

Eszterházy Károly Főiskola

Anglisztika Tanszék

A MEGÉRTÉS ÉS FORDÍTÁS VISZONYA, SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

Konzulens:

Dr. Vermes Albert

tszv. egyetemi docens

Írta:

Katona József Álmos

Angoltanár-magyartanár MA

EGER

2014

TARTALOMJEGYZÉK

Absztrakt	3
Előszó	4
1 . A l a p f o g a l m a k	5
1.1. Oktatás és nyelvpedagógia	7
1.2. A fordítás fogalma	10
2 . F o r d í t á s é s m ó d s z e r t a n	14
2.1. A kérdőívek tartalma, vizsgálati célok	16
2.2. A fordításról általában (<i>Kérdőívelemzés I.</i>)	19
2.3. A fordítás mint kompetencia (<i>Kérdőívelemzés II.</i>)	24
2.4. A fordítás a mérés-értékelésben (<i>Kérdőívelemzés III.</i>)	28
2.5. A fordítás módszertani használata (<i>Kérdőívelemzés IV.</i>)	32
2.6. Irodalom, nyelvtanulás, fordítás (<i>Kérdőívelemzés V.</i>)	37
2.7. A kérdőívek összegzése	42
3 . J a v a s l a t o k , a l t e r n a t í v m e g k ö z e l í t é s e k	43
3.1. Irodalmiság az idegennyelv-oktatásban	44
3.2. Következtetések	47
Irodalomjegyzék	48

Absztrakt

Dolgozatom első részében három alapfogalomnak az áttekintését adom. Három olyan fogalomét, melyek értelmezése elhanyagolhatatlan, ha idegennyelv-oktatásról beszélünk. A legelső a megértés folyamata lesz. Erről külön csak röviden szólnék, de majdnem mindegyik fejezetben találkozni fogunk vele. A második magyarázatot igénylő fogalom az oktatás, pontosabban a nyelvpedagógia lesz. A harmadik koncepciónk a fordítás. Mivel a fordítás a megértés egy speciális módozata, így a jelen dolgozat egyik fontos alapkövét alkotja.

Miután a dolgozat első részét egy rövid összefoglalással zárom, a második részben empirikus kutatásaim célját, módját, eredményeinek elemzését adom, s végül összegzem azokat. Empirikus kutatásom módszere a kérdőív volt, melyet 100 középiskolás korú diáknak és 30 tanárnak osztottam ki. A kérdőív leginkább a fordítás pedagógiai módszertanára, a fordítás ellen, illetve mellett szóló gyakorlatokra, érvekre volt kíváncsi, azok szerepét mérte fel.

A dolgozat harmadik, egyben utolsó részében az előző részben levont tanulságok után alternatív megközelítéseket, rendhagyó gyakorlatokat fogok ismertetni, melyek meglátásom szerint nagyban segíthetik az idegennyelv-oktatás előrehaladását, hatásfokának növelését. Az összes javaslat a dolgozat két kulcsfogalma; a fordítás és a megértés köré fog csoportosulni.

Kulcsszavak: *fordítás, megértés, nyelvpedagógia, nyelvtanítás, oktatás, idegennyelv-oktatás, módszertan, irodalom*

Előszó

Ha csak egy pillanatra betekintünk laikus szemmel egy mai idegennyelvórára, akkor vajon mit látunk? Egy teljesen mesterséges környezetet, melynek közepén egy vezető, egy mediátor áll, különböző nyelvi tankönyvekkel felvértezve, melyek csak úgy csillognak a sokszínű multimédiás tartalomtól. A diákokat ez lehet, hogy le is nyűgözi egy bizonyos szintig és egy bizonyos ideig. De valójában segíti ez nyelvtanulásukat? A tankönyvek tartalma és módszertana vajon koncentrálja figyelmüket, vagy épphogy eltereli?

Ezek az idegen nyelvi tankönyvek egynyelvűek, azonban anyanyelvünket gyakran használjuk az idegennyelvórákon. Vagy nem mindenki? Szükségünk van az anyanyelvünkre a nyelvórán? Hogyan és milyen gyakran kellene használnunk? A fordítás egy elkerülhetetlen jelenség az idegennyelvóra osztálytermében? És valójában tényleg egy kerülendő gyakorlat lenne, ahogy azt pár tanár gondolja?

A fordítás, ahogy azt látni fogjuk, végig jelen van a nyelvtanulás folyamatában. Az igazi kérdés azonban az, hogy mikor és hogyan használjuk. Ez természetesen további kérdéseket is felvet: A fordítás vajon csak Ariadné mesés fonala, mely kivezeti a nyelvtanulót az idegen nyelv labirintusából? A diákok számára tényleg egy labirintus az idegen nyelv, ahol elveszetteknek érzik magukat, ha nem hívhatják segítségül anyanyelvüket? És akkor ezekre a kérdésekre adott válaszok alapján milyen szerepet tölthet be a fordítás a nyelvórán? Használhatjuk mérés-értékelésre is?

Az itt felsorolt kérdések listája igen hosszú, és még sokáig lehetne bővíteni. Jelen kutatás célja az, hogy a legtöbbre választ találjon. De hol is kezdhetnénk el? Én azt javasolnám, hogy első lépés gyanánt rugaszkodjunk el a megszokottól, legyünk nyitottak, és vessük le a korábban említett csillogó, (tanmenet és módszertan szempontjából is) preskriptív tankönyvek páncélzatát, mert, ahogy William Butler Yeats is írta: „Hisz nagyobb érdem igazán / Így sétálni, meztelen.” (W. B. Yeats: Egy köntös; a teljes fordítás az 1. számú mellékletben).

Itt jegyezném meg, hogy a dolgozatomban idézett szakirodalmak jórészt angol nyelvűek, épp ezért az ezekből származó idézetek saját fordításaim.

1. ALAPFOGALMAK

A laikusok manapság úgy tekintenek a nyelvtanításra és nyelvtanulásra, mint egy egyszerű, hétköznapi praktikára, de ez koránt sincs így, mivel a fent említett folyamatok igen összetettek. Az idegennyelv-oktatás esetében (és valójában bármilyen tárgy oktatásának esetében) szükségünk van valamire, amit úgy hívunk, hogy módszertan. Sajnos a módszertan gyakran elkerüli a figyelmét mind a hozzá nem értő külső szemlélődőnek, mind a nyelvtanítás folyamatában résztvevőnek, legyen szó tanárról vagy bármilyen szakemberről az utóbbi esetben. Egy másik probléma, amivel szembe kell néznünk az az, hogy a ma aktuális módszertani megközelítések közül talán egyik sem kellő mértékben kidolgozott, nem képesek kielégítő választ adni az idegennyelv-oktatás legfontosabb kérdéseire véleményem szerint.

Ezért gondolom úgy, hogy szükség van, ha nem is egy forradalomra, de egy reformra az idegennyelv-oktatási szokásainkban és módszertanunkban, vagy, ahogy Czeglédi írja: „Egy radikális, az 1950-es évek nyelvészeti forradalmához hasonlítható változásra van szükség a nyelvpedagógiában (és a pedagógiában általában)” (Czeglédi 2010: 269).

A dolgozat legkiemelkedőbb kulcsszava a **megértés** lesz. Úgy vélem, hogy a tanulás és tanítás hatékonysága, valamint az oktatás alapja és kiindulópontja maga a megértés. Miért is? Hogy imént említett véleményem alátámasszam, Nahalka gondolatait fogom ismertetni, melyeket Czeglédi a következőképp foglalt össze: „[A tanulás] az elkerülhetetlen és ismétlődő radikális változás a megértésben, egy egyén tudásában” (Czeglédi 2011: 91), avagy még egyszerűbben megfogalmazva: „Lényegében a tanulás egy kognitív rendszer állapotának megváltozása, mely változást ön maga idézi elő” (Czeglédi 2008: 141).

A tanár feladata tehát az, hogy a fent említett változásokat elősegítse, így segítve a diákokat a világ és annak jelenségeinek megértéséhez. Fontos hangsúlyozni, hogy a tanulás Czeglédi által definiált fogalmából kiindulva egyértelmű lesz az, hogy a diákok önmaguktól értik meg a dolgokat, a tanár csak katalizátorként működik és nem tudásátadóként, mint ahogy azt pár empirikus megközelítés tartja.

A tanuló feladata az, hogy megértse és akarjon megérteni. A tanulási folyamat megakadása, sikertelensége nem csak abból adódik, hogy egy adott tárgy bizonyos

tananyagrészeit nem sikerül a diáknak megértenie, hanem abból is, hogy a diákok nem értik az adott tantárgy célját, természetét, aspektusait. Egyszerűbben megfogalmazva; nem értik, hogy mit, miért és hogyan tanulnak vagy kellene tanulniuk. Olykor még maguk a tanárok sem képesek kielégítő választ adni az imént említett, látszólag evidens kérdésekre.

Az én személyes véleményem az, hogy a **nyelvoktatás** tudománya se nem természettudomány, se nem humán tudomány, bár természetéből adódóan utóbbihoz közelebb áll. Számomra a nyelvtanulás és a nyelvtanítás azt jelenti, hogy más népek *eszejárását* kitanuljuk – ahogy ez a dolgozat mottójában is olvasható. Ez nyilvánvalóan csak akkor lehetséges, ha megtanuljuk gondolkodásuk alapját, nyelvüket. A bölcs ember nem csak saját (népének) gondolkodásmódját, de más népekét is ismeri. Tehát végső soron a nyelvtanulás nem más, mint más népek gondolkodásmódjának megtanulása, avagy ahogy Halliday írja:

“[A nyelv] formát ad a tapasztalatnak, és meghatározza, hogy miként is tekintünk a világ dolgaira. Így kétségtelen, hogy valamiféle intellektuális erőfeszítést igényel az, hogy a világ dolgait másképp lássuk, mint ahogy azt anyanyelvünk sugallja nekünk” (Halliday 1970: 143, idézi Baker 1992: 82)

Amikor tanítunk vagy tanulunk egy nyelvet, emlékeznünk kell arra, hogy nem csak egy nyelvi, szerkezeti vázat, azaz a nyelv grammatikájának és szavainak megfelelő használatát tanítjuk és/vagy tanuljuk. Sőt, nem is csak egy emberi fakultás fejlesztéséről van szó. A kultúrának szerves része a nyelv, s a nyelvnek is fontos része a kultúra; úgy hiszem, hogy a kettő egymással kölcsönösen összefügg.

A **fordítás** egy másik, igen gyakran félreértett, s ebből az okból kifolyólag rosszul kezelt fogalom. Ha a nyelvekre csak eszközökként tekintenénk, akkor azt mondhatnánk, hogy a fordítás nem más, mint ezen eszközök összehangolása, párhuzamok, megfeleltetések felállítása, melyek segítségével adat és jelentésközvetítés történik az adott két nyelv között. Sajnos a laikusokon kívül is sokan gondolkodnak hasonlóképp a nyelvről és a fordításról. A fordítás sokkal több „mint a nyelv és a nyelvi kifejezések pusztá manipulációja” (Vermes 2009: 87). A fordítása gyakorlat szintjén segít más népekkel, más nyelvű emberekkel való információcserében, kommunikációban. Mentális folyamatként pedig nem csak abban segít, hogy egy kognitív rendszer értelmezni tudja azokat a tudástartalmakat, melyeket egy másik kognitív, a világot másképp megismerő rendszer alkotott, hanem abban is, hogy a két kognitív rendszer egymást, egymás működését, felépítését megértse. A három félkövérszedéssel kiemelt fogalom képezi a dolgozat első részének alapját.

1.1. Oktatás és nyelvpedagógia

A **nyelvelsajátítás** és a **nyelvtanulás** közti különbségeket legjobban Budai foglalja össze az anyanyelv idegennyelv-oktatásban betöltött, változó szerepéről szóló könyvében (Budai 2010: 29-40). Ezek a meglátások fontosak lesznek, mivel segítségükkel fogjuk értelmezni, hogy a fordításnak milyen szerepe és hatása van a nyelvoktatásban.

Budai szerint a nyelvelsajátítás bizonytalan, ingoványos alapokon történik. A gyermek elméje egy tabula rasa, egy tiszta lap, mely mentes bármilyen nyelvészeti hatástól. A nyelvelsajátítás az érési folyamattal párhuzamosan és azzal szoros kapcsolatban történik. Az előző fejezetben említett velünk született képességek biztosítják azt, hogy a folyamat viszonylagosan könnyű, gyors és legfőképpen sikeres legyen. Az anyanyelv elsajátítása nagyban múlik az utánnáson és az ösztönökön is.

Ennek a procedúrának motiváltsága eleinte leginkább egzisztenciális, ami azt jelenti, hogy a gyerekeknek kommunikálniuk kell, hogy kifejezzék saját igényeiket, és ehhez egy idő után szükség lesz anyanyelvükre. A gyerekek később is motiváltak maradnak, de a motiváció forrása ekkor már kevésbé a létfenntartási szükségletek lesznek. Nagyobb erővel fog bírni maga a kíváncsiság. A világ változatossága lesz alapja a kommunikáció, a beszéd igényének.

Az, ahogyan a gyerekek érzékelik a valóságot, az ismét igen eltérő attól, mint ahogy a felnőttek vagy a pubertás küszöbén álló tinédzserek teszik azt. A gyerekek észleléseiket fogalmakká rendezik, és csak ezután fogják az így létrejött fogalmakat nyelvi formákkal asszociálni. A szótanulás egy összetett neurológiai folyamat. A nyelv és a gondolkodás kölcsönösen, egyszerre fejlődik. (Budai 2010: 33-5)

Ezzel ellentétben, amikor egy másik nyelvet kezdünk el tanulni, akkor már alapvetően tartalmaz valamilyen ismereteket az elménk; anyanyelvünk nyelvi rendszerének ismereteit. Épp ezért a nyelvi interferenciák nem csak lehetségesek a nyelvtanulás folyamatában, de elkerülhetetlenek. A nyelvtanulás egy tudatos tevékenység, ahol az intuíció kevés vagy semmilyen szerepet sem játszik. A tudatosság megnövekedett mértéke megakadályozza azt, hogy a nyelvtanulás egy természetes folyamat legyen. A diákok ekkorra már a valóság nagy hányadát észlelték mind fizikai, mind nyelvi szinten.

A tanterekben kevés és/vagy szegényes impulzus éri a diákokat a külvilág impulzusaihoz képest. Motiválni kell őket, fel kell kelteni az érdeklődésüket, mely a tanárok és a diákok feladata egyaránt. Nincs egzisztenciális szükséglet a tanteremben, és a szituációk legjobb esetben is csak szerepjátékok, nem valódi szituációk.

A nyelvi forma és a fogalom elválaszthatatlan koncepciók, ha a nyelvtanulásról beszélünk. Az idegen nyelv hatását csak az anyanyelven keresztül képes (eleinte) kifejezni. A diák már rég tudja a nevét nagyon sok entitásnak, így ezen entitások újabb nevei, azaz az idegen nyelv nyelvi formái az anyanyelv nyelvi formáihoz fognak közvetlen kapcsolódni és nem a valósághoz, a valóságról alkotott koncepciókhoz. Nincs alapértelmezett, közvetlen kapcsolat az idegen nyelv és az egyén gondolatvilága között. (Budai 2010: 33-5)

Ezek a maguktól értetődő különbségek azt jelentik, hogy azok a megközelítések és irányzatok, melyek nem tesznek alapvetően különbséget a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás folyamatai között, nem képesek hatékonyan segíteni a nyelvoktatást. Ebből következik, hogy nem elég különbséget tenni csak az elmélet szintjén, a gyakorlat szintjén is meg kell azt tenni. **A nyelvtanulás nem természetes folyamat**, így nem is kezelhetjük akként, bár néhányan pont erre törekednek. Nézzük meg az úgynevezett kommunikatív nyelvoktatás (más nevein: természetes módszer, direkt módszer, társalgási módszer) egyik manifesztátumát:

Egy nyelvet megtanulni beszélni... nem racionális folyamat, melyet lépésről lépésre megtervezhetnénk, melyben tanmeneteket követve pontról pontra haladhatnánk a tanulással, a feladatokkal és a magyarázatokkal. Egy intuitív folyamatról van szó, melyhez megvan az emberekben a természetes igény és érdeklődés, ha a megfelelő feltételek biztosítjuk. Egyszerűbben megfogalmazva három ilyen feltétel van: valaki, akihez beszélhetünk; valami, amiről beszélhetünk, valamint önmagunk és mások megértésének vágya. (Howatt 1994: 192, idézi Malmkjær 1998: 4)

Ez a három feltétel önmagában nem elég. Csak akkor lenne elég, ha a nyelvelsajátításról és nem a nyelvtanulásról beszélnénk (lásd feljebb a nyelvelsajátítás motivációs tényezőinél).

Páran mondhatnák, hogy amennyiben azt állítom, hogy a fent említett három feltétel nem elég a nyelvtanuláshoz, akkor hogyan magyarázom az idegennyelvi környezetben élő nyelvtanulását, mely végbe mehet tudatos oktatási folyamatok nélkül is.

Először Howatt állításával kapcsolatban fel kell idéznünk a tanulás fogalmát. A tanulás az új ismeretek kialakítását, azok a már meglévő ismeretrendszerünkbe való integrálását

jelenti, nem pedig egy új rendszer építését. Tudásunkban ilyen jellegű változás beállása egy strukturált folyamat, így Howatt első állítását, mely szerint a nyelvtanulás nem racionális folyamat, meg kell cáfolnunk. A diákok (és általában véve az emberek) saját megismerő rendszerükre mindig hagyatkozni fognak, mely az egyik legracionálisabb „segédeszköz”.

Másodszor a Howatt által említett három feltételről és az idegennyelvi környezetben élők nyelvtanulási folyamatáról kell szólnunk. A helyzetek és feltételek, amikkel szembetalálják magukat az emberek egy idegen nyelvi környezetben egzisztenciálisak, így legfeljebb csak modellezhetőek az idegennyelvórakon, ám ezeknek a modelleknek a motivációs ereje minimális, mivel a diákok bármikor használhatják anyanyelvüket mentőmellényként, s ezt gyakran meg is teszik.

De valójában probléma az, hogy a diákok használják anyanyelvüket az idegennyelvórán? Christophersen szerint „Egy ember anyanyelve majdnem olyan, mint saját árnyéka; elválaszthatatlan személyétől” (Christophersen 1973: 36, idézi Budai 2010: 11). Ha egyetértünk Christophersennel, akkor bármilyen olyan megközelítés elvetendő, mely az idegennyelv-tanítás során megpróbálja eltörölni az anyanyelvhasználatot, vagy annak szerepét minimálisra kívánja csökkenteni. Az anyanyelv használatának ilyen mértékű korlátozásával bizonyos gondolati folyamatokat, az önkifejezést korlátoznánk.

Stibbard még tovább megy, és azt állítja, hogy „a második nyelv tanulása nagy valószínűséggel az első nyelv 'szemantikai filterén' keresztül történik meg” (Stibbard 1998: 70). Ezt Budai is alátámasztja:

Ha igazként fogadjuk el a kognitív pszichológia azon fontos tételét, hogy az előzetes tudásnak, a korábban kiépült ismereteknek és képességeknek döntő szerepe van az új ismeretek feldolgozásában, máris megvan az első premisszánk. A második premissza igazságához, miszerint az anyanyelv megelőzi az idegen vagy a második nyelv tanulását, nem férhet kétség. E két premisszából következik a konklúzió: az anyanyelvi ismereteknek döntő szerepe van az idegen vagy második nyelv tanulásában vagy elsajátításában. (Budai 2010: 26)

Anyanyelvünk szerepe kiemelkedő az idegennyelv-oktatás folyamatában. Tulajdonképp segít áthidalni azt a szakadékot, mely népek, kultúrák, nyelvek világfelfogása között húzódik. Ez az áthidalás ugyanakkor nem történhetne meg egy összetett információfeldolgozó folyamat nélkül, mely mentális folyamat következő fejezetünk témáját képi.

1.2. A fordítás fogalma

Egy idegen nyelvet tanulni – ha elfogadjuk, hogy annak komoly kulturális vetületei is vannak – nem jelent mást, mint egy másfajta megértési módot, másfajta felfogást tanulni, ami nehéz lehet, mivel „a nyelvek különbözőképp vannak felszerelve a valóságviszonyok kifejezésére, és egyértelmű, hogy nem tudják a jelentések aspektusainak mindegyikét egyforma könnyedséggel kifejezni” (Ivir 1981: 56, idézi Baker 1992: 85).

Ez azonban nem azt jelenti, hogy lehetetlen lenne kifejezni valamit az egyik nyelven, amit egy másik nyelv artikulált, hanem azt, hogy „a nyelvek alapvetően abban különböznek, hogy mit tartanak szükségesnek kifejezni, és nem abban, hogy mit tudnak kifejezni” (Jakobson 1959: 234, idézi Vermes 2009: 42). Ezzel még Catford is egyetért, aki a következőképp nyilatkozik: „A forrásnyelvi szövegek és szövegelemek nem lefordíthatóak vagy lefordíthatatlanok, hanem többé vagy kevésbé fordíthatóak” (Catford 1965: 93).

Bár Catforddal az előző idézetnél egyetértettem, mégse szabad a fordítás meghatározásánál rá és a vele hasonlóan gondolkodókra hagyatkoznunk, mivel ők a fordítást úgy látják, mint „egy, a nyelveken végrehajtott művelet[et]: egy szöveg helyettesítése annak idegen nyelvi megfelelőjével” (Catford 1965: 1). Vagy azt mondják, hogy „a fordítás leginkább körülírás egy másik nyelven” (Kern 1905: 305).

Amit ezek a megközelítések elfelejtenek figyelembe venni az az, hogy a fordítás fogalma alá legalább két jelenség is tartozik. Catford és Kern is a fordítást csak egy aspektusból látják, mégpedig abból, ami a fordítást úgy kezeli, mint egy forrásszöveg adekvát ekvivalensének előállítását egy célnyelven.

Azonban a fordítás egy összetett agyi folyamatot is jelent, melynek végpontja valóban egy fordítási produktum létrehozása lesz. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a végtermék (tulajdonképp értelmezés) lehet, hogy csak a fordító elméjében található meg, de ott biztosan megtalálható és felhasználható lesz. Catford és Kern állítása csak a folyamat utóbbi részét veszi figyelembe, és majdnem úgy kezeli a fordítást, mint valamilyen futószalagmunkát. A fordítás egyoldalú vizsgálata nem vezet megalapozott elméletekhez. A fordítás nem csak az elmélet vagy a gyakorlat szintjén kell kezelni, hanem **az elmélet és a gyakorlat szintjén.**

Amikor a gyakorlatlan idegennyelv-tanuló megpróbál az idegen nyelven kommunikálni, akkor elkerülhetetlenül saját anyanyelvén megfogalmazott gondolatait próbálja majd lefordítani, ugyanazt a jelentést megalkotni, köszönhetően annak, hogy gondolkodásának alapvető „kódrendszere” az anyanyelve lesz. A világot és annak jelenségeit elsődlegesen az első nyelven keresztül érzékeljük, és ez a nyelv, anyanyelvünk egy igen szilárd alapját fogja képezni a más nyelveken való kommunikációnak. Így kijelenthető, hogy a fordítás (és ebből következően az anyanyelv) jelenléte és szükségessége az idegennyelvórákon tagadhatatlan és elkerülhetetlen. Ennek ellenére pár módszer – még ha nem is szándékosan – tagadni kívánja az anyanyelv szerepét és próbálja az arra való támaszkodást minél jobban redukálni.

Az eddig elhangzott állítások alapján kimondhatjuk, hogy a fordítás az alapfokú és a haladó szintű idegennyelvóra egyik legtermészetesebb jelensége. Miért is van ez így? Amikor egy idegen nyelvű szöveget értelmezünk, vagy azon keresztül kívánjuk kommunikálni gondolatainkat, akkor mindkét esetben a fordítás segítségével tesszük azt. Így maga a fordítás lesz a megértés folyamata, s a megértés igénye, procedúrája az egyik legtermészetesebb folyamat. Az interlingvális, azaz nyelvek közti és az intralingvális, azaz nyelven belüli kommunikáció között pedig a fő különbség nem is az eltérő nyelvek, referenciarendszerek használata, hanem az eltérő világlátás, kulturális értékek lesznek. A fordítás révén azonban ezek a különböző gondolkodásmódok megközelíthetővé, elérhetővé, megérthetővé válnak.

Magyarul azt állítom, hogy a megértés és a fordítás nem más, mint kognitív rendszerek közti (kölsön)hatás, mely ismeretszerzéshez, tudásépítéshez vezet. A fordítás a megértés egy speciális módozata, sajátos folyamata, s ezért az idegennyelv-oktatásban kardinális, létfontosságú szerepe van.

A fordítás egy információfeldolgozó folyamat is. Erre mondhatnák páran, hogy akkor elkerülhetetlen az úgynevezett entrópia jelensége is, ami jelen van minden információfeldolgozó folyamatban. Az entrópia az üzenet feldolgozása során létrejövő, elkerülhetetlen információvesztést jelent. Eredeti üzenetünk információértéke mindig valamilyen veszteséget fog szenvedni a feldolgozás során. Ebből kifolyólag a fordítás nem tudja az üzenetet ugyanúgy, ugyanabban a minőségben átadni, és ez azt is jelenti, hogy maga a megértés is korlátozódni fog bizonyos szintig. (Vermes 2009: 41-2)

Az érvelés megkérdőjelezhetetlen és nem is kérdőjelezem meg. Azonban azt se felejtjük el, hogy nem csak a fordításban, de bármilyen kommunikációs folyamatban (legyen interkulturális vagy intrakulturális) jelen lesz az entrópia, „mivel nincs két olyan ember... aki

ugyanúgy értené meg mindegyik szót” (Nida and Taber 1969: 4, idézi Hatim 2001: 21). Így Mounin álláspontját kell elfogadnunk, aki azt mondja, hogy „A fordítás sohasem lehet teljes, befejezett; ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy nem is teljesen lehetetlen” (Mounin 1963:279, idézi Vermes 2009: 44).

A fordítás tehát nem lehet teljes, a veszteségek elkerülhetetlenek, a célszöveg soha nem fog, és nem is felelhet meg teljes mértékben a forrásszövegnek. Azonban mindez nem azt jelenti, hogy nem lehet hatékonyan fordítani, vagy, hogy ne lehetne a fordítást hatékonyan használni a nyelvoktatásban.

Amikor a fordítás hatékonyságáról kezdünk el beszélni, bizonyos tévhitekkel le kell számolnunk. A fordítás nem egy egyenlőségjel kitétele két különböző nyelven megírt szöveg közé. Ha szeretnénk a matematikai jeleknél maradni, akkor inkább a körülbelül jelentéssel bíró hullámjelet (~) kellene használnunk, mivel a fordítás nem behelyettesítés, hanem valamilyen egyenértékű közlése egymásik nyelven. A fordítás két alapfogalma, az **ekvivalencia** és az **adekvátság** definícióját Shveitsernél olvashatjuk, akinek meglátásait Vermes foglalta össze nekünk:

Shveitser (1993: 51) az ekvivalencia és az adekvátság fogalmait a következőképp határozza meg. Az ekvivalencia fogalma arra a kérdésre ad választ, hogy vajon a lefordított szöveg összhangban van-e az eredetivel, míg az adekvátság arra felel, hogy az adott fordítás mint folyamat eleget tesz-e az adott kommunikációs körülmények követelményeinek. (Vermes 2009: 45)

Ismét hangsúlyozom, az ekvivalenciának, az egyenértékűségnek semmi köze nincs a természettudomány egyenlőség fogalmához. Az ekvivalencia nem mérhető, mivel megítélése szubjektív, vagy, ahogy Neubert mondja: „Az ekvivalencia nem egy izolált, kvázi-objektív minőség. Egy funkcionális fogalomról van szó, amely egy bizonyos fordítási szituációhoz köthető” (Neubert 1994, idézi Hatim 2001: 26).

Azonban egy fordítás nem mindig felelhet meg az ekvivalencia fogalmának az úgynevezett asszociációs probléma miatt. A szójátékok és szóviccek a homonímián (két különböző fogalom azonos lexikai formával bír) alapulnak, s ezért teljesmértékű fordításuk gyakran lehetetlen. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a fordításuk lehetetlen volna, csak azt, hogy kevésbé fordíthatóak (idézzük fel Catford gondolatait a fordíthatóság természetéről). Ehhez nézzük meg House vizsgálatait, melyeket Gutt a következőképp interpretál nekünk:

House a fordítást a funkcionális ekvivalencia oldaláról közelíti meg, azaz a fordítás az eredeti szövegnek funkciójában kell, hogy megfeleljen, ahol a 'funkciót' úgy kell értelmeznünk, mint „a szöveg alkalmazását vagy használatát egy adott helyzet kontextusában”. (House 1981: 37, idézi Gutt 2000: 47)

Másképp megfogalmazva azt mondanám, hogy ha a hagyományos értelemben vett (szemantikai) megfeleltetés nem is lehetséges, akkor is tudunk olyan célszöveget létrehozni, amely ugyanazt a hatást kelti a célnyelvi közönségben, mint a forrásnyelvi közönségben. Ez azért lehetséges, mert „a nyelvek alapvetően abban különböznek, hogy mit kell kifejezniük és nem abban, hogy mit tudnak kifejezni” (Jakobson 1959: 234, idézi Vermes 2009: 42).

Egy másik problémát jelent még a fordítás számára a lexikai elemek hiánya, ami azt jelenti, hogy vannak bizonyos fogalmak, amit egyes nyelvek lexikalizálnak, más nyelvek pedig nem. Ez annak köszönhető, hogy „a világ jelenségeit mindegyik nyelv másképp fejezi ki, vagy épp rendszerezi. A nyelvek nem csak megneveznek már létező kategóriákat, hanem sajátjaikat is megalkotják” (Culler 1976: 21-2, idézi Baker 1992: 10).

Jó példa erre az angol *serendipity* szó, mely azt a képességet jelöli, hogy valaki olyan helyen találjon valami értékeset, ahol arra senki nem számítana. Valószínű, hogy magyar megfelelőt erre a kifejezésre nem találunk, hacsak nem alkotnánk magunk egyet. Ugyanakkor a szó jelentését definiáltuk és ezt más nyelvek is képesek megtenni. Végző soron tehát nem értük el főcélunkat, azaz a fogalom megértését és annak nyelvi módszerekkel történő kommunikációját?

A sok elméleti és gyakorlati probléma ellenére, amikkel a fordítás során szembe kell néznünk, azt mondanám, hogy a fordításellenes megközelítések hibát követnek el. A kommunikatív módszer például az egy nyelven történő, intuitív kommunikációt szorgalmazza a természetesség címén. Tudatosan vagy sem, de az ilyen jellegű irányzatok könnyen mehetnek szembe saját, eredeti szándékaikkal, s végül az anyanyelv és fordítás használatát a háttérbe szorítják.

Stibbarddal csak egyet érteni tudok, hisz ő azt mondja, hogy „a fordítás egy általánosan hasznos tevékenység” (Stibbard 1998: 71). Hogy hogyan van jelen a fordítás az idegennyelvórákon, megfelelően használják-e a tanárok, hogy miként lehetne még a fordítást mint idegennyelv-oktatási módszertani gyakorlatot fejleszteni, azt a dolgozat következő részében taglalom.

2. FORDÍTÁS ÉS MÓDSZERTAN

A tanulás és nyelvtudás korai fázisában a diákoknak még nincs semmilyen gyakorlata az idegen nyelvben, fordításaik és nyelvhasználatuk épp ezért meglehetősen nyers. Lassan, lépésről lépésre haladnak, sokat hagyatkozva anyanyelvükre és a fordításra. Ebben az időszakban az anyanyelv dominanciája tagadhatatlan, a diákok tapasztalatlan beszélői az idegen nyelvnek. Ezt a szintet az Európai Közös Referenciakeret A1-gyel és A2-vel jelöli, ami az alapfokú nyelvhasználót jelenti. És valóban pontos a kifejezés, a diák inkább csak használója a nyelvnek, nem önálló beszélője (Council of Europe 2011).

Ezután az első, kezdetleges fázis után egy váltás történik, a nyelvtanuló egyre inkább önálló lesz. A fordítások gyakorisága is csökken (de nem tűnnek el!). Egyre kevesebbet fordítanak a diákok és egyre kevesebbet kell nekik fordítani... a felszínen. A tanulók önbizalmat nyernek, magabiztosabban kezdik el használni a nyelvet, bár még mindig visszavisszatérnek az anyanyelv meleg, biztonságot adó karjaiba. Ez a középhaladó szint, amit a Közös Európai Referenciakeret B1-gyel jelöl. (Council of Europe 2011).

Sajnálatos módon az utolsó, végső fázis gyakran hiányzik. Egy B1-es nyelvismerettel rendelkező diák sokszor leteszi a B2-es nyelvvizsgát, mivel a vizsgákon elég mindössze 60%-ot elérni, ami az egész vizsgának még csak a kétharmadát sem jelenti. A B2-es szintű beszélője a nyelvnek valójában az lenne, aki a vizsgát viszonylagos könnyedséggel, kevés hibával abszolválja.

Az utolsó fázisban kellene a tanulónak magabiztos, önálló beszélővé válnia. A nyelv könnyed használata, a nyelvtani építkezés rutinossága, majdhogynem spontaneitása lehetőséget adna a diákoknak a szöveg mondanivalójával való behatóbb foglalkozásra. Azáltal, hogy ezen a szinten képesek lennének arra koncentrálni, amit kifejeznek (és nem arra, ahogy ki kellene fejezniük) a diákok nagyobb belátást nyernének az idegen nyelv gondolkodásmódjába, gondolatszerkesztésébe és a nyelvtanulás legvégső szintjén képesek lennének az idegen nyelven gondolkodni. A megértés könnyebben történne, és a fordításjelentősége is megnőne ebben a fázisban (hiszen csak a megértett tartalmak fordíthatóak).

Ugyanakkor azt meg kell jegyezni, hogy ezek a fordítások inkább „csupán az eredeti összegzését adják” (Vermes 2009: 47) és irányultságukat tekintve az idegen nyelvről az anyanyelvre történnek. Hogy miért van ez így, arra sok indok van, kettőt említenék. Az egyik az, hogy a diákok még nem mozognak olyan otthonosan, olyan virtuózan az idegen nyelvben, mint anyanyelvükben. A másik pedig az, hogy a fordítás valójában egy kompetencia, egy képesség (Stibbard 1998: 71), és mint ilyen, fejlesztést és külön képzést igényel.

Fentebb megemlítettem, hogy a fordítás csakis az idegen nyelvről az anyanyelvre kellene, hogy történjen, mivel az idegen nyelvre való fordítás egy teljesen más jellegű procedúra és kerülendő, amíg a diákok el nem érik a C1-es nyelvi szintet. Ennek okát Campbell a következőképp határozza meg:

A második nyelvre való fordítás egyértelműen nagyon különbözik az első nyelvre való fordítástól. A két tevékenység bizonyos szempontból tükörképe egymásnak. A második nyelvről való fordítás esetében a legnagyobb dilemma a forrásszöveg megértése; feltehetően sokkal könnyebb valakinek anyanyelvi készleteit felhasználva egy természetesnek ható célszöveget alkotnia. A második nyelvre való fordításnál épp a forrásszöveg megértése az egyszerűbb feladat; **a valódi nehézség egy célszöveg produkálása egy olyan nyelven, amelyen a szövegalkotás nem spontán történik.** (Campbell 1998: 57, kiemelés tőlem)

Ezen okból kifolyólag én erősen ellenzek bármilyen komolyabb fordítási feladatot, amely az idegen nyelvre fordítat, s különösképp az ilyen feladatok mérési-értékelési eszközként való használatát – legalábbis addig, míg egy nagyobb fokú nyelvi jártasságot el nem érnek diákjaink. Elgondolkodtató, hogy vajon hány tanárkolléga értene velem egyet és aztán mennyien döbbennének rá arra, hogy akarva-akaratlan, de már használták a fordítást a fent említett minőségben legalább egyszer, de inkább rutinosan óráik során.

Ezekre a módszertani problémákra, tévhitekra, ezek gyakoriságára kerestem kutatásom során a választ, s épp ezért a kérdőívek empirikus módszerét választottam.

100 diákoknak és 30 tanároknak szóló kérdőívet osztottam szét Eger város iskoláiban. A vizsgálati alanyok elsősorban középiskolások, valamint a felső tagozat hetedik, nyolcadik osztályos tanulói, valamint tanáraik voltak. A 13 kérdésből álló kérdőív részletes elemzése a dolgozatom második felének fő témája.

2.1. A kérdőívek tartalma, vizsgálati célok

Kétfajta kérdőív készült; egy a diákok, egy pedig a tanárok számára, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a kérdések jórészt azonosak, bár, amint majd látni is fogjuk, vannak kifejezetten a tanároknak és kifejezetten a diákoknak szóló kérdések. A kérdőívek legtöbb kérdése rövid kifejtést (is) igényel, mivel a válaszadók egyéni meglátásaira, gondolataira és indokaira voltam első sorban kíváncsi. Arra, hogy vajon mennyire pontos a bennük élő kép a fordításról, vannak-e egyedi ötleteik, alternatív megközelítései. A kérdőívek kitöltése névtelenül zajlott.

A kérdéseket öt nagyobb csoportba osztottam, aszerint, hogy mit mérnek. Ezek témamegoszlását a diákok kérdőíveinek esetében az 1. táblázat szemlélteti:

KÉRDŐÍV A FORDÍTÁS HASZNÁLATÁRÓL AZ OKTATÁSBAN – DIÁKOKNAK		
Témakör	Kérdésszám	Kulcsszavak
I. A fordításról általában	1., 2.	fogalma, jelentősége, szükségessége
II. A fordítás mint kompetencia	7., 12.	kompetenciák, készségek, fordítók
III. A fordítás a mérés-értékelésben	5., 8., 13.	mérés-értékelés, a fordítás iránya
IV. A fordítás módszertani használata	3., 4., 6.	feladatfajták, gyakoriság, motiváció
V. Irodalom, nyelvtanulás, fordítás	9., 10., 11.	olvasás, eredeti művek, műfordítások

1. táblázat

A diákoknál három adatra voltam kíváncsi; a tanuló iskolájára, osztályára és nyelvtanulási tapasztalataira (milyen nyelvet, mióta tanul). Ennek célja nyilvánvalóan az volt, hogy esetlegesen tudjam mérni az egyes iskolák és azon belül is az egyes tagozatok, korosztályok közti különbséget. A kérdőíveket 7-12. osztályos tanulók töltötték ki, úgy, hogy minden évfolyam közel azonos arányban lett képviselve.

A tanároknak szóló kérdőív is hasonlóan lett felépítve, és szintén a már említett öt nagyobb témakör kapcsán tettem fel kérdéseket, melyek megoszlása a 2. táblázatban látható:

KÉRDŐÍV A FORDÍTÁS HASZNÁLATÁRÓL AZ OKTATÁSBAN – TANÁROKNAK		
Témakör	Kérdésszám	Kulcsszavak
I. A fordításról általában	1., 2.	fogalma, jelentősége, szükségessége
II. A fordítás mint kompetencia	7.	kompetenciák, készségek
III. A fordítás a mérés-értékelésben	5., 8.	mérés-értékelés, a fordítás iránya
IV. A fordítás módszertani használata	3., 4., 6., 13.	feladatfajták, gyakoriság, terjedelem
V. Irodalom, nyelvtanulás, fordítás	9., 10., 11., 12.	olvasás, eredeti művek, műfordítások, motiváció

2. táblázat

A tanárok esetében kíváncsi voltam korábban és jelenleg is tanított nyelveikre, valamint az adott nyelvszakra való végzésük évére. Itt egyik nem titkolt szándékom az volt, hogy megpróbáljam felmérni az esetleges különbséget a különböző képzési rendszerben résztvevők véleményei, gyakorlatai között.

Részletesebben is kitérnék a kérdőív egyes kérdéseire, valamint arra, hogy mit kívántam velük mérni. A diákoknak szóló kérdőív az 2. számú mellékletben, míg a tanároknak szóló kérdőív a 3. számú mellékletben található meg.

A fordításról általában című témakör alá mindkét kérdőívben az 1. és 2. kérdés tartozik. Itt arra voltam kíváncsi, hogy tanárok és diákok hogy vélekednek a fordítás fogalmáról, annak jelentőségéről, társadalmi és esetleg nyelvórákon betöltött szerepéről.

A fordítás mint kompetencia elnevezésű kérdéskör végsősoron a fordítással való külön foglalkozás igényét és szükségességét kívánta felmérni. Integrálható lenne a fordítás az olvasás (szövegértés), a hallás (hallás utáni szövegértés), a beszéd és írás (szövegalkotás) mellett egy ötödik kompetenciaként? A tanulói kérdőívben található 12. kérdés a diákok véleményét kéri ki arról, hogy szerintük mi szükséges ahhoz, hogy valaki jó fordító legyen. (Nyelvi) kompetenciák, pusztán jó nyelvismeret, sok gyakorlás vagy egyik sem?

A fordítás a mérés-értékelésben részben arra térek ki, hogy azok a tanárok, akik nem tartják szükségesnek a fordítást külön kompetenciaként kezelni, vajon alkalmazzák a jól ismert (szó)dolgozatok és hasonló fordítási feladatokat mint értékelési eszközöket? Készítik erre diákjaikat? Az 5. kérdés a fordítás irányának problematikáját, annak esetleges gyakorlati megjelenését, megjelenésének gyakoriságát vizsgálja a mérés-értékelés viszonylatában (is). A diákoknak szóló 13. kérdés egy gyakorlati példát is hoz számukra, aminek van bizonyos mértékű életszerűsége, valamint egyes nyelvvizsgák is használnak ilyen kétirányú mediálási feladatot. De felkészíti-e őket az idegennyelv-oktatás a párhuzamos interpretálásra?

A fordítás módszertani használata témakörben van talán a legnagyobb eltérés a két kérdőív között. A 3. és 4. kérdés mindkét kérdőív esetében egyfajta attitűdteszt a fordítás tantermi alkalmazásával szemben. A kérdőívek 6. kérdése a diákoknál bizonyos szintig a motivációt, továbbá ismét az attitűdöt vizsgálja, míg a tanároknál a fordításnál alkalmazott feladatok terjedelmét. Hogy ennek a különbségnek mi az oka, azt már korábban kifejtettem.

Az Irodalom, nyelvtanulás, fordítás című kérdésgyűjtemény megléte és tartalma sem biztos, hogy mindenki számára egyértelmű. A dolgozat előrehaladtával, a következő fejezetekben ez a témakör bővebb magyarázatot kap, és a dolgozat végére remélhetőleg egyértelművé válik, hogy miért is lettek ilyen jellegű kérdések integrálva a kérdőívekbe. Mindkét kérdőívben a 9. és 10. kérdés az idegen nyelvű, esztétikai, irodalmi szövegek olvasásával és olvastatásával kapcsolatos. A 11. és tanároknál a 12. kérdés abban volt érdekelt, hogy az alanyok alkalmasnak tartanak-e a műfordítás gyakorlatának megjelenését a nyelvoktatásban. Fontos megjegyezni, hogy itt nem hagyományos, szakmai értelemben vett műfordításról van szó. Tulajdonképp a már fent említett szokásos szövegfajták helyett egyszerűbb irodalmi témájú szövegrészletek fordításának lehetőségét vettem fel, melyekkel bemutatható lenne a fordítás gyakorlatának összetettsége, és véleményem szerint sokkal motiválóbba is lennének, mint a már megszokott, mondhatni köznapi „újságcikk-szövegek”.

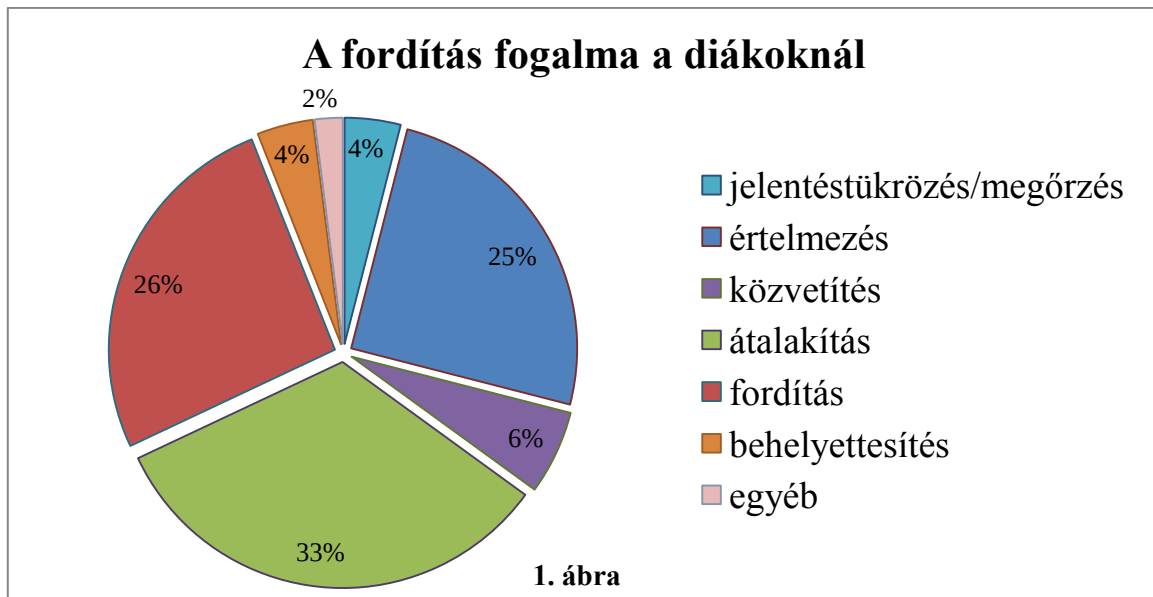
A következő fejezetek az öt, félkövérrel kiemelt témakör alapján végzik el a kérdőívek elemzését és értékelését. Az eredmények megjelenítése előtt vagy közben mindig hangot fogok adni előzetes feltevéseimnek, valamint annak, hogy azok mennyire igazolódtak be, vagy cáfolódtak meg.

2.2. A fordításról általában

(Kérdőívelemzés I.)

A következő fejezetek diagramok, táblázatok segítségével elemzi a tanári és tanulói kérdőívek kérdéseire adott válaszokat, az előző fejezetben vázolt témakörfelbontásban.

A fordítás fogalmának és jelentőségének meghatározása alkotja mindkét kérdőív 1. és 2. kérdését. A diákoktól egyedi válaszokra és meglátásokra számítottam, a tanárok részéről pedig inkább tudományosabb igényű definícióra. Ugyanakkor lehetségesnek találtam azt, hogy egyes esetekben a diákok fogalommeghatározása közelebb fog esni a valósághoz, mint a tanároké. Ezen feltételezésemnek oka egyszerű: a diákok valószínűsíthetően mentesek a kommunikatív, „nyelvtan-fordítási” és egyéb nyelvtanítási megközelítések, módszerek mentalitásától, míg a nyelvtanár elkerülhetetlen mód ezekkel ismerkedett meg főiskolai, egyetemi tanulmányai során, és jelentős hatást gyakorolhattak rá még közvetett módon is.



Az 1. ábrán láthatóak a diákok fordítással kapcsolatos fogalommeghatározásai. Ezeket 7 kategóriába osztottam meghatározásaik központi fogalmainak megfelelően. A százalékos értékek a diákok esetében mindig a válaszadók számát is jelzik majd, mivel kerek 100 kérdőívvel dolgoztam. Az ábra az óramutatójárásával megegyező irányban értelmezendő.

Látni lehet, hogy igen kevés, mindössze 4 diák tartotta esszenciálisnak, hogy a jelentést és annak megőrzését valahogy integrálja definíciójában. Nem meglepő módon az idősebbek (10-12. osztály) voltak azok, akik ezeket a válaszokat adták. Ezeket a definíciókat találtam a legpontosabbnak a fordítás meghatározásával kapcsolatban, mivel a szövegek mélyszerkezetére, szemantikájukra, azok megértésére fókuszáltak, s nem elsősorban a felszíni struktúrákra (úgy, mint grammatika, szóhasználat, megfeleltetések stb.)

Ehhez közel áll az értelmezés alapú meghatározás, mely a diákok egy negyedénél volt jelen. Hangsúlyt fektettek ők is a megértésre, az értelmezhetőségre, de definícióik nem említik pontosan, hogy mit is jelent számukra az értelmezés, egy szöveg értelme. Legtöbben csak arról írnak, hogy a fordítás segítségével „értelmezhetünk egy idegen nyelvű szöveget” (41. kérdőív), és ennek különböző (inter)kulturális kontextust adnak. Jelentésről és/vagy szövegfunkcióról egyáltalán nem szólnak.

A fordítás közvetítésként való meghatározása 6 diáknak jutott eszébe. Hogy milyen közvetítést értettek ezalatt, azt nem mindenhol fejtették ki, de voltak, akik kultúrák közti közvetítésről, kommunikációról írtak. Ezt a meghatározást még mindig pozitívan értékeltem, ugyanakkor megjegyezendő, hogy a kultúraközi kommunikáció nem csak fordításból áll, azzal nem teljesen azonos.

Az eddig megnézett 35%-on kívül sajnos a válaszadók maradék 65%-a igen indifferens, avagy mondhatni tévhiteken alapuló definíciókat adott. Ilyen volt a szöveg átalakítása, mely fogalommeghatározást a válaszadók egy harmada adta. Ezekből a definíciókból teljesen hiányoztak a jelentéssel kapcsolatos kulcsgondolatok. De ilyen volt a 26%-ot elérő, a fordítást szó szerint önmagával magyarázó meghatározások. Ez a tautologikus megoldás nem csak érdektelenségből adódott, vagy abból a tényből, hogy ezeket a válaszokat leginkább a fiatalabb korosztály (7-9. osztály) adta, de abból is, hogy valószínűleg tényleg nem tudták meghatározni a fordítás fogalmát.

Itt említeném még meg a fordítás behelyettesítésként definiálók táborát is, akik 4%-ot képviselnek. Az alábbi két meghatározás jól szemlélteti az utóbbi két csoport gondolkodását:

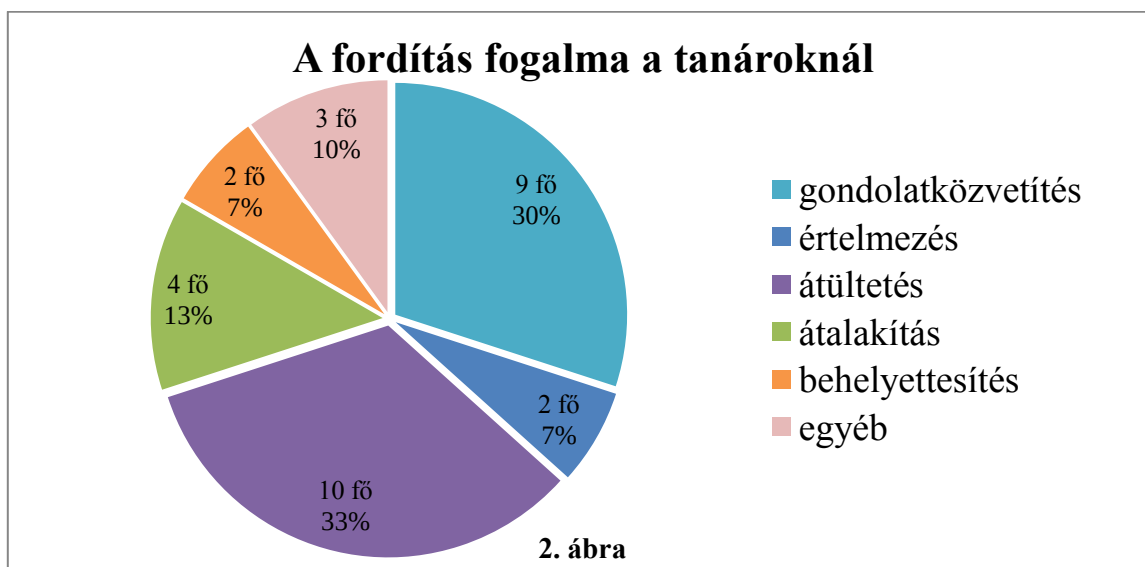
„Az a fordítás ami pl: az adott nyelvről kell egy másik nyelvre szószerint lefordítani...”

„Egy ember (vagy gép) egy nyelv szavait másik nyelv szavaival cseréli fel.”

Az imént felsorolt megközelítésekre a szakirodalmakban is példát találhatunk. Emlékezzünk vissza Catford definíciójára: „[A fordítás] egy, a nyelveken végrehajtott művelet: egy szöveg helyettesítése annak idegen nyelvi megfelelőjével” (Catford 1965: 1). Hogy ez a definíció, csak úgy, mint Kern definíciója miért is problematikus (csak a fordítás egy aspektusával foglalkozik), azt már az elméleti részben kifejtettem. Ugyanakkor meglátásom szerint tagadhatatlan, hogy az ilyen jellegű, mondhatni hiányos megközelítések bizonyos mértékig felelősek azért, hogy a laikusok így gondolkodnak manapság a fordításról.

A 80. kérdőív kitöltője a többitől eltérő választ adott, mondhatni erősen művészi értelmezését adta a fordításnak. Ahogy ő írta: „Egy fordítás, nem más, mint egy személy saját tudása és (vagy) tapasztalata egy műről. Beleviheti a saját véleményét a fordítandó szövegbe.” Valószínűnek tartom, hogy itt inkább a műfordítást próbálta definiálni, semmint a fordítást általában véve. Azonban fontosnak tartom kiemelni ezt a meglátást, mivel a fordító tudásáról, tapasztalatáról beszél és a fordítás folyamatának ezzel egyik legfontosabb pontját ragadja meg, nem is rossz oldalról megközelítve.

A tanárok esetében a definíciók kicsit másképp alakultak és örömmel kellett tudomásul vennem, hogy előfeltevéseim helytelenek voltak és igen sok tanár adott a dolgozatom mentalitásának megfelelő választ. Ezt a 2. ábrán láthatjuk.

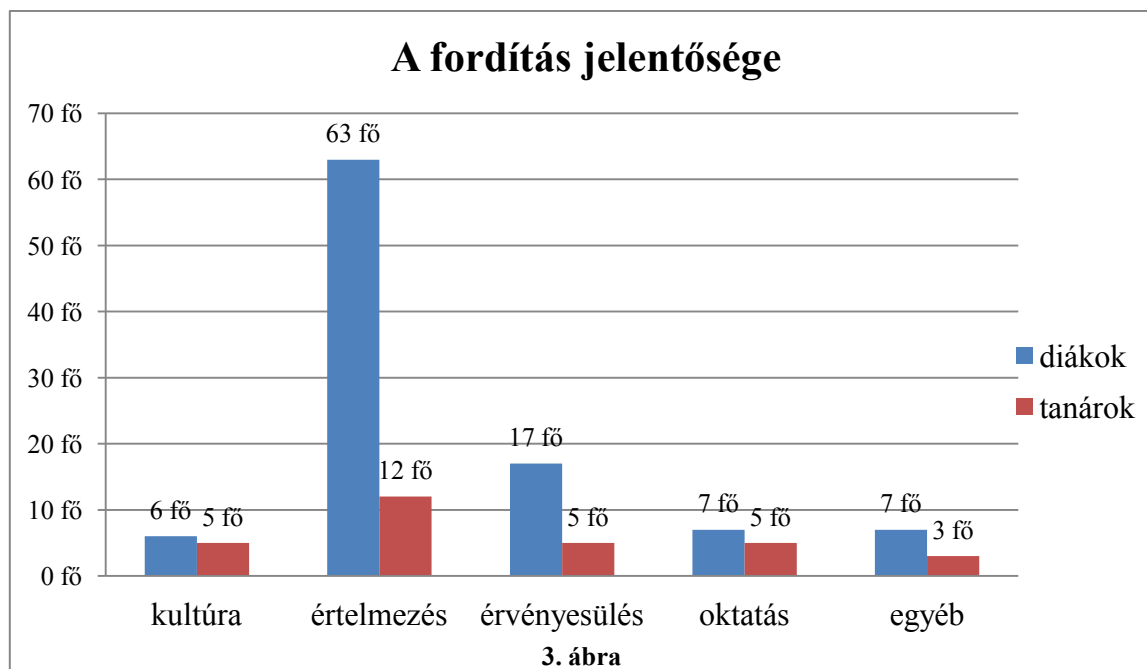


A válaszadók 30%-a gondolat tartalmak átadásáról, más gondolatok közvetítéséről, azok megismeréséről beszél. Érdekes mód azt feltételeztem, hogy az ilyen jellegű megközelítés inkább a fiatalabb, pontosabban az utóbbi másfél évtizedben végzetek körében lesz népszerűbb, de az adatok azt mutatják, hogy inkább a rendszerváltás környékén vagy azelőtt

nyelvtanári diplomát szerzők írtak ilyen definíciókat. Ezt mindenképp pozitív eredménynek tartom. Ehhez a meghatározáshoz még szorosan kapcsolódik az a két kérdőív, ahol értelmezésként definiálták a válaszadók a fordítás fogalmát, ami további 7%-kal bővíti a kutatás szempontjából ideálisnak mondható válaszok arányát.

Az átültetés és az átalakítás két külön kategóriaként van megjelölve. Az átültetést a diákok esetében megjelenő tautologikus, a fordítást önmagával definiáló válaszokkal lehetne párhuzamba állítani, azonban hangsúlyozandó, hogy ezek a tanári válaszok azért koránt sem tautologikusak vagy redundánsak, pusztán csak nagyon általánosan értelmezik a fordítást. A tanárok egyharmada határozta meg így a fordítást.

Az átalakítás azért is kapott külön kategóriát, mert az átültetéssel ellentétben itt inkább mondattani, nyelvtani átalakításról írnak a kérdőívalanyok. Ennek 13%-ához hozzáadva a behelyettesítés 7%-át azt kapjuk, hogy sajnálatos mód a tanári válaszok 20%-a értelmezi a fordítást valamilyen egyszerű, egyáltalán nem komplex folyamatként. Van, aki szavak, kifejezések megfelelőinek kiválogatásairól, legmegfelelőbb képviselőinek kiválasztásáról beszél. Ez azért jelenthet hatalmas problémát, mert ha ez a gondolat megjelenik tanítási módszertanában is, akkor akarva-akaratlan továbbberősíti azt a csábító, mégis túlegyszerűsített tévhitet diákjaiban is, mely szerint a fordítás az első nyelv szavainak a második nyelv szavaival való felcserélését jelenti (L1-word-for-L2-word; Anderman 1998: 43-4).



A fordítás jelentőségét a diákok és a tanárok egyaránt négy nagyobb témakörben határozták meg, melyet a fent látható 3. ábra szemléltet. Összességében az mondható el, hogy mind a diákok, mind a tanárok az értelmezés segítésében, biztosításában látták a fordítás legnagyobb szerepét (diákok esetében ez 63%, tanároknál 40%). A fordítás jelentőségének kultúraközi kommunikációként, gondolatok megismeréseként való értelmezése viszonylag kis mértékben jelenik meg a diákoknál és a tanároknál is, pedig valójában ennek lenne a legnagyobb jelentősége, hiszen egy más nép gondolkodásmódjának alapja az idegen nyelv, és a fordítás vezethet csak eleinte ennek megértéséhez.

Tanárok és diákok 17-17%-ban említették meg a fordítást mint érvényesülési feltételt a mai világban. Nyilvánvalóan ilyen jellegű szerepe a fordításnak megkérdőjelezhetetlen, de továbbra sem hiszem, hogy a nyelveket (és így a fordítás sem) lehetne pusztán eszközökként kezelni, mivel azok nem csak a megértés feltételei, de a megértés folyamatainak, a gondolkodásnak alapjai is.

A fordítás oktatás szempontjából való megemlítésénél különbség van a diákok és a tanárok megközelítései között. A diákok egyöntetűen segédeszközként látják a fordítást a nyelvtanulásban, míg a tanárok véleménye megoszlik, többen úgy hiszik, hogy nincs rá szükség az oktatásban, vagy legalábbis nincs rá nagy szükség. Ilyen szempontból beigazolódott az a feltételezésem, hogy esetleg a kommunikatív nyelvtanításra jellemző, az anyanyelvet (és ezáltal a fordítást) háttérbe szorító megközelítések bizonyos szintig élnek a tanároknál. Sőt, találhatunk olyan választ is, mely szó szerint nem látja szükségesnek a fordítást, s ezáltal nem is tulajdonít neki jelentőséget.

Összegzésként elmondható, hogy a diákok többsége sajnálatos módon nincsen tisztában a fordítás fogalmával. Nagyon nagy arányuk redundáns válaszokat adott, ugyanakkor egy másik nagy százalékuk pedig helyes irányba mutató meglátásokat fogalmazott meg. A tanárok esetében pozitív csalódást jelentett, hogy a fordítást igen sokan gondolják a gondolkodáshoz, a megértéshez közeli fogalomnak. Másrészt pedig várható csalódást jelentett, hogy sokan nem adtak releváns definíciót, avagy véleményem szerint igen rossz oldalról közelítik meg a fordítás fogalmát.

2.3. A fordítás mint kompetencia

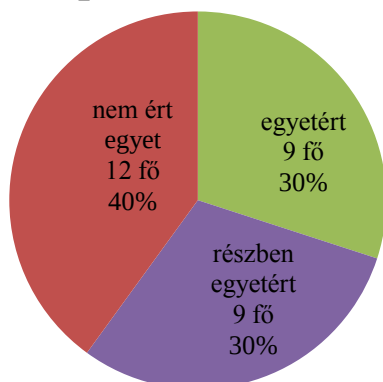
(Kérdőívelemzés II.)

A fordítás külön kompetenciaként való kezelése nem újkeletű dolog. Stibbard odáig megy, hogy azt javasolja, hogy a fordítás egy ötödik fejleszthető készségként jelenhetne meg a nyelvoktatásban az írás, olvasás, hallott szövegértés és beszéd mellett, s ez a készség ugyanúgy feladatok és fejlesztőgyakorlatok tárgya lehetne (Stibbard 1998: 71).

A 7. kérdés épp ezzel a felvetéssel szembeni attitűdöt vizsgálja mind a tanároknál, mind a diákoknál, ami majd további, részben módszertani felvetésekhez vezet át a 8. kérdésben. A tanárok és a diákok feleletválasztásai között annyi különbség volt, hogy a tanárok esetében a harmadik válasz a „*részben egyetért*” volt, míg diákoknál a „*semleges vagyok*”. Ennek oka pusztán annyi, hogy nyilván a kérdés viszonylagosan komoly, így a tanároktól árnyaltabb véleményre, illetve válaszokra számítottam.

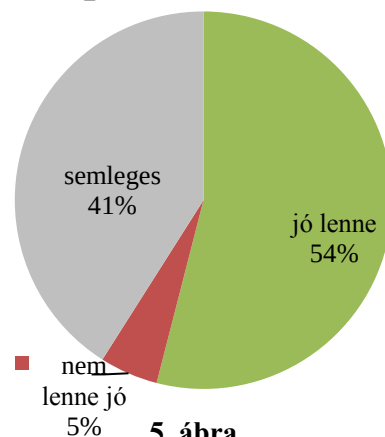
Előfeltevésem az volt, hogy tanárok véleménye igen megoszló lesz, de a „*nem ért egyet*” választ fogják legtöbbször aláhúzni, mivel az emberek az újításokat fenntartásokkal szokták fogadni, ha egyáltalán elfogadják. Különösképp igaz lehet ez a tanárookra, akiknek egy új fejlesztendő kompetenciát kellene hozzáadniuk a már amúgy is hosszú nyúló listájukhoz.

A fordítás mint kompetencia - tanárok



4. ábra

A fordítás mint kompetencia - diákok



5. ábra

A 4. ábrán a tanárok, az 5. ábrán pedig a diákok válaszainak megoszlását szemléltetem kördiagramok segítségével. A tanárok esetében a Stibbard gondolatával egyetértők közül páran magyarázatukban csak megerősítik, hogy szerintük is külön kompetencia a fordítás, és ezért szükséges annak külön való kezelése. Ugyanakkor hárman azzal indokolják válaszukat, hogy szerintük ezáltal a nyelv jobb megértése, sőt az anyanyelvi tudás is nagyban fejleszthető, mellyel egyet kell értenem, hiszen anyanyelvünket túlságosan természetesen használjuk, nem vagyunk tudatában annak egyedi gondolatépítkezésével, logikájával. A nyelvtanórák részben foglalkoznak is az anyanyelv gondolatépítkezésével, de hogy miért csak részben, arra ebben a dolgozatban nem kívánok kitérni.

Kitérek viszont a részben egyetértők táborára, akik ugyanolyan arányban, azaz 30%-ban képviseltették magukat a tanárok között. Itt a válaszadók többsége úgy érzi, hogy valóban foglalkozni kell a fordítással mint külön kompetenciával a haladó szintű nyelvórákon, de annak fejlesztése nem a négy eredeti kompetencia mellett, hanem azzal együtt történik, így nincs szükség arra, hogy a fordítás egy ötödik készségként legyen kezelve.

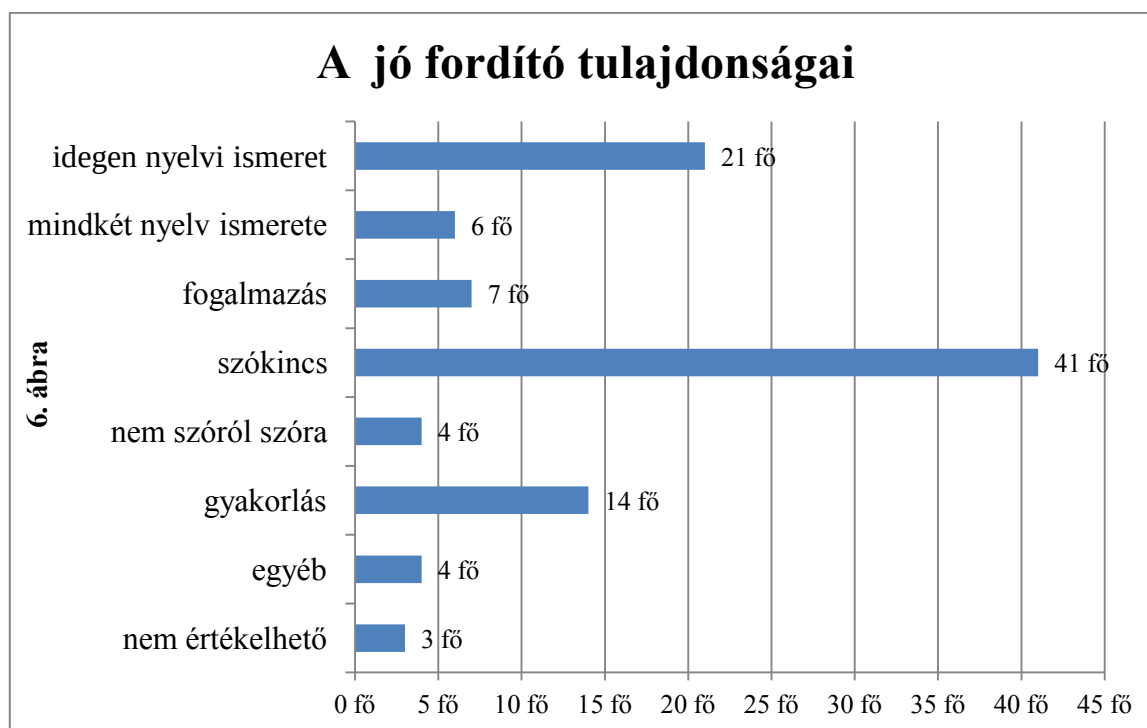
Stibbard javaslatával nem ért egyet a kérdőív alanyok 40%-a. Itt jegyezném meg, hogy Stibbard meglátásával nem értek én sem teljesen egyet. Az ok, amiért mégis az ő gondolatait használtam a kérdés megalkotásánál, az az volt, hogy provokatív hatást vártam a felvetéstől. Itt, az egyet nem értőknél igazolódik be mindkét feltevés; tudniillik az, hogy a tanárok nem rugalmasak a változásokkal, a fejlesztendő kompetenciák bővítésével szemben, valamint, hogy a felvetés kritikus vélemények tárgya lesz. A 12 nemmel válaszoló indoklását legtöbbször a feleslegesség fogalma, illetve a „nem fordítókat képzünk” gondolat hatja át, ami igaz is, ugyanakkor a fordítás kompetenciájának fejlesztése egyáltalán nem jelenti, vagy jelentené azt, hogy szakfordítói, műfordítói képzés folyik.

A diákok esetében Stibbard javaslata jóval népszerűbb volt. 54%-uk mondta azt, hogy jó lenne, ha a fordítással, a fordítási feladatokkal külön, kiemelt figyelemmel foglalkoznának az órákon. Ennek oka egyrészt motiváltságuk, kíváncsiságuk volt magával a fordítás folyamatával szemben, másrészt pedig nagy részük úgy gondolja, hogy ezáltal idegennyelvi készségeik, képességeik fejlődhetnek. Úgy gondolom, hogy a diákok meglátása teljes mértékben jogos és összhangban van azoknak a tanárok a meglátásával, akik szintén egyetértettek a fordítás kompetenciájának fejlesztésével. A motiváltságra és a fordítás gyakorlatának egy ilyenmértékű pozitív fogadtatására (ha csak elméleti és nem gyakorlati szinten is) nem számítottam.

Számítottam viszont a nagymértékű semlegességre, gyakrabban érdektelenségre, mely a diákok jelentős arányánál, 41%-uknál jelenik meg. Akik érdemben megindokolták ezt a választásukat, azok közül sokan azt írták, hogy semlegességüknek, pontosabban bizonytalanságuknak oka az, hogy sok nyelvvizsga megköveteli a fordítást, amire viszont külön nem készülnek a nyelvórán. Így lehetséges tartották azt, hogy a nyelvvizsgákra készülőkhöz számára ez egy kiváló ötlet lehet. Ezek a diákok egy érzékeny pontra, egy problémára tapintottak rá, amely majd átvezet minket kicsit lentebb a következő fejezetbe.

A fordítás kompetenciaként való megközelítését mindössze 5 diák utasította el, ám érdemleges indoklást nem adtak. Ugyanakkor válaszaikból jól kitűnik, hogy a fordítással kapcsolatban sok tévhit él bennük, és annak jelentésével sincsenek igazán tisztában.

A diákoknál a 12. kérdés is a kompetenciával kapcsolatos. Tulajdonképp a jó fordító fogalmát, annak kompetenciáit kellett itt meghatározniuk. A válaszok meglehetősen sokszínűek, ezeket az 6. ábrán szemléltetem.



Látható, hogy 21 diák szerint jó fordítónak lenni, annyi, mint megfelelő nyelvtudást birtokolni, az adott idegen nyelvet kellőképp ismerni. Mindössze hatan hangsúlyozták, hogy mindkét nyelv ismerete fontos a fordító számára, ami valóban így van, hiszen a végső cél a megértés, amihez elengedhetetlen, hogy a két „fél” ismerje egymást.

7% gondolja úgy, hogy a jó fogalmazó képesség elengedhetetlen és egyben elégséges is a kiváló fordítóvá váláshoz, a tanulók 41%-a pedig azt mondja, hogy a bő szókincs birtoklása a kiváló fordító fő jellemvonása. Ezt az arányt azért értékelném negatívan, mert úgy érzem, hogy ez a vélemény nagyrészt azon, a már említett tévhiten alapul, mely szerint a fordítás nem más, mint egy szó vagy „egy szöveg helyettesítése annak idegen nyelvi megfelelőjével” (Catford 1965: 1).

Nagyon helyesen ellenpontoszza ezt 4 diák, akik válaszaikban azt emelték ki, hogy nem szóról szóra történik a fordítás, és a jó fordítónak ez fontos ismérve. És valóban, Heltai is úgy nyilatkozik, hogy a szóról szóra történő fordítás nem csak szükségtelen, de még lehetetlen is. Szabadon, de mindig pontosan kell fordítanunk (Heltai 1991: 13).

A kérdőív alanyok 14%-a látta a fordítás gyakorlatának titkát szó szerint magában a gyakorlatban, a gyakorlásban. Ez sem feltétlen pozitív eredmény, ha úgy nézzük, hogy a fordítást futószalagmunkaként kezeli, mely begyakoroltatható, betanítható az embereknek. Azonban lehetséges az is, hogy ezek a válaszok azért születtek, mert a gyakorlás az iskolákban (és általában véve is) a rögzítés jól bevált módszere.

Összességében elmondható, hogy a diákok sokkal motiváltabbak a fordítás használatával, a nyelvórán való külön megjelenésével szemben, mint a tanárok. Zárásképp Lado gondolatát ismertetném, aki a következőt állítja:

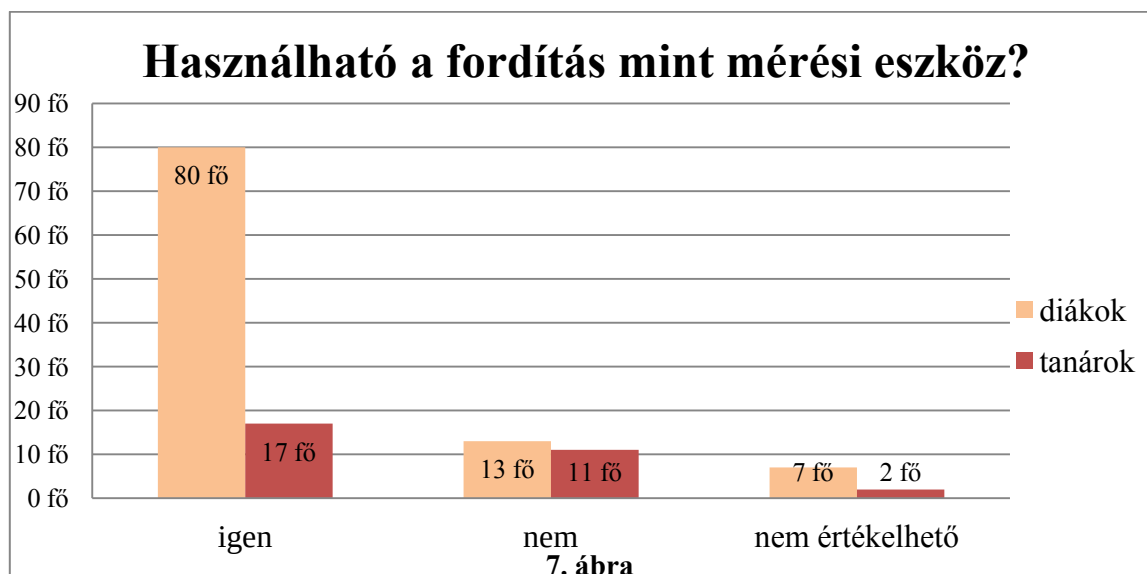
Pszichológiailag a fordítás folyamata, kompetenciája sokkal összetettebb, különbözőbb, mint a beszéd, a hallás, az olvasás és az írás kompetenciái, s [e kompetenciák fejlesztéséhez] nincs is szükségünk rá. Ráadásul jól fordítani a nyelv alapos ismerete nélkül nem is lehetséges.” (Lado 1964: 53-4, idézi Malmkjaer 1998: 5)

Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy kellő körültekintéssel ne lehetne használni a fordítást módszertani eszközként. Itt térnek át a korábban már említett mérés-értékelés témakörére és a kérdőívek 8., majd 5. kérdésére.

2.4. A fordítás a mérés-értékelésben

(Kérdőívelemzés III.)

A 8. kérdés a diákoknál arra kérdez rá, hogy vajon jó ötlet-e fordítási feladatokat használni nyelvvizsgákon, dolgozatokban, a tanároknál ugyanerre, azzal kiegészítve, hogy vajon készítik-e diákjaikat ilyen jellegű feladatok megoldására. Tanárok esetében fontos szempont lesz az, hogy milyen választ adtak a 7., kompetenciával kapcsolatos kérdésre. Arra számítottam, hogy, ha nem is nagy számban, de ellentmondások lesznek találhatóak a tanároknál. Például úgy gondolják, hogy nem szükséges külön (kompetenciaként) foglalkozni a fordítással, de mégis használják mérés-értékelésnél és/vagy egyetértenek ilyen jellegű használatával.



A 7. ábrán a 8. kérdés összesítése látható. A diákok 80%-a gondolja úgy, hogy a fordítást dolgozatokban, számonkérésekben, nyelvvizsgákon használni jó ötlet. Ezt leginkább azzal indokolták, hogy a fordítást „egy általánosan hasznos tevékenység[nek]” látják (Stibbard 1998: 71). Sokan pedig úgy gondolják, hogy fordítani könnyű, így ez nekik csak plusz pontot jelent.

A nemleges választadók körében az ok leggyakrabban a szubjektivitás volt, mint ahogy azt a 2. számozással ellátott kérdőívben is olvashatjuk: „Nem, mert az emberek gondolkodása eltérő, ezért másképp értelmezhetik az adott szöveget”. Mindössze 13-an nem értettek egyet a

fordítás ilyen jellegű használatával, ami azért lepett meg, mert jóval nagyobb arányra számítottam a feladattípus összetettsége, nehézsége miatt.

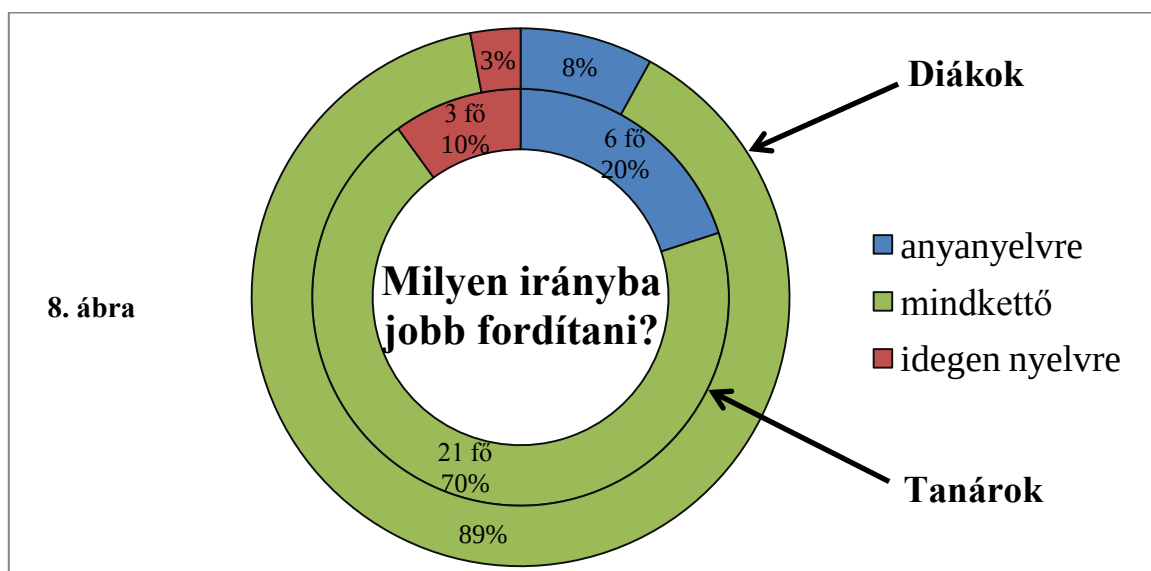
Az arányok nem voltak ennyire eltérőek a tanárok esetében, ahol az értékek (százalékos szinten) közelebb álltak egymáshoz. A tanárok több mint fele egyetért a fordítás értékelési eszközként való használatával, ugyanakkor egyharmaduk ezt kicsit ellentmondásosan teszi meg, mint ahogy arra számítottam is. Arról van szó, hogy 6 válaszadó használja a fordítást dolgozatoknál, vizsgáknál, de ugyanakkor nem ismeri el, hogy a fordítás külön kompetencia lenne, mely fejlesztést is igényelne. Mi több, páran közülük elismerik, hogy nem készítik erre külön a diákokat, vagy csak hiányosan...

Malmkjaer azt mondja, hogy a fordítást azért sem ajánlja használni a nyelvórákon, mert nem alkalmas objektív értékelésre, és ezáltal rossz mérési módszer lesz (Malmkjaer 1998: 6). Ezzel a meglátásával teljesen egyetértek, úgy ahogy a tanároknak jó egyharmada is. Azonban valószínűnek tartom, hogy nincs köztük olyan, aki ne támogató a szódolgozatok használatát, mely szerintem egy meglehetősen rossz gyakorlat, többek között azért is, mert felerősíti azt a tévhitet, miszerint a fordítás csak idegen nyelvű szavak felcserélése anyanyelvi szavakra, valamint fordítva. A 9. kérdőív kitöltője így nyilatkozik a fordításról, mint feladattípusról: „Ez a legnehezebb feladat; például magyar szöveget angolra fordítani. [...] Erre nehéz felkészíteni a diákokat”.

Az előző idézetben fontos probléma fogalmazódik meg a fordítás irányával kapcsolatban. Nagyon jól látja a kérdőív kitöltője, hogy anyanyelvről idegen nyelvre fordítani egy komplex folyamat, melyre nem igazán lehet a diákokat készíteni, pontosabban nem lehet bármilyen képességű diákot készíteni erre. Emlékezzünk vissza Campbell állítására: „**a valódi nehézség egy célszöveg produkálása egy olyan nyelven, amelyen a szövegalkotás nem spontán történik**” (Campbell 1998: 57, kiemelés tőlem).

Magyarul nem csak az jelenthet problémát, hogy a fordítást úgy használják mérés-értékelésre a mai nyelvoktatásban, hogy egyáltalán nem vagy nem megfelelően készítik rá a diákokat, hanem annak iránya is gyakran nem megfelelő. Ennek oka nem más, mint, hogy a fordítót (jelen esetben a nyelvtanulót) egy bizarr helyzet elé állítjuk, tudniillik „[idegen nyelvi] nyelvtudását közvetett mód, saját anyanyelvén keresztül teszteljük” (Newson 1998: 65-6).

Az 5. kérdés, valamint diákoknál a 13. kérdés is arra volt kíváncsi, hogy ezzel a nagyon fontos különbséggel tisztában vannak-e a tanárok és a tanulók. Sajnos valószínűleg nincsenek, és lehet, hogy még sokan az idegen nyelvre való fordítást preferálják. Az 5. kérdés eredményeit a 8. ábra szemlélteti.



A tanárok közül legtöbben mindkettő fordításiirányt használják, amit azzal indokolnak, hogy idegen nyelvről anyanyelvre való fordítással a megértést, anyanyelvről idegen nyelvre való fordítással pedig a nyelvtant gyakoroltathatják. A diákok is hasonló véleményen vannak, és azt mondják, hogy a gyakorlás és nyelvtanulás elmaradhatatlan eszköze a kétirányú fordítás. A diákoknál a másik két válasz aláhúzó száma szó szerint elenyésző, összesen 11%-ot tesz ki.

A tanároknál viszonylag kis mértékben jelenik meg az anyanyelvről idegen nyelvre való fordítás kizárólagos használata, s csak 20%-ban az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítás. Az, hogy mindkét kérdőívénél a harmadik, „mindkettő” válasz kapta a legtöbb szavazatot, nem meglepő tendencia, ugyanakkor úgy hittem, hogy az anyanyelvről idegen nyelvre való fordítást többen fogják előnyben részesíteni.

A diákok 13. kérdése is még ezt a problematikát feszegeti. A kérdés alapja egy valós nyelvvizsgafeladat, ahol hallás utáni párhuzamos interpretálást kell végeznie a diákoknak. Valljuk be, hogy ez még a felsőfokú nyelvtudással rendelkezőnek sem biztos, hogy egyszerű feladat lenne, nem hogy a legjobb esetben is középszinten levő tanulóknak.

A diákok 16%-a ítélte meg úgy, hogy a 13. kérdésben található szituációban (párhuzamos interpretálás egy magyar bolti eladó és egy külföldi között) idegen nyelvről anyanyelvre fordítani jelentene nagyobb problémát leginkább vagy azért, mert nem feltétlen értenék meg a hallott szöveget vagy, mert az idegen nyelv szavaival nem feltétlen vannak tisztában, nem biztos, hogy megértenék a mondanivalót.

Épp a szókincs miatt választották 34-en azt a választ, hogy anyanyelvükről idegen nyelvre lenne nehezebb fordítani, de ők más, helyesebb szemszögből közelítették meg a problémát. Elmondásuk szerint „megérteni könnyebb, mint fordítani”, tehát nagyobb problémát jelentene a megfelelő szavak megtalálása, az anyanyelvi szavak idegen szavakkal való megfeleltetése, mint az idegen nyelvi szavak megértése.

A válaszadók fele találta a feladat mindkét oldalát egyformán nehéznek, s sokan hangsúlyozták is, hogy inkább könnyű a feladat, ami meglepett, bár feltételezem, hogy nem minden esetben voltak megalapozottak ezek a meglehetősen magabiztos és bátor kijelentések.

Meglátásom az, hogy a már korábban említett okok miatt a fordítást mérés-értékelési eszközként nem szabadna használni addig, amíg a tanulók legalább egy B2-es szintet nem érnek el. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a nyelvoktatás módszertanában nincs helye a fordításnak, ahogy ezt látni is fogjuk.

2.5. A fordítás módszertani használata

(Kérdőívelemzés IV.)

Páran – mint Newson, és bizonyos szintig Malmkjaer is – ellene vannak a fordítás oktatás-módszertani használatának. Newson a következő kritikákat fogalmazza meg. Szerinte a fordítás:

- Csak egy nyelven való gondolkodásra, valamint egy másik nyelvre történő, nyelvi interferenciáktól sem mentes közvetítésre késztet.
- Megvonja a tanártól és a diáktól azt a lehetőséget, hogy egy nyelven belül dolgozhasson.
- Hitelt ad annak a laikus nézetnek, miszerint különböző nyelvek szavai egymásnak teljes mértékben megfeleltethetők lennének.
- Bizonyos idegennyelv-tanítási célokat gátol, vagy egy az egyben megakadályoz [mint a folyékony beszédmod, a kommunikatív nyelvhasználat, a tanulóközpontú nyelvoktatás stb.] (Newson 1998: 63-4)

Newson fentebbi meglátásai véleményem szerint többnyire nem helytállóak. Kezdve azzal, hogy a fordítás épp, hogy nem egy nyelven való gondolkodásra késztet, hanem a két nyelv találkoztatásának révén két különböző gondolkodásmódot vet össze. Az egy nyelvvel való dolgozás lehetősége a nyelvórán csupán illúzió. Ahogy az elméleti részben már kijelentettem; az anyanyelv szerves, elhanyagolhatatlan, háttérbe szoríthatatlan részét képzi az idegennyelv-tanulásnak, s a fordítás pont, hogy segít ennek a szerepnek a kiteljesítésében.

Az igaz, hogy a „megfeleltetés” tévhitét erősíthetik a fordítási feladatok, de csak a nem megfelelően használtak. Az pedig, hogy a fordítás tanítási, tanulási célokat gátolna, véleményem szerint abszurd megállapítás. Épp, hogy hozzáad ezekhez a célokhoz, bővíti a fejlesztett képességeket. Schäffner is ezen a véleményen van és a fordítás következő pozitív hatásait sorolja fel:

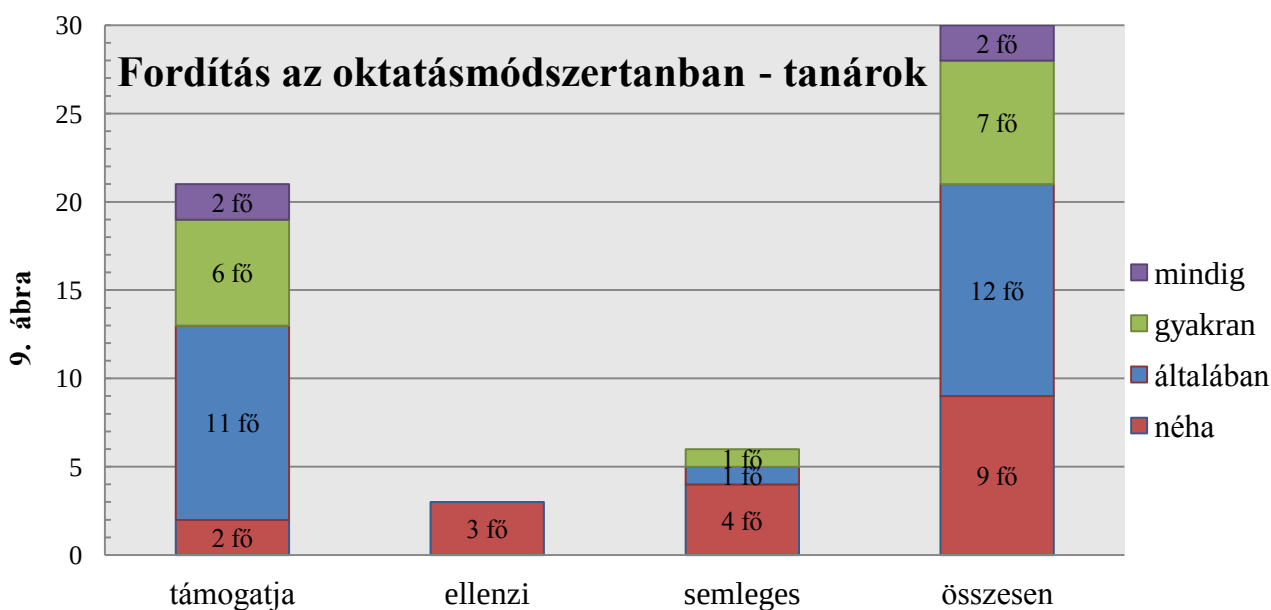
- fejleszti a nyelvi agilitást
- bővíti az idegen nyelvi szókincset
- fejleszti a tanulók fogalmazásbeli stílusát
- segít megérteni, hogy hogyan működnek a nyelvek
- segíti az idegen nyelvi szerkezetek aktív használatát
- felügyeli és fejleszti az idegen nyelvi megértést (Schäffner 1998: 125)

Úgy hiszem, hogy a fordításnak megvan arra a potenciálja, hogy a Schäffner által említett pozitív hatások mindegyikét kifejtse, ugyanakkor módszertanilag rosszul használják, illetve rosszul értelmezik manapság a nyelvoktatásban. Ezen állításom már a korábbi fejezetekben (különösképp az előzőben) is beigazolódott. Ebben a fejezetben szigorúan csak a fordítás nyelvórai használatára fogok fókuszálni. Ehhez a kérdőívek 3., 4. és 6. kérdését, valamint a diákoknak szóló kérdőív 13. kérdését fogom elemezni.

A 3. kérdésre, miszerint szükség van-e fordítási feladatokra az órán, a diákok 93%-a igennel válaszolt, öten közülük semlegesek voltak, s mindössze ketten ellenezték az ilyen jellegű feladatokat. A leggyakoribb indok az volt, hogy szerintük a fordítás elősegíti nyelvtanulásukat, fejleszti szókincsüket.

A 4. kérdésre, miszerint milyen gyakran kellene használni a fordítást, már eltérő válaszok érkeztek. 13% gondolta úgy, hogy szinte mindig kellene, mivel ez finomítja nyelvérzéküket. A legnépszerűbb a „gyakran” válasz lett, melyet 53-an húztak alá azzal az indokkal, hogy a fordítás által „bővíthetjük szókincsünket mindkét nyelv területén”. 27% látta úgy, hogy csak általánosságban van szükség a fordításra és 7% pedig úgy gondolta, hogy a fordítás nem olyan fontos, avagy vannak fontosabb feladattípusok is.

A tanároknál az ugyanezre a két kérdésre adott válaszok sokkal árnyaltabbak voltak, ezeket a következő oldalon található 9. ábra segítségével elemzem. A vízszintes tengelyen négy kategória; a fordítást az oktatásmódszertanban üdvözlők, azt támogatók kategóriája 21 fővel, az azt ellenzők csoportja 3 fővel, a kérdéssel szemben semlegesek kategóriája 6 fővel, valamint az egész összesítése. Az egyes oszlopok a 4. kérdésnek megfelelően vannak továbbosztva, tudniillik aszerint, hogy milyen gyakran alkalmaznak fordítási feladatokat óráikon a tanárok. Így, a diagram segítségével a 3. és 4. kérdés is elemezhetővé válik összefüggésükben és külön-külön is.



Leolvasható, hogy az ellenzők és a semlegesek tábora csak néha él fordítási feladatokkal, mivel elmondásaik szerint nem tartják fontosnak ennek gyakoroltatását. A nemmel válaszolók közt egyesekben erős tévhitek élnek. Egyikőjük indoklásában azt hangsúlyozta, hogy azért nem használja gyakran a fordítást, mert nem célja szó szerint lefordíttatni mindent. Úgy hiszem, hogy itt a fordítás fogalmának erős félreértelmezéséről van szó. Egy másik kérdőívvalany úgy nyilatkozott, hogy nem fordíttat, mert „a fordítás egy plusz lépés, ami lassítja a kommunikációt”.

Korábban tisztáztuk, hogy az alap- és középfokú nyelvtanuló megértési, valamint kommunikációs folyamatai során mindig anyanyelvére fog hagyatkozni, és „csak később, sok gyakorlás, az idegen nyelv gyakori használata után kezd egyre kevésbé támaszkodni az anyanyelvére, míg végül képes lesz az idegen nyelven ‘gondolkodni’...” (Budai 2010: 34). Amíg ez az idegen nyelven történő gondolkodás nem valósul meg, addig a fordítás nem az idegen nyelven történő kommunikáció lelassítója, hanem elősegítője.

A támogatók között találunk olyat, aki ezt meg is fogalmazza a következőképp: „Ez [a fordítás] a folyamatos kommunikáció megtanításának egyik gyakorlási formája”. A fordítás nyelvoktatásban való megjelenését támogatók a válaszalanyok 70%-át teszik ki. Leggyakrabban azzal érveltek, hogy a fordítás azért szükséges, mert fejleszti a logikai és a nyelvi gondolkodást is, s emiatt remek módszertani eszköz. Ezzel teljes mértékben egyetértek, ugyanakkor ismét hangsúlyoznom kell, hogy fontos a helyes használat.

Módszertani vizsgálat céljából lett feltéve a diákok számára a 6. kérdés is, mely azt mérte, hogy érzik-e úgy, hogy feleslegesen fordítanak szövegeket, és ha igen, akkor miért. Feltevésem az volt, hogy sajnálatos módon sokan fogják választani az „*értem a szöveg minden szavát*” válaszlehetőséget, jelezve azt számunkra, hogy erősen él bennük a Newson által is említett tévhit, tudniillik az, hogy minden idegen szónak van egy anyanyelvi megfelelője.

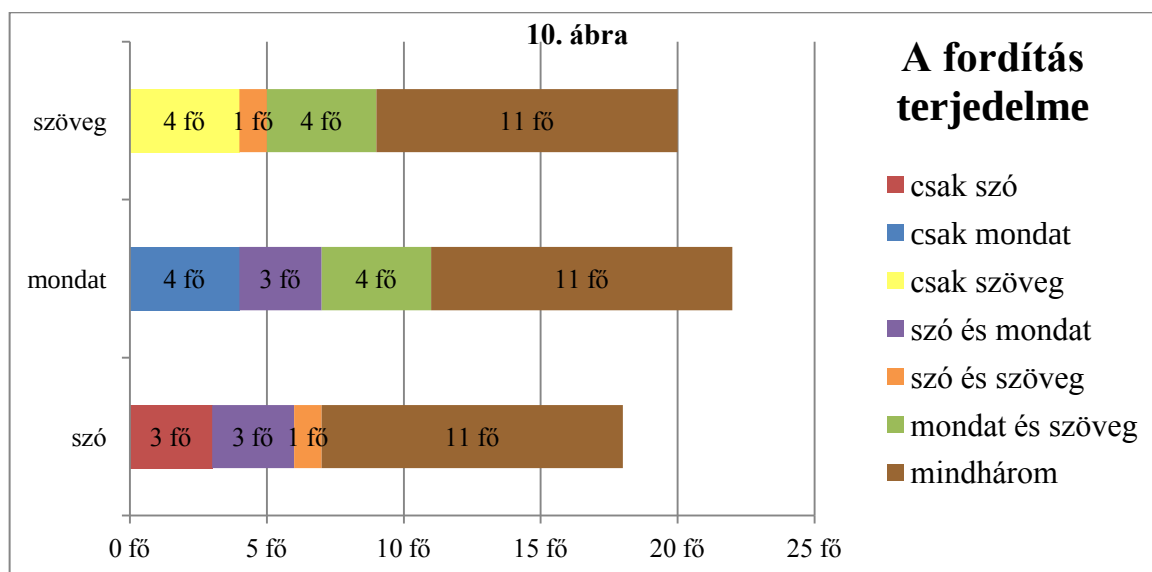
A probléma itt nem csak abból adódik, hogy vannak olyan idegen nyelvi szavak, melyek anyanyelvi megfelelőjét, ekvivalensét valószínűleg nem találjuk meg (mint például a korábban már említett angol *serendipity* szó), hanem abból is, hogy az egyes, látszólag egymásnak megfelelő szavak sem fedik teljesen azonos mértékben a valóság elemeit.

Hogy mit is jelent ez? Vegyünk egy igen egyszerű példát, a magyar *pad* szavunkat. A *pad* kategóriájába mi leggyakrabban valami olyan tárgyat sorolunk, amely alkalmas arra, hogy ráüljünk, beleüljünk, és esetleg dolgozzunk rajta. Így mondhatjuk azt, hogy *tedd a kezed az (iskola)padra*, vagy azt is, hogy *sétáljunk oda ahhoz a (szabadtéri) padhoz, üljetek le a tornapadra* stb. Mi lesz ennek angol megfelelője? A diákok az angol *desk* szónak fogják valószínűleg rögtön megfeleltetni a magyar *pad*-ot, ami az angol nyelvben viszont nem elsősorban egy ülőalkalmatosság, hanem olyan asztal(szerű) tárgy, melyen az emberek munkájukat végzik, és esetleg leülhetnek hozzá. Épp ezért az angol a *desk* szóval nem csak az iskolapadot, hanem többek között az íróasztalt és még a recepció pultot, valamint a kasszát is jelölni fogja, de a szabadtéri padokat soha.

Ebből következik, hogy a szavak megfelelőjének ismerete egyáltalán nem jelenti azt, hogy a diákok értenék az adott szót. Ennek ellenére mégis 28-an úgy nyilatkoztak, hogy sokszor érzik felesnek a fordításokat, mert túl könnyű nekik a szöveg, hisz értik annak minden szavát. Szerencsére a többség inkább a szöveg lényegének megértését adta meg, mint a fordítás esetleges feleslegességének okát, s legtöbbször hangsúlyozza is, hogy nem kell minden szót megérteni, ahhoz, hogy megértsük a szöveget.

17-en mutattak motivátlanságot a szövegekkel szemben, és találták ezért feleslegesnek a fordítást sok esetben. A szövegek motivációs értékéről majd a következő fejezetekben szólok részletesebben. 13-an nem érezték úgy, hogy bármikor is felesleges lenne a fordítás, ami talán azt jelenti, hogy a fordítást, és tulajdonképp így anyanyelvüket, mintegy mankóként használják nyelvi tanulmányaik során, amit nagyon helyesen és természetesen tesznek.

A tanároknak szóló 6. kérdés eltérő volt, ugyanakkor részben mégis összefüggött a diákokéval. A kérdés az volt, hogy milyen nyelvi egységekben fordítatnak; szavakat, mondatokat és/vagy szövegeket? Melyiket miért? Ennek eredményeit a 10. ábra mutatja be.



Az ábrán röviden összefoglalva az látható, hogy a színekódolt sorozatcímkeknek megfelelően hányan, és melyik választ vagy válaszokat húzták alá. A függőleges tengely mentén olvasható három kategóriát egymástól függetlenül kezeljük, köztük a számokat összeadni nem lehet. Ez annyit jelent, hogy a barna színekóddal jelölt, mindhárom fordítási feladattípust támogatók száma összesen 11, s ezért jelennek meg a függőleges tengely mentén mindhárom kategóriában. Meglátásuk az volt, hogy minden fordítástípusnak megvan a maga funkciója. A szófordításnak a szókincsfejlesztésben, a mondatfordításnak a nyelvtan gyakorlásában, a szövegfordításnak pedig a gondolat- és kultúráközvetítésben látták szerepét.

Kevesen alkalmaznák csak egyik feladattípust, vagy csak kettőt a felsoroltak közül, ugyanakkor sajnos ezek között a válaszok között a diákokéhoz hasonló tévhitek is fellelhetők úgy, mint az, hogy a szavak megértése a mondatok és a szöveg megértésének záloga.

A tanárok közül a 13. kérdésnél, mely egyéni fordítási feladataikra volt kíváncsi, négyen éltek javaslattal. Az egyik egy fordítási verseny volt, mely a mai világ versengő mivoltából kifolyólag motiválná a diákokat. A másik szófordulatok, idiómák fordítását, nyelvtani részekenél való felhasználásukat javasolta. A harmadik aktuális újságcikkek fordítását szorgalmazta, hangsúlyozva azok motivációs erejét. A negyedik válaszadó azt írta, hogy ő könnyített olvasmányokat használ és az irodalmiság motivációs erejével él. A kérdőív elemzésének utolsó fejezete épp ezzel foglalkozik.

2.6. Irodalom, nyelvtanulás, fordítás

(Kérdőívelemzés V.)

Az irodalom és a nyelv nem véletlen említődik igen sokszor együtt. Egyik a másiknak elválaszthatatlan része, forrása. Maga az irodalom csak a nyelvben és a nyelv által él, s a nyelv sem igazán nyelv esztétikai képződmények nélkül. A magyar tanítása is épp ezért ennek a kettőnek együttesében, korrelációjában történik meg. Idegennyelv-oktatásunk viszont szigorúan a nyelvre fókuszál erős grammatikai hangsúllyal, míg annak művészi kvalitásai erősen háttérbe szorulnak.

Az én véleményem az, hogy ahol csak lehetséges, minden humán tárgynak integrálnia kellene az esztétikai szövegeket és a velük való foglalkozást óráikon. A nyelv és az irodalom az a tárgy, mely képes egyszerre konkrét és absztrakt módon, mondhatni nem tudományos alapokon foglalkozni magával az emberrel és a gondolkodással. A gondolkodás és a megértés fejlesztése így ennek a kettőnek kölcsönhatásaként lehetséges és alapfeltétele minden más tárgy sikeres, jobb minőségű tanulásának is, hiszen a szövegértés, a szövegalkotás képességei nélkül sem a természettudományos tárgyak, sem a humántárgyak nem tanulhatóak eredményesen.

Meglátásom szerint az idegen nyelvek esetében is szükség lenne a hiányzó másik fél, az irodalom integrálására is, hiszen egy másik nép gondolatvilágát, kulturális közegét közvetett mód az irodalmon keresztül tudjuk a legjobban megismerni. De vajon milyen véleménnyel vannak erről a tanárok és a diákok? Ezt vizsgálják a kérdőívek 9-11. kérdései, valamint tanárok esetében a 12. is.

A 9. kérdésre, miszerint érdekelné-e idegen nyelvű irodalmi művek olvasása, a diákok 80%-a igennel válaszolt, ami meglepő arány volt. Bár mertem remélni, hogy a többség így fog válaszolni, arra mégse számítottam, hogy ilyen kiemelkedően nagy lesz az érdeklődők száma. Legtöbbjük a szókincsfejlesztés és az olvasás szeretete miatt válaszoltak igennel, de sokaknál fontos még a nyelvtudás felmérése. Páran úgy tekintenek az idegen nyelvű irodalmi szövegre, mint egy kellemes kihívásra.

A nemmel válaszolók 20-an voltak, itt az egyik legnyomósabb indok szintén a szókincs volt, pontosabban annak hiánya és az ebből adódó meg nem értés lehetősége, az ettől való félelem. Sajnos sokan érdektelenséget is mutattak, illetve nyíltan kimondták, hogy egyáltalán nem szeretnek olvasni.

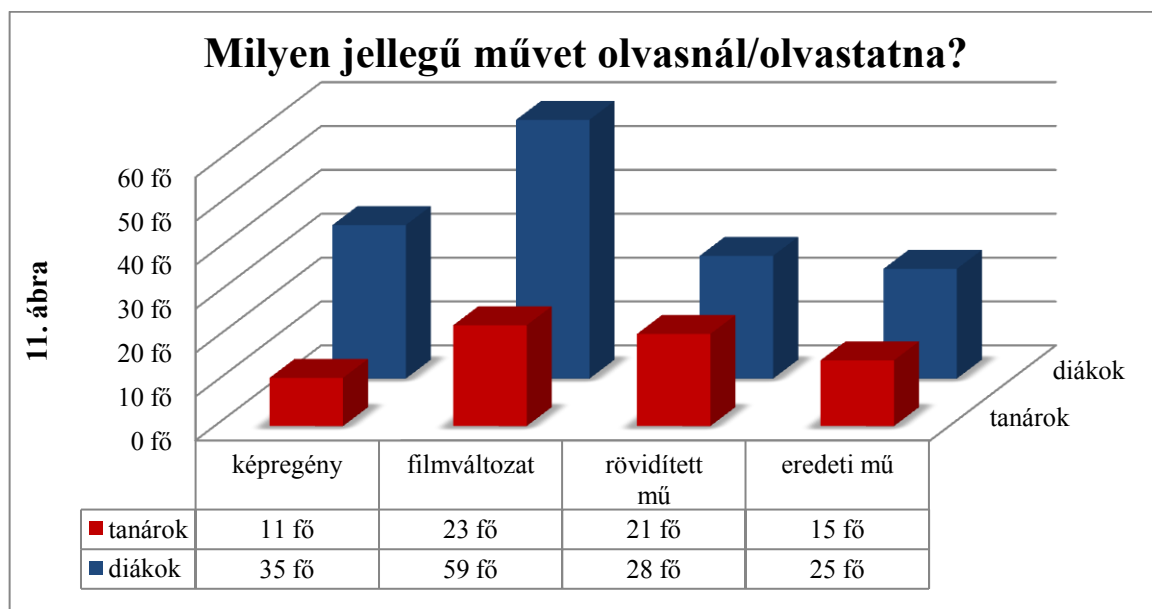
A tanárok esetében is ez volt a kérdés, tehát olvastatna-e eredeti nyelven írt, irodalmi (jellegű) műveket a diákjaival. 30%-uk, azaz 9 ember ellenezte az ötletet. Legtöbbször a nyelvi képességek hiányára hivatkoztak, és csak B2-es szint felett olvastatnának a kimagasló képességekkel rendelkező diákokkal. Azonban volt olyan is, aki azt állította, hogy irodalmi igényű szövegek olvasása „riasztó, kudarcérzést keltő inkább, mint motiváló”.

Ezzel teljesen szembehelyezkedik az a 70%, tehát 21 válaszadó, aki leginkább az ilyen szövegek motivációs ereje miatt olvastatnának a diákokkal. Kiemelték még az autentikus szóhasználatot, a kultúra és gondolkodásmód megismerésének lehetőségét is, mint pozitív hatásokat. Általános meglátásukat egyikőjük így foglalja össze: „Természetesen [olvastatnák]! Egy idegen nyelv igazi ízét-színét, kifejezésre való képességét csak így tudjuk megismerni! Tankönyvi szövegek alapján ez lehetetlen...”

A fent olvasható idézettel teljes mértékben egyetértek. Hiszen valóban; a nyelvi gondolkodásnak nem csak nyelvtani, strukturális, de perцепciós, kognitív vetülete is van. Az, hogy miként fogja fel és ismeri meg egy nyelv a körülötte levő valóságot, hogy fogalmait milyen metaforikus és/vagy metonimikus megfeleltetések segítségével alkotja, használja, azt a hagyományos értelemben vett nyelvtan legfeljebb csak részben képes számunkra bemutatni.

A tankönyvi szövegek viszont sajnálatos módon többnyire nyelvtani töltetűek, csak azáltalános, funkcionális nyelvhasználatot mutatják be, semmint magát a világlátást, az ehhez kapcsolódó figuratív nyelvhasználatot. Ezért javasoltam már korábban is, hogy ideje lenne levenni a multimédiával tarkított tankönyvek csillogó páncélzatát. A mai nyelvkönyvek ráadásul többnyire nem következetesen, rendszerszerűen strukturáltak a grammatikai tananyag szempontjából, így gyakran maguknak a nyelvtani struktúráknak az elemzésére sem a legalkalmasabbak. Továbbá megfigyelhető „az a tendencia [...] hogy [a tankönyvek] túlreprezentálják az egyszerű, konkrét szavakat” (Anderman 1998: 42). Ez azt jelenti, hogy bizonyos tankönyvek egyes kategóriákat nem prototipikus elemekkel mutatnak be, tehát például az emlősök kategóriáját a delfinekkal reprezentálják, ami érdekes tudásanyag, ugyanakkor megakadályozhatja a tanulók hozzáférését az alapvető kulturális prototípusokhoz (Aitchison 1996: 18).

A tankönyvekről röviden ennyit szoltam. Áttérnék itt a 10. kérdésre, mely arra kérdezett rá, hogy milyen műveket olvasna szívesen a diák, illetve, hogy milyen műveket olvastatna a tanár a diákokkal. A négy válaszlehetőség a képregényesített mű, a filmváltozat, a rövidített, egyszerűsített mű, valamint az eredeti mű volt. Több választ is meg lehetett jelölni. Ennek eredményeit a következő, 11. ábra foglalja össze.



A tanárok körében a legnépszerűbb az idegen nyelvű felirattal ellátott filmváltozat volt, mivel feltételezéseik szerint ez érdekli legjobban a diákokat, és ez segíti a hallás utáni szövegértés fejlesztését is. Igazuk lett, mivel 59 diák találta úgy, hogy szívesen nézné irodalmi művek filmváltozatait. Tanároknál a rövidített, egyszerűsített mű kapta a második legtöbb szavazatot, mert úgy gondolták, hogy a könnyebb megértés biztos sikerélményhez és így motivációhoz is vezet. A diákoknál azonban ez csak a harmadik helyen áll.

A diákoknál második helyen a képregényesített mű áll, ami nem annyira meglepő. Elég könnyed műfaj, valamint egyes tankönyvek tartalmazzak is ilyen jellegű irodalmi feldolgozásokat. A tanárok közül ezt támogatták a legkevesebben, mondván ezek nem tudják elérni, de még megközelíteni se az irodalmi esztétikumot. Az eredeti művek kevés pártfogóra találtak mindkét oldalon. Ennek oka leginkább azok nehézsége, összetettsége, szókincse volt.

Voltak, akik mind a négyet előnyösnek tartották, mivel különböző kompetenciákat lehet velük fejleszteni, valamint különböző tudásszintekhez lehet őket igazítani. Összességében egyáltalán nem meglepő az, hogy a diákok leginkább a filmeket és képregényeket, míg a tanárok a filmeket és a rövidített műveket részesítették előnyben.

A 11. kérdés arra volt kíváncsi, hogy irodalmi jellegű szövegek, szövegrészletek fordításának feladatát hogyan fogadnák az osztályteremben. A diákok esetében erős megoszlás figyelhető meg. 45%-uk jónak látná, mert egyrészt érdekli őket az idegen nép kultúrája, irodalma, továbbá kihívást jelentene számukra, aminek segítségével nyelvi készségeiket, nyelvtudásukat fejleszthetnék. 46-an, azaz 46% viszont nem tartja jó ötletnek az ilyen jellegű fordításokat. Legfőbb indokuk a szövegek vélhető bonyolultsága, nehézsége volt. Hogy mi ez a nehézség, amit még a mű olvasásánál nem, de tartalmának visszaadásánál, fordításánál már éreztek a diákok? Nyilvánvalóan az, hogy a fordításnál már nyíltan dolgozunk mindkét nyelvvel, nem csak megértenünk, de megértetnünk is kell. Páran még (ismét) kifejezték irodalommal szembeni motivátlanságukat, valamint 9-en nem adtak érdemleges választ a 11. kérdésre.

A tanárok esetében is közelítenek egymáshoz az arányok, ugyanakkor mégsem számítottam arra, hogy nem kevesebb, mint 60%-uk, tehát 18-an támogatják az ilyen jellegű kezdeményezéseket és csak 40%-uk utasította ezt el. Fordítva kevésbé lepett volna meg.

Az igennel válaszolók közül volt olyan is, akik már használtak, vagy használnak ilyen gyakorlatokat. Tehát regényrészleteket olvastatnak és fordítatnak a diákokkal, szakkörök, klubdelutánok alkalmával verseket, dalszövegeket fordítanak. A válaszadók úgy hiszik, hogy ezeknek erős motivációs ereje van és tapasztalataik is azt mutatják, hogy a diákok sokkal jobban élvezik az ilyen feladatokat, mint a hagyományosabb fordításokat. Ez nem csak a feladat újszerűségéből, de abból is adódik, hogy a diákoknak el kell gondolkodni, az esztétikumot be kell fogadniuk, és ha sikerül, akkor annak pozitív hatásai lesznek.

A nemmel válaszolók legtöbbször azzal indokoltak, hogy nincsenek diákjaik ehhez megfelelő szinten, valamint, hogy ez nem követelmény, „nem fordítókat képzünk”, így minek foglalkozna ilyesmivel.

A 12. kérdésből, mely azt mérte, hogy milyen műnemű szövegeket fordítatnának a diákokkal a tanárok, az derül ki, hogy az ilyen gyakorlatokat ellenzők közül 5-en továbbra is elutasították a felvetést, de 7-en azért mutatnak némi nyitottságot és válaszoltak erre a kérdésre. Ebből 5-en inkább a regényt pártfogolták, mivel az egyszerűbb és érthetőbb, mint a két másik műnem képviselői, 2-en pedig a regényt és a drámát is egyformán alkalmasnak tartották, mivel azok a köznapi beszédhez közelebb állnak, mint a líra. Az 12. kérdés válaszainak összesítését a 3. táblázat végzi el.

Milyen műveket fordíttatna?	vers	regény	dráma
Támogatók	1 fő	14 fő	1 fő
	2 fő		
		3 fő	
	4 fő		
Összesen	7 fő	23 fő	8 fő

3. táblázat

Az eredményeken jól látszik, hogy a regény, illetve a regényrészletek kapták a legtöbb szavazatot. A 25 válaszadó közül 23 jelölte meg a regényt mint egy fordítható műtípust. Ennek oka nyilvánvalóan az, amit a tanárok is megfogalmaztak; tudniillik, hogy ez a legegyszerűbb, pontosabban a legkevesebb tömörítést alkalmazó műfaj, így könnyebben megérthető, mint a két másik műnem képviselői. A drámát kedvelő 8 fő azzal indokolta választát, hogy a dráma műneme és a benne található műfajok párbeszédes formájúak, közel állnak a köznapi beszédhez, ezért könnyen integrálhatóak lennének a nyelvtanítás folyamatába.

A vers kapta a legkevesebb szavazatot, ami nem is meglepő, hiszen a lírai művek gyakran igen nagy jelentéstömörítést alkalmaznak. Bár terjedelmük többnyire rövid, mégse tévesszen ez meg minket. Rövidségük nem jelenti azt, hogy fordításuk kevés vagy kevesebb időt igényelne, mint a másik kettőé, sőt! Voltak, akik mindenfajta irodalmi jellegű szöveg fordítását hasznosnak, kíváncsnak találták, azonban hangsúlyozták, hogy a különböző műfajokhoz, műnemekhez különböző nyelvi szint szükségeltetik.

Ezzel a kérdéssel tulajdonképpen arra voltam kíváncsi, hogy a tanárok megtalálják-e azt a műfajt, műnemet, amelyiknek fordítása inkább elképzelhető egy nyelvórán. Többségüknek ez sikerült, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a másik két megoldás sem feltétlen rossz. A drámák esetében például a párbeszédeségnek valóban lehetnek módszertani előnyei, ráadásul sok kortárs dráma nem alkalmaz bonyolult megfogalmazásokat. A versek fordításánál pedig arra döbbsenhetők rá a diákok, hogy bár kis mennyiségű lexikai adattal, kevés szóval dolgoznak, mégsem elég pusztán az egyes szavak jelentéseinek tudatában lenniük ahhoz, hogy a szöveg egészét megértsék, s annak jelentését egy másik nyelven visszaadják. (Megjegyezném, hogy itt is fontos, hogy milyen irányba történik a fordítás.)

A kérdőívek eredményeit a következő egy oldalon foglalom röviden össze.

2.7. A kérdőívek összegzése

A kérdőívekből kiderült, hogy sajnálatos módon a diákok többnyire nincsenek tisztában a fordítás fogalmával, a fordítás esszenciájával. Több mint egyharmadukban él az a tévhit, hogy valamiféle átalakításról, behelyettesítésről, szavak megfeleltetéséről, felcseréléséről van szó. Vajon a tanárok felelősek lehetnek ezért? Hiszen közülük is 20% gondol a fordításra úgy, mint valamilyen átalakítási folyamatra.

Az én meglátásom az, hogy a tévhitekkel nem az a gond, hogy léteznek, hanem az, ha azok meglétére nem hívják fel a figyelmet, azok nincsenek tudatosítva, pontosítva. Így sem a tanárok, sem a diákok nem felelősek ezért, hacsak már nem szóltak korábban erről nekik, és ilyen irányba nyitni, elgondolkodni restek voltak. Hol van akkor mégis a probléma gyökere, ha nem az iskolákban?

A válaszom az, hogy valószínűleg továbbra is ott, csak nem az általános- és a középiskolák szintjén, hanem az egyetemeken és főiskolákon. Általában véve pedagógusképzésünk módszertana az, ami nem megfelelő, s később a fent látható problémákhoz vezethet. Épp ezért ismét idézném itt Czeglédi meglátását, hangsúlyozva annak jogosságát: „Egy radikális, az 1950-es évek nyelvészeti forradalmához hasonlítható változásra van szükség a nyelvpedagógiában (és a pedagógiában általában)” (Czeglédi 2010: 269).

Hogy mégis min és hol kellene változtatni? Sok helyen, s csak párat soroltam fel eddig is. Ott vannak például a szódolgozatok, melyeket mérés-értékelésnél oly gyakran és buzgón használnak a nyelvtanárok, s ugyanakkor a nyelvórák legtriviálisabb és leghaszontalanabb kellékei jelenlegi formájukban. Vagy a fordítás használatának iránya, melynek fontosságára szinte sehol nincs felhívva a figyelem. A felsorolást lehetne folytatni, és kutatásom pusztán csak egy részükre világított rá, erősítette meg feltételezéseimet.

A kritikai meglátásnak nagy haszna van, ugyanakkor a problémákat nem oldja meg, legfeljebb előkészíti azok megoldását. Ezért kívánok a dolgozatom harmadik részében rövid, áttekintő jellegű módszertani és alternatív módszertani javaslatokkal élni, gyakorlatokat bemutatni.

3. JAVASLATOK, ALTERNATÍV MEGKÖZELÍTÉSEK

A nyelvtanulás valóban soha nem válhat olyan természetes folyamattá, mint a nyelvelsajátítás, de mégis kötelességünk, hogy ehhez az ideálhoz egyre közelebb kerüljünk innovatív megközelítéseink segítségével.

A túlságosan sok racionalitás gyakran idéz elő mesterségességet és a mai nyelvpedagógiának ez is egy nagy problémája. Tudniillik az, hogy túlzottan mesterséges. A diákok olyan ~~(képregény nyelv)~~könyvekből tanulnak, melyek nagy mennyiségű multimédiás anyaggal vannak tarkítva, s olykor még felépítésük és tartalmuk is remek, de mégis valamiféle természetellenes kereteket jelölnek ki a diákok és a tanárok számára. A kommunikatív nyelvtanítás szószólói ettől féltek, s ennek ellenére mégis sokan használják ezeket közülük.

Egyértelmű, hogy nem csak a tankönyvek keltik az idegennyelvórák mesterséges légkörét, hanem bizonyos gyakorlatok is, melyeket a tanárok (túl)használnak. Véleményem szerint a legtöbb idejétmúlt, triviálissá lett és módszertanilag is megkérdőjelezhető olykor. Miért triviálisak, kérdezné jogosan valaki. Úgy hiszem azért, mert tartalmukat tekintve még mindig kívánni valót hagynak maguk után, tehát tartalmuk nem megfelelő. S akkor jogos a másik kérdés is, tudniillik az, hogy akkor mi is az a jó, megfelelő tartalom?

Olyan tartalmaknak, témáknak kellene előtérbe kerülniük, melyek a diákokat motiválják, de nem csak a megdöbbenés, a rendhagyóság szintjén, hanem az elgondolkodtatás szintjén is. Olyan szituációk elé kell őket állítani, amiket nem csak meg tudnak, de meg akarnak oldani.

A fordítás már önmagában is nagy motivációs erővel bírhat, mivel az egyik legalapvetőbb emberi ösztön, a kíváncsiság, azaz információéhség és tudásszomj enyhítésére szolgálhat. Azonban, hogy módszertanilag hogyan használjuk, és hogyan kellene használnunk a fordítást, az két különböző dolog, ahogy erre a kérdőívelemzés is rámutatott. A dolgozatom zárófejezetében a **mit** és a **hogyan** kérdésével foglalkozom nyelvpedagógiai szempontból.

3.1. Irodalmiság az idegennyelv-oktatásban

Az itt olvasható ötletek saját ötleteim, melyek személyes tapasztalataimon alapulnak és az én gondolkodásmódomat, véleményemet fogják tükrözni. Mielőtt azonban részletesebben ismertetném őket, szeretném felhívni a figyelmet egy tanulmányra, melynek részletes ismertetésére dolgozatomban formai megkötések miatt nincs lehetőség.

Robert Lado egyik tanulmányában (Lado 1979) az úgynevezett késleltetett fordítás (*delayed translation*) módszeréről szól. Kísérletei bizonyították, hogy amennyiben a nyelvtanulónak az adott forrásszöveget nem rögtön, hanem később hosszú távú memóriájuk segítségével kell lefordítaniuk, akkor meglehetősen jobb fordításokat produkálnak. Ennek oka annyi, hogy a tanuló nem rövid távú memóriájából, hanem a hosszú távúból kénytelen dolgozni, továbbá a szöveget sem látja, nem kezdhet el szó szerint fordítani; egyetlen támpontja saját megértése lesz. Az ajánlott tanulmány részletesebben is szól erről.

Úgy hiszem, hogy szükség van a Ladoéhoz hasonló minimális, de zseniális innovatív módszertani megközelítésekre az idegennyelv-pedagógiában. A nyelvtanulás nem annyira természetes folyamat, de ennek ellenére is törekednünk kell arra, hogy természetes tempóban és természetes módszerek segítségével történjen. A nyelvtanuló fejlődése egyéni, egyedi folyamat, ami sok egyéb tényező mellett nagyban függ a tanuló **személyiségétől**.

Úgy hiszem, hogy minden olyan tevékenység és módszertan, amely segíti az önkifejezést és/vagy személyiségfejlesztő hatása van, nagy motiváló erővel bír. Másokat megérteni mindig érdekes, önmagunkat jobban megérteni pedig elgondolkodtató. Épp ezért az itt olvasható javaslatok, gyakorlatok a megértés, az önmegértés fogalmai köré csoportosulnak.

A bevezetőben azt állítottam, hogy olykor még csak nem is a feladatok módszertani részével, hanem azok tartalmával van a gond. Azt is mondtam, hogy megfelelő tartalomra van szükségünk és nagyvonalakban meg is határoztam, hogy mit jelent a megfelelő tartalom. Erről szólnék itt kicsit részletesebben.

Megfelelő tartalmú, jó gyakorlat az, ami nem csak úgy motivál, hogy felkelti az érdeklődést, de gondolkodásra is sarkall. Ez azt jelenti, hogy a mindennapi élethelyzetek, a

tipikus szituációk, melyekre tömkelegével találunk példákat a tankönyvekben, túlságosan triviálisak lettek. Persze ez nem azt jelenti, hogy nincs is helyük a tanmenetben, hanem azt, hogy új kontextusba kellene őket helyezni, amikor csak lehetséges. Hogy mi is ez az új kontextus, azt a következő bekezdésekben fejtem ki.

Amire szükségünk van, az nem a hétköznapiok szürke kontextusa, mellyel a diákok úgylis lépten-nyomon szembetalálják magukat. Egy másik humán tárgy, az **irodalom** segédeszközeit hívjuk segítségül. Az irodalom is magával az emberrel, az emberi elmével foglalkozik, azonban ezt – ahogy már korábban is kifejtettem – nem természettudományos alapokon teszi meg. Az irodalom alkotói és olvasói a tudásanyaghoz egy összetett megértési folyamat segítségével jutnak el. Nem objektív igazságtételekkel, feldolgozandó adatokkal és információkkal dolgoznak. Az irodalom ösztönzi és mintegy kötelezi őket, hogy elérjék a megértés fázisát, megalkossák **saját megértésüket**.

Az irodalom természeténél fogva (tudniillik a nyelvvel dolgozik és az adott nyelvben él) könnyen integrálható az idegennyelv-oktatásba. Ezzel a kijelentéssel sokan rögtön ellenkeznek. Arra hivatkoznak, hogy az irodalmi nyelv és az irodalmi művek megértése sokkal bonyolultabb és összetettebb folyamat, mint bármelyik másik az idegennyelv-órán megjelenők közül, s emellett a diákoktól nagymértékű idegen nyelvi jártasságot követel, ami jogos felvetés. Mégis mit tehetünk akkor, ha ennek ellenére is szeretnénk az irodalmiságot becsempészni az idegennyelv-oktatásba?

Elsőként, ha szeretnénk maradni a **műirodalom**knál, akkor használhatunk könnyebben érthető szövegeket, mint például egyszerű verseket vagy novellákat. Talán még néhány kisregény is alkalmas lehet olvasásra. Továbbá a kérdőívben is javasolt rövidített, egyszerűsített művek alkalmazásától sem szabad elzárkóznunk, hiszen manapság már kifejezetten idegennyelv-pedagógiai célokkal készítik ezeket.

Az irodalommal való munka könnyen irányíthatja a diák figyelmét az idegen nyelv problémáiról az irodalom problémáira. Ez egy ideális hatás, mivel kifejezésmódjuk gördülékenyebbé, természetesebbé válhat ezáltal. Nyilvánvalóan ilyenkor számíthatunk arra, hogy több hibát is fognak véteni, de fontos, hogy gondolatmenetüket ne akasszuk meg, inkább ne javítsuk őket, mégpedig azért, mert ez az a momentum, amikor – ha nem is teljes mértékben – a diákok egy pillanatra elfelejtik, hogy egy másik nyelvet használnak önkifejezésre. A kifejezendő gondolat, a tartalom fontosabb lesz, mint a forma.

Második helyen említeném a manapság egyre népszerűbbé váló drámapedagógiát. A **drámapedagógia** az emberi érzésekre fókuszál, s így lehetőséget biztosít arra, hogy a diák kiléphessen saját, szokásos diákszerepéből és egy másik, érdekesebb szerepbe helyezkedhessen. Ez a módszer nagymértékben interaktív, ám ez az interaktivitás szinte össze sem hasonlítható az idegen nyelvi szituációs gyakorlatokkal. A fő különbség az, hogy itt a beleélés előfeltétele a feladat teljesítésének, magyarul az adott szerepet nem csak funkcionális szempontból, de emocionálisból is be kell tölteni. Itt nem csak 'A' párbeszédpartnerről és 'B' párbeszédpartnerről van szó, akik megosztják egymással nyári élményeiket, majd elmennek ebédet rendelni. Hogy miként működik a drámapedagógia, és hogy milyen feladatokat lehet bevinni az órákra, ahhoz Püspöki Drámaóra-gyűjteményét javaslom olvasásra (Püspöki 2000).

Harmadjára említeném meg az archetipikus irodalom, azaz a **népi irodalom** lehetséges felhasználását. A népi irodalom alapjául a mesék és a történetek szolgálnak. Boldizsár Ildikó Meseterápia (2011) címmel publikált egy könyvet. Ez egy olyan módszer, melyet leginkább a pszichológia tudománya használ, de könnyen felhasználható a személyiség és az éntudatosság fejlesztésére is. Így a pedagógiai gyakorlatok hasznos részét képezheti.

Boldizsár azt mondja, hogy vannak bizonyos archetípusok az emberi tudatban, melyek nem csak egy adott népen belül közősek, de az egész emberi faj szintjén. Ezek az ősi motívumrendszerek transzcendens jellegűek és minden kulturális befolyástól mentesek. Az archetípusokat a kollektív tudatalatti tárolja, melyhez minden embernek hozzáférése van. Ezek az archetípusok a világ összes népmeséjének alapjai. Kevesen tudják, hogy annak ellenére, hogy a mesék tele vannak csodás elemekkel, célközönségük mégsem elsősorban a kisgyerekek, hanem a fiatalok és a felnőttek. Ez azért van így, mert a metaforák és motívumrendszerek mögött, azok segítségével a mesék végső soron mindig valós élethelyzeteket modelleznek.

A népmeséknek sok pozitív hatása és előnye lehet a pedagógiában is. Azonkívül, hogy segítik a hozzáférést motívumaik és metaforáik révén a kollektív tudattalanhoz, segítenek a valóságtól bizonyos mértékig elszakadni, csökkentve a stressz érzését. Emellett ugyanúgy, ahogy a műirodalom is, nem csak az analitikus, logikus, de az érzelmi gondolkodást is nagyban fejlesztik. S végül, de semmiképp sem utolsó sorban nagyszerű motivációs eszközként szolgálhatnak a kíváncsi diákok számára, akik megpróbálják majd feltárni a mesék mélyen elrejtett „jelentéskincseit”.

3.2. Következtetések

A dolgozat második felében láthattuk, hogy a fordítás módszertanilag gyakran nem megfelelően van használva. Összefoglalva azt tudnám mondani, hogy a fordítást a megértés egyik eszközeként kellene használnunk, nem mint egy nyelvtangyakorló-, szótanító-technikát.

A megértés folyamata az egyik legtermészetesebb folyamat, s így a fordítás által hozzásegíteni a diákokat a megértéshez szintén egy természetes gyakorlat. Mivel a világon nincs két olyan ember, aki a világ két valóságelemét ugyanúgy értené meg, ezért a megértés is egy szubjektív jelenség. Ebből következik, hogy a fordítás sem egy bináris jellegű folyamat, tehát nem jó és rossz fordításokról, hanem az adott idegen nyelvű szöveg jó és kevésbé jó megértéséről beszélünk.

A diákoknak meg kell érteni, hogy emiatt a szubjektivitás miatt nem lehet a fent említett idegen nyelvű szövegre mint egy elefántcsonttoronyra tekinteni, melyet nekünk kellene saját nyelvünk építőanyagai segítségével újra felépítenünk. Ha maradunk ennél a metaforánál, akkor azt mondanám, hogy a fordítás során valóban anyanyelvünk anyagaiból „építkezünk”, de nem ugyanazt a tornyot és nem ugyanazon a módon építjük fel. Meg kell értenünk az építmény természetét, annak célját, és ezután építhetjük meg a sajátunkat, melynek jelentése, funkciója ugyanaz lesz számunkra, mint az eredeti elefántcsonttoronyé volt az azt eredeti építők számára.

Végső célunk az, hogy segítsünk a diákoknak megérteni a világot és annak jelenségeit. A nyelvtanítás azért különleges, mert **egy egész más gondolkodási módot**, kultúrát kell a diákoknak megtanítani, bemutatni. Ez egy teljesen más kontextust jelent nem csak a diákok eddigi tudásának, de a jövőben megtanultaknak is. Az idegennyelv-tanár feladata, hogy megértesse a diákkal azt, hogy mi az idegennyelv-oktatás célja, mit jelent egy idegen nyelvet tanulni és természetesen az, hogy megtanítsa számukra az idegen nyelvet.

Mindehhez elengedhetetlen a rugalmasság, a nyitottság, a tolerancia és az empátia. Mivel a tanárok nem csak információforrások, hanem oktatók, facilitátorok is, így ezen értékek átadása is fontos feladataik közé tartozik.

Irodalomjegyzék

- Aitchison, Jean 1996. *Taming the Wilderness: Words in the Mental Lexicon*. In: Gunilla Anderman – Margaret Rogers (szerk.) *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Anderman, Gunilla 1998. Finding the Right Word. Translation and Language Teaching. In: Kirsten Malmkjaer (szerk.) *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing. Cambridge.
- Baker, Mona 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. Routledge. London és New York.
- Boldizsár Ildikó 2011. *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető. Budapest.
- Budai László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Campbell, Stuart 1998. *Translation into the Second Language*. Longman Ltd. London és New York.
- Catford, John Cunnison 1965. *A Linuistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*. Oxford University Press. London.
- Council of Europe 2011. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cristophersen, Paul 1973. *Second-Language Learning. Myth and Reality*. Penguin. Harmondsworth.
- Culler, Jonathan 1976. *Saussure*. Fontana és Collins. Glasgow.
- Czeplédi Csaba 2008. Constructive Linguistics. In: Andor József (szerk.) *When Grammar Minds Language and Literature*. Institute of English and American Studies, University of Debrecen. Debrecen. 137–145.

- Czeglédi Csaba 2010. Linguistics and Language Pedagogy: The natural connection. In: Irén Hegedűs – Sándor Martsa (szerk.) *CrossSections* 1. Institute of English Studies, Faculty of Humanities, University of Pécs. Pécs. 269–277.
- Czeglédi Csaba 2011. Rethinking Language Pedagogy. In: *Romanian Journal of English Studies* 8/2011. Editura Universităţii de Vest. Timișoara.
- Gutt, Ernst-August 2000. *Translation and Relevance. Cognition and Context*. St. Jerome Publishing. Manchester és Boston.
- Halliday, M. A. K. 1970. Language structure and language function. In: J. Lyons (szerk.) *New Horizons in Linguistics*. Penguin. Harmondsworth.
- Hatim, Basil 2001. *Teaching and Researching Translation*. Pearson Education Limited. Harlow.
- Heltai Pál 1991. *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Holnap Kiadó. Budapest.
- House, Juliane 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. Gunter Narr. Tübingen.
- Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Ivir, Vladimir 1981. Formal correspondence vs. translation equivalence revisited. In: *Poetics Today* 2, 4. 51-9.
- Jakobson, Roman 1959. *On Linguistic Aspects of Translation*. In: Brower, R. A. (szerk.), 232-239.
- Kern, Paul O. 1905. The Question of Translation in the Teaching of Modern Languages. *The School Review* 13/4. The University of Chicago Press. Chicago.
- Lado, Robert 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-hill. New York.
- Lado, Robert 1979. Language and Thought: The Effect of Translation vs Interpretation. *TESOL Quarterly* 13/4. 565-571.
- Malmkjaer, Kirsten (szerk.) 1998. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. St. Jerome Publishing. Manchester.
- Mounin, Georges 1963. *Les problèmes théoretiques de la traduction*. Gallimard. Paris.

- Neubert, Albrecht 1994. *Competence in Translation: A complex skill, how to study and how to teach it*. In: Snell-Hornby et al. (szerk.), 61-70.
- Newson, Dennis 1998. Translation and Foreign Language Teaching. In: Kirsten Malmkjaer (szerk.) *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing. Cambridge.
- Nida, E. A. and Taber, C. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Brill. Leiden.
- Püspöki Péter (szerk.) 2000. *Drámaóra-gyűjtemény*. BAZ megyei Drámapedagógiai és Színjátszó Műhely. Miskolc.
- Shveitser, Aleksandr 1993. *Equivalence and adequacy*. In: Zlateva, P. (szerk.), 47-56.
- Stibbard, Richard 1998. The Principled Use of Oral Translation in Foreign Language Teaching. In: Kirsten Malmkjaer (szerk.) *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing. Cambridge.
- Vermes Albert 2009. *Basics of Translation Theory and Practice*. Líceum Kiadó. Eger.