

Az anyanyelvi fejlesztés szükségességéről a fordítóképzésben¹

Makkos Anikó

E-mail: makkos.aniko@gmail.com

Kivonat: A tanulmány egy friss empirikus kutatást mutat be, amely során 110 fordító szakos egyetemi hallgató eredeti anyanyelvi és angol nyelvről anyanyelvre fordított szövegeinek összehasonlítása történt egy előzetes kutatásban feltárt szövegalkotási problémák alapján. Bár a fordítások értékelésében ma már domináns a célnyelvi megközelítés, az anyanyelvre fordított szövegek minőségének meghatározásakor kevés szó esik az anyanyelvi szövegalkotási képesség szintjéről, amellyel a jövőben fordítók rendelkeznek, illetve nincsenek olyan empirikus vizsgálatok, amelyek feltárnák a két szövegalkotás közötti összefüggéseket. Ugyanakkor magyar és nemzetközi tanulmányok is bizonyítják, hogy a jövőbeni fordítók anyanyelvi szövegalkotási kompetenciája nem éri el a kívánatos szintet, és hogy feltétlenül szükség van anyanyelvi fejlesztésre is a fordítóképzésben. A tanulmány arra mutat rá, hogy egyértelmű összefüggések rajzolódnak ki a két szövegalkotási képesség között, és hogy vannak kiemelkedő területek, ahol különböző mértékben, de az anyanyelvi és az anyanyelvre fordított szövegekben is hasonló hiányosságok mutatkoznak. A vizsgálat alapján további fejlesztésre van szükség a szókincs esetében, a szöveg konnexitását létrehozó elemek alkalmazása terén és olyan helyesírási kérdésekben, amelyek a szövegszerkesztők hatókörén kívül esnek. Ez a tudás be kell, hogy épüljön a fordítóképzés mindennapjaiba, de más felsőoktatási szakokon is hasznosulhat, mivel a helyes anyanyelvi írásbeli szövegalkotás nélkülözhetetlen a tanulmányok sikeres végzéséhez és a diploma megszerzéséhez.

Kulcsszavak: fordítóképzés, párhuzamos korpuszok, célnyelvi megközelítés, anyanyelvi szövegalkotás, hibaelemzés

1. Bevezetés

1.1. A fordítás célja és oktatása

A fordítást ma már egyértelműen a befogadói oldal felől közelítjük meg, ezért a fordító a célnyelvi szöveg kommunikatív funkciójából indul ki, és annak megfelelően választja meg az alkalmazandó módszereket és stratégiákat (Nord 2006).

¹ A tanulmány a MANYE 25. kongresszusán 2015. április 1-jén elhangzott előadás írott változata.

Egyre inkább elterjedt megközelítés az is, hogy a fordítás nem reprodukció, hanem interpretáció (Gadamer 2003, Heltai 2014). A fordítás így párbeszéd-ként is felfogható, amelyet a fordító folytat a szöveggel, és amelynek során értelmet ad a szövegnek, annak megértését biztosítja egy másik nyelven. Károly (2014: 93) meghatározása is ebbe a sorba illik, mely szerint a nyelvi közvetítés „*dinamikusan változó mértékben produktív és reprodukzív természetű jelenség*” (kiemelés az eredeti szövegben). Összetettségét jól mutatja, hogy sokféle készséget igényel művelőjétől, „egyszerre tudomány is, művészet is, mesterség és ízlés is, [...] intuitív és kreatív jellegű gyakorlati tevékenység” (Bodnár és Simigné 2006: 56). Ezek a leírások összességében azt a fordításokkal szemben támasztott felhasználói igényt rajzolják ki, hogy azok „független, autonóm, önállóan funkcionáló” szövegek legyenek (Williams 2005: 124). Ezen a ponton nem nehéz belátni, hogy mennyi közös vonása van az eredeti anyanyelvi és a fordított szövegeknek.

Hogyan hatnak ezek a nyilvánvaló összefüggések a fordítás oktatásának gyakorlatára? Arnt Lykke Jakobsen már több mint 20 éve leírta, hogy „a fordítás a szövegalkotás egy típusa” (Jakobsen 1994: 145), csak annak egy nem hétköznapi formája. Ezért saját oktatási gyakorlata során olyan fordítókurzust tervezett, amely nem fordítással, hanem az íráskészség fejlesztésével és eredeti párhuzamos szövegek vizsgálatával kezdődött. Ez a módszer elősegítette a normák és szövegtípusok megismerését az anyanyelven és az idegen nyelven egyaránt. Tehát szerinte úgy fejleszthető legjobban a fordítási készség, ha a diákok nem a forrásnyelvi, hanem a célnyelvi oldalról közelítik meg a szöveget, így világos képet tudnak alkotni a célnyelvi szövegről. Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy mi történjen olyankor, amikor az anyanyelvre fordítás oktatása a cél, mivel az egyetemi kurzusok legnagyobb arányban az idegen nyelvekre és azok fejlesztésére koncentrálnak.

Joggal merül fel a kérdés, hogy szükség van-e az anyanyelvi íráskészség fejlesztésére a fordítóképzés során akkor, ha a célnyelvi megközelítés a domináns, és ha az anyanyelvre fordítást tartjuk a professzionális fordítási irányának. Van-e olyan szinten a fordítónak készülő diákok szövegalkotási készsége, amire bátran lehet építeni az egyetemi képzés során?

1.2. Anyanyelvi íráskészség

Valójában az utóbbi bő egy évtizedben kezdett el komolyabban foglalkozni a szakirodalom az anyanyelv szerepével a fordításban, és hazai és külföldi szerzők egyaránt megerősítik azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy még a fordítóképzésre jelentkező diákok anyanyelvi képességei és tudatossága is rendkívül alacsony. Az elsők között hívta fel a figyelmet a problémára Margaret F. Lang (1994), az edinburgh-i Heriot-Watt University oktatója, aki külön előadást is szentelt a témának. Lang ebben azt állítja, hogy amikor a fordítóképzésben részt vevő diákok az anyanyelvükre fordítanak, akkor eszükbe sem jut, hogy milyen sok mindent kellene még tanulniuk vagy fejleszteniük ezen a területen. A szerző azt állítja, hogy az anyanyelvi kompetencia hiányosságai sokkal nagyobb gondot jelentenek a brit képzőintézmények számára, mint azt korábban feltételezték,

ezért egyenesen azt javasolja, hogy az angol mint anyanyelv fejlesztésére ugyanannyi időt kellene fordítani képzéseik során, mint az idegen nyelvi ismeretek tökéletesítésére (Lang 1994).

David Bergen (2009) a fordítási kompetencia elsajátításával kapcsolatosan helyezkedik hasonló álláspontra. Azt írja tanulmányában, hogy a fordítóképzésnek mindig két célja kell, hogy legyen: a fordítás oktatása mellett ugyanúgy szükség van a hallgatók nyelvi képességeinek fejlesztésére, és nemcsak az idegen nyelvre kell gondot fordítani, de az anyanyelvükre is. Ugyanezen az állásponton van Margherita Ulrych (1995) is, aki a trieszti School of Modern Languages For Interpreters and Translators tanáraként írja le intézménye gyakorlatát. A harmad- és negyedéves hallgatóknak vizsgáik előtt egy portfóliót kell összeállítaniuk, és azt mintegy meg kell védeniük anyanyelvükön, azaz olaszul. A szerző nagy fontosságot tulajdonít ennek a mozzanatnak, amely lehetőséget biztosít a diákok anyanyelvi teljesítményének elismerésére. A szerző hivatkozik az Európai Bizottság által megfogalmazott kritikára (McCluskey 1987), amely szerint új alkalmazottaik nem eléggé jártasak az anyanyelvükben.

Pekka Kujamäki (2004) egy olyan empirikus kutatást végzett, amely kezdő fordítók elképzelését teszteli fordítási kompetenciájuk két összetevőjének szemszögéből. Az egyik az elméleti tudás fontossága, a másik az anyanyelvi kompetenciájuk szintje. A szerző tapasztalata szerint a fordítóhallgatóknak nagyon határozott, de gyakran téves elgondolásaik vannak arról, hogy fordítási kompetenciájuk milyen elemekből áll, és hogy hogyan fejleszthető. Anyanyelvi kompetenciájukról például azt gondolják, hogy tökéletes, és az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordítás során a legnagyobb és egyedüli nehézségnek a forrásnyelvi, idegen szöveg megértését tartják. Anyanyelvi szövegükkel kapcsolatban eszükbe sem jut, hogy felmerülhet a fordításnyelv (Tirkkonen-Condit 2002) vagy az interferencia (Toury 1995) fennállásának lehetősége; úgy gondolják, hogy anyanyelvükön természetes és adekvát szöveget hoznak létre. A szerző célja az volt, hogy megmutassa diákjainak, hogy még olyan forrásnyelvi szövegek esetében, amelyek felszíni szerkezetei nem jelentenek fordítási nehézséget, sem egyszerű olyan célnyelvi szöveget létrehozni, amely mentes lenne idegen vagy a szokásostól eltérő formáktól.

Sajnos a magyarországi helyzet sem tér el jelentősen az eddig bemutatottaktól. Hasonló problémákról számol be Klaudy Kinga (2001) a hazai fordítóképzésben eltöltött több évtizedes tapasztalata alapján, valamint Salánki Ágnes (2004) is, aki a Miskolci Egyetemen 1992 óta oktat fordításméleletet és fordítástechnikát. Pollmann Teréz (2004) egy kutatást mutat be a témával kapcsolatban, melyben fordítókurzusra jelentkező olasz szakos egyetemi hallgatók olasz–magyar fordításait vizsgálja, szám szerint 28-at. A diákok anyanyelvi kompetenciáját illetően kiindulópontja a következő: „jogos elvárásunk, hogy bölcsészhallgatók ezt a tudást magas szinten használják” (Pollmann 2004: 83). Az elemzés után a szerző azonban arra a következtetésre jut, hogy a hallgatók anyanyelvi kompetenciáját mindenképpen fejleszteni kell, mivel „anyanyelvük sérelmére sokféle hibát elkövettek, ezek között nemegyszer meglepő, súlyos hibákat is” (i. m. 86). E kompetencia hiányára vezeti vissza a kutató a helyesírási, a mondatszintű nyelvhelyességi és a stilisztikai hibákat, a jóhangzás ellen vétő

megoldásokat és az olyan helytelen szövélasztásokat, amelyek függetlenek a forrásnyelvi szövegtől.

Az eddig elmondottakon túl saját tapasztalatunk, hogy az anyanyelvi készségek fejlődésével és fejlettségével csak a közoktatás évei alatt foglalkoznak a szakemberek, a 12 éves oktatás lezárulása után már nem. A gyakorlatban tehát igazából nincs pontos képünk arról, hogy a felsőoktatásba bekerülő diákok milyen anyanyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, hogy ezek megfelelőek-e felsőoktatási tanulmányaik sikeres végzéséhez. Úgy gondoljuk, hogy ez a kérdés egyre égetőbben jelentkezik a „nyelvigényes” képzéseken, mint amilyen a fordítás-tolmácsolás, média és kommunikáció, de közvetve minden egyéb képzőhelyet is érint. Az anyanyelvhasználat legösszetettebb terepe az írásbeli szövegalkotás, amely során szinte minden képességet meg kell mozgatni ahhoz, hogy a produktum megfeleljen a vele szemben támasztott sokoldalú elvárásoknak, különösen a felsőoktatásban. A nem kellően tudatosult, bizonytalan tudás komoly nehézségeket és hátrányt jelent a diákok számára tanulmányaik során.

2. Egy párhuzamos korpusz vizsgálata

A jelen tanulmányban bemutatandó kutatás legfontosabb célja az volt, hogy feltárja, van-e összefüggés egy személy eredeti anyanyelvi és anyanyelvre fordított szövegének minősége között. További kutatási kérdés volt, hogy megállapíthatóak-e a személyre jellemző, egyedi szövegalkotási sajátosságok, amelyek a szövegek nyelvi minőségére is hatnak. A vizsgálatról azt is vártuk, hogy rámutasson a leggyakoribb szövegalkotási hiányosságokra a két szövegtípusban az adott vizsgálati csoport esetében. Ezek az eredmények reményeink szerint a gyakorlatban is alkalmazhatóak általában a felsőoktatásban, speciálisan pedig a fordítóképzésben.

Az empirikus kutatás anyagát képező szövegek két korpuszt alkotnak: az elsődleges szövegalkotás eredményeképpen létrehozott magyar szövegek tartoznak az egyikbe, és az angolról magyarra fordított szövegek a másikba. Az anyanyelvi szövegek összesített szószáma 32 494, a fordított szövegeké 32 990, így a két korpusz egészében 65 484 szót tartalmaz, arányuk pedig 1,015.

A fordítások a következő körülmények között születtek. Az ELTE Fordító-és Tolmásképző Tanszékén tanuló három diákcsoporttal (26, 43 és 41 fő) dolgoztunk, akik a mesterképzés első tanéve alatt, illetve annak lezárultával kapták szemináriumi feladatként a fordításokat. Így viszonylag homogénnek mondható az a kör, amely a mintákat szolgáltatta, ez pedig lehetőséget ad általános következtetések levonására az adott hallgatói populáció tekintetében. Az angol minden csoportban a diákok B nyelve volt, így a fordítások mindig a B nyelvről az anyanyelvre készültek. Ez teljes mértékben biztosította, hogy a forrásnyelvi szöveg megértéséből minél kevesebb hiba fakadjon.

A munka kivétel nélkül otthoni feladat volt, és elvégzésére körülbelül egy hét állt a hallgatók rendelkezésére. A szemináriumokat vezető oktató szakmai hozzáértése és több évtizedes gyakorlata biztosította, hogy a fordítandó szövegek nehézségi szintje megfeleljen az adott diákcsoportok idegen nyelvi tudásá-

nak. A szövegek minden esetben autentikusak voltak, és anyanyelvi beszélőktől származtak. A témák esetében az elsődleges szempont az aktualitás és érdekesség volt, ez biztosította a diákok szükséges motivációját.

A fordításra kiválasztott írások egyike sem volt szigorúan vett szakszöveg, mivel a képzés első évében a fordítástechnika szemináriumokon még nem a későbbi szaknyelvvvel dolgoznak a hallgatók. A kutatásba bevont, a rendelkezésre álló fordítási feladatokból e szempont alapján kiválasztott forrásnyelvi szövegek így egyöntetűen a művelt köznyelvbe sorolhatóak stílusukat tekintve. Mivel az anyanyelvi szövegeknél is hasonló elvárás érvényesült, az összehasonlított korpuszok stilisztikailag nem mutattak különbséget.

A kutatás céljainak megfelelően mindegyik fordítás mellé készült egy anyanyelvi fogalmazás is. Az önálló írásművek témájukban mindig eltértek a fordításoktól, és minden esetben egyfajta állásfoglalást, véleménykifejtést, esetleg érvelést tartalmaztak. Ez a személyes érintettség és megszólítotttság biztosította az írások spontaneitását és a hallgatók közlési kedvének felébresztését. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy sokan arról számoltak be a feladat kapcsán, hogy mivel egy idegen nyelvi alapidiplomával érkeztek a mesterképzésre, ezért az érettségi óta akkor írtak először az anyanyelvükön fogalmazást. Már önmagában ez a tény is azt mutatja, hogy az anyanyelvi szövegalkotásra szükséges figyelmet fordítani a képzés során.

3. A szövegminőség összehasonlítása hibaelemzésen keresztül

A nagymintás empirikus kutatást megelőzően egy kisebb, előzetes vizsgálatra került sor, melynek során 18 fordító és tolmács szakos egyetemi hallgató egy anyanyelvi fogalmazásában és egy angolról magyarra fordított szövegében vizsgáltuk a szövegalkotási hibákat. A két szöveg hibaelemzése során alakultak ki az alapvető hibakategóriák, amelyeket azután nagyobb csoportokba soroltunk. Célunk az volt, hogy az eredmények tükrében kialakíthassuk a nagymintás kutatás során alkalmazandó közös értékelési rendszert, tisztázzuk és – a kezelhetőséget és a gyakorlati szempontokat is figyelembe véve – csökkenthessük az értékelés alapjául szolgáló hibakategóriákat és hibacsoportokat.

Tulajdonképpen úgy véljük, hogy nem annyira a csoportokon vagy azok elnevezésén és összetételén, hanem inkább az egyes hibatípusokon van a hangsúly a jelen vizsgálatban, mivel ezekre épülhet az oktatásban speciális fejlesztőmunka. Természetesen csak azokat a hibatípusokat tartottuk meg, amelyek mind a két szövegtípusban értelmezhetőek voltak, illetve amelyek értékelhető mennyiségben fordultak elő az írásművekben. A hibákat nem súlyoztuk hatásukat tekintve, mivel erre vonatkozóan nem találkoztunk egységes állásponttal a szakirodalomban. A végső elemzési kategóriákat az 1. táblázat foglalja össze.

Az elemzés gyors és megbízható rögzítésére az NVivo nevű tartalomelemző programot használtuk. Ez a rendszer arra is alkalmas, hogy kvantitatív eredményeket produkáljunk a segítségével, ezért döntöttünk a használata mellett. A szoftver tárolta minden egyes szöveg összes megjelölt hibatípusát, és lehetővé tette a jelölések utólagos, korlátlan számú módosítását is. Ezzel a segédeszköz-

1. táblázat

Fogalmazások és fordítások hibacsoportjai és hibatípusai

Hibacsoportok (fogalmazások és fordítások)	Hibatípusok
Szókincs	
	szóismétlés
	nem megfelelő szó
	helytelen szókapcsolat
	stílus
Mondatszerkesztés	
	mondattagolás
	hiányos szerkezet
	szórend
Konnexitás	
	utalás
	névelő
	kötőszó
	egyeztetés
Helyesírás	
	egybeírás-különírás
	idegen szó
	tulajdonnév
	központozás
	gépelés
	egyéb

zel az olvasással párhuzamosan lehetett végezni a hibák azonosítását, a rendszer pedig a beállításoknak megfelelően be is sorolta a hibatípusokat a fentebb már megnevezett csoportokba. A programból kinyert eredményeket végül Excel-táblázatokban tároltuk, és ezek alapján vontunk le következtetéseket az eredeti szövegek és a fordítások hibatípusait illetően, illetve végeztünk összehasonlításokat a két korpusz között.

4. A kutatás eredményei

Az eredeti anyanyelvi szövegek átlagos szószáma 296,21 szó volt, a fordításoké 300,27. Ez az egészen minimális eltérés lehetővé teszi a két korpusz közvetlen, szám szerinti összehasonlítását. Talán a legbeszédesebb adat arra vonatkozik, hogy a fent megnevezett szószámú szövegekben átlagosan hány szövegalkotási hibát regisztráltunk az elemzések során. Az eredeti anyanyelvi szövegekben átlagosan 14,5 hibát számoltunk meg, míg a fordított szövegekben 21-et. Ebből az arányból jól látszik, hogy a fordított szövegek minősége jócskán elmaradt

az eredeti anyanyelvi szövegektől: a fordítások körülbelül 50%-kal több hibát tartalmaztak. Most nézzük meg részletesebben az egyes hibakategóriák szerinti eredményeket! Csak a legjellemzőbb adatokat emeljük ki, a jelen írásban nem tudunk minden részletre kitérni. Először mindig az eredeti anyanyelvi szövegekre vonatkozó számadatokat adjuk meg, ezek után következnek a fordításokra vonatkozó eredmények.

4.1. Szókincs

Ahogy az várható volt, a leggyakoribb hibatípus a szövegek szóhasználata lett: az összes hiba 34, illetve 45%-a tartozott ide, szám szerint 546, illetve 1053 hibával. A csoporton belül kiemelkedtek a funkciótlan szóismétlések, amelyek feltűnőek és zavaróak voltak a szövegek olvasása során, illetve amelyek elkerülhetőek lettek volna szinonimák használatával. Az összes szókincshiba 55,9%-át soroltuk ebbe a típusba az eredeti szövegeknél. Ez részben annak volt köszönhető, hogy akadtak hallgatók, akik szinte teljesen figyelmen kívül hagyták írásukban ezt a hibaforrást, és így 10–12 zavaró szóismétlést is megszámlálhattunk szövegükben. További ok lehetett, hogy csak 19 hallgató fogalmazásában nem volt egyáltalán zavaró ismétlés, tehát 83%-uk valamilyen mértékben elkövette ezt a hibát.

Ha megvizsgáljuk, hogy milyen gyakori hibaforrás volt az angolról magyarra fordított szövegekben a szóismétlés, azt tapasztaljuk, hogy arányaiban kisebb volt a jelentősége, vagyis az összes fordítási szókincshibának 42,1%-a tartozott ide. Ugyanakkor míg a fogalmazásokban 305, addig a fordításokban 443 zavaró szóismétlést találtunk. Itt egyértelműnek látszik a forrásnyelvi szövegek hatása: a magyar nyelvű írásművekben megszokottnál és elfogadottnál sűrűbb ismétlések a fordított szövegekben rendre visszaköszönnek, tehát ennek a típusú hibának a célnyelvi emelkedése egyértelműen az interferencia körébe sorolható, de van anyanyelvi gyökere is.

Gyakoriságát tekintve a nem megfelelő szóhasználat volt a második legjellemzőbb szókincshiba a fogalmazásokban és a fordításokban egyaránt. Vizsgáljuk meg először az elsődleges, anyanyelvi szövegalkotást ebből a szempontból! Az összes, szókincshez köthető hiba 26,9%-a volt ide sorolható; a rossz szóválasztás tehát az anyanyelvi fogalmazásokat is jellemezte, de közel sem olyan mértékben, mint ahogy azt a szóismétléseknél láttuk. Viszont azt sem állíthatjuk, hogy a szóválasztás nehézségei ne lettek volna jellemzően kimutathatóak az anyanyelvi írásokban is, hiszen a fenti adatnak megfelelően a fordítóhallgatók 67%-a az elsődleges szövegalkotás során is ejtett ilyen jellegű hibákat. A fordításokban ugyanez a hibatípus arányát és darabszámát tekintve is messze jelentősebb volt. Ebben a korpuszban a nem megfelelő szóválasztás szorosan követte a szóismétléseket, összesen 419 regisztrált hibával, ez pedig az összes szókincsprobléma 39,8%-a. Csak 5 hallgató fordítását értékeltük hibátlannak ebben a kategóriában, vagyis a fordítási szövegalkotás nehézsége itt is ugyanúgy érződött, mint a szóismétléseknél. Érdemes megjegyezni, hogy a hibák elenyésző része volt információs jellegű, zömüket a forrásnyelvi szöveggel történő öszszvetés nélkül, a szövegek egyszerű értelmezésével fel lehetett fedezni.

A helytelen szókapcsolatok, azaz a frazeológiai egységek hiányos vagy bizonytalan ismerete tette ki a következő jelentősebb csoportot. Az összes szókinchiba 13,7%-a esett ebbe a kategóriába, ami szám szerint 75 esetet jelentett az anyanyelvi fogalmazásokban. A probléma súlyát tekintve a fordításokban is hasonló eredményekről tudunk beszámolni: az összes szókinchiba 17,3%-a volt ide sorolható, az esetek száma azonban több volt, összesen 182. Az egyéni teljesítményeket vizsgálva fontos megfigyelés, hogy a diákoknak egy kisebb csoportja (13%) egészen nagy számban (4–6 előfordulás fordításonként) követte el ezt a típusú szókinchibát. Vagyis vannak, akiknek az átlagosnál jóval nagyobb gondot okoz az állandósult szókapcsolatok pontos használata, ezért rájuk jobban hat a forrásnyelvi megfogalmazás.

Végezetül azt kell még megjegyeznünk, hogy az adott diákcsoport szövegalkotását a szókinch tekintetében nagyon kis mértékben jellemezték stílushibák. A fogalmazásokban 19, míg a fordításokban 9 hibát számoltunk meg, ami 3,5, illetve 0,9%-a volt az összes ilyen típusú problémának. Azt tehát bátran kijelenthetjük, hogy a vizsgált csoportokban a diákok nagy biztonsággal el tudták dönteni, hogy stílusérték tekintetében a megfelelő szavakat válogatták-e ki, fordított szövegeikre pedig mindez hatványozottan volt igaz, de mint azt már jeleztük, csak a művelt köznyelvre vonatkoznak eredményeink.

4.2. Konnexitás

A konnexitás alá soroltuk az utalás különböző típusait (névmásokkal, határozószókkal, ragokkal, jelekkel), a kötőszók és névelők használatát, valamint az egyeztetést. A konnexitás hatóköre kiterjed a szavak, tagmondatok, mondatok és bekezdések összekapcsolására is, és a szöveg lineáris előrehaladását, a szövegfoltyonosságot biztosítja. Az anyanyelvi fogalmazások esetében az összes hiba 22,9%-a tartozott ebbe a körbe, így itt ez lett a harmadik legfontosabb hibaforrás, míg a fordításoknál ez az arány 25,9%, ezért ebben a korpuszban ez lett a második legjelentősebb hibacsoport. A konnexitás a többi hibacsoporttól abban tért el leginkább, hogy itt álltak egymáshoz legközelebb a hibatípusok belső arányai a fogalmazásokban és fordításokban. Ezeket a típusokat közelebbről megvizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az utalás hiányosságai tették ki a legtöbb hibát mindkét korpuszban, a fogalmazásoknál 41,9%-ot, míg a fordításoknál 42,5%-ot. Ezt követték a kötőszók: ezek mindkét szövegtípusnál pontosan 29,3%-át adták a hibacsoportnak. A harmadik hibakategória az egyeztetés, az ilyen jellegű hibáknak a fogalmazásoknál 19,5%, a fordításoknál 17,9% volt az aránya. A sort a névelők zárták 9,3 és 10,4%-os részesedéssel.

Ezek az adatok leginkább arra világítanak rá, hogy a konnexitás megteremtésének egyes eszközeit mennyire azonos módon használták a diákok a két szövegtípusnál. Természetesnek mondható ugyanakkor, hogy anyanyelvi írásaikban szám szerint kevesebb (365) ilyen típusú hibát ejtettek, mint fordításaikban (598). A szókinchibákhoz képest a konnexitás megteremtésének hiányosságai talán kevésbé szembetűnőek, de ha az általunk feltárt gyakorisággal és változatossággal bukkannak fel, akkor rongálják a szöveg minőségét, nehezítik vagy lassítják a megértést. Főleg a kötőszavak és utalószavak alkalmazásánál volt

szembetűnő, hogy az előbeszéd hiányosabb szerkesztési megoldásai köszöntek vissza az írásművekben, illetve hogy az *ami* és *amely* kötőszavak közüli választáskor inkább a rohamosan terjedőben lévő *ami* került túlsúlyba az írott szövegekben is. Az egyeztetés pontatlanságai is sokban emlékeztettek az élőszóbeli közlések spontán, írott szövegekben hibásnak minősülő megfogalmazásaira.

4.3. Helyesírás

A helyesírás a szövegalkotás vizsgált jellemzőinek sajátos egységét képezi. Ez a képesség ugyanis teljes egészében átszövi a szöveget, ezért nem elhanyagolható, hogy milyen mértékben vét az író a szabályai ellen. Az anyanyelvi fogalmazások esetében a helyesírás körébe tartozó hibák jelentették a második leggyakoribb hibacsoportot 32,9%-os arányukkal. A fordításoknál az összes hiba 22,4%-a volt helyesírási jellegű, ez pedig abban a korpuszban a harmadik helyre sorolta ezt a problémahalmazt. Az arányok látható eltérése ellenére a hibaszámok nagyon közel álltak egymáshoz a két szövegcsoporthoz: 524, illetve 519 hibát azonosítottunk a fogalmazásokban és a fordításokban. Összesen nyolc hallgató fogalmazása nem tartalmazott helyesírási vétséget, a fordításoknál ugyanez a szám négy volt. A pontatlan helyesírás tehát valós, a szövegek túlnyomó többségében jelen lévő problémának bizonyult.

A csoporton belül messze kiemelkedtek a központozási hibák, átlagosan minden egyes hallgató 3,3, illetve 3,1 hibát ejtett ebben a kategóriában fogalmazásában és fordításában, ez 70,2, illetve 65,5%-ot jelentett az összes helyesírási hibán belül. Ennyire nagy eltérés valamelyik hibatípus javára egyetlen másik kategóriában sem volt megfigyelhető, és ez figyelemre méltó. A központozás után jócskán lemaradva, de még mindig jelentős kategóriaként álltak az egybeírás-különírás körébe tartozó hibák, 0,9 esett belőlük minden fogalmazásra és fordításra egyaránt. Ezt a problémát valószínűleg tovább súlyosbítja, hogy a szövegszerkesztő beépített helyesírás-ellenőrző programja gyakran pirosan aláhúzza az egyébként helyes megoldást. Az ilyen visszajelzések végképp elbizonytalaníthatják a szövegalkotókat, megingathatják szabálytudásukat, és egyenesen vezethetnek a helytelen írásmódhoz. Az összes többi, a helyesírás körébe tartozó hibatípus között lényegi eltérést nem találtunk sem egymáshoz viszonyítva, sem a korpuszok között. Egyértelmű, hogy ennél a kategóriánál mutatkozott meg leginkább, hogy a helyesírás egy személyre jellemző, nagyjából állandó készség.

4.4. Mondatszerkesztés

A mondatszerkesztési hibacsoportba a szónál és szókapcsolatoknál nagyobb nyelvi egység, a mondat, illetve az egymást követő mondatok szerkezeti hibáit különítettük el. A fogalmazásoknál és fordításoknál nagyon hasonló arányokat kaptunk: az összes hiba 9,9, illetve 6,1%-a esett ide, ezzel pedig a mondatszerkesztés bizonyult a legkevésbé jellemző hibának. A csoporton belül eltérő arányokat kaptunk a két szövegtípus esetén. Az elsődleges szövegalkotás során a leggyakoribb hibát a hiányos szerkezetek jelentették (43,9%), utánuk

következtek a rosszul tagolt mondatok (34,4%), végül pedig a szórendi problémák (21,7%). A fordításoknál a sorrend a következő volt: szórend (37,3%), hiányos szerkezet (33,8%) és tagolás (28,9%). A fordításokban tehát egészen kiegyenlített volt a szerkezeti problémák megoszlása, míg a fogalmazásokban nagyobb eltérések mutatkoztak az egyes típusok között.

A mondatszerkesztés az egyetlen hibacsoport, ahol a feltárt hiányosságok nagyobb számban (+10%) jelentek meg az anyanyelvi, mint a fordított szövegekben. Véleményünk szerint ennek az lehet az oka, hogy az önálló írásművekben a szerkesztést tekintve több döntést kell hozni, mint a fordításokban, ahol a hallgatók gyakran követik az eredeti mondattagolást és mondatfelépítést. Ehhez a magyarázathoz járulhat még kiegészítésként az is, hogy az élőbeszéd mondatfűzési sajátosságai is az önálló szövegalkotás során tudnak nagyobb hatást gyakorolni a mondatok szerkezeti felépítésére.

4.5. Korrelációs vizsgálat

A két korpuszon statisztikai elemzést is végeztünk, hogy lássuk, kimutathatók-e szignifikáns összefüggések az egyes hibacsoportok eredményei között, valamint a fogalmazások és fordítások összes hibaszáma között. Ennek megfelelően öt összehasonlítást végeztünk: szókincs, mondatszerkesztés, konnexitás, helyesírás és összes hiba. Az elemszám 110 volt. A jelen esetben alkalmazható Spearman-féle rangkorrelációs vizsgálat kimutatta, hogy a mondatszerkesztésen kívül minden kategóriában szignifikánsak az összefüggések a két korpusz között. Az eredmények a következők: a szókincsnél ($r = 0,251$, $p = 0,008$); a konnexitásnál ($r = 0,315$, $p = 0,001$); a helyesírásnál ($r = 0,313$, $p = 0,001$); az összes hibánál pedig ($r = 0,349$, $p < 0,001$). Ahogy látható, az összefüggés erőssége nagyon hasonló a vizsgált területeken; egyedül a szókincsnél gyengébb a mértéke, az összes többi esetben azonban többé vagy kevésbé, de meghaladja a közepes erősség alsó határát. Mindez azt jelenti, hogy pozitív, lineáris összefüggés állapítható meg a vizsgált területeken egy kivétellel, azaz statisztikailag nem véletlenszerű a két korpuszban regisztrált, azonos csoportba tartozó hibák közötti összefüggés.

5. Következtetések

Vizsgálatunk megmutatta, hogy a közoktatás a szövegalkotás terén nem készít fel teljes mértékben a sikeres felsőoktatási tanulmányokra, ezért szükség van az anyanyelvi képzés kiterjesztésére, sőt speciális, célzott nyelvfejlesztésre olyan szakokon, mint a fordítás-tolmacsolás. Megállapítottuk, hogy az anyanyelvi és az anyanyelvre fordított szövegek minősége összefügg; a szókincs és a grammatikai kohéziós elemek esetében a fordítások arányosan több hibát, míg a helyesírás esetében közel azonos mennyiségű hibát tartalmaztak, mint a fogalmazások, a mondatszerkesztésre visszavezethető hibák pedig 10% alatt maradtak mindkét korpuszban. Ezért a fordító-tolmács szakos hallgatók anyanyelvi képzésének hangsúlyosan a funkciótlan szóismétlések elkerülésének módszereire,

a szavak és frazémák jelentésének és használati körének pontosítására, az írott nyelv sajátosságainak tudatosítására a grammatikai kapcsolóelemek terén, a központozásra és az egybeírás-különírás területeire kellene kiterjednie.

A két szövegalkotás összefüggéseinek kimutatására alapozva úgy véljük, hogy ha a fejlesztőmunka eredményeképpen biztosabbá válik az anyanyelvi szövegalkotás, akkor csökken az interferencia, és a fordítások jobb minőségűek lesznek. Természetesen szükség van az idegen nyelvi ismeretek tökéletesítésére is, de a most feltárt hiányosságok egyértelműen a célnyelvi szövegalkotáshoz köthetőek. Eredményeinket egyazon értékelési eljárásnak mind a két szövegtípusra történő alkalmazásával kaptuk, és módszerünket célravezetőnek tartjuk nemcsak az anyanyelvi szövegek, de a fordítások minőségének megállapítására is, vagyis végeredményben a szövegalkotási problémák feltárására a szövegalkotás módjától függetlenül.

Vizsgálatunk fordító-tolmács szakos egyetemi hallgatók munkáira korlátozódott, akik számára a szövegalkotás mindennapi rutintevékenység lesz, tehát magas szinten kell tudniuk művelni. Ezért meggyőződésünk, hogy ezen a területen képességeik már most meghaladják más szakokon tanuló diáktársaikét. Szükségesnek tartanánk ezt a hipotézist további vizsgálatokkal tesztelni. A jelen kutatás eredményeiből azonban már most azt a következtetést vonjuk le, hogy az anyanyelvi készségeket tovább kell fejleszteni a középfokú oktatás lezárultával is.

Irodalom

- Bergen, D. 2009. The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence. *Across Languages and Cultures* Vol. 10. No. 2. 231–250.
- Bodnár I., Simigné Fenyő S. 2006. A fordítói kompetencia. In: Geecső T. (szerk.) *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 56–70.
- Gadamer, H. G. 2003. *Igazság és módszer*. Budapest: Osiris.
- Heltai P. 2014. *Mitől fordítás a fordítás? Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Jakobsen, A. L. 1994. Starting from the (Other) End: Integrating Translation and Text Production. In: Dollerup, C., Lindegaard, A. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 143–150.
- Károly K. 2014. Szövegalkotás a fordításban: a retorikai szerkezet újrateremtése. In: Bárdosi V. (szerk.) *Szövegalkotó gyakorlatok, nyelvtérítő praktikák*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 83–95.
- Klaudy K. 2001. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 2. szám. 145–152.
- Kujamäki, P. 2004. What happens to “unique items” in learner’s translations? In: Mauranen, A., Kujamäki, P. (eds) *Translation Universals. Do they exist?* Amsterdam: Benjamins. 187–204.
- Lang, M. F. 1994. The problem of mother tongue competence in the training of translators. In: Snell-Hornby, M., Pöschhacker, F., Kaindl, K. (eds) *Translation Studies*

- *An Interdiscipline: Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 395–400.
- McCluskey, B. 1987. The chinks in the armour: problems encountered by language graduates entering a large translation department. In: Keith, H., Mason, I. (eds) *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Regent's College. 17–21.
- Nord, C. 2006. Translating as a Purposeful Activity. *TEFLIN Journal* Vol. 17. No. 2. 131–143.
- Pollmann T. 2004. A fordítói kompetencia elemei a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 6. évf. 1. szám. 82–95.
- Salánki Á. 2004. Hibalehetőségek hallgatók fordításaiban. In: Dobos Cs. (szerk.) *Miskolci Nyelvi Mozaik. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó. 44–48.
- Tirkkonen-Condit, S. 2002. Process Research: State of the Art and Where to Go Next? *Across Languages and Cultures* Vol. 3. No. 1. 5–19.
- Ulrych, M. 1995. Real-world Criteria in Translation Pedagogy. In: Dollerup, C., Appel, V. (eds) 1996. *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 251–259.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Williams, I. A. 2005. Thematic Items Referring to Research and Researchers in the Discussion Section of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel* Vol. 51. No. 2. 124–160.