet a nyelvek közötti különbség is. Mindebből két következtetés vonható le. Egyrészt a fordítónak tudnia kell, hogy vannak olyan fordítási nehézségek, amelyek a két nyelv közötti különbségekből adódnak. Gyakran tapasztalhatjuk, amikor a fordítóhallgatók kétségbeesve keresik a magyar főnevet az angol főnév fordítására, miközben kiderül, hogy nem lehet megoldani, csak melléknév+főnév szóösszetétellel a fordítási feladatot. Tudatában kell lenni tehát annak a ténynek, hogy a megnevezések szintjén a nyelvek közötti különbség lehet az egyik ok, amely miatt nem lehet megteremteni az ekvivalenciát. Másrészt a kompetencia oldaláról mindez azt is jelenti, hogy e helyen van szükség a fordító nyelvi, nyelvészeti ismereteire. Itt látható leginkább az, hogy nem lehet önmagában a szakmai háttérismeretre (a szakemberre) támaszkodni, szükség van nyelvészeti háttérre is, amellyel a fordító rendelkezik. A megfeleltetési kompetencia a megnevezések szintjén tehát magában foglalja e jelenségek ismeretét és a nyelvészeti ismereteket is.

Összességében látható, hogy a terminológia kompetencia elemeinek egy része a nyelvhasználati szinthez, egy másik része a fogalmi, rendszerszinthez kapcsolódik. Éppen e két szinthez kapcsolódó elemek bizonyít-

ják azt, hogy a fordító egyszerre nyelvész, terminológus és szakember. Nyelvész akkor, ha a nyelvhasználati szinten, a két nyelv között mozog, és a két nyelv különbségeiből adódó nehézségekkel kell megbirkóznia. Szakember akkor, ha az adott szöveg feldolgozásához, kontextusba helyezéshez szakmai háttérismereteit kell mozgósítania. Még ennél is több azonban akkor, ha a fogalmi (rendszerszint) és a nyelvi (nyelvhasználati) szinten *és ezek között* mozog: ha azonosítja a forrásnyelvi és célnyelvi fogalom közötti különbségeket, és több stratégia közül választ. Ekkor terminológus szerepbe kerül, és a terminológiai elméleti ismeretek birtokában hozza meg döntéseit. E kompetencia igazolja azt, hogy még a nyelvet magas szinten bíró szakember sem elég önmagában a fordításhoz, egy-egy terminológiai probléma megoldásához. Ehhez a fordító kell, aki ötvözi magában a szakember, a nyelvész, a terminológus ismereteit – és ennek részeként terminológiai kompetenciával rendelkezik.

Összegzés

Mit és hogyan fejlesszünk a szakfordítóképzésekben? Eme örök és fogas kérdésnek e tanulmány is csak egy-egy szeletét tudta érinteni. A cél nem egy teljes körű látlelet készítése volt, hanem olyan csomópontok, dilemmák, módszertani kérdések megvilágítása, amelyek valamennyi képzőintézmény számára relevánsak lehetnek, és e kötet tanulmányaiban is helyet kapnak. A válaszhoz jó kiindulópontot, támpontot adhatnak a bemutatott nemzetközi felmérések és kompetenciamodellek, hiszen ezek az iparág trendjeire világítanak rá.

Az 1. pontban láthattuk, hogy a kompetenciáknak van egy olyan csoportja, amelyet a képzőintézmények jól lefednek, és viszonylagos konszenzus mutatkozik ezek tartalmában, fejlesztésének miként jében – ezek a nyelvi, interkulturális, fordítási és szakterületi kompetenciák, amelyek szorosan a fordításhoz mint tevékenységhez kapcsolódnak. Egy további csoportot alkotnak azok a készségek, amelyek a modellekben is nevesítve, a technológiai kompetenciához kötődnek (2. pontban), jelentőségük az iparági trendek tükrében egyértelmű, fejlesztésük miként je azonban di-

lemmákat is hoz a képzőintézmények számára – mint például a CAT-eszközök bevezetésének mikéntje.

Végül van a készségeknek egy olyan csoportja, amelyeket e modellek nem vagy csak részben nevesítenek, miközben a piac ezek fontosságát és hiányát folyamatosan jelzi – ezek a puha készségek, amelyek fejlesztése óriási kihívást jelent, hiszen ebben még az oktatás egésze gyerekcipőben jár. Ez utóbbi kérdéssel a tanulmány 3. pontjában részletesen foglalkoztam, módszertani ötleteket adva az e készségeket fejlesztő értékelésre. Összességében megállapíthatjuk, hogy olyan dilemmákról és kihívásokról van szó, amelyekhez a képzőintézmények közötti együttműködésre, eszmecserére továbbra is nagy szükség van. Ahhoz pedig, hogy a fejlesztő értékelés, a puha készségek fejlesztése a képzőintézményekben is megvalósuljon, célszerű bevonnunk más tudományterületek – mint a pedagógia – eredményeit.

A tanulmányban a terminológiai kompetenciával kiemelten foglalkoztam. Rámutattam, hogy ez az a kompetencia, ahol leginkább megmutatkozik, hogy a fordító egyszerre jár el nyelvészként, szakemberként és terminológusként. E többrétű szerep abból a tényből adódik, hogy a fordító a fordítás során alapvetően két szinten mozog: egy nyelvi szinten (amelyet nyelvhasználati szintnek, szövegszintnek, *parole*-nak is neveznek) és fogalmi szinten (amelyet rendszerszintnek vagy *langue*-nak is neveznek.) Ha a fordító csak nyelvészként jár el, akkor előfordulhat, hogy csak a nyelvhasználat szintjén mozog, nem végzi el az összehasonlító műveleteket, nem ismeri fel a hamis barátokat – ahogyan erre az 4.2.1. pont példáiban rámutattam. Ha csak szakemberként jár el, akkor szakmai háttértudása feltételezi ugyan a fogalmi szint vizsgálatát, ekkor azonban a nyelvészeti szempontokról feledkezhet meg a megfeleltetés során – például hogyan illeszkedik a terminus a szövegbe, a mondatba, azaz hogyan „működik" nyelvileg. Mindezen felül pedig a terminológus szerepre is szükség van, hiszen a szövegben implicit módon definiált terminusok felismeréséhez, majd a következetes stratégia megválasztásához – ahogyan a 4.2. példáiban – terminológiaelméleti háttér szükséges. Nem feledkezhetünk meg emellett azokról a technológiai ismeretekről, amelyek ugyancsak a terminológiai kompetenciához kapcsolódnak, és amelyek párhuzamos fejlesztésére Ugrin Zsuzsanna (2017) ad jelen kötetben kiváló módszerta-

ni példákat. E többrétű szerep indokolja azt, hogy a terminológiai kompetenciáról és annak fejlesztéséről saját jogán beszéljünk.

Ez a gondolatmenet és következtetés választ adhat arra a dilemmára is, szakember vagy nyelvész háttérrel rendelkezzen-e a fordító. Szakszövegek fordításánál ugyanis önmagában egyik sem jelent garanciát. A terminológiai kompetencia (a nyelvi és a fogalmi szint ötvözése) adhatja meg azt a pluszt, amellyel a közgazdász és a nyelvész is lehet például kiváló gazdasági fordító. Ehhez természetesen részletesen meg kell határozni a terminológiai kompetencia azon elemeit is, amelyek egy adott szakterülethez kötődnek. De ez már egy következő tanulmány témája lenne.

Irodalom

Assessment for Learning, (2002): *10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group* http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf

Arntz, R., Picht, H., Mayer, F. (2004): *Einführung in die Terminologiearbeit. (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 2)*. Hildesheim: Olms.

Balogh D. – Lesznyák M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 199–227.

Cabré, M. T. (2000): Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology* 6 (1). 35–57.

De Groot, G.-R. (1990): Die relative Äkvivalenz juristischer Begriffe und deren Folge für mehrsprachige Wörterbücher. In: Thelen, M., Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.): *Translation and Meaning. Part I.* Maastricht: Rijkshogeschool Maatricht. 122–128.

Dröβiger, H.-H. (2007): Zum Problem der terminologisch-konzeptuellen Äkvivalenz zwischen zwei Sprach- und Kulturgemeinschaften: die sogenannten „Differenzen" zwischen den Sachen. *Kalbotyra* 57 (3). 82–91.

Dróth J. (2002): Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. In: Feketéné Silye M. (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában.* Debrecen: Debreceni Egyetem. 144–152.

Dróth J. (2017): Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 289–302.

Dudits A. (2017): Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 53–73.

EMT expert group. (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.* https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf

eTransFair (2017): *Monitored set of skills for the job profile of specialised translators.* https://etransfair.eu

EUATC (2017): *Expectations and concerns of the European Language Industry Survey Report.* www.euatc.org

Farkas I. (2007): A fordítói szabadság korlátai az EU intézményeiben. *Fordítástudomány* 9 (2). 98–105.

Fischer M. (2010a). Terminológia a szakmai kommunikáció szolgálatában. In: Dobos Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 51–73.

Fischer M. (2010b). *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra.* Doktori értekezés. Budapest: ELTE.

Fischer M. (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010–2011.* Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 76–82.

Fischer M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. *Fordítástudomány* 14 (2). 5–30.

Fischer M. (2014): Terminology in support of LSP lexicography. In: Muráth J. (szerk.): *LSP Lexicography (Hungarian Lexicography III).* Budapest: Akadémiai Kiadó. 93–121.

Fischer M. (2015a). Terminológiaoktatás a szakfordítóképzésben – mit, mennyit, hogyan? In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2014–2015.* Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 41–55.

Fischer M. (2015b). Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II. Általános módszertani ötletek. *Fordítástudomány* 16 (2). 55–70.

Fóris Á. (2005): A terminológiai norma és az ekvivalencia kérdése műszaki szövegek fordításánál. *Fordítástudomány* 7 (2). 41–53.

Fóris Á. (2006): A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr* 130 (1). 49–59.

Gerzymisch-Arbogast, H. (1996): *Termini im Kontext. Verfahren zur Erschließung und Übersetzung der textspezifischen Bedeutung von fachlichen Ausdrücken.* Tübingen: Günter Narr Verlag.

Heltai P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelvoktatás és szakfordítás 5. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból.* Gödöllő: Szent István Egyetem. 25–45.

Heltai P. (1988): Contrastive Analysis of Terminological Systems and Bilingual Technical Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 1 (1). 32–40.

Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers.* Manchester: St. Jerome Publishing.

Kis B. (2005): Automatikus terminológiakeresés számítógéppel – kísérlet. *Fordítástudomány* 7 (1). 84–96.

Klaudy K. (2004): A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 128 (4). 389–407.

Kovalik Deák Sz. (2013): Fordítóképzés: sokasodó kompetenciamodellek a változó piaci igények között. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a szaknyelvoktatás aktuális témáiról.* Gödöllő: Szent István Egyetemi Nyomda. 31–45.

Krajcsó, Z. (2017): Translator's Competence Profiles versus Market Demand. *Babel* 63 (4)*, in print*.

L'Homme, M.-C. (2005): Sur la notion de terme. *Meta* 50 (4). 1110–1132.

Muráth J. (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie.* (Pécser Beiträge zur Sprachwisenschaft). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Muráth J. (2006): *Szakfordítás és segédeszközök. Válogatott tanulmányok a szakfordítás, a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből.* (Folia linguae et communicationis 1). Pécs: PTE KTK.

Muráth J. (2010): Translation-oriented terminology work in Hungary. In: Thelen, M, Steurs, F. (szerk.): *Terminology in Everyday Life.* Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 47–61.

OECD Fejlesztő értékelés. (2005): *A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Pearson, J. (1998): *Terms in Context.* Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.

Polcz K. (2017): Angol–magyar megfeleltetések az online marketing terminológiájában szakszótárak és internetes glosszáriumok alapján. In: Bocz Zs. (szerk.): *Porta Lingua 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása.* SZOKOE: Budapest.

Sandrini, P. (2005): Debatte aktueller Themen: Rechtsterminologie – Revisited. Rezension zu Eva Wiesmannn. 2004. Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation. Wissensschaftliche Grundlagen und computergestützte Umsetzung eines lexikographischen Konzepts. Tübingen: Günter Narr Verlag. *Moderne Sprachen* 49 (1). 147–162.

Šarčević, S. (1990): Terminological Incongruency in legal dictionaries for translation. In: Magay T., Zigány J. (szerk.): *Budalex Proceedings. Papers from the 3rd International Euralex Congress.* Budapest. 439–446.

Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation.* The Hague: Kluwer Law International.

Seidl-Péch O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetencia-fejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 123–141.

Tamás D. (2012): Legyünk kreatívak: milyen is az igazi terminológiai adatbázis? *Fordítástudomány* 14 (1). 5–20.

Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description – The Sociocognitive Approach.* Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.

Thelen, M. (2007): Is there such a thing as terminology competence? In: Thelen, M., M&B. Lewandowska-Tomaszczyk (szerk.): *Translation and Meaning. 4th, International Maastricht–Lodz duo colloquium, 2005.* Maastricht, The Netherlands. 129–139.

Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 143–172.

I.

FÓKUSZBAN A TUDATOS (CÉL)NYELVHASZNÁLAT

Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben

Dudits András
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
dudits@lit.u-szeged.hu

A tanulmány a fordítási folyamat nyelvi dimenziójának fő komponenseiként értelmezett fordítási eljárások, fordítási műveletek, nyelvi folyamatok és kognitív folyamatok vázlatos áttekintése nyomán betekintést nyújt a fordítás folyamatát meghatározó kognitív mechanizmusok egy részébe, továbbá a vonatkozó jelenségek elemzése révén rávilágít a vizsgált mechanizmusok praktikus relevanciájára. Emellett sor kerül bizonyos észlelési, figyelemi és emlékezeti mechanizmusok fordításspecifikus facilitáló és inhibitáló hatásainak elemzésére, valamint a metakogníciónak a fordítási folyamat és a szakfordítói kompetenciafejlesztés kontextusában meghatározható jelentőségével kapcsolatos megállapítások megfogalmazására.

Bevezetés

A jelen tanulmány a fordítói metakogníció jelentőségét vizsgálja a fordítási folyamatot meghatározó kognitív mechanizmusok és a kapcsolódó jelenségek, illetve tényezők egy részének vázlatos bemutatása és elemzése révén. A tanulmány a téma relevanciájával összefüggő megállapításokkal, valamint a vonatkozó fogalmi keret kijelölésével kezdődik. Ezt követi a fordítási folyamat főbb nyelvi és kognitív komponenseinek és mechanizmusainak rövid bemutatása, majd néhány olyan kognitív mechanizmus elemzése, amely a fordítói tevékenység szempontjából fokozott relevanciával bír. A vizsgált jelenségek ismertetésével a tanulmány elsődleges célja az, hogy rávilágítson a fordítás szempontjából meghatározó kognitív mechanizmusok tudatosítá-

sának praktikus jelentőségére, különösképpen a fordítóképzésben megvalósuló fordítói kompetenciafejlesztéssel összefüggésben.

1.1. A téma relevanciája

Az interlingvális és interkulturális nyelvi közvetítés komplex jelensége keretében megvalósuló írásbeli fordítás folyamata önmagában is egy összetett jelenség, amelynek számos komponense van. A fordítási folyamat legalapvetőbb alkotóelemeinek a folyamat mindazon kognitív és nyelvi komponensei tekinthetőek, amelyek az emberi nyelvműködés alapjául szolgálnak – tekintettel arra, hogy a fordító által végzett tevékenység legmeghatározóbb része nyelvhasználatban ölt formát. Az írásbeli fordításban a nyelvhasználat főként különböző fordítási eljárások és fordítási műveletek végrehajtásában nyilvánul meg. A tanulmány 2. pontjában részletesen meghatározott fordítási eljárások és fordítási műveletek alapvetően az adott fordítási aktus szempontjából releváns két nyelv használatát implikáló olvasással és írással összefüggő általános és feladatspecifikus kognitív és nyelvi mechanizmusokra épülnek. A fordítási folyamat ezen kognitív és nyelvi alapjainak praktikus jelentősége miatt a fordító kognitív és nyelvi kompetenciája fokozottan meghatározza a többkomponensű fordítási kompetenciát (amelyre az elmúlt évtizedekben fokozott figyelem irányult a fordításkutatók körében és különösképpen a PACTE Group néven ismert kutatócsoport részéről – pl. PACTE Group, 2000, 2003, 2008, 2014).

A leendő hivatásos fordítók fordításspecifikus kognitív és nyelvi kompetenciájának fejlesztése az intézményi fordítóképzés keretei között ideális esetben nem korlátozódik a fordítási tevékenység gyakoroltatására (a procedurális tudás fejlesztésére), hanem kiterjed a releváns elméleti ismeretek átadására (a deklaratív tudás fejlesztésére) is. (A procedurális tudás és a deklaratív tudás, valamint a nyelvműködés általános összefüggéseiről lásd Turi, Németh és Hoffmann, 2014.) A fordítással összefüggésben a kognitív és a nyelvi mechanizmusokkal kapcsolatos deklaratív tudás fejlesztése azért bír jelentőséggel, mert lehetőséget adhat arra, hogy a fordító tudatosabb kontrollt gyakoroljon a vonatkozó mentális folyamatok felett, és eredményesebben korlátozza azokat az automatikus, azaz figyelmi kontroll nélkül érvényesülő kognitív és nyelvi mechanizmusokat,

melyeknek potenciálisan negatív hatású következményei a fordított szövegben akár konkrét hibák formájában is megnyilvánulhatnak. A deklaratív tudás egyúttal a fordítási folyamatot meghatározó fordítói döntéshozatalt is tudatosabbá formálhatja, illetve képessé teheti a fordítót arra, hogy az adott fordítási folyamattal és fordítási produktummal kapcsolatos gondolatait olyan módon verbalizálja, amely biztosíthatja a fordítási folyamat egyéb szereplőivel (projektmenedzserrel, terminológussal, lektorral stb.) és a megrendelővel való kommunikáció hatékonyságát és eredményességét. Az effajta funkcionális deklaratív tudás részét képező metakognitív ismeretek jelentőségéről tanúskodik az is, hogy az elmúlt évtizedben a fordításkutatók körében fokozott érdeklődés mutatkozott a fordítói metakogníció, illetve a vonatkozó jelenségek iránt – ezt példázza többek között Alves (2005), Angelone (2010), Angelone és Shreve (2011), Bergen (2009), Echeverri (2015), valamint Fernández és Zabalbeascoa (2012) tanulmánya is.

1.2. A fordítás releváns fogalmi keretének meghatározása

A tanulmányban a *fordítás* és a *fordítási folyamat* terminusok az írott szövegek interlingvális írásbeli fordításának folyamatát jelentik. Ennek megfelelően a vizsgált jelenségek köre nem terjed ki az egyéb modalitásokban megvalósuló interlingvális fordításra (a szóbeli szövegek szóbeli fordítására, az írott szövegek szóbeli fordítására, a szóbeli szövegek írásbeli fordítására), valamint a fordítás egyéb megnyilvánulási formáira (pl. az intralingvális fordításra vagy az interszemiotikus fordításra) sem.

A tanulmány az egyéni fordítás folyamatának nyelvi dimenziójára fókuszál. Ennek megfelelően a fordítási szolgáltatás szempontjából meghatározó egyéb szakemberek (pl. lektorok vagy korrektorok) szerepe nem képezi vizsgálat tárgyát, továbbá a fordítás produktumával (a fordított szöveggel) és a fordítási folyamat egyéb dimenzióival (a szolgáltatási és a kommunikációs dimenzióval), valamint a fordítás különböző aspektusaival (kulturális, technikai, etikai stb. aspektusával) kapcsolatos tényezők közül csak azoknak a megemlítésére kerül sor, amelyek a tanulmány témájával szorosabban összefüggenek.

A tanulmány témája szempontjából a fordító által végzett fordítás folyamatának teljes egésze releváns. Éppen ezért a vonatkozó jelenségek vázlatos bemutatása nem korlátozódik a szegmensszintű reprodukció (azaz a munkamemóriában megvalósuló, szó-, tagmondat- vagy mondatszintű átvitel/transzfer) jelenségére, hanem több mechanizmusra is kiterjed mindazon szövegfeldolgozási, szövegalkotási és átviteli mechanizmusok közül, amelyek a forrásnyelvi szöveg első betűjének fordító általi feldolgozásával kezdődő és a célnyelvi szöveg utolsó írásjelének fordító általi feldolgozásáig terjedő komplex fordítási folyamat során potenciálisan megnyilvánulhatnak. Ezt az összetett folyamatot, illetve a folyamat egyes elemeit és tényezőit számos fordításkutató vizsgálta és vizsgálja – lásd pl. Bell (1991), Campbell és Wakim (2007), Göpferich és Jääskeläinen (2009), House (2011), Jakobsen (1999), Jääskeläinen és Tirkkonen-Condit (1991), Malmkjær (2000), Shreve és Angelone (2010). A folyamatorientált fordításelméleti kutatások többsége azonban a fordítási folyamat produktív, illetve reproduktív mechanizmusainak vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, és elsősorban a célnyelvi szövegalkotási technikákkal foglalkozik, mégpedig anélkül, hogy figyelmet (vagy kellő figyelmet) szentelne a folyamatot meghatározó receptív mechanizmusoknak, azaz a fordítói szövegfeldolgozásnak. Emellett az is megállapítható, hogy a fordítói szövegfeldolgozással kapcsolatos kutatások száma relatíve alacsony, ami különösen meglepő, ha figyelembe vesszük, milyen szignifikáns szerepe van az olvasásnak a fordítás folyamatában – abban a komplex folyamatban, amely minden esetben szükségszerűen olvasással kezdődik (a forrásnyelvi szöveg áttekintésére szolgáló szövegfeldolgozás formájában), és szükségszerűen olvasással is végződik (a célnyelvi szöveg ellenőrzésére szolgáló szövegfeldolgozás formájában). A fordítás folyamatát ilyen módon keretbe foglaló olvasás ugyanakkor azért is fokozottan releváns a folyamat egésze szempontjából, mert az olvasási mechanizmusok a fordításban nemcsak egyetlen, hanem több különböző formában megnyilvánulnak, és több fordításspecifikus jellemzővel is bírnak, amelyeknek egy részéről például Dudits (2005, 2006, 2007); Göpferich, Jakobsen és Mees (2008); Macizo és Bajo (2004, 2006, 2009); Mossop (2001); Shreve *et al.* (1993) és Washbourne (2012) tanulmányai nyújtanak áttekintést.

Annak tudatában, hogy a fordítói szövegfeldolgozás jelentősége megegyezik a fordítói szövegalkotás jelentőségével, valamint Dudits (2011) fordítói olvasással kapcsolatos elméleti és empirikus kutatásai nyomán szem előtt tartva azt, hogy a fordításban a szövegfeldolgozási mechanizmusok nem korlátozódnak a forrásnyelvi szöveg feldolgozására, a jelen tanulmányban a fordítási folyamat leírása és a releváns kérdések tárgyalása egy átfogó (azaz nem a reprodukció/transzfer jelenségének konceptualizálására korlátozódó) elméleti keretbe ágyazódik. Az alábbiakban röviden felvázolt fogalmi keretben ennek megfelelően nemcsak a nyelvi produkcióhoz és reprodukcióhoz köthető különböző fordítási eljárások és műveletek konceptualizálhatóak, hanem a nyelvi recepcióhoz köthető fordítási eljárások és műveletek is.

2. A fordítási folyamat főbb nyelvi és kognitív komponensei

A *fordítás*: kommunikációs aktus keretében megvalósuló interlingvális és interkulturális nyelvi közvetítés, amely egy forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálásban nyilvánul meg. A jelen tanulmány szempontjából releváns *nyelvi dimenzióban* a fordítás folyamata: két nyelv egymással összefüggő használatában megvalósuló – kétnyelvű – nyelvhasználat, amely egy forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálásban nyilvánul meg. (A fordítás reprodukciós folyamatként való értelmezéséről lásd Englund Dimitrova, 2005.)

A fordítás komplex folyamata során a forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálása, illetve az azt szolgáló feladatok teljesítése *fordítási eljárások* végrehajtása révén történik (vö. Superceanu, 2004 *procedure* terminusa, továbbá a vonatkozó terminológiai kérdésekről lásd Klaudy, 2014). (Az egyes fordítási eljárások megnevezését lásd alább.)

Fordítási eljárások:

- Fordítói szövegáttekintési eljárás
- Fordítói szövegértési eljárás
- Fordítói szövegelemzési eljárás

- Fordítói szöveges ismeretszerzési eljárás
- Fordítói szövegelem-keresési eljárás
- Fordítói szövegrekonstruálási eljárás
- Fordítói szöveg-összehasonlítási eljárás
- Fordítói szövegellenőrzési eljárás
- Fordítói szövegmódosítási eljárás
- Fordítói szövegkorrektúrázási eljárás

A fordítási eljárásokat olyan *fordítási műveletek* halmaza, illetve sorozata alkotja, amelyeket a fordító a fordítási feladat által determinált általános cél megvalósításának átfogó szándékával, valamint a vonatkozó fordítási eljárás szempontjából releváns konkrét célok megvalósítása érdekében összehangolt módon hajt végre *olvasási*, *írási* vagy *átviteli* műveletekként. Ezekről a – részben Vinay és Darbelnet (1958), Klaudy (2003) és Dudits (2011) terminusainak adaptálása nyomán megnevezett – műveletekről áttekintést nyújtanak az alábbi listák.

Fordítási olvasási műveletek:

- Fordítói áttekintő olvasás
- Fordítói szövegértő olvasás
- Fordítói szövegalkotási célú olvasás
- Fordítói ismeretszerző olvasás
- Fordítói kereső olvasás
- Fordítói összehasonlító olvasás
- Fordítói ellenőrző olvasás
- Fordítói korrektúraolvasás

Fordítási írási műveletek:

- Fordítói reprodukciós írás
- Fordítói produkciós írás
- Fordítói modifikációs írás
- Fordítói facilitációs írás

Fordítási átviteli műveletek:

- Interlingvális transzkódolás

- Interlingvális lexikai transzformáció
  - Lexikai explicitáció
  - Lexikai implicitáció
  - Lexikai specifikáció
  - Lexikai generalizáció
  - Lexikai addíció
  - Lexikai omisszió
  - Lexikai szubsztitúció
  - Lexikai kompenzáció
  - Lexikai moduláció
  - Lexikai adaptáció
  - Lexikai normalizáció
- Interlingvális grammatikai transzformáció
  - Grammatikai explicitáció
  - Grammatikai implicitáció
  - Grammatikai specifikáció
  - Grammatikai generalizáció
  - Grammatikai addíció
  - Grammatikai omisszió
  - Grammatikai szubsztitúció
  - Grammatikai kompenzáció
  - Grammatikai moduláció
  - Grammatikai transzpozíció
  - Grammatikai redisztribúció
  - Grammatikai integráció
  - Grammatikai szeparáció
  - Grammatikai adaptáció
  - Grammatikai normalizáció

A kognitív szempontból részben vagy egészben automatikus (azaz kognitív és figyelmi kapacitásokat kevésbé igénylő) módon, vagy részben vagy egészben kontrollált (azaz kognitív és figyelmi kapacitásokat fokozottabban igénylő) módon végrehajtott fordítási műveletek alapját olyan általános és fordításspecifikus *nyelvi folyamatok* képezik, amelyek a mentális nyelvi reprezentáció különböző szintjein (úm. fonémikus, grafémikus,

morfémikus, lexikai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai reprezentációs szint) megvalósulva biztosítják a nyelvi információk recepcióját (dekódolását és értelmezését) és produkcióját (kódolását és kifejezését). A receptív és a produktív nyelvi folyamatok lehetnek részben vagy egészben automatikus (azaz kognitív és figyelmi kapacitásokat kevésbé igénylő) folyamatok, vagy részben vagy egészben kontrollált (azaz kognitív és figyelmi kapacitásokat fokozottabban igénylő) folyamatok (lásd alább).

Nyelvi folyamatok:

- Receptív nyelvi folyamatok
  - Automatikus receptív nyelvi folyamatok
  - Kontrollált receptív nyelvi folyamatok
- Produktív nyelvi folyamatok
  - Automatikus produktív nyelvi folyamatok
  - Kontrollált produktív nyelvi folyamatok

(Az automatikus és a kontrollált fordítási folyamtokról lásd Krings, 1986, valamint Jääskeläinen, 1999; az automatikus és kontrollált nyelvi folyamatokról lásd Németh, 2006.)

A nyelvi folyamatok alapját képező *kognitív folyamatok* az emberi megismerés általános kontextusában: olyan alapvető mentális mechanizmusok, amelyek az érzékelés és az észlelés eredményeképpen az elmében leképezhető információk (mentális reprezentációk) feldolgozása, tárolása, előhívása és felhasználása révén lehetővé teszik különböző kognitív feladatok végrehajtását (pl. a felismerést, az azonosítást, a tudatosítást, a megértést, az értelmezést, a következtetést, az összehasonlítást, a döntést, vagy a problémamegoldást). A kognitív folyamatok egy része automatikus (figyelmi kapacitást nem vagy csak részben igényelő) folyamat, más része kontrollált (fokozott figyelmi kapacitást igénylő) folyamat (lásd alább).

Kognitív folyamatok:

- Automatikus kognitív folyamatok
- Kontrollált kognitív folyamatok

(Az automatikus és a kontrollált kognitív folyamatokról bővebben lásd Czigler, 2007.)

Összefoglalva a fordítási folyamat főbb nyelvi és kognitív komponenseinek vázlatos bemutatását, megállapítható, hogy a fordítói nyelvhasználat és az ahhoz kapcsolódó mentális tevékenység a fordítás folyamatának nyelvi és kognitív dimenziójában alapvetően négy szinten valósul meg. A mentális szempontból legkomplexebb szint a *fordítási eljárások* szintje, amely a *fordítási műveletek* szintjére épül. A fordítási műveletek szintje alatt nyilvánul meg a *nyelvi folyamatok* szintje, amely a *kognitív folyamatok* szintjére épül.

3. A mentális reprezentáció, a figyelem és az emlékezet összefüggései

A különböző fordítási eljárások és fordítási műveletek, valamint a vonatkozó nyelvi folyamatok alapját képező kognitív folyamatok keretében a fordító – mint kétnyelvű nyelvhasználó – elméjében aktiválódó *mentális reprezentációk* három halmazba sorolhatóak. Az egyik halmazba tartoznak mindazok a reprezentációk, amelyek az elmében gondolati információkat képeznek le – alapvetően fogalmak és képzetek, valamint propozíciók (kijelentésfüggvények) és mentális modellek formájában (vö. van Dijk és Kintsch, 1983; Johnson-Laird, 1983; Kintsch és van Dijk, 1978; Schank és Abelson, 1977). A másik halmazt azok a reprezentációk alkotják, amelyek a releváns gondolati információkhoz kapcsolódóan a forrásnyelvhez köthető nyelvi (fonémikus, grafémikus, morfémikus, lexikai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai stb.) információkat képeznek le az elmében. A harmadik halmazt pedig azok a reprezentációk alkotják, amelyek a releváns gondolati információkhoz kapcsolódóan a célnyelvhez köthető nyelvi (fonémikus, grafémikus, morfémikus, lexikai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai stb.) információkat képeznek le az elmében. (A két nyelv használata esetén aktiválódó fogalmi és nyelvi reprezentációk összefüggéseiről lásd Navracsics, 2011.)

A nonverbális (univerzális, fogalom- és képzetalapú) reprezentációk, a forrásnyelvi (nyelvspecifikus) verbális reprezentációk és a célnyelvi (nyelvspecifikus) verbális reprezentációk mentális feldolgozásában és felhasználásában kiemelt jelentősége van az elme működését alapvetően

meghatározó figyelmi és emlékezeti mechanizmusoknak. A *figyelmi mechanizmusok* elsődleges szerepe az, hogy az információk feldolgozása és felhasználása szempontjából korlátozott kapacitású elme mentális erőforrásait hatékonyan allokálják az aktuális ingerek és intenciók által determinált kognitív feladat, illetve feladatok megvalósítása céljából (egyetlen feladatra vagy felváltva több feladatra összpontosított módon, vagy több feladat között megosztott módon). A figyelem tárgyát képező nonverbális vagy verbális információk feldolgozásához és felhasználásához a többkomponensűnek, illetve multifunkcionálisnak tekinthető *emlékezeti mechanizmusok* úgy járulnak hozzá, hogy az információk (észleletek és tudattartalmak) rövid távú tárolását biztosító munkamemória lehetővé teszi az adott információk feldolgozását és felhasználását, mégpedig a hosszú távú emlékezetben tárolt – és automatikusan vagy kontrollált módon előhívott – információk hasznosításával. A munkamemória és a hosszú távú memória effajta kölcsönhatásának eredményeképpen a fordító munkamemóriájában a tudat számára külön-külön, felváltva vagy többé-kevésbé azonos időben hozzáférhetővé válnak mindazon nonverbális (fogalom- és képzetalapú) és verbális (forrásnyelvi és célnyelvi) reprezentációk, amelyek formájában a tapasztalati (vagy fiktív) valóság egy adott szelete mentálisan leképeződhet az elmében. Ezeknek az egymással összefüggő nonverbális, forrásnyelvi és célnyelvi reprezentációknak a munkamemóriában történő aktivációja és egymásnak való megfeleltetése teremt lehetőséget arra, hogy a fordító a forrásnyelvi szövegben a forrásnyelv segítségével verbálisan kódolt gondolatokat a célnyelvi szövegben a célnyelv segítségével verbálisan kódolja (reprodukálja). (A figyelem és az emlékezet összefüggéseiről lásd pl. Baddeley, 1999, 2007.)

Az előzőekben felvázolt elméleti keretben tehát a fordítási folyamat kulcsmozzanataként megvalósuló célnyelvi reprodukció (transzfer) – kognitív szempontból – az azonos entitásokat és viszonyokat leképező különféle nonverbális és verbális (forrásnyelvi és célnyelvi) mentális reprezentációk kognitív megfeleltetéseként értelmezhető (a tartalmi ekvivalencia megteremtésére irányuló fordítási műveletek végrehajtása esetében). Ez a megfeleltetés két alapvető kognitív mechanizmuson keresztül történhet: 1) az egymásnak megfeleltethető forrásnyelvi és célnyelvi reprezentációk közötti kapcsolatteremtés, azaz *kognitív transzkódolás* révén;

valamint 2) a forrásnyelvi reprezentációknak a vonatkozó nonverbális reprezentációkká való transzformálása, és az adott nonverbális reprezentációknak a vonatkozó célnyelvi reprezentációkká való transzformálása, azaz *kognitív transzformáció* révén. A transzkódolás és a transzformáció (vö. De Groot, 1997 *horizontális* és *vertikális* terminusai) szempontjából azonban az is jelentőséggel bír, hogy a transzfer tárgyát képező mentális reprezentációk komplexek: egyrészt komponensekként funkcionáló reprezentációkból állnak, másrészt több reprezentációs formában vagy szinten manifesztálódnak. Az egyes komponensek reprezentációjának aktivációja, illetve az egyes reprezentációs szintek aktiválódása pedig meghatározza a transzfer tárgyát képező mentális reprezentáció jellemzőit és végeredményben a vonatkozó kognitív folyamatok kimenetelét képező nyelvi produktum jellemzőit. Ennek megfelelően a fogalmakat alkotó fogalmi jegyekkel, a fogalmakhoz társuló képzetekkel és a vonatkozó mentális modellekkel (mint nonverbális reprezentációkkal), valamint a külön a forrásnyelvhez és külön a célnyelvhez köthető fonémákkal, grafémákkal, morfémákkal, lexikai elemekkel és szintaktikai struktúrákkal (mint verbális reprezentációkkal) összefüggő receptív és produktív folyamatok kognitív kontrollálására való képesség a fordító kompetenciájának szerves részét képezi.

Az előzőekben felvázolt kognitív mechanizmusok érvényesülésének jellegét természetesen számos tényező meghatározza. A fordító nyelvi, szaknyelvi, szakterületi, stratégiai stb. kompetenciájával összefüggésben fokozott jelentőséggel bír többek között a fordítási irány (anyanyelv ↔ idegen nyelv), a releváns tárgykörbe és/vagy szövegtípusba sorolható szövegek fordításában való jártasság, a releváns technikai eszközök használatában való jártasság, valamint a fordításra rendelkezésre álló idő.

4. A kognitív mechanizmusok fordításspecifikus facilitáló és inhibitáló hatásai

Egészséges mentális működés esetén a kognitív mechanizmusok az emberi megismerés folyamatának hatékonyságát és eredményességét biztosítják – többek között úgy, hogy lehetővé teszik az ingerek feldolgozására épülő korábbi tapasztalás révén szerzett tudás automatikus vagy kontrol-

lált hasznosítását az aktuálisan releváns ingerek feldolgozásában. Ennek megfelelően a különböző mentális reprezentációk munkamemóriában történő aktivációjában megnyilvánuló percepció – a hosszú távú procedurális és szemantikus emlékezetben tárolt reprezentációk előhívása révén – sok esetben a releváns inger részletes feldolgozása nélkül is megvalósul, ami jelentős mértékben facilitálja bizonyos kognitív feladatok készségszintű végrehajtását (pl. olvasás során a szavak jelentésének automatikus megállapítását). Ugyanez az alapvető mechanizmus azonban inhibitáló hatással is bír, tekintettel arra, hogy gátolhatja a tapasztalati világban megnyilvánuló ingerek megfelelő feldolgozását, vagyis azt, hogy egy adott inger az objektív/fizikai jegyeinek megfelelően képeződjön le a tudatban (pl. olvasás közben a szavakat alkotó betűsorok reprezentációja során).

A kognitív mechanizmusok facilitáló és inhibitáló hatásaival összefüggésben a következőkben néhány olyan mechanizmus felvázolására kerül sor, amely a fordítási folyamat szempontjából praktikus jelentőséggel bír, azaz meghatározza a folyamat hatékonyságát és – a fordított szöveg minősége alapján mérhető – eredményességét. A bemutatás tehát nem terjed ki a vonatkozó mechanizmusok teljes körére és a bemutatott mechanizmusok valamennyi részletére. A tanulmány terjedelmi korlátaira való tekintettel ugyanis csak egyfajta szemléltetésre van lehetőség: annak illusztrálására, hogy a fordítást miként determinálja a kogníció. A vonatkozó tényezők determináló hatásának szemléltetése ugyanakkor rávilágít a kognitív mechanizmusok tudatosításának jelentőségére is. Az effajta metakognitív tudatosság pedig különösen fontos lehet a fordítóképzésben, amelynek keretében olyan – leendő – fordítók fordítási kompetenciájának fejlesztése a cél, akik a gyakorló fordítókkal ellentétben általában nem rendelkeznek szakmai tapasztalattal.

4.1. Az észlelési, figyelmi és emlékezeti mechanizmusok pozitív hatásai

A kogníciót meghatározó észlelési, figyelmi és emlékezeti mechanizmusok, illetve az egyes mechanizmusok közötti kölcsönhatások a komplex fordítási folyamat hatékonyságát és eredményességét többféle módon is pozitívan befolyásolhatják. Az alábbiakban röviden felvázolt jelenségek az

emberi megismerésnek ezt a funkcionális szempontból kedvezőnek tekinthető (facilitáló) hatását példázzák.

A hatékonyság, illetve konkrétabban a fordítói feladatteljesítés gyorsasága szempontjából elsősorban a különböző fordítási eljárásokat alkotó fordítási műveletek alapját képező kognitív és nyelvi mechanizmusok proceduralizálódottsága a meghatározó. A figyelmi kontrollt kevéssé igénylő (és ezért a munkamemóriát kevéssé terhelő) proceduralizált mechanizmusok ugyanis hozzájárulnak bizonyos nyelvi folyamatok automatikus (és ezért kevés időt igénylő) megvalósulásához, ami pedig lehetővé teszi az adott folyamatokra épülő fordítási műveletek rutinszerű végrehajtását. Ennek köszönhető többek között az, hogy a fordító az általa gyakran feldolgozott és verbalizálásra használt lexikai elemekből és szintaktikai struktúrákból álló tagmondatok vagy mondatok értelmét egy adott fordítási irányban minimális kognitív erőfeszítéssel (azaz az elme észlelési, figyelmi és emlékezeti kapacitásainak minimális igénybevételével) és fokozott gyorsasággal tudja verbalizálni a célnyelven (vö. Jääskeläinen és Tirkkonen-Condit, 1991).

A fordítás folyamatában természetesen a fordítói feladatteljesítés gyorsaságát biztosító figyelmi és emlékezetei tehermentesüléssel ellentétes jelenségek is megmutatkoznak. Az észlelés és a figyelem tudatos kontrollja, valamint a munkamemóriában átmenetileg tárolt és tudatosított reprezentációk kontrollált feldolgozása nemcsak az automatikusan nem feldolgozható forrásnyelvi szegmensek feldolgozásában vagy az automatikusan nem verbalizálható célnyelvi ekvivalensek nyelvi kódolásában játszik szerepet, hanem például a fordító tudattartalmainak fordító általi megfigyelésében is. Ez a megfigyelési (monitorozási) mechanizmus teszi lehetővé azt, hogy a munkamemóriában kognitív transzkódolás vagy transzformáció eredményeképpen formálódó célnyelvi reprezentáció tartalmi és nyelvi helyességét, illetve pragmatikai megfelelőségét még azelőtt ellenőrizze a fordító, hogy a mentálisan leképeződő adott célnyelvi ekvivalens külső reprezentációkkal (valamilyen médiumon rögzített betűkkel és írásjelekkel) történő kódolását elvégezné (vö. monitor modell – Toury, 1995; Tirkkonen-Condit, 2005).

A célnyelvi reprezentációk írást megelőző kontrollált ellenőrzése mellett a munkamemóriának kiemelt jelentősége van többek között az egyik

legáltalánosabb fordítási átviteli művelet, az *explicitáció* végrehajtásában is (lásd explicitációs hipotézis – Blum-Kulka, 1986). Az explicitációt ugyanis az teszi lehetővé, hogy a fordító munkamemóriájában – a hosszú távú emlékezet aktiválásával összefüggő inferencia eredményeképpen – olyan nonverbális reprezentációk (fogalmak, fogalmi jegyek, képzetek) is leképeződnek mentálisan, amelyek verbálisan nincsenek kódolva a vonatkozó forrásnyelvi szegmensben. Ezeknek a nonverbális reprezentációknak a tudatosítása pedig lehetőséget teremt arra, hogy a fordító az azokat verbálisan leképező célnyelvi reprezentációkat szintén aktiválja a munkamemóriájában, mégpedig annak érdekében, hogy a célnyelvi szövegben explicit (azaz konkrét lexikai elemekkel kifejezett) módon is kódolhassa azokat az információkat, amelyek a forrásnyelvi szövegnek csak implicit (azaz az olvasó által nonverbális inferencia révén feltárható) módon képezik részét.

4.2. Az észlelési, figyelmi és emlékezeti mechanizmusok negatív hatásai

A fordítás folyamata szempontjából releváns kognitív (észlelési, figyelmi és emlékezeti) mechanizmusok, illetve a különféle mechanizmusok interakciója a fordítás hatékonyságát és eredményességét negatív módon is befolyásolhatja. Az alábbiakban körvonalazott összefüggések a kogníciónak ezt a funkcionális szempontból inhibitálónak tekinthető hatását szemléltetik.

A fordítási folyamat eredményessége praktikusan a fordított szöveg minőségének vizsgálata nyomán határozható meg. A minőség megítélésének alapját pedig elsősorban a szövegben előforduló fordítási hibák mennyiségével, típusával és súlyával kapcsolatban tehető megállapítások képezik. A különféle fordítási hibák közül a szöveghűséggel összefüggő intertextuális tartalmi hibák mellett kiemelt jelentőséggel bírnak a célnyelvi szövegben előforduló nyelvi hibák. Ezeknek a nyelvi hibáknak egy része pedig az interlingvális interferencia mechanizmusának tudható be (lásd pl. Séguinot, 1997). A nyelvi interferencia hátterében elsősorban az áll, hogy a célnyelvi reprodukció folyamatában a fordító munkamemóriájában leképeződő reprezentációk közül a nonverbális reprezentációk helyett az egymásnak megfeleltethető verbális (forrásnyelvi és célnyelvi) reprezentációk kerülnek a fordító figyelmének fókuszába. A verbális rep-

rezentációknak – a kellő tudatosság, illetve figyelmi kontroll hiányában megvalósuló – effajta dominanciája folytán a transzfer nagyobb valószínűséggel megy végbe a forrásnyelvi és a célnyelvi mentális reprezentációk kognitív megfeleltetésén (transzkódolásán) keresztül, mint a vonatkozó fogalmak és képzetek célnyelvi reprezentációkká való transzformálása révén. Amennyiben pedig a transzkódolás sem megfelelő figyelmi kontroll alatt zajlik, akkor a forrásnyelvi és a célnyelvi reprezentációk figyelmi szeparációjának hiányában a forrásnyelvi reprezentációk bizonyos jegyei transzferálódhatnak a célnyelvi produkció folyamatába, és leképeződhetnek abban a célnyelvi reprezentációban, amely azután célnyelvileg hibás vagy kvázi-helyes szegmensként manifesztálódik a célnyelvi szövegben.

A fordítás eredményességét nemcsak az interlingvális interferencia érvényesülése befolyásolhatja negatívan, hanem egyfajta emlékezeti interferencia is, amely azonban már nem elsősorban a fordítás megvalósítási szakaszát meghatározó átviteli műveletek keretében érvényesül, hanem főként a fordítás ellenőrzési szakaszában jellemző (és a fordított szöveg minőségét alapvetően determináló) fordítói ellenőrző olvasási műveletekben. A fordítási hibák kiszűrésére szolgáló fordítói ellenőrző olvasás eredményességét ugyanis szignifikánsan korlátozza a hosszú távú emlékezet, amelynek az aktiválódása a vonatkozó ingeranyagnak a többszöri feldolgozásból adódóan fokozottan ismerős volta miatt automatikusan megtörténik, amikor a fordító a saját maga által feldolgozott forrásnyelvi szöveg alapján saját maga által alkotott (és a szövegalkotás közben többször is feldolgozott) célnyelvi szöveget a fordítási folyamat utolsó szakaszában ellenőrzés céljából elolvassa. Ennek megfelelően a hosszú távú emlékezet automatikus aktiválódása miatt a fordítói célnyelvi szövegellenőrzés során tudatos kontroll hiányában könnyen megvalósulhat a tudásalapú (emlékezetvezérelt) percepciós mechanizmusok dominanciája, és háttérbe szorulhatnak azok az ingeralapú (adatvezérelt) észlelési mechanizmusok, amelyeknek az ingerek részletes feldolgozásával járó érvényesülésére szükség lenne a hibaészlelés feladata szempontjából. A fordítási hibák fordító általi észlelésének egyik feltétele tehát az, hogy a fordító a különböző forrásból származó reprezentációk között szelektáljon a figyelmével, és mentálisan azokra a reprezentációkra koncentráljon, amelyek a munkamemóriájában az ingeranyagot (a célnyelvi szöveget) képezik

le, és ne azokat a reprezentációkat tudatosítsa, amelyek az ingeranyagról alkotott és a hosszú távú emlékezetből automatikusan előhívott emléknyomokat képezik le az elméjében. Ez a fokozott tudatosságot igénylő feladat természetesen annál kevesebb kognitív erősfeszítést igényel, minél több idő telik el a célnyelvi szöveg megalkotása és a célnyelvi szöveg ellenőrzése között – tekintettel arra, hogy az idő múlásával a felejtés következtében a szövegellenőrzés folyamata során egyre kisebb valószínűséggel aktiválódnak a szövegalkotás során kódolt reprezentációk, és ezáltal csökken annak a veszélye, hogy a fordító „emlékezetből" olvasson (vö. Dudits, 2011).

A különféle mentális mechanizmusok közötti inhibitáló hatás a fordítás folyamatában egy másik olvasási művelettel, a célnyelvi szövegben potenciálisan előforduló betűhibák kiszűrésére szolgáló fordítói korrektúraolvasás műveletével összefüggésben is megmutatkozik. A betűhibák ingeralapú percepciót igénylő észlelésére ugyanis jelentős gátló hatást gyakorolnak bizonyos alapvető szenzoros és kognitív mechanizmusok: egyrészt az általános (szövegértő) olvasási folyamat alapját képező szenzoros mechanizmusok (a fixációs és a szakkádikus szemműködés), másrészt a vonatkozó kognitív mechanizmusok (a proceduralizált dekódolás és a proceduralizált jelentésazonosítás). Ezeknek a szenzoros és kognitív mechanizmusoknak az eredményeképpen egy adott szónak a jelentése annak ellenére megfelelően képeződhet le a tudatban, hogy a szót alkotó grafémák sora hibásan van rögzítve a médiumon. Ennek megfelelően a grafémikus hibák kiszűrésének eredményessége szempontjából az a kedvező, ha a feldolgozás tárgyát képező ingeranyag (azaz a releváns szó) nemcsak lexikai vagy fogalmi szinten reprezentálódik a fordító munkamemóriájában, hanem grafémikus (azaz a releváns betűsort leképező) reprezentáció formájában is. A grafémikus reprezentációk tudatosulása pedig megfelelő figyelmi kontrollal szenzorosan és perceptuálisan is elősegíthető különféle korrektúraolvasási technikák alkalmazásával (vö. Gósy, 2005): például az olvasási tempó csökkentésével, szubvokalizációval, hangos olvasással, szótagoló olvasással, vagy a betűsorok vizuális feldolgozásának ujjal történő párhuzamos követésével.

5. A metakogníció általános didaktikai relevanciája

A tanulmányban felvázolt kognitív mechanizmusokkal kapcsolatos deklaratív tudásnak nemcsak a fordítási kompetencia és performancia szempontjából van jelentősége, hanem a fordítóképzés keretei között megvalósuló fordítói kompetenciafejlesztés szempontjából is (lásd pl. Bergen, 2009). A fordítási folyamat komponenseit alkotó fordítási eljárásokkal és fordítási műveletekkel, valamint az ezek alapját képező nyelvi és kognitív folyamatokkal kapcsolatos metakognitív ismeretek a fordítói kompetenciafejlesztés két fő aspektusa, a hatékonyság és az eredményesség szempontjából egyaránt meghatározóak. A *hatékonyság* vonatkozásában a funkcionális elméleti ismeretek közvetítésének jelentősége abban áll, hogy a fordítóképzésben részt vevő leendő fordítónak a deklaratív tudás birtokában lehetősége nyílik a fordításhoz szükséges procedurális tudás célirányos megszerzésére. A heurisztikus módszerekkel ellentétben a deklaratív tudásra épülő stratégikus tapasztalatszerzés egyik legfőbb praktikus előnye pedig az, hogy segítségével a megfelelő kompetencia kialakítása rövidebb idő alatt megvalósítható, mint a próba-szerencse módszere révén. Az *eredményesség* vonatkozásában ugyanakkor a deklaratív tudás, illetve konkrétan a metakogníció jelentőségét az adja, hogy az abból fakadó tudatosság fokozott biztosítékot jelent a fordítás szempontjából különösen fontos proceduralizáció megfelelőségére, vagyis arra, hogy a leendő fordító helyesen tanulja meg, illetve gyakorolja mindazoknak a fordítási eljárásoknak és fordítási műveleteknek a végrehajtását, amelyeknek az idővel készségszintűvé váló végrehajtása alapvetően meghatározza fordítási kompetenciáját.

Összegzés

A felsőoktatási intézmények által kínált fordítóképző programok a fordítási tevékenység jellegéből adódóan gyakorlatorientáltak, és ennek megfelelően a fordítással kapcsolatos elméleti ismeretek átadása általában bizonyos alapozó kurzusokra korlátozódva valósul meg (vö. Bartrina, 2005). A jelen tanulmányban tett megállapításokból ugyanakkor arra lehet következtetni, hogy a funkcionális (azaz a fordítási tevékenység végzése

során praktikusan hasznosítható) elméleti ismereteknek a fordítói kompetenciafejlesztést célzó közvetítése nemcsak egy önálló elméleti kurzus keretében valósulhat meg, hanem a különböző gyakorlati foglalkozásokba integrált módon is. A fordítási folyamat nyelvi dimenziójának valamennyi tényezőjét meghatározó kogníció vonatkozásában ennek az integrációnak egyik praktikus formája a gyakorlati foglalkozások keretében önállóan vagy csoportosan végzett fordítási feladatok teljesítésével összefüggésben érvényesülő nyelvi és kognitív mechanizmusokra való reflektálás. A fordítási folyamat közben vagy utólagosan történő metakognitív reflexió ideális esetben magában foglalja a tudatosított mechanizmusokkal kapcsolatos tapasztalatok verbalizálását, valamint olyan megállapítások és következtetések megfogalmazását, amelyek egyrészt a fordítás tárgyát képező konkrét szegmens feldolgozására vonatkoztathatóak, másrészt a releváns jelenségek vonatkozásában általánosíthatóak is. Az így szerzett absztrakt deklaratív tudás pedig lehetőséget teremt arra, hogy a fordító céltudatosabban, hatékonyabban és eredményesebben alkalmazza mindazt a procedurális tudást, amelyre a fordításhoz szükség van.

Irodalom

Alves, F. (2005): Bridging the Gap between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta* 50 (4). 1–25.

Angelone, E. (2010): Uncertainty, Uncertainty Management, and Metacognitive Problem Solving in the Translation Task. In: Shreve, G. M. és Angelone, E. (szerk.): *Translation and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins. 17–40.

Angelone, E. és Shreve, G. M. (2011): Uncertainty Management, Metacognitive Bundling in Problem-solving and Translation Quality. In: O'Brien, Sh. (szerk.): *Cognitive Exploration of Translation*. New York: Continuum. 108–130.

Baddeley, A. D. (1999): *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.

Baddeley, A. D. (2007): *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.

Bartrina, F. (2005): Theory and Translator Training. In: Tennent, M. (szerk.): *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 177–189.

Bell, R. T. (1991): *Translation and Translating. Theory and Practice*. London: Longman.

Bergen, D. (2009): The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence. *Across Languages and Cultures* 10 (2). 231–250.

Blum-Kulka, S. (1986): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. és Blum-Kulka, S. (szerk.): *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. 17–35.

Campbell, S. és Wakim, B. (2007): Methodological Questions about Translation Research: A Model to Underpin Research into the Mental Processes of Translation. *Target* 19 (1). 1–19.

Czigler I. (2007): Figyelem: információfeldolgozás, teljesítmény. In: Csépe V., Győri M. és Ragó A. (szerk.): *Általános Pszichológia 1. Nyelv, tudat, gondolkodás.* Budapest: Osiris. 511–552.

De Groot, A. M. B. (1997): The Cognitive Study of Translation and Interpretation: Three Approaches. In: Danks, H. J., Shreve, G. M., Fountain, S. B. és McBeath, M. K. (szerk.): *Cognitive Processing in Translation and Interpreting.* Thousand Oaks, CA: Sage. 25–56.

Dijk, T. A. van és Kintsch, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Dudits A. (2005): Korlátozott betűhiba-észlelési képesség és a fordítói korrektúraolvasás szerepe a fordításban. *Fordítástudomány 7* (2). 67–79.

Dudits A. (2006): A fordítói olvasást meghatározó részkompetenciák és értékelésük a fordítóképzésben. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról, 2005–2006*. 118–136.

Dudits A. (2007): A fordítói elemző olvasás elméleti és gyakorlati kérdései. *Alkalmazott Nyelvtudomány 7* (1–2). 151–165.

Dudits A. (2011): *A fordítói olvasás kognitív és gyakorlati mechanizmusai.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Echeverri, Á. (2015): Translator Education and Metacognition: Towards Student-centered Approaches to Translator Education. In: Cui, Ying és Zhao, Wei (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Methods in Language, Translation and Interpretation.* Hershey: Information Science Reference. 297–323.

Englund Dimitrova, B. (2005): *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Fernandez, F. és Zabalbeascoa, P. (2012): Developing Trainee Translators' Strategic Subcompetence through Metacognitive Questionnaires. *Meta* 57 (3). 740–762.

Göpferich, S. és Jääskeläinen, R. (2009): Process Research into the Development of Translation Competence: Where are We, and Where Do We Need to Go? *Across Languages and Cultures* 10 (2). 169–191.

Göpferich, S., Jakobsen, A. L. és Mees, I. M. (szerk.) (2008): *Looking at Eyes. Eye-tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.

House, J. (2011): Translation and Bilingual Cognition. In: Cook, V. és Basetti, B. *Language and Bilingual Cognition*. New York: Psychology Press. 519–528.

Jääskeläinen, R. (1999): *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu: University of Joensuu.

Jääskeläinen, R. és Tirkkonen-Condit, S. (1991): Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study. In: Tirkkonen-Condit, S. (szerk.): *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 89–109.

Jakobsen, A. L. (1999): Logging Target Text Production with Translog. In: Hansen, G. (szerk.): *Probing the Process in Translation: Methods and Results. (Copenhagen Studies in Language 24)*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 9–20.

Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kintsch, W. és Dijk, T. A. van (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* 85. 363–394.

Klaudy K. (2003): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.

Klaudy K. (2014): A fordítástudomány neve, természete és terminológiája. In: Navracsics J. (szerk.): *Transzdiszciplináris üdvözletek Lengyel Zsolt számára*. Budapest–Veszprém: Gondolat Kiadó – Pannon Egyetem MFTK. 9–19.

Krings, H. P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgreschrittenen Französischlernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Macizo, P. és Bajo, M. T. (2004): When Translation Makes the Difference: Sentence Processing in Reading and Translation. *Psicológica* 25. 181–205.

Macizo, P. és Bajo, M. T. (2006): Reading for Repetition and Reading for Translation: Do They Involve the Same Process? *Cognition* 99. 1–34.

Macizo, P. és Bajo, M. T. (2009): Schema Activation in Translation and Reading: A Paradoxical Effect. *Psicológica* 30. 59–89.

Malmkjær, K. (2000): Multidisciplinarity in Process Research. In: Tirkkonen-Condit, S. és Jääskeläinen, R. (szerk.): *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 163–170.

Mossop, B. (2001): *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Navracsics J. (2011): *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Németh D. (2006): *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

PACTE Group. (2000): Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, A., Ensinger, D. és Presas M. (szerk.): *Investigating Translation.* Amsterdam: John Benjamins. 99–106.

PACTE Group. (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (szerk.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research.* Amsterdam: John Benjamins. 43–66.

PACTE Group. (2008): First Results of a Translation Competence Experiment. Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In: Kearns, J. (szerk.): *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates.* London: Continuum. 104–126.

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.

Schank, R. C. és Abelson, R. P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Séguinot, C. (1997): Accounting for Variability in Translation. In: Danks, J. H., Shreve, G. M., Fountain, S. B. és McBeath, M. K. (szerk.): *Cognitive Processes in Translation and Interpreting.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 104–119.

Shreve, G. M. és Angelone, E. (szerk.): (2010): *Translation and Cognition.* Amsterdam: John Benjamins.

Shreve, G. M., Schäffner, Ch., Danks, J. H. és Griffin, J. (1993): Is There a Special Kind of "Reading" for Translation? An Empirical Investigation of Reading in the Translation Process. *Target* 5 (1). 501–518.

Superceanu, R. (2004): Translation Procedures: A Didactic Perspective. *Perspectives: Studies in Translatology* 12 (3). 194–207.

Tirkkonen-Condit, S. (2005): The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta* 50 (2). 405–414.

Toury, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Turi Zs., Németh D. és Hoffmann I. (2014): Nyelv és emlékezet. In: Pléh Cs. és Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika.* Budapest: Akadémia Kiadó. 743–776.

Vinay, J-P. és Darbelnet, J. (1958): *Stylistique compareé du français et de l'anglais.* Paris: Didier.

Washbourne, K. (2012): Active, Strategic Reading for Translation Trainees: Foundations for Transactional Methods. *Translation & Interpreting* 4 (1). 38–55.

Fordítás és anyanyelvi kompetencia

Csatár Péter
DEBRECENI EGYETEM
csatar.peter@arts.unideb.hu

A tanulmány felvázolja a fordítói kompetencia és az anyanyelvi kompetencia viszonyát, majd szemléletes példákkal illusztrálja azt a tézist, mely szerint az anyanyelvi kompetencia a fordítói kompetencia szerves része, és hogy az utóbbinak mint komplex készségnek a fejlesztése előfeltételezi az előbbinek a fordításközpontú fejlesztését. Miként az a példákból kiderül, a gyakorlott fordítók erős nyelvi normatudattal rendelkeznek, amelynek az eléréséhez olyan gyakorló feladatokon keresztül vezet az út, melyek képesek reflexív viszonyt kialakítani a fordítóban az anyanyelvéhez.

Bevezetés

Egy fogalom érthetősége és egyértelmű meghatározása megköveteli annak a kontextusnak a megvilágítását, amelyben a fogalmat alkalmazni fogjuk. Amikor tehát körvonalazni szeretnénk a fordítás és az anyanyelvi kompetencia viszonyát, értelemszerűen adódik a kérdés, hogy mit értsünk fordításon, illetve fordítási/fordítói kompetencián. A jelen kötetben is olvasható tanulmányokhoz kapcsolódva fordításon olyan attitűdök, készségek és képességek trenírozottan összehangolt rendszerét értem, melynek főbb elemei: „a fordítás mint szolgáltatás kivitelezéséhez szükséges kompetenciák, *nyelvi kompetenciák*, interkulturális kompetenciák, a háttér-információ megszerzéséhez szükséges kompetenciák, tematikus kompetenciák, valamint technológiai kompetenciák" (Dróth, 2017: 295 – *kiem. tőlem.*). Ennek a fogalommeghatározásnak a háttere előtt kívánom megvilágítani az

anyanyelvi kompetencia fogalmát, amely első pillantásra pusztán a nyelvi kompetencia részeként jelenik meg, de amint azt a továbbiakban láttatni fogom, valójában szoros kapcsolatban áll az interkulturális és a szakmai-tematikus kompetenciákkal is. Végső soron amellett fogok érvelni, hogy az anyanyelvi kompetencia fejlesztése elengedhetetlen része annak a tanulási folyamatnak, amely összekapcsolja és egymásba ágyazza a nyelvi kompetenciát és a kulturális, valamint a szakmai ismereteket, így hozzájárulva a komplex fordítási/fordítói kompetencia kialakulásához.

1. Az anyanyelvi kompetencia mint a fordítási/fordítói kompetencia alkotóeleme

Ha a fenti, előzetes megjegyzésekben bevezetett meghatározásokat elfogadjuk, akkor anyanyelvi kompetencián fordítói perspektívából nem egyszerűen az anyanyelv grammatikai szabályrendszerének és lexikájának a használatát kell értenünk, azaz egyfelől jól formált szerkezetek és mondatok létrehozásának, továbbá sikeres szituatív használatának a képességét, másfelől azt a reflexív képességet, amellyel e szerkezetek jólformáltságának és szituatív használatának a sikerességét megítélni vagyunk képesek. Mindezek valójában csak az alapját képezik az anyanyelvi kompetenciánk egy szélesebb értelemben vett használatának, annak, amelyet egy másik nyelven létrehozott szövegnek az anyanyelvre való átültetése során, azaz a fordítási szituációban is hatékonyan tudunk használni. A fordítás kontextusában értelmezve anyanyelvi kompetencián (kiterjesztett értelemben) a fordítói megbízásban rögzített feladatnak megfelelő, a lefordítandó szöveg tematikus információit a legteljesebben átadó, és a célnyelvi (esetünkben az anyanyelvi, illetve a szaknyelvi) normákhoz igazodó szöveg létrehozásának a képességét értjük. A továbbiakban az így meghatározott anyanyelvi kompetenciát mint a fordítási/fordítói kompetencia alkotóelemét (FK) kiterjesztéssel különböztetem meg az anyanyelvi kompetencia monolingvális használati alapját alkotó grammatikai értelemben vett anyanyelvi képességtől.

2. Az anyanyelvi kompetencia (FK) területei

A fenti meghatározás alapján nyilvánvaló, hogy a fordítási/fordítói kompetencia részeként definiált anyanyelvi kompetencia fejlesztésre szorul a képzésekben. Átlagos anyanyelvi nyelvhasználóként ugyanis nem transzparensek számunkra azok a nyelvhasználati szokások, amelyek az egyes kommunikációs színtereken érvényesülnek. Ezeket a nyelvi szokásokat olyan nyelvi viselkedésmintáknak tekinthetjük, amelyeket egy nyelvközösség a verbális kommunikáció különféle színterein a nyelvi eszköztár használati alapeseteinek tekint. Elsajátításuk egy szocializációs folyamat eredménye, használatuk pedig kiterjed a szóbeli és az írásbeli kommunikációra egyaránt. Nem reflektálunk rájuk különösebben, de észrevesszük, ha valaki szembemegy velük, vagyis ha esetenként tudatosan vagy éppen véletlenül megsérti őket.

Ha csoportosítani kívánjuk az anyanyelvi kompetencia (FK) azon területeit, amelyeket célzottan is érdemes fejleszteni, akkor egyfelől beszélhetünk szűkebben véve olyan területekről, amelyek nyelvpároktól nem függetlenül, de – mondhatni – szinte bármely nyelvkombinációban trenírozandók, és amelyekkel kapcsolatban a fordító tudása folyamatosan aktualizálandó. Ide sorolandók mindenekelőtt:

(i) a helyesírás,
(ii) a szakmai nyelvhasználat szövegeinek nyelvi mintázatai,
(iii) a kulturálisan kódolt nyelvhasználat anyanyelvi ismerete.

Másfelől vannak az anyanyelvi kompetenciának (FK) olyan területei, amelyek nyelvpár-specifikusak, vagyis az adott forrásnyelv és célnyelv kombinációjában relevánsak. Ezeket a jelenségcsoportokat legegyszerűbben az átváltási műveletek átfogó fogalmával lehet megragadni, és bár az egyes nyelvek egymással összevetve sok esetben mutatnak strukturális és egyéb hasonlóságokat, mégis a legtöbb nyelvpárnak megvannak azok jelenségei, amelyeknek vannak tipikus fordítási módjai (pl. *i*-képzős – főnévből képzett – melléknevek jelzős szerkezetben [pl. *házi feladat*] német fordítása általában összetett szavakkal történik [*Hausaufgabe*]). Az átváltási műveleteket tipológiája alapján:

(i) grammatikai,
(ii) lexikai

műveletekre szokás osztani (erről bővebben lásd Dudits [2017] tanulmányát ebben a kötetben). A magyar szakirodalomban, legalábbis néhány nyelvre vonatkozóan, készültek is differenciált példatárak, amelyek tovább tagolják a területet kötelező és fakultatív műveletekre (Klaudy és Salánky, 2000; Klaudy és Simigné Fenyő, 2000).

A tapasztalat azt mutatja, hogy célzott fejlesztés nélkül sem az egyik, sem a másik nagyobb csoportba tartozó készségek nem működnek automatizmusokként. Összességében leszögezhető, hogy azért fejlesztendő az átváltási műveletek felismerésének és használatának készsége, hogy a fordító megalapozható és értelmezhető döntéseket hozhasson a nyelvi struktúrák különféle szintjein (szóválasztástól a szövegkohéziós eszközök használatán keresztül a szövegtípusok kiválasztásáig), valamint, hogy ezek a döntések többé-kevésbé rutinizálódjanak is. Kézenfekvő ezért feltenni a kérdést, hogy milyen módon fejlesszük az anyanyelvi kompetenciát (FK) úgy, hogy a fordítóban reflektált viszony alakuljon ki a nyelvi struktúrák vonatkozásában?

3. Az anyanyelvi kompetencia (FK) fejlesztési módjai

Bizonyára több olyan speciális technika van, amely hatékonyan fejleszti a fordítóban azt az érzékenységet, amelynek köszönhetően tudatos (anya)nyelvhasználóvá válik. Ha tipologizálni szeretnénk ezeket a technikákat, akkor két nagyobb csoportot különböztethetünk meg:

(i) Célnyelvi (esetünkben magyar nyelvű) párhuzamos szövegszekvenciák előállítása és elemzése, amelyek a fordítási feladathoz kapcsolódva, a forrásnyelvi szöveghez hasonló tematikájú és szövegtípusba tartozó szövegdarabok írását, illetve a fordítás szempontjából releváns jegyeinek (szerkezetek, kohéziós eszközök) elemzését foglalják magukban.

Ilyen típusú, fordításközpontú és fordítás-előkészítő szövegelemzési feladatokat tartalmazó gyakorlókönyvekkel ugyanakkor ritkán találkozunk. Különböző koncepciókat követve kivételt jelent ebben a tekintet-

ben Bart, Klaudy és Szöllősy (1996) angol–magyar fordítástechnikai munkája, Bart és Klaudy (2003) *EU-Fordítóiskola* című műve, valamint Csatár és mtsi. (2006) gyakorlókönyve német–magyar nyelvpár vonatkozásában. Olvashatunk azonban összefoglalókat a fordításszempontú szövegelemzésről (pl. Csehó, 2006).

(ii) Fordítások előállítása és elemzése, ahol a fordítási feladat bizonyos fordítástechnikai gyakorlatokat is magában foglal (pl. átváltási műveletek tudatosításával), majd az elkészült fordítások hasonló, előre megadott szempontok alapján történő elemzése.

Bár több olyan magyar fordítástudományi munka is készült, amely az átváltási műveleteket dolgozza fel széles példatárral különböző nyelvekre vonatkozóan (pl. angol: Klaudy és Simigné, 2000; német: Klaudy és Salánky, 2000), ezek a művek nem tartalmaznak feladatokat, és a magyar fordításdidaktikai szakirodalomból jórészt hiányzik is ezeknek a tipológiáknak a gyakorlókönyvi adaptációja. A meglévő fordítástechnikai gyakorlókönyvek egy része pusztán kifejezések, szerkezetek fordítását gyakoroltatja (spanyol: Agócs, 2007), vagy konkrét szövegek fordításával és azok elemző kommentálásával foglalkozik (pl. német: Zalán, 1997), de a gyakorlókönyvek általában nem tartalmaznak olyan feladatsorokat, amelyek kifejezetten az átváltási műveleteket gyakoroltatnák.

Mindkét fenti feladattípus használható mind a nyelvpár-specifikus jelenségek tudatosítása, mind pedig a nyelvpároktól független ismeretek gyakoroltatására. A következőkben néhány példát mutatok be olyan jelenségekre, amelyek ezen feladatok tárgyát képezhetik.

3.1. A célnyelvi párhuzamos szövegek előállítása – példák

3.1.1. A kötőszavak használatának álszabályai

A helyesírást általában külön kurzusokon gyakorolják a fordítás szakra járó hallgatók, azonban nem árt, ha a fordítástechnika órán is kitérünk egyes jelenségekre. Ebben a munkában ugyanakkor nem a helyesírás és a fordítás kapcsolatáról szeretnék bővebben szólni (ehhez lásd a Szaknyelv és szakfordítás című kiadványt, 2016), hanem – legalábbis ebben a részben – olyan jelenségekről, amelyeket nyelvi babonák vesznek körül.

Előzetesen azt kellene tisztázni, hogy mik is azok a nyelvi mítoszok, tévhitek, babonák? „A nyelvi babonák általában leegyszerűsített, a közléshelyzetektől elvonatkoztatott, kizárólagos helytelenítések, tiltások." (Domonkosi, 2007: 141–154; id. Minya, 2011). Főbb csoportjai eredetük alapján (Lőrincze, 1999: 115–120): (i) félig megtanult, félig ismert szabály alkalmazása; (ii) nyelvművelők vulgarizáló ítéleteinek elterjedése; (iii) köznyelvi használat elsődlegessége; (iv) alakpárok, alakváltozatok indokolatlan preferálása. A nyelvi babonákhoz lásd még Lanstyák István (2007a, 2007b) két tanulmányát *A nyelvi tévhitekről*, illetve *Általános nyelvi mítoszok* címmel, továbbá a bennük feltüntetett szakirodalmat.

Van egy érdekes álszabály, amely egy meglévő szabály túláltalánosításával jöhetett létre, és mindenképpen figyelmet érdemel. Így fogalmazhatnánk meg: az *és, s, meg* mellérendelő kötőszavak elé nem kell vesszőt tenni.

(1) *Apám kivitte az öcsémet és a nagymamát az állomásra.*

A magyar helyesírás szabályai (12. kiadás, *A mondatrészek közötti írásjelek*, 248-as szabály) szerint a kötőszó itt azonos szerepű mondatrészeket köt össze, ezért valóban nem teszünk veszőt, ahogyan – ugyanilyen esetben – a *s, meg* elé sem. Azonban a 248e szabály szerint van olyan helyzet, amikor az azonos szerepű mondatrészeket összekötő *és, s, meg* elé is kerülhet vessző: Ha az *és*, *s*, *meg*, *vagy* kötőszó beszédszünettel elválasztott, hátravetett mondatrészeket vezet be, e kötőszók elé vesszőt teszünk:

(2) *A szüleire gondolt, és szegény nővérére.*

Ugyanígy a mellérendelő összetett mondat tagmondatait összekapcsoló *és* elé is kell vesszőt tenni.

(3) *Apám kivitte az öcsémet meg a nagymamát az állomásra, és beugrott vásárolni is.*

Hasonló álszabályokkal találkozhatunk más kötőszavakkal kapcsolatban is: *és*-sel, *hát*-tal nem kezdünk mondatot, a *de viszont* használata redundáns, ezért helytelen. Ezeknek az álszabályoknak a tudatosításával reflektáltabbá tehetjük a fordítók anyanyelvi kompetenciáját (FK).

3.1.2. A határozói igenév plusz a létige (van + igető +-va/-ve)

A kötőszavakhoz hasonlóan a határozói igenév plusz létige használatát is nyelvi babona övezi, mely szerint ezek a szerkezetek nem szép magyarsággal vannak megfogalmazva:

(4) *A macska fel van mászva a fára és el van nyávogva magát.*

Minya (2011) szemléletes példákkal mutatja be ennek a nyelvi babonának az elterjedtségét, illetve mutat rá arra, hogy tulajdonképpen szinte semmilyen alapja nincsen. Történetileg ezt a nyelvi babonát a germanizmusok közé szokták sorolni és arra példaként felhozni, hogy mennyire idegen ez a szerkezet a magyartól. Sok felvilágosító írás született már ebben a témában, de úgy tűnik, hogy igen erős gyökerekkel rendelkezik ez a babona (vö. Fejes, 2015).

Pozitív megerősítésül álljon itt két példa, amelyek nagyon elterjedtek a mindennapi nyelvhasználatunkban:

(5) *Ki van tavaszodva.*

(6) *A főnök el van utazva.*

Az ilyen és ehhez hasonló szerkezetek használatától a fordításban tehát nem kell feltétlenül elzárkóznunk, ugyanakkor arra is fel kel hívni a figyelmet, hogy amennyiben bizonytalanok vagyunk egy efféle szerkezet létezésében, a legjobb, ha nyelvi korpuszokban utánakeresünk a szerkezet létezésének.

3.1.3. A terpeszkedő szerkezetek

A korábbi két jelenséghez hasonlóak az ún. terpeszkedő szerkezetek:

(7a) *A probléma végre* megvitatásra került.

versus

(7b) *A problémát végre* megvitatták.

(8a) *A terem* rendelkezik klímával *is.*

versus

(8b) *A terem* klimatizált.

A (7a) példában az egyszerű igei szerkezet helyett egy analitikus szerkezet áll, amely egy általános jelentésű ige (*kerül*) és az eredeti ige főnevesített *-ás, -és* végű változatából áll össze (*megvitatás*). A terpeszkedő szerkezetek igen elterjedtek, és több típusukat is megkülönbözteti a szakirodalom. Zimány (2006) alapos áttekintést ad a terpeszkedő szerkezetek különböző típusairól, létrejöttükről, és a nyelvművelés hozzájuk kapcsolódó álláspontjáról is. Az ő álláspontja szerint a halmozás az, ami leginkább zavaróvá teszi az olvasóban ezt a jelenséget.

A *Nyelvművelő kézikönyv* (1980, 1985) szerint a terpeszkedő kifejezések használata egyfelől stilisztikai szempontból kerülendő, másfelől pedig fordítóként is körültekintően kell használni, mivel használatuk azt a hatást keltheti, hogy a forrásnyelvi szöveg átérződik a célnyelvi megfogalmazáson. Ezt a fajta idegenszerűséget a „fordításnyelv" (*translationese*) és a „kvázi-helyesség fogalmával" lehet megragadni (Heltai és Gósy, 2005). Már Klaudy (2007a) is rámutat arra, hogy a terpeszkedő kifejezések használata a fordításban valójában csak akkor helyteleníthető, ha rontja a megértést, azaz ha „a terpeszkedő kifejezések túlzottan gyakori használata csökkenti a szöveg koherenciáját" (Klaudy, 2007a: 47). Az ilyen és ehhez hasonló, a nyelvi intuíciót erősen megdolgoztató jelenségek, valamint a hozzájuk kapcsolódó általánosító megfogalmazások átfogó empirikus vizsgálatára nagy szükség lenne, de egyelőre váratnak magukra.

Heltai és Gósy (2005) – viszonylag kis mintavétellel végzett – kísérletének eredményei mindazonáltal azt mutatják, hogy fordítási megoldásként a terpeszkedő kifejezések használata nem csorbítja a szövegek koherenciáját. Nem sikerült igazolni ugyanis, hogy az egyszerű igéket tartalmazó mondatok és a terpeszkedő kifejezéseket tartalmazók megértési sebessége jelentős, vagy akár szignifikáns eltérést mutatna. A szerzők azonban arra is felhívják a figyelmet, hogy a nyelvi intuíció által helytelenül használt (azaz nem odaillő) terpeszkedő szerkezet feldolgozási sebessége jelentősen lassabb, mint az adott kontextusban helyesnek ítélt egyszerű igei szerkezeté:

(9) *Magyarország fölött szerencsére nem egy katonai junta* gyakorol ellenőrzést. (helytelenített terpeszkedő szerkezet)

(10) *Magyarországot szerencsére nem egy katonai junta* ellenőrzi. (egyszerű igés szerkezet)

A fenti kísérleti eredmények alapján a szerzők arra következtetnek, hogy a terpeszkedő szerkezet nem feltétlenül rontja a mondatok feldolgozási gyorsaságát, ugyanakkor differenciálni lehet a szerkezetek között. Módszertani szempontból pedig az a következtetés adódik, hogy az empirikus vizsgálatok differenciálhatják az intuitív általánosításokat a terpeszkedő kifejezésekkel kapcsolatban, és segítséget nyújthatnak abban, hogy útját álljuk a nyelvi előítéletek reflektálatlan áthagyományozódásának.

A szerzők – Heltai és Gósy (2005) – korpuszos vizsgálatok alapján azt is állítják, hogy a professzionális fordítók sokkal kevesebb terpeszkedő kifejezést használnak a fordításaik során, mint amennyire – a hasonló tematikájú és szövegtípusba tartozó – eredeti magyar nyelvű szövegekben bukkanunk. Mivel a szerzők csak kisszámú adatot rögzítettek a kísérletben, ezért a jelenség lehetséges magyarázata kevéssé erős empirikus alapokon áll. Ugyanakkor viszonylag kézenfekvő arra gondolni, hogy a professzionális fordítók erősen ki vannak téve az anyanyelvi álszabályoknak és viselkedésmintáknak, és ennek következtében gyakorta és vélhetőleg következetesen alkalmazzák is azokat. A terpeszkedő kifejezések használatának vizsgálata ezért továbbra is kecsegtethet új eredményekkel, hiszen a jelenség sokféle aspektusból vizsgálható, és az eredményeknek közvetlen gyakorlati hasznuk is van a fordításdidaktika számára.

3.2. Fordítások előállítása és elemzése – példák

Az alábbiakban három olyan jelenséget mutatok be röviden, amelyek eltérő okokból, de problémát okoznak a magyarra és a magyarról fordítás során, ugyanakkor találóan szemléltetik Klaudy megjegyzését, mely szerint: „A fordítás az anyanyelvi tudatosítás egyedülállóan hasznos eszköze." (Klaudy, 2007b: 55)

3.2.1. Jelzői értékű határozók

A jelzői értékű határozó a határozók egy különleges fajtája, mivel nem az állítmányhoz kapcsolódó bővítmény, hanem vagy az alanyhoz vagy egyéb más szerepű főnévhez kapcsolódik a mondatban. Kialakulásáról, a jelenséget leíró nyelvészeti terminológiai sokszínűségről Honti és H. Varga (2012) tanulmánya ad áttekintést.

(11) A koncert a tetőn *fantasztikus volt.* (alany helyhatározói bővítménye)

(12) A tetőn szervezett koncert *fantasztikus volt.*

Különösen azért érdekes fordítói szempontból ez a jelenség, mivel az olyan nyelvekben, mint amilyen az angol (vagy az orosz, vagy a francia) – Tóthfalusi István találó megjegyzésével élve – ez a szerkezet „igen teherbíró, egészen bonyolult szintagmákat is megbír. Sőt, kénytelen megbírni, mert igeneves szerkezeteket nincs módja a jelzett szó elé helyezni jelző gyanánt, ahogy a mi nyelvünk, s mellesleg a német (és pl. a holland) képes rá" (Tóthfalusi, 1998: 53). Probléma abból adódik, ha a forrásnyelven a jelzői értékű határozó a magyar fordításban állítmányi bővítményként fordítódik (uo.):

(13) Angol eredeti: … *the victory of the opposition in Beograd.*

(14) Magyar fordítás: *Több európai kormányfő üdvözölte az ellenzék győzelmét* Belgrádban.

Helyette inkább alakítsuk át jelzős szerkezetté a határozós szerkezetet:

(15) *Több európai kormányfő üdvözölte az ellenzék* Belgrádban kivívott győzelmét.

3.2.2. Jelzős szerkezetek stílusteremtő szerepben

A szakszövegeket általában a szakmai terminológia fogalmára támaszkodva szokás elkülöníteni az általánosabb tematikájú szövegektől, ugyanakkor jellemző az is, hogy valamilyen stílusjegyet is társítanak egy-egy szövegtípushoz. Ilyen stílusjegy lehet a névszói szerkezetek halmozása egy szerződés szövegében, vagy a sok felszólító módú igealak és az összetett mondatok hiánya a kezelési útmutatókban. Ha turisztikai brosúrákat for-

dítunk, gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a helyszínek (desztinációk) leírása már-már költői magasságokba emelkedik, annyira színesen fogalmaznak ezek a szövegek:

> (16) *Felső-Ausztria egyedülálló természeti kincsei magával ragadják a látogatót,* kristálytiszta vizű tavai, sziklás hátú, vad hegyvidékes tájai, zöldellő domboldalai *és a Duna kanyarulatai lélegzetelállító élményt nyújtanak az utazónak. […] Nyáron Felső-Ausztria kimeríthetetlen választékú sportolási lehetőséget kínál az érdeklődőnek: tájfutás festői környezetben, kirándulás vadregényes tájakon, vezetett természetjárás a vadon ösvényein, hegyi kerékpározás sziklás hegyeken, evezés a Duna hűs habjaiban, úszás, fürdőzés hegyi gleccsertavakban, hogy csak néhányat említsünk meg a számtalan lehetőség közül.* (Forrás: cartour.hu, kiemelés tőlem)

Az efféle szövegek fordításakor különösen nagy gondot kell fordítani a megfelelő célnyelvi kollokációk megtalálására (pl. *zöldellő domboldalai*). Ezt érdemes külön is gyakoroltatni, pl. oly módon, hogy egy adott desztinációról turistacsalogató célnyelvi leírást (nem fordítást) kell készíteni – természetesen a megelőző példaelemzés tanulságai alapján. Arra is kiváló lehetőséget nyújt ez a jelenségtípus, hogy gyakoroltassuk kollokációk keresését a nyelvi adatbázisokban. A begyakorolt rutinokat pedig turisztikai szövegek fordíttatásával ellenőrizhetjük.

3.2.3. Szövegértési és -alkotási szabályok: téma-réma tagolás

A mondaton belüli téma-réma tagolás, vagyis az ismert/régi és az ismeretlen/új információk eloszlása eltérő lehet a különböző nyelvekben, ezért a fordítás során különösen ügyelni kell az információk elosztására, azaz az aktuális tagolásra. Aktuális tagoláson a következőt értjük:

> Az aktuális tagolás tehát olyan – a kontextus és/vagy a szituáció függvényében a szórenddel és a hangsúlyozással összefüggő – pragmatikai tagolás, amely régi/ismert és új/ismeretlen elemekre bontja a mondatot. (Károly, 2007: 105; Szikszainé Nagy, 1999: 463)

Miként arra Klaudy (2004) egy tanulmányában rámutat, arra kell ügyelni a fordítás során, hogy a tematikus és a rematikus részt elválasztó kommunikatív szakaszhatár a rematikus és a tematikus információkat ugyanúgy válassza el egymástól, mint a forrásnyelvi szövegben.

(17) Német eredeti: *Éva mag lesen sehr. Jetzt liest* sie einen englischen romantischen Roman.

(18) Magyar fordítás: *Éva imád olvasni. Most* egy angol romantikus regényt *olvas*.

A rémahatárt az igei állítmány jelöli ki. A magyarban a rematikus elemek az ige elé, a németben – normál esetben – az állítmány ragozott része mögé kerülnek. Lássunk röviden egy másik példát, amely világossá teszi, hogy miért kell gyakoroltatni a kommunikatív szakaszhatár felismerését (Klaudy, 2004):

(19) *The wording of Article 12* contains a clear and unconditional prohibition *which is not positive but a negative obligation.*

Helytelen (bár valamennyire érthető) fordítás:

(20) *A 12. cikk megfogalmazása tartalmaz* egyértelmű és feltétel nélküli tilalmat, *amely nem pozitív, hanem negatív kötelesség.*

Ideális fordítás:

(21) *A 12. cikk megfogalmazása* egyértelmű és feltétel nélküli tilalmat *tartalmaz, amely nem pozitív, hanem negatív kötelesség.*

Láthatjuk, hogy a célnyelvi aktuális tagolás szabályainak be nem tartása nem feltétlenül vezet ugyan érthetetlen fordításhoz, de a szabályok betartása nagyban növeli az érthetőséget.

Összegzés

A fentiekben bemutatott példák sorát hosszan lehetne még folytatni, de – úgy vélem – ezek is világossá teszik, hogy az anyanyelvi kompetencia szerves részét alkotja a fordítói kompetenciának. Nem tekinthetünk rá úgy, mint ami kimerül a mondatok megszerkesztésének képességében és a szó-

kincs megfelelő mélységű ismeretében. Mint a fordítási/fordítói kompetencia komponense felöleli a nyelv által hordozott kulturális és kommunikációs ismereteket, azaz a nyelvileg kódolt normákat is. A megfelelően trenírozott anyanyelvi kompetencia ennyiben nemcsak a mondatok megformálását teszi tehát lehetővé, illetve gyorsíthatja fel, hanem segít a fordítás „nehéz" helyeinek azonosításában és a fordítói döntések meghozatalában is.

A fordításdidaktika gyakorlófeladatok kidolgozásával, a fordítástudomány pedig azzal tudja előmozdítani az anyanyelvi kompetencia (ön)reflexív használatát, hogy empirikus vizsgálatokat (korpuszelemzéseket és kísérleteket) végezve egyfelől felderíti a szaknyelvi normákat, másfelől pedig felülvizsgálja azokat a nyelvi babonákat, amelyek egyes jelenségeket körüllengenek.

Irodalom

Agócs K. (2007): *Spanyol fordítóiskola.* Budapest: Holnap Kiadó.

Bart I., Klaudy K., Szöllőssy J. (1996): *Angol fordítóiskola*. Budapest: Corvina Kiadó.

Bart I., Klaudy, K. (2003): *EU fordítóiskola – Európai uniós szövegek fordítása angolról magyarra.* Budapest: Corvina Kiadó.

Csatár P., Farkas O., Iványi Zs., Molnár A., Barna J. (2006): *Übersetzungswerkstatt*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Csehó T. (2006): A fordításszempontú szövegelemzés. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról, 2005–2006*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 76–87.

Domonkosi Á. (2007): Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről.* Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda, Tinta Könyvkiadó. 141–153.

Dróth J. (2017): Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 289–302.

Dudits A. (2017): Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 53–73.

Fata I., Veresné Valentinyi K. (szerk.) (2016): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról.* Gödöllő: Szent István Egyetem.

Fejes L. (2015): Csúnya magyar. https://www.nyest.hu/hirek/csunya-magyar

Grétsy L., Kovalovszky M. (szerk.) (1980–1985): *Nyelvművelő kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Heltai P. és Gósy M. (2005): A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129. 473–487.

Honti L. és H. Varga M. (2012): A hátravetett határozó kialakulásáról. (A *Pestre való utazás*-tól a *Pestre utazás*-on át az *utazás Pestre* szerkezetig). *Folia Uralica Debreceniensia* 19. 45–57.

Károly K. (2007): *Fordítás és szövegtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Klaudy K. (2004): Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Dobos Cs. (szerk.): *Miskolci nyelvi mozaik*. Budapest: Eötvös József Kiadó. 11–24.

Klaudy K. (2007a). Fordítás és nyelvi norma. In: Klaudy K. (szerk.): *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 45–49.

Klaudy K. (2007b): Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért"? In: Uő.: *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítás-tudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 50–56.

Klaudy K., Salánki Á. (2000): *Német–magyar fordítástechnika. A fordítás lexikája és grammatikája 1*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Klaudy K. és Simigné Fenyő S. (2000): *Angol–magyar fordítástechnika. A fordítás lexikája és grammatikája 2*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lanstyák I. (2007a): A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (Szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda, Tinta Könyvkiadó. 154–173.

Lanstyák I. (2007b): Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (Szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda, Tinta Könyvkiadó. 174–212.

Lőrincze L. (1980/1999): Mai nyelvművelésünk főbb kérdései. In: Fábián P., Tátrai Sz. (szerk.): *Nyelvművelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 71–120.

Minya K. (2011): Ki beszél helyesen? (Vörös Postakocsi, 2011. október 24.) http://www.avorospostakocsi.hu/2011/10/24/ki-beszel-helyesen/

Szikszainé Nagy I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Tótfalusi I. (1998): „Hogy mi ne legyünk angol (nyelvi) gyarmat". *Magyar Nyelvőr* 122, 403–417.

Zalán P. (1997): *Német fordítóiskola*. Budapest: Corvina Kiadó.

Zimány Á. (2006): Analitikus szerkezetek – funkcióigés formák. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról, 2005–2006*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 40–47.

A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben

Robin Edina
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
robin.edina@btk.elte.hu

Mivel a lektorálás a szakmai gyakorlatban egyre inkább a minőség biztosításának nélkülözhetetlen eszközévé válik, immáron szükséges a szakemberek képzése is, akik kellő hozzáértéssel és tudatossággal végzik a munkát, nem csupán ösztöneikre, egyéni nyelvhasználatukra és személyes tapasztalataikra, hanem jól megalapozott ismeretekre építve dolgoznak. Lektorálásra nem feltétlenül születik az ember, és bár a szakmai tapasztalatok sokat segítenek, a lektori kompetencia valójában képzés útján, kidolgozott tanterv alapján is elsajátítható, így érdemes beépíteni a szakfordító hallgatók képzésébe. A jelen tanulmányban ezt a kijelentést kívánom alátámasztani a ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén folyó lektorálási gyakorlatok tapasztalatai alapján. Elsősorban ismertetem a lektori kompetencia fejlesztésének létjogosultságát a fordítóképzésben, majd felvázolom azokat a módszertani ismereteket, amelyek a sikeres lektorképzés alapját képezhetik, beleértve a lektorálás értékelésének kérdéseit is.

Bevezetés

A fordítási szakmában a lektorálás ma már a minőség biztosításának egyre inkább elismert eszköze, szükségességét számos tapasztalat és szakirodalmi esettanulmány bizonyítja (például Eszenyi, 2017). Az EN 15038 fordítási szolgáltatásokról és követelményekről szóló európai szabvány, illetve az ISO 17100 szabvány értelmében a fordított szöveg lektorálását nem a fordító, hanem már egy másik személy végzi, a lektorálás így elkülönül a fordító által végrehajtott önellenőrzéstől. A lektornak a szöveg célját szem előtt tartva kell ellenőriznie a fordítást a következetes terminológia, a regiszter, a forrás-, valamint célnyelvi szöveg egybevetése alap-

ján. Az EN 15038 szabvány megjelenése egy csapásra ráirányította a figyelmet nem csupán a lektorálás szükségességére, hanem a lektorálást hivatásszerűen végző szakemberek szerepére is, amelyet az ISO 17100 szabvány is kiemel.

A fordítói szolgáltatások professzionalizálódása után örvendetes módon megindult a szakszerűségre való törekvés a lektorálás terén is, éppen ezért a lektorképzésre immáron egyre több figyelem irányul nemcsak külföldön (Arthern, 1991; Mossop, 2001; Hansen, 2009; Terryn *et al.*, 2017; Robert *et al.*, 2017), hanem Magyarországon is (Dróth, 2011; Robin, 2013; 2014). A jelen tanulmányban igyekszem áttekinteni a lektorképzés módszertani kérdéseit az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén folyó oktatás tapasztalatai alapján: ismertetem a lektori kompetencia fejlesztésének létjogosultságát a szakfordítóképzésben, áttekintem a lektori kompetencia összetevőit, majd javaslatot teszek a lektorképzés módszertani megalapozására.

1. A lektorálás oktatásának létjogosultsága a fordítóképzésben

Vajon érdemes-e beépíteni a lektoráláshoz szükséges készségek fejlesztését az egyetemi szakfordítóképzésbe? Milyen hasznot jelenthet egy fordítással még csak ismerkedő hallgatónak, ha találkozik a lektorok feladataival és a lektorálás sajátosságaival? A szakfordító hallgatók számos olyan feladattal, kihívással találják magukat szemközt, amelyek során hasznosítani tudják a lektorálási gyakorlatok során szerzett ismereteiket. Már a képzés során gyakran kell egymás munkáját javítaniuk és értékelniük; tudniuk kell értelmezni a fordítást oktató tanár didaktikai lektorálását; önlektorálást végeznek a saját fordítási munkáikon; majd szakmai gyakorlatuk során lektorálási feladatokkal is szembesülnek, sőt meg kell ismerkedniük az egyre nagyobb tért hódító gépi fordítások utószerkesztésével is. Ha későbbi munkájuk során felkészülten fogadják a lektor visszajelzéseit, nem bonyolódnak szükségtelen szakmai konfliktusokba, és a rájuk bízott lektori feladatokat is szakszerűen végzik, komoly előnnyel indulnak más kezdő kollégáikkal szemben. Fontos kiemelni azt is, hogy a lektorálásban

jártasságot szerző hallgatók könnyebben birkóznak meg azzal a jelenséggel, amikor a forrásnyelvi szövegben tényszerű vagy nyelvi hibák fordulnak elő; nem akadnak fenn az eredeti szerző tévedésén, hanem képesek döntést hozni, alkalmazni tudják a javítási stratégiákat, nem reprodukálják a forrásnyelvi szöveg hibáit a fordításban.

A hallgatók többnyire lelkesen fogadják a lektorképzési lehetőséget, amikor pedig megkérdezzük őket az elvárásaikról, hasonló válaszokat kapunk:

> „Remélem, itt megtudhatom, hogy a lektornak mi is az igazi dolga, mi NEM dolga, és számos példával találkozhatok, így jobban megértem, jobban el tudom fogadni a lektorok érveit, munkáját. Talán az én fordításaim minősége is emelkedhet a szerzett tudásnak köszönhetően."

További érvet jelent, hogy bár a fent említett európai szabvány, miszerint a fordítást javító lektornak fordítói tapasztalattal kell rendelkeznie, illetve maga a szakma is többnyire „szuperfordítóként" állítja be a lektort, fordítói tapasztalatoktól téve függővé a lektori hozzáértését (Robin, 2014), valójában a lektorálás sokkal többet takar annál, mint amikor egy „másik szempár", egy másik fordító átfutja a szöveget a fordítás elkészülése után. A lektor feladata, hogy a fordító által célnyelvre ültetett szöveget ellenőrizze és javítsa a forrás- és a célnyelvi szöveg egybevetésével, nyelvhelyesség és stílus alapján, méghozzá a mai élő nyelv követelményeinek megfelelően, azzal a céllal, hogy a javítás eredményeképpen tartalmilag és nyelvileg helyes, az eredetivel egyenértékű, feldolgozható, nyomdakész szöveg jöjjön létre. Habár a szakmai tapasztalatok sokat segítenek, a lektori kompetencia tulajdonképpen képzés útján, kidolgozott tanterv alapján is elsajátítható, amint azt a szakirodalom és a kutatási eredmények is alátámasztják (Mossop, 2001; Hansen, 2009; Robin, 2013; Terryn *et al.*, 2017; Robert *et al.*, 2017). Hansen egy lépéssel tovább is megy, és kijelenti, hogy nem feltétlenül azok a jó lektorok, akik remekül fordítanak is, és ez a másik irányba egyaránt igaz (2009: 265). Ha tehát egy hallgató még nem ért fordítói tanulmányai végére, még sikerrel sajátíthatja el a lektori készségeket.

2. A lektori kompetencia

A lektor nem alkot újabb szöveget, hanem a már megfogalmazott írásműben hajt végre módosításokat, harmadlagos szövegalkotást végez (Horváth, 2009), illetve javaslatokat tehet. Nem új fordítási megoldásokat kínál, hanem ellenőriz, hibákat javít. Munkájához a célnyelvi szöveg szolgál alapul, nem mikroszinten tekint rá, hanem felülről, a teljes szövegre ügyelve. Mivel más munkáját ellenőrzi, nehézséget okozhat neki a fordító nyelvhasználatával való azonosulás, saját stílusát erőltetheti a fordításra. A fordító és a lektor munkájának különbségeit Horváth (2009: 27) táblázatban foglalja össze:

1. táblázat
A fordító és a lektor szerepének összevetése (Horváth, 2009)

	Fordító	Lektor
Kiindulópont	Forrásnyelvi szöveg	Célnyelvi szöveg
Főtevékenység	Szövegalkotás Ekvivalencia-teremtés	Szövegértékelés Ekvivalencia-ellenőrzés
Stratégia	Lokális Alulról felfelé Mikroszint	Globális Fentről lefelé Makroszint
Ellenőrzés módja	Önellenőrzés Hibavakság	Más ellenőrzése Saját stílus erőltetése

A táblázatban jól nyomon követhető, hogy a fordító és a lektor tevékenysége a hasonlóságok mellett több ponton eltér egymástól. Ha a két tevékenység különbözik, nyilvánvaló, hogy a lektoráláshoz olyan ismeretek és készségek is szükségesek, amelyekkel a hivatásos szakembernek rendelkeznie kell, bár nem képezik részét a fordítói kompetenciának.

A lektorképzéshez szükséges módszertani alapok kidolgozásához először is érdemes tudni, pontosan milyen alkompetenciák fejlesztésére törekszünk. A lektorálásra senki sem születik, nem is holmi misztikus tudás vezeti a lektor kezét a fordítások ellenőrzése során, amelyet a zsige-

reiben érez. Az európai és az ISO szabvány értelmében a lektor elsősorban fordító, így rendelkezik a fordító kompetenciájával: birtokában van a fordításhoz szükséges nyelvi és nyelven kívüli ismereteknek, tisztában van a fordítói szakma elvárásaival, a fordítást segítő technológiákkal, birtokában van a munkavégzéshez kellő pszicho-fiziológiai és kognitív adottságoknak, átváltási és stratégiai kompetenciával rendelkezik, jártas az adott terminológiában is (PACTE, 2003; EMT, 2012).

A lektor mindezeken felül képes arra, hogy feltérképezze az eredeti és a fordított szöveg között mutatkozó különbségeket, és mérlegelje, vajon azok hibának számítanak-e, igényelnek-e lektori beavatkozást. A hiányosságokat pótolja, a szükségtelen betoldásokat törli, a fordítási és a célnyelvi normákat sértő hibákat javítja. A hibák javítása mellett azonban a fordított szöveg tökéletesítésére is törekszik (Mossop, 2001). Gyakorta megesik az is, hogy a lektorálás után véleményt kell nyilvánítania, értékelve a fordító munkáját. Ezeket a kompetenciákat Horváth (2009: 38) az alábbiak szerint sorolja fel:

2. táblázat
A lektori kompetencia összetevői

Alkompetencia	Meghatározás
Amelioratív	a fordítás tökéletesítése
Evaluatív	a fordítás értékelése
Fordítói	a fordítás hiányainak pótlása
Komparatív-kontrasztív	a fordítás és az eredeti összehasonlítása
Korrektív	a fordítás hibáinak javítása

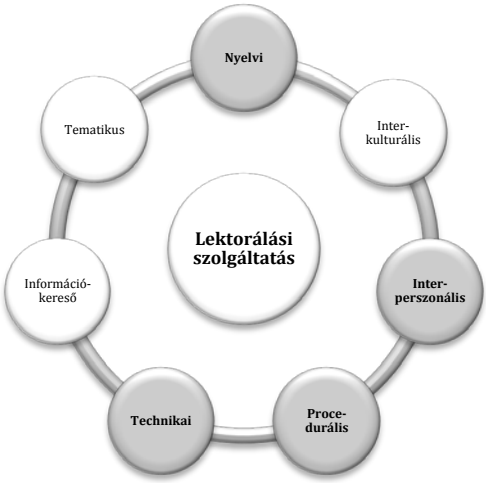
A fentiekben ismertetett készségeken kívül a lektornak jól megalapozott célnyelvi felkészültségre is szüksége van a hibák kiszűréséhez, javításához, sőt beavatkozásainak indoklásához is; enélkül nem volna képes alkalmazni a lektoráláshoz szükséges stratégiákat (Robin, 2013, 2016; Terryn, 2017). Ismeri a nyelvi normákat bemutató szakirodalmat, nem csupán homályba merült iskolai tudásanyagra támaszkodik, és

pontosan tudja, hová forduljon kétség esetén; tisztában van a nyelvművelés álláspontjaival, a különböző nyelvi jelenségek megítélésével, a nyelvi változókkal, és tudatában van a nemzeti nyelvstratégia céljainak is. Tudása nemcsak szó- és mondatszintű, hanem szövegszintű sajátosságokra is kiterjed. Ez tehát a lektori *nyelvi kompetencia* – míg a fordító megelégedhet a felhasználói szintű tudással, a lektornak egy szinttel feljebb kell lépnie, hiszen a beavatkozásairól szükség esetén számot kell adnia, és megalapozott indoklással kell alátámasztania a döntéseit. A munkáját szakszerűen végző lektor gyakorlott a jó és a rossz nyelvi megoldások közötti különbségtételben, tudatosan határoz, így fejlett *döntéshozatali kompetenciáról* tesz tanúbizonyságot. Kész meghajolni a szakirodalommal alátámasztott ellenérvek előtt, azt is elfogadja azonban, ha történetesen téved. Az érvelésben és az indoklásban, továbbá az értékelés elvégzésében nyelvi felkészültségén kívül *interperszonális kompetenciája*, empátiája is segíti, hogy szakmai viselkedése és eljárása etikus legyen.

Ezekre a lektori készségekre a fordítóknak szintén szükségük lehet, amikor saját munkájuk során önellenőrzést végeznek a fordítás leadása előtt. Horváth (2009: 38) kijelenti, hogy tisztán lektori kompetencia nem létezik, a lektori és a fordítói kompetencia egymásba olvadó kategóriák. Az egyes kompetenciák mozgósítása a fordítási folyamat során függ a nyelvi közvetítő mindenkori tevékenységétől, hogy éppen fordítást, önellenőrzést, utószerkesztést vagy lektorálást végez-e. Ezt a kompetenciák közötti váltást célszerű tudatossá tenni, mert így lehet mikroszinten való gondolkodásból makroszintű, a teljes szövegre koncentráló megközelítésre átállni.

Robert és munkatársai (2017) a fordítási szakirodalomból ismert modellek alapján (PACTE, 2003; EMT, 2012) kísérleti jelleggel felállították saját elméleti kompetenciamodelljüket a lektorálásra is. A lektori kompetenciát (TRC) mindazon készségek és tudás összességeként értelmezik, amelyek hozzájárulnak egy lektorálási feladat sikeres elvégzéséhez (2017: 4). Rámutatnak, hogy a Horváth (2009) által felsorolt elemek valójában nem tartalmazzák a teljes lektori kompetencia összetevőit, hanem tulajdonképp folyamatelemek, és nem alkotnak valódi alkompetenciákat. Egyetérthetünk ezzel a megállapítással, ugyanakkor

tekinthetjük a Horváth (2009) által felsorolt összetevőket olyan készségeknek, amelyek a lektor *procedurális kompetenciáját* alkotják: összehasonlítás, döntés, javítás, fordítás, értékelés és tökéletesítés. Mindezek alapján felvázolhatunk egy elméleti modellt, amely az EMT-kompetenciamodell elemeire épül, kiegészítve a lektori feladatokra specifikus nyelvi és interperszonális kompetenciával is. Végül érdemes kiemelni, hogy a lektorálás fordítástámogató eszköz segítségével történő végrehajtásához ugyancsak specifikus készségekre és tudásra van szükség, amelyekkel a fordító nem feltétlenül rendelkezik, ezért a lektor sajátos, professzionális *technikai kompetenciájának* részét képezik.



1. ábra
A lektori kompetencia felvázolása az EMT-modell (2012) alapján

3. Módszertani alapok

A fordítóhallgatók lektorálási feladatokra való felkészítéséhez éppen ezért elsősorban olyan tananyag összeállítására van szükség, amely a lektorálásra specifikus készségeket, alkompetenciákat fejleszti, nevezetesen a célnyelvi készségeket, az empátiát, valamint a lektorálási feladatok végrehajtásához szükséges technikai és procedurális tudást. Mindehhez pedig elméleti és a jól megalapozott elméletre épülő gyakorlati tudásanyagra van

szükség. Az oktatás során nem csupán az alkompetenciák fejlesztését kell megcélozni, hanem tudatosítanunk kell a hallgatókban azokat a tényezőket is, amelyek az egyes kompetenciákat befolyásolják és mozgósítják, többek között a szakma elvárásait, a fordítási és lektorálási normákat, illetve megbízásokat.

3.1. Nyelvi kompetencia fejlesztése

Amint a lektori kompetencia összetevőinél láthattuk, a lektorálás sikeréhez alapvető jelentőségű a lektor megfelelő nyelvi felkészültsége, erre alapozva képes javítani, tökéletesíteni és értékelni a gondjaira bízott szöveget. Terryn és munkatársai (2017) saját lektorképzési programjukban nem fektettek hangsúlyt a lektorjelöltek anyanyelvi képzésére, és éppen ennek a hiánynak tulajdonították, hogy nem mutatkozott szignifikáns fejlődés a hallgatók stratégiai készségeit illetően a kísérleti kurzus végén. Fontos tehát a lektori feladatokra felkészítő, lektorálásspecifikus nyelvi fejlesztést alkalmazni a lektorképzésben részt vevő hallgatók esetében, ugyanakkor a szakfordítók anyanyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez hasonlóan (lásd Csatár, 2017 ebben a kötetben) érdemes reflexív, fordításközpontú tudásra helyezni a hangsúlyt.

A magyar nyelvhelyesség fejlesztésekor éppen ezért olyan nyelvi gondokra kell összpontosítani, amelyek gyakran felbukkannak fordított szövegekben. A hallgatókat tudatos nyelvhasználatra kell felkészítenünk, megismertetve velük a megfelelő nyelvészeti metanyelv használatát is, hiszen nem csupán alkalmazniuk kell majd a tanult nyelvi formulákat, hanem meg is kell tudni indokolniuk a döntéseiket, útmutatást nyújtva az adott fordítás készítőjének a releváns szakirodalom segítségével. A képzés során tehát tulajdonképpen didaktikai, pedagógiai feladatokra is felkészítjük a hallgatókat. Alábbiakban azok a nyelvhelyességi témák szerepelnek, amelyeket a hallgatók különösen hasznosnak találtak a fejlődésükhöz, hiszen gyakran találkoznak velük saját fordításaik elkészítése, illetve mások fordításainak javítása során.

- A magyar nyelv természete
- Szabályok, normák, stratégiák, nyelvi babonák
- Írásjelek

- Vonatkozó névmások
- Jelzői mellékmondatok: mellékmondat-mánia
- Egyes-többes szám
- Határozói igeneves szerkezet
- Névelők
- Igeidők és igemódok
- Szórend(etlenség)
- Idegen szavak és szómagyarítás
- Fordítási univerzálék

3.2. A lektorálás elméleti alapjai

A fordítóknak és a lektoroknak egyaránt gondos elméletre van szükségük. Az elmélet vet alapot a helyes fordítói és lektori döntések meghozatalához, és terminológiát biztosít a szövegben végrehajtott módosítások szakszerű indoklásához és az érveléshez. A fordítási és lektorálási szakirodalom már nagy segítséget nyújt egy sikerrel alkalmazható lektorálási módszertan kialakításhoz. Elsősorban Mossop (2001) munkájára támaszkodhatunk, aki összefoglalja a lektorálás alapelveit, folyamatlépéseit és paramétereit. A 3. táblázat összefoglalja azokat a lektoráláshoz fűződő témaköröket, amelyek részletes feldolgozásával felkészíthetjük a hallgatókat a feladatokra. Az elméleti tudnivalók átadása során érdemes vitaindító kérdésekkel kritikus gondolkodásra biztatni a hallgatókat, hogy az ismeretek alapján fejlesszük döntéshozatali kompetenciájukat, alapot vetve egyéni szakmai etikájuknak.

Az egyes témákhoz kapcsolódó gyakorlati feladatok segítik az elméleti tudásanyag aktivizálását. Fontos célkitűzés, hogy a hallgatók rendszeresen találkozzanak lektorálási feladatokkal, ahogyan ez a fordítás oktatásában is alapvető jelentőségű (Klaudy, 2005a), alkalmat adva a lektorálás különböző fajtáinak kipróbálására, gyakorlására: többek között egynyelvű, kétnyelvű, kézi, gépi lektorálásra, utószerkesztésre és önlektorálásra. A szituációs gyakorlatok lehetőséget adnak az interperszonális készségek fejlesztésére.

3. táblázat
A lektorálás elméletének módszertani összefoglalása

Téma	Fókusz	Szakirodalom
A lektorálás helye, szerepe	A lektorálás létjogosultsága, célja, a fordítási folyamatban betöltött szerepe és meghatározása. A lektorálás mint a minőségbiztosítás eszköze.	Mossop (2001) Künzli (2006) Horváth (2009)
A lektorálás alapfogalmai	Lektorálás, szerkesztés és korrektúra. Gépi fordítás utószerkesztése. Javítás és tökéletesítés. Fordítási és lektorálási normák. Hibatipológiák.	Horváth (2009) Dróth (2011) Robin (2015b) Pym (2013)
A lektorálás fajtái	Egynyelvű és kétnyelvű lektorálás, szaknyelvi lektorálás, didaktikai és pragmatikai lektorálás, önlektorálás, technikai lektorálás, utószerkesztés.	Mossop (2001) Horváth (2009) Robin (2015b) Pym (2013)
A lektori kompetencia	A fordító, a lektor és az utószerkesztő munkájának összevetése. A lektori kompetencia összetevői.	Horváth (2009) Robin (2015a) Robert *et al*. (2017)
A lektorálás alapelvei	Minimális beavatkozással maximális eredmény elérése, avagy szükséges és felesleges beavatkozások.	Mossop (2001) Robin (2016)
A lektorálás paraméterei	A lektori beavatkozások alapja: ekvivalencia, tartalom, nyelv és szövegszerkesztés.	Mossop (2001)
A lektorálás folyamata	Globális és lokális megközelítés. Tájékozódás, olvasás, javítás, szerkesztés és nyelvi ellenőrzés.	Mossop (2001)
Gépi és kézi lektorálás	A gépi és a kézi lektorálás előnye, hátránya. Korrektúrajelek. Lektorálás fordítástámogató eszköz segítségével. Utószerkesztés.	Mossop (2001) Gyurgyák (2000)
A lektori műveletek	Beszúrás, törlés, áthelyezés, csere, széljegyzetek. Szabály-, norma- és stratégiakövető műveletek.	Horváth (2009) Robin (2015b)
A lektori döntéshozatal	A lektori döntések alapja: megbízás, paraméterek, nyelvi szintek. Indoklások és magyarázatok.	Heltai (2004) Mossop (2001) Robin (2016)
A lektori értékelés	A fordítás szöveges értékelésének alapjai és megfogalmazása. A lektor munkájának értékelése.	Arthern (1991) Robin (2014)
A lektori etika	A lektor és a fordító viszonya. A lektor professzionális felelőssége és pedagógiai szerepe. Etikai kódex.	Mossop (2001) Robin (2016)

4. A lektorálás értékelése

A lektor korántsem tévedhetetlen; nem azért végzi a munkáját, mert nincs nála tájékozottabb a szakmában, vagy felkészültebb a fordítónál. Ahogyan arról fentebb szó esett, más kompetenciákra támaszkodva, tudatos döntések alapján ellenőriz és javít, meghatározott módszereket követve. Szüksége van értékelésre, hogy szakmailag fejlődhessen, és bár a lektorálás általában a fordító véleményének kikérése nélkül történik (Arthern, 1987), segítséget nyújthat a lektor fejlődéséhez, ha a fordítóval együttműködve dolgozik; az egyeztetés segít kiszűrni a hibákat, és gátat vethet a szükségtelen, felesleges lektori módosításoknak. Más esetben egy úgynevezett szuperlektor értékeli a lektor munkájának eredményét, és ad visszajelzést. A lektorképzésben, akárcsak a fordítóképzés során (Klaudy, 2005), még ennél is fontosabb a gyakori, rendszeres visszajelzés a hallgatók számára tudásuk fejlődéséről, valamint a még javításra, csiszolásra szoruló készségekről. A visszajelzés és értékelés a gyakorlathoz hasonlóan történhet egymás lektori munkájának ellenőrzése során, akár a szemináriumi óra keretén belül – így elősegíthetjük a lektoráláshoz szükséges interperszonális készségek és empátia fejlődését –, illetve a lektorálást oktató tanár is eljárhat szuperlektorként.

A lektorálás nyilvánvalóan akkor nem éri el a kitűzött célját, ha a javítás eredményeképpen tartalmilag pontatlan, stilisztikailag, nyelvileg helytelen, az eredetivel nem egyenértékű, a befogadó számára nehezen feldolgozható célnyelvi szöveg jön létre. Ez abban az esetben fordulhat elő, ha a lektor nem javítja ki a fordított szövegben előforduló nyelvi és fordítási hibákat, elhanyagolja a stilisztikai ellenőrzést, illetve ha a módosítások során további tartalmi és formai hibákkal tűzdeli tele a szöveget. A lektorálás akkor sem éri el a célját, ha a lektor ellenőrzés és javítás helyett újrafordítást végez, tehát feleslegesen dolgozik, időt és energiát pocsékol; ez leggyakrabban a gyakorlatlan lektorok számlájára írható, akik még nincsenek tisztában a feladatukkal. A lektorálás értékelése során tehát olyan

szempontrendszert érdemes alkalmaznunk, amely magában foglalja az alábbi problémákat:

(1) alullektorálás – elmulasztott hibajavítás,
(2) hibás lektorálás – téves „javítás", újabb hiba vétése,
(3) túllektorálás – szükségtelen lektori beavatkozások.

Arthern (1991) az Európai Közösségek Tanácsa angol nyelvi osztályának vezetőjeként kidolgozott egy diagnosztikai célokat szolgáló hibajavítási, értékelési rendszert, amellyel objektíven mérhető a lektorok munkája. A fent ismertetett szempontokon felül Arthern rendszerében a hibák súlyozása is megjelenik. Modelljében az alábbi négy kategóriát különbözteti meg:

(1) a lektor által kihagyott vagy bevezetett érdemi hiba (X),
(2) a lektor által kihagyott vagy bevezetett formális hiba (F),
(3) szükségtelen módosítás (U),
(4) szükséges javítás vagy módosítás az olvashatóságban (C).

Arthern (1991: 22) a lektorálás objektív értékelésére egy diagnosztikai egyenletet alkotott, amelyben S a lektor pontszámát jelenti:

$$S = X + F : 2 + U : 3$$

A kihagyott vagy bevezetett érdemi hibák száma egy egészként szerepel a végső pontszámban, a kihagyott vagy bevezetett formális hibáknak csak a fele, míg a szükségtelen módosításoknak a harmada számít az értékelésnél. Minél kisebb a végösszeg, annál hatékonyabban végzi a lektor a munkáját. A lektor által vétett vagy kihagyott olvashatósági hibák nem jelennek meg Arthern modelljében, fontos azonban számításba venni az olvashatóságot nehezítő hibákat is, hiszen befolyásolják a szöveg feldolgozását, illetve értelmezhetőségét. A fordítók gyakran elmulasztanak elegendő hangsúlyt fektetni a feldolgozhatóság elősegítésére a transzfer során, így az a lektor vállára hárul; elfordulhat viszont az is, hogy éppen a lektor nehezíti meg a feldolgozást, ha nem ügyel eléggé a beavatkozásoknál. A lektorképzésben ugyanakkor fontos hangsúlyt fektetni a szükségtelen lektori beavatkozások visszaszorítására, ezért érdemes az értékelés során is figyelembe venni – a szükségtelen beavatkozások kerülése része a lektorálás alapelveinek, hiszen éppen emiatt éri gyakran vád a lektorokat,

és ezekből fakadnak a kollégák közötti konfliktusok is. A lektori szeminárium céljaira az alábbiak szerint módosíthatjuk a fentebb ismertetett kategóriákat és képletet (Robin, 2014):

(1) T: a lektor által bevezetett vagy kihagyott tartalmi hiba,
(2) F: a lektor által bevezetett vagy kihagyott formális hiba,
(3) O: a lektor által bevezetett vagy kihagyott olvashatósági hiba,
(4) N: nem szükséges beavatkozások.

$$P = T + O : 2 + F : 3 + N : 4$$

A fordító összpontszámát a P jelöli. Egy egészként számíthatjuk a tartalmi, vagyis a súlyos hibákat, félrefordításokat. Az olvashatósági hibáknak csak a fele számítódik a végeredménybe, bár súlyosabbak, mint a formálisak, hiszen nehezítik az értelmezést, súlyozásban a formális és a tartalmi hibák közé kerülnek. Fontos megjegyezni, hogy bár a formális hibák mindössze harmada számítódik az összpontszámba, könnyedén előléphetnek súlyos hibává, amennyiben befolyásolják a szöveg jelentését.

Az így kidolgozott képlet alkalmas, hogy nyomon kövessük a hallgatók fejlődését a képzés során, rendszeresen adott terjedelmű (pl. 3000 leütés) szövegeken alkalmazva a képletet és az értékelést. Arthern (1991) példáját követve a gyakorlatban is kipróbálható képlet hatékonysága a már gyakorló lektorok körében, valamint a szaklektori vizsgák értékelésénél is objektív, megbízható eszközként szolgálhat, mivel tükrözi a fordítások értékelése során alkalmazott alapelveket (Klaudy, 2005b).

5. Tapasztalatok és eredmények

Az eddigi kutatások és a szakirodalomban megjelent tanulmányok szerint érdemes bevezetni a lektorálási feladatok oktatását a szakfordítóképzésbe, hiszen az eredmények biztatók (Arthern, 1991; Mossop, 2007; Dróth 2011). Hansen (2009) a lektori kompetencia fejlesztését vizsgáló, longitudinális kutatása eredményeként azt tapasztalta, hogy a lektoráláshoz szükséges készségek – többek között a figyelem, igazságosság, indoklás és érvelés – egyetemi oktatási kereteken belül is sikeresen fejleszthetők. A lektorálás-

ról szerzett tudásanyag és a stratégiai alkompetenciák fejlesztési lehetőségeit vizsgálva Terryn és munkatársai (2011) arra a megállapításra jutottak, hogy az elméleti oktatás következtében szignifikáns fejlődés érhető el a hallgatók deklaratív tudását illetően, míg a procedurális, stratégiai készségek sikeres elsajátításához több gyakorlati feladat bevonása szükséges az oktatásba, kiegészítve a nyelvi kompetenciák fejlesztésével is.

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a magyar nyelvhelyesség, vagyis az anyanyelvi készségek fejlesztése előadás keretében zajlik, ahol is fordításközpontú megközelítésben esik szó az említett témakörökről, nyelvi nehézségekről. Kísérleti jelleggel elindult a lektorképzés is, *Lektorálási gyakorlatok* címmel szemináriumi órákon, hamarosan azonban előadásként folytatódik az oktatás. A fent ismertetett módszertanra alapuló lektorképzés eddigi eredményei ígéretesek; minden félév elején és végén felmérés készül a fejlődés megállapítására, egy-egy lektorálási feladatot kapnak a hallgatók, amely alapján vizsgáljuk a teljesítményüket. A kurzus elején a hallgatók többnyire a felszíni, formális hibákra összpontosítanak, nem vetik össze az eredeti szöveget a fordítással, nem találják meg a félrefordításokat, és nem vesznek figyelembe minden lektorálási paramétert. Elsiklik a figyelmük a szerkesztési hibák fölött, felesleges módosításokat hajtanak végre. Gyakori jelenség a döntésképtelenség: üzeneteket, választási lehetőségeket hagynak a szövegben, vagy hiába látják a hibát, nem mernek belenyúlni a szövegbe. A fent ismertetett diagnosztikus értékelési képlet segítségével értékelt vizsgalektorálások (3000 leütés) során a hallgatók a lektorálási szeminárium elején átlagosan 16 hibapontot szereztek (legtöbb 19, legkevesebb 13). Az országos szaklektori vizsgával (3000 leütés) összevetve az eredményeket kiderül, hogy még a legjobb eredményt elérők is kudarcot vallottak volna a valódi vizsgán, ahol 10 hibapont már bukással egyenlő. A kurzus végére azonban a hallgatók jellemzően kevés felesleges módosítást hajtanak végre, kiterjed a figyelmük az összes lektorálási paraméterre, döntéseket hoznak, és meg is tudják indokolni őket, jelentős javulást eredményezve a fordított szöveg minőségében. A kurzus végén elvégzett felmérések azt mutatják, hogy mérhető változás következett be a teljesítményükben: a hallgatók átlagosan 5 hibapontot szereztek (legtöbb 9, legkevesebb 3), tehát még a leggyengébb eredményű hallgató is megfelelt volna a szaklektori vizsgán.

A számoknál is értékesebb visszajelzést nyújtanak a lektorálási gyakorlatok szemináriumhatékonyságáról és eredményességéről a szakfordító hallgatók képzés utáni beszámolói és szakmai sikerei. A legtöbben megnövekedett tudatosságról számolnak be a képzés eredményeként, képesek már felülről, makroszinten közelíteni a szöveghez, nem félnek a lektori feladatoktól, és tisztában vannak a lektor munkájával, felelősségével. A közös javítások és szituációs gyakorlatok során empátiájuk, konfliktuskezelési készségeik is fejlődnek. Gyakoriak az alábbiakhoz hasonló visszajelzések a kurzus végén:

„Tudatos nyelvhasználóból még tudatosabb nyelvhasználó lettem."

„Figyelek a pontosságra és az önlektorálás szükségességére."

„Kerüljük a szükségtelen javítást! Most már tudom, ez mit jelent."

„Tisztázódott, miből állnak a lektorálási feladatok."

„Szerkesztőként bizonyos dolgokat csak tudok, a nyelvi háttér viszont hiányzik: ezt itt megkaphatom."

„Most már tudom, hogyan avatkozzak be a szövegbe: nem fordítóként, hanem lektorként, a fordító stílusához illeszkedve."

A lektori kurzust elvégző szakfordító hallgatók közül többen is vállalkoztak az ELTE által meghirdetett országos szaklektori vizsgára a fordítói diploma megszerzése után, és sikerrel szerepeltek – ismét csak cáfolva a gyakran elfogadott elképzelést, miszerint a lektori kompetenciára csak hosszú évek fordítói gyakorlata után, szuperfordítóként lehet szert tenni. A legékesebben szóló értékelést a lektorképzés hatékonyságáról mégis az alábbi e-mailben kaptam egy pár éve végzett hallgatótól:

„Ezúton köszönöm, hogy az órákra járhattam és lektorálást tanulhattam, mert minden jelölt munkája közül az enyém lett a legkiemelkedőbb, és meghívtak egy háromhetes onsite lektorálási projektre, amihez az Apple főhadiszállásán kell majd dolgoznom Silicon Valley-ben. Szóval, örök hálám! :)"

Összegzés

Habár a szakmára vonatkozó jogszabályok és a szabványok szerint a lektor elsősorban fordítás előállítására képes, megállapíthatjuk a fentiek tükrében, hogy a fordító nem feltétlenül rendelkezik a lektori feladatokhoz szükséges tudással, sőt egyes kutatások arra utalnak, hogy a lektor sem feltétlenül kiváló fordító (Hansen, 2009). A fordító és a lektor tevékenységét így külön kompetenciák vezérlik, amelyek helyenként érintkeznek, sőt akár át is fedik egymást, mindazonáltal jellegzetes vonások is jellemzik őket.

A lektori kompetencia tehát nem ösztönös adottság, hanem elsajátítható készségek együttese, amelyek mindegyike tanulható, és fejlesztést igényel. A lektor kompetenciájába tartozik, hogy meghatározott alapelveket követve végezze a fordítás ellenőrzését, javítását és szükség szerint tökéletesítését, munkájának minden részét áthatja a tudatosság. Tisztában van azzal, hogy az adott megbízás keretein belül mely paramétereket kell szem előtt tartania, és azt is tudja, éppen milyen módszer és lektorálási folyamat a célravezető. Döntéseit képes megindokolni, és nem ösztönökre támaszkodva dolgozik, ezért objektív és építő visszajelzést tud adni az általa gondozott szövegről.

A lektorképzés során a hallgatókat az így meghatározott professzionális lektori szolgáltatásra kell felkészíteni a lektori kompetencia összetevőinek fejlesztésével. A szakirodalom és a kutatási eredmények alapján kidolgozott elméleti alapokat, deklaratív tudást lektorálási gyakorlatokkal szükséges ötvözni a procedurális készségek elsajátítására, ugyanakkor külön hangsúly kerül a nyelvi kompetencia reflexív és tudatos fejlesztésére is. A lektori ismereteket a fordítóhallgatók is számos módon kamatoztathatják későbbi fordítási, utószerkesztési, valamint lektorálási feladataik során, így a képzés hozzájárulhat, hogy a fordítási munkafolyamat végeredményeként kiváló minőségű célnyelvi produktum jöjjön létre. A jelen tanulmány elsősorban az egyetemi keretek között folyó oktatáshoz kíván alapot nyújtani, ám az itt felvázolt módszertani megközelítés a már gyakorló szakemberek képzése során is hasznosnak bizonyulhat.

Irodalom

Arthern, P. (1991): Quality by numbers: Assessing revision and translation. In: *Proceedings of the Fifth Conference of the Institute of Translation and Interpreting.* London: Aslib, The Association for Information Management. 85–91.

Csatár P. (2017): Fordítás és anyanyelvi kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 75–88.

Dróth J. (2011): A lektorálás, szerkesztés, korrektúrázás oktatásának szempontjai a szakfordítóképzésben. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról. 2010–2011.* Gödöllő: SZIE. 90–98.

EMT (European Masters in Translation) (2012): EMT Competences. http://bit.ly/2d9sjJt

Eszenyi R. (2017): Újabb esettanulmány egy orvosi lelet B nyelvre fordításáról. Elhangzott: XIX. Fordítástudományi PhD-konferencia. Budapest: ELTE BTK. (2017. március 30.)

Gyurgyák J. (2000): *Szerkesztők és szerzők kézikönyve.* Budapest: Osiris.

Hansen, G. (2009): The Speck in Your Brother's Eye – the Beam in Your Own. Quality Management in Translation and Revision. In: Hansen, G., Chesterman, A. & Gerzmysch-Arbogast, H. (szerk.): *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. A Tribute to Daniel Gile.* Amsterdam: John Benjamins. 255–280.

Heltai P. (2004): A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar nyelvőr* 128 (4). 407–434.

Heltai P. (2005): A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar nyelvőr* 129 (1). 30–58.

Horváth P. I. (2009): *A lektori kompetencia.* Doktori értekezés. Kézirat. Budapest.

Horváth P. I. (2011): *A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat.* Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 117. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Klaudy K. (2005a). Általános fordítástechnika idegen nyelvről magyarra. Módszertani útmutató a tantárgy oktatásához. *Modern Nyelvoktatás* 11 (1). 57–64.

Klaudy K. (2005b). A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány* 7 (1). 76–84.

Mossop, B. (2001): *Revising and Editing for Translators.* Amsterdam: Benjamins.

Mossop, B. (2007): Empirical Studies of Revision: what we know and need to know. *The Journal of Specialised Translation 8* http://www.jostrans.org/issue08/art_mossop.php

PACTE (2003): Investigating Translation Competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal* 50 (2). 611–618.

Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal* 58. 487–503.

Robert, I. S., Remael, A. és Ureel, J. J. J. (2017): Towards a Model of Translation Revision Competence. *The Interpreter and Translator Trainer* 11 (2). 1–19.

Robin E. (2013): Lektori kompetencia a gyakorlatban. Elhangzott: X. Fordítástudományi PhD-konferencia. Budapest: ELTE BTK. (2013. április 18.)

Robin E. (2014): A lektori kompetencia objektív értékelése. Elhangzott: XI. Fordítástudományi PhD-konferencia. Budapest: ELTE BTK. (2014. április 10.)

Robin E. (2015a). A fordító mint lektor. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 35–46.

Robin E. (2015b). *Fordítási univerzálék a lektorált fordításokban*. Doktori értekezés. Budapest. Kézirat.

Robin E. (2016): A lektorálás etikája. Elhangzott: XIII. Fordítástudományi PhD-konferencia. Budapest: ELTE BTK. (2016. április 7.)

Terryn, R. A., Robert, I. S., Ureel, J. J. J., Remael, A. és Hanoulle, S. (2017): Conceptualizing Translation Revision Competence: A Pilot Study on the Acquisition of the Knowledge about Revision and Strategic Subcompetences. *Across Languages and Cultures* 18 (1). 1–28.

A sajtófordítás alkalmazási lehetőségei a fordításoktatásban

Zachar Viktor
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
zacharviktor@gmail.com

A tanulmány a gyakorló fordító és lektor, a fordítást oktató tanár, valamint a fordítás elméletével és gyakorlatával foglalkozó kutató szemüvegén keresztül nyújt áttekintést a sajtófordítás alkalmazási lehetőségeiről a fordításoktatásban. Ennek során hiánypótló szerepet kíván betölteni, hiszen mindeddig nem jelent meg magyar nyelven kifejezetten a fordításoktatás ezen részterületével foglalkozó cikk vagy tanulmány. Sőt, meglepő módon a sajtófordítást érintően is csak olyan kutatások léteznek ez idáig magyar nyelven, amelyek elsődlegesen a szövegnyelvészet területére korlátozódnak és csupán eszközként használnak fel ilyen szövegeket. A tanulmányban szereplő megállapításaimat egy kérdőíves kutatás eredményeivel támasztom alá, amelyet 2016 novemberében–decemberében végeztem összesen 52 fordításoktató részvételével a sajtófordítás fordítóképzésben betöltött helyéről és szerepéről.

Bevezetés

Jelen tanulmány célja egyrészt az, hogy áttekintést nyújtson a fordításoktatáson belül a sajtófordítás oktatásának helyzetéről. Másrészt útmutatással szeretne szolgálni ezen a területen a fordítást, illetve fordítástechnikát oktató tanároknak. Ehhez a saját, mintegy másfél évtizedes tapasztalatom mellett egy online kérdőíves vizsgálat eredményeit is felhasználom, amelyet 2016 novemberében és decemberében végeztem. Ennek keretében összesen 18 magyarországi, illetve szomszédos országbeli felsőoktatási intézmény 52 oktatója válaszolt a kérdéseimre, akik fordítást tanítanak a

kurzusuk keretében (a kérdőíves vizsgálat részletes bemutatását és eredményeinek értékelését lásd Zachar, 2017).

Bár a sajtófordítás, azaz az újságcikkek fordítása hosszú évek, sőt évtizedek óta fontos szerepet játszik a nyelvoktatásban, a nyelvvizsgáztatásban és a fordításoktatásban Magyarországon, tudományos vagy éppen didaktikai szempontból mindeddig nem szenteltek különösebb figyelmet a témának. Nemzetközi szinten megállapíthatjuk, hogy az elmúlt tizenöt évben a fordítástudomány egyik kutatási területévé vált (Valdeón, 2015), bár a fordításoktatásban betöltött szerepéről Magyarország határain túl sem találtam mindeddig konkrét kutatásokat vagy tanulmányokat. Ezért jelen tanulmány hiánypótló szerepet is betölt.

1. Sajtófordítás a fordítói gyakorlatban

Mielőtt megvizsgálnám a fordítás oktatásában betöltött szerepét, fontosnak tartom, hogy kitérjek arra, milyen jelentősége van a nyelvi közvetítés ezen szegmensének a fordítói piacon. Ez azért fontos, mert az oktatásnak és a gyakorlatnak lehetőség szerint össze kell fonódnia a hatékony működéshez. Ezzel kapcsolatban tehát megállapíthatjuk, hogy a sajtófordítás a praxisban több részterületen jelenik meg. Először is sok helyen fontos szerepet játszik a jövőbeli munkatársak kiválasztásánál, a szakfordítók felkészültségének vizsgálatakor, hiszen a próbafordítások esetében többnyire sajtószövegeket használnak a fordítóirodák, illetve intézmények. Ezzel kapcsolatban utalnék Veresné Valentinyi próbafordításokkal foglalkozó felmérésére:

> A próbafordítás mindig igényesen megírt, nyelvileg „gazdag" és összetett szöveg, amely „lehetőséget biztosít a típushibák elkövetésére". Többnyire egy szöveget fordíttatnak, de van olyan hely (Consell Pannonia Kft. vagy az EB Fordítási Főigazgatósága), ahol két szöveg próbafordítását kell a jelöltnek elvégeznie. Utóbbi esetben egy öt–hét fős csoport választja ki a szöveget, amelyek kevésbé szakmai jellegűek: többnyire aktuális politikai-gazdasági ismeretterjesztő szövegeket (vélemény, riport, újságcikk) fordíttatnak (Veresné Valentinyi, 2013: 123).

Ezt erősíti meg Babos beszámolója az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának próbafordításairól, amelyeket az előbbi idézet is említ:

> Térjünk át a próbafordításokra. A szövegeket öt-hat fős [sic!] csoportok választják ki. Ezek tagjai többek között olyan fordítók, akik az adott nyelvről fordítanak. Az írások általában újságcikkek, többnyire (valamennyire) aktuális témával foglalkoznak, gyakran (de nem feltétlenül) az EU-val kapcsolatosak. Típusuk lehet riport, de vélemény, publicisztika is, ez utóbbi különösen francia szövegeknél nem ritka. Fontos, hogy jó minőségű, összetett szövegek legyenek, viszonylag hosszú mondatokból (ne csupa tőmondatból) álljanak, nyelvileg gazdagok legyenek, hétköznapi ember számára érthető terminológiával (de ne „kemény" EU-zsargonnal). (Babos, 2013: 119)

A próbafordításokon túl számos további területen jelenik meg a sajtószövegek átültetése a (szabadúszó) fordítói pályán. Ezek között a mai globalizált világban kiemelt helyet tölt be a multinacionális vállalatok számára fordítóként, de akár asszisztensként végzett, publicisztikai szövegekre kiterjedő nyelvi közvetítés. Itt egyrészt a külvilágnak szánt hírekről, sajtóközleményekről van szó, másrészt a ténylegesen a napi vagy heti sajtóban megjelenő újságcikkek is ide sorolhatók. Ezeket azért fordíttatják le a megbízók, mert valamilyen szempontból érdekli őket az adott cikk: például részletesen foglalkoznak benne a vállalatukkal – vagy legalábbis megemlítik azt –, elemzik az aktuális politikai, gazdasági helyzetet, valamilyen, az iparágat érintő aktualitásról, szabályozásról írnak benne stb. Harmadrészt meg kell említenünk a belső használatú vállalati lapokban, az úgynevezett munkatársi újságokban megjelenő cikkeket. Ezek témájukat tekintve nem nagyon különböznek a fent említett első csoporthoz tartozó beszámolóktól. Szó esik még bennük általában a dolgozók munkakörülményeit, bérezését érintő kérdésekről, fejlesztésekről, aktuális rendezvényekről, pályázatokról, vagy éppen egy-egy dolgozó különleges hobbijáról, kimagasló eredményeiről (Zachar, 2013). A globalizáció következtében jelentős szerepet játszó multinacionális (nagy-) vállalatok miatt szükségessé vált az ilyen vállalati lapok lefordítása, adott esetben részben kiegészítve azt a

célnyelven íródott, kifejezetten a helyi viszonyokat bemutató újságcikkekkel. Jómagam is több ilyen lap fordítását, illetve lektorálását végeztem német–magyar nyelvpárban az elmúlt években különböző megbízóknak.

A korábban említett kérdőíves kutatás, a fordítást oktató kollégák által adott válaszok további alkalmazási területekre is rávilágítanak. Ezek közé tartozik a sajtófigyelés, sajtószemle, amikor sok esetben nem hagyományos fordítási tevékenységről, hanem tömörítésről van szó; internetes hírportálok idegen nyelvű változatainak elkészítése, illetve a honlapfordítás, valamint a honlapra készülő sajtóhírek átültetése idegen nyelvre. Bármilyen kreatív, marketingjellegű fordítás, de pályázati anyagok összeállítása esetében is hasznosak lehetnek a sajtófordítási ismeretek. Az egyik válaszadó az európai uniós kontextusra hívta fel a figyelmet a kérdőívben:

> A jogi szakfordítás esetében fontos a nemzeti, a nemzetközi és az EU-s terminológia részletes és beható ismerete. A sajtószövegek ezt sajátos módon egyszerre képesek használni, éles határvonalat húzva az egy-egy regiszterhez/nemzeti terminológiához tartozó terminusok esetében, így jó rálátást kínálnak a fordítók számára ezen különbségek felismeréséhez (idézet egy, a kérdőíves kutatásban részt vevő, fordítást oktató tanártól).

Végezetül két további, klasszikusnak nevezhető megjelenési területre is ki kell térni. Egyrészt nem feledkezhetünk meg az újságok és folyóiratok cikkeinek teljes fordításáról (a kutatásban a megkérdezett kollégák konkrétan a *Heti válasz*, a *HVG*, a *National Geographic*, valamint a *Geo* lapokat említették), másrészt pedig a sajtószövegek megjelenéséről a hírszolgáltatók, hírügynökségek munkájában. Ez utóbbi esetben nyilvánvaló, hogy manapság a nemzetközi hírügynökségektől átvett hírek, jelentések döntő többsége fordítás. Megállapítható azonban – legalábbis a tőlünk nyugatabbra elvégzett kutatások alapján –, hogy a nyelvi közvetítést hosszú évtizedekre visszanyúlóan jellemzően nem professzionális nyelvi közvetítők, hanem újságírók végzik (vö. pl. Bielsa és Bassnett, 2009; van Doorslaer, 2009), akik tevékenysége és feladatköre jóval szélesebb a fordításnál. Mivel ez irányú magyarországi vizsgálatok még nem születtek, a

témát érintő kutatásom további részében mindenképpen fontosnak tartom ennek feltárását.

A fentiek alapján jól látható, hogy a sajtófordítás számos részterületen jelenik meg és több szempontból is releváns a fordítói piacon. Ezt a kérdőíves válaszok is igazolják, hiszen az 52 válaszadóból 43 fő (82,7%) nyilatkozott úgy, hogy a sajtófordítást relevánsnak tartja a későbbi fordítói munka szempontjából. Ezek alapján tehát a továbbiakban arról is kell értekeznünk, miként jelenik, illetve jelenhet meg a nyelvi közvetítés ezen területe a fordításoktatásban.

2. Sajtófordítás a fordításoktatásban

2.1. Miért érdemes?

Az elvégzett kérdőíves vizsgálat rámutatott arra, hogy az 52 megkérdezettből 45 (86,5%) jelenleg is dolgozik sajtószövegekkel a fordításoktatásban, és kivétel nélkül az összes válaszadó úgy nyilatkozott, hogy korábban már dolgozott ilyen szövegekkel. Ez alapján a sajtószövegek alapvető fontosságúnak nevezhetők a fordítóképzésben. A válaszok alapján az is kirajzolódik, miért tartják az oktatók hasznosnak az újságcikkeket a fordítóképzésben. Az elsődleges motiváció az, hogy szeretnék megismertetni a hallgatókkal a különböző műfajokat, illetve szövegtípusokat (76,9%). Emellett azonban számos egyéb megfontolásból is érdemes sajtószövegekkel dolgozni: a stílusok, illetve nyelvi regiszterek bővítése (69,2%), a fordítástechnikai ismeretek bővítése (67,3%), a szókincsbővítés (57,7%), a későbbi fordítói munkára való felkészítés (51,9%), a fordítói kreativitás növelése (50%) és a tárgyi ismeretek bővítése (42,3%) céljából.

Azt, hogy a sajtófordítás alapvető jelentőségű a fordítóképzésben, két további tény is alátámasztja, amelyek mindegyike a vizsgáztatás témaköréhez sorolható. Egyrészt például az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a fordító és tolmács mesterszak írásbeli felvételi vizsgáján – a második idegen nyelvről magyarra elkészítendő rezümé mellett (amely szintén sajtószöveg) – sajtószövegeket kell átültetniük a jelentkezőknek a fordítási feladat során magyarról az első idegen nyelvükre. Másrészt alátámasztja

ezt az is, hogy a külön fordítóképzés nélkül is letehető szakfordítói vizsga keretében szintén jellemzően sajtószövegeket alkalmaznak ebben az intézményben. Ennek vélhetően több oka van: egyrészt nyilvános, könnyen hozzáférhető szövegekről van szó, másrészt ezek úgy választhatók, hogy mindig aktuálisak, naprakészek legyenek. Harmadrészt pedig nem vonatkozik rájuk semmilyen titoktartási kötelezettség, ami szakfordítások esetében viszont – érthető módon – gyakran előfordul.[1] Végezetül érdemes két további okot is megemlíteni. Az egyik, hogy a sajtószövegekre jellemzően nem szak-, hanem „általános" szövegként szoktak tekinteni az oktatásban, mivel nem feltétlenül egy terület szakembere által írt, nem kimondottan szakmai közönségnek szóló és (éppen ezért) jellemzően kevés terminust tartalmazó szövegekről van szó. Másrészt a sajtószövegek – saját tapasztalatom és a kérdőív kérdéseire adott, fent idézett válaszok alapján is – kiválóan alkalmasak a különböző fordítástechnikai megoldások, szakfordítói képességek, készségek és tudás elsajátítására, begyakorlására, de mérésére is.

2.2. Mikor érdemes?

Tény, hogy az előző pontban felsorolt sajtófordítási célok mindegyike megvalósulhat a fordítóképzés bármely szakaszában, még akkor is, ha például a (jelentősebb) szókincsbővítést és a fordítástechnikai ismeretek bővítését időben jobb minél előbbre hozni. Ettől függetlenül mégis úgy gondolom, sajtószövegek átültetésével a teljes intézményi fordítóképzés elején érdemes leginkább foglalkozni. Egyrészt azért, mert az újságcikkek fordítása a szakszövegekhez képest – de az irodalmi szövegekhez képest is – az esetek többségében egyszerűbb, jellemzően kevesebb kutatómunkát, utánjárást igényel és kevesebb terminológiai problémát vet fel. Másrészt azért, mert a sajtószövegek fordítása a szakszövegekhez képest sokkal kisebb gyakorisággal fordul elő a gyakorlatban. Éppen ezért – a fordítói piachoz igazodva, azt gyakorlatilag leképezve – más szövegeket nagyobb arányban kellene betervezni és gyakoroltatni a fordítóképzés során. Tapasztalatom alapján ez – tehát a kisebb előfordulás – a legtöbbször

[1] Köszönöm Robin Edina kolléganőmnek (Eötvös Loránd Tudományegyetem), hogy felhívta a figyelmemet ezekre a lehetséges okokra.

említett oka annak is, miért nem látják olyan szívesen a sajtószövegeket a fordítóirodák mint lehetséges jövőbeli munkaadók a képzés során.

Ennek ellenére a végrehajtott vizsgálat arra mutatott rá, hogy az oktatók többsége (47,1%) a képzés teljes időtartama alatt fordíttat sajtószövegeket. Ezt a sorban a képzés kezdete (29,4%), majd közepe (25,5%) követi, míg mindössze ketten (3,9%) jelölték meg azt, hogy csak a képzés vége felé alkalmaznak ilyen szövegeket. Vagyis még akkor is, ha összeadjuk a többi választ, az látható, hogy majdnem annyi oktató használ fel a teljes képzés során sajtószövegeket, mint ahányan csak időszakosan alkalmaznak ilyeneket. Ez egyrészt megint csak erősíti azt a megállapítást, hogy a sajtófordításnak az aktuális gyakorlat szerint komoly létjogosultsága van a fordításoktatásban. Másrészt azonban a fenti számok önmagukban felelősek lehetnek a sajtófordítás rossz híréért. Különösen abban az esetben ugyanis, ha folyamatosan alkalmazzák az újságcikkeket, szükségszerűen kevesebb idő jut más szövegtípusokra, amelyek viszont jóval nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a fordítói gyakorlatban. Csak, hogy két nagyobb szakirányt említsünk ehelyütt: a gazdasági területen például az üzleti jelentésekre, kimutatásokra, beszámolókra, mérlegekre, a jogi területen pedig például a szerződésekre, megállapodásokra, határozatokra, az ítéletekre és jogsegélykérelmekre (erről bővebben lásd Zachar, 2013).

2.3. Mit érdemes?

A sajtószövegek – és így a sajtófordítás is – a műfaji sokszínűségük miatt csak nehezen ragadhatók meg egy egységként. Róka Jolán például huszonhárom műfajt különböztet meg az újságíráson belül, a vezércikktől kezdve az összesen nyolc alcsoportba sorolható hír műfaján át egészen a tárcáig és kommentárig (Róka, 1986: 204). Így mindenképpen relevánsnak nevezhető az a kérdés, pontosan milyen műfajokkal – vagy, ha úgy tetszik, szövegtípusokkal – érdemes foglalkozni az oktatás során. A vizsgálat keretében megkérdezett oktatók leggyakrabban az (elemző) újságcikkhez nyúlnak (71,2%), ezt követi jócskán lemaradva a rövidhír (46,2%), a tudósítás/riport (42,3%) és a vezércikk (36,5%). Ötödik helyen végzett a közlemény (28,8%), hatodikon az interjú (21,2%), hetedik helyen a kritika (19,2%), a nyolcadikon

pedig a kommentár/glossza (17,3%). A legritkábban említett válasz a recenzió (13,5%) és az olvasói levél (9,6%) volt.

A válaszok szerkezete a fordítói gyakorlatban tapasztalható gyakoriságot követi. Ez igaz mind az autentikus forrásnyelvi szövegek, mind pedig a fordítási megbízások során keresett műfajok szempontjából, abban az esetben, ha sajtófordításról van szó. Ezzel kapcsolatban visszautalnék a korábban az 1. pontban tett megállapításokra arra vonatkozóan, mely területeken jelenik meg a sajtófordítás mint tényleges fordítási megbízás a gyakorlatban. A kérdőíves felmérés ezen kérdésére adott válaszok igazolják egyébként azt a 2.1. alpontban leírt eredményt is, mely szerint az oktatók fő motivációja a sajtófordítás során a különböző műfajok, illetve szövegtípusok megismertetése.

Fontos még megemlíteni, hogy ez a kérdéskör nyilvánvalóan összefügg azzal, milyen hosszú az adott fordítóképzés, tehát hogy mesterképzésről vagy szakirányú továbbképzésről van-e szó. Míg előbbi esetében a négy félév során bőven van lehetőség számos műfaj megismertetésére, alkalmazására, addig egy mindössze két féléves szakirányú képzés esetében erre nem sok esély mutatkozik, ha egyéb, a praxisban gyakrabban előforduló megbízástípusokat is szeretnénk oktatni.

A műfajok mellett mindenképpen ki kell térni arra is, milyen témákkal érdemes foglalkozni a sajtófordítás területén belül. Ez természetesen nagyban függ attól is, milyen szakirányt, illetve szakirányokat érintenek az adott fordítóképzés keretében, illetve az milyen végzettséget ad a hallgatóknak, és összefügg – ismételten – az adott képzés hosszával is. A felmérés alapján a legtöbb megkérdezett oktató a gazdasági/pénzügyi témához sorolható szövegek fordításával foglalkozik a kurzusok keretében (78,8%). Ezt követi a politika (65,4%) és a közélet (63,5%). Messze lemaradva pedig a többi válaszlehetőség: természettudományok (34,6%), műszaki téma (9,6%), bulvár/sztárok (7,7%), valamint sport (3,8%). Az egyéb válaszok között megtalálható volt még a művelődés/kultúra (2 említés), valamint minden esetben egy említéssel az Európai Unió, a közlekedés, az oktatás, a jog, a történelem, a nyelvészet és a turizmus.

Az eredmény nem nevezhető meglepőnek, hiszen a gazdasági/pénzügyi terület a későbbi nyelvi közvetítők legfontosabb szakterületei közé sorolható. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen zajló fordító-

képzés során is az egyik súlypontot éppen az ilyen szakszövegek átültetése jelenti (a másik a jog). A mesterképzés és a megfelelő szakirányú továbbképzés esetében mindkettő oktatására egy teljes félév áll rendelkezésre. A politikával és közélettel kapcsolatos sajtószövegek fordítása, illetve fordíttatása pedig megfelel az oktatók által célként megjelölt válaszok szerkezetének: ezek ugyanis kiválóan alkalmasak a különböző stílusok, illetve nyelvi regiszterek bővítésére, a fordítástechnikai ismeretek, a szókincs és természetesen a(z aktuális) tárgyi ismeretek szélesítésére.

Ehelyütt végezetül még kitérnék a sajtófordítás egy olyan érdekesnek mondható, különleges alkalmazási területére is, amelyet először a 2016/17-es tanév tavaszi félévében építettem be a saját fordítástechnika-kurzusom menetébe: ez pedig a szócikkek készítése a *Wikipédia* online enciklopédia számára. Ahogyan a fenti szóhasználat is mutatja, ebben az esetben nem feltétlenül és kizárólag fordítási feladatról és nem kimondottan sajtószövegről van szó, ám az mégis szervesen kapcsolódik a sajtófordítás területéhez. Az újságírói gyakorlatnak megfelelően ugyanis – a már rendelkezésre álló nemzetközi vizsgálatok alapján – a sajtó világában jelen lévő nyelvi közvetítést, amelyet jellemzően nem professzionális nyelvi közvetítők, hanem újságírók végeznek, nem különböztetik meg a többi szerkesztőségi folyamattól, így például az önálló cikkírástól és a szerkesztéstől (Bielsa és Bassnett, 2009: 57). A fordítás beágyazottságát a többi újságírói folyamatba erősíti a következő (szövegnyelvészeti) tény is: szinte lehetetlen feladat elemeire bontani egy hírt annak érdekében, hogy meghatározzuk, mely részei születtek szerkesztési és melyek fordítási folyamatok nyomán. Ez azért van így, mert egy-egy újságcikk sok különböző forrásra épül (van Doorslaer, 2009: 85).

A *Wikipédia*-szócikk készítése vegyíti a szak- és sajtófordítás elemeit az újságíráshoz szükséges, ott használt képességekkel és készségekkel. Ilyennek számít például a lényeglátás, az önálló szövegalkotás, a kreativitás, a nyelvi kifejezőkészség, a különböző források feltárása, értékelése és összegzése (összhangban azzal amit Kóbor [2017] ír ebben a kötetben az információkeresésről), a szerkesztés, az információ átrendezése stb. Emellett a tevékenység bizonyos fokig kapcsolódik az önkéntes fordításhoz (Zimányi, 2017), valamint a nem hivatásos nyelvi közvetítők által végzett fordítási tevékenységhez is, hiszen a felhasznált *Wikipédia*-

források jellemzően ilyen személyektől származnak. A laikusok által végrehajtott nyelvi közvetítést (pl. rajongói fordítások és feliratok készítése, laikusok által végzett [közösségi] tolmácsolás stb.) napjainkban kezdik tudományos szempontból is kutatni (vö. pl. Horváth, 2015; Antonini és Bucaria, 2016).

A fent említett pozitívumok mellett még ki kell emelni, hogy ebben az esetben ráadásul valós fordítási helyzetről (vö. pl. Zachar, 2013) – vagy más kifejezéssel „autentikus projekt"-ről (Balogh és Lesznyák, 2017) – van szó, amelyek az utóbbi években kiemelt figyelmet kapnak a fordítóképzésben. Ráadásul a szócikkek írása, lefordítása kiváló felkészülést jelent a későbbi fordítói szakdolgozatra is, amelynek keretében a hallgatóknak az ELTE fordító és tolmács mesterképzésében a már-már természetesnek mondható internetes (és egyéb) keresőmunka mellett párhuzamos szövegekkel kell dolgozniuk és háromnyelvű terminusjegyzéket kell készíteniük.

A sajtófordítási feladatok közé beépíthető gyakorlat a szócikk különböző források alapján történő megírása, megszerkesztése mellett megvalósulhat persze kizárólag fordítási gyakorlatként is, amikor egy viszonylag teljes, részletes, de az adott célnyelven még nem létező szócikket fordítanak le a hallgatók. Formáját tekintve pedig lehetőség van az egyéni fordítói munka mellett a csoportos – akár projektmunka keretében végzett – fordításra is (vö. pl. Kovács, 2015), adott esetben akár integrált fordítási környezetben is. Mindez ugyan több előkészületet és nagyobb szervezőmunkát, összehangolási feladatot jelent az oktató számára, de jól felkészítheti a hallgatókat arra a fordítói piacon is egyre gyakrabban felbukkanó jelenségre, amikor is többen dolgoznak egy és ugyanazon szöveg különböző részein. Emellett

> [a] hallgatók a csoportmunka során végig egymásra vannak utalva: a kész produktum, a fordítás csak a csoporttagok kooperációja révén jöhet létre, így együttműködési készségeik is jól fejleszthetők. Az egymás munkáját lektoráló hallgatók számos esetben tanulhatnak társaik fordítási megoldásaiból és visszajelzéseiből […]. A csoportmunka és a kooperatív tanulás segítségével tehát a hallgatók megtapasztalhatják mindazt, ami a jövőben

> szakmai tevékenységük részét fogja képezni, vagyis azt, hogy fordítóirodai megbízások esetén szabadúszóként is egy komplex rendszer részét képezik (Kovács, 2015: 190).

A fent leírtakat erősíti meg Dudits jelen kötetben írt tanulmánya abból a szempontból, hogy például a „csoportosan végzett fordítási feladatok teljesítésével összefüggésben érvényesülő nyelvi és kognitív mechanizmusokra való reflektálás" integrált módon közvetíti a funkcionális elméleti ismereteket a hallgatóknak (Dudits, 2017: 70).

Végezetül érdemes röviden megemlíteni, hogy a *Wikipédia*-szócikkek írását, illetve átültetését a fordítástudomány (vö. pl. McDonough Dolmaya, 2014) és a fordításoktatás (vö. pl. Szymczak, 2013) szempontjából is elkezdték már vizsgálni az elmúlt években, így némi külföldi szakirodalom már rendelkezésre áll ezzel kapcsolatban az érdeklődők számára.

Összegzés

A sajtófordítás évtizedek óta erőteljesen jelen van a nyelvoktatásban, a nyelvvizsgáztatásban és a fordításoktatásban is Magyarországon, és a fordítói piacon is rendszeresen előfordulnak ehhez a területhez köthető megbízások, még ha nem is olyan nagy számban, mint az egyéb, szakfordításhoz sorolt feladatok. Ennek ellenére a fordításoktatás – és a fordítástudomány egésze – mindeddig nem szentelt különösebb figyelmet a témának, és nem célként, hanem csupán eszközként tekintett a sajtószövegekre[2]. Pedig éppen a hosszú ideje tapasztalható és az oktatásban érzékelhető erőteljes jelenlétük indokolná, hogy többet foglalkozzunk az ilyen szövegekkel, tudományos és didaktikai szempontból egyaránt. Az 52 fő részvételével zajlott kérdőíves felmérésem alapján ugyanis a megkérdezettek több mint 85%-a jelenleg is fordíttat ilyen szövegeket a képzés során, és kivétel nélkül minden megkérdezett dolgozott már korábban ilyen szövegekkel a nyelvi közvetítők képzésében. Ráadásul a megkérdezett okta-

[2] Nagyon köszönöm Klaudy Kinga professzor asszonynak (Eötvös Loránd Tudományegyetem) ezt a pontos, tömör megfogalmazást.

tók közel 50%-a a fordítóképzés teljes időtartama alatt fordíttat sajtószövegeket, számos okból kifolyólag, eltérő motivációval.

Jelen tanulmányomban igyekeztem bepillantást nyújtani a sajtószövegek fordíttatásának kérdésébe, elsősorban abból a szempontból, miért, mikor és milyen témákkal, szövegekkel érdemes foglalkozni – és mivel foglalkozik a fordításoktatók jelentős hányada – a sajtófordítás nagyobb témakörén belül. Noha ennek során már több helyen utaltam a meglévő fordítói gyakorlatra, a további, már megkezdett kutatások keretében – a legtöbb fordítóképző intézményben jól megszokott gyakorlatnak megfelelően – szükségesnek látom még erősebben összekapcsolni a nyelvi közvetítők képzését a gyakorlattal. Ezzel összefüggésben elsődlegesen arra vagyok kíváncsi, kik végzik ma Magyarországon és milyen formában a sajtóanyagok, illetve hírek fordítását, amely nagy súllyal van jelen a hírügynökségeknél és az egyes médiumoknál. Mennyiben beszélhetünk az esetükben képzett fordítókról, vagy inkább a hivatásos újságírók egyik részfeladataként tekintenek ma Magyarországon a médiában zajló fordítási tevékenységre? Ha előbbiről van szó, mennyiben segítik őket a mindennapi munka során az oktatásban tanult (sajtó-) fordítási ismeretek? Ha pedig utóbbiról, akkor kapnak-e bármiféle utasítást, segítséget, útmutatást a fordítási (rész-) tevékenységgel kapcsolatban?

Irodalom

Antonini, R. és Bucaria, Ch. (szerk.) (2016): *Non-professional Interpreting and Translation in the Media.* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Balogh D. – Lesznyák M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 199–227.

Bielsa, E., Bassnett, S. (2009): *Translation in Global News.* London & New York: Routledge.

Dudits A. (2017): Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 53–73.

Horváth I. (2015): Önkéntes fordítás és tolmácsolás. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács.* Budapest: Eötvös Kiadó. 121–131.

Kovács M. (2015): Új tantárgyak: nyelvtechnológia, irányított fordítói projektmunka. In: Horváth I. (szerk.) (2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: Eötvös Kiadó. 183–192.

Kóbor M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában". In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 1–15.

McDonough Dolmaya, J. (2014): Revision history: Translation trends in Wikipedia. *Translation Studies* 8 (1). 16–34.

Róka J. (1986): *Az újságszövegek szerkesztési és stílustipológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szymczak, P. (2013): Translating Wikipedia Articles: A Preliminary Report on Authentic Translation Projects in Formal Translator Training. *Acta Philologica* 44. Warszawa: Uniwersytet Warszawski Wydział Neofilologii. 61–70.

Valdeón, R. A. (2015): Fifteen years of journalistic translation research and more. *Perspectives: Studies in Translatology. Special Issue: Culture and news translation* 23 (4). 634–662.

van Doorslaer, L. (2009): How language and (non-)translation impact on media newsrooms: the case of newspapers in Belgium. *Perspectives: Studies in Translatology* 17 (2). 83–92.

Zachar V. (2013): Valós fordítási feladatok, valós fordítási problémák – Műfajok és feladattípusok az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék mesterképzésén. *Szaknyelv és szakfordítás 2013*. 23–30.

Zachar V. (2017): Sajtófordítás a fordításoktatásban. *Fordítástudomány* 19 (1). 101–118.

Zimányi K. (2017): Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 233–250.

II.

FÓKUSZBAN A TECHNOLÓGIA

Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése

Seidl-Péch Olívia
BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM
olivia@inyk.bme.hu

Jelen tanulmány a fordítóképzés számára egyre nagyobb dilemmát jelentő technológiai kompetenciával foglalkozik, aminek hátterében elsősorban az infokommunikációs technológiák utóbbi évtizedekben bekövetkezett robbanásszerű elterjedése és fejlődése áll. A tanulmány egyrészt nemzetközi kontextusba helyezve körbejárja a kérdéskör tárgyalásának szükségességét, segítségül hívva a különböző kompetenciamodelleket. Másrészt rávilágít azokra a nehézségekre, amelyeket e kompetencia oktatása jelent a fordítóképző intézmények számára. Ugyanakkor az írás javaslatot tesz a technológiai kompetencia keretében mindenképpen oktatandó tartalmakra, illetve a technológiai kompetencia fejlesztésének hatékony módszertanára is.

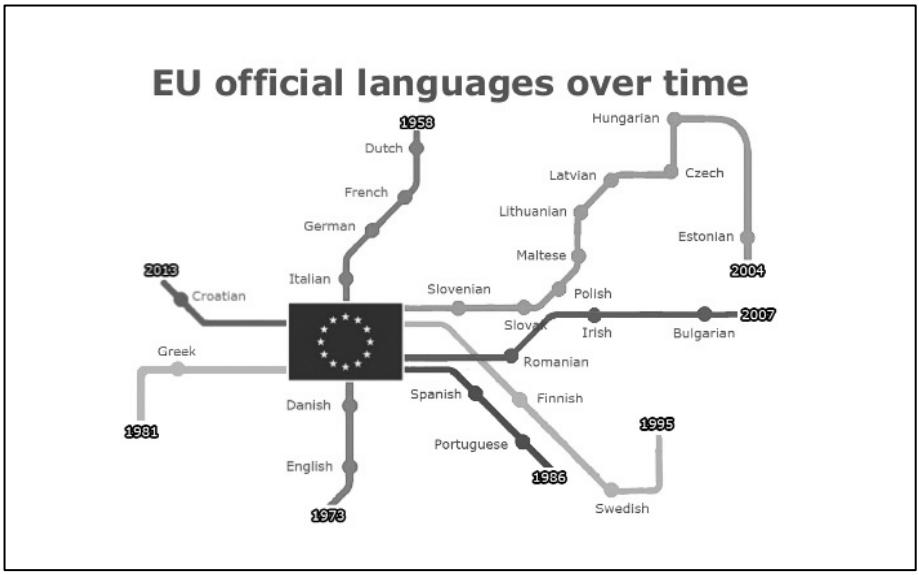
Bevezetés

Ha a technológiai kompetenciával, mint a fordítói kompetencia meghatározó részkészségével foglalkozunk, akkor kézenfekvő lehet, hogy a gondolatmenetet azzal a már szinte közhelynek számító megállapítással vezessük be, hogy a „nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a fordításnak" (Heltai, 2002: 112). Megalapozottan tehetjük ezt, mivel a több évszázaddal ezelőtt Szent Ágoston által megfogalmazott, fordítókkal szembeni elvárásokhoz képest (nyelv- és szakismeret, stílus és pontosság) napjaink fordítói kompetenciamodelljei már sokkal részletesebb leírásokat tartalmaznak iránymutatásul a fordítóképző intézmények számára (Fischer,

2017). E tanulmánynak nem célja e kompetenciamodellek minden részletre kiterjedő elemzése, ezért csak az 1.1. pont foglalkozik velük a technológiai kompetencia oktatásának megkerülhetetlensége kapcsán.

A technológiai kompetencia oktathatóságának kérdését szintén a retrospektív visszatekintés kapcsán érdemes vizsgálni, s ehhez nem szükséges több évszázad távlatait szemlélni, elég az utolsó néhány évtized változásait szemügyre venni. Azzal bizonyára minden fordítással és/vagy fordítóképzéssel foglalkozó szakember egyetért, hogy a fordítói szakma szempontjából legalapvetőbb változás az utóbbi évtizedekben a fordítástechnológia területén következett be. Az 1980-as években még a fordító legfontosabb technológiai segédeszköze az írógép volt (már akinek egyáltalán volt sajátja). A versenyelőnyt ekkor a soremelés és javítás lehetősége, a mechanikus vagy elektromos működés, illetve a betűkészlet gazdagsága jelentette.

Az 1990-es évektől kezdve mindinkább elterjedt a számítógépek használata, de eleinte a modern szövegszerkesztők elődjei segítségével készített anyagokat is személyesen (floppyn, majd később pendrive-on) kellett a megrendelőkhöz eljuttatni (számolva az összes kompatibilitási hiányosságból fakadó nehézséggel). A 2000-es évekre a folyamatos uniós bővítések (ez jelenleg 24 hivatalos és munkanyelvet, azaz 552 nyelvpárra való fordítást jelent, lásd 1. ábra) hatására az EU intézményeinek egyre növekvő fordítási szükségleteit kielégítő, immár iparágként működő fordítói szakma mindennapjai elképzelhetetlenek lettek az Internet és az integrált fordítói környezet megjelenése nélkül. A mai napig is folyamatos technológiai fejlődést jelentő markáns változás részben a jelenleg is aktívan foglalkoztatott fordítói generáció szakmai életútja idején következett be, rákényszerítve ezt a generációt (versenyképességének megőrzése érdekében) az újabb és újabb eszközök működésének elsajátítására.



1. ábra
Az Európai Unió hivatalos nyelvei
(Forrás: az Európai Bizottság honlapja)

Mint ahogy azt az előző technológiatörténeti visszatekintés is sejteti, a képzőintézmények számára korántsem egyértelmű feladat meghatározni, hogy milyen módszertan alapján, milyen technológiai ismeretekkel vértezzék fel a hallgatókat, hogy azok piaci versenyképessége ezen a területen is időtálló legyen. Abban mindannyian (képzők és képzettek) egyaránt biztosak lehetünk, hogy a nemrégiben megszületett új iparág – hasonlóan más újonnan létrejött iparágak exponenciális növekedést mutató fejlődéséhez – még számos technológiai újítást tartogat számunkra. Ezek közül néhányat sejthetünk, néhányban reménykedhetünk, de egyelőre valójában nem készíthetjük fel használatukra a jövő fordítói generációit. A tanulmányban ezért amellett, hogy összegezem az oktatandó technológiai eszközök körét és az oktatásuk szempontjából leghatékonyabbnak bizonyuló módszertant, kitérek arra is, hogy legfontosabb szakmai feladataink egyike kétségkívül az, hogy a fordítóképzésben tanuló hallgatókat a folyamatos (nemcsak technológiai) önképzésre neveljük.

1. A technológiai kompetencia térnyerése

Napjaink információs társadalmának legfőbb jellemzője az egyén tudásának, a személyes tudásanyagnak a különböző kommunikációs csatornák útján történő externalizálása, illetve másokkal való megosztása. A tudás, mint gazdasági tulajdon felértékelődött és elősegítette a tudásmenedzsment és információmenedzsment térnyerését. Az ennek következtében állandósuló információéhség kielégítésének egyik előfeltétele a viszonylag gyorsan rendelkezésre álló, minőségét tekintve megbízható interkulturális szakkommunikáció. A piactól elvárt magas szakmai mércének a szakfordításnak csak az a megközelítése képes megfelelni, amely tudásorientált, integrált és fejlett technológián alapul (Budin, 2002).

A szakszövegek esetében a célnyelvi szövegalkotást két alapvető kritérium alapján közelíthetjük meg, egyrészt a tartalmi, másrészt az alaki megvalósulást vizsgálhatjuk. Ez utóbbi egyre fontosabb szempont, mivel a szakszövegek egyre nagyobb százalékban tartalmaznak ábrákat, táblázatokat, grafikonokat is. Mindenképpen figyelmet érdemel az a tendencia, amely mindinkább hangsúlyt helyez a célnyelvi szövegek megjelenítésének esztétikai kritériumaira, amellett, hogy a kiváló tartalmi minőség megléte alapkövetelmény. Ma már elvárt a célnyelvi dokumentumok esetében az alaki jólformáltság és az adott nyelv betűkészletét tartalmazó karaktertábla használata. Az igen szigorú szövegszerkesztési követelmények betartása elengedhetetlen az európai uniós intézmények, illetve a multinacionális nagyvállalatok számára készülő szakfordítások esetében. A legtöbb megrendelő elvárása – igazodva a piaci kínálathoz – az azonnali felhasználásra alkalmas célnyelvi dokumentáció. Ezek viszonylag rövid határidővel történő előállítását a nyelvi adatok egyre jobb minőségű feldolgozását támogató számítógépes programok (írástámogatás, szövegszerkesztő és kiadványszerkesztő programok) is segítik.

A szakszövegek fordításánál használt segédprogramok terén az utóbbi fél évszázadban a bevezetőben már említett óriási változás következett be. Korábban a szakszövegek fordítói szinte kizárólag az egynyelvű értelmező szótárak szóállományára hagyatkozhattak, illetve saját szakmai ismereteik, vagy fordítói rutinjuk alapján tudták a célnyelven sokszor még nem is létező terminusok célnyelvi megfelelőit meghatározni. Mára az

információs technológia és a fordítóipar robbanásszerű fejlődésének köszönhetően a fordító munkáját számos számítógépes segédeszköz segíti. A számítógép tároló és kereső kapacitásának bővülését használják ki az úgynevezett fordítómemóriák és terminológia-kezelő rendszerek, amelyek a gépi fordítástámogatás alappillérei a gépi fordítás és az úgynevezett felhőalapú technológia mellett (vö. Ugrin, 2017).

1.1. A kompetenciamodellek megjelenése a fordítóképzésben

Az 1990-es évektől kezdve a fordítástudományi tanulmányok intenzíven elkezdtek foglalkozni a fordítóképzés számára iránymutató kompetenciák meghatározásával (Bell, 1991; Neubert, 1994; Kiraly, 1995). Wolfram Wilss *Übersetzungsunterricht* című művében a Saarbrückeni Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének Fordító és Tolmácsképző Tanszékén eltöltött 30 éves oktatói tapasztalatait összegzi (Wills, 1996). A szerző 30 évvel ezelőtt arra a következtetésre jutott, hogy igen nehéz olyan egyértelmű kritériumokat találni, amelyek alapján meghatározható, hogy a képzési központok hogyan tudnák a fordítói kompetenciát mérni. Wills felvetette továbbá azt a kérdést is, hogy leírható-e egyáltalán objektíven a fordítóképzés célja, illetve ellenőrizhető-e a kitűzött cél elérése. E gondolatok még egy olyan korból származtak, amikor a fordítóképzésnek nem kellett semmilyen hatékonyságmérési kritériumoknak megfelelnie, de amikor a fordítói tevékenységet nehezítő körülmények között már megjelent az időhiány és a gyors információgyűjtés kényszere.

Az 1990-es évek második felétől kiépült az európai fordítóképzés nemzetközi intézményrendszere, létrejöttek a legfontosabb szakmai és érdekvédelmi szervezetek. A meghatározó szakmai grémiumok közreműködésével megszülettek az ágazat működését szabályozó szabványok (pl. EN 15038:2006, majd ISO 17100:2015) és ajánlások, így például az európai képzőintézmények képzési tematikájának kialakítása szempontjából irányadó kompetenciamodellek (pl. EMT, 2009). Az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága (DGT) 2006-ban indította el a képzések egységesítését célzó folyamatot, mivel az Európai Unióban addigra akkreditált 285 felsőoktatási fordítóképző intézmény oktatási programjai túl nagy mértékben különböztek egymástól. Napjainkra a minőségi kritériumok

még hatékonyabb érvényesítése érdekében az uniós egységesítési törekvések célkeresztjébe a képzőintézmények oktatói kerültek. A 2000-es évek óta megjelentek a fordításdidaktikával foglalkozó tanulmányokban a képzőkkel szemben támasztandó elvárások, amit Kelly például három tényező együttes meglétéhez kötött, melyek a fordítói gyakorlat, a felsőfokú fordítástudományi tanulmányok és az oktatói képesítés (Kelly, 2005: 151). Számos kutatás és felmérés eredményeként 2013-ban az EMT szakértői csapata nyilvánosságra hozta az oktatókra vonatkozó kompetenciamodellt (EMT, 2013).

Az EMT fordítókra, illetve fordításoktatókra vonatkozó kompetenciamodelljei, akárcsak a más szakértői csoportok által összeállított kompetenciamodellek (pl. PACTE, 2005) nem preskriptív jellegűek, hanem sokkal inkább a piaci igényeknek megfelelő szolgáltatás nyújtásához szükséges kompetenciák elsajátításához tartalmaznak iránymutatásokat. E modellek megalkotói fel is hívják a figyelmet arra, hogy a fordítóknak, illetve fordításoktatóknak folyamatosan törekedniük kell ismereteik és készségeik fejlesztésére (EMT, 2013). Erre egyrészt azért van szükség, mert a többi szakmához hasonlóan a fordítók/fordításoktatók sem hanyagolhatják el készségeik állandó fejlesztését, másrészt lépést kell tartaniuk a szakma folyamatos fejlődési tendenciáival.

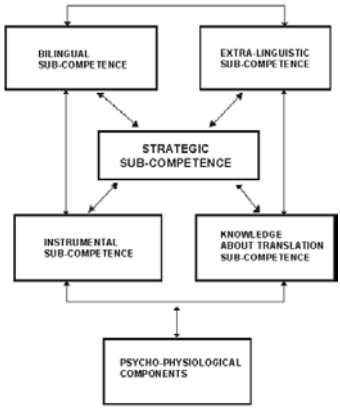
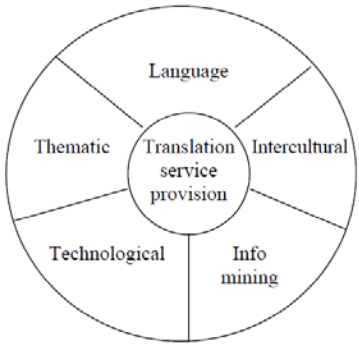
1.2. A technológiai kompetencia oktatásának szükségességéről

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása alapján (2006/962/EK) az egész életen át tartó tanulási stratégiák jegyében minden európai polgárnak szüksége van a kulcsfontosságú kompetenciák részeként fejlesztendő digitális kompetenciára, melynek elsajátítása az információs társadalom technológiáinak magabiztos használatát teszi számára lehetővé a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az ajánlás már önmagában is megelőlegezi a technológia vívmányait használó szakmák számára e technológiai háttér elsajátításának szükségességét. A parlamenti ajánláshoz hasonlóan a fordítóképzés számára fontos kompetenciamodellek (lásd 1. táblázat), illetve a fordítói szakma ágazati leírását tartalmazó szabványok is számolnak a digitális technológiához kapcsolódó kompetencia fejleszté-

sének szükségességével, bár a kompetencia elnevezésében nem feltétlenül szerepel a technológiai jelző.

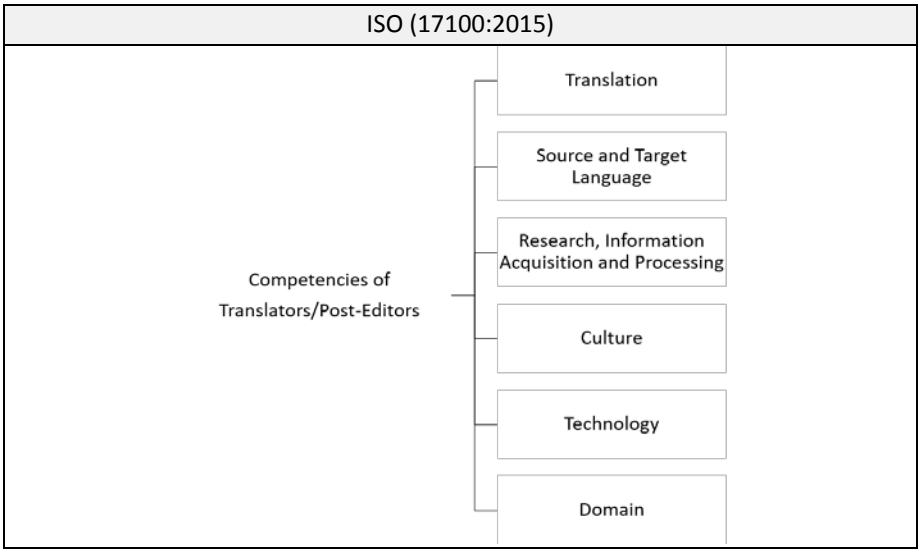
A barcelonai PACTE kutatócsoport a 2000-es évek eleje óta foglalkozik a fordítók számára elengedhetetlen kompetenciák meghatározásával. Modelljük hat alkompetenciát (a két nyelv ismerete, a nyelvektől független tudás, a fordítással kapcsolatos ismeretek, az instrumentális, a stratégiai és a pszicho-fiziológiai kompetencia) különböztet meg, melyek között megtalálható az eszközhasználatra vonatkozó instrumentális kompetencia (PACTE, 2000). Az EMT kompetenciamodellje a tematikus, nyelvi, interkulturális kompetenciák mellett megkülönbözteti az információkeresési és a technológiai kompetenciát (EMT, 2009).

1. táblázat
A PACTE (2000) és az EMT (2009) kompetenciamodellje

PACTE (2000)	EMT (2009)
	

A fordítás szolgáltatójára vonatkozó normatív szabályozást (EN-15038:2006) a 17100-as ISO szabvány váltotta fel (ISO 17100:2015). A normatív szabályozás a fordítói, nyelvi, kulturális és szakterületi kompetenciák mellett szintén külön jeleníti meg a technológia használatára, valamint az információkeresésre és -feldolgozásra vonatkozó kompetenciákat (lásd 2. táblázat).

2. táblázat
Az ISO 17100 szabvány kompetenciamodellje



Mindhárom bemutatott kompetenciamodell fontosnak tartja a technológiai készségek említését, mivel az infokommunikációs technológiák térnyerésével a megbízók is elvárják az új készségek ismeretét. Az évek során a hangsúly viszont eltolódott az elvárt készségek értelmezésében. Az évezred elején a puszta eszközhasználat elsajátítását célul kitűző instrumentális kompetencia a jellemző (PACTE, 2000), amit egyértelműen magyaráz az akkor megjelenő és elterjedő integrált fordítói környezetre való átállás nehézsége. A következő évtizedtől kezdve viszont a viszonylag mechanikusabb technológiai eszközismeret mellett ugyanolyan hangsúllyal jelenik meg (és talán a jövőben majd egyre hangsúlyosabbá válik) az információ keresésére és feldolgozására vonatkozó kompetencia. Ennek oka, hogy az információs társadalom legnagyobb nehézségei közé tartozik az óriási adatmennyiségből a releváns tartalmak kiszűrése és azok feldolgozása. Ez utóbbi azért jelent különösen nagy gondot, mivel az egyre nagyobb mennyiségben rendelkezésre álló adatok és találatok közül a legmegfelelőbbek kiszűrése, illetve a használhatatlan tartalmak elvetése mindenképpen humán erőforrást igénylő feladat.

1.3. A technológiai kompetencia oktatásának nehézségeiről

Az már a bevezető alapján egyértelműen kirajzolódott, hogy rendelkezzen bár egy képzőintézmény a legfejlettebb technikai hátérrel, mégsem lesz képes a jövő fordítóit olyan technológiai tudással felvértezni, amely őket teljes szakmai útjuk során kiszolgálja és elkíséri. Ennek következtében nem is lenne reális egy ilyenfajta célkitűzés a fordítóképzők részéről, hisz biztosak lehetnek abban, hogy a végzett hallgatók aktív fordításszolgáltatókként ezen a téren még számos újítással fognak találkozni. Ez a tudat mindenképpen körültekintő tervezésre készteti a fordítóképző intézményeket a fordítástechnológia tantárgy keretében oktatott tartalmak tekintetében.

Egy másik leküzdendő nehézséget jelent a technológiai ismeretek átadásánál a jelenlegi hallgatói állomány összetétele. A mostani gyakorlatnak megfelelően a fordítóképzés bemeneti követelményei között a meglévő diploma és nyelvvizsga/nyelvismeret mellett a jelentkezőknek nem kell számot adniuk számítógépes kompetenciájukról. Tény, hogy a frissen diplomázott korosztály már az iskolapadban, kötelező tanítási órák keretében sajátította el az alapvető számítógépes ismereteket, ám ez korántsem jelenti esetükben sem a korszerű eszközök hatékony használatának ismeretét. Az idősebb generációknál viszont ezeknek a készségeknek a megléte kizárólag a szakmai életút addigi állomásain megszerzett ilyen irányú tapasztalatok függvénye. A képzési anyag összeállításánál ezért mindenképpen figyelembe kell venni azt is, hogy a legalapvetőbb ismeretanyagot a képzésben résztvevő minden hallgató számára befogadhatóvá kell tenni.

Harmadrészt meg kell említeni a hazai felsőoktatás helyzetéből fakadó nehézségeket is, amelyek egyrészt az eszközök terén jelentkeznek, másrészt a tantárgy oktatására alkalmas oktatók hiányából fakadnak. Mivel e tárgyak oktatása esetében a magas szintű technológiai ismeretek mellett nyelvismeretre és a terminológiai diszciplína ismeretére is szükség van, sok képzőintézmény ennek a tárgynak az oktatását csak külső szakemberek segítségével tudja ellátni.

2. Hatékony módszertan a technológiai kompetencia oktatásánál

Az infokommunikációs eszközök széleskörű elterjedése a fordítóipar számára is megteremtette a hatékony kollaboráció lehetőségét. A projekt alapú szemlélet és munkavégzés megköveteli a munkafolyamatban gyakran térben és időben egymástól teljesen függetlenül tevékenykedő szereplőktől, hogy a rájuk bízott részfeladatokat autonóm módon lássák el, illetve hogy önmagukat a fordítói piacon menedzselni is tudják. Ehhez az elváráshoz igazodva a képzésnek is egyre inkább törekednie kell a tanulói autonómia megteremtésére és az önmotivált, önálló tanulás elősegítésére. Mindezen célkitűzések megvalósítására kitűnően alkalmas a technológiai, valamint az információkeresési és -feldolgozási készségek oktatását integráló tantárgy. Erre a módszertanra annál is inkább szükség van, mivel éppen a technológiai ismeretek oktatásánál kiemelt jelentőségű, hogy a hallgatókat ráneveljük a folyamatos önfejlesztés szükségességének felismerésére és elsajátíttassuk velük ennek érdekében a hatékony autonóm tanulási módszereket.

Az egyetemi szféra után már az általános és középiskolákban is megkezdődött a személyes tanulási környezetek (Personal Learning Environments, PLE) és a diákok személyes információkezelési (Personal Information Management, PIM) szokásainak megváltozása. Ez a tendencia kedvező előfeltételt teremt a fordítóképzés módszertani hátterének megújításához és a személyes tanulási terek elektronikus tanulási környezetben (pl. Moodle, Piazza) történő kialakításához. Ez a módszertan különösen ajánlott a technológiai készségek elsajátításánál, mivel hatékonyan szolgálja a különböző digitális kompetenciákkal érkező hallgatók egyéni fejlődési igényének kielégítését. Az elektronikus tanulási környezet lehetővé teszi a személyre szabott, differenciált oktatás megvalósulását, mivel egyesek megelégednek majd az alapismeretek és az alapvető eszközhasználat elsajátításával, míg mások számára az opcionálisan feldolgozandó tartalmak lehetőséget teremtenek a részkészségek magasabb szintű megismerésére. Az egyéni tanulási útvonalak mellett szükséges persze megtartani a hálózatos tanulást, illetve a frontális tantermi (labor) képzést is. A saját körül-

ményekhez illeszkedő legoptimálisabb tanulásfejlődés ilyen módon integrálni tudja a folyamatos tanulás elvét és a kölcsönös együttműködés gyakorlatát, ami egyben felkészíti a hallgatókat a professzionális fordítói szakma legalapvetőbb elvárásaira.

Hosszabb távon mindenképpen érdemes lesz majd azon az egyre inkább teret nyerő gyakorlaton is elgondolkozni, hogy a hallgatók saját infokommunikációs eszközeikkel kapcsolódjanak be (Bring Your Own Device, BYOD) az onsite kurzusok tevékenységébe is. Ez a kezdeményezés több előnyt is jelentene a fordítóképzésben tanuló hallgatók számára, melyek közül talán a legfontosabb a képzés során az eszközhasználat teljes körű és biztonságos elsajátítása lenne. Saját eszközeik használatával a hallgatók megtanulhatnák a legfontosabb fordítástámogató szoftverek telepítésével, frissítésével, karbantartásával kapcsolatos alapvető teendőket is. A BYOD-modell nem idegen a hazai műszaki képzések hallgatói számára, mivel pl. az építész és gépész térbeli modellező programok (pl. ArchiCAD, Autodesk, Solid Edge) gyártói ingyenes (regisztrációhoz kötött) diákverzió használatát teszik lehetővé az adott szak hallgatói számára. Mivel a szoftver így ingyenesen a hallgatók rendelkezésére áll, annak használatával nemcsak az adott program működésének elsajátítását oktató kurzusok laboratóriumi körülményei között találkoznak a hallgatók, hanem számos más tantárgyhoz kapcsolódó feladataikat is e szoftverek segítségével kell elkészíteniük. Ennek következtében a friss diplomások már el sem tudják képzelni szakmai tevékenységüket az adott szoftverek használata nélkül, ami a gyártók és forgalmazók számára megtérülővé teszi a befektetést.

A fordítási környezetet gyártó/forgalmazó cégek jelenlegi gyakorlata alapján a fordítóképzésben tanuló hallgatók Magyarországon tanulmányaik ideje alatt kedvezményes áron juthatnak hozzá a szakma szempontjából meghatározó szoftverekhez. Ennek a gyakorlatnak kétségtelen hátránya, hogy a diákok nem kötelezhetőek egyik szoftver beszerzésére sem, a programokat viszonylag alacsony százalékuk vásárolja meg, illetve általában maximum az egyik termék kedvezményes megvásárlását engedhetik meg maguknak. További sajnálatos következmény, hogy a fordítástámogató szoftverek oktatása kizárólag laboratóriumi körülmények között valósulhat meg, még akkor is, ha van olyan fordítási környezet, amely használatakor a szerver alapú hozzáférés otthoni munkavégzést is lehetővé

tesz. Egy másik nagyon sajnálatos hatása a jelenlegi rendszernek, hogy mivel a hallgatóknak csak igen kis százaléka él a kedvezményes vásárlás lehetőségével, a korlátlan otthoni használat hiányában nem is familiarizálódnak kellőképpen a fordítástámogató eszközök használatával, illetve a képzés ideje alatt felmerülő egyéb feladataikat sem feltétlenül e keretrendszer használatával készítik el.

3. A fordítóképzés számára releváns technológiai, információkeresési és -feldolgozási ismeretek

A fordítói munkakörülmények folyamatos változása miatt a technológiai kompetencia fejlesztése igen nehéz feladat elé állítja a képzőintézményeket (lásd 1.3 pont), ha célkitűzéseik között szerepel a piaci igények állandó változásának, illetve a technológiai eszközök folyamatos fejlődésének nyomon követése. Az adekvát, piaci igényeknek megfelelő képzési profil kialakításának, illetve megtartásának alapfeltétele a legkorszerűbb piaci trendek ismerete. Ennek értelmében elengedhetetlen az oktatók folyamatos ön- és továbbképzése, ami teljes mértékben összhangban van az oktatókra vonatkozó kompetenciamodell ajánlásaival (EMT, 2013). Amennyiben egy fordítóképző intézmény számára valóban fontos az aktuális piaci igényeknek megfelelő technológiai képzés biztosítása, úgy érdemes az érintett oktatók ilyen irányú folyamatos fejlődését támogatnia, illetve képzési programjának ezt a modulját évről-évre felülvizsgálnia.

A ténylegesen oktatott technológiai tartalmak meghatározása képzőintézményenként több tényező függvényében is módosulhat. Ezek közül a tematikát leginkább a teljes képzés időtartama és ezzel összhangban a technológiai készségek elsajátítására fordítható időkeret befolyásolja. Mivel a technológiai eszközök használatának ismerete az alapvető szakmai elvárások közé sorolható, ezért szerencsésebb, ha a hallgatók legalább két féléven keresztül foglalkoznak a legfontosabb eszközök működésének megismerésével és a terminológiai adatbázisok összeállításához szükséges információkeresési és -feldolgozási ismeretek elsajátításával. Az eszközhasználat elsajátítása természetesen akkor lesz a leghatékonyabb, ha a képzési idő alatt a hallgatók az egyéb fordítási feladataikat is

a megismert szoftverek segítségével tudják elkészíteni (lásd 2. pont). A rendelkezésre álló idő, illetve szoftverek (vannak olyan fizetős programok, amelyeket a képzőintézmények nem tudnak megvásárolni) függvényében lehet aztán meghatározni azoknak az eszközöknek a körét, amelyek használatát a hallgatóknak meg kell tanulniuk, vagy amelyek funkcióit, előnyeit elég ismerniük.

3.1. Fordítástechnológiai minimum

A fordítástechnológiai készségek ismeretét semmiképpen sem szabad csak a fordítási munkafolyamat optimalizálását szolgáló eszközök oktatására leszűkíteni, hanem szükség van az információkeresési és -feldolgozási technikák, illetve a munkafolyamatok tervezését, adminisztrálását, menedzselését megkönnyítő segédeszközök ismeretére is. A CAT (*Computer-Assisted Translation*) kifejezést a szakirodalom tágabb és szűkebb értelemben is használja. Tágabb értelemben a CAT-eszköz (CAT tool) elnevezés mindazon számítógépes eszközre vonatkozik, amelyik a fordítót a fordítási folyamat során segíti (pl. elektronikus szótár, előfordító rendszer, helyesírás-ellenőrző). Szűkebb értelemben a fordítástámogató rendszer (CAT system) elnevezés jelöli az általában több számítógépes alkalmazás funkcionalitását integráló fordítási környezetet (pl. DéjàVuX, memoQ, Memsource, SDL Trados Studio).

3.1.1. Integrált fordítási környezet

Az integrált fordítási környezet, akárcsak moduljai különböző funkcionalitásának ismerete ma kétségtelenül elengedhetetlen minden fordító számára. Az integrált fordítási környezet előnyei közé tartozik a könnyen átlátható felhasználói felület és a szerverprojekt-lehetőségnek köszönhető csoportos (kollaboratív) fordítás. Ez utóbbi esetben az integrált fordítási környezet költséghatékony munkavégzést tesz lehetővé és hozzájárul a fordítás minőségének javításához. A program részeként működő *fordítómemória* (tranlation memory) biztosítja a szakfordítások esetében a szegmenspárok teljes vagy részleges újrafelhasználását, míg a projektspecifikus *terminológiai adatbázis* (terminology database) garantálja a terminológiai konzisztenciát. A modern fordítási környezet moduljai közül nem hiány-

zik a *gépi fordítás* (machine translation) sem, melynek javaslatai a fordítómemória és terminológiai adatbázis találatokhoz hasonlóan a felhasználói felületen jelennek meg. A már lefordított szegmenspárokat tartalmazó fordítómemória (pl. Transit) bővítésére szolgál a szintén integrált alkalmazásként is megtalálható *szövegpárhuzamosító* (alignment) szoftver.

Az integrált fordítási környezet *minőségbiztosítási* (QA checker) funkciója komoly segítséget jelent a célnyelvi szövegek minőségi kritériumainak szempontjából. Ennek egyik nélkülözhetetlen eszköze a *helyesírás-ellenőrzés* (spell checker), amely a helyesírási, központozási és nyelvtani hibákat szűri ki, de a lefuttatott minőségellenőrzési modul megtalálja többek között a le nem fordított szegmenseket, ellenőrzi a formázási utasítások, a számok, címkék és helyőrző elemek meglétét, a nyelvnek megfelelő dátumformátumot vagy mértékegységeket, továbbá a szöveghosszra vonatkozó korlátozások betartását.

3.1.2. Információkeresés és -feldolgozás

A fordítói munka egyre nagyobb százalékát teszi ki az adatbázisokban (IATE, TERMIUM Plus, UNTERM), glosszáriumokban, online szótárakban, korpuszokban, párhuzamos szövegekben való keresés (vö. Seidl-Péch, Pálinkás, 2015; Seidl-Péch, 2016), illetve a saját terminológiai adatbázis(ok) építése. Mindezek következtében a terminológiát ma már önálló tudományágként tartjuk számon (vö. Maslias, 2017), de oktatása megkerülhetetlen a fordítóképző intézményekben is. Mivel a terminológiai ismeretek gyakorlati alkalmazása szintén köthető a technológiai eszközök használatához (pl. SDL Multiterm, Termex), a terminológia elméleti és gyakorlati ismereteinek oktatása is általában a technológiai kompetenciát oktató modul keretében valósul meg (vö. Ugrin, 2017). A terminológia elméleti alapjainak megismerését követően (vö. Fischer, 2017) a mindennapos internethasználat ellenére a diákok igen nagy százalékának van szüksége olyan ismeretek megszerzésére, mint a célzott és hatékony információkeresési technikák, a megbízható online és offline források kritériumai, a hivatkozások rendszere, vagy az adatbázis-használat és -építés lehetőségei.

3.2. Kiegészítő ismeretek

A fordítás minőségi kritériumainak biztosítását szolgálja az alapvető dokumentumtípusok és -formátumok (pl. Microsoft Word, Microsoft Excel, Adobe InDesign stb.), illetve azok jellemzőinek és beállítási lehetőségeinek ismerete is. Mivel a megrendelő a forrásnyelvi dokumentum alaki jellemzőivel megegyező célnyelvi dokumentumot vár el a fordítótól (lásd 1. pont), ezért a fordítási folyamat során sok esetben válik szükségessé elő- vagy utószerkesztési munka végzése. A fordítandó dokumentumok egyre nagyobb százalékát teszi ki a weboldalfordítás, a szoftverlokalizáció, az audiovizuális fordítás, illetve a digitális szórakoztatóipar számára készített játékok lokalizációja. Ezek a fordítástípusok részben új technikai készségek elsajátítását igénylik.

Sajnos a fordítóképzés relatív rövid időkerete miatt viszonylag kevés idő jut a munkafolyamatok tervezését, adminisztrálását, menedzselését megkönnyítő segédeszközök megismerésére. A modern fordítói munkahely sem nélkülözheti a hatékony levelezőrendszert, képesnek kell lennie árajánlatok és számlák kiállítására, az ezekkel kapcsolatos adatok, információk nyilvántartására és rendszerezésére. A dokumentummenedzsment-rendszerek a dokumentumok hatékony tárolását és gyors visszakereshetőségét szolgálják, az időgazdálkodás alapú feladatkezelő és projektkezelő alkalmazások pedig a teljesítmény szempontjából hatékony munkavégzést könnyítik meg.

Mindazok számára, akik az Európai Unió Fordítási Főigazgatóságánál vagy valamely más uniós intézmény fordítási osztályán helyezkednek el, elengedhetetlen az uniós anyagok fordításához használt segédeszközök (pl. IATE, EUR-LEX, EURAMIS) megismerése. Létezik továbbá számos olyan segédeszköz (pl. beszédfelismerő és diktáló rendszer, n-gramm alapú keresőmotor, OCR szkenner), amelynek használatára egy-egy munkafolyamat során vagy egy, a legkorszerűbb eszközöket alkalmazó irodában kerülhet sor.

3.3. A folyamatos önfejlesztés szükségessége

Ahogy arra már a bevezetőben utaltam, igen fontos feladata a képzőintézményeknek, hogy többek között a technológiai kompetencia oktatása kapcsán felhívják a hallgatók figyelmét a képesítés megszerzése után is szükséges folyamatos önképzésre. A képzés folyamán a hallgatóknak meg kell ismerniük azokat a hazai és nemzetközi fórumokat (pl. konferenciák, kiadványok, érdekképviseletek, képzési központok, honlapok, szakmai csoportok), ahol lehetőségük van az információcserére, és az új technológiák elsajátításához szükséges ismeretek megszerzésére. Optimális esetben a hallgatók zöme már a képzés ideje alatt részt vesz néhány szakmai rendezvényen, illetve csatlakozik a számára legfontosabb szakmai csoportokhoz. A képzőintézmények e szakmai integráció segítése és erősítése érdekében egyre inkább igyekeznek volt hallgatóikat is meghívni releváns szakmai rendezvényeikre. Ennek köszönhetően a képzőintézmények körül kialakuló jelenlegi és volt oktatókból, valamint jelenlegi és volt hallgatókból álló szakmai közeg újabb lehetőséget teremt a hálózatos tanulási technikák megvalósítása számára.

Összegzés

A technológiai kompetencia oktatásával foglalkozó tanulmány bevezetőjében utaltam azokra a körülményekre, amelyek miatt a fordítási tevékenység iparosodását szolgáló robbanásszerű technológiai fejlődés bekövetkezett. Az első pontban arra világítottam rá, hogy az ezredfordulón megjelenő normatív szabályozás és kompetenciamodellek alapján miért elengedhetetlen, ugyanakkor problémás a technológiai készségek és ismeretek oktatása, míg a második pontban az általam leghatékonyabbnak talált oktatási formáról írtam. A folyamatosan megjelenő új eszközkészlet és a hallgatók heterogén digitális kompetenciájának ismeretében arra a következtetésre jutottam, hogy a személyes tanulási terek elektronikus tanulási környezetbe való integrálása kedvez legjobban az egyéni tanulási útvonalakhoz igazodó tematika megvalósításának. A nagyobb tanulói autonómiát biztosító és elváró önálló munkavégzést mindenképpen érdemes ötvözni a hálózatos tanulás és a frontális tantermi oktatás kínálta

lehetőségekkel. Mindezen technikák segítenek rávezetni a hallgatókat a későbbi években szükséges önfejlesztés hatékony módszereinek elsajátítására. Az utolsó pontban a legalapvetőbb eszközkészlet és a lehetséges további technológiai ismeretek összegzésén túl, a folyamatos önfejlesztés szükségességére, illetve a képzőintézmények ezzel kapcsolatos újabb lehetőségére hívtam fel a figyelmet.

Irodalom

Bell, R. T. (1991): *Translation and Translating*. London: Longman.

Budin, G. (2002): Wissensmanagement in der Translation. In: Best, J., Kalina, S. (szerk.) *Übersetzen und Dolmetschen. Eine orientierungshilfe*. Tübingen: Francke Verlag Tübingen und Basel.

EMT Expert Group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.* https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf

EMT Expert Group (2013): *The EMT Translator Trainer Profile. Competences of the trainer in translation.* https://www.scribd.com/document/246979198/Translator-Trainer-Profile-EMT

Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 17–49.

Heltai P. (2002): A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában. In: Feketéné S. M. (szerk.): *Porta Lingua. 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában.* Debrecen: Debreceni Egyetem. 112−116.

Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice.* Manchester: St Jerome.

Kiraly, D. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.

Maslias, D. (2017): *Terminology from the Past to the Future.* http://termcoord.eu/2017/04/terminology-from-the-past-to-the-future/

Neubert, A. (1994): Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell-Hornby M., Pöchhacker F., Kaindl K. (szerk.): *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam: John Benjamins. 411–420.

PACTE Group (2000): Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. In: Beeby A., Emsinger D., Presas M. (szerk.): *Investigating Translation.* Amsterdam: Benjamins.

PACTE (2005): Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta* 50 (2). 609–619.

Seidl-Péch O., Pálinkás M. (2015): Lépést tud-e tartani a műszaki szaklexikográfia a technikai fejlődéssel? In: Bocz Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról.* Budapest: SZOKOE. 145–157.

Seidl-Péch O. (2016): Zu theoretischen und praktischen Aspekten des Fachübersetzens: Verwendbarkeit von Textkorpora für das Fachübersetzen und für die Übersetzungswissenschaft. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica* 8 (3). 127–136.

Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M., Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai* Pécs: Kontraszt. 143–172.

Wilss, W. (1996): *Übersetzungsunterricht, Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Egyéb hivatkozások

Adobe InDesign: http://www.adobe.com/hu/products/indesign.html

ArchiCAD: http://archicad.com/hu/

Autodesk: https://www.autodesk.hu/

DéjàVuX: http://www.atril.com/

EN-15038:2006 Standard: *European Quality Standard for Translation Service Providers.* http://qualitystandard.bs.en-15038.com

EURAMIS: http://ec.europa.eu/dpo-register/details.htm?id=41727

EUR-LEX: eur-lex.europa.eu

IATE. InterActive Terminology for Europe: iate.europa.eu

ISO 17100:2015: *Translation services - Requirements for translation services.* https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:17100:ed-1:v1:en

memoQ: https://www.memoq.com/en/

Memsource: https://www.memsource.com/

Microsoft Excel: https://products.office.com/en

Microsoft Word: https://products.office.com/en

Moodle: https://moodle.org/?lang=hu

Piazza: https://piazza.com/

SDL Multiterm: http://www.sdl.com/software-and-services/translation-software/terminology-management/sdl-multiterm/

SDL Trados Studio: http://www.sdl.com/software-and-services/translation-software/sdl-trados-studio/

Solid Edge: graphit.hu/solidedge

Termex: http://takelab.fer.hr/termex_s/

TERMIUM Plus: http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng

Transit: http://www.star-ts.com/technology/translation-memory-transit-nxt/

UNTERM.: The United Nations Terminology Database. https://unterm.un.org

2006/962/EK. Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. L 394. 10–18. (2006.12.30.)

Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában

Ugrin Zsuzsanna
BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGUDOMÁNYI EGYETEM
ugrinzsuzsa@gmail.com

A terminológia olyan tudományág, amelynek történetében jóval előbb megjelentek az informatizált funkciók, mint a fordítás támogatásában. Noha a szakfordítóképzések keretében elsősorban a fordítást segítő terminológiai eszközök használatát érdemes oktatni, nem maradhat el a terminológiatudomány alapvető kérdéseinek, aktualitásainak áttekintése sem, amelyek tárgyalása túlmutat a fordítási környezetekbe integrált terminológiai adatbázisok kezelésén. E tanulmány azt járja körül, milyen módszerek és (helyi gépre telepített vagy online) eszközök alkalmazhatók a fordítóhallgatók terminológiaelméleti ismereteinek megalapozásakor, majd részletesen kitér arra, hogyan oktatható a fordítástámogató szoftverek piacán legnépszerűbb terminológiakezelő rendszerek használata egyrészt a fordítás közbeni, „ad hoc" terminológiai munka, másrészt a szisztematikus terminológusi tevékenység támogatására.

Bevezetés

A fordítóképzés elmúlt évtizedeire visszatekintve elmondható, hogy a terminológia oktatásában előbb váltak evidenciává a számítógépes megoldások (terminológiai adatbázisok, konkordanciakereső, korpuszkezelő alkalmazások stb.), mint a fordításórákon a különféle fordítási környezetek használatának tanítása.

A BME nappali és esti fordítóképzésein – Erdős József sokévi áldozatos munkájának eredményeként – a terminológia tantárgyba integrálódott először a számítógépes fordítástámogató (a továbbiakban CAT) eszközök oktatása, és ennek megfelelően itt a fordítás terminológiai támogatását szolgáló eszközök ismertetésén volt a hangsúly (Erdős, 2004). Az –

akkor még a Wordbe fejlécként bekapcsolható, fordítási környezet nélkül működő – MultiTerm terminológiakezelő mellett a Wordsmith Tools konkordanciakereső és a Microsoft Access szövegtároló alkalmazások funkcióit ismerhették meg a hallgatók. A Trados Workbench a Word mellett, külön ablakban futtatva adott találatokat az általa tárolt memóriából, néhány rövid fordítási ujjgyakorlat erejéig.

Mára a helyzet nagyot változott: 2007 óta a CAT-eszközök integrált fordítási környezetként támogatják a fordítók munkáját, s ezek „anyanyelvi szintű" ismeretét minden fordításszolgáltató elvárja tőlük. Noha a fordítói megbízások jelentős hányadát teszik ki az olyan (irodalmi, tudományos, zsurnalisztikai stb.) szövegek, amelyek fordításakor felesleges – vagy a szövegminőségre nézve éppenséggel kockázatos – a fordítási környezet használata (Fischer, 2017) elkerülhetetlenné vált, hogy a hallgatók minél nagyobb óraszámban dolgozzanak a legfontosabb CAT-szoftverekkel. Ebből egyenesen következne, hogy a fordításórák tanmenetébe is bekerüljön a számítógépes fordítási környezetek használata órai, házi feladatok, vizsgák, illetve tényleges hallgatói fordítási projektek formájában, ahogy arra Seidl-Péch (2017) is felhívja figyelmünket ebben a kötetben. Ily módon a terminológiaórán használt számítógépes eszközök visszatérhetnének a terminológia „medrébe", és hatékonyabban támogathatnák a konkrét értelemben vett terminológiai munkát. Természetesen más a helyzet az olyan képzésekben, ahol a CAT-eszközök használatát külön fordítástechnológia órán sajátítják el a hallgatók (Ábrányi, 2013a) – ám még itt is fontos lenne kiegészíteni a kurzuson tanultakat néhány valódi tétttel rendelkező fordításórai feladat CAT-es támogatásával.

A továbbiakban saját évtizedes terminológia- és fordítástechnológia-oktatói gyakorlatomból merítve mutatok be néhány példát arra, hogyan lehet a terminológia fogalmát és eszköztárát hatékonyan és élményszerűen megismertetni a hallgatókkal. A konkrét értelemben vett terminológiakezelő szoftverek vagy funkciók mellett ebben fontos szerepet kapnak az online, felhőalapú tartalommegosztó és -szerkesztő platformok is, amelyek – mint mindenütt máshol – itt is eredményesen támogathatják a feladatok közös és tartós megoldását. Ezek közül írásomban a Google Drive használatát ismertetem.

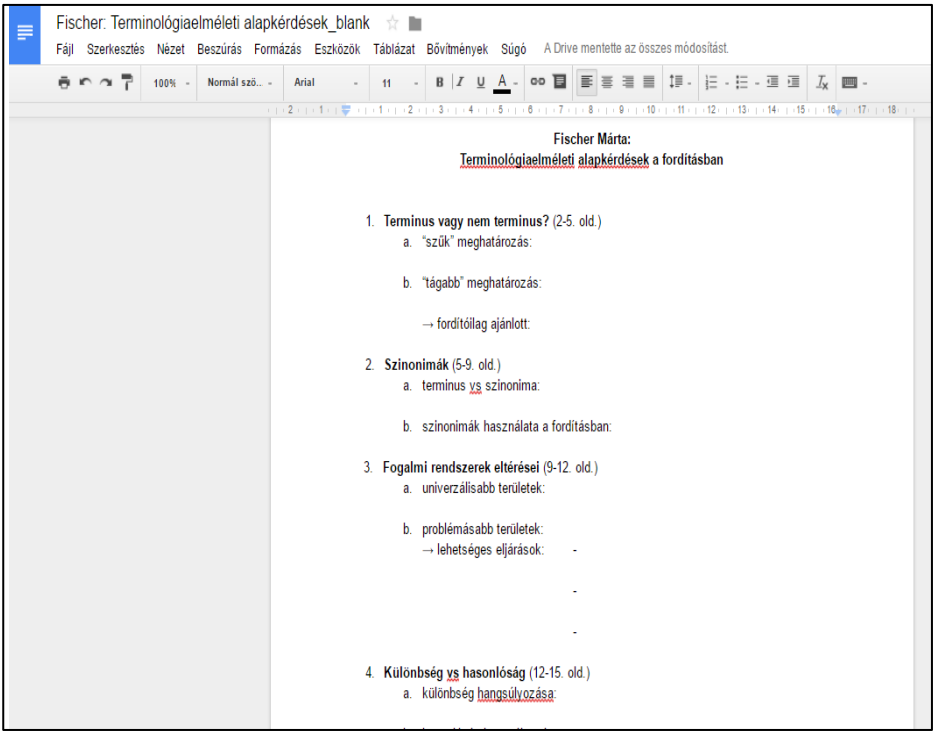
A tanulmány első fele nagy mértékben támaszkodik Fischer Márta 2015-ben, a *Fordítástudomány*ban megjelent cikkére, az ott közölt – s általam is alkalmazott – terminológiaoktatási módszerekhez társítva a különféle számítógépes megoldásokat; itt nagyobb szerepet kap a Google Drive ide vonatkozó funkcióinak ismertetése. Ezután következik a kifejezetten terminológiakezelésre szolgáló CAT-eszközök, ezek között is kiemelten az SDL MultiTerm és a memoQ terminológiakezelő felületének bemutatása.

1. A terminológia elméleti alapkérdéseinek feldolgozása

A BME-n minden terminológiakurzus az alapfogalmak tisztázásával, a terminológia mint tudományterület és mint fordítói tevékenység feltérképezésével kezdődik. Ehhez elengedhetetlen elolvasni néhány szakirodalmi alapművet, valamint – a későbbi terminológiai munka tudatossága érdekében – áttekinteni a terminusok mibenlétének, fordítási viselkedésének és rendszerezésének kérdéseit.

1.1. A szakirodalom feldolgozása

A terminológiába való bevezetéskor nem maradhat el a szakirodalmi háttér legalább alapszintű bemutatása. Mivel a fordítóhallgatók a képzéstől általában, és a terminológia/technológia kurzustól különösen pragmatikus szemléletet várnak, többnyire nem lelkesednek a húsz-harmincoldalas fordítástudományi szakcikkek olvasásáért, feldolgozásáért. E „méregfog" kihúzására tesz javaslatot Fischer (2015) a cikkek közös, kérdések segítségével történő „megbeszélésével". Ezt a folyamatot hozhatja még közelebb a hallgatókhoz az, ha a cikkeket azok elküldése vagy megosztása után Google Drive-ban, közösen szerkesztett Google-dokumentumban dolgoztatjuk fel velük (1. ábra). A tanulmány alegységeit párok vagy hármas csoportok között szétosztva kérhetjük a hallgatókat, hogy az adott szakaszra vonatkozó részeket töltsék ki a közös vázlatban, majd ha mindenki elkészült, az egyes párok vagy csoportok – a kész vázlatot követve – saját szavaikkal ismertessék a rájuk eső részt.



1. ábra
Google-dokumentumként megosztott űrlap szakcikkek közös feldolgozásához

Amennyiben valamilyen felosztást, osztályozást, csoportosítást (pl. az általános és a szaknyelv különbségeit) ismertető tanulmányt dolgozunk fel, a hallgatók a cikkre hagyatkozva egy közös táblázatba is „behúzhatják" az oktató által előzőleg kigyűjtött tartalmi elemeket. Így folyamatosan ellenőrzik, felülvizsgálják egymás munkáját, és a gyakorlat termékeny elméleti vitává is alakulhat, ahol az oktató csak moderál, s a következtetéseket a hallgatók közösen vonhatják le.

1.2. Terminus vagy nem terminus?

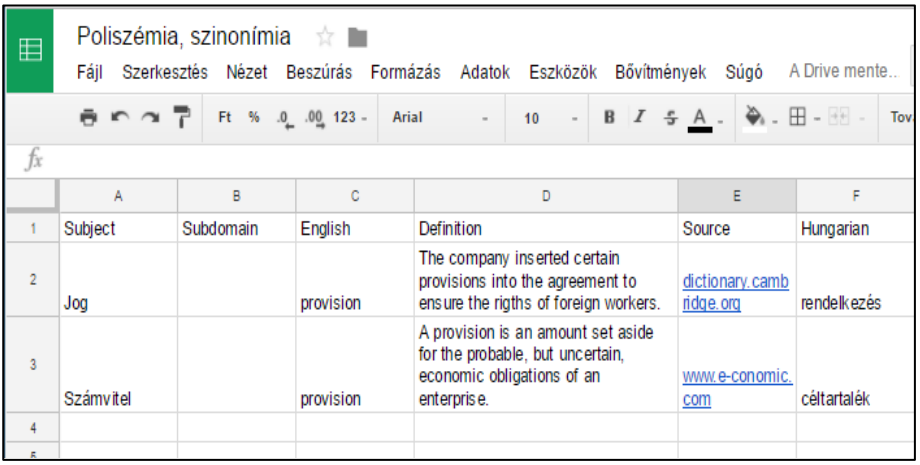
A Google Drive-ban megosztott közös szerkesztésű dokumentumok jól „működhetnek" akkor is, amikor a terminusok azonosítása céljából

különféle szakszövegeket vizsgáltatunk át a hallgatókkal. Egy hosszabb szöveg egyes bekezdéseit szétoszthatjuk a hallgatók között, akik a kiemelés változatos formáival (aláhúzás, kurziválás, színezés stb.) egymás számára azonnal láthatóan jelezhetik, mit tekintenek terminusnak (illetve, ha a feladat úgy kívánja, más jellegű lexikai elemnek, pl. reáliának vagy a tematikára jellemző kollokációnak). Így – a megbeszélés nyomán – hamar kialakul a végső megoldás, amely akár megjegyzésekkel is ellátható, s a későbbiekben (például amikor a hallgatók már a diplomafordításukhoz készülő glosszáriumon dolgoznak) könnyen elérhető és felidézhető marad.

1.2.1. Monoszémia, poliszémia, szinonímia

A terminológiába való bevezetéshez hozzátartozik a megismerkedés a poliszémia és a szinonímia jelenségével terminusok esetén. Erre jó módszert javasol Fischer (2015), amely szerint a hallgatók egy-egy poliszém terminus különböző alkalmazási területeinek és definícióinak néznek utána; mások egy-egy (saját szakterületről vett) monoszém és poliszém terminus, illetve egy adott terminus szinonimáinak (definíciókkal alátámasztott) összegyűjtését adják fel házi feladatként.

Fischer (2015) maga is azt javasolja, hogy a monoszém, poliszém, szinonim terminusok témáját számítógépes teremben dolgozza fel a csoport: valóban tanulságos lehet már az is, ha egy-egy hallgató megoldását kivetítve osztjuk meg a többiekkel. Ha azonban mindenki egy közös Google-dokumentumba másolja az eredményeit, vagy a Fischer-féle (az egyes terminusok mellett a különféle szakterületeket, definíciókat és ezek forrásait tartalmazó) adatlapokat megosztott Google-táblázatba viszi fel, akkor egyrészt egy mindenki által azonnal áttekinthető, nagyobb méretű gyűjteményt kapunk, másrészt a (táblázatos) végeredményt terminológiai adatbázisba is importálhatjuk (2. ábra). Ezzel már a terminológiai tanulmányok kezdetén rávezethetjük a hallgatókat arra, melyek az igényes terminológiai adatbázis-alkotás kritériumai, illetve tudatosíthatjuk bennük, hogy későbbi munkájuk során milyen fontos lesz minden esetben ellenőrizniük az általuk használt (saját vagy kapott) adatbázisok elemeit.

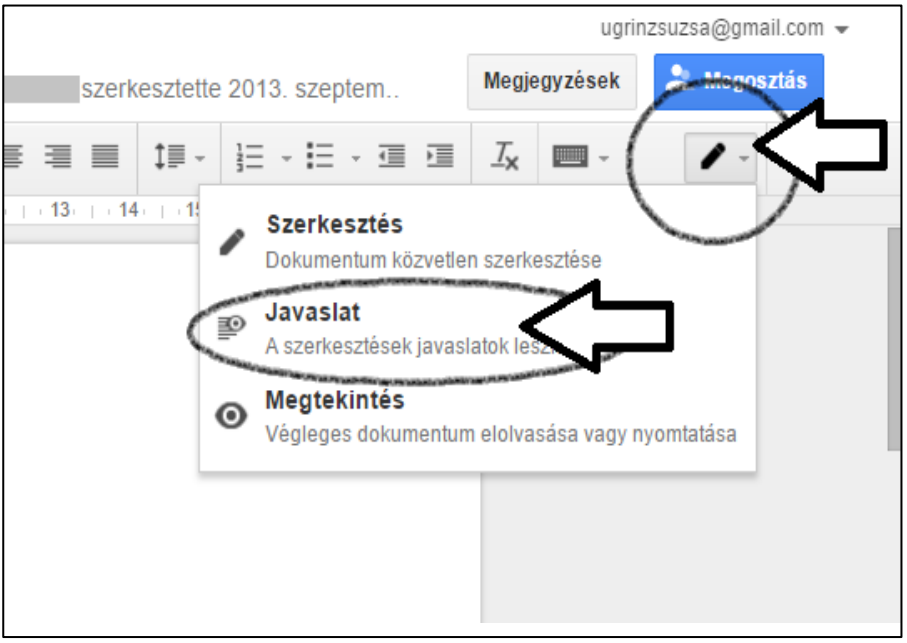


Poliszémia, szinonímia

Fájl Szerkesztés Nézet Beszúrás Formázás Adatok Eszközök Bővítmények Súgó A Drive mente..

	A	B	C	D	E	F
1	Subject	Subdomain	English	Definition	Source	Hungarian
2	Jog		provision	The company inserted certain provisions into the agreement to ensure the rigths of foreign workers.	dictionary.cambridge.org	rendelkezés
3	Számvitel		provision	A provision is an amount set aside for the probable, but uncertain, economic obligations of an enterprise.	www.e-conomic.com	céltartalék
4						

2. ábra
Poliszém terminusok felvitele (később CAT-eszközbe importálható) Google-táblázatba (Fischer, 2015 alapján)



3. ábra
A korrektúra („Javaslat”) szerkesztésmód bekapcsolása megosztott Google-dokumentumban

Annak ellenőrzésére, mennyire indokolt adott szakszöveg fordításakor a szinonim terminusok használata, Fischer lektorálási feladatot javasol: a táblázatban megjelenített forrás- és célnyelvi szöveg céloldali részén a hallgatók javítják a hibásan használt szinonimákat. Ez szintén elvégezhető közösen, egy Google Drive-ban létrehozott és megosztott dokumentumban, a „Javaslat" (gyakorlatilag korrektúra) funkció használatával (3. ábra).

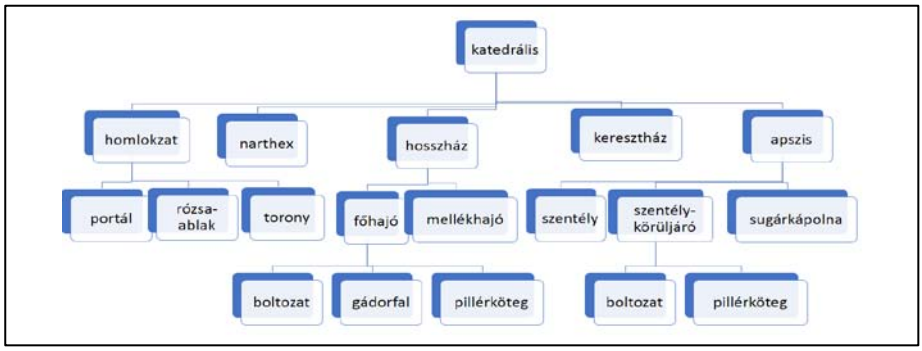
1.2.2. Fogalmi rendszerek és fordítási stratégiák

A forrás- és célnyelv eltérő fogalmi rendszerei miatt bizonyos terminusoknak nincs pontos célnyelvi ekvivalense: ezek fordítási kérdéseit Fischer (2012, 2015, 2017) több feladattal is körüljárja. Az egyes intézménynevek, titulusok, foglalkozások (stb.) honosító, idegenítő vagy körülíró fordítását (Fischer, 2012 ; Tamás, 2015) szintén izgalmas feladat internetkapcsolattal, közös táblázat használatával végiggondolni. Ebben érdemes hangsúlyos szerepet biztosítani a különféle fordítási céloknak, stratégiáknak, amelyek meghatározzák, végül melyik megoldás válik indokolttá. Ez a fajta mérlegelés részét képezheti a fordításórai előkészítő, illetve utólagos értékelő folyamatnak is; ebben az esetben még az is elképzelhető, hogy a fordításoktató a csoportot kettéosztva két különböző fordítási célt határoz meg, és a házi fordításokat (azon belül a terminológiai megoldásokat) ezek értelmében kéri a hallgatóktól.

1.3. Hierarchiák

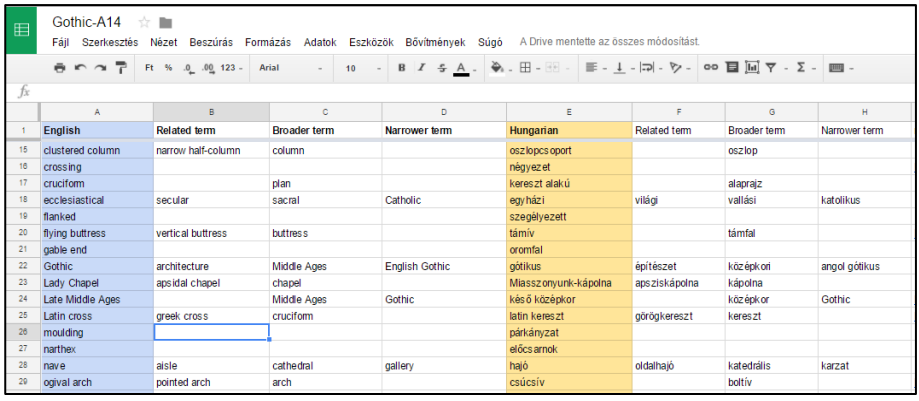
A terminológiai alapismeretek fontos része a terminusok, illetve az általuk jelzett fogalmak hierarchiáinak feltérképezése. A „klasszikus" feladat, amelynek keretében (saját szakterületükön belül) egy generikus és egy partitív terminushierarchia felállítását kérjük a hallgatóktól, bevezethető egy hosszabb, mindkét féle fogalomrendszert tartalmazó szakszöveg közös, Drive-os feldolgozásával. Ennek menete a következő: először a hallgatók a Google-dokumentumként megosztott forrásszöveg rájuk osztott részéből kikeresik a terminusokat és próbálják hierarchiá(k)ba rendezni őket. Dolgozhatnak papíron vagy használhatják valamelyik gondolattérkép-szerkesztő alkalmazást (SimpleMind, FreeMind, Coggle stb.), illetve akár a Microsoft Power Point

által kínált grafikus megoldásokat: a 4. ábra Microsoft Office 10-ben, a SmartArt ábrák közül a Hierarchia opció alkalmazásával készült.



4. ábra
A MS Power Point SmartArt funkciójával készült terminushierarchia

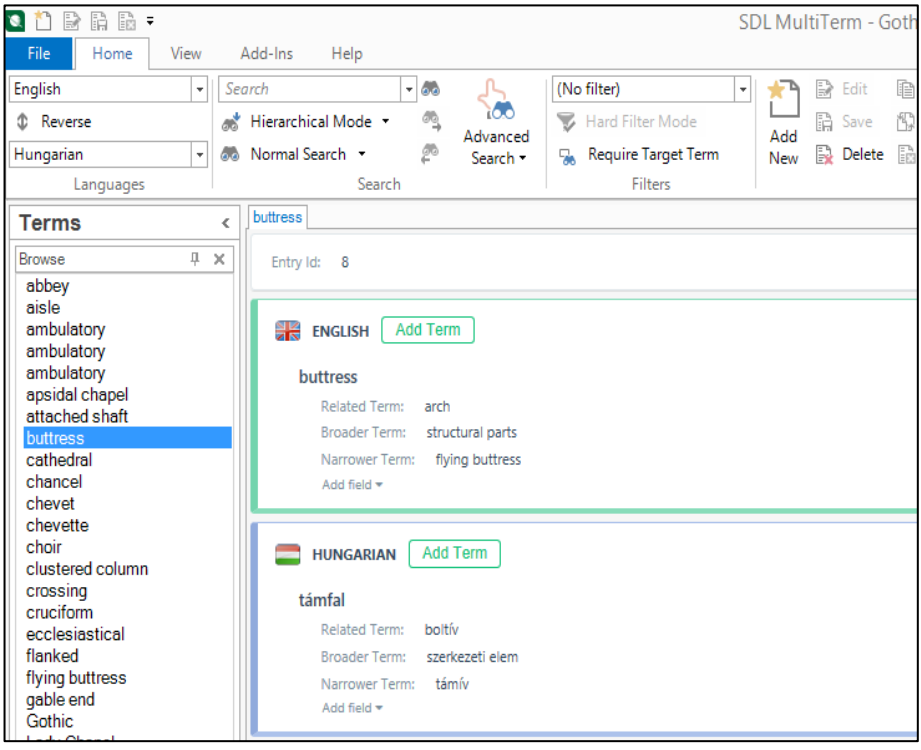
Második lépésként a csoport összehasonlítja a különféle megoldásokat és megállapodik a végleges hierarchiá(k)ban: itt nyílik alkalom a gyakran összekevert generikus és partitív kapcsolatok tisztázására is. Ezután következik a harmadik lépés, a terminusok táblázatos összesítése és a hierarchikus kapcsolatokat is feltüntető kétnyelvű adatbázis előkészítése. Hallgatóként két-három terminus kidolgozása javasolt a közös Google-táblázatban (5. ábra).



	A	B	C	D	E	F	G	H
1	English	Related term	Broader term	Narrower term	Hungarian	Related term	Broader term	Narrower term
15	clustered column	narrow half-column	column		oszlopcsoport		oszlop	
16	crossing				négyezet			
17	cruciform		plan		kereszt alakú		alaprajz	
18	ecclesiastical	secular	sacral	Catholic	egyházi	világi	vallási	katolikus
19	flanked				szegélyezett			
20	flying buttress	vertical buttress	buttress		támív		támfal	
21	gable end				oromfal			
22	Gothic	architecture	Middle Ages	English Gothic	gótikus	építészet	középkori	angol gótikus
23	Lady Chapel	apsidal chapel	chapel		Miasszonyunk-kápolna	apsziskápolna	kápolna	
24	Late Middle Ages		Middle Ages	Gothic	késő középkor		középkor	Gothic
25	Latin cross	greek cross	cruciform		latin kereszt	görögkereszt	kereszt	
26	moulding				párkányzat			
27	narthex				előcsarnok			
28	nave	aisle	cathedral	gallery	hajó	oldalhajó	katedrális	karzat
29	ogival arch	pointed arch	arch		csúcsív		boltív	

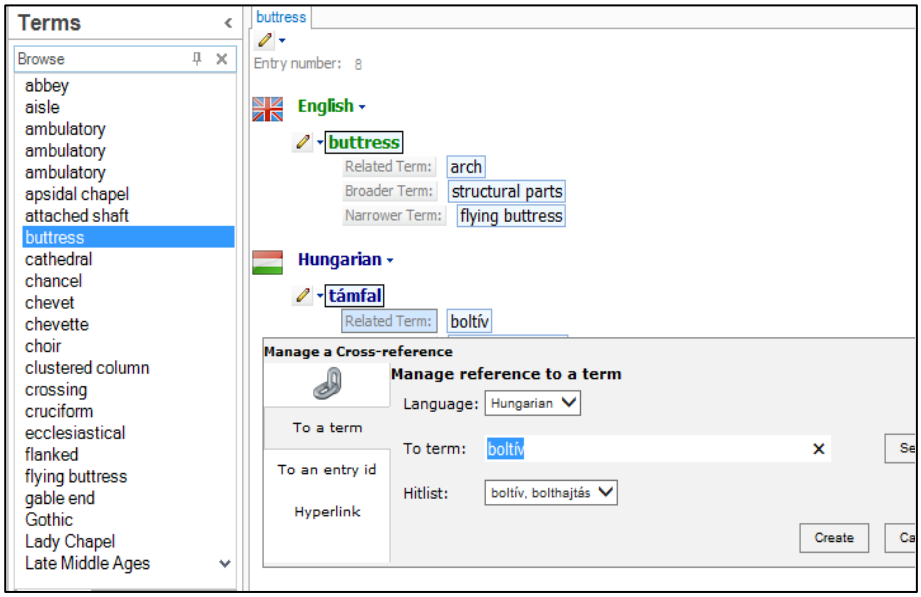
5. ábra
Terminushierarchiák feltüntetése Google-táblázatban

A negyedik lépés az így készített táblázat importálása terminológiakezelő programba: a BME-n rendelkezésre álló eszközök közül erre az SDL MultiTerm a legalkalmasabb, mivel ez kezeli legrugalmasabban az egyes szócikkekbe felvett mezőket, illetve a szócikkek felépítését és megjelenítését. A Google-dokumentumokat, így a táblázatot is a Fájl → Letöltés másként paranccsal menthetjük el Microsoft Office formátumban, jelen esetben Xcel-táblázatként: ebből a fájltípusból akár az SDL MultiTerm Convert segédprogrammal, akár az SDL oldaláról (www.translationzone.com) ingyenesen letölthető Glossary Converter alkalmazással néhány lépésben létrehozhatunk MultiTerm adatbázist. A 6. ábra egy ilyen, az 5. ábrán látható táblázat konvertálásából született adatbázis egy szócikkét mutatja az SDL MultiTerm 2017 alapértelmezett felületén.



6. ábra
Hierarchikus terminuskapcsolatok feltüntetése SDL MultiTerm 2017-ben

Az SDL MultiTerm lehetőséget kínál arra is, hogy az egy adatbázison belül tárolt szócikkek között kereszthivatkozásokat hozzunk létre. Így válhat teljessé „hierarchikus" adatbázisunk: a szócikket szerkesztő nézetben megnyitva, a kereszthivatkozás alapjául szolgáló szót jobb gombbal kijelölve, s arra ismét jobb gombbal kattintva adhatjuk meg, mely terminusra mutasson a hivatkozás (7. ábra). Ez a műveletsor a MultiTerm 2009-es és azutáni verzióiban kivitelezhető, MultiTerm 2017-ben pedig akkor végezhető el, ha a szócikket nem az alapértelmezett (Default), hanem a „Flags" nézetben jelenítjük meg. A kereszthivatkozás hozzáadása és a szócikk mentése után a kapcsolódó terminusra kattintva „átugorhatunk" az általa jelzett szócikkre.



7. ábra
Terminusok közötti kereszthivatkozások hozzáadása SDL MultiTerm 2017-ben

Az így megalkotott adatbázis a továbbiakban bővíthető a terminológiai szócikkek különféle – kötelező és nem kötelező – elemeivel, így szerkesztése átvezetést is jelenthet a következő nagy témakör, a terminológiai szócikk körüljárásához.

1.4. A terminológiai szócikk és elemei

Minden végzett fordítónak tisztában kell lennie azzal, mi a terminusok pontos meghatározásának módja. Ezt testesíti meg a terminológiai szócikk, amely tartalmaz minden, az adott terminusra (mint jelölőre és jeltárgyra) vonatkozó adatot. A terminológiakezelést átfogóan meghatározó ISO 12620 szabvány több mint 200 adattípust nevez meg, ezek rövid áttekintése után mindenképpen szükséges behatárolni a szócikkekben legáltalánosabban használt mezőket.

Mielőtt a hallgatók találkoznak a fenti adatokat együttesen megjelenítő MultiTerm-szócikkekkel, érdemes őket az egyes adattípusok átgondolására ösztönözni. Ehhez megosztott Google-dokumentumban keverve megadhatjuk a különböző mezők neveit: az egész szócikkre vonatkozókat (témakör / domén, altémakör, szócikk száma), a terminus nyelvtani és használati paramétereit (szófaj, nem, szám, esetleg regiszter), illetve fogalmi deskriptorait (definíció, kontextus, kapcsolódó terminusok). A hallgatók ezek „helyre húzásával" elkészíthetik saját szócikkvázlatukat, amelyet ezt követően vethetünk össze egy valódi MultiTerm-szócikk felépítésével (a BME gyakorlószerverén a hallgatói adatbázisokon kívül nagy méretű, soknyelvű, az egyetem terminológiaoktatói által igényesen összeállított gyűjtemények is megtalálhatók, ezek kiválóan alkalmasak szemléltetőeszköznek is).

1.4.1. Leíró szöveges mezők: definíció, kontextus

A fentiek áttekintése után a hallgatók két fontos leíró szöveges mező kritériumaival ismerkednek meg: megtanulják megkülönböztetni a definíciót a kontextustól, illetve ezeket (mérvadó forrásokból) úgy megválasztani, hogy a terminusról a megfelelő információt biztosítsák. A fenti gyakorlatokhoz kapcsolódva az egyik lehetséges lépés a már konvertált, terminushierarchiákat tartalmazó adatbázis szócikkenkénti, „manuális" kiegészítése (az adatbázis-definíció kibővítésével „Termbase Management" nézetben, majd az egyes szócikkek szerkesztésével „Terms" nézetben; előbbit egyszerre csak egy felhasználó végezheti, utóbbihoz pedig szintén érdemes a hallgatók között szétosztani a szócikkeket).

A másik lehetőség már megelőlegezi a BME-n végző fordítóhallgatók egyik legmunkaigényesebb feladatát, a diplomaglosszárium elkészítését. A definíciókat és kontextusokat, valamint azok forrásait a közös Google-táblázatba újonnan beszúrt oszlopokba is fel lehet vinni: ennek előnye az, hogy a hallgatók egyetlen felületen látják az összes szöveges mezőt, és tanulságokat vonhatnak le egymás megoldásaiból, illetve az oktató is könnyen áttekintheti és véleményezheti azokat. A kiegészített táblázat újra konvertálható, és – amennyiben a tematika indokolja vagy lehetővé teszi – a MultiTerm-es felületen grafikai elemekkel (képekkel, ábrákkal, .gif fájlokkal) is bővíthető. Ez a lehetőség már a legkorábbi verziókban is megvolt, felvetve a MultiTerm adatbázis számos egyéb lehetséges használatának gondolatát – értelmező vizuális szótárként vagy akár múzeumi katalógusként.

8. ábra
Képpel kiegészített szócikk SDL MultiTerm 2017-ben

Az SDL MultiTerm számos előnye mellett hátulütőként említhető, hogy a program egyre újabb verzióiban egyre nehezebb a szöveges mezőkhöz megfelelő forrásmegjelölést illeszteni. Míg például a MultiTerm 2011-ig megoldható volt a forrásokat rövid névvel, a definíció, illetve kontextus alá rendelt Source mezőkbe sorolva bevinni, és innen kereszt-

hivatkozással a szócikkekként felvett bibliográfiai adatokra ugrani, addig a MultiTerm 2014-es verziójától megszűnt az ilyen kereszthivatkozás lehetősége, a 2017-es változatban pedig az alapértelmezett felületen már a szöveges mezőkhöz alárendelt adatokat sem lehetséges felvinni, csak más nézetre váltva. Ez is mutatja, hogy a MultiTerm feladata elsősorban nem a tudományos igényű terminológiai rendszerek, hanem a fordítási projektek támogatása – mivel azonban jelenleg is a legelterjedtebb terminológiai eszköz, a hallgatóknak még így is előnyére válik, ha használatát elsajátítják, abba mélyebben betekintenek.

1.4.2. Diplomaglosszárium

Éppen az előző szakaszban említett célt szolgálja az a komplex, sok munkát igénylő feladat, amellyel a BME fordításhallgatóinak diplomafordításuk kiegészítéseként kell megbirkózniuk: a diplomafordítás forrásszövegének 20 terminusára épülő, definíciókkal, kontextusokkal és ezek pontos forrásaival ellátott MultiTerm adatbázis megalkotása, illetve .rtf formátumba exportált, kinyomtatott változatának mellékelése a leadott diplomafordításhoz. Ezzel igazolják diplomafordításuk lexikai választásainak helytállóságát, illetve jártasságukat a szakterületükhöz tartozó terminológia kezelésében.

Ebben a rendkívül időigényes munkában a terminológiaoktató úgy támogathatja a hallgatókat, hogy egyrészt a glosszárium alapjául szolgáló Excel-mintafájlt Google-táblázat formájában megosztja velük, másrészt megkéri őket, hogy a táblázatból készült saját másolatukat osszák meg vele, hogy így könnyebben reagálhasson azok kérdéseire, akik a megfelelő igényességgel és időbeosztással folytatják a munkát. Így elkerülhető a diplomaleadás előtti kapkodás, és a hallgatók valóban igényes, a későbbiekben is jól használható adatbázisokat hozhatnak létre.

2. Terminológiai szempontú szövegfeldolgozás

Az eddigiekben a terminológiai alapfogalmak megismertetéséről volt szó; a továbbiakban a fordítást támogató terminológiai munka aspektusait tekintjük át. Fischer (2015) számos feladatot javasol a szövegek

fordítási szempontú terminológiai feldolgozására, ideértve a címekből történő következtetést, a terminológiai problémák anticipatív felvázolását, az ekvivalensek keresését párhuzamos szövegekben, illetve a terminológiai szempontú lektorálást. E feladatok mindegyike gördülékenyebben végezhető Google-dokumentumok segítségével, akár a feldolgozandó szövegek, akár az összefoglalt következtetések jelennek meg ilyen formában.

Az alábbiakban azokat a terminológiai tevékenységeket sorolom fel, amelyek a fordításórák kereteibe is beilleszthetők (beillesztendők?), hogy a hallgatók teljes és reális képet kapjanak a fordítási folyamatról és annak kihívásairól. Ehhez az (lenne) szükséges, hogy a fordításórák helyszíne legalább részben számítógépes terem legyen – ez segít(ene) a hallgatóknak a fordítástechnológia órán tanultakat azok gyakorlati alkalmazásával megerősíteni.

2.1. Terminusgyűjtés párhuzamos szövegekkel

A Fischer (2015) által már említett feladatokon túl az egyes fordítási feladatok terminológiai támogatása – különösen, ha multidiszciplináris szakfordítóképzésről van szó, ahol a kurzus keretében több szakterületet is át kell tekinteni – a területhez, szövegtípushoz tartozó párhuzamos szövegek gyűjtésével kezdődik. Erre érdemes a Google Drive-on külön mappákat létrehozni, amelyekbe a hallgatók feltölthetik az általuk felkutatott forrás-, cél-, vagy ideális esetben kétnyelvű párhuzamos, illetve háttérszövegeket. Ha ily módon megfelelő méretű korpusz keletkezett, akkor következő lépésként egy közös Google-táblázatba fel lehet vinni a szövegek terminusanyagát (az egyszerűség kedvéért minden hallgató dolgozhat az általa feltöltött szövegekkel), így mire a konkrét fordítási feladat megkezdődik, már tekintélyes terminusanyag állhat rendelkezésre. Jó alkalom lehet a közös terminusgyűjtés arra is, hogy a táblázat rendezése során jelentkező ütközések kapcsán (azaz amikor egy-egy forrásterminusra több célterminus is megjelenik) a csoport megbeszélje, indokolt-e a szinonímia, melyik ekvivalenst érdemes alkalmazni a fordításban, illetve felvenni terminológiai adatbázisba.

2.2. Terminológia-kivonatolás

Mivel a gépi terminológiakivonatolás még a legújabb fejlesztések fényében is gyerekcipőben jár, egy darabig még biztosan a manuális terminusgyűjtés marad célravezető. Ezt teheti gyorsabbá és hatékonyabbá az – Erdős József által a BME hallgatói számára kifejlesztett, de a termino.bme.hu oldalról bárki által letölthető – „term2_extract" elnevezésű makró. Ennek működése abból áll, hogy ha Word-táblázatban kétnyelvű mondatpárokba rendezett, automatikus színű szövegben ettől eltérő színnel megjelöljük az egymásnak megfeleltetett terminuspárokat, majd végigfuttatjuk a makrót, akkor olyan táblázatot kapunk, amely már csak az átszínezett terminusokat fogja tartalmazni – cellánként egyet, immár automatikus színben. Innen a terminusok könnyen importálhatók CAT-eszközbe. A hallgatóknak általában nagy élményt jelent, amikor a „tömény" szöveg helyett megjelenik a letisztult terminuslista. Mint azt Erdős (2004) is hangsúlyozta, hasonló makrók készítésével bárki megpróbálkozhat a Microsoft Office-ban: erre irányulóan akár rövid továbbképzést is lehet tartani a nagyobb affinitással rendelkező hallgatóknak.

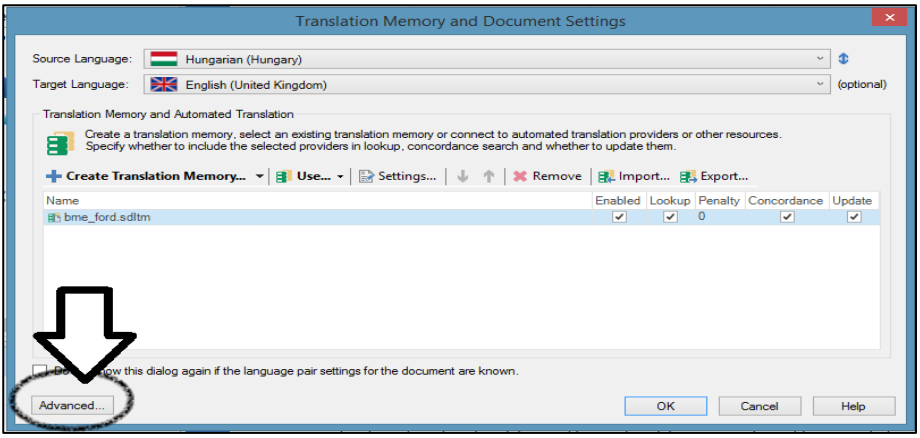
Mint minden makró használatánál, itt is fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy a hasonló Word-sablonok csak akkor működnek, ha azokat a számítógépen a megfelelő mappába mentik: abba, ahol a Word a saját makróit tárolja. A hallgatóknak érdemes megmutatni, hogyan találják meg ezt a mappát: ennek gyakran része a rejtett mappák felfedése is.

2.3. Fordítási környezetbe integrált terminológiamenedzsment

A nemzetközi piacon számos terminológiakezelő szoftver elérhető (felsorolásukat lásd Tamás, 2015), amelyek nagy része a hozzájuk tartozó fordítástámogató rendszerekbe integrálható. Ezek forgalmazói termékeiket gyakran – egyetemi partnerprogram keretében – kedvező áron, vagy akár ingyen kínálják a fordítóképző intézményeknek. Ez a helyzet a Magyarországon legnépszerűbb két rendszer, az SDL Trados Studio és a memoQ esetében is, amelyek használatának oktatása a jelenleg BME fordítóképzésein folyik. Megoszlanak a vélemények arról, hogy a hallgatókat melyik felülettel érdemes előbb megismertetni: a Tradosszal, amely a fordítási környezetben kü-

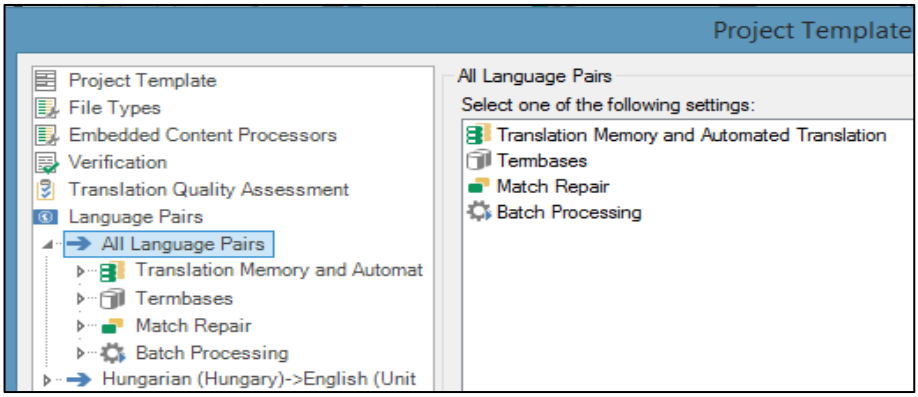
lön ablakot biztosít a terminológiai találatoknak, vagy a memoQ-kal, amelyben a terminológia a memóriatalálatokkal és a gépi fordítási megoldásokkal „ömlesztve", egyetlen erőforrás-ablakban jelenik meg, több helyet biztosítva így a fordítási felületnek (és a folyamatosan jelen lévő előnézetnek).

Mielőtt a hallgatók elindítják első CAT-eszközzel támogatott fordítási projektjüket, mindenképpen tisztában kell lenniük a (zavarba ejtően hasonló rövidítésű) „tm" (*translation memory*, fordítómemória) és „tb" (*termbase*, terminológiai adatbázis) közötti különbséggel. Ha a terminológiai adatbázisokat a fentiekben leírt gyakorlatok segítségével alaposan megismerték, könnyebbé válik a szétválasztás. Ez különösen fontos a memoQ esetében, amely egyenrangú erőforrásokként kezeli a memóriákat és a terminológiai adatbázisokat, és az új projektek indítási folyamatában egymást követő lépésekként kéri ezek hozzáadását: a lista, ahonnan a meglévő erőforrások kiválaszthatók vagy újak tölthetők be, a két erőforrástípus esetén gyakorlatilag ugyanolyan formában jelenik meg. A Trados Studio (2011 és azutáni verziók) projektindítási műveletsorában csak a memória hozzáadása megkerülhetetlen: aki nem kattint rá a tm-ekre rákérdező párbeszédpanel bal alsó sarkában diszkréten megbúvó „Advanced" gombra (9. ábra), az csak a fordítási felület megnyitása után, a jobb oldalon felül megjelenő terminológiaablak opcióit követve adhatja projektjéhez (meglehetősen körülményesen) a kívánt adatbázis(oka)t.



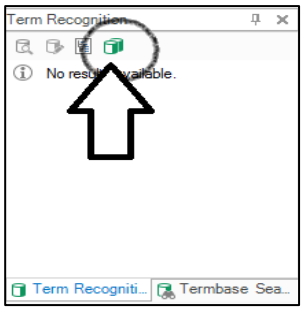
9. ábra
Új projekt indítása SDL Trados Studio 2017-ben: a terminológiai adatbázisok hozzáadása mint „haladó" funkció

Ha az „Advanced” funkció választásával történik a terminológiai adatbázisok hozzáadása, ennek lépései a kezdő felhasználó számára bonyolultnak tűnhetnek: tudnia kell, hogy a tb-k listáját a bal oldali projektparaméterek között az „All language pairs” címke alatt találja; s erre kattintva jelenik meg a „Termbases” opció (10. ábra).



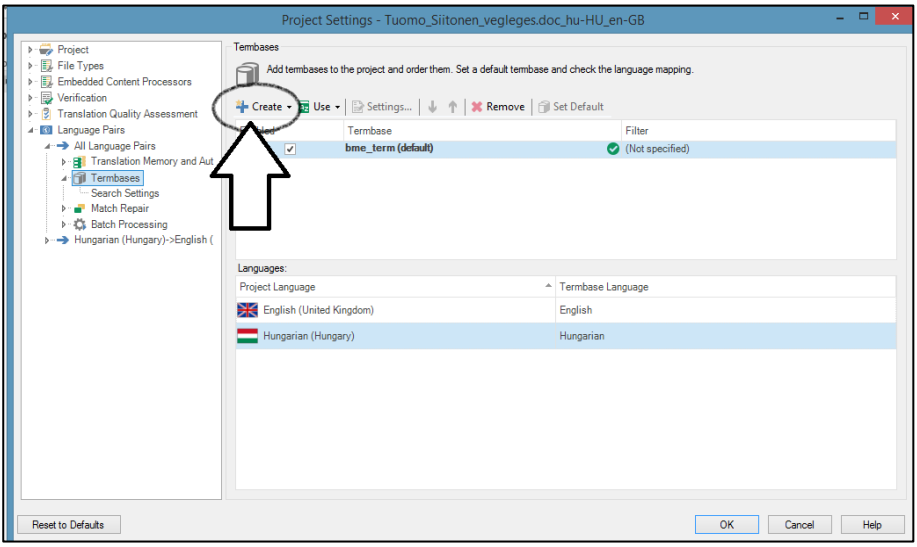
10. ábra
Terminológiai adatbázisok projekthez adása SDL Trados Studio 2017-ben

A fordítási felületről ez némileg egyszerűbben elvégezhető, ugyanis a terminológiaablakban a „Termbase settings” ikonra kattintva egyenesen a fenti folyamat végpontjába juthatunk (11. ábra).



11. ábra
Terminológiaiadatbázis-beállítások elérése
az SDL Trados Studio 2017 fordítási felületének terminológia-ablakából

A 2017-es verzió esetében újdonság, hogy itt immár nem csak meglévő adatbázisokat adhatunk a projekthez, hanem erről a felületről is elindíthatjuk egy új tb pár lépésből álló létrehozását (12. ábra; eddig ezt csak a MultiTerm felületén keresztül lehetett megoldani).

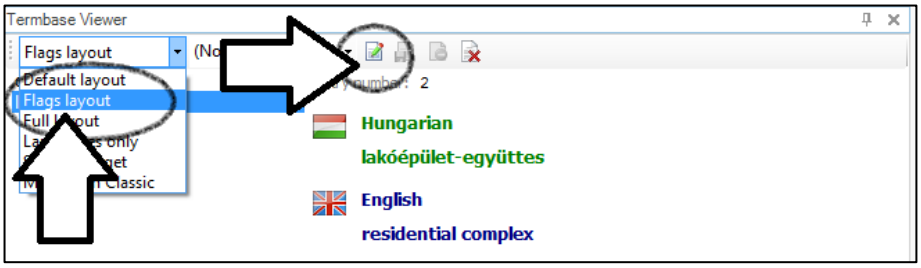


12. ábra
Új terminológiai adatbázis létrehozása az SDL Trados Studio 2017 felületén keresztül

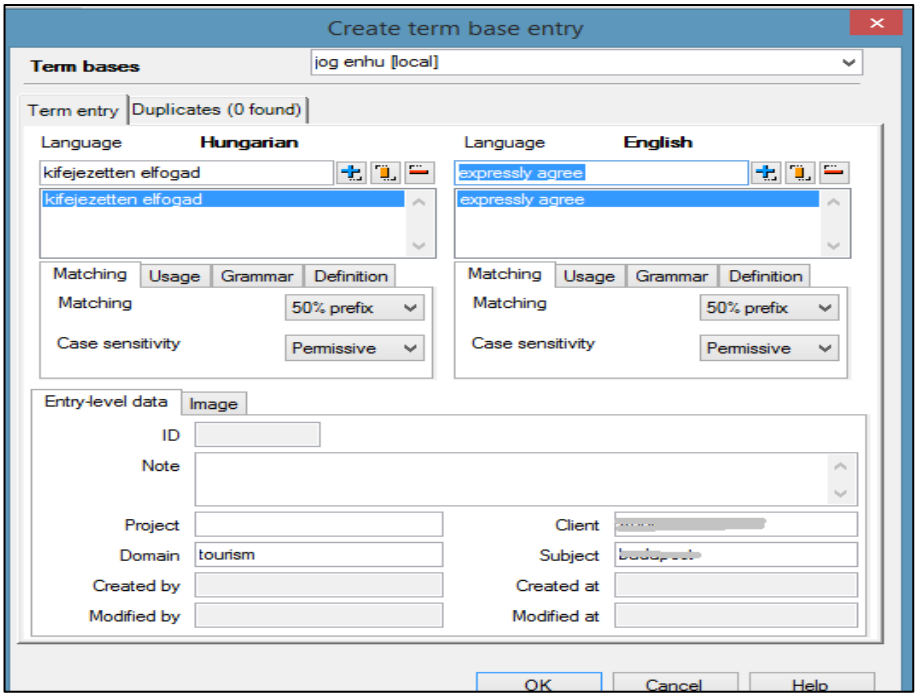
A megfelelő (már létező vagy frissen létrehozott) adatbázisok hozzáadását követően mind Tradosban, mind memoQ-ban egyszerű (és hasonló) a terminológiai találatok beillesztése, illetve az új szócikkek hozzáadása: a frissen hozzáadott terminuspárok igény szerint nyelvtani és szöveges mezőkkel is kiegészíthetők.

A Trados Studio esetén figyelni kell arra, hogy akár a MultiTerm felületén, akár a projekt indításakor a Studióban (lásd 12. ábra) hoztuk létre a terminológiai adatbázist, a terminusokon kívül minden egyéb adatot akkor tudunk felvinni, ha ezeket a mezőket eredetileg hozzáadtuk az adatbázishoz. A Studio 2017-es verziójában az új terminus hozzáadásakor megjelenő terminológiaiadatbázis-ablakban a MultiTerm 2017 alapértelmezett felülete jelenik meg, amely nem kínálja fel a módosítás lehetősé-

gét, viszont ha nézetet váltunk, a többi nézetben megjelenik a szerkesztés (Edit) ikon (13. ábra). A módosítások elvégzése után a terminust mentve véglegesíthetjük az új szócikket – a megváltoztatott nézetet pedig a program megtartja a további terminusok hozzáadásakor.

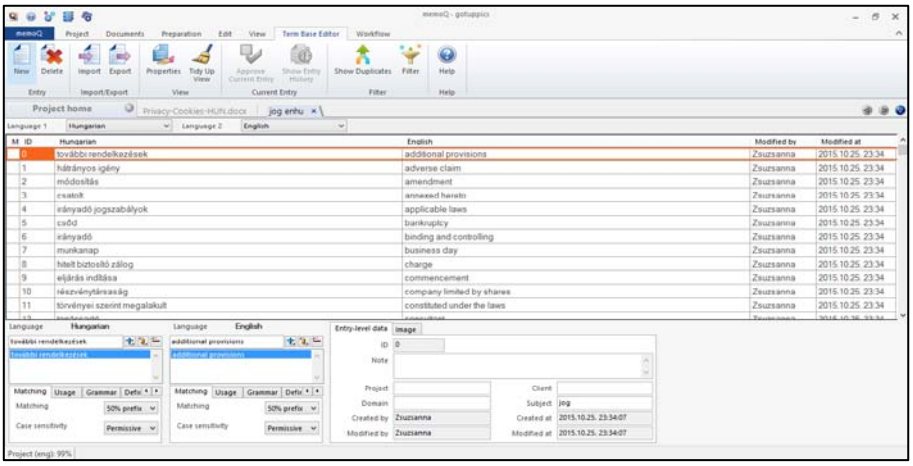


13. ábra
Terminusok hozzáadása Trados Studio 2017-ben – nézetek és szerkesztés



14. ábra
Terminusok hozzáadása memoQ 2015-ben

A memoQ esetében már a projekthez alapértelmezetten hozzáadott (korábbi vagy újonnan létrehozott) tb-k is tartalmazzák az alapvető terminológiai mezőket, így azok megjelennek az új terminus hozzáadásakor felpattanó panelben, amelyben a szerkesztés is azonnal elvégezhető (14. ábra). Az adatbázisok szerkesztésére, terminusok importálására, szerkesztésére a programba integrált terminológiakezelő felületen van lehetőség (15. ábra).



15. ábra
Terminológiai adatbázis szerkesztőfelülete memoQ 2015-ben

Mindebből az következik, hogy a Trados Studióban a terminológiakezelés körülményesebb, mint a memoQ-ban, ugyanakkor a határozottabb vizuális (s következésképpen mentális) elkülönítés kezdő CAT-felhasználók számára érthetőbbé teszi a különféle erőforrások közötti különbséget. Véleményem szerint egy többé-kevésbé rutinos korábbi Trados-felhasználó könnyebben eligazodik a memoQ összesített erőforrás-készletében, és jobban értékeli utóbbi szoftver számos egyéb pozitívumát.

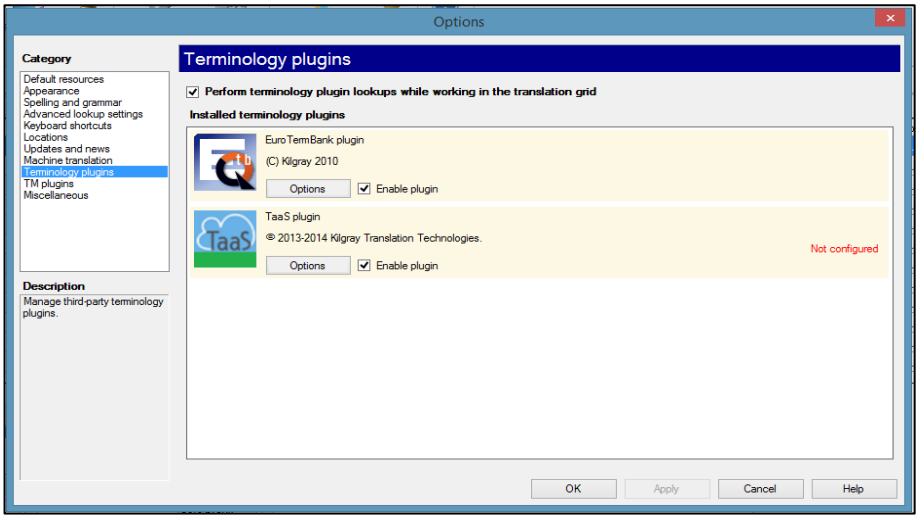
2.3.1. Saját terminológia használata Tradosban és memoQ-ban

A szakfordítás egyik legjellemzőbb sajátossága, hogy minden szakszöveg valamely szakterülethez (vagy doménhez) tartozik, amelyet erősen meg-

határoz annak terminuskészlete. Ezért érdemes a fordítástechnológia kurzusokon túlnyúlva, a szakfordítás tantárgy keretei között is megpróbálkozni egy-egy arra alkalmas szakszövegtípus (pl. szerződés, műszaki leírás, számítógépes program, számviteli mérleg) fordítási környezetben történő, erőforrásokkal megtámogatott fordításával. Ha a hallgatók már a képzés korábbi szakaszában elsajátították az adatbázis-készítés lépéseit, akkor hálásak lesznek, ha ezt „igazi" fordítás keretei között is gyakorolhatják. Ilyenkor a bonyolult, igényesen kidolgozott adatbankok helyett a minimalizmus szellemében létrehozott adatbázisok használata célravezetőbb, amelyek a forrás- és célnyelvi terminusokon és pár lényeges nyelvtani adaton kívül mást nem tartalmaznak. Így már a képzés keretei között elkezdhetik felépíteni saját tematikus adatbázisaikat, amelyek első megbízásaikkor is hasznosnak bizonyulhatnak, a továbbiak során pedig tovább bővíthetők, tökéletesíthetők.

2.3.2. Külső terminológiai források integrálása memoQ-ban

A memoQ alapértelmezésként teszi lehetővé erőforrás-konzolján keresztül az online terminológiai adatbankok bekapcsolását a fordítási projektekbe (16. ábra).



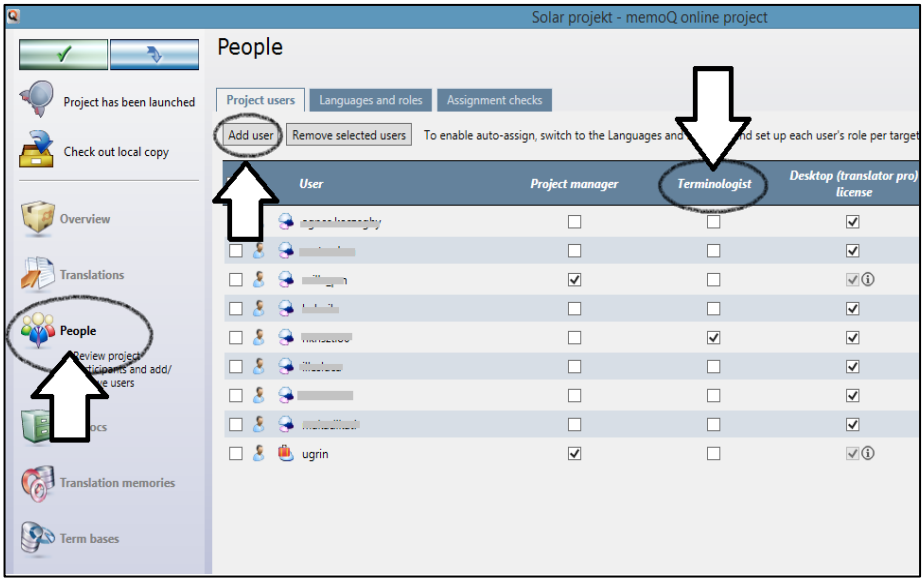
16. ábra
Terminológiaiadatbázis-kapcsolatok aktiválása memoQ 2015-ben

Ezek közül hasznos lehet az EuroTermBank, amely az IATE állományából kínál fel terminusjavaslatokat (szintén az egységes erőforrás-ablakban). Mivel ez az adatbank mintegy 600 ezer szócikket és ezekben több mint 1,5 millió (!) terminust tartalmaz, fordítás közben nagy eséllyel ajánl majd fel találatokat az egyes szegmensekhez, ezek gépelés közbeni prediktív beillesztésével élményszerűen felgyorsítva a munkát. Ugyanakkor az ilyen ún. pluginek használatával kapcsolatban arra is fel kell hívni a hallgatók figyelmét, hogy az így megajánlott terminusokat nem minden esetben célszerű elfogadni. Itt nyilvánul meg a gyakorlatban mindaz, amit a homonim, poliszém, illetve szinonim terminusokról megtanultak, s ezek a háttérismeretek segítik őket a tudatos, átgondolt terminusválasztásban.

2.3.3. Terminológusi szerep szerveres csoportprojekt-szimulációban

A memoQ szerveres változatának segítségével a fordítóképzés keretében hitelessé és élményszerűvé válik az a fajta projektszimuláció, amelyet a szociálkonstruktivista irányzat hívei a 2000-es évek kezdete óta szorgalmaznak (Kiraly, 2000; Gouadec, 2003; Kelly, 2005) és az utóbbi évtizedben számos fordítóképzésben sikerrel alkalmaznak (Baumgarten *et al.*, 2010; Zehrer, 2014; Kovács, 2015; Lesznyák, 2016). Balogh és Lesznyák (2017) jelen kötetben olvasható beszámolója szerint az ilyen szimulációkban a hallgatók a teljes folyamat szerepköreit (fordító, lektor, projektmenedzser, szerkesztő, terminológus) vállalva közösen végzik el egy nagyobb volumenű – lehetőleg autentikus – szöveg felosztását, lefordítását, lektorálását és szerkesztését. Ezek a szerepek jól áttekinthetők a memoQ-szerveren projektmenedzseri hozzáféréssel, a „Projekt" nézet „Projektek kezelése" opciója útján elérhető projektmenedzsment-felületen, amelyet számos hazai és külföldi fordítóiroda alkalmaz a mindennapi gyakorlatban. Ennek részletes ismertetése túlmutat a tanulmány keretein, ezért itt csak a projekthez kapcsolódó terminológus-szerep kap helyet.

A fordítási csoportprojekt indításakor a projektmenedzser egyik feladata, hogy miután hozzáadta a résztvevő munkatársakat, mindegyikükhöz szerepet rendeljen (lásd feljebb; 17. ábra). Ezek egyike a terminológus-szerepkör, amelynek tulajdonosa egyedül felügyelheti a projekthez kapcsolt terminológiai adatbázis(ok) működését és bővítését.



17. ábra
Terminológusi szerepkör kiutalása
a memoQ 2015 projektmenedzsment-felületén

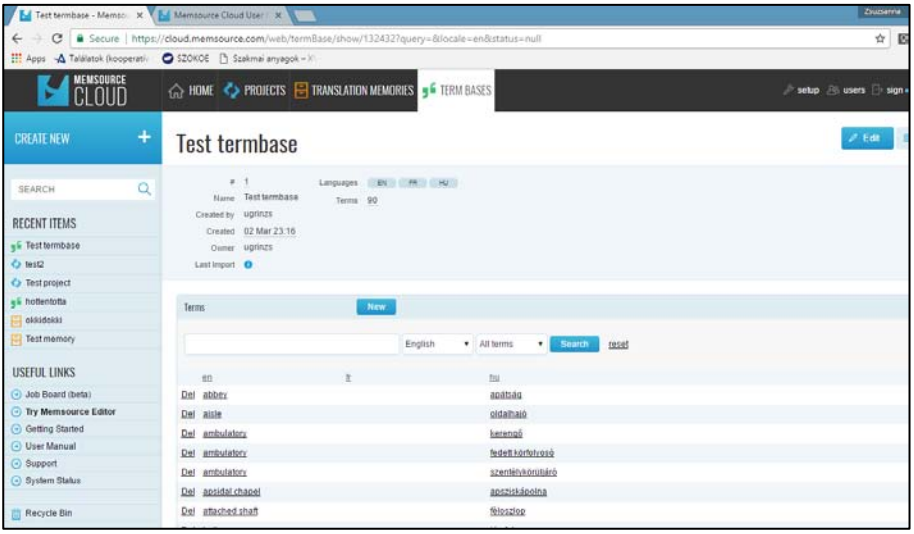
A projekt terminológiai konzisztenciájának érdekében ilyenkor beállítható, hogy a közösen használt terminológiai adatbázis(ok)hoz csak a terminológus férjen hozzá, s a fordítók – lektorok által munka közben javasolt új terminusok is csak az ő jóváhagyása után válhassanak a többiek számára elérhetővé. Terminológusi szerepet több hallgató is kaphat, minden esetben nagyon fontos azonban, hogy feladatukat alaposan, átgondoltan és következetesen végezzék; ideális esetben a fordított szöveg szakterületén jártas személy végzi ezt a munkát. Ezzel az arra fogékonyak belekóstolhatnak a szigorúan vett terminológusi munka (Tamás, 2015) technikai oldalába, ami akár e szakma felé is orientálhatja őket.

2.3.4. Felhőalapú fordítástámogató rendszerek

Végül meg kell említeni azokat a terminológiakezelő alkalmazásokat, amelyek felhőalapú fordítástámogató rendszerekbe integráltan működnek. Ezek alapvető tulajdonsága, hogy a bennük tárolt anyagok nem a

fordító számítógépén vagy valamely intézményi tárhelyen elmentve, hanem a „felhőben", azaz a szolgáltató szerverein elosztva, az üzemeltetési folyamatokat a felhasználó elől elrejtve tárolódnak. Így a teljes munkafolyamat hálózaton keresztül, internetes böngészőfelületen végezhető. Ez egyfelől egyszerűbbé teszi az anyagok betöltését, elérését, kezelését, másfelől etikai kérdéseket vet fel, mivel a felhőbe feltöltött tartalmak szellemi tulajdonjoga kevésbé védhető. A hallgatókban mindenképpen tudatosítani kell, hogy ha nem megbízójuk kifejezett kérésére, hanem személyes preferencia alapján választanak ilyen megoldást, akkor észben kell tartani ezeket az implikációkat is.

Az utóbbi években a vezető CAT-szoftverek fejlesztői is létrehoztak felhőalapú platformokat (SDL Language Cloud, Language Terminal, WordFast Pro), és ilyen az XTR Cloud vagy a Memsource Cloud is: utóbbi szintén ingyenesen elérhető az oktatási intézmények számára, s letisztult, funkcionalista felületén (18. ábra) hamar eligazodik mindenki, aki már valamennyire tájékozott a CAT-eszközök, s ezeken belül a terminológiakezelő szoftverek használatában.



18. ábra
Terminológiakezelő felület
a Memsource felhőalapú fordítástámogató rendszerben

A Memsource a memoQ-hoz hasonlóan egyenrangúan kezeli a terminológiai adatbázisokat és a fordítómemóriákat. Az adatbázisszerkesztő felületen végtelenül egyszerűen lehet tb-ket létrehozni, ezekbe új terminusokat felvenni vagy nagyobb anyagokat importálni. Erre.tbx vagy.xls(x) formátumból van lehetőség, utóbbi esetben az importálandó adatok oszlopainak tetején a megfelelő nyelvek kódjait (hu, en, de, fr stb.) kell megadni. A terminusokon kívül a Memsource csak kevés adatot fogad be, és ezek sem szöveges mezők, hanem inkább a terminus státuszára, programbeli viselkedésére vonatkozó igen-nem („true/false") értékek, amelyeket importálás előtt pontosítani kell.

Egyértelmű tehát, hogy a Memsource terminológiakezelő modulja nem a mélyebb terminológiai munkát, hanem a fordítási projektek hatékony támogatását szolgálja. A Memsource Cloudban azonban a fordítási környezeten túl megvalósítható a fordítás mint szolgáltatás teljes folyamata a megbízástól az ajánlatadáson keresztül a számlázásig, valamint integrált gépifordító modulja egy újabb, egyre gyakoribb (Pym, 2013) megbízástípust, az utószerkesztést is elővezeti (amelyről részletesen Mohácsi-Gorove [2017] ír ebben a kötetben), így mindenképpen ajánlott a fordítójelöltekkel – a Trados és/vagy a memoQ használatának biztos elsajátítása után – egy ilyen platformot is megismertetni. Ezen a ponton a terminológiakezelés szempontjából az adatbáziskészítés helyett inkább az adatbázisok programok és alkalmazások közötti mozgatását érdemes gyakorolni, áttekintve a csereformátumokat, valamint az exportálás, importálás, konvertálás lehetőségeit és korlátait.

Összegzés

A fenti módszerek, ötletek, folyamatok minden bizonnyal számos terminológia- és fordítástechnológia-oktató sokéves gyakorlatának képezik szerves részét – ugyanakkor továbbgondolásuk olyan következtetésekhez vezet, amelyek túlmutatnak a konkrét értelemben vett terminológiaórai munka keretein.

Ezek közül az első az, hogy a (szak)fordítóképzésből a piacra lépő hallgatók sokkal magabiztosabban nyúlnak a fordítástámogató – és eze-

ken belül a terminológiakezelő – eszközökhöz, ha nem heti egyetlen alkalommal találkoznak velük, hanem más, jellemzően a szakfordítás órákon is alkalmuk nyílik a frissen elsajátított ismeretek gyakorlatba ültetésére. Ez – az eszközök nyújtotta számos előny mellett – szembesíti a hallgatókat az ilyen projektek esetleges technikai buktatóival is, hiszen amikor a szoftverhasználatot tanító, előre kidolgozott, ideális minőségű anyagok helyett „valódi", a fordítási megbízások széles skálájából vett szövegekkel és (főleg ritkább nyelvek esetén) esetlegesebb erőforrásokkal dolgoznak, sokkal nagyobb az esély egy-egy „bakira", ezek kiküszöbölését pedig még azelőtt tanulhatják meg, hogy éles helyzetben (esetleg a határidő betartását veszélyeztetve) esnének technikai kelepcékbe. Előnyös lenne tehát egy olyan fordítóképzési tanmenet kidolgozása, ahol a szakfordítás órák CAT-eszközzel történő támogatása legalább részben megjelenik. Saját oktatói tapasztalatom és a hallgatói visszajelzések azt igazolják, hogy az ilyen kiterjesztett CAT-használat sokat segít a frissen végzettek pályára lépésekor.

Ebből ered a második következtetés: érdemes lenne figyelmet fordítani arra, hogy a fordítást és különösen a szakfordítást oktató tanárok is képzettséget szerezzenek a legismertebb CAT-eszközök alapszintű használatában. Ennek érdekében megfontolandó az ilyen irányú tanártovábbképzések programjának kidolgozása: ez nem csak a fordítási környezetekben járatlan, nyelvész végzettségű kollégáknak lehet hasznára, hanem a CAT-eszközöket régóta rutinosan használó profi szakfordítóknak is, akik így tudásuk átadásának pedagógiai, módszertani vonatkozásait fejleszthetik.

A Google Drive, a memoQ (fordítóképző intézményeknek ingyenesen biztosított) szerver alapú licencelése, valamint a felhőalapú fordítástámogató megoldások használata rendkívül megkönnyíti az órákon elindított folyamatok órán kívüli folytatását, befejezését, a tanultak gyakorlását. Mindenképp hasznos, ha az oktatók ezeket a lehetőségeket is kihasználják, s innen már csak egy lépés a virtuális fordítástechnológia- (vagy terminológia, vagy akár szakfordítás-) órák tartása (Ábrányi, 2013b) e-learning vagy blended learning típusú kurzusok keretében.

Végül pedig elmondható, hogy a fent részletezett oktatói szerepkör sokrétű tudást és rugalmas hozzáállást igényel. A Dorothy Kelly (2008) által a fordítástanárok számára meghatározott öt tanítási alkompetencia

közül legalább három (szervezési, interperszonális, instrumentális) sokkal hatékonyabban fejleszthető, ha egyrészt az egyes képzésekben oktatók, másrészt a különféle képzések tanárai – személyesen vagy különféle tudásmegosztó platformokon – rendszeresen megvitatják egymással ötleteiket, kérdéseiket, nehézségeiket vagy sikerélményeiket, illetve az óráikon használt anyagokat. Az ilyen tanár–tanár kooperáció elősegítésére (is) indult el 2016 szeptemberében az Erasmus+ program keretében a három fordító- és fordításképző intézményt (köztük a BME TFK-t is) egyesítő hároméves eTransFair projekt, amelynek egyik legfontosabb szellemi terméke egy innovatív tudásmegosztó módszertani adatbázis létrehozása; valamint a hazai fordításoktatók közötti kapcsolattartást és együttműködést támogató Iránytű projekt is, melynek jelen kötet is részét képezi.

Mindez remélhetőleg hozzájárul ahhoz, hogy a magyarországi fordítóképzésekből a terminológiát mind elméletben, mind gyakorlatban jól ismerő, tudatosan és rugalmasan használó, a világra és egymásra nyitott hallgatók kerüljenek ki, s hogy ugyanezt a hozzáállást az oktatók is felvállalják és megőrizzék.

Irodalom

Ábrányi H. (2013a). A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana. *Fordítástudomány* 15 (2). 72–82.

Ábrányi H. (2013b). Új technológiák a fordításoktatásban: virtuális vagy online tanulás. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról.* Gödöllő: Szent István Egyetem. 46–59.

Baumgarten, S., Klimkowski, K. és Sullivan, C. (2010): Towards a transgressionist approach: Critical-reflexive translator education. *T21N–Translation in Transition* 5. 1–32. http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-05-Baumgarten,Klimkowski,Sullivan.pdf

Erdős J. (2004): Terminológia és fordítástechnológia a BME fordítóképzésében. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás: Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének szakmai rendezvényéről és kutatásaiból 10*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 106–114.

Fischer M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. *Fordítástudomány* 14 (2). 5–30.

Fischer M. (2015): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II.: Általános módszertani ötletek. *Fordítástudomány* 16 (2). 55–70.

Gouadec, D. (2003): Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: Pym, A. et al. (szerk.): *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. 11–19.

Kelly, D. (2005): *A Handbook for translator trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.

Kelly, D. (2008): Training the Trainers: Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 21 (1). 99–125. http://id.erudit.org/iderudit/029688ar

Kiraly, D. C. (2000): *A Social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kovács M. (2015): Új tantárgyak: nyelvtechnológia, irányított fordítói projektmunka. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 183–192.

Lesznyák M. (2016): A szociális kompetencia vizsgálata fordító- és tolmácsképzésben résztvevő hallgatók körében. Elhangzott: *Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. XVI. SZOKOE Szaknyelvi Konferencia. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. (2016. november 11–12.)

Pym, A. (2013): Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta* 58 (3). 487–503. http://id.erudit.org/iderudit/1025047ar

Tamás D. M. (2015): A fordító mint terminológus. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 47–65.

Zehrer, C. (2014): Teaching the complexity of translation. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* XXXIII (1). 123–137. https://apliut.revues.org/4205?lang=en

Balogh D. – Lesznyák M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 199–227.

Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 17–49.

Mohácsi-Gorove A. (2017): Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 173–196.

Seidl-Péch O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 123–141.

Egyéb hivatkozások

A BME fordítástámogatás-honlapja: http://termino.bme.hu/alap/alap.php

Memsource Cloud: https://cloud.memsource.com/

Az SDL fordítástámogató honlapja: www.translationzone.com

A memoQ program honlapja: https://www.memoq.com/en/

eTransFair projekt: http://tfk.bme.hu/rolunk/etransfair

Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében

Mohácsi-Gorove Anna
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
anna@gorove.hu

Sokan ellenségként tekintenek a gépi fordításra, aminek több oka lehet: félelem a bonyolult technológiától, az ingyenes gépi fordító rendszerekkel szerzett negatív tapasztalat, vagy egyszerűen az, hogy úgy érzik, a gépi fordítás térnyerésével a fordítók utószerkesztőkké degradálódnak és munkájukból elvész a kreativitás. Jelen tanulmány nagy vonalakban ismerteti a gépi fordítás (MT) különböző típusait és formáit, majd rámutat arra, hogy az MT nem ellenség, hanem egy forrás a sok közül, amelyet kritikusan használva jelentősen növelhető a fordítói hatékonyság. Igaz, a magyar nem tartozik a számítógéppel könnyen feldolgozható nyelvek közé, mégis ahhoz, hogy hallgatóink évek múltán is versenyképesek maradjanak a szakmában, szükség van az utószerkesztéshez kapcsolódó új kompetenciák fejlesztésére. Ehhez kíván iránytűként szolgálni az alábbi összefoglaló.

Bevezetés

A gépi fordítás (*machine translation, MT*) kutatása közel egyidős a számítógéppel; az első angol–orosz gépi fordító rendszert 1954-ben mutatták be az Egyesült Államokban (Hutchins, 2005). A hidegháború idején született próbálkozásokat kiválóan illusztrálja az alábbi, több fordítói blogon[3] ol-

[3] Például: http://translation-blog.multilizer.com/fr/clear-evidence-of-improvements-in-machine-translation/ vagy
http://blog-de-traduction.trustedtranslations.com/2012/01/06/traduction-automatique/

vasható anekdota: az egyik gépi fordító tesztelése során a „The spirit is willing, but the flesh is weak" (Máté 26; 41), azaz „A lélek ugyan kész, de a test erőtlen" bibliai mondatot először oroszra, majd ismét angolra fordították. Az eredmény: „A vodka erős, de a hús romlott." Napjainkban ennél azért már pontosabb megoldásra számíthatunk, de mindenesetre biztos, hogy a számítógép egyelőre nem képes a hús-vér fordítóval azonos minőség előállítására. A gépi fordítás ennek ellenére hasznos segédeszközként szolgálhat a fordítói munka során.

1. A gépi fordítás

A fordítói piac – és ezzel együtt a szakma – folyamatosan változik: évről évre nő a fordítandó szövegek száma, és ezzel együtt nemcsak gyorsan, hanem egyre több nyelvre is kell fordítani. Erre kínál megoldást a fordítási folyamat egyes lépéseinek automatizálása. Ahhoz, hogy hallgatóink aktív részesei – és nem csupán „beszállítói" – legyenek a fordítási folyamatnak, fel kell készítenünk őket a legújabb technológiák használatára. Ez – ahogy később látni fogjuk – nem csupán azt jelenti, hogy ismerik és kezelik a legmodernebb fordítástámogató eszközöket, hanem azt is, hogy az egyre szélesebb kínálatból ki tudják választani az adott megbízáshoz leginkább illő módszereket és segédeszközöket, és rövid idő alatt hatékonyan tudják használni őket (Kenny és Doherty, 2014; Pym, 2013).

1.1. Plebejus és arisztokrata gépi fordítás

A gép által fordított szövegek minősége sosem tökéletes, egyes helyzetekben mégis érdemes gépi fordítást használni, ám nem mindegy, hogy melyik típust választjuk. Alapvetően kétféle MT létezik, amelyeket Kis Balázs egy szakmai beszélgetésben „plebejus" (általános) és „arisztokrata" (specializált) fordításnak nevezett. A plebejus gépi fordítás mindenki számára elérhető, általános témájú, ingyenes rendszerrel készül – ilyen például a Google Translate, a BabelFish, a Bing vagy a ProMT-Online –, míg az arisztokrata platformok testreszabott, térítés (általában havi vagy éves díj) ellenében igénybe vehető szolgáltatások.

A plebejus gépi fordítás eredménye utószerkesztésre és publikálásra alkalmatlan, de lehetővé teszi egy adott nyelven íródott, akár igen hosszú szöveg témájának azonosítását, a főbb pontok megértését, ami alapján a felhasználó eldöntheti, hogy érdemes-e mélyebben foglalkozni a szöveggel, akár lefordíttatni egyes részeit. A gépi nyersfordítás használhatóságát jelentősen javítja, ha a célnyelvi olvasó szakértője az adott témának (Koehn, 2010).

Az arisztokrata gépi fordító rendszerek mindig szűkebb szakterület, illetve téma feldolgozására készülnek, a megrendelő saját, ellenőrzött anyagaiból (fordítómemóriák, kétnyelvű párhuzamos szövegek, lektorált szakszövegek, glosszáriumok). Hatékonyságuk ennek megfelelően igen magas, a nyersfordítás utószerkesztésével igen jó minőségű célszöveg készíthető. Arisztokrata gépi fordító rendszereket előállító platform többek közt a Globalese, az Omniscien Technologies, a Microsoft Translator Hub vagy a Systran.

Gaspari *et al.* (2015) kutatása alapján a gépi fordítást használók nagy része ingyenes MT-rendszer segítségével dolgozik, és viszonylag kevesen használnak testreszabott megoldásokat. Ez az eredmény valószínűleg a szabadúszó fordítók jelentős arányával (a teljes minta 44%-a) magyarázható, hiszen nekik általában nem éri meg gépi fordításra költeni. Ennek megfelelően a válaszadók 52%-a nincs megelégedve a gépi fordítás minőségével, ami egyértelműen összefügg azzal, hogy a plebejus és nem az arisztokrata megoldásokat alkalmazzák. A gyakorlat egyértelműen azt mutatja, hogy jó minőségű célszöveg előállítása csak testre szabott gépi fordító rendszerrel lehetséges, az ingyenes platformok csak egyéni használatra alkalmasak (Robert, 2013; Koponen, 2016).

1.2. A gépi fordítás típusai

A gépi fordítás megértéséhez tisztában kell lennünk annak alapvető működési elveivel. Jelen tanulmányban csak a főbb típusokkal foglalkozunk, részletesebben lásd például Burchardt *et al.* (2017), Hutchins (1994, 2005) vagy Varga (2015) írását. Az első gépi fordítók úgynevezett szabályalapú rendszerek voltak (*Rule-Based Machine Translation – RBMT*), amelyek szintaktikai és átviteli szabályok, valamint szótár segítségével

működtek. A RBMT előnye, hogy szövegtípustól független, ám előállítása lassú és költséges, ráadásul nyelvenként külön rendszert kell létrehozni. A RBMT alkalmazása napjainkban olyan ritka nyelvek esetében lehet indokolt, amelyeken nem áll rendelkezésre elegendő párhuzamos szöveg a gép tanításához.

A korpuszalapú kutatási módszerek elterjedésével párhuzamosan megjelent a statisztikai gépi fordítás (*Statistical Machine Translation – SMT*). A statisztikai rendszerek kétnyelvű párhuzamos korpuszok segítségével, valószínűségi modellek alapján dolgoznak, így a szabályalapú gépi fordítással ellentétben szövegtípus-, illetve témafüggők (részletesebben lásd Kenny és Doherty, 2014). Tanításuk sokkal gyorsabb, mint a szabályalapú rendszereké, minőségük pedig a tanításhoz felhasznált emberi fordítások minőségétől és a párhuzamos szövegek szinkronizálásának pontosságától függ.

A tisztán statisztikai alapon működő gépi fordítók technológiáját később szabályalapú módszerekkel ötvözték, és lassanként elterjedtek az úgynevezett hibrid MT-rendszerek[4] (bővebben lásd TAUS[5]).

Napjainkban a legmodernebb és pillanatnyilag a leghatékonyabb technológia a neurális gépi fordítás (*Neural Machine Translation – NMT*), amely a központi idegrendszer sejtjeit utánozva neurális háló segítségével hoz döntéseket a fordítási folyamat során. Előkészítéséhez rendkívül költséges felszerelés szükséges, és a tanítás folyamatát szinte lehetetlen kontrollálni. Az eredmény általában grammatikusabb a statisztikai rendszerek segítségével fordított szövegeknél. A neurális rendszerek hátránya, hogy nem lehet megjósolni – és így nehezebb észrevenni – a hibákat, előnye azonban, hogy a statisztikai rendszerekkel ellentétben már viszonylag kis szakmai korpusszal jó eredmény érhető el (Moorkens, 2017). Herranz (2017) 250 mondatos mintán hasonlította össze a statisztikai és a neurális gépi fordítást 6 nyelvpárban. Az angol–francia és az angol–német nyelvpárban a neurális fordítás végeredménye 90–92 százalékban jó vagy kiváló

[4] A szakirodalomban olykor a fordítómemória és a gépi fordítás együttes használatára (lásd a 3.2. pontot) is a hibrid terminust alkalmazzák, lásd például Mellinger (2017), O'Brien (2002), Robert (2010):

[5] https://www.taus.net/knowledgebase/index.php/HMT

fordítás volt, míg ez a minőség a statisztikai MT esetében csak a mondatok 66 (francia), illetve 52 (német) százalékára igaz.

Az utóbbi években a fejlesztők igyekeznek minél közvetlenebbül összekapcsolni a gépi fordítást és az emberi javítást. Ennek egyik módja az úgynevezett adaptív gépi fordítás (lásd 3.4.), amelynek során az emberi javítások azonnali visszajelzésként bekerülnek a gépi modulba, így csökkentve az ismételt javítások számát. A két legnagyobb adaptív gépi fordítással foglalkozó cég a Lilt és az SDL.

2. Gépi fordítás és minőség

2.1. Nyelvi különbségek

Az MT fejlődése kapcsán fontos tudatosítanunk, hogy az eredmények nem minden nyelv, illetve nyelvpár esetében egyformák. Az angol és az újlatin nyelvek, valamint az egymással rokon nyelvek (pl. a spanyol és a katalán vagy a szlovák és a cseh) viszonylag jól fordíthatók géppel, míg a német, a japán vagy a magyar nehezebben dolgozható fel (Doherty és O'Brien, 2014; Thicke, 2013). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a magyar esetében teljességgel haszontalan volna a gépi fordítás.

Néhány nyelv esetében utószerkesztés nélkül is viszonylag jól érthető a gép által generált nyersfordítás. Doherty és O'Brien (2014) egy ismert online tárhely és fájlmegosztó dokumentációjának gépi fordított változatát vizsgálta potenciális anyanyelvi felhasználók körében. A kutatás tanúsága szerint a szöveg érthető volt a célközönség számára, segítségével eligazodtak a fájlmegosztó rendszerben, de az angol forrásszöveget használókkal ellentétben sokkal kisebb százalékban szereztek pozitív benyomást a termékről. A gépi nyersfordítás tehát informativitás szempontjából megállta a helyét, de marketingszempontból gyakorlatilag használhatatlan volt.

2.2. Mire alkalmas az MT, és mire nem?

A fenti példa kiválóan szemlélteti, hogy géppel nem érdemes expresszív vagy operatív szöveget fordíttatni (Reiss, 1983), ahol kiemelt szerepe van a stílusnak és az igényes nyelvi megformálásnak. Az MT kizárólag informatív

szövegek (Reiss, 1983) feldolgozására alkalmas, ahol a tartalom pontos – és gyors – reprodukálása az elsődleges. Minél inkább körülhatárolt a szakterület, amelyhez a szöveg tartozik, annál pontosabb a gépi fordítás.

Cégek belső körleveleihez például kiválóan használható a gépi fordítás, hiszen ilyenkor a legfontosabb, hogy az adott információ minél gyorsabban, minél több alkalmazotthoz eljusson, a nyelvi igényesség elhanyagolható. Ezekben a helyzetekben Mossop (2001) elegendőnek tartja az informatív minőséget (*information quality*), ám ha szélesebb körnek és hosszú időtartamra készül egy dokumentum, akkor mindenképpen a publikálható minőség (*publication quality*) a cél.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a fordítóiparban ma már nem csak a kifogástalan minőségnek van piaca: a megrendelők a gyorsaság és a költséghatékonyság jegyében hajlandóak engedni minőségi elvárásaikból. Ugyanez a helyzet, ha a fordító szemével nézzük a dolgot: a fordítónak sokszor mérlegelnie kell, hogy a kapott díjazás és a rendelkezésre álló idő függvényében milyen minőségi szint kifizetődő, illetve teljesíthető számára. Ekkor lép színre a gépi fordítás, amely lehetővé teszi, hogy rövid idő alatt elfogadható célszöveget kapjunk. Klasszikus példa, hogy többet ér egy nyersfordítás, amely a tárgyalás előtt megérkezik, mint egy, a tárgyalás után két órával érkező „hét nyelven beszélő" változat.

A Translation Automation User Society (TAUS)[6] kétféle minőségi szintet különböztet meg: az éppen elfogadható (*good enough* vagy *fit for purpose*) minőség egyetlen kritériuma a forrásnyelvi tartalom pontos reprodukálása a célnyelven. A nyelvhelyesség és a stílus ebben az esetben másodlagos, a cél, hogy minimális javítással, rövid idő alatt használható szöveget kapjunk. A publikálható minőség azonos vagy közel azonos a lektorált emberi fordítással, azaz pontosan visszaadja a forrásnyelvi jelentést, nyelvileg jól formált, megfelelő stílusú és jól olvasható, bár nem feltétlenül annyira gördülékeny, mintha anyanyelvi fordító készítette volna. A TAUS által meghatározott minőségi szintek természetesen tovább árnyalhatók, de a legfontosabb, hogy mindig a megrendelő elvárásainak függvényében kell dönteni.

[6] https://www.taus.net/knowledgebase/index.php/Post-editing#Post-editing_Guidelines

3. MT a fordítási folyamatban

Az MT egyre inkább jelen van a fordítási folyamatban, legyen szó professzionális fordításszolgáltatóról, nemzetközi szervezetről – mint például az EU (Hutchins, 2005) –, vagy szabadúszó fordítóról. Doherty és szerzőtársai (2013) kutatása szerint a közel 500 válaszadó 34%-a már használ gépi fordítást és további 35%-uk tervezi. A gépi fordítást végzők 77%-a szerint az elmúlt években megnövekedett a jó minőségű MT iránti igény; ennek a kihívásnak pedig csak emberi utószerkesztéssel lehet megfelelni.

Robert (2013) szerint a gépi fordításnak köszönhetően napi 2000 szó helyett 3500 szóra növelhető a fordítók teljesítménye, ami egy hónap alatt már 30 000 szó többletet jelent. Ez természetesen csak akkor igaz, ha testreszabott, egyéni fordító rendszert és nem ingyenes online fordítót használunk. A jó minőségű gépi nyersfordítás utószerkesztése valóban növelheti a teljesítményt, de a rossz minőségű MT-javaslatokkal nem biztos, hogy érdemes foglalkozni (Koponen, 2016).

3.1. Utószerkesztés

A teljesen automatizált és a kizárólag emberi fordítás között számos átmenet létezik. Az ideális esetben saját, testreszabott gépi fordító rendszer által készített nyersfordítás kizárólag belső/egyéni használatra alkalmas, olyan esetekben, amelyekben elég, ha a felhasználó nagyjából érti a szöveg tartalmát, de nem zavarja a kezdetleges, agrammatikus megformálás. Cserébe a fordítás másodpercek alatt elkészül; erre a sebességre ember biztosan nem képes.

A következő szint, amikor a gépi fordítást utószerkesztés követi, hiszen pontos és gördülékeny, nyelvileg kifogástalan célszöveg előállításához elengedhetetlen az emberi intelligencia. Az utószerkesztés (*post-editing, PE*) a gép által előállított szöveg javítása, a megrendelő által megkívánt mértékben. Ennek megfelelően többféle utószerkesztés létezik[7]: a könnyű

[7] Az utószerkesztés egyes válfajainak terminológiája korántsem egységes a szakirodalomban, de ez a problémakör meghaladja jelen tanulmány kereteit. Az egyszerűség kedvéért itt az általam legmegfelelőbbnek ítélt terminusokat használom.

utószerkesztés (*light post-editing,* TAUS[8]) során a fordító a gép által generált nyersváltozatot javítja, minimális mértékben, lehetőség szerint a szavak szintjén maradva. Ez az eljárás általában rövid élettartamú, belső használatra szánt szövegek feldolgozására alkalmas, ilyenkor a tartalom pontos reprodukálása a cél, sosem a publikálható minőség.

A teljes (*full/complete post-editing*, TAUS[9]; illetve Doherty és Gaspari, 2013) utószerkesztés során a fordító nemcsak a tartalommal foglalkozik, hanem odafigyel a formára is: fontos szempont a nyelvhelyesség, a helyesírás, a megfelelő stílus és az eredetivel azonos formázás. A TAUS útmutatása szerint a teljes utószerkesztés eredménye minőségileg alig különbözhet az emberi fordítástól.

A könnyű és a teljes utószerkesztés között számos átmenet képzelhető el, ezekre Doherty és Gaspari (2013) a *medium post-editing* terminust használja.

3.2. Automatizált interaktív fordítás

Napjainkban a gépi fordítást követő utószerkesztés „klasszikus" forgatókönyve mellett egyre gyakoribb, hogy a fordító egyszerre többféle forrásból dolgozik: fordítómemória-találatok (100%-os vagy alacsonyabb), terminológiai adatbázisok és testreszabott MT-rendszerből származó javaslatok. Ekkor a fordító nemcsak utószerkesztést végez, hanem módosítja a TM-találatokat, ellenőrzi a terminológiát és egységesíti a szöveget, hogy a végeredmény kifogástalan és gördülékeny legyen.

Így a gépi fordítás csak egy a sok segédeszköz közül, és a fordító nem csupán „toldozza-foldozza" az MT javaslatait, hanem aktív részese a folyamatnak, ezért e munkamódszer megjelölésére Taravella és Villeneuve (2013: 66) az automatizált interaktív fordítás (*automated interactive translation*) terminust javasolja. A szerzőpáros szerint nem az a lényeg, hogy géppel támogatott emberi fordítás vagy ember által segített gépi fordítás zajlik, hanem az, hogy a fordító egyetlen nyelvi információs rendszerben (*Language Information System, LIS*) megtalálja mindazt, amire a gyors és hatékony munkához szüksége van; legyen

[8] https://www.taus.net/knowledgebase/index.php/Light_post-editing
[9] https://www.taus.net/knowledgebase/index.php/Full_post-editing

szó CAT-eszközről, MT-javaslatról, terminológiai adatbázisról vagy bármilyen más referenciáról. Taravella és Villeneuve szerint mindenképpen olyan megoldást kell találni, amely megkönnyíti a fordítók munkáját és nem kedvetleníti el őket.

A fordítók attitűdje valóban igen változatos: Robert (2013) élvezetes intellektuális kihívásként éli meg a fordításnak ezt a módját és szívesen vállal ilyen jellegű megbízásokat, míg Champsaur (2013) úgy véli, szétforgácsolódik a fordító figyelme, mert másként kell hozzányúlni az MT és a TM javaslataihoz, és a sok módosítás között elvész a valódi fordítás öröme. Az mindenesetre biztos, hogy a TM és az MT együttes használatakor olyan fordítási környezetet kell használni, amelyben egyértelműen és gyorsan megállapítható, hogy melyik forrásból származik az adott találat.

3.3. MT-menedzsment

Ahhoz, hogy az automatizált interaktív fordítás valóban hatékony legyen, fontos a gépi fordító rendszer folyamatos karbantartása, azaz a jóváhagyott, lektorált fordítások visszatöltése az MT-rendszerbe, a visszatérő működési hibák azonosítása és kijavítása, a nem fordítandó elemek (pl. tulajdonnevek, terméknevek) megjelölése, valamint a terminológia frissítése, hiszen egy helytelen terminus évekig ronthatja a szöveg minőségét. Megfelelő MT-menedzsmenttel az emberi fordítással azonos, vagy akár – leginkább a konzisztencia terén – magasabb minőség érhető el, főleg rövid határidő és nagy mennyiségű forrásszöveg esetén (Thicke, 2013).

A gépi nyersfordítás minősége jelentősen javítható, ha a forrásszöveget bizonyos irányelvek és szabályok mentén előkészítjük, ez a *pre-editing*. A számítógép nagyobb hatékonysággal dolgozza fel a rövid, szintaktikailag egyszerű, szemantikailag egyértelmű és ortográfiailag hibátlan mondatokat. Éppen ezért viszonylag jól fordíthatók a használati útmutatók, amelyek jórészt felszólító módban íródtak és egyértelmű, rövid utasításokat tartalmaznak.

3.4. Interaktív gépi fordítás

A statikus gépi fordítás mellett interaktív gépi fordítással (*interactive machine translation*) is kísérleteznek, amelynek lényege, hogy a számítógép nem egy „kész" mondatot javasol a fordítónak, hanem az utószerkesztés során végzett javítások függvényében folyamatosan módosítja a célnyelvi szegmenst. Koehn (2010) szerint megfelelő interaktív MT-rendszerrel és jó célnyelvismerettel rendelkező szakértők adott szakterületen képesek akár „egynyelvű fordítóként" (*monolingual translator*) használható szöveget létrehozni, bár számomra nem kielégítő a kutatásban mért 30% körüli sikerráta.

Sanchis-Trilles és szerzőtársai (2014) szerint interaktív gépi fordítással kevesebb módosítás szükséges a végleges célszöveg előállításához, de a munka kicsivel több időt vesz igénybe. Mindemellett kérdés, hogy a fordító figyelme nem tolódik-e el túlságosan a folyamatosan változó célszöveg irányába és ez milyen mértékben befolyásolja a fordítás pontosságát.

4. A gépi fordítás az oktatásban

Az MT térnyerésével a szakma is átalakulóban van, a fordítóknak – és a fordítói pályára készülő hallgatóknak – új kompetenciákat és munkamódszereket kell elsajátítaniuk. Egyszerű lenne legyinteni és azt mondani, hogy a gépi fordítás nem érinti a magyar nyelvet, hiszen a morfológiailag gazdag, ritka nyelvek feldolgozására nem alkalmas, így nem is szükséges beépíteni az oktatásba, holott számos magyar fordítóiroda kínál MT-megoldásokat ügyfeleinek, mint például az Afford, az Edimart vagy a Hunnect. Utóbbi a TAUS-szal együttműködve utószerkesztési e-learning kurzust is ajánl. Véleményem szerint ma már nem maradhat ki a fordítóképzésből a gépi fordítás, a kérdés csak az, hogyan és milyen formában oktassuk.

4.1. Új kompetenciák

A gépi fordítás utószerkesztése sok szempontból különbözik a tisztán emberi vagy számítógéppel támogatott fordítástól, ami új kompetenciákat feltételez. Az utószerkesztésnél a klasszikus forrás- és célszöveg mellett

megjelenik egy harmadik „forrás" változat, a gépi nyersfordítás. A fordító már nemcsak az eredetiből dolgozik, hanem egy nyersváltozatot is használ a végleges célszöveg elkészítéséhez (Lacruz *et al.*, 2014; O'Brien, 2002). Pym (2013) ebben a megváltozott közegben a forrás- és célszöveg terminus helyett – nagyon találóan – a kiindulási- és fordított szöveg megnevezést (*start text* és *translated text*) javasolja. Pymnél kiindulási szöveg mindaz, amit a fordító munkája során felhasznál, tehát a TM-találatok, a TB terminusai és az MT-javaslatok is.

Ahogy azt e kötet bevezetőjében is olvashatjuk (Kóbor, 2017), a kompetenciákat tekintve a fókusz átkerült a forrásnyelvről a célnyelvre: ma már nem ritka, hogy a gépi fordítás utószerkesztését – a forrásnyelvet nem vagy csak kicsit ismerő – szakember végzi, majd a kiváló célnyelvismerettel rendelkező fordító lektorálja, illetve fordítva. Előtérbe került tehát a magas szintű célnyelvismeret és a szakmai tudás (Koehn, 2010; Pym, 2013).

További különbség, hogy a géppel fordított szövegben egészen más típusúak a hibák, mint az emberi fordításban. Helyesírási hiba vagy egész bekezdések kihagyása például sosem fordul elő, de gyakoriak az alapvető szórendi vagy egyeztetési hibák. Különös figyelmet érdemelnek azok a mondatok, amelyek első ránézésre (nyelvileg) helyesnek tűnnek, de tartalmilag nem felelnek meg az eredetinek.

Automatizált interaktív fordítás esetén a fordítónak tudnia kell, hogy mit várhat az egyes forrásoktól (TM, MT, TB stb.), és hogyan kell hozzányúlnia a találatokhoz. O'Brien (2012) szerint a fordítónak a gépi fordítás technológiai oldalát is ismernie kell valamennyire, hogy releváns visszajelzést tudjon adni a fejlesztőknek a visszatérő hibákról, vagy adott esetben maga is el tudja végezni a szükséges módosításokat.

Ahhoz, hogy a gépi fordítás valóban növelje a hatékonyságot és a fordító ne vesszen el a részletekben, két fontos kompetenciára van szükség: egyrészt, egy másodperc töredéke alatt el kell dönteni, hogy érdemes-e javítani vagy újra kell fordítani a gépi javaslatot, másrészt mindig a megrendelő által elvárt minőséget kell nyújtani; se többet, se kevesebbet.

4.2. Mit kezdjünk az MT-javaslatokkal?

MT-modult is magában foglaló CAT-eszköz használatakor ideális esetben a fordító – például egy színkód és/vagy más jelzés alapján – azonnal látja, hogy az aktív szegmensre kapott találatok melyik forrásból származnak, és kiválaszthatja azt, amelyiket használni szeretné. A TM-találatok emberi (korábban jóváhagyott) fordítás eredményei, így megbízhatóbbak, mint az MT-javaslatok. Ezeket általában csak módosítani kell a forrásszöveg függvényében. Az MT-javaslatok[10] azonban lehetnek jók, közepesek vagy rosszak: a jókat legfeljebb minimálisan kell javítani, a közepesek már több módosítást igényelnek, a rosszakat pedig egyértelműen figyelmen kívül kell hagyni. Fontos, hogy a fordító ne vesztegesse az idejét rossz minőségű javaslatokra, hiszen ezek módosítgatása több időt vesz igénybe, mint a mondat újrafordítása.

A háromféle találatot az alábbi példák segítségével szeretném szemléltetni, amelyek egy fejlesztés alatt álló angol–magyar neurális gépi fordítóval készültek.

Jó minőségű javaslat:
While on the surface this seems straightforward, it is far more complex.
A felszínen ez egyértelműnek tűnik, sokkal összetettebb.
But the greater challenge lies in how machine translation can produce publishable quality translations.
De a nagyobb kihívás abban rejlik, hogy a gépfordítás hogyan képes publikálható minőségi fordításokat előállítani.

Közepes minőségű javaslat:
A translator must interpret and analyze all of the elements in the text and know how each word may influence another.
A fordítónak értelmeznie és elemeznie kell a szöveg összes elemét, és tudja, hogy minden egyes szó hogyan befolyásolhat egy másikat.
Confidence scores indicate how confident the system is about the translation it is providing.
A pontpontok indikában, mennyire magabiztos a rendszer a fordításban.

[10] Itt csak a szegmens-szintű TM-/MT-találatokkal foglalkozunk, a szó-, illetve szókapcsolat szintű prediktív fordítással nem.

Rossz minőségű javaslat:
The more similar a sentence is to the ones used to train the system, the better the expected quality of the MT output.
Minél több az a mondat, amely arra használja, hogy kiképezze a zsákmányt, a TR várható minőségét.
For example, no two individual translators can produce identical translations of the same text in the same language pair, and it may take several rounds of revisions to meet customer satisfaction.
Például nincs két egyedi fordító, ugyanazon nyelvű szöveg azonos fordításával, és több fordulatot is igénybe vehet az ügyfelek megelégedésére vonatkozóan.

A fenti példákból is jól látszik, hogy a jó minőségű javaslatokat elegendő szó szinten javítani, a közepeseknél már szintagma vagy mondatszintű módosítások szükségesek, míg a rossz fordításokat egyáltalán nem lehet – és főleg nem érdemes – felhasználni.

Utószerkesztéskor különösen ügyelni kell arra, hogy a megbízásban szereplő minőséget nyújtsuk. Azt gondolom, az igényes fordítók esetében a „lektorbetegség" jelenti a nagyobb veszélyt, azaz a fordítások felesleges túljavítása személyes (főként stilisztikai) preferenciák mentén (Kis, 2011; Mohácsi-Gorove, 2014); holott a gépi javaslat éppen azért van, hogy minél többet megtartsunk belőle és minél rövidebb idő alatt megfelelő végeredmény szülessen. Ha a gép által javasolt fordítás elfogadható vagy egyszerűen javítható, akkor használjuk, ha nem, akkor „dobjuk ki".

Az MT-javaslatok megbízhatóságának megítéléshez nyújt segítséget a *confidence estimation* (*CE,* magyarul minőségbecslésnek fordíthatnánk), amely jelzi a felhasználó felé, hogy a gép maga mennyire „ítéli" sikeresnek a javasolt fordítást. A gépi javaslatok minőségét kétféleképpen lehet mérni: emberi értékelő bevonásával (például a pontosság és a gördülékenység mértéke vagy hibatipológiák alapján) vagy automatikus értékeléssel. Ilyen például a szerkesztési távolság (*edit distance*), ami a gépi nyersfordítás és a végleges változat közti különbségeken alapul: minél kevesebb a különbség, annál jobb a gépi fordítás minősége (Doherty és Kenny, 2014).

4.3. Elmélet

A gépi fordításra is igaz, hogy nincs gyakorlat elmélet nélkül: ahhoz, hogy hallgatóink hatékonyan használják az MT-javaslatokat, érteniük kell a rendszer hátterében álló működési mechanizmusokat és ismerniük kell a határait. Ez nemcsak a tipikus hibák kiszűrésében jelent értékes segítséget, hanem előny a későbbi elhelyezkedéskor is, hiszen egyre nagyobb a kereslet olyan szakemberek iránt, akik aktívan együtt tudnak működni az MT-fejlesztőkkel és nemcsak nyelvi, hanem technológiai ismeretekkel is rendelkeznek (Mellinger, 2017).

A gépi fordítás és utószerkesztés elméletének oktatása integrálható egy esetleg lektorálási kurzusba (lásd például Robin [2017] javaslatát a jelen kötetben), de elképzelhető külön tanegységként is. O'Brien (2002) amellett érvel, hogy a gépi fordítást választható kurzusként kell meghirdetni, hiszen nem minden hallgatónak van affinitása az ilyen jellegű munkához. Személyes tapasztalatom is azt mutatja, hogy nem ritka az olyan hallgató, aki csak vérrel-verejtékkel tudja elsajátítani a CAT-eszközök (sőt a szövegszerkesztők, táblázatkezelők) alapszintű használatát; őket valóban felesleges ilyesmivel „terhelni".

Kötelező tantárgy keretében véleményem szerint nem érdemes technológiai részleteket oktatni, de egy választható kurzusba mindenképpen hasznos a programozási alapismeretek (pl. makrók készítése a visszatérő hibák automatikus javításához), a kontrollált nyelvek, a számítógépes nyelvészet, a szövegnyelvészet, a természetes nyelvfeldolgozás és a terminológia-menedzsment integrálása (Mellinger, 2017; O'Brien, 2002).

Az alapszintű elméleti tananyagnak mindenképpen ki kellene térnie a gépi fordítás történetére, az egyes MT-típusok (RBMT, SMT, NMT stb.) működési mechanizmusaira és felépítésére (ehhez kiváló segítséget nyújt Kenny és Doherty, 2014), az MT-rendszerek fejlesztésének lépéseire (tanítás, testreszabás, értékelés stb.), az elő- és utószerkesztés szerepére, a minőségi szintekre és a jellemző hibákra (Doherty *et al.*, 2012; Gaspari, 2001).

Fontos, hogy a hallgatók megtanulják gyorsan és biztonsággal azonosítani a gépi javaslatok hibáit. A ragozási, központozási, szórendi hibák viszonylag könnyen felismerhetők, de különösen „alattomosak" azok a fordítások, amelyek helyesnek tűnnek, de mégsem adják vissza pontosan a

forrásnyelvi jelentést. A minőségi szintek oktatásán túl hasznos lehet néhány utószerkesztési stratégiát is adni a hallgatók kezébe, mint például: lehetőség szerint gyors és minimális javítások, különös figyelem az idiomatikus kifejezésekre, a túljavítás kerülése.

4.4. Technikai nehézségek

Mivel szakmai környezetben az alacsony minőség és az etikai aggályok miatt nem az ingyenesen hozzáférhető MT-rendszereket fogják használni a hallgatók, a képzés során sem ajánlott ezekkel dolgozni (Screen, 2017). A nyílt hozzáférésű platformok használata a fordítói titoktartás (a webes fordítók nagy része eltárolja és felhasználja a feltöltött szövegeket) és a szakmai tisztelet (az ingyenes gépi fordítók nagyrészt olyan fordításokkal dolgoznak, amelyek más célokra készültek, és felhasználásuk a fordító hozzájárulása nélkül történik) miatt igen aggályos (Kenny és Doherty, 2014). Ennek ellenére a képzőintézményeknek általában nincs elegendő anyagi kerete egy szofisztikáltabb gépi fordító rendszer vagy utószerkesztési felület megvásárlására, így az oktatók többsége (például Gaspari, 2001; Sahin, 2011) kénytelen az ingyenes online forrásokat használni, amelyek teljesen életszerűtlen eredményt adnak. Az ingyenes Moses Toolkit[11] alkalmas lenne ugyan a gépi fordítási folyamat minden lépésének bemutatására, de használata sajnos elég komoly számítástechnikai tudást igényel (Kenny és Doherty, 2014).

Az európai uniós ACCEPT (*Automated Community Content Editing PorTal*) projekt keretében 2012 és 2015 között létrejött egy elsősorban oktatási célokra szánt ingyenes gépi fordítási platform, az ACCEPT Portal[12], ahol akár saját szövegen is kipróbálhatók a gépi fordítás egyes lépései (előszerkesztés, gépi fordítás, utószerkesztés és értékelés). A program jelenleg az alábbi nyelvpárokat támogatja: francia–angol, angol–francia és angol–német. Az ACCEPT kiválóan alkalmas az elő- és utószerkesztés, valamint az értékelés fontosságának bemutatására. A gépi fordítási fázis után például egymás mellett mutatja az előszerkesztett és az

[11] Részletesebben lásd: https://www.taus.net/translate/mosescore/machine-translation-and-moses-tutorial

[12] Elérhető: http://accept-portal.unige.ch/academic/

eredeti szövegből létrejött fordítást, kiemelve a különbségeket. A portál működését bővebben Gulati és szerzőtársai (2015) írása ismerteti.

Robert (2013) azt a megoldást választotta, hogy saját, régebbi munkáiból hoz javítanivalót az utószerkesztés órára, aminek komoly hátránya, hogy az izolált példák nem teszik lehetővé a szövegszintű javítást. További megoldási lehetőség a fordításszolgáltatókkal való együttműködés: akár úgy, hogy gyakorló utószerkesztőket és fejlesztőket bízunk meg az oktatással, akár úgy, hogy „kölcsönkérjük" a testreszabott MT-rendszerüket és abban készíttetjük el a kurzus során használni kívánt szövegeket.

További technikai probléma a gépi fordítórendszerek helyi üzemeltetése az képzőintézmények számítógépein. Erre jelenthetnek megoldást a felhőalapú platformok (pl. KantanMT, SmartMATE), amelyek lehetővé teszik saját párhuzamos korpuszok és glosszáriumok feltöltését, így a hallgatók „élesben" is kipróbálhatják a gépi fordító rendszer létrehozásának egyes lépéseit (Doherty *et al.*, 2012).

4.5. Gyakorlati feladatok

Az elméletet a gépi fordítás esetében sem szabad elszigetelten oktatni, az egyes modulokat minden esetben a gyakorlatba is át kell ültetni. Ez történhet két külön tanegység keretein belül – akár úgy, hogy a gépi fordítás elméleti alapjai beépülnek a lektorálásról szóló előadássorozatba (Robin, 2017) – , akár egy elméletet és gyakorlatot ötvöző kurzus formájában.

Az első és talán legfontosabb, hogy a hallgatók különbséget tudjanak tenni a plebejus és az arisztokrata (lásd 1.1 pont) gépi fordítás között, és megtanulják aktívan, magabiztosan és kritikusan használni a rendelkezésre álló forrásokat. Ezért mindenképp érdemes az órán több gépi fordító platformot lehetőleg minél több nyelvpárban tesztelni, majd összehasonlítani a kapott eredményeket. Ugyanígy meg lehet figyelni, hogyan változik a fordítás eredménye szakspecifikus szövegek és terminológia hozzáadása vagy előszerkesztés után (Gaspari, 2001; O'Brien, 2002).

Most pedig nézzünk néhány példát a gépi fordítási laborban végezhető feladatokra! Ahogy már korábban is említettem, egyáltalán nem egyértelmű, hogy kötelező vagy választható kurzus keretében oktassuk-e a gépi fordítást, mint ahogy az sem, hogy mennyire mélyedjünk el az MT-

rendszerek technológiájában. Az itt felsorolt példák között találunk mindenki számára elvégezhető, „kezdő" gyakorlatokat, de technológiailag nagyobb kihívást jelentő, „haladó" feladatokat is. A cél mindenesetre az, hogy ötletet merítsünk a hazai oktatáshoz.

4.5.1. Az MT típusai és működése

Gaspari (2001) kurzusa során a hallgatók szabadon kísérletezve ismerik meg az MT működését és vonják le a következtetéseket. Az első feladat három teljesen különböző (például: irodalmi, szakmai, általános) szöveg lefordíttatása, a második pedig egy szöveg több gépi fordítóval való feldolgozása. A „felfedezést" mindkét esetben kérdések segítik, mint például: melyik szöveg alkalmas a gépi fordításra és melyik nem? Milyen tipikus hibák fordulnak elő?

Hasonló feladat elé állítja Koponen (2015) is a hallgatóit, akik egy statisztikai (Google Translate) és egy szabályalapú (Sunda) gépi fordító eredményeit hasonlítják össze, majd a jobbnak ítélt változatot publikálás céljára utószerkesztik.

Moorkens (2017) a következő gyakorlat segítségével világít rá az egyes gépi fordító rendszerek közti különbségekre: a hallgatóknak két 10-10 mondatos részletet kell lefordíttatniuk a Wikipédiáról. Az egyik fordítást statisztikai, a másikat neurális gépi fordítóval készít(tet)ik, majd értékelniük kell az eredményt az alábbi három módszerrel: az utószerkesztésre fordított idő, a fordítás pontossága (négyszintű skálán) és adott hibatípusok (szórend, félrefordítás, kihagyás, betoldás) gyakorisága. A feladat lezárásaképp rövid, példákkal illusztrált indoklást kell adniuk arról, hogy melyik rendszert találták jobbnak, illetve le kell írniuk néhány olyan szituációt, amelyben hasznos lehet a gépi fordítás használata.

4.5.2. Az utószerkesztési idő

Doherty és Gaspari (2013) webináriumának zárófeladata az utószerkesztés idejére fókuszál: először egy körülbelül 200 szavas, általános témájú szöveget kell jó minőségben angolra fordítaniuk a résztvevőknek, majd egy másik, hasonló forrásszöveget kell egy szabályalapú (BabelFish) és egy statisztikai (Google Translate) gépi fordítóval lefordíttatni. A jobbik változatot utószerkesztéssel publikálható minőségűre

kell javítani, majd össze kell hasonlítani a tisztán emberi fordításhoz és az utószerkesztéshez szükséges időt.

4.5.3. Saját gépi fordító rendszer létrehozása és előszerkesztés

A Dublini Egyetemen gyakorlati házi feladattal zárul a gépi fordítás oktatása, amelynek első lépéseként létre kell hozni egy saját MT-rendszert, majd ki kell választani a megfelelő szakmai párhuzamos korpuszokat és egy szakmai és egy általános szövegen tesztelni kell a rendszer működését. A végeredmény emberi és automatikus értékelését követően ki kell találni, hogyan javítható a célszöveg minősége (előszerkesztés, újratanítás, utószerkesztés makrók segítségével stb.). A feladat a javított rendszer tesztelésével és a folyamat írásbeli értékelésével zárul (Doherty *et al*., 2012).

A gépi fordítások minőségét jelentősen növeli az előszerkesztés. Koponen (2015) rövid elméleti bevezető után arra kéri a hallgatókat, hogy módosítsanak néhány problematikus mondatot a tanult kontrollált nyelvi szabályok alapján, majd hasonlítsák össze az előszerkesztés előtti és utáni forrásszöveg gépi fordítását.

4.5.4. MT és minőség

A gépi fordítás kiválóan alkalmas az egyes minőségi szintek oktatására. A „klasszikus" fordítástechnikai kurzusokon minden szempontból a publikálható, kifogástalan minőséget várjuk el, ami a való életben olykor túl idealisztikus. Amint korábban is láttuk, egyre több esetben fogalmazódik meg az igény költséghatékonyabb – és akár alacsonyabb minőségű – megoldásokra.

Az EMT (2009) kompetenciamodelljében a „puha" készségek között szerepel, hogy a fordítónak meg kell tudnia határozni a megrendelő igényeit és az elvárt minőséget. Ez ideális esetben explicit egyeztetés formájában történik, de sokszor csak a körülményekből derül ki: ha sok a szöveg és rövid az idő, fizikailag lehetetlen tökéletesen teljesíteni.

A gépi fordításon keresztül remekül demonstrálható a funkcionalitás fontossága, azaz a célnak megfelelő, informatív fordítás, ahol a nyelvi megformálás szerepe elenyésző. A gépi nyersfordítások mesterkélt nyelvezete különösen szokatlan a nyelvészeti háttérrel rendelkező hallgatók számára,

de ahhoz, hogy a jövőben megállják a helyüket a szakmában, bizonyos esetekben meg kell tanulniuk lejjebb adni a maximalizmusukból.

A TAUS által meghatározott két minőségi szint (elég jó/publikálható) elsajátításához Koponen (2015) két csoportra osztja a hallgatókat, és minden csoportnak két-két szöveget ad utószerkesztésre: az egyiket publikálható, a másikat elég jó minőségűre kell javítani. Mindkét esetben mérni kell az időt. Az egyik csoport az „A", a másik a „B" szöveget javítja tökéletesre, majd a gyakorlat elvégzése után összehasonlítják a mért időket.

4.5.5. Motiváció és időzítés

Az utószerkesztés sikerességéhez fontos az eddig említett kompetenciák mellett a gépi fordításhoz való pozitív hozzáállás is (Doherty és Moorkens, 2013; O'Brien, 2002; Pym, 2013), ami *ab ovo* elég ritkán adott. Doherty és Moorkens (2013) azt tapasztalta, hogy sokkal motiváltabbak a hallgatók, ha előre tudják a következő alkalom témáját, és röviden megindokolják nekik, hogy miért hasznos az adott óra anyaga, mire fogják használni a későbbiekben. A feladatot gyorsabban teljesítő hallgatókat pedig arra biztatták, hogy beszélgessenek a témával kapcsolatos kérdésekről. A visszajelzések alapján ezek az eszmecserék inspirálóan hatottak a résztvevőkre.

Általános tapasztalat, hogy a gépi fordító rendszerek működésének, lehetőségeinek és határainak megismerésével pozitívan változik a hallgatók hozzáállása, sőt Gaspari (2001) és Moorkens (2017) még azt is megállapítja, hogy a hallgatók szívesebben és – bizonyos esetekben – jobban fordítanak gépi segítséggel.

Végül pedig fontos kérdés a gépi fordítási kurzus időzítése: O'Brien (2002) inkább a képzés vége felé vezetné be a hallgatókat az MT világába, amikor már biztonsággal tudnak mindenféle gépi segédeszköz nélkül fordítani, míg mások (például Kenny és Doherty, 2014 vagy Seidl-Péch, 2017 a jelen kötetben) a fordítástechnológia (CAT, MT, TB-menedzsment stb.) integrálása mellett érvelnek. Mellinger (2017) szerint a fordítóképzésben olyan életszerű feladatokat kell adni a hallgatóknak, amelyekkel később, professzionális fordítóként is találkozni fognak, azaz túlnyomórészt CAT-eszközzel kell dolgozni, gyakorolni kell az elő- és utószerkesztést, meg kell ismerkedni az egyes minőségi szintekkel, valamint a terminológia- és TM-menedzsment alapjaival.

Összegzés

A „találatok korában" (Kóbor, 2017: 5), amikor a fordító már nemcsak fordítómemóriát és terminológiai adatbázist használ, hanem egyre inkább beépül munkájába a gépi fordítás is, egyre sürgetőbbé válik a gépi fordítás integrálása a fordítóképzésbe. Bár a magyar nyelv esetében a gépi fordítás még gyerekcipőben jár, mégsem maradhat ki a modern fordítóképzés tanmenetéből.

Az MT és az elő-, illetve utószerkesztés számos kompetencia fejlesztésére alkalmas: hibafelismerés, az elvárt minőség meghatározása és teljesítése, hatékony javítás/lektorálás – azaz a túljavítás elkerülése –, technológiai kompetencia stb. Az, hogy mikor és milyen részletességgel foglalkozzunk a gépi fordítással, véleményem szerint képzés- és időpontfüggő: elképzelhető, hogy néhány év múlva már a fordítók mindennapjainak része lesz a gépi fordítás, és nem lesz elég csak a képzés vége felé beszélni róla.

Az utószerkesztés jelentősen különbözik a fordítástól, egészen más kompetenciákat igényel, ám ezek nem ellentétei egymásnak, sokkal inkább kiegészítik egymást. A gépi fordításban nem ellenséget, hanem lehetőséget kellene látnunk, amelyet aktívan és intelligensen használva növelhető a fordítói hatékonyság. Itt főleg az intelligens, azaz kritikus használaton van a hangsúly: fel kell tudni mérni, hogy mikor és milyen mértékben érdemes gépi fordítást használni, valamint merni kell elvetni a gépi javaslatot és újrafordítani a szegmenst.

A különböző források (TM, TB, MT stb.) együttes használata hatalmas rugalmasságot kíván a fordítótól, amit mindenképpen szükségszerű a képzés során (is) gyakorolni, de semmiképpen nem a klasszikus készségek rovására. Úgy gondolom, először maximális minőségű, kifogástalan fordítást kell tudni alkotni ahhoz, hogy adott szituációban képesek legyünk – gépi segítséggel vagy anélkül – alacsonyabb, de nem kevésbé funkcionális célszöveget készíteni.

Végül pedig az alábbi szempontot szeretném iránytűként kiemelni: a fordító utószerkesztéskor is ugyanúgy felelős a munkája minőségéért mint fordításkor, és semmiképp nem bújhat el a technológiai hiányosságok mögé (Robert, 2013).

Irodalom

Burchardt, A. et al. (2017): A Linguistic Evaluation of Rule-Based, Phrase-Based, and Neural MT Engines. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 108. 159–170.

Champsaur, C. (2013): La traduction automatique : un outil pour les traducteurs ? *The Journal of Specialised Translation* 19. 19–28. http://www.jostrans.org/issue19/art_champsaur.pdf

Doherty, S. et al. (2012): Taking Statistical Machine Translation to the Student Translator. Elhangzott: *The Tenth Biennial Conference of the Association for Machine Translations in the Americas*. San Diego, USA. DOI: 10.13140/2.1.2883.0727 https://www.researchgate.net/publication/257225920

Doherty, S. et al. (2013): *Mapping the Industry I: Findings on Translation Technologies and Quality Assessment* http://www.qt21.eu/launchpad/sites/default/files/QTLP_Survey2i.pdf

Doherty, S., Gaspari, F. (2013): *Effective Post-Editing in Human & Machine Translation Workflows: Critical Knowledge & Techniques*. QTLaunchPad Post-Editing Webinar. http://www.qt21.eu/downloads/QTLaunchPad-Post-Editing-Webinar.pdf

Doherty, S., Kenny. D. (2014): The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (2). 295–315.

Doherty, S., Moorkens, J. (2013): Investigating the experience of translation technology labs: pedagogical implications. *The Journal of Specialised Translation* 19. 122–136. http://www.jostrans.org/issue19/art_doherty.pdf

Doherty, S., O'Brien, S. (2014): Assessing the Usability of Raw Machine Translated Output: A User-Centered Study Using Eye Tracking. *International Journal of Human–Computer Interaction* 30. 40–51.

EMT expert group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.* https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf

Gapari, F. (2001): Teaching Machine Translation to Trainee Translators: a Survey of Their Knowledge and Opinions. In: Forcada, M.L., Pérez-Ortiz, J.A., Lewis, D.R. (szerk.): *Proceedings of the Workshop "Teaching Machine Translation"*. http://mt-archive.info/MTS-2001-Gaspari.pdf

Gapari, F. et al. (2015): A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives Studies in Translatology* 23 (3). 333–358.

Gulati, A. et al. (2015): The ACCEPT Academic Portal: A user-centred online platform for pre-editing and post-editing. In: *Proceedings of the 7th International Conference of the Iberian Association of Translation and Interpreting Studies (AIETI)*, Malaga, Spain, January. http://www.accept.unige.ch/Products/AIETI-Gulati-al-2015.pdf

Herranz, M. (2017): *What's New with Neural Machine Translation*. https://www.gala-global.org/blog/what%E2%80%99s-new-neural-machine-translation

Hutchins, W. J. (1994): Machine translation: history and general principles. In: Asher, R. E. (szerk.): *The encyclopedia of languages and linguistics (Vol. 5).* Oxford: Pergamon Press. 2322–2332.

Hutchins, W. J. (2005): Current commercial machine translation systems and computerbased translation tools: system types and their uses. *International Journal of Translation* 17 (1–2). 5–38.

Kenny, D., Doherty, S. (2014): Statistical machine translation in the translation curriculum: Overcoming obstacles and empowering translators. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (2). 276–294.

Kis Á. (2011): Könyvszövegek fordításának ellenőrzése, avagy szövegiszonyok a szakkönyvfordításban. In: Boda I. K. és Mónos K. (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció. A XX. MANYE Kongresszus előadásai. Vol. 7.* Budapest–Debrecen: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete és Debreceni Egyetem. 242–247.

Kóbor M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában". In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 1–15.

Koehn, P. (2010): Enabling Monolingual Translators: Post-Editing vs. Options. In: *Human Language Technologies: Conference of the North American Chapter of the Association of Computational Linguistics, Proceedings,* June 2-4, 2010, Los Angeles, California, USA. 537–545.

Koponen, M. (2015): How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course. *Proceedings of 4th Workshop on Post-Editing Technology and Practice (WPTP4)*, Miami, November 3, 2015, 2–15. http://amtaweb.org/wp-content/uploads/2015/10/MTSummitXV_WPTP4Proceedings.pdf

Koponen, M. (2016): Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. *The Journal of Specialised Translation* 25. 131–148. http://www.jostrans.org/issue25/art_koponen.pdf

Lacruz, I. et al. (2014): Cognitive Demand and Cognitive Effort in Post-Editing. In: *Proceedings of the Third Workshop on Post-Editing Technology and Practice (ATMA)* http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=lti. 73–84.

Mellinger, D. Ch. (2017): Translators and machine translation: knowledge and skills gaps in translator pedagogy, *The Interpreter and Translator Trainer* (online változat). DOI:10.1080/1750399X.2017.1359760.

Mohácsi-Gorove A. (2014): *A minőség fogalma a fordítástudományban és a lektorálás mint minőségbiztosítási garancia*. PhD értekezés. Kézirat. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/mohacsigoroveanna/diss.pdf

Moorkens, J. (2017): What to expect from Neural Machine Translation: A practical in-class translation evaluation exercise. Megjelenés alatt.

Mossop, B. (2001): *Revising and Editing for Translators. Translation Practices Explained*. Vol. 3. Manchester: St. Jerome Publishing.

O'Brien, S. (2002): Teaching Post-editing: A Proposal for Course Content. *Proceedings of the 6th EAMT Workshop on Teaching Machine Translation*. EAMT/BCS, UMIST, Manchester, UK. 99–106. http://mt-archive.info/EAMT-2002-OBrien.pdf

O'Brien, S. (2012): Translation as Human-Computer Interaction. *Translation Spaces* 1 (1). 101–122.

Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal* 58. 487–503.

Reiss, K. (1983): *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Heidelberg: Groos.

Robert, A. (2010): La post-édition : l'avenir incontournable du traducteur ? *Traduire* 222. 137–144.

Robert, A. (2013): Vous avez dit post-éditrice ? Quelques éléments d'un parcours personnel. *The Journal of Specialised Translation* 19. 29–40. http://www.jostrans.org/issue19/art_robert.pdf

Robin E. (2017): A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 89–106.

Şahin, M. (2011): Using MT post-editing for translator training. *Tralogy II, Session 6 – Teaching around MT / Didactique, enseignement, apprentissage*. http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=255&format=print

Sanchis-Trilles et al. (2014): Interactive Translation Prediction vs. Conventional Post-editing in Practice: A Study with the CasMaCat Workbench. *Machine Translation* 28 (3-4). 217–235.

Screen, B. (2017): Machine Translation and Welsh: Analysing free Statistical Machine Translation for the professional translation of an under-researched language pair. *The Journal of Specialised Translation* 28. 317–344. http://www.jostrans.org/issue28/art_screen.pdf

Taravella, A., Villeneuve, A. O. (2013): Acknowledging the needs of computer-assisted translation tools users: the human perspective in human-machine translation. *The Journal of Specialised Translation* 19. 62–74. http://www.jostrans.org/issue19/art_taravella.pdf

Translation Automation User Society (TAUS) Knowledgebase (d. n.): https://www.taus.net/knowledgebase/index.php?title=Knowledge_base

Thicke, L. (2013): The industrial process for quality machine translation. *The Journal of Specialised Translation* 19. 8–18. http://www.jostrans.org/issue19/art_thicke.pdf

Varga Á. (2015): Gépi fordítás. In: Horváth, I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 135-145.

III.

FÓKUSZBAN A CSAPATMUNKA

Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben

Balogh Dorka
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
balogh.dorka@jak.ppke.hu

Lesznyák Márta
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
lesznyakm@t-online.hu

A projektmódszer a szakfordítóképzés gyakorlatában egyes elemeiben eltér a hagyományos értelemben vett pedagógiai projektektől, ahol a hallgatók egy-egy csoportja olyan témát dolgoz fel, amelyet maga választ. A fordítástanításban a projektmunka során a hallgatók csapatokban együttműködve egy (vagy több) olyan hosszabb terjedelmű szöveget fordítanak le, amelyet jellemzően a tanár választ ki, előre átgondolt szempontok alapján. A módszer célja a hivatásos fordítók munkakörülményeinek szimulálása, ezért a csoport tagjai is meghatározott szerepek szerint veszik ki a részüket a munkafolyamatból. A szakfordítóképzés módszertanával foglalkozó szakirodalomban sok szó esik a projektmunka jelentőségéről, ám meglepően kevés az olyan beszámoló, amely empirikus kutatásra épül. Tanulmányunkban egy intézményközi együttműködésen alapuló pedagógiai projektet mutatunk be, amelynek kipróbálását 2015 tavaszán kezdtük meg az SZTE BTK fordító és tolmács mesterképzésének, illetve a PPKE JAK jogi szakfordító szakirányú továbbképzésének keretében. A módszer gyakorlati alkalmazása és az együttműködés folyamatának bemutatása mellett a projektmunkához kapcsolódó kutatásunk első szakaszának eredményeit is összegezzük.

Bevezetés

Tanulmányunkban egy olyan intézményközi együttműködésről számolunk be, amelynek során két felsőoktatási intézményben (SZTE BTK, PPKE JÁK) párhuzamosan végeztünk projektmunkát fordító-tolmács mesterképzés, illetve jogi szakfordítóképzés keretein belül. A projektmunkában oktatóként szerzett módszertani tapasztalataink mellett empirikus kutatási eredményeinket is ismertetjük, amelyeket a hallgatók kérdőíves formában feltett kérdéseinkre adott válaszaira alapozunk.

A fordítástanítás módszertanában egyik leggyakrabban említett módszer a projektmódszer (Biel, 2011; González-Davies, 2004, 2016; Greere, 2014; Kiraly, 2000, 2003, 2005, 2012; Li, 2013, 2015; Olvera Lobo és mtsai, 2007; Pralas, 2014). A projektmódszer alkalmazásának tárgykörében írt szakirodalom áttekintése után azonban úgy látjuk, hogy bár a projektmunka témája igen nagy népszerűségnek örvend és szinte minden módszertani tárgyú konferencián és fórumon felbukkan, empirikus, adatokra támaszkodó kutatás szinte alig áll ebben a témában a rendelkezésünkre. A két intézményben immár harmadik éve folyó közös munka első két évének eddig feldolgozott adatait tesszük most közzé azzal a reménnyel, hogy munkánkból olyan általános tanulságok is levonhatók a projektmódszer fordítóképzésben való alkalmazásával kapcsolatban, amelyek más intézmények számára is hasznosak lehetnek. E tanulmány elsődleges célja tehát nem a módszer elméleti hátterének bemutatása, erre bőven találunk példát a jelen bekezdés első mondatában felsorolt szerzők írásaiban. Emellett további támpontokat és hivatkozott szakirodalmat talál az olvasó a 2017 őszén megjelenő, a XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia tanulmánykötetébe írt cikkünkben (Lesznyák és Balogh, 2017), melyben kutatásunk eredményeit is részletesebben kifejtjük. Ehelyett gyakorlatias megközelítéssel inkább azt tűztük ki célul, hogy a projekt folyamatának bemutatása és kutatásunk első fázisának ismertetése mellett az intézményközi együttműködésünk során szerzett módszertani tapasztalatainkról, a közösen bejárt útról is beszámoljunk, és ezzel támpontokat adjunk további hasonló kezdeményezésekhez.

1. A projektmódszer indokoltsága a fordítóképzésben

A projektmódszer alkalmazása mellett számos – a fent említett és további szerzők (Nord, 1997; Kelly, 2005; Horváth, 2013) által is hangsúlyozott – pedagógiai érv szól, amelyek szerint a projektmunka lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók gyakorlati és életszerű tapasztalatokat szerezzenek a fordítás teljes folyamatáról, a csapatmunkáról és a fordítás megváltozott minőségéről. Horváth (2013: 141) szavaival élve: „A fordítás manapság társas foglalkozássá vált: a modern fordító online projektben, csapatmunkában dolgozik. Munkája során sok interakció és kapcsolatépítés jellemzi." A gyakorlati tapasztalatszerzést segíti továbbá, hogy projektmunkában nagyobb lélegzetű szöveg fordítható, melynek segítségével szövegtani összefüggések és jelenségek is megfigyelhetők (koherencia és a kohézió, a terminológiai egységesség és a stílus egységessége).

A projektmunka tapasztalataink szerint is holisztikus szemléletet ad, mivel optimális esetben ráébreszti a hallgatókat arra, hogy a sikeres munkához a fordítási kompetenciák mellett a fordítói kompetenciák is szükségesek (Kiraly, 2000). Ezek begyakorlására is alkalmat teremt, ezáltal szűkíti a képzés és a piac közötti rést (a határidő be nem tartásának következményei, a fordítói memória használatának szükségessége, az időfaktor relevanciája, a szociális készségek jelentőségének felismerése révén). A fentiekből következően a jelen kötetben kitüntetett figyelmet élvező ún. „puha" készségeket fejleszti (Fischer, 2017; Kóbor, 2017): együttműködésre és autonóm tanulásra neveli és motiválja a hallgatókat, úgy hogy közben a csapatmunka egyfajta védelmet is nyújt az autonómiával esetlegesen együtt járó szorongással szemben. A projektmunka során a hallgatók egymástól is tanulnak, és saját munkájukat is megtanulják kritikus szemmel megítélni.

A kutatásunkban alkalmazott kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók is felismerték ezeket az előnyöket, miközben számos egyéb előnyt is felsoroltak. Ezeket a tanulmány 5. pontjában ismertetjük (A hallgatók válaszai alapján kapott eredmények összegzése).

A fordítástanításban alkalmazott projektfelfogás árnyalása érdekében meg kell említenünk, hogy a szakirodalom megkülönböztet pedagógiai projekteket és autentikus projekteket (González Davies, 2004). Autentikus projektek során a hallgatók valódi fordítási megbízásokat teljesítenek, míg a pedagógiai projektekben minden csapat ugyanazt a szöveget fordítja, és ezt a szöveget az oktató választja. Bár mindkettőnk intézményének praxisában előfordult, hogy hallgatóink valódi (autentikus) megbízás keretében fordíthattak projektmunkában, az ilyen jellegű megbízások alkalomszerűek, nem tervezhetőek előre, és ezért nem alkalmasak arra, hogy intézményközi együttműködés keretein belül valósítsuk meg őket. Mivel a pedagógiai projektek esetében az oktatóknak nagyobb szabadságuk van a szöveg, időtartam stb. megválasztásában, a szakfordítóképzéseken alkalmazott projektek többsége az úgynevezett pedagógiai projekt kategóriájába sorolható, csakúgy, mint az általunk alkalmazott projekt is, amelyet az alábbiakban ismertetünk.

2. A projekt bemutatása

2.1. A szövegválasztás

A szövegválasztás a jogi szakfordítóképzésben mindig kényes kérdés, hiszen a fordítóirodákkal készített felmérésekből az derül ki, hogy a jogi fordításra leggyakrabban megrendelt műfaj a szerződés, a magánjogi fordítások természetéből adódó titoktartási kötelezettség viszont megnehezíti az autentikus szövegekhez való hozzáférést. Végül egy olyan 15 oldalnyi hosszúságú szöveget választottunk ki, amely egyikünk egy régebbi valós megbízása volt, és amely a konkrét adatok megváltoztatása után azért is tűnt megfelelőnek a projektmunkára, mert ilyen hosszúságú szöveg fordítására az órákon nincs lehetőség, ugyanakkor e fontos jogi műfaj minden sajátosságát hordozza.

Egy olaszok által angol nyelven megfogalmazott angol szöveg (építési megbízási szerződés) magyarra fordítása volt a feladat, ami kettős kihívás elé állította a hallgatókat: a kemény jogi szöveg megfelelő regiszterben való, a jogi tartalmat pontosan megőrző átültetése mel-

lett a nem anyanyelvi beszélők által írt angol szöveg nyelvi pontatlanságaival is meg kellett birkózniuk. A jogi tartalom érthetőségét jelentősen nehezítették a szövegben fellelhető olasz jövevényszavak és az olasz jogrendszerre való utalások. A lingua franca és általában az autentikus szövegek használatát a fordítóképzésben többek között Biel (2011) és Kelly (2005) is javasolja, mivel azok olyan problémákkal szembesítik a hallgatókat, amilyenekkel a tanórák steril körülményei között nem találkoznak (nyelvtani, nyelvhelyességi hibák, formázás, helytelen megfogalmazás), ez pedig nagymértékben próbára teszi és fejleszti problémamegoldó készségüket. Mivel a választott szöveg valóban felvonultatta ezeket a problémákat, azt mi magunk is nehéznek ítéltük, és ezt a hallgatói visszajelzések is megerősítették.

2.2. A projekt gyakorlati megvalósulása

A projektet 2015 óta alkalmazzuk két különböző profilú intézményben: egyrészt a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán akkreditált mesterképzés keretein belül, másrészt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának Deák Ferenc Intézetében, ahol jogi szakfordító szakirányú továbbképzés működik. Mindkét intézményben a tavaszi szemeszterben került sor a projektmunkára először 2015-ben, majd 2016-ban és 2017-ben (a PPKE esetében ez a három féléves képzés második félévét jelentette, az SZTE esetében pedig a képzés negyedik, vagyis utolsó félévét). A 2017-es adatok feldolgozása még folyamatban van, ezért tanulmányunkban az eddig feldolgozott 2015-ös és 2016-os adatokat elemezzük.

2.3. A projektfeladat leírása és ütemezése

A kiválasztott 15 oldalas szöveget a hallgatóknak 4–5 fős csapatokban kellett lefordítaniuk, megadott időtartam alatt, majd ezt követően egy másik csapat fordítását lektorálták. A hallgatók fordítási utasítást kaptak a szöveg mellé (lásd Melléklet), amelyben a fordítási kontextust is részleteztük. Mivel a projekttel valós fordítási helyzetet próbáltunk szimulálni,

a hallgatóknak a csapatokon belül a fordítás teljes folyamatához szükséges szerepeket is vállalniuk kellett. A csapatok a szöveg felosztásáról, a munkaterhek elosztásáról, a belső határidőkről és a csapatokon belül az egyes szerepek kiosztásáról maguk dönthettek. A vállalható szerepek a következők voltak:

- projektmenedzser
- terminológus
- lektor
- szerkesztő
- technikus-informatikus

A szerepek mindegyikéhez részletes magyarázatot mellékeltünk a projektleírásban. Azt is tisztáztuk, hogy az oktató mint megrendelő vesz részt a szimulációban, így minden olyan kérdést feltehetnek neki, amit hasonló valós helyzetben is megkérdeznének. A két oldalas írásos fordítási utasítás mellett az első orientációs órán szóban is megbeszéltük a teendőket. A célnyelvi szöveg elkészítésére körülbelül egy hónap állt a hallgatók rendelkezésére, majd a társlektorálásra a PPKE esetében szintén egy hónap. Az SZTE-n 2015-ben a projekt befejező szakasza (a félév vége) egybeesett a szakdolgozat-leadással, így időhiány miatt nem került sor a lektorálásra, míg 2016-ban, amikor a projekt a félév közepére került, már társlektorálásra is sor kerülhetett, azonban a hallgatók csak 1 hetet kaptak erre.

A projektfeladat elvégzése közben a hallgatókat fordítói napló vezetésére kértük, vagyis arra, hogy jegyezzék a felmerülő fordítási problémákat, dilemmákat és az együttműködéssel kapcsolatos tapasztalataikat is. A naplót a fordítással együtt kellett leadniuk a megrendelőnek (az oktatónak).

A leadott fordításokat az oktató kijavította, a munka befejezését követő első órán pedig sor került a projekt megbeszélésére, ahol a hallgatók ppt-bemutatók segítségével számoltak be szakmai (a fordítással és a lektorálással kapcsolatos) és társas (a csapaton belüli együttműködéssel kapcsolatos) tapasztalataikról. Ezen az órán töltötték ki a hallgatók a kutatásunk egyik pillérét jelentő kérdőíveket is.

Mivel ezen az összegző órán a csapatok egy általuk lektorált másik fordítás szerintük jó vagy rossz megoldásairól is beszámoltak, amire az érintett csapat reflektálhatott, és emellett a tanár is összegezte benyomásait, az először beütemezett 90 perc nem bizonyult elegendőnek, ezért a továbbiakban rugalmasabban terveztük a projektet lezáró órát. A projekt lebonyolításával kapcsolatos nehézségeket és dilemmákat, valamint az általunk menet közben szükségesnek tartott változtatásokat a 6. és 7. pontokban részletesen kifejtjük.

3. A projekthez kapcsolódó kutatás kérdései és módszere (az adatgyűjtés eszközei)

A szakirodalom áttekintése után a következő kutatási kérdések vizsgálatát tűztük ki célul:

- Milyen feltételek mellett működik eredményesen a projektmódszer a fordítóképzésben?
- Melyek a projektmódszer előnyei és hátrányai?
- Hogyan látják a projektmunka szerepét a hallgatók a képzésben?

Kutatásunkban kvalitatív és kvantitatív eszközök kombinálására törekedtünk. Kvantitatív adataink elsődleges forrását a hallgatók által kitöltött kérdőívek jelentették, amelyeken a kérdések tematikailag három csoportba oszthatók: 1. a fordítási feladatra és a forrásnyelvi szövegre vonatkozó kérdések; 2. a társakkal való együttműködésre vonatkozó kérdések; 3. a projektmunka és az önálló fordítási feladatok összehasonlítása (jellemzően nyílt kérdésekkel). Mivel a projektek lebonyolításakor egyszerre voltunk jelen oktatóként és kutatóként, lényegesnek tartottuk, hogy a projekt során résztvevő megfigyelőként szerzett személyes tapasztalatainkat bevonjuk a megfigyelések körébe. Ezeket a tapasztalatokat kvalitatív információnak tekintettük.

Mivel nem minden hallgató küldte vissza a kérdőívét, a két intézményből összesen 84 fő eredményeit tudtuk elemezni. A minta részletes bemutatása az 1. táblázatban található.

1. táblázat
A vizsgálatban résztvevő hallgatók száma intézményenkénti, évenkénti és nyelvenkénti (B, C) bontásban (Zárójelben a hallgatókból képzett projektcsoportok száma)

	SZTE MA		PPKE JÁK
2015	34		9 (2)
	B = 14 (3)	C = 20 (5)	
2016	28		13 (3)
	B = 14 (3)	C = 14 (3)	
Összesen:	62 (14)		22 (5)

4. A módszer gyakorlati alkalmazása a két képzés szerkezetének tükrében

Az SZTE BTK szakfordítóképzésének hallgatói jellemzően húszas éveikben járó fiatalok, akik első diplomájukat is bölcsészkaron, leggyakrabban nyelvszakon szerezték. Ennek egyik következménye, hogy sem jogi ismereteik nincsenek, sem korábbi tapasztalatokat nem szereztek jogi szövegekkel kapcsolatosan. A jogi szakfordítás óra a mesterképzés negyedik, tehát utolsó félévében zajlik, párhuzamosan a jogi alapismeretek kurzussal, amely nagy segítséget jelent a jogi szakszövegek fordításában járatlan bölcsészhallgatóknak. Mivel a félév kezdetén a hallgatók semmiféle jogi szakismerettel nem rendelkeznek, kezdetben hagyományos formában gyakorolják a jogi szakfordítást (egyéni fordítások elkészítésével és azok elemzésével), a projektre pedig csak akkor kerül sor, amikor már elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra is szert tettek.

A PPKE JÁK Deák Ferenc Intézetében „Jogi szakfordító szakjogász" szakirányú továbbképzés keretein belül vettek részt a hallgatók a projektmunkában. Erre a 3 féléves posztgraduális képzés második félévében kerül sor az írásbeli jogi szakmai kommunikáció tárgy keretében.

Mivel ebben a képzésben végzett jogászok vesznek részt, szakmai háttérismereteik és anyanyelvi szaknyelvtudásuk is többnyire megfelelő. A hallgatók a három féléves képzés során jellemzően jogágak szerinti bontásban gyakorolják az egyéni fordítást és sajátítják el az egyes jogterületek célnyelvi terminológiáját.

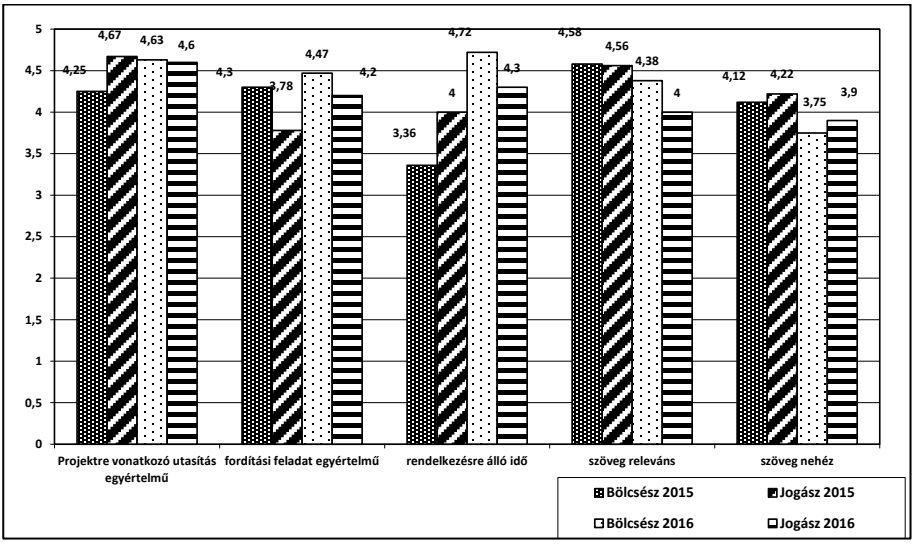
A posztgraduális képzés jellegéből adódóan a jogász hallgatóknak kevesebb kontaktórájuk van, ezért az ő esetükben a projekt szinte a teljes félévi munkát felölelte: egy hónapot kaptak a fordítás elkészítésére, egy hónapot pedig a lektorálásra. A PPKE-s hallgatók emellett valamivel idősebbek voltak, mint a bölcsészek, és többségük munka mellett vett részt a tandíjas képzésben. Ez, megfigyeléseink szerint, attitűdbeli különbségeket, elsősorban nagyobb felelősségtudatot eredményezett ennél a populációnál.

5. A hallgatók válaszai alapján kapott eredmények összegzése

Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé kutatásunk eredményeinek részletes ismertetését, amely elérhető lesz a 2017 őszén megjelenő, a XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia tanulmánykötetébe írt tanulmányunkban (Lesznyák és Balogh, 2017). Az alábbiakban ezért ábrák segítségével szemléltetjük a kutatás első szakaszában kapott összesített adatokat, és csupán azokat a kérdéseket fejtjük ki bővebben, amelyeket módszertani szempontból a legtanulságosabbnak vagy továbbgondolásra érdemesnek tartottunk.

5.1. A fordítási feladatra és a forrásnyelvi szövegre vonatkozó kérdések

Az első kérdéskörben a projekt szervezésére vonatkozó kérdések szerepeltek, amelyekből arra vonatkozóan kaptunk visszajelzést, hogy a feladat mennyire volt jól szervezett, érthető és megfelelő nehézségi szintű. Az 1. ábrán láthatók a kategória kérdéseire adott válaszok átlagai évenkénti és képzési típusonkénti bontásban.



1. ábra
A projekt szervezésére vonatkozó kérdésekre kapott válaszok átlagai intézményenként és tanévenként

A fenti adatok alapján szignifikáns különbség csak a projektre vonatkozó utasítás és a rendelkezésre álló idő vonatkozásában mutatható ki. A 2015-ös évben a bölcsészhallgatók kevésbé tartották egyértelműnek a projekt menetére vonatkozó utasításokat, mint a jogászhallgatók, annak ellenére, hogy mindkét csoport ugyanazt a projektleírást kapta (lásd Melléklet). A jelenség magyarázható a csoportok eltérő populációjával vagy az oktatók szóbeli instrukcióinak eltérő mivoltával, de betudható akár az adott bölcsész csoportok figyelmetlenségének, fejletlenebb szövegértési kompetenciájának is. A 2016-os évben ez a különbség már nem volt kimutatható. A bölcsészhallgatóknak a rendelkezésre álló idővel kapcsolatos 2015-ös elégedetlenségét megmagyarázza, hogy a projekt időzítése ekkor a szemeszter végére esett, ami a szakdolgozat-leadással együtt már túlzott munkaterhelést jelentett, ahogy erről a 2.3 pontban beszámoltunk. A szakfordítóképzés egyik fontos feladata a hallgatók felkészítése arra, hogy nagy időnyomás alatt is tudjanak dolgozni, ahogy azt majd a piac is megköveteli – erre többek között Biel (2011), Bowker (2016) és Heltai (1999) is felhívja a figyelmet. Véleményünk szerint azonban az egyéni

fordítások alkalmasabbak erre, mint a projektmunka, amely összetettsége révén eleve számos ismeretlen kihívás elé állítja a hallgatókat. A hallgatók írásos és szóbeli beszámolója szerint a projektmunka akkor sikeres, ha jut idő azokra a tevékenységekre, amelyek az önálló tanulást segítik elő: ilyenek a társakkal való konzultáció és az alapos kutatómunka, amelyek eleve időigényes folyamatok.

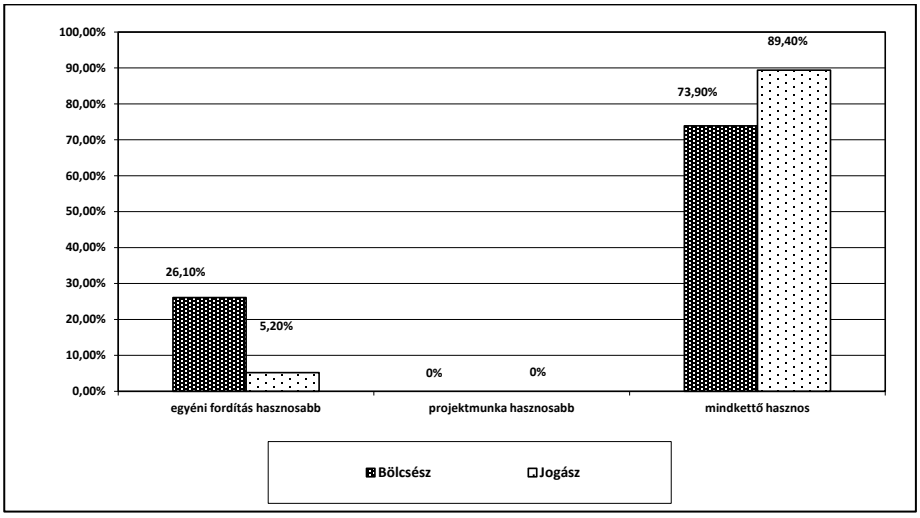
Meglepőnek találtuk, hogy az általunk is nehéznek ítélt szöveget a bölcsészhallgatók nem érezték nehezebbnek, mint a jogászhallgatók. Vajon magyarázható-e ez a tény a folyamatorientált kutatásokból ismert „boldog tudatlanság" jelenségével (Jääskeläinen, 1999), vagyis azzal az állapottal, amikor a fordító annyira nem ért ahhoz, amit csinál, hogy nem is veszi észre a szövegben rejlő problémákat, így rosszul ítéli meg a feladat nehézségét is? Megerősíteni látszik ezt a feltevést az a tény, hogy a projektmódszer alkalmazásához kapcsolódó, folyamatban lévő másik vizsgálatunk előzetes eredményei szerint a bölcsészhallgatók fordításai következetesen gyengébb minőségűek voltak, mint a jogászhallgatóké.

5.2. A projektmunka és az egyéni fordítás összehasonlítása

Kutatásunk egyik fő kérdése az volt, hogyan látják a projektmódszert a hallgatók; melyek a módszer előnyei és hátrányai önmagában és összehasonlítva az egyéni fordítással is. A 2. ábra azt mutatja, hogyan oszlik meg az egyéni munkát támogató hallgatók és a mindkét munkaformát támogató hallgatók aránya a kétféle képzési típusban résztvevő hallgatók között. Az ábra szerint az egyéni munkát előnyben részesítők között felülreprezentáltak a bölcsészek, ami több szempontból is elgondolkodtató. Hogy a jogászok és a bölcsészek eleve eltérő személyiségjegyei vagy a két populáció életkor- és tapasztalatbeli különbségei állnak-e a jelenség hátterében, esetleg mindkettő, azt csak további vizsgálatokkal lehetne eldönteni. Az utóbbi feltevést igazolja Horváth (2005) kutatása, mely során az ELTE fordító- és tolmácsképzésére beiratkozott hallgatók tanulási szokásait vizsgálta képzésük kezdetekor és végén. Felmérésének eredményei azt mutatták, hogy a frissen beiratkozott hallgatók előnyben részesítik az egyéni munkát/tanulást a csoportossal szemben, ami véleménye szerint annak tudható be, hogy olyan iskolarendszerben szocializálódtak, amely-

ben nem szerezték meg a társas vagy csoportos munkához szükséges tanulási készségeket.

A projektmódszer alkalmazása szempontjából is többféleképpen értelmezhetjük ezeket az adatokat. Egyrészt jelenthetik azt, hogy azok a hallgatók, akik az egyéni munkát tartják hasznosabbnak, nem profitálnak annyit a projektmunkából, mint a társaik, ami az oktatók számára megfontolandó tanulság, mert megkérdőjelezi a projektmódszer általános hatékonyságát. Másrészt az is elképzelhető, hogy azok, akik az egyéni munkát előnyben részesítik a projektmunkával szemben, éppen azért teszik ezt, mert társas készségeik gyengébbek és fejlesztésre szorulnak, ami viszont újabb módszertani kérdéseket vet fel.



2. ábra
Bölcsész- (n=65) és jogászhallgatók (posztgraduális, n=19) összehasonlítása az egyéni és a projektmunka hasznosságáról alkotott vélemények terén
(X^2 *(2, N = 84) = 6.88, p <.05.)*

A csoportos projektmunka előnyeiről és hátrányairól nyílt kérdéseket tettünk fel a hallgatóknak. A projektmunka előnyeire vonatkozóan 152 választ kaptunk, ezeket a válaszokat az adatfeldolgozás során csoportosítottuk. Az előnyökre vonatkozó leggyakoribb válaszok a következők vol-

tak: együttműködés tanulása; segítségkérés és -nyújtás, véleménycsere, konzultáció lehetősége; jobb fordítás születik; van visszajelzés; másoktól tanulás lehetősége; gyorsabb.

A kihívásokra vonatkozó kérdésünkre 109 választ kaptunk, ezek csoportosítása után a problémákat két nagy kategóriába soroltuk, a szakmai és a társas jellegű kihívások csoportjába. A szakmai jellegű kihívások a következők voltak: (nehéz) szöveg; terminusok; lektorálás. A társas jellegű kihívások közül a leggyakrabban említettek a következők voltak: időmenedzsment; együttműködés, kommunikáció; nem együttműködő társak; feladatok kiosztása.

További előnyöket is felsoroltak a hallgatók: a csoportban dolgozás élménye (amely sokaknak új volt), alkotómunka, csapatjáték, szuper érzés a társaktól tanulni, például konfliktuskezelést. Többen említették azt a felismerést, hogy a fordítás során felmerülő problémákkal kapcsolatos konzultáció új nézőpontot adhat.

A negatív hallgatói észrevételek közül érdemes kiemelni a szöveg „rossz minőségére", „angoltalanságára" és túlzott hosszúságára vonatkozó megjegyzéseket, valamint a szerepekhez kötődő munkaterhelés aránytalanságát. A már ismertetett társas jellegű kihívások között kiemelkedik az idővel való gazdálkodás kérdése. A szóbeli megbeszélés alkalmával többen jelezték, hogy számukra a határidők betartása nyomást jelentett, de ösztönző is volt, hogy felelősséggel tartoztak a csoport többi tagja iránt, ezért időben el kellett készülniük a fordítással. Feltehetőleg sokan most először ébredtek rá, hogy a határidők betartása a társas együttműködést segíti elő, és mint ilyen, szociális készség.

6. A projektmunka során felmerült nehézségek és dilemmák

A projektmódszer alkalmazása során az egyik legnagyobb kihívást a csapatok, illetve a csapaton belüli szerepek felosztásának kérdése és dilemmája jelentette. A projektmunka sikere nagyban függ a csapatok összetételétől, és az eddigi tapasztalatok alapján úgy látjuk, az a legszerencsésebb, ha az oktató állít össze heterogén csapatokat. Így elkerülhető a projekt-

munkából nem profitáló nagyon gyenge csapatok kialakulása, és a személyes sértődéseknek is elejét vehetjük. A csapatok összeállításakor azonban nem elég, ha az oktató a jobban és gyengébben teljesítő hallgatók arányára figyel, optimális esetben az egyes csapattagok személyiségjegyeit (pl. szociális készségek, maximalizmus, felületesség) is figyelembe kell vennie.

A csapaton belüli szerepek felosztása és az egyes szerepek munkaterhelésének egyenlőtlensége még ennél is nehezebb kérdés. A csapattagok autonómiája és ezáltal felelősségvállalása és motivációja is jobban biztosított, ha ők maguk osztják fel a szerepeket egymás között. De ez csak akkor van így, ha ők maguk is tisztában vannak a saját erősségeikkel és gyengeségeikkel, és csapattársaik kvalitásaival, valamint az egyes szerepkörökkel járó feladatokkal. Annak ellenére, hogy igyekeztünk világos és jól követhető írásos útmutatót adni az egyes szerepekről, a projekt folyamatáról és ütemezéséről és az első órán az egyes szerepekhez kapcsolódó feladatokat szóban is kifejtettük, azzal szembesültünk, hogy a hallgatók a részletes projektleírás ellenére sem látják át az egyes szerepekhez kapcsolódó feladatok súlyát és mennyiségét. A csapattagok hozzáállásán is múlik, hogy egy-egy szerepkör mennyi munkával jár. Ha a lektor vagy a terminológus egyedül végzi a munkáját, akkor az ő felelősségük a munka végső minőségét illetően aránytalanul nagy. De ha a csapattagok tudatában vannak ennek, és enyhíteni akarják a kulcsszereplők terheit, akkor már más a helyzet. Egyes csapatokban a terminológus vagy a lektor éjt nappallá téve dolgozott, a csapattagok pedig rájuk hagyták. Más esetben a lektor és a terminológus munkáját az összes többi csapattag is átnézte, megint más esetben pedig felületesen dolgoztak, a csapattagok pedig nem ellenőrizték a végső produktumot.

A PPKE JÁK egyik csapatának azért nem sikerült jól a fordítása, mert a csapattagok a rájuk kiosztott munkát a szerepeik szerint elvégezték ugyan, de az egyéni munka mellett nem szántak elég időt és energiát arra, hogy egymással konzultáljanak, egymás fordításait érdemben átnézzék és kijavítsák, és hogy a szöveget egységesítsék. Lehet, hogy úgy gondolták, hogy azért van a terminológus és a lektor, hogy ezt megtegye, de ebben az esetben nem jól osztották ki a szerepeket. Lehet, hogy ezt a jelenséget úgy is magyarázhatjuk, hogy megbíztak egymásban és tiszteletben tartották a kijelölt határokat, nem akarták egymás döntéseit felülbírálni, ami érthető,

ha a csapattagok nem ismerik jól egymást. De a projektmunka éppen a közös konzultáció, vita és kutatómunka miatt válik hatékonnyá és izgalmassá, azt tehát mindenképpen tudatosítanunk kell a munka kezdete előtt, hogy a cél egy olyan egységes, piacképes fordítás, amely a csapat minden tagja számára vállalható. Érdemes arra is felhívni a hallgatók figyelmét, hogy a határidők sikeres teljesítése szinte teljes mértékben a projektmenedzser határozottságán és rámenősségén múlik, és átgondolt tervezést igényel.

E tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az orientációs órán az eredetileg tervezettnél több időt kell biztosítani a csapatoknak a szerepek egymás közötti felosztására és az egyes szerepek felosztásával kapcsolatos buktatók, valamint a csapaton belüli felelősségvállalás és kommunikáció jelentőségének megbeszélésére. Felmerült az a kérdés is, hogy szükséges-e a társlektorálás, mérlegeltük tehát annak előnyeit és hátrányait. A társak fordításának lektorálása nagyobb munkaterhet jelent és a projekt időtartamát növeli, de ha a hallgatók ugyanazt a szövegrészt lektorálják, mint amit fordítottak, akkor kénytelenek újra elővenni a szöveget és tudatosabban elemezni azt, ráadásul viszonyítási alapot kapnak ahhoz, hogy a saját jó és rossz megoldásaikat is észrevegyék. A lektor feladatai azonban – ahogy azt Robin (2017) ebben a kötetben is hangsúlyozza – a forrás- és a célnyelvi szöveg tartalmi egybevetését és ellenőrzését is magukban foglalják. Míg a jogász végzettségű hallgatók nem tiltakoztak a lektorálás ellen, az SZTE mesterszakos bölcsészhallgatói aggodalmukat fejezték ki amiatt, hogy megfelelő jogi háttértudás hiányában nem fognak tudni döntően állást foglalni a jogi tartalom pontosságát illetően, az ő esetükben tehát kérdéses, hogy ez elvárható-e tőlük, és ha igen, akkor milyen formában nyújtható ehhez segítség.

A szövegválasztás kapcsán egyrészt a szöveg hossza volt megkérdőjelezhető (amit néhány hallgató szóvá is tett), másrészt az is meggondolandó, hogy a lingua franca szöveg nem állítja-e túlzott kihívások elé a hallgatókat, és különösen a bölcsészhallgatókat, akik számára a jogi regiszter már önmagában is kihívást jelent.

A jogi szakfordítás egyik gyakran emlegetett nehézsége, hogy a jog az élet minden területét behálózza, ezért a jogi szakfordítónak a jogi szaknyelvi regiszter mellett az adott szakterület terminológiáját is ismernie

kell. Esetünkben a szöveg az építésügyi terminológia ismeretét kívánta meg, és nem volt könnyű eldöntenünk, hogy rendelkezésükre bocsássuk-e a hallgatóknak az általunk előzetesen összeállított terminus-jegyzéket, vagy várjuk meg, hogy ők vegyék fel velünk mint megrendelőkkel a kapcsolatot és érdeklődjenek felőle. Mivel valós szituációkban mindkét helyzet előfordulhat, mindkét intézményben kipróbáltuk mindkét variációt. 2015-ben nem adtunk magunktól listát, ami a PPKE esetében (ahol abban az évben csak két csapat fordított) azt eredményezte, hogy az egyik csapat volt olyan szemfüles és kérte, majd meg is kapta a listát, a másik viszont nem, és ez hatással is volt a beadott munka minőségére. Az SZTE esetében a helyzet még érdekesebben alakult, mivel amikor a projekt végén fény derült arra, hogy létezik terminus-gyűjtemény, az egyik hallgató mélységes felháborodásának adott hangot és felelősségre vonta az oktatót, amiért az ezt „eltitkolta". A lista kiadása tehát növeli a hallgatói elégedettséget, a lista hiánya miatti minőségromlás a szövegben viszont fontos és emlékezetes tapasztalat lehet a hallgatók számára.

7. Szükségesnek tartott változtatások

A fenti kihívások már menet közben is kisebb változtatásokat tettek szükségessé. Az SZTE első éves ütemezésében a projekt időszaka április volt, ami egybeesett a szakdolgozat-leadás előtti megnövekedett munkaterhekkel, és emiatt a társértékelési szakaszra nem került sor. A projekt ütemezése a következő évtől már márciusra esett, ami a kérdőívekből egyértelműen kimutatható megnövekedett hallgatói elégedettséget produkált. A szerepekkel járó munkaterhek már említett aránytalanságának enyhítésére a 2017-es évben egy lektor és egy szerkesztő helyett már egy lektor és egy kontrollszerkesztő szerepel a szerepkörök listájában, ami részben leveszi a lektor válláról a túlzott felelősséget. A második évtől kezdve azt is javasoltuk a csapatoknak, hogy a szöveg felosztásakor a lektorra csak jelképes mennyiségű fordítandó részt osszanak, azt is leginkább azért, hogy a szöveg ízére ráérezzen. Már az első évben egyértelművé vált, hogy az orientációs órán az egyes szerepekkel járó feladatokra és a csoportos felelős-

ségvállalásra, valamint a terminológiai egyeztetésre hatékonyabban fel kell készítenünk a csapatokat.

A kérdőívek tekintetében is vezettünk be néhány változtatást. Az első évben a társakkal való együttműködésről szóló kérdéseket még a projektmunka egészéhez kapcsolódó kérdőívbe foglaltuk bele. Mivel e kérdések elsődleges célja, hogy a hallgatók képet kapjanak arról, hogyan látják őket társaik, a második évtől kezdődően külön lapon töltik ki ezt a részt a hallgatók, és egymásnak adják ezeket az íveket.

Az adatok elemzése során szembesültünk azzal, hogy bizonyos kérdésekre és tényezőkre nem gondoltunk, ezért ezeket nem szerepeltettük a kérdőíven. Ilyen például a projektmunka globális értékelése vagy a csoportmunka egyes aspektusainak Likert-skálán való értékelése. Kérdőívünket a jelen tanévtől ezekkel a kérdésekkel bővítettük, de ezzel kapcsolatos eredményeket csak a jövőben fogunk tudni közzétenni.

Mivel a szöveget oktatóként is nehéznek ítéltük, és ezt a hallgatók visszajelzései is megerősítették, a következő évtől új szöveget szeretnénk a projektmunka keretein belül kipróbálni.

8. Nyitva maradt kérdések

A jövőre nézve további kérdések is megfogalmazódtak bennünk: ha a fordítás teljes folyamatát szimuláljuk, ne foglaljuk-e bele a projektbe az árajánlatkérés, a fordítókkal kitöltendő megbízási és titoktartási szerződés, majd a munka végén a számlázás szimulációját is. Felmerült az a kérdés is, hogy mivel a fordítástámogató szoftverek használata immár alapvető követelmény a fordítói munka során (Seidl-Péch, 2017; Ugrin, 2017), ne tegyük-e kötelezővé azok használatát, de ettől etikai okok miatt eddig eltekintettünk.

Már a projekt megkezdésekor gondoltunk arra, hogy nagyon izgalmas lenne a két intézmény hallgatói között valamilyen együttműködést kiépíteni, például vegyes csapatok formájában. Ezt azonban több okból elvetettük: mivel a hallgatók két intézményben, két különböző típusú képzésben vesznek részt, nem tudtunk olyan időzítést kitalálni, amely mindkét intézményben működtethető lett volna. Emellett az egyszerű

szervezési probléma mellett felmerült az is, hogy az idősebb, érettebb, felelősségteljes, munka mellett dolgozó jogászokkal megtehetjük-e, hogy jogi ismeretek szempontjából tájékozatlan és esetenként bohém fiatalemberekkel tesszük őket egy csapatba. Az SZTE-n szerzett tapasztalatok azt igazolják, hogy a potyautas-probléma nem előítélet volt, a bölcsészeknek még egymással is adódtak problémáik. Úgy látjuk, etikai szempontból helyes döntést hoztunk. Ugyanakkor könnyebb szöveg esetén megint felmerül a kérdés, hogy ki tudnánk-e alakítani valamilyen együttműködést a két intézmény hallgatói között, ha másképp nem, lektorálás formájában, hiszen egyértelmű, hogy nagyon sokat tanulna a két populáció egymás munkájának megismeréséből.

9. Az intézményközi együttműködés előnyei

A fentebb említett problémák elhárítása és kezelése, a projektek ütemezése és tanulságaik elemzése folyamatos konzultációt igényelt az oktatók részéről. Ez a Szeged–Budapest távolság miatt a legtöbbször Skype-beszélgetés formájában zajlott, amely beszélgetések némelyike időtartamát tekintve mindkettőnk rekordját megdöntötte. Az eszmecsere azonban nem csak a projekt konkrét kivitelezése szempontjából, hanem számos más szempontból is előnyösnek bizonyult. Egyrészt mindkettőnknek segített abban, hogy a felmerülő problémákat más perspektívából is szemlélhessük, másrészt a közös munka iránt érzett felelősség mindkettőnket motiváltabbá és céltudatosabbá tett, nem utolsó sorban pedig, az oktatói és kutatói tevékenységünk némileg eltérő jellege miatt szakmailag is sokat tanultunk egymástól.

Összegzés

A fentiek alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a projektmódszer alkalmazása indokolt a szakfordítóképzésben, mivel összetetten fejleszti a fordítói készségeket és kooperatív tanulásra ösztönzi a hallgatókat. Ugyanakkor azt is le kell szögeznünk, hogy a projektmódszer nem általános csodafegyver, nem minden hallgató profitál belőle egyenlő mértékben.

A módszer gyakorlati alkalmazása során tett megfigyeléseink és a hallgatói kérdőívek segítségével második és harmadik kutatási kérdésünkre (hogyan látják a hallgatók a projektmunka szerepét a képzésben, és melyek a projektmunka előnyei és hátrányai) röviden úgy foglalhatjuk össze a választ, hogy a hallgatók többsége a projektmunkát a hagyományos egyéni fordítási feladatokkal egyenértékűnek, tehát ugyanolyan hasznosnak látja. A projektmunka előnyei között az együttműködés tanulását, az egymástól való tanulást és egymás segítését hangsúlyozzák. Fontosnak látják azonban azt is, hogy gyorsabban és jobb minőségű fordítást lehet készíteni csoportban. A legnagyobb kihívást a csoportmunka terén az idővel való gazdálkodás és az együttműködés, egyeztetés jelentette.

Első kérdésünkre (hogy milyen feltételek mellett működik optimálisan a projektmunka) kutatásunk korlátai miatt egyelőre nem tudunk kielégítő választ adni, ehhez több képző intézmény bevonására és további több éves kutatásra lenne szükség. Az általunk vizsgált tényezők (az utasítások pontossága, a szöveg hossza, típusa és nehézsége, a rendelkezésre álló idő) érdemi módosítására eddig nem volt lehetőségünk (új szöveg kipróbálását a jövő évre tervezzük), ezért következtetéseink nem általánosíthatók. A két intézményben két éven át szerzett tapasztalatok és adatok alapján elmondhatjuk, hogy a projektmunka sikerét, hatékonyságát és a hallgatók elégedettségét a csoportmunka mellett nagymértékben befolyásolja az utasítások egyértelműsége és a rendelkezésre álló idő, ezek megtervezésére és átgondolására tehát feltétlenül érdemes időt szánni a projektmunka előkészítésekor.

Irodalom

Biel, Ł. (2011): Professional realism in the legal translation classroom: Translation competence and translator competence. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 56 (1). 162–178.

Bowker, L. (2016): The Need for Speed! Experimenting with "Speed Training" in the Scientific/Technical Translation Classroom. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 61 (3). 22–36.

González Davies, M. (2016). A collaborative pedagogy for translation. In: Venuti, L. (Szerk). *Teaching translation: programs, courses, pedagogies*. London and New York: Routledge. 118–131.

González Davies, M. (2004): *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Vol. 54. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Greere, A. (2014): Training Methodologies in Professionally-Oriented Translator Education. Examples of Practice. In: Erakovic B. és Todorova M. (szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third IATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training*. Novi Sad: Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. 27–46.

Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 17–49.

Heltai P. (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány* 1 (2). 22–32.

Horváth I. (2005): Autonóm tanulás és tolmácsképzés. PhD-disszertáció. Pécs-Budapest. (kézirat)

Horváth I. (2013): A fordító- és tolmácsképzés új kihívásai. In: Klaudy K. (szerk.): *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezredben*. Budapest: Eötvös Kiadó. 149–157.

Jääskeläinen, R. (1999): *Tapping the Process. An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu: University of Joensuu Press.

Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. London and New York: Routledge.

Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2003): From Instruction to Collaborative Construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? In: Baer B. y Koby G. (szerk.): *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 3–27.

Kiraly, D. (2005): Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 50 (4). 1098–1111.

Kiraly, D. (2012): Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 57 (1). 82–95.

Kóbor M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában". In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 1–15.

Lesznyák M. és Balogh D. (2017): Projektmódszer a fordítás tanításában. *XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia tanulmánykötete* (előkészületben)

Li, D. (2013): Teaching Business Translation: A Task-Based Method. *The Interpreter and Translator Trainer* 7 (1). 1–26.

Li, D., Zhang, Ch. és He, Y. (2015): Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer* 9 (1). 1–19.

Nord, Ch. (1997): *Translating as a Purposeful Activity.* Manchester: St Jerome Publishing.

Olvera Lobo, M. D., Robinson, B., Castro Prieto, R. M., Quero Gervilla, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo Melero, M., Senso Ruiz, J.A., Vargas Quesada, B. és Díez Lerma, J. L. (2007): A professional approach to translator training (PATT). *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 52 (3). 517–528.

Pralas, J. (2014): Using Mini-Team Projects in Translation Classes to Achieve Competences Defined in the EMT reference framework. In: Erakovic, B. és Todorova, M. (szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third IATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training.* Novi Sad: Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. 87–100.

Robin E. (2017): A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 89–106.

Seidl-Péch O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 123–141.

Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 143–172.

MELLÉKLET

A PROJEKT LEÍRÁSA

(Szegedi Tudományegyetem és PPKE JÁK, 2015/16-os tanév)

Egy fordítóiroda 4/5-tagú fordítói csapatában dolgozik. Az iroda felkérte a csapatot, hogy készítse el egy 15 oldalas szerződés fordítását, lektorálását és szerkesztését. A következő feladatok/szerepek kiosztásában a csapatoknak közösen kell megegyezniük:

1. **terminológus**: a többiek megkeresése alapján dolgozik: ha kérdés merül fel a helyes terminust illetően, megkérdezi a szövegrész fordítójának javaslatait, majd kutatómunkát végez és kiválasztja a megfelelő terminust. A projekt végén ellenőrzi a szöveget a terminusok következetes használata tekintetében.

2. **lektor**: nyelvtani és tartalmi szempontból lektorálja a kész szöveget

3. **szerkesztő:** a többiek által beküldött szövegrészek alapján elvégzi a végső szerkesztést (és az előszerkesztést, ha szükséges), gondoskodik arról, hogy a formátum megfeleljen az eredetinek

4. **projektmenedzser**: kapcsolatot tart a megbízóval és a többi fordítóval, megszabja és koordinálja a belső határidőket és gondoskodik azok betartásáról, emlékeztetőket küld a csapattagoknak

5: **műszaki és informatikai háttér** biztosítása és technikai segítségnyújtás, ppt prezentáció összeállítása az utolsó órára (a többiek által elküldött diák végleges formába szerkesztése)

Google felhő (vagy bármely más közös platform) létrehozása és menedzselése, egyéb számítástechnikai segítségnyújtás (ford. memória?, szövegszerkesztés stb.)

A FELADATOK:

1. A fordítási munka közben <u>fordítói napló</u> vezetése a felmerülő nehézségekről:

- A problémát jelentő jelenség megnevezése (szó, kifejezés, terminus, mondatstruktúra, kollokáció)
- Miért probléma? Mi okozza a problémát?
- Hogyan próbáltam megoldani?
- Milyen megoldási ötleteim voltak?
- Melyik megoldást választottam és miért?

Néhány mondatban összegezzük

a.) hogy mit tanultunk a folyamatból

b.) értékeljük a csapatunk együttműködési készségét a tapasztalataink alapján

2. A másik csapat fordításának lektorálása (csapatmunkában, a szöveget felosztva egymás között)

Az utolsó órán a csapatok összefoglalják a projekttel kapcsolatos tapasztalataikat (fordítási problémák, kritikus pontok, megoldási stratégiák) és kiértékelik a másik csapat munkáját (a jó és rossz megoldások kiemelésével)

ÜTEMEZÉS:

Február vége/március eleje: projekt megbeszélése, szerepek kiosztása, szöveg kiadása

Március vége/április eleje: a munka és a fordítói napló leadásának határideje a megbízó (tanár) felé, aki továbbküldi a lektor-csoportnak elektronikusan és nyomtatva is!!!

Lektorálás – ez is csapatmunka, kb. fejenként 3-4 oldalnyi lektorálás jut mindenkire. A lektorálás során minden javításhoz rövid indoklást kell fűzni!

Április 10/15. A lektorált szöveg elküldése a megbízónak és a fordítóknak (elektronikusan!)

Április 11/17. Beszámolók: ppt! (egy csapat = kb. 20-25 perc – opponálással!!!)

1. szakasz:
a csapat összefoglalja a projekttel kapcsolatos **szakmai** tapasztalatait (fordítási problémák, kritikus pontok, megoldási stratégiák) /figyelem, a szóvivő kiválasztása is lehet a munkamegosztás része!/

2. szakasz:
opponens csapat értékeli a fordítást – válaszolhat a fordítócsapat, ha akar

3. szakasz:
a csapat összefoglalja a projekttel kapcsolatos **emberi, szervezési** tapasztalatait (mindez többször ismétlődik)

4. szakasz:
tanári (megrendelői) értékelés

A kontextus:

2 budapesti székhelyű olasz cég szerződik egymással:

Dolce Vita Kft. (a megbízó) és Hotel Resort Kft. - a vállalkozó, aki szállodatervezéssel és építéssel foglalkozik.

Dolce Vita megbízza Hotel Resortot egy budapesti hotel renoválásával és átalakításával, azzal a céllal, hogy luxus-kategóriás szállodát csináljanak belőle.

A magyar fordításra azért van szükség, mert Magyarországon történik a befektetés, és az engedélyeztetési eljáráshoz szükség van a magyar nyelvű dokumentumokra.

Fordítói, lektori és vezetői csapatmunka az OFFI gyakornoki és mentorprogramjában

Dr. Németh Gabriella
ORSZÁGOS FORDÍTÓ ÉS FORDÍTÁSHITELESÍTŐ IRODA ZRT.
gabriella.nemeth@offi.hu

A tanulmány az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (OFFI) egyetemi hallgatók számára kidolgozott gyakornoki programjának, illetve az új munkatársakra kiterjedő mentorprogramjának legfontosabb célkitűzéseit és eredményeit mutatja be, különös tekintettel azokra a tapasztalatokra, melyek a csapatmunkából és az együttműködésen alapuló működési modellből fakadnak. Reményeink szerint az OFFI csapatmunkával kapcsolatos tapasztalatai és jó gyakorlatai a képzőhelyek és az egyetemi fordításoktatók számára is hasznos információkkal és tanulságokkal szolgálnak.

Bevezetés

Az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (a továbbiakban: OFFI) egyik fő küldetése a hiteles fordítások és a közigazgatási (kormányzati) fordítások magas színvonalú, egységes terminológiával és olcsóbb, kedvezőbb díjszabású termékekkel történő kiszolgálása. A polgárok, vállalkozások és a kormányzat számára is etalonértékű hiteles fordítások megvalósítása révén az OFFI „a magyar közigazgatás számára fontos és más biztonságos módon nem pótolható állami feladatot lát el" (OFFI, 2016a).

Az OFFI azt a célt tűzte maga elé, hogy a magyar állami fordításügy 2019-ben esedékes 150 éves szakmai évfordulójára (az első állami fordítóosztályt 1869-ben hozták létre) szakmailag és technológiailag is megújul,

és magas presztízsű, modern nyelvi és licenciaszolgáltató szervezetté válik. Mind a fent említett küldetés, mind e célkitűzés az OFFI minőségpolitikájában is meghatározó hangsúllyal szerepel.

1. Az OFFI minőségi céljai mint csapatcélok, és kommunikációjuk fontossága az együttműködésben

Az OFFI 2016-ban frissített (ISO szabványban elvárt és meghatározott) minőségpolitikája szerint

> „az OFFI Zrt. által készített hiteles fordításnak mind tartalmilag, azaz szakmailag, mind alakilag kifogástalan minőségűnek kell lennie, az elkészült anyagban semmilyen hiba nem lehet. E szigorú követelménynek az OFFI Zrt. akkor tud eleget tenni, ha a jogszabályi előírásokat maradéktalanul betartja, az általa készített fordítás nyelvi színvonala kifogástalan, a magyarra mint célnyelvre készített fordításai a szakmai minta erejével szolgálnak, a fordítás maradéktalanul közvetíti a forrásnyelvi irat okiratiságát, és az ügyfél minden körülmények között a céljának megfelelően használható okiratot kap." (OFFI, 2016b)

A szakmai megfelelés azonban csak akkor lehetséges, ha az OFFI az ehhez szükséges elemeket létrehozza, rendszerbe állítja és működteti. Az OFFI tevékenységének ISO 9001:2008 szabvány szerinti minősítése fontos alkotóeleme a hiteles fordítást végző szakemberek szakmai minősítése, szakmai tudásuk rendszeres fejlesztése és a változó igényeknek megfelelő, naprakész szinten tartása. Az OFFI 2018-ban tervezi az áttérést a magasabb, ISO 17100-as szabványra is, amely egy ekkora társaságnál szintén igen jelentős csapatmunkát és vezetői elköteleződést igényel. Az így elért szakmai színvonal megtartásának további fontos tényezője a szolgáltatás komplex folyamatában résztvevő munkatársak (tehát a csapattagok) szakmai és anyagi megbecsülése, a színvonalas és etikus működés megvalósulása.

A társaság vezetésének a szükséges erőforrások biztosításán túl személyes példamutatással és elkötelezettséggel is a minőségi szolgáltatás

mellé kell állnia, munkáját ennek elérése érdekében kell végeznie. Az OFFI ügyfélközpontúságát a jogszabály által számára kijelölt (köz)feladat (24/1986. (VI. 26.) MT rendelet) önmagában is meghatározza. A meghatározott magas követelményeknek az OFFI csak akkor tud eleget tenni, ha minden munkatársa feladatát az elé állított minőségi elvárások tudatában végzi. A társaság vezetése – amelybe beleértendő a *vezetői csapat*: vezérigazgató, osztályvezetők, csoportvezetők is – 2017-re rendkívül elkötelezetté vált a minőségi célok elérése iránt, és mindent megtesz csapatként is az együttműködésért, a közös célok megvalósításáért.

A csapatcélok megléte igen fontos, és a felső vezetés (vezérigazgató mint csapatvezető) személyes és szakmai, egyéni elköteleződése további jelentős, támogató eleme a közös elköteleződésnek. Mindezek mellett a megfelelő kommunikációra is alapvető hangsúlyt kell fektetni, ha ugyanis akár a közös cél, akár a vezetői elköteleződés nincs megfelelően kommunikálva az együttműködés szereplői között – folyamatában fenntartott lelkesedés és elszántság hiányában – a legjobb cél is meghiúsulhat.

A vezetőség mellett az egyes szervezeti egységeken belül is szükség van a munkatársak együttműködésére. (A szervezeti egységek az OFFI Szervezeti és Működési Szabályzatában [2015] megjelenített, önálló hatáskörrel bíró egységek, saját osztályvezetővel.) A Lektorátus – jelenleg mint önálló szervezetei egység – a közel 150 éves állami fordításügy része, amely munkáját az OFFI 2016–2018 közötti középtávú fejlesztési stratégiájának rendeli alá. Nagy hangsúlyt fektet a fordítók, lektorok, vezető lektorok és terminológusok szakmai fejlesztésére, a minőségi munkavégzés színvonalának emelésére, az OFFI Akadémia szakmai képzéseire, valamint a munkatársak (mint csapat) szakmai koordinálására. A Lektorátus tevékenységéhez szorosan kapcsolódik a 2016-ban megújított „Egyetemi hallgatók gyakornoki programja" és az ugyanezen évben bevezetett „OFFI Mentorprogram". E két program a fent bemutatott minőségi célokból következik, és megvalósításuk szintén csak egy kifejezetten magas fokú és tartalmas együttműködést igénylő csapatmunkát igénylő koncepció keretében valósítható meg. Ha a csapattagok közötti együttműködés foka a kelleténél alacsonyabb volna, az mindkét program megvalósulását veszélyeztetné.

2. A résztvevők és a csapatvezetők felelőssége az OFFI gyakornoki programjában

Mivel az utánpótlás-nevelést már az egyetemi évek alatt érdemes elkezdeni, felmérve a jövő fordító nemzedékének kompetenciáit, 2016-ban az OFFI átdolgozta és elindította saját, egyetemi hallgatóknak szóló gyakornoki programját, amely két alapelvre épül:

– a gyakornokok minél átfogóbb ismereteket szerezzenek az OFFI-nál készülő fordítások jellegéről;
– a gyakornokok a készségfejlesztő fordítási gyakorlatok mellett végezzenek tényleges munkatevékenységet is.

2016 nyarán kezdődött meg a gyakornokok fogadása, de a gyakornoki program nem csak a nyári hónapok alatt, hanem egész évben működik. Az egyetemi hallgatók gyakornoki programjába jelenleg az OFFI-val együttműködésben álló egyetemek: az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Pannon Egyetem és a Partium Keresztény Egyetem kerültek bevonásra. Ezen kívül az Erasmus+ program keretén belül is fogadtunk gyakornokokat a párizsi ISIT-ről és a Strasbourgi Egyetemről. A korábbi évek tapasztalatai alapján 2016-ban próbáltunk arra koncentrálni, hogy minél szélesebb körben be tudjuk vonni a képzőintézmények hallgatóit. A program népszerűsítése nemcsak marketing anyagokban, intraneten, hírlevélben és a társaságunk honlapján történik, hanem az egyetemeken is, úgy kör-emailekben, hirdetőtáblákon, mint személyes bemutatkozó előadásokon.

A gyakornokok foglalkoztatása az OFFI-ban a rendelkezésre álló kapacitás (munkahelyek, bevonható munkatársak) miatt kizárólag kiscsoportos formában történhet (ez esetünkben kb. 3–6 fős csoportokat jelent). Az OFFI budapesti központja folyamatos váltásban 4 (max. 6) főt fogad, a győri és a szegedi iroda is folyamatosan 1–2 gyakornokot foglalkoztat, Egerben is folyamatosan 1 fő gyakornokoskodik. Ez a foglalkoztatási szisztéma a cégvezetés részéről engedélyek és felhatalmazások kiadását igényli (pl. helyiség- és infrastruktúra-használat, munkaidő-kedvezmény, mentori térítési díjak stb.). A programban közreműködő tagok csak ezen (csapat)vezetői döntésekkel tudnak működni, melyek számukra az OFFI

részéről kötelező döntések is. Ahol a korábban kiadott döntés változtatása igényként felmerül, ott a résztvevők – a lektorátusvezetőn mint szakmai vezetőn keresztül – a döntéshozó (csapat)vezetőhöz, esetünkben a vezérigazgatóhoz fordulnak változtatásért.

A gyakornoki program bonyolításának szakmai része a Lektorátus, adminisztratív része pedig a Fordítási és Tolmácsolási Minőségbiztosítási Osztály feladata. E két szervezeti egység szoros szakmai együttműködése nélkül a program sikere kérdésessé válhat. A felsővezető (vezérigazgató) mint ilyen értelemben vett csapatvezető felelőssége óriási abban, hogy e szervezeti egységek – és azok csapatvezetői, az osztályvezetők – közötti hatásköri átfedések, melyek konfliktushoz vezethetnek, azonnal megszüntetésre kerüljenek, és amint az együttműködés a napi működés szintjén bármilyen mértékben romlik, annak azonnali kezelése is megtörténjék. Ebben tehát a csapatvezető nemcsak *irányító és döntéshozó*, de *vitamentesítő és békéltető* szerepben is kell, hogy működjön. Ebben a szerepkörben a társaság vezetője – mint a szakmai programok jóváhagyója – egyben a csapatvezetők csapatvezetője is.

Az OFFI-ba érkező gyakornokok már az első napon egy stabil, nagy csapatba kerülnek, és megtapasztalják egy száz főnél több munkatársat foglalkoztató társaság mindennapjait. (Az OFFI-ban jelenleg országosan több mint 150 munkavállaló dolgozik, ebből a budapesti központunkban körülbelül 100 fő.). Gyakorlati idejük alatt az ifjú fordítók nemcsak a számukra berendezett, több fős gyakornoki szobában tudnak egymással (mint azonos helyzetben lévő fiatalokkal) folyamatosan tapasztalatot cserélni és együttműködni, hanem az egyes szervezeti egységeknél eltöltött napjaik során további munkacsoportok tevékenységében vehetnek részt. E csapatokban – melyek mindig jól összeszokott munkatársi közösséget jelentenek az újonc gyakornokok számára – általában határidőre kell feladataikat elvégezni, folyamatos támogatás, mentorálás mellett. Az együttműködési lehetőség a gyakornok–mentor duóban teljesedhet ki; itt van igazán lehetőség az egyéni visszajelzések megértésére, feldolgozására, és a személyes tapasztalatok, tanulságok levonására. E munka során már nincsenek jelen a csapatdinamika és a határidők szorító kényszerei, viszont lehetőség van a nehézségek és az esetleges hibák nyugodt feldolgozására, valamint pozitív élmények szerzésére, átélésére is. Ezek is fontos

momentumok ugyanis a szakmai fejlődés útján, nemcsak a csapatmunka és az újdonságok okozta stressz erejének megtapasztalása.

2017-ben a vezetés által jóváhagyott, megújult gyakornoki programban lefektetett célok nem változtak. Ugyanakkor ezek mellé újdonságként vezettük be a budapesti központban, vezérigazgatói (legfelsőbb csapatvezetői) javaslatra, hogy a nyári időszakban, amikor a szabadságolások miatt kevesebb korrektor és szerkesztő áll rendelkezésre, ugyanakkor az OFFI-ba beérkező megrendelések miatti szakmai munkák mennyisége nem csökken, a gyakornokok a 4–6 hetes gyakorlati idejükből olykor 3 hetet is a korrektúrát végző munkafolyamatban töltsenek. Ezen csapatvezetői döntés meghozatalakor egyszerre két érdekre kellett tekintettel lenni: alapvetően ne sérüljön a gyakornoki program szakmai tartalma, tehát a valódi gyakorlatszerzés folyamatosan biztosított legyen, maradjon idő a készségfejlesztő fordítási gyakorlatokra is, ugyanakkor a társaság napi munkavégzési kapacitástervezése is megvalósuljon, teljesítési késedelem nélkül a megrendelők felé. Mivel itt a csapatvezetői döntés szükséges, okszerű és jól kommunikált volt, a csapattagok (szakmai csapatvezetők) nem emeltek kifogást a vezetői javaslat ellen, és utóbb kiderült, hogy a program szakmai tartalma sem sérült. (Különösen sikeresnek bizonyult egy Erasmus+ program keretében fogadott gyakornok foglalkoztatása, aki azóta szerződéses fordítói jogviszonyban áll velünk.)

3. A résztvevők és csapatvezetők felelőssége az OFFI mentorprogramjában

Mivel az OFFI komoly figyelmet kíván fordítani a magas minőségre képes humán erőforrás (fordítók, lektorok, terminológusok) hatékony utánpótlására, elengedhetetlenné vált a gyakornoki programból kikerülő tehetséges fiatalok, valamint a külsős fordítónak / tolmácsnak / lektornak felvett (akár pályakezdő, akár gyakorlott, szakirányú végzettséggel rendelkező kollégák) bevezetése az OFFI speciális szakmai igényen alapuló tevékenységébe. Ennek céljából 2016-ban mentorprogram került kidolgozásra. A programot – a gyakornoki programhoz hasonlóan – a szakmai vezető dolgozta ki (a lektorátusi csapattagok bevonásával), majd pedig a

vezérigazgató jóváhagyásával került beépítésre a cég folyamataiba. A döntéshozatali és egyeztető mechanizmus hasonló volt ahhoz, amit az előző pontban a gyakornoki program kialakításáról, illetve igény szerinti módosításáról írtam.

A mentorprogramot 2016 őszén indítottuk útnak. 2017 első felében e program keretében, külsős mentorok bevonásával komoly szakmai betanítási munka vette kezdetét, és ez a folyamat is kifejezetten a csapatmunkára, együttműködésre épült. Az indulás után, még a tervezési fázisban a szakmai csapat egy fontos hiányosságot tárt fel. Ennek következményeként egy új, hiánypótló dokumentum, egy úgynevezett OFFI-fordítási útmutató készült kifejezetten képzési célokra, amelynek segítségével az OFFI-ba újonnan belépő fordítók betanítása zajlik a mentorprogram elején. A program keretén belül elkezdődtek, és azóta is folytatódnak az ú.n. „Alapképzések", amelyeken a vezető lektoron kívül az informatikai osztályunk munkatársa is jelen van, így támogatva az OFFI-nak dolgozni kezdő kollégák elindulását az infrastruktúra használatában. Mivel az OFFI által végzett fordítási és lektorálási feladatok mennyisége meglehetősen nagy (évi kb. 80000 – esetenként akár több okirat párhuzamos fordítására is kiterjedő – rendelést látunk el, ami a hazai piaci viszonyok ismertében óriási volument, a fordítóirodák között pedig egyedülálló terhelést jelent), az idősebb kollégák szakmai tudásának átadására nagy szükség van ahhoz, hogy megfelelő minőségben biztosítható legyen a feladatvégzési folytonosság. (Utóbbi alatt az OFFI alapfeladat-ellátási kötelezettségét kell érteni, amely egy jogszabályra alapított és a hiteles fordítások kötelező és országos ellátását jelenti.) Így az OFFI-hoz beérkezett minden fordítói, lektori jelentkezést megvizsgálunk, és szakmai szempontok alapján, szintén – a nyelvszakmai szervezeti egységen belüli - csapatmunkában választjuk ki a legmegfelelőbb kollégákat, akik mentorprogramunkba bevonásra kerülhetnek.

Lehetőség szerint minden mentorált szakmunkatárs (fordító) kolléga részére kijelölünk egy saját mentort, akivel rendszeres kapcsolatot tart, és akinek útmutatásai alapján dolgozik. Itt az egyének közötti együttműködés szerepére szeretném felhívni a figyelmet. Ennek kiemelkedő része az *egymás iránti szakmai bizalom*, valamint *egymás tisztelete,* amely a közös munkához – amely nem nélkülözheti a kritikai elemet sem – elengedhetetlen.

4. Az együttműködésből, csapatmunkából eredő tapasztalatok és nem várt fejlesztési eredmények

A gyakornoki és a mentorprogramban azok a nagy fordítási/lektorálási tapasztalattal rendelkező kollégák vesznek részt gyakorlatvezetőként, illetve mentorként, akik magas szinten elkötelezettek az OFFI felé, valamint fontosnak tartják szakmai tudásuk átadását a jövő fordító- és lektorgenerációjának. A sok pozitív visszajelzés és jó tapasztalat mellett az eltelt időszakban bizony nehézségek és hiányosságok, illetve gyakorlati megvalósítási kérdések is felmerültek, amelyeket az OFFI teljes szervezetén belüli, a csapatok és a felső vezetés közötti kommunikációban igyekszünk megoldani, korrigálni. Néhány példán keresztül jól szemléltethető e csapatmunkákból levonható tapasztalatok szakmai és szervezeti hozadéka is, amely végül olyan konkrét szervezetfejlesztési irányokba mutat, amelyek e programok bevezetése nélkül aligha mutatkoztak volna meg.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy még több elszánt, külsős szakemberre van szükség, akik hajlandók részt venni a programokban, biztosítva ezzel a gördülékenyebb haladást. Ennek érdekében újra kell tervezni a keresésre és a tájékozódásra szánt időt és erőforrásokat. Az is bizonyossá vált, hogy a tervezettnél gyakrabban kell értékeléseket bekérni a mentorált kollégákról, továbbá gyakrabban kell konzultációra összehívni a mentorokat és a gyakorlatvezetőket.

Határozott csapatdöntést kell hozni abban is, hogy attól a kollégától, aki a mentorprogram végén nem tudja teljesíteni az elvárásokat, esetleg meg kell válni, és mindenképpen szem előtt kell tartani azt is, hogy minden munkatárs betanulását a saját képességeihez és tempójához kell igazítani. Ugyanakkor az is fontos, hogy a mentorprogramot sikeresen teljesítő kollégákat időszakos minősítéssel a későbbiekben is után kell követni. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy az alapképzés jól bevált, ezért a kialakított új gyakorlatot tovább kell folytatni, és esetlegesen ki kell terjeszteni időszakos „ismétlő képzésekre" a régebbi kollégák részére is, akár távoktatás vagy e-learning útján. Az is bizonyossá vált, hogy erősíteni kell a mentorok és gyakorlatvezetők közötti együttműködést, tapasztalatcserét, együttgondolkodást, hogy a programokat szükség és igény szerint

tovább tudjuk fejleszteni, a tervezettnél akár gyakoribb rendszerességgel. Ez a szervezetfejlesztésben az OFFI Akadémia képzési struktúrájának a módosítását fogja jelenteni, amely egy folyamatban lévő elképzelés, és a jelen tanulmány publikálásának ideje alatt zajlik.

Egyértelmű igény mutatkozott arra is, hogy a gyakornoki programban résztvevő hallgatók szívesen maradnak időszakos feladatok ellátására az OFFI-nál diákmunkásként, megbízási szerződéssel, illetve végzettségük megszerzését követően külsős fordítóként. Amennyiben a program etikusan valósul meg, azaz a konkrét, fentebb részletezett szakmai eredményeken túl *valódi és kölcsönös szakmai bizalmat és emberi tiszteletet* is eredményez a résztvevők között, úgy az minden érintett fél számára releváns-nak mondható: a gyakornokok potenciális munkavállalóvá válhatnak, az OFFI pedig magas minőséget képviselő, leendő munkaadói minőséget szerzett, és hívóhellyé vált a programban résztvevők számára személyes jövőépítő karrierterveikben. Ez nagyon jelentős, hiánypótló lehetőség mindkét fél számára. A gyakornoki idő leteltét követően a kiemelten jól teljesítő gyakornok pályakezdőként vagy külsős állományú fordítóként gyorsan és viszonylag kockázatmentesen alkalmazhatók (az OFFI-hoz így bekerülő pályakezdőket ugyanis nem fenyegeti a szokásos rutintalansági stressz), megalapozva ezzel egy felfelé ívelő OFFI életpályamodellt. A programok előnye az is, hogy az OFFI megfelelően képzett és a cég fordítási hagyományaival és elvárásaival összhangban dolgozó szakfordítókra tehet szert, akiket fokozatosan vezethet be az OFFI speciális elvárásainak világába a mentorprogram segítségével.

További hiánypótló és váratlan impulzusokkal is találkozhattunk az együttműködésre és csapatmunkára épülő szakmai programjaink során. Az Erasmus+ programban résztvevő hallgatók fogadásával olyan hallgatókat tudtunk bevonzani, akik külföldön, nyelvi környezetben sajátítják el az adott nyelvet, így olyan plusz tudással rendelkeznek, ami az OFFI-nál a szolgáltatásminőség további javulását tudja eredményezni. A gyakornoki program és a mentorprogram talán legfontosabb hozadéka mégis az, hogy ezekkel a programokkal megkezdtük a generációs szakadékok és generációs hiányok felszámolását, valamint tudatosítottuk a felelős fordítókban és lektorokban a képzések és a tudásátadás fontosságát, ezzel kapcsolatos feladataikat és felelősségüket.

Összegzés

A fenti összeállításban bemutattam az OFFI által elindított „Egyetemi hallgatók gyakornoki programjának" és az „OFFI mentorprogramjának" legfontosabb eredményeit, valamint alapvető szempontjait és a kitűzött célok megvalósítása során felmerült tapasztalatokat, melyek a csapatszerű, együttműködésen alapuló működési modellből fakadnak. Mindkét programunk fontos célkitűzése volt, hogy kihasználja a tudásátadás és a közös munka lehetőségét, amivel hozzájárul az OFFI rövid- és középtávú intézményfejlesztési stratégiai céljainak megvalósításához, illetve a szolgáltatások minőségének fenntartásához és javításához. Ez a célkitűzés már most megvalósult, és mérhető eredményeket hozott a teljes szervezetben. Mindemellett a programokat organikusnak, állandóan fejlesztendőnek tartjuk a bennük résztvevő csapattagok visszajelzései alapján. Ezen organikus fejlesztési lehetőségeket a szervezet működési folyamataiba be kell építenünk, azért, hogy a jelenlegi csapatvezetőktől és csapattagoktól teljesen függetlenül fenntartható rendszert hozzunk létre. E kommunikációban a tudásmegosztást segítő valamennyi nyilvános megoldást igénybe kell venni: átlátható és közzétett szabályzatok megalkotását, a munkautasítások kézikönyvébe való beépítését, szervezeti hatáskörjegyzékben való feltüntetést, dolgozói havi hírlevelet vagy éppen a tudásmegosztó céges intranet felületet is.

A programok részletes leírását, a beosztások felsorolását és további részletek közlését sajnos e kötet terjedelmi korlátai nem tették lehetővé, de remélem, hogy a csapatmunka és a csapatvezetői felelősség szempontjából sikerült megvilágítanom az OFFI ezen jó gyakorlataiban rejlő lehetőségeket, amelyek akár más csapatok, fordítóirodák, szakmai programok vagy gyakorlati képzőhelyek számára is példaértékűek lehetnek.

Hivatkozások

OFFI (2015): Az OFFI Zrt. Szervezeti és Működési Szabályzata. Budapest: OFFI Zrt.

OFFI (2016a): Az OFFI Zrt. 2016–2018 közötti középtávú fejlesztési stratégiája. Budapest: OFFI Zrt.

OFFI (2016b): Az OFFI Zrt. minőségpolitikája. Budapest: OFFI Zrt.

24/1986. (VI. 26.) MT rendelet a szakfordításról és tolmácsolásról

Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei

Zimányi Krisztina
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MEXIKÓ
krisztina@ugto.mx

Az írás az önkéntes fordításnak a fordítóképzésben elfoglalt helyéről és helyzetéről igyekszik képet adni, a jelenséget körülövező kérdések áttekintésével, kritikus szemléletre ösztönözve az olvasót. Már maga az elnevezés is számos problémát és kérdést felvet szervezési, pedagógiai és leginkább etikai szempontból. A hangsúlyt főleg ez utóbbiakra helyezve tanulmányunkban olyan fordítók képzéséhez kívánunk támpontokat adni, akik tájékozottságukat és nyitottságukat képesek lesznek megfontolt, tudatos döntések meghozatalára használni.

Bevezetés

Tegyük fel, hogy egy műfordítói ambíciókkal rendelkező, spanyol irodalom és angol tanárszakos ifjú hallgató azzal keresi fel az őt a fordítás elméletébe és gyakorlatába bevezető angol szakos tanárát, hogy a spanyol tanszék által publikált internetes folyóiratban, az előzetes egyeztetésekkel ellentétben nem az ő általa az egyetemen önkéntes alapon (azaz nem kreditértékű, de kötelező feladatként) készített fordítása jelent meg. Az angol tanszéki oktató a helyzet baráti hangnemben való tisztázása érdekében ilyenkor esetleg felveheti a kapcsolatot a spanyol tanszéken dolgozó, a folyóiratot szerkesztő kollégájával, ugyanerre buzdíthatja tanítványát, de leginkább elbeszélgethet vele a fordítás, és kifejezetten az úgynevezett önkéntes / társadalmi / közösségi fordítás gyakorlatáról és problémáiról. A következő néhány oldalon ezekre a kérdésekre keressük a választ, kö-

rüljárjuk az írásunkban önkéntes fordításként emlegetett jelenséget, az elnevezéstől a témaválasztáson, a technikai és a képzési-oktatási nehézségeken át az etikai dilemmákig, a hangsúlyt a válaszadás helyett elsősorban kérdések és problémák feltevésre fektetve.

1. Mit rejt az elnevezés

Horváth Ildikó (2015) a témáról magyarul elsőként megjelent tanulmányában a nem fizetett fordítás és tolmácsolás válfajainak ismertetése előtt külön figyelmet szentel az önkéntes fordítás és tolmácsolás elnevezésének.

> A téma annyira új, hogy maga a nem fizetett fordítás és tolmácsolás fogalma sem tisztázott még teljesen. Különböző megjelölésekkel találkozhatunk, úgymint a rajongói filmfeliratozás (fansubbing), rajongói fordítás (fan translation), crowdsourcing, amatőr fordítás és tolmácsolás, közösségi fordítás, felhasználógenerált (user-generated) fordítás, együttműködő fordítás vagy informális tolmácsolás. (Horváth, 2015: 122)

Ezzel szemben Sharon O'Brien (2011) a kollaboratív fordításról írt szócikkében nem az ilyen jellegű munka pénzügyi vonzatára, hanem az együttműködésre helyezi a hangsúlyt, és az együttműködő fordítást olyan tevékenységként definiálja, ahol két vagy több személy, akik nem feltétlenül mind fordítók, együtt dolgoznak egy fordítás elkészítésén. A szerző ebbe a kategóriába sorolja a közösségi fordítást, a társadalmi fordítást, az önkéntes fordítást, a fent említett crowdsourcingot, a rajongói filmfeliratozást és fordítást. Ám a gyakran gyűjtőnév alatt emlegetett fordítások nem feltétlenül utalnak hasonló tevékenységre, ahogy erre egy publikációs felhívásban – kérdésfeltevésük révén – Julie McDonough Dolmaya és María del Mar Sánchez Ramos (2016) is rámutatnak: Tekinthetjük-e rokonértelműnek a következő kifejezéseket: társadalmi, crowdsourcing, felhasználógenerált, közösségi és önkéntes fordítás?

Mielőtt röviden elemeznénk az egyes megjelölések lehetséges konnotációit, érdemes megjegyezni, hogy a közösségi fordítás (Taibi & Ozolins, 2017), és még inkább a közösségi tolmácsolás (Carr *et al.*, 1997;

Corsellis, 2008; Erasmus, 1999; Hale, 2007; Gentile, Ozolins & Vasilakos, 1996; Wadensjö, 2004) kifejezés már gyakorlatilag „foglalt" a közszolgáltatásokban (oktatás, igazságszolgáltatás, egészségügy stb.) végzett tevékenységekre. Az ilyen helyzetekben a tolmács és/vagy fordító helyzete mindenekelőtt attól függ, hogy inkább a szolgáltatóhoz vagy a szolgáltatás felhasználójához igazodik-e (Zimányi, 2009). A kérdéskörnek mára terjedelmes irodalma van, mind elméleti megközelítésből Bourdieu konstruktivista strukturalizmusára (Inghilleri, 2005) vagy a kollektivista / individualista társadalmi felépítésre (Rudvin, 2007) alapozva; mind a fordítás / tolmácsolás helyszínére nézve például az egészségügyben (Angelelli, 2004; Rudvin & Tomassini, 2008) vagy az igazságszolgáltatásban (Hale, 2004; Mikkelson, 2008); mind pedig a célközönség által beszélt (Wadensjö, 2004) vagy jelelt (Russell & Shaw, 2016) kisebbségi nyelvek szerint.

A további elnevezések tekintetében, míg számos szerző (Horváth, 2015; McDonough Dolmaya, 2017; O'Brien, 2011; Olohan, 2013) a fordítók motivációs különbségei alapján kategorizálja az eltérő fordítástípusokat, a jelen publikációban inkább a fordító és a fordított terméket megrendelő és/vagy fogyasztó közti kapcsolatra, pontosabban szólva a közöttük fennálló erőviszonyokra hívnánk fel a figyelmet. A már említett együttműködő fordítás elnevezés némileg idillikus állapotokat sugall, ám ez nem jelenti azt, hogy az együttműködő felek között ne állhatna fenn erőviszony-különbség. Például a határidők tekintetében a fordító helyzete sokban függhet a neki a munkát kiadó projektmenedzsertől vagy a munkafolyamatban utána következő lektor(ok)tól is (Fernández-Costales, 2012; Jiménez-Crespo, 2017).

Ugyanez a helyzet az ún. rajongói fordításokkal, ahol a fordító, lektor, szerkesztő, beíró csapat a türelmetlen olvasók / nézők nyomása alatt áll(hat). A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a fordítók gyakran a lelkes manga- / anime- / videojáték-rajongók közül kerülnek ki, akik társaiknál valamennyivel jobban ismerik a forrásnyelvet, és a közösségből így kiemelkedve, vagy inkább „kitermelődve" kezdenek el fordítani. Azonban ahogy azt Rampant (2010) is megemlíti, a rajongói közösségek fordított termékek iránti éhsége gyakorlatilag kielégíthetetlen, így a rajongói fordítók gyakran már egy év éjszakázással töltött munka után kiégnek, és átad-

ják a stafétabotot a következő fordítónemzedéknek. Így némileg ironikusan az egyik legdemokratikusabban szerveződő, együttműködésen alapuló fordítói gyakorlat a saját sikerének áldozatává válik. Ám amíg akad lelkes rajongó, ezek a fordítások sem apadnak el.

Hasonló nehézségekkel kell szembenézniük a crowdsourcing vagy felhasználógenerált fordítások résztvevőinek, akik legtöbbször valóban önkéntes alapon szerveződnek. Ha egy belátható méretű és határidejű munkáról van szó, akkor a célcsoport a rajongói fordításra emlékeztető elvek alapján működik. Állandóbb projektek, mint például a jelen kötetben Zachar Viktor (2017) által is vizsgált Wikipédia-fordítás esetében mind a szerkesztők, mind a fordítók gyakorlatilag szabad kezet kapnak az időbeosztás, a munkamennyiség, a határidők stb. tekintetében. Bár az ilyen tevékenység nem jár anyagi előnyökkel, a belső motiváció elég erős mozgatórugónak bizonyul: a fordító a közösségnek tett szolgálat tudatában végezheti munkáját (McDonough Dolmaya, 2012). Adódnak azonban olyan feladatok is, például a Facebook esetében, ahol az „ügyfél" közvetlenül profitál a fordítók munkájából (De Palma & Kelly, 2008; O'Brien, 2011), ami ráadásul a fordítói szabadság bizonyos csökkenésével is járhat.

Végül, de nem utolsó sorban, érdemes megemlíteni az angolban elterjedt *social translation* kifejezést, amelynek tükörfordítása (társadalmi fordítás) némileg visszatetszően csenghet, különösen azok számára, akik még emlékeznek a társadalmi munkában nem feltétlenül önkéntesen végzett feladatokra. Amennyiben a forráselnevezés dinamikus ekvivalens visszaadására törekednénk, esetleg felmerülhet az alulról szerveződő szervezetek mintájára képzett „civil fordítás" összetétel, amely visszaadja az állandóan vagy átmenetileg hátrányos helyzetbe került egyének vagy csoportok megsegítésére irányuló tevékenység jellegét. Mivel a kifejezés az angolban leginkább a metadiskurzus szintjén megjelenő politikai aktivizmusra utal, amely a fennálló társadalmi-politikai elrendeződést hivatott megkérdőjelezni, valószínűleg ez a magyar megfelelő fejezné ki a legtudatosabban az aktuális erőviszonyok újraértelmezését és a fordítónak az ebben a folyamatban önkéntesen vállalt aktív szerepét és szereplését.

2. Minőségi kérdések

Mivel sokszor nem képzett fordítók, hanem lelkes amatőrök végzik el az önkéntes munkát, a minőség kérdése megkerülhetetlen. Horváth például, továbbra is az elnevezések kapcsán, a fordítók képzettségéről is szót ejt:

> Egy másik gyakran használt kifejezés a nem professzionális fordítás és tolmácsolás. Ez a kifejezés már jól jelzi, hogy nem fizetett tevékenységről van szó. Hátránya, hogy azt sugallja, hogy fizetés nélkül csak olyan személyek fordítanak vagy tolmácsolnak, akik nem hivatásos nyelvi közvetítők és nem a nyelvi közvetítésből élnek. Ez azonban nem így van, mivel egyre több hivatásos fordító és tolmács is vállal nyelvi közvetítési feladatokat ingyen. Ezért az önkéntes fordítás és tolmácsolás az a kifejezés, amely a fogalom két legfontosabb jellemzőjét a legjobban megragadja. Egyrészt azt, hogy nem fizetett tevékenységről van szó, másrészt pedig azt, hogy magasan képzett szakemberek és nem hivatásos nyelvi közvetítők egyaránt vállalnak ingyen fordítást és tolmácsolást. (Horváth, 2015: 122)

Ezek szerint egyáltalán nem egyértelmű, hogy az önkéntes fordítók milyen képzettséggel, illetve szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A témakört tovább tanulmányozva nyilvánvalóvá válik, hogy a képzés és a szakértelem közé nem könnyű egyenlőségjelet tenni. Ideális esetben a fordító nem egyedül dolgozik, hanem a fordítás során bármely környezetben terminológiai kérdésekben a szöveg témájához értő szakemberhez fordulhat segítségért, illetve a fordítás után lektor ellenőrzi az elvégzett munka minőségét (a lektorálás jelentőségéről és a szakfordítóképzésben betöltött szerepéről lásd Robin tanulmányát a jelen kötetben).

Vegyünk két szélsőséges példát. Az első helyzetben egy lelkes rajongó videójáték- (vagy manga-, vagy anime-) fordítás céljából összeáll egy feliratozóval és egy lektorral. Valószínű, hogy nem vett részt hivatalos fordítói képzésben, annak ellenére, hogy erre egyre több lehetősége adódik (Díaz Cintas, 2008; Díaz Cintas & Orero, 2003), de a szövegkörnyezetet és a tartalmat jól ismeri, csakúgy, mint az állandóan frissülő, a célnyelvbe beépülő terminológiát (Ferrer Simo, 2005; Mangiron & O'Hagan,

2006; O'Hagan & Mangiron, 2013). Az olvasóktól folyamatos és azonnali visszajelzést kap, és ez a visszacsatolás minőségellenőrzésként is szolgál, ami egyre növekő nyomással nehezedhet rá, akárcsak egy hivatásos fordítóra (Díaz Cintas & Muñoz Sánchez, 2006).

A másik példánkban egy az Európai Unió valamely intézményében dolgozó hivatásos fordító tevékenységét vesszük górcső alá. Optimális esetben a fordító folyamatosan együttműködik nem csak a terminológussal, hanem a témában jártas szakemberrel is, hiszen gyakran együtt kell, hogy a célnyelvbe újonnan beépülő szakkifejezést megalkossák (Fischer & Trebits, 2014). A körülmények azonban ezt csak ritkán teszik lehetővé, így a fordító sokszor maga is terminológussá kell, hogy avanzsáljon, a szakember kollégák segítségét ezzel akaratlanul mellőzve, ami a minőség rovására mehet (Fischer, 2008; Gulyás, 2005 idézi Fischer, 2008). Így a minőség(ellenőrzés) tekintetében kis túlzással akár párhuzamot is vonhatunk a gyakran nem szakképzett rajongói fordítók és fordítócsoportok, illetve a képzettséggel rendelkező, hivatásos fordítók között, attól függetlenül, hogy őket egy a hierarchiában náluk feljebb vagy velük egy szinten álló erő kényszeríti bizonyos munkakörülmények közé.

3. Témaválasztás

A két csoport között talán a motiváció tekintetében fedezhetjük fel a legkézenfekvőbb különbséget. Míg a rajongói fordítókat egyértelműen az önkéntes fordítók közé sorolhatjuk, akiket leginkább belülről fakadó motivációk vezérelnek, hiszen a munkájukért fizetésben csak nagyon ritkán részesülnek, a hivatásos fordítók, bár gyakran vezérli őket szakmai lelkesedés vagy büszkeség, feladatukat külső hatásra vagy nyomásra, illetve instrumentálisan, azaz egy adott cél elérése érdekében végzik. Ennek megfelelően az előbbi csoport jellemzően saját maga választhatja meg a forrásszöveget, míg az utóbbi azt megbízásként, hivatalból kapja.

Bár – ahogy már Horváth (2015) fent idézett szavaiból kiderült – hivatásos fordítók is végeznek önkéntes fordítói tevékenységet, pontosan ez a motivációs tényező az, amely több szerző szerint megkülönbözteti a hivatásos fordítókat az önkéntes fordítóktól, akik gyakran altruista indo-

kokat követve kezdenek bele a fordításba. Teszik ezt a már többször említett rajongói tábor igényeinek kielégítésére (O'Hagan, 2009a; Pérez González, 2006), katasztrófahelyzetek esetén a bajba jutottak megsegítésére (Cadwell, 2016; Cadwell & O'Brien, 2016; Munro, 2010) vagy egyszerűen az információhoz való minél szélesebb körű hozzáférés elősegítésére (McDonough Dolmaya, 2012).

A magyarországi helyzetet figyelve mind a három típusra találunk példát: míg a Wikipédia-fordítási projektben vagy a Facebook hasonló programjában résztvevő magyar fordítókról eddig nem sikerült érdemleges információt találni, bár létezésük szinte magától értetődik; a rajongói táborok közül például a League of Legends Magyarország (d.n.) vagy a Saten manga anime (d.n.) rajongói Facebook-csoportja folyamatosan keres fordítókat; karitatív célokra pedig az SOS Gyermekfalvak (2017) és az Amnesty International Magyarország (d.n.) tesz közzé felhívásokat.

4. Technikai problémák

Kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkező fordítójelöltek szemében mindhárom említett terület igen vonzónak tűnhet, így leginkább érdeklődési területüknek és felkészültségüknek megfelelően választhatnak, mivel egyre több internetes platform és csoport jelenik meg a színen (ezekről Ugrin és Seidl-Péch is ír ebben a kötetben). Ray és Kelly (2011) több mint száz crowdsourcing webes felületről és eszközről írt kimerítő jelentésében a crowdsourcing modellek ismertetése mellett külön részt szentel a platformok hozzáférhetőségének, amely alapján három csoportot határoz meg. Ezek szerint akadnak nyílt forráskódú (pl. GlobalSight, MateCat, Mozilla Pontoon, Okapi Framework, Translate5), kereskedelmi (pl. Crowdin, Wordfast), illetve testre szabott vagy szabható (pl. SDL Trados, Systran) fordítástámogató eszközök. A kereskedelmi platformok között gyakran találhatóak részben ingyenesen elérhető megoldások is, ahol vagy a szoftvercsomag bizonyos funkciói vagy korábbi változatok ingyenesen használhatóak (például PhraseApp, Transifex), illetve oktatási intézményeknek jelentős kedvezményt vagy a teljes ár elengedését biztosító szoftverek is, mint például a magyar fejlesztésű MemoQ.

Az oktatási intézmények anyagi korlátai miatt az ár és a hozzáférhetőség nyilvánvalóan megfontolandó szempontok. Az utóbbi alapja a technológia gyakran emlegetett fejlődése, amely a fordítás területén is utat nyitott a nagy mennyiségű, távolról is elvégezhető együttműködés előtt. A digitális bölcsészetben elterjedt affordancia kifejezés az ilyen, technológia által adott lehetőségekre utal, amelyek alkalmat kínálnak az új eszköztár széleskörű kiaknázására. Az affordancia kifejezést természetesen itt már nem az eredeti értelemben használjuk (Gibson, 1977), amely egyes tárgyak bizonyos praktikus, a mindennapi használatukat megkönnyítő tervezésbeli megoldásaira utalt. Inkább Norman (1988) értelmezésére gondoljunk, amely szerint virtuális munkaeszközök, illetve azok bizonyos jellemzői alkalmat nyújtanak a kiaknázásukra (Thomas 2015: 528–529). Számos technikai segédeszköz a digitális bennszülött diák (Prensky, 2001), illetve az eredetileg hackerként kezdő, de ma már hivatásos fordító (Matulef, 2013; O´Hagan, 2009) számára tényleges lehetőséget jelent, ám a hagyományos módszereken „edzett" oktatóknak nehézséget okozhat.

5. Oktatási-képzési nehézségek

Bár a technológiai készségek hiánya akár a megszokott oktatási formák és keretek felbomlásához, tekintélyvesztéshez is vezethet, ami alapvetően bizonytalanná is teheti az oktatót, attól mégsem kell tartani, hogy a tanár ne mutathatna újat akár a témaválasztás, a forrásszövegek vagy a fordítói stratégiák területén. A diákok készségeit és érdeklődését ismerve, több kutató-oktató-gyakorló fordító előszeretettel használja a fiatalok által már ismert platformokat, projekteket, közösségeket (Díaz Cintas, 2008; O'Hagan, 2008), hogy rajtuk keresztül vezessék be őket az önkéntes fordítás világába. Az előbbiekben említett motivációs tényezők miatt nyilvánvaló, hogy a képzés során a fordítónak készülő diákok szívesen dolgoznak hozzájuk közelálló szövegekkel. Ráadásul, az ilyen jellegű tevékenységek természetes módon elősegítik az autonóm készségek fejlesztését is, és nemcsak szimulálják a való élet munkaerőpiaci körülményeit, hanem azokat egyenesen behozzák a tanterembe, amely esetenként virtuális is lehet. Ennek ellenére magától értetődik, hogy a képzés részeként fel

kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy az önkéntes fordításból, bármennyire vonzónak tűnik, nem lehet megélni.

A fordítóképző vagy oktató szerepe azonban túlmutat a már meglévő hálózatok és projektek kihasználásán. Felmerül a kérdés, hogy milyen szükség van az oktató tudására és tapasztalatára például a forrásszövegek kiválasztásánál, amelyek a fordítóképzésben gyakran tartalmaznak kontextus-specifikus lexikai, nyelvtani, stiláris vagy kulturális szempontból jelentős példákat (Sohár, 2017), amelyek kifejezetten a PACTE csoport által három évtizede kutatott fordítói kompetenciák fejlesztését hivatottak elősegíteni (Hurtado Albir, 2017). Ezen túlmenően a tanár besegíthet a tanulmányi csoportban szerveződő fordítóközösség vagy hálózat összetételének kialakításánál is. Balogh és Lesznyák (2017) e kötetben olvasható tanulmányából megtudhatjuk, hogy a hallgatói csoportok nem feltétlenül tükrözik a valóságban természetesen, sokszor szimpátia vagy ismeretség alapján létrejövő csoportosulások összetételét és azok formálódásának körülményeit. Továbbá, nemcsak didaktikai, hanem gyakorlati szempontból is meghatározó, hogy az oktató mennyire veszi ki részét a minőségellenőrzésből, és az mennyire terheli le az amúgy is tetemes munkát végző tanerőt.

Nem utolsó sorban, talán éppen az előbbiek ellensúlyozására, lényeges megfontolni az értékelés szempontjait is, amibe érdemes bevonni a magát fordítójelöltet és társait. Annak ellenére, hogy a fordítóképzés területén viszonylag kevés kutatáson alapuló adat áll rendelkezésre a csoporton belüli kölcsönös értékelésről (Flanagan & Heine, 2015; Galán-Mañas, 2011), abban egyetértést mutatnak, hogy az a formatív értékelés esetében a leghatékonyabb. Ezzel mintha be is zárulna a kör, mivel visszakanyarodtunk a motiváció és a valós élet szimulációja témaköréhez. A kölcsönös értékelés – amelyről ebben a kötetben Fischer (2017) és Dróth (2017) is ír – ugyanis sokban hasonlít az önkéntes fordítás különböző területein felbukkanó visszajelzési formákhoz, akár a rajongói fordítás fogyasztóinak gyakran kevésbé barátságos hangnemű visszacsatolására, akár a Wikipédiához hasonló alapon szerveződő gigantikus projektek folyamatos és kölcsönös ellenőrzési-szerkesztési folyamataira gondolunk. A kör bezárulása azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy ugyanahhoz a ponthoz jutottunk volna vissza, mivel a kör megtétele alatt meghatározó tapaszta-

latokkal lettünk gazdagabbak, leginkább a jelen kötetben Vándor (2017) által részletesen tárgyalt etikai kérdések területén.

6. Etikai kérdések

Az etikai szempontok felértékelődése annak köszönhető, hogy az oktatóképző-tanár szerepe a készségek átadása helyett egyre inkább a Dörnyei (2005; Dörnyei & Ushioda, 2009) által felvázolt motivációs énrendszer és az önszabályozó tanulás fejlesztésére irányul. Ezek a nyelvtanulásból jól ismert fogalmak könnyen alkalmazhatóak a fordítóképzés területén is, ahol a már említett fordítói hálózatok és a közösségi médiában szerveződő, a tagok egymás közti segítségnyújtására alapuló csoportok elterjedésének ellenére a fordító mégiscsak leginkább egyedül dolgozik (McDonough Dolmaya, 2007). Teszi ezt egy állandóan és egyre gyorsabban változó tárgyi és nyelvi környezetben, amely folyamatosan újabb tartalmak és készségek elsajátítására sarkallja, vagy akár kényszeríti. Mindez magától értetődően a fordítói tevékenységgel kapcsolatos etikai szempontok végiggondolásához vezet.

McDonough Dolmaya (2011) a crowdsourcing etikájáról szóló tanulmányában a díjazás, a fordítás láthatósága és a „kisebb" nyelvek hármas problematikáját járja körbe, Flanagan (2016) 48 hivatásos fordító blogjának tanulmányozása alapján a szaktekintély, a hivatásos fordítók ingyenmunkával történő kizsákmányolása és a fordítás minőségének felelőssége felől közelíti meg a témát, míg O'Hagan (2009b) a szerzői jogokkal kapcsolatos aggályokra is felhívja a figyelmet. A témákat elnézve nem nehéz felfedezni, hogy etikai szempontból az önkéntes fordítás problematikáját a megrendelő, a fordító és a kollégák erőviszonyainak feltérképezésével lehet jobban megérteni. Mind a három szerző (Flanagan, 2016; McDonough Dolmaya, 2011; O'Hagan, 2009b) külön figyelmet szentel a díjazás és a profit tényezőjének. Ugyan mindhárman a crowdsourcing szűkebb területére vonatkozón osztják meg gondolataikat, meglátásaik kivetíthetők az önkéntes fordítás tágabb tartományára is, amennyiben szerintük a fordító ilyen jellegű munkába fektetett idejének és erőfeszítésének egyensúlyban kell lennie a fordítás felhasználójának érdekeivel és a

fordításból származó hasznával. Néhány példán keresztül levetítve ez a következőképpen fest.

Az első példában a katasztrófa sújtotta thaiföldi vidéken önkéntes fordítók segédkeznek a népegészségügyi veszélyekről szóló szórólapok lefordításában. A képzettségüktől függő minőségi kérdéseket most félretéve, a tevékenységből anyagilag senki sem szerez előnyt, mindenki egy közös cél érdekében, konszenzus alapján dolgozik, az erőviszonyokban nincsen különbség. A második szituációban a fordító a nevének említésével felkerül a megrendelő dicsőségtáblájára, és ezzel „láthatóvá" válik (Venuti, 1995), amely ugyan közvetlen pénzügyi előnyökkel nem jár – annak ellenére, hogy a megrendelő munkájából anyagilag profitálhat –, viszont a portfolióban vagy önéletrajzban feltüntethető munka növelheti a fordító renoméját, és ezzel egy későbbi alkalommal akár készpénzre is váltható. Vannak olyan fordítók is, akik kisebb természetbeni ellenszolgáltatásért vállalják a munkát, például egy vásárlási utalvány vagy egy exkluzív eseményre szóló meghívó ellenében (Mesipuu, 2012, Flanagan, 2016 által említve; Pym *et al*., 2016; Risku *et al*, 2016). Ilyen esetekben az erőviszonyok nem teljesen egyenlőek, de mind a két fél elégedetten távozik.

A hivatásos fordítók azonban nem mindig veszik jó néven, ha ingyen munkába próbálják bevonni őket. Itt korántsem arról van szó, hogy a hivatásos fordítók valamiféle rosszindulatú csoportosulás lennének, sokkal inkább arról, hogy a hivatásos, gyakran etikai kódexben lefektetett alapelveket követve tájékozottan és önszántukból szeretnének arról dönteni, hogy kinek, mikor és hogyan adakoznak idejükből és energiájukból. Pontosan ezért hívják fel a figyelmet az „olcsó munkaerő" által elvégzett fordítások megkérdőjelezhető minőségére, illetve a minőség ellenőrzésének felelősségére, amely az önkéntes vagy crowdsourcing projektekben gyakran elvész az érintett felek között. Ezentúl emlékeztetnek arra, hogy a fordítók között az egymás díjazása és a piaci árak alatt elfogadott és leadott munka a fordítás önálló szakmaként való elfogadtatására tett törekvéseket is alááshatja. A felelősségteljes fordítók ugyanis tisztában vannak azzal, hogy etikai szempontból a munkájuk nemcsak jogokkal, hanem kötelezettségekkel is jár (Flanagan, 2016).

Az etikai kódexet említve nem lehet szó nélkül elmenni a fordítások szellemi tulajdonjoga, azaz a copyright kérdése mellett. Különösen a ra-

jongói fordítások esetén problematikus, hogy a lelkes önkéntes fordítók nem rendelkeznek az eredeti forrásanyag szerzői jogaival, így tevékenységük tulajdonképpen törvénybe ütközik. Nem véletlen, hogy a tömegkultúra népszerű termékeiből sokkal kevesebb hivatalos feliratozott és szinkronizált változat kerül forgalomba, mivel ezek a szerzői jogok beszerzése folytán jóval több időt és lényegesen nagyobb pénzügyi keretet igényelnek. A videójátékok területén aktívan működő fordító hackerek (O'Hagan, 2009b) elvileg készek a munkájuk „forgalomból való kivonására", amennyiben a játékgyártó cég saját lokalizált verziót kíván piacra dobni. Kérdés az, hogy mennyire áll a cég érdekében, hogy fordítókat fizessen, ha a játékosok, azaz a vevők, száma amúgy is jelentősen nő a nem hivatalos fordításoknak köszönhetően. Az érem másik oldala, hogy a hivatalosan eladott lokalizált példányokból befolyó bevétel lényegesen meghaladja a fordításra kiadott költségeket. Ebben a rabló-pandúr játékban megint csak a pénzügyi erőviszonyok kerülnek előtérbe, amelyre szintén fel kell hívnia az oktatóknak a majdani fordítók figyelmét.

A fordító kötelességtudatán túl a felelősségtudatát is figyelembe véve, immár nem az etikai kódexek normatív erkölcsére, hanem az azon túlmutató meta-etikára hagyatkozva (Dean, 2015), az önkéntes fordítás kapcsán felmerül a forrás- és célnyelvek választásának kérdése is (McDonough Dolmaya, 2011). Önkéntes fordítókra ugyanis nem csak a világnyelvek vagy közvetítőnyelvek használatakor van szükség. Mind a katasztrófa- vagy krízishelyzetekben, mind a kulturális projektekben a fordító fontos, mondhatni aktivista szerepet tölthet be azzal, hogy az úgynevezett kisebb diffúziójú nyelveken (vagy egyszerűbben, kis nyelveken) keletkezett szövegeket nagyobb közönséggel is megismerteti, vagy a nagyobb nyelvek forrásszövegeit a kis nyelveket beszélők körében terjeszti, ezzel csökkentve a bizonyos nyelvpárok között történelmileg kialakult társadalmi-gazdasági alapokon nyugvó nyelvi erőkülönbségeket (Tymoczko, 1999, 2007).

Összegzés

A fentiekben az önkéntes fordítás problémakörét fejtegettük, nyilvánvalóan a teljesség igénye nélkül, inkább az fordítóképzés / -oktatás szem-

szögéből vizsgálva. Az elnevezés bonyodalmain túl szó esett a minőségnek az önkéntes fordítást végzők esetleges képzettsége hiányából adódó ingadozásáról, a témaválasztás viszonylagos szabadságáról és a technikai kihívásokról. A gyakran hangoztatott aggodalmak ellenére a fordítástudomány több jeles képviselője (Díaz Cintas & Muñoz Sánchez, 2006; O´Hagan, 2011; Pérez González, 2006) összességében optimistán tekint a fejleményekre, és az uralkodó társadalmi diskurzusok elleni kihívásként szemléli az alakulóban lévő önkéntes fordítói csoportosulásokat.

A kötet szempontjából a legfontosabb kérdés: miért lényeges mindez a fordításoktatás szempontjából? Visszatérve a bevezetésben említett kedves tanítvány esetére, megkerülhetetlennek tűnik, hogy a diákok úgy készüljenek a fordítói munka gyakorlati oldalára, hogy közben szembesülnek a lehetséges buktatókkal, illetve megismerik a munkafolyamat során hozott döntéseik következményeit. Az önkéntes fordítás integrálása azért fontos a mai fordítóképzésbe, hogy a hallgatók akár már diákéveik alatt gyakorlatszerzés céljából, akár hivatásos éveik alatt altruista motivációk által vezérelve, felelősséggel és tájékozottan tudják meghozni nem csak az önkéntes munkával kapcsolatos elhatározásaikat. Napjainkban, amikor a tanár-képző-oktató szerep(kör)e egyre gyorsabban változik, az önkéntes fordítással kapcsolatos ismereteknek és tapasztalatoknak már a társadalmi konstruktivista megközelítéseken is túlmutató átadása (Kiraly, 2000, 2006, 2015) értékes útmutatásként szolgálhat a jövő tudatos, felvilágosult fordítói számára.

Irodalom

Amnesty International Magyarország. (d.n.). Légy önkéntesünk – fordítók. http://www.amnesty.hu/form/legy-onkentesunk/fordito

Angelleli, C. V. (2004): *Medical interpreting and cross-cultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Balogh D. – Lesznyák M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 199–227.

Cadwell, P. (2016): A Place for translation technologies in disaster settings: The case of the 2011 Great East Japan earthquake. In: O'Hagan, M. & Zhang, Q. (szerk.) *Conflict and communication: A changing Asia in a globalising world*. New York: Nova Science Publishers. 169–194.

Cadwell, P. & O'Brien, S. (2016): Language, culture, and translation in disaster ICT: An ecosystemic model of understanding. *Perspectives* 24 (4). 557–575. doi: 10.1080/0907676X.2016.1142588

Carr, S. E., Roberts, R., Dufour, A. & Steyn, D. (szerk.) (1997): *The critical link: interpreters in the community*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Corsellis, A. (2008): *Public service interpreting*. Basingstoke / New York: Palgrave Macmillan.

Csatár P. (2017): Fordítás és anyanyelvi kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 75–88.

Dean, R. (2015): *Sign language interpreters' ethical discourse and moralreasoning patterns.* (Kiadatlan doktori disszertáció). Edinburgh: Heriot-Watt University. http://www.ros.hw.ac.uk/bitstream/handle/10399/3074/DeanR_1015_sml.pdf?sequence=1

De Palma, D. A. & Kelly, N. (2008): *Translation of, for, and by the people: How user-translated content projects work in real life*. Lowell, MA: Common Sense Advisory.

Díaz Cintas, J. (2008) Teaching and learning to subtitle in an academic environment. In: Díaz-Cintas, J. (szerk.): *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 89–103.

Díaz Cintas, J. & Muñoz Sánchez, P. (2006): Fansubs: Audiovisual translation in an amateur environment. *The Journal of Specialised Translation* 6 (1). 37–52.

Díaz Cintas, J. & Orero, O. (2003): Postgraduate courses in audiovisual translation. *The Translator* 9 (2). 371–388.

Dróth J. (2017): Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 289–302.

Dörnyei Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei Z. & Ushioda, E. (szerk.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Erasmus, M. (szerk.) (1999): *Liaison interpreting in the community*. Pretoria: Van Schaik.

Fernández-Costales, A. (2012): Collaborative translation revisited: exploring the rationale and the motivation for volunteer translation. *Forum* 10 (1). 115–142.

Ferrer Simo, M. R. (2005): Fansubs y scanlations: la influencia del aficionado en los criterios profesionales. *Puentes* 6. 27–43.

Fischer M. (2008): Az európai uniós fordítás és terminusalkotás magyar vonatkozásai. *Magyar Nyelvőr* 132 (4). 385–402.

Fischer M. & Trebits A. (2014): *Angolul az Európai Unióban. EU angol – Kinek? Miért? Hogyan?* Budapest: Tempus Közalapítvány. http://www.euenglish.hu/wp-content/uploads/2014/09/EU_angol_osszes_cikk_2014.pdf

Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 17–49.

Flanagan, M. & Heine, C. (2015): Peer-feedback as a translation training tool in web-based communication. *Hermes. Journal of Language and Communication in Business* 54. 115–136.

Flanagan, M. (2016): Cause for concern? Attitudes towards translation crowdsourcing in professional translators' blogs. *Journal of Specialised Translation* 25. 149–173.

Galán-Mañas, A. (2011): Translating authentic technical documents in specialised translation classes. *Journal of Specialised Translation* 16. 109–125.

Gentile, A., Ozolins, U. & Vasilakos, M. (1996): *Liaison interpreting. A handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.

Gibson, J. J. (1977): The theory of affordances. In: Shaw, R. E. & Bransford, J. D. (szerk.): *Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ / London: Wiley, Erlbaum. 67–82.

Gulyás R. (2005): Magyar terminológia az EU-intézményekben. *Fordítástudomány* 7. 17–27.

Hale, S. (2004): *Power and control in the courtroom: The discourse of court interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hale, S. (2007): *Community interpreting*. Basingstoke / New York: Palgrave Macmillan.

Horváth I. (2015): Önkéntes fordítás és tolmácsolás. In: Horváth I. (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 121–131.

Hurtado Albir, A. (szerk.) (2017): *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Inghilleri, M. (szerk.) (2005): *Bourdieu and the sociology of translation and interpreting*. Manchester: St. Jerôme Publishing.

Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015): *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: John Wiley & Sons.

Jiménez-Crespo, M. A. (2017): *Crowdsourcing and online collaborative translations: expanding the limits of…* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerôme Publishing.

Kiraly, D. (2006): Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies* 1(1). 68–86.

Kiraly, D. (2015): Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies* 10 (1). 8–32.

League of Legends Magyarország. (d.n.). Önkéntes fordítás LOLguru-nak. http://www.leagueoflegends.hu/onkentes-forditas-lolguru/

Mangiron, C. & O'Hagan, M. (2006): Game localisation: Unleashing imagination with "restricted translation". In: Diaz-Cintas, J., Orero, P. & Remael, A. (szerk.): *The Journal of Specialised Translation* 6. 10–21.

Mason, I. (szerk.) (1999): *Dialogue interpreting.* (különkiadás) *The Translator* 5 (2). Manchester: St. Jerôme Publishing.

Matulef, J. (2013): *Professional translator offers to localise Mother 3 for Nintendo pro bono.* http://www.eurogamer.net/articles/2013-04-22-professional-translator-offers-to-localise-mother-3-for-nintendo-pro-bono.

McDonough, J. (2007): How do language professionals organize themselves? An overview of translation networks. *Meta* 52 (4). 793–815.

McDonough Dolmaya, J. (2011): The ethics of crowdsourcing. *Linguistica Antverpiensia: A Special Issue on Translation as a Social Activity* 10. 97–110.

McDonough Dolmaya, J. (2012): Analyzing the crowdsourcing model and its impact on public perceptions of translation. *The Translator* 18 (2). 167–191.

McDonough Dolmaya, J. & Sánchez Ramos, M. M. (2016): Translation *Studies. Special issue*. Call for papers: Social translation: New roles, new actors? http://explore.tandfonline.com/cfp/ah/rtrs-si-cfp

Mesipuu, M. (2012): Translation crowdsourcing and user-translator motivation at Facebook and Skype. *Translation Spaces* 1. 33–53.

Mikkelson, H. (2008): Evolving views of the court interpreter´s role: between Scylla and Charybdis. In: C. Valero Garcés & A. Martin (szerk.): *Crossing borders in community interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 81–98.

Munro, R. (2010): Crowdsourced translation for emergency response in Haiti: the global collaboration of local knowledge. https://nlp.stanford.edu/pubs/munro2010translation.pdf

Norman, D. (1988): *The design of everyday things*. New York: Basic Books.

O'Brien, Sh. (2011): Collaborative translation. In: Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (szerk.): *Handbook of translation studies. Volume 2.* Amsterdam / Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company. 17–20.

O'Hagan, M. (2008): Fan translation networks: An accidental translator training environment? In: Kearns, J. (szerk). *Translator and interpreter training: methods and debates.* London: Continuum. 158–183.

O'Hagan, M. (2009a). Putting pleasure first: Localizing Japanese video games. *TTR – Traduction, Terminologie, Rédaction. Special issue: La Traduction au Japon* 22 (1). 147–165.

O'Hagan, M. (2009b). Evolution of user-generated translation: Fansubs, translation hacking and crowdsourcing. *The Journal of Internationalisation and Localisation* 1. 94–121.

O'Hagan, M. (2011): Community translation: Translation as a social activity and its possible consequences in the advent of Web 2.0 and beyond. *Linguistica Antverpiensia: A Special Issue on Translation as a Social Activity* 10. 11–23.

O'Hagan, M. & Mangiron, C. (2013): *Game localization: Translating for the global digital industry*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Olohan, M. (2013): Why do you translate? Motivation to volunteer and TED translation. *Translation Studies* 7 (1). 17–33.

Pérez González, L. (2006): Fansubbing anime: Insights into the butterfly-effect of globalization on audiovisual translation. *Perspectives* 14 (4). 260–277.

Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5). 1–6. doi: https:// doi.org/10.1108/10748120110424816

Pym, A., Orrego-Carmona, D. & Torres-Simón, E. (2016): Status and technology in the professionalisation of translators. Market disorder and the return of hierarchy. *The Journal of Specialised Translation* 25. 33–53.

Rampant, J. (2010): The manga polysystem: what fans want, fans get". In: Johnson-Woods, T. (szerk.): *Manga. An anthology of global and cultural perspectives*. New York: Continuum. 221–232.

Ray, R. & Kelly, N. (2011): *Crowdsourced translation*. http://www.commonsenseadvisory.com/AbstractView/tabid/74/ArticleID/1317/Title/CrowdsourcedTranslation/Default.aspx

Risku, H., Rogl, R. & Pein-Weber, C. (2016): Mutual dependencies: centrality in translation networks. *The Journal of Specialised Translation* 25. 232–253.

Robin E. (2017): A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt. 89–106.

Rudvin, M. (2007): Professionalism and ethics in community interpreting: the impact of individualist versus collectivist group identity. *Interpreting* 9 (1). 47–69.

Rudvin, M., & Tomassini, E. (2008): Migration, ideology and interpreter-mediator: the role of the language mediator in educational and medical settings in Italy. In: C. Valero Garcés & A. Martin (szerk.): *Crossing borders in community interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 245–266.

Russell, D. & Shaw, R. (2016): Power and privilege: An exploration of decision-making of interpreters, *Journal of Interpretation* 25 (1). 1–26.

Saten manga anime. (d.n.): https://www.facebook.com/SatenAnimeManga/

Seidl-Péch O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetencia-fejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 123–141.

Sohár A. (2017): Személyes komunikáció. 2017. május 22. Budapest.

SOS Gyermekfalvak. (2017): Fordító önkénteseket keresünk. http://onkentes.gov.hu/2017/03/22/fordito-onkenteseket-keresunk/.

Taibi, M. & Ozolins, U. (2017): *Community translation*. London / New York: Bloomsbury.

Thomas, W. G. (2015): III The promise of the digital humanities and the contested nature of digital scholarship. In: Schreibman, S., Siemens, R. & Unsworth, J. (szerk.): *A new companion to digital humanities*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 524–537.

Tymoczko, M. (1999): *Translation in a postcolonial context*. Manchester: St. Jerôme Publishing.

Tymoczko, M. (2007): *Enlarging translation, empowering translators*. Manchester: St. Jerôme Publishing.

Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 143–172.

Vándor J. (2017): Etika a fordító- és tolmácsképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 251–266.

Venuti, L. (1995): *The translator's invisibility*. London/New York: Routledge.

Wadensjö, C. (2004): *Interpreting as interaction*. London / New York: Longman.

Zachar V. (2017): A sajtófordítás alkalmazási lehetőségei a fordításoktatásban. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 107–119.

Zimányi, K. (2009): On impartiality and neutrality: a diagrammatic tool as a visual aid. I*nternational Journal of Translation and Interpreting Research* 1 (2). 55–70.

Etika a fordító- és tolmácsképzésben

Vándor Judit
PANNON EGYETEM
vandor.jutka@mftk.uni-pannon.hu

A tanulmány felvázolja, hogy a mai, társadalomorientált fordítástudományban hogyan került a fordításról való gondolkodás fókuszába a fordító identitása, státusza, és ezzel együtt etikai felelősségének problematikája is, majd amellett érvel, hogy mindezek gyakorlati vetületeként az alkalmazott etika oktatása alapvető része kell, hogy legyen a (szak)fordítás oktatásának, hiszen kulcsfontosságú, hogy a leendő fordító és tolmács tudatában legyen saját társadalmi felelősségének, és kritikusan tudjon reflektálni a felmerülő etikai dilemmákra, valamint saját döntéseinek potenciális következményeire.

Bevezetés

A fordítással és fordítóval kapcsolatos, etikára vonatkozó kérdéseket legalább két szempontból lehet megközelíteni. Az egyik szempont a fordítástudományé mint tudományágé, a másik gyakorlatorientáltabb – ez az etika oktatásának kérdését feszegeti. Az elméleti megközelítés kapcsán anélkül, hogy átfogó elemzésre törekednénk, meg kell említeni a fordítástudomány terepének bővülését: a nyelvészeti megközelítés mellé felsorakozott a Bassnett és Lefevre (1998) munkásságával fémjelzett kulturális szemlélet (*cultural turn*), majd többek között a posztkolonialista, genderszemléletű, feminista és szociológiai megközelítés. Ahogy Pym (2010) írja, a fordítást nemcsak mint szöveget vizsgálták, hanem a fordítót mint embert emelték a kutatás előterébe, azaz „humanizálták" a fordítástudományt (Pym, 2010: 153). A nyugati (európai, észak-amerikai)

fordításkutatók mellett egyre nagyobb számban és egyre hallhatóbban képviselik saját tapasztalataikat az Európán kívüli, volt gyarmati nemzetek szakemberei is. Bermann és Porter (2014) a *Companion to Translation Studies* szerkesztői előszavában így fogalmaz:

> Napjaink változásainak fényében a fordítás elmélete és gyakorlata, a fordítás etikája is bonyolultabbá vált. Már nem köti a merev ekvivalencia vagy „hűség" ideálja, ugyanakkor továbbra is olyan gyakorlatot követel, amelyik *tiszteletben tartja* a forrásnyelvet és kultúrát, nyitott azok eltéréseire és tudatában van saját nyelvi refigurációinak. Megteheti például, hogy „másnak" jelöli a szöveget (talán „idegenít", lábjegyzetel vagy előszót ír, de nem zökkenőmentesen közvetíti). Rávilágíthat azokra a pontokra, ahol a legnehezebb a megértés, és az olvasóra hagyja, hogy dolgozzon a szöveggel… Az ilyen módozatok megerősítik a fordítás relációs és dialogikus jellegét. (Bermann és Porter, 2014: 10, fordítás és kiemelés tőlem)

A fordító identitása és státusza, a kulturális és szociológiai perspektíva előtérbe állította a hatalom és ideológia kérdését: „az az igény, hogy meghaladjuk a fordítás pusztán kultúraorientált hermeneutikus értelmezését, a fordítástudomány kutatóinak figyelmét a társadalomorientált megközelítésre irányította" (Khalifa, 2013: 10). A társadalomorientált tudományos megközelítéssel párhuzamosan jelent meg az a kívánalom, hogy a fordítók/tolmácsok gyakorlati képzésének legyen része az etika, illetve az alkalmazott etika (Baker, 2011; 2013). A kutatók alapvetően a szöveget és annak létrehozóját teszik a tudományos vizsgálat tárgyává, ám ez elméleti/tudományos alapot adhat valamiféle gyakorlati alkalmazáshoz is. A leendő szakembereknek nemcsak azt kell megismerniük, hogyan gondolkoznak a tudomány jeles képviselői a fordításról/tolmácsolásról és a közvetítőkről; arra is szükségük van, hogy megtanulják, ők hogyan gondolkozzanak el saját tevékenységükről. A fordítás és tolmácsolás etikájáról általánosságban sokat írnak, de kevés az olyan cikk, tanulmány – hívja fel figyelmünket Mona Baker (2011) –, amelyik kifejezetten a képzéssel, illetve a nagyvilágban bekövetkezett olyan eseményekkel foglalkozik, ame-

lyeknek komoly hatása van az irodalmi és a szakfordításra. Ugyanakkor a terepen dolgozó szakembereket egyre inkább foglalkoztatja a helyzetükből fakadó etikai kérdések megoldási lehetősége (lásd Melléklet).

2017-ben Magyarországon hét egyetem kínál a bölcsészettudományi képzési területen fordító és tolmács mesterképzési szakot. Ezen kívül számos más (orvosi, közgazdasági, jogi) egyetemen képeznek szakirányú továbbképzés keretében szakfordítókat. A képzési paletta színes: egyházi, jogi, gazdasági, műszaki, audiovizuális, bírósági és hatósági fordító/tolmács, jelnyelvi tolmács…, hogy csak néhányat emeljek ki a teljesség igénye nélkül. Ez a számosság is jelzi, hogy globalizálódó világunkban egyre nagyobb a társadalmi igény a nyelvek és kultúrák között közvetítő szakma iránt. Hasonló a helyzet világszerte. A fordító- és tolmácsképzés kontextusában, különös tekintettel a napjainkban zajló technológiai, társadalmi, politikai és szakmai változásokra, a fordítástudomány szakirodalmában egyre gyakrabban merül fel a nyelvi közvetítéssel kapcsolatos etikai perspektíva, de a fordítás oktatásának szentelt irodalom is foglalkozik a kérdéssel. Csak egy példa, a *The Interpreter and Translation Trainer* (2011) 5. számát teljes egészében az etikaoktatás kérdésének szánta.

1. Etika, alkalmazott etika, etikai kódex

Azoknál a hivatásoknál, amelyekről eleve tudható, hogy etikai kérdésekkel és problémákkal szembesül majd a gyakorlójuk (jogász, orvos, pszichológus, biomérnök, környezetgazdálkodási szakember, közgazdász stb.), a képzésbe beépítik az alkalmazott etika oktatását. A fordító/tolmács hivatás gyakorlói, elsősorban a szakfordítók, többek között a fenti szakmák képviselőinek megnyilvánulásait is közvetítik. A technológia fejlődése, a virtuális világháló globális jelenléte, a biológia és orvostudomány változásai súlyos etikai kérdéseket vetnek fel, a klónozástól az eutanáziáig magának az emberi lénynek az identitását kérdőjelezik meg. A globális gazdasággal együtt jár a gazdasági, környezetvédelmi és emberi jogok kérdésének tisztázása. A láthatóság etikai kérdése érinti a nőket, a fogyatékossággal élőket és más kisebbségi csoporthoz tartozó embereket, és ezen keresztül a fordítókat, tolmácsokat is. A fordítás nem semleges közegben

jön létre, nem elszigetelt jelenség, amelyre nem hat a világ. Ahogy Tymoczko írja: „ideológiailag és etikailag pozícionál, és az 1980-as évek kulturális fordulata óta talán ez a legjelentősebb változás a fordítástudományban: a fordító legyen látható, hallható és etikailag érdekelt résztvevő" (2014: 316). Tymoczko alapvetően a fordított szövegekben megjelenő etikáról beszél (ami természetesen nem választható el attól, hogy a fordító hozott valamilyen etikai döntést, amikor úgy fordított, hogy azzal például lekicsinyelt valamit stb.), de az etikai érdekeltség azt az igényt is kifejezi, „hogy a leendő fordító/tolmács saját döntéseit is értelmezze etikai, valamint geopolitikai szempontból, mert ettől függ, hogy kulturális közvetítőként hogyan pozícionálja magát" (Tymoczko, 2014: 316, fordítás tőlem).

Ahhoz, hogy a jövendő fordítókból a valós világban felmerülő problémákra tudatosan reagáló szakemberek válhassanak, egyre nagyobb szükségük lesz az etikai képzésre, hiszen egy olyan világban fognak dolgozni, ahol elmosódnak vagy megszűnnek a kereskedelmi határok, nő a verseny a fordítók között, megjelenik a globalizált üzleti élet, a közösségi ötletbörzék (*crowdsourcing*) és a nyilvános viták az etikai konzumerizmusról. E kötet előző írásaiból is látható, milyen sok minden megváltozott, és ezeknek a változásoknak nyilvánvalóan meg kell jelenniük a képzésben is. Az etika azonban egyelőre választható modulként sem épült be a fordítók és tolmácsok képzésébe, noha másutt (orvosi, üzleti élet) erre figyelnek, oktatják az alkalmazott etikát. Mona Baker (2011; 2013; 2014) a tanulmányai mögött húzódó politikai indíttatástól, elkötelezettségtől vagy hovatartozástól függetlenül olyan kérdésekre hívja fel a figyelmet, amelyekről a mai világban, itt Európa közepén sem lehet nem tudomást venni.

> A társadalmi vagy politikai élet bármely szegmensét vizsgáljuk a globalizáció perspektívájából, a fordítás és tolmácsolás egyértelműen kiemelkedő szerepet játszik az uralom és az uralommal szembeni ellenállás formálásában. A filmek, hírek és kiadók főárama csak a fordítóknak és tolmácsoknak köszönhetően érheti el és befolyásolhatja a globális közösséget…(Baker, 2014: 22, fordítás tőlem)

A fordító és a fordítás a XXI. században mind láthatóbbá válik, új formában jelenik meg többek között a közösségi oldalaknak és fordítási módoknak köszönhetően (pl. *fan translation, crowdsourcing* – melyekről Zimányi [2017] ír részletesen ebben a kötetben). Ahogy a fordító/tolmács egyre inkább jelenvaló, úgy nő a fordítástudomány – és vele együtt a fordító/tolmács – intellektuális jelenvalósága és felelőssége.

A fordító- és tolmácsképzések iránt is egyre nagyobb az érdeklődés, többek között azért, mert gyakorlatorientált képzést kínálnak. A felsőoktatásnak azonban nem kizárólag piaci értékek mentén kell képeznie, szükség van intellektuális „csiszolásra" is, mert igazán csak így lehet felkészíteni a hallgatókat a rájuk váró élethelyzetekre. A fordítás-tolmácsolás a társadalmi élet megkerülhetetlen és elengedhetetlen része. Segítségével ismerhető meg a világ kulturális és nyelvi sokszínűsége, miközben a globális média- és audiovizuális világban ez biztosítja a többnyelvűség meglétét. Jelen van a kultúrában, a gazdaságban, a bíróságokon és az egészségügyi intézményekben, a kormányhivatalokban. Az intralingvális fordítás és tolmácsolás esernyője alá került a segítő, intralingvális közvetítés is, például a siketeknek és nagyothallóknak készülő feliratozás, vagy a látásukban sérült embereknek szóló audio-feliratok.

Ha az etikai kérdések iránti szakmai-tudományos érdeklődés nem jelenik meg a tantervekben, ha a képzés megmarad a szorosan munkaerőpiaci igények kielégítésének primátusa mellett, akkor nem készíti fel hallgatóit a valóságban előforduló súlyos helyzetek szakmai megoldására. A professzionális fordító/tolmács felelőssége egyre nagyobb, egyre gyakrabban kerülhet olyan helyzetbe, amely etikai kérdéseket vet fel, egyre láthatóbbak a nemzetközi színtéren is, mert a technológiai fejlődés óriási hatást gyakorolt a szakmára (Baker, 2013).

A legtöbb képzésben az oktatók ismertetik a hallgatókkal a szakmai szervezeteket, a protokollt, a különböző szervezetek etikai kódexeit. A leendő fordítók így megtanulják, hogy milyen követelményeknek kell eleget tenniük: szakmaiság, pontosság, elfogulatlanság / pártatlanság, felelősség, titoktartás, számonkérhetőség, szolidaritás a szakma tagjaival. A gyakorlati képzés során az előbbieken túl sorra szembesülnek olyan fordítási problémákkal, amelyek érintik a fordítói etikát is. Ezeket a kérdéseket helyben lehet tisztázni, lehet rájuk megoldást keresni. Ugyanakkor a szisz-

tematikus és tematikus problémafelvetés és megoldás nincs benne a tananyagban, noha a mai változó, technológiailag, politikailag és társadalmilag fortyogó világban módszeresen kellene a fordítás és tolmácsolás etikai kérdéseit megvizsgálni.

2. Felelősség és láthatóság

A fordítók és tolmácsok felelőssége túlmutat a megbízó iránti felelősségen. Felelősséggel tartoznak annak a tágabb közösségnek is, amelyben élnek, és nem utolsósorban önmaguknak is. Erre a felelősségre a hallgatókat fel kell készíteni, tudatosítani kell bennük, hogy a munkájuknak milyen hatása van a közösségre, ezért a tantermi munka nem elégedhet meg a fordítás/tolmácsolás minőségének értékelésével, sőt, az sem elegendő, hogy csak eseti alapon érinti a témát. Szükség van egy olyan foglalkozásra, ahol a hallgatók a módszeresen összegyűjtött problémákra *reflektálhatnak*. Ilyen módszeres felkészülést kíván pl. az ausztrál nemzeti fordítóiroda (NAATI) vizsgája, ahol külön részben ellenőrzik, hogy a jelölt tisztában van-e a különféle fordítói helyzetek olykor nyelven kívüli etikai implikációival.

Az etikai kódexekben a felelősségen kívül nagy hangsúlyt kap a pártatlanság. Ez a követelmény a fordítót pajzsként védi a döntések emberi következményeivel, hatásaival való szembesüléstől. A pártatlanság és semlegesség kodifikált követelmény, hiszen ezt betartva tulajdonképpen kívül maradnak az általuk közvetített interakciókon (Baker és Maier, 2011; Baker, 2013). Az etika oktatása ezt az automatikus védekezési lehetőséget tenné tudatossá. A szakmai kódexek a fordító/tolmács és az ügyfél viszonyát fedik le. Az elvárások a szolgáltatás szempontjából határozzák meg, hogy mi a helyes és mi a helytelen, de nincs bennük szó a társadalmi felelősségről és az emberi méltóságról (Baker, 2013). Más szavakkal, a kódexek a szöveget igyekeznek elválasztani attól a társadalmi kontextustól, amelyben létrejöttek, amelyben közvetítik őket. Természetesen tudjuk, hogy a pártatlanság éppen a jogok védelmében kap nagy szerepet, mégis tudomásul kell venni, hogy lehetnek olyan körülmények, amikor a fordítónak/tolmácsnak mérlegelni kell, szembe kell állítania az egyik fél jogát a

másikéval, másképp nem tudná biztosítani, hogy minden résztvevő megfelelő teret kapjon az interakcióban (Baker, 2013). Ahhoz, hogy valaki képes legyen ilyen mérlegelésre, valódi etikai ismeretekre van szüksége. Arra természetesen semmiféle garancia sincs, hogy a fordító/tolmács értékelése mindig pontos és helyénvaló, az viszont bizonyos, hogy ő áll az interakció középpontjában. Inghilleri (2008) a guantánamói tolmácsok munkájával kapcsolatban egyenesen azt állítja, hogy a fordítói/tolmácsetikát nem a szakmai kódexek pártatlanságot megkívánó előírásainak kellene formálnia, hanem magának az etikai szembesülésnek, ahol a „mi a helyes?" kérdésére nem előre megszabott módon, hanem helyben, az adott helyzetben lehet csak válaszolni.

> A fordítók a globális események kulcsszereplői, borotvaélen táncolnak a különböző konfliktusos és ellentmondásos politikai helyzetekben. Noha kiszolgáltatottak […], mégis a konfliktushelyzetekben ők képviselhetnek mindent mindenkinek, a nemzetközi politika színpadán egyszerre a hősök és a gazemberek megtestesítői.
> […] Konfliktushelyzetben a fordító gyakran szemtől szembe kerül azzal, akinek megsértették az emberi jogait… Ilyen helyzetekben a fordító már nem egyszerűen nyelvi vagy kulturális kérdésekkel szembesül; etikai és politikai ítéletet is hoznia kell. Az ehhez hasonló helyzetek megkívánják, hogy a fordítás etikájának felfogása kritikai módon tartalmazza az én és a másik, a korlátozás és a szabadság alapvető fogalmát, amely egyébként minden fordítói tevékenység mélyén ott rejtőzik. Olyan fordítói etikát követelnek, ahol a kiindulópont az a tényleges társadalmi helyzet, amelyben a fordító dolgozik, különösen olyan konfliktushelyzetben, amikor a fordító moderátor szerepe elfedi, hogy valójában egy szó szerinti vagy metaforikus háború sakkfigurája." (Inghilleri, 2008: 212, fordítás tőlem)

A fenti idézetből nyilvánvaló, hogy a fordítónak/tolmácsnak valós és autentikus helyzetekben kell morális döntést hoznia. Erre azonban csak akkor tud felkészülni, ha a képzés során megtanulja, hogy reflektív és

kritikai módon közelítsen ahhoz a sokszínű és többrétű feladatsorhoz, amellyel majd a gyakorlat során szembesülhet. A reflektivitás segíti majd abban is, hogy előre nem látható etikai dilemmákat is meg tudjon oldani. A fordító/tolmács ugyanis, akárcsak minden más hivatás vagy szakma képviselői, nemcsak az őt megfizető ügyfélnek tartozik felelősséggel, noha természetesen, miután elvállalta a feladatot, elsősorban neki tartozik elszámolással. A kommunikációban a legkülönfélébb személyek vehetnek részt, kiszolgáltatott emberek, menekültek, siketek és nagyothallók és más kisebbségi csoportok tagjai, de a gyakorló fordító/tolmács kollégáiért is felelősséggel tartozik (ahogy ezt többek között az MFTE etikai kódexe is leszögezi), mert azok jó hírét, megbecsültségét is befolyásolhatja egy döntés. A kör tovább bővíthető, azok is beletartozhatnak, akik egyébként nem tagjai a szorosan vett szakmai körnek, hiszen olyan fordítások jelennek meg (akár irodalmi, akár szakszövegek, hírek stb.), ahol a motívumok, troposzok vagy lexikai variánsok választása egzotikussá, idegenné vagy démonivá teheti azt, akiről vagy akikről szó van.

A nemzetközi politikai konfliktusok miatt egyre többször fordulhat elő, hogy a közvetítőknek etikai döntéseket kell hozniuk. Erre a helyzetre reagált a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Szövetsége (AIIC), illetve a Genfi Egyetem fordítóképző kara (*Faculté de traduction et d'interprétation*, FTI) a Red T nonprofit szervezet együttműködésével, amikor kiadták az első konfliktuszónákra vonatkozó útmutatót (AIIC, d. n.) Az AIIC lépése azért jelentős, mert e szervezet világszerte hatással van a tolmácsképzés tartalmára és irányára. A nemzetközi szervezetek korábban a tolmács/fordító és az ügyfél viszonyára összpontosítottak, elsősorban az „elit", európai szakmai kontextust tartották szem előtt, és nem foglalkoztak az olyan tolmácsok etikailag nehéz helyzetével, akik gyakran kiszolgáltatottak és számtalan morális kérdéssel szembesülnek (Baker, 2011). A genfi FTI virtuális és szemtől-szembe képzést kínál a kríziszónákban foglalkoztatott tolmácsoknak, és kifejezetten a humanitárius tolmácsok számára szakmai etikai kódexet dolgozott ki (Baker, 2011). Az ilyen lépések a fordítók és tolmácsok munkáját érintő etikai dimenziókra hívják fel a figyelmet. Ez a két fejlemény – az AIIC szakmai, és Genf tudományos–nem-tudományos együttműködése (InZone projekt) – egyértelműen jelzik, hogy a felsőoktatási képzésben is nagyobb hangsúlyt kellene adni az etikának.

A globális médiának és a közösségi oldalaknak köszönhetően a fordítók és tolmácsok munkája egyre nagyobb közfigyelmet kap. A felelősség–láthatóság–felelősség azt jelenti, hogy a munkájuk következményéért is felelőssé tehetők, éppen ezért saját érdekük, hogy tisztában legyenek azzal, milyen hatással van szöveges és nem-szöveges döntésük mások életére. Mindeközben képesnek kell lenniük arra is, hogy igazolják döntéseiket (szakmailag és morálisan) mások és maguk számára is.

3. Etika az oktatásban

3.1. A fordító-/tolmácsetika oktatásának kerete

Módszertanilag fontos, hogy a szakember képes legyen az egyik etikai kötelességét a másikkal szemben az interakció autentikus közegében mérlegelni. A képzés a fordítót/tolmácsot a többi hivatás képviselőjéhez hasonlóan olyan felelős egyénnek tekinti, aki nemcsak a megbízónak tartozik elszámolással. Mint már említettük, felelőssége kiterjed más emberekre, közösségekre is, akik talán nem tagjai az interakciónak, de hatással lehet rájuk a fordítás reprezentációs stratégiája, függetlenül attól, hogy az üzleti tárgyalás, orvosi szöveg, beteg–orvos találkozó, a hivatalnok és menekült közti kapcsolat, vagy egy konyhai mixer használati utasítása.

A felelősségvállalás alapja a döntési jog és a mérlegelés. A reflektív, kritikai etikai oktatás során a hallgató megtanulja végiggondolni cselekedetei következményét, de nem az oktató mondja meg, etikailag mi a helyes és mi a helytelen. Az etikus magatartásra való kritikai reflexió egyben azt is jelenti, hogy az egyén megvizsgálja az értékeit, tisztában lesz velük, és kritikusan értékeli őket. Végső soron a személyes integritásról beszélünk, nem pedig egy sor követendő előírásról.

Milyen tantermi tevékenységekkel lehet mindezt elérni? Hogyan biztosíthatjuk, hogy a hallgatók reflektáljanak az etikai érvekre? Baker (2011) az etika oktatásával kapcsolatban három témát vet fel. Először is, a képzésnek fogalmi eszközöket kell adnia a hallgatóknak. Meg kell ismerkedniük az etikával kapcsolatos elméletekkel, olyan szakirodalmat kell olvasniuk, amely koherens terminológiát ad a kezükbe, hogy legyen mivel és miről beszélni-

ük. Másodszor meg kell tanítani őket arra, hogy felismerjék a lehetséges stratégiákat, amelyekkel az etikailag nehéz, megalkuvást követelő helyzeteket meg tudják oldani (például tolmácsolásnál egyes szám első személyből átváltani egyes szám harmadikba, így teremtve távolságot önmaguk és a helyzet között), harmadszor pedig szükség van pedagógiai eszközökre, amelyekkel megteremthető az a környezet, ahol a hallgatók szituacionizált etikai döntéseket hozhatnak, megbeszélhetik ezeket, és tanulhatnak a megbeszéltekből. A tantermi és tantermen kívüli lehetőségek száma nagy: közösen vagy csoportosan meg lehet vitatni egy adott, etikailag nem egyértelmű, vitára alkalmat adó esetet, szimulált tolmácsolással a hallgató felkészülhet arra, hogy gyorsan, a helyszínen hozzon döntéseket. A támogató tantermi környezet lehetővé teszi a szabad vitát, az álláspontok ütköztetését, érzékenyít, és segít a hallgatónak, hogy valaki más szemszögéből gondolja végig egy döntés etikai következményeit. A szakmai etikai kódexek mellett – azokat kiindulási pontként alkalmazva – lehet kiemelni, hogy a fordítás és tolmácsolás lényegét tekintve etikai tevékenység, amennyiben nem kerülhető meg a másikkal való találkozás módjának meghatározása, és ez a másik nem lehet csupán a fizető megbízó – ezért a képzésben nemcsak a megbízó szükségleteire, kívánságaira és jogaira kell figyelmet fordítani, hanem a döntéseik potenciális következményeire is. Autentikus példákkal kell dolgozni, és be kell mutatni, hogy a szakma gyakorló tagjai is (nemcsak az elméleti szakemberek) reflektálnak a kihívásokkal terhes helyzetekből adódó etikai kérdésekre. Ez azért is fontos, mert napjainkban terjed az a nézet, hogy ahhoz, hogy valaki megmaradhasson a piacon (szabadúszó fordító és/vagy tolmácsként), és meg tudjon élni, valamint hogy megvédje saját integritását, meg kell tanulni apolitikusnak és elfogulatlannak lenni. Ez lenne az etika oktatásának kerete.

A sikerhez elengedhetetlen a tananyagfejlesztés. Fogalmi eszközökre van szükség, szókincsre, hogy lehessen vitatkozni; kulcstémákra, amelyek komplex etikai kérdéseket vetnek fel, és amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók reflektáljanak vagy kritikai etikai érveket sorakoztassanak fel; be kell mutatni a lehetséges stratégiákat (mint a pszichológusok), amelyek segítenek bizonyos típusú etikai problémák megoldásában; és végül különböző esettanulmányokon keresztül lehet rávilágítani a problémákra.

3.2. Hasznos tanácsok oktatóknak

Etikai kérdéseket csak akkor lehet megvitatni, ha nyílt és bizalomra épülő hangulat jellemzi az órákat, és sem etikai „szabályokat", sem etikai megoldásokat nem ír elő az oktató – ami persze sokszor megnehezíti a helyzetet. Milyen alapon és milyen kritériumok szerint lehet értékelni a hallgatók teljesítményét, azaz etikai döntésüket? Értékelési szempont lehet, hogy magát a problémát kell észrevenniük, az érvelés, a reflexió milyenségét, nem pedig az eredményt vagy a megoldást minősíteniük.

Gondot okozhat az elmélet és gyakorlat kérdése (régi vita ez, elég felidézni Chesterman és Wagner vitáját, 2002). A hallgatók gyakorlati képzésre vágynak, azt szeretnék tudni, *hogyan* kell fordítani, mi *a* jó megoldás, nem elvont elméleti képzésre és fogalmakra tartanak igényt, hanem a hétköznapi szakmai gyakorlatot akarják megismerni. Ha azonban gyakorlati példákon keresztül vezetjük be az etikai képzést, valószínűleg legyőzhető lesz az ellenállásuk. Az autentikus, való életből vett esettanulmányok, az interaktív feladatok rávilágíthatnak az etika jelentőségre, hiszen még a hogyan kérdésre is választ adhatnak, és rádöbbenthetnek, milyen hatással van a viselkedésük másokra.

Az etikai kérdések rámutatnak az elmélet jelentőségére általában, valamint a reflektív és kritikai érvelés fontosságára a konkrét esetekben. A kérdés már csak az, milyen szerepet töltsön be, hogyan pozícionálja magát ebben a helyzetben a tanár. Feltárja-e, fel kell-e tárnia saját véleményét a tanteremben felmerülő kérdések kapcsán? Egyfelől a diákokat arra akarja rávenni, hogy szabadon nyilvánítsák ki a véleményüket. Ha tudják, mit gondol a tanár, az valószínűleg befolyásolja a gondolkodásukat, de legalábbis visszatartja őket attól, hogy a véleményétől nyíltan eltérjenek. Másfelől viszont kijelentheti: az, hogy az oktatónak is van elképzelése, még nem jelenti szükségszerűen azt, hogy a diákra rá kellene kényszerítenie. A tanár talán legnehezebb feladata ebben a kontextusban, hogy megőrizze jogát saját véleményéhez (vagyis ő is megtarthassa a maga integritását), miközben az a felelőssége, hogy tanteremben megteremtse és megőrizze a nyitott légkört, azt a bizalmat, amelyben tere lehet az egymással ütköző vélemények kifejtésének.

Összegzés

A fordító- és tolmácsképzés során általában a hallgatókban azt tudatosítjuk, hogy tegyenek eleget a szakmai etikai kódexeknek, amelyeket a nemzetközi és hazai szakmai szervezetek, fordítóirodák (AIIC, FIT, NAATI, vagy a magyar MFTE, Quali-trans egyesület stb.) adnak ki. A szakmai etikai kódexek a fordító/tolmács és a megbízó közti viszonyt taglalják. A kódexek kiemelik a törvénytisztelet, szakmaiság, önképzés, felelősség, empátia, pártatlanság, titoktartás, tisztesség, verseny fontosságát. Általánosságban elmondható, hogy ezek a szakma alapjai, és a szolgáltatás szempontjából rendezik a viszonyokat. Természetesen a fordítók és tolmácsok feladata továbbra is az, hogy pártatlanul végezzék a munkájukat, mert ezzel biztosítják a felek jogait, de vannak olyan helyzetek, amikor kénytelenek az egyik fél jogait a másikéval összevetni, éppen azért, hogy garantálják: a felek céljai egyenlő vagy megfelelő teret kapjanak az interakcióban. Tényleges etikai tudásra van szükség azonban ahhoz, hogy az egyik etikai kötelezettséget mérlegelni tudják egy másik etikai kötelezettséggel szemben. Arra természetesen semmi biztosíték sincs, hogy a fordító pontosan értékel, fel tudja mérni, mi forog kockán, mi áll bizonyos találkozások, kapcsolatok, viszonyok hátterében, és arra sincs semmiféle garancia, hogy pozitív eredményhez vezet a tevékenysége. Egy valami azonban bizonyos: a fordítónak/tolmácsnak kulcsfontosságú szerepe van a morális, társadalmi interakciókban.

A felelősség napjainkban minden hivatás egyik kulcskérdése. A fordítók és tolmácsok felelőssége túlmutat a megbízó iránti lojalitáson, kiterjed a tágabb közösségre is. Ahhoz, hogy a hallgatókban tudatosuljon, milyen hatással van munkájuk a társadalomra, a tantermi környezetnek reflexiókra és kísérletezésre, tapasztalatszerzésre kell alapulnia. Diákjainknak képzésük során olyan tevékenységeket kell végezniük, ahol etikai kérdésekre reflektálhatnak részben saját munkájukkal, részben mások munkájával kapcsolatban. A szakirodalomból és a fordítók/tolmácsok napi gyakorlatából pedig ki lehet választani azokat a releváns ideákat, illetve eseteket, amelyek segítségével meghatározhatóak a kulcsfontosságú etikai kérdések. Ehhez érdemes volna megvizsgálni, hogy más tudományágak/képzések hogyan építik be a programjukba az etikát, és annak alapján lehetne kidolgozni a jövő fordítóinak és tolmácsainak etikai képzését.

Irodalom

Baker, M. és Maier, C. (2011): Ethics in Interpreter & Translator Training Critical Perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (1). 1–14.

Baker, M. (2013): *Ethics in the Translation and Interpreting Curriculum: Surveying and Rethinking the Pedagogical Landscape*. http://www.monabaker.org/?p=660.

Baker, M. (2014): The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies, In: Bermann, S. és Porter, C. (szerk.): *A Companion to Translation Studies*. Chichester: Wiley-Blackwell. 15–27.

Bassnett, S. és Lefevere, A. (1998): *Constructing Cultures: Essays on Literary Transaltion*. Clevendon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.

Bermann, S. és Porter, C. (szerk.) (2014): *A Companion to Translation Studies*. Wiley-Blackwell.

Chesterman, A. és Wagner, E. (2002): *Can Theory Help Translators?: A Dialogue Between the Ivory Tower and the Wordface, with Emma Wagner*. Manchester: St Jerome Publishing.

Inghilleri, M. (2008): The ethical task of the translator in the geo-political arena: From Iraq to Guantanamo Bay. *Translation Studies* 1 (2). 212–223.

Khalifa, A. W. (szerk.) (2013): *Translators Have Their Say? Translation and the Power of Agency*. Selected Papers of the CETRA Research Summer School 2013 https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/translators-have-their-say-translation-and-the-power-of-agency

Pym, A. (2010): *Exploring Translation Theories*. London: Routledge.

Tymoczko, M. (szerk.) (2010): *Translation, Resistance, Activism*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Zimányi K. (2017): Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 233–250.

Egyéb hivatkozások

AIIC (d. n.): *https://aiic.net/page/6724;* https://aiic.net/node/2688/interpreting-in-conflict-zones/lang/1

FIT (d. n.): http://www.fit-ift.org/translators-charter

MFTE (d. n.): http://mfte.hu/hu/mfte/etikai-kodex

NAATI (d. n.): *The Ethics Of Translating And Interpreting*: *A guide to obtaining NAATI credentials* https://www.naati.com.au/media/1257/ethics_information_booklet.pdf

Quali-trans (d. n.): http://quali-trans.hu/etikai-kodex

MELLÉKLET

Fordítók és tolmácsok zárt csoportja egy közösségi oldalon, spontán beszélgetés

(szerkesztett változat, nevek és személyazonosságra utaló jelek nélkül)

Sziasztok. Csak egy elméleti kérdés... Ha olyan munkát kell fordítani, ami számotokra politikailag vagy vallási vagy minden egyéb ilyen szempontból nem vállalható... Mit csináltok? Lefordítjátok? Több olyan projektet fordítottam már, ami annyira felidegesített vagy feldühített, hogy alig tudtam befejezni. Közben pedig úgy éreztem, hogy magamat verem át. Példák: ügyfeleket csalogató, egyértelműen (nagyon durván) becsapó szövegek, mai vezér-politikusaink beszédjei, stb. Szóval... ki hogyan kezeli ezt?

Szia! Én az ilyeneket igyekszem elkerülni. Pont azért, amit írsz is: épp elég a határidő szorongatása, nem hiányzik, hogy még a tartalmon, esetleges jövőbeli felhasználáson is felhúzzam magam. Ha ismerős/korábbi megrendelő kér fel, diplomatikusan kapacitáshiányra hivatkozom, ha ismeretlen, annak kerek-perec megmondom, hogy számomra az efféle szöveg vállalhatatlan, nem tud annyit fizetni, hogy megcsináljam.

Most vakon vállaltam el egy politikus március 15-i beszédét és számomra vállalhatatlan "értékeket" közvetít. És én segítem őt abban, hogy az osztrákokhoz is eljusson a mondanivalója. Legközelebb akkor nem vállalom. Ó, jaj! Nincs visszaút? Én lehet, hogy őrült tempóban valami vis maior helyzeten törném a fejem, amivel visszaadhatom vagy másnak átpasszolhatom az elvállalt munkát (olyannak, aki ezt jó lelkiismerettel vállalja)... Mikor 15 évvel ezelőtt aktív(abb)an elkezdtem fordítani, előre alapszabályként fektettem le magamnak, hogy politikai jellegű fordítást (még ha épp egybevág is a pártszimpátiámmal) semmi esetre se vállalok.

Volt, hogy elutasítottam már ilyet, a saját nevedre is vigyáznod kell.

Szigorú értelemben véve semmi nem tiltja, hogy ilyen szövegeket fordítsál, ahogy elvileg a tolmács sem tagadhatja meg az olyan szövegrészek fordítását, amik neki nem tetszenek (persze ha tudja, hogy mi vár rá, legfeljebb nem vállalja el a munkát). Ahogy Nádasdy írja: „Hitler gonosz és uszító beszédei ugyanolyan kifogástalan németséggel szóltak, mint Thomas Mann szép és igaz regényei." De ahogy a nyelvész sem biztos, hogy elemezni fogja Hitler szövegeit, mert nem tud azonosulni a tartalmukkal, a fordító is megtagadhatja bizonyos munkák elvállalását. Viszont szerintem ennek nincs sok köze a fordítói szakma mibenlétéhez, legfeljebb morális alapon dönthető el. Baj akkor lenne, ha kényszerítenének rá.

Az csak a te döntésed, hogy mit vállalsz el, és mit nem... Megértem, ha feldühít. Érdemben még indokolnod sem kell feltétlenül, hogy miért nem. A kapacitáshiány az jó indok... alaki azt mondta, hogy ab ovo nem vállalt politikai fordításokat. Ez egy jó elv lehet...Jó, nyilván, az ő pénzüknek sincs szaga, csak akkor az érzéseknek helye nincs... Mérlegelni kell, hogy mi a fontosabb neked...

Már korábban volt téma azt hiszem a csoportban, jó hozzászólásokkal, esetleg érdemes valahogy visszakeresni. Nekem volt már ilyen megkeresésem, és visszamondtam. Nem fordítok olyan szöveget,

ami teljes mértékben ellenkezik a nézeteimmel/elveimmel. My story: Megkerestek Ausztriából, hogy egy 65 oldalas dokumentumot fordítsak le (brutálisan magas árat kínáltak ráadásul), de visszautasítottam, mert egy escort céget akartak alapítani, én meg nem támogatom a nők kizsákmányolását. Hánytam volna magamtól (már elnézést a kifejezésért), ha elfogadom. Szóval nálam nem csak a szöveg jellege, de hogy kinek és mire használják fel is szerepet játszik. Nyugodt lelkiismerettel szeretnék este lefeküdni. Ezt pedig mindenkinek magának kell eldöntenie, hogy mi fér bele és mi nem.

Egy fordítóirodán keresztül voltam én X.Y. német hangja. 3 munka után azt mondtam: ciao bambinó. akkor sértegettek az irodából, hogy mennyire nem vagyok „professzionális".

Az talán még izgalmasabb kérdés, hogy a tolmácsok mit csinálnak ilyen helyzetben. Ha egy látszólag ártalmatlan szituációban számukra elfogadhatatlan gondolatokat fogalmaznak meg.

Akkor szerintem nemigen van kiút. Viszont ha az ember saját értékítélete szerint normális ügyfélnél dolgozik, akkor valószínű, hogy az ilyenekre válasz is érkezik, így az ember nem egy elfogadhatatlan eszme „magyar hangja" lesz, hanem egy vita közvetítője. És az már rögtön más.

Én személy szerint jobban szeretném, ha nevek és célzások nem szerepelnének a kommentekben (semelyik politikai oldal vonatkozásában). Nem ez az egyetlen fordítói csoport, ahol a tagok nem kíváncsiak más politikai állásfoglalására.

Egyetértek Q és W hozzászólásával! Nálam a (minimális) szakmai színvonal részét képezi, hogy nem nevezzük meg szakmai fórumon azokat a személyeket, akiknek a politikai nézetével nem értünk egyet.

Nem értek egyet, itt egy politikai tartalmú kérdés hangzott el, ne legyünk már öncenzúra.

Nem hangzott el politikai kérdés, hiszen ha az lett volna, akkor ab Start törölni kellett volna, hiszen szakmai fórumon politizálásnak helye nincs. Tolmácsetikai kérdés hangzott el, olyan, ami szerintem mindannyiunkat érinti.

Úgy látom másképpen interpretáljuk a dolgokat ;) nem hinném, hogy a szakmaiság és a politika egymást kizárná. hogy mást ne mondjak, nehéz mindenféle konkrétumok nélkül etikai kérdésekről értekezni, nem?

Szerintem a tolmács is kikapcsolhatja a mikrofont. Persze attól is függ, hogy hova tart a beszélgetés és eleve mi volt a cél. Ha ez kifejezetten egy mediációs célú beszélgetés mondjuk neonácik és holokauszt-túlélők leszármazottai között, akkor az ember ezt vállalta, végig kell csinálni. Ha egy üzleti tárgyaláson kezd el vki zsidózni, meg lehet mondani, hogy ezt ne. Legjobb persze az elején tisztázni, de ez is olyan, mint a vacsorameghívás vagy a szex: az, hogy az elején benne vagy a buliban, nem jelenti, hogy nem szállhatsz ki, ha gusztustalanná válik a helyzet.

IV.

MERRE TOVÁBB?

A fordító és tolmács mesterszak képzési és kimeneti követelményei avagy gúzsba kötötten táncolni

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

Magyarországon a fordító és tolmács mesterszak 2016 szeptemberében új képzési és kimeneti követelményeket kapott, ami megköveteli a tanmenet, a tanterv újragondolását, megújítását – természetesen figyelembe véve az alkotmányban garantált egyetemi autonómiát, valamint az egyes egyetemek lehetőségeit és sajátosságait. Magától értetődőnek tűnik, hogy egy új KKK. s ennek következtében a megreformált képzés idomul a XXI. század megváltozott társadalmi-gazdasági körülményeihez, pedagógiai irányzataihoz, beépíti a releváns tudományos kutatások (fordítás- és tolmácsolástudomány, digitális bölcsészet, összehasonlító kultúratudomány, pedagógia, nyelvészet, kommunikáció, informatika stb.) eredményeit, alkalmazza a rendelkezésre álló technológiát, továbbá tekintettel van a felsőoktatásba bekerülő évfolyamok jelentősen átalakult tanulási szokásaira, viselkedésére és háttérismereteire. De vajon ez történt-e? Milyen lesz a fordító és tolmács mesterszak a jövőben?

Bevezetés

Magyarországon a fordító és tolmács mesterképzés (továbbiakban FTMA) 2016 szeptemberében új képzési és kimeneti követelményeket (továbbiakban KKK) kapott, ami – legalábbis elvileg – megköveteli a tanmenet, a tanterv újragondolását, megújítását, figyelembe véve az alkotmányban garantált egyetemi – immáron csupán a tudományokra korlátozott – autonómiát, valamint az egyes egyetemek eltérő lehetőségeit és sajátosságait. Az is

magától értetődőnek tűnik, hogy egy új KKK, s ennek következtében a megreformált képzés idomul a XXI. század megváltozott társasalmi-gazdasági körülményeihez, pedagógiai irányzataihoz, beépíti a releváns tudományos kutatások (fordítás- és tolmácsolástudomány, digitális bölcsészet, összehasonlító kultúratudomány, pedagógia, nyelvészet, kommunikáció, informatika stb.) eredményeit, alkalmazza a rendelkezésre álló technológiát, tekintettel van a felsőoktatásba bekerülő évfolyamok jelentősen átalakult tanulási szokásaira, viselkedésére és háttérismereteire. De vajon tényleg ez történt-e? Hatott-e az általános (felső)oktatáspolitika, az egyetemek és a szakma megítélése arra, hogy milyen KKK született? Milyen lesz 2017 szeptemberétől a fordító és tolmács mesterszak? Milyen tudást kapnak a szakot elvégző hallgatók? Mennyire fog hasonlítani az európai felsőoktatás ilyen vagy hasonló elnevezésű képzéseihez? Mennyiben fog eltérni tőlük? Mennyire lesz esélye a magyar FTMA képzéseknek elnyerni az európai fordítóképző mesterszak (*European Master's in Translation*, EMT) címet? Mennyire lesz csereszabatos a mesterképzésben megszerzett tudás határainkon kívüli helyzetekben? Végül pedig: mennyire esnek egybe az új KKK kívánalmai a kötetben bemutatott valósággal és prioritásokkal?

1. Az új KKK szemlélete

A többi európai országtól eltérően Magyarországon az alap- és mesterszintű felsőoktatásban nincs külön fordító- és külön tolmácsképzés; ez csakis a felsőfokú szakirányú továbbképzésekben jelenik meg. Alapszinten tudomásom szerint hazánkban sehol nem folyik tolmácsképzés. A fordítás azonban hagyományosan beépül a nyelvoktatásba, és számos bölcsész alapképzés kínál fordítókurzus(oka)t, vagy akár 25–50 kredites sávot, specializációt, szakirányt, minort – ezek gyakrabban műfordítással, ritkábban szakfordítással, néha mindkettővel foglalkoznak. Ennek több oka is van a nyelvoktatási hagyományon túl: a fordítást könnyebb az irodalmi vagy nyelvoktatási, nyelvfejlesztési tanmenetbe illeszteni, mint a tolmácsolást; az egyetemi oktatók között sokkal több a mű- és/vagy szakfordító, mint a tolmács; a tolmácsolás oktatását általában sokkal költségesebbnek és nehezebbnek tartják a kívülállók; erősen tartja magát az a tév-

hit, hogy az idegen nyelvet beszélők minden egyéb képzés nélkül is képesek fordítani (értsd: a fordítás, ellentétben a tolmácsolással, nem szakma), a fordítástámogató szoftverek előállítói közül egyesek terméküket ingyenesen bocsátják az egyetemek rendelkezésére stb.

Nincs olyan alapszak sem, amely kifejezetten a mesterszintű képzés előkészítésének lenne tekinthető, mint például Svájcban a Genfi Egyetem többnyelvű kommunikáció alapszakja vagy a Mainzi Egyetem alkalmazott nyelvészet, kultúratudomány, fordítás és tolmácsolás alapszakja. Mi több, sem a régi, sem az új KKK nem követeli meg a nyelv és irodalom alapszakos előképzettséget, mint például Belgiumban a Leuveni Katolikus Egyetem teszi (amelynek egyébként kezdő és haladó mesterszakja is van, utóbbi egy mesterszak utáni mesterszak, a régi értelemben vett, tehát minimum ötéves képzés után végezhető posztgraduális képzés): „*Initial master's programmes will require a previous Bachelor's degree* in the same field of study *or, where indicated by the specific programme, in a related field of study*" (A kezdő mesterszakos képzésekhez elvárás *ugyanazon szakterület* alapszakos diplomája, vagy, ahol ezt külön jelöli a képzési program, egy kapcsolódó szakterületé is elfogadható. [fordítás és kiemelés tőlem]) Az EMT-vel rendelkező Portsmouthi Egyetem vagy *releváns* alapszakon jeles minősítésű diplomát, vagy azzal *egyenértékű szakmai tapasztalatot és/vagy bizonyítványt, képesítést* kér a – kizárólag – fordító mesterszakot elvégezni kívánóktól („*A good honours degree in a* relevant *subject, or equivalent* professional experience and/or qualifications*"* [kiemelés tőlem]), s ezzel elismeri, hogy a gyakorlatban is megszerezhető a felsőoktatás belépő szintű ismeretanyaga (a doktori képzéshez már nem elég a tapasztalat, csak egészen kivételes esetben).

A mesterképzés szintjére érve a legtöbb országban már szétválik a fordítók és tolmácsok oktatása, hiszen ez két, egészen más képességeket és attitűdöket megkövetelő, egymástól jelentős mértékben különböző szakma (vö. Tennent, 2005). Nyugaton ritka is, hogy valaki mindkettőt művelje, mindkettőből képesítést és szakmai tapasztalatokat is szerezzen. Nálunk arra szokás hivatkozni, hogy csak az egyikből nehéz megélni, amit legjobb tudomásom szerint semmilyen kutatás nem támaszt alá, fordításszociológiai vizsgálat ebben a témában nem készült, holott „igény az lenne rá"…

A KKK azonban ambivalens módon viszonyul ehhez a két szakmához: az elnevezésben következetesen megőrzi a kettősséget, azonban a szakmai kompetenciák leírásában, a követelményrendszerben mégis egyként kezeli őket, habár a hangsúlyt egyértelműen a tolmácsolásra helyezi.

> A képzés célja olyan fordítók és tolmácsok képzése, akik képesek szakszerűen ellátni *az írásbeli és a szóbeli nyelvi közvetítés* feladatát *idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre. Az írott vagy hallott* forrásnyelvi *szöveget tartalmilag pontosan és nyelvileg helyesen* vissza tudják adni a célnyelven, tájékozottak a forrásnyelvi és célnyelvi országok, valamint az Európai Unió országainak politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális életében, és ismerik a *nyelvi közvetítés* etikai és *retorikai szabályait. Felkészültek tanulmányaik a doktori képzésben történő folytatására* (KKK, kiemelések tőlem).

Tolmácsoknál ez nyilván fel sem merül követelményként, de az Európai Unió (és sok más intézmény, legszigorúbban a *Chartered Institute of Linguists*) azt tartja helyesnek, ha a fordító csakis az anyanyelvére fordít. A KKK szembemegy ezzel az általános(an elvárt és a kisebb nyelvek esetében ritkán betartott) kívánalommal. Ráadásul teljességgel ignorálja azt az óriási különbséget, amely, már csak az időtényező miatt is, az illékony, pillanatnyi szóbeli és írásban akár az emberi történelem legvégéig fennmaradó szövegek tartalmi pontossága és nyelvi helyessége között mutatkozik. Az a szöveg, amely írásban elfogadhatatlanul gyenge minőségű lenne, a helyszínen rögtönözve és funkcióját betöltve megfelelő tolmácsteljesítményt takarhat. Ugyanakkor számos kiváló fordítás hangosan kimondva nyelvtörőnek bizonyul, mert egyértelműen csak olvasásra szánták. A KKK azzal, hogy egy kalap alá veszi, összemossa a kettőt, akaratlanul is az amúgy fennen hangoztatott minőség rontását támogatja. Abból pedig, hogy „a képzés célja" kiemeli a nyelvi közvetítés retorikai szabályait, azaz az ékesszólását igen, míg mondjuk a szabatos fogalmazását nem, még feltűnőbb az írásos nyelvi közvetítés háttérbe szorítása. Az új KKK-ról folytatott szakmai vitában felmerült problémaként ez az egyoldalúság, ám csak pusztába kiáltott szó maradt.

A célok közé bekerült a doktori iskolára való alkalmasság, felkészültség is, ami tulajdonképpen a tudományos kutatás beemelése – egy harmadik szakmai aspektusé, amely részint átfedésben van mindkét szakmával, részint különbözik tőlük, és egy fordító vagy tolmács napi gyakorlatában szükségtelen szintű absztrakciós, elvonatkoztató képességet feltételez. Természetesen a jó fordító (vagy tolmács) mindenben járatos egy kicsit, afféle ezermester, vagy ha jobban tetszik, polihisztor, képes a számára szükséges információ gyors és hatékony megkeresésére, ám az absztrakciót, vagy a tudományos kontextusba helyezést már kevesen találják vonzónak, amit mindennél szemléletesebben illusztrál Emma Wagner és Andrew Chesterman párbeszéde arról, lehet-e az elmélet hasznos a fordítóknak: „*'Translation theory? Spare us…' That's the reaction to be expected from most practising translators.*" („Fordításelmélet? Hagyjál már! Erre a reakcióra számíthatunk a legtöbb fordítótól." 2010: 1, saját fordítás). Ráadásul azzal, hogy a KKK csupán általánosságban szól a doktori képzésről, nem nevesíti a fordítástudományt (nagyon helyesen, hiszen hazánkban mindössze egyetlen fordítástudományi doktori iskola működik), tulajdonképpen bármilyen doktori iskolában történő tanulmányokra fel kellene készíteni a fordító és tolmács mesterszakosokat, ami teljesíthetetlen kívánságnak tűnik.

A nyelvi szolgáltatások, a fordítási szektor semmilyen más munkakörét nem említi sem a célkitűzés, sem a követelmények leírása, holott a fordító és tolmács mesterszakon végzett hallgatók leggyakrabban projektmenedzserként kezdik pályájukat, s gyakran később sem fordítóként vagy tolmácsként dolgoznak a fordításszolgáltatásban, hanem a fordítási folyamat részeseiként (Fischer, 2017) például vendormenedzserként (akinek feladata a beszállítók, azaz szabadúszó fordítók, tolmácsok, lektorok, korrektorok és szedők adatbázisának kezelése, új beszállítók toborzása, azaz a HR-es vagy „személyzetis" feladatkörének egy része, a szakemberválogatás, vö. Kelly és Stewart, 2011), nyelvi mérnökként, vagy akár salesesként (az értékesítésért, új ügyfelek találásáért és a régiek megtartásáért felelős [csapat tagja], magyarul értékesítő). Ez a hiányosság az új KKK egyik komoly gyengesége.

2. Bemeneti követelmények

Azokban az országokban, ahol megkövetelik az azonos, vagy legalábbis valamilyen nyelv és irodalom szakos alapdiplomát, azt szeretnék, hogy a jövendő fordítók és tolmácsok legalább minimális nyelvi ismeretekkel (ez nem nyelvtudás! abból nem elég a minimális) érkezzenek a mesterszintű képzésbe, azaz addigra elsajátítsák a nyelvtan, a nyelvhelyesség, a stilisztika és pragmatika alapjait és szakkifejezéseit, legyenek képesek árnyaltan fogalmazni, a témához és helyzethez illő szavakat kiválasztani, tehát funkcionális szövegeket alkotni. A kötet bevezetőjében és több tanulmányában is hangsúlyozott „nyelvi tudatosság" (Kóbor, 2017) fejlesztéséhez hozzájárulhatnak a sok olvasást és írást megkövetelő alapszakok. Magyarországon viszont bármilyen alapszakos végzettséggel be lehet kerülni a FTMA-ra, azaz sem a nyelvi, sem a kulturális alapismeretek megléte nem garantált. Emiatt az évfolyamok összetétele sokkal vegyesebb: az anglisztika alapszakostól a környezetvédelmi mérnökig, a nemzetközi tanulmányokat végzettől a kiugrott orvostanhallgatóig bárki bekerülhet.

A sokféle tudással érkező hallgatóság gazdagabbá és életszerűbbé tehetné a képzést, ha ismereteiket és nagyon eltérő megközelítéseiket sikerülne harmonikusan integrálni; ugyanakkor oktatásukat jelentősen meg is nehezíti ez a különbözés. Súlyosbítja a helyzetet, hogy a hallgatók általában nem mernek kérdezni, mert az ismeret hiányának bevallása gyakran szégyenletesnek minősül a magyar oktatási rendszerben (mintha nem is tanulni jönnének a köz- és felsőoktatásba!), s így a felzárkóztatás nem egyszerű feladat. Amennyiben sikerül közösséget teremteni az évfolyamon belül, a hallgatók maguk is képesek ezt megoldani. A KKK-ban azonban nem szerepel sem közösségépítés, sem ennek igénye.

(Zárójel: az új, XXI. századi KKK esetleg azt is figyelembe vehette volna, hogy a számítógépekkel, okostelefonokkal és állandó internethozzáféréssel felnövő generációk számára alapvető szükséglet a társas érintkezés megtanulása, az elemi illemszabályokkal kezdve – ha hibáztunk, beismerjük és bocsánatot kérünk, ha kapunk valamit, megköszönjük, ha e-mailt írunk, megszólítással kezdjük és aláírjuk stb. – egészen a protokoll finomságaiig. Más kérdés, hogy miként juthatnak el a hallgatók mesterszakig ezen készségek híján. Az interperszonális kapcsolatteremtés

képessége nélkül nyilván közösséget sem fognak létrehozni sem saját évfolyamukon, sem évfolyamok között, sem más egyetemek ugyanilyen szakos hallgatóival, sem pedig a szakmán belül, holott e kötet több szerzőjénél [Fischer, Zimányi, Balogh-Lesznyák] is láthattuk a „csapatjátékosi" készségek és az együttműködési képesség jelentőségét).

A változatos alapdiplomák a nyelvtudásra és kulturális háttérismeretekre is kihatnak: a két szint, az államilag elismert felsőfokú C típusú nyelvvizsga és az idegen nyelven három éven át végzett felsőfokú tanulmányok között szembetűnő különbség mutatkozhat. Az új KKK minimális mértékben lehetővé teszi a nyelvtudás fejlesztését, ami előrelépés a régihez képest. Felvetődik azonban a dilemma: melyik nyelv tudását fejlesszük? A kötet első fejezetének középpontjában álló anyanyelvét? Ha az Európai Unió elvárásait tekintjük, nyilván kizárólag az anyanyelvünkre fordítunk, s akkor annak fejlesztése a legégetőbb feladat. A KKK ellenben előírja az oda-vissza fordítást, ami mindkét (mindhárom?) nyelv fejlesztését igényli. Hogyan oldható ez meg a szűkös kontaktórakereten és a minimális kreditszámon belül? Mennyire lehet építeni a hallgatók autonóm önfejlesztésére ezen a téren? Mennyire méltányos elvárni a hallgatóktól, hogy tökéletesítsék anyanyelvi ismereteiket a záróvizsgára, illetve hogy C1-ről előrelépjenek C2-re az első, B2-ről pedig C1 vagy C2 szintre a második idegen nyelv esetében? Kérdésben a válasz.

3. Elvárt kompetenciák

Ha alaposan átnézzük a követelményeket, feltűnik, hogy a KKK a mesterszakot elvégzettektől elvárja a hozzáértést mindkét szakmához, mert a korábbiakkal ellentétben nem lehet szakosodni egyikre vagy másikra, ugyanakkor előír (legalább) egy szakterületet az alábbiak közül: európai tanulmányok, nemzetközi szervezetek, jog és gazdaság; ezzel kizárva a bölcsészet- és társadalomtudományok nagy részét, a műszaki, informatikai vagy egészségügyi stb. ismereteket. Vagy netán azt sugallja a KKK, hogy ezeken felül javasolt még legalább egy szakterület a felsorolt négyből? Beletartozik-e az egyetemi autonómiába, hogy minden egyetem eldönthesse, milyen szakterületeket oktat a FTMA hallgatóinak? A KKK

szerint nem, ami egyúttal azt is jelenti, hogy nem lesznek olyan FTMA-diplomások, akik már az egyetemen megtanulták, hogyan álljanak hozzá egy, mondjuk, kardiológiai vizsgálattal vagy gépi fordítással foglalkozó szöveghez, netán egy használati utasításhoz vagy műszaki leíráshoz. (Bezzeg a felsőfokú szakirányú továbbképzéseken! Ha ott lehet, a FTMA-n miért nem?) A szakterület szó azonban magára a fordításra és tolmácsolásra is vonatkozhat a d) pontban, igen valószínűtlen ugyanis, hogy a rendeletalkotó ugyanazt érti alatta, mint a b) pont 5. és 6. képességénél: „[A fordító és tolmács] legjobb tudása szerint képviseli a szakterület szakmai és etikai alapértékeit". Ugyanazon szakszó használata kétféle értelemben kellemetlen félreértéseket eredményezhet.

Első pillantásra kétértelmű az idegen nyelvek kérdése is. A már idézett képzési cél megfogalmazása azt sejteti, hogy akik elvégzik a fordító és tolmács mesterszakot, bármilyen idegen nyelvre és nyelvről képesek lesznek fordítani és tolmácsolni, azaz a képzés – és majdan a megszerzett diploma – nyelvfüggetlen. Nem hiszem, hogy ez lett volna a rendeletalkotó célja. Annál is kevésbé, mert a képességeknél egyszer „két nyelv", egyszer „választott nyelvek" szerepelnek, s ez újra felveti a kétféle értelmezés lehetőségét: a két nyelv lehet az anyanyelv és egy idegen nyelv, ám utalhat két idegen nyelvre is, hiszen a bemeneti követelmények között két nyelvvizsga – egy felső- és egy középfokú – szerepel. Bár a „választott nyelvek" kifejezés kizárja ezt az interpretációt, hiszen az anyanyelv nem választható (?). Persze, más szakoknál is követelmény két idegen nyelv ismerete (pl. összehasonlító irodalomtudomány, nemzetközi tanulmányok), ám a képzés ezektől független: vajon a FTMA esetében melyik a helytálló? A magyarok nyelvtudásának tükrében (a munkaképes korú lakosság nem egészen 37%-a állítja magáról, hogy beszél egy idegen nyelvet, lásd az 1. táblázatot) sokkal realisztikusabbnak tűnik, ha csupán egy idegen nyelv ismeretét követeljük meg, különösen, mert a középfokú nyelvtudás elégtelen mind a fordításhoz, mind a tolmácsoláshoz. Mivel a diploma nem tartalmazza, milyen idegen nyelve(ke)n szerzett képesítést az illető, vajon ezzel feljogosítjuk-e a mesterszakról kikerülőket, hogy bármilyen nyelvről bármilyen nyelvre fordítsanak és tolmácsoljanak? Ki viseli ezért a felelősséget?

1. táblázat
Az EU-tagállamok lakosságának idegennyelv-ismerete (Forrás: Eurostat)

	No foreign language		One foreign language		Two foreign languages		Three or more foreign languages	
	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011
EU-28	*39.3*	*34.3*	*37.2*	*35.8*	*16.9*	*21.1*	*6.6*	*8.8*
Belgium (')	32.1	42.1	16.3	13.8	26.1	23.5	25.4	20.6
Bulgaria (')	44.1	61.1	30.0	24.4	21.2	11.7	4.7	2.8
Czech Republic	31.9	30.9	34.6	39.6	24.7	22.4	8.8	7.1
Denmark	12.0	5.9	35.8	26.3	38.5	43.1	13.6	24.7
Germany	28.6	21.5	41.3	41.9	21.5	26.3	8.7	10.3
Estonia	13.6	14.5	30.4	24.1	35.3	35.1	20.6	26.3
Ireland	:	72.7	:	20.8	:	5.2	:	1.3
Greece	43.4	41.9	44.8	43.0	9.9	12.2	2.0	3.0
Spain	46.6	48.9	35.4	34.0	13.6	12.6	4.3	4.5
France	41.2	41.2	35.9	34.9	18.4	19.2	4.5	4.6
Croatia	31.4	:	39.7	:	21.3	:	7.6	:
Italy	38.6	40.1	33.8	39.6	20.9	16.6	6.7	3.7
Cyprus	14.6	16.1	59.3	56.7	17.9	19.2	8.1	8.0
Latvia	5.1	5.1	40.0	35.7	42.9	46.1	12.0	13.1
Lithuania	2.5	2.7	31.5	40.7	45.8	44.7	20.3	11.9
Luxembourg (*)	:	1.1	:	5.0	:	22.0	:	72.0
Hungary	74.8	63.2	17.6	25.9	6.3	9.2	1.3	1.7
Malta	8.3	10.9	26.0	24.7	42.8	45.7	22.8	18.6
Netherlands	:	13.9	:	25.2	:	37.1	:	23.7
Austria	20.3	21.9	50.4	50.5	20.2	18.9	9.1	8.8
Poland	37.3	38.1	39.0	38.7	19.6	19.2	4.1	4.0
Portugal	51.3	41.5	22.3	26.6	17.5	20.5	8.9	11.5
Romania	69.6	:	19.2	:	9.9	:	1.3	:
Slovenia	7.7	7.6	20.5	15.0	37.2	32.6	34.6	44.9
Slovakia	7.6	14.7	24.4	30.2	35.4	33.5	32.6	21.6
Finland	16.1	8.2	16.0	13.1	29.9	29.5	38.0	49.2
Sweden	5.0	8.2	44.6	31.6	31.0	29.7	19.4	30.5
United Kingdom	35.1	:	64.9	:	:	:	:	:
Norway	2.9	4.4	22.4	24.7	28.6	23.9	46.1	46.9
Switzerland	:	12.1	:	20.9	:	34.2	:	32.9
Serbia	:	37.4	:	47.4	:	12.3	:	2.9
Turkey	75.5	81.8	21.6	15.9	2.6	2.3	0.3	:

(') 2011: breaks in series.
(*) No foreign language, 2011: low reliability.
Source: Eurostat (online data code: edat_aes_l21)

Ugyanakkor az, hogy a jövendő fordító és tolmács „képes olyan szöveget alkotni a két nyelven, amely a tartalmi hűség mellett megfelel az adott nyelv hagyományainak, szerkezetének és szóhasználatának, valamint a szóban forgó szakterület terminológiai elvárásainak is”, azt is jelentheti, hogy a KKK mégiscsak belesimul az európai felfogásba, amennyiben a két nyelvből az egyik a magyar. Ezt az értelmezést az is alátámasztja, hogy a második idegen nyelvre (az ún. C nyelvre) a korábbi KKK nem írta elő sem fordítás, sem tolmácsolás oktatását, márcsak azért sem, mert a második idegen nyelvet csupán középfokon beszélik a hallgatók, azaz (igazán bonyolult) szakszövegek létrehozása túlságosan kemény dió lenne számukra.

A képességek felsorolásában találkozunk a tolmácsoknak valóban elengedhetetlen stresszkezeléssel is, azonban a fordítóknak legalább annyira fontos monotóniatűrés valamiért kimaradt, ahogy a konfliktuskezelés és a tárgyalási ismeretek is. A lélektani felkészültséget valamiért

mellőzi a jogalkotó, holott ebben a szakmában létfontosságú, és a végzettek gyakran hiányolják is.

Az attitűdök mindegyike üdvözlendő, azonban az autonómia és felelősség – e kötet harmadik fejezetében különös figyelmet élvező – kérdéskörе rögtön egy komoly ellentmondással kezdődik: „A szakmát önállóan végzi, mivel rendelkezik az ehhez szükséges ismeretekkel, képességekkel, jártassággal és *gyakorlattal*" (KKK, kiemelés tőlem). Pályakezdőkről beszélünk, olyanokról, akik épp csak megszerezték a diplomát. Elhelyezkedésüket pontosan ez a mentalitás nehezíti meg: azt várják tőlük, hogy legyen gyakorlatuk, de honnan? Elvégezték az előírt szakmai gyakorlatot, a lelkesebbek akár többet is, vállaltak *pro bono* fordítást és/vagy tolmácsolást, azonban mindez édeskevés a piacon, ahol a fordítóirodák és fordításszolgáltatók szívesebben adják a munkát a kevésbé kockázatosnak ítélt, tapasztaltabb fordítóknak és tolmácsoknak – vagy nagyon nyomott árat fizetnek a pályakezdőknek, akik csak ezzel tudják „elhalászni" a munkát a tapasztaltabbak elől (ennek következtében a fordítók-tolmácsok fizetsége – és gyakran az elvégzett munka minősége is – tovább romlik). Nem lehet az ember két-három év tapasztalattal rendelkező pályakezdő közvetlenül a diploma átvétele után.

4. A mesterképzés szakmai jellemzői

Magyarországon a mesterfokozat megszerzéséhez 120 kreditet kell összegyűjteni. A FTMA lehetséges 120 kreditjéből a KKK 106–124 kreditet kötelezően hozzárendel bizonyos szakterületekhez, tudományágakhoz (a látszólagos túllépés a tól-ig keretekből adódik), s ezzel erősen megköti a szakot elindító egyetemek kezét, továbbá kötelezővé tesz bizonyos prioritásokat:

– fordítás- és tolmácsoláselmélet: 8–10 kredit;
– európai tanulmányok, nemzetközi szervezetek, jogi és gazdasági alapismeretek: 6–10 kredit;
– fordítás- és tolmácsolástechnika (két nyelv közötti nyelvi közvetítői készsége fejlesztése): 44–46 kredit;
– szakmai ismeretek: 4–8 kredit;

– szakmai terminológia: 4–6 kredit;
– nyelv- és országismeret: 4–6 kredit;
– számítógépes ismeretek, segédeszközök, nyelvtechnológia: 10–12 kredit;
– diplomamunka készítéséhez rendelt kreditérték: 20 kredit;
– a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető minimális kreditérték: 6 kredit.

Nyilvánvalóan a fordítás- és tolmácsoláselméletnél jelentősebb szerepet kapnak a számítógépes ismeretek, segédeszközök, nyelvtechnológia, vagy a már egyszer tárgyalt, problémás „szakterületek" fontosabbak a nyelv- és országismeretnél. Ez a fontossági sorrend nem annyira a KKK célkitűzéseit, inkább a fordítási piac, a fordításszolgáltatók érdekeit és elképzeléseit tükrözi. Ugyanakkor a diplomamunkához rendelt kreditek száma azt is jelzi, különösen a fordítás- és tolmácsolástechnikával együtt, hogy a legnagyobb súlya a gyakorlatnak van. A FTMA a leginkább gyakorlatorientált szakok közé tartozik, ami az elméleti ismeretek és a tudományos gondolkozás átadását – ami pedig határozott előírás a KKK-ban –, jelentős mértékben megnehezíti.

A 2016-ban bekövetkezett kontaktóraszám-csökkentés feltehetően azzal jár, hogy az egyetemek csökkentik a kurzusok számát, és a megmaradó kurzusokért több kreditet adnak. Ez az európai kreditátviteli rendszerben óhatatlanul azt jelenti, hogy a hallgatóknak több tanórán kívül végzendő feladata lesz. (Ettől csökkenni fog a főállású oktatók száma, viszont növekedik munkaterhelésük, hiszen ezeket az otthon elvégzett feladatokat át kell majd nézni, ki kell javítani, konzultálni kell róluk. Az óraadók esetében ezek nagy valószínűséggel elmaradnak, hacsak be nem következik egy jelentős óradíjemelés. A főállású oktatók számának csökkenése egyébként hosszú távon veszélyezteti a képzés minőségét, stabilitását és fejlődését, a szakhoz kötődő tudományos műhelyek elsorvadásáról már nem is beszélve.) A kevesebb kontaktóra okozta gondot leginkább a különféle oktatásra alkalmas digitális platformok és egyéb online eszközök intenzív használatával lehetne némiképpen mérsékelni. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy még ez a csökkentett kontaktóraszám is magasabb a Nyugat-Európában megszokottnál.)

A fentebb idézett jellemzők megerősítik azt a korábban kialakult benyomást, hogy a KKK a két szakmát egynek tekinti, és mindkettő ismeretét, megtanítását megköveteli a mesterszak elvégzéséhez szükséges két tanév alatt. Eddig a képzés második évében szakirányt lehetett (kellett?) választani és a hallgató az affinitásához, a képességeihez és a vágyaihoz közelebb álló szakmát tanulhatta. Megmarad-e ez a lehetőség a továbbiakban is? Kötelezővé tesszük-e a beszédhibás vagy csak szégyenlős és visszahúzódó fordítóknak a bukást tolmácsolásból? És fordítva: összezúzzuk-e ragyogó tolmácsok önbizalmát azzal, hogy fordításuk elégséges vagy közepes minősítést kap?

A KKK lehetővé teszi meg nem határozott mennyiségű 30 kredites specializáció ajánlását, ami „a szakterület műveléséhez alkalmas, a személyes képességeket fejlesztő ismeret a szakfordítás, konszekutív tolmácsolás területéről". A megfogalmazás itt is elég általános ahhoz, hogy értelmezés kérdése legyen, vajon megőrizhetők-e ebbe az új köntösbe bújtatva a korábbi szakirányok, hiszen a szakterület is, a készségek is helyet kell kapjanak a specializációban, mivel a fordítást és a tolmácsolást vesszővel rendeli egymás mellé a rendeletalkotó – vagy a leszűkítő interpretáció szerint teljesen újra kellene gondolni a szakos tanmenetet, és kialakítani például egy európai uniós vagy jogi specializációt. Az nyilvánvaló, hogy csakis olyan specializáció hozható létre, amely a felsorolt nagy témakörökkel összekapcsolható, azok közül legalább egyre ráépül. Például a fordítás- és tolmácsoláselmélet 8–10 kreditjére épülhet egy fordítástudományi specializáció, amely különösen azok számára lehet vonzó, akik a későbbiekben kutatással is szeretnének foglalkozni, és a mesterszakos diploma megszerzése után doktori iskolába fognak jelentkezni. Hasonlóképpen egy terminológus, nyelvtechnológus vagy interkulturális kommunikáció specializáció is könnyen kialakítható, s ezekre a piacnak igen nagy szüksége is lesz, hiszen az önálló terminológus és az összehasonlító kultúratudományi mesterszak megszűnt 2016-ban, nyelvtechnológus-képzés pedig csupán szakirányként választható elméleti nyelvészeti képzésben.

5. A fordító- és tolmácsképzés. Eszmény (KKK) és valóság (a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen)

Az új KKK miatt bekövetkezett változások még nagyon frissek, ráadásul csak a saját képzésünket ismerem minden részletében, amit tehát itt leírok, az eddigiekkel ellentétben inkább esettanulmány, mint általános érvényű megállapítás.

Az eddigi pontokban felsoroltak komoly fejtörést okoztak, amikor a FTMA új tanmenetén és mintatantervén dolgoztam, s néhány nem egyértelműen fogalmazott pontban az Oktatási Hivatal, a többi szakfelelős, továbbá jogászok szakvéleményét is kikértem. Hivatalos minisztériumi állásfoglalás híján, precedens hiányában a PPKE-n az a döntés született, hogy a kétes esetekben, mint amilyen például az idegen nyelvek számának kérdése, a piacra, a keresletre bízzuk a döntést: a felvételi tájékoztatóban egy idegen nyelves és két idegen nyelves képzést is meghirdettünk. Azonnal kiderült, van igény az egy idegen nyelven induló FTMA-ra, ami a magyarországi helyzetet ismerve nem is csoda. Ráadásul a párhuzamos meghirdetés lehetővé teszi a hallgatóknak, hogy szükség esetén változtassanak: ha nem elég jók a második idegen nyelvükön, még mindig szerezhetnek diplomát egy idegen nyelvből, míg mások, akik egy idegen nyelvvel kezdtek, szorgos nyelvtanulás után akár két idegen nyelven szerezhetnek képesítést. Amint a hallgatók felismerték ezt a lehetőséget, megkezdődött az átrendeződés és a kérelmek beadása a Tanulmányi Bizottsághoz.

Ugyanezt tettük a két szakma esetében is: minden meghirdetett nyelven és nyelvpáron választható tolmács specializáció és fordítói specializáció is. Az első évben azonos képzést kapnak a tolmácsok és fordítók, a második évben szakosodhatnak, azaz a kecske is jóllakik, a káposzta is megmarad. Ez sajnálatos módon a specializációk számának ugrásszerű növekedésével járt, valamint azzal, hogy a Neptun-rendszerben már beiratkozáskor specializációt kellett választaniuk a hallgatóknak, de remélem, ez utóbbi csak gyermekbetegség, és hamarosan kiküszöbölhető lesz.

A szakterületek megválasztásánál szintén így jártunk el: mivel az Európai Unió tagjai vagyunk, és minimális gazdasági és jogi ismeretek elengedhetetlenek az egyetemisták számára, ezt a kettőt tettük kötelezővé

mindenkinek, míg a gyakorlati fordító és tolmács szemináriumok témája a mindenkori oktató és a hallgatók érdeklődésétől, ismereteitől függ. Így előny kovácsolható a diákok sokféle alapdiplomájából, háttérismeretéből, néha még szabadidős tevékenységeiből és vesszőparipáiból is.

A fordítási szektor egyéb munkaköreit részben a gyakorlati órákon valóságos projektmunkával vagy projekteket szimulálva (Kiraly, 2014, illetve lásd Balogh és Lesznyák írását ebben a kötetben), részben a szakmai ismeretekbe építve lehet megismertetni a hallgatókkal. Utóbbi esetben szerencsés együttműködést kialakítani az iparág szakmai szervezeteivel, az MFTE-vel, a SZOFT-tal, a Proforddal, ám mivel ők távolról sem fedik le a fordításszolgáltatás teljes területét, fontos, hogy tőlük független szakembereket, illetve akár végfelhasználókat is bevonjuk az erről szóló órákba és órán kívüli tevékenységekbe. Ahogy Robin Edina megírta ebben a kötetben, a szaklektorálás oktatásából minden fordítóhallgató profitál. A projektmenedzselés tanítása is magától értetődő az FTMA-n, inkább csak a többi munkakör képzésbe való beillesztése okozhat gondot.

A fordításelmélet és a tudományos gondolkodás tanítása, pont úgy, mint a számítógépes segédeszközök használata, be kell épüljön minden kurzusba. Ha ugyanis mindössze egy-két, vizsgával vagy gyakorlati jeggyel letudható tantárgyra szorítkozik, s nem szerves része a teljes képzésnek, akkor fölösleges az oktatása. Rendkívül fontos megértetni a hallgatókkal, hogy nem kell minden nemzedéknek újra feltalálnia a kereket, elég, ha elsajátítják a korábbi generációk tudását, megosztható tapasztalatát, megtanulják alkalmazni a mindenkori helyzetben, s utána reflektálnak is rá. Fontos az is, hogy megértsék, a fordításelmélet, a tudományos gondolkodás nem magasröptű bölcselkedést jelent; ellenkezőleg, ők maguk is ezeket művelik (elemi szinten), amikor elgondolkoznak saját fordítási, tolmácsolási problémáikon. Abban a pillanatban, hogy az elmélet nem csupán Nidák, Newmarkok és Neubertek – hogy csak három, a közelmúltban elhunyt, fordítástudománnyal (is) foglalkozó nagy teoretikust nevezzek meg – territóriuma, hanem minden egyes FTMA- hallgatóé is, aki valaha is elgondolkodott azon, amit csinál, máris közelebb lesz az elmélet és a gyakorlat egymáshoz. Ha minden fordításhoz megköveteljük a diákoktól a tudatos, elmélet(ek)re épülő fordítási stratégia kialakítását és ennek megindoklását, a fordításelmélet – és az elvonatkoztatás képessége – nem

lesz gyorsan letudható az első félévben, hanem a képzés egész ideje alatt alapkövetelmény marad. Ezzel megkönnyítjük az utat a doktori iskolába is: az ELTE Fordítástudományi Doktori Iskoláján kívül immár nyelvészeti, valamint irodalom- és kultúratudományi doktori iskolák is befogadnak fordítástudományi témát kutató doktoranduszokat.

A pályakezdőktől elvárt szakmai gyakorlat a legkeményebb dió. Ezt valamennyire lehet kompenzálni az előírt egy helyett több szakmai gyakorlat elvégzésével, önkéntes munkákkal (Zimányi, 2017, ebben a kötetben), diákmunkával, fordítási/tolmácsolási portfólió készítésével, de mindez nem változtat azon a tényen, hogy a képzés kétéves, a szakmai rutin megszerzése pedig ennél lényegesen több időt vesz igénybe.

6. A KKK-n kívüli nagy hatású tényezők

A fordító és tolmács mesterszak anyanyelvhez kötöttsége miatt tulajdonképpen a bolognai folyamat mostohagyermeke, hiszen könnyen belátható, hogy aki ezt a képzést választja, nem folytathatja könnyedén bármelyik másik európai országban, ha úgy hozza a sors: viszonylag ritka, hogy másik országban is anyanyelvén folytathassa ezt a képzést az ember, magyarul például csak a Trianon előtti magyarlakta területeken, hiszen hiába van például a Gráci Egyetemen is magyar nyelvű FTMA képzés, ott az nem anyanyelv, hanem az első idegen nyelv, ezért az oktatása alapvetően más megközelítésű. Ez természetesen nem zárja ki a FTMA-hallgatókat a nemzetközi csereprogramokból, azonban próbatétel elé állítja őket abban, hogy kellő mennyiségben szerezzenek elismerhető krediteket (például az Erasmus-ösztöndíjban részesülő hallgatóknak néha komolyan zsonglőrködniük kell az itthon és külföldön felvett kurzusokkal, hiszen idegenben tartózkodva a személyes jelenlétet igénylő kurzusokat, mondjuk a tolmácsórákat, nyilván nem tudják elvégezni, anyanyelvükre/anyanyelvükről fordító órákat sem találnak, s ily módon lehetőségeik szűkre szabottak).

A FTMA ugyanakkor a diszciplináris mesterszakok alternatívája, vagy talán riválisa: azok a hallgatók, akik a hároméves alapképzés után kevésbé elméleti, a gyakorlatban jól hasznosítható továbbtanulási lehetőséget keresnek, igen gyakran választják. Igen ám, de azt tudjuk, hogy önmagában

az idegennyelv-tudás nem garancia arra, hogy az illető képes legyen fordításra vagy tolmácsolásra (lásd pl. Birjandi és Farahzad, 1997; Whyatt, 2012). Általában a nyelvi képességek, a nyelvtehetség analógiájára úgy szoktuk mondani, hogy nagyjából a legfelső 10 százalék kiemelkedően jó fordító/tolmács, szinte tanítani sem kell, a legalsó 10 százalék oly csekély képességgel rendelkezik, hogy nem érdemes ezzel foglalkoznia, annyira sok kudarcélmény érné, s nagyjából 80 százalék el tudja sajátítani – többkevesebb sikerrel – a fordítás és/vagy tolmácsolás fogásait. Mivel azonban a szakmában számos és egymástól ugyancsak eltérő lehetőség rejlik, nagyon ritkán fordul elő, hogy egy hallgató ne találjon magának olyan részterületet, amelyben örömét leli, s ahol ki tud emelkedni, sikerélményei lesznek. Érdemes lenne a szakirány- vagy specializációválasztást az első év végén leteendő alapvizsgához kötni: ha a hallgató jól teljesíti az írásbeli feladatokat, de a szóbeli megnyilatkozás nem megy neki, ne választhassa a tolmácsolást, s fordítva, ha a fordításainak sem tartalma, sem nyelvezete nem üti meg az elvárt szintet, de szóban ragyogóan közvetít, ne mehessen fordítónak. Egy ilyen alapvizsga bevezetése egyben lehetőséget adna arra is, hogy a KKK kívánalmainak megfelelően a kiemelkedően jó (mondjuk legalább 80-85 százalékos teljesítményt felmutató) hallgatók valóban mindkét szakmát megtanulhassák, mind a fordító, mind a tolmács szakirányt felvehessék.

Az FTMA kilóg a bölcsészettudományi mesterszakok sorából, mert igen sok nyelvet és szakterületet érint, azaz sokfelől sokféle oktatót, számos óraadó tanárt igényel, azaz eléggé költséges. Ez különösen igaz akkor, ha a szakot egységesnek tekintjük s nem határozhatjuk meg, hogy egy-egy nyelvet vagy nyelvpárt hány főtől érdemes az adott tanévben elindítani, holott 4–5 főnél kevesebbel nem rentábilis. Ha tehát a felvételi vizsgán megfelel, teszem azt, 30 fiatal, ám közülük, mondjuk, csak ketten szeretnének angol–francia nyelvpárra járni, az egyetem szempontjából ez nem gazdaságos, de nem mondhatja, hogy kellő számú jelentkező híján nem indítja el a szakot, hiszen a szakra 30 főt vett fel. Ebben az esetben mindössze két választási lehetősége marad az intézménynek: vagy lenyeli a békát és egy-két főnek is elindít egy nyelvet vagy nyelvpárt, vagy pedig az utóbbi évek tapasztalataira alapozva kihagyja a kevéssé népszerűnek tűnő nyelve(ke)t a repertoárjából. Ezzel persze hosszú távon csökkenti esélyeit

arra, hogy több hallgatója legyen. Most, hogy lassan minden felsőoktatási intézmény elindítja a maga fordító és tolmács mesterszakját, s éleződik a verseny az egyetemek között, nem túl szerencsés, ha egy egyetem nem becsüli meg a hozzá jelentkezőket, ha nem vonzó a nyelvi kínálata. A továbbra is domináns angolon kívül, melynek helyzete stabil, a többi nyelv iránti érdeklődés igen változó, akár évente is jelentős mértékben eltérhet az arra felvételizők száma.

A különféle nyelvek és szakterületek oktatásának biztosításához rengeteg tanár kell(ene). Az egyetemeknek természetesen az a jó, ha egy képzés zökkenőmentesen, rutinszerűen működik, ezt leginkább saját főállású oktatóikkal – és doktoranduszaikkal – tudják biztosítani, akik közül szerencsére egyre többen maguk is fordítók, tolmácsok, lektorok. Az óraadóknál azonban komoly dilemmát jelent, hogy minek legyen prioritása: a szakma kiválóságait hívjuk-e meg, vagy próbáljunk olyanokat keresni, akik a tudásátadásban jobban jeleskednek. Azok, akik a piacon nagy keresletnek örvendenek, lényegesen többet tudnak keresni szakmájuk művelésével, mint egyetemi oktatással, továbbá esetükben a minden héten ugyanabban az időben megtartott óra sem mindig megoldható.

Összegzés

A bevezetőben feltett kérdésekre e kötet elolvasása után ki-ki saját szája íze szerint adhat választ. Számomra nem maradt más hátra, minthogy megkönnyítendő ezt, szavakba öntsem az eddigiekkel inkább csak érzékeltetett különbözést az előírások és a való élet között.

Először is, béklyó, hogy a két külön szakmát kötelező együtt tanítani és a diplomába is az kerül: „okleveles fordító *és* tolmács" (kiemelés tőlem). Egészen más képességeket, készségeket és attitűdöket igényel a kettő; ideális esetben két, külön mesterszakon kellene oktatnunk a tolmácsolást és a fordítást. A két szak párhuzamos elvégzését is lehetővé kellene tenni, akár úgy is, hogy nem ugyanazon az egyetemen végzi el valaki mindkettőt.

Másodszor, elengedhetetlen, hogy a diploma, vagy annak melléklete, feltüntesse azokat a nyelveket, amelyekről és amelyekre a képesítést szer-

zőt az elvégzett képzés megtanította fordítani és/vagy tolmácsolni. Véleményem szerint ez a két szakma semmi esetre sem nyelvfüggetlen.

Harmadszor, a jelenleginél komplexebb és holisztikusabb, a XXI. századi környezetet és az egyetemi autonómiát jobban figyelembe vevő képzési és kimeneti követelményekre lenne szükség, s ennek megfelelően a jövőben lehetne maga a képzés is komplexebb és holisztikusabb. Ehhez időszerű lenne bevezetni a fordító- és/vagy tolmácstanárok képzését is. Az átmeneti időszakban, amíg nem válik természetessé, hogy az FTMA-n fordító- és tolmácstanárok oktatnak, mint más egyetemi alap- és mesterszakokon szokás, pedagógiai és szakmai továbbképzésekkel lehetne emelni a képzések színvonalát, tartalmukat, módszereiket pedig a sebesen változó oktatási környezethez és technológiához adaptálni, tekintetbe véve a diákok új viszonyulását a tanuláshoz is.

Negyedszer, a gépi fordítás előretörésével párhuzamosan a képzésben egyre inkább azokra az emberi képességekre kellene összpontosítani, amelyekre a gépek (még) nem képesek. Adatok helyett információt adjunk, s ennek tudássá alakulását segítsük elő. Ehhez elkerülhetetlen, hogy a képzés végére, legalábbis csírájában, a logikus, elvont gondolkodás képessége, a kapott információk átgondolt megszűrése, a lényeg azonnali észrevétele, a gyors döntéshozatal, valamint a társas érintkezés lélektanának ismerete társuljon az igényes nyelvhasználat és mélyreható kulturális tájékozottság mellé.

S végül: a képzés lényege a kötetben korábban tárgyalt kognitív képességek (Dudits, 2017), anyanyelvi (Csatár, 2017) és technológiai (Seidl-Péch, 2017; Ugrin, 2017) ismeretek, a fordítóktól/tolmácsoktól elvárt egyéb kompetenciák (Fischer, 2017) fejlesztése kell legyen, a „jó pap holtig tanul"-megközelítés kialakítása, a tanulási technikák és a folyamatos önvizsgálat elsajátíttatása, mely utóbbi nélkül fordítói etika sem lehetséges. Ahogy az oktatás során igyekszünk egyre jobban kitágítani a két (több) nyelv és kultúra közti átjárást a hallgatók fejében, ugyanúgy muszáj megértetni velük, hogy a fordító (a tolmács) mindig köztes helyet foglal el: egyszerre néz befelé és kifelé, a múltba és a jövőbe, afféle Janus, kettős szerepű, de sosem kétszínű (Vándor, 2017).

Irodalom

Balogh D. – Lesznyák M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 199–227.

Birjandi, P., Farahzad, F. (1997): The ability to translate and foreign language proficiency. In: *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice* 5 (2). 191–199. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.1997.9961309)

Chesterman, A., Wagner, E. (2010):_: *Can Theory Help Translators? A Dialogue Between the Ivory Tower and the Wordface*. Translation Theories Explained. London and New York: Routledge.

Csatár P. (2017): Fordítás és anyanyelvi kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 75–88.

Dudits A. (2017): Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 53–73.

Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 17–49.

Kelly, N., Stewart, R. G. (2011): *Translation Vendor Management*. Lowell: Common Sense Advisory

Kiraly, D. (2014): *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. London and New York: Routledge

Kóbor M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában". In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 1–15.

Robin E. (2017): A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 89–106.

Seidl-Péch O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 123–141.

Tennent, M. ed. (2005): *Training for the New Millenium. Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins.

Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 143–172.

Vándor J. (2017): Etika a fordító- és tolmácsképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 251–266.

Whyatt, B. (2012): *Translation as a human skill. From predisposition to expertise*. Poznan: Adam Mickiewicz UP https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13407/1/Whyatt%2C%20B.%202012.%20Translation%20as%20a%20human%20skill..pdf

Zimányi K. (2017): Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Pécs: Kontraszt. 233–250.

Egyéb hivatkozások

1360/2017. (VI. 12.) Korm. határozat Az idegennyelv-tanítás hatékonyságának fejlesztéséről. Magyar Közlöny 2017. június 12., 88. szám, 8736. old.

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT

The Bachelor of Arts program in Applied Linguistics, Cultural Studies, Translation and Interpreting. http://www.fb06.uni-mainz.de/eng/229.php

BA in Multilingual Communication. http://www.unige.ch/fti/en/enseignements/ba-multilingue/

Diploma Requirements for Master's Programmes. Requirements Initial Master's. https://www.kuleuven.be/english/admissions/master/requirements

Eurostat. Statistics Explained. Distribution of people aged 25–64 by knowledge of foreign languages, 2007 and 2011 http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Distribution_of_people_aged_25%E2%80%9364_by_knowledge_of_foreign_languages,_2007_and_2011_(%25)_edu15.png

MA Translation Studies. http://www.port.ac.uk/courses/modern-languages-and-area-studies/ma-translation-studies/

Rájött a kormány, hogy csapnivaló a nyelvoktatás az iskolákban. http://index.hu/belfold/2017/06/13/rajott_a_kormany_hogy_csapnivalo_a_nyelvoktatas_az_iskolakban/

TIPS. https://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/angol-amerikai-intezet/angol-nyelvpedagogiai-es-forditastudomanyi-tanszek/fordito-es-tolmacs-ma/tips

Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben

Dróth Júlia
KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
droth.julia@kre.hu

Az újonnan alakuló fordításoktatási műhelyekben gyakran felmerülő kérdés: Hogyan alakítsuk ki az adott képzés szempontjából megfelelő fordításértékelési rendszert és módszereket? A fordítóirodáknak, a nemzetközi színtereken fordítást végző szervezeteknek, a nagyvállalati megbízóknak hasonlóképpen ki kell dolgozniuk a számukra megfelelő fordításértékelési szempontokat és eljárásokat. Számtalan kérdés fogalmazódik meg a témában évtizedes tapasztalatokkal rendelkező felsőoktatási intézményekben is. Az alábbi tanulmányban ezeket a kérdéseket rendszerezzük. Célunk, hogy a már meglévő értékelési kritériumrendszereket is folyamatosan és szisztematikusan újragondoljuk a változó fordítási és értékelési feladatoknak megfelelően.

Bevezetés

A változó oktatási és piaci környezetben a fordításoktatással foglalkozó kutatócsoportok, tanárok, lektorok újabb és újabb kérdésekre keresik a választ a tananyag, a tantárgyak, az oktatási módszerek és keretek, valamint a fordításértékelési szempontok és technikák tekintetében. Az az értékelési rendszer, melyet néhány évvel ezelőtt felállítottunk, mára idejét múlta, hiszen már mást vár el a fordítótól a fordítási piac, a régiek mellett új típusú fordítási ismeretekre és készségekre van szükség az aktuális fordítási feladatokhoz. A fordítóképzés tartalmi és módszertani változásainak megfelelően át kell alakítanunk az értékelés tartalmát és eszközrendszerét is.

A fordítóképzés az utóbbi másfél évtizedben a korábbinál is szorosabb kapcsolatot ápol a fordítószakma képviselőivel: a hivatásos fordítók-

kal, a fordítóirodákkal, a fordítók szervezeteivel, a megrendelőkkel (nemzetközi szervezetek, multinacionális vállalatok, minisztériumok, folyóiratok stb.). Szakmai rendezvényeinken (például az ELTE, a Szent István Egyetem, a BGME, a KRE szakmai napjai, konferenciái) kérdéseket teszünk fel a jó gyakorlatokról, és a többi között előadásokat kérünk a piaci környezetben alkalmazott értékelési szempontokról és módszerekről is. Nem könnyű azonban eldöntenünk, hogyan alkalmazzuk az így nyert ismereteinket. Milyen szorosan kövesse az aktuális piaci változásokat a képzés? Mennyire jelenjen meg a piaci szemlélet az oktatásban? Sokféle fordítási feladat van, előfordul, hogy valamelyik fordítási képesség előnyös az egyik feladatnál, de hátráltatja a másik feladattípus hatékony elvégzését (például egy filozófiai szöveg fordításakor elengedhetetlen a célnyelvi megfelelők hosszas mérlegelése, alapos átgondolása, miközben egy használati útmutató fordításakor számítógéppel támogatott, minél gyorsabb fordításra van szükség).

Fontos tehát a gyakorlati megfontolások összevetése az adott egyetem oktatási stratégiájával, célkitűzéseivel, a hallgatók és az oktatók elvárásaival, illetve a társintézmények gyakorlatával. Mindezek feltárására érdemes empirikus kutatásokat végezni, melyek megalapozásához nélkülözhetetlen a korábbi elméleti kutatások megismerése, a hazai és külföldi folyóiratok, szakkönyvek, konferenciaanyagok feldolgozása. Mindehhez azonban szükség van a megfelelő kutatási kérdések kiválasztására. Ebben az írásomban nem célom a szakirodalom ismertetése, sem a fogalmak definiálása, ezt korábbi írásaimban megtettem (például Dróth, 2011). A kötet célkitűzésének megfelelően most néhány kutatási kérdést gyűjtöttem össze egyetemi fordításoktatási munkacsoportok számára.

1. Milyen szituációban értékelünk?

Első lépésként érdemes számba vennünk a lehetséges fordítási szituációkat: az értékelés színterét és kereteit, a fordítás készítőjét, a fordítás értékelőjét. A szituáció döntően befolyásolja az értékelés célját és tárgyát.

1.1. Az értékelés keretei

Az értékelés történhet a felsőoktatás keretein belül, fordítóiroda felvételi eljárásában vagy a beérkező munkák értékelésében, de értékelik a fordításokat a könyvkiadók, folyóiratok lektorai és szerkesztői, valamint a szaklapok kritikai rovatai is. A felsőoktatási intézmények és szakmai szervezetek külföldön különféle szintű fordítóvizsgákat, fordítói okleveleket adnak ki – nálunk ez még nem elfogadott cél a felsőoktatásban. Fontos kutatási kérdés tehát: Mi lehet a szerepe az egyes szinteken kibocsátott fordítói képesítésnek? (Jelenleg Magyarországon szakirányú továbbképzés vagy mesterképzés oklevele, BA-szintű fordítási specializáció betétlapja, illetve az országos szakfordítóvizsga oklevele szerezhető meg.) Hogyan épülhetnek egymásra ezek a képzések, és hogyan tükröződhet egymásra épülésük a különböző szinteken készített fordítások értékelési szempontjaiban? Külföldön hogyan oszlik meg a különböző szintű képesítések alkalmazási területe? Kínálhatnak-e szakmai szervezetek is fordítóképzést, illetve bocsáthatnak-e ki oklevelet? Milyen hatása van/lehet ennek? Mi a különbség és a hasonlóság a lektori tevékenység és a fordításértékelés között? Azonos-e a lektori, illetve fordítói értékelések célja, tárgya, technikája? Mérhető-e különbség a képzés nélkül (fordítóvizsgával) megszerezhető fordítói oklevéllel és a képzéssel megszerzett oklevéllel rendelkezők szakmai tudása között?

Külön kell választanunk a nyelvtanulás során és a nyelvvizsgák alkalmával végzett fordításértékelést, mivel ezek nem a professzionális fordítói készségeket, hanem a nyelvtudást mérik. Kritériumrendszerük azonban gondosan kidolgozott, egységes, az adott értékelési szituáció szempontjából megalapozott, és gyakorlati alkalmazása is kipróbált, gazdaságosan kivitelezhető. A nyelvvizsgák értékelési sávjai jól definiáltak, többnyire szöveges megfogalmazást is tartalmaznak. Ennek megfelelően számos elemük átszivárog a fordítóképzés értékelési szempontjai közé. Mivel fontos, hogy az értékelési szituációnak, célnak, az értékelés tárgyának megfelelő szempontokat, módszereket emeljük át a valós fordítások értékelésére, alapos kutatást kíván a következő kérdés: Milyen értékelési kritériumokat, illetve feladattípusokat vehet át a professzionális fordítóképzés a nyelvvizsgákon folyó fordításértékelésből?

1.2. A fordítás készítője, megrendelője és befogadója

A fordítási szituáció meghatározó eleme a fordítás készítője: a fordító szakos hallgató, az alkalmazásban vagy egyedi megbízás keretei között dolgozó fordító, egy vállalat bármely munkatársa (ügyintéző, marketinges stb.), akire fordítási feladatot bíztak, a fordítóiroda felvételi eljárásában részt vevő kezdő fordító stb. Fordítóirodákban, könyvkiadókban vagy más fordítási projektekben csapatmunka folyik, így a fordítás készítőjére nem csupán mint egyetlen fordítóra gondolunk. Ha például egy iroda használati útmutatókat fordít, a fordító és az iroda munkatársai a gyártási folyamat részévé válnak (K. Papp –Tagai, 2017). Az együttműködési és kommunikációs készségek értékeléséről a 2. pontban (Mit értékeljünk?) foglalkozunk.

A fordítás készítőjével kapcsolatban a képzőintézmények (lásd Dróth, 2001) és a fordítóirodák szempontjából (lásd a Proford 2017. júniusi felmérése) egyaránt fontos kutatási kérdés: Mely iparágak számítanak a hazai piacon a legnagyobb megrendelőnek? A fordítóirodák állandó alkalmazottakkal vagy megbízott külsős fordítóval fordíttatnak-e? Menynyire szempont a fordító kiválasztásakor a fordítói képesítés, illetve az adott szakterület (például autóipar) professzionális ismerete? Milyen szolgáltatásokat kínálnak a fordítóirodák a fordítás mellé? (Például lektorálás, kiadványszerkesztés, fordítómemória készítése, multimédia, fordításhitelesítés.) Milyen nyelvpárokkal és fordítási irányban dolgoznak? Az ilyen felmérések eredményeiből a képzőintézmények fontos következtetéseket vonhatnak le a képzés céljaira, módszereire és tartalmára – és az értékelés tárgyára – nézve, míg a fordítóirodák üzleti stratégiájukat gondolhatják át.

A filmfordítások világa jól érzékelteti, mennyire meghatározó a fordítás készítője és befogadója a fordítások minősége szempontjából. Napjainkban egyre több az önkéntes fordító (például a filmsorozatok, videók, szerepjátékok névtelen vagy ismert fordítói az interneten), akik többnyire lelkesedésből végzik odaadó munkájukat, különösebb fordítói képzettség nélkül. Ezek az önkéntes fordítások gyakran közösségi oldalakon csiszolódnak: az egyes filmek, filmsorozatok rajongói tökéletesítik a célnyelvi szöveget, így lényegében itt is csoportos fordításról van szó. Aktuális kutatási téma a rajongói önkéntes fordítások minőségének összevetése a

professzionális fordítások minőségével. Ezen belül érdekes kérdés a szöveg regiszterének vizsgálata: Melyik fordítói csoport hogyan alkalmazkodik a kortárs célnyelvi közönség igényeihez? A célnyelvi közönség igényeit kutathatjuk a reáliák, illetve a nyelvi humor fordításával kapcsolatban is, például: Régebbi filmek vagy irodalmi művek mai fordítása (vagy újrafordítása) során hogyan kezeli a fordító a reáliákat (például idegenítő vagy honosító technikákat választ-e)?

1.3. Az értékelő

A fordítási szituáció harmadik összetevője a fordítás értékelője. Egyetemi környezetben a fordítást oktató tanár, illetve a képzésen részt vevő hallgató, aki saját fordítását, illetve társai munkáját értékeli. Műfordítást egyaránt értékelhet gyakorló műfordító és irodalmár. A szakfordítások gyakori értékelője a fordítóképző intézmény külső lektora, aki nemcsak nyelvész, szakfordító, szaklektor, hanem az adott szakterületet jól ismerő szakember (például mérnök) is lehet. A fordítóirodákban, könyvkiadókban a projektmenedzserek, lektorok, vezető fordítók értékelik a fordítók munkáját. Oktatási környezetben érdekes kutatási kérdés: Vajon az adott szakterület szakembere (például orvos, jogász) vagy a fordítóképzés tanára értékeli-e megfelelőbben a szakfordítások minőségét? A szakember jól ismeri a szakterület terminológiáját, megvan a szükséges tárgyi tudása, szakmai gondolkodásmódja. A képzés tanára viszont több oldalról képes megítélni a fordítás minőségét, valamint a képzésen megszerezhető tudáshoz, kompetenciákhoz is viszonyítani tudja a fordítójelölt teljesítményét. Jogos tehát így feltenni a kérdést: Hogyan támaszkodhatnak egymás tapasztalataira a lektorok, szerkesztők és a fordításértékelés szakemberei? Ezzel a témával a MANYE-MANYSI-MTA 2017. januári konferenciáján külön kerekasztal-megbeszélés foglalkozott Heltai Pál, Klaudy Kinga, Szabó Zsuzsa, Horváth Péter Iván és Dróth Júlia közreműködésével. Mindkét felvetés érinti az értékelés érvényességét, melyet a 4.1 és a viszonyítás kérdését, melyet a 3. részben tárgyalunk.

1.4. Az értékelés célja és típusai

Célszerű, hogy pontosan meghatározzuk, milyen célból készítjük az értékelést: a fordító képességeiről, tudásáról adunk-e visszajelzést a képzés folyamatában, egy adott szakaszában vagy a képzés végeztével; illetve egy adott fordító teljesítményét mérjük-e.

A tanítás folyamatában az értékelést kétféle célkitűzéssel alkalmazzuk. Egyrészt egy-egy tanítási fázis után értékeljük, milyen mértékben sajátították el a hallgatók bizonyos kompetenciaelemeket, milyen szintű fordításra képesek az adott oktatási szint elvégzésekor, illetve beléphetnek-e egy újabb oktatási szakaszba. Másrészt az értékelés kitűnő eszköze a képességek fejlesztésének, a támogató visszajelzésnek, útmutatásnak is. Hasonlóképpen a munkahelyi értékelésnek is lehet célja a kezdő fordító betanítása.

A fentiek szerint oktatási környezetben alkalmazhatjuk a haladást vagy eredményt mérő, diagnosztikus értékelést, valamint a hiba okát kutató terapisztikus, fejlesztő értékelést. Ezt a két típust egészíti ki a képzés vagy a munkahely szempontjából a felvételi, előléptetési stb. céllal végzett, készségszintet vizsgáló, prognosztikus értékelés.

A pedagógiai kutatások és az oktatás gyakorlata szempontjából ki kell emelnünk a fejlesztő értékelést (például Bognár, 2006). Jól szolgálja az egyénre szabott fejlesztést, és különösen alkalmas az egyre gyakoribb távoktatási képzési forma támogatására, hiszen a fejlesztő értékelés nem csupán az elsajátított tudást méri, hanem magát a tanulási folyamatot is értékeli. A tanuló ugyanis aktívan részt vehet a tanulási cél, a tananyag és a módszerek formálásában, visszajelzései közvetlenül hatnak a célok, feladattípusok, oktatási tartalmak megválasztására, további alakítására. Ennél az értékelési típusnál az értékelés tehát több vonatkozásban is betölti az oktatási eszköz szerepét. Egyrészt a tanári visszajelzésként közvetlen eligazítást ad a hallgatónak; másrészt a tanulók értékelik saját és egymás fordításait (lásd például Fischer, 2011), ami révén megtapasztalják az egyes fordítási döntések célját, hatását, illetve mélyebben megértik a hozzájuk tartozó értékelési szempontok tartalmát; harmadrészt a tanulótól kapott visszajelzések nyomán a tanulási folyamatot folyamatosan a tanulók igényeihez igazíthatja a tanár.

2. Mit értékelünk?

A fejlesztő értékelés sokoldalú hasznossága, alkalmazása önmagában felveti a kérdést: mit is értékelünk az egyes értékelési szituációkban. Általában véve mind az oktatás, mind a fordítási piac különféle szituációkban, eltérő céllal értékel, az értékelés tárgya pedig az adott értékelési szituációnak megfelelő fordítási képesség, készségek. A valós fordítói munkából kiindulva Donald Kiraly megkülönbözteti a fordítási és a fordítói kompetenciát (Kiraly, 2000: 13). Fordítási kompetencián azon szakmai képességek összességét érti, melyek lehetővé teszik, hogy egy bizonyos nyelven írt szöveg alapján elfogadható szöveget hozzunk létre egy másik nyelven. A fordítói kompetencia ezen felül azt a képességet is jelenti, mely révén az egyén csatlakozni tud a több nyelvet igényesen beszélők és a különféle szakterületekben jártas szakemberek csoportjához, valamint az olyan szakemberekhez, akik a hagyományos eszközöket és az új technológiát egyaránt szakszerűen alkalmazzák a többnyelvű kommunikáció megvalósítására. A hazai felsőoktatási intézményekben végzett kutatásaink szerint (például Dróth, 2003, 2011) oktatási keretek között elsősorban a fordítási kompetenciát mérjük, míg a piaci értékelés tárgyába a fordítói kompetencia is beletartozik. Minél inkább a valós piaci feladatokra készítjük fel a hallgatóinkat, annál inkább megjelennek értékelési (és természetesen alapvetően az oktatási) szempontjaink között a fordítói kompetencia elemei.

Az utóbbi években ez a tendencia az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának (DGT) kompetenciamodelljében csúcsosodott ki (EMT expert group, 2009). A fordítási-fordítói képességeknek, ismereteknek, viselkedésmódoknak, személyiségjegyeknek ezt az összetett rendszerét az európai mesterszintű fordítóképzés számára dolgozták ki. A modell hat fő kompetenciacsoportot tartalmaz: a fordítás mint szolgáltatás kivitelezéséhez szükséges kompetenciák, nyelvi kompetenciák, interkulturális kompetenciák, a háttér-információ megszerzéséhez szükséges kompetenciák, tematikus kompetenciák, valamint technológiai kompetenciák. Ezen belül a kompetenciaelemek között kiemelkedő szerepet kap a kooperatív szemlélet, a fordítói kompetencia. Az EMT szakértői az egyes intézményekben folyó MA-szintű fordításoktatást is hasonló felfogásra épülő értékelési szempontokkal értékelik. A leírás ugyanakkor kiemeli, hogy a fordító a

megadott kompetenciaelemek közül csupán az adott feladat végrehajtásához szükséges elemeket mozgósítja. Ebből arra következtetünk, hogy csak az adott feltételek között alkalmazott kompetenciákat értékeljük. Ez a szemlélet véleményünk szerint tükrözi a valós fordítási szituációt, és megfelelően rugalmas ahhoz, hogy bizonyos oktatási fázisokban áthelyezzük a hangsúlyt a fordítási kompetenciák kialakítására és értékelésére.

A fordításoktatásban tehát fontos kutatási feladat, hogy megfogalmazzuk az adott képzés, tantárgy céljának, a hallgatói és a piaci igényeknek megfelelő fordítási-fordítói kompetenciákat. Ezek a kompetenciák, valamint az értékelés célja határozzák meg az értékelés tárgyát (például az oktatás folyamatában a reáliák kezelése, illetve a szöveg célnyelvi használhatósága a képzés végén). Jelentős kutatási terület a műfordítások értékelési szempontjainak kidolgozása – erre nézve sem az oktatási intézményekben, sem a könyvkiadóknál nem találtunk kidolgozott értékelési rendszert.

3. Mihez viszonyítsuk az értékelést?

Tisztábban láthatjuk az értékelés tárgyát, ha tisztázzuk, értékeléskor mihez viszonyítsunk: egy adott csoport teljesítményéhez mint normához (normafüggő értékelés) vagy a kurzus (vagy tantárgy) leírásában szereplő jártassági kritériumokhoz (kritériumfüggő értékelés). A normafüggő értékelés viszonyíthat a hivatásos fordítók, szabványok, illetve a célközönség normáihoz. A kritériumfüggő értékelés kritériumait megtalálhatjuk például a képzési kimeneti követelményekben (KKK) megfogalmazott kompetenciákban, illetve az adott tantárgy leírásában.

Az értékelési szituáció természetesen meghatározza a viszonyítás alapját. Ha például képesítőfordítást értékelünk, tekintetbe kell vennünk a hivatásos fordítók normáit és a fordítási szabványokat. Itt a fő kérdés: Megfelel-e a fordítás a piaci elvárásoknak? Ezért célszerű külső, szakmai értékelőt felkérni a képesítőfordítások értékelésére, hiszen az adott képzés tanárai óhatatlanul saját tantárgyuk szempontjaihoz, illetve a KKK kritériumaihoz viszonyítanának. Ugyanakkor bizonyos tantárgyak, például az alapozó fordítástechnika oktatásakor a piaci viszonyítás (például a gyorsaság vagy a terminológiai ismeretek tekintetében) korai lehet a fordítások

értékeléséhez. A bevezető tárgyak esetében gyakran célszerű olyan kérdéseket feltenni, mint például: Elérik-e a hallgató megszerzett ismeretei, kialakult készségei a tantárgyi kritériumokban rögzített, esetleg a tanulókkal közösen célul kitűzött szintet?

A viszonyítás szempontjából aktuális kutatási kérdések: Mi a szerepük a piaci értékelési szempontoknak a teljes képzés során? Az EMT fordításikompetencia-felfogása és képzési elvárásai hogyan hatnak vissza a fordítóképzésre? Az EMT felfogása mennyiben felel meg az MA-képzés KKK-jának, az ott megjelenő kompetenciáknak?

4. Az értékelés minősége

A már kialakított értékelési szempontok és szempontrendszer megfelelő minőségéről három fő kérdéscsoport segítségével győződhetünk meg.

4.1. Azt értékeljük-e, amit mérni akartunk?

Ez a kérdéscsoport az értékelés érvényességét tárja fel, arra irányítja a figyelmet, hogy az értékelés tárgyát következetesen tartsuk szem előtt. Például fontoljuk meg, azt értékeljük-e, amit a piac elvár, vagy azt, amit az adott kurzuson tanítottunk (beleértve akár a piaci elvárásokat is). Mennyire jelentősek, hasznosak (informatívak) az értékelés eredményei az adott értékelési célhoz viszonyítva? Például a fordítandó szöveg lehetőséget ade mindegyik értékelési szempont alapján a megfigyelésre? (Vagyis ha például a terminológia alkalmazása az értékelési szempontok között szerepel, van-e a szövegben elegendő terminus?) Társas értékeléskor adhatjuk a hallgatóknak azt a feladatot, hogy az adott szöveg és fordítási utasítás által felvetődő jellegzetes fordítási műveletek megoldását értékeljék. Az így kapott hallgatói értékelésekből újabb értékelési szempontokat nyerhetünk, valamint előkészíthetünk egy újabb kutatást: Vajon pontosabban értékelhetjük-e a fordításokat, ha szövegtípusonként, illetve műfajonként eltérő értékelési szempontokat alkalmazunk?

Az írásbeli záróvizsga feladatainak kialakításakor célszerű megfontolni a következő kérdést: Érvényes feladat-e a záróvizsgán a számítógéppel

támogatott fordítási (CAT) eszközökkel végzett zárthelyi fordítás? (A válasz lehet igen, ha a piaci normákhoz viszonyítunk: képes-e a jelölt időkorlátok között, CAT-eszközök használatával megfelelő munkát végezni; illetve ha oktattuk és a vizsgán is lehetővé tesszük a számítógépes eszközök alkalmazását.)

Hasonlóképpen hasznos a következő kérdés átgondolása, kutatása: Érvényes feladat-e az írásbeli záróvizsgán a fordításjavítás? Van olyan hazai szakfordítóképzés (Debreceni Egyetem, TTK) (Csuhai, 2016), ahol szerepel a záróvizsgán 900 leütésnyi, magyar nyelvre hibásan lefordított szakszöveg szakmai és nyelvi-stilisztikai javítása és értékelése. (Ha a piaci elvárásokhoz viszonyítunk, érvényes ez a feladat, az oktatás szempontjából azonban csak akkor, ha az adott felsőoktatási intézmény tananyagában szerepel a szerkesztés-lektorálás és az értékelés.)

Az iparszerűen dolgozó fordítóirodák szemszögéből az alapvető kompetenciák közé tartozik az 1. részben említett kommunikációs és együttműködési készség. A szakfordítóvizsgákon ezt ritkán értékelik, mivel maga a szöveg alapján nehezen mérhető (bár következtethetünk rá bizonyos minőségekből, ilyen például a terminológia következetessége a cég korábbi fordításaihoz viszonyítva). Annak érdekében tehát, hogy a piaci elvárásokhoz közelítsen a fordítóképzésen folyó értékelés tárgya (és maga a képzés tartalma is), fontos kutatási terület a kooperációs, kommunikációs, interperszonális készségek értékelési lehetősége, módja.

4.2. Megbízható-e az értékelési szempontrendszerünk és módszerünk?

A megbízhatósággal kapcsolatos kérdéscsoport az értékelési szempontok következetes alkalmazását járja körül: Következetes-e az egymást követő vizsgákon használt fordítási (és egyéb) feladatok összeállítása? Következetes-e a vizsgakörülmények kialakítása? Következetes-e a pontozás és az osztályozás módja? Vajon hasonló eredményt adnak-e értékelési szempontjaink és módszereink, ha ugyanaz a pontozó két különböző időben értékeli ugyanannak a hallgatónak ugyanazt a fordítását? Másrészt hasonló eredményhez vezetnek-e értékelési szempontjaink és módszereink, ha két különböző értékelő értékeli ugyanannak a hallgatónak ugyanazt a fordítását?

4.3. Célszerű-e az értékelési módszerünk?

Ez a kérdéscsoport az értékelés elfogadhatóságára és gazdaságosságára vonatkozik, például: Elfogadható-e a hallgatók, illetve a fordítószakma szemében az értékelés módja? Szervezettség, gazdaságosság, időráfordítás tekintetében megfelelőek-e a vizsgakörülmények? Hogyan javíthatóak ezek a minőségek?

Néhány bevált eljárással célszerűbbé, gyakorlati szempontból megvalósíthatóbbá tehetjük az értékelést, valamint az értékelés megbízhatóságát is növelhetjük. Ezt a célt szolgálja például, ha az adott értékelési szituációhoz útmutatót készítünk a hallgató (más szituációban a fordító), illetve az értékelő számára. Az értékeléshez használt fordítási stb. feladatokat minél egyszerűbben fogalmazzuk meg! Legyenek az értékelési kritériumok átfogóak, de pontosan értelmezhetőek. A számítógéppel, CAT-eszközzel végzett fordítás és értékelés mindhárom mutatót (az érvényességet, a megbízhatóságot és a célszerűséget) javítja, amennyiben valamennyi résztvevő számára elfogadható az alkalmazása (például ha a képzés tartalmazta a számítógépes eszközök használatát).

5. Milyen módszerekkel értékeljünk?

Az értékelés minőségét (főleg érvényességét és megbízhatóságát) közvetlenül befolyásolja, hogy a fordítási kompetencia egyes részelemeit értékeljük-e (analitikus szemlélet), vagy átfogó, holisztikus értékelést alkalmazunk-e. A részletesebb szempontok használata erősíti az értékelés érvényességét. Az ilyen analitikus értékelés alkalmasabb a fejlesztést szolgáló visszajelzésre, a diagnosztikus értékelésre. A záróvizsga vagy portfólió analitikus értékelése több információt nyújt a (későbbi) munkaadónak is. Ugyanakkor az értékelő számára nehéz besorolni a hibákat a részletező kategóriákba – előfordulhat, hogy a nagyszámú értékelési szempont miatt csökken az értékelés megbízhatósága. Minél kevesebb értékelési szempontot alkalmazunk, annál kisebb a következetlen értékelés esélye.

A holisztikus értékelésnek is számos előnye van, természetesen az értékelési szituáció függvényében. Mivel nem a részletek értékelésére törekszik, alkalmas a jó teljesítmény, a különösen jó megoldások kiemelésére.

Ez az összbenyomáson alapuló értékelés kevésbé időigényes, ami javítja a kivitelezhetőséget. Hátránya azonban, hogy mivel csupán egyetlen összegző leírást tartalmaz (bár ez meghatározott kritériumok alapján készül), kevésbé informatív az egyes kompetenciák tekintetében.

A fordításértékeléssel foglalkozó kutatások kiemelt témája, hogyan érdemes kombinálni a holisztikus és az analitikus értékelést. Érdemes megfontolni a holisztikus értékelési módszer alkalmazását analitikus hibajavítással ötvözve. Hasznos kutatási kérdés, hogy az így kialakított értékelési rendszer érvényessége és megbízhatósága valóban nő-e.

Mind a holisztikus, mind az analitikus értékelési módszerben szerepet játszik a szubjektivitás. A holisztikus módszerben inkább, mint az analitikusban, mivel a kritériumok száma növeli az objektivitást. Az objektivitást – így a megbízhatóságot is növelhetjük előre megírt szöveges értékelési sávok (deskriptorok) alkalmazásával, emellett az értékelők képzésével, valamint az értékelés csoportos megbeszélésével is.

Az értékelési módszerek kutatása kiterjedhet az objektív értékelési technika alkalmazásának lehetőségeire is. Ez a mikrotesztelésre alkalmas módszer teljes fordítások értékelésére kevésbé alkalmas. Olykor egy-egy kompetenciaelem (például a grammatikai átváltási műveletek) mérésére alkalmazzák. Mivel az objektív értékelés lényege, hogy az értékelőnek nem kell önálló ítéletet hoznia, ez a technika növelné az értékelés megbízhatóságát. Érdekes kutatási kérdés lehet a számítógépes értékelési eszközök vizsgálata és fejlesztése ebből a szempontból.

6. Mit nevezünk fordítási hibának?

Az értékelési módszerek átgondolásakor nem kerülhető meg a fordítási hiba fogalma. Korábbi empirikus kutatások (például Dróth, 2011) mutatják, hogy a piaci és az oktatási értékelési környezet eltérően határozza meg, mit tekint fordítási hibának. Fontos kutatási terülhet tehát a fordítási hiba meghatározása az egyes értékelési szituációkban, az egyes értékelési célok szerint. Hogyan kategorizálhatjuk a fordítási hibákat? (Például lokális - globális; jelentésbeli - a célnyelvi kódot sértő - szövegszintű.) Hová sorolhatóak például a célnyelvi kulturális hagyományokat vagy a műfaji

jegyeket sértő hibák? Mi alapján súlyozhatjuk a fordítási hibákat? (Például félrevezető jellegű vagy árnyalatnyi)? Az árnyalati hibák közé sorolható-e az a hiba, mely indokolatlanul növeli a feldolgozási erőfeszítést (lásd Heltai, 2011), és ezért szerkesztői beavatkozást kíván? Mikor célszerű a számítógépes (CAT) értékelés? Hogyan értékelhető a fordítóirodák gyakorlatában elterjedt gépi fordítás (*machine translation,* MT)? Az 1.3 részben említett szakmai rendezvényen (melynek előadásairól kötet is megjelenik) válaszok születtek a kérdésre: Milyen arányban fordulnak elő az egyes hibatípusok az eredetileg magyar nyelven írt, illetve a magyarra fordított szaknyelvi szövegekben? Érdemes lenne ebben a témában is tovább kutatni.

Összegzés

Amint a fenti kérdésekből kitűnik, a fordítások értékelésének kutatása kiterjed az oktatás céljára, tartalmára, módszereire is. A jól átgondolt értékelési szempontok és módszerek beépülnek a tananyagba, sőt, az órai gyakorlatokban is megjelennek. Az önértékelés és a társas értékelés nemcsak motiváló, hanem a feladathoz megadott értékelési szempontokon keresztül tudatosítja az egyes fordítástechnikai döntések szerepét is. A fordítás oktatása, a fordítás folyamata és a fordítások értékelése tehát szoros kapcsolatban áll egymással, és további lényeges és motiváló kérdéseket tartogat.

Irodalom

Bognár M. (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 19–26.

Csatár P. (2016): Hozzászólás a *Fordítók és Tolmácsok 2017-es Őszi Konferenciáján.*

Dróth J. (2001): Helyzetkép a fordítási szokásokról és elvárásokról az angolról magyarra fordított szövegek tekintetében. *Fordítástudomány* 6. 21–39.

Dróth J. (2003): A fordítási kompetencia az elméletben és a gyakorlatban. In: *Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciája.* Előadások szövege. Budapest: BGME Nyelvi Intézet. 2003. 55–68.

Dróth J. (2011): Fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 26. 5–36.

EMT expert group (2009): Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf

Fischer M. (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010-2011.* Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 76–82.

Heltai P. (2011): *Mi a fordítási hiba?* (Személyes közlés in Dróth 2011)

Kiraly, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice.* Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

K. Papp É. – Tagai Cs. (2017): Ipar és kézművesség a fordítás területén. Elhangzott: *Fordításoktatási szakmai nap*. Budapest: KGRE. (2017. február 10.)

MANYE-MANYSI-MTA (2017): *Magyar szaknyelvek a Kárpát-medencében*. Nemzetközi magyar szaknyelvi konferencia, 2017. január 19. Fordított és eredeti szövegek minősége kerekasztal.

Proford (a magyarországi fordítóirodák szakmai érdekképviseleti szerve) (2017): Fordításszolgáltatók Magyarországon 2017 Survey (felmérés a Fordítók és Tolmácsok 2017-es Őszi Konferenciájára).

„A célunk természetesen nem az volt, hogy tételesen, minden egyes kompetenciához egy tanulmányt rendeljünk; ennek egyrészt terjedelmi, másrészt elvi akadályai voltak. A szerkesztők ugyanis nem egymástól független elemekből álló listaként gondolnak a kompetenciákra, hanem különféle készségek, ismeretek és viselkedésmódok egymással folyamatos interakcióban álló, komplex rendszerének tekintik őket, melynek egyes elemei a munkakörülmények és a piaci igények változásaival nagyobb hangsúlyt kapnak, mások pedig háttérbe szorulnak. Azt reméltük, hogy a témajavaslatok – egy iránytűhöz hasonlóan – kijelölik majd a hazai fordításoktatók által 2017-ben legfontosabbnak ítélt területeket és irányokat, és segítenek a kötet súlypontjainak meghatározásában. És az iránytű valóban működésbe lépett...”

Kóbor Márta

ISBN 978-615-80252-5-6