

# A fordítói kompetencia értékelése: helyzetkép és kutatási feladatok

*Lesznyák Márta*

Kevés olyan ellentmondásos helyzetű jelenséggel találkozhatunk a nyelvtanításon belül, mint a fordítás. Mint tevékenységet, évezredek óta gyakorolják, csodálják és lenézik. Mint tanítási módszer, hosszú évszázadokon át szinte egyeduralmú volt, mígnem egyszer csak kegyvesztettként számúzták, hogy aztán hátsó ajtókon sompolyogjon vissza az osztálytermekbe. Emellett a fordítás a nyelvi képességek mérésének tradicionális módszere, amely azonban mára már idejétmúltnak számít a modern tesztelmélet jó néhány képviselőjének szemében, amelytől azonban – bizonyos kultúrákban – sehogy sem tudnak elszakadni a vizsgáztatók.

A fordítás ellentmondásos helyzetét sokáig és sokféle szemszögből elemezhetnénk. Ebben a tanulmányban mindössze egy, de igen fontos aspektusra szeretnék koncentrálni: a fordítói kompetencia értékelésére és mérésére. Ehhez először meg kell határoznom vizsgálódásom tárgyát, majd el kell helyezem a fordításértékelést a fordítástudományon belül. Ezzel együtt röviden vázolom a fordítói kompetenciamérés jelenlegi helyzetét is. Ezután szeretném bemutatni, milyen problémák hátráltatják a fordításértékelés fejlődését, és milyen kutatásokat végeztek eddig a témában.

## 1. Miről is beszélünk?

A fordítást övező ellentmondásos nézetek miatt fontos, hogy rögtön a tanulmány elején elhatároljunk egymástól két különböző fordítási tevékenységet, és meghatározzuk, melyikkel fogunk foglalkozni.

A modern fordítástudomány élesen elkülöníti egymástól a *nyelvtanítás eszközeként* használt fordítást, és a *valódi, kommunikációs célokat szolgáló* fordítást (csak hogy néhány példát említsünk: Kupsch-Losereit 1985; Reiss 2000; Wilss 1996, Klaudy 1996, 1997; Malmkjaer 1998). A továbbiakban Klaudy Kinga (1997) magyar terminológiáját fogjuk használni e két jelenségre, aki a nyelvtanításban alkalmazott fordításra a „*tanfordítás*” kifejezést, míg a nyelvek és kultúrák közötti közvetítést céljául kitűző fordításra a „*valódi fordítás*” kifejezést vezeti be.

Kicsit részletesebben, a két fordítástípus közötti különbségeket a következőképp határozhatjuk meg: A **valódi fordítás** mindig más és más, de meghatározott, specifikus kontextusban történik, és konkrét kommunikációs (még hozzá igen bonyolult, kultúrák közötti kommunikációs) funkciója van. A professzio-

nális fordító (fordítói kompetencia szintjétől függetlenül) azon munkálkodik, hogy amit hús-vér emberek az egyik kultúrában az egyik nyelven megfogalmaztak, azt, szintén hús-vér emberek egy másik kultúrában, más nyelvet beszélve (a lehetőségekhez képest) szintén megértsek.

Ezzel szemben a nyelvórán részt vevő nyelvtanuló vagy nyelvtanár célja a **tanfordítással** egészen más lehet, vagy mások lehetnek: lehet magyarázat vagy megvilágítás, memorizálás és számonkérés eszköze, vagy ahogy Stevenson (1985) utal rá, még büntetésként is alkalmazhatják. Egy biztos, a tanuló által nyelvórán elkészített fordításnak nincs befogadó közege, nem szolgál kommunikációs célokat, és ezért a fordító diák fejében sem az a cél lebeg, hogy egy befogadó közönség minél inkább megértse az eredeti nyelven megfogalmazott üzenetet. Sokkal inkább az, hogy pontos megfeleléseket, nyelvi struktúrákat keressen, amellyel bizonyíthatja, hogy jól elsajátította az adott nyelvet. Röviden összefoglalva, a fordítás ebben az esetben a nyelvtanulás *eszköze*.

Dékány (2001: 90) összefoglaló táblázata talán még jobban megvilágítja a két fordítási tevékenység közötti különbséget:

1. táblázat

## A tanfordítás és a valódi fordítás összehasonlítása

	Tanfordítás	Valódi fordítás
Alkalmazás	Az idegennyelv-oktatásban	A fordítóképzésben
Funkció	Eszköz: az idegennyelvi kompetencia fejlesztése	Cél: a fordítói kompetencia fejlesztése
Fordító	Saját nyelvtudásának szintjéről közöl információt	A valóságról közöl információt
Címzett	Tanár/vizsgáztató: – a fordító nyelvtudásáról kíván információt szerezni – kénytelen hibákat keresni	Egyszerű olvasó: – a valóságról szeretne információt szerezni – nem keres hibát

E két fordítási tevékenység megkülönböztetésének előnyeire és hátrányaira később még visszatérünk. Elég legyen itt annyi, hogy tanulmányunkban a valódi fordítói kompetencia értékeléséről, méréséről szeretnénk szólni, a tanfordítással nem, vagy csak ahol szükséges, érintőlegesen foglalkozunk.

Emellett néhány kisebb, de annál fontosabb pontosítást szeretnék tenni. Fordításon ebben a tanulmányban az *írásbeli* nyelvi közvetítést értem, tehát a tolmácsolással nem foglalkozom.

Ugyanígy fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy a fordítástudományban a fordítás tradicionálisan a második nyelvről (B azaz L/2 nyelvről) az anyanyelvre (A azaz L/1 nyelvre) való fordítást jelenti, és ebben a cikkben is ezeket a hagyományokat követem. Ha ettől mégis eltérnék, azt külön jelezni fogom, mivel a fordítói kompetencia szempontjából nem közömbös a fordítás iránya. Végül szeretném megjegyezni, hogy a jelen tanulmány kijelentései nem szépirodalmi szövegek fordítására vonatkoznak.

## **2. A fordítói kompetencia fejlesztésének helye a nyelvoktatásban**

Vajon a valódi fordítói kompetencia fejlesztése beletartozik-e a nyelvtanítás feladatkörébe vagy sem? Másképp fogalmazva: mikor, a nyelvtudás milyen szintjén kell vagy lehet elkezdni a valódi fordítói kompetencia fejlesztését? E kérdések megválaszolása és a téma részletes körüljárása külön tanulmányt igényelne. Jelen vizsgálódásunk szempontjából mindössze azért fontos, mert meghatározhatja, milyen olvasótábor számára lehet releváns mondanivalónk. A fordítóképzésben tevékenykedő oktatók értelemszerűen hasznosnak találhatják a fordítói kompetencia értékeléséről szóló információkat. Az elmúlt években pedig jó néhány olyan publikáció látott napvilágot (Bárdos 2000; Dékány 2001; Malmkjaer 1998; Anderman 1998; Stibbard 1998 stb.), amelyből arra következtethetünk, hogy a fordítói kompetencia fejlesztése – megújult formában – nem zárható ki az idegennyelv-tanításból sem. Ezért úgy gondoljuk, hogy középhaladó és haladó nyelvtanulók tanárai számára sem lesznek érdektelenek a tanulmány megállapításai.

## **3. A fordítói kompetencia mérésének helye a fordítás-tudományon belül**

### **3.1. Az önálló fordítástudomány kialakulása**

A fordítás kutatása nem új keletű jelenség: összetettsége és különleges nehézségei miatt évszázadok óta teológusok és nyelvészek figyelmének középpontjában állt. A XX. század végéig azonban ezek a kutatások erősen „produktum-orientáltak”, szöveg- és nyelvközpontúak voltak, vagyis elsősorban magára a fordítandó és lefordított a szövegre, a közöttük való viszonyra (ekvivalencia), a fordításban részt vevő nyelvekre és a fordítás lehetőségességre koncentráltak. A pszichológia, a pszicholingvisztika és a kognitív tudományok fejlődésével a kutatók egy részének érdeklődése a fordító személye, és az ő „fejében” lejároló folyamatok felé fordult. Időközben megindult a professzionális fordítóképzés is, ez pedig tért adott a fordítóképzéssel kapcsolatos pedagógiai, módszertani publikációknak.

A XX. század második felének fejlődési tendenciái azt eredményezték, hogy a fordítástudomány lassan „kinőtt” a neki „otthont” adó tradicionális tudományok (irodalomtudomány, nyelvészet, pszichológia) öléből, és önálló diszciplínaként kezdte definiálni magát (translation studies). Mint viszonylag fiatal tudományág, a fordítástudomány jó néhány nehézséggel küszködik, de (vagy éppen ezért), jellemző rá a lendületesség, a kutatások és a publikációk virágzása, nagy száma.

### **3.2. Empirikus kutatások a fordítástudományon belül**

A szakirodalmat áttanulmányozva azt találjuk, hogy a fordítástudományi kutatások egyik gyenge pontját az empirikus terület jelenti: Königs (1987), Gile (1995), Mayoral (2000) valamint Martinez Melis és Hurtado Albir (2001) egyaránt

megemlíti, hogy túl kevés az empirikus kutatások száma, ez pedig nyilvánvalóan hátráltatja a fordításelmélet és a fordítástanítás (fordítóképzés) fejlődését is, valamint hozzájárul a fordításelmélet képviselői és a gyakorló fordítók közötti szakadék fenntartásához. Ezzel összhangban van Klauzy (1997, 1999) megállapítása, miszerint a fordítástudomány empirikus korszaka csak a 80-as, 90-es években kezdődött el. Az „áttörést” Krings (1986) kutatása jelentette, aki először alkalmazta a TAP (thinking-aloud protocol) módszerét a fordítás pszicholingvisztikai folyamatainak megismerésére. Ezt számos ilyen jellegű kutatás követte elsősorban német nyelvterületen (pl. Königs 1987; Lörcher 1991, 1996) és Finnországban (pl. Tirkkonen-Conditt 1990, 1992; Jääskeläinen 1989, 1996), de megemlíthetjük Fraser (1996a, 1996b) vagy Séguinot (1991) munkáit is. Újabban találkozhatunk olyan próbálkozásokkal is, amelyek a tolmácsolás kognitív folyamatait próbálják ezzel a technikával megismerni (pl. Ivanova 2000).

Ugyanakkor a fordítási folyamatra vonatkozó empirikus vizsgálódásokat Jääskeläinen (2000) és Gile (1995) szerint kutatómódszertani szempontból kidolgozatlan és bizonytalan jellemzi. Ennek oka nyilvánvalóan a fordítói kompetencia komplex mivolta. Hihetetlenül nehéz olyan kutatási metódusokat találni, melyekkel ez az összetett képesség produktív módon megközelíthető, vagyis nem egyszerűsíti le annyira a jelenséget, hogy az eredmény használhatatlan legyen, és mégis megfelel a modern kutatómódszertan rigorózus követelményeinek. Jääskeläinen (2000) szerint tetézi az ebből adódó nehézségeket, hogy a fordítástudomány túl sokáig koncentrált csak a nyelvre és a szövegekre, ezért időbeli késésben is van a fordítási folyamatot, képességet érintő empirikus kutatások és azok módszertana terén.

#### 4. A fordítói kompetencia mérésének jelenlegi helyzete

A fordítói kompetencia empirikus vizsgálatának az íráskészséghez hasonlóan jelenleg két módját ismerjük. Az egyik a *folyamatorientált*, a másik pedig a *produktumorientált* megközelítés. A folyamatorientált kutatások a fordítói kompetenciát „működés közben” próbálják vizsgálni. Erre már említettünk példákat az előző szakaszban a TAP kutatások kapcsán, de idetartoznak az úgynevezett „joint translation” (kooperatív/csoportos fordítás) technikával végzett kutatások is (pl. House 1988; Jääskeläinen 2000).

A produktumorientált megközelítésre jellemző, hogy kész fordításokat értékel és elemez, és ennek alapján próbál következtetéseket levonni a fordítást készítő személy fordítói kompetenciájáról.

Különlegességnek számíthat, hogy a fordítóképzés értékelési gyakorlatában találunk próbálkozásokat a folyamat- és a produktumorientált megközelítés kombinációjára is (ezekről később még részletesebben szólunk).

Míg azonban a folyamatorientált kutatások kezdtek teret hódítani az elmúlt 10–15 évben, addig pedagógiai jellegű produktumorientált kutatással alig-alig találkozhatunk a fordítástudomány történetében<sup>1</sup>. Márpedig ez azt is jelenti, hogy a fordítástanításon belül a fordított szöveg értékelésének módszere meglehetősen kidolgozatlan. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy Martinez Melis

és Hurtado Albir (2001) szerint a fordításkritika komoly hagyományai ellenére ugyanez igaz a fordítástanításon kívül is.)

Ez annál is meglepőbb, mert a fordításmetodológiai szakirodalom virágzik: évente publikációk tucatjai jelennek meg arról, hogyan kell, hogyan kellene leendő fordítók/tolmácsokat képezni, illetve hogyan történik ez most adott helyen, adott intézményben. Ezek a publikációk azonban sok esetben egyéni tapasztalatokon alapulnak, nem a modern tudományosság követelményeinek megfelelően kidolgozott fejlesztőprogramot vagy annak kísérletét mutatják be. Mindenképp felvetődik azonban a kérdés, hogy hogyan ítéltethetjük meg ezeknek a módszereknek a sikerességét, ha nem állnak rendelkezésre olyan eljárások, amelyek segítségével a fordítói teljesítmény értékelhető.

A fordítóképzés szempontjából a teljesítménymérés egyébként is nagyon fontos lenne: a felvétel általában vizsgához kötött, csakúgy mint a kurzuson való előrehaladás, illetve magának a diplomának a megszerzése. Mivel nincsenek olyan eszközök, módszerek, melyeket a vizsgáztatók ilyenkor alkalmazhatnának, feltételezzük, hogy az értékelés meglehetősen szubjektív módon zajlik. Felvetődhet, hogy a fordítás olyan komplex készség, melyet csak szubjektív módon lehet értékelni, ennek viszont ellentmond, hogy más, szintén összetett (még hozzá nyelvi) készségek mérésére (pl. írás, olvasás vagy a szóbeli kommunikációs képesség) igenis vannak kidolgozott és alkalmazható módszerek. A nyelvi tesztelés egyébként is a teljesítménymérés alaposan kidolgozott területei közé tartozik, és itt bizony a fordítói kompetencia mérése a „fekete bárány” szerepét játssza. A szakirodalom áttekintése alapján azt kell mondanunk, hogy a fordítástudománynak ezidáig nem sikerült profitálnia az elmúlt évtizedek pedagógiai mérési tapasztalataiból.

Ez hátráltatja a fordítástanítás módszertanának fejlődését is: intuíción kívül egyelőre semmilyen bizonyítékaink nincsenek arra, hogy például a fordítást komplex képességként globálisan kell fejleszteni (elsősorban magát a fordítást kell gyakoroltatni), vagy, ahogy De Groot (2000) javasolja, az egyes részképességek által is fejleszthető. Összefüggés-vizsgálatok hiányában azt sem tudjuk megmondani, hogy a fordítói teljesítményt mely részképességek befolyásolják, tehát azt sem tudjuk, melyeket érdemes fejleszteni (bár ezt azért sejtethetjük).

A fordítói kompetencia mérésének kidolgozatlansága további problémákat vet fel. Ha nincsenek eszközeink, amelyekkel információkat szerezhetnénk a fordítói kompetencia fejlettségéről, nem tudunk kutatásokat folytatni olyan kérdésekben, mint hogy pl. milyen nyelvi, kognitív, metakognitív stb. képességekkel függ össze a fordítói kompetencia. Nem tudhatjuk meg, hogyan alakulnak a fejlődés előrehaladtával ezek a kapcsolatok.

A pszicholingvisztikai kutatások során a leggyakrabban alkalmazott csoportképző tényező a tapasztalat: szakértőket (expert) és kezdőket (fordítóképzésben részt vevő hallgatókat), vagyis az ő stratégiáikat, pszicholingvisztikai folyamataikat szokás összehasonlítani különböző szempontokból. Míg ez a megkülönböztetés teljesen jogos (más tudományterületeken is alkalmazott), és igen értékes kutatási eredményeket hozhat, önmagában kevés. Azt pl. soha nem tudjuk meg, hogy a különböző stratégiákat alkalmazó szakértők és újoncok teljesítménye között milyen különbséget figyelhetünk meg. Hasonlóképp szükség lenne

arra is, hogy ne csak két csoport (újoncok és szakértők), hanem a fordítói kompetencia különböző fokozatait felmutató egyének stratégiáit vizsgáljuk meg. Jääskeläinen (2000) szintén megemlíti, hogy a szakértő-újonc csoportosítás tudományos célokra nem kellőképpen kifinomult: ezeken a csoportokon belül is igen nagy különbségek lehetnek, melyek felett a kutatók egyszerűen „szemet hunynak”.

A téma időszerűsége és fontossága teljesen világos a fordításkutatók számára is. Ezt igazolja, hogy a közelmúltban a két legrangosabb fordítástudományi szakfolyóirat, a *The Translator* és a *Meta* is egy-egy tematikus számot szentelt a fordításértékelés, fordításmérés témájának (2000/2, illetve 2001/2). Christina Schäffner és Beverly Adab (2000) tanulmánykötetében pedig egy egész fejezet (4 tanulmány) foglalkozik a fordítói kompetencia értékelésével.

De vajon mégis mi az oka a fordítói kompetenciamérés ilyen fokú elmaradottságának? Véleményem szerint a visszamaradottság a következőkkel magyarázható:

- koncepcionális zűrzavar: nem tudjuk, mi a fordítás, ezért azt sem tudjuk, mit kellene mérni,
- a fordítás tisztázatlan (kettős) helyzete a nyelvtanításon és a nyelvi tesztelésen belül,
- a fordítási tevékenység jellegéből fakadó nehézségek (komplex, open-ended task, szituatíve meghatározott stb.),
- a „kor szelleme”: a társtudományokban jelenleg sokkal népszerűbb a folyamatorientált kutatás, mint a produktumorientált.

A következőkben ezeket a problémákat szeretném kicsit közelebbről megvilágítani.

#### 4.1. Stabil elméleti háttér hiánya

A fordításelméletek kapcsán több szerző (pl. Kussmaul 1986; Schmied 1986; Wilss 1992; Stolze 1994) is utal a létező definíciók és modellek sokféleségére, rendszerezetlenségére és az ebből adódó bizonytalanságra. Feltehetőleg a tudományág „fiatalságából” ered, hogy szinte minden szerző saját definíciót állít fel a fordításra, mindenki más folyamatokat tekint a fordítói kompetencia részének, és még a jó fordítás (produktum) jellemzőit sem sikerül hasonlóképp meghatározni. Az intuitív alapon kidolgozott elméletek empirikus igazolására csak ritkán történnek kísérletek, így a modellek nem nagyon finomodnak, inkább jellemző, hogy mindig újabb és újabb modellek születnek.

A fordításelméletek részletes bemutatására és elemzésére itt most nincs módunk, röviden szeretnénk azonban érzékeltetni, micsoda színes kavalkáddal találja szembe magát, aki a fordításelméletek felé fordul.

Radegundis Stolze (1994) *Übersetzungstheorien* című kötetében a fordításelméleteket négy nagy csoportba osztja (nyelvészeti, szövegnyelvészeti, cselekvésorientált és fordítóorientált elméletekre). Ezeket a csoportokat azonban

kénytelen tovább bontani, mert egy kategórián belül olyan világosan elkülönülő (és néha egymásnak ellentmondó) irányzatokat találunk, mint például a nyelvészeti fordításelméletek esetén a relativisztikus elméleteket, a jelorientált elméleteket vagy a nyelvpárokra koncentrááló elméleteket (csak hogy néhányat említsünk). Összességében Stolze 12 irányzatot különböztet meg, amelyeket azonban még közel sem tekinthetünk homogénnek.

Klaudy *Bevezetés a fordításelméletbe* (1999) című könyvéből szintén négy nagyobb irányzat tűnik kibontakozni: a nyelvészeti, a szociolingvisztikai, a pszicholingvisztikai és a szövegnyelvészeti elméletek. A terminológiai hasonlóságok ellenére Stolze és Klaudy kategóriái nem feltétlenül és nem minden esetben fedik egymást.

Bár józan ésszel ezek az elméletek inkább kiegészítik, mint érvénytelenítik egymást, a szakirodalmat olvasgatva azt találjuk, hogy a különböző irányzatok (és képviselőik) gyakran élesen szembefordulnak egymással. Ez viszont nem segíti elő az elméletek szintetizálását, ami nagyon fontos lenne mind a fordítástanítás, mind a fordításértékelés szempontjából. Reméljük, hogy az olyan típusú művek, mint a Stolzéé és Klaudyé, sokat segítenek majd ebben a folyamatban.

Az itt vázolt elméleti bizonytalanság meglehetősen negatívan befolyásolja a fordítás tanítását. Ahogy Pym megjegyzi: „Honnan tudnánk, hol és mikor kell fordítást tanítani, ha még azt sem tudjuk, mi a fordítás?!”\* (Pym 1992: 281). Empirikus kutatások esetén pedig különösen nagy gondot okoz az elméleti háttér kidolgozatlanága: gyakorlatilag nincs mire alapozni a kutatásokat, illetve azok túl könnyen megtámadhatók és csak nagyon nehezen védhetők. (És valóban nem lehetünk biztosak benne, hogy jól jártunk-e el. ...)

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy nem csak a fordítás, hanem a fordítói kompetencia kérdésében sem született még hozzávetőleges egyetértés sem a kutatók között. Márpedig a fordítói kompetenciamodelleknek kellene megadni a kompetenciakutatások konkrét vázát. (Másképp, nyilván maguk is empirikus kutatási eredmények hatására formálódnak.) A fordítói kompetencia meghatározásával pontosan ugyanaz a probléma, mint a fordításelméletekkel: sok van belőlük (csak néhány példa: Pym 1992; Neubert 1992, 2000; Risku 1998; Dékány 2001; Delisle 1992 idézi Ivanova 1998; Beeby 2000, PACTE 2000), gyakran inkompatibilisnek tűnnek, általában intuitív modellek, és empirikusan nem igazoltak.

A sokszínűség okát Campbell (1998) abban látja, hogy a különböző szerzők fordítói kompetenciamodelljei különböző célokat szolgálnak. Bármi legyen is a céljuk, ezek a modellek az esetek többségében empirikus kutatásra nem használhatók, mert vagy kidolgozatlanok, vagy túlságosan egyoldalúak, vagy túlságosan összetettek ahhoz, hogy operacionalizálhatók legyenek.

Ilyen szempontból a legjobban sikerült modell a PACTE csoport (2000) *holisztikus fordítói kompetenciamodellje*. A PACTE csoport a fordítói kompeten-

---

\* A tanulmányban szereplő idézetek fordításai a tanulmány szerzőjétől származnak.

ciát azon „ismeretek és készségek rendszereként” definiálja, „amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén fordítani tudjon” (PACTE 2000, 100). Modelljükben a fordítói kompetencia a következő részkompetenciákból tevődik össze: kommunikatív kompetencia (mindkét nyelven), nem-nyelvi jellegű kompetencia (extralinguistic), instrumentális professzionális kompetencia, pszicho-fiziológiai kompetencia, közvetítői (transzfer) kompetencia, stratégiai kompetencia. A modell „sikerességét” bizonyítja, hogy az elmúlt években az egyik leggyakrabban idézett kompeteciafelfogássá vált, különösen a fordításértékeléssel foglalkozók körében. Ez talán már annak a jele, hogy a fordítói kompetencia fogalma is kezd világosabban körvonalazódni.

Visszatérve tanulmányunk fő témájához, arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy feltehetőleg az itt vázolt elméleti bizonytalanság az egyik oka annak, hogy produktumorientált vizsgálatok csak ritkán születnek, és ha mégis, akkor a kutatók legtöbbször igyekeznek kikerülni az elméleti háttér kérdését. Általában jellemző ezekre a kutatásokra, hogy a fordítás- és fordítói kompetencia definíciók kidolgozatlanok, elnagyoltak, így aztán a mérőeszközök validitása gyakorlatilag megítélhetetlen.

#### 4.2. A fordítás viszonya a nyelvoktatáshoz

A fordítói kompetencia mérésének elmaradottságában fontos szerepet játszik a fordítás meglehetősen ellentmondásos helyzete a nyelvtanításon belül.

A *tanfordítással* kapcsolatos évszázados negatív tapasztalatok ugyanis kiszorították a fordítást a nyelvtanulásból (Bárdos 1997; Malmkjaer 1998) (legalábbis elméleti szinten). Ez viszont azt eredményezte, hogy maga a *valódi (kommunikatív) fordítói kompetencia* is kizáródott a fejlesztendő idegen nyelvi képességek köréből. A fordítói kompetencia fejlesztésének helye az idegennyelv-tanításon belül külön elemzést igényelne, itt csak utalunk rá, hogy a közelmúltban már megjelentek mind nyelvpedagógusok (pl. Bárdos 2000), mind pedig fordításkutatók részéről (pl. Malmkjaer 1998; Dékány 2001) olyan vélemények, miszerint a fordítói kompetencia fejlesztése nem feltétlenül egy szűk réteg kiváltsága, hanem egy bizonyos szinttől az idegennyelv-tanítás részét kell képeznie.

A fordítói kompetencia fejlesztésének kirekesztése a nyelvtanításból egyenesen eredményezte a fordítói kompetencia mérésének elhanyagolását. Elvégre, amit nem tanítunk, azt nincs értelme mérni, értékelni se. Sőt, nyilván nem is szabad, ez így tisztességes. Mivel azonban a nyelvi tesztelés épp az idegennyelv-tanításhoz kapcsolódva ért el komoly eredményeket a XX. század második felében, az idegennyelv-tanításból származó fordítás semmit nem profitált ezekből fejlesztésekből.

Ezt a kirekesztettséget a fordítástudomány még tovább erősítette azzal, hogy élesen elhatárolta magát a nyelvtanítástól és az ott folyó fordítástól. Mint ahogy azt fent már említettük, a tanfordítás és a kommunikatív fordítás egymástól való megkülönböztetése nagyon nagy előrelépést jelentett a fordításról való gondolkodásban. Azzal azonban, hogy a fordítástudomány mintegy kivonta a kommunikatív (valódi) fordítást az idegennyelv-oktatásból, és saját privilégium-

maként kezdte kezelni, szinte elvágta a lehetőségét annak, hogy a nyelvtanításhoz kapcsolódó nyelvi tesztelés eredményeit alkalmazni tudja. Ugyanakkor a fordítástudomány fiatal és módszertanilag képzetlen, így a fordítói kompetencia értékelésének, mérésének problémájával magára maradt.

Még tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a fordítást a nyelvtanításban nagyon sokáig nem csak a tanítás, hanem az *értékelés eszközeként* is alkalmazták, sőt alkalmazzák a mai napig. Ebben az esetben a fordítási feladat nem a fordítói kompetenciát, hanem más nyelvi képességeket próbál mérni. A fordítás ilyen felhasználása értékelés során – okkal vagy ok nélkül – nem túl jó hírnévnek örvend (pl. Lado 1961; Klein-Braley 1985; Newson 1998; Alderson 2001). Ez a negatív vélemény pedig ismét csak nem viszi előre a fordítói kompetencia mérésének ügyét, mivel sokan nem tudják a kettőt elválasztani egymástól.

### 4.3. A fordítási tevékenység jellegéből fakadó problémák

Köztudott, hogy a fordítás úgynevezett „open-ended” task, azaz nincs olyan „megoldása”, amelyre azt mondhatnánk, hogy egyedül az a helyes megoldás. (Sőt kettő vagy három ilyen megoldás sincs). Tulajdonképpen egy szövegnek nincs két egyforma fordítása. Ez hihetetlenül megnehezíti az értékelők dolgát, azonban önmagában még nem magyarázat arra, hogy miért ilyen visszamaradott a fordítói kompetencia mérésének metodikája. Elég valószínűtlen, hogy ugyanabban a témában születő két esszé egyforma lesz, vagy hogy a szóbeli kommunikációs képességet mérő interjú során ugyanazok a kijelentések hangzanak el, ezeknek a képességeknek a mérése mégis jóval a fordítás előtt jár. Azt kell tehát mondanunk, hogy bár a fordítási feladat jellege hozzájárulhatott a mérésmetodika elmaradottságának kialakulásához, a fent vázolt tényezők nélkül önmagában nem ad rá magyarázatot azt. Meggondolandó, hogy a fordításmérés sokat profitálhatna a többi komplex nyelvi képesség (pl. írás, olvasás, szóbeli kommunikáció) mérésére kialakított módszerek ismeretéből, adaptálásából.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a fordításkritika, tehát a fordított szöveg, a fordítás minőségének értékelése az egyik legnagyobb múltra visszatekintő tevékenység a fordítástudományon belül. Az ilyen vizsgálódások középpontjában azonban egyértelműen a szöveg(ek) állt(ak). A kritikusnak általában nem volt célja, hogy a fordító(k) képességeit értékelje, nagyon sokszor törekedett viszont arra, hogy valamelyik verzió felsőbbrendűségét bizonyítsa. E tradíció nyomán a fordítástudomány bizonyos irányzatai a mai napig a fordítás minőségének értékelésével foglalkoznak (Translation Quality Assessment). Mivel a hangsúly még itt is a szövegekre esik, ezért szempontjaik nem alkalmazhatók egy az egyben a fordítói kompetencia mérésekor (Hatim and Mason 1997; McAlester 2000), ugyanakkor alapul szolgálhatnak értékelési szempontrendszer kidolgozásához.

#### 4.4. Kortárs kutatási tendenciák

A társadalomtudományokban jelenleg kétségkívül sokkal népszerűbbek a folyamatorientált megközelítésű kutatások, mint a produktumorientáltak. Ezek a tudományok azonban általában már korábban átestek a produktumorientált megközelítés szakaszán, kiaknázták az abban rejlő lehetőségek jórészét, kidolgozták többé-kevésbé kifinomult metodikáját, értékes kutatási eredményekre tettek szert, és miután e módszerek korlátai világossá váltak, a folyamat tanulmányozása felé fordult érdeklődésük, mert bizonyos információkra másképp nem lehet szert tenni.

A fordítástudománynak, ahogy azt a bevezetőben említettük, nyelvészeti szempontból valóban volt produktumorientált szakasza, és nyilván most is folynak olyan jellegű kutatások, amelyek a fordított szövegekre koncentrálnak. A fordítói kompetencia kutatásából azonban szinte teljesen hiányzik ez a fázis. Ez megint csak eredhet a tudomány fiatalságából: amikor a fordítói kompetencia felkeltette a kutatók érdeklődését (kb. a 80-as évektől), a követendő kutatómódszertani irányzat már a folyamatorientált volt.

De szükség van-e az elmaradt produktumorientált fázis pótlására?

A fordított szöveget kétféleképpen használhatjuk fel arra, hogy következtéseket vonjunk le a fordító kompetenciájáról. Egyrészt valamilyen skálán értékelhetjük a fordítás „jóságát” (szándékosan kerülöm a „minőség” kifejezést, hogy elhatároljam a pedagógiai jellegű értékelést a „Translation Quality Assessment”-től), másrészt a fordított szövegben található megoldások, esetleg hibák utalhatnak arra, hogy mi játszódhatott le a fordító fejében, hogyan közelítette meg a feladatot. Ez utóbbi helyett a fordításkutatók szinte kezdettől fogva a TAP technikát választották, hiszen az eredményből a folyamatra visszakövetkeztetni valóban problematikus, hiszen ugyanazok a folyamatok eredményezhetnek más végkimeneteket, vagy hasonló struktúrák mögött rejtőzhetnek eltérő folyamatok. Az is lehet, hogy bizonyos folyamatok teljesen rejtve maradnak. A fordított szöveg „jóságának” értékelésére viszont igen-igen nagy szükség lenne.

#### 5. Kísérletek a fordítói kompetencia értékelésére

A fordítói kompetencia értékelésével kapcsolatos publikációk durván három csoportba sorolhatók: léteznek tisztán elméleti jellegű írások, találunk olyan publikációkat, amelyek a fordítóképzésben alkalmazott értékelési és hibajavítási módszerek anekdotikus leírását tartalmazzák, végezetül akad példa „valódi” empirikus kutatásra is. Tekintsük most át röviden, mit tudhatunk meg ezekből az írásokból.

##### 5.1. Elméleti jellegű írások

A tisztán elméleti jellegű írások (például Martinez Melis és Hurtado Albir 2001, McAlester 2000), az értékelés elméleti kérdéseivel, a fordításelmélet és fordításértékelés összekapcsolódó problémájával és a fordításértékelés előtt álló ku-

tatási feladatokkal foglalkoznak. Sok prominens szerző nagyobb lélegzetvételi fordításméleti munkájának részeként tér ki a kérdésre (pl. Nord 1991; Hatim és Mason 1997, 12. fejezet).

Az elméleti jellegű írásokban felvetődő kérdések közül kettőt szeretnénk kiemelni, ezeket is elsősorban azért, mert elég jól jellemzik a fordítói kompetencia értékelésének formálódó állapotát.

Az egyik vitatott kérdés, hogy lehet-e a fordítói kompetenciát objektív, pszichometriai eszközökkel mérni. A fordításkutatók egy része legalábbis sugallja (pl. Newmark 1981, Sager, 1983 idézi McAlester 2000; Risku 1998), hogy ilyen típusú méréseket lehetetlen végezni. Az ilyen vélemények háttérében általában olyan fordításfelfogás áll, amely erősen hangsúlyozza a tevékenység művészi jellegét, kreatív mivoltát, szituativitását és komplexitását. Ezzel ellentétben McAlester (2000) valamint Martinez Melis és Hurtado Albir (2001) kiáll amellett, hogy a modern pedagógiai mérési módszerek alkalmazása elengedhetetlen feltétele a szakma professzionalizálásának. Természetesen ugyanaz a vélemény jelenik meg empirikus kutatásokkal foglalkozó szakemberek között (PACTE 2000, Stansfield et al 1992, Stevenson 1985).

A másik vissza-visszatérő motívum szintén arra utal, hogy a fordítói kompetencia értékelése még gyermekcipőben jár. Az értékelésről való gondolkodásból hiányzik a szisztematikusság (bár ezt kissé nehéz megítélni a publikációk alacsony száma miatt), épp ezért próbálkozik Hatim és Mason (1997), illetve Martinez Melis és Hurtado Albir (2001) azzal, hogy felhívják a figyelmet olyan tényezőkre, mint az értékelés célja, és megpróbálják tudatosítani fordítói berkekben is a szummatív, formatív és a diagnosztikus értékelés fogalmát. Ehhez a felfogáshoz csatlakozik McAlester (2000), aki lehetségesnek tartja diagnosztikus szempontrendszer kidolgozását a fordítói kompetencia értékelésére (bár elismeri a feladat „rémisztő” mivoltát).

A fordítói kompetencia értékelésének helyzetéről hasonlóképp vélekednek a szerzők: a kiforratlanságra hívják fel a figyelmet és kutatásokat, előrelépést sürgetnek. A kutatási feladatok legteljesebb és legátláthatóbb összefoglalását Martinez Melis és Hurtado Albir (2001: 265) munkájában találhatjuk. A teendők tömör leírása a következő:

#### Szükségesnek tartjuk

1. a fordítástanításban alkalmazott értékelési módszerek feltérképezését: ez jelenti a meglévő szakirodalom összegyűjtését; a fordítóképző intézetekben alkalmazott értékelési eljárások (tesztek, értékelési kritériumok, programok stb.) összegyűjtését és adatbázisba rendezését, valamint olyan jellegű adatgyűjtést, amelyből megismerhetjük az oktatók és a hallgatók értékeléssel kapcsolatos nézeteit.
2. a kompetenciák, célok és fejlődési útvonalak meghatározását, majd ezt követően értékelési eljárások és mérőeszközök empirikus módszerekkel való kidolgozását mindhárom értékelési típus esetén<sup>2</sup>

Világosan látszik, hogy a feladatok e két nagy csoportja számtalan részfeladatra bontható. Csak hogy egy példát említsünk, a különböző mérőeszközök kidol-

gozását és alkalmazását még olyan problémák is tovább bonyolítják, mint az alkalmazni kívánt feladatok típusa (pl. többválasztós tesztek vagy teljes szövegek fordítása), az értékelés során alkalmazni kívánt szövegek kiválasztása, az értékelési és osztályozási kritériumok meghatározása, az elfogadhatóság küszöbének meghatározása stb. Nyilvánvaló, hogy a fordítói kompetencia értékelésével foglalkozóknak bőven lesz munkájuk az elkövetkező időkben.

## 5.2. A fordítóképzésben szerzett tapasztalatok

Ebbe a kategóriába azokat a publikációkat soroltuk, amelyek a fordítóképzésben alkalmazott értékelési és hibajavítási módszerek leírását tartalmazzák (Beeby 2000; Farahzad 1992; Adab 2000; Orozco 2000; Klaudy 1996 – összefoglalásukat ld. a 2. táblázatban). Ezek a tanulmányok roppant hasznosak abból a szempontból, hogy későbbi tudományos kutatások alapjául szolgálhatnak, hiszen egy csokorba gyűjtve őket a fordítás értékelésének lehetséges módozatai sorakoznak fel előttünk (bizonyos szempontból a Martinez Melis és Hurtado Albir által megfogalmazott kutatási feladatok első csoportjába tartoznak). Általában jellemző az ilyen jellegű publikációkra, hogy eredményeket nem közölnek, vagy ha mégis, az eredmények nyers pontszámok, érdemjegyek, legjobb esetben csoportátlagok formáját öltik; a mérés tervezéséről nem tudunk semmit, így azt sem tudjuk, eleget tesznek-e a tudományosság követelményeinek. A mérőeszközök jóságmutatóit nem vizsgálják.

2. táblázat

A fordítóképzésben alkalmazott értékelési eljárások

	A kutatás céljai	a fordítás iránya	alkalmazott feladattípusok	alkalmazott hibajavítási módszerek (nyitott feladatok esetén)	a kutatás releváns eredményei
<b>Farahzad (1992)</b>	– fordítóképzésben résztvevő hallgatók értékelése	nem ismert	zárt és nyitott feladatok	– holisztikus – kvantitatív – hibaelemzés	nem közöl adatokat
<b>Klaudy (1996)</b>	– fordítóképzésben résztvevő hallgatók értékelése	L2 → L1	nyitott feladat	– a tanár, mint „lektor” (professzionális hibajavítás) a javítási idő, mint kvantitatív kritérium	nem közöl adatokat
<b>Adab (2000)</b>	fordítóképzésben résztvevő hallgatók értékelése	L2 → L1	nyitott feladatok + fordítói jegyzetek	– holisztikus és – kvantitatív (kombinált)	nem közöl adatokat

	A kutatás céljai	a fordítás iránya	alkalmazott feladattípusok	alkalmazott hibajavítási módszerek (nyitott feladatok esetén)	a kutatás releváns eredményei
<b>Beeby (2000)</b>	- „képzett” és „képzetlen” fordítók teljesítményének összehasonlítása	L1 → L2	nyitott feladat előre definiált fordítási problémákkal	az előre meghatározott fordítási problémák megoldásának pontozása (kvantitatív)	- képzett fordítók jobban teljesítenek
<b>Orozco (2000)</b>	- a fordítói kompetencia fejlődésének mérése	L2 → L1	nyitott feladat + kérdőív	kvantitatív hibaelemzés	nem közöl adatokat (mérés folyamatban)

A fent említett tanulmányokat áttekintve azt mondhatjuk, hogy az értékelés leggyakrabban alkalmazott módszerei a következők:

- többválasztásos tesztek
- teljes szövegek fordítása

A fordítás kiértékelésének módszerei szerteágazók lehetnek:

- holisztikus, szubjektív értékelés
- részletes hibaelemzésen alapuló értékelés
- a szöveg előre meghatározott részeinek (általában valamilyen fordítási problémát tartalmazó részeknek) a kvantitatív értékelése
- a javításhoz szükséges idő mérése és kvantitatív mutatóként való alkalmazása
- teljes szöveg fordítása, amellyel párhuzamosan feljegyzéseket kell készíteni az előforduló fordítási problémákról
- teljes szöveg fordítása, amelyhez kapcsolódóan kérdőívet kell kitölteni a fordítási problémákról

Az utolsó két eljárás esetén a jegyzetek és a kérdőív alkalmazása azt a célt szolgálja, hogy az értékelő információkat szerezzen arról, mi zajlik a fordító diák „fejében”. Előfordulhat ugyanis, hogy a diák „jó” stratégiával próbálkozik (illetve olyannal, amit a kurzuson tanult), mégsem sikerül „jó” megoldást találni. A helyes stratégia alkalmazása azonban általában már „pontot ér” az ilyen típusú értékelést alkalmazó tanároknál. Ez a típusú eljárás kísérlet a produktum- és folyamatorientált értékelés kombinált alkalmazására.

Gyakorlatilag mindegyik szerző megemlíti, hogy a feladatok összeállításakor és a szövegek kiválasztásakor figyelembe veszi a kurzus céljait, és az ott gyakorolt problémákat, stratégiákat. Az értékelési gyakorlatról szóló beszámolók nagyon hasznosak mind a gyakorló pedagógusok, mind a kutatók számára. Összegyűjtésükre és rendszerezésükre igen nagy szükség lenne.

### 5.3. Empirikus kutatások

A szakirodalmat áttekintve mindössze három olyan kutatási beszámolót sikerült találni, amelyek a fordítói kompetencia értékeléséhez kapcsolódnak, és a modern tudományosság szempontjából az empirikus kutatásokkal szemben állított követelményeknek megfelelnek. Ezt a néhány tanulmányt összehasonlítva elemezni szinte lehetetlen, mivel a különböző mérések eltérő célokat szolgálnak, és (általában ki nem mondott) elméleti hátterük is más (ld. 3. táblázat). Éppen ezért szerencsésebbnek tartjuk, ha egyenként röviden bemutatjuk őket, és elemezzük erőnyeiket, hiányosságaikat.

Stansfield és munkatársai (1992) általános képességfelmérésre<sup>3</sup> törekedtek egy speciális felnőtt fordítói közösség körében (alanyaik mind az FBI alkalmazottai voltak). A modern pszichometria módszereinek alkalmazása szempontjából kétségkívül ez a legkidolgozottabb kutatás. Stansfield kutatócsoportja nem csak mérőeszköz kidolgozására törekedett, hanem megpróbálta meghatározni azt is, miből is állnak a fordítói képességek, ill. ezeknek milyen szintjei vannak. Információkat gyűjtöttek arról is, hogy a fordítói képességek hogyan függenek össze más nyelvi képességekkel (részletesebben lásd a 3. táblázatban).

A mérőeszköz kidolgozásának folyamata egyedülálló a fordítói kompetencia értékelésének eddigi történetében, és példaértékű lehet későbbi mérések számára. Ugyanakkor bizonyos hiányosságok is terhelik a kutatást. A szerzők a szakirodalom áttekintésétől eltekintettek, arra hivatkozva, hogy az gyakorlatilag nem létezik. Ez indokoltnak tűnik, ha a fordítói kompetencia mérésének helyzetére gondolunk a kilencvenes évek elején. Érthetetlen azonban, hogy a szerzők miért nem definiálták pontosan, hogy mit értenek fordítás, illetve fordítói képesség alatt – ilyen jellegű művekben már akkoriban sem volt hiány. Ez az elméleti megalapozatlanság munkájuk egyik legnagyobb hiányossága, ami komoly validitási problémákhoz vezet. Tesztjeiken például szerepelnek szó- és mondatfordítási feladatok, illetve szintaktikai hibajavítás. Az ilyen típusú feladatokat más esetekben nem ritkán nyelvi képességek mérésére is használják, akkor viszont felmerül az a kérdés, hogy ezek a feladatok mit is mérnek tulajdonképpen: nyelvtudást vagy fordítói kompetenciát.

Úgy tűnik, Stansfield és munkatársai anélkül, hogy a fordításelméleti szakirodalomban alaposabban utánaolvastak volna, „ösztonösen” döntöttek arról, hogy a fordítás egysége a szó vagy a mondat. Teljes szöveget gyakorlatilag nem is adtak fordítani alanyaiknak. Ez viszont teljesen ellentétes a fordítástudomány szövegközpontú, funkcionalista felfogásával, amely már a kilencvenes évek elején is jó néhány éve (ha nem évtizede) az egyik legdominánsabb irányzatnak számított. Szembehelyezkedni lehet vele, de akkor azt illik elméletileg megalapozni.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az elméleti hiányosságoktól eltekintve, úttörő jelentőségű kutatásról van szó: mind szemléletéből (a fordítói kompetencia mérhetősége), mind eszközrendszeréből sokat tanulhatunk – természetesen az említett hibák korrigálásával.

Malakoff és Hakuta (1991) kétnyelvű gyerekek fordítói kompetenciáját próbálták feltérképezni. Az ő fordításfelfogásuk nagyban eltér a többi kutatástól: a „természetes” fordítói képességekre (Harris 1977; idézi Malakoff és Hakuta 1991) koncentrálnak. Fontos, hogy alanyaik soha nem tanulták, hogyan kell fordítani, sőt az egyik csoportnak még jelentős fordítási tapasztalatai sem voltak. Továbbá a „fordítás” vizsgálatukban egyaránt jelentette az írásbeli és szóbeli fordítást is. Bár Malakoff és Hakuta egyik kutatási célként a fordítói kompetencia és a metanyelvi képességek kapcsolatának feltárását tűzték ki (sőt, tanulmányuk címe is ez), erre vonatkozóan az empirikus adatokból nem derül ki semmi.

Malakoff és Hakuta vizsgálata módszertani szempontból kicsit kidolgozatlanabb, mint az előző kutatás (mérőeszközök reliabilitásáról és validitásáról pl. egyáltalán nem szólnak; összemosódik az írásbeli és szóbeli fordítás; ők is alkalmaznak szófordítási feladatokat), erénye inkább az, hogy hallatlanul sok érdekes kérdést vet fel a fordítói kompetencia kapcsán. A kétnyelvűség és a fordítás, a természetes fordítás, a gyermekek fordítói kompetenciája, továbbá a fordítás kapcsolata a metanyelvi képességekkel megannyi megválaszolatlan kérdés.

E kérdések egy részére nem is várható, hogy a közeljövőben választ kapunk, mivel a fordítástudomány jelenleg nagyon nagy hangsúlyt helyez a szakma professzionalizálódására, és a kutatások is inkább szakértő fordításra irányulnak.

Ismét csak egészen más stílusú kutatás Christopher Waddingtoné (2001), aki arra kereste a választ, hogy a tanárok által a fordítóképzésben alkalmazott fordításértékelési módszerek közül reliabilitás és validitás szempontjából melyik rendelkezik a legjobb mutatókkal. Alanyai egyetemi hallgatók voltak, akiknek anyanyelvükről az idegen nyelvre kellett fordítani. Bár eredetileg azt feltételezte, hogy a kvantitatív értékelést alkalmazó eljárások (pontozásos hibajavítás) alkalmasabbak a fordítói kompetencia szummatív értékelésére, mint a holisztikus módszer (összbenyomáson alapuló értékelés), vizsgálatának eredményei alapján a négy eljárás validitása között nincs különbség. A faktoranalízis egyértelműen elkülönített egy fő faktort (*fordítói kompetencia*), és két további faktort (*anyanyelvi kompetencia*, *önértékelés* fordítói kompetencia viszonylatában) amelyek meghatározták a teljesítményt. Mind a négy értékelési módszer statisztikailag szignifikáns korrelációkat eredményezett a három faktoriall. (3. táblázat)

## 6. Következtetések

Mint láttuk, a fordítói kompetencia értékelésének megbízható módszereire nagyon nagy szükség lenne mind a fordítóképzésben, mind a tudományos kutatásban. Ezzel szemben a gyakorlatban inkább problémákkal találjuk szembe magunkat, mint megoldási lehetőségekkel. E problémákat így összegezhetjük:

- sokan már magával a gondolattal is szembeszegülnek, hogy a fordítói kompetenciát mérni lehetne,

- nincsenek (vagy csak formálódóban vannak) elfogadott, egymással versengő fordítói kompetenciamodellek,
- feltételezhető, hogy az értékelés a különböző intézményekben (de adott esetben egy intézményen belül is!) szubjektív módon zajlik (akár összbenyomásra, akár pontozásra alapozva) – nincsenek egységesen elfogadott kritériumrendszerek,
- nem tudjuk, milyen típusú feladatok alkalmasak a fordítói kompetencia mérésére,
- komoly probléma a fordíttatni kívánt szövegek kiválasztása,
- nem megoldott a lefordított szövegek javítása, kiértékelése

A fordításra való társadalmi igény, a fordítás professzionalizálódása és a fordítóképzés fellendülése következtében feltételezhető, hogy a fordítástudomány egyik legfontosabb feladata lesz a következő években ezeknek a problémáknak a megoldása.

3. táblázat  
Az empirikus kutatások áttekintése

	A kutatás céljai	kutatási alanyok	a fordítás iránya	alkalmazott feladattípusok	alkalmazott értékelési módszerek (nyitott feladatok esetén)	a kutatás releváns eredményei	egyéb
<b>Stansfield és mtsai (1992)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● mérőszköz kidolgozása</li> <li>● fordítói képesség szintjeinek meghatározása</li> <li>● fordítói képesség kapcsolatainak igazolása más nyelvi képességekkel igazolása</li> </ul>	speciális felnőtt populáció (FBI alkalmazottak)	L2 → L1	zárt és nyitott feladatok	holisztikus	<ul style="list-style-type: none"> <li>● két aspektus elkülönítése: tartalmi pontosság (accuracy) és nyelvi kifejező erő (expression)</li> <li>● fejlettségi szintek (Skill Level Description) meghatározása mindkét aspektusból (5–5 szint)</li> <li>● a kidolgozott mérőszköz validitása és reliabilitása megfelelő</li> <li>● a tartalmi pontosság érvényesebb mutatója a fordítói képességnek, mint a nyelvi kifejezés</li> <li>● összefüggéseket talál a forrás nyelvi és a cél nyelvi képességek ill. a tartalmi pontosság és a nyelvi kifejezés mutatókon elért eredményei között</li> </ul>	fordításeleméleti alapok hiánya (→ pragmatikai aspektusok figyelmen kívül hagyása, nem fordítottak egész szöveget stb.)
<b>Malakoff és Hakuta (1991)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● természetes fordítói képesség igazolása</li> <li>● fordítás és meta nyelvi képességek</li> </ul>	kétnyelvű gyerekek	L2 → L1 L1 → L2	zárt és nyitott feladatok	kvantitatív hibaelemzés	<ul style="list-style-type: none"> <li>● a képzetlen gyerekek jó fordítóknak bizonyultak (természetes fordítói képesség igazolódott)</li> <li>● a szavak fordításának gyorsaságát a célnyelvi kompetencia jobban előrejelzi, mint a forrásnyelvi. Ez nem ilyen egyértelmű mondatok esetén</li> <li>● a nyelvtudás mellett el különül egy külön faktor, amit fordítói tudásnak (translation proficiency) neveztek el</li> </ul>	nem tesz különbséget írásbeli és szóbeli fordítás között



## Irodalom

- Adab, B. 2000. Evaluating Translation Competence. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 215–228.
- Alderson, J. Ch. 2001. A felvonó nem működik. Ön ma elviselhetetlen lesz. Avagy a fordítás és az új angol érettségi. *Iskolakultúra*, XI., 2001/11, 100–112.
- Anderman, G. 1998. Finding the Right Words: Translation and Language Teaching. In: Malmkjaer, K. (ed.) 39–48.
- Bárdos J. 1997. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beeby, A. 2000. Evaluating the Development of Translation Competence. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 185–198.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London: Longman
- De Groot, A.M.B. 2000. A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (eds.) 53–68.
- Dékány E. 2001. A fordítói kompetencia fejlesztésének lehetőségeiről. In: *Fordítás-tudomány* III. évf., 2. sz. 89–98.
- Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) 1992. *Teaching Translation and Interpretation. Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1991*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dollerup, C., Appel, V. (eds.) 1996. *Teaching Translation and Interpreting. New Horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Farahzad, F. 1992. Testing Achievement in Translation Classes. In: Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) 271–279.
- Fraser, J. 1996. Professional versus Student Behaviour. In: Dollerup, C., Appel, V. (eds.) 243–250.
- Fraser, J. 1996. Mapping the Processes of Translation. *Meta* Vol. 41:N. 1. 83–96.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, B. 1977. The importance of natural translation. In: *Working Papers in Bilingualism*, 12, 96–114.
- Hatim, B., Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- House, J. 1988. Talking to Oneself or Thinking with Others? On Using Different Thinking-Aloud Methods in Translation. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 17. 84–98.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ivanova, A. 1998. Educating the „Language Elite”. Teaching Translation for Translator Training. In: Malmkjaer, K. (ed.) 91–109.
- Ivanova, A. 2000. The Use of Retrospection in Research on Simultaneous Interpreting. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (eds.) 27–52.

- Jääskeläinen, R. 1989. Translation Assignment in Professional Versus Non-professional Translation: a Think-Aloud Protocol Study. In: C. Séguinot (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, School of Translation, York University.
- Jääskeläinen, R. 1996. Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies. *Meta* Vol. 41: N.1. 60–74.
- Jääskeläinen, R. 2000. Focus on Methodology in Think-aloud Studies on Translating. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (eds.) 71–82.
- Klaudy K. 1995. Quality assessment in school vs professional translation. In: Dollerup, C., Appel, V. (eds.) 198–204.
- Klaudy K. 1997. *Fordítás I. Egyetemi tankönyv*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Klein-Braley, Ch., Smith, V. 1985. ‘Incalculable and full of risk?’: Translation L1 to L2 as a testing procedure. In: Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 155–168.
- Königs, Frank G. 1987. Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. *Die Neueren Sprachen* Vol. 86 N.2: 162–185.
- Kupsch-Losereit, S. 1985. The Problem of Translation Error Evaluation. In: Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 169–179.
- Kussmaul, P. 1986. Übersetzen als Entscheidungsprozess. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In: Mary Snell Hornby (Hrsg) *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke Verlag. 206–229.
- Lado, R. 1961. *Language Testing: the construction and use of foreign language tests – A teacher’s handbook*. London: Longman.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lörscher, W. 1996. A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. In: *Meta* Vol. 41: N.1. 16–32.
- Malakoff, M., Hakuta, K. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystok, E. (ed.) 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. 141–166.
- Malmkjaer, K. 1998. Introduction: Translation and Language Teaching. In: Malmkjaer, K. (ed.) 1–11.
- Malmkjaer, K. (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Martinez Melis, N., Hurtado Albir, A. 2001. Assessment in Translation Studies: Research Needs. In: *Meta* Vol. 46: N. 2. 271–287.
- Mayoral, R. 2000. Notes on Translation Training. Replies to a Questionnaire. In: *Across Languages and Cultures* Vol. 1: N. 2. 212–221.
- McAlester, G. 2000. The Evaluation of Translation into a Foreign Language. In: Schöffner, Ch., Adab, B. (eds.) 229–241.
- Neubert, A. 1992. Competence in Translation: a complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F., Kaindl, K. (eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline. Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 411–420.

- Neubert, A. 2000. Competence in Language, in Languages and in Translation. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 3–18.
- Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Orozco, M. 2000. Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 199–214.
- PACTE 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.) *Investigating Translation. Selected Papers from the 4<sup>th</sup> International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pym, A. 1992. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In: Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.) 279–291.
- Reiß, K. 2000. *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen*. Wien: WUV, Universitätsverlag.
- Risku, H. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) 2000. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Séguinot, C. 1991. A Study of Student Translation Strategies. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 79–89.
- Stanfield, Ch. W., Scott, M.L., Kenyon D.M. 1992. The Measurement of Translation Ability. *Modern Language Journal*, Winter 92. Vol. 76. Issue 4. 455–467.
- Stevenson, D. K. 1985. In Other Words: Language Testers and Translation Tests. In: Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 137–153.
- Stibbard, R. 1998. The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching. In: Malmkjaer, K. (ed.) 69–76.
- Stolze, R. 1994. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tirkkonen-Condit, S. 1990. Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. In: Halliday, M.A.K. Gibbons, J., Nicholas H. (eds.) *Learning, Keeping and Using Language*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 381–394.
- Tirkkonen-Condit, S. 1992. The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation. A Think-Aloud Protocol Study. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B., Thelen, M. (eds.) *Translation and Meaning, Part 2*. Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting. 433–440.
- Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. 2000. *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 1985. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Waddington, Ch. 2001. Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. In: *Meta Vol. 46: N. 2*. 311–325.
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.