

A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana

Ábrányi Henrietta

E-mail: heni.abranyi@t-online.hu

Kivonat: A globalizáció és az elmúlt évtizedek technológiai fejlődése következtében a fordítástámogató eszközök ismerete szinte minden fordító, oktatásuk pedig minden fordítóképző intézmény számára kötelezővé vált. Ha azonban a fordítás önmagában is komplex folyamatába bekapcsoljuk a számítógépet, egy sor nehezítő körülmény merülhet fel, amelyek, ha a fordító ismeretei nem elég megalapozottak, időt és energiát vonhatnak el a fordítástól, és kihathatnak annak minőségére. Ezért ahhoz, hogy a fordítástámogató eszközök valóban támogassák, és ne hátráltassák a fordító munkáját, fontos, hogy a használat automatizálódjon, rutinszerűvé váljon. E cél azonban nem vagy csak nehezen érhető el hagyományos, tanárközpontú oktatással, ahol a hallgatók passzív befogadói az oktató által elmondottaknak. Tanulmányomban Donald Kiraly (1995 és 2000) „hallgató-központú” oktatási modelljét alapul véve a fordítástámogató eszközök oktatásának egy lehetséges módszertanát mutatom be. Az elméleti bevezetőt, illetve a kétféle oktatási módszer összevetését követően részletesen bemutatam az említett lehetséges módszertant és annak gyakorlati alkalmazását az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsoló Tanszékén. Végül kitérek a módszer által támasztott nehézségekre és a lehetséges kutatási irányokra is.

Kulcsszavak: fordítástámogatás, tanárközpontú oktatás, hallgatóközpontú oktatás, módszertan, fordítói/fordítási kompetencia

1. Bevezetés

A globalizáció és a technológiai fejlődés jelentősen megváltoztatta a fordítókkal szemben támasztott követelményeket: egyre nagyobb mennyiségű szöveget kell egyre rövidebb határidőre lefordítani, mindeközben a minőséget is szem előtt kell tartani. Így gyakorlatilag kötelezővé vált a fordítót támogató számítógépes eszközök megalapozott használata.

A fordítás azonban már önmagában is komplex folyamat: a fordító nemcsak egyszerűen lefordítja a szöveget az egyik nyelvről a másikra, hanem átadja az üzenetet, eközben megpróbál megfelelni az eredeti szerző, a megbízó és a befogadók elképzeléseinek is, és a mindenki számára megfelelő és kívánt hatás elérésére törekszik (Kiraly 1995). Mindeközben a szűk határidők és a felgyorsult munkafolyamat miatt képesnek kell lennie a másokkal végzett közös mun-

kára is (Király 2000). Emellett előfordulhat, hogy a fordító rossz vagy hibás adatokat tartalmazó forrásnyelvi szöveget kap, nem rendelkezik minden szükséges információval a munka elvégzéséhez, illetve gyakorta hiányzik a visszajelzés is (Király 1995).

Ha ebbe az összetett folyamatba bekapcsoljuk a számítógépet, további nehezítő körülmények merülnek fel: megalapozott ismeretekre van szükség ahhoz, hogy a fordítók új, számukra teljesen ismeretlen programokat sajátítsanak el, és az esetlegesen felmerülő problémákat meg tudják oldani. A szükséges készségek hiányában a nehézségek időt és energiát emésztenek fel, ami kihathat a fordított szöveg minőségére is.

Mindezeket a fordításoktató intézményeknek is figyelembe kell venniük, és integrálniuk kell oktatási programjukba (Bowker 2002), hogy a hallgatók megalapozott, biztos tudást kapjanak, amelyet később jól kamatoztathatnak munkájukban.

Tanulmányomban a számítógépes ismeretek oktatásának egyik lehetséges módszertanát mutatom be, amelyet az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a mesterképzésben részt vevő, német főnyelves hallgatók óráin harmadik éve alkalmazok.

2. A fordítástámogató eszközök fogalma

A szakirodalomban a fordítástámogató eszközök számos meghatározását találhatjuk. Korábban többnyire azokat a programokat nevezték fordítástámogató eszköznek (*computer-assisted* vagy *computer-aided translation tools*), amelyek többek között fordítómemóriát tartalmaznak (pl. Esselink 2000). A fordítómemória eltárolja a fordítás során a forrás- és célnyelvi szegmenseket, így a fordítók „újrashasznosíthatják” korábbi fordításait (Bowker 2002). Ezek a programok általában további komponenseket is tartalmaznak, például terminológiai adatbázisokat (szószedetek), szövegpárhuzamosítót (amellyel elektronikus formában meglévő, de nem fordítástámogató eszközzel készült forrás- és célnyelvi szövegeket párosíthatunk össze és menthetünk a fordítómemóriába), statisztikát (elemzés), illetve konkordanciát.

Bowker (2002) a fordítástámogató eszközök két típusát különbözteti meg. Tágabb értelemben idesorol minden olyan számítógépes eszközt, amely a fordítót segíti a fordítás folyamatában. Idetartozik tehát például a szövegszerkesztő, az OCR-szoftver (*optical character recognition*, azaz optikai karakterfelismerő szoftver), bármely elektronikus (online és offline) segédanyag és forrás (szótárak, szószedetek, keresők, párhuzamos szövegek stb.) vagy a helyesírás-ellenőrző (Sager 1994). Szűkebb értelemben csak a „fordítómemóriás” szoftvereket, a különálló terminológiai kezelőt és a korpuszeszközöket tekinti fordítástámogató eszköznek. A félreértések elkerülése végett előbbieket az „emberi fordítás” kategóriájába rendeli.

A szakirodalomban időközben változtak az elnevezések, ma már fordítástámogató eszköznek nevezünk mindent, ami valamilyen formában a fordítót segíti (Bowker tágabb értelmezése), beleértve a különálló terminológiai kezelőt, illetve a korpuszeszközöket is (!). A fordítómemóriát és további komponenseket tartalmazó eszközöket pedig ma már egyre inkább „fordítási eszköz”-nek (*translation*

environment tools, TEnTs) nevezik (Sutcliffe de Moraes 2007). Jelen tanulmányban a mai tendenciát követem, így a későbbiekben részletesen ismertetett számítógépes alapismeretek órán a fordítástámogató eszközök, a nyelvtechnológiai alapismeretek órán pedig a fordítási eszközök használatát sajátítjuk el.

3. Fejlesztendő készségek

Az Yves Gambier vezette EMT szakértői csoport (2009) hat különböző fordítói/fordítási kompetenciát különböztet meg, amelyeket a fordítóhallgatók oktatása során fejleszteni szükséges. Ezek a következők: nyelvi kompetencia (*language competence*), interkulturális kompetencia (*intercultural competence*), tematikus (szakmai) kompetencia (*thematic competence*), a fordítói szolgáltatás kompetenciája (*translation service provision competence*), információszerzési kompetencia (*information mining competence*) és technológiai kompetencia (*technological competence*).

A nyelvi kompetencia a forrás- és a célnyelv mélyreható ismeretét jelenti. A grammatikai, lexikai és idiomatikus struktúrák ismerete mellett a fordítónak járatosnak kell lennie a nyelvek tipográfiai sajátosságaiban is, emellett képesnek kell lennie a változások követésére.

Az interkulturális kompetencia összefoglalva a forrás- és a célnyelvi kultúra mélyreható ismeretét takarja. Két főbb dimenzióra, a szociolingvisztika és a szöveg dimenziójára bonthatjuk. Előbbi a különböző (szociális, földrajzi, történelmi és stilisztikai) nyelvváltozatok, utóbbi pedig a nyelvek szövegépítési szokásainak ismeretét feltételezi.

A tematikus (szakmai) kompetencia az adott szakterület mélyreható ismeretét jelöli. Ez a készség összefügg az információszerzési kompetenciával, mivel a fordítónak képesnek kell lennie a megfelelő információk felkutatására, ehhez megfelelő stratégiák kialakítására, illetve a különböző eszközök használatára is, amelyek segíthetnek a szükséges információk megtalálásában.

A technológiai kompetencia értelmében a fordító képes a rendelkezésre álló (és esetlegesen új) fordítást segítő eszközöket integrálni a fordítási folyamatba, emellett képes az eszközök hatékony és gyors használatára.

A fordítói szolgáltatást leíró kompetencia két részre osztható. A személyes (*interpersonal*) dimenzió olyan ismereteket jelöl, mint a fordító társadalmi szerepének ismerete, a piaci igények felmérése, a változások követése, az „önmenedzselés” (marketing), a kommunikáció a megrendelővel, az időbeosztás és az együttműködés másokkal. A termék előállítására vonatkozó (*production*) dimenzió olyan ismereteket értünk, mint például a fordítói döntések indoklása, a saját fordítás értékelése, a lektorálás és a minőség-ellenőrzés.

A fentiek megmutatják azokat az ismereteket, amelyeket a fordításoktató intézményeknek integrálniuk kell a tantervbe ahhoz, hogy a piaci igényeknek megfelelő fordítókat képezzenek.

Mivel a számítógépes eszközök használatát, valamint a fordítói projektek levezenylésének folyamatát oktatom, a továbbiakban a technológiai és a fordítási szolgáltatásra vonatkozó kompetenciával foglalkozom.

4. Hogyan oktassunk? Tanár- vagy hallgatóközpontú oktatás

Láthattuk, milyen készségeknek kell (ki-)fejlődniük a hallgatókban ahhoz, hogy a piacon is meg tudják állni a helyüket. Fontos kérdés azonban az is, milyen módszerrel érhetjük ezt el. Kiraly (1995 és 2000) alapján a következő oktatási módszereket különböztethetjük meg.

A hagyományos, tanárközpontú oktatás során az oktató kiválasztja az általa fontosnak tartott tudást, amelyet átad a passzív befogadóként jellemezhető hallgatóknak, akik leírják a hallottakat, majd megtanulják a vizsgára. Bár nagy mennyiségű anyag adható át ezzel a módszerrel, az ismeretszerzés nem aktívan (pl. begyakorlás útján) történik, így a tudás sem nevezhető alaposnak, illetve tartósnak.

A hallgatóközpontú oktatás során ezzel szemben a hallgatók (inter)aktívan sajátítják el és mélyítik el az ismereteket, emellett a felmerülő problémákat közösen, csapatban próbálják megoldani. Így nemcsak megalapozott, biztos tudásra tesznek szert, hanem együttműködési készségüket és kreativitásukat is fejlesztik. Ennek a módszernek a része a realiztikus fordítási helyzetek teremtése is, a hallgatók tehát autentikus fordítási feladatokat, fordítási projekteket hajtanak végre. A leendő fordítók így nem készen kapják az oktatójuk által fontosnak vélt tudást, hanem maguk építik fel azt, méghozzá együttműködve társaikkal („kollaboratív tudásépítés”, vö. Kiraly 2000: 3).

Ezzel a módszerrel a hallgatók is az oktatás aktív részévé válnak, az oktató feladata pedig a hallgatók „terelgetése”, támogatása, illetve a (technikai) segítségnyújtás. Kezdetben még nagyobb oktatói „beavatkozásra” van szükség, ám ahogy a készségek folyamatosan fejlődnek, illetve az ismeretek is bővülnek, az oktató fokozatosan a háttérbe húzódhat. Így ha például a hallgatók elakadnak valahol, elég lehet már csak utalni a következő lépésre. Fontos emellett, főleg az oktatás elején, hogy az oktató mindig felhívja a figyelmet a tanultak hasznárára, értelmére, és mindig az adott célt tartsa a szeme előtt (Kiraly 2000).

A konkrét esetre vonatkoztatva: ahhoz, hogy a hallgatók megtanulják a számítógépes eszközök megalapozott használatát, képesek legyenek a felmerülő problémákat megoldani, illetve a későbbiekben ismereteiket fejleszteni, bővíteni (technológiai kompetencia), emellett megállják a helyüket a piacon, tudjanak csapatban dolgozni, ismerjék a fordítási folyamat elemeit, résztvevőit, helyüket a folyamatban (fordítói szolgáltatás nyújtása), az utóbbi módszer tűnik hasznosabbnak.

5. Módszertan

Mivel két főbb kompetencia kialakítása és fejlesztése a cél, az oktatásban is két főbb szakaszt különböztethetünk meg. Az első szakaszban a hallgatók megismerkednek a fordítás technológiai oldalával, folyamatos gyakorlással és ismétléssel megtanulják a rendelkezésre álló eszközök *alapvető* használatát. Az első szakasz célja az, hogy az egyes lépések minél automatikusabbá, rutinszerűbbé

váljanak. Emellett a felmerülő problémákat csapatokra bontva oldják meg, így fejlesztjük kreativitásukat és együttműködési készségüket is.

A második szakaszban egyrészt elmélyítjük a meglévő ismereteket (ismétlés és gyakorlás), másrészt megismerkedünk a haladóbb funkciókkal, illetve fokozatosan a fordítási folyamat egyes tényezőivel is. A második szakaszban a hallgatók a programok terén újabb és újabb ismereteket szereznek, és a fokozatosan bővülő teendőikkel meglévő ismereteik is mélyebbé, biztosabbá válnak. Emellett a valós fordítási folyamatot is szimuláljuk: éles vagy gyakorlati jellegű fordítási projektekben vesznek részt.

6. A módszer a gyakorlatban

Az ELTE BTK Fordító- és Tolmacsképző Tanszékének mesterképzésében összesen négy idevágó tanegységet kell a hallgatóknak négy félév alatt teljesíteniük, az első évben egy-egy heti kétórás, a második évben pedig egy-egy heti négyórás tanóra vár rájuk.

Az első év a fent bemutatott első szakasznak feleltethető meg. Itt a hallgatók megismerik a rendelkezésre álló eszközöket, illetve folyamatos gyakorlás és ismétlés útján elsajátítják alapvető használatukat.

A második év a második szakasznak feleltethető meg. A hallgatók továbbra is gyakorolják, használják meglévő ismereteiket, emellett lépésenként bevezetjük a valós fordítási helyzeteket szimuláló fordítási projekteket is, amelyeket először önállóan, majd csapatokra bontva kell levelezniük.

6.1. Első év: bevezető kurzusok

Az első év első félévében a hallgatók a számítógépes alapismeretek órán különböző programokat tanulnak úgy, hogy a fordítói szakmában szükséges, illetve hasznos ismeretekre helyezzük a hangsúlyt. A tantervben többek között szerepel az internetes keresés, a szövegszerkesztés (Word), a táblázatkezelés (Excel), a prezentációkészítés (PowerPoint), az adatbázis-kezelés (Access), illetve HTML-szerkesztési alapok is. Emellett igény szerint további hasznos ismereteket is hozzáveszünk a tananyaghoz.

Bár manapság az emberek többsége napi szinten használja az internetet, a Word, az Excel és a PowerPoint programokat, a tapasztalat azt mutatja, hogy a hallgatók tudása nem rendszeres és megalapozott, hanem használat és igény alapján alakult ki. Így szükség van a fontosabb funkciók ismétlésére, illetve a meglévő tudás rendszerezésére, megalapozására, mielőtt bonyolultabb programokkal kezdünk foglalkozni.

Az internetes keresés órákon átnézzük a Google-kereső operátorait, emellett a hallgatók tanácsokat kapnak a hatékony kereséshez. A szövegszerkesztési órákon a feladat különböző, összetett formázással ellátott PDF-fájlok „lemásolása”. A cél az, hogy munkájuk a lehető legnagyobb mértékben hasonlítson az eredeti szövegre. A táblázatkezelési órákon például árajánlat készítéséhez, illetve a munkák összegzéséhez szükséges képleteket gyakoroljuk. Az adatbázis-

kezelési órákon csak az alapokat nézzük át, ilyen például a tábla létrehozása és feltöltése, űrlap, jelentés és lekérdezés létrehozása, valamint az adatok szűrése és rendezése. A HTML-órákon is az alapokra helyezzük a hangsúlyt, áttekintjük egy egyszerű HTML-fájl felépítését, majd megbeszéljük, mely részekhez lehet hozzányúlni fordításkor. Ezután a hallgatók maguk is létrehozhatnak egy egyszerű HTML-oldalt a minták segítségével.

A második félévben a nyelvtechnológiai alapismeretek óra keretében korábban három (Trados 2007, memoQ, Trados Studio 2009), jelenleg két fordítási eszköz (memoQ és Trados Studio 2009/2011), valamint a Multiterm terminológiakezelő használatát sajátítják el a hallgatók. Ebben a félévben még csak ismerkednek a programokkal: megtanulják, hogyan kell fordítani a programokban, hogyan lehet különböző formátumokban menteni a kész szöveget, emellett a fordítómemóriák és a terminológiai adatbázisok kezelését is gyakoroljuk.

Mindkét tanegység órái hasonlóan zajlanak. Először áttekintjük a program adott funkcióját, majd közösen megoldunk egy feladatot. Ezután a tanult részlelemet a hallgatók önállóan is gyakorolják. Az útközben felmerülő problémákat, nehézségeket megpróbálják közösen megoldani, illetve megoldási javaslatokat tesznek. Az egyes funkciókhoz házi feladatot is kapnak, hogy tovább gyakorolhassanak, így minél automatikusabbá, rutinszerűbbé váljon a használat. Ez az oktatónak is jó visszajelzést ad, hogy mindenki megértette-e az órai anyagot.

Ezek az órák kizárólag a számítógépes részt szoktuk osztályozni, mivel a hallgatók az elsőéves órákon még a fordítást is csak tanulják, emellett – főleg a második félévben – a programok is nagyon újak nekik, használatuk nem mindig megy zökkenőmentesen. Mindezek alapján úgy vélem, az új eszközökkel készült fordításaik nem lennének minőségileg megfeleltethetők a többi órán készült fordításaikkal.

6.2. Fordítói projektmunka I.

A második évre a hallgatók már sokat gyakorolhatták a fordítást és a számítógépes részt is, így a fordítói projektmunkán összehozható a két oldal. Az első féléves kurzus célja a már meglévő ismeretek folyamatos gyakorlásán túl a fordítási folyamat lépéseinek, tényezőinek bevezetése, megismertetése a hallgatókkal.

Bár az óra tulajdonképpen laborfoglalkozás, az első félévben még szükség van a „hagyományos” gyakorlásra és tanulásra, hiszen számos programfunkció, illetve maga a fordítási folyamat még ismeretlen számukra. Ezekre viszont a korábban leírt órákon nem jutna idő.

Az első félévben az órákat két főbb részre bontjuk. Az első 90 percben a fordítási projektek egyes lépéseit vesszük át és gyakoroljuk (megkeresés, kommunikáció a megrendelővel, árajánlat kiállítása, megrendelés véglegesítése, fordítás és további teendők elvégzése, kész munka leadása), illetve kitérünk a fordítási megbízások elemeinek kezelésére, rendszerezésére és a „megrendelési adatok” tárolására is. Utóbbit a folyamatos gyakorlás végett általában Excel-táblában és Access-adatbázisban rögzítjük. A projektfolyamat egyes tényezőit először csoportmunkával dolgozzuk fel, ezután megvitatjuk, végül összegezzük.

Annak érdekében, hogy a hallgatók átlássák az egész folyamat hasznát, a félév első órájában előadást tartunk számukra a fordítóirodai projektmenedzsmentről. A 2013–14-es tanév őszi félévében általános bemutatót is kaptak projektekről, projektmenedzsmentről, emellett két különböző fordítóirodáról is hallhattunk.

A második 90 percben a fordítási eszközöket gyakoroljuk. Először átismételjük a korábban tanultakat, ezután a haladóbb funkciók következnek (pl. szinkronizálás). Ebben a félévben a hallgatók már nem kapnak külön házi feladatot a funkciók gyakorlásához, hanem komplett fordítási projekteket kell végrehajtaniuk, amelyekbe integráljuk a tanult funkciókat is. Ezzel a módszerrel is jól mérhető, hogy a hallgatók megértették-e a tanultakat.

A félév során összesen öt fordítási projekt van, ebből kettő az első idegen nyelvükről, esetünkben németről magyarra, kettő a második idegen nyelvről magyarra (jelenleg tizenkét angol, egy holland), egy pedig az első idegen nyelvekre, azaz németre történik. Az első három projekt otthon zajlik, önállóan, tehát mindenkinek a teljes folyamatot végre kell hajtania. Az első esetében minden részegységre, a többi esetében csak a végleges munka leadására kapnak határidőt. Ebből is látszik, hogy az első projekt bevezető jellegű, mérhető, mennyire értik a hallgatók a folyamatot. A feladatra többnyire két hetet kapnak (kivételez alól a második projekt, amelyre egy hetet, itt az első projekt alapján kell dolgozni).

A negyedik projekt csoportos, mivel a hallgatók az idegen nyelvekre fordítanak. Itt a szerepeket már felosztjuk, mindig van egy projektvezető, aki az ügyféllel és a fordítókkal kommunikál, és csoportlétszámtól függően 2-3 fordító, akik egyben lektorok is. Miután elkészültek a fordítással, ellenőrzik, javítják egymás munkáját. Csak ezután küldik el a véglegesített anyagot a projektvezetőnek, aki még egyszer átnézi az egész szöveget, és szükség esetén vissza is küldi a fordítóknak javításra. A projektvezető feladata egyébként a terminológia létrehozása, a szövegek felosztása is.

Az ötödik projekt ismét egyénileg zajlik, viszont már az órán. Ebben az esetben egy rövid, legfeljebb egyoldalas szöveget kell lefordítani, majd lehetőleg az óra vége előtt véglegesíteni. A határidő általában az óra után pár nappal van, hogy pihentethessék, átnézhessék a szövegüket.

Az utóbbi két projekt tulajdonképpen a következő félévre készíti fel a hallgatókat, ahol csoportosan és kizárólag az órán kell dolgozniuk.

A projektek a következőképpen zajlanak: a hallgatók fiktív megkeresést kapnak, amelyre reagálniuk kell. Általában a megkeresés hiányos az árajánlat kiadásához, így fel kell tenniük a szükséges kérdéseket. Ha például hiányzik a csatolmány, elkérik, ha már látják a szöveget, megkérdezik a határidőt, a célnyelvet, a további kért szolgáltatásokat és így tovább. Ezután a választott programban készült statisztika alapján kiállítják az árajánlatot, majd megrendelés esetén visszaigazolást küldenek. Fordítás közben feltehetik kérdéseiket a szöveggel kapcsolatban (például az idegen nyelvű közönségnek szóló utalásokkal mit tegyenek, hogyan fordítsák az intézményneveket, mit tegyenek hibás/hiányos információkkal, átváltsák-e a mértékegységeket stb.).

Mivel az is célunk, hogy otthon is gyakorolják a programokat, és visszajelzést is kapjunk a szintjükről, szükség van esetenként „irreális” kérésekre is

(például építsenek terminológiát utólag, és küldjék el XY formátumban exportálva), erre azonban külön fel szoktuk hívni a figyelmüket. Az egyes projektek végén mindenki kitölt egy rövid értékelőlapot, amelyben a saját munkáját értékeli, és a leírtaknak megfelelően javaslatot tesz az érdemjegyre is. Az értékelőlapra a következő kérdések szerepelnek:

1. Hogyan értékeli összességében az adott projektet (szempontok: hatékonyság, gyorsaság, pontosság, minőség, eszközhasználat, együttműködés, problémamegoldás stb.)?
2. Mennyiben érezte nehezebbnek a fordítási feladatot úgy, hogy a fordítás előtt és után is volt tennivaló?
3. Hogyan értékeli saját hozzáállását a projekthez (pozitívumok, negatívumok)?
4. Min változtatna a következő projektben?
5. Mit tart kiemelkedőnek a munkájában?
6. Végül milyen érdemjegyet adna magának?

Ezt követően részletesen elemezzük a hallgatók munkáját, és az érdemjegy mellé szöveges értékelést is kapnak.

6.3. Fordítói projektmunka II.

A második év második félévében a cél az, hogy a hallgatók gyakorolják és elmélyítsék a korábbi félévek során összegyűjtött ismereteiket. A második fordítói projektmunka már tulajdonképpen laborfoglalkozásnak is nevezhető, hiszen a hallgatók a fordítási projekteket kizárólag az órán és csoportokra bontva végzik le.

A félévben összesen három nagyobb volumenű projekt van, amellyel a valós fordítási feladatokat szimuláljuk valós feladatokkal, valós problémákkal, de „védett” környezetben (vö. „projektalapú megközelítés”, Mileto és Muzii 2010). A hallgatók három- vagy négyfős csapatokban dolgoznak, projektenként változó szereposztással, így mindenki kipróbálhatja magát a különböző szerepekben (projektvezető, fordító és lektor). Az egyes projektekre általában három hét áll rendelkezésükre, az első projektben német–magyar, a másodikban magyar–német, a harmadikban pedig angol–magyar irányban fordítanak.

A projektek során saját maguk állítják fel ütemtervüket, osztják be a feladatokat. Az oktató feladata itt már ténylegesen a segítségnyújtás, illetve a projekt megfelelő mederben tartása, így tehát az oktató jelenlétére is mindenképpen szükség van. Lehetőség van arra, hogy a felmerülő problémákat, kérdéseket külön-külön megbeszéljük a csapatokkal, így a nem közérdekű információkat nem kell mindenkinek végighallgatnia, és megszakítania a munkát.

Minden projekt végén a hallgatók először önmagukat, egymást és összességében a csoportjukat értékelik a fentihez hasonló értékelőlappal. Ezután részletes visszajelzést kapnak szöveges értékelés formájában. Annak érdekében, hogy együttműködési készségük továbbfejlődhessen, és elkerülhetők legyenek a késések, problémák egyik vagy másik csoporttag miatt, azzal igyekszünk moti-

válni őket, hogy projektmunkájukra és fordításukra is közösen kapnak egy-egy érdemjegyet.

Felmerülhet a kérdés, vajon miért érdemes az órát ebben a formában bent az egyetemen tartani. Véleményem szerint a hallgatóknak meg kell szokniuk azt a helyzetet, amikor nem a megszokott otthoni környezetükben, megszokott eszközökkel és nyugalomban dolgoznak, hanem olyan helyzetben, ahol többnyire nyüzsgés, alapzaj van, és esetlegesen egészen más eszközök állnak rendelkezésükre. Emellett a hallgatók utolsó félévéről beszélünk, amikor a szakdolgozatukkal, a szakzárással is foglalkozniuk kell. A tapasztalat azt mutatja, hogy bár mindig van néhány hallgató, aki nehezen jön bele a bent végzendő munkába, akit zavarnak a többiek, de még ők is kifejezetten előnyösnek tartják, hogy a feladat még órai keretek között elkészül, így nem kell semmit hazavinni.

6.4. Jegyek vs. tapasztalat

Bár minden kurzus végén érdemjegyet kell adnunk a hallgatóknak a féléves munkájukra, úgy vélem, fontosabb, ha figyelmüket a jegyekről a tapasztalatszerzés fontosságára irányítjuk. Ne azzal foglalkozzanak tehát, hogyan lehet kettessel átcsúszni a tárgyon, vagy miért csak négyest kaptak a zárthelyi dolgozatra, hanem azzal, hogy a tanultak mire jók, hogyan hasznosíthatók majd a későbbi munkájukban.

A bevezető kurzusokon a jegy mellé rövid értékelést is kapnak, amelyben leírjuk például, milyen fájlok hiányoztak a feladatból, vagy a feladat mely részét nem sikerült végrehajtaniuk. A projektórákon már részletesebb visszajelzés adható, itt a fordítási munkához kapcsolódó levelezést aprólékosan átnézzük, és jelezzük a kerülendő megoldásokat, de kiemeljük a nagyon jó ötleteket is. A cél nem az, hogy mindenképpen hibát találjunk a munkájukban, jellemzőbb az alternatíva ajánlása egyik vagy másik lépéshez. Fordítás esetében hangsúlyozzuk, hogy magyaros, gördülékeny, jól olvasható szöveget igyekezzenek létrehozni. Értékeléskor hibának számítanak a félrefordítások és a rossz szóhasználat, de igyekszünk kerülni a preferenciális javításokat. Emellett röviden összefoglaljuk, milyennek találjuk a munkájukat, és miért az adott érdemjegyet kapták. Természetesen mindig fordulhatnak hozzánk kérdéseikkel, megvitathatjuk a kifogásolt megoldásokat.

Bár a hallgatók valóban motiválhatók a fentiekkel, és többnyire figyelmük kevésbé fordul a jegyek felé, mégis megfelelőbb motivációt jelentene, ha több valós fordítási projektet kellene végrehajtaniuk az órákon. Erre azonban eddig csak egyszer volt lehetőség.

7. A módszer hátrányai, kutatási lehetőségek

Bár a fentiekben láthattuk, hogy a számítógépes és a projektórák esetében milyen előnyökkel járhat a hallgatóközpontú oktatás, olykor a módszer hátrányos is lehet.

A bevezető kurzusokon, ahol a hallgatók még csak ismerkednek a programokkal, folyamatos segítségnyújtásra van szükség. Ha nagy létszámú a csoport,

nehéz dolga van az oktatónak, főleg azért, mert általában nem csak egy személy akad el egyszerre. Problémásabb a helyzet, ha valakinél nem működik a program, hiszen ezen segíteni kell ahhoz, hogy az adott hallgató folytathassa a munkát, ám a többiek sem tudnak haladni, amíg az ő gondjukra nem érkezik megoldás. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ideális létszám legfeljebb 10-12 fő, ám ez sajnos egyre kevésbé jellemző, jelenleg gyakori a 20-25 fő egy elsőéves csoportban. Ugyanez igaz a projektórákra is, ám itt a túl kevés hallgató sem jó, hiszen akkor nem lehet rendesen csoportokra bontani őket, így legalább hat főre van szükség. Érdekes lenne ezt kutatással is alátámasztani, ahol vizsgálható lenne a különböző létszámokra nézve, eltér-e az elsajátítható anyag mennyisége, illetve minősége.

Mindenképpen problémát jelent, ha eltérő a hallgatók szintje, és sajnos általában ez a helyzet. A „képzettebb” hallgatók többnyire hamarabb végeznek a feladatokkal, unatkozhatnak, így az oktatónak külön figyelnie kell rájuk. Több vagy nehezebb feladatot nem érdemes kiadni nekik, hiszen ezzel mintegy „kiemelnénk” őket a többiek közül. Ugyanígy probléma, ha néhány hallgató nagyon lemarad a többiektől, mivel heti másfél órában és nagyobb létszámú csoportban ritkán van lehetőség jóval többet foglalkozni velük. Ebben véleményem szerint a legjobb megoldás az, ha a gyorsabban haladó segíti a lassabban haladót, így előbbi nem unatkozik, utóbbi viszont saját tempójában haladhat, emellett a csoport többi részét sem tartja fel.

Bár nem az oktatás típusához kapcsolódik, az oktatás szempontjából fontos tényező a számítógépes terem felszereltsége is. Alapvető probléma, hogy nagyszámú hallgató esetén nem áll rendelkezésre elég gép, így szükség van saját gépekre is. Mindez nemcsak kényelmetlenséget okoz, hanem az oktató számára is többletmunkát jelent, hiszen csak az esetek elhanyagolható százalékában egyezik a hallgatói és az egyetemi gépek operációs rendszere, Office-csomagja vagy a telepített fordítási eszközök verziója. Az oktató így kénytelen több programverzióból felkészülni, valamint ezekre az oktatás során ki is kell térnie, ami időt vehet el. Az ideális megoldás az lenne, ha a gépek száma a hallgatók növekvő számát követné, ám ez rendkívül költséges. További megoldás lehetne a csoportbontás, ám így vagy több oktatóra, vagy az adott oktató több idejére lenne szükség. Alternatív megoldást nyújthat a virtuális tanulás valamely formája, gyakorlati órák esetén például jól alkalmazhatók az úgynevezett webináriumok, ahol az összes hallgató valós időben követi az oktatót, aki az interneten keresztül adja le az anyagot, például a saját gépének asztalát mutatva, illetve prezentációt vagy dokumentumot vetítve (a virtuális tanulás típusairól, előnyeiről és hátrányairól, valamint a fordítóképzésben való alkalmazhatóságáról részletesebben lásd Ábrányi 2013).

A fordítás szempontjából is felmerül néhány kérdés. Az elsőéves fordításórák, illetve a számítógépes órák különválnak: a fordításórán, bár többnyire számítógéppel, de nem fordítási eszközökkel dolgoznak a hallgatók. A számítógépes órákon ezzel szemben csak fordítási eszközzel készítik a fordításaikat, ám ez, ahogy fent már említettem, nem osztályzásra készül, hanem „szabad” fordításnak tekinthető. Érdekes kérdés, vajon integrálható-e a kettő, és ha igen, a képzés mely szakaszában. Véleményem szerint erre legkorábban másodévben

kerülhetne sor, mivel az első évben a hallgatók még tanulják a fordítást és a számítógépes eszközöket is. Az integráció előnye, hogy a hallgatók nem csak heti három órában gyakorolnák a programokat, hátránya viszont, hogy minden órának a számítógépes teremben kellene zajlania. Emellett ennek a megoldásnak előfeltétele, hogy a többi oktató is ismerje a fordítási eszközöket.

Az integráció kapcsán felmerülő érdekes kutatási terület: vajon mennyiben befolyásolja a fordítási eszközökben jellemző szegmentálás a fordítási egység méretét, illetve hogyan hat a fordított szöveg minőségére? Vajon a szöveg mondanivalójánál, üzeneténél kisebb szövegegységekben gondolkoznak-e a fordítók? Vajon ezáltal a problémák is alacsonyabb szinten jelennek-e meg?

Végül a motiváció szempontjából is felmerül egy kérdés. A hallgatók által leadott fordítások végfelhasználói tulajdonképpen a fordításoktatók, így előfordulhat, hogy a hallgatók kevésbé motiváltak, és hajlamosak a munkát az utolsó pillanatra hagyni és összecsapni. Ezt ellensúlyozandó, minél több éles megbízást kellene kiadni a fordítóhallgatóknak. Ehhez azonban nem elég a tanárok együttműködése, a fordítói szakma és a fordításoktatás széleskörű összefogására lenne szükség.

Irodalom

- Ábrányi H. 2013. Új technológiák a fordításoktatásban: virtuális vagy online tanulás. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 46–59.
- Bowker, L. 2002. *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Esselink, B. 2000. *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kiraly, D.C. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Mileto, F., Muzii, L. 2010. Teaching Computer-Assisted Translation and Localization: A Project Based Approach. In: Bogucki, Ł. (ed.). *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 3–14.
- Sager, J.C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of Automation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sutcliffe de Moraes, N.J. 2007. Taking the Plunge: Part I. *The ATA Chronicle* Vol. 14. No. 6. 29–31.

Interneten elérhető irodalom

- EMT szakértői csoport. 2009. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication [online]*. Letölthető: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf (Letöltve: 2013. szeptember 15.)