

PATAKY ÉVA – MÓRICZ KRISTÓF ANDRÁS

Irányított tolmácsolási gyakorlat – tanulói autonómia a tolmácsolás oktatásában

Guided interpreting practice – learner autonomy in the teaching of interpreting

This paper presents how autonomous learning is used in the instruction of interpreting in a seminar titled *Guided interpreting practice*, taught in the MA course in Translation and Interpreting at the ELTE Department of Translation and Interpreting. The paper first gives a brief and selective overview of past publications on autonomous learning. It then introduces the subject titled *Guided interpreting practice* and the main issues and criteria of autonomous learning research (the different stages of autonomy; teacher and learner autonomy) in the context of the seminar. A separate section of the paper deals with 'learning diaries', which mainly help the students monitor their own development. Finally, the authors discuss why autonomous learning is useful for students of interpreting.

Bevezetés

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék tolmács specializációs mesterszakos hallgatói a kétéves képzés során számos gyakorlati órán sajátítják el a tolmácsolás mesteriségét. A tolmácsórák túlnyomó többsége tanárok, illetve idegen nyelvű lektorok által vezetett célzott gyakorlat, amely a tanulói autonómiát is támogatja. A 2014/15-ös tanévtől kezdődően azonban az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* elnevezésű órán kiemelt hangsúlyt kap az autonóm tanulás. Jelen cikk célja, hogy egy rövid szakirodalmi áttekintés után bemutassa az óra menetét a tanárok – a két szerző – saját tapasztalatai alapján. A dolgozat nem empirikus kutatás eredményeit közli, hanem bevezető jellegű munka.

Szakirodalmi áttekintés: mi az autonómia, az autonóm tanulás és az együttműködő tanulás?

Ebben a fejezetben az autonómia, az autonóm tanulás és az együttműködő tanulás definícióit járjuk körbe azzal a céllal, hogy az olvasó ezek tükrében láthassa az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra előnyeit.

Az *autonómia* kifejezés eredete az ókorra nyúlik vissza: a történelem folyamán általában az önmeghatározás képességét, az önállóságot, a függetlenséget jelentette, eleinte főképp politikai értelemben. A felvilágosodás korában ismét nagy jelentőségre tett szert: ekkor jelent meg az egyéni felelősségvállalás kérdése, mely már a nevelésben is felszínre hozta az első szempontokat, melyek aztán az 1960-as évektől kerültek a tanuláskutatás központi témái közé. A nyelvoktatásban az *autonóm tanulás* szempontja számos másik szemponttal ötvözve jelent meg, ilyen volt a kommunikációs, valamint a tanuló-, a folyamat- és a cselekvésközpontú megközelítés.

Végül Holec az Európa Tanács számára írt 1979. évi anyagában fogalmazta meg első, máig a kutatások kiindulópontját képező definícióját (Tassinari 2009: 33). Holec szerint a *tanulási autonómia*¹ azt jelenti, hogy a tanuló képes sorozatos döntéseket hozni a tanulás egyes elemeivel kapcsolatban (tanulási célok, tartalom, előrehaladás, módszerek, technikák meghatározása, körülmények megállapítása és értékelés) (Holec 1981: 3).

Ezzel szemben Little szerint az autonóm tanulás nem csupán tanulás szervezési kérdés, hanem képesség is: az elvonatkoztatásra, kritikus gondolkodásra, döntéshozatalra, önálló cselekvésre való képesség, illetve a tanuló sajátos pszichológiai viszonyt alakít ki a tanulás folyamatával és annak tartalmával (Little 1991: 3–4). Az autonóm tanulással kapcsolatban tehát a pedagógia különféle véleményeket ismer. Little öt szempontot emel ki, amelyek szerinte gyakori tévhitiek az autonóm tanúlással kapcsolatban: (1) az autonóm tanulás nem egyenlő a tanár nélküli, tantermen kívüli elszigetelt tanúlással, (2) nem jelenti a tanári felelősség teljes átruházását a diákra/hallgatóra, (3) nem azt jelenti, hogy az érintettek teljesen magukra hagyják a tanárok, (4) nem egyszerűen meghatározható magatartásforma, valamint (5) nem is statikus tanulói állapot, amelybe egy folyamat végére eljuthat a diák (Little 1993: 81).

Horváth Ildikó szerint az autonóm tanulás modern felfogása legjobban a hallgatói magatartásban tükröződik:

„Az autonóm tanulóval általában elmondható, hogy aktív, kitartó, motivált módon viselkedik, és tud társaival együtt dolgozni, tud másokra hagyatkozni. Az autonóm tanuló ilyenfajta, elsősorban a tanulói viselkedésre koncentrált leírása azonban megtévesztő, mivel azt sugallja, hogy az »ideális«, kiváló tanulmányi eredményeket elérő, példás magatartású tanulóval van szó, aki soha nem mulaszt, és mindig elkészíti a házi feladatot is” (Horváth 2004: 2).

Horváth azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az autonóm tanulás fogalmának meghatározásánál nem szabad megfelelni a körülményekről, különösen a kognitív (vagyis a megismeréssel kapcsolatos) tényezőkről sem (Horváth 2007b: 105).

Benson szerint (2001) az autonómia természetes része a tanulási folyamatnak, a tanulók hajlamosak maguk irányítani saját tanulásuk bizonyos aspektusait (Tough 1971, Dakin 1973, Jones 1998, Benson 2001: 59–61). Az intézményesített oktatásban azonban az autonómia háttérbe szorul, és ezért később nehezebben találják az önálló tanulást (Benson 2001: 59). Ha viszont az autonómia bizonyos mértékben eleve jelen van a tanulók készségei között, akkor arra következtethetünk, hogy fejleszhető (60).

Az autonóm tanulás három említett definíciójának (Holec 1981, Little 1991 és Benson 2001) közös eleme az, hogy az autonóm tanulás egyfajta tudatos cselekvés, amely kellő odafigyeléssel valósítható meg (Horváth 2004: 6). Ezzel ellentétben a tolmács-hallgatók esetében az autonóm tanulás nem olyan tényező, amelyet a megfelelő körülmények között, illetve szándék esetén meg lehet valósítani, hanem a tudat irányításától független készség. A tolmácsjelölteknek nem tanulóként kell odafigyelniük az auto-

¹ Az *autonóm tanulás* és a *tanulási autonómia* terminusok szinonimaként használhatók.

nóm cselekvésre és gondolkodásra, hanem a tanulás folyamata során automatikusan gondolkodnak el a saját teljesítményükről, és eszerint cselekszenek (6).

Kohonen (1992: 32) az önállóan irányított és a mások által irányított („self-directed”, „other-directed”) tanulási folyamatot különbözteti meg. A kettő között lépcsőzetes az átmenet. Az önálló irányítás mértéke attól függ, hogy a tanuló mennyire vállal felelősséget a tanulási döntések meghozataláért. A tanulói autonómia mértékét tükrözi, hogy a tanár és a tanuló milyen arányban hoznak döntéseket. A tanulói autonómia fokozatosan növelhető, de ha az idő nagy részében a tanár irányít, akkor a tanuló felelőssége nem fog fejlődni. Ezért tehát a növekvő felelősségvállalás érdekében egyre nagyobb teret kell adni a tanulónak (32).

Nunan (2003) szintén a fokozatosságot emeli ki a tanuló autonómiájának fejlesztésében. Hangsúlyozza, hogy a tanári utasítástól való függés és az autonómia ugyanazon kontinuum két végpontja, amelyen az egyik végponttól fokozatosan a másik felé mozdítjuk el a tanulót (Nunan 2003: 193). Kilenc lépést ismertet (196), amelyek segítségével egyre nagyobb önállóságot adhatunk a tanuló kezébe. Nunan ezeket a módszereket a nyelvtanításban alkalmazza, azonban közülük számos – kis módosítással – az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* órán is alkalmazhatónak bizonyult. A következő részben bemutatjuk Nunan kilenc lépésből álló modelljének alkalmazását.

A jelen fejezet címében harmadikként említett *együtműködő tanulás* tolmácsolás-oktatási szempontból azt jelenti, hogy a tanulók csoportosan dolgoznak, együtműködnek egymással és az oktatóval a tanulási folyamat szervezése során (Horváth 2015: 205). A kooperatív tanulásról Slavin így ír (1985: 6):

„A kooperatív tanulási módszerek strukturált, szisztematikus tanítási stratégiák, amelyek bármely szinten és az iskolai tantárgyak többsége esetén alkalmazhatók. Az összes ilyen módszer esetében a tanár a diákokat négy-hat fős csoportokba osztja be, minden csoportban vannak jól teljesítő, átlagos és rosszul teljesítő diákok, fiúk és lányok, feketék, angolok és hispánok, átlagos képességű és tanulási nehézségekkel küzdők egyaránt. Más szóval minden egyes csoport az egész osztály összetételét tükrözi kicsiben: tanulási teljesítményben, a nemek arányában és etnikai összetételben is” (Fordítás tőlem – P.É.).²

Az önértékelés pozitív eredményeit mutatja be Postigo Pinazo (2008) egy 120 órás BA-szintű kurzus keretein belül (a Malagai Egyetemen), ahol a diákok konszekutív tolmácsolást tanulnak. Sikeresen alkalmazták az önértékelést mint eszközt a diákok teljesítményének és elkötelezettségének (2008: 195) növelésére.

A kurzus résztvevői előzőleg még nem tanultak konszekutív tolmácsolást (187). Az érdeklődésüket tolmácsok munkájának bemutatásával keltik fel, memóriafejlesztő gyakorlatokat csinálnak, továbbá megismerkednek különböző jegyzetelési technikák-

² “Cooperative learning methods are structured, systematic instructional strategies capable of being used at any grade level and in most school subjects. All of the methods involve having the teacher assign the students to four- to six-member learning groups composed of high-, average-, and low-achieving students, boys and girls, black, Anglo-, and Hispanic students, and mainstreamed academically handicapped students as well as their non-handicapped classmates. In other words, each group is a microcosm of the class in academic achievement level, sex, and ethnicity.”

kal (szimbólumok, „mind-map”), majd pedig a hallgatók célokat fogalmaznak meg arra vonatkozóan, mit szeretnének elérni a kurzus során (188–189). A diákok minden órán laborfeladatokat kapnak, és tolmácsolnak egy hangfelvételt, majd a tanár vezetésével elemzik egyikük tolmácsolását. A teljesítményükről minden alkalommal ki kell tölteniük egy értékelőlapot, amelyet egy mappába kell lefűzniük. A mappát a tanár bármikor ellenőrizheti, és év végén a hallgatók jegyet kapnak rá. Ezenkívül a hallgatók internetes anyagokat is kapnak gyakorlásra. A hallgatók minden feladat után elemzik a tolmácsolt szövegek transzkripcióját (189).

A kurzus első hónapja végén a hallgatók kaptak egy tolmácsolási feladatot, amelynek az elvégzése után különböző szempontok alapján kellett a saját teljesítményüket értékelniük (előzetes készülés; jegyzeteléstechika és ennek problémái; a szöveg makrostruktúrájának megértése; intertextuális koherencia és tartalmi pontosság; terminológia; készség a szöveg értelmét torzító hibák felismerésére, és az érzelmek kontroll alatt tartása tolmácsolás közben). Az értékelőlapon, amelyet Postigo Pinazo Riccardi (2002: 125) értékelőlapja alapján fejlesztett ki, a következő szempontok szerepelnek: készüléshez használt dokumentáció, jegyzetelés, a szöveg makrostruktúrája, a szöveg mikrostruktúrája (terminológia, koherencia, mondszerkesztés, regiszter, kihagyások, hozzátoldások), ekvivalencia-problémák (és megoldási stratégiák), szupraszegmentális jellemzők, fonológiai jellemzők, retorikai technikák, a tolmácsolás folyékonyága (Postigo Pinazo 2008: 199–200). Az önértékelés bevezetése eredményesnek bizonyult, mivel a hallgatók teljesítménye pár hónap alatt javult (195), és a tanárok is azt tapasztalták, hogy az önértékelési mappa bevezetésével a hallgatók elkötelezettebbekké váltak, elérték a saját maguk elé kitűzött célokat. „*A saját tanulásuk fontos szereplőivé válnak, és megtanulják, hogyan értékeljék tudatosabban a teljesítményüket*” (195) (Fordítás tőlem – P. É.).³

Nunan kilenclépéses tanulói autonómiamodellje a tolmácsolásoktatásban

1. lépés: A célok ismertetése a tanulókkal

Nunan szerint fontos kimondanunk, ismertetnünk, honnan hova kívánunk eljutni a tanulási folyamat során. Ez szerintünk is lényeges, ezért a célok azonosítása minden mesterszakos tolmácsolásórán fontos szerepet kap, így az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében is. Ez azt jelenti, hogy világossá kell tennünk a tanulók számára, mely képességeket kell elsajátítaniuk a tolmácsoláshoz, és milyen színvonalat kell elérniük a sikeres vizsgálóhoz. Nunan azt is kiemeli, hogy a célok megfogalmazásába aktívan be lehet vonni a tanulókat (Nunan 2003: 196). Egy lecke vagy modul elsajátítása után érdemes beiktatni önellenőrző feladatokat, amelyek segítségével értékelhetik magukat, és elgondolkodhatnak azon, szerintük mennyire sikerült elsajátítaniuk az adott tananyagot. Ez később kiindulópontként szolgálhat a további céljaik megfogalmazásakor (197). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlaton* ezt a fajta önértékelést (azaz a Nunan-félét) az ún. gyakorlási napló bevezetésével valósítottuk meg. A tanuló minden

³ “They become important actors in their own learning and learn how to evaluate their production more consciously.”

héten különböző aspektusokból (lásd lentebb a gyakorlati naplóról szóló fejezetben) reflektál az adott heti teljesítményére ezen az órán. Összegezi, mit sajátított el, és min kell még dolgoznia, továbbá milyen lépéseket kell megtennie a felsorolt, fejleszteni kívánt képességeinek tényleges fejlődése érdekében.

2. lépés: A tanuló egyéni céljainak megfogalmazása

A következő lépésként Nunan kiemeli, hogy később a tanuló is megfogalmazhat egyéni célokat saját maga számára. Ezt szintén beépítettük a gyakorlati naplókba, melyeket már az első órától fogva vezetniük kell a hallgatóknak. A tanuló nemcsak azt fogalmazza meg, miben fejlődött, hanem azt is, hogy a jövőben mely területeken szeretne fejlődni. Bár az egyéni céloknak természetesen a közös célt kell szolgálniuk (a vizsga sikeres teljesítése), részcélokat is meg lehet fogalmazni (például egyeseknél az előadási készségek javítása, a célnyelvi szókincs bővítése, a jegyzeteléstechnika fejlesztése stb.). Sőt a hallgatók általánosabb, a kurzus keretein túlmutató célokat is kitűzhetnek (bekerülés a konferenciatolmács-képzésbe [EMCI: European Master's in Conference Interpreting, az ELTE FTT posztgraduális képzése is EMCI-képzés], szabadúszó tolmácskarrier indítása stb.).

3. lépés: Az idegen nyelv használata a tantermen kívül

Ez a nunani szempont másképpen releváns a tolmácsolási gyakorlat tekintetében. Szeretnénk kiemelni, hogy ennél a pontnál különösen megmutatkozik a nyelvoktatás és a tolmácsolástanítás különbsége. A tolmácsolásoktatásban ez a nunani szempont úgy alkalmazható, hogy arra motiváljuk a hallgatókat, gyakoroljanak együtt a hivatalosan rendelkezésre álló időn kívül is (különösen az év végén esedékes záróvizsga előtt). További lehetőség a tantermen kívüli feladatok vállalása, olyan gyakorlati helyek keresése, ahol szükség van a kurzusban is fontos kompetenciákra. Ez nem azt jelenti, hogy diploma nélkül vállalnának tetszőleges tolmácsolási feladatokat, hanem azt, hogy felügyelet mellett, jól behatárolt kommunikációs helyzetekben gyakorolhatják a szakma bizonyos elemeit (például kísérőtolmácsolás).

4. lépés: A különféle tanulási folyamatok tudatosítása

Ezt a szempontot szintén figyelembe vettük az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra menetének és módszertanának meghatározásakor. Ebben a lépésben felhívjuk a tanulókat a különféle tantermi feladatok mögött rejlő stratégiákra, vagyis nemcsak azt tudatosítjuk a tanulóknak, hogy *mit*, hanem azt is, *hogyan*, milyen stratégia alkalmazásával tudják elsajátítani az adott készséget. A tolmácsolás esetében a szavak szintjéről a gondolatok, üzenetek tolmácsolásáig kell eljutni. Ehhez például hasznos stratégia lehet, ha konzekutív tolmácsoláskor a hallgató rögtön a célnyelven jegyzetel, és ezzel tudatosan rávezeti magát arra, hogy megértse a beszélő által átadni kívánt üzenetet, valamint az, ha nem csak szavakat jegyzetel. A célnyelvi vagy forrásnyelvi jegyzetelés problematikája megosztó kérdés (Szabó 2006: 130). Vannak, akik a célnyelvi jegyzetelést (Herbert 1952, Rozan 1956), vannak, akik a forrásnyelvi jegyzetelést (Kirchhoff 1979, Gile 1995) támogatják. A megoldás valahol a két megközelítés között van, véleményünk szerint nem érdemes egyiket sem teljes kizárólagossággal alkalmazni. Ezzel kapcsolatban Láng (2002) a következőket állapítja meg:

„Újabb vizsgálatok viszont arra mutatnak, hogy a szigorúan célnyelven való jegyzetelés nem minden esetben helyes stratégia, főleg ha:
- a forrásnyelvi szöveg feldolgozása nehézséget okoz;
- B nyelvre történik a tolmácsolás” (Láng 2002: 127).

Véleményünk szerint minden tolmács maga döntse el, hogy tolmácsolástechnikai szempontból számára az adott helyzetben melyik módszer felel meg. A jegyzetelés oktatásakor a cél- és forrásnyelvi jegyzetelés is kipróbálandó. Azt szoktuk javasolni, hogy a hallgató próbáljon meg egy darabig csak cél- vagy forrásnyelven jegyzetelni. A hallgatók tehát a tanár segítségével megismerik a különböző stratégiákat, melyeket azután az év során már önállóan tudnak alkalmazni, és csoportszinten is meg tudják beszélni, hogyan sikerül őket kiaknázni. Hasonló stratégia lehet például hangfelvétel készítése a tolmácsolásról és annak utólagos elemzése, valamint a jegyzeteléstechnikáról való gondolkodás (jelek és logikai kapcsolatok jelölésének fejlődése az idő folyamán).

5. lépés: Segítség a tanulóknak saját tanulási stílusuk és stratégiáik kialakításában

Ez a nunani szempont (Nunan 2003: 200) különösen fontos a tolmácsolás oktatásában. A tolmács karrierje során újra és újra számára ismeretlen témákkal találkozik, amelyeket meg kell értenie, és meg kell tanulnia a megfelelő szakszókincset. Ezért az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra oktatóiként a tolmácsszervezők arra ösztönözzük, hogy kísérletezéssel fejlesszék ki maguknak azokat a stratégiákat, módszereket (például szövedet készítése), amelyek segítségével gyorsan és hatékonyan tudnak új témáknak utánanézni, a szakszókincset elsajátítani, illetve könnyen elérhetővé tenni maguk számára egy adott tolmácsolási helyzetben.

6. lépés: A tanulói választás

Ezt a lépést szintén beépítettük az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra módszereibe. A tanulóknak először kisebb, majd egyre nagyobb, jelentősebb dolgokban kell választási lehetőséget biztosítani (Nunan 2003: 200–201). Ez véleményünk szerint fontos a tolmácsolás és a fordítás oktatásában is, mert a fordító és a tolmács is folyamatosan döntéseket hoz a közvetítési folyamat során, hogy az üzenetet a lehető legmegfelelőbbben tudja átadni (Horváth 2007a: 548). Jó példa erre, amikor a tolmácsszervező eldönti, hogyan tolmácsolná az adott kifejezést az adott helyzet, hallgatószám stb. tekintetbevételével. Természetesen nem lehet rögtön minden kérdésben szabad kezdet adni a hallgatóknak, mert ez a döntési képesség is fokozatosan alakul ki.

7. lépés: A tanulók önálló feladatalkotása

Nunan modelljének hetedik lépése (Nunan 2003: 201–202) megítélésünk szerint nem kevésbé fontos a tolmácsok oktatásakor. A tolmácsolásórákra a hallgatók maguk is hoznak beszédeket, amelyeket társaik tolmácsolnak. Az irányított tolmácsolási gyakorlat esetében már szinte kizárólag a hallgatók készítik a beszédeket. Ha szükséges, szövedetet is megosztanak egymással, felkészülési segítséget adnak a többieknek (internetes linkek, résztémák megadása stb.). A szisztematikus gondolkodási készség fejlesztésében fontos szerepet tölt be a beszédírás. Ha a tanulók maguk is összeállí-

tanak tolmácsolandó beszédeket, könnyebben átlátják az elhangzó beszédek struktúráját, és jobban meg tudják ítélni saját maguk és társaik tolmácsolási teljesítményét. Előfordult az is, hogy a hallgatók egy-egy beszéd erejéig a hagyományos vizsgajellegű szövegeken kívül más feladatokkal is készültek (például a valóságban elhangzott kiállítás-megnyitó tolmácsolása).

8. lépés: A tanulók tanárszerepe

Az önértékelés mellett az is fontos, hogy a hallgatók egymást értékelik és segítik a tanulási folyamatban (Nunan 2003: 202). Véleményünk szerint ez elősegíti a kritikus gondolkodást, mert külső szemlélőként olyan tényezőket vagy hibákat is észrevesznek, amelyek elkerülték volna a társuk figyelmét. Ez azért fontos, mert a diploma megszerzése után is nagy jelentőséggel bír, hogy a tolmács tudja magát és kollégáját monitorozni, képes legyen objektív és a helyzetnek megfelelő döntéseket hozni a munkája során, valamint tudja reálisan értékelni saját teljesítményét.

9. lépés: A tanulók kutatószerepe

Nunan példájában a hallgatók csoportokba szerveződve önállóan végeztek el egy etnográfiai kutatást (Nunan 2003: 202). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében ez a lépés kicsit módosítva alkalmazható. A tudományos értelemben vett tolmácsoláskutatás nem szolgálná szervesen a készségek fejlesztését. A tanulókat azonban érdemes, sőt kell is arra buzdítani, hogy a tolmácsolt szövegek témájával kapcsolatban kutassanak és információt keressenek, háttéranyagokat, cikkeket, definíciókat, szókinccset gyűjtsenek. Az üzenet átadásához ugyanis nem elég a szavakat tudni. A beszéd mondanivalójának átadásához érteni kell a témát és a szöveg alapvető összefüggéseit. Láng szerint ezt a képességet azért is el kell sajátítani, mert egy-egy önálló tolmácsolási megbízás esetén nem mindegy, hogy a tolmács mennyi idő alatt és milyen hatékonyan képes felkészülni egy megbízásra (Láng 2002: 155).

A gyakorlatok menete

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* időtartama a tanterv szerint a második év mindkét félévében heti kétszer másfél óra. A tanterv részét képezi továbbá az AB, a BA és a CA irányú konzekutív tolmácsolás, illetve terminológia. Ezek gyakorlati képzések, tehát nem elméleti anyagok elsajátítására, hanem tolmácsolási technikák gyakorlására, a teljesítmény fejlesztésére van szükség. A jelenlegi, 2016/17-es tanévben az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* másodéves résztvevői két csoportban gyakorolnak: az egyikben magyar A, angol B, német C és magyar A, német B, angol C nyelvkombinációval; a másikban magyar A, angol B, francia C és magyar A, francia B, angol C nyelvekkel. (Az A nyelv a tolmács anyanyelve; a B nyelv a tolmács első idegen nyelve; a C nyelv a tolmács második idegen nyelve. A tolmács A-ról B-re, B-ről A-ra és C-ről A-ra tolmácsolhat, A-ról C-re nem.)

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlaton* hat–hét ötperces tolmácsolandó beszéd hangzik el az adott hétre meghatározott témában. A beszédeket maguk a hallgatók készítik: általában mindenki hoz magával egy beszédet. Egy-egy beszéd elhangzása után a csoport kiválaszt két önként jelentkezőt, akik majd tolmácsolnak. Ekkor van lehetősége a csoport minden tagjának rövid, célzott kérdéseket intézni a beszélőhöz,

természetesen azon a nyelven, melyen a beszéd elhangzott (ez a vizsgakövetelmények miatt van így). Az egyik önkéntes kimegy a teremből, és átnézi jegyzeteit, míg társa a teremben tolmácsolja az elhangzottakat. Mikor végzett, a hallgatók behívják a kint lévő társukat, és ő is tolmácsolja a beszédet. Ezután a csoport értékeli a teljesítményeket. Először egyeztetik az időket: a célnyelvi tolmácsolás ugyanis nem lehet hosszabb, mint maga a forrásnyelvi beszéd volt. Az értékelésnél háromféle vélemény kerül terítékre: egyrészt magáé a tolmácsé (hogyan érezte magát munka közben, mely hibáira jött rá magától vagy a második tolmács előadásából); másrészt az eredeti beszéd előadója, harmadrészt maga a csoport, tehát a tényleges hallgatóság mondhatja el véleményét. Nagyobb létszám esetén a hallgatóság tagjai párban elmondják egymásnak a beszédeket, majd az értékelési körben megosztják tapasztalataikat a csoporttal. A visszajelzéshez több szempontot kell figyelembe venni: a nyelvhelyességet, a nyelvi kifejezőmódot, a tartalmi pontosságot, az előadás minőségét.

Tanári felügyeletre az órák felén, vagyis a heti két alkalomból (2 × 90 perc) egyszer kerül sor: idén a teljes évfolyamot egy tanár vezeti. Ő mindig az egyik csoporttal van, figyeli a gyakorlást. A szervezési szempontokba a keretek ismertetésén túl nem avatkozik bele, teret ad az autonómiának, az értékeléskor viszont megosztja észrevételeit és tapasztalatait a hallottakkal kapcsolatban.

A gyakorlási naplók

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* egyik kiemelkedően fontos eleme az ún. gyakorlási naplók vezetése. Ezek egyoldalú dokumentumsablonok, melyeket a hallgatóknak minden óra után ki kell tölteniük, és oda kell adniuk a tanárnak. A naplóban az alábbi pontok/kérdések szerepelnek:

- Önértékelés (a hallgató saját aznapi teljesítményét osztályozza).
- Indoklás: Miért ennyi? Mit csináltam jól/nem jól? Mit kellene változtatni, mit lehet másképpen/jobban a következő alkalommal? (Ajánlott szempontok: tartalmi pontosság, célnyelvi kifejezőmód, előadás, időkeret tartása.) Fejlődés: mit csináltam jobban, mint a múltkor?
- Stresszkezelés (értékelés, indoklás).
- Hasznos új kifejezések a munkanyelveimen.

A napló használatának kettős célja van: egyrészt segít a tanárnak nyomon követni a kurzus követelményeinek teljesülését (részvétel, szereplés). Másrészt, ami ennél sokkal fontosabb, irányítja az autonóm tanulási folyamatot. A felsorolásból látható, hogy a szempontok a helyszíni gyakorláskor és az önreflexió esetén egyaránt kifejezetten hasznosak, a Candy (1991: 459–466) által ismertetett tulajdonságok meglétére és fejlődésére utalnak.

A napló fontos előnye, hogy a hallgató saját maga össze tudja vetni az egyes gyakorlások folyamán nyújtott teljesítményét. Az első félév végén a hallgatóknak egyoldalú összefoglalást kell írniuk saját fejlődésükről, a naplóban kirajzolódó tendenciákról, melyek irányt mutatnak a vizsga előtti utolsó félévben.

Oktatói tapasztalataink alapján a gyakorlással, illetve a naplóval kapcsolatosan kétféle hallgatói magatartás, illetve hozzáállás jellemző. A csoportok egyik fele kötelességként kezeli a naplóírást, de nem használja ki a benne rejlő lehetőségeket (ezt

főleg olyan hallgatóknál lehetett tapasztalni, akik nem szeretnék a pályán maradni). Másik részük viszont kiaknázza a lehetőségeket, például részletes szójegyzéket vezet, és bejegyzéseiben visszautal a korábbi naplókban megfogalmazott információkra, illetve képes ön maga teljesítményéről elgondolkodni.

A naplókat az első két évfolyam (2014/15, 2015/16) Word-dokumentum formájában, illetve kinyomtatva juttatta el az oktatóhoz. A 2016/17-es tanévtől kezdődően a naplókat online táblázatban kell vezetni: ebben az oktató által nyitott dokumentumban minden hallgató űrlapot nyit magának, átmásolja a szempontokat, és minden alkalomra új oszlopot tölt ki.

A változtatásnak több oka is van: egyrészt megkönnyíti a tanári munkát (korábban a hiányzások és a késve küldött naplók sok nehézséget okoztak), másrészt a hallgatók számára is áttekinthetővé vált a napló: az egymás melletti oszlopokból szinte ránézésre megállapíthatják teljesítményük saját értékelésükön alapuló tendenciáit, például a számszerű értékelés esetében. A napló kiegészült továbbá egy sárga színnel megkülönböztetett tanári oszloppal, mely a félév közepén ad visszajelzést a diáknak a naplóvezetéséről, illetve biztosítja a hallgatót, hogy a tanár ténylegesen elolvasta a naplóját. A tanár konkrét írásos reflexiót csak ekkor ad a naplóra: ennek tartalma elsősorban nem a tanárnak a diákkal kapcsolatos órai tapasztalataira vonatkozik, hanem a napló vezetésének módszerére, az ott leírt gondolatokra reagál. Az utóbbi esetben például a tanár lehetséges megoldásokat kínál a hallgató naplójában rendszeresen szereplő problémákra. A tanár ugyanazon szempontok szerint írja a reflexióit, amelyek alapján a naplók is születnek.

A tolmácsolási naplókról részletes kutatási beszámolót még nem tudunk közölni, nem állnak rendelkezésre az átfogó elemzéshez elegendő mennyiségben. A meglévők elemzése folyamatban van.

Általánosságban elmondható azonban, hogy a hallgatók képesek a naplókat összefüggő dokumentumként, rendszerként kezelni, tehát visszatekinteni a korábbi tartalmakra, és elgondolkodni rajtuk. Az egyes hallgatók válaszainak terjedelme eltérő, de általánosságban az figyelhető meg, hogy mindig hasonló szempontokra reflektálnak (nemcsak szakmai jelleggel, például hogy az időkeretet sikerült-e betartani, hanem olyan szempontból is, hogy van, aki inkább a hibáira, míg más a teljesítményének sikeres oldalára összpontosít). Egy részletes elemzés ezen szempontokat vizsgálhatná meg, akár évfolyamonkénti összehasonlításban, nyelvpárokra is lebontva. A végzett hallgatók között interjú vagy kérdőíves kutatás is végezhető annak kiderítésére, mennyire tartották hasznosnak a naplórendszert az év végi vizsga tükrében.

A tolmácsolási napló a jövőben tovább fejleszhető, a Pinaga által bemutatott értékelőlapot (2008: 198–199) alapul véve megfontolandó, hogy esetleg részletesebb értékelési szempontokat adjunk a hallgatóknak.

Autonómia az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* során

Az irodalmi áttekintésben ismertetett szempontok alapján az ELTE tolmácsolás-képzésének ezen az óráján a hallgatói autonómia helyzete az alábbiak szerint írható le. Kööttséget jelent az óra helye, ideje, időtartama, a résztvevők köre, a részvételi kötelezettség és a tágabban vett témakör. Ez utóbbit a tanszék tolmácsolást oktató tanárai közösen választják ki minden hétre, és ebbe illeszkednek a tolmácsolás szövegei. További fontos

kötöttség, hogy vezetni kell a gyakorlási naplót. Bár a kötöttségek száma magasnak tűnhet, fontos megjegyeznünk, hogy ez az óra az egyetemi tanmenetbe beépített kötelező foglalkozás, a hallgatói szabadságot eszerint kell értékelni.

A hallgatók maguk dönthetnek a következőkről: az általuk hozott beszédek konkrét témái, nyelve (saját nyelvkombinációjukon belül), az előadások sorrendje, az adott beszédet tolmácsoló társaik kiléte (önkéntes alapon), a tolmácsolás pozíciója (állva/ülve), értékelési lehetőség, a szünetek hossza. Értékeléskor szabadon kifejezhetik véleményüket, új szempontokat is megnevezhetnek, megvitathatják egymással a hallott teljesítményt.

A fenti hallgatói szabadságok a már korábban említett együttműködő tanulás (Horváth 2015: 205) koncepciója mentén jól értelmezhetők. A csoportos tanulás tolmácsolásoktatási szempontból azt jelenti, hogy a tanulók együttműködnek egymással és az oktatóval a tanulási folyamat szervezése során. Ehhez fontos, hogy a tanulók is véleményt formáljanak a tanulási folyamatról, és ennek megfelelően az oktatóval közösen alakíthassák az órák menetét. Ha például úgy érzik, hogy szükségük van a jegyzeteléstechnikájuk fejlesztésére, akkor ezt az igényüket jelzik az oktatónak. Így keletkezik az úgynevezett „egyeztetett tanmenet” (206). Az együttműködő tanulásnak további szerves része a pozitív interdependencia (208). Ez azt jelenti, hogy a tanulók egymástól függenek, ezért csoportosan könnyebben érik el a céljaikat, és felelősséggel tartoznak nemcsak saját maguk, hanem társaik fejlődéséért is, hiszen a csoporton belül egymás teljesítményét értékelik.

Horváth (2007b: 106) – Candy (1991) tipológiája alapján – az autonóm tanulónak az alábbi fontos tulajdonságait sorolja fel: módszeres és alapos, képes a logikus és analitikus gondolkodásra, folyamatosan fejleszti és értékeli képességeit,⁴ és ismeri önmagát, kíváncsi, nyitott, motivált, rugalmas, tud másokra hagyatkozni, interperszonális kompetenciával rendelkezik, kitartó és felelősségteljes, kalandvágyó és kreatív, egészséges önbizalma van, pozitív az önképe, önálló, információkeresési és -megtartási készsége fejlett, jártas a tanulási folyamatokban, kidolgozta és alkalmazza is saját teljesítményének értékelési kritériumait.

A felsorolt tulajdonságok számos eleme kívánatos az irányított tolmácsolási gyakorlat és a teljes képzés során is: logikus és analitikus gondolkodásra a beszédek értelmezésekor és célnyelvi visszaadásakor, illetve a saját teljesítménynek a gyakorlási naplókra alapuló célzott fejlesztésekor van szükség.

Önismeretre és önreflexióra több esetben is szükség van: egyrészt a gyakorlási naplók elkészítésekor a rovatok megfelelő kitöltéséhez, másrészt órán a beszédek tolmácsolásának elvállalásakor, a kritikai megjegyzések (csoporttársak, tanár) értelmezésekor és feldolgozásakor, továbbá az ismert gyengeségek célzott figyelésekor. Az egészséges önbizalom és a pozitív önkép megléte szintén alapvető fontosságú: a tolmáccsal szemben elvárás, hogy magabiztosan lépjen fel munkája során, a mondanivalót meggyőződéssel közvetítse. Ugyanakkor a hallgatóknak – a tolmácsolás mint szakma közvetítő jellegéből adódóan – kerülniük kell önmaguk túlértékelését, a túlzott magabiztosságot, illetve önmaguk túlzott középpontba helyezését.

⁴ Nemcsak folyamatosan tanul és fejlődik, hanem folyamatosan vissza is tekint saját fejlődésének folyamatára, tudja, hogy a korábbi tanulási állapothoz képest mennyit fejlődött, és mennyit kell még ahhoz fejlődnie, hogy elérje a kívánt szintet.

A kíváncsiság és a nyitottság olyan alapvető tolmácsolási tulajdonságok, melyeket ez a gyakorlat hatékonyan fejleszt. A tanár/beszélő már nem ad meg pontos témákat, részletes információkat az elhangzó beszédekről, így az órán tolmácsoló diákoknak maguknak kell előzetesen felkészülniük. Ehhez szükséges az érdeklődés (utánanézés ismeretlen tartalmaknak, a háttérismeretek tudatos bővítése) és a nyitottság (akkor is el kell mélyülni a témában, ha egyébként az nem érdekli az embert, vagy ellenérzéseket vált ki belőle). A szellemi kalandvágy tehát alapvető feltétele a gyakorlatnak. Ehhez kapcsolódik a fejlett információkeresési és -megőrzési képesség: az órára való felkészülés során a hallgatónak napjaink végtelen adattömegéből kell megkeresniük és a megfelelő helyen tárolniuk a szükséges információkat (megjegyzés, szöszedetkészítés, segédeszközök használata), majd visszaadni őket a célnyelvi beszéd megfelelő pontján.

A rugalmasság és az interperszonális kompetenciák a tolmácsok mindennapjaiban nélkülözhetetlenek, és az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* során is előtérbe kerülnek. Az óra kötetlen felépítése nem engedi meg a hallgató rugalmatlan hozzáállását. Kommunikációs területről lévén szó, az interperszonalitás is kulcsfontosságú, hiszen a tolmács két vagy több ember között segíti elő a kommunikációt. A nyilvános beszélés készsége is fejlődik a gyakorlat során, hiszen a tolmácsolás a csoporttársak előtt történik. Az önállóság több szempontból is rendkívül fontos: egyrészt a hallgató tolmácsolás közben csak magára, a képességeire, készségeire, előismereteire hagyatkozhat, másrészt a megfelelő felkészüléshez szükség van az órán kívüli, előzetes, intenzív, saját szempontok által vezérelt kutatómunkára (például egy másik csoporttárs szöszedete nem feltétlenül segít, mert nem azt tartalmazza, amire éppen szükség lenne).

Az értékelési képesség szintén nélkülözhetetlen: a hagyományos tolmácsórákkal ellentétben az irányított gyakorlatokon a hallgató nem mindig kap tanári visszajelzést: gyakran a diákok a saját csoporttársaikat értékelik, illetve saját magukra reflektálnak. (Például felveszik diktafonra a tolmácsolásukat, és otthon visszahallgatják – itt rendkívül fontos, hogy a hallgató egyrészt tisztában legyen egy tolmácsolás értékelésének kritériumaival, másrészt az, hogy az önképe, önértékelő képessége a helyén legyen.)

A hallgatók beiratkozáskor általában még nincsenek birtokában az imént felsorolt képességeknek. Azokat fokozatosan kell fejleszteni, és ehhez szükséges a tanár jelenléte, aki a képzés kötött keretei között (kötelező gyakorlati napló, előzetes témamegjelölés, kötelező beszédírás önállóan választott résztémáról megadott témakörön belül) egyre több és egyre nagyobb önállóságot igénylő feladatot ad. Vagyis a tanár végig segíti a hallgatót, és rávezeti arra, hogyan váljon autonóm tanulóvá: a Kohonen (1992) által leírt kontinuumon fokozatosan elmozdítja a tanártól való függés felől az autonómia felé.

Tanári autonómia

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének oktatói nagy szakmai autonómiát élveznek. A tanmenetet természetesen szem előtt kell tartaniuk, de saját szempontjaik szerint rendezhetik óráikat. Ez azért is lényeges, mert a tanári autonómia a tanulói autonómia előfeltétele. Itt meg kell említeni az autonóm tanár jellemzőit. Az oktatói szerepben már nem a tudás átadása a legfontosabb, amelyet aztán a hallgatók passzívan befogadnak. A tanár szerepköre inkább a feladatok kijelölése, a tanácsadás,

tájékoztató (Horváth 2007b: 106). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében így lehetősége nyílik arra, hogy a függőség–autonómia skálán az utóbbi felé mozdítsa el a gyakorlati alkalmakat. Szintén említésre méltó, hogy az oktatói feladatokat gyakorló tolmácsok látják el, hiszen így szerepmodellként állnak a tanulók előtt. Az autonóm gyakorlati naplós rendszer segítségével a tanár is közvetlen visszajelzést kap a saját munkájáról, még akkor is, ha személyesen nincs jelen minden tanórán, így számára is lehetővé válik a folyamatos fejlődés.

A fentiek fényében érdekes lett volna tanári interjúkkal, tanári kérdőívvel és óramegfigyeléssel körbejárni a tanári autonómia kérdéskörét. Sajnos azonban erre nem volt lehetőségünk, mert az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* órát mi magunk tartjuk. Ezen a területen mindenképpen további vizsgálódásra volna szükség, és nagy örömmel fogadnánk, ha külső kutatók elvégeznék ezeket az igen érdekes empirikus vizsgálatokat.

Problémák

Mint minden rendszernek, természetesen az *Irányított tolmácsolási gyakorlat*nak is vannak gyenge pontjai. Az ELTE másodéves, tolmács szakirányú MA-hallgatói három B nyelvvél: angollal, némettel és franciával dolgoznak. A nyelvpárokban kapcsolatban problémák merültek fel, amelyek gyakran éppen az autonóm tanulással hidalhatók át. Ha például az oktató nem beszél az órán alkalmazott nyelvek valamelyikét, akkor az autentikus felhasználó szerepe hárulhat rá, ami azért is értékes, mert a hagyományos órákon nem áll a hallgatók rendelkezésére ilyen, a tolmácsolásban jártas megfigyelő. Az autonóm tanuló kompetenciái közül itt tehát a rugalmasságot fejleszti a gyakorlat. Továbbá ez a tanárnak nem feltétlenül okoz gondot, hiszen „tolmácsfüllel” hallgatva rögtön felismerhetők azok a logikai bukfenek, magyartalanságok, amelyek nyilvánvalóan a tolmácsolás során felmerülő problémák eredményei. Ez természetesen csak idegen nyelvről magyarra működik, magyarról a tanár által nem ismert idegen nyelvre nem.

Említésre méltó problémakör a szabadságok és kötöttségek egyensúlyának létrehozása is. Mivel a gyakorlat esetében az önállóság fejlesztése is jelentős cél, illetve a fent említettek alapján az órának egyik adottsága is, a hallgatóknak nagy fokú szabadságot kell hagyni. A nehézség abban rejlik, hogyan lehet elejét venni, hogy a diákok ezzel visszaéljenek (a másodéves hallgatók jelentős részben már folytatnak valamilyen keresőtevékenységet, így gyakran leterheltek). A megoldás itt is többre: egyrészt az önreflexiós eszközt (gyakorlati napló) lehet alkalmazni a jelenlét ellenőrzésére, másrészt a tanár órai részvétele szintén visszatartó erő, harmadrészt (és az autonóm tanulás szempontjából ez a legfontosabb) a kurzus hasznosságának kell megtartania a diákok motivációját. Ebben pedig éppen az segít sokat, hogy a kurzus paramétereiből számosat ők maguk alakíthatnak.

Az irányított gyakorlat hasznossága a hallgatók szakmai előmenetelében

Az autonóm tanulásra épülő irányított tolmácsolási gyakorlat legfontosabb erénye, hogy felkészíti a hallgatókat azokra a kihívásokra, amelyekkel a gyakorló tolmácsok a mindennapi életben szembesülnek. Horváth (2004) szerint a tolmácsoknak meg kell birkóznuk az állandóan változó világ nyelvi megjelenési formáival is: új fogalmakat,

kifejezéseket és témaköröket kell gyorsan elsajátítaniuk. A hallgatók megtanulnak tehát önállóan felkészülni, önmön fejlődésüket megfigyelni és irányítani, a teljesítményükre szakszerűen reflektálni. Horváth (2004) az európai uniós konferenciatorlmácsolás-képzésben részt vevő hallgatókon végzett vizsgálatában megállapította, hogy a tolmácsolóhallgatók éppen az önállóságot és a változatosságot, valamint a folyamatos tanulás lehetőségét tartják a legvonzóbbnak, így a gyakorlatok ennek az elvárásnak is megfelelnek. Az önállóság erősítése további előnyökkel is jár a tanulás menetére vonatkozóan. A tolmácsolás gyakorlatorientált szakma, amely gyakorlatorientált képzést igényel. A hallgatók hosszabb szünetek esetén könnyen kijöhetnek a gyakorlatból. Ilyen időszak lehet a közel két hónapos téli szünet, illetve az a kritikus három-négy hét, amely az utolsó tanóra és a záróvizsga között telik el. Ez utóbbi időszakban a diákoknak egyedül kell gyakorolniuk az egész képzést lezáró megmérettetés előtt. Ebből a szempontból is nagyon fontos, hogy az autonóm tanulási készségeik eddigre a lehető legjobban kifejlődjének. Az elsajátított módszerek természetesen használhatóak további szakirányú tanulmányok, így például az EMCI konferenciatorlmácsolás-képzés esetében is.

Összegzés

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat*nak az a célja, hogy a hallgatók egyre nagyobb önállósággal tudjanak gyakorolni és készülni a záróvizsgájukra, illetve szakmai pályafutásukra. Az óra rávezeti őket arra, hogy saját döntéseket hozzanak. Ennek segéd-eszköze az irányító szempontokat tartalmazó gyakorlási napló. A két félév folyamán az irányított módszerek nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hallgatók autonóm tanulókká válhassanak.

A módszer fontos tulajdonsága az, hogy a fokozatosság elvére épül. A tanulók irányított keretek között egyre nagyobb autonómiát és egyre több önálló döntési lehetőséget kapnak. Ez azért fontos, mert – részben az oktatási rendszer jellegének köszönhetően – nem képesek rögtön autonóm módon tanulni; szükség van arra, hogy az autonóm tanulási folyamat eszközeit először a tanár mutassa be, adja a kezükbe, és ő mutassa meg, hogyan lehet élni velük. Mint a tolmácsoláshoz szükséges többi készséget (szövegértés, jegyzeteléstechika, figyelemmegosztás), ezt is tanulni, fejleszteni kell.

A kurzus nehézsége a tanár szempontjából magában az oktatott készségben, az óra tárgyában rejlik: míg a hallgatók egyre több kérdésben és feladatban kapnak szabad kezét, a tanár végig a háttérből irányítja, vezeti az autonóm tanulás folyamatát. Vagyis sem a tanár, sem a hallgatók pozíciója nem statikus. Folyamatosan váltakoznak a feladatkörök és a szerepek, és az oktatónak ezt az állandóan változásban lévő, dinamikus tanulási folyamatot kell kézben tartania úgy, hogy közben meghatározza, miben mennyi szabadságot ad a tanulóknak, fokozatosan hozzásegítve őket az autonóm tanulás képességének elsajátításához.

A módszer egyik központi eszközének tekinthető a gyakorlási napló, így a további fejlesztés eszköze ennek további alakítása lehet. Az első lépésben már áttértünk a papíralapú naplókról az elektronikus naplókra. A jövőben finomítani lehet a bennük megfogalmazott szempontokat, illetve erősíteni kellene a tanmenet fokozatos jellegét, vagyis azt, hogy a hallgatók milyen ütemben váljanak egyre autonómabb tanulókká.

IRODALOM

- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman (a Pearson Education imprint).
- Candy, P. C. (1991): *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dakin, J. (1973): *The language laboratory and language learning*. London: Longman.
- Gile, D. (1995): *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.
- Herbert, J. (1952): *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Genève: Georg. p. 113.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- Horváth Ildikó (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői: egy kutatás várt és nem várt eredményei. *Modern Nyelvoktatás* 10/2–3, 40–47.
- (szerk., 2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horváth, I. (2007a): Autonomous learning and interpreter training. In: Muráth, J. – Oláh-Hubai, Á. (eds.): *Interdisciplinary aspects of translation and interpreting. 23–25 June 2005. Conference proceedings*. Wien: Praesens Verlag, 537–548.
- (2007b): Autonomous learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures* 8/1, 103–122.
- Jones, F. R. (1998): Self-instruction and success: A learner-profile study. *Applied Linguistics* 19, 378–406.
- Kirchhoff, H. (1979): Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang. In: Mair, W. – Sallager, E. (Hrsg.): *Sprachtheorie und Sprachpraxis*. Tübingen: Gunter Narr, 122–133.
- Kohonen, V. (1992): *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*. In: Nunan, D. (ed.): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–39.
- Láng Zsuzsa (2002): *Tolmácsolás felsőfokon*. Budapest: Scholastica.
- Little, D. (1991): *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- (1993): Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. In: Swarbrick, A. (ed.): *Teaching modern languages*. London: Routledge, 81–87.
- Nunan, D. (2003): Nine steps to learner autonomy. In: Nunan, D. (ed.): *Practical English language teaching*. New York: McGraw Hill, 193–204.
- http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.../menu.../2003_11_Nunan_eng.pdf (2016.11.26)
- Postigo Pinazo, E. (2008): Self-assessment in teaching interpreting. *La formation en traduction: pédagogie, docimologie et technologie* 21/1, 173–209.
- Riccardi, A. (2002): Evaluation in interpretation: Macrocriteria and microcriteria. In: Hung, E. (ed.): *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 115–126.
- Rozan, J.-F. (1956): *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Georg.
- Slavin, R. (1985): An introduction to cooperative learning research. In: Slavin, R. et al. (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 5–16.
- Szabó, Cs. (2006): Language choice in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting* 8/2, 129–147.
- Tassinari, M. G. (2009): *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin: Freie Universität.
- Tough, A. (1971): *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.