

Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás

Horváth Józsefnek az Iskolakultúra 2003. június-júliusi számában, 'Szöveg születik: válaszok diákok írásaira' címmel megjelent cikkét továbbgondolva ezúttal azt vizsgáljuk, vajon miként kapcsolódik a fordítás az idegen nyelvi íráspedagógia kérdéseire.

Az írásoktatás és a fordításoktatás néhány alapvető problémája nagyon is hasonlít egymáshoz: a fordítás tanításában is központi helyet foglal el a folyamat- vagy produktum-orientáltság illetve az értékelés kritériumainak és autentikusságának kérdése. Nyilvánvaló számomra, hogy hosszú ideig a fordításoktatásnak is egyik alapvető gondja produktum-orientáltsága volt.

Folyamat-orientáltság a fordításoktatásban is

Saját tanári gyakorlatomban is az okozta a legtöbb frusztrációt (valószínűleg nemcsak nekem, hanem a diákjaimnak is), hogy miközben igyekeztem a lehető legrészletesebben javítani a diákok fordításainak hibáit, gondosan aláhúзва és megjegyzésekkel ellátva azokat, gyakran volt olyan érzésem, hogy a visszajelzésnek ez a formája nem éri el a kívánt hatást, vagyis nem segíti kellőképpen a fordítási készség fejlődését a hallgatókban. (Nem más ez valójában, mint a Grundy és Li (1998)-féle piros toll szindrómának a fordításra adaptált „te fordítasz, én javítok” változata.)

A tanári válasznak ez a módja nem hatékony, mégpedig azért nem, mert csak a fordítási folyamat végtermékét illetően ad visszajelzést, de nem segít a hallgatónak a folyamat közben adódó döntési helyzetek felismerésében, átgondolásában és értékelésében. A döntési helyzetek feldolgozását célozza persze a fordítások utólagos diszkussziója, ám ennek hatékonysága ugyanolyan kétséges a fordítások, mint a nem-fordított szövegek esetében. A megoldást ugyanott kell keresni, mint az írásdidaktika esetében, tehát az oktatás folyamat-orientálttá tételében. Ezen a téren a fordításoktatás számára is útmutatónak tartom a Horváth (2001) által kitűnően áttekintett írásdidaktikai kutatásokat, melyekre röviden visszatérek még a későbbiekben. Úgy látom például, hogy némely általuk javasolt alternatív válaszadási technika (így a Grundy és Li [1998] vagy a Horváth [1998] által említettek) minimális változtatásokkal a fordítás oktatására is adaptálhatók.

Azt gondolom tehát, hogy a fordítás oktatásának, lényegében ugyanazon okokból, mint az írásoktatásnak, folyamat-orientálnak kell lennie annak érdekében, hogy a fordítási készség fejlődését hatékonyan segítse elő. Ezt az állítást az írásdidaktika művelői valószínűleg nem tartják kifejezetten forradalminak vagy érdekesítőnek, én mindenesetre érdemesnek éreztem megjegyezni a párhuzamot a két terület között, már csak az alább következők miatt is.

Fordítás az idegen nyelvi írásdidaktikában

Nikolov (1999) felmérését idézve Horváth (2001. 20.) megjegyzi, hogy az írásoktatás terén „nem pozitív” a helyzet a 10., 11. és 12. évfolyamokban, ahol a leggyakrabban alkalmazott írásfeladat a fordítás és a hézgapótló teszt, minden bizonnyal e technikák – nyelvvizsgákon betöltött – domináns szerepének visszahatásaként. Valószínűnek tartom,

hogyan ez az értékelés a fordítás „nem pozitív” voltáról egy meglehetősen általános nézetet tükröz, amely szerint a fordítási feladat szükségképpen nyelvtani irányultságú, statikus, s ekképp nem használható sem általában az idegennyelv-tudás, sem speciálisan az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésének eszközeként. Ezért aztán javarészt ki is szorult a kommunikatív nyelvoktatás eszköztárából, holott ha valóban dinamikus, kommunikatív és kreatív feladatra van szükség, a fordításnál keresve sem találunk jobbat. Feltéve persze, hogy megfelelő módon alkalmazzuk. Az tény, hogy a nyelvtani-fordítási módszer nem ilyen módon alkalmazta a fordítást, s valószínűleg részben ez vezetett oda, hogy ezt az ősi technikát megfosztották kiemelt szerepétől a nyelvoktatásban, és egyszerű tesztelési eszközzé degradálták. Ez azonban nem más, mint a „fordítással való visszaélés”, ahogyan Alan Duff (1989. 8.) írja. A fordítást másként is lehet és másként is kell használni.

Egy korábbi írásomban (Vermes, 1999) amellelt érveltem, hogy a fordításnak fontos szerepet kell játszania a nyelvtanárképzésben, nem utolsósorban azért, mert haszonnal alkalmazható a nyelvtanítás eszközeként. Teljes mértékben egyetértek Duff-fal, aki szerint a fordítás fejleszti a nyelvtanulásban alapvető három tulajdonságot: a pontosságot, a világos kifejezést és a rugalmasságot. (Duff, 1989. 7.) Nem épp ezek azok a tulajdonságok, amelyeknek a fejlesztése az írásdidaktikának is elsősorú feladata? Szerintem a fordítási feladatnak lehet helye az írásktatásban, s ezt támasztják alá a Horváth (2001) által idézett kutatók megállapításai is, melyekre most szeretnék visszatérni.

Néhány további érv

Krashen (1984) hipotézise szerint az íráskészség fejlődésének szükséges feltétele az olvasás révén nyert értelmezhető input. Későbbi munkája (Krashen, 1993) megerősíti ezt az állítást, amikor úgy találja, hogy az egyéni stílus nem annyira a több írásgyakorlat, mint a gyakori olvasás eredményeként alakul ki. Ha pedig arról van szó, hogy miként tanulhat meg valaki jól olvasni egy idegen nyelven, a fordításnál nem ismerek erre alkalmasabb módszert. Anélkül, hogy részleteznék a konkrét technikák kérdéseit, azt gondolom, hogy az idegen nyelvről az anyanyelvre történő fordítás kitűnő eszköz arra, hogy értelmes olvasási feladattal lássuk el a diákokat. Hányszor tapasztalja bárki, hogy fordítás közben látja be: mégsem érti pontosan a szöveget! A fordítás-feladat egyik nagy erénye, hogy megtanít alaposan olvasni.

Ugyancsak az olvasás és az írás integrálásának fontosságára hívja fel a figyelmet Bárdos (2000) és Zamel (1992), előbbi a mindkettőben működő folyamatoknak az egyéni tapasztalat részévé válásával kapcsolatban, utóbbi pedig azért, mert véleménye szerint ez az integráció szükséges ahhoz, hogy az idegen nyelven írni tanuló megtapasztalja, hogyan lépjen interakcióba olvasóként a szöveggel, hogyan erősödjék benne a felismerés az írás céljának fontosságát illetően. Ezen a ponton megint csak azt gondolom, hogy e tapasztalat megszerzésének kiváló eszköze lehet a fordítás, akár az idegen nyelvről az anyanyelvre, akár az anyanyelvről az idegen nyelvre történik, ha például a fordítási feladat során különböző kontextusokat írunk elő a célszöveg számára, ami által megtapasztalhatóvá válik, hogyan befolyásolhatja mind a kommunikáció tartalmát, mind a formáját a kommunikáció célja, környezete és olvasója.

Egy másik tradíció, a kontrasztív retorika (Kaplan, 1983) célja az volt, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv sémáinak összevetése révén tudatosítsa a két nyelv közötti retorikai különbségeket. Bár produktum-orientált és preszkriptív természete miatt ez a módszer háttérbe szorult, ahogyan Leki (1991. 137.) rámutat, a szövegstruktúrák kontrasztív vizsgálata hozzájárulhat ahhoz, hogy a sikeres kommunikáció fogalma kialakuljon a tanulóban. Ebben az összefüggésben is alkalmazhatónak látom a fordítási feladatok abban az esetben, amikor számottevő különbségek figyelhetők meg két nyelv retorikai hagyományai között. Magának a fordítási folyamatnak a során is lehetőség kínálkozik e különbségek tudatosítására (leginkább talán az anyanyelvre való fordítás során, hi-

szen annak retorikai tradícióját feltehetőleg jobban ismeri a tanuló), de itt még inkább hasznosnak érzem, ha profi fordítók szövegeit vetjük össze az eredetivel.

Horváth (2003) is utal rá *Frankenberg-Garcia* (1999) alapján, hogy a folyamat-orientált megközelítés azért is fontos, mert csak ezen a módon szerezhető információ a diák által alkalmazott esetleges elkerülő stratégiákról. Bizonyos mértékben itt is az íráspedagógus segítségére lehet egy jól megválasztott fordítási feladat, hiszen lehetőséget teremt arra, hogy szelektált anyanyelvi input felhasználásával a pedagógus kontrollálja az írás folyamatának egyes szakaszait.

Megemlítem még, hogy a fordítás nem feltétlenül olyan feladat, amelyet magában végez az ember, sőt igen alkalmas lehet arra, hogy tanórán csoportmunkában végezzék a diákok, hiszen „természeténél fogva alkalmas a megbeszélésre”, hogy megint Alan Duff szavait idézzem. (1989. 14.) Nem beszélve arról, amit *Cioran* jegyez meg egy helyen, hogy tudniillik „a fordításban több a reflexió, mint az írásban” (1999. 46.), márpedig ki tagadná a reflexió szerepét a tanulásban?

Néhány olvasnivaló

Végezetül hadd ajánljak az olvasó figyelmébe néhány könyvet, melyekben talán meggyőzőbb érvekre talál, mint ebben a rövid hozzászólásban. Először is Alan Duff 'Translation' című munkáját említem, amelyet a szerző nem fordítók képzésére szánt, hanem olyan fordítási feladatokat ad benne közre, melyek az angol mint idegen nyelv tanításában felhasználhatók. A feladatok jelentős részének kifejezett célja, hogy írásfeladat vagy megbeszélés alapjául szolgáljon. Leendő professzionális fordítók tankönyve *Douglas Robinson* 'Becoming a Translator' című műve, melyet tanulásméleti megközelítése, illetve a fordításra mint kommunikációs folyamatra helyezett hangsúlya miatt mégis mindenkinek lehet ajánlani, aki a kommunikáció valamely formájával foglalkozik. Ugyancsak a fordítás folyamat-orientált kognitív felfogását adja *Ernst-August Gutt* 'Translation and Relevance' címmel immár második kiadásban megjelent könyve. Ez a munka – *Sperber* és *Wilson* (1986) relevancia-elmélete nyomán – a fordítást olyan nyelvek közötti értelmező aktusként definiálja, mely adott kontextusban maximális interpretációs hasonlóságra törekszik az eredetivel, s ezáltal szükségképpen előtérbe állítja az olvasó szerepét és az értelmezés kontextuális függőségének kérdését.

Irodalom

- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cioran, E. M. (1999): *Füzetek* (Ford.: Réz Pál). Európa Kiadó, Budapest.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press, Oxford.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999). Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53, 100–106.
- Grundy, P. – Li, V. (1998): Responding to Writing: Credible Alternatives to the "You Write: I Correct" Syndrome. *NovELTy*, 5. 3, 7–13.
- Gutt, E.-A. (2000): *Translation and Relevance*. 2nd ed. St. Jerome Publishing, Manchester and Boston.
- Horváth J. (1998): Port Folio: Writing Tips for Advanced Students. *NovELTy*, 5. 3, 14–18.
- Horváth J. (2001): *Advanced Writing in English as a Foreign Language*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2003): Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13, 6–7.
- Kaplan, R. B. (1983): Contrastive rhetoric: Some implications for the writing process. In: Freedman, A. – Pringle, I. – Yalden, J. (szerk.): *Learning to Write: First Language/Second Language*. Longman, London. 139–161.
- Krashen, S. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Torrance, Laredo.
- Krashen, S. (1993): *The Power of Reading: Insights from the Research*. Torrance, Laredo.
- Leki, I. (1991): Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25, 123–143.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete H. – Major É. – Nikolov M. (szerk.): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. British Council Hungary, Budapest. 221–245.
- Robinson, D. (1997): *Becoming a Translator*. Routledge, London – New York.
- Sperber, D. – Wilson, D. (1986): *Relevance*. Basil Blackwell, Oxford.
- Vermes A. (1999): A fordítás szerepe a nyelvtanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 24–30.
- Zamel, V. (1992): Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 19, 79–101.