

UGRIN ZSUZSANNA

A nyelvoktatástól a fordítói piacig: kooperatív módszerek a fordítóképzésben

From language teaching to the translation business: cooperative methods in translator training

While the theoretical foundations of cooperative teaching and learning were established in the second half of the last century, these methods did not have a major impact on translator training until the millennium, when the sharing of knowledge, materials and tasks (whether in the classroom or in the translation industry) was made possible and necessary by the spread of information and communication technologies (ICT). The ensuing paradigm change means new challenges for translator training, from in-class activities to curriculum design. The purpose of this paper is to offer insights into the cooperative methods deriving from language teaching and applied to translator training: after a concise presentation of the principles of cooperative language learning, it focuses on the role of cooperation in meeting the expectations of today's translation industry. The core of the article is provided by a collection of the author's personal best practices that can develop trainees' professional and interpersonal competences at every stage of the translation process. It concludes with a brief overview of the perspectives and limitations of ICT-based cooperative classroom activities.

Keywords: translator training, cooperation, competence development, collaborative classroom, motivation

Bevezetés

Ma már közhelynek számít, hogy a fordítói munka nem elszigetelt, magányos tevékenység, hanem a megbízás kezdetétől végéig a folyamat különböző szereplőinek sokrétű együttműködését igényli; különösen akkor, ha a fordító egy csoportos projekt résztvevőjeként nemcsak a megbízói oldallal, hanem a többi fordítóval is kapcsolatban áll. Az internet újabb generációinak segítségével egyre több formában válik lehetővé a problémák, tapasztalatok és tartalmak megosztása: a különféle online fordítói fórumokon és a közösségi hálókon a fordítók, tolmácsok rendszeresen segítik egymást gyakorlati tanácsokkal, hivatkozásokkal, hasznos információkkal, így alkotva támogató szakmai közeget, amelyben a kezdők is bátrabban tehetik meg első lépéseiket.

A fordítóképzéseken – különösen posztgraduális szinten – az évfolyamok összetétele rendkívül heterogén a résztvevők kora, végzettsége, szakterülete és orientációja tekintetében. Akad a hallgatók között olyan frissen végzett egyetemista, aki csupán nyelvtudása fejlesztésére iratkozik be, és olyan – évek óta dolgozó – fordító is, akinek csupán a „papír” megszerzésére van szüksége. A kooperatív tanulási formák a fordítóképzés fontos részévé kell, hogy váljanak, hiszen a hallgatói heterogeneitást optimá-

lisan kihasználva (Németh 2006) élményszerűvé és eredményessé tehetik a képzést a kezdeti szakasztól (nyelvi készségfejlesztés) a piacra lépést előkészítő gyakorlati órákig. A kooperáció pedig fokozatosan kiléphet a virtuális térbe, ezzel segítve a hallgatók becsatlakozását az online fordítói közösségbe.

Tanulmányomban a kooperatív tanulás alapelveinek rövid ismertetése után az ilyen módszerek nyelvoktatásbeli alkalmazását vizsgálom, majd a fordítóipar által elvárt kooperatív készségek, kompetenciák szempontjából tekintem át a kooperáció alkalmazását a fordításoktatásban. Ezután néhány, a fordításórákon alkalmazható kooperatív módszer bemutatása és a távlatok felvázolása következik, előkészítve a témában még elvégzendő sokféle kutatást.

Kooperatív módszerek és nyelvoktatás: rövid áttekintés

A kooperatív tanulás számos definícióját Davidson és Major (2014: 14) így összegzi: „a tanulók kis csoportokban történő aktív munkája és tanulása egy közös cél eléréseért, egymás kölcsönös támogatásával” (a szerző fordítása).

A szemléletet alátámasztó első elméletek már az 1920-as és 1930-as években megjelentek a szociál- és a behaviorista pszichológiában (többek között Lev Vigotszkij és Kurt Lewin műveiben), majd a kooperatív tanulás kutatása az 1970-es és 1980-as évekre vált a legintenzívebbé. Ebben kiemelkedő szerepe volt David W. Johnson és Roger T. Johnson munkásságának, akik figyelemmel kísérték a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati megvalósulását (a legfrissebbet lásd Johnson–Johnson–Smith 2014), emellett pedig leírták a kooperatív tanulás alapvető elemeit is (építő egymásrautaltság, egyéni és csoportfelelősség, támogató interakció, a szociális készségek helyes használata és csoportmenedzsment; Johnson–Johnson 1989).

Az alapfokú oktatásban korszakalkotó jelentősége volt Spencer Kagan először 1985-ben kiadott módszertani munkájának (*Cooperative learning*), amely elméleti magyarázatok, gyakorlati tanácsok és tananyagok bőséges tárházát nyújtja a módszert alkalmazó pedagógusok számára, 2001-es magyar kiadása pedig hazánkban is fontos impulzust jelentett a kooperatív tanulási módszerek alkalmazásának elterjedésében (recenzióját lásd Földes 2002).

A kooperatív tanulás elméleteinek és módszertanának egyik fő alkalmazási területe az 1970-es, 1980-as években az idegennyelv-tanulás (-elsajátítás) volt. Az ennek alapjául szolgáló kooperatív nyelvelsajátítás-elméleteket Maria Abdullah és George Jacobs (2004) tekinti át. Stephen Krashen (1981), Michael Long (1996), Merrill Swain (1985) és – a követői által újraértelmezett – Lev Vigotszkij (1978) hipotéziseinek felsorolásával a fenti szerzőpáros rávilágít, hogyan vált módszertanilag egyre fontosabbá a tanulók közötti, tanári beavatkozás nélküli interakció támogatása, amely a kölcsönös szolidaritás fejlesztésével segíti mind a stressz csökkentését, mind a valós kommunikációs helyzetek modellálását.

Mindez kiegészíthető Don Kiraly (2000) – nyelvoktatásra is kiterjedő – szociálkonstruktivista elméletével és az azzal rokon holisztikus nyelvelsajátítási módszerekkel (mint például az 1980-as években a francia nyelv oktatásában divatossá vált globális szimuláció), ahol mind a tanulási közeg kialakításában, mind annak életre keltésében megvalósul a tanulói kreativitás és interaktivitás.

Az internet és az elektronikus eszközök megjelenésére az idegennyelv-oktatás az elsők között reagált: az online, távegyütműködés általi nyelvtanulás már az 1990-es években bevett módszerre vált a világ számos országában (Marczak 2016: 3)¹.

A nyelvoktatásban és a fordítóképzésben alkalmazott – alkalmazható – kooperatív módszerek között nagy átfedés tapasztalható, ennek vizsgálata előtt azonban érdemes áttekinteni azt is, hogyan viszonyul a kooperációhoz a képzésre ható másik fontos tényező, a végzett fordítókat felvevő piac.

Kooperáció a fordítói piacon: az EMT-féle kompetencia-megközelítés és a tényleges piaci gyakorlat

EMT és piac: megváltozott elvárások

Az Európai Unió Fordítási főigazgatósága, a DGT EMT (Directorate General for Translation – European Master’s in Translation) kutatócsoportja 2009-ben hozta létre a fordítóképzések egységesítését célzó, gyakran hivatkozott modelljét (EMT 2009). Jelen tanulmányomban az – ezidáig hivatalosan még nem módosított – EMT-modell kompetenciakészletét veszem alapul. Létrehozói szándéka szerint a modell a fordítóképzés szempontjait a piaci elvárásokkal egyesíti, így fókuszában a piacra szánt szakfordítás áll: ez az, amelyre napjainkban a legnagyobb igény mutatkozik (Pym 2013: 489). A kompetenciákat ábrázoló kördiagram középpontjában a fordításszolgáltatói kompetencia helyezkedik el, ezt veszi körbe a nyelvi, az interkulturális, az információkereső, a műszaki-technikai és a tematikus kompetencia.

A tényleges interakciót követelő kooperáció, illetve a – csupán egy térben vagy projektben szimultán jelenlétet feltételező – kollaboráció képessége explicit módon a modell fordításszolgáltatás-mezőjében jelenik meg, az interperszonális alkompetencia részeként, de implicit módon a szolgáltatói főkompetencia szinte minden részterületére érvényes, mind az interperszonális, mind a produktív dimenzióban (EMT 2009): a fordító társadalmi szerepének tudatosítása, kapcsolattartás az ügyfelekkel és a fordítási projekt többi résztvevőjével, lektorálási készség.

Az együttműködésre azonban nem csak e – még így is szűken vett – területen, hanem a fordítói kompetenciák mindegyikénél szükség lehet, és – ahogy a fordítói munka egyre nagyobb arányban az online térben zajlik – szükség is van. Mariusz Marczak (2016) az online fordítói együttműködésre az 1990-es években, eredetileg idegennyelv-oktatásra kifejlesztett „telekollaboráció” (telecollaboration) fogalmát alkalmazza, s ezt viszi végig az EMT-féle kompetenciaskála minden elemén. Noha az online együttműködés szerepe régóta elismert a nyelvi és az interkulturális kompetencia fejlesztésében, a fordításszolgáltatás dimenzióin túl megjelent az információkereső, tematikus és technológiai kompetencia elemei között is (Marczak 2016). Ezek hátterét biztosítják egyrészt a fordítók közötti (szinkron vagy aszinkron) kommu-

¹ E területen az egyik legfrissebb magyarországi publikáció a Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla és Tóth Zsuzsa által szerkesztett *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* c. kötet (2016), amelyben számos tanulmány foglalkozik a nyelvi kompetenciafejlesztés IKT-s támogatásával. Ezek között a Dringó Horváth Ida cikkében bemutatott kutatás a tankönyvkiadók digitális tananyagait vizsgálta a kooperatív nyelvtanulás segítése szempontjából.

nikációt lehetővé tevő blogok, fórumok, vitacsoportok és csevegőprogramok (részben a közösségi hálók funkcióiként), másrészt a nagy mennyiségű tartalom azonnali megosztását szolgáló online korpuszok, felhőalapú adattároló és -megosztó eszközök (például Google Drive, Dropbox) és online fordítószolgáltatások.

Marczak felsorolásából hiányzik a technológiai kompetenciát mozgósító együttműködés *par excellence* területe, az online csoportos fordítás, amelyet felhő alapú adatbázisok, fordítási memóriák (TM [Translation Memory]) és gépi fordítószolgáltatások (MT [Machine Translation])² támogatnak. E jelenséggel viszont részletesen foglalkozik Pym (2013), aki ezt olyan (piaci) paradigmaváltásként értelmezi, amely egyenesen a szakma alapfogalmainak újragondolására késztet. A fordító – az általa használt elektronikus eszközök sokasága révén – immár „műszaki kommunikátor” (technical communicator); a forrásszöveg – a transzfer során igénybe vett számos egyéb erőforrás okán – csupán „kiindulási szöveg”, a célszöveg pedig – annak újrahaználhatósága miatt – inkább „fordítás” vagy „fordított szöveg” (Pym 2013: 491–492).

Ennek értelmében Pym a bevett kompetenciamodellek – ezen belül is az EMT-féle – helyett tíz alapkészséget („translation skills sets”) javasol, amelyek három csoportba osztva jelzik a fordítói tevékenység új gyújtópontjait. Ezek a következők:

- (1) „A tanulás tanulása” (learn to learn), amely magában foglalja
 - (1.1.) az online erőforrások használatának gyors elsajátítását;
 - (1.2.) annak felmérését, hogy az adott eszköz és annak ára összhangban áll-e a fordító szükségleteivel;
 - (1.3.) *a többi fordítótól való együttműködést a tanulási problémák megoldásában* (a szerző kiemelése), valamint
 - (1.4.) az eszköz munkafolyamatának kritikus kezelését (Pym 2013: 494).
- (2) „Az adatok megbízhatóságának megítélése” (learn to trust and mistrust data) alá tartozik:
 - (2.1.) a felajánlott találatok felülvizsgálata a szöveg származása, illetve a fizetési feltételek szerint;
 - (2.2.) a kognitív erőfeszítés költséghatékony elosztása (azaz az ésszerűen elvárható legkevesebb változtatás a találatokban);
 - (2.3.) *adatellenőrzés a fordítási utasításnak megfelelően, amelynél fontos az ügyféllel való kapcsolattartás.* (Pym 2013: 495; a szerző kiemelése).
- (3) „A fordítás mint szöveg revíziója” (learn to revise translations as texts) alá sorolt készségek:
 - (3.1.) a mondat fölötti szintű (főleg központoszási és kohéziós) hibák észrevétele;

² A gépi fordítás kutatása és fejlesztése már az 1950-es években elkezdődött: ezek a fordítómotorok emberi beavatkozás nélkül, mesterséges intelligencia útján generálnak a forrásnyelvből célnyelvi szöveget. Az utóbbi években a szabály-, illetve statisztikai alapú motorokat kezdik felváltani a neurális rendszerek: ezek az emberi tanulási folyamatot modellálva „sajátítják el” használói fordítási megoldásait, ami egyre jobb minőségű fordításokat eredményez. Az interneten működő alkalmazások – például a Google Fordító – hatalmas számú, a világhálón szabadon elérhető dokumentum integrálásával „tanulnak” s adnak egyre megbízhatóbb eredményeket.

- (3.2.) stilisztikai ellenőrzés a „pizskozat utáni” (post-draft) fázisban;
- (3.3.) *a csoportos ellenőrzés képessége, kollégákkal és az adott téma szakembereivel együttműködve* (Pym 2013: 496; a szerző kiemelése).

Ezekre az új paradigmákra kell felkészítenie a fordítóképzésnek. Az ezzel járó megújulást a piac – saját érdekében is – számos formában támogatja.

Piac és képzés: együttműködés és innováció

A kooperáció irányába az utóbbi években számos hazai és nemzetközi fordítószakmai esemény tett lépést, amikor középpontjába a fordítóképzést és a pályakezdő fordítók helyzetét állította.

Ilyen volt a 2015 októberében az Európai Bizottság Fordítási főigazgatósága által Brüsszelben megrendezett *Translating Europe Forum*, amelynek központi témája – „fiatalok a fordításban” – a figyelmet a fiatal fordítók képzésére, mentorálására és karrier-coachingjára irányította. Több előadásban megjelent célként a fordítójelöltek kommunikációs készségeinek fejlesztése a jobb piaci érvényesülés érdekében.

A 2016. szeptember 30-án és október 1-jén a BME-n megrendezett *Szent Jeromos napi találkozások* című konferencia ezt a tendenciát folytatta, paneljein és műhelyein számos formában teremtve kapcsolatot a piac, a képzések és a hallgatók között.

E konferencia nyitásként hangzott el Juan José Arevalillo Doval, az EUATC (European Union of Associations of Translation Companies, a fordítóiroda-egyesületek európai ernyőszerkezete) alelnöke előadása a fordítóipar és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködésről (Arevalillo 2016). Az Elia (European Language Industry Association), az EUATC és a GALA (Globalization and Localization Association) éves fordítóipari felmérése, a *Language Industry Survey 2016* (Elia–EUATC–GALA 2016) számadatait bemutató Arevalillo érzékeltette az ipar fordítók iránti aktuális elvárásait, amelyek között a (kooperációt is lefedő) interperszonális készségek fontos szerepet töltenek be. Ezek a fordítók esetében a „fontos”, az egyéb fordítóirodai pozíciók számára pedig „kritikusan fontos” kategóriába esnek, ami azt jelzi, hogy valóban fontos a fordítóképzésben súlyt helyezni a hallgatók kooperációs készségének fejlesztésére. Ami az intézményi kooperációt illeti, a fordítóipar és a felsőoktatás között számos együttműködési gyakorlat valósul meg – gyakran uniós támogatással (Agora, EMT, EXPERT, OPTIMALE stb.), ám ezek igen heterogén képet mutatnak (Arevalillo 2016).

Ilyen együttműködés a 2016. szeptember 29-én elindult *eTransFair* hároméves projekt az EU által támogatott Erasmus+ programon belül: a BME Idegen Nyelvi Központját, a Bécsi Egyetemet (UniVie) és a madridi Hermes Traducciones fordítóirodát tömörítő kezdeményezés célja a fent ismertetett oktatás–piac rés („skills gap”) megszüntetése, illetve egy innovatív tudásmegosztó módszertani adatbázis létrehozása. Ennek részeként alakulna ki a szereplők közötti együttműködést segítő virtuális felület is.

Kooperáció a fordítóképzésben

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a fordítóképzésnek olyan folyamatnak kell lennie, amely a kooperáció különféle formáin keresztül elvezet a fordítási kompetenciát megalapozó idegen nyelvi fejlesztéstől azokig az készségekig, amelyeket a piacon egyre jellemzőbb társas munkakörnyezetek várnak el (Király 2000).

Ezt az átfogó jelleget hangsúlyozza több, a kooperatív fordítóképzést vizsgáló szerző. Davidson és Major (2014) szerint a kooperatív szemlélet az oktatás minden szintjén és stádiumában lehetséges és szükséges (Horváth 2013), kezdve a kurzus elején a hallgatókkal közösen egyeztetett tanmenettel (erről lásd még Horváth 2015) és a fordítószakmáról folytatott tematikus ötletbörzével (Pym 2013).

Dorothy Kelly fordításoktatóknak szánt kézikönyvében (2005) négy érvet sorol fel a csoportmunka fordítóképzésben való alkalmazása mellett: ezek a kooperatív tanulás hatékonysága, a hallgatók motiválása, a piacon elvárt interperszonális készségek, illetve a kognitív készségek optimális fejlesztése. Kelly a „klasszikus”, önkényes és kizárólagos tanári döntéseken és értékítéleteken alapuló fordításórai gyakorlattal szemben mutatja be az általa eredményesnek és motiválónak ítélt tanítási-tanulási tevékenység típusokat, ezek között a hallgatói prezentációt (amely páros vagy kiscsoportos formában is történhet) és a kis (3–5 fős) csoportoknak szánt, változatos és dinamikus módszereket (Kelly 2005).

A csoport összetételétől, a képzési szakasztól és az aktuális feladattól is függhet, hogy a munka párokban vagy kisebb-nagyobb csoportokban történik-e, hogy a csoportok állandóak vagy változóak-e, illetve milyen értékelés adható a csoportmunkára (a lehetséges megoldásokat lásd Kelly 2005: 144). Fontos szerepet kap a terem elrendezése is, amelynek lehetővé kell tennie, hogy a hallgatók rugalmasan változtassák helyüket, és a tanár könnyen mozoghasson az egyes hallgatók vagy a kisebb-nagyobb csoportok között.

Sermann Eszter (2006) a motiváció fordításoktatásban betöltött szerepét vizsgálva ajánlja Pym (1993) módszerét, ahol az azonos forrásszövegből kis hallgatói csoportok készítenek nyersfordítást, s ezek közös megvitatásából születik meg a végleges változat: ebben a helyzetben a hallgatókban csökken a szorongás, és erősödik a (közös) álláspontjukért vállalt felelősség.

Sermann ebben a tanulmányában (2006) ismertette Dörnyei Zoltán motiváció-moddelljét. Dörnyei (1996) átfogó rendszert alkotott a tanulókat az idegen nyelv elsajátítására motiváló tényezőkből, s ezeket három szinten különítette el: az idegen nyelv és a nyelvtanuló szintje mellett hangsúlyos szerepet kap a nyelvtanulási szituáció, amelynek újabb három alcsoportjában (kurzusspecifikus, tanárspecifikus és csoportspecifikus összetevők) mindenütt megjelenik a kooperáció valamely formája mint a nyelvtanuló motiváltságát növelő tényező. Ezeket a szempontokat Sermann (2006) szisztematikusan alkalmazza a fordításoktatás különböző szintjeire.

Baumgarten, Klimkowski és Sullivan (2010) Kiraly szociálkonstruktivista elméletét kiegészítve javasolja a transzgresszív pedagógiát mint a kooperatív fordítóképzés legeredményesebb formáját. Baumgartenék szerint a fordítóképzésben a tanárközpontúságtól el kell jutni a rendszerelvű csoportszerveződésig, amelyben az oktató – mint facilitátor – csak az egyenrangú résztvevők egyike. Ennek fokozatai a transzmisszió (lefelé irányuló tanár-tanuló viszony), a tranzakció (tanár-tanuló párbeszédre épülő, de még mindig tanárközpontú oktatás), a transzformáció (a Kiraly-i értelemben vett kooperáció, amely átalakítja mind a csoportot és annak szereplőit, mind az oktató szerepét), s végül a transzgresszió, amely a transzformáción túlmutatva határok átlépésére ösztönöz. Ezek a határok lehetnek önmagukra vagy társaikra vonatkozó személyes gátlások, előítéletek, felfogásbeli korlátok, a hagyományos oktatási formák, vagy akár társadalmi viszonyok

miatti beidegződések. Mindezeken túllépve a hallgatók – szinergiában egymással, a facilitátorral és a közös feladattal – olyan kritikai-reflektív szemléletet sajátíthatnak el, amely nagyban segíti őket önismeretük, öntudatosságuk és a fordítószakma által elvárt interperszonális készségeik fejlesztésében (Baumgarten–Klimkowski–Sullivan 2010).

Az alábbiakban a szakirodalomból merítve és saját bő évtizedes fordítás- és fordítástechnológia-oktatói tapasztalatomra támaszkodva olyan kooperatív módszereket, gyakorlatokat sorolok fel, amelyek a fordítóhallgatókat minél támogatóbb, motiválóbb légkörben készítik fel a fordítói szakma „éles” helyeire. Először a szoros értelemben vett, szöveg szintű fordítási folyamat egyes szakaszaiban alkalmazható, majd a teljes fordítási megbízást fegyelembé vevő, szimulációs módszereket tekintem át.

Nyelvi fejlesztés a képzés kezdeti szakaszában

Király már idézett művének (2000) a konstruktivista nyelv tanulási módszerekről szóló fejezete hangsúlyozza, hogy a konstruktivista fordítóképzésben mindenképpen időt kell szánni a nyelvi előkészítésre, amelynek során a hallgatók a nyelvsajátításhoz hasonlóan szomatikus viszonyba kerülnek a nyelvvel (Király 2000: 184). Ez a szakmai hozzáadékon túl növeli a hallgatók önbizalmát is, így könnyebben fogják elsajátítani az újabb ismereteket.

Anthony Pym (2003: 492) a fentiekkel összhangban állapítja meg, hogy a (fordítóképzésben alkalmazott) nyelvoktatásban ugyanazoknak az elveknek kell érvényesülniük, mint a fordítás oktatásában: „minimalista” megközelítésének lényegi eleme a hallgatók interakcióinak fokozása egyrészt autentikus személyek (anyanyelvi beszélők / tematikus szakértők) bevonásával a tanulási folyamatba, másrészt a hallgatók bevonásával különféle szakmai tevékenységekbe.

Mindezen elveknek megfelel egy már említett nyelvpedagógiai módszer, a globális szimuláció, amellyel – közvetve – találkoztam gimnáziumi és külföldi egyetemi kontextusban is, mielőtt BME-s fordítóhallgatóként a francia nyelv- és stílusgyakorlat órán magam is részese lettem a „nemzetközi konferenciának” (Cali–Cheval–Zabardi 1995). Itt a résztvevők mindegyike egy országot képvisel, amelyet saját magának alkot meg: ezután kezdődnek a tárgyalások, konfliktusok, szövetkezések – és váratlan helyzetek, amelyek rengeteg interakciót követelnek, miközben a hangulat oldott és kreatív. Jómagam egy antwerpeni vendégtanításon tartottam elsőéves fordításhallgatóknak egy – alaposan előkészített – nyelvfejlesztő órát, amelynek során a csoportok énekversenyt szimuláltak, lexikai-kulturális ismereteket szerezve a francia sanzonról, s egyben – saját pedagógusukat is meglepve – szerepeikben életközeli és kreatív módon kommunikálva. A tanár itt valóban csak facilitátorként van jelen.

A szövegszintű fordítási feladatot támogató kooperáció

Minden fordítási feladat lényege – szövegtípustól, -funkciótól, megbízásfajtatól és szolgáltatási körülményektől függetlenül – a forrásnyelvi szöveg előzetes feldolgozása, annak lefordítása (transzfer) és a kész fordítás ellenőrzése (Hatim–Mason 1997). Ez a folyamat adja ki a nyelvészetileg értelmezett fordítói kompetenciát, amely nagyjából lefedi az EMT-modell nyelvi szeletét. A fordításórákon számos kooperatív módszer alkalmazható, amelyek hozzájárulnak e munkafázisok minőségibb és tudatosabb kivitelezéséhez.

A tartalommegosztásra, közös szövegszerkesztésre és kommentálásra több szolgáltatás is rendelkezésre áll, a legismertebbek a már említett, a Google cég által lét-

rehozott Google Drive, vagy a Microsoft által működtetett OneDrive szolgáltatás. Saját gyakorlatomban mintegy fél évtizede a Google Drive tartalmegosztó felületét használom mind a tartalmak fel- és letöltésére, mind a hallgatókkal történő szimultán online szöveg- és táblázatszerkesztésre az alábbiak szerint.

Szövegelőkészítés

a) A szöveg fordításra való előkészítésének részei a *makrostratégia*, a terminológiai feldolgozás és a párhuzamos szövegekkel történő összevetés. Mindez élményszerűvé válik a csoport számára, ha közösen (vagy legalább párokban, legfeljebb 3–4 fős kis csoportokban) töltheti ki a Drive-on megosztott, közösen szerkeszthető Google-dokumentumként létrehozott előzetes szövegelemző űrlapot (*l. függelék*). Ezen általában a fordítandó szöveg funkciójára, stílusára, szókinccsére, szintaktikai kihívásaira vonatkozó nyitott mondatok – táblázatok szerepelnek. A csoportot fel lehet osztani úgy is, hogy kis csapatokban az űrlapnak csak egy-egy részét dolgozzák ki, majd a végén történik a közös ellenőrzés. Így időt is lehet nyerni, a hallgatók pedig pozitív egymásrautaltságot élnek át, miközben a „saját” részüket „magukénak” érzik, s emiatt jobban memorizálják.

b) A szöveg *terminológiájának* feldolgozása történhet közös szerkesztésű Google-táblázatban. Itt is időtakarékos lehet, ha a hallgatók egy-egy szövegrészt dolgoznak fel, esetleg a Drive-on megosztott párhuzamos szövegek segítségével (a párhuzamos szövegek közös keresése és feltöltése újabb feladat lehet). Feldolgozható közvetlenül a fordítandó szöveg terminológiája, vagy gyűjthető szakzó-anyag a közösen épített kétnyelvű „korpuszból” is. A táblázat közös kitöltése után az adatok valamely nyelvi oszlop szavai alapján ábécé-sorrendbe rendezhetők, a duplumok kiszűrhetők, s maga a táblázat exportálható bármely elektronikus fordítástámogató eszköz terminológiakezelőjébe.

Szakfordítás esetén elengedhetetlen az adott szakterület egy-egy képviselőjének bevonása a terminológiai munkába (Pym 2003): a GoogleDrive-on keresztül a felkért szakértő távolról is – akár egyidejűleg, az óra ideje alatt – figyelemmel kísérheti a terminusok gyűjtését, és a táblázat külön oszlopában – vagy akár a csevegőfunkciót igénybe véve – megjegyzéseket tehet, tanácsokat adhat a hallgatóknak. A BME tavalyi szakfordítás-óráin ez a gyakorlat nagyon inspiráló élménynek bizonyult mind a csoport, mind a szakértők számára.

Az online felületen így létrehozott terminusgyűjtemények nagy előnye, hogy a hallgatók számára korlátlan ideig és bármilyen eszközzel hozzáférhetők maradnak. Ez először is lehetőséget ad arra, hogy az óra keretein kívül is dolgozzanak a glosszáriumon (ez akár házi feladat is lehet, ekkor ösztönzést jelenthet a tudat, hogy a tanár is bármikor ellenőrizheti, ki hol tart a rá osztott egységgel). Másodsor, az adott fordításóra keretében gyűjtött terminusanyag kiegészíthető a képzés többi óráján tanult szókinccsel. Ehhez célszerű nem egy-egy szöveghez kötődő, hanem tematikus glosszáriumokat létrehozni (például gazdasági, orvosi, műszaki témában). Végül pedig a hallgatók a képzés végeztével is felhasználhatják a közösen összeállított, szakértő által validált szóanyagot, amennyiben ilyen témájú fordítási megbízást vállalnak. Ennek kapcsán a hallgatókat érdemes bátorítani, hogy ha az adott témában egy-egy éles fordításon dolgozva kutatást végeznek, annak eredményét is „dobják be a közösbe”, hogy társaik számára is elérhető legyen. Saját korábbi évfolyamaim közös terminustáblázatait néha megtekintve valóban azt tapasztalom, hogy a már végzett csoporttagok

bele-beleszerkesztenek egyik-másik gyűjteménybe: így a kooperatív és szolidáris szellem még a képzésen túl is segítheti a frissen végzett fordítók szakmai indulását.

c) Magát a szöveget is át lehet alakítani, fel lehet darabolni, meg lehet *szerkeszteni* együttesen, ha bemásoljuk egy üres Google-dokumentumba: a végeredmény innen szintén kimásolható, kimenthető klasszikus Office-formátumokba.

Fordítás

Bár a transzfer maga általában egyéni feladat, a kooperatív készségek fejlesztésére a félév során legalább egy-egy fordítást érdemes páros vagy csoportos feladatként elkészíttetni (közös jegyet kilátásba helyezve, ami a gyengébb hallgatóknak motiváló lehet). Erre is számos lehetőséget ad a Google Drive.

a) *Páros fordítás* közös szerkesztésű dokumentumban: a pár tagjai már a transfert megelőző gondolkodást is együtt végzik („tárgyalnak”), s ha a tanárral is meg van osztva a dokumentum, ő is figyelemmel kísérheti az egyes tanulópárok tevékenységét.

b) *Páros kompromisszumkeresés*: ugyanazon szövegrészlet egyéni fordítása után a két változat összefésülése egyetlen „kompromisszumos” megoldássá. (Páratlan létszámú csoport esetén az utóbbi két gyakorlat hármashas is végezhető.)

c) *Fordítások összefésülése*: ugyanazon – közös szerkesztésű dokumentumban lévő – szöveg különböző részeinek fordítása (így a hallgató rálát a többiek munkájára), majd a folyamat végén ezek egységesítése, amit egy kijelölt vagy önként jelentkező szerkesztő is elvégezhet. Maga a szerkesztési feladat is végezhető páros vagy csoportos reflexió keretében. – Ez a módszer már átmenetet jelent a fordítások ellenőrzésének területére.

Ellenőrzés

Ahhoz, hogy a hallgatókat valóban felkészítsük a piacra lépésre, nem elég, ha kész fordításaikra kizárólag tanári visszajelzést kapnak. Egyrészt – minden igyekezet ellenére – sohasem zárható ki ennek szubjektivitása, másrészt így a hallgatókban kevésbé alakul ki a – piacon elengedhetetlen – képesség, hogy saját teljesítményüket meg tudják ítélni. Fischer Márta (2011) az ön- és társas értékelés több változatát mutatja be: az értékelési módok változtatásával izgalmasabbá tehetők az órák, a hallgatók pedig több szemszögből láthatják saját munkájukat, illetve találkozhatnak az övéktől eltérő megoldásokkal, amelyekből sokat tanulhatnak.

a) A fordítás előtt készített makrostratégiához hasonlóan a fordítás után is érdemes kitölteni egy közös szerkesztésű jelentést – „*riportot*” (2. függelék) – még a kijavított fordítások kiosztása előtt. Ennek előnye, hogy a hallgatók – önálló vagy társas felfedezésként – már azelőtt felismerhetik egy-egy fordítási hibájukat, tévesztésüket, hogy azzal a tanári értékelés szembesítené őket. A jelentés egyes szakaszai mindig a szöveghez igazodnak, s általában tematikus-lexikai, nyelvhelyességi (helyesírás, mondat szerkesztés stb.), formai szempontból járják körül a (tanár által javításkor tapasztalt) fordítási kihívásokat. Az áttekintés mindig a problémás mondatok felsorolásával végződik: a közösen szerkesztett Google-dokumentumba a hallgatók és a tanár is beírhat ilyen mondatokat, amelyek mellé több jó hallgatói megoldás vagy akár azok (hallgatók általi) összefésülése is odakerülhet. Ezek után a hallgatók értőbben fogadják a fordításaikra kapott tanári értékelést.

b) A tanári értékelés „mindenhatóságának” mérséklését, illetve a lektori szerepkörre való felkészítést szolgálja a fordítások *társas lektorálása és értékelése* (Király 2000, Fischer 2011), amely több formában, fokozatban is megvalósítható az órán és azon kívül.

Aszinkron változatában a fordító-lektor páros e-mailen küldi el egymásnak kész fordítását, amelyet a szövegszerkesztő korrektúra-funkciójával javítanak, majd lektori jelentés kíséretében küldenek vissza egymásnak és a tanárnak. Ezen belül érdemes megvizsgálni, milyen tanulságai vannak annak, ha a lektor saját maga által is elkészített fordítást javít (mennyire akarja saját megoldásait társára „ráerőszakolni”), illetve annak, amikor teljesen ismeretlen számára a lektorálandó szöveg. Más-más lektori hozzáállás várható attól függően, hogy a hallgatók tudják-e, kinek a munkáját javítják, illetve hogy a lektorált fordítás készítője tudni fogja-e, ki lektorálta a „művét”. Érdemes anonim módon dolgozni, hiszen így kizárható a – piaci helyzetben teljesen hiányzó – személyes szolidaritás, amely torzíthatja a tényleges lektori elképzeléseket. Ezt fontos a hallgatókban is tudatosítani.

Csoportosan is lehet lektorálni a Google Drive használatával: a fordítást közösen szerkesztett dokumentumba másolva és a Javaslat (Suggesting) módot aktiválva az egyes bejelentkezett csoporttagok különböző színekkel korrektúrázzák a szöveget, esetleg megjegyzéseket is hozzáfűzve (*l. ábra*). A tanár mindeközben figyelemmel kísérheti, s ha kell, moderálhatja a folyamatot. Ez a munkamódszer a hallgatók számára általában izgalmas és látványos – s a közös végeredmény mindannyiukat jutalmazza.

c) A fenti gyakorlatok végezhetőek *géppel fordított szövegen* is, bevezetve a hallgatókat az utószerkesztési feladatokba (Pym 2013).

Az imént felsorolt gyakorlatokról mindig érdemes visszajelzést kérni a hallgatóktól (Kelly 2005). Ezzel egyrészt tudatosítjuk bennük az adott módszer hasznát, másrészt magunk számára is levonjuk a tanulságot, elérte-e célját a módszer szakmai és csoportlélektani szempontból. Erre is kiválóan alkalmas a Google Drive-on megosztott űrlap (*3. függelék*), amelyet a hallgatók kitöltés után (ha szeretnék, anonim módon) folytatólagosan visszamásolhatnak az eredeti dokumentumba, így biztosítva egymásnak rálátást érzéseikre, tapasztalataikra.

A piac felé: csoportos projektszimuláció

A fordítási projektek órai szimulációját elsőként Don Király (2000) mutatta be a konstruktivista fordításoktatás koncepciójának részeként. A feladat lehet autentikus (valós fordítási megbízás – például önkéntes vállalásként civil szervezetek számára) vagy kvázi-autentikus (például az oktató saját fordítói gyakorlatából vett példa), a cél pedig megismertetni a hallgatókat a fordítási megbízás teljes folyamatával (a megkereséstől a számlázásig), valamint minden olyan fordítóirodai szereppel, amelyben a képzésből kikerülve munkát kaphatnak.

Király egy szemesztert lefedő, autentikus csoportos fordításprojektjével (2000) saját konstruktivista tanulási elméletét tesztelte: a 3–4 fős kis csoportokban mindenki fordított, majd lektorált, s emellett egy-egy csoportdinamikailag érdekes szerepet is kapott (szervező, titkár, mediátor, „az ördög ügyvédje”, szórakoztató), a tanár pedig facilitátorként vett részt a folyamatban. A helyzet autentikussága Királynál a fordítandó (saját gyakorlatából vett) szöveg eredetiségét jelenti, és azt a lehetőséget, hogy

munka közben a fordítást végző hallgatók kapcsolatba lépjenek a csoporton kívüli szereplőkkel: a (valós) ügyféllel, szakértővel vagy a szöveg szerzőjével.

A fordítói és fordítóirodai tevékenységet modellező, valóban szimulatív csoportprojektek egyik első példája Daniel Gouadec gyakorlatában valósult meg (Gouadec 2003). A hallgatók – akik a fordítói alapkészségeket már korábban elsajátították – egy teljes tanéven keresztül fordítottak elektronikus eszközökkel egy körülbelül 200 oldalas, változatos szöveg- és adattípusokat tartalmazó dokumentumot, a csoporton belül megjelenítve a fordítóirodai szerepeket (projektmenedzser, koordinátor, csoportvezető és fordító). Kelly (2005) hasonló szereposztást javasol, bár kisebb lélegzetvételű projektekhez, hogy a szerepeket gyakran változtatva egy-egy hallgató minél több munkaformát kipróbálhasson.

A fordítóhallgatók számára egyértelműen motiváló, ha az oktatási célra választott „szövegminták” helyett, mellett – vagy után – olyan fordításokat is készíthetnek, amelyek végeredményére valódi felhasználók tartanak igényt (Király et al. 2003). Ez az elv vezérelte Konrad Klimkowski első, hallgatókkal végzett fordítási csoportprojektjeit (Klimkowski 2006), amelyek inkább kollaboratív, mint kooperatív helyzetekre épültek (több, egymástól függetlenül, különféle szövegeken dolgozó fordító egy helyen és időben, illetve egy nagyobb szöveg különböző egységeit egymástól elszigetelten fordító hallgatók, mindkét esetben tanári csoportvezetéssel). Itt a végeredmény (versfordítások, illetve konferenciakötetek) publikálásán kívül kevés érvényesült a kooperatív szemlélet hozadékaiból (Klimkowski 2006: 101). Pár évvel később viszont Klimkowski és szerzőtársai olyan – teljes félévet vagy tanévet lefedő – hallgatói fordítási csoportprojektről számoltak be, ahol a valós megrendelést több kis létszámú, önállóan szerveződő, saját teamvezetővel dolgozó csoport és az őket koordináló szerkesztő teljesítette. A csoportban végbemenő transzgresszió eredményei jól hasznosultak a következő tanévekben, amikor az eredeti projektek résztvevői lettek az alsóbb évfolyamok hallgatóinak csoportvezetői (Baumgarten–Klimkowski–Sullivan 2010).

A fenti előzmények alapján a magyarországi fordítóképzések is töreksenek arra, hogy hallgatóikat a piacra lépés előtt „éles” helyzetben ismertessék meg a fordítási projektek kooperatív vonatkozásaival. Erre példa az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a fordító és tolmács mesterképzés *Irányított fordítói projektmunka I és II* címet viselő kurzuspárja (Kovács 2015), a BME FTK esti szakfordítóképzésének utolsó félévében a fordítástechnológia óra keretében megvalósuló sokszereplős fordítási csoportprojekt, illetve a PPKE és a SzTE által párhuzamosan futtatott jogi fordítási projektmunka (Lesznyák 2016), amely egyben az intézmények között is kooperációt jelent.

Fordítástámogató szoftverek

A fent leírt projektek megvalósításához az utóbbi évtizedre elengedhetlenné vált a fordítástámogató szoftverek használata. A legnagyobb piaci szereplők által kínált fordítási környezeteknek már egyéni fordítókra szabott, egyes számítógépekre telepített kiadása is hatékonyan segítheti a projektben teljesítendő egyes feladatokat (fordítás, lektorálás, terminológiakezelés – Ábrányi 2013a, 2013b). Ezek a funkciók még előnyösebben összeköthetők e CAT-eszközök [Computer-aided Translation] szerveres változatának használatával: a projektmenedzseri funkció lehetővé teszi a fordítandó szöveg szétadarabolását és egyes fordítókhoz, illetve lektorokhoz rendelését, a projekt-

be terminológus bekapcsolását, és a munka folyamatos figyelemmel kísérését. A szerveren tárolt projekthez minden szereplő otthonról is hozzáférhet, s a közös felületen akár cseveghet is társaival, megvitatva az aktuálisan fellépő problémákat.

Felhőalapú megoldások

Az elmúlt évek során világszerte számos olyan kooperatív fordítási projekt valósult meg, amelyekben a munkafolyamat az online kommunikációs és tartalommegosztó eszközöknek köszönhetően rendkívül rugalmassá és gyorsá vált, és a sokféle eszköz integrált használatával elősegítették a leendő fordítók technológiai kompetenciájának fejlődését.

Ilyen volt a Çağdas Acar által az iztambuli Arel Egyetemen 2013–2014-ben lefolytatott felhő alapú fordítási és lokalizációs projekt (Acar 2015), a 2000 óta egyre több intézményt magába foglaló (és 2015-re négy kontinenst lefedő), műszaki szövegírásra és fordításra épülő TAPP-projekt (Vandepitte et al. 2016), illetve a hét európai egyetemet egyesítő, Erasmus+ program által támogatott OTCT [Optimising Translator Training Through Collaborative Technical Translation] kezdeményezés, amely határokon átvívelő műszaki szakfordítás-projekteket koordinál 2014 októbere óta.

Oktatók és intézmények közötti kooperáció

A kooperációnak az egyes órákon, kurzusokon belül megvalósuló hallgatói együttműködésen túl ki kellene terjednie a teljes (fordító)képzésre, ahol a tantárgyak között is megvalósul a szinergia, és az oktatók között is folyamatos eszme- és tapasztalatcsere zajlik (Kelly 2005). A BME TFK 2017 szeptemberétől induló, megújult szakfordítóképzése ebben is megfelel a kooperatív szemléletnek. Már a tanmenet megalkotása is kiterjedt és hatékony (szakma-képzés) kooperációval ment végbe, és az egyeztetési folyamat során mindvégig hangsúlyos volt annak szem előtt tartása, hogy az egyes tárgyak hogyan meríthetnek egymásból, milyen közös felületeket hozhatnak létre. Erre példaként említhetők a kezdeti, orientációs szakasz átfogó tematikus egységei, amikor mind az elméleti, mind a gyakorlati órák a társadalomtudományi / gazdasági / jogi / műszaki / orvosi szakterületek köre összpontosulnak. Ennek támogatását szolgálja az *eTransFair* projekt (lásd fentebb) számos tervezett szellemi terméke is, köztük a több képzőintézmény együttműködését lehetővé tevő átfogó irányelvek és egy online módszertani adatbázis.

Távlatok és határok

A fordítási feladatok – legyen szó csoportos projektszimulációról vagy egyszerűbb feladatokról – tehát már helytől és fizikai távolságtól függetlenül is zavartalanul kiadhatók, előkészíthetők, elvégezhetők és ellenőrizhetők. Ebből egyenesen következik, hogy a fordítóképző kurzusok részben vagy akár teljesen is áthelyezhetők az online térbe, hogy az így megvalósuló online távoktatási formában még többen hozzáférhessenek a tananyaghoz (Ábrányi 2013b, Marczak 2016).

A fordítóképzésben alkalmazott kooperáció ugyanakkor mind az oktatók, mind a hallgatók számára váratlan kihívásokat rejthet magában. Ezekre Don Kiraly és hallgatói (2003) mutattak rá; eszmecseréjük során több lehetséges hátulütő is felmerült. Ezek egyike, hogy míg a közös munka sokat segít a gyengébb hallgatók felzárkózásában, addig keveset ad a „legjobbaknak”, akik számára így „unalmassá” válik a gyakorlat, így szívesebben dolgoznak egyénileg (Kiraly et al. 2003: 51). A szakmai

kompetencia mellett az önbizalom hiánya is buktató lehet, mivel előfordulhat, hogy – felkészültségtől függetlenül – a félénkebb hallgatók nem mernek megnyilvánulni a magabiztosabbak mellett, s így frusztrálódnak. Végül akadályt jelenthet az oktató és a hallgatók tapasztalatlansága az együttműködés terén: ha mindannyian a tanárközpontú szemléletben szocializálódtak, akkor az új munkaforma a megszokott „komfortzóna” elhagyására kényszeríti őket, és az ismeretlentől való félelem gátolhatja az eredményes közös munkát (Király et al. 2003: 54).

Elsa Huertas-Barros (2011) empirikus kutatása során a spanyolországi fordítóképzésekben résztvevő BA és MA szinten tanuló hallgatókat kérdezett a csoportmunkával kapcsolatos tapasztalataikról. Noha a hallgatók túlnyomó része előnyösnek és szakmai jövője szempontjából fontosnak ítélte ezt a módszert, mindannyian jelezték annak hátrányos elemeit is: nehéz egy időben mindenkinek jelen lenni; egyesek jóval többet dolgoznak, mint mások; nincs egyetértés a végső fordítást illetően; egyes hallgatók nem végzik el a rájuk osztott feladatot; néhányan képtelenek csoportban dolgozni; a csoportmunka nem koordinált, illetve túl időigényes; néha végül mindenki külön végzi el a feladatát. Kisebb mértékben felmerült az egymás iránti bizalmatlanság és az egyéni tapasztalatszerzés hiánya is. A megkérdezettek 15,2 százaléka egyáltalán nem érzett kedvet a csoportmunkához, mert azt a tanárok által erőltetett, valós sikerélmény nélküli gyakorlatként élték meg (Huertas-Barros 2011: 53).

A fenti ellenérvek pontról pontra megfellelthetőek a John Shindler (2010) által felsorolt kihívásoknak, amelyekkel a kooperatív tanulás során szükségszerűen szembesülnek mind az oktatók, mind a tanulók. A transzformatív tanulásszervezésnek szentelt könyvében azonban Shindler minden ilyen kihívásra konkrét megoldásokat javasol, tevékenység- és csoporttípusok szerint rendszerezve. Éppen ezek alkalmazása segíthet abban, hogy a kooperáció során valóban megtörténjen a – Baumgartenék (2010) által szorgalmazott – transzgresszió, és minden résztvevő képes legyen átlépni a különféle korlátokat, amelyek a kölcsönösen gazdagító, eredményes együttműködés útjában állnak.

Összességében elmondható, hogy a kooperatív szemlélet megvalósítása nagyfokú tudatosságot és felkészültséget igényel mind az oktatók, mind a hallgatók részéről – ahogy a nyelvoktatásban, úgy a fordítóképzésben is. Huertas Barros felméréséből (2011: 51) kiderült, hogy a megkérdezett hallgatóknak csupán 14 százaléka kapott előzetes tájékoztatást a csoportmunka jellegéről, körülményeiről, és nem tudni, oktatóik milyen formában alkalmazták a kooperatív módszereket.

Végkövetkeztetésként mind Király és hallgatói, mind Huertas-Barros arra jutottak, hogy ez a szemlélet rendkívül sok előnyt hoz a képzésbe, és megfelelő tájékoztatás, előkészítés esetén a hallgatók is érettebben, értőbben és motiváltabban kapcsolódnak be a kooperatív tanulási folyamatokba.

Összefoglalás

Bár a kooperatív módszerek haszna régóta bizonyított és dokumentált az oktatás minden szintjén – s ezen belül a fordítóképzésben is –, mindig aktuális marad annak vizsgálata, hogy a folyamatosan változó társadalmi és szakmai viszonyok között milyen módon alkalmazhatók a legeredményesebben.

Egyrészt változik a hallgatók hozzáállása: mivel a kooperatív oktatási módszerek az elmúlt évtizedekben – iskolatípustól függő mértékben – már elterjedtek az általános- és

középiskolai oktatásban, a napjainkban a fordítóképzésekbe kerülő hallgatók nagy részének nem jelent újdonságot az elszakadás a tekintélyelvű, tanárközpontú módszerektől. Ugyanakkor a posztgraduális képzéseken a csoportmunka nehézséget okozhat azoknak a hallgatóknak, akik évek óta függetlenül, saját kialakult rutinjuk szerint dolgoznak: számukra nagy előnyt jelenthet hozzáállásbeli korlátaik átlépése, s jó, ha ez a képzés minél korábbi fázisában megtörténik. Erre kínálnak megoldást a fentiekben ismertetett, idegennyelv-ismeretet és fordítói alapkészségeket fejlesztő kooperatív módszerek.

Másrészt a fordítói piacon az ezredforduló óta egyre jellemzőbbek a hatalmas mennyiségben kiadott szakfordítási projektek, amelyeket a fordítóirodák nagyszámú fordító és lektor között osztanak szét. Az ilyen sokszereplős munkafolyamatok támogatását szolgálják az egyre újabb funkciókkal, modulokkal, felületekkel bővülő fordítástámogató rendszerek, amelyek rutinos kezelése szintén hangsúlyos piaci elvárás. A – lehetőleg valós megbízást teljesítő – csoportos projektszimuláció itt ismertetett példái jól mutatják, mennyire megkönnyítik a fordítók pályakezdését az ilyen „félleg éles” helyzetek.

Szintén az elmúlt években vált egyetemessé az a felismerés, hogy a fordítóképző intézményeknek szorosan együtt kell működniük a piac képviselőivel: az ilyen jellegű kooperációt valósítják meg sikeresen a fentiekben leírt szakmai események és projektek.

További kutatások szükségesek annak felderítésére, hogy a magyar fordításszolgáltatók hogyan tekintenek a kooperáció egyes formáira, mennyire alkalmazzák ezeket mindennapi gyakorlatukban; hogy a képzőintézményekben valóban minden szinten megjelennek-e a kooperatív módszerek, s amennyiben igen, mennyire hasznosulnak a hallgatók teljesítményében és a végzett fordítók pályakezdésekor. Ennek kiterjedt kérdőíves vizsgálata a közeljövő feladata.

IRODALOM

- Abdullah, M. – Jacobs, G. (2004): Promoting cooperative learning at primary school. *TESL-EJ* 7/4. <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej28/a1.html>
- Acar, Ç. (2015): Redefining translation courses with cloud-based technologies. *Multilingual* 26/8, 41–44.
- Ábrányi Henrietta (2013a): A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana. *Fordítástudomány* 15/2, 72–82.
- Ábrányi Henrietta (2013b): Új technológiák a fordításoktatásban: virtuális vagy online tanulás. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 46–59.
- Arevalillo Doval, J. (2016): Market-Higher Education cooperation schemes from an international perspective. Elhangzott: *Szent Jeromos napi találkozások 2016. Fordító–tolmács módszertani konferencia*. Budapest, 2016. szeptember 30 – október 1. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ.
- Baumgarten, S. – Klimkowski, K. – Sullivan, C. (2010): Towards a transgressionist approach: Critical-reflexive translator education. *T21N: Translation in Transition* 2010-05, 1–32. <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-05-Baumgarten,Klimkowski,Sullivan.pdf>
- Cali, Ch. – Cheval, M. – Zabardi, A. (1995): *La conférence internationale et ses variantes*. Paris: Hachette.
- Davidson, N. – Major, C. H. (2014): Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25/3–4, 7–55.

- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiváltság az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2/4, 3–21.
- Elia (European Language Industry Association) – EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) – GALA (Globalization and Localization Association) (2016): *Language industry survey – Expectations and concerns of the European language industry*. <https://www.euatc.org/industry-surveys/item/403-2016-european-language-industry-survey-report>
- EMT expert group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multi-media communication*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf *eTransFair* <https://hu.etransfair.eu/> (megtekintve: 2017. július 8.)
- Fischer Márta (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- Földes Petra (2002): Kooperatív tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 52/2, 104–105.
- Gouadec, D. (2003): Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: Pym, A. et al. (eds.) *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 11–19.
- Hatim, B. – Mason, I. (1997): *The Translator as communicator*. New York: Routledge.
- Horváth Ildikó (2013): A fordító- és tolmácsolás új kihívásai. In: Klaudy Kinga (szerk.) *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 149–158.
- Horváth Ildikó (2015): Az együttműködő tanulás szerepe a fordító- és tolmácsolás képzésben. In: Horváth Ildikó (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 205–212.
- Huertas-Barros, E. (2011): Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 42–60.
- Johnson D. W. – Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Smith, K. A. (2014): Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25/3–4, 85–118.
- Kagan, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kelly, D. (2005): *A handbook for translator trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. et al. (2003): Summary of discussion on collaboration, teamwork and group work. In: Pym, A. et al. (eds.) *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 51–57.
- Klimkowski, K. (2006): Team work as a method in translation. *Across Languages and Cultures*, 7/1, 93–103.
- Kovács Máté (2015): Új tantárgyak: nyelotechnológia, irányított fordítói projekt munka. In: Horváth Ildikó (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 183–192.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lesznyák Márta (2016): A szociális kompetencia vizsgálata fordító- és tolmácsolás képzésben résztvevő hallgatók körében. Elhangzott: *Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. XVI SZOKOE Szaknyelvi Konferencia. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központr, Budapest, 2016. november 11–12.
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. – Bhatia, T. (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.

- Marczak, M. (2016): Developing selected aspects of translation competence through telecollaboration. *English for Specific Purposes World* 48.
www.esp-world.info/Articles_48/Marczak_article.pdf
- Németh Dorottya (2006): Kooperatív tanulási formák a magyar mint idegen nyelv órákon. *THL2*, 2/1–2, 113–120.
- OTCT <http://www.otct-project.eu/> (megtekintve: 2017. január 16.)
- Pym, A. (1993): *Epistemological problems in translation and its teaching*. Calaceit (Teruel), Spain: Edicions Caminade.
- Pym, A. (2003): Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta*, 48/4, 481–497.
- Pym, A. (2013): Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58/3, 487–503.
- Pym, A. et al. (2003, eds.): *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili,
- Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (2016, szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Shindler, J. (2010): *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sermann Eszter (2006): A motiváció szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 108–117.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. – Madden, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 235–253.
- Vandepitte, S. et al. (2016): Multilateral collaboration between technical communicators and translators: a case study of new technologies and processes. *The Journal of Specialised Translation*, 26, 3–19.
- Vygotsky, L. S. – Cole, M. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

1. függelék: Megosztott, közösen kitöltendő fordításelőkészítő űrlap

Elemzés: banki reklámszöveg

1. Makrostratégia:
 - a. szövegtípus:
 - b. célközönség:
 - c. fontos szempontok:

2. Marketing-elemek:
 - a. – → fordítása:
 - b. – → fordítása:
 - c. – → fordítása:

3. Banki terminológia:

EN	HU

4. Adaptálható reálikák:

5. „Apróbetű”: jellemző elemek

-
-
-

6. Központozás: <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/akh12#F9> 1

- a) A címben szereplő felszólító mondat:
- b) A szövegben szereplő felszólító mondatok:

7. Felsorolás:

- a) központozás:
- b) kohézió:

2. függelék: Fordítás után közösen kitöltött problémaelemző űrlap

Intoduction to Financial Ratios – Report

1. Elvárt / tapasztalt kihívások
 - fordítás előtt: terminológia
 - fordítás közben: fogalmi rendszerek különbsége
2. Műfaj
 - célközönség: laikus
 - → hangvétel: közvetlenebb, lazább
 - ennek megnyilvánulása a szövegben: megszólítja az olvasót
 - → olvasó megszólítása (“you” kibontása): E/2 magázás / T/2 magázás / T/1 / ?
3. Lexika http://www.1moment.hu/Penzugyi_es_szamvitel_angol_szotar.pdf
 - to report: jelent / feltüntet / kimutat / rögzít / riportál / ~~bejegyez/bejelent?~~
 - → a) /vki felé/jelent, riportál
 - → b) /vmilyen adatot/ feltüntet, rögzít
 - → c) /vmiről/ kimutatást készít

- present value <http://www.accountingcoach.com/terms/P/present-value> = jelenérték (becslésen alapul)
 ≠ current value <http://www.accountingcoach.com/terms/C/current-value> = folyóérték / piaci érték (valós, aktuális érték)
- to turn over: megterül? megfordul? átfordul? fordul? felborul? előkerül?
http://fokonyvelo.complex.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=3812

4. Mondatok

- It is also important to realize that an impressive financial ratio in one industry might be viewed as **less than impressive** in a different industry.
 Fontos azt is felismerni, hogy egy adott iparág meggyőző pénzügyi mutatója lehet, hogy korántsem olyan látványos egy másikban.
- Assets will be reported Az eszközöket abban az esetben tüntetik fel,
- (1) only if they were acquired in a transaction, and (1) ha azok valamilyen tranzakció során kerültek a vállalat tulajdonába, és
- (2) generally at an amount that is not greater than the asset's cost at the time of the transaction. (2) általában olyan összegért, amely nem magasabb az eszköz üzletkötéskori költségénél.

http://www.proz.com/kudoz/english_to_hungarian/accounting/811045-accounts_payable.html

Accounts Payable, azaz Kötelezettség: Egy cél illetve személy szállítókkal szembeni tartozása, azaz olyan pénzbeli összeg, amely még nem került kifizetésre. Az AP könyvelők éppen ezért bejövő, azaz szállítói számlák kezelésével foglalkoznak.

3. függelék: Csoportprojekt lezárása után közösen kitöltött visszacsatoló űrlap

Mik a tapasztalatai a projek talapján?

1. memoQ-funkciók használata:

2. közös munk – együttműködés:

- terminológia: fordítása elkészülte után kellene
- fordítás: egy szövegre csak max 2-3 fordító
- lektorálás: egy ember
- szerkesztés:
- csevegés: aktívabban kéne használni ezt a funkciót a kérdéses terminusok megbeszélésére például

3. tárgyi tudás (napenergia stb.): érdekes, érdektelen vagy frusztráló?

- érdekes |||||

4. információkeresés:

- lefordított magyar nyelvű kifejezésre is rá kellene keresni, hogy létezik-e, él-e a köztudatban, ha nem vagyunk benne biztosak
- helyettesíteni az dokumentumban használt, javítandó kifejezéseket egyszerű kereső funkcióval

5. interkulturáltság: volt olyan, amit magyar kultúrában máshogy kell?

- egység, felkiáltó jel vagy pont.
- angolban a tizedespont az magyarban tizedes vessző
- magázás-tegezésre figyelni

6. A következő körben mi legyen más?

- erős kezű PM kell
- nem síelő Terminológus kell
- félelmet és/vagy lelkesedést ébreszteni a fordítóknak
- több idő
- vagy rövidebb fordítandó/lektorálandó szövegek :)

A végső – közös szöveg meghatározásának és a megoldásoknak gördülékeny összehangolása.