

SOMODI JÚLIA

Fordítói specializáció hallgatói szemmel

A kutatás célja megvizsgálni, hogyan vélekednek az alapképzéses hallgatók a fordítói specializációról, milyen indíttatásból jelentkeznek a képzésre, és mit várnak a képzéstől. A válaszok tükrében arra is választ keresünk, milyen fordítási kompetenciák fejlesztésére van lehetőség a képzés ezen szakaszában.

Fordításoktatás az alapképzésen

Ha megnézzük a hazai felsőoktatási intézmények képzéseit, több egyetem képzési programjai között is megtaláljuk a fordítói specializációt alapképzésen.

A Szegedi Tudományegyetem Anglisztika alapszakja egy Fordítás, tolmácsolás alapjai című specializációt kínál,¹ a germanisztika-német szakirány alapszakja pedig német fordító-tolmács specializációt.² Az újlatin nyelvek és kultúrák olasz szakirányán szintén választható a fordító-tolmács specializáció. A Miskolci Egyetem germanisztika szakján szintén van fordítói specializáció.³ A Debreceni Egyetem anglisztika képzése angol-magyar fordítás specializációt kínál. A Germanisztika szak néderlandisztika és német szakirányán pedig holland üzleti kommunikáció specializáció választható. Francia és olasz szakirányon a francia nyelv szakmai célokra specializáció keretében kínálnak fordításórákat.⁴ Az ELTE japán szakirányán szintén kínálnak japán tolmács- és fordítóképzés specializációt,⁵ ahogy a Károli Egyetem nyelvszakjain is választható a fordítói specializáció. A japán szakirányon az alap és haladó fordítói specializációra jelentkezhetnek a hallgatók.⁶

Bár majdnem minden hazai egyetem nyelvi alapszakjain vannak fordítói specializációk, a szakirodalomban kevés szó esik az alapképzésen zajló fordításoktatásról, és ahol említik, ott is csak érintőlegesen. Okkal van ez így, hiszen az alapképzésen zajló fordításoktatás célja nem profi fordítók képzése. Nuganuma⁷ is úgy vélekedik,

¹ arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/anglisztika-angol (letöltve: 2025. 01.10.)

² arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/germanisztika-nemet (letöltve: 2025. 01.10.)

³ bolcsesz.uni-miskolc.hu/uj/kepzesek_ba.php (letöltve: 2025. 01.10.)

⁴ btk.unideb.hu/alapkepzes (letöltve: 2025. 01.10.)

⁵ btk.elte.hu/alapszakok/keletinyelvek-japan (letöltve: 2025. 01.10.)

⁶ btk.kre.hu/index.php/keleti-nyelvek-es-kulturak-japan-szakirany-ba (letöltve: 2025. 01.10.)

⁷ NUGANUMA Mikako 長沼美香子: „Daigaku ni okeru honjakukjóiku no dzsitsurei – Honjaku riron no ójó sita kokoromi – 大学における「翻訳教育」の事例 — 翻訳理論を応用した試み —”. *Interpretation Studies*, V, 2005. 225–237.

hogy mivel itt a cél nem profi fordítók képzése, a behatárolása nehézkes. Szlávik⁸ úgy érvel, hogy az alapképzésen zajló fordításoktatás célja részben a nyelvfejllesztés. A kutatók között abban sincs egyetértés, hogy mikortól érdemes a fordítást oktatni, a fordítási kompetenciák fejlesztését elkezdni a hallgatóknál. Anderman⁹ például úgy látja, „Idegen nyelv(ek)ből szerzett első diploma nélkül a hallgatók könnyen kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy a nyelvtanulás különböző szakaszait kénytelenek kombinálni a szükséges fordítási készségek megszerzésének folyamatával” (a szerző fordítása). Ezzel szemben Schäffner¹⁰ szerint a fordítási gyakorlatokat gyakran alkalmazták nyelvgyakorlásra a nyelvtanórákon, „ezért megkérdőjelezhető az a feltételezés, hogy hatékonyabb csak azután összpontosítani a fordítási kompetencia fejlesztésére, hogy a tanulók már alaposan ismerik a két érintett nyelvet” (a szerző fordítása). A fordítói specializáción oktatásban eltöltött 15 év tapasztalából a szerző is Schäffner álláspontját osztja. Az egyes alkompetenciák fejlesztése megkezdődhet már a képzés elején párhuzamosan a nyelvfejllesztéssel, és szükség is van erre, hiszen – amint látni fogjuk – a hallgatók egy része fordítástudományi kutatásokba kezd már a BA-képzés alatt.

Fordítói specializáció a KRE japán szakirányon

A KRE Kelet-Ázsia Intézetének japán szakiránya több specializációt kínál a hallgatóknak, ezek egyike a fordítói, amelyen belül 20 kreditű fordítói alapspecializáció, illetve 50 kreditértékű haladó fordítói specializáció választható.¹¹

A 20 kreditű fordítói alapspecializáció leginkább a nyelvfejllesztésre helyezi a hangsúlyt, és olyan kurzusokat kínál a hallgatóknak, mint a Bevezetés a fordítás elméletébe, Nyelvfejllesztés I–II., Nyelvi normativitás, Magyar nyelvhelyesség, Általános fordítástechnika I–III., vagy Pragmatika-japán kommunikációs stratégiák.

Az 50 kreditű fordítói specializáción a következő kurzusokat hallgathatják a specializációra jelentkezők: Bevezetés a fordítás elméletébe, Közgazdaságtan, Jogi alapismeretek, Nemzetközi kapcsolatok és intézmények, Nyelvi normativitás,

⁸ SZLÁVIK Szilárd: „Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei”. *Modern Nyelvoktatás*, I-II, 2023. 35–48.

⁹ GUNILLA ANDERMAN: „Professional Training and the Profession. Europeanisation of Translation Training”. *Bulletin of the Institute of Translation and Interpreting*. VI, 1988. 5. ”Without a first degree in foreign language(s) students may easily find themselves in a situation where they are forced to combine varying stages of language learning with the process of trying to acquire required translation skills.”

¹⁰ CHRISTINA SCHÄFFNER: „Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level.” In CHRISTINA SCHÄFFNER – BEVERLY ADAB (szerk.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2000, 143–156, 144. ”... the very assumption that it is more efficient to focus on the development of translation competence only after the students have a solid knowledge of the two languages involved, can be questioned”.

¹¹ bt.kre.hu/index.php/alapkepzesek/category/1343-2024-szeptemberetol-ervenyes-mintatantervek.html

Magyar nyelvhelyesség, Általános fordítástechnika I–III., Interkulturális kommunikáció, Fordítási gyakorlatok I–IV.

A specializációkra másodévtől regisztrálhatnak a hallgatók, és négy féléves képzést kell elvégezniük. A fordítói specializációra évről évre körülbelül 70 hallgató jelentkezik, a 2024-2025-ös tanévben 71 másodéves hallgató vette fel a fordítói specializációs órákat – ebből 31 az alapspecializációra, 40 hallgató pedig a haladó specializációra regisztrált – és körülbelül 65 harmadéves hallgató végzi még a képzést.

2026 szeptemberétől az egyetemen történő átszervezések következtében a fordítói specializáció is átalakul, és csak egy 50 kredites specializáció indul, hasonló kurzuskínálattal, mint az eddigi 50 kredites specializáció, de magában foglalja a Nyelvfejlesztés és Pragmatika tárgyakat is.

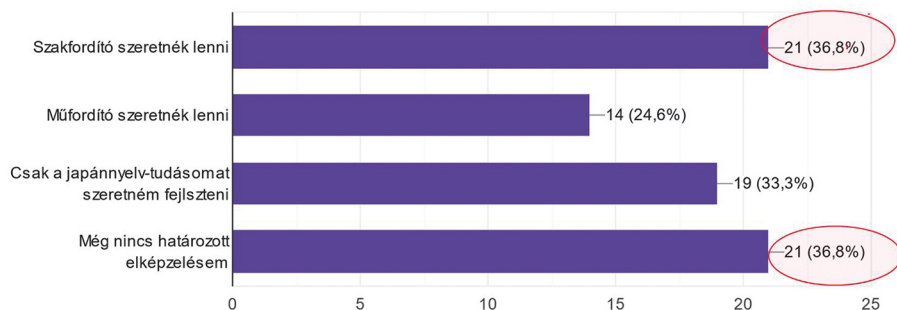
Hallgatói igények, motivációk

A 2024–2025-ös tanév őszi félévének első óráján egy online kérdőíves felmérés segítségével mértük fel a hallgatók igényeit, a specializációra való regisztrálásuk indítatását, motivációjukat. A 71 hallgatóból 57-en töltötték ki a kérdőívet, ami 80%-os kitöltöttségi arányt jelent. A kitöltők 75,4%-a az alapspecializáció hallgatói közül került ki, és 24,6%-uk volt haladó specializációs.

Az első kérdés arra irányult, hogy milyen céllal vették fel a hallgatók a fordítói specializációt. Az eredményeket az 1. ábra mutatja. Láthatjuk, hogy azonos számban (36,8%) válaszolták a hallgatók azt, hogy szakfordítók szeretnének lenni, és azt, hogy még nincs határozott elképzelésük a specializációval. Megközelítette ezt az arányt azon válaszadók száma (33,3%), akik csak a japánnyelv-tudásukat kívánják fejleszteni a specializáció kurzusaival. A specializáció kurzusainak tervezésekor mindenképpen érdemes figyelembe venni ezt az eloszlást.

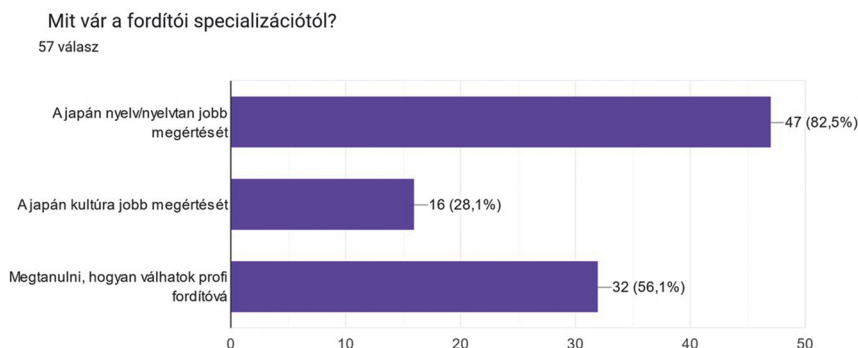
Mi a szándéka a specializáció felvételével?

57 válasz



1. ábra. A specializáció felvételének célja

A második kérdés arra irányult, hogy milyen elvárásokkal érkeznek a hallgatók a specializációra. A válaszok itt is azt mutatják, hogy a többség, a válaszadók 82,5%-a japán nyelv jobb megértését reméli, és csak 56,1% válaszolta azt, hogy szeretné megtanulni, hogyan válhat profi fordítóvá. A válaszokat a 2. ábra mutatja.



2. ábra. Mit vár a specializációtól?

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a hallgatók nagyobb arányban választják a specializációt a nyelvi tudásuk fejlesztése céljából, mint a fordítói szakma iránti érdeklődésből. Mégis, ha megnézzük az eddigi eredményeket, ennél jóval árnyaltabb képet kapunk. 2009 óta – amikor az első évfolyam végzett a fordítói specializáción – több mint 50 szakdolgozat született fordítási témából, és az évek során számos fordítástudományi témában írt pályamunka ért el helyezést az OTDK-n. Ez azt jelenti, hogy a képzésen meg kell találni a közös nevezőt, és erre a kétféle specializáció lehetőségét is biztosít. Míg az alapspecializáción maradhat a cél a nyelvfejlesztés és fordítástechnikai stratégiák gyakorlása, a teljes, 50 kreditű specializáción, amely több fordítási tárgyat is tartalmaz, mélyebben lehet foglalkozni fordításelméleti kérdésekkel.

Fordítási kompetencia

Az előzőekben bemutattuk, milyen indíttatásból választják a hallgatók a fordítói specializációt. Most az ismertett eredmények tükrében vizsgáljuk, hogy milyen fordítási (al)kompetenciákra van szükségük az alapképzéses hallgatóknak, illetve, hogy milyen fordítási (al)kompetenciák fejlesztését lehet és érdemes elkezdni a képzés ezen szakaszában. A fordítási kompetencia kutatása a fordítástudomány területén belül a '80-as évek közepén kezdődött, az 1990-es évektől került még inkább előtérbe. Ezzel párhuzamosan a fordítási kompetencia elsajátítására (TCA) irányuló kutatások is megjelentek. Az empirikus kutatások száma azonban mindkét

esetben elenyésző.¹² A 2000-es évek egyik legátfogóbb munkája a témában a Schäffner és Adab¹³ által szerkesztett *Developing translation competence* című könyv 2000-ből.

A fordítási kompetenciát sokan, sokféleképpen definiálják, mi azt próbáljuk megtalálni, mit érdemes közülük a képzés ezen szakaszára alkalmazni. A legfrissebb tudományos írások, amelyek átfogó képet adnak a fordítási kompetencia meghatározásáról végzett eddigi kutatásokról és empirikus kutatásokról, Hurtado Albir¹⁴ és Quinci¹⁵ munkái.

Heltai¹⁶ szerint a fordítási kompetencia az egyik legjobban kutatott kérdéskör a fordítástudományban, mert gyakorlati jelentősége van. Az utóbbi két évtizedben különösen megugrott az érdeklődés a téma iránt. Király¹⁷ megkülönbözteti a fordítási kompetenciát, amely a szöveg lefordításának készségét jelenti, a hivatásos fordítói kompetenciától, mert ő azt nevezi valóban fordítóinak. Pym minimalista felfogásától kezdve¹⁸ a KER (2018) által felállított rendszeren át¹⁹ részletes kompetenciamodellekig (PACTE 2003²⁰, EMT 2022²¹) többféle kidolgozást lehet ismerni. A tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy minden modellt részletesen bemutassunk, így annak a három dokumentumnak az ismertetésére szorítkozunk, amelyek alapján kidolgozható saját modellünk az alapképzésre. Olyan kompetenciamodellekre van ehhez szükségünk, amelyek több alkompetenciát említene, és amelyek alapján kidolgozható egy, az alapképzésben történő fordításoktatásban alkalmazható keretrendszer. Éppen ezért a PACTE és az EMT kompetenciamodelljére, valamint a KER kiegészítő kötetének közvetítésre vonatkozó dokumentumára esett választásunk.

A fordítási kompetencia modellezésére tett első kísérlet a PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*), az Universitat Autònoma de

¹² Amparo HURTADO ALBIR: „Translation Competence and Its Aquisition.” In Fabio ALVES – Arnt Lykke JAKOBSEN (szerk.): *The Routledge Handbook of Translation and Cognition*, New York, Routledge, 2021, 389–415, 389.

¹³ SCHÄFFNER és ADAB

¹⁴ HURTADO ALBIR (2021)

¹⁵ Clara QUINCI: *Translation Competence: Theory, Research and Practice*, New York, Routledge, 2023.

¹⁶ HELTAI Pál: Van-e egységes fordítási kompetencia? *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, XIV. évfolyam, 2019, 2. szám. 9–24.

¹⁷ Don KIRÁLY: *A Social-Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome, 2000.

¹⁸ Anthony PYM: „Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach”, *Meta*, Vol. 43, 2003/4, 481–497.

¹⁹ European Framework of Reference (CEFR) Companion Volume (Council of Europe 2018). rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (letöltve: 2025.01.10.).

²⁰ PACTE: „Building a Translation Competence Model”. In Fabio ALVES (szerk.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, John Benjamins, 2003, 43–66.

²¹ *European Master's in Translation. Competence Framework*. The EMT Board and Competence Task-Force, 2022. commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en (Letöltve: 2025.01.10.)

Barcelona kutatócsoportjához fűződik, amely empirikusan kutatja a fordítási kompetencia elsajátítását és értékelését. Úttörő holisztikus vizsgálatuk tekinthető az első rendszerezett empirikus vizsgálati módszernek. Első eredményeiket 1998-ban tették közzé.²² Későbbi vizsgálatukba 34 profi fordítót és 25 idegennyelv-tanárt vettek be, és a kutatást hat különböző nyelvkombinációban is elvégezték. A vizsgálat kérdőíveken, retrospektív interjúkon, fordítási protokollokon, direkt megfigyeléseken, a lefordított szövegek megfigyelésén alapult. Az általuk kidolgozott modell végső változata öt alkompetenciát sorol fel: bilingvális kompetenciát (pragmatikai, szociolingvisztikai, szövegtani, lexikai és grammatikai tudás mindkét nyelven), nyelven kívüli alkompetenciát (a forrás- és célnyelvi kultúráról való ismeretek), fordításelméleti ismereteket (fordítási egységek, folyamatok, stratégiák, fordítástechnikai ismeretek), eszközhasználati alkompetenciát (adatbázisok, szótárak, korpuszok, párhuzamos szövegek használata és technológiai ismeretek), pszichofiziológiai kompetenciát (memória, figyelem, kíváncsiság stb.), stratégiai alkompetenciát (problémamegoldás, (ön)értékelés, önmonitorizálás, fordítási problémák észrevétele és megoldása).²³

Az EMT, vagyis az Európai Fordítói Mesterképzések Hálózata (2022) az Európai Bizottság és néhány olyan európai felsőoktatási intézmény közös projektje, amelyek MA szinten kínálnak fordítói képzést.²⁴ Első többkomponensű modelljüket 2009-ben hozták létre, majd követve a technológiai és módszertani fejlődését 2017-ben és 2022-ben is átdolgozták. Jelenlegi modelljük, amely 2028-ig érvényes, a következő alkompetenciákat tartalmazza: nyelv és kultúra, fordítói kompetencia (a modell kulcskompetenciája), technológiai (a jelen és jövőbeni technológia alkalmazására a fordításban) kompetencia, szolgáltatói kompetencia, személyes és interperszonális kompetencia (önellenőrzés, csapatmunkában való munka, idő-és minőségmenedzsment).

Láthatjuk, hogy bár más-más nevekkel illetik az egyes alkompetenciákat, van átfedés a két modell között: mindkét modellben szerepel a nyelvi kompetencia, a kultúrát és fordítást érintő kompetenciák, a PACTE modelljében eszközhasználati-ként szerepel az az alkompetencia, amelyet az EMT modelljében technológiai kompetenciának neveznek, a PACTE stratégiai alkompetenciája pedig hasonló készségeket foglal magába, mint az EMT a személyes és interperszonális alkompetencia esetén.

A KER-ben megfogalmazottakat azért érdemes megvizsgálnunk, mert nyelvtanulásra, nyelvoktatásra dolgozták ki, és az alapképzésen zajló fordításoktatás is szorosan kapcsolódik a nyelvfejlesztéshez. A Közös Európai Referenciakeret²⁵ (KER) 2018-as kiegészítő kötetében kulcsszerepet kap a „mediation” (közvetítés)

²² HURTADO ALBIR (2021)

²³ Amparo HURTADO ALBIR (szerk.): *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins. 2017, 40.

²⁴ HURTADO ALBIR (2021)

²⁵ CEFR

kifejezés. A nyelvi közvetítés fontosságát jelzi, hogy a négy nyelvi készség mellett a 2018-as kiegészítő kötetben helyet kapott a közvetítés. A közvetítést úgy ragadja meg a KER, mint ami ötvözi a recepciót, a produkciót és az interakciót.²⁶ A közvetítés alatt nyelvi, kulturális, szociális és pedagógiai közvetítésre utal a dokumentum. A közvetítés során a felhasználó/tanuló olyan társadalmi szereplőként lép fel, aki hidakat teremt, és segít a jelentés felépítésében vagy közvetítésében, néha ugyanazon a nyelven belül, néha pedig egyik nyelvről a másikra (nyelvközi közvetítés). A dokumentum a közvetítési aktivitások között említi a szöveg közvetítését, azon belül pedig az írott szöveg szóbeli vagy írásbeli fordítását. Mivel a specializáció kurzusain az írott szöveg írásbeli fordítására fókuszálunk leginkább, a dokumentum ezen részét vizsgáljuk meg.

A KER A1–C2-ig egy hatszintű skálán méri az írott szöveg írásbeli fordítását, de megjegyzi, hogy a skála nem vonatkozik a profi fordítókra, hiszen az ő nyelvtudásuk C2 fölötti szinten van. Ebből a szempontból viszont alkalmazható a skála az alapképzéses hallgatókra, hiszen nem profi fordítókról van szó, és a képzés célja sem hivatásos fordítók képzése.

Nézzük meg, hogyan arányul az alapképzéses hallgatók nyelvi²⁷ szintje a KER skálájához. A hallgatók japánnyelvi szintje legkönnyebben az ötfokú (N1–N5) és egynyelvű JLPT (Japán Nemzetközi Nyelvvizsga) alapján határozható meg. A másodéves alapképzéses hallgatók nyelvtudása az N4–N3-as szinten mozog, harmadéveseknél előfordul az N2 nyelvvizsga megléte. Az Oktatási Hivatal Köznevelési Akkreditációs és Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály az N4 és N3-as szintet B2-re honosítja (nyak.oh.gov.hu/doc/honositas/honositas_tabla1.asp?strID=BGjap%E1n). Az N2-t honosítja C1-re. Ezért a dokumentumnak leginkább a B1-es, esetenként a B2-es szintre vonatkozó leírása alapvető számunkra. Harmadéves hallgatókra – a specializáció harmadik és negyedik félévében járókra – vonatkoztathatók már a C1–C2-es szintben leírt paraméterek.

A KER A és B nyelvet említ, megjegyezve, hogy ezalatt nem anyanyelvet és idegennyelvet értenek, hiszen a többnyelvűség miatt nem feltétlenül az anyanyelv a legerősebb nyelve valakinek,²⁸ így az A nyelvről B nyelvre való fordítás ez alapján csak az egyik nyelvről a másikra való fordítását jelenti.

Ha megnézzük a B1–B2-es szint paramétereit, a következőket tudjuk kiolvasni: egyszerű, általános, standard nyelven íródott szövegek fordítását említik, bár még előfordulnak nyelvi hibák és a szövegalkotás szorosan ragaszkodik a forrásnyelvi szöveg szerkezetéhez, a szöveg érthető marad. Bár a szöveg olvashatósága nehézkes lehet, és erős az interferencia, a forrásnyelvi szöveg fő pontjait közvetíti a fordítás.

²⁶ CEFR 33

²⁷ CEFR 104

²⁸ CEFR 113

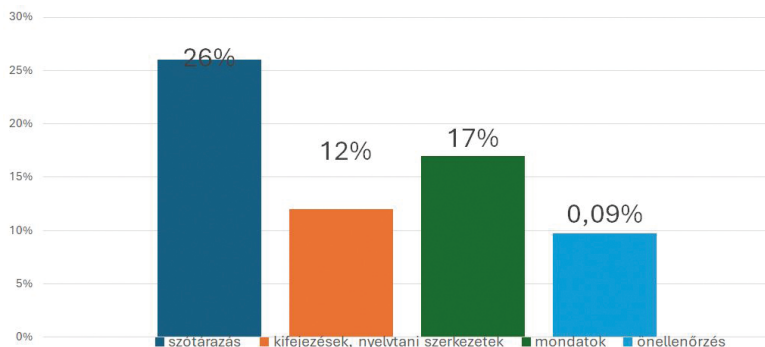
C2	Képes a szakterületén kívül eső, A nyelven írt szakanyagok B nyelvre történő fordítására, feltéve, hogy a tárgyi pontosságot az érintett terület szakértője ellenőrzi.
C1	Le tud fordítani B nyelvre A nyelven írt, a saját szakterületéhez tartozó társadalmi, tudományos és szakmai témájú elvont szövegeket, sikeresen közvetítve az értékelő szempontokat és érveket, beleértve a hozzájuk kapcsolódó számos következményt/implikációt is, bár egyes kifejezéseket az eredeti nyelv túlságosan befolyásolhat.
B2	Képes A nyelvből B nyelvre világosan szerkesztett fordításokat készíteni, amelyek tükrözik a szokásos nyelvhasználatot, de az forrásnyelv sorrendje, bekezdések, írásjelek és sajátos megfogalmazások túlságosan befolyásolhatják. Képes olyan fordításokat készíteni B nyelvre, amelyek szorosan követik az eredeti A nyelvű szöveg mondat- és bekezdésszerkezetét, és pontosan közvetítik a forrásszöveg fő pontjait, bár a fordítás olvasása nehézkes lehet.
B1	Képes egyszerű, tényszerű szövegek A nyelvből B nyelvre történő hozzátétőleges fordítására, amelyek egyszerű, standard nyelven íródtak, és szorosan követik az eredeti szöveg szerkezetét; bár előfordulhatnak nyelvi hibák, a fordítás érthető marad. Képes rövid, tényszerű, egyszerű, standard nyelven írt szövegekben szereplő információk A nyelvből B nyelvre történő hozzátétőleges fordítására; a fordítás a hibák ellenére is érthető marad.
A2	Képes egyszerű nyelvezettel megközelítő fordítást készíteni A nyelvből B nyelvre nagyon rövid, ismerős és mindennapi témájú, a legnagyobb gyakoriságú szókinccset tartalmazó szövegekből (A nyelvből); a hibák ellenére a fordítás érthető marad.
A1	Szótár segítségével le tud fordítani egyszerű szavakat és kifejezéseket az A nyelvből a B nyelvre, de nem mindig választja ki a megfelelő jelentést.

Az őszi félév első óráján a másodéves hallgatók próbafordítást írtak, és a fordítás befejezése után a fordítási folyamattal, a használt eszközökkel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak egy kérdőíves felmérésben. A próbafordítás szövege egy három bekezdésből álló általános szöveg volt a motiváció témájában. A szöveget tantermi körülmények között fordították a hallgatók. Az első kérdéssel arra voltunk kíváncsiak, mi volt az első lépés, mielőtt nekiálltak volna a fordításnak. A hallgatók 34,69%-ka válaszolta azt, hogy először végigolvasta a szöveget, 53,06%-uk pedig a szöveg kiszótárzásával kezdte a munkát. Meglepőnek tűnhet, de Quinci²⁹ is arra az eredményre jutott vizsgálata során, hogy a hivatásos fordítók ritkán olvassák végig az egész szöveget a fordítás előtt, ez inkább a gyakornokokra volt jellemző.

A próbafordításban a hallgatók a hosszabb és számukra nehezebben értelmezhető paragrafusok fordításánál hasonló stratégiákat alkalmaztak, a bekezdés elolvasása után tagmondatokra bontották azt, és mondatokként próbálták fordítani. Volt, aki fordítóprogram megoldásával vetette egybe sajátját. Ha nehezebb terminussal találkoztak, próbálták a kontextust segítségül hívni, különféle online szótárakban keresgéltek, több forrásból ellenőrizték a jelentést, de ilyenkor is többen említették a fordítóprogramokat (DeepL, Google fordító).

²⁹ QUINCI i.m. 158.

A harmadik ábra azt mutatja, mire használták a hallgatók a DeepL és Google fordítóprogramját a próbafordítás elkészítésekor. 26%-uk a szótárazást jelölte meg, 17%-uk mondatok fordítására használta, 12%-uk kifejezésekre, nyelvtani szerkezetekre keresett rá, és csupán 0,09% használta önellenőrzésre a saját fordításuk elkészítése után.



3. ábra. Fordítóprogramok használata

A kérdőív rákérdezett a szótárhasználati szokásokra is. A válaszadók 51%-a a jisho nevű online japán-angol/angol-japán szótárt jelölte meg.³⁰ A szótár népszerűsége praktikusságában rejlik, teljes mondatot furiganáz, egyenként megadja az egyes szavak jelentését angolul, és példamondatot is mellékel. A második leggyakrabban, bár jóval kisebb arányban (8,16%) használt szótár a japán–magyar/magyar–japán Adys-szótár.³¹ A szótár előnyei közé tartozik, hogy megadja a japán szavak magyar megfelelőjét, segítve ezzel a pontos fordítást. Használták még a hallgatók a Kanji study (6,12%) applikációt a kandzsik kikeresésére, illetve a Takoboto (4,8%) és Akebi (4%) alkalmazásokat is. 2,4%-uk szintén megjelölte a Magyar értelmező kéziszótár alkalmazását. Papíralapú szótár használata azért nem merült fel, mert, mivel tantermi körülmények között zajlott a fordítás, a hallgatóknál nem volt ilyen szótár.

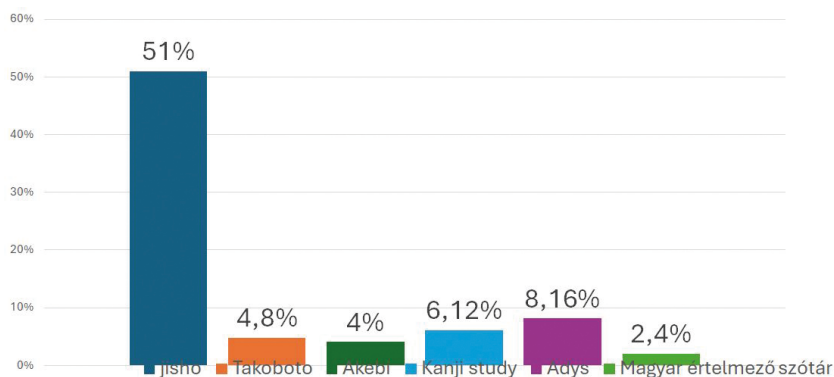
A 4. ábrán láthatjuk a hallgatók szótárhasználati szokásait.

A hallgatói visszajelzések arra engednek következtetni, hogy a próbafordítás-kor még több akadályba ütköztek, egy-egy terminus, mondat fordításakor bizonytalannak mutatkoztak („improvizáltam”, „reménykedtem, hogy jól fordítottam”, „megpróbáltam kisilabizálni”, „harcoltam vele”, „későbbre hagytam”).

A hallgatók próbafordításaiból az is kirajzolódik, hogy a forrásnyelvi lexikai és grammatikai nehézségek mellett, célnyelvi hiányosságok is megmutatkoznak (egybeírás-különírás, kis és nagy kezdőbetűk használata, nyelvhelyességi problémák, központosítás stb.). Az időmenedzsment terén is jelentkeztek problémák: volt, aki elakadt a szótárazásnál, a fordításba már nem volt ideje belekezdeni, mások pedig elkezdték ugyan a szöveg fordítását, de befejezni már nem volt idejük. Mindezeket

³⁰ jisho.org/ (letöltve: 2025.01.10)

³¹ adys.org/ (letöltve: 2025.01.10)



4. ábra. Szótárhasználat

vessük egybe a KER-ben és a két ismertetett kompetenciamodellben megfogalmazottakkal, és vizsgáljuk meg, mit hasznosíthatunk ezek közül az alapképzésben!

Mely alkompetenciák fejlesztésével érdemes tehát az alapképzésen foglalkozni? Mindkét modell említi a bilingvális vagy a nyelv és kultúra alkompetenciát. Ennek fejlesztését – mindkét nyelven – mindenképpen el lehet kezdeni a képzés ezen fázisában. A célnyelv fejlesztése – a japán nyelvi órák mellett – a tanfordításokra történő egyéni oktatói visszajelzésekkel is történhet. A képzésünkön erre van egy már kidolgozott és bejáratott módszer: a hallgatók feltöltik MS Teams-re a fordításait, és az oktató még az óra előtt visszajelzést ad ezekre. A visszajelzés színkódokkal történik, így a hallgató tudja, hogy nyelvhelyességi, helyesírási, terminológia, szövegszintű stb. hibát vétett-e, és még óra előtt módjában áll átgondolni/javítani a fordítását (önreflexió, önjavítás). Az órán közösen megbeszéljük az egyes megoldási alternatívákat, és mintafordítást is nézünk.³² A képzés második félévében pedig Klaudy 10 nyelvhelyességi kérdése alapján fókuszálunk a magyar nyelvhelyesség fejlesztésére. A fordításra választott szövegeket igyekszünk aszerint megválogatni, hogy a hallgatók kulturális kompetenciája úgy fejlődjön, hogy érintünk pragmatikai és szociokulturális kérdéseket is. A LearningApps applikáció³³ segítségével pedig minden óra elején játékosan elevenítjük fel a szövegben előforduló szavakat, a sikeres megoldásokat plusz pontokkal jutalmazzuk. Ezzel a forrásnyelv fejlesztését segítjük.

Mindkét modell említi a fordításelméleti ismereteket, illetve a fordítási kompetenciát, amely alatt az EMT nem csak a két nyelv közötti átváltást érti, hanem egyéb módszertani ismereteket is. A fordítói specializáción a képzés első félévében fordítástechnikai ismereteket oktatunk a hallgatóknak (pl. többszörösen bővített mondatok fordítása, jelzői mellékmondatok fordítása, modalitás, a névelő kérdése stb.). Az Általános fordítástechnika I-II. kurzusok anyagát a tanulmány szerzőjének

³² SOMODI Júlia: „Dialóguson alapuló oktatói visszajelzések. A hallgatói fordítások „értékelése””. *Alkalmazott nyelvészeti közlemények*. 2023, 16/1. 87–100.

³³ learningapps.org/ (letöltve: 2025.01.10.)

szerkesztésében 2025 végén megjelent *Japán–magyar fordítástechnika* munkafüzet tartalmazza.³⁴ A haladó specializáción az utolsó két félévben sor kerül a szövegtípusok és műfajok oktatására, valamint a lexikai és grammatikai átváltási műveletekkel való ismerkedésre párhuzamos korpuszon keresztül.

A modellek kitérnek a gépi fordításra is. Az alapképzésen néhány órát szentelünk arra, hogy beszéljünk a gépi fordítás korlátairól, előnyeiről, a humán fordító szerepéről. Mesterképzéses hallgatókkal már foglalkozunk a gépi fordítás utószerkesztésével, megítélésünk szerint viszont alapképzésen – figyelembe véve a hallgatók forrás- és célnyelvi készségeit – korai lenne utószerkesztést oktatni.

Szintén helyet kell kapnia az alapképzésben a stratégiai alkompetenciának (PACTE) vagy az EMT elnevezése szerint a személyes és interperszonális kompetenciának. A MS Teams-en való oktatói visszajelzések az önreflexiót, önellenőrzést és önjavítást fejleszthetik. A kurzusokon rövidebb mondatok és szövegrészek fordításával törekszünk az időmenedzsment javítására, a csoportmunka pedig a csoporttársakkal való együttműködést is fejlesztheti. A hallgatók döntési képességét szintén szükséges fejleszteni, hiszen házi feladatokban gyakran találkozunk az- zal a jelenséggel, hogy egy forrásnyelvi mondatnak több lehetséges fordítását adják meg, mintegy az oktatóra bízva a legjobb megoldás kiválasztását.

A PACTE-modellben megjelenik az instrumentális vagy eszközhasználati kompetencia, az EMT pedig a technológiai alkompetencia elnevezéssel él. Ezalatt értjük a fordítási segédeszközök használatát (papíralapú és elektronikus szótárak, enciklopédiák, fordítástámogató elektronikus eszközök, gépi fordítás stb.). Órai és otthoni munka segítségével fejleszthetjük ezt az alkompetenciát, megismertetve a hallgatókat a fordítási segédeszközökkel. A tanév első óráján végzett felmérésből kiderült, mely szótárakat ismerik és használják a hallgatók, erre az eredményre alapozva pedig bővíthetjük ezirányú ismereteiket.

A szolgáltatói alkompetencia fejlesztésére a képzés ezen szakaszában nem indokolt, hiszen nem hivatásos fordítók képzése a cél.

Keveset lehet azonban arról tudni, hogyan lehet elsajátítani a fordítási kompetenciát. Ahhoz, hogy ezt megtudjuk, empirikus longitudinális vizsgálatokra van szükség.³⁵ A korábbi kutatások rámutattak, hogy a fordítási kompetencia elsajátítása ciklikus folyamat. A fordítási kompetencia nem egy veleszületett kompetencia, hanem megszerzett, márpedig a megszerzés egy ciklikus folyamat a kezdeti szakasztól a kompetenciák megszilárdulásának szakaszáig. Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy az elsajátításnak különböző szakaszai vannak, és az egyes alkompetenciákat nem párhuzamosan szerezzük meg.³⁶

2025 szeptemberében megkérdeztük azokat a harmadéves hallgatókat, akik 2024-ben a képzés elején kitöltötték a kérdőívet, miben érzik, hogy fejlődtek a specializáció

³⁴ SOMODI Júlia: *Japán–magyar fordítástechnika*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem–L’Harmattan Kiadó, 2025.

³⁵ QUINCI: i.m.

³⁶ HURTADO ALBIR (2021, 407)

kurzusain. A válaszadók 97%-a válaszolta, hogy a specializáción megszerzett elméleti ismeretek segítik őket a fordításban. Több válaszadó emelte ki, hogy úgy érzik, javult a magyar helyesírásuk és nyelvhelyességi ismereteik bővültek, könnyebben boldogulnak a hosszabb, többszörösen összetett mondatok vagy a módosító mellékmondatok fordításával. Többen írták, hogy fejlődött a japán szövegértésük, bővült forrásnyelvi lexikai és grammatikai tudásuk. Szintén többen emelték ki azt is, hogy kevesebb idő alatt, gyorsabban tudnak fordítani. A későbbiekben mélyinterjúkkal igyekszünk pontosítani a kapott válaszokat.

Kutatásunk későbbi szakaszában longitudinális vizsgálatokkal mérjük majd, milyen mértékben fejlődik a hallgatók fordítási kompetenciája a négy félév alatt az első órán elvégzett próbafordításhoz mérten.

Érdekes lehet számunkra Kumpulainen 2016-os 7 BA-s hallgatóval végzett longitudinális kutatása a fordítási kompetencia elsajátításáról. Bár a kutatás kismintás, de megállapította, hogy a képzés során csökkent a forrásnyelvi interferencia. A leglassúbb fejlődés az idiomatikus kifejezések és a pontos szókincs alkalmazása a célnyelven, valószínűleg azért, mert ezek nem elsajátíthatók, hanem idővel fejleszthetők. A kutatás arra is rámutatott, hogy fejlődtek a hallgatók fordításelméleti ismeretei is. Kumpulainen három fejlődési szakaszt különít el:³⁷ egy „kezdeti szakasz”-t, amelyben a nyelvi transzferre negatívan hat a FNy struktúrája, ahogy a tanulók elégtelen célnyelvi ismeretei sem teszik lehetővé számukra, hogy felismerjék a transzferrel kapcsolatos problémákat; a „túlzás szakaszát”, amelyben a tanulók felhagynak a szó szerinti megközelítéssel, és hajlamosak erősen eltérni az FNySz-től, akkor is, ha ez nem szükséges. Ebben a szakaszban nagyrészt a kihagyást alkalmazzák; végül a „hiányos CNYSz szövegalkotási készségek stádiumát”, amelyben Fny hatás ugyan hiányzik, de a CNYSz nem felel meg a Cny normáinak és szabályainak.

Összegzés

A tanulmány az alapképzésben fejlesztendő fordítási kompetenciák kérdését járta körül. Kérdőíves felmérés eredményei alapján mutattuk be a fordítói specializációra jelentkező hallgatók motivációját és a specializációval szemben megfogalmazott elvárásait. Az EMT, PACTE és a KER 2018-as kiegészítő kötete alapján fogalmaztuk meg, mely fordítási kompetenciák fejlesztésére érdemes hangsúlyt fektetni a képzés kezdeti szakaszában. A kutatás korlátai között meg kell említenünk, hogy egyetlen év kérdőíves felmérési eredményeit veszi alapul. A kutatás folytatásaként adatokat gyűjtünk a következő években is, valamint longitudinális vizsgálattal mérjük, hogy a 2024–’25-ben a fordítói specializációra beiratkozott hallgatóknak milyen mértékben sikerült megszerezniük az első évben az egyes fordítási kompetenciákat.

³⁷ Minna KUMPULAINEN: „Learning Translation: An Empirical Study into the Acquisition of Interlingual Text Production Skills.” *Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, Joensuu: University of Eastern Finland*. 2016, No. 91, 194.

Bibliográfia

- G. ANDERMAN: „Professional Training and the Profession. Europeanisation of Translation Training”. *Bulletin of the Institute of Translation and Interpreting*. VI, 1988. 5.
- HELTAI P.: „Van-e egységes fordítási kompetencia?” *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, XIV. évfolyam, 2019, 2. szám. 9–24.
- A. HURTADO ALBIR (szerk.): *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins. 2017, 40. DOI: 10.1075/btl.127.
- A. HURTADO ALBIR: „Translation Competence and Its Acquisition.”. In Fabio ALVES – Arnt Lykke JAKOBSEN (szerk.): *The Routledge Handbook of Translation and Cognition*, New York, Routledge. 2021, 389–415.
- D. KIRALY: *A Social-Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome, 2000. DOI: 10.7202/008733ar.
- M. KUMPULAINEN: „Learning Translation: An Empirical Study into the Acquisition of Interlingual Text Production Skills.” *Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, Joensuu: University of Eastern Finland*. 2016, No. 91.
- NUGANUMA M. 長沼美香子: „Daigaku ni okeru honjakukujóiku no dzsitsurei – Honjaku riron no ójó sita kokoromi – 大学における「翻訳教育」の事例 — 翻訳理論を応用した試み —”. *Interpretation Studies*, V, 2005. 225–237.
- PACTE: „Building a Translation Competence Model”. In ALVES, F. (szerk.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, John Benjamins, 2003, 43–66.
- A. PYM: „Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach”, *Meta*, Vol. 43, 2003/4, 481–497.
- Ch. SCHÄFFNER: „Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level.” In SCHÄFFNER, Ch. – ADAB, B. (szerk.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2000, 143–156.
- SOMODI J.: 2023. „Dialóguson alapuló oktatói visszajelzések. A hallgatói fordítások „értékelése””. *Alkalmazott nyelvészeti közlemények*. 2023, 16/1. 87–100.
- SOMODI J.: *Japán–magyar fordítástechnika*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, 2025.
- SZLÁVIK Sz.: „Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei”. *Modern Nyelvoktatás*, I-II, 2023. 35–48.
- C. QUINCI: *Translation Competence: Theory, Research and Practice*, New York, Routledge, 2023.

Internetes források

arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/anglisztika-angol
arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/germanisztika-nemet
bolcsesz.uni-miskolc.hu/uj/kepzesek_ba.php
btk.unideb.hu/alapkepzes
btk.elte.hu/alapszakok/keletinyelvek-japan
btk.kre.hu/index.php/keleti-nyelvek-es-kulturak-japan-szakirany-ba
btk.kre.hu/index.php/alapkepzesek/category/1343-2024-szeptemberetol-
ervenyes-mintatantervek.html
jisho.org/
adys.org/
apps.apple.com/us/app/poro-kanji-study/id1579811261
European Framework of Reference (CEFR) Companion Volume (Council of Europe
2018). rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-
learning-teaching/16809ea0d4
European Master's in Translation. Competence Framework. The EMT Board and Competence
Task-Force, 2022. commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-
framework-now-available-2022-10-21_en (Letöltve: 2025. 01.10.)
btk.kre.hu/index.php/alapkepzesek/category/1343-2024-szeptemberetol-
ervenyes-mintatantervek.html

Rezümé

A bolognai rendszer bevezetésével egyidőben indult tanszékiünkön az alapképzésen fordítói specializáció. Kevés szó esik a szakirodalomban az alapképzésen zajló fordításoktatásról, ennek oka pedig abban keresendő, hogy a cél nem profi fordítók képzése. Mégis szükséges foglalkozni a témával, hiszen az alapképzésre jelentkező hallgatók körében népszerű a fordítói specializáció, évről évre számos hallgató veszi fel a fordítói órákat. Jelen kutatás a hallgatók körében végzett 2024-es kérdőíves felmérés eredményei alapján arra keresi a választ, hogyan látják a fordítói specializációra jelentkező hallgatók a fordítói munkát, hogyan viszonyulnak a fordítási folyamathoz, illetve mi a céljuk a fordítói specializációval. Ismertetjük a fordítási kompetencia témájában végzett jelentősebb kutatási eredményeket, bemutatunk két kompetenciamodellt (PACTE, EMT), valamint a KER kiegészítő dokumentuma alapján a közvetítés fogalmát. Az előzetes empirikus kutatások és a hallgatói kérdőívek eredményei alapján arra igyekeznénk rávilágítani, milyen fordítói kompetenciákat lehet, sőt érdemes fejleszteni az alapképzésben.

Kulcsszavak: fordítói specializáció, alapképzés, fordítási kompetencia, fordítás-
oktatás

*The Specialisation in Translation from the Students' Point of View**Abstract*

Simultaneously with the adoption of the Bologna Process, a specialisation in translation was introduced in our department. The issue of teaching translation at the undergraduate level is rarely mentioned in studies about translation, as the aim at this level is not to train professional translators. However, it is necessary to deal with this issue, as the specialisation in translation is popular among undergraduate students and many students take translation courses every year. The present study, based on the results of a questionnaire survey among students, aims to find out how students enrolled in the translation specialisation perceive the work of translators, how they approach the translation process, and what goals they aim to achieve through the translation specialisation. We will present the major research findings on translation competence, two models of translation competence (PACTE, EMT), and the concept of mediation based on the CEFR complementary document. On the basis of prior empirical research and the results of student questionnaires, we will also try to identify the translation competences that can and should be developed at the undergraduate level.

Keywords: specialisation in translation, translation competence, undergraduate level, teaching translation