

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Karoly, Adrienn

Title: A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban: a tudományos nézőpontok közeledése

Year: 2014

Version:

Copyright: © Adrienn & Tinta Könyvkiadó, 2014.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Karoly, A. (2014). A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban: a tudományos nézőpontok közeledése. *Modern Nyelvoktatás*, 20(4), 19-34.
http://www.tintakiado.hu/book_view.php?id=438

KÁROLY ADRIENN

A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban: a tudományos nézőpontok közeledése

The changing role of translation and language mediation in foreign language learning and teaching: converging disciplinary perspectives

In multilingual and multicultural contexts, individuals who speak foreign languages but are not translation professionals increasingly engage in oral or written translation and language mediation activities both at the workplace and in everyday life. These formal or informal translational actions are connected to various formal or informal interactions for a variety of purposes, and are often done on an ad hoc basis. In applied linguistics, more and more authors emphasize that integrating translation with foreign language learning and teaching not only has a number of benefits related to language learning, but can serve more general educational purposes as well. Unfortunately, translation has been a highly dismissed topic in the theory of Second Language Acquisition (SLA) and in the mainstream global practice of ELT (English Language Teaching) for a long time, and is still dominated by theories and norms stemming from monolingual teaching principles. In the past few decades, however, translation is gradually being rediscovered in foreign language learning and teaching not only as a tool to develop communicative and intercultural competence but as a useful skill in itself, which can also help to promote cross-curricular learning. The aim of this paper is to offer a brief overview of some of the strongest arguments recently presented in relevant disciplines with a view to urging that translation should gain a more prominent place and become a more integral part of foreign language learning and teaching.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben jelentősen átalakultak a fordítás nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos nézetek, amelyek hosszú ideig meghatározták az idegen nyelvek tanulásának és tanításának elméletét, és erőteljesen befolyásolták mind a nemzetközi, mind a hazai nyelvoktatási gyakorlatot. A 20. század elején, a direkt módszer elterjedésével vált uralkodóvá az a felfogás, ami szerint a fordítás számos nem kívánatos következménnyel jár, ezért használata a nyelvoktatásban határozottan kerülendő. Ez a megközelítés a kommunikatív nyelvtanítás térhódításával tovább erősödött, és egészen az ezredfordulóig, azaz közel száz évig szilárdan tartotta (és tartja egyes helyeken még ma is) magát, annak ellenére, hogy tudományosan nem megalapozott, és pedagógiai érvekkel sem támasztható alá (Widdowson 2003: 160). Bár a fordítás valójában soha nem tűnt el teljesen a nyelvoktatás gyakorlatából, a fordításra és közvetítésre épülő feladatok elsősorban az idegen nyelvi tartalmak (leginkább a nyelvtan és a szókincs) tudatosítására (*tanfordítás*), valamint a nyelvtudás mérésére és ellenőrzésére

szolgáltak (*vizsgafordítás*). Az ilyen céllal végzett feladatok során általában anyanyelvről idegen nyelvre történt a fordítás, azonban legtöbbször a szövegkörnyezetből kiragadott, különálló mondatok vagy mesterségesen létrehozott, kontextus nélküli, rövid szövegek fordítását jelentette.¹ Ez a gyakorlat a nyelvtani-fordító módszer egyik alapelve volt, amelyet később nagyon sok támadás ért. Az autentikus, valós kommunikációs szándékkal írt szövegek fordítása (*valódi fordítás*) kevésbé volt használatos a nyelvoktatásban, és ma is inkább a fordítóképzésben jellemző – főként idegen nyelvről anyanyelvre –, amelynek a fő célja a fordítási kompetencia fejlesztése.² A magyar oktatási gyakorlatban inkább a nyelvtudás ellenőrzésére szolgáló fordítási és közvetítési feladatok használata volt általános, azonban ezeknek a megítélése az elmúlt évtizedekben fokozatosan átalakult. Ennek eredményeképpen a fordítás és közvetítés már nem szerepel az új érettségi feladatai között, és az egy nyelvű nemzetközi nyelvvizsgák elterjedésével fokozatosan kiszorult a nyelvvizsgákból is.³ Részben ennek következtében a fordítási feladatok ma kevésbé jellemzőek a magyarországi középfokú nyelvoktatási gyakorlatban annak ellenére, hogy számos tanulmány mutatott rá az előnyére. A jelenség azért is érdekes, mert az írásbeli és szóbeli fordítás, illetve közvetítés egyre gyakrabban fordul elő a munkahelyi és a mindennapi kommunikáció során. Több hazai és nemzetközi tanulmány kiemeli, hogy a különböző fordítási tevékenységekhez szükséges készségek ma már nem csak a hivatásos fordítók számára fontosak (Cook 2010; Dévény–Loch 2005; Feketéné Silye 2004; Major 2000; Pérez-González–Susam-Saraeva 2012; Phipps–Gonzalez 2004; Sturcz 2003, 2010). Más szerzők a fordításnak a kultúrák közötti kommunikációban betöltött egyre erősödő szerepét hangsúlyozzák, különösen az angol nyelv vonatkozásában (Pennycook 2008; Simon 2006). A különböző tudományterületek szakirodalmában egyre többen utalnak arra, hogy a tanulók érdeklődési köréhez és szintjéhez igazított, egész szövegekre vagy szövegrészekre épülő valódi (a nyelvtanuláson túlmutató) és kommunikatív (a szövegkörnyezet figyelembe vevő) fordítási és közvetítési feladatok segítségével nem csupán a tanulók nyelvi és interkulturális kompetenciáját lehet fejleszteni. Ezek ugyanis olyan hasznos készséget fejlesztenek, melyeket a nyelvtanulók később sikerrel kamatoztathatnak a munkaerőpiacon is (lásd Calvo 2011; Cook 2010; Druce 2012; Fischer 2010; Kemp 2012; Klaudy 2004; Vermes 2010; Witte–Harden–Ramos de Oliveira Harden 2009). Egyes szerzők szerint a fordítási készséggel kapcsolatos munkaerő-piaci elvárások hasonlóan alakultak át, mint az alapvető informatikai készségek esetében, amelyek mára szinte mindenki számára nélkülözhetetlen kompetenciává váltak (Calvo 2011). Sajnos úgy tűnik, hogy a különböző tudományágak (elsősorban a fordítástudomány és a nyelvpedagógia) valódi együttműködése lassan és nehezen valósul meg,

¹ A fordítástudomány ezt a fordítástípust nem tekinti fordításnak. Heltai (1995) a fordítás típusait áttekintő tanulmányában például *fordítgatásként* utal rá.

² A fordítási kompetencia a hivatásos fordítóképzés egyik alapfogalma, amely a szűk értelemben vett fordítási (átváltási) készségen kívül számos más elemet foglal magában (többek között az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetenciát). A fordítási kompetencia modelljeiről átfogó áttekintést nyújt Lesznyák (2007) tanulmánya.

³ Az új idegen nyelvi érettségien és a kétnyelvű nyelvvizsgákon szereplő fordítási és közvetítési feladatok megítélésével és az azt kísérő vitával számos hazai tanulmány foglalkozott (lásd például Dévény 2008; Dévény–Loch 2005; Einhorn–Major 2006; Fekete 2002; Heltai 1995; Vigh 2010).

pedig ebben a kérdésben nagyon fontos lenne a rendelkezésre álló tudományos eredmények közös felhasználása (Colina 2002; Fischer 2010). Ez a rövid tanulmány arra vállalkozik, hogy áttekinti a különböző érintett területeken az ezredforduló után megfogalmazott, a fordítás nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos újszerű és meghatározó gondolatokat. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a fordításnak és közvetítésnek a nyelvoktatásba történő szorosabb integrálása nem csökkenti a hivatásos fordítóképzés szükségességét és jelentőségét, hiszen az a hivatásos szakmára és célirányosan a fordítói piacra készíti fel a hallgatókat hosszabb és átfogóbb képzés keretein belül.

A kétnyelvű szemléletmód szükségessége a nyelvpedagógiában

A nyelvpedagógiában, azon belül különösen az angol mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan már az ezredforduló előtt megfogalmazódtak olyan gondolatok, amelyek gyökeres szemléletváltást sürgettek. A nyelvoktatás legfőbb céljának és a nyelvtanárok társadalmi szerepének újragondolását javasolta például Joseph és Ramani (1998), akik szerint az uralkodó egynyelvű szemlélet helyett a nyelvoktatásban jobban figyelembe kellene venni a két- és többnyelvűség természetes jelenségét. Később Widdowson (2003: 160) szintén megjegyezte, hogy a célnyelven kívüli nyelvek (elsősorban az anyanyelv) használatát legtöbbször nem engedik meg a nyelvórán, pedig azokat az idegennyelv-oktatás és -tanulás természetes velejárójának, sőt egyik központi elemének kellene tekinteni, csakúgy, mint a valódi fordítási és közvetítési feladatokat. A szemléletváltás Widdowson szerint hasonlóan mehet majd végbe, mint ahogyan a nyelvtanról való általános nyelvpedagógiai gondolkodás megváltozott. Ahogy a nyelvészeti kutatások hatására bebizonyosodott, hogy a nyelvtannak kulcsszerepe van a pragmatikai jelentés kialakításában, a nyelvtan fokozatosan kommunikatív (funkcionális) fogalomná vált. A Widdowson által is sürgetett új, kétnyelvű nyelvpedagógiai megközelítésben (*bilingual pedagogy*) tehát a célnyelvet nem a tanulók által beszélt nyelvektől (elsősorban az anyanyelvüktől) elszigetelve tanítják, hanem azokkal párhuzamosan. Widdowson szerint az anyanyelv kizárása az idegennyelv-oktatásból természetellenes, hiszen az új ismeretek mindig összekapcsolódnak a már meglévő tudással, ezért szinte elkerülhetetlen, hogy a tanulók ne kapcsolják össze az éppen tanult nyelvet az anyanyelvükkel. A kétnyelvű pedagógiai szemlélet elismeri a két nyelv közti viszonyítási folyamat létjogosultságát, és igyekszik előnyt kovácsolni belőle. A fordítási feladatok segítségével egyedülálló lehetőség nyílik arra, hogy a nyelvtanuló tudatosan felfedezze, összehasonlítsa, és jobban megértse a nyelvek kifejezőerejét és a különböző kultúrákat, valamint fejlessze bizonyos általános tanulási és társas készségeit (például pontosság, elemzés, tudatosság, problémamegoldás, önálló döntéshozatal, kritikai gondolkodás, csapatmunka)⁴. Ez a szemlélet tehát nemcsak közvetlen nyelvtanulási, hanem általánosabb pedagógiai előnyökkel is jár. Hasonló következtetésre jutott Heltai (1995), amikor azt a kérdést tette fel, vajon a nyelvóra (különösen haladó szinten) csak nyelvtanulásra szolgál-e, vagy általánosabb tanulási és nevelési céljai is vannak.

⁴ Erről részletesebben lásd Kelly 2005 és Peverati 2013.

A fordítás negatív megítélésének gyökerei

A fordításról kialakult negatív képet azonban nem könnyű egy csapásra megváltoztatni. A kérdés vizsgálata során érdemes áttekinteni a nyelvoktatási módszerek fejlődésének folyamatát azért, hogy tisztábban lássuk a különböző módszerek és megközelítések mögött meghúzódó elveket. A fordítás negatív megítélésének gyökereként a legtöbb szerző a nyelvtani-fordító módszert említi. Ennek a 19. század közepétől népszerűvé váló módszernek központi eleme volt a korábban említett tanfordítás. Mivel azonban ez a fordítástípus jellemzően nem eredeti szövegekre, hanem mesterségesen írt példamondatokra épült, és figyelmen kívül hagyta a szöveggörnyezetet, nem tekinthető valódi, kommunikatív feladatnak. Többek között ennek a hatására indult el a 19. század végén a reformmozgalom, amely végül a direkt módszerben csúcsosodott ki (ennek egy korai formája volt a Berlitz-módszer), és amely teljesen száműzte az anyanyelv és a fordítás használatát a nyelvóráról. A saját nyelv (*own language*) használatának kérdését elemző, igen részletes és gondolatébresztő tanulmányukban Hall és Cook (2012) viszont hangsúlyozzák, hogy bár a reformmozgalom nyíltan ellenezte a nyelvtani-fordító módszert alapelveit, és inkább az összefüggő szövegekre, a beszédfolyamatosra és a beszélt nyelvre helyezte a hangsúlyt, kategorikusan nem tiltotta a tanulók anyanyelvének vagy akár magának a fordításnak a használatát. Sőt Henry Sweet, a reformmozgalom egyik fő alakja a fordítást a szókincsfejlesztés egyik kifejezetten hasznos eszközének tekintette. Az egynyelvű (célnyelvű) nyelvtanítás eredetét vizsgálva a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy az egynyelvű szemlélet gyökerét valószínűleg nem az elméletben, hanem a gyakorlatban kell keresni (Hall–Cook 2012: 274). Ezt arra alapozzák, hogy a 20. században számos új elmélet és gondolat született a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet terén, amelyek egytől egyig sikeresen átkerültek a tanítási gyakorlatba, az egynyelvűség elve azonban a változások ellenére a mai napig szilárdan tartja magát mind az elméletben, mind a gyakorlatban. Ezért a szerzők nem magát a reformmozgalmat, hanem a Berlitz-módszert tartják a jelenség eredetének. Ez a módszer a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával való közvetlen kapcsolatot tűzte ki célul, amit egyrészt célnyelvi beszédhelyzetek megteremtésével kívánt elérni, másrészt azáltal, hogy csak anyanyelvű tanárokat alkalmazott, illetve kifejezetten tiltotta a fordítást és a tanulók anyanyelvének a használatát. A Berlitz-iskolák rövid idő alatt elterjedtek nemcsak az Egyesült Államokban (ahol az első iskolát alapították), hanem egész Európában, sőt egy ma is létező londoni Berlitz-iskola honlapján szereplő szöveget idézve a szerzők megállapítják, hogy a módszer alapelvei változatlan formában élnek tovább. Az egynyelvű oktatás elve tulajdonképpen abból a gyakorlati kényszerből ered, hogy az angol anyanyelvű tanárok nem feltétlenül beszéltek a tanulók anyanyelvét. Ezt a kiadók üzleti érdekei tovább erősítették, hiszen egyszerűbb és kifizetődőbb volt csupán egy nyelven megírni a tankönyveket, ahelyett hogy mindig az aktuális célnyelvi kultúrához igazították volna. A Berlitz-módszer és a későbbi direkt módszer azonban annyira sikeresnek bizonyult, hogy az alapelvei makacsul beépültek a nyelvtanítás elméletébe és gyakorlatába annak ellenére, hogy a módszer fő célja a mai kontextusban már nem feltétlenül érvényes. A legtöbb nyelvtanuló ugyanis elsősorban közvetítő nyelvként kívánja használni a célnyelvet a más nyelvű és kultúrájú emberekkel folytatott kommunikáció során. A kommunikáció sikerességén túl a beszélők igyekeznek kifejezni és megőrizni saját nyelvi és

kulturális identitásukat, így a kódváltás és a fordítás teljesen természetes, mindennapi jelenségnek számítanak (Hall–Cook 2012: 278–279).

A nyelvtanulási és -használati célok megváltozása

Az alkalmazott nyelvészet számos jeles képviselője hangsúlyozza, hogy a modern idegennyelv-tanulás célja jelentősen megváltozott (Hall–Cook 2012; Kramersch 2006). Bár a legtöbb nyelvoktatási módszer azt tűzte ki fő célul, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek anyanyelvi közegben, anyanyelvi szinten anyanyelvi beszélőkkel kommunikálni, ez a „turistakompetencia” – ahogy Kramersch fogalmaz – ma már nem elegendő, hiszen a legtöbb nyelvtanuló szeme előtt nem feltétlenül ez a cél lebeg. Ez különösen igaz az angol nyelv esetében, melyet egyre több nem anyanyelvű beszélő használ összekötő nyelvként olyan, sokszor többnyelvű és többkultúrájú környezetben, ahol az angol nyelvnek nincs hivatalos státusza, például a legtöbb uniós tagországban. Ebből következően a nemzetközi angol nyelv nem csupán az anyanyelvű beszélők tulajdona, ez viszont erőteljesen hat az angol nyelv egészére (Widdowson 2003: 43). Cook (2012) hasonló következtetésre jut, és a nemzetközi angol nyelvvel és a fordítással kapcsolatos kutatások közös vonásait feltáró cikkében megjegyzi, hogy az általánosan használt Kachru-féle (1985) modell a nyelvi változást belülről kifelé irányuló folyamatként írja le, de nem számol azzal, hogy a folyamat fordított irányban is történhet. (A Kachru-féle modell az angol nyelv világméretű elterjedését koncentrikus körökkel ábrázolja, és az angol nyelv státusza alapján három változatot különít el: a belső, a külső és az ún. növekvő körbe tartozó országokban beszélt angol nyelvet.) Ezt a nyelvi jelenséget a fordítástudományra is nagy hatást gyakorló poliszisztéma-elmélet (Evren-Zohar 1979) segítségével könnyen lehet magyarázni, miszerint a változás sokszor a rendszer perifériáján indul el (Cook 2012: 251). Cook továbbá megemlíti, hogy a fordításelméletben használt elidegenítés (*foreignization*) fogalma, amely az egyik globális fordítási stratégiára utal, nagyban hasonlít a nyelvpedagógia azon fő célkitűzésére, amely szerint a nyelvtanulóknak tökéletesen el kell sajátítaniuk a célnyelvet és a célnyelvi kultúrába ágyazott életmódot (Cook 2012: 248). A szerző végül megjegyzi, hogy mind a fordítás, mind az angol mint közvetítő nyelv folyamatos és erőteljes hatást gyakorol nemcsak magára a nyelvre, hanem a nyelvoktatási módszerekre is.

A nyelvoktatásban figyelembe kell venni azt is, hogy a kommunikáció során a beszélők saját szubjektivitásukat – egyedi gondolkodásmódjukat, érzéseiket, identitásukat, stílusukat – is kifejezésre juttatják, ami nem csupán a lexikogrammatika, hanem a szöveg, illetve a diskurzus (a teljes kommunikációs esemény) szintjén is tetten érhető, beleértve a nonverbális megnyilatkozásokat. Ezért Kramersch (2006) szerint a nyelvtanulóknak a kommunikatív kompetencián túl egy sokkal kifinomultabb, ún. *szimbolikus kompetenciára* van szükségük, amelynek segítségével többek között értelmezni tudják a különböző összetett jelentéseket és az üzenet feladójának valódi szándékát. Később Kramersch (2011) a szimbolikus kompetenciát az interkulturális kompetenciával kapcsolja össze. Érvelése szerint az interkulturális kompetencia célja az, hogy a nyelvtanuló megtalálja a *harmadik kultúrát* (az idegennyelv-tanulás kontextusában ezt a fogalmat Kramersch használta először 1993-ban), azaz képes legyen belső és külső nézőpontból kritikusan szemlélni mind a célnyelvi, mind a saját kultúráját. Bár Kramersch konkrétan nem említi, de a fordítás és a nyelvi közvetítés során nagy szükség van erre

a kompetenciára, ezért a valódi (kommunikatív és funkcionális, azaz a diskurzus szintjéhez kötődő), egész szövegeken vagy szövegrészekeken végzett írásbeli és szóbeli fordítási és nyelvi közvetítési feladatok kitűnő eszközei lehetnek a Kramersch-féle szimbolikus kompetencia fejlesztésének. Ezen alapul az a gondolat is, miszerint a kultúrák közti kommunikáció során a félreértés oka valójában a funkcionális ekvivalencia meghiusulása (Bührig–House–Thije 2009: 1). Az amerikai Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages (a modern nyelvek egyesületének idegen nyelvekkel foglalkozó ad hoc bizottsága) – amelynek Kramersch is tagja volt – jelentése (2007) szerint a felsőoktatási nyelvszakos képzés fő célja a transzlingvális és transzkulturális kompetencia (*translingual and transcultural competence*) fejlesztése, melynek egyik ideális eszközeként a dokumentum megjelöli a fordítást is.

A fordítás használatának előnyei a nyelvoktatás szemszögéből

A mai modern fordításelméletekben és a fordításpedagógiában a fordítás mindig funkcionális jellegű, azaz valós kommunikatív céllal végzett, kontextusba ágyazott tevékenységre utal, amelynek célja információk közvetítése (a fordítás irányától függetlenül). Ez azt is jelenti, hogy a forrásnyelvi szöveg autentikus, és megfelelő kritériumok alapján választják ki, a fordítási feladat pedig pontosan meghatározza a fordítás célját és a célnyelvi szöveg funkcióját. Ilyen értelemben a fordításnak számos, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó és azon túlmutató előnyét lehet felsorolni. Heltai (1995) szerint a valódi szövegek fordítása során a tanulók túllépnek a nyelvhelyességi kérdéseken, és lehetőségük nyílik inkább a szöveg elfogadhatóságára összpontosítani. A fordítás irányát figyelembe véve szerinte a magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetében elsősorban az idegen nyelvű írásbeli vagy szóbeli tartalmi összefoglalás (tömörítés) alkalmas ennek a készségnek a fejlesztésére, míg az idegen nyelvről magyarra fordítás esetében számos különböző céllal végzett gyakorlat áll a nyelvtanárok rendelkezésére, különösen haladó szinten. Tanulmányában Heltai (1995) részletesen elemzi a különböző fordítási típusokhoz kapcsolódó előnyöket és hátrányokat, de a fordítás általános előnyeit a tudatos nyelvtanulásban, valamint a pontosság és az elemzési készség fejlesztésében látja. Duff (1989: 7) hangsúlyozza, hogy a fordítás tulajdonképpen a szabadság és a korlátok ideális kombinációjával fejleszti a kreativitást, a nyelvhelyességet és a gondolatok világos közlésének készségét. Hasonlóan vélekedik Cook (1998: 277), aki szerint azáltal, hogy a nyelvtanulónak a fordítás során mások gondolatait kell közvetítenie, nyelvi nehézségekkel is meg kell birkóznia. Ha a nyelvtanuló saját gondolatait közli, a nyelvi hiányosságokat különböző stratégiák segítségével át tudja hidalni, fordításkor azonban képesnek kell lennie arra, hogy minden felmerülő problémát tudatosan megoldjon. Ez viszont pozitív hatással van mind a nyelvi, mind a fordítási kompetenciára. A fordítás használatának további előnye, hogy a fordítás során a tanuló a nyelvek közti szemantikai kifejezésmód különbségeire összpontosítva megérti, hogy nem mindig egyszerű megteremteni az ekvivalenciát. A funkcionális és szövegközpontú megközelítések szintén kiemelik, hogy a forrás- és célnyelvi szöveg közötti összehasonlító elemzés fejleszti a tanulók nyelvi tudatosságát, valamint segít megérteni a nyelvi és a nyelven kívüli tényezők kölcsönhatását, beleértve a különböző nyelvi és kulturális normákat és konvenciókat (Nord 2005: 161). Nord szerint a fordítás továbbá alkalmas a kulturális kompetencia, az általános és szakmai tárgyi tudás, és az

eszköz jellegű kompetenciák fejlesztésére is. Összefoglalva a fordítás általános, nyelvtanulással kapcsolatos előnyeit, Schäffner (1998: 125) a következő területeket említi: szókincs, nyelvi kifejezőmód és stílus, általános nyelvi tudatosság, célnyelvi szerkezetek megszilárdítása és szövegértés. A magyar kontextusban Fischer (2010) szintén a valódi fordítási feladatok nyelvtanításba történő integrálása mellett érvel, azonban a nyelvtanulási érveken túl olyan kérdéseket is felvet, mint például a fordítások bevételeknek a fordítói szakma presztízse.⁵

A fordítás integrálásának általános pedagógiai előnyei

Cook (2010) a témában mérföldkőnek számító könyvében arra tett kísérletet, hogy több tudományág nézőpontját ötvözve megpróbálja átfogó és objektív képet adni a fordítás használatának előnyeiről. A szűkebb értelemben vett nyelvtanítási előnyökön túl a szerző a fordítás mellett szóló általánosabb pedagógiai érveket is felsorakoztatja, ezeket a tantervi célokban is tükröződő nevelés- és oktatásfilozófiához köti fejt ki részletesebben. Összességében megállapítja, hogy a fordítás használata a nyelvtanításban sikeresen összekapcsolható az alább bemutatott négy oktatási céllal. Megállapításai elsősorban haladó szintű nyelvtanulóknak érvényesek, beleértve a felsőoktatási modernnyelv-szakokat is.

Az első megközelítésben az oktatás célja olyan általános és szakmai, a gyakorlatban is jól hasznosítható készségek tanítása, amelyek valós társadalmi igényekből fakadnak. Az idegen nyelvet tanulók számára a fordítás egyértelműen az átváltható készségek közé tartozik, különösen az angol nyelv esetében (Cook 2010: 110). Hasonló következtetésre jut Calvo (2011) is, aki a fordítást a gyakorlatban jól alkalmazható, átváltható készségnek tartja, amely egyben a kritikus gondolkodás és az önreflexió képességét is fejleszti. Szerinte a gyakorlatban gyökerező és folyamatorientált tanterv jobban megfelel a mai oktatási céloknak, hiszen rugalmasabb és tanulóközpontúbb, mint az elméleti alapokon nyugvó tanterv, amelyen általában nehezebb változtatni (Calvo 2011: 11).

A Cook (2010: 112) által említett második megközelítésben az oktatás célja lehet olyan általános értékek közvetítése, amelyek segíthetnek a társadalmi konfliktusok megoldásában, és pozitív társadalmi változásokat képesek előidézni. A fordítás ebből a szempontból is megállja a helyét – elég ha a fordítás kulturális szerepére gondolunk. A fordítás mint tevékenység, illetve a fordításpolitikai képes helyi, országos vagy akár nemzetközi szintű társadalmi reformok előmozdítására. Emellett a szerző kiemeli, hogy a fordítás a nyelvek és kultúrák közötti egyenlőséget is hirdeti, ebből kifolyólag képes enyhíteni a hatalmi viszonyokból fakadó nyelvi egyenlőtlenségeket (2010: 118).

A harmadik megközelítésben az oktatás legfőbb feladata az önmegvalósítás. Ez a dimenzió szorosan kapcsolódik a belső motivációhoz, és azt tartja a legfontosabb célnak, hogy a tanulók megismerjék és kibontakoztassák saját, egyéni képességeiket, és úgy valósítsák meg személyes céljaikat, hogy abban örömet leljék. Cook szerint a fordítás a legtöbb tanuló számára kihívást és motivációt jelentő feladat, amely a jó teljesítményből fakadó elégedettség élményét nyújthatja (Cook 2010: 121). Nem véletlen a fordítási kurzusok töretlen népszerűsége a nyelvszakos hallgatók körében, hiszen a fordítás

⁵ Ehhez a kérdéshez kapcsolódik Heltai (1995) megjegyzése, miszerint a nyelvtanárok egyre gyakrabban végeznek alkalmi fordításokat. Ez ma is jellemző.

során az idegen nyelv és kultúra tanulmányozásán túl a tanulók nyelvi és kulturális identitása is fontos marad, különösen az anyanyelvre történő fordítás esetében. A fordítási kurzusok népszerűségét részletesebben is vizsgálta Sewell (2004) írása, amely az írásbeli fordítást és a kommunikatív nyelvtanítás során használt szóbeli tevékenységformákat (különösen a szerepjátékot) hasonlította össze az angliai felsőoktatási nyelvszakok kontextusában, és számos érdekes következtetésre jutott. Bár a szerző konkrétan nem említi a fordítás irányát, érdemes a gondolatokat mind a két fordítási irányra vonatkozóan mérlegelni. Sewell szerint a fordítás növelheti egyes tanulók önbizalmát, ugyanis ilyenkor nem a saját gondolataikat közlik (*interpretív* nyelvhasználat, lásd Heltai 2009: 14), azaz kevésbé teszik kockára az énképüket, legalábbis ami a közölt gondolatok tartalmát illeti. Ezen túlmenően írott fordítás esetén a tanulóknak több lehetőségük van kontrollálni a saját nyelvhasználatukat, így alacsonyabb lehet a nyelvi hiányosságokból fakadó szorongás érzése is. Ez az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítás esetében inkább a rendelkezésre álló idő miatt lehet igaz. (Így viszont inkább a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat különbségeire vezethető vissza, mint a tevékenységformára.) Ez a gondolat azonban valóban érvényesnek tűnik akkor, ha a tanulók a saját anyanyelvükre fordítanak (bár az idegen nyelv interferáló hatását is figyelembe kell venni). A szóbeli kommunikatív tanórai tevékenységek során ugyanakkor Sewell szerint kiszámíthatatlanabb a nyelvhasználat, és egyes tanulóknál frusztrációt vagy akár szégyenérzetet is kelthet, ha az általuk elkövetett nyelvi hibákat mások is hallják, vagy ha mások jobb teljesítményével hasonlítják össze a saját teljesítményüket. Ez a gondolat azért is különösen érdekes, mivel egyes szerzők a frusztrációt pontosan az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítással kapcsolták össze, elsősorban a gyengébb nyelvi kontroll és az anyanyelv interferenciája miatt. Az írásbeli fordítás viszont Sewell szerint kitűnő alkalmat nyújt a teljesítmény és elégedettség átélésére. A célnyelvi szöveg ugyanis koncentrációt és mentális erőfeszítést igénylő hosszabb folyamat eredménye, amely egyben a tanulóknak nagyobb önállóságot is ad. Ezen túlmenően Sewell hangsúlyozza, hogy a fordítás eredményeképp keletkezett írott szöveg értékelése során könnyebb valamihez viszonyítani a teljesítményt, mint a szóbeli szerepjáték esetében, hiszen a tanárnak mindig rendelkezésére áll a forrásnyelvi szöveg, vagy akár egy hivatásos fordító által készített célnyelvi szöveg is. Ez ismét elgondolkodtató, hiszen a fordítás objektív értékelésének nehézségeit számos szerző említi, és Magyarországon is hosszú vita folyt e kérdésben a nyelvvizsgareform kapcsán. Másrészt a nyelvi alapkészségekhez képest európai szinten a mai napig is kidolgozatlanok a fordítási készség értékelésének kritériumai (legalábbis az idegennyelv-oktatás kontextusában), ezért inkább helyi szintű értékelési rendszerekről lehet csak beszélni.⁶ Heltai (1995) szerint bár idegen nyelvre történő fordítás esetén léteznek objektívnek tűnő, részletes értékelési rendszerek, ezek sokszor elrugaszkodnak a valódi nyelvhasználattól, és elsősorban a nyelvi hibákra összpontosítanak. Ez részben magyarázható az ilyen irányú fordítás céljával, viszont sokszor oda vezet, hogy a nyelvileg helyes, az értéke-

⁶ A fordítóképzés kontextusában az értékelési szempontok sokkal kidolgozottabbak, mint a nyelvtanításban, azonban a gyakorlatban itt is számos értékelési rendszer létezik (lásd Dróth 2001, 2011). Heltai (2004, 2005a, 2005b) tanulmányosorozata a hivatásos fordítók munkájával összefüggésben elemzi a nyelvi normák szerepét, valamint a fordítások értékelésének különböző aspektusait, beleértve a hibajavítás kérdéseit.

lő által elfogadott megoldás a valóságban nem elfogadható, azaz hiányzik a funkcionális ekvivalencia. Heltai szerint az anyanyelven írott szöveg célnyelvi tartalmi összefoglalása (*tömörítés*) autentikusabb feladatnak tekinthető, és a nyelvi szempontokon túl az értékelés egy kommunikatív szempontot is figyelembe vesz (az információ érthető közvetítése). Végül Sewell megjegyzi, hogy a kommunikatív módszerek a jelek szerint jobban illenek az extrovertált személyiségű tanulókhöz. Szintén a fordítás és a személyes célok kapcsolatát elemzi az a tanulmány, amely a fordítási feladatok népszerűségét a Csikszentmihalyi (1975) által leírt flow-elmélettel hozta összefüggésbe. Arra a következtetésre jutott, hogy megfelelően kiválasztott szövegek idegen nyelvről anyanyelvre fordítása során a tanulóknak lehetőségük van átélni a flow-élményt, azaz teljesen átadni magukat a folyamatnak, elmerülni és örömet lelteni benne (Mirlohi–Egbert–Ghonsooly 2011). A szóbeli fordítással kapcsolatosan Phipps és Gonzalez (2004: 151) megjegyezte, hogy a valódi, funkcionális és kommunikatív szóbeli fordítási feladatok segítségével a tanulók átélhetik a nyelvi közvetítés igazi, örömteli élményét, amikor hozzájárulnak az emberek közötti valódi kommunikáció sikerességéhez.

Végül a Cook (2010: 121) által említett negyedik megközelítés szerint az oktatás további célja, hogy fenntartsa, gyarapítsa és továbbadja a különböző tudományterületeken felhalmozott tudást. Ebben a tekintetben a fordításnak és közvetítésnek kiemelkedő szerep jut, hiszen az egyes tudományágakban rendelkezésre álló ismeretanyag más nyelveken történő közlésével lehetőséget teremt a tudás terjesztésére és gyarapítására. Szűkebb értelemben a fordítás során a fordítónak többféle ismeretre és készségre van szüksége – nemcsak nyelvtudásra és kulturális ismeretekre, hanem a szöveg tartalmától függően speciális tárgyi tudásra, valamint a fordítástudomány által kutatott átváltási készségre is. Ez utóbbi a fordítási problémák megoldása során alkalmazott kötelező és választható átváltási műveletek használatának képessége, a fordítási kompetencia központi eleme. Fontos, hogy a fordítástudomány együttműködjön a nyelvpedagógiával, hiszen sajnálatos lenne, ha a fordítástudományban elért eredményeket nem használná fel a nyelvoktatás (Fischer 2010: 61).

Fordítás és nyelvi közvetítés a magyarországi nyelvszakokon

Heltai (1995) már korábban utalt rá (megjegyzése ma is érvényes), hogy a fordítás nyelvoktatásban vagy nyelvvizsgákon történő felhasználásáról szóló vita sokszor általános szinten zajlik, és nem derül ki, melyik fordítástípusról van szó például a fordítás célja és címzettje, a fordítás közege, a fordítás iránya, a fordítás egysége, a szöveg terjedelmének megőrzése, valamint a tanulók nyelvi szintje szerint. A magyar felsőoktatásban (és sokak szerint már a középiskolai oktatás magasabb szintjein is) úgy tűnik, egyre nagyobb igény mutatkozik a valódi, kommunikatív szövegfordítás nyelvoktatásba történő integrálására, beleértve az idegen nyelvről magyarra fordítást. Ez utóbbi nemcsak konkrét nyelvtanulási előnyökkel jár, hanem számos tágabb értelmű kérdéshez is kapcsolódik, mint amilyen a munkavállalás, a fordítói szakma presztízse vagy az európai uniós tagság (Fischer 2010: 50). Egy brit tanulmány szerint az idegen nyelvről anyanyelvre történő, autentikus szövegeken végzett fordítás beépítése az egyetemi nyelvszakok tantervébe három szempontból is hasznos: segíti a nyelvtanulást, egy önmagában is hasznos készség elsajátításához járul hozzá, valamint kitűnően kiegészíti és összekapcsolja a tantervben meghatározott nyelvi és kulturális ismeret-

anyagot (Kemp 2012). A szaknyelvi kompetenciához kapcsolódóan Klaudy már 2004-ben jelezte, hogy Magyarország európai uniós tagságából adódóan az idegen nyelvet beszélő magyar állampolgároktól egyre inkább elvárják az uniós szaknyelvi terminusok ismeretét, illetve egyre többen találkoznak a munkájuk során fordítási és nyelvi közvetítési feladatokkal. Ezért a különböző műfajú EU-szakszövegekhez kapcsolódó írásbeli és szóbeli fordítási és közvetítési feladatoknak kiemelt szerepük lehet a nyelvoktatásban. Például a tanulók érdeklődése alapján kiválasztott, aktuális témákkal foglalkozó uniós sajtóközlemények vagy írásbeli parlamenti kérdések (és az azokra adott uniós válaszok) magyarra fordítása (valamint a fordítást kiegészítő változatos feladatsor) alkalmas az általános, szakmai, illetve uniós háttértudás aktiválására és gyarapítására, az általános, szaknyelvi és uniós szakszókincs, a szövegértési és szövegelemzési készség és a fordítási kompetencia fejlesztésére. Ez utóbbin belül a fordítás során a tanulók gyakorolják a kötelező (a nyelvi rendszerek különbségeiből adódó) átváltási műveleteket, valamint a valódi fordítási problémák megoldására kínáló lexikai és grammatikai átváltási műveleteket. Ezáltal a fordítás lehetőséget teremt a forrás- és célnyelvi normák és konvenciók tudatosítására, a célnyelvi fogalmazási készség fejlesztésére, különös tekintettel a pontosság és elfogadhatóság követelményére, a szótárhasználat gyakorlására, a párhuzamos szövegek használatának jelentőségére. Ezen túlmenően a fordítás alkalmas a kritikus gondolkodás fejlesztésére (például a szöveg témájának megbeszélése vagy a parlamenti kérdésekre adott uniós válaszok elemzése által), valamint a társas és önértékelési készség fejlesztésére is.⁷ Heltai (1995) számos olyan elvet és gyakorlatot említ, amelyek a hivatásos fordítóképzésben használatosak, míg a nyelvoktatásban kevésbé elterjedtek. Ilyen például a már megjelent fordítások elemzése, fordított szöveg visszafordítása az eredeti nyelvre, a tanulók saját fordításának egybevetése hivatásos fordítók által fordított szövegekkel, a tanulók különböző fordításainak összehasonlítása vagy a tanulók korábbi fordításainak újr fordítása. Szintén hasznos gyakorlat a várható és a fordítás során felmerült fordítási problémák elemzése és órai megbeszélése, a szöveg témájához kötődő háttérismeretek felelevenítése vagy a szöveg tartalmával és szerkezetével kapcsolatos kérdések közös megbeszélése. Számos előnnyel jár az ugyanazon a nyelven írt, azonos témájú, de különböző stílusú szövegek összehasonlítása is (például újságcikk és hivatalos sajtóközlemény). Továbbá a gyakorlatok irányulhatnak a szövegben előforduló nyelvtani-lexikai elemek előzetes gyakorlására vagy a szövegben szereplő kohéziós eszközök elemzésére. Végül az írásbeli fordításon túl hasznos gyakorlat az írott szöveg rövid szóbeli összefoglalása a célnyelven (leginkább idegen nyelvről magyarra) és a szóbeli fordítás a tanórán. Ezek a változatos feladattípusok végezhetők önállóan, párban, akár csoportmunka keretében is, azaz lehetőséget teremtenek a tanulóközpontú elvek tanórai megvalósítására.⁸

Klaudy gondolatának jelentősége a többciklusú felsőoktatási képzés 2006-os magyarországi bevezetését követően egyre nőtt a nyelvi alapképzésben. Tekintettel az angol nyelv nemzetközi térnyerésére, különösen igaz ez a tanári képesítést nem nyújtó

⁷ A társas és önértékelésnek a fordítás oktatásában betöltött szerepét részletesen tárgyalja Fischer (2011) tanulmánya.

⁸ A fordításra épülő különböző feladattípusokat átfogóan mutatja be González Davies (2004).

anglisztika alapképzési szakokra nézve. Fontos kiemelni, hogy Klaudy (2004: 12) az EU-szakszövegeket tágan értelmezi, azaz nemcsak az uniós jogszabályokat, hanem az EU működéséhez kapcsolódó egyéb hivatalos dokumentumokat és szövegeket is idesorolja. Tehát amellettt érvel, hogy a nyelvi közvetítés oktatását az idegennyelv-oktatás szerves részévé kell tenni. A fent említett gyakorlati előnyökön kívül kiemeli, hogy a fordítás segítségével kitűnően fejleszthető és tudatosítható a tanulók anyanyelvi kompetenciája (ezt később Bergen [2009] is említi). Vermes (2003: 59) hangsúlyozza, hogy az olvasáson keresztül az anyanyelvi íráskészség is fejlődik. Az idegen nyelvről anyanyelvre fordítás lényege a forrásnyelvi szöveg pontos megértése, ugyanakkor hasznos, ha a tanulók minél több, anyanyelven írt párhuzamos szöveget olvasnak, hiszen ez elősegíti a kulturális és nyelvi normák tudatosulását és a nyelvi elfogadható szövegek létrehozását.

Sárdi (2012: 317) szintén fontosnak tartja a fordítás és a szaknyelv oktatását az anglisztikai alapszakos képzésen belül, tekintettel elsősorban azoknak a hallgatóknak az igényeire, akik nem kívánnak továbbtanulni a diploma megszerzése után. Szerinte ma Magyarországon valamennyi szakterületen elengedhetetlenek az EU működésére és szervezetére vonatkozó ismeretek, hiszen az uniós intézmények és jogszabályok biztosítják azok működési kereteit. A hallgatók szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése tartalmazza az írásbeli és szóbeli szakmai kommunikációs készséget, valamint a szakszövegek elemzéséhez és alkotásához kapcsolódó szövegszintű készségeket is (Sárdi 2012: 318).

A nyelvoktatás nemzetközi gyakorlata az anyanyelvhasználat és a fordítás szemszögéből

Az új gondolatok és helyi gyakorlatok ellenére az idegennyelv-oktatás elméletében és gyakorlatában egyelőre nem tapasztalható gyökeres változás. Az egynyelvűség elvén alapuló kommunikatív nyelvtanítás még mindig a legelterjedtebb módszernek számít, ami az Európai Unió által támogatott, az európai egyetemeken egyre népszerűbbé váló, idegen (leginkább angol) nyelvű mesterszintű képzési programok elvei közt is felfedezhető. Mivel ezekben a képzési formákban idegen (leginkább angol) nyelven történik a szaktárgyi ismeretek (tartalom) oktatása, európai kontextusban egyre gyakrabban a *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* mozaikszóval leírt pedagógiai programok közé sorolják őket. Megjegyzendő azonban, hogy a CLIL-programoknak számos különböző válfaja létezik az oktatási célok és hagyományok, az adott kulturális, nyelvi és társadalmi környezet, valamint a megcélzott tanulócsoporthoz (például nyelvtudás, életkor) tekintetében (Marsh–Wolff 2007).⁹ A CLIL-megközelítés előretörését Hall és Cook (2012) meglehetősen ellentmondásosnak találja, és olyan

⁹ A magyar kontextusban a tartalomközpontú nyelvtanítás fogalma szintén számos tanítási formára utal, amelyek változó mértékben fókuszálnak a tartalomra és a nyelvre (Bárdos 2005). Az európai kontextusban használt CLIL elnevezés azonban a tantárgyi tartalmat és a nyelvi képzést a képzés szintjétől és kontextusától függetlenül egyaránt fontosnak tekinti (Coyle–Hood–Marsh 2010: 1; Marsh–Wolff 2007: 16). A finn felsőoktatásban például egyre több angol nyelvű egyetemi mesterszak tanterve tartalmaz olyan integrált kurzusokat, amelyek egyszerre célozzák a hallgatók szaktárgyi ismereteinek bővítését, valamint a kommunikatív kompetenciájuk fejlesztését. A nyelvi képzés elsősorban az adott szaknyelv, az angol tudományos nyelv, illetve a kommunikációs és interkulturális kompetencia fejlesztésére irányul.

kutatásokra hivatkozik, amelyek szerint ez az oktatási forma nemcsak tovább erősíti az egyébként is domináns angol nyelv pozícióját, és ezáltal korlátozza a nyelvi sokszínűséget, hanem megnehezíti vagy akár akadályozza a többnyelvű és többkultúrájú környezetben történő szocializációt. Itt azonban megjegyzendő, hogy a Hall és Cook (2012) által említett kutatások egy része olyan környezetben készült, ahol az angol nyelv státusza más, mint az európai felsőoktatási kontextusban (például Dél-Korea, Dél-Afrika). Másrészt Európában léteznek olyan CLIL-projektek, amelyekben nem angol nyelven történik az oktatás.¹⁰ Fontos azt is figyelembe venni, hogy a legfrissebb kutatások szerint a két tannyelvű tanulási környezetben gyakori és természetes jelenségnek számít a kódváltás (*translanguaging*), amely az anyanyelv használatának jelentőségére utal a nyelvi tudatosítás során (Creese–Blackledge 2010; García 2007). A kutatási eredmények alapján egyre több szerző hangsúlyozza az anyanyelv és a célnyelv együttes használatának jelentőségét CLIL-környezetben is, beleértve az idegen nyelvű mesterképzési szakokat, abban az esetben, ha a tanulóknak közös az anyanyelve, amelyet a tanár is beszél. Ez nemcsak a nyelvi szerkezetek megszilárdítását segíti elő, hanem a tartalom elsajátítását is hatékonyabbá teszi (Méndez García–Pavón Vázquez 2012). Coyle (1999: 53) 4C-modellje szerint a CLIL-oktatás során szorosan összefonódik a tárgyi tartalom (*content*), a gondolkodás fejlesztése (*cognition*), az idegen nyelven történő interakció (*communication*) és az interkulturális szemlélet (*culture*), ezért a fordításnak kiemelt szerep juthat ezekben a programokban, hiszen a fordítás pontosan ezt a négy területet integrálja. Úgy tűnik, különösen az idegen nyelvű mesterképzési szakok esetében lehetőség szerint érdemes az adott szakterminológiára és autentikus szakszövegekre épülő pedagógiai célú, illetve valódi fordítási és nyelvi közvetítési feladatokat is beépíteni az oktatási gyakorlatba. Az idegen nyelvű képzési szakok elsősorban a munkahelyen jól használható ismeretekre és készségekre helyezik a hangsúlyt, de nem nehéz belátni, hogy a mai európai kontextusban a munkahelyi kommunikáció nem kizárólag egy nyelven folyik. Ha a tanulók az anyanyelvi környezetben találják munkát, nagyon fontos, hogy magas szinten tudjanak az anyanyelvükön is kommunikálni a szakmájukban.

Sajnos nagyban nehezíti a különböző tudományágak együttműködését az, hogy a fordításnak és a nyelvi közvetítésnek számtalan értelmezése és definíciója létezik. A nyelvtudás méréséhez kapcsolódóan a nyelvi közvetítést Dévény (2008: 78) a fordításnál tágabb értelmű fogalomként definiálja: a forrásnyelvi szöveg lényegi elemeinek összefoglalására, átdolgozására, körülírására utal, és célja „az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítése”. Dévény a nyelvvizsgák részét képező idegen nyelvi közvetítési feladatokat vizsgáló empirikus kutatásában megállapította, hogy a közvetítés önálló nyelvi készségnek tekinthető, amely mozgósítja a nyelvi kompetencia szinte összes elemét, így a nyelvtudás mérésének egyik kiváló eszköze. A közvetítés definícióját gyakran használják ebben az értelemben, amikor a fordításnál általánosabb feladattípusokra utalnak. Az Európai Unióban széles körben használt *Közös Európai Referenciakeret (KER)* ugyanakkor a közvetítés fogalmát a kommunikatív nyelvi tevékeny-

¹⁰ A grazi székhelyű Modern Nyelvek Európai Központjának CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English*) elnevezésű projektjében például szerepelnek a német és a francia nyelvre épülő programok (<http://clil-lote-start.ecml.at/>, letöltve: 2014. július 1.).

ségek egyik típusaként említi. Ez a nyelv fogalmának modern értelmezését tükrözi, viszont a dokumentum ebbe a kategóriába sorol a konferenciatornamentól kezdve a nem hivatásos fordításon át a tömörítésig minden szóbeli és írásbeli nyelvi közvetítési tevékenységet. Nem veszi tehát figyelembe az ezen tevékenységek végzéséhez szükséges szaktudást, valamint a formális képzési és képesítési követelményeket és elvárásokat. Másrészt a többi nyelvi tevékenység mérésével ellentétben a nyelvi közvetítés mérésének kritériumai európai szinten továbbra is kidolgozatlanok (ugyanakkor helyi szinten számos kritérium- és értékelési rendszert alakítottak ki).

Mivel a KER csak az általános nyelvi kompetenciára vonatkozik, az EU jelenleg új, *Modularising multilingual and multicultural academic communication competence for BA and MA level (MAGICC)* elnevezésű, a svájci Lausanne-i Egyetem által koordinált többoldalú együttműködési projekt keretében tesz kísérletet arra, hogy kidolgozza a kommunikatív kompetencia oktatásához és méréséhez szükséges kimeneti követelményeket és értékelési kritériumokat az európai alap- és mesterképzés szintjén. Az európai egyetemekkel, munkáltatókkal, szakemberekkel és tanulókkal fenntartott folyamatos konzultáción alapuló, jelenleg is folyó kutatás 2011-ben indult. Legfrissebb részjelentéséből (MAGICC 2013) kiderül, hogy a dokumentum a többnyelvűséget és a kulturális sokszínűséget a tudományos és szakmai kommunikáció egyik központi elemének tekinti, valamint fontosnak tartja az anyanyelvi kompetenciákat is. Kíváncsian várjuk a kutatás végeredményét, leginkább azt, hogy a fordítás és a közvetítés hogyan jelenik meg a kommunikatív kompetencia fejlesztésében ezen a szinten.

Összegzés

A fenti gondolatokból és érvekből arra következtethetünk, hogy a fordítást övező negatív kép fokozatos szertefoszlásával olyan új nyelvpedagógiai elv rajzolódik ki, mely szerint a fordítás nem csupán a szűk értelemben vett nyelvtanulást, hanem a tágabb oktatási célok elérését is szolgálja. Ebben az új szemléletben kiemelt szerep juthat a valós kommunikációs szituációkba ágyazott, az információ közvetítését célzó fordítási vagy tágabb értelmű nyelvi közvetítési feladatoknak, amelyek különösen a magasabb nyelvi szinteken levő nyelvtanulók számára hasznosak. Mivel magának a fordítási készségnek a fejlesztése elsősorban az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordítás segítségével történik, az ilyen irányú fordítási feladatokat vétek lenne kiaknázatlanul hagyni a nyelvtanításban. A különböző fordítási feladatoknak helyük van az egynyelvű oktatáson alapuló CLIL-programokban is. Általánosságban elmondható, hogy a fordítás kitűnően érzékelteti mind a szemantikai jelentés viszonylagosságát, mind a pragmatikai jelentés összetettségét és jelentőségét a kommunikációban. A pragmatikai jelentés működése különösen fontos a nyelvileg és kulturálisan sokszínű európai kontextusban, ahol az angol nyelv közvetítő jellegéből adódóan sokkal kiszámíthatatlanabb a kommunikáció. Másrészt a fordításnak fontos szerep juthat a nyelvi és kulturális sokszínűség megőrzésében is, különösen az európai kontextusban. Mivel fordítást és nyelvi közvetítést ma már nemcsak hivatásos fordítók és tolmácsok végeznek, hanem ezek a tevékenységek az általános nyelvhasználat természetes és mindennapos jelenségei, az európai kontextusban különösen nehéz idegennyelv-oktatásról beszélni az egynyelvűség elvére alapozva. Így Hall és Cook (2012) gondolatát követve kijelenthető, hogy elérkezett az idő a jelentős paradigmaváltásra nemcsak a nyelvtan-

tatás gyakorlatában, hanem az idegennyelv-oktatás elméletében is, amely remélhetőleg szorosabb együttműködésre ösztönzi majd a fordítástudomány és a nyelvoktatás szakembereit.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bergen (2009): The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures* 10/2, 231–250.
- Bührig, K. – House, J. – ten Thije, J. D. (2009, szerk.): *Translational action and intercultural communication*. Manchester: St. Jerome.
- Calvo, E. (2011): Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *JoSTrans* 16, 5–25.
- Colina, S. (2002): Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator* 8/1, 1–24.
- Cook, G. (1998): Use of translation in language teaching. In: Baker, M. (szerk.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge, 117–120.
- (2010): *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- (2012): ELF and translation and interpreting: Common ground, common interest, common cause. *Journal of English as a Lingua Franca* 1/2, 241–62.
- Coyle, D. (1999): Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In: Masih, J. (szerk.): *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: CILT.
- Coyle, D. – Hood, P. – Marsh, D. (2010): *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 46–62.
- Creese, A. – Blackledge, A. (2010): Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94/1, 103–115.
- Csikszentmihályi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dévény Ágnes (2008): *Az idegen nyelvi közvetítés feladat helye, szerepe a kritériumfüggő nyelvvizsgán*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Dévény Ágnes – Loch Ágnes (2005): Miről szól a nyelvvizsga? *Iskolakultúra* 12, 85–98.
- Dróth Júlia (2001): *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- (2011): A fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 13/2, 5–36.
- Druce, P. M. (2012): Attitudes to the use of L1 and translation in second language teaching and learning. *Journal of Second Language Teaching and Research* 2/1, 60–86. <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/82> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Duff, A. (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Einhorn Ágnes – Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon: honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 127–137.
- Evren-Zohar, I. (1979): Polysystem Theory. *Poetics Today* 1/1–2, 287–310.
- Fekete Hajnalka (2002): Szükség van-e Magyarországon kétnyelvű vizsgákra? *Nyelvi MÉRCE* 2/1–2.

- Feketéné Silye Magdolna (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Fischer Márta (2010): Fordítás és közvetítés a nyelvoktatásban – mit nyújthat a nyelvoktatásnak a fordítástudomány? *Fordítástudomány* 13/1, 50–62.
- (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, 76–82.
- García, O. (2007): Foreword. In: Makoni, S. – Pennycook, A. (szerk.): *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, xi–xv.
- González Davies, M. (2004): *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hall, G. – Cook, G. (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45/3, 271–308.
- Heltai Pál (1995): Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra*, 16–18, 62–85.
- (2004): A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar Nyelvőr* 128/4, 407–434.
- (2005a): A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr* 129/1, 30–58.
- (2005b): A fordító és a nyelvi normák III. *Magyar Nyelvőr* 129/2, 165–172.
- (2009): *Fordítás, relevancia, feldolgozás. Modern Nyelvoktatás* XV/1–2, 13–28.
- Joseph, M. – Ramani, E. (1998): The ELT specialist and linguistic hegemony: A response to Tully and Mathew. *ELT Journal* 52/3, 214–222.
- Kachru, B. B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism. In: Quirk, R. – Widdowson, H. G. (eds.): *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–34.
- Kelly, D. (2005): *A Handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kemp, S. (2012): Translation studies and the integrated modern language degree. *Journal of Second Language Teaching and Writing* 2/1, 121–134. <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/91/38> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Klaudy Kinga (2004): Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Dobos Csilla (szerk.): *Miskolci nyelvi mozaik*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 11–24.
- Közös Európai Referenciakeret (KER) (2001) www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Letöltve: 2014. 07. 04.)
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006): From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90/2, 249–252.
- (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching* 44/3, 354–367.
- Lesznay, M. (2007): Conceptualizing translation competence. *Across Languages and Cultures* 8/2, 167–194.
- MAGICC (2013): *Modularising multilingual and multicultural academic communication competence for BA and MA level. Progress report*. <http://www.unil.ch/magicc> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Major Éva (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás* 6/1, 33–49.
- Marsh, D. – Wolff, D. (2007, szerk.): *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Méndez García, M. – Pavón Vázquez, V. (2012): Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15/5, 573–592.

- Mirlohi, M. – Egbert, J. – Ghonsooly, B. (2011): Flow in translation: Exploring optimal experience for translation trainees. *Target* 23/2, 251–271.
- Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007): Foreign languages and higher education: new structures for a changed world. *Profession 2007*, 234–245. http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf (Letöltve 2014. 07. 01.)
- Nord, C. (2005): *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. (2nd edition). Amsterdam: Rodopi. (Originally published in 1988).
- Pennycook, A. (2008): English as a language always in translation. *European Journal of English Studies* 12/1, 33–47.
- Pérez-González, L. – Susam-Saraeva, Ş. (2012): Non-professional translating and interpreting. Participatory and engaged perspectives. *The Translator* 18/2, 149–165.
- Peverati, C. (2013): Translation in modern language degree courses: a focus on transferable generic skills. *InTRAlinea* 15. <http://www.intralinea.org/archive/article/1932> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Phipps, A. – Gonzalez, M. (2004): *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: SAGE Publications.
- Sárdi Csilla (2012): A szaknyelv oktatásának lehetőségei az anglisztika alapképzési szakokon. *Porta Lingua – 2012. Szaknyelv-kutatási irányzatok és alkalmazások*, 313–320.
- Schäffner, C. (1998): Qualification for professional translators: Translation in language teaching versus teaching translation. In: Malmkjær, K. (szerk.): *Translation and language teaching – Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome, 117–134.
- Sewell, P. (2004): Students buzz round the translation class like bees round the honey pot – why? In: Malmkjær, K. (szerk.): *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 151–162.
- Simon, S. (2006): *Translating Montreal: Episodes in the life of a divided city*. Montreal: McGill–Queen’s University Press.
- Sturcz Zoltán (2003): Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: Feketéné Silye M. (szerk.): *Porta Lingua 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, 93–105.
- (2010): A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvoktatás* 16/4, 7–18.
- Vermes Albert (2003): Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás. *Iskolakultúra* 10, 58–60.
- (2010): Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies* X, 83–93.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, A. – Harden, T. – Ramos de Oliveira Harden, A. (2009, szerk.): *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt: Peter Lang.