

Kislétszámú csoport módszertani kihívásai a fordítóképzésben

© Szladek Emese

**Pannon Egyetem
Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet, Veszprém**

eemesee@freemail.hu

Tanulmányomban a Pannon Egyetem (Veszprém) Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán működő Fordító és Tolmács Mesterszak képzésén megvalósuló szaknyelvoktatás általam megtapasztalt módszertani helyzetét szeretném bemutatni.

A képzés felelőse 2011-től a Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet. A 4 féléves képzésre bármilyen alapszakos diplomával, egy B2 és egy C1 szintű nyelvvizsgálóval lehet jelentkezni. A képzés során a hallgatók a választott két nyelvből (angol, német, francia vagy olasz) általános fordítástechnikai, nyelvészeti és szaknyelvi ismereteket kapnak. Szaknyelv és szakfordítás témájú kurzusból összesen nyolcat kell teljesíteniük. A szaknyelvi kurzusokhoz szorosan kapcsolódik a terminológia tárgyköre. Ebben a témában összesen három kötelező kurzus van: egy általános bevezető előadás, és nyelvenként egy-egy további szeminárium.

Mivel a hallgatók a felkínált nyelvek közül (angol, német, francia vagy olasz) bármilyen kombinációban választhatnak, és mivel nagyrészt angolt vagy németet választanak, így egyre többször előfordul, hogy a francia és az olasz csoportokban csak 2-3 fő van.

A korábbi évek során kidolgozott, kipróbált, bevált módszerekhez képest, ezekben az esetekben egyéni haladási ütem szerint, a megszokottól eltérő módszerekkel dolgozunk.

Szaknyelvi és terminológia kurzus

A szaknyelv és szakfordítás kurzus keretében a szövegfordításon kívül szövegértési, szövegalkotási, szókincsfejlesztő feladatokat oldunk meg. A feladatok között szerepel 900-1100 n terjedelmű hiányos szakszöveg kiegészítése 8-12 azonos szófajú összekevert, hiányzó szóval (cél elsősorban a szókincsfejlesztés); vagy 8-12 vegyes szófajú összekevert, hiányzó mondatrészsel (cél elsősorban a szövegértés, szövegalkotás, mondat szerkezeti sajátosságok megfigyelése, kötőszavak beillesztése). További lehetőség: 5-6 mondatos szöveg összekevert mondatainak megfelelő sorrendbe állítása (cél elsősorban a szövegértés, szövegalkotás, mondat szerkezeti sajátosságok megfigyelése).

Az idegennyelvű terminológia kurzus keretében a korábbi kurzuson tanult elméleti ismeretek összefoglalása és az alapfogalmak idegennyelvű

megismerése után a hallgatók idegennyelvű szakirodalmi forrásokat dolgoznak fel. Közös feladatként kétnyelvű szövegeket, glosszárúkat elemeznek, keresőprogramok segítségével szakszövegeket fordítanak. A különböző szakterülethez tartozó szakszövegek alaktani és mondattani jellemzőit szövegelemzéssel, terminuskereséssel gyűjtjük össze. Egyéni feladatként nyomtatott vagy online glosszárúkat mutatnak be, elemeznek, és egy elemzett szakszöveghez glosszárúkat készítenek.

Kihívások

A képzés időtartama alatt lehetetlen és nem is elvárható, hogy valamennyi szaknyelv különböző szövegfajtaát akárcsak alapszinten is megismertessük a hallgatókkal. A fordítói készség fejlesztése az egyéni vállalásoktól és szakmai igényességtől függő életem át tartó folyamat, amelynek technikáit szerencsés esetben önállóan fogja kidolgozni a végzett fordító munkája során. A képzés ideje alatt mindössze bepillantást nyerhet ebbe a folyamatba, ötleteket kaphat az egyéni megvalósításhoz. A fordító személyisége nagymértékben befolyásolja későbbi munkájának sikerét, személyes hozzáállását az elvégzendő feladatokhoz. A képzés során a tanuláshoz, a nyelvi készségfejlesztéshez való hallgatói hozzáállás is változik. Ezen keresztül a szakmai kompetenciák fejlesztésének egyéni módszerei is egyre árnyaltabbak lesznek. Az önálló tanulás fogalmának megértése nemcsak a későbbi fordítói munka során fontos, hanem a képzés ideje alatt is.

A képzésnek nem célja a személyiségfejlesztés, az oktatók erre nincsenek felkészülve, képesítve. Bárdossy és munkatársainak megfogalmazásában (Bárdossy et al., 2007:7) a tanulás folyamatában a résztvevők változnak, bizonyos értelemben más emberekké válnak.

2011. tavaszán lehetőségem volt a TÁMOP 4.1.2.B. "A Közép-dunántúli régió pedagógusképzését segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása" című projekt keretében "A projektpedagógiai szemlélet a felsőoktatásban" című képzésen részt venni. A képzés fő célja az alábbi oktatói kompetenciák fejlesztése volt: együttműködési készség, kommunikációs és társas készségek differenciálódása, kapcsolatkezelés fejlődése, kreativitás növelése, problémaérzékenység fejlesztése, rugalmasság, alkalmazkodási képességek fejlesztése, reflektív szemlélet kialakítása.

Figyelembe véve a fenti körülményeket, legjobb tudásunk szerint, a rendelkezésünkre álló tárgyi feltételek és időbeli korlátok mellett, a fordításhoz, szaknyelvekhez közvetlenül kapcsolódó, nyelvi és fordítói készségeket fejlesztő feladatokon kívül memóriafejlesztő, figyelemfejlesztő feladatokat is oldottunk meg, a hallgatók személyiségéből fakadó egyéni különbségeket szem előtt tartva.

Módszertani kérdések a fordítóképzésben

A fordítóképzéssel kapcsolatos személyes tapasztalatom a pedagógusképzésből indult: 2000-től 2009-ig szakmódszertant tanítottam a korábbi francia nyelv és irodalom szakos képzésben. Az itt kipróbált módszerek, tanórai tevékenységek egy részét sikerült átvinnem a fordítóképzésbe.

A fordításnak és a nyelvtanításnak első látásra semmilyen közös eleme nincs. A kívülállók a fordítást sokszor egyéni, egyszemélyes tevékenységnek tartják, valójában azonban társas kommunikáció. Nemcsak a forrásnyelvi szöveg szerzője és a célnyelvi szöveg olvasója között teremt kapcsolatot a fordító, hanem a témához kapcsolódóan utána kell néznie olyan adatoknak, amelyeket sok esetben csak személyes informálódás után szerezhet meg.

Amennyiben egyéni munkának tekintjük, fontos a fordító felkészítése az egyéni munkából eredő monotónia elviselésére. Az önállóan dolgozó fordító nehezen tud személyes segítséget kérni szakmai, nyelvi nehézségek esetén. Sok esetben önmagának kell megítélnie munkája sikerét, és a későbbiekben sem kap visszajelzést ezzel kapcsolatban.

Ugyanakkor látnunk kell, hogy a fordítói munka nagymértékben többszörös interakción alapuló csoportos tevékenység. Emiatt fontos a kritikai érzék, a saját és mások munkájának helyes megítélése, mások véleményének helyes fogadása, az erre való reflektálás (Suhajda, 2005:65). A reflektív szemlélet a fordítástudományi kutatásokban is kulcsfogalomként jelenik meg¹ (Diandué, 2013:69).

A tanulási célt előtérbe helyező módszertani megközelítésre (Delisle, 1980)² és a szociokonstruktivista módszerre (Király, 2000)³ utalva, Echeverri megerősíti, hogy ezek az elméletek kiemelik az interdiszciplináris kapcsolat fontosságát a fordítástudomány és a neveléstudomány között. Echeverri értelmezésében Delisle és Király leszögezik, hogy mielőtt valaki fordítást kezdene tanítani, szükséges, hogy a tanuláselméletekkel tisztában legyen (Echeverri, 2008:i).

A fordítás metakognitív dimenziójának figyelembe vétele új megvilágításba helyezi ezt az interdiszciplináris összefüggést. A metakogníció Echeverri megfogalmazásában saját kognitív folyamataink ismerete, és az a képesség, amellyel ezeket a belső folyamatokat mi magunk ellenőrizni tudjuk. A metakogníciónak ez az értelmezése lehetővé teszi, hogy a fordítástudományi kutatásokban a hagyományos módszerek, elméletek és adatok összességével rendelkezünk. Ha a metakogníciót az osztálytermi munkában is figyelembe vesszük, lehetővé kellene tenni, hogy a tanulók megtervezzék, ellenőrizzék, szabályozzák és hatékonyabban értékeljék saját szakmai fejlődésük folyamatát és fordítói készségeik fejlődését (Echeverri, 2008:i).⁴

¹ „Toute pratique réflexive sur la traduction relève de la traductologie.” (Diandué: 2013:69)

² approche par objectifs d'apprentissage

³ approche socioconstructiviste

⁴ „La prise en considération de la dimension métacognitive de la traduction offre une voie à l'établissement de ce lien interdisciplinaire. La métacognition entendue comme la connaissance qu'une personne possède de ses processus cognitifs et du contrôle qu'elle peut exercer sur ces mêmes processus permet à la traductologie de bénéficier d'une longue tradition de recherche avec ses méthodes, ses théories et ses données. La prise en compte des aspects métacognitifs de la traduction dans les salles de classe devrait aussi permettre aux apprenants de planifier,

A reflektív szemléletet, a fordító saját munkájának kívülről történő elemzését tekintettem az első közös pontnak a szakmódszertan órákhoz kapcsolódó korábbi tanórai tevékenységekkel. Erre alapozva igyekeztem olyan feladatokat választani a fordítós kurzusokon, amelyek hozzásegítik a hallgatókat a saját tevékenységükhöz kapcsolódó utólagos reflexióhoz, amely a fordító munkájában is elengedhetetlen.

Az egy oktatóra jutó hallgatói létszám, a hatékonyabb időkihasználás, az egy főre jutó tanórai idő, az egyéni feladatok nagyobb aránya, és a személyre szabott konzultációs lehetőségek egyre inkább szükségessé teszik, ugyanakkor lehetőséget adnak a fordításhoz, szaknyelvekhez közvetlenül nem kapcsolódó, egyéb készségfejlesztő feladatok beiktatásához.

A „*Folyamat és Értékelés a Fordítói Kompetencia Elsajátításában*”⁵ nevet viselő Kutatócsoport a Barcelonai Egyetemen alakult 1997-ben. Több összefoglalójuk alapján (PACTE, 2005:610; PACTE 2011:4-5) a fordításhoz szükséges részkészségek központi eleme a stratégiai kompetencia, ugyanakkor fontos szerepet kapnak az ezt kiegészítő pszicho-fiziológiai kompetenciák: kognitív és attitudinális komponensek, pszichomotorikus folyamatok, valamint olyan készségek, mint kreativitás, logikus gondolkodás, analízis, szintézis. Az attitudinális komponensek közé tartozik a kritikai érzék, saját képességek és határok ismerete és a motiváció (Zucchini, 2012:72-74).

A reflektív szemlélet fejlesztéséhez kapcsolódnak azok a fordításhoz szorosan nem kötődő játékos tevékenységek, amelyeket csoportjaimban a hallgatók egyéni feladatként kaptak.

Korábban, amikor még nagyobb csoportlétszámok voltak, egyik félévben két párhuzamos csoportom volt, akikkel azonos ütemben kellett volna haladni. A nagyobb létszámú csoport nyelvi szintje alacsonyabb volt, és az órarendi szervezés szerencsétlen alakulása miatt kéthetente egy dupla órájuk volt 11-14 óra között, a napirend szempontjából a lehető legrosszabb időszakban. Ebben a „nehezebb” csoportban a félév elején – látva az első 60 perc után jelentkező teljes kimerültséget – elhangzott a bűvös mondat: „játsszunk!”, és következett valami néhány perces kikapcsoló tevékenység, memória-szólánc, vagy valami hasonlóan egyszerű nyelvi játék. Ettől kezdve minden órán, esetleg többször is, 10-20 perc játékot „kellett” beiktatni a hallgatók kérésére, vagy jutalomként megígérni, mert amikor már nem bírták a monoton feladatokat, a „ha befejezzük, játszunk” mondat mindig erőt adott a folytatáshoz. A nagyobb létszám, az alacsonyabb nyelvi szint, a hosszú órák ellenére néhány hét után érezhetően jobban lehetett haladni ezzel a csoporttal, azonos idő alatt több szöveget fordítottunk le, több feladatot oldottunk meg. A játékok egy részét kipróbáltam a másik csoportban is, velük azonban nem működött: alpból elutasították, „dedósnak”, feleslegesnek ítélték meg, időpocsékolásnak tartották.

de vérifier, de réguler et de mieux évaluer leur processus de formation professionnelle et le développement de leurs habiletés traductionnelles.” (saját fordítás) Echeverri, A. (2008:i)

⁵ Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation

A feladatok kiválasztása

Freund Tamás (2011) „belső világ”-nak nevezi érzelmeink, motivációink, kulturális örökségünk összességét. Miért fontos ennek fejlesztése? „Az érzelemgazdag belső világ elengedhetetlen ahhoz, hogy a külvilág információit megfelelő hatékonysággal tároljuk el agyunk olyan mélységeibe, amelyekből a kreativitás is táplálkozik” (Freund, 2011). Az agyhullámok meghatározói a belső világ impulzusai. A megfelelő hullámtevékenység biztosítja az idegsejtek közötti kapcsolatok erősödését. A megerősített kapcsolatokon keresztül kommunikáló sejtek hálózata hozza létre az agyban a memória-nyomot. Freund Tamás összegzése alapján a belső világ fejlesztésének egyik módja a művészeti nevelés (Freund, 2012).

Az egyes játékok kiválasztásakor elsődleges szempont a megvalósíthatóság volt: kevés segédeszköz, kevés magyarázat, rövid idő alatt végezhető az órán, vagy otthon egyénileg. Az általam kipróbált játékokat három csoportba oszthatjuk:

Nyelvi kifejezőkészséget fejlesztő kreatív feladatok

Az egyik feladatban keresztbe fordított A4-es lapra írják a hallgatók egy már ismert, elemzett, lefordított idegennyelvű szöveg fordítását (így hosszabb sorok lesznek). A sor végére érve (akár a mondat, vagy egy szó közepén) továbbadják a lapot, majd a kapott lapon lévő szöveg fordítását folytatják. A megoldás során eltérő tempóban dolgoznak, várniuk kel egymásra, az eltérő megoldási lehetőségek miatt sokszor az általuk eltervezettől különböző mondatot kell folytatniuk, egymás munkáját figyelembe véve, ahhoz alkalmazkodva. Egy másik változatban 1,5 percenként adják tovább a lapot, ebben az esetben az eltérő tempó még nagyobb szerepet kap.

A másik feladatban egy szabadon választott, 10-15 soros szövegből 8-12 azonos szófajú szót kivág a hallgató, kipontozza, és összekeverve megadja a szöveg elején: az elkészített szöveget egy másik hallgató oldja meg. Itt elsősorban a nehézségek felmérése és a felelősség vállalása a fontos tanulság.

Nyelvi kifejezőkészséget fejlesztő feladat: egy kis zsákba benyúlva különleges formájú, nehezen azonosítható tárgyak (például ruhacsipesz vagy szemüveg fél szára, állatfigurás süteményforma, stb) közül választ egyet a hallgató, és anélkül, hogy kivenné, megnézné, tapintás alapján elmondja, milyen az alakja, milyen részekből áll, mi lehet. A leírás alapján a többiek kitalálják. Mindkét feladatot akár két fős csoportban is meg lehet valósítani.

Egyéb készségek fejlesztése

Ide tartoznak a figyelemösszpontosítást, memóriafejlesztést, zavaró tényezők figyelmen kívül hagyását és a monotonia-tűrést fejlesztő gyakorlatok.

Egyéni feladatok: egy marék fogpiszkálót egyenként átadni egy lap egyik feléről a másikra, közben a másik kézzel számokat írni, vagy rövid vonalakat húzni sorban egymás alá, vagy hangosan számolni. Ezeknél a feladatoknál a

cél a gyorsaságot addig növelni, amíg az nem megy az eredményesség rovására: megtalálni az egyensúlyt, helyesen felmérni a saját képességeket, kompromisszumot kötni a lehetőségekhez képest.

Páros feladat: egyik hallgató dob egy dobókockával, ha hatot dob, megfogja az asztalon lévő tollat és elkezd számokat írni egymás alá, ekkor a másik hallgató kezd el dobni, ha hatost dob, kiveszi a tollat az első kezéből és ő kezd el számokat írni a saját listájára. A cél: 100-ig eljutni. Ennél a feladatnál a szerencse is gyorsító tényezőként jelenik meg, ennek hiányában el kell viselni a kudarcot, a lemaradást. Érdekes megjegyezni, hogy nem hangzik el a feladat elején, hogy „az nyer, aki a százast számot leírja”, mégis több esetben megjegyezték a hallgatók, hogy azért siettek, hogy ők írassák le az utolsó számot, mintha ez lett volna a nyereség feltétele.

Rajzos feladatok

A rajzos feladatokhoz a hallgatók zsírkrétát használtak, normál vastagságú A4-es fénymásolólapot. A feladatokat a jobbkezesek balkézzel, a balkezesek jobb kézzel oldották meg. Az utasítás elolvasása után felírták, mit gondolnak, mennyi idő alatt tudják megoldani a feladatot.⁶ A zsírkrétát és a kevésbé gyakorlott kézzel való rajzolást, mint két nehezítést Hüther nyomán választottam (Hüther, 2012).⁷

Összegzés

Leginkább a feladatok utáni rövid megbeszélések alkalmával, illetve az otthoni feladatként kapott rövid fogalmazásokban („Hogy éreztem magam a feladat közben” kérdésre adott válaszban) volt lehetőség a reflektív szemlélet érvényesítésére. A fordítói készség fejlesztésével való kapcsolatot nem foglalmaztuk meg explicit módon.

Az elméleti kutatási eredmények alapján a reflektív szemlélet hosszú távon előnyös a fordítóképzésben is. Rövid idő telt el a feladatok kipróbálása óta, vagy nem volt alkalom követéses vizsgálatot végezni a régebben végzett hallgatók körében. Ennek ellenére azonban az elért rövidtávú eredmények is igazolják a hatást, megerősítésként szolgálnak arra vonatkozóan, hogy folytatni kell az ilyen jellegű tevékenységeket, különösen a kislétszámú csoportokban.

⁶ A négyféle feladatban köröket kellett rajzolni, vagy kiszínezni, igyekezve a felületet minél homogénebbre színezni, ami a zsírkrétával elég nehéz. Eltérő, hogy kit mennyire zavar, ha kissé tojás alakúra sikerül egy-egy kör, vagy ha csak úgy lehet szabályosabbá tenni, hogy nem mindenhol egyforma vastag a vonal. Az is különböző, hogy ki milyen irányban kezdi kitölteni a felületet: kívülről körbe-körbe haladva, vagy egy területet lefedve, vagy középről össze-vissza. A feladat megkezdése előtt a feladat elvégzéséhez szükséges lejegyzett idő szinte minden esetben nagymértékben eltért a feladathoz szükséges tényleges időtől. Ezzel kapcsolatban a hallgatók érdekes felismeréseket foglalmaztak meg saját képességeikről.

⁷ Tisztában vagyok a lateralitás fogalmával, a felnőttkori átszoktatás veszélyeivel. A feladat célja nem ezzel kapcsolatos: a feladat rövidsége miatt ilyen veszélyek nincsenek. A cél mindössze korábban nem használt, új készségek kipróbálása, sikerélmény megtapasztalása, korábban nem, vagy kevésbé használt idegpályák bejáratása.

Irodalomjegyzék

- Bárdossy I. et al. (2007). A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. In Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, & Priskinné Rizner Erika (vál. és szerk.), *Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Diandué, B. (2013). *Réflexions géocritiques sur l'oeuvre d'Ahmadou Kourouma*. Publibook.
- Echeverri, A. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. [Thèse de doctorat à l'Université de Montréal.] <http://hdl.handle.net/1866/6691> [2014.11.27.]
- Freund T. (2011). *Agyhullámok és kreativitás*. [Előadás.] Veszprém, 2011. május. <http://veol.hu/kultura/agyhullamok-es-kreativitas-freund-tamas-agykutato-eloadasa-1315624> [2014.11.27.]
- Freund T. (2012). *Agyhullámok és kreativitás. Belső világunk hatásai tanulási és memóriafolyamatokra*. Budapest: MTA Kísérleti Orvostudományi Kutatóintézet.
- Hüther, G. (2012). *Learning enthusiastically*. <http://www.gerald-huether.de/populaer/english/learning-enthusiastically/index.php> [2014.11.30.]
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50 (2), 609-619.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In O'Brien, Sharon (Ed.), *IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum.
- Suhajda E. (2005). Reflektív tanulás és tanítás. *Pedagógusképzés*, 3 (3), 65-68.
- Zucchini, L. (2012). *La didattica della traduzione specializzata sullo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*. Bologna: Università di Bologna.