

Feladattípusok és értékelésük a fordítások produktum-orientált pedagógiai mérésében

Lesznyák Márta

Az elmúlt évtizedekben a fordítói és tolmács szakma professzionalizálódásának és ezzel párhuzamosan a fordítástudomány fejlődésének lehettünk szemtanúi szerte a világon. Ennek egyik következménye a fordítóképzés intézményesülése volt, melynek háttérében az a felismerés állt, hogy a klasszikus filológiai képzés nem elegendő ahhoz, hogy valakiből jó fordító vagy tolmács váljon. Ugyanezt a tendenciát figyelhetjük meg Magyarországon is a rendszerváltás óta. Hazánkban a fordítóképzés fellendülését segíti az is, hogy az uniós csatlakozás miatt nagymértékben megnövekedett az igény a képzett fordítók és tolmácsok iránt.

A fordítóképzés virágzása azt eredményezte, hogy megnövekedett az érdeklődés a fordítás pszicholingvisztikai, kognitív pszichológiai és pedagógiai kérdései iránt is. Ezt bizonyítja, hogy igen nagy a fordítástanítás metodikáját tárgyaló publikációk száma. E publikációk közül viszont csak viszonylag kevés foglalkozik a fordítások pedagógiai értékelésének problémájával, pedig megfelelő értékelési eljárások nélkül sem a tanulók fordítói kompetenciájáról, sem a tanítási-tanulási folyamat sikerességéről nem tudunk megfelelő információkat szerezni.

A fordítói kompetencia mérése és értékelése nem lehet közömbös a nyelvtanítás számára sem. A nyelvi közvetítés képessége a kilencvenes évektől kezdődően (ismét) megjelenik egyes nyelvi kompetencia modellekben (például Bárdos 2000 vagy Nord 1999), és az Európa Tanács Közös Európai Referenciakerete (2002) is tartalmazza e „nyelvi tevékenységet”, bár szemléltető skálák még nem készültek az egyes szintek számára. Emellett feltételezhető, hogy egyszerűbb közvetítői feladatok elvégzésére sok esetben nem alkalmaznak a cégek vagy egyéb szervezetek hivatásos tolmácsokat vagy fordítókat, hanem nyelvet beszélő alkalmazottaikkal végeztetik el azt (Szabari 2001; Klaudy 2001). Ebből következik, hogy a fordítói kompetencia fejlesztése és értékelése a haladó idegennyelv-tanítás feladatai közé tartozik.

Tanulmányunk néhány alapfogalom áttekintése után a fordítói kompetencia értékelésének és mérésének jelenleg ismert eszközeit mutatja be. Először a leggyakrabban alkalmazott feladattípusokat ismertetjük, majd a hozzájuk kapcsolódó problémákat elemezzük részletesebben.

Fordítás és fordítói kompetencia

A fordítás és a fordítói kompetencia meghatározása terén a szakirodalomban közel sem teljes az egyetértés. Mivel tanulmányunk áttekintő jellegű, igyekszünk minél tágabban definiálni a fordítást, hogy ne zárjunk ki a körképből olyan kutatásokat, amelyek elméleti háttere nem jól definiált vagy nem szokványos. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy az egyes értékelési eljárások közötti különbségek gyakran ki nem mondott elméleti hátterük különbözőségeiből erednek. Éppen ezért elkerülhetetlen, hogy az értékelési eljárások bemutatása során néha utaljunk specifikusabb fordításfelfogásokra is (pl. funkcionalista megközelítések), amelyek részletes bemutatására itt nincs lehetőségünk.

A *fordítást* Bárdos Jenővel (2000) összhangban *nyelvi közvetítésként* definiáljuk. Bárdos modelljében a hagyományos négy nyelvi alapkészséget (írás, olvasás, beszéd-készség, hallás utáni szövegértés) kiegészíti két további komplex készséggel, a fordítással és a tolmácsolással, amelyeket a nyelvi közvetítés kategóriájába sorol (írásbeli illetve szóbeli közvetítés).

Ebből a definícióból következik, hogy tanulmányunkban a *valódi fordítói* kompetenciára koncentrálunk, hiszen ez jelenti a nyelvi közvetítést a nyelvtanulás eszközéül szolgáló *tanfordítással* szemben (a valódi fordítás és a tanfordítás megkülönböztetéséről lásd Klaudy 1997).

Emellett definiálnunk kell a *fordítói kompetenciát* is, ehhez pedig a PACTE csoport holisztikus fordítói kompetencia modelljét (2000) hívjuk segítségül. Értelmezésükben a fordítói kompetencia azon „ismeretek és készségek rendszere, amely lehetővé teszi, hogy az egyén fordítani tudjon” (PACTE 2000: 100). Modelljükben a fordítói kompetencia a következő részkompetenciákból tevődik össze: kommunikatív kompetencia (mindkét nyelven), általános és szakmai ismeretek, szakmai kompetencia, pszicho-fiziológiai kompetencia, átváltási kompetencia, stratégiai kompetencia.

A pedagógiai értékelés néhány alapfogalma

A tanulmány fő részében számos értékelési technikát mutatunk be. Ahhoz, azonban, hogy a gyakorló szakember konkrét értékelési szituációban ezek közül választani tudjon, okvetlenül ismernie kell a pedagógiai értékelés néhány alapfogalmát. Nem mindegy ugyanis, hogy kit, mikor és milyen célból értékelünk. A következő bekezdésekben néhány elengedhetetlenül szükséges fogalmat ismertetünk.

A pedagógiai értékelés során az egyik alapvető kérdés, hogy mihez viszonyítjuk a tanuló teljesítményét. Ebből a szempontból beszélhetünk *normaorientált* és *kritériumorientált* értékelésről (Báthory 1997).

Normaorientált értékelés esetén a tanulók teljesítményét egymáshoz viszonyítjuk. A „norma” ebben az esetben statisztikai kifejezés, és a normál-eloszlás görbére utal. Nincs köze a fordítástudományban kissé negatív érzésekkel emle-

getett normához, ami inkább valamiféle elvárás, ideális megoldást sugall. A norma-orientált értékelés azt jelenti, hogy az adott feladatot (szöveget) úgy választjuk meg, hogy az adott populáció eredménye normáeloszlás-görbét (más néven haranggörbét vagy Gauss-görbét) mutasson: a teljesítmények nagy része az átlag (közepes) körül mozogjon, a görbe a jó/gyenge és nagyon jó/nagyon gyenge irányba fokozatosan ellaposodjon. A norma itt tulajdonképpen az átlagos teljesítmény, és az egyes tanulókról azt tudjuk meg, milyen helyet foglalnak el a csoporton belül. Ilyen tesztre lehet szükség például, ha egy populációból a legjobb tíz-tizenöt-húsz stb. diákot szeretnénk kiválasztani.

A **kritériumorientált** értékelés során ezzel szemben előre meghatározott tanulási célokhoz viszonyítjuk a tanulói teljesítményt. Ehhez jól definiált rész-célokra van szükség, amelyek gyakorlatilag az elsajátítás kritériumaként működnek. A tesztbe olyan feladatoknak kell bekerülni (vagyis a szövegnek olyan fordítási problémákat kell tartalmaznia), amelyek megoldása bizonyítja, hogy a tanuló elsajátította A, B, C stb. készségeket, vagyis elértük A, B, C célokat). Könnyen belátható, hogy egy ilyen teszt eredménye nem feltétlen ad normáeloszlás görbét. Sőt, pedagógusként leginkább arra törekszünk, hogy a görbe pozitív irányba aszimmetrikus legyen, azaz minél többen teljesítsék a kritériumokat.

Azt is beláthatjuk, hogy a kritériumorientált mérés sokkal hasznosabb a tanítási *folyamat* számára, hisz visszajelzést ad az elsajátítás mértékéről és arról is, hogy mely kritériumok elsajátítása sikeres illetve problematikus.

Emellett az értékelés funkciója szempontjából megkülönböztetünk szummatív, formatív és diagnosztikus értékelést (Báthory 1997). **Szummatív** értékelés leggyakrabban egy tanítási szakasz végén történik általában a diákok minősítésének, kategorizálásának céljával. Az alkalmazott tesztek az esetek többségében norma-orientáltak, ritkábban kritériumorientáltak, az eredmények pedig összpontszámként, esetleg egyes részterületek pontszámaiként jelentkeznek.

A **formatív** értékelés célja, hogy visszajelzést adjon a tanulónak és a tanárnak a tanulási *folyamatról*. Emellett segítséget nyújt annak megállapításában, hogy a tananyag mely elemeit mennyire sikerült elsajátítani, ezáltal információkat biztosít a tanítás további megtervezéséhez is. A formatív értékelés tipikusan együtt halad a tanulással, folyamatosan visszajelzést biztosítva annak. Míg szummatív értékelés esetén véletlenszerű, hogy a tanterv mely lényeges elemei kerülnek értékelésre, addig formatív értékelés esetén minden elemet értékelni kell. Az alkalmazott tesztek leggyakrabban kritériumorientáltak, de normaorientáltak is lehetnek.

Diagnosztikus értékelés esetén tulajdonképpen a tanulók tudásáról szeretnénk diagnózist felállítani. Ez történhet a tanítás megkezdése előtt csoportba sorolási célokkal, és annak megállapítására, hogy milyen tanítási módszer érdemes választani. Diagnosztikus értékelést végezhetünk a tanulási folyamat során is, amennyiben egyes tanulóknál tanulási problémák merülnek fel. Ebben az esetben a cél a problémák okainak meghatározása.

„Mit nekünk Cronbach Alpha?” – A fordítói kompetencia értékelésének jelenlegi helyzete

A következőkben tekintsük át, milyen kezdeményezésekkel találkozhatunk a fordítói kompetencia értékelése terén, és hogy mennyire jelennek meg a fenti fogalmak az értékelésben.

A fordítói kompetencia értékelésének témájában megjelent publikációk számát és tartalmát figyelembe véve nem nehéz megállapítani, hogy a pedagógiai értékelési eljárások kidolgozása igen rövid múltra tekint vissza. Ugyanez a vélemény fogalmazódik meg más fordítói kompetenciaértékeléssel foglalkozó szakemberek részéről is (Hatim és Mason 1997, McAlester 2000, Martinez Melis és Hurtado Albir 2001, Waddington 2001).

A megkésett fejlődés okait máshol már tárgyaltuk részletesen (Lesznyák 2003), itt mindössze a kontextus jellemzése miatt fontos utalni az értékelés helyzetére és az azt övező nézetekre. Nem csak arról van szó, ugyanis, hogy a fordítói kompetencia értékelése időbeli késésben van más kompetenciák értékeléséhez képest. Mint ahogy Stevensonnak (1985) az alcímben idézett megjegyzése is utal rá, fordítóberkekben korántsem elfogadott, hogy a fordítói kompetencia más, összetett nyelvi képességekhez hasonlóan a modern pedagógiai értékelés eszközeivel mérhető. A szubjektivitáshoz, a tevékenység művészi jellegéhez való ragaszkodás adott esetben kifejezetten ellenséges hangulatot keltet az ilyen típusú értékeléssel szemben. Igen nagy gyakorlati problémát jelent viszont, hogy a fordítóképzésbe érkező, az ott tanuló és az azt elhagyó diákokat értékelni kell. Egyes kutatások (Waddington 2001; Dróth 2001; Orozco és Albir 2002) arra utalnak, hogy a különböző intézmények természetesen kidolgozzák saját értékelési eljárásaikat, a fent említett légkörben azonban rendszerint nem történik meg e mérési módszerek jóságmutatóinak statisztikai vizsgálata.

A fordítói kompetencia értékelési eljárásainak kidolgozatlanágából ered, hogy olyan differenciált nézőpontok, amelyek figyelembe vennék az értékelés funkcióit (szummatív, formatív és diagnosztikus) csak nagyon ritkán jelentek meg a szakirodalomban (ez alól kivételt jelent Melis és Albir 2001, Dróth 2001).

Produktum-orientált kutatások a fordítások értékelésében

A nyolcvanas évek közepétől a fordítói kompetenciával kapcsolatos kutatásokat **folyamat-orientáltság** jellemzi. Míg ezek a kutatások számtalan hasznos és új eredményt hoztak és hoznak a mai napig, a produktum-orientált kutatások helyét értelemszerűen nem tudják átvenni. Különösen jó példa erre a fordítások pedagógiai értékelése: a hangosan gondolkodás nehezen képzelhető el tömeges vizsgáztatási technikaként, és a célnyelvi szöveg kiértékelését sem segíti, legfeljebb kiegészítő információkkal szolgálhat.

Valószínűleg a folyamat-orientált kutatások népszerűsége áll a háttérben annak, hogy nagyon kevés olyan publikációval találkozhatunk, amely a fordítói kompetencia produktum-orientált értékelésével foglalkozik. Ez nagyon különös, ha figyelembe vesszük, hogy a fordítóképzés nem működhet értékelés nélkül,

legyen az szummatív, formatív vagy diagnosztikus. Az értékelés szakirodalmának hiánya inkább arra enged következtetni, hogy az egyes intézményekben működő értékelési rendszerek intuitív alapokon alakulhattak ki, és nem sok próbálkozás történik jóságmutatóik (megbízhatóság, érvényesség) igazolására, és erre támaszkodva az értékelési rendszerek továbbfejlesztésére. A publikációk csekély száma akadályozza az információk szabad áramlását is: egymástól a különböző intézmények csak személyes kontaktus útján tanulhatnak, nincs lehetőség másutt (földrajzilag távol) felvetődött ötletek importálására és kipróbálására.

Tanulmányunk célja, hogy valamelyest pótoljuk ezt a hiányt, és a fellelhető szakirodalom alapján megpróbáljunk összképet nyújtani a fordítások produktum-orientált pedagógiai értékelésében alkalmazott eljárásokról. Ennek megfelelően először a fordítói kompetencia mérésével foglalkozunk, egészen pontosan a méréskor alkalmazott feladatok típusaival. Ezek után a mérési eredmények számszerűsítéséről lesz szó, majd szót ejtünk néhány nem szokványos értékelési eljárásról is.

Mivel mérjük? A mérőeszközön szereplő feladatok jellegének problémája

A mérőeszközökön elméletileg ún. *zárt* és *nyitott feladatok* szerepelhetnek, és a fordítói kompetencia mérésének gyakorlatában is találhatunk példát mindkettőre. A *zárt feladatok* esetén a válaszlehetőségek korlátozottak, azaz a tesztszerkesztők igyekeznek a feladatokat úgy összeállítani, hogy legyen egy (esetleg több, de mindenképpen pontosan meghatározható) helyes megoldásuk. A *nyitott feladatok* esetén a helyes megoldás tulajdonképpen ismeretlen, de úgy is fogalmazhatunk, hogy az elfogadható megoldások száma gyakorlatilag végtelen.

Ismerjük meg részletesebben e feladattípusokat!

Zárt feladatok

Bár sokak szerint a zárt feladatok jellegüknél fogva eleve összeegyeztethetetlenek a fordítási tevékenység természetével, az általunk ismertett kutatások felében alkalmaztak ilyen feladatokat. Waddington (2001) kérdőíves felméréséből is azt tudjuk meg, hogy az általa vizsgált 20 európai és kanadai egyetemen az oktatók mintegy *fele* alkalmaz zárt feladatokat kiegészítésként szövegek fordítása mellett. Tekintsük át először, milyen formát ölthetnek ezek a feladatok, majd térjünk át kritikai elemzésükre. Ahol tudjuk, példákkal illusztráljuk a feladattípust.

A zárt feladatok típusai

1. Egy forrásnyelvi mondaton belül aláhúzott **szavak** vagy **szószerkezetek** legmegfelelőbb fordításának kiválasztása több lehetőség közül (Stansfield és mtsai. 1992).

Példa: *Dicen que mañana va a llover. (A) to snow, (B) to cry, (C) to rain, (D) to call*

A fordítás iránya: spanyol → angol; Helyes megoldás: C.

2. Forrásnyelvi **mondat**, melyet célnyelvi fordítása követ, benne lexikai, szintaktikai vagy helyesírási hiba: ezt kell megkeresni és kijavítani (Farahzad 1992); Stansfield és munkatársai (1992) kutatásában csak a hibás célnyelvi mondat szerepel, azt kell javítani.

Példa:

Utasítás: Karikázza be azt a betűt, amelyik a hibás szó vagy szókapcsolatok alatt szerepel. Ha nem talál hibát, a D betűt karikázza be!
Helyes megoldás: A.

You shouldnt forget to call her tomorrow.

A B C D

3. Egy forrásnyelvi **mondat** két célnyelvi fordítással: ki kell választani a jobbat (Farahzad 1992).
4. Egy forrásnyelvi **szöveg** (100-150 szó), melyet célnyelvi fordítása követ, és több hiba van benne. Meg kell találni a hibákat, és újraírni a szöveget (a hibák számát megadják, különben a diákok átírják az egész szöveget!) (Farahzad 1992).
5. Forrásnyelvi **szöveg**, melyet két fordítása követ: el kell dönteni, hogy melyik a jobb, és miért (Farahzad 1992).
6. A nyílt feladat során lefordított forrásnyelvi szöveg egyes pontjairól el kell dönteni, hogy fordítási problémák-e (Orozco 2000, Orozco és Albir 2002).
7. **szókérdés** (Farahzad 1992, Malakoff és Hakuta 1991) vagy **szódefiniálás** (Farahzad 1992).

A legutolsó feladattípus besorolása nem egyértelmű, hiszen valódi, kommunikatív fordítás esetén még egy szó fordítása is lehet teljesen nyílt feladat, kontextustól függően valóban előreláthatatlan, hogy milyen megoldások születhetnek. Az említett esetekben azonban a „szófordítási feladatok” kontextuson kívül szerepelnek, ami a válaszok körét nagy valószínűséggel leszűkíti néhány konvencionálisan elfogadott megfelelésre.

A zárt feladatok kritikája

Az úgynevezett „zárt” (gyakran multiple-choice vagyis feleletválasztásos) feladatok előnyei könnyen beláthatók: pontozásuk viszonylag egyszerű, az objektivitás benyomását keltik a nyílt feladatokkal szemben, és lehetőség nyílik az eredmények statisztikai feldolgozására.

Az is világos azonban, hogy ez a módszer komoly veszélyeket rejt magában: elvész benne a fordítás egyik központi eleme, a kreativitás. Mint már fent említettük, a fordítás – természetes környezetében – ún. nyitott feladat, egy problémának számtalan jó megoldása van (bár nyilvánvalóan nem minden megoldás elfogadható). Zárt feladatok esetén a lehetséges megoldások közül csak egy fog

szerepelni (a „jónak” kikiáltott) helytelen válaszok társaságában. Ez egyrészt azt a hamis benyomást keltheti a vizsgázóban, hogy *létezik egyetlen* jó megoldás. Másrészt Farahzad (1991) megemlíti, hogy arab diákok számtalanszor nem választanak a megadott lehetőségek közül, hanem inkább saját verziójukat írják a lap szélére megoldásként. (Ebben az esetben nyilván hallgatnak „természetes” ösztönükre, és még jobb megoldást próbálnak keresni.) Ilyenkor természetesen értékelhetetlenné válik a feladat, és éppen zártságából eredő erőnyeit veszíti el. Ilyen problémákat azonban Farahzadon kívül nem említ senki. További vizsgálódásokra lenne szükség annak megállapításához, hogy valóban a fordítás mint feladat jellegzetességeinél fogva késztet új (egyedi) megoldásokra, vagy más tényezők (pl. kulturális különbségek) okozták a Farahzad által megfigyelt jelenséget.

Meg kell jegyeznünk, hogy bizonyos fordításelméleti felfogásokból az következik, hogy eleve lehetetlen a fordítói kompetenciát zárt tesztekkel mérni. Pym (1991) például a legfontosabb különbséget a professzionális és a nyelvtanulói fordítás között abban látja, hogy míg a nyelvtanuló által elkövetett hibák általában bináris természetűek (jó-rossz), addig a fordító hibái már nem azok (egyik megoldás jó, a másik jobb, a harmadik kevésbé jó). Másképp fogalmazva, ha egy fordításban bináris hiba jelentkezik (márpedig a zárt feladatok éppen ilyeneket keresnek), az általában már *nem a fordítói kompetenciát, hanem a nyelvi képességet* érinti (pl. az információk torzulása szövegértési hiányosságok miatt).

A funkcionális és a szöveggözpontú fordításelméletekkel szintén nehezen összeegyeztethető a zárt feladatok típusa, bár itt inkább a fordítás „egységei” okozzák a gondot. A feleletválasztásos feladatok általában a szavak, szókapcsolatok vagy a mondatok szintjén próbálnak helyes megoldást találni, gyakran kontextus nélkül (bár Farahzad próbálkozik teljes – rövid – szövegek alkalmazásával is)! Ennek viszont semmi értelme, ha olyan fordításfelfogást teszünk magunkévá, melyek a *szöveg szintjén* értelmezik csak az adekvátságot vagy ekvivalenciát (bármit is értsenek alatta), vagy amelyek azt a célt tűzik ki, hogy a közlés egésze valamilyen funkciót töltsön be a célnyelvi befogadók közegeiben. Ebben az esetben érvényességi problémák jelentkeznek: a feladatok nem azt mérik, amit az említett fordításelméletek fordítás alatt értenek.

A feladatok érvényességét kérdőjelezi meg ugyanis az a tény is, hogy a fent felsorolt feladatok egy részét (pl. szódefiniálás vagy szintaktikai hibajavítás – ld. a fenti példákat) más nyelvi készségek (pl. szókincs, szintaktikai ismeretek) mérésére is alkalmazzák! Ezekben az esetekben jogosan merül fel a kérdés: Akkor most mit is mérünk: fordítói kompetenciát vagy szintaktikai ismeretek alkalmazásának a képességét?!

A zárt feladatok alkalmazhatósága a fordítások értékelésében

Első látásra bármennyire idegenkedik is a fordító vagy a fordításkutató a fordítói kompetencia vagy a hozzá tartozó képességek és készségek diszkrét pontos tesztelésétől, van néhány érv, amely e feladatok – megfontolt! – használata mellett szól. Ezek a következők:

- (1) Mint tudjuk, a mesterséges tanulási folyamatban a *felismerés* (itt a *deklaratív tudás egy eleme*) megelőzi az *alkalmazni tudást* (*procedurális tudás*) (Wilss 1996). A hagyományos fordítási feladatok (egy szöveg/részlet lefordítása) csak a procedurális tudás magas szintjének bemutatására adnak lehetőséget. Felelet-választásos tesztek esetén a felismerés működik, ami természetesen megkönnyíti a feladatot. Ez lehetővé teszi, hogy árnyaltabb képet kapjunk a diákok kompetenciájának alakulásáról, különösen, ha kezdők értékelésekor *kiegészítésként* alkalmazzuk nyílt feladatok *mellett*. Értelemszerűen, diagnosztikus illetve formatív értékelés esetén indokolt a zárt feladatok ilyen megfontolásból történő alkalmazása.
- (2) A tesztek lehetővé teszik, hogy egy item esetén egy fordítási problémára illetve arra a részkompetenciára koncentráljunk, ami ezt meg tudja oldani. Ez két szempontból lehet hasznos:
 - a fordítási feladat roppant komplex; élő szövegben gyakran nehéz kategorizálni a hibákat. Jól megszerkesztett feladat esetén ez elkerülhető.
 - lehetőség nyílik olyan fordítási probléma kezelésének megfigyelésére, amely a nyílt fordítási feladatban nem fordul elő. Egy szövegben biztos, hogy nem reprezentálódhat mindenféle fordítási probléma, de még az sem biztos, hogy a legfontosabbak megjelennek. Ilyen esetekben lehet hasznos kiegészítés bizonyos fordítási problémák szerepeltetése zárt feladatokban.

A zárt feladatokkal szembeni idegenkedés háttérében valószínűleg ugyanaz a felfogás áll, amelyet De Groot (2000) említ a fordítói kompetencia fejlesztése kapcsán. Mivel a fordítói kompetencia nyilvánvalóan komplex képesség, általában fejlesztése is komplex módon történik: szövegek fordításával. E hagyományos felfogás idegenkedik a rész képességek fejlesztésétől, mondván, hogy az „egész” nem pusztán a részek összege, tehát a rész képességek fejlesztése nem feltétlenül vonja maga után az egész fejlődését is. Ugyanez a kétely merülhet fel bennünk a zárt feladatok mérésben való alkalmazása kapcsán, hiszen ezek is csak „részek” mérésére képesek. Empirikus kutatások hiányában azonban nehéz megítélnünk, hogy az ellenvetések helytállóak-e. Érdemes azonban elgondolkodnunk a következő analógián: ha megmérjük, hogy egy labdarúgó milyen gyors, attól még nem tudunk semmit a focizni tudásáról. Más adatokkal együtt azonban ugyanez az eredmény nagyon jól felhasználható információvá válhat.

Két tekintélyes szerző, Basil Hatim és Ian Mason (1997) is óva int a zárt tesztek megfontolatlan elvetésétől. Egyetértünk velük abban, hogy a fordítói kompetencia értékelésében kiváló kiegészítő szerepet tölthetne be egy gondosan kidolgozott zárt „teszt”. Nagy előnye a gazdaságosság, hisz viszonylag nagy területet lehet lefedni kis ráfordítással. A érvényesség megőrzése érdekében azonban gondosan elő kell készíteni az ilyen feladatokat. Ideális esetben *teljes forrásnyelvi szövegek teljes célnyelvi fordításán* belül kell megkeresni azokat a problémákat, amelyekhez feladatok szerkeszthetők.

Ez azonban nem elég: az így kidolgozott tesztek megbízhatóságát és a teszteken nyújtott teljesítmény korrelációját a nyílt feladatokon elért teljesítmény-nyel mérni kell. Csak ezek után mondhatunk ítéletet alkalmazhatóságukról.

Nyitott feladatok

Nyitott feladatok esetén a mérésben résztvevőknek maguknak kell megtalálniuk a helyes megoldást vagy megoldásokat. Míg a fordítási tevékenység komplex jellegének jobban megfelelnek az ilyen típusú feladatok, értékelésük sokkal problematikusabb, mint a zárt feladatoké. Erre lejjebb majd visszatérünk, most lássuk, milyen nyitott feladatokat alkalmaztak az eddigi kutatások:

1. **szavak és szószerkezetek** fordítása (Stansfield 1992: kontextusban, vagyis mondatban)
2. **mondatok** fordítása (Stansfield 1992; Farahzad 1991 – kontextusban, Malakoff és Hakuta 1991 – szóban)
3. **paragrafusok** fordítása (Stansfield 1992 – nem tudjuk, hogy ez teljes szöveget jelent-e)
4. **szövegek** fordítása: Farahzad nyitott feladatok alkalmazása esetén mindenképpen teljes szöveget fordítottat, még akkor is, ha ez esetleg csak egy bekezdésnyi hosszúságú. Emellett három típusú szöveget különböztet meg attól függően, hogy milyen problémák fordítói megoldását szeretné értékelni (lexikai, nyelvtani nehézség, globális). Malakoff és Hakuta (1991) és Waddington (2001) is teljes szövegeket alkalmazott a fordítási kompetencia értékelésekor.

Az első típus besorolása – csakúgy mint a zárt feladatoknál az utolsóé, kérdéses lehet. Mivel Stansfield azonban kontextusban kéri szavak fordítását, feltehetőleg sokkal nagyobb a szerepe a kreativitásnak. Erre utal az is, hogy az egyes itemeknek *nem csak egy* helyes megoldását lehetett elfogadni, hanem az értékelő belátása szerint minden olyan megoldást, ami illett az adott kontextusba. Stansfield és munkatársai ugyanilyen útmutatók alapján javították a mondatok és a bekezdések fordításait is, ezért mindenképpen a nyílt feladatok közé sorolhatók, még ha érvényességük esetleg megkérdőjelezhető is.

A nyitott feladatok kapcsán két módszertani probléma merül fel, amelyet közelebbről meg kell vizsgálnunk: az egyik a szövegkiválasztás, a másik a fordítások értékelésének problémája.

A szövegkiválasztás problémája

Bátran állíthatjuk, hogy a fordításra szánt szövegek kiválasztása a fordítástanítás és -értékelés egyik legnehezebb feladata. A problémát elsősorban az okozza, hogy a szöveg kiválasztásakor hihetetlen mennyiségű szempontnak kellene megfelelni. A szempontok természetesen változnak attól függően, hogy tanításról vagy értékelésről van szó, és hogy mi a tanítás vagy az értékelés aktuális funkciója és célja. A téma olyannyira szerteágazó, hogy külön tanulmányt érdemelne; itt azonban csak a legfontosabb szempontokat és problémákat áll módunkban megemlíteni.

Rögtön a bevezetőben szeretnénk utalni arra, hogy a publikált szakiroda-

lom alapján úgy tűnik, a fordítás tanításának szakirodalma sokkal nagyobb figyelmet szentel a szövegkiválasztás problémájának, mint az értékelés szakirodalma. Pedig a szövegkiválasztás folyamata a hagyományos pedagógiai értékelésben a teszt szerkesztésnek felelne meg, és mint ilyen nagyon gondos tervezést, kipróbálást és korrigálást igényelne. Elég csak abba belegondolni, hogy például egy bizonyos populáció számára adott túl nehéz vagy túl könnyű feladatsor (= szöveg) milyen nem kívánatos következményekkel járhat.

Mindazonáltal feltételezhetjük, hogy a szövegkiválasztásnak közelítőleg ugyanazon szempontjai érvényesülnek tanítás és értékelés során is (bár esetenként a hangsúlyok máshová kerülhetnek), ezért áttekintésként bemutatjuk azokat a szempontokat, amelyeket az egyes szerzők fontosnak tartanak a szövegek kiválasztásakor (Nord 1991; Hatim és Mason 2001, Kelly 2000, Klein-Braley és Smith 1985).

- **Nyelvi szempontok:** ezek közül dominánsak a *szövegszintű* szempontok, mivel meghatározzák az alacsonyabb szintű *szintaktikai*, *lexikai* stb. problémák kezelését; ugyanakkor hasonló típusú, műfajú szövegek estén is találhatunk szókincs vagy szintaxis szempontjából könnyebbeket és nehezebbeket, ezért a szöveg ezen jellegzetességei sem elhanyagolhatók.
- **Teljes szövegeket kell választani:** ez a szempont szorosan kapcsolódik az előzőhöz. Szövegrészlet fordítása esetén a fordító nem kap teljes képet a szöveg felépítéséről, és ez akadályozhatja a fordításban. Emellett szövegrészlethez nehéz élethű fordítási utasítást adni (ld. a kontextusba helyezés kérdését lent).
- **Kulturális szempontok:** a két kultúra milyen mélységű ismeretére van szükség ahhoz, hogy a közvetítés sikeres legyen.
- **A kontextusba helyezés kérdése:** a szöveghez életszerű fordítási utasítást kell adni. Ennek érdekében kerülni kell olyan típusú szövegek választását, amelyet a gyakorlatban nem fordítanak (pl. vezércikkek), mert ez hiteltelen fordítási helyzetet idéz elő, akadályozva a fordítói kompetencia megnyilvánulását.
- **A szöveg hossza:** merőben gyakorlatias szempont: sem tanításkor, sem méréskor nincs lehetőség túlságosan hosszú szövegek fordítására egyrészt időbeli korlátok, másrészt a javítás megterhelő mivolta miatt.

Ha a tanulmány elején bemutatott fordítói kompetencia modellre gondolunk, akkor további tényezők merülnek fel, melyeket szövegkiválasztáskor alkalmaznunk kell:

- Mekkora az adott szöveg fordításához szükséges **tudás** mennyisége (legyen az világtudás vagy szaktudás)
- Mennyi háttérinformációra lehet szükség az adott szöveg fordításához (mennyi eszközhasználatot, **háttérkutatóst** igényel).

Már ebből a rövid felsorolásból is látszik, hogy a különböző szempontoknak egyszerre megfelelni nagyon nehéz. A helyzetet bonyolítja néhány szempont belső strukturátlansága és bizonytalansága (pl. nyelvi, kulturális, tudás szem-

pontok). Ezek közül a leginkább zavarba ejtő a nyelvi szempontok kidolgozatlansága, és ezen belül is, a szövegek osztályozásának problémája.

Körülbelül a 70-es évektől kezdődően ugyanis a szövegnyelvészet nagyon erőteljes (pozitív) hatást gyakorol a fordítástudományra, amely többek között abban nyilvánul meg, hogy a szöveg vált a fordítás egységévé, a szöveg funkciójának, típusának, műfajának és belső szerveződésének megfelelő kezelése pedig a professzionális fordítói kompetencia egyik ismérvévé. Meglehetősen nagy az egyetértés azon a téren is, hogy a különböző típusú szövegek különböző nehézségűek lehetnek, és eltérő készségeket igényelhetnek. Mindezek együttesen azt eredményezik, hogy a szövegszintű szempontoknak erőteljesen érvényesülni kellene a szövegek kiválasztásakor is.

Ekkor találjuk szembe magunkat azzal a furcsa jelenséggel, hogy bár komoly erőfeszítések történtek a szövegek rendszerezésére, a fordítástudomány egyelőre nem tud felmutatni kellőképpen differenciált és a gyakorlatban is jól kezelhető szövegtipológiát.¹ Ennek az az eredménye, hogy a fordítandó szövegek kiválasztása jórészt intuitív módon történik. Nincs okunk feltételezni, hogy a gyakorlott fordító-pedagógus szakember intuíciói ne lennének pontosak, ugyanakkor hiányoljuk a választások szisztematikus szövegnyelvészeti háttérét, különösen akkor, ha a fordítástudomány ekkora jelentőséget tulajdonít a szövegeknek.

Most pedig lássuk, miért jelent olyan nagy gondot a szövegválasztási szempontok kiforratlansága a fordítói kompetencia értékelése szempontjából.

Értékelés és szövegválasztás

Ahogy azt már említettük, az értékelés funkciójának megfelelően a szövegkiválasztási szempontok eltérőek lehetnek. *Formatív* értékelés esetén első ránézésre a szövegkiválasztás problémája kevesebb gondot jelent, mint szummatív értékelés esetén, mert a döntés „elcsúszik” a tantervtervezés szintjére, és méréskor már igazából „csak” az jelent problémát, hogy valóban olyan szövegeket adjunk fordítani, amelyekkel a tanítás során a diákok megismerkedtek, valamint hogy reprezentálódjanak benne azok a fordítási problémák, amelyek megoldásával az előző tanítási periódusban foglalkoztak.

Szummatív értékelés esetén azonban a szöveg kiválasztásának problémája teljes súlyával jelentkezik. Szummatív értékelés során ugyanis viszonylag nagy képességterületet kell lefedni rövid teszttel. Ebből kifolyólag nem szerepeltethetjük az összes szöveg- és problémátípust stb., hanem csupán a leginkább reprezentatívakat, tehát azokat a típusokat, amelyek feltehetőleg a legjobb képet adják a fordító teljes kompetenciájáról, ezáltal valamelyest előre jelezve más típusú szövegek kezelésének képességét is. Ehhez viszont nem csak a fent hiányolt szövegtipológiára lenne szükség, hanem arra is, hogy tudjuk, milyen típusú, műfajú, funkciójú stb. szövegek számítanak könnyűnek, illetve nehéznek, és milyen összefüggés állapítható meg az egyes szövegfajták kezelésének képessége terén. Ezt azonban empirikus kutatások hiányában nem tudjuk megmondani.² A nem megfelelő szövegválasztásnak pedig igen sok negatív következménye lehet: normaorientált mérés esetén a túl könnyű vagy túl nehéz szövegek nem

differentiálnak kellőképpen, tehát egyformán teljesítenek azok a diákok, akik között számukra megfelelő szöveg esetén nagy különbségeket találtunk volna. Ez különösen felvételi vizsgák, szintfelmérések (ha vannak ilyenek egy országban vagy intézményben) és tudományos kutatások esetén jelent problémát.

Különös figyelmet érdemel a nem hivatásos fordítók kompetenciájának értékelése. Mivel a fordítástudomány története során erősen törekedett arra, hogy bizonyítsa a fordítói kompetencia professzionális mivoltát, a nem hivatásos fordítóknak (nyelvtanulók, 'természetes' kétnyelvűek) nem szenteltek különösebb figyelmet a fordításkutatók. Ennek pozitív hozadékaként ma már sokak számára természetes, hogy létezik egy bizonyos professzionális fordítói kompetencia, amelyet Nagy József terminológiájával élve *speciális, szakmai kompetenciának* tekinthetünk (Nagy 2000). A fordítással foglalkozók jelentős része mintha azonban elfelejtette volna, hogy minden speciális kompetencia általános kompetenciákból alakul ki mennyiségi és minőségi változások, átstrukturálódások útján. Az a feltételezés, hogy aki nem hivatásos fordító, annak nincs fordítói kompetenciája, olyan (intuitív) szövegválasztási stratégiákat hozott magával, amelyek előnyben részesítik a nehéz, fordítási problémákkal zsúfolt szövegeket. Ezek természetesen jól differenciálhatnak profik között, másrészt „bizonyítják”, hogy aki ismer két nyelvet, az még nem tud fordítani. Amiről viszont nem adnak információt, hogy a „nem tudók” között komoly különbségek lehetnek. Sőt a deficitesebb felfogásból kifolyólag („úgysem tud”), azt sem tudjuk meg, mi az, amit már mégis meg tudnak oldani a nyelvtanulók és a kétnyelvűek, legyenek azok bármilyen egyszerű fordítási problémák. Ez viszont már átvezet a diagnosztikus értékelés problémájához.

Diagnosztikus értékelés esetén – elméletileg – olyan „tesztet” kell készítenünk, amely teljesen lefedi a fordítói kompetenciát, hiszen azt akarjuk felmérni, hogy mi az, amit az érintett már elsajátított, és mi az, amit még nem. Ez más képességek esetén is általában csak teszt sorozatokkal oldható meg, ami a fordítói kompetencia terén szövegsorozatok jelentene. Ezeket viszont nehéz elkészíteni úgy, ha nem tudjuk, milyen szövegek számítanak nehéznek (akár nyelvi, akár világtudás, akár kulturális különbségek szempontjából), illetve milyen kihívásoknak kell bennük szerepelniük.

Empirikus kutatások és szövegválasztás

Ha a gyakorlat felé fordulunk, azt látjuk, hogy a szövegek kiválasztásának problémája az általunk ismert kutatásokban csak részben tudatosul, illetve néha úgy tűnik, inkább megkerülni igyekeznek azt a kutatók. Farahzad (1991) hangsúlyozza, hogy mindig teljes szövegeket kell adni (ez nyilván a belső szerveződés miatt fontos); Stansfield és munkatársai (1992) FBI alkalmazottakkal végezték kísérleteiket, ezért csak olyan jellegű (kriminalisztikai, jogi stb.) szövegeket adtak nekik, amelyekkel munkájuk során találkozhattak. Ezzel azonban eredményeik érvényességi köre nyilvánvalóan korlátozódott. Malakoff és Hakuta (1991) szintén speciális helyzetben voltak, mert gyerekek fordítói kompetenciáját mérték. Nyilvánvaló, hogy a gyerekek lényegesen kevesebb szövegkon-

venciót ismernek, mint a felnőttek, ezért ilyen szempontból megfelelőnek tűnik, hogy egy történetet kellett lefordítaniuk. Sajnos, többet nem tudunk meg a történet jellegéről, pedig fontos lenne, hogy lássuk, milyen kihívást jelentett a szöveg a gyerekeknek.

Bármilyen nagy problémát is jelent a megfelelő szöveg kiválasztása, nem tartható az empirikus kutatásoknak az a jelenlegi gyakorlata, amelyben a kutatók nem, vagy csak részben indokolják a szövegkiválasztást, nem helyezik el a kiválasztott szöveget a szövegek rendszerén belül, és nem utalnak rá, hogy a választás hogyan befolyásolja mérési eredményeik érvényességi körét. A szövegprodukción, vagyis az íráskészség értékelése természetesen hasonló problémákkal szembesül, mégis sokkal tudatosabban kezeli azt (pl. Kádárné 1990, Molnár 2000).

Következtetések a szövegkiválasztással kapcsolatban

A szempontok nagy száma és sokfélesége miatt nem várhatjuk, hogy a szövegek kiválasztása valaha is teljesen objektívvé válik, szövegbankok létrehozásáról pedig nincs is értelme álmodni. (Már csak azért sem, mert a fordítás mindig valamilyen kulturálisan meghatározott közegben történik, és a szöveg „öregedése” megváltoztatja bizonyos paramétereit is.) Ugyanakkor empirikus kutatások nagyon sokat segítenének abban, hogy milyen populációnál, mely szempontokat, milyen súllyal kell figyelembe venni. Égetően nagy szükség lenne egy viszonylag egységesen elfogadott szövegtipológiára is.

Emellett nagyon nagy a kutatók felelőssége abban, hogy mindig pontosan leírják a szövegkiválasztás mechanizmusát és indokait, utalva ezzel az esetleges kezeletlenül maradt tényezőkre vagy arra, mennyiben szűkíti le a szövegkiválasztás eredményeik érvényességi körét.

A fordítások értékelése

A fordítások értékelésével kapcsolatban leggyakrabban emlegetett probléma az értékelés szubjektivitása, vagyis hogy nincsenek kidolgozott objektív kritériumrendszerek (Hatim és Mason 1997; Klein-Braley és Smith, 1985; Martinez Melis és Hurtado Albir, 2001). Ennek ellentmondani látszik az a tény, hogy a fordítástudomány egyik legnépszerűbb kutatási irányzata a fordítások minőségének értékelése. Bármilyen színvonalasak is azonban azok az útmutatók, amelyeket a fordítás minőségének ellenőrzésére dolgoztak ki (pl. House 1997; Hulst 1997 vagy Nord 1991), egyet kell értenünk azokkal a szerzőkkel (Hatim és Mason, 1997; Dróth 2001), akik szerint ezek a rendszerek a pedagógiai értékelésben nem alkalmazhatók. Ennek okait a következőkben látjuk:

- A kritériumok kidolgozásakor a *szöveg* értékelésének célja vezette a kutatókat, ennél fogva sok szempont irreleváns vagy redundáns a *fordítói kompetencia* megítélése szempontjából, más szempontok viszont hiányoznak.

- Az értékelési rendszerek inkább elméleti orientáltságú munkák eredményei. Ennek következtében gyakorlati alkalmazásuk problémás: a kritériumok olyan részletezőek és olyan mély elemzést igényelnek, hogy használatukkal egy fordítás értékelése több napot vagy több hetet is igénybe vehet.

E munkák hatása inkább elméleti szinten figyelhető meg, bizonyos szempontok azonban visszaköszönhetnek a pedagógiai jellegű értékelés esetén is.

A fordítások pedagógiai értékelése: holisztikus és analitikus értékelés

A fordítói kompetencia értékelése az előző szakaszban említett problémák miatt, úgy tűnik, inkább a fordítás minőségének értékelésétől függetlenül fejlődik. Mivel az empirikus kutatások száma ezen a területen is csekély, csak az elméleti jellegű írásokra és a fordítóképzésben tevékenykedő oktatók egyéni beszámolóira támaszkodhatunk az értékelési eljárások bemutatásakor. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy két irányzat különül el a fordított szövegek értékelése terén:

- (1) *Holisztikus értékelésről* akkor beszélünk, amikor egy vagy több bíráló néhány (kb. 3-6) tágabb szempontból (pl. összbenyomás, tartalmi pontosság, nyelvi kifejezés, nyelvhelyesség, stilisztika, helyesírás stb. – ld. pl. Stansfield 1992; Farahzad 1992; Waddington 2001), szubjektív benyomás alapján értékeli a fordítást valamilyen számszerű skálán (pl. 1-5-ig vagy 1-10-ig stb).
- (2) *Analitikus értékelés* alatt az esetek többségében a fordított szöveg részletes *hibaelemzését* értjük. A 90-es években bukkant fel a fordítástudományban a „*pozitív értékelés*” fogalma (MacAlester 2000; Beeby 2000), amelyet értékeléseméleti szempontból sokat ígérőnek tartunk, bár gyakorlati kidolgozása és alkalmazása még nem megoldott.

A fordítási hiba fogalma és néhány hibajavítási rendszer bemutatása

Míg a holisztikus értékeléssel azért helyezkednek szembe egyes kutatók, mert nem elég „objektív” (Farahzad 1991), addig a kvantitatív értékelés felveti a *fordítási hiba* mibenlétének problémáját. A kvantitatív értékelésnek ez a módszere ugyanis azt jelenti, hogy a szövegben minden fordítási hibát megjelölünk, és ezeket súlyuknak megfelelően pontozzuk. A kutatók között azonban távolról sincs egyetértés abban a kérdésben, hogy mi számít fordítási hibának, és ennek mekkora a súlya. Hogy két szélsőséges példát említsünk: Pym (1992) a fordítási hibát egyszerűen nem-bináris hibaként definiálja (erről fentebb már szoltunk), míg Gouadec (1981, idézi Hatim és Mason, 1997) 675 (!) hibatípust és azok súlyát határozza meg, szemiotikai és pragmatikai aspektusok figyelembevételével. A kettő között helyezkednek el olyan felfogások, mint amit

Kupsch-Losereit (1985), Sager (1983, idézi Hatim és Mason, 1997) vagy Hurtado képvisel (Martinez Melis és Hurtado Albir, 2001).

Kupsch-Losereit (1986) szerint fordítási hiba, ha a fordító megsérti 1. a fordítás funkcióját; 2. a szöveg koherenciáját; 3. a szövegtípust vagy a szövegformát; 4. a nyelvi konvenciókat; 5. a kultúr- és helyzetspecifikus konvenciókat és feltételeket; és 6. a nyelvi rendszert. Kupsch-Losereit egyfajta súlyozott kvantitatív értékelést javasol, ahol a hibákat össze kell számolni és a különböző típusú hibák különböző pontvesztéséget eredményeznek. Arról nem tudunk meg semmit, hogy a kapott pontszámokat hogyan kellene a későbbiekben értelmezni. A módszer gyakorlati alkalmazásáról sem esik szó.

Sager (1983, idézi Hatim és Mason, 1997) öt hibatípust különböztet meg: ellenkező értelmű jelentés, kihagyás, hozzáadás, torzítás, indokolatlan módosítás (indokoltnak tekinthető az a módosítás, amely a fordítási feladathoz/tevékenységhez kapcsolódó utasításból/felkérésből következik). Ezt a listát olyan osztályozással egészíti ki, amely azt határozza meg, milyen szinten fejt ki hatását a hiba: a nyelvi rendszer szintjén, a szemantika vagy a pragmatika szintjén.

Hurtado (Martinez Melis és Hurtado Albir 2001) szerint léteznek:

- a) a forrásnyelvi szöveghez illetve a célnyelvi szöveghez kapcsolódó hibák
- b) funkcionális és abszolút hibák (a funkcionális hiba csak az adott fordítás funkciója szempontjából hiba, míg az abszolút hiba minden körülmények között hibának számít)
- c) szisztematikusan előforduló és véletlen hibák
- d) a produktum illetve a folyamat hibái.

Mint látjuk, hibatipológiákban nincs hiány, gyakorlati alkalmazhatóságukról azonban szinte semmit nem tudunk. Ismereteink szerint eddig összesen két kutató foglalkozott értékelési eljárások elemzésével, Dróth Júlia és Christopher Waddington.

Waddington (2001) vizsgálatában arra kereste a választ, hogy a leggyakrabban alkalmazott értékelési módszerek közül megbízhatóság és érvényesség szempontjából melyik rendelkezik a legjobb mutatókkal. Waddington 20 európai és kanadai egyetem 52 fordítóképzésben résztvevő oktatójától kapott információja alapján négy értékelési típust tudott elkülöníteni. Ezek a következők:

- A) hibaelemzés (hibatípusok részletes meghatározása, súlyosságától függően 1 vagy több pont levonása; jó megoldások plusz ponttal való jutalmazása)
- B) hibaelemzés és annak hatása a fordítás egészére (kevésbé részletes hibaelemzés, viszont plusz büntetőpontok levonása attól függően, hogy a szöveg mekkora részére van negatív hatással a hiba)
- C) holisztikus értékelés (a fordítás szubjektív értékelése 1–10-ig terjedő skálán adott szempontok alapján)
- D) kombinált módszer (B és C kombinációja)

Bár Waddington eredetileg azt feltételezte, hogy a kvantitatív értékelést alkalmazó eljárások (A,B és D) alkalmasabbak a fordítói kompetencia szummatív

értékelésére, mint a holisztikus módszer, vizsgálatának eredményei alapján a négy eljárás érvényessége között nincs különbség. A faktoranalízis egyértelműen elkülönített egy fő faktort (*fordítói kompetencia*), és két további faktort (*anyanyelvi kompetencia*, *fordítói énkép*), amelyek meghatározták a teljesítményt. Mind a négy értékelési módszer statisztikailag szignifikáns korrelációkat eredményezett a három faktoralal.

Ha szemügyre vesszük az előző fejezetben tárgyalt tudományos kutatásokat, akkor azt találjuk, hogy azok is jól besorolhatók Waddington osztályozásába: Stansfield és munkatársai értékelése inkább holisztikusnak mondható, míg Malakoff és Hakuta egyfajta hibaelemzést és kvantitatív értékelést alkalmaztak. Farahzad mindkét módszert használja.

Dróth Júlia (2001) PhD disszertációjának részeként négy magyar intézmény (SZIE szakfordító képzés; ELTE ITK, ELTE BTK Szakfordító és Tolmácsképző Központ, BGME Nyelvi Intézet, szakfordító szak) hibajavítási eljárásait és az általa kidolgozott szempontrendszert hasonlította össze 3 fordítás (célnyelvi szöveg) esetén. Bár az elemszám meglehetősen kicsi (Dróth a későbbiekben inkább kvalitatív elemzésre törekedett), mégis figyelemre méltó és elgondolkodtató az a tény, hogy két fordítás is megbukott (1-est kapott) az egyik szempontrendszeren, míg 4-est érdemeltek egy másikon. Talán ez a kutatási eredmény világít rá leghatározottabban a fordításértékelés óriási problémáira és jelenlegi gyakorlatának veszélyeire. A helyzeten javítandó, Dróth kidolgozta a célnyelvi szövegek formatív értékelésének szempontrendszerét.

1. Kommunikációs helyzet (koherencia, kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek)
2. Szövegszint
 - 2.1. Döntések: retorikai cél, műfaj, regiszter – szaknyelv
 - 2.2. Kohézió
 - 2.3. A tagmondatok, mondatrészek logikai és tematikus rendje
3. Szintaktika (A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése – terminológia)
4. Felszíni elemek (helyesírás, szövegszerkesztés)

Bár a szempontrendszer gyakorlati kipróbálására sor került, nem minden téren sikerült információt szerezni működésének hatékonyságáról. A hallgatói visszajelzések alapján betölti formatív funkcióját: a visszajelzés és a tanulás segítésének hatékony eszköze. Arról azonban nincsenek adatok, hogy a kritériumrendszer teljesítményméréskor hogyan „vizsgálják”, tehát milyen az érvényessége és a megbízhatósága.

A fordítások pozitív (kvantitatív) értékelése

Christiane Nord (1991) nevéhez nemcsak a fordítási problémák azóta már híressé vált meghatározása és osztályozása kapcsolódik, hanem ő vetette fel először a fordítások pozitív értékelésének gondolatát is, bár ő maga még nem

használta ezt a kifejezést. Nord saját didaktikai rendszerében a fordítói kurzuson résztvevő hallgatók (akik lehetnek nyelvtanulók is!) értékelését a következőképpen képzelem el: a forrásnyelvi szövegben adott számú és típusú fordítási problémát határozunk meg, majd megvizsgáljuk, hogy a fordító ezeket a problémákat megoldotta-e.

Értékeléseméleti szempontból az ötlet nagyon nagy előrelépést jelent a negatív orientációjú hibaelemzéshez képest. A szöveghez készített fordítási probléma – „lista” gyakorlatilag tesztként funkcionál, az egyes fordítási problémák klasszikus értelemben vett itemekként működnek, értékelésük tehát 1–0 alapon történik (megoldotta – nem oldotta meg). Az eredmény nyerspontszámokban vagy százalékpontokban is megadható.

Véleményem szerint komoly gondokat okoz azonban az, hogy bármilyen pontosan definiáljuk is a fordítási problémát, a megoldás sikerességének megítélése mindig szubjektív marad, különösen komplex problémák esetén. A módszer alkalmazásához arra is szükség van, hogy pontosan előre tudjuk jelezni, egy szövegben mi a fordítási probléma. Márpedig vannak olyan felfogások, ami szerint ez teljesen szubjektív: a tapasztalat „mennyiségével” és jellegével változik. Nord ugyan megkülönböztet szubjektív és objektív fordítási problémákat, ez azonban csak magyarázza a jelenséget, de nem oldja meg azt. Így fordulhat elő, hogy a kijelölt fordítási problémákat valaki majdnem tökéletesen megoldja, összességében mégsem tesz jó benyomást a fordítása (MacAlester, 2000).

A módszer egyik erénye, hogy megfelelően kidolgozott formában kritériumorientált értékeléskor kiválóan alkalmazható lehetne. Kritériumorientált értékelés esetén ugyanis százalékpontokban kell megadni az adott készség fejlettségének szintjét, márpedig ez csak pozitív pontszámokkal számolható. Bár Nord problémakategóriáit (pragmatikai, kulturális, nyelvi, szövegspecifikus) pedagógiai célokra túlságosan átfogónak tartjuk, de finomított változata vagy bármilyen jól kidolgozott kritériumrendszer (ld. pl. Dróth Júlia előző fejezetben bemutatott munkáját) könnyedén képezheti pozitív értékelési rendszer alapját. A jól kiválasztott itemek (fordítási problémák) jelentősen lecsökkenthetnék a javításhoz szükséges időt, hiszen nem kell a teljes szövegen hibajavítást végrehajtani, csak a kijelölt helyeket megnézni. Ehhez viszont az kell, hogy a kiválasztott kritériumokon nyújtott teljesítmény erősen korreláljon a hibák összpontszámával és a fordítás keltette összbenyomással is. Ezt viszont csak előzetes kipróbálás után tudjuk megmondani, amiből az következik, hogy ilyen típusú feladat kidolgozása meglehetősen idő- és költségigényes. Tehát csak akkor éri meg, ha többször is felhasználható.

A pozitív értékelés használatával elsősorban a barcelonai iskolában próbálkoznak (Beeby 2000), teljesen kidolgozott rendszert azonban nem ismerünk. Beeby beszámolója alapján úgy tűnik, a pozitív értékelést is más javítási eljárásokkal (pl. hibaelemzés, holisztikus értékelés) kombinálva tudták eddig a leg-sikeresebben alkalmazni.

Figyelemre méltó Orozco (2000) és Orozco és Albir (2002) próbálkozása, akik fordítási problémákból feladatválasztós tesztet is készítenek (fordítási probléma-e a szövegben A, B, C stb.). Mivel az adott szöveget a hallgató lefordítja,

és azt pozitív értékelésnek vetik alá, a teszt alkalmazásával árnyaltabb képet kaphatunk a hallgató tudásáról: előfordulhat, hogy valaki amolyan „vak tyúk is talál szemet” módra megold egy problémát, de a tesztből kiderül, hogy nem is tudatosult benne a probléma jelenléte. Másrésztől rossz és rossz megoldás gazdái között is lehet különbség, amennyiben egyikük felismerte a probléma jelenlétét, csak éppen megoldani nem sikerült, míg a másik egyszerűen átsiklott felette.

Alternatív és kiegészítő értékelési eljárások

Különösen formatív és a diagnosztikus értékelés esetén merül fel az a probléma, hogy a komplex fordítási feladat során produkált szöveg nem nyújt elég információt a tanár számára annak megállapításához, hogy miben rejlenek a fordító hiányosságai. Ennek érdekében több intézményben is alkalmaznak kiegészítő értékelési eljárásokat.

A pedagógiai értékelésben is igen nagy divat a tanulói *portfóliók* készítése. Fordítás esetén ez azért szerencsés, mert nem csak a diák fejlődéséről nyújt képet, hanem lehetőség nyílik annak számontartására is, hogy az egyes szövegtípusokkal, fordítási problémákkal hogyan birkózik meg. Egyetlen szöveg fordítása vizsgahelyzetben biztos, hogy nem nyújtana ennyi információt.

Néhány intézmény vizsgafordítás közben arra kéri a hallgatót, hogy készítsen annotációkat, *jegyzeteket* vagy ún. *fordítási naplót*. Ezeket részint a hangozan gondolkodó protokollok írott változatainak tekinthetjük, másrészt adott fordítási problémák tudatos elemzésének és kezelésének leírását tartalmazzák. Minden ilyen technikának az a célja, hogy bepillantást nyújtson a tanár számára a diák kognitív folyamataiba, ezáltal is teljesebb képet alkotva erényeiről és gyengéiről. Ahogy Adab (2000) említi, a naplókat az értékeléskor is figyelembe veszik, hisz előfordulhat, hogy a „jó” megoldás véletlen műve, de az is, hogy problémás megoldás mögött nagyon ígéretes stratégiák húzódnak meg.

Orozco (2000) megemlíti, hogy értékelési eljárásában a fordítás nyitott feladatát olyan kérdőívvel is kiegészíti, amelyben a *fordító implicit fordításelméletére* vonatkozóan tesz fel kérdéseket. Orozco és Albir (2002) szintén közöl ilyen típusú kérdőívet. Több szerző utal arra (Tirkkonen-Conditt és Laukkanen 1996, Risku 1998), hogy a fordító fordításfelfogása meghatározza globális stratégiáit, és ezáltal a lokális stratégiákat illetve a célnyelvi szöveg minőségét is. Orozco kérdőíve nyilván azt mutatja, mennyiben származhatnak bizonyos fordítási hibák diszfunkcionális fordításfelfogásból.

Szintén Orozco és Albir (2002) újításai közé tartozik az a *kérdőív*, amely a fordítói kompetenciával kapcsolatos háttértényezők egy részét próbálja feltérképezni. Ilyen például a segédeszköz használat, a feladatészlelés (mennyire volt nehéz a fordítás, mi okozott problémát stb.) és más fordítói technikák alkalmazása (elolvasta-e a forrásnyelvi szöveget? Hányszor? Célnyelvi szöveget? Hányszor? stb.). E kérdőív segítségével a kutatók az egyes részkompetenciák fejlettségéről próbálnak képet alkotni.

Következtetések

Tanulmányunkban megpróbáltuk összegyűjteni és elemezni azokat az eljárásokat, amelyeket a fordítói kompetencia értékelése során alkalmaznak. Összegzésként azt mondhatjuk, hogy a fordítói kompetencia értékelésének problémája csak az utóbbi években került a kutatók érdeklődésének középpontjába. Az értékelés módszertanának kidolgozása kezdeti stádiumban van: folyik a fordítóképzésben alkalmazott eljárások összegyűjtése, ezek igazítása a fordításelméleti és a pedagógiai értékeléseméleti követelményeihez. Néhány empirikus mérés is történt már, de ezek egyelőre elszigetelt kísérletek. Az eljárások, mérőeszközök ismételt felhasználására még nem került sor, így minőségük, alkalmazhatóságuk nehezen ítéelhető meg.

A fordítói kompetencia értékelése nyilvánvalóan olyan terület, ahol nagyon sok tennivaló akad a szakemberek számára. Kutatásokra lenne szükség a következő témákban:

- szövegválasztási szempontrendszer kidolgozása;
- zárt feladatok/feladatsorok kidolgozása, ezek jóságmutatóinak ellenőrzése;
- nyitott feladatok esetén a holisztikus, hibaelemzésen alapuló és pozitív értékelési eljárások alkalmazhatóságának ellenőrzése. Ez gyakorlatilag Waddingtonéhoz hasonló kutatásokat jelentene. A szakirodalom alapján az lehet a benyomásunk, hogy e módszerek nagyon sok változatban léteznek és kerülnek felhasználásra a fordítóképzésben. Mindenképpen fontos lenne megtalálni és pontosan leírni azokat az eljárásokat (különös tekintettel az alkalmazott szempontrendszerekre, hibajavítási metódusokra, súlyozásra), amelyek segítségével a fordított szöveg érvényes és megbízható módon értékelhető;
- a kiegészítésképp alkalmazott feladatok (jegyzetek, kérdőívek, naplók) helyét meg kell határozni az értékelési rendszeren belül. Érvényességüket és megbízhatóságukat ellenőrizni kell; jó lenne tudni, milyen összefüggést mutatnak a fordítási feladatokon elért eredményekkel;
- a fordítói kompetencia feltérképezése (részkompetenciák meghatározása);
- a fordítói kompetencia összefüggése más képességekkel.

A fordítóképzésben tapasztalható fellendülés miatt égetően nagy szükség lenne, hogy választ kapjunk az itt felvetett kérdésekre. Ugyanis az ilyen típusú kutatások nem csak a fordítói kompetencia értékelésének módszerét segítenék elő, hanem fontos ismereteket biztosítanak a fordítástanítás módszertanának is.

Irodalom

- Adab, B. 2000. Evaluating Translation Competence. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.), 215–228.
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Báthory, Z. 1997. *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanulásmélet vázlatja*. Budapest: OKKER.
- Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. 2000. *Investigating Translation. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Beeby, A. 2000. Evaluating the Development of Translation Competence. In: Schäffner, Ch, Adab, B. (eds.), 185–198.
- Európa Tanács Közoktatási Bizottsága 2002. *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Pedagógustovábbképzési, Módszertani és Információs Központ.
- De Groot, A.M.B. 2000. A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (eds.), 53–68.
- 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.
- Dróth J. 2001. *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. PhD disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Farahzad, F. 1992. Testing Achievement in Translation Classes. In: Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.), 271–279.
- Gouadec, D. 1981 Paramètres de l'évaluation des traductions. *Meta* Vol. 26. N. 2., 99–116.
- Hatim, B., Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Hatim, B., Mason, I. 2001. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Longman/Pearson.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Hulst, J. 1997. Focus on the Target Text: Towards a Functional Model for Translation Quality Assessment. In: Klaudy K. és Kohn J. (eds) (1997) *Transfere Necesse Est*. Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting. Budapest: Scholastica.
- Kádárné Fülöp J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kelly, D. 2000. Text Selection for Developing Translation Competence: Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds) (2000). 157–167.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2001. Mindennapos nyelvi közvetítés. *Nyelvi MÉRCE* I., 20–23.
- 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.
- Kupsch-Losereit, S. 1985 The Problem of Translation Error Evaluation. In: Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.), 169–179.
- Lesznyák M. 2003. A fordítói kompetencia értékelése: helyzetkép és kutatási feladatok. In: *Fordítástudomány* V évf. 1. szám, 60–80.
- Malakoff, M., Hakuta, K. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystok, Ellen (ed.) 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez Melis, N., Hurtado Albir, A. 2001. Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta* Vol. 46. No.2., 271–287.
- McAlester, G. 2000. The Evaluation of Translation into a Foreign Language. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.), 229–241.

- Molnár E. K. 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 10 évf. 8 szám, 49–59.
- Nagy J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nord, C. 1991. *Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. 1999. *Fertigkeit Übersetzen*. München: Langenscheidt.
- Orozco, M. 2000. Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. In: Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.), 199–214.
- Orozco, M., Albir, A.H. 2002. Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta* Vol. 47. No. 3., 375–402.
- PACTE 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.), 99–106.
- 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.
- Stansfield, Ch. W., Scott, M. L. and Kenyon D. M. 1992. The Measurement of Translation Ability. *Modern Language Journal*, Winter 92. Vol. 76. No. 4., 455–467
- Stevenson, D. K. 1985. In Other Words: Language Testers and Translation Tests. In: Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.), 137–153.
- Szabari K. 2001. Anyanyelvtudás, idegennyelvtudás, nyelvi közvetítés. *Nyelvi mérce* I.: 1–2., 7–12.
- Titford, Ch., Hieke, A.E. (eds.) 1985. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tirkkonen-Condit, S., Laukkanen, J. 1996. Evaluations – A key towards understanding the affective dimensions of translational decisions. *Meta* Vol. 41. No. 1., 46–59.
- Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. 2000. *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Waddington, Ch. 2001. Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. *Meta* Vol. 46. No. 2., 311–325
- Wilss, W. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Jegyzetek

¹ Katharina Reiss tipológiája ugyan széles körben elterjedt, de elsősorban elméleti kutatók között. Hatim és Mason (2001) illetve Dróth (2001) is arra a következtetésre jut, hogy bár Reiss kategóriái helytállóak, annyira átfogóak, hogy nem képesek megfelelő módon differenciálni a szövegeket.

² Ilyen téren egyetlen kutatási eredményt ismerünk, és ez azt támasztja alá, hogy a szöveg műfaja erősen befolyásolja a fordítási teljesítményt. Laukkanen (Tirkkonen-Condit és Laukkanen 1996) vizsgálatában még a hivatásos fordító is sokkal gyengébb minőségű szöveget produkált számára ismeretlen műfajú szöveg fordítása esetén, mint ismert feladat során. Meg kell jegyeznünk, hogy Think-Aloud-Protocolról lévén szó, mindössze egy fordító képezte Laukkanen mintáját.