

Fordító képzés

“Training Translators”, in Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle (eds) *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 475-489.

Hungarian translation by Amanda Ligetkuti 2014

1. Bevezetés

Ahogy bárki tud énekelni, akár jól, akár rosszul, úgy mindenki, aki több mint egy nyelvet beszél, valamilyen szinten tud fordítani. Azonban nem mindenkit fizetnek azért, hogy operát énekeljen, és nem minden fordítóról mondható el, hogy a fordítói szakma csúcsát képviseli. A szintek közötti eltérés valószínűleg részben a képzésnek köszönhető – nem csupán azt tanítjuk, hogyan kell fordítani (amit már maguktól is tudnak), hanem azt, hogyan kell *jól* fordítani, esetleg adott célnak, piacnak vagy műszaki környezetnek megfelelően.

A fordítóképzésnek sok formája lehet. Legfőképp konkrét munkákon keresztül, a szakma kiválóságaitól, kollégáktól, recenzensektől és ügyfelektől, vagy ha másképp nem, akkor próbálkozások és hibák révén lehet tanulni. A szakfordítók nagy többsége a világon minden bizonnyal az ilyesfajta tapasztalatszerzésen kívül nem kapott más fordítói képzést, ezért a tapasztalat értékét nem szabad alábecsülni. Ez a képzés legalapvetőbb szintje. Egy következő szinten egyre több rövidtávú tanfolyamot találunk, mind vállalaton belül, mind a nyílt piacon, melyek olyan szakértelem elsajátítását kínálják a fordítóknak, melyre szükségük van ahhoz, hogy a meglévő helyett egy másik szakfordítói állást tölthessenek be.

Ezek a tanfolyamok az újfajta fordítási technológiákra, szakterülethez kötött terminológiára, projektmenedzsmentre, vagy – különös tekintettel a tolmácsolás különböző fajtáira – speciális kommunikációs készségekre terjednek ki. Végezetül vannak különféle intézmények által kínált hosszú távú képzési programok, egyre több egyetemi BA és MA szintű képzés. A hosszú távú egyetemi szintű képzés viszonylag újnak számít, megjelenése a huszadik század második felére datálható és számuk nagymértékben növekedett az 1980-as évek vége és a '90-es évek eleje táján. Valószínűleg a képzés nem túl régi kialakulása az oka annak, hogy a legtöbb gyakorló fordító, sőt a legtöbb fordítástanár nem kapott ilyesfajta formális szakképzést. Ebből kifolyólag az egyetemi szintű képzés fejlődése, alapelvei és fő vitái, melyek e cikk központi kérdéseit is képezik, annak előzményeit és alternatíváit is figyelembe véve értelmezendők.

2. Történelmi fejlődés

Szinte biztos, hogy a terjeszkedő birodalmakban a legjelentősebb történelmi pontokon már létezett egyfajta fordítóképzés, főleg felügyelt mester és tanítványa viszony formájában. Átfogóbb képzési programok eredetét kereshetjük a buddhista szövegek fordítására létrehozott és gondosan kialakított kínai intézményekben a negyediktől a kilencedik századig, a kilencedik századi Bagdadban, a „Bölcsesség Házában”, a székeskáptalanokban, mint például tizenkettedik századi Toledóban, vagy a tizenharmadik századtól kezdve az udvari művelődés körében. Kezdetleges fordítóképzés fűződik a nagy európai gyarmatosításokhoz is, ami a helybeliek elfogásán és képzésén alapult. Fordítóképzést végeztek a birodalmak határain, illetve azokon a pontokon, ahol különböző civilizációk találkoztak, ahogy az megfigyelhető 1669-től a részben Konstantinápolyban történő francia tolmácsok tanításában, vagy Mária Terézia császárné által 1754-ben Bécsben diplomaták képzésére alapított Keleti Akadémia példáján. Ezzel egyidejűleg az európai terjeszkedés a világ más tájain is fejlődéseket eredményezett: 1835-ben megalakult a ma Al-Asun néven ismert hatalmas egyiptomi fordítóiskola, Kínában a tizenkilencedik század elején külügyekkel foglalkozó állami tisztviselők egy csoportja különböző intézményeket hozott létre a fordítók képzése céljából olyan területeken, mint a hajóépítés vagy a fegyverkészítés. 1896-tól kezdve Yan Fu, az Észak-Kínai Tengerészeti Akadémia akkori igazgatója több fordítóiskolát is vezetett a központi és helyi kormányzati hatóságok működtetésében.

Az említett körülmények mindegyikére jellemző, hogy a képzéseket nem csupán azért intézményesítették, hogy a teljesítmény egy bizonyos minőségi fokát biztosítsák, hanem hogy a fordítók nemzet iránti hűségét is felügyelet alatt tartásuk. Bármikor megeshet, hogy a kultúrák közötti közvetítő személy a másik oldalnak dolgozik, és biztos módszer arra, hogy garantáltan neked dolgozzon az, ha tudatosan a sajátodként választod és képzéd ki őt. Bizonyos helyzetekben a hűségnek e garanciája jóval fontosabbá válhat, mint maga a fordítás minősége. Például a spanyol diplomaták és fordítók, akiket a marokkói protektorátusba rendeltek, szokás szerint Bejrutban kaptak képzést, ezért az arab nyelv általuk elsajátított változata nem igen hasonlított a Marokkóban beszélt nyelvváltozatokra, így azonban kevésbé volt valószínű, hogy azonosulnak a marokkói kulturális mássággal. Az államilag felügyelt képzést ezért tekinthetjük úgy, mint a közösség egyes tagjainak kiválasztását és privilegizálását, akik majd aztán más közösségekkel közeli kontaktusnak lesznek kitéve.

Míg az államilag felügyelt fordításra vonatkozó rendelkezések Európában a diplomaták képzésében valósult meg, addig Amerika spanyol nyelvű országaiban ez inkább a hiteles fordításokra vonatkozott, mely által szabályozták, hogy a kolóniák betartják a törvényrendszert (a hispániai tradíció szerint a lefordított dokumentumok teljes jogi hatállyal bírnak – így a hiteles fordítók az állam jogilag érvényes tisztségviselői). 1885-től kezdve az Uruguayi Egyetem jogi kara is kínált fordítói programot, majd egyre több spanyol-amerikai egyetemi szak adott „hiteles fordítói” diplomát (*traductor público*). Az Université de Paris 2 Összehasonlító Jogi Intézete már 1931 óta indít jogi fordítási képzést. További ilyen különös jogi intézményekkel való társulások jöttek létre a világ azon részein, ahol a jogi fordítás fontos társadalmi követelmény, főként az Egyesült Államokban.

A második világháború további lendületet adott a képzés intézményesítésének. A német ajkú világot az 1930-ban Heidelbergben, 1941-ben Genfben és az 1943-ban Bécsben alapított fordítói iskolák szegélyezték. A háborút követően a győzteseknek az volt az érdekük, hogy megszerezzenek bizonyos műszaki információkat a német nyelvből (bombák és rakéták építéséhez). Emellett úgy tűnik, a nürnbergi tárgyalások is tanúsították, milyen fontos a fordítók és tolmácsok szerepe a nemzetközi intézmények jövőjére nézve. Független egyetemi szintű intézményeket alapítottak a Harmadik Birodalom határ menti régióiban is: 1946-ban Grazban és Innsbruckban, 1947-ben Gernersheimben és 1948-ban Saarbrückenben. Ugyanígy a háború utáni lendületben az Egyesült Államokbeli Georgetown University is megalapította fordítói iskoláját 1949-ben.

Ezt követően 1957-ben megalapultak a ma már tradicionális francia intézmények, az ESIT és az ISIT, mely időszakban az európai egyesülés folyamata egyre jelentősebb ösztönző tényezővé kezdett válni. Más intézményekben, mint a Moszkvai Állami Nyelvészeti Egyetemen (ahol a fordító program 1930-ban indult), a fordítóképzést kifejezetten független idegennyelvi intézetekbe integrálták. Oroszországban és néhány közép-európai országban ez a minta máig megmaradt.

A szakosodott nyugati intézmények magas szintű konferenciatolmács, valamint fordítói képzést is kínáltak. Mind tagjai lettek a CIUTI szövetségnek (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes), mely hivatalosan 1964 óta áll fenn. Ez a nemzetközi szövetség jelenleg mintegy 30 tagot számlál, és célja, hogy az általuk kínált képzések jó hírnevét fenntartsák. Időközben azonban a fordításra szakosodott egyetemi központok száma körülbelül 300-ra növekedett világszerte, miáltal a CIUTI az intézményesített fordító képzések csupán mintegy 10%-át képviselheti.

Európa kezdeti vezető pozícióját a fordítóképzésben megingatták azok a statisztikák, melyek szerint az Európán kívül alapított központok száma az 1960-as években gyors ütemben megnövekedett, majd az 1970-es években többségbe is kerültek a nyugat-európai képzésekhez képest (ld. Caminade és Pym 1995). Sőt, míg Nyugat-Európa az akadozó európai egyesülés folyamatára valószínűleg csak lépésenként reagálva fejlesztette a fordítóképzést, addig az Európán kívüli növekedés arra utal, hogy ott egyenletesen reagáltak a gazdasági globalizációra. Mindkét irányzat alapját olyan általános reformok képezik, melyek megváltoztatták az egyetemi oktatás jellegét, fokozatosan egyre több hangsúlyt helyezve a szakmai továbbképzésekre, és egyenletesen integrálva a fordítóképzést az egyetemi rendszerekbe. Európában ez a folyamat különösen számottevő volt: az egyik ilyen reform eredményeképp Spanyolországban a fordítóképző intézmények száma az 1992-ben fennálló négyről 1997-re mintegy 23-ra növekedett. A folyamat kevésbé drasztikus a világ többi részén, főképp az Egyesült Államokban, ami további magyarázatul szolgál az Európán kívüli fejlődés egyenletesen növekvő grafikonjára.

Elhamarkodott lenne azt feltételezni, hogy a fordítóképzési programok közvetlenül a fordítók iránti társadalmi keresletre reagálva alakultak. Sok esetben a fiatalok munkanélküliség is nagy szerepet játszott, mivel a diákok körében nagyobb igény keletkezett a szakirányú oktatási programokra, annak dacára, hogy nem nőtt a piaci kereslet a jól fizetett főállású fordítók és tolmácsok iránt. A képzési programokban érdekelt fél lehet maga az oktatási rendszer is. Mikor az angol nyelvtől eltérő nyelvi tanszékek véglegesített dolgozói egyre több diákot veszítenek, a fordítói programok további foglalkoztatást jelenthetnek a tanároknak mindaddig, amíg a fordítói hallgatóknak egynél több idegen nyelvet kell használniuk. A nyelvek kiválasztásában egy jelentős politikai dimenzió is közrejátszik, különösképp olyan helyzetekben, mikor a fordításpolitikák összefüggnek a kisebbségi nyelvek védelmével és művelésével. Például két „A nyelvet” tartalmazó képzés nemcsak Írországból, Katalóniából vagy Galíciából van, hanem a poszt-apartheid Dél-Afrikából is. Ezért sok országban túlképzettség van jelen az okleveles fordítók közt, amint azt a diplomás foglalkoztatottsági felmérések is mutatják, melyek szerint azon hallgatók száma, akik ténylegesen főállású munkát találnak, átlagosan 30% alá esik (Spanyolországban, Németországban és Olaszországokban; Hong Kong-ban még ennél is alacsonyabb értékekről számoltak be). Ilyen helyzetekben a legtöbb képzés részéről az volna a racionális elgondolás, ha csökkentenék a fordítói szakma ellátását. Sok érv szólhat például amellett, hogy a fordítóképzés támogatja a közösség nyelvi kompetencia állományát, és hogy biztosítja olyan

kommunikációs készségek elsajátítását, melyek több szakmai szituációban hasznosnak bizonyulhatnak. Ezért a diplomásokat időnként más megnevezéssel illetik, mint például a „nyelvi közvetítő”, mely Olaszországban három éves BA képzéssel szerezhető meg.

Más országokban viszont a minőségi fordítókra való társadalmi igény jóval meghaladja az olyan oktatási rendszerek kapacitását, melyek a fordítást mindeddig általánosan mellékesnek tekintették. Az elmúlt időben hirtelen megnőtt a fordítóképzések száma Kínában, és talán Indiában is hasonló növekedés várható. Az Egyesült Államokban viszont sok időbe telt, mire felismerték, mekkora szükség van a minőségi fordítókra a „nemzetbiztonság” nyelvezetének terén, valamint a nagyobb hazai nyelvekben, mint amilyen a spanyol nyelv is. Ennek ellenére a fordítói programok száma továbbra is viszonylag alacsony (kivéve a bírósági tolmácsolás és a honvédelmi szolgáltatások területét). Az általános nemzetközi szinten némelyek talán azt remélik, hogy a „közösségi” tolmácsolás (amely lefedi a bíróság, egészségügy, hatóság stb. területeit) több figyelmet fog kapni, mivel eddig azt csupán az olyan országok mellékszakjain oktatták, ahol rengeteg a bevándorló, például Kanadában, az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Svédországban, ahol egyre inkább tudatosul, hogy mik a belföldi nyelvi szükségletek. Európában, ahol a képzések az egyetemekre összpontosultak, aránylag kevés olyan intézkedést hoztak, mely az ilyesfajta, „valós igények felismerésén alapuló” megközelítések követését tanúsítaná.

A fordítói hallgatók a legtöbb országban túlnyomórészt nők, bár Caminade és Pym (1995) becslése szerint a képzések vezetői közül csupán 35% nő.

3. Az egyetemi képzések típusai

A fordítói kurzusokat többségében az idegennyelvi diplomás képzések keretében kínálják.

Bár a fordítói feladatokat eredetileg a nyelvsajátítás fokának tesztelésére használták, egyre inkább tekintik őket önmagukban gyakorlófeladatként, mely a fordításra, mint a kommunikáció egy formájára jellemző tulajdonságokat eredményez (e változás eredetéhez ld. Sewell és Higgins 1996, Majmkaer 1998, Baer és Koby 2003, Malmkjaer 2004, Tennent 2005 és Kearns 2008 szerkesztett köteteit). Az Európán kívüli változások egy talán érdekesebb szempontja, hogy hogyan szervezték meg a fordítóképzéseket a különböző egyetemi tanszékek között. A legtöbb esetben egy adott nyelvi tanszék (például angol vagy kínai) szervezi a programot, más nyelvi tanszékek tanári karának közreműködésével. A fő testület néha egy nyelvészeti tanszék, kevés esetben pedig a képzés tényleges szervezését egy

tanszékközi bizottság végzi. Bár az az ideális, ha van önálló szakfordítói tanszék, sok más gyakorlati rendszert találhatunk. A változások ellenére az 1990-es évek óta komoly érvek szólnak amellett, hogy a fordítóképzést elválasszák a főbb élőnyelvi képzésektől, mely által az esetek többségében független képzések jöhetnének létre, kizárólag a fordítók és/vagy tolmácsok képzése céljából.

A független képzéseket tekintve az egyetemi szintű képzés lehet teljes hosszú-távú képzés (BA és MA, ami általában ötéves képzésidőtartamot jelent) és mesterképzés (mely lehet egy vagy, ami általánosabb, két éves időtartamú). Néhány európai országban a képzés az első minta szerint zajlik (például Németországban, Ausztriában vagy Spanyolországban), máshol a mesterképzési modell van többségben (Franciaországban, az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban). Törökországban négyéves BA képzések vannak. Európán kívül a helyi struktúrákhoz való alkalmazkodás szükségessége és az egyetemi szintű kötelező nyelvtanulás azt eredményezte, hogy a mesterképzések egyértelműen túlsúlyba kerültek. E különbségekből messzemenő következmények fakadnak a képzésekben arra nézve, hogy kit oktatnak, miből áll a képzés, miként értelmezik a fordítói kompetenciát és hogyan járul hozzá a képzési folyamat a szakavatottá váláshoz.

A hosszú távú modellben a hallgatóknak általában egy alapos nyelvi és kommunikációs készségbeli képzést kell teljesíteniük, majd utolsó éveikben szakosodnak (rendszerint írásbeli fordítás és tolmácsolás közt választhatnak). Bizonyos országokban legalább két idegennyelvvvel kell dolgozniuk, és a kezdeti évek során a hallgatók idejük nagy részét a nyelvtudás fejlesztésével töltik. A képzések meglehetősen színesek és változatosak lehetnek, és kurzusokat kínálhatnak a számítógépes ismeretek, új technológiák, vállalkozási ismeretek, különböző fordítói szakterületek, fordításelmélet, esetleg fordítástörténet területén. Emellett különböző általános bölcsészettudományi kurzusok is elérhetők az egyes intézményekben. Az ilyesfajta képzések ideális szüleménye egy gazdag tudáskörrel felruházott szakember lenne. A fordítói kompetencia főbb modelljei hasonlóan színesek és összetettek. Ez látható a német elméletalkotásban is Wilsstól kezdve (1996) Kautzig (2000), vagy az Universitat Autònoma de Barcelona PACTE kutatócsoport modelljavaslatában (ld. pl. Beeby 2000), mely hat széleskörű alkompetenciát nevez meg, és amely jól illeszkedik az ötéves képzéshez. Mindemellett más kompetencia modellek is rendelkezésre állnak (vö. Schäffner és Adab 2000).

Ugyanakkor az önálló mesterképzések jobban fókuszálhatnának azokra a készségekre és ismeretekre, melyeket a fordítók és/vagy tolmácsok ténylegesen használnak. Így talán azt

várják ezektől a képzésektől, hogy betöltsenek bizonyos piaci réseket, illetve gondoskodjanak bizonyos szakmai készségekről, például az audiovizuális fordításban, a műfordításban vagy a lokalizációban. Gyakorlatban viszont ezek a képzések továbbra is inkább általános fordítási megközelítéseket kínálnak, bár anélkül a nyelvi képzés nélkül, melyet a teljes képzések első éveiben kínálnak. Ezt az „általános mesterképzési” megközelítést javasolták az európai mesterszintű fordítóképzés alapmodelljeként is.

Európában a Bologna-rendszer célja a BA szint elkülönítése az MA szinttől. Sok esetben ez azt jelenti, hogy a korábbi négy- vagy ötéves képzéseket kétfelé osztották, hogy így a korábbi specializációk többé-kevésbé a mesterképzésen legyenek elérhetőek. Kevés bizonyíték van arra, hogy radikális különbség lenne a BA és MA szint között, olyan értelemben, hogy a BA diploma megszerzésével a diplomások elhelyezkednének a fordítóiparban, majd később MA tanulmányokat kezdenének, hogy magasabb szintű, specializált, ideális esetben speciális piaci rés betöltésére alkalmas szakmai ismereteket szerezzenek.

Egy csekély jelentőségű irányzat alapján „fordítástudományi” mesterképzést indították, melyben e kifejezést két összefüggő értelemben használják: 1) tanulmányok, melyek (jobb) fordítónak tehetik a hallgatót, és 2) tudományos kutatás a fordítás területén (ú.m. transzlatológia). Bár mindenképp kétséges, hogy a tudományos kutatás milyen mértékben erősítheti a fordítói készségeket, ilyen kurzusokra is van igény, és ezek élvezhetik azt a luxust, hogy nem kell adott nyelvpárossal dolgozniuk – így a fordítást egy nyelven tanulhatják, általában angolul. A „kulturális fordítás” fogalmát időnként hasonlóképp használják, úgy mint ami képes ellátni az előbbi egyesítés inkább irodalmi változatait, melyben az alap elképzelés az, hogy a kultúratudomány kapcsolódó elméletei erősíthetnek bizonyos műfordítói készségeket.

Az egyetemi szintű szakkurzus elsődleges módszer arra mind az irányzaton belül, mind az irányzat körül, hogy általa a tudományos kutatás talán megszólíthassa a fordítói szakmákat, valamint segíthesse azok jövőjének tájékoztatását. Mindezek mellett nehéz lenne azt állítani, hogy e képzések ilyesfajta hatást gyakoroltak volna. A hatás inkább az ellenkező irányban tapasztalható, azaz a szakmai gyakorlaté a tudományos képzésre.