

Seresi Márta

TÁVTOLMÁCSOLÁS ÉS TÁVOKTATÁS A TOLMÁCSKÉPZÉSBEN



Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben

Seresi Márta

Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben



BUDAPEST • 2016

© Seresi Márta

Lektorálta: Dr. Horváth Ildikó habil.

ISBN 978-963-284-798-6

ISSN 2415-9743



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: Az ELTE Bölcsészettudományi Karának dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám

Tipográfia: Manzana Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomda: Multiszolg Bt.

Tartalomjegyzék

Előszó (Horváth Ildikó)	11
Bevezetés	15
1. A TOLMÁCSOLÁS ALAPFOGALMAI	19
1.1. A tolmácsolás definíciója	19
1.2. A tolmácsolás tipologizálása	20
1.3. Konferenciatolmácsolás	20
1.4. Nem konferenciatolmácsolás	22
1.5. Médiatolmácsolás	23
1.6. A tolmácsolás módjai	24
1.6.1. Összekötő tolmácsolás	24
1.6.2. Konszekutív (nagyszakaszos, követő) tolmácsolás	24
1.6.3. Szinkrontolmácsolás	24
1.6.4. Fülbesúgásos tolmácsolás (chuchotage)	25
1.7. További alapfogalmak: aktív nyelv, passzív nyelv, forrásnyelv, cél nyelv, retúr, relé és pivot	25
1.7.1. Aktív nyelvek	25
1.7.2. Passzív nyelvek	27
1.7.3. Forrásnyelv és cél nyelv	27
1.7.4. Retúr	28
1.7.5. Relé és vezér nyelv	29
1.8. Összegzés	29
2. TOLMÁCSOLÁSELMÉLETEK	31
2.1. A tolmácsoláskutatás nehézségei	31
2.2. A tolmácsolás közben zajló folyamatok modellezése	32
2.2.1. Az információfeldolgozás kognitív modellje	32
2.2.2. A deverbilizációs elmélet	33
2.2.3. Chernov és az előrejelzés-modell	34
2.2.4. Gile energiamodellje („effort model”)	34
2.2.5. Setton kognitív-pragmatikai modellje	35
2.3. Összegzés	36

3. A TOLMÁCSOLÁS ÉS AZ ÚJ TECHNOLÓGIÁK MEGJELENÉSE	37
3.1. Szinkrontolmácsolás	37
3.2. A gépi tolmácsolás	38
3.3. Telefonos és videoközzvetítéses kommunikációs helyzetek	38
3.3.1. A közvetített kommunikációs helyzetek fajtái, sajátosságai	38
3.4. Tolmácsolás közvetített kommunikációs helyzetekben	40
3.4.1. Telefonos tolmácsolás	40
3.4.2. Távtolmácsolás	41
3.4.3. Videokonferencia-tolmácsolás	41
3.5. A távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás praktikus nehézségei	42
3.6. A távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás szubjektív hatása a tolmácsokra	45
3.7. A távtolmácsolással és videokonferencia-tolmácsolással kapcsolatos kutatások eredményei	46
3.8. A távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás során felmerülő nehézségek a tolmácsolás kognitív modelljeinek tükrében	49
3.9. A távtolmácsolás megvalósításához szükséges technikai feltételek	50
3.10. Összegzés	52
4. A TOLMÁCSOLÁS OKTATÁSA	53
4.1. A tolmácsolás oktatásának története	53
4.2. Tanulható-e a tolmácsolás?	54
4.3. Velünk született, de fejleszthető tulajdonságok, személyiségjegyek	55
4.4. Tanulható ismeretek, készségek	57
4.4.1. A tolmács nyelvtudása	57
4.4.2. Kognitív készségek	57
4.4.3. Kommunikációs készségek	57
4.4.4. Általános műveltség	58
4.5. Tolmácskészségek, stratégiák, automatizmusok	58
4.5.1. Figyelem	58
4.5.2. Stratégiák kifejlesztését igénylő helyzetek a tolmácsolásban	59
4.5.3. Tolmácsstratégiák	59
4.6. A konszekutív tolmácsolás oktatásának folyamata	61
4.6.1. Bevezető szakasz	61
4.6.2. A jegyzetelés technika bevezetése	62
4.6.3. A konszekutív tolmácsolás oktatásának indokoltsága	64
4.6.4. A haladó konszekutív tolmácsolás oktatása	66
4.7. A konszekutív tolmácsolás oktatásához felhasznált beszédek	67
4.7.1. Beszédtípusok	67
4.7.2. A tolmácsolás gyakorlásához jól használható beszéd	68
4.7.3. A konszekutív beszédek nehézségeinek fokozása	69

4.8. Értékelés a tolmácsképzésben	70
4.8.1. Az értékelés elvei	71
4.8.2. Az értékelés típusai	72
4.8.3. Az értékelés kritériumai	74
4.9. Összegzés	75
5. ÚJ TECHNOLÓGIÁK HASZNÁLATA A TOLMÁCSOLÁS OKTATÁSÁBAN	77
5.1. Felkészítés az új technológiák használatára	77
5.2. Az oktatási helyzetre adaptált technikai eszközök	78
5.3. Virtuális oktatás	79
5.3.1. A virtuális oktatás aszinkron módszerei	79
5.3.2. A virtuális oktatás szinkron módszerei	80
5.4. Összegzés	82
6. VIRTUÁLIS ÓRÁK A TOLMÁCSKÉPZÉSBEN	83
6.1. A European Masters in Conference Interpreting (EMCI) képzés	83
6.1.1. Pedagógiai segítségnyújtás	84
6.1.2. Az ELTE részvétele a virtuális órákban	84
6.1.3. Technikai és szervezési kérdések	85
6.1.4. A virtuális órák menete	87
6.2. Összegzés	87
7. A KUTATÁS ÁLTALÁNOS BEMUTATÁSA	89
7.1. A kutatás célja és jelentősége	89
7.2. A kutatási kérdések és hipotézisek részletes ismertetése	90
7.3. A kutatás fő részei	91
7.4. Összegzés	92
8. A VIRTUÁLIS ÓRÁK A HALLGATÓK SZEMSZÖGÉBŐL	93
8.1. Az adatközlők és az adatok felvétele	93
8.2. A kérdőívek	94
8.3. Összegzés	95
9. A HALLGATÓI KÉRDŐÍVEKBŐL LEVONHATÓ LEGFONTOSABB TANULSÁGOK	97
9.1. Stressz	97
9.1.1. Stressz a tolmácsképzésben	98
9.1.2. A stressz a hallgatói kérdőívekben	98
9.1.3. Érzelmi érintettség	100
9.1.4. Stressz – összegzés	100

9.2. A virtuális órákon elhangzott beszédek a hallgatók szempontjából	101
9.2.1. A beszédekkel kapcsolatos pozitívumok	101
9.2.2. A beszédekben rejlő kockázatok	102
9.2.3. Beszédek – összegzés	103
9.3. Értékelés a virtuális órákon	104
9.3.1. Értékelés a hallgatók szemszögéből	104
9.3.2. Értékelés – összegzés	106
9.4. Virtuális környezet	107
9.4.1. A virtuális környezet a hallgatók kérdőíveiben	107
9.4.2. Virtuális környezet – összegzés	108
9.5. Óraszervezés	109
9.5.1. Általánosságban eltérő órátípus	110
9.5.2. Konkrét óraszervezési kérdések	110
9.5.3. Óraszervezés – összegzés	112
9.6. Módszertani tanulságok	113
9.7. Összegzés	114
10. A KUTATÁS MÁSODIK RÉSZE: INTERJÚK	117
10.1. Az öt szakértő válaszai	117
10.1.1. Az első kérdésre adott válaszok értékelése	118
10.1.2. A második kérdésre adott válaszok értékelése	119
10.1.3. A harmadik kérdésre adott válaszok értékelése	120
10.2. Összegzés	121
11. VÁLASZ A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE	123
11.1. Az első kutatási kérdés: Megvan-e a helye a virtuális tanóráknak a modern konferenciatorlmács-képzésben?	123
11.1.1. Stressz	124
11.1.2. Újszerű helyzet, változatosság	124
11.1.3. Hozzáférés a szakértelemhez	126
11.1.4. Felkészít a vizsgára	127
11.1.5. Felkészít a munkaerőpiac új realitására	127
11.1.6. Új technológia használata	128
11.1.7. Tolmácsolástechnikai és a felkészülésre vonatkozó tanulságok	129
11.1.8. Válasz az első kutatási kérdésre	130
11.2. A második kutatási kérdés: Helyettesítheti-e a virtuális tanóra a hagyományos tantermi kontaktórákat?	131
11.2.1. Videokonferencia-helyzet	131
11.2.2. A beszédek ingadozó színvonala	133
11.2.3. A visszajelzések kontinuitásának hiánya	134
11.2.4. Vizsgadrukk	135
11.2.5. Óraszervezési problémák	136

11.2.6. Személyes interakció	137
11.2.7. Válasz a második kutatási kérdésre	137
11.3. A harmadik kutatási kérdés: Hol van a helye a virtuális óráknak a tantervben?	139
11.3.1. A képzés melyik szakaszában kezdődjenek a virtuális órák?	139
11.3.2. A beszédek szintje	141
11.3.3. A nyelvi irány	141
11.3.4. Válasz a harmadik kutatási kérdésre	142
11.4. Néhány zárógondolat	143
Felhasznált irodalom	145
Interneten elérhető irodalom	151
Függelék	153

Előszó

A *Fordítástudományi értekezések* könyvsorozatot 2014-ben indítottuk útjára. A sorozat elindításának célja a nyelvi közvetítéssel kapcsolatos monográfiák megjelentetése, elsősorban az ELTE BTK Nyelvtudományi Iskolája Fordítástudományi Doktori Programjához kapcsolódó szerzők írásaiból. Az első kötet, Tamás Dóra *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről* című könyve után igen nagy örömmel mutatom be a sorozat második kötetét, Seresi Márta *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsolásban* című művét.

Az új technológiák gyors fejlődése és rohamos terjedése természetesen a nyelvi közvetítői piacot is érintette. Mindez egyrészt a fordítók, másrészt a tolmácsok mindennapi munkájára is kihatással van. A digitális forradalom eredményeképp új fordítói profil alakult ki, ami maga után vonta a fordításhoz szükséges készségek változását is. Ez a változás az ezredforduló környékén a fordítóképző programokat új kihívások elé állította. A digitális fejlődés azonban nem állt meg. A fordítói piacon megjelent a gépi fordítás, minek következtében a fordítói profilváltozás második szakaszát éljük.

Az új technológiák terjedése továbbá a hivatásos tolmácsok munkavégzésére is kihatással van, jóllehet a napjainkban tapasztalható technológiai fejlődésre a tolmácsolási piac lassabban reagált a fordítói piacnál. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy az új technológiák alkalmazása az írott szövegek szerkesztése, illetve kezelése terén magától értetődőbbnek tűnik, mint a hangzó szövegek esetében.

Az új információs és kommunikációs technológiák használata a tolmácsok munkáját is segíti a felkészülés, az adott tolmácsolási esemény témájának **terminológiai és tartalmi feldolgozása** és a tolmácsolási esemény során is. Ehhez egyrészt a szervezők által rendelkezésre bocsátott anyagokat, másrészt pedig más forrásokat használnak fel. Korábban az információkat könyvtárakban, szaklapokban vagy szakemberek segítségével találták meg a tolmácsok. Manapság mindez az interneten történik, ahol az online enciklopédiáknak, a többnyelvű elektronikus szótáraknak, terminológiai adatbázisoknak és párhuzamos szövegeknek köszönhetően a tolmácsolási esemény tartalmi és terminológiai előkészítése sokkal könnyebbé és hatékonyabbá vált.

Az elmúlt néhány évben a számítógép a tolmácsok életében még fontosabb munkaeszközzé vált: a konferenciatolmácsok már nemcsak a felkészüléshez, hanem **tolmácsolás közben** is használják az előre megkapott ppt előadások követésére, a frissen megszerzett előadások előkészítésére, illetve az újonnan felmerülő szakkifejezések célnyelvi megfelelőjének felkutatására valós időben, az internet segítségével.

Az új információs és kommunikációs technológiák fejlődése lehetővé tette továbbá a **videokonferenciák** és a távtolmácsolás nagyobb térnyerését. Az új technológiáknak egy további alkalmazási területe nem más, mint a **számítógéppel támogatott tolmácsolás**. Ez annyiban különbözik a fenti alkalmazásoktól, hogy itt az új technológiák már nem segédeszközként vagy a tolmácsolás médiumaként szerepelnek, hanem a tolmács munkájának egy részét is „átvállalják”. Ez olyan jól lehatárolt kommunikációs helyzetekben működik már az 1990-es évektől, mint pl. a telefontolmácsolás, a távtolmácsolás egyik formája, biztosítási vagy orvosi témakörben. Ennek a helyzetnek az egyik alapvető tulajdonsága, hogy a kommunikáció résztvevői közül az egyik fél többnyire előre látható, jól körülhatárolható kérdéseket tesz fel, a másik fél pedig ezekre válaszol. A másik jellemző pedig, hogy a tolmács a számítógépe előtt dolgozik, tehát valós időben hozzá tud férni előre megírt konverzációs mintaszövegekhez, amelyeket felolvas, és csupán a válaszokat tolmácsolja. Így tehát egy irányba tolmácsol.

A technológiai fejlődés azonban nem állt meg és napjainkban a teljesen automatizált **gépi tolmácsolás** egyre gyakoribb téma, jóllehet a tolmácsolás automatizálása ma még elmarad a gépi fordítás fejlettségi szintjétől. A tolmácsolás ugyanis az automatizált nyelvi közvetítés területén lassabban reagált a nyelvtechnológiai fejlődésre, mint a fordítás. Ennek egyik oka talán abban rejlik, hogy a fejlődést általában a meglévő kereslet generálja, és az írásban fordítandó szövegmenyiség jóval meghaladja a tolmácsolandó szövegek mennyiségét. Egy másik ok pedig abban keresendő, hogy a tolmácsolás automatizálása során számos olyan valós időben bekövetkező tényezőt is figyelembe kell venni, amely nem merül föl az írott nyelvi közvetítés során. A közelmúltban pedig megjelent a *cloudinterpreter*, azaz a „felhőtollmács” kifejezés is.

Az új információs és kommunikációs technológiákat és a tolmácsolás terén alkalmazott nyelvtechnológiai eszközöket ugyan nem lehet figyelmen kívül hagyni, mégis meg kell állapítani, hogy a technológiai fejlődés a tolmácsképzést nem alakította át annyira, mint a fordítás oktatását. A képzett **tolmácsok profilja nem változott** olyan mértékben, mint a fordítóké, hiszen a tolmácsolás eleve társas szakma, amelynek a kollégákkal és a tolmácsolt kommunikációs helyzet szereplőivel való intenzív interakció mindig is szerve része volt.

A tolmácsképzés módszertani alapjai tehát változatlanok, a képzés során alkalmazott eszközök és médiumok változnak csupán: az online beszédterek és a videokonferenciák jól kiegészítik a hagyományos tanulási formákat. Az osztálytermi képzés autentikusságát érdemes úgy fokozni, illetve megőrizni, hogy a tolmácsolásra szánt beszédeket ppt előadásokkal kíséjük és a képzés erre alkalmas szakaszában beengedjük a laptopokat a kabinba. Ezzel egy időben érdemes olyan készségeket is fejleszteni, mint a gyors internethasználat és információkeresés, terminológiakezelés. Továbbá nem szabad elfelejtkezni az új munkakörülmények szemléltetéséről sem, ahogy a **videokonferenciák** során alkalmazott távtolmácsolásról sem. Ezért érdemes bilaterális vagy több résztvevős videokonferenciákon is gyakorolni, mint ahogy azt a *European Masters in Conference Interpreting* konzorcium tagjai már néhány éve teszik.

Seresi Márta a *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben* című műve igen időszerű témát dolgoz fel: a távoktatás helyét és szerepét a modern konferenciatolmácsképzésben. A jelen könyv alapját az az empirikus kutatás adja, amelyet a szerző az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén folyó *European Masters in Conference Interpreting* (EMCI) konferenciatolmács-képzés során végzett. Ez a kutatás nemcsak hazai, de nemzetközi viszonylatban is úttörő jellegű, hiszen ilyen mélységben és részletességgel még nem született tudományos igényű értekezés a témában.

A tolmácsképzésben a távoktatás egyik formája a virtuális órák. A **virtuális óra** csupán a közelmúltban jelent meg a konferenciatolmács-képzésben, elsősorban az Európai Bizottság és Parlament tolmácsolási főigazgatóságainak kezdeményezésére. Seresi Márta igen gyakorlatorientáltan és érdekesen mutatja be a virtuális órák mint pedagógiai eszköz szerepének és szervezésének különböző szempontjait. Kutatásának egyik legnagyobb értéke, hogy a virtuális óráknak a konferenciatolmács-képzésben betöltött helyét az órákon részt vevő összes szereplő, a tanulók, az oktatók és az európai intézmények szempontjából is bemutatja. E mellett a jelen kutatás egy másik értéke, hogy mindezt a tolmácsolástudomány és a tolmácsolás oktatásának elméleti hátterébe ágyazza be.

A *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben* előremutató mű, hiszen a tolmácsolás oktatásának diskurzusát bővíti egy újabb témával, és ezzel újabb kutatásokat alapoz meg. Mindenki számára hasznos lehet, aki érdeklődik a tolmácsolás oktatása és általában véve a távoktatás módszertani kérdései, új formái iránt. A mű az új technológiáknak az oktatásban betöltött szerepe köré szerveződik; ezt az is kifejezi, hogy a papíralapú kiadás mellett elektronikus könyvként is elérhető.

Horváth Ildikó

Bevezetés

A nyelvi közvetítés és ezen belül a tolmácsolás világa az utóbbi évtizedek technológiai fejlődésével párhuzamosan hatalmas változásokon ment át. Az új technológiák megjelenése lenyűgöző távlatokat nyitott az emberi kommunikációban és így a tolmácsolásban, valamint a tolmácsolás oktatásában is. Az egyik ilyen, egyre szélesebb körben terjedő lehetőség a távtolmácsolást lehetővé tévő berendezések, valamint a videokonferencia-berendezések használata. Ezek az új technológiák egyrészt lehetővé teszik, hogy a tolmácsolás valós időben hidalgjon át akár hatalmas földrajzi távolságokat is, és ezáltal távtolmácsolás, illetve videokonferencia-tolmácsolás jöjjön létre. Másrészt a videokonferencia-berendezés a képzésben is felhasználható: ekkor valósul meg a távoktatás egyik speciális formája, a virtuális óra.

A videokonferencia-tolmácsolás és a távtolmácsolás kutatása a tolmácsolástudomány egyik legaktuálisabb témája. Az új lehetőségek megjelenése ugyanis a tagadhatatlan előnyökön túl néhány új nehézséget is felvet. Éppen ezért a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás szakmai megítélése a mai napig nem egyértelmű. Ugyanakkor gyakorló tolmácsként rendszeresen találkozom a tolmácsolás ilyen módjaival. Ezek a tapasztalatok, illetve az EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*) együttműködés keretein belül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén (ELTE BTK FTT) zajló videokonferenciás tanítási órák tapasztalatai adták kutatásom kiindulópontját. Kutatásomat az ELTE BTK Fordítástudományi Doktori Programján benyújtott doktori disszertációmban írtam le részletesen: a dolgozat rövidített, tömörebb változata ez a könyv.

A virtuális óra csupán néhány éve jelent meg a tolmácsképzés eszköztárában. Módszertanát jelenleg a gyakorlat alakítja, ezért érdemesnek láttam megvizsgálni, hogyan lehet igazán hasznosan beépíteni ezt az órátípust a modern konferenciatolmács-képzés tanmenetébe. Milyen speciális előnyökkel, nehézségekkel jár, illetve a képzés melyik szakaszában, milyen módon érdemes élni ezzel a lehetőséggel? Oktatóként ugyanis azt tapasztaltam, hogy a hallgatók számára a virtuális óra más jellegű tapasztalatot jelent, mint a hagyományos tanórák. Szubjektív megfigyeléseimet, a szünetekben folytatott informális beszélgetéseink tanulságait szerettem volna kiegészíteni a szakirodalom megállapításaival, valamint egy empirikus kutatás következtetéseivel is.

Ugyanakkor a téma tárgyalásához elengedhetetlen, hogy először a tolmácsolás és a tolmácsképzés alapfogalmain és alapelveit tisztázzuk. Gyakorló tolmácsként az a tapasztalatom,

hogy nagyon sok esetben a megbízók, de akár a gyakorló tolmácsok, a nyelvészek vagy a kétnyelvűek sincsenek tisztában a tolmácsokkal szemben megfogalmazható követelményekkel vagy a tolmácsolás alapvető terminusaival. Ezért, mielőtt rátérnék a legújabb fejlemények és kihívások tárgyalására, az alapokat szeretném részletesebben is egyértelműsíteni.

Hasonló a helyzet a tolmácsképzés módszertanának központi kérdéseivel. Bár a tolmácsolás oktatása már több mint fél évszázados múltra tekint vissza, és az alapelvei meglehetősen jól dokumentáltak, mégis érdemes ezeket részletesebben áttekinteni, mielőtt rátérnénk a videokonferencia-berendezés pedagógiai használatára. Ugyanis mind nemzetközi szinten, mind az egyes országokon belül számos tolmácsképző intézmény működik, amelyek esetenként igencsak eltérő módszertannal és felszereltséggel vállalják a leendő tolmácsok képzését és vizsgáztatását. Sok esetben még a tolmácsokat oktató személyek sem ismerik vagy alkalmazzák teljes körűen a képzéssel kapcsolatos tudományos megállapításokat.

Ezért azt kívánom először áttekinteni, hogyan látja ma a tolmácsolástudomány magát a tolmácsolást és a tolmácsképzést, és csak ezután vizsgálom meg a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás gyakorlatát. Pontosan a téma vitatott jellege teszi szükségessé, hogy egyértelmű elveket és szttenderdeket határozzunk meg, amelyekre támaszkodva objektív ítéletet alkothatunk a maguknak tagadhatatlanul helyet követelő újdonságokról.

Könyvem első fejezetében a tolmácsolás és a konferenciatolmácsolás definícióját és alapfogalmait járom körül, melyek ismerete nélkülözhetetlen a tolmácsolás kérdéseinek tárgyalásához. Ebben a fejezetben definiálom például, mit is jelent a konszekutív tolmácsolás, vagy mit takar a tolmácsolásban az A nyelv és a B nyelv fogalma.

A második fejezetben a tolmácsolás folyamatára vonatkozó kognitív modelleket vizsgálom meg. Röviden áttekintem Seleskovitch deverbilizációs hipotézisét, Setton modelljét a mentális reprezentációról, Chernov anticipációs hipotézisét, valamint Gile energiamodelljét. A modellekből következő megállapítások mind a tolmácsolás oktatása, mind a távolságokat multimédiás technológia segítségével áthidaló tolmácsolástípusok, és így a könyvem egyik fő tárgyát képező videokonferencia-tolmácsolás szempontjából is meghatározóak.

A harmadik fejezetet a tolmácsolás jelenét formáló új technológiák ismertetésének szentelem. Itt tárgyalom majd részletesen az audiovizuálisan közvetített kommunikációs helyzet jellegzetességeit, valamint a tolmácsolási helyzeteket befolyásoló sajátosságait. Szót ejtek továbbá a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás speciális nehézségeiről is.

A negyedik fejezet tárgya a konferenciatolmácsolás oktatása. Ebben a fejezetben először áttekintem a tolmácsolás oktatásának történetét. Mivel jelenleg az ELTE rendelkezésre álló technológia csupán a konszekutív tolmácsolás gyakorlását teszi lehetővé a virtuális órákon, az empirikus kutatásom is kizárólag a konszekutív tolmácsolásra terjedhetett ki. Így a konferenciatolmácsolás-képzést ismertető fejezetben a hangsúly a konszekutív tolmácsolás oktatására helyeződik. A fejezet második részében tehát a konszekutív tolmácsolás oktatásának ismertetem a főbb szakaszait, illetve módszereit.

Az ötödik fejezetben megvizsgálom, hogyan lehet az új technológiákat a képzésbe beépíteni. Ismertetem, hogyan lehet a hallgatókat az új technológiák használatára felkészíte-

ni, illetve az új technológiákat kifejezetten pedagógiai célra felhasználni. Ezt követően röviden áttekintem a virtuális oktatás definícióját, valamint fajtáit is. A virtuális oktatásban ugyanis megkülönböztethetünk szinkron, valamint aszinkron módszereket. A legaktuálisabb tendencia azonban az, hogy a virtuális oktatás előnyeit kombináljuk a jelenléti oktatásból fakadó előnyökkel: ekkor valósul meg a vegyes oktatás, vagyis a *blended learning*.

A hatodik fejezetben ismertetem kutatásom tágabb kontextusát. Mivel könyvem témája egy kevésbé ismert, Magyarországon a tolmácsképzésben csak néhány éve használt pedagógiai eszköz, ebben a fejezetben részletesen leírom, mit is takar a virtuális óra kifejezés. Kitérek a virtuális órákban részt vevő intézményekre, és röviden ismertetem az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén folyó *European Masters in Conference Interpreting* (EMCI) képzést is, mivel ez adja meg kutatásom hátterét.

A hetedik fejezetben írom le magát a kutatást. Ismertetem célját, jelentőségét, majd rátérek kutatási kérdéseimre és az azokra válaszul megfogalmazott hipotézisekre. Ebben a fejezetben mutatom be a kutatásom két fő részét is.

A nyolcadik fejezetben ismertetem a kutatásom első, nagyobb volumenű részét. A kutatás első részében 2012 és 2014 között az ELTE EMCI hallgatói között végeztem kérdőíves felmérést, amely során a virtuális órák kérdését a hallgatók szempontjából kívántam megvizsgálni. Ezeken a virtuális órákon az Európai Unió intézményeinek e-oktatásért felelős főosztályainak munkatársai, illetve az uniós intézmények tolmácsai működtek közre. Ebben a fejezetben bemutatom az adatközlőket, az adatok felvételét, és ismertetem a használt kérdőíveket is.

A kilencedik fejezetben elemzem és értelmezem részletesen a kérdőívekkel begyűjtött adatokat. Itt próbálom felrajzolni az általánosabb tendenciákat, amelyeket később majd össze lehet vetni a virtuális órákon részt vevő oktatók és európai uniós munkatársak véleményével.

A tizedik fejezetet a kutatásom második részének szenteltem. A kutatás második felében olyan nagynevű szakemberekkel (oktatókkal, tolmácsokkal, az Európai Unió tolmácsképzésért felelős munkatársaival) készítettem interjút, akik maguk is részt szoktak venni virtuális órákon. Néhány szóban bemutatom, kiktől van szó, majd összesítem az általuk említett szempontokat. Igyekszem kiemelni a válaszaikból kirajzolódó főbb tanulságokat, tendenciákat.

A tizenegyedik fejezetben vonom le a kutatás konklúzióját. Összevetem a hallgatók kérdőíveiből, valamint a szakemberek interjúiból kiszűrt fontos gondolatokat és segítségükkel megválaszolom a kutatási kérdéseimet. Ezzel igazolom, cáfolom vagy árnyalom a kutatás előtt megfogalmazott hipotéziseimet, valamint új kutatási irányokat javasolok.

1. A tolmácsolás alapfogalmai

Dolgozatom témája a videokonferencia-tolmácsolás beillesztése a modern konferenciatormács-képzésbe. A téma részletesebb tárgyalása előtt szükséges a nyelvi közvetítés és azon belül is a tolmácsolás alapfogalmainak áttekintése és definiálása. Ezenkívül a tolmácsolás különféle fajtáira, valamint megvalósításának egymástól eltérő módjaira is ki kell térni. Így válnak érthetővé a tolmácsképzés alapelvei, amelyeket a videokonferencia-berendezés használatának bevezetésekor is figyelembe kell venni.

1.1. A TOLMÁCSOLÁS DEFINÍCIÓJA

Klaudy szerint a fordító és tolmács fő jellemzője, hogy olyan személy, aki hivatásos **nyelvi közvetítő**, vagyis két nyelv között képes közvetíteni. Szerinte a jó nyelvi közvetítő fő ismerve nem az, hogy saját kommunikációs szükségleteit mennyire tudja idegen nyelven kielégíteni, hanem az, hogy mennyire képes a nyelvi közvetítést megvalósítani (Klaudy 1999). Chernov a tolmácsolást és fordítást közvetített kétnyelvű kommunikációs tevékenységként határozza meg (Chernov 2004).

Jones a tolmácsolásra több definíciót is ismertet. A nyelvi közvetítés hagyományos tipológiájában többek között szóbeli és írásbeli, illetve a forrásszöveg létrejöttével egyidejű vagy attól időben eltérő nyelvi közvetítést különböztetünk meg. Ha ebből indulunk ki, azt mondhatjuk, hogy a **tolmácsolás** azonnali szóbeli fordítás, de ő ennél még fontosabbnak tartja az alábbi tényezők kiemelését: a tolmács olyan személy, aki – különböző nyelven beszélő beszélgetőpartnerek esetében – átülteti az egyik beszélő mondanivalóját a forrásnyelvből a célnyelvre, azzal a céllal, hogy a másik azt megértse és a felek ennek köszönhetően kommunikálni tudjanak (Jones 1998). Amint ebből a definícióból is kitűnik, a tolmács munkájának kiindulópontja a szóban elhangzó beszéd, és ezt a beszédet kell a tolmácsnak az egyik munkanyelvéről a másikra átültetnie. Ehhez pedig magas szintű nyelvtudásra van szüksége.

Ugyanakkor a definíció ugyanilyen hangsúlyt helyez arra is, hogy a másik félnek a tolmácsolást meg kell értenie, és az egész tevékenység célja a **kommunikáció megvalósulása**. Ennek a megállapításnak messzemenő következményei vannak a tolmácsok felé megfogalmazott követelményekre és a munkájuk értékelésekor alkalmazott

szempontokra: a tolmácsok célnyelvi teljesítményének olyan jellegűnek és minőségűnek kell lennie, hogy a megnyilatkozás címzettje megértse azt – és pontosan azt értse rajta, amit a beszélő eredetileg közölni szándékozott. Ebből a meghatározásból az is következik, hogy a tolmácsolásnak mindig kell, hogy legyen legalább egy befogadója, vagyis **közönsége**. Ennek a feltételnek különösen a tolmácsképzésben lesz jelentősége, ahol szigorúan kerülni kell a hallgatóság nélküli gyakoroltatást. A látható közönség hiánya azonban a későbbiekben részletesebben kifejtett távtolmácsolás esetén is problémákat vethet fel. Mindez megegyezik Seleskovitch és Lederer véleményével: a tolmácsolás kommunikációs aktus, amelyet nem lehet végrehajtani, ha nincs jelen figyelmes és látható közönség (Seleskovitch–Lederer 2002).

1.2. A TOLMÁCSOLÁS TIPOLOGIZÁLÁSA

Tolmácsolás számtalan helyzetben és igen sok formában valósulhat meg. A különböző tolmácsolási fajtákat két szempont szerint lehet csoportosítani. Elsősorban a tolmácsolási helyzet és a kommunikációs partnerek státusza szempontjából: így megkülönböztethetünk konferencia- és nem konferenciatolmácsolást. Másrészt a tolmácsolás csoportosítható az alkalmazott tolmácsolási módok szerint is. Ebből a szempontból összekötő, konszekutív, szinkron, valamint fülbesúgásos tolmácsolást különböztethetünk meg. Mint azt később látni fogjuk, az egyes tolmácsolási módok mind a konferenciatolmácsolás, mind a nem konferenciatolmácsolás esetében felmerülhetnek, bár igaz, hogy eltérő gyakorisággal.

1.3. KONFERENCIATOLMÁCSOLÁS

A tolmácsolás és fordítás az emberiség történetében mindig is jelen volt ott, ahol kultúrák és különböző nyelveket beszélő népek találkoztak. Míg azonban a korábbi évszázadokban a tolmács inkább számított kisegítő személynek, akit nyelvtudása miatt, az egyéb szempontok figyelembevételével nélkül választottak ki a nyelvi közvetítés feladatának betöltésére, addig mára a tolmácsszakma **professzionizálódott**. Ez azt is jelenti, hogy a tolmácsoknak ma már egyre növekvő minőségi igényeknek kell megfelelniük (Szabari 2002).

Ezzel párhuzamosan a XIX. század végén, XX. század elején megerősödtek a nemzet-államok és soknyelvű nemzetközi szervezetek jelentek meg. Ezeken belül már nem a latint vagy a franciát használták lingua francaként, hanem előtérbe került a saját nemzeti nyelv használatának igénye egy olyan helyzetben, ahol addig jellemzően nem tolmács útján kommunikáltak. Így megjelent a konferenciatolmácsolás, ami a tolmácsok felé megfogalmazódó új, magasabb elvárásokat vont maga után. G. Láng szerint a XX. század közepére „a tolmács kilépett korábbi nyelvi kisegítő szerepéből, és olyan szakszerű teljesítményt kellett nyújtania, ami egy átlagos készségekkel és ismeretekkel rendelkező kisegítő sze-

mélytől már aligha lett volna elvárható” (G. Láng 2002: 13). Ennek következményeként egyrészt megjelent a tolmácsképzés, másrészt a korábbinál élesebben elvált egymástól a konferenciatolmácsolás és a tolmácsolás többi fajtája. Ezzel egy időben megjelentek a szakmai szervezetek is, ami szintén hozzájárult a tolmácsolás professzionalizálódásához.

Bár témánk a konferenciatolmácsok képzése, érdemes nemcsak azt áttekinteni, hogy milyen kritériumai vannak a konferenciatolmácsolásnak, hanem azt is, hogy milyen más fajták léteznek még a tolmácsoláson belül, és ezeket mi különbözteti meg egymástól. A közvélekedés a konferenciatolmácsolást a szinkrontolmácsolással azonosítja, de az alkalmazott tolmácsolási módnál sokkal fontosabb, hogy hol, és még inkább, hogy milyen felek között zajlik a tolmácsolt kommunikáció. Szabari szerint a **konferenciatolmácsolás** lényegét a közszereplők közötti tolmácsolás jelenti (Szabari 2002).

A konferenciatolmácsolás jellemzően politikusok, üzletemberek vagy egyéb szakemberek között jön létre, olyan találkozókon, ahol hasonló társadalmi státuszú és hasonló szakismeretekkel rendelkező küldöttek találkoznak, általában valamilyen közös cél elérése (például megállapodás megkötése) érdekében. Ugyanakkor napjainkban egyre gyakoribb, hogy konferenciák helyett inkább rendezvényeken van szükség szakszerű tolmácsolásra, ahol szakemberek tárgyalnak laikusokkal, vagy éppen a közönség és az őket szórakoztatni kívánó személy között kell közvetíteni (Kalina 2002). Ilyen esemény lehet például egy szociális munkás előadása beteg rokonaikat ápoló hozzátartozóknak, vagy egy nemzetközi cég értékesítőinek show-elemekkel tarkított regionális összejövedele.

A konferenciatolmácsok nemzetközi szövetsége, az AIIC 1991-es definíciójában a következőket emeli ki: a konferenciatolmács olyan képzett többnyelvű kommunikációs szakember, aki lehetővé teszi a kommunikációt különböző nyelvközösségekből érkező küldöttek között. A konferenciatolmács megérti a beszélő üzenetében megjelenő gondolatokat és ezeket képes egy másik nyelven továbbadni. Mindezekhez elengedhetetlen a tolmácsolási esemény előtti alapos felkészülés, illetve a széles körű általános műveltség. Az AIIC külön felhívja a figyelmet a szakmai etika, valamint a titoktartás fontosságára (AIIC 1991, idézi Hoffman 1997).

Gile szerint a legfontosabb, hogy a konferenciatolmács hűen adja vissza a beszélő szándékát és arra törekedjen, hogy a lehető legtöbb információt adja át (Gile 2001). Jones ezen túlmenően kiemeli, hogy a konferenciatolmácsnak képesnek kell lennie az eredeti beszédet hűen és pontosan reprodukálni. Az eredeti szövegtől kizárólag egyetlen esetben lehet eltérni: ha ennek köszönhetően a közönség jobban megértheti, amit a beszélő közölni szándékozott. Ebből következően információt hozzátenni is csak akkor szabad, ha ez a kulturális különbségek áthidalásához elkerülhetetlen, de ez semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a tolmács a beszélő véleményét a sajátjával egészíti ki (Jones 1998).

Jones (1998) ehhez még azt is hozzáteszi, hogy a konferenciatolmács azonosul a beszélővel, tehát egyes szám első személyben fogalmaz. Ebből a meghatározásból a „láthatatlan tolmács” képe bontakozik ki: egy olyan tolmácsé, aki inkább munkaeszköz, személyiség nélküli gép, mint a kommunikációs helyzet aktív szereplője. A tolmács ugyanis alárendelt szerepet tölt be, így végig háttérben kell maradnia (Szabari 2002). Ugyanakkor a tolmács a kommunikációs helyzetben közvetítői szerepet is betölt, de végig szem előtt kell

tartania, hogy nem ő az üzenet szerzője, és ezenkívül az üzenetnek sem a feladója, sem a címzettje nem ő. Nem szabad, hogy félrevezesse az a tény, hogy a kommunikációs helyzetben ő beszél a legtöbbit, és ezért úgy tűnhet, hogy ő uralja a szituációt (Horváth 2012).

Mindazonáltal, ahogy Jones is utal rá, még ha a tolmács a kommunikációs helyzetben nem is játszik domináns szerepet, mégis folyamatosan döntéshelyzetben van: döntenie kell, milyen műveleteket vagy stratégiákat alkalmazzon annak érdekében, hogy a hallgatóság a lehető legpontosabban megértse azt, amit a beszélő a tolmács közvetítésével közölni kíván (Jones 1998).

1.4. NEM KONFERENCIATOLMÁCSOLÁS

Mivel a tolmácsok képzése és a tolmácsolás tudományos kutatása megközelítőleg a konferenciatolmácsolás elterjedésével egy időben jelent meg, mind a képzés, mind a szakirodalom a konferenciatolmácsolásra koncentrált. De ahogy azt már a bevezetőben is említettük, a tolmácsolás egyéb altípusai egyidősek az emberiséggel. Sőt, a globalizáció előretörésével ezek az altípusok egyre nagyobb teret nyernek, így a professzionális tolmácsok képzésekor ezekről sem lehet elfeledkezni.

Kalina az alábbi **nem konferenciatolmácsolási** műfajokat különbözteti meg: közösségi, jogi/bíróági, üzleti és egészségügyi tolmácsolás. Ezekre a tolmácsolási fajtákra közösen jellemző, hogy a tolmács szerepe, illetve a felé támasztott elvárások mások, mint a konferenciatolmácsolás esetében. Ez abból adódik, hogy a kommunikációs helyzetben részt vevő partnerek társadalmi helyzete különböző, valamint a témához kapcsolódó ismereteik is élesen eltérhetnek.

A közösségi tolmácsolás akkor jön létre, ha társadalmi státuszukból adódóan kiszolgáltatott, a befogadó ország szokásait, kultúráját nem feltétlenül ismerő bevándorlók szorulnak tolmácsolásra, amikor valamilyen közszolgáltatást szeretnének igénybe venni. Idesorolhatjuk ugyanakkor a hallók többségi kultúrájához nem teljesen hozzáférő siketeknek nyújtott jelnyelvi tolmácsolást is. Az üzleti tolmácsolás potenciális vagy valós üzleti partnerek között, míg a jogi/bíróági tolmácsolás igazságszolgáltatási intézményben vagy az igazságszolgáltatás képviselőjének részvételével jön létre. Az egészségügyi tolmácsolás a páciens és orvosa, illetve az őt ellátó intézmény között valósul meg.

Az ilyen kommunikációs helyzetekben sokszor jellemző, hogy a kommunikációs partnerek célja különböző: az egyik fél esetleg titkolni akar valamit a másik elől, vagy éppen csőbe akarja húzni beszélgetőpartnerét. Éppen ezért az ilyen típusú tolmácsolások különböző etikai kérdéseket is felvetnek. Például, hogy kihez legyen lojális a tolmács, vagy segítsen-e az intézménnyel szemben álló, gyakran kiszolgáltatott ügyfélnek (Kalina 2002).

Míg a konferenciatolmácsolás esetében az üzenet, a mondanivaló tolmácsolása a lényeg, a nem konferenciajellegű tolmácsolási típusok esetében a tartalmi hűségen túl nagyon fontos lehet az **eredeti megszövegezés formai követése** is. A tolmács nincs abban a helyzetben, hogy értelmezzen vagy átfogalmazzon egy orvosi vagy jogi szakkifejezést.

Ugyanígy egy rendőrségi kihallgatás esetén döntő lehet, hogy pontosan milyen kifejezést használt a kihallgatott személy. Ezzel szemben konferenciahelyzetben a tolmácsnak meg kell próbálnia a művelt köznyelv fordulatait alkalmazni: ha az eredeti előadás hezitáló, ügyetlenül felépített is, a tolmácsnak a gyakorlatlan, lámpalázás előadó beszédéből elegáns, professzionális előadást kell faragnia. A tolmácsok ösztönösen is hajlamosak az elhangzott kifejezéseket tompítani, beszédüket frappáns kifejezésekkel és jól megválasztott szakkifejezésekkel színesíteni (Jones 1998, Kalina 2002). Ezzel azonban nem tesz szívességet például a közösségi tolmács az idegen jogrendszerrel szemben ügyetlenül tapogatózó ügyfelének: ha ügyfele laikus megfogalmazását jogi szakkifejezésekkel, habozó stílusát határozott fogalmazással cseréli fel, beszélgetőpartnere (vagy éppen kihallgatója) szemében dörzsölt fickóként fog a tanácstalan ügyfél megjelenni.

A fentiekből következően a konferenciahelyzethez képest ilyen helyzetekben a tolmács szerepe is megváltozik: a láthatatlan, gépként működő közvetítő helyett helyzettől függően nagyobb szerepet vállalhat a kommunikációs helyzet irányításában, például a beszélőváltások megszervezésében (Roy 1996, Jacobson 2009). Sőt, bizonyos helyzetekben a beszélővel való azonosulás külső megnyilvánulásáról, vagyis az egyes szám első személy használatáról is lemondhat, ha erre van szükség ahhoz, hogy a tolmács használatában járatlan ügyfelek számára egy konferenciafelszólalásnál esetlegesen összetettebb kommunikációs helyzetben világossá tegye, ki is a beszélő (Lee 2007). Ez egy konferencián elképzelhetetlen lenne.

1.5. MÉDIATOLMÁCSOLÁS

Szintén nem konferenciatolmácsolás a **médiatolmácsolás**. Ilyenkor a tolmácsolási eseményre az elektronikus médiában kerül sor: televíziós, rádiós közvetítés vagy műsor alkalmával. Az is előfordul, hogy színházi vagy mozielőadásokon biztosítanak tolmácsolást a közönségnek. A médiatolmácsolásra jellemző speciális nehézség, hogy míg a hagyományos tolmácsolás esetén a közönség általában elnézőbb, hiszen tisztában van a helyzet nehézségével, a médiában hallott tolmácsok teljesítményét a professzionális közszereplőkével hasonlítják össze (Szabari 2002). A közönség a hírolvasók, riporterek jól képzett hangjához van szokva, és a tolmácsoktól is hasonló teljesítményt vár el. Médiatolmácsolás esetén a szokásosnál gyorsabb fordításra van szükség, hiszen a hallgatóságot váratlanul érné, ha a képernyőn beszélő ember mondanivalóját csak több másodperces lemaradással érthetné meg. Ezenfelül a riporterek is szeretnek gyors, frappáns kérdéseket feltenni, és ha a tolmács „késlekedik”, ezek hatásossága elvész (Horváth et al. 2002).

A fentiekből már sejthető, hogy a konferencia- – nem konferenciatolmácsolási felosztás nem szűkíthető le a szinkrontolmácsolás szembeállítására más tolmácsolási módokkal. Konferenciahelyzetben jellemzően szinkrontolmácsolás, nagyszakaszos konszekutív tolmácsolás vagy fülbesúgásos tolmácsolás történik, míg nem konferenciahelyzetben jellemzően a kisszakaszos konszekutív, az összekötő tolmácsolás, valamint a fülbesúgás merül

fel. Hogy ezek a tolmácsolási módok pontosan mit is takarnak, azt a következő alfejezetben fogom részletesen kifejteni.

1.6. A TOLMÁCSOLÁS MÓDJAI

A szóbeli nyelvi közvetítés, vagyis a tolmácsolás számos módon történhet. Ebben a fejezetben ezeket a módokat fogjuk áttekinteni. Kitérünk az összekötő tolmácsolás, a konszekutív tolmácsolás, a szinkrontolmácsolás, illetve a fülbesúgásos tolmácsolás jellemzőire, valamint rövid módszertanára.

1.6.1. Összekötő tolmácsolás

Nagyon sok ember felhasználóként, illetve a filmekben, irodalmi művekben leginkább az összekötő tolmácsolással találkozik, és a tolmácsolást ezzel a tolmácsolási móddal azonosítja. Ilyenkor a beszélők közvetlen közelében elhelyezkedő tolmács rövid szakaszokat, jellemzően egy párbeszéd beszédfordulóit tolmácsolja, közvetlenül azok elhangzása után. A tolmácsolt szakaszok hossza az egyes beszédfordulók hosszához igazodik, esetleg még azoknál is rövidebb. Jellemzően nem lépi túl az 1-2 perces időtartamot. A tolmács szisztematikusan nem jegyzetel, de az elhangzó neveket, adatokat leírhatja. Mivel élő beszélgetésről van szó, a tolmácsolás iránya folyamatosan változik (G. Láng 2002).

1.6.2. Konszekutív (nagyszakaszos, követő) tolmácsolás

Konszekutív tolmácsolás esetén a tolmács egy hosszabb beszédszakaszt tolmácsol annak elhangzása után, megfelelő és szisztematikus jegyzetelési technika alkalmazásával. A szakaszok hossza változó, néhány mondattól 10 percig is terjedhet, de jellemzően 5 perc körüli (G. Láng 2002, Horváth 2012). Régebben nagy konferenciákon előfordulhatott, hogy akár 15–20 perces szakaszok tolmácsolását is elvárták a tolmácsoktól, de ma már az előadók szeretik, ha hamarabb, néhány percen belül lemeríthetik, milyen hatást váltottak ki szavaik (Kalina 2002). A konszekutív tolmácsolás előnye, hogy a tolmács képet kap az előadó gondolatmenetéről, az állandó megszakítások miatt nem töredeznek össze a logikai összefüggések. Hátránya ugyanakkor, hogy a hallgatóság nem mindig viseli türelemmel, ha ismeretlen nyelven kell hosszabb egybefüggő szakaszokat végighallgatnia.

1.6.3. Szinkrontolmácsolás

Szinkrontolmácsolás során a tolmács folyamatosan, néhány másodperces lemaradással tolmácsolja a beszélőt. A beszélő hangját mikrofon és fülhallgató juttatja el a tolmács fülébe. Maga a tolmács is mikrofonba beszél, míg közönsége szintén fülhallgatón keresztül hallgatja őt. Ehhez szükség van bizonyos technikai feltételekre: tolmácskabinra, fülhall-

gatókra és mikrofonokra. Szinkrontolmásolás esetén a kabinban 2 tolmács foglal helyet, és a forrásnyelvi szöveg nehézségétől függően 20–30 percenként váltják egymást.

1.6.4. Fülbesúgásos tolmácsolás (chuchotage)

A fülbesúgásos tolmácsolás a szinkrontolmásolás egyik alfaja. Ilyenkor a tolmács hallgatói közvetlen közelében helyezkedik el, és miközben az előadó beszél, ő a hallgatók fülébe súgja a tolmácsolását. Ez csak akkor lehetséges, ha a résztvevők közül csak néhány embernek van szüksége tolmácsolásra, hiszen nem lehet egyszerre 5 vagy 6 embernek is a fülébe sutogni (Horváth 2012).

A fülbesúgás nehézsége, hogy a szinkrontolmásoláshoz hasonló teljesítményt igényel, anélkül, hogy rendelkezésre állna az ehhez szükséges infrastruktúra. Ebből következően a közönség (vagy a tárgyaló felek) között elhelyezkedő tolmács nem látja úgy be a termet, mintha kabinban ülne, és fülhallgató hiányában az elhangzottakat sem hallja mindig megfelelően. Mivel sutogni kénytelen, saját teljesítményét sem tudja a szinkrontolmásolásnál megszokott módon monitorozni. A hangja azonban még így is zavaró lehet a kommunikációs helyzet többi résztvevője számára.

1.7. TOVÁBBI ALAPFOGALMAK: AKTÍV NYELV, PASSZÍV NYELV, FORRÁSNYELV, CÉLNYELV, RETÚR, RELÉ ÉS PIVOT

A tolmács nyelvekkel dolgozik, és ezeknek a munkanyelveknek különböző státusza van a tolmács nyelvkombinációjában. Attól függően, hogy mire használja a tolmács az adott nyelvet, megkülönböztetünk aktív és passzív, még részletesebben A, B és C nyelveket. Egy-egy adott nyelv a kommunikációs helyzetben betöltött szerepétől függően lehet forrásnyelv és célnyelv.

1.7.1. Aktív nyelvek

A tolmács aktív nyelvei azok a nyelvek, amelyekre hivatásos tolmáctól elvárható minőségben tolmácsolni képes. Az aktív nyelvek között megkülönböztetünk A és B nyelveket. Mivel a tolmács nyelvi készségeinek egy részét tolmácsolás közben a nagy kognitív teher miatt elveszíti, a tolmácsnak minden aktív munkanyelvén a megszokottnál szilárdabb nyelvi kompetenciára van szüksége (Déjean Le Féal 1992).

A nyelv: A tolmács A nyelve az a nyelv, amelyet a lehető legtökéletesebben ismer. Az A nyelv a tolmács aktív nyelve, vagyis a tolmács dolgozik A nyelvről és A nyelvre is. Ezen a nyelven működik a nyelvi ösztöne, vagyis az a képessége, hogy külön gondolkodás nélkül képes legyen megmondani, hogy egy adott mondat nyelvtanilag helyes-e (Déjean Le Féal 1992). A tolmácsnak A nyelven képesnek kell lennie a választékos, művelt köznyelv használatára, méghozzá különösebb erőfeszítés nélkül, így ha A nyelvére

dolgozik, Seleskovitch és Lederer szerint minden energiáját a forrásnyelvi szöveg elemzésére és megértésére fordíthatja, és nem kell az üzenet célnyelvi kifejezésére koncentrálnia (Seleskovitch–Lederer 2002). A tolmács A nyelven pontos és kiterjedt szókinccsel rendelkezik, sokféle témáról tud beszélni és változatos árnyalatokat tud kifejezni. Ezen a nyelven folyamatosan, grammatikailag helyesen és pontosan fogalmaz, valamint tökéletesen ért. Az A nyelv általában egybeesik az anyanyelvvel, de nem minden esetben.

Előfordulhat, hogy a tolmács A nyelve nem azonos szülei vagy éppen hazája nyelvével. Ha a tolmács szülőföldjéről (jellemzően gyermekkorában) kivándorolt, vagy valamilyen más okból idegen nyelven végezte tanulmányait, előfordulhat, hogy egy tanult nyelv lesz az A nyelve (Jones 1998). Amennyiben a tolmácsképzésben egy ilyen hallgató vesz részt, fontos, hogy segítsünk neki feldolgozni érzelmileg, hogy nem az anyanyelve az A nyelve, ugyanis ez a felismerés sokak számára megrázó lehet, különösen, ha a korábbi emigráció miatt amúgy is érzékeny témákat vet fel számukra az identitásuk.

Nagyon ritkán előfordul, hogy valaki két A nyelvvel rendelkezik. Ehhez azonban önmagában nem elég, hogy a tolmács kétnyelvű környezetben nőjön fel, tudatosan is művelnie kell mindkét nyelvtudását. Ugyanakkor a kétnyelvű környezetben felnövő személyek között sajnos gyakoribb, hogy a hivatásos tolmácsolás által támasztott nyelvi követelmények értelmében egyetlen A nyelvük sincs. Az ilyen „alingvális” személyek egyetlen nyelvükön sem tudják teljesen pontosan, helyesen és árnyaltan kifejezni magukat. Azonban sziklaszilárd, stresszhelyzetben is jól megbízható A nyelv nélkül senki nem lehet konferenciatolmács (Jones 1998). Ez természetesen nem kérdőjelezi meg az ilyen kétnyelvűek nyelvi készségeit, amelyek a mindennapi életben saját kommunikációs igényeik kielégítésére remekül felhasználhatók.

Már ebből is láthatjuk, mennyire téves az az elképzelés, amely szerint az ember automatikusan tökéletesen beszél az anyanyelvét. A tolmácsnak folyamatosan fejlesztenie kell A nyelvi tudását, hiszen változatos helyzetekben kell kifejeznie magát, és ez saját kommunikációs igényein messze túlmutat (Szabari 2002).

B nyelv: A tolmács B nyelve szintén aktív nyelv, de ez a nyelv általában tanult, szintje csak megközelíti az anyanyelvi szintet. Mivel a B nyelv a tolmácsolás kiindulópontja is, fontos, hogy a tolmács első hallásra megértse a B nyelven elhangzottakat, még akkor is, ha a körülmények kedvezőtlenek, például a beszélő artikulációja, akcentusa stb. miatt (G. Láng 2002). A tolmácsnak a B nyelven is képesnek kell lennie igényes közönség előtt bonyolult érvelést kifejtetni. A B nyelvi szókinccs gazdag, de nem teljes körűen kimerítő (Seleskovitch–Lederer 2002). Mivel idegen nyelvről van szó, ezen a nyelven, bármilyen jól beszélje és értse is a tolmács, a nyelvi ösztön már nem működik, következésképpen a tolmácsnak mindig óvatosan, fenntartásokkal kell kezelni ezt a nyelvet, és folyamatosan erőfeszítéseket kell tennie tökéletesítése érdekében (Déjean Le Féal 1992). A B nyelv ismeretének olyan szintet kell elérnie, hogy a tolmács képes legyen a beszédprodukciójával egy időben másra is figyelni.

Bár a B nyelv esetében nem elvárás az anyanyelvi szintű tudás, a beszédprodukciónak mindenképpen koherensnek és grammatikusnak kell lennie, az esetleges nehézségeknek nem szabad a közönség számára irritálóknak hatniuk, vagy a figyelmet a mondanivalóról

elterelniük (G. Láng 2002). A fentiekből következően a tolmács felé nem elvárás, hogy B nyelven irodalmi fordulatokat, közmondásokat, képes kifejezéseket használjon (bár ez utóbbiakat ismernie és értenie kell, amikor B nyelvről dolgozik). Inkább a tartalom, a jelentés pontos visszaadására kell koncentrálnia, anélkül, hogy vállalná a túlbonyolítással járó kockázatokat. Visszatetsző lehet a közönség számára, ha a tolmács megpróbálja lenyűgözni őket fantasztikus idióma- és szlengismeretével, az általa használt közmondásokkal, de nem találja el a megfelelő stílust vagy helytelenül használja a szófordulatokat (G. Láng 2002). Ezért a B nyelvi produkcóra különösen igaz az élet sok más területén is hangoztatott KISS-szabály, vagyis: *keep it short and simple* (csak röviden és egyszerűen).

Mindezek miatt igen ritka, hogy valakinek több B nyelve legyen, bár nem lehetetlen. A gyakorlatban azonban jellemzőbb, hogy a tolmácsok anyanyelvükön kívül egyetlen nyelvet tudnak ilyen magas szinten használni, és a többi munkanyelvük inkább passzív nyelvként működik.

1.7.2. Passzív nyelvek

A tolmácsok munkájuk során munkanyelveik egy részét csupán forrásnyelvként használják, vagyis ezekről a nyelvekről tolmácsolnak az A nyelvük felé. Ezek a nyelvek a tolmács passzív nyelvei, amelyeket C nyelveknek is nevezünk.

C nyelv: Bár ez a munkanyelv „csupán” a tolmács passzív nyelve, a tolmács ezen a nyelven is anyanyelvi szintet közelítő minőségben, kiválóan ért. Beszédprodukciója azonban ezen a nyelven nem elég jó ahhoz, hogy az adott nyelvet aktív munkanyelvként is használja (G. Láng 2002, Horváth 2012). Déjean Le Féal ehhez még azt is hozzáteszi, hogy a tolmács, attól még, hogy nem dolgozik C nyelve felé, nem kerülheti el, hogy beszélje azt. Szinkrontolmácsolás közben például nem lenne képes a tolmács anticipálni, vagyis a mondat lehetséges befejezését megjósolni, ha ő maga nem tudná szintén kifejezni azt a gondolatot, amelyet a beszélő éppen kifejt (Déjean Le Féal 1992).

Ugyanakkor a tolmács C nyelvi beszédprodukciója eltér a B nyelvi teljesítményétől. A tolmács passzív nyelven nem képes a kellő gyorsasággal, választékossággal, nyelvtanilag helyesen kifejezni magát, különösen stresszel járó helyzetekben és a tolmácsolási helyzetet jellemző időkorlátok között. Ezért a C nyelvek a tolmács repertoárjában csak forrásnyelvek lehetnek.

1.7.3. Forrásnyelv és célnyelv

A tolmács munkanyelvei az adott kommunikációs helyzettől függően lehetnek a tolmácsolás forrásnyelvei vagy célnyelvei is.

A **forrásnyelv** az a nyelv, amelyről a tolmács dolgozik. Nem azonos az A nyelvvel vagy az anyanyelvvél, mindig a tolmácsolási helyzet dönti el, hogy éppen melyik nyelv a forrásnyelv. A tolmácsolás során a tolmács az aktuális forrásnyelvből dolgozik az aktuális célnyelv felé.

A **célnyelv** az a nyelv, amely felé a tolmács dolgozik. A célnyelv csak a tolmács aktív nyelve lehet, de a helyzet dönti el, éppen melyik aktív nyelve a célnyelv. Előfordulhat például, hogy egy tolmács A nyelvről tolmácsol egy aktív idegen nyelvére (AB irány), vagy az egyébként aktív B nyelvről dolgozik A nyelvére (BA irány). C nyelvről kizárólag az A nyelvre tolmácsolunk (CA irány), a CB nyelvi irányt a szakma nem fogadja el. Vagyis: bármilyen irányban dolgozzon is a tolmács, vagy az aktuális célnyelvnek, vagy a forrásnyelvnek az anyanyelvének kell lennie.

1.7.4. Retúr

Retúrról akkor beszélünk, amikor a tolmács a B nyelvére, tehát egy aktív idegen nyelvére dolgozik. Általában egy tolmács egyetlen idegen nyelven rendelkezik olyan alapos és széles körű nyelvtudással, hogy retúrozhasson vele (Jones 1998). Az elmúlt évtizedekben sok vita folyt arról, hogy a retúrozás megfelelő minőséget biztosít-e. A párizsi tolmácsolásméleti irányzat („párizsi iskola”) szerint a tolmács anyanyelvén tudja igazán pontosan és árnyaltan kifejezni magát, ezért a nyugati tolmácsok nyelvkombinációjában jellemzően sok C nyelv van, és nem feltétlenül van köztük B is, azaz aktív idegen nyelv. Ezzel szemben leginkább az orosz iskolához kötődik az az elképzelés, hogy a tolmács az anyanyelvén érti igazán az elhangzottakat és az azokhoz kötődő kulturális utalásokat, így a forrásnyelvi kultúrát anyanyelvi beszélőként ismerő tolmács jobban dolgozik B nyelvére, mint egy külföldi az A nyelvére. Így az orosz és kelet-közép-európai tolmácsoknak jellemzően van B nyelvük (Gran–Dodds 1989, Szabari 2002). Ez összefügghet azzal is, hogy a nyugati országok között a tolmácsok szabadon utazhattak, megismerhették az adott kultúrákat, míg a vasfüggöny mögötti országok kultúráját, gondolkodásmódját a nyugati tolmácsoknak nem volt ennyi alkalmuk megismerni. Ma már azonban a retúrozás mindenütt a piaci realitás részévé vált, és senki sem kérdőjelezi meg többé, hogy lehetséges-e B nyelvre színvonalas munkát végezni (Donovan 2002, Roziner–Shlesinger 2010).

A tolmácsolási esemény jellegétől is függ, szükség van-e retúrozni tudó tolmácsokra. A soknyelvű konferenciákon és a nagy nemzetközi intézményeknél igyekeznek úgy összeállítani a tolmácscsapatokat, hogy mindenki az anyanyelve felé dolgozhasson, vagyis sok C nyelvvel rendelkező tolmácsot keresnek (Jones 1998). Ez az Európai Unióban a finn nyelv 1995-ben bekövetkezett hivatalos nyelvvé válása, illetve a Magyarországot is érintő 2004-es csatlakozási hullám óta változott meg, hiszen nem volt elég olyan angol, német vagy francia anyanyelvű tolmács, aki például magyarról vagy észtről tudott volna a hagyományos uniós nyelvek felé tolmácsolni. Így ezeknél az új nyelveknél előtérbe került az erős B nyelv a tolmácsok szelekciójában, de folyamatosan zajlik a régi tolmácsok átképzése is, akiket arra bátorítanak, hogy az új nyelveket passzív nyelvként illesszék be nyelvkombinációjukba.

Ezzel szemben a kétnyelvű eseményeken és jellemzően az egyes országok szabadúszó piacain olyan tolmácsokra van szükség, akik rendelkeznek B nyelvvel, vagyis képesek retúrozni (Jones 1998).

1.7.5. Relé és vezérnyelv

Akkor beszélünk **relé** (vagy relais) használatáról, tehát relézésről, ha a tolmács nem közvetlenül a beszélő beszédprodukcióját tolmácsolja, hanem a kollégája által tolmácsolt szöveget tolmácsolja tovább. Erre akkor van szükség, ha a jelen lévő tolmácsok nyelvkombinációja nem teszi lehetővé, hogy mindenki az eredeti beszédet tolmácsolja A vagy B nyelvére, illetve ez irreálisan sok tolmács jelenlétét tenné szükségessé. A relével szemben a tolmácskollégáknak magas elvárásaik vannak: akkor tartják jónak, ha pontos, egyértelmű és világos szöveg (Szabari 2002).

Ha a tolmács relén keresztül dolgozik, nem hallja az eredeti előadó hangját, intonációját, és mivel az eredeti forrásnyelv nem tartozik a nyelvkombinációjába, sejtetően nincs birtokában a szóban forgó országgal kapcsolatos történelmi, politikai stb. információknak sem, így nehezebben érti meg az utalásokat és konnotációkat (Seleskovitch–Lederer 2002). Mindezekből az következik, hogy a relétolmácsnak meg kell próbálnia nagyon expliciten és egyértelműen fogalmazni, tisztán artikulálni. Mivel a tolmácsolás a közönséghez kettős áttételen keresztül érkezik meg, a tolmácsnak igyekeznie kell minél kisebb követési távolságot tartani és minél tömörebben fogalmazni (G. Láng 2002).

Relézés közben a **vezérnyelv/közvetítőnyelv** (pivot) az az ismertebb nyelv, amelyre a relét adó tolmács tolmácsolja az eredeti beszédet. A többi kabin a vezérnyelvből tolmácsolja az elhangzottakat tovább (G. Láng 2002). Például egy Magyarországon rendezett konferencián, ahol angol, szerb és arab résztvevők is szerepelnek a meghívottak között, problémát jelenthet olyan professzionális tolmács biztosítása, aki képes angol–szerb vagy arab–szerb irányban is dolgozni. Így az angol, a szerb és az arab kabin először magyarra fogja tolmácsolni az elhangzottakat, és azt a többi kabin a magyar pivot-ból ülteti át a saját nyelvére. Tehát ha az arab nyelvű küldött szólal fel, azt az arab kabin tolmácsolja magyarra, míg a szerb és az angol kabin az így kapott magyar beszédet ülteti át szerbre, illetve angolra.

1.8. ÖSSZEGZÉS

Az első fejezetben áttekintettem a tolmácsolás fajtáit, azok sajátosságait és esetleges nehézségeit, valamint ismertettem azokat a legfontosabb alapfogalmakat, amelyeket a dolgozatban használni kívánok.

Az alapvető definíciók tisztázása után a következő fejezetben rátérek a tolmácsolás folyamatát magyarázni kívánó tolmácsoláselméletek ismertetésére. Ezek az elméletek vezetnek majd át minket a továbbiakban a távtolmácsolásról, a videokonferencia-tolmácsolásról, illetve a tolmácsképzésről folyó tudományos diskurzushoz.

2. Tolmácsoláselméletek

Az elmúlt évtizedekben a tolmácsolás folyamatáról számos elmélet született. Az alábbiakban ezek közül azokat tekintjük át, amelyek a tolmácsolás oktatásának vagy a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás speciális jellegének szempontjából fontosak lehetnek, illetve amelyek a leginkább meghatározták és meghatározzák a mai napig a tolmácsolásról való gondolkodást. Ezekre az elméletekre általában jellemző, hogy egyéni megfigyeléseken és intuíciókon alapulnak, hiszen a tolmácsolás folyamatának empirikus kutatása igen nehéz. Ami megfigyelhető, az a forrásnyelvi bemenet és a célnyelvi produkció, de a kettő között a tolmács elméjében zajló folyamatokat nem mindig lehet könnyen megfigyelni, vagy a tolmácsolás végtermékétől függetlenül vizsgálni (Szabari 2002).

2.1. A TOLMÁCSOLÁSKUTATÁS NEHÉZSÉGEI

Gile a tolmácsoláskutatás nehézségeivel kapcsolatban több tényezőre is felhívja a figyelmet. A kutatást egyrészt az nehezíti, hogy a tolmácsolás közben az elmében zajló folyamatok nagy része ismeretlen, és a mentális folyamatok nehezen bonthatók le részfolyamatokra. Ráadásul a tolmácsolási helyzetben nagyon sok a változó: a tolmácsolt téma, a tolmácsolandó beszéd jellege, tartalma, információsűrűsége, hogy mennyire logikus, nyelvileg milyen minőségű, illetve hogy a tolmács milyen munkakörülmények között dolgozik. Ráadásul nehéz két olyan tolmácsot találni, akiknek hasonló lenne a tehetségük, a képzettségük szintje, a tapasztalatuk, a munkamódszereik vagy a motivációjuk. És természetesen még ugyanaz a tolmács se tolmácsolja le ugyanazt a szöveget kétszer ugyanúgy (Gile 1994, 1998).

A kutatásokhoz továbbá nehéz alanyokat találni, vagy róluk valós körülmények között felvételeket készíteni, hiszen a valós tolmácsolási eseményen elhangzottak gyakran bizalmas információk. Laboratóriumi kutatásnak viszont csak úgy van igazán gyakorlati haszna, ha ilyenkor a valósához nagyon hasonló körülmények között dolgoznak a tolmácsok: valós beszédekkel, őket hallgató közönségnek stb. Ennek biztosítása körülményes. Ugyanakkor a tolmácsolástudományhoz nem sokat tesznek hozzá a valós helyzettől teljesen idegen feladatokkal végzett kutatások, például ha a tolmáccsal véletlenszerűen egymást követő szavakat „tolmácsoltatnak” (Gile 1994, 1998).

Ezenfelül a lezajlott kutatásokat követően nehéz az eredményeket kvantifikálni és a tolmácsolási teljesítmény minőségét értékelni. Végül az a kérdés is felmerül, hogy egy ilyen nehézségek között végrehajtott kutatás konklúziója mennyire tekinthető érvényesnek és mennyire extrapolálható (Gile 1994).

Arumí Ribas további praktikus nehézségeket vet fel. A tolmácsoláskutatásban a fordítóknál használt introspektív, vagyis valós idejű önmegfigyelésen alapuló módszerek nem használhatók. Ilyen módszer például a TAP (*think aloud protocol*, azaz a hangosan kimondott gondolatok rögzítése), amelynek keretein belül a fordító a fordítás folyamata közben mondja ki a fordítással és a felmerülő problémákkal kapcsolatban megfogalmazódó gondolatait. A tolmács viszont a vizsgált tevékenység közben éppen beszédet hallgat, maga is beszél, vagy épp a kettőt egyszerre teszi, így nem tudja még a gondolatait is kimondani. Így csupán a retrospektív, tehát visszatekintő módszerek jöhetnek szóba. Használatuknak azonban az a hátránya, hogy öntudatlan, sokszor automatikus folyamatokat próbálunk velük kutatni, és az ilyen öntudatlan folyamatokat utólag igen nehéz felidézni. Arról nem is beszélve, hogy a tolmács nem biztos, hogy arra emlékszik, amit valóban csinált, és nem például arra, amit csinálni szeretett vagy csinálnia kellett volna. Ez a megállapítás az önértékelés validitásának problémáját veti fel (Arumí Ribas 2013).

A felsorolt nehézségek ellenére a konferenciatolmácsolás kutatása a nyolcvanas évektől kezdve fellendült, és az egyéni meglátásokon alapuló általános elméleteket egyre inkább felváltja az empirikus kutatás (Szabari 2002).

2.2. A TOLMÁCSOLÁS KÖZBEN ZAJLÓ FOLYAMATOK MODELLEZÉSE

A tolmácsolástudomány egyik legfontosabb kérdése, hogy vajon mi zajlik tolmácsolás közben a tolmács elméjében. Ezt számos szerző kísérelte meg modellezni. Elméleteikben a tolmácsolás különböző aspektusai eltérő súlyt kaptak. Az alábbiakban Moser-Mercer információfeldolgozási modelljét, a párizsi iskola deverbilizációs elméletét, Chernov előrejelzés-modelljét, Gile energiamodelljét és Setton kognitív-pragmatikai modelljét kívánom ismertetni, ugyanis ezek azok a legfontosabb tolmácsoláselméletek, amelyek ismerete a távtolmácsolásról és a tolmácsképzésről való gondolkodáshoz elengedhetetlen.

2.2.1. Az információfeldolgozás kognitív modellje

Moser volt az első, aki modellt dolgozott ki arról, hogyan zajlik az információfeldolgozás a tolmács elméjében. A modell alapja egy interlingvális, vagyis nyelvek közötti közös fogalmi bázis. Ez teszi lehetővé az elhangzó forrásnyelvi szöveg megértését, illetve a megértett fogalmak, gondolatok célnyelvi kifejezését.

Igen részletes folyamatábrájában Moser egyrészt a rövid távú memória segítségével zajló részfolyamatok sorrendjét vázolja föl (többek között: hallás, észlelés, szavak feldolgo-

zása, jelentéssel bíró mondat azonosítása, megértés, célnyelvi elemek aktiválása, predikció, célnyelvi kimenet), másrészt kapcsolatot teremt ezek és a hosszú távú memóriában tárolt elemek (fonológiai szabályok, szemantikai és szintaktikai kontextus, általános ismeretek, kontextus ismerete stb.) között. A folyamat egyes pontjaihoz érve a tolmácsnak döntést kell hoznia, hogy továbbléphet-e: ha nem, visszacsatol egy korábbi szakaszhoz. Így valósul meg a folyamatos monitorozás (Moser 1978).

A modell kétségtelen előnye, hogy kitűnik belőle, mennyire összetett folyamat a szinkrontolmácsolás, valamint hogy figyelembe veszi a hosszú távú memóriában tárolt információk sokféleségét, amikor megkülönbözteti a nyelvi, fogalmi, illetve a kontextuális információkat. Ugyanakkor nem veszi figyelembe a – témánk szempontjából nagyon is fontos – vizuális információk szerepét, valamint azt, hogy bizonyos részfolyamatok esetleg egymással párhuzamosan és nem szigorú lineáris sorrendben zajlanak.

2.2.2. A deverbalizációs elmélet

A deverbalizációs elmélet talán a legismertebb és a tolmácsolásról való gondolkodást leginkább meghatározó elképzelés. Megalkotása a párizsi iskolához fűződik, amelynek legmeghatározóbb alakja a Sorbonne Nouvelle (Paris III) keretein belül működő párizsi fordító- és tolmácsképző iskola, az *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) élén álló Danica Seleskovitch volt. Seleskovitch kollégájával, Marianne Ledererrel együtt dolgozta ki elméletét, amelyet *théorie du sens*-nak, illetve interpretatív tolmácsoláselméletnek is neveznek (Szabari 2002).

Az elmélet lényege, hogy a tolmácsolás során három fázis zajlik le. Az első fázis során elhangzik az eredeti beszéd, amelyre a tolmács a lehető legteljesebben odafigyel, és igyekszik az elhangzottak értelmét (*sens*) megragadni. A második fázis a deverbalizáció: a tolmács lehántja a gondolatról annak nyelvi formáját, és kizárólag a szavaktól, forrásnyelvi struktúráktól megtisztított üzenettel dolgozik tovább. A deverbalizáció Seleskovitch szerint 7-8 másodpercenként történik meg, amikor is hirtelen rádöbbenünk az elhangzottak értelmére, és ekkor a nyelvi forma elménkből eltűnik. A deverbalizációnak köszönhetően elkerülhető a nyelvek közötti interferencia, vagyis nem kívánt kölcsönhatás, illetve az értelem és értelmezés nélküli, szó szerinti fordítás, a transzkódolás. A harmadik fázis az értelem célnyelven történő kifejezése. Seleskovitch szerint, ha a deverbalizáció, tehát az elhangzottak elemzése, értelmezése megfelelően megtörtént, akkor a célnyelvi produkció (anyanyelv esetén) már nem igényel különösebb erőfeszítést. Az értelem megragadásának az a végső következménye, hogy a fordító nem azt fordítja, amit a beszélő mond, hanem azt, amit mondani szándékozik (Seleskovitch–Lederer 2002).

Seleskovitch elméletét többen bírálták, leginkább Gile, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy az interpretatív elmélet ideális esetet ír le. Valójában a tolmácsok, ha mentális energiáik végén járnak, gyakran folyamodnak transzkódoláshoz. Ez azt jelenti, hogy nem végzik el az értelmi elemzést, hanem csupán a hallott forrásnyelvi formát próbálják a szószinten maradvá behelyettesíteni annak célnyelvi megfelelőjével. Később azonban, ha a körülmények javulnak, visszatérnek a deverbalizációhoz. Gile személyes tapasztalatait

Bakti empirikus vizsgálatával igazolta, amikor megállapította, hogy a szinkrontolmácsok tapasztaltságuktól, illetve a tolmácsolás körülményeinek nehézségétől függően eltérő mértékben képesek a deverbilizációra (Bakti 2010).

Seleskovitch elméletéből az is következne, hogy a nyelvpároknak nincs jelentőségük a tolmácsolás nehézsége szempontjából, sőt: a hasonló nyelvek között, az interferencia nagyobb veszélye miatt, még nehezebb is tolmácsolni. Ez Gile szerint egyáltalán nem bizonyított (Gile 1995).

2.2.3. Chernov és az előrejelzés-modell

Chernov modelljében a szinkrontolmácsolással foglalkozott, de számos meglátása érdekes a konszekutív tolmácsolás szempontjából is. Megállapította, hogy a tolmácsolás olyan összetett kétnyelvű kommunikációs tevékenység, amely szigorú időbeli keretek között zajlik. A tolmács ráadásul hatalmas mennyiségű információt kénytelen feldolgozni: ha például a lefordított szavak számát tekintjük, egy tolmács 16-szor annyi információt futtat át elméjén egységnyi idő alatt, mint egy átlagos fordító. A tolmács tehát meglehetősen szélsőséges viszonyok között dolgozik: az, hogy a szinkrontolmácsolás mégis lehetséges, a szövegekben rejlő redundanciának köszönhető.

Mivel szinkrontolmácsolás közben a beszédészlelés és a beszédprodukciónak egyszerre zajlik, a tolmács elméjében az elhangzottakról kialakuló mentális reprezentáció folyamatosan fejlődik. A tolmácsnak még azelőtt el kell kezdenie beszélni, hogy a beszélő egy-egy gondolatot kifejtett volna, ezért munkája során kénytelen két nagyon fontos stratégiára támaszkodni. Az egyik a gondolatok befejezésének előrejelzése, vagyis az **anticipáció**. A másik stratégia, amely Chernov modelljében fontos szerepet játszik, az **inferencia** (Chernov 2004). Az inferencia olyan logikai művelet, amelynek során bizonyos számú ismert információból ismeretlen információt vezetünk le (Reboul–Moeschler 2006). Az ismert információk nemcsak az elhangzottak nyelvi, szemantikai elemei lehetnek, hanem a tolmács hosszú távú memóriájában a világról alkotott ismeretek, a kommunikációs helyzetre, annak kontextusára vonatkozó ismeretek, vagy a beszélő társadalmi helyzetéről rendelkezésre álló tudás. Chernov szerint a megértés abban a pillanatban kezdődik, amikor a tolmács mindezek és az éppen elhangzó verbális információk között képes összefüggéseket felállítani (Chernov 2004).

2.2.4. Gile energiamodellje („effort model”)

Gile modelljét arra a megfigyelésre alapozta, hogy még a tapasztalt, jó tolmácsok is követnek el meglepő hibákat, pedig nem valószínűsíthető, hogy ne értenék tökéletesen a forrásnyelvi szöveget. Akárcsak Chernov, ő is abból a megállapításból indult ki, hogy a tolmácsolás szélsőségesen nehéz intellektuális feladat. Szerinte a tolmácsoláshoz mentális energiára van szükségünk, ám ez az energia csak korlátozottan áll rendelkezésre, ezért a tolmácsolás részfolyamatai, vagyis a (1) hallás utáni szövegértés és elemzés, (2) a beszédprodukciónak és (3) a rövid távú memória használata között meg kell osztanunk. Konszekutív

tolmácsolás esetében ehhez hozzáadódik (4) a jegyzetelés és (5) a jegyzetek visszaolvasásának részfolyamata is. A tolmács szinte a végsőkig kihasználja mentális energiáit. Sőt, számtalan esetben még a rendelkezésre álló energiánál is többre lenne szüksége: ebben az esetben a tolmács valamelyik részfolyamattól energiát von el, és a teljesítménye következőképpen romlik. Ha valamelyik részfolyamat a szokásosnál több energiát igényel, ehhez a tolmács a többi részfolyamattól csoportosít át energiát, ami ismét csak minőségromlást vonhat maga után. A tolmácsnak meg kell tanulnia, hogy a rendelkezésre álló energiát optimális módon ossza be (Gile 1995).

2.2.5. Setton kognitív-pragmatikai modellje

Setton modelljében egyesíteni kívánta a nyelvi és pragmatikai aspektusok, valamint a kognitív tényezők szerepét. Azt vizsgálta, hogy melyek a tolmács forrásai és korlátai, valamint hogy a tolmácsolás során a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg között létezik-e köztes reprezentáció, és ha igen, miből épül fel és mennyire ölt nyelvi formát.

A külső szemlélő számára a szinkrontolmácsolás legérdekesebb jellegzetessége, hogy a beszélő beszédprodukciónál egy időben zajlik, így nem kötődik olyan nyelvi egységekhez vagy jellemzőkhöz, mint a mondat vagy a szórend. Sőt, a tolmácsok beszédprodukciónak sokszor rögtön a mondat egészére vonatkozó kifejezésekkel (kötelelemekkel, a hallgató az elhangzottakkal szembeni attitűdjét befolyásolni kívánó kifejezésekkel, vagyis konatívumokkal, valamint a korábban elhangzottakra történő zárójeles utalásokkal stb.) kezdik. Ezek nem tekinthetők a valóban elhangzottak fordításának, ugyanakkor jelentést hordoznak. Ez Setton szerint azért lehetséges, mert a tolmács kijelentései nem csak a közvetlenül előttük elhangzott mondatok jelentéséből táplálkoznak (bár maga a szöveg is rengeteg információt hordoz: szórend, prozódia, kötelelemek, lexikai választások): a szövegben rejlő pragmatikai lehetőségek teszik lehetővé, hogy a tolmács késleltessen, daraboljon, kiegészítsen.

Tolmácsolási korpusz vizsgálata alapján arra következtetett, hogy a tolmács előzetes ismereteiből, szituációs tudásából, a szöveg szemantikai, szintaktikai és pragmatikai jellemzőiből építi fel mentális modelljét, és ez lesz beszédprodukciónak alapja. Ezért nem szavakkal vagy mondatokkal dolgozik, és ezért nehéz egy-egy elhangzott szegmenst a célnyelvi változatban visszakeresni: a célnyelvi változat a mentális modellt jeleníti meg.

Hogyan alakul ki és válik célnyelvi produkcióvá a mentális modell? Setton hangsúlyozza, hogy a modell „audiovizuális” információkon alapszik, tehát nemcsak a beszéd, a prozódia, artikuláció szolgál információkkal, hanem a látvány is, többek között a beszélő arckifejezése, gesztusai, valamint a környezet képe. A beszéd feldolgozása a szavak felismerésével kezdődik, majd a szintaktikai és szemantikai információk segítségével felépül a mondat jelentése. Ezután, az inferenciának köszönhetően, a beszélő kommunikációs szándéka is kibontakozik a tolmács előtt – aki a továbbiakban ezzel veti össze az újabb mondatok feltételezett értelmezését. Mindezek alapján kialakul az a mentális modell, amely egyesíti a feldolgozott audiovizuális információkat a felkészülésből származó ismeretekkel, valamint a tolmács világról alkotott általános tudásával.

A tolmács mentális modellje alapján kezdi meg a beszédprodukciónak, amelyet a hallgatóság feltételezett ismereteihez igazít, saját korábbi beszédprodukciónak is figyelembe véve. Mindeközben kompenzálja a kétértelműségeket és ellenőrzi a beszédprodukciónak paramétereit, vagyis a sebességét, hangerejét stb. A teljesítményét a tolmács folyamatosan monitorozza. A tolmács beszédprodukciónak jellemzője, hogy a kommunikációs szándék, a beszédtervezés nem a tolmács sajátja (Setton 1999).

2.3. ÖSSZEGZÉS

A fentiekben áttekintettük a tolmácsolástudomány legmeghatározóbb elméleteit. Ezek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyekre az oktatók és a hallgatók az osztálytermi és az otthoni munkájuk során is tudatosan támaszkodnak. Amikor az oktató vagy éppen maguk a hallgatók értékelik a hallgató aktuális teljesítményét, közösen végiggondolnak néhány a fenti elméletekből levezethető kérdést. Megtörtént-e például valóban a deverbálisáció? Megfelelő felkészüléssel elsajátította-e a hallgató a jól használható mentális reprezentáció kialakításához szükséges háttérismereteket? Vannak-e esetleg nehézségei a véges mennyiségben rendelkezésre álló kognitív energiái megfelelő beosztásával? Az ezekre a kérdésekre adott válaszok kijelölhetik azt az irányt, amerre a hallgatónak a sikeresebb tolmácsolás érdekében érdemes elindulnia. Ezenkívül differenciáltabb eszközt is adnak az értékelő személy kezébe, mint annak a pusztán megállapítása, hogy a hallgató a szöveg mely részletét illetően hibázott.

A következő fejezetben azt vizsgálom meg, hogyan hatott a modern kommunikációs technológiák megjelenése a tolmácsolásra. Ezen belül azt is áttekintem, hogy hogyan illeszthetők be az eddig ismertetett elméletek közé azok a kérdések és nehézségek, amelyeket az új technológiák alkalmazása felvet.

3. A tolmácsolás és az új technológiák megjelenése

Az elmúlt száz évben a tudomány és a technika világa korábban sosem látott fejlődésen ment keresztül. Ennek az átlagember számára az egyik legszembetűnőbb megnyilvánulása a kommunikációs és információs technológiák ugrásszerű fejlődése volt. Mivel a tolmácsolás az emberi kommunikációs tevékenységek körébe tartozik, a technológiai vívmányok megjelenése már nagyon hamar közvetlen hatást gyakorolt rá. Ebben a fejezetben áttekintem a tolmácsolás terén megvalósult technológiai jellegű újdonságokat. Szó lesz a szinkrontolmácsolásról, a gépi tolmácsolásról, majd rátérünk a témánk szempontjából leginkább fontos táv- és videokonferencia-tolmácsolásra. Hogy ez utóbbiak speciális jellege érthetőbb legyen, részletesebben is megvizsgáljuk, hogy a technikai eszközzel közvetített kommunikációs helyzetek a tolmácsolástól függetlenül milyen sajátosságokkal bírnak.

3.1. SZINKRONTOLMÁCSOLÁS

A tolmácsolás történetében az első jelentősebb technikai áttörést a szinkrontolmácsolás megjelenése jelentette. A szinkrontolmácsolással kapcsolatos első próbálkozások a XX. század elejére tehetőek, amikor is egy speciálisan kialakított telefonberendezést használtak erre a célra. Kezdetben komoly bizalmatlanság fogadta ezt a tolmácsolási módot mind a tolmácsok, mind a nemzetközi szervezetek részéről. Igazán elismertté csak az 1945 novemberében elkezdődő nürnbergi pert követően lett. A második világháború lezárulta után megrendezett híres per során számos olyan háborús bűnöst állítottak bíróság elé, akik Európa különböző országaiban követték el rémtetteiket. Ebből következően olyan sok különféle nyelven beszéltek az érintettek, vagyis a bírák, a tanúk, az áldozatok és maguk a vádlottak is, hogy a nagy nemzetközi figyelmet kiváltó, valamint a média nyilvánosságának középpontjába kerülő eseményt konszekutív vagy fülbesúgásos tolmácsolással lefolytatni lehetetlen lett volna (Szabari 2002).

A szinkrontolmácsolás jellemzője, hogy a beszédpercepció és a beszédprodukció egy időben zajlik, ezért gyakorlatilag már maga a tevékenység is pszicholingvisztikai kísérletként fogható fel (Klaudy 1999). Talán épp ezért kezdetben még azt is kétségbe vonták, hogy az észlelés és a beszéd valóban egy időben folyik. Azt feltételezték, hogy a tolmács

valójában a beszéd szüneteit használja fel saját beszédprodukciójához, de később kísérleti úton bebizonyították, hogy ez nem így van, a két tevékenység valóban szimultán zajlik (Chernov 2004).

3.2. A GÉPI TOLMÁCSOLÁS

Egy másik technikai újdonság a gépi tolmácsolás megjelenése, amely jelenleg csak igen jól körülhatárolt kommunikációs helyzetekben működik kielégítően, és kizárólag akkor, ha minden a tervek szerint halad. Az ilyen tolmácsberendezés ugyanis beszédfelismerő szoftverével csak az adatbázisába előre rögzített kifejezéseket, mondatokat képes azonosítani, majd gépi hangon a bázisában már létező legközelibb megfelelőt „kimondani”. Következésképpen a váratlan, humoros, ironikus vagy nem szó szerint értendő közléseket nem tudja helyesen értelmezni. Így a gépi tolmács előreláthatóan sosem lesz képes a teljes tolmácsolást lefedni, várhatóan inkább (a gépi fordításhoz hasonlóan) csak bizonyos kommunikációs helyzetekben jelenthet majd egyszerűbb, olcsóbb, de rosszabb minőségű és sokkal kevésbé megbízható alternatívát (Horváth 2013b).

3.3. TELEFONOS ÉS VIDEOKÖZVETÍTÉSES KOMMUNIKÁCIÓS HELYZETEK

A modern kommunikációs és információs technológiáknak köszönhetően az emberi kommunikáció napjainkban már hatalmas távolságokat hidalhat át, és ez átalakítja a megbeszélések, értekezletek és konferenciák forgatókönyvét is. Ez természetesen kihat a tolmácsolásra is. Ahhoz, hogy át tudjuk tekinteni, milyen hatással van az új kommunikációs technológiák használata a tolmácsolásra, először is meg kell vizsgálnunk, mi is az a távkonferencia, milyen technikai feltételek között valósulhat meg, és hogyan változtatja meg a felek közötti fizikai távolság gépi áthidalása a kommunikációs helyzet alakulását. Csak ezek áttekintése után érdemes megvizsgálni, milyen plusz nehézségeket vagy éppen előnyöket vet fel, ha a tolmácsolásra távkonferencia-szituációban van szükség.

3.3.1. A közvetített kommunikációs helyzetek fajtái, sajátosságai

Mouzourakis definíciójában távkonferenciának nevez minden olyan, egymástól térben távol elhelyezkedő résztvevők között megvalósuló megbeszélést, amely legalább egy audio-kommunikációs csatorna igénybevételével zajlik (Mouzourakis 1996).

A távkonferenciáknak számos típusa lehet. Mouzourakis az alábbiakat különbözteti meg:

- Audiokonferencia: csak hangközvetítéssel zajló távkonferencia, például hagyományos telefonos konferenciabeszélgetés által.

- Videokonferencia: a távkonferencia olyan speciális alfaja, amikor a felek között videokapcsolat is fennáll. A videokonferencia multimédiás alkalmazás, mivel legalább két közvetítőcsatorna, vagyis kép- és hangközvetítés is szükséges hozzá. Ez digitális technológiával valósul meg. Több alfaja is létezik, bár ezek elterjedése a folyamatos technikai fejlődéssel párhuzamosan állandóan változik:
 - Videofon: a beszélő arcáról készült mozgókép továbbítása a telefonbeszélgetéssel párhuzamosan.
 - *Whiteboarding*: dokumentumok elektronikus küldése és/vagy közös szerkesztése két vagy több számítógép között.
 - Videokonferencia személyi számítógép használatával. A képet a számítógéphez kapcsolt vagy abba beépített webkamera rögzíti. *Whiteboarding*gal is összekapcsolható.
 - Stúdió- vagy terem-videokonferencia: két vagy több stúdiót, illetve tárgyalót köt össze a video- és audiokapcsolat (Mouzourakis 1996).

A videokonferencia megvalósításának alapja az audio- és videojelek azonos idejű tömörítése. A videoinputot (sokszor távirányítású) kamera vagy webkamera biztosítja, az audio-bemenetet pedig mikrofon. A videojelek kimenetele lehet televízió- vagy számítógép-képernyő, esetleg egy kivetítő. Az audiokimenetet biztosító hangszórók általában a képernyőhöz vannak rögzítve. Szükség van ezenkívül az adatátvitelt biztosító kapcsolatra (ez jellemzően az internet, de lehet telefonvonal is), illetve egy számítógépre, amely kezeli az adatokat, végrehajtja a tömörítést és a kibontást, és kezdeményezi, valamint fenntartja a kapcsolatot a hálózaton keresztül.

A videokonferencia használata egyre terjed, különösen az üzleti szférában. A videoközvetítéssel lezajló kommunikációs helyzetek azonban már akkor is felvetnek bizonyos nehézségeket, ha nem kombináljuk őket tolmácsolással. Jellemzően webkamera vagy egy szintén nem túl nagy teljesítményű kamerával ellátott videokonferencia-berendezés segítségével zajlanak, amit csupán kisebb, néhány fős csoportok használhatnak hatékonyan. Ugyanakkor több helyszín is bevonható, így multilaterális videokonferencia jön létre. A videokonferencia-berendezések két csoportra oszthatók: az elsőbe azok tartoznak, amelyeket, legyenek mobil vagy fixen rögzített berendezések, kifejezetten erre a célra alkottak meg. A második csoportba az e célra átalakított, kiegészített személyi számítógépek és laptopok tartoznak.

A videokonferencia által felvetett problémák különös jelentőséget nyernek, ha a kommunikációs helyzetbe tolmácsot is bevonunk. Sokszor nem kielégítő a hangminőség, illetve a mikrofon használatából adódóan háttérzaj vagy visszhang szűrődhet be. A kis képernyőn pedig csupán vázlatos képet kapunk beszélőpartnereink arcáról, gesztikulációjáról. Nehéz szemkontaktust teremteni: ha a képernyőt nézzük, jól látjuk partnereinket, de ez bennük olyan érzést kelthet, mintha nem őket néznénk. Ezzel szemben, ha a kamerába nézünk, megteremthető a szemkontaktus illúziója, viszont mi magunk nem látjuk beszélgetőtársainkat (Braun 2007).

A videokonferencia-beszélgetések során csökken a társas jelenlét érzése, és emiatt a beszélők diskurzusa veszít a koherenciájából. Jellemző, hogy a beszélő kevésbé képes mondanivalójára koncentrálni, figyelme könnyebben elterelődik, így mondanivalója töredezettebb lesz. Ráadásul az összeköttetés minőségétől függően előfordulhat, hogy néhány tizedmásodperces vagy másodperces időeltolódás is tapasztalható: már a legkisebb észlelhető eltolódás csorbítja a kommunikáció hatékonyságát. Az eltolódás miatt ugyanis a beszédben természetesen jelen lévő szünetek megnyúlnak, és ez a válaszra várakozó félben azt a benyomást is keltheti, hogy partnere bizonytalan, hezitál. A hosszú szünet kiküszöbölése érdekében esetleg mindketten egyszerre kezdenek el beszélni. Ilyen körülmények között a figyelmet hagyományosan kifejező gesztusok, bólintások, hümmögések elvesztik értelmüket, vagy kifejezetten zavaróan hatnak. Összességében megfigyelhető, hogy videokonferencia-helyzetben a beszélők a szokásosnál több időt töltenek az interakció (és a beszédfordulók) koordinálásával, illetve annak tisztázásával, hogy pontosan ki mit hogyan értett (Braun 2007).

3.4. TOLMÁCSOLÁS KÖZVETÍTETT KOMMUNIKÁCIÓS HELYZETEKBE

Az alábbiakban megvizsgáljuk, mivel jár, ha a közvetített kommunikációs helyzet tolmáccsal bővül ki. Különösen a dolgozatom témájához szorosabban kapcsolódó távtolmácsolást, illetve videokonferencia-tolmácsolást fogom részletesebben megvizsgálni.

3.4.1. Telefonos tolmácsolás

A telefonos tolmácsolás során a tolmács telefonon keresztül dolgozik, és ebből következően vagy nem látja a kommunikációs helyzet elsődleges szereplőit, vagy csak az egyiküket látja (Lee 2007).

Az ilyen tolmácsolási szituációra jellemző, hogy a közvetlen, szemtől szembeni tolmácsolásnál kevésbé zökkenőmentes. Egyrészt, míg az emberi kommunikációban általában elfogadható, hogy a beszélőpartnerek néha egyszerre beszéljenek (Roy 1996), és a tolmácsolási helyzetekben is bevált stratégia, hogy a tolmács az egyik beszélő beszédprodukciónak párhuzamosan kezd bele mondandójába (Lee 2007), telefonos tolmácsolás esetén egyik sem lehetséges. Telefonon keresztül a nem verbális kommunikáció korlátozottsága is problémát jelent: Lee tanulmányában olyan esetet is említ, amikor a rendőr a telefonba elmondta, éppen milyen gesztusokat alkalmaz a kihallgatott személy, hogy a vonal másik végén dolgozó tolmács könnyebben értelmezhesse a hallottakat (Lee 2007). Ugyanakkor az ilyen megoldások megszakítják a beszélgetés fonalát, és nem is mindig kielégítőek, hiszen a gesztusokat szóban elmagyarázni sokszor csak nehézkesen vagy pontatlanul, esetleg félreérthetően lehet.

Mivel telefonos tolmácsolás esetén a felek nem látják egymást, a tolmácsnak sokszor magára kell vállálnia a beszélgetés irányítását, és elő kell segítenie a kommunikáció meg-

valósulását. Lee felmérése szerint ugyanakkor ez a pluszfeladat inkább a tapasztalatlanabb tolmácsokban tudatosul, a tapasztaltabbak automatikusan hajtják végre. Ugyanakkor, ha a tolmács nem látja ügyfelei arcát, nehezebben tudja megállapítani, értették-e, amit mondott, így előfordulhat, hogy nem tud segíteni annak a félnek, aki valamit nem értett meg (Lee 2007).

3.4.2. Távtolmácsolás

A távtolmácsolás kifejezés Mouzourakis szerint olyan tolmácsolási helyzetre utal, amikor a tolmács nincs személyesen jelen a megbeszélés helyszínén, hanem képernyő és fejhallgató segítségével dolgozik, anélkül, hogy közvetlenül rálátna a teremre vagy a beszélőre (Mouzourakis 2006). Ebben az esetben ő maga nem látható.

A távtolmácsolás elméletileg lehetővé teszi, hogy a tolmács távoli országban elhelyezkedő munkaállomásról vegyen részt a tolmácsolt eseményen, és így alkalmazója megtakarítsa az utazási és szállásköltségét, illetve a napi költségtérítését. A nemzetközi szervezetek által alkalmazott szabadúszó tolmácsok esetében ezek a költségek teszik ki a tolmácsolásra fordított összeg egyharmadát. Távmódban egzotikusnak számító nyelven dolgozó vagy a konferencia helyszínén ritka nyelvkombinációjú tolmácsok is bekapcsolódhatnak a munkába, akár egy távoli országból is. Így a távtolmácsolásnak hála olyan megbeszélések és tolmácsolási események is létrejöhetnek, amelyekre más módon soha nem kerülhetne sor (Mouzourakis 2006, Seresi 2013), illetve a rendelkezésre álló tolmácsok munkaidejét is hatékonyabban ki lehet használni (Braun 2013).

Nagyon sok esetben mégsem ilyen megfontolásokból folyamodnak a megbízók távtolmácsoláshoz. Ha a megbeszélés helyszínén nincs elég hely a szükséges számú tolmácskabin felállításához, ha nem szívesen építenének tolmácskabinokat egy műemlék jellegű terembe (ahol egyébként gyakran rendeznek reprezentatívnak szánt nemzetközi találkozókat), vagy éppen biztonsági megfontolásokból szeretnék a tolmácsokat fizikailag elkülöníteni a résztvevőktől, a kabinokat az épületen belül állítják fel, a teremtől mégis elkülönítve (Mouzourakis 2006, Seresi 2015). Sokszor ez a távolabbi helyszín a terem bejárata előtti folyosót jelenti vagy egy közeli termet, vagyis a távtolmácsolás csupán néhány méternyi távolságot hidal át. Távtolmácsolás esetében az esemény összes résztvevője egy helyiségben van tehát, kivéve a tolmácsokat (Braun et al. 2011).

3.4.3. Videokonferencia-tolmácsolás

Videokonferencia-tolmácsolás esetén a tolmács legalább a résztvevők egy részével egy helyiségben tartózkodik, míg a megbeszélés többi tagja videokonferencia-berendezés segítségével vesz részt az eseményen (Mouzourakis 2006). Ilyenkor a tolmácsot a résztvevők egy része vagy mindannyian láthatják (Braun et al. 2011).

A videokonferenciát gyakran használják a közösségi tolmácsolás különböző (orvosi, jogi, bírósági, rendőrségi, szociális, közszolgálati) területein. Bírósági és rendőrségi ügyek esetében a videokonferencia használatával kiküszöbölhető az érintettek – komoly biztonsági

intézkedéseket megkövetelő – utaztatása (Braun et al. 2011). Különösen veszélyeztetett vagy megfélemlített tanúk kihallgatásakor hasznos, hogy nem kell őket az utazás veszélyének kitenni. Ha a meghallgatott fél az átélt trauma hatására nincs abban az állapotban, hogy utazzon, esetleg kórházi kezelés alatt áll, a modern telekommunikációnak köszönhetően megnyugtató, biztonságos környezetben, akár a kórházban is kihallgatható (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009). Az egészségügyben, idősgondozásban a nehezen mozgó páciensek és orvosaik között biztosíthatja a videokonferencia a kapcsolatot. Természetesen az üzleti életben is gyakran folyamodnak ehhez a megoldáshoz meetingek szervezésekor. A videokonferencia-tolmácsolás katonai bevetések, valamint humanitárius válságok esetén is lehetővé teszi a kommunikációt a helyszínen tartózkodó munkatársakkal (Braun et al. 2011).

Terjedését az Európai Parlament és a Tanács a büntetőeljárás során igénybe vehető tolmácsoláshoz és fordításhoz való jogról szóló 2010/64/EU számú irányelve is elősegíti. Az irányelv 2. cikkének 1. pontjában kimondja, hogy:

A tagállamok biztosítják, hogy a szóban forgó büntetőeljárás nyelvét nem beszélő vagy nem értő gyanúsítottak vagy vádlottak késedelem nélkül tolmácsolást vehessenek igénybe a nyomozó és igazságügyi hatóságok előtt lefolytatott büntetőeljárások során, beleértve a rendőrségi kihallgatást, valamennyi bírósági tárgyalást és bármely szükséges közbenső meghallgatást is.

Ehhez a 6. pontban hozzáteszi, hogy „[a]dott esetben kommunikációs technológia is alkalmazható, úgymint videokonferencia, telefon vagy internet, kivéve, ha szükség van a tolmács fizikai jelenlétére a tisztességes eljárás biztosításához” (Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2010).

A videokonferencia és a távtolmácsolás kombinálható is egymással: ilyenkor maguk a résztvevők is több helyszínen vannak, a tolmács pedig egy harmadik helyszínről kapcsolódik be a beszélgetésbe. Bármelyik módozatot is válasszák a tárgyaló felek, mindkettő lehetővé teszi az egy-, két- vagy akár többirányú kommunikációt, a konsekutív és a szinkrontolmácsolást, valamint a konferenciatolmácsolást és a bilaterális tolmácsolást, illetve a hangzó vagy jelnyelvi tolmácsolást (Braun et al. 2011).

3.5. A TÁVTOLMÁCSOLÁS ÉS A VIDEOKONFERENCIA-TOLMÁCSOLÁS PRAKTIKUS NEHÉZSÉGEI

A távtolmácsolás gondolata már a hatvanas években felmerült, de akkor még nem álltak rendelkezésre a megvalósításához szükséges technikai feltételek; csak a hetvenes években kezdett igazán elterjedni (Seleskovitch–Lederer 2002). Ekkor még műholdas közvetítéssel kísérleteztek, majd később, ahogy fejlődött a technika, átálltak a digitális telefonvonal (ISDN) és az optikai kábelek használatára (Mouzourakis 1996). Ez a tolmácsolási

mód már a kezdetektől felvetett bizonyos technikai jellegű nehézségeket, amelyek miatt a tolmácsok kezdetben nem kevés gyanakvással, sőt, ellenérzéssel fogadták (Tripepi Winteringham 2010). Mouzourakis 1996-ban még úgy vélte: videokonferencia-berendezésen keresztül folyó tolmácsolást sohasem lehet döntéshozatali helyzetekben vagy konfliktusok megoldása közben használni. Véleménye szerint az ilyen tolmácsolás csak szűk körben folytatott, együttműködésen alapuló megbeszéléseken lesz használható, amelyek során szigorúan az információcserére koncentrálnak (Mouzourakis 1996). Ma már tudjuk, hogy ez nem igaz: jelenleg egyre gyakrabban használják a videokonferencia-tolmácsolást például a bírósági tolmácsolásban (Horváth 2013c), márpedig a tolmácsolás e területén kifejezetten konfliktusokkal terhelt kontextusokban kell a tolmácsnak dolgoznia.

1996-ban azonban a szükséges technikai feltételek sem álltak mindenhol rendelkezésre, így igencsak kérdéses volt az is, hogy valóban költséghatékony-e egy távtolmácsolást lehetővé tévő rendszer kiépítése és fenntartása. Mivel távtolmácsolás esetén bizonyos intézményekben (pl. az Európai Unió intézményeinél) gyakrabban szokás a tolmácsokat váltani, a megszokottnál több tolmácsra is szükség lehet, ami szintén költségnövelő tényező. És azt sem szabad elfelejteni, hogy ha a távtolmácsolás által biztosított kommunikáció nem elég hatékony, akkor hiába sikerül pénzt megtakarítani a szervezésben, előfordulhat, hogy a megbeszélés kudarca miatt a kommunikációs helyzet szereplői hasonló nagyságrendű összegtől esnek el (Mouzourakis 1996).

Természetesen a felmerülő technikai nehézségek nagymértékben függenek a használt berendezések korszerűségétől, illetve a rendelkezésre álló internetkapcsolattól. A hatékony kommunikációt és ezzel együtt a tolmácsolást azonban igencsak megnehezíti, ha az internetkapcsolat szakadozik, kifogásolható a hang- és képminőség, háttérzaj szűrődik be, vagy éppen az adatátvitel a beszélőváltásokat nehezítő időeltolódással jár (Ko 2006).

A távtolmácsolás esetében a tolmácsnak be kell érnie a képernyőn át érkező vizuális információval. Nagyon gyakran csak egyetlen kameraállás, egyetlen nézet áll a tolmács rendelkezésére. Ha több nézetből is érkezik kép, akkor sem a tolmács választja ki, hogy épp a beszélőre közelít-e a kamera vagy a terem egészét mutatja (Mouzourakis 2006). De az sem lenne megoldás, ha a nézetek közötti választást a tolmácsra bíznák: munka közben amúgy is akkora kognitív teher hárul rá, és a távtolmácsolás miatt olyan mértékű stressznek van kitéve, hogy nem lehetne még azt is elvárni tőle, hogy a tolmácsberendezésen túl egyéb berendezések kezelését is magára vállalja (Seleskovitch–Lederer 2002).

A kabinokba legtöbbször csak apró képernyők férnek be, amelyeken kicsi, vázlatos kép látszik (Mouzourakis 2006). A plazmaképernyők terjedésével egyre gyakoribb, hogy a kabinok elé helyeznek egy nagyobb, szélesebb képernyőt, és a videokonferencia-berendezésekhez is ilyenek tartoznak általában. A kép minősége azonban ekkor is nagymértékben függ a kamera, a megvilágítás vagy az adatátvitel minőségétől. De még a legjobb képernyő sem teszi lehetővé a szemkontaktus felvételét, ami konszekutív tolmácsolás esetén természetellenes jelleget ad a kommunikációnak és igen megnehezíti a tolmács mint kommunikációs szakember helyzetét, különösen a beszélőváltások alkalmával (Mouzourakis 2006, Braun 2007). Ezenkívül egy kutatás szerint jobb kapcsolat alakul ki a tolmács és ügyfele

között, ha szemkontaktust tudnak fenntartani – a kapcsolat minőségét a diskurzus folyamatosága és a felek utólagos interjúztatása alapján értékelték ki (Jacobson 2009).

A vizuális információ tehát hiányos: a tolmács nem kap teljes képet a teremben ülők testtartásáról, gesztusairól. Lemarad a teremben zajló események egy részéről, és ha nem megoldott, hogy a képernyőjén láthassa a felszólalók prezentációját, akkor a kivetítések-ről is. Ezekre az incidensekre azonban később történhet implicit vagy explicit utalás az előadó vagy a résztvevők részéről, de ezeket az utalásokat a szükséges vizuális információ nélkül igen nehéz értelmezni. Ezenkívül nagy valószínűséggel a képernyőn nem jelenik meg a szinkrontolmácsolás hallgatósága: a tolmács nem látja, hogy azok, akiknek tulajdonképpen dolgozik, bólogatnak-e vagy éppen értetlenkednek, így nem kap azonos idejű visszajelzést a tolmácsolása minőségéről (Moser-Mercer 2005). Sőt, egyes kutatások szerint még a beszélők arcának látványánál is nagyobb súllyal esik latba, hogy a tolmács látja-e a terem egészét. Ha nem, inkább kialakul benne az elidegenedettségerzés, mintha a beszélő arcáról marad le (Moser-Mercer 2005, Mouzourakis 2006).

De bármilyen professzionális is a kamera vagy kamerák elhelyezése és a nézetek kiválasztása, a képernyő nem töltheti be ugyanazt a szerepet, mint az emberi tekintet. Az emberi szem ugyanis nem úgy működik, mint egy kamera: nem passzív, hanem problémacentrikusan keresi a választ a tolmácsban felmerülő kérdésekre. A tolmácsok ugyanis mindig az éppen tolmácsolt szövegrész feldolgozásához szükséges vizuális információ irányába tekintenek (Mouzourakis 2006).

Ráadásul a kamerák természetesen nem tudják a mikrofonok által közvetített összes zaj (például papírzörgés, suttogás, ajtónyitogatás) forrását rögzíteni. Pedig ismert tény, hogy azok a zajok, amelyeknek a forrása nem látszik, sokkal jobban zavarják a koncentrációt és elterelik a figyelmet (Seleskovitch–Lederer 2002).

Mindeddig a tolmács rendelkezésére álló vizuális információkról volt szó, de nem kevésbé fontos, hogy a hagyományos tolmácsolási helyzetekben maga a tolmács is képi információkkal szolgálhat közönségének. Éppen ezért a tolmács tudatosan használja testbeszédét, hogy az segítsen neki az üzenet átadásában, illetve semmiképpen ne mondjon annak ellent. Ennek megfelelően konszekutív módon gátolhatja a sikeres kommunikációt az a tény, hogy a tolmácsot esetleg nem látja mindenki, vagy a tolmács nem tud mindenki-vel szemkontaktust felvenni, mert így a tolmács nem tud a nem verbális kommunikáció eszközeivel a megszokott módon élni (Braun 2007). Testbeszédére, prozódijára mégis nagyon oda kell figyelni akkor is, ha ő maga nem látható, ugyanis ebben az esetben, mivel a hallgató meg van fosztva a képi információktól a tolmáccsal kapcsolatban, a tolmács beszédprodukciónak paralingvisztikai jegyei (hangereje, hangmagassága, sebessége stb.) hangsúlyosabbá válnak. Említésre méltó továbbá, hogy amennyiben a tolmács látható, az ügyfelek hajlamosabbak – akár nem verbális – visszajelzéseket adni a munkájáról, amelyekre a tolmács támaszkodhat (Horváth 2012).

További nehézséget okoz, hogy ha a tolmács egy távoli munkaállomáson dolgozik, nem kapja meg a résztvevőknek adott kiosztmányokat (Seleskovitch–Lederer 2002). A konferenciákon azonban egyre gyakoribb, hogy a felszólaló előre megírt beszédet olvas fel, amelyből esetleg kinyomtatott példányokat bocsát hallgatósága rendelkezésére.

Az ilyen előkészített, felolvasott beszédek tolmácsolása információs sűrűségük és természetellenes szegmentálásuk miatt sokkal nehezebb feladat, különösen, ha még az írott verzió sem áll a tolmács rendelkezésére (Chernov 2004). Ráadásul a távmódban dolgozó tolmács a szünetekben nem tud beszélni a résztvevőkkel vagy a szervezőkkel sem. Bevett gyakorlat pedig, hogy a konferenciatolmácsok ezeket az alkalmakat kihasználják például a terminológiai kérdések pontosítására (Seleskovitch–Lederer 2002).

Mindezek miatt a tolmács, akinek a beszédprodukciója amúgy is függ a beszélőtől, még kiszolgáltatottabb helyzetbe kerül. Nemcsak, hogy nincs többé beleszólása, milyen vizuális információ jut el hozzá, de a terembe se tud belépni, hogy a résztvevőket megszólítsa, vagy esetleg félrevonja (Seleskovitch–Lederer 2002).

3.6. A TÁVTOLMÁCSOLÁS ÉS A VIDEOKONFERENCIA-TOLMÁCSOLÁS SZUBJEKTÍV HATÁSA A TOLMÁCSOKRA

Távtolmácsolás és videokonferencia-tolmácsolás esetén a tolmácsok gyakran úgy érzik, a fizikai távolság rányomja bélyegét a teljesítményükre is. Konszekutív módban nehezebbnek érzik az interakciók kialakítását és fenntartását, a beszédfordulók közötti természetes váltást, vagy akár a pontosítások kérését (Tripepi Winteringham 2010). Elkülönítettségük miatt elidegenedettségérzés és motivátlanság lesz rajtuk úrrá. Úgy érzik, hamarabb elfáradnak és teljesítményüket is a szokottnál rosszabbnak érzékelik (Moser-Mercer 2003, 2005, Mouzourakis 2006). A kiközösítettségérzés magyarázhatja, hogy a tolmácsok sokkal szívesebben dolgoznak távmódban, ha legalább a résztvevők egy részével egy helyszínen lehetnek (Seleskovitch–Lederer 2002).

Hurdiss-Jones 1989-ben még attól sem riadt vissza, hogy a távtolmácsolást olyan jelenségként jellemezze, amelytől a tolmácpiacot mindenáron meg kell védeni. Ebben a konferenciatolmácsok nemzetközi szövetségének, az AIIC-nak a szerepét látta döntőnek. Késérő szavakkal vázolta fel a jövőt, amikor a tolmácsokat majd az alagsorba száműzik, vagy éppen egy olcsó, városszéli telken létesített tolmácsközpontba csoportosítják, hogy ne foglalják a drága helyet a konferenciatermekben (Hurdiss-Jones 1989). Egyértelmű, hogy attól félt, a tolmácsok megbecsültsége, társadalmi státusza a távtolmácsolás hatására visszaesik majd. Ez egybevág Lee megállapításával, aki felmérésében kimutatta, a távtolmácsolás egycsatornás formáját, a telefonos tolmácsolást sokszor maguk a tolmácsok sem tekintik valódi szakmának (Lee 2007). Hurdiss-Jones azt is kiemeli, hogy a tolmácsok megbízói értetlenek lehetnek a tolmácsok igényeivel szemben (Hurdiss-Jones 1989).

A laikus megbízó számára valóban meglepő lehet, hogy a tolmácsokból ennyi negatív érzést vált ki a távtolmácsolás. De ne feledjük, amikor a távtolmácsolás körülményeit ítéli meg, a laikusok azokat leginkább a szintén távolságok áthidalására szolgáló telefonbeszélgetések körülményeivel vetik össze, hiszen a mindennapi életükből ez az, ami ismerős. Mivel a távtolmácsoláshoz képernyő is rendelkezésre áll, a laikus számára a körülmények jónak tűnhetnek, mivel még egy kicsi, vázlatos mozgókép is jobb a vizuális információk

teljes hiányánál. A hivatásos tolmácsok azonban megszokott munkakörülményeikkel, például a teremre jó rálátást biztosító szinkronkabinnal vetik össze az új feltételeket, és ez inkább vezet kedvezőtlen elbíráláshoz (Mouzourakis 1996).

Itt azonban mindenképp szükséges megjegyeznünk, hogy hasonló hatással van a tolmácsokra, ha egy több száz ember befogadására képes terem sarkában kénytelenek dolgozni. Ilyenkor, bár fizikailag jelen vannak a helyszínen, se az előadót, se a hallgatóságot, se a kivetítéseket nem látják jól. Ebben az esetben ugyanúgy kiközösítettnek érzik magukat, mintha egy távoli helyiségből tolmácsolnának (Seleskovitch–Lederer 2002).

Végezetül fontos kihangsúlyozni, hogy bár a tolmácsok úgy érzik, hogy a távtolmácsolás részükről plusz erőfeszítések kifejtését kívánja, mégis szívesen megteszik ezt, ha úgy érzik, szükség van rájuk. Ehhez az is elég, ha láthatják, hogy egyik hallgatójuk a megfelelő pillanatban önkéntelenül is bólintással reagál valamire, amit a fejhallgatóján keresztül értett meg. Ha viszont úgy érzik, senki sem figyel rájuk, vagy esetleg csak azért végzik munkájukat, hogy a tolmácsolás bekerülhessen a jegyzőkönyvbe, veszítenek motiváltságukból, és hajlamosak robotpilóta-üzemmódra váltani, vagyis a deverbilizáció, az értelmező tolmácsolás erőfeszítését megspórolni (Mouzourakis 1996).

Braun arra is felhívja a figyelmet, hogy az ember képes az új kommunikációs helyzetekhez alkalmazkodni. Ő úgy véli, a tolmácsok monitorozó stratégiákkal próbálják a szokatlan tolmácsolási helyzet adta nehézségeket leküzdeni. Szerinte a tolmácsok teljesítményüket a saját elvárásaikhoz mérik, amelyek ismereteiken, a kapott visszajelzéseken és a kontextuson alapulnak; abban az esetben viszont, ha úgy érzik, megoldhatatlan helyzet elé kerültek, elvárásaikat csökkentik és a legközvetlenebb prioritásokra, vagyis a forrásnyelvi szöveg megértésére és a párbeszéd levezénylésére koncentrálnak (Braun 2007).

3.7. A TÁVTOLMÁCSOLÁSSAL ÉS VIDEOKONFERENCIA-TOLMÁCSOLÁSSAL KAPCSOLATOS KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

A távtolmácsolással pénzt és időt lehet megtakarítani, illetve hozzásegíti az állampolgárokat, hogy a lehető leggyorsabban élhessenek a tolmácsoláshoz való jogukkal. Így ügyük nem szenved amiatt fennakadást, hogy várni kell arra, hogy rendelkezésre álljon a megfelelő nyelvkombinációval rendelkező tolmács. De mindez nem sokat nyom a latban, ha a távtolmácsolás, illetve a videokonferencia-tolmácsolás körülményei között a tolmácsok nem képesek minőségi munkát végezni, és értelmes, az eredetivel ekvivalens üzenetet átadni (Braun 2013). Ezért már viszonylag korán, gyakorlatilag a távtolmácsolás beindulásával párhuzamosan elkezdődtek a távtolmácsolást minőségi, megvalósíthatósági szempontból vizsgáló kutatások (Tripepi Winteringham 2010), de ezeket igazából az EU folyamatos bővítése és az abból adódó egyre nagyobb tolmácsolási igények megjelenése lendítette fel (Braun 2007).

Az első nagyobb, átfogó vizsgálatot az UNESCO végezte 1976-ban Párizs és Nairobi között („Symphonie Satellite”), illetve az ENSZ 1978-ban New York és Buenos Aires között (Tripepi Winteringham 2010). Ez utóbbinak érdekessége, hogy a New York-i távtolmácsoló tolmácsscsoporton kívül a biztonság kedvéért a helyszínen is dolgozott egy teljes összetételű kontrollcsoport, így a két csapat teljesítménye összehasonlítható (Chernov 2004). A témát természetesen az AIIC is kutatta, már 1992-ben. Ezek után 2002-ben kódexet fogalmazott meg az új technológiák felhasználásáról a konferenciatorlmácsolásban (AIIC 2000, 2002).

Az Európai Parlament 2004 októbere és decembere között folytatott átfogó kutatást, hogy megállapítsa, milyen körülmények között lehet a távtolmácsolást az európai intézmények gyakorlatába beilleszteni. A kutatás eredményeként megszületett 423 oldalas tanulmány legfontosabb tanulságait a vizsgálatban részt vevő két kutató, Roziner és Shlesinger egy rövidebb publikációban is összefoglalta. Cikkükből kiderül, hogy a vizsgálatot az Európai Parlament brüsszeli épületeiben végezték. A kutatás méretét jól mutatja, hogy a vizsgálat kidolgozásában szükségszerűen részt vevő tolmácson kívül egy statisztikus, két ergonomus, egy foglalkozáspszichológus és egy szemész közreműködését is kikérték. A kutatásban összesen 36 tolmács vett részt, akik adatokkal, tanácsokkal, illetve gondolataik és frusztrációik megosztásával járultak hozzá a vizsgálat sikeréhez. A vizsgálat során először a megszokott körülmények között tolmácsoltak az érintettek, majd egy egyhetes betanulási szakasz után két hétig távtolmácsolással végezték munkájukat. Ehhez egy széles képernyő állt rendelkezésükre, amelyen a terem panorámaképét láthatták nagyban, illetve két kisebb képen a beszélő, illetve a levezető elnök arcát.

A kutatás során megvizsgálták, milyen hatással van a távtolmácsolás egyrészt a tolmácsok egészségére (többek között árt-e a szemüknek, testtartásuknak, alvási szokásaiknak, ha huzamosabb ideig kell képernyőről dolgozniuk), másrészt a tolmácsolás minőségére és a hallgatóság elégedettségére.

A vizsgálat eredményéből kiderült, hogy a tolmácsok sokszor nem éreztek mérhető különbséget a két munkamódszer között. Kimutatható különbség volt azonban a megvilágítás terén: távmódban a tolmácsok egy viszonylag sötét háttér elé helyezett képernyőt figyeltek, ezért többen panaszkodtak a fényforrás körül kialakuló, a látást nehezítő fénykörökre. Az erősebb fény miatt távmódban a tolmácsok pupillája szűkebb volt, de a szemet érintő hatások nem érték el azt a szintet, amely orvosi szempontból aggasztó lenne.

Bár a vizsgálat távtolmácsolási szakaszában többen panaszkodtak alvászavarokra és koncentrációs nehézségekre, az alvásnaplójuk összehasonlítása után kiderült, alvási szokásaik nem változtak mérhető módon, és a memóriateszteken sem teljesítettek rosszabbul. Mérhető testi tünetként egyedül a fejfájás jelent meg, de a második hét végére a fejfájásra panaszkodók aránya is visszaesett a megszokott szintre. Paradox módon a helyszíni tolmácsolás során vettek fel inkább a tolmácsok egészségtelen testtartást, hogy előredőlve jobban lássák a teremben zajló eseményeket.

A vizsgálat arra a kérdésre is választ keresett, hogy változik-e a tolmácsolás minősége távtolmácsolási módban. Ehhez 570 háromperces hangfelvételt használtak fel, amelyeket különböző napszakokban, különböző tolmácsolási körülmények között rögzítettek, majd

átíratukkal együtt tapasztalt tolmácsoknak adtak át értékelésre. Az értékelést végző személyek természetesen nem tudták, melyik felvétel milyen körülmények között készült. Az értékelés során adott pontok átlagából megállapítható, hogy a távtolmácsolt szövegek egészen kicsivel kevesebb pontot kaptak, de a különbség még a statisztikai hibahatáron belül volt. A hallgatóság körében végzett kérdőíves felmérés sem mutatott ki jelentős különbséget a tolmácsok teljesítményének megítélésében (Roziner–Shlesinger 2010).

Úgy tűnik tehát, hogy a tolmácsok távtolmácsolással kapcsolatos szubjektív ellenérzéseit az objektív mérésekkel szinte egyáltalán nem sikerült igazolni. Nem volt kimutatható különbség a tolmácsolás minőségében, a hallgatók elégedettségében, és a tolmácsok sem mutattak több mérhető fiziológiai stressztünetet. Nem sikerült bizonyítani, hogy a távtolmácsolás több egészségkárosító hatással járna, mint a hagyományos tolmácsolási módok (Roziner–Shlesinger 2010). Ezzel szemben bizonyítottnak látszik, hogy a tolmácsok az ilyen helyzetben hamarabb elfáradnak, és hamarabb lesz úrrá rajtuk a kielégtségérzés (Moser-Mercer 2003, Roziner–Shlesinger 2010).

A videokonferencia-tolmácsolásról is készült néhány érdekes kutatás. Braun 2007-ben számolt be egy olyan kísérletről, amelyben hagyományos konszekutív tolmácsolást hasonlított össze videokonferencia-tolmácsolással, azok minősége szempontjából. Ha a hagyományos tolmácsolás során felmerült gondokat tekintjük 100%-nak, akkor a videokonferencia-tolmácsolásban összeszámolt nyelvi problémák 125%-ot, a paralingvisztikai problémák 122%-ot, a beszélőváltással és a beszélgetés koordinációjával kapcsolatosan felmerülő problémák pedig összesen 324%-ot tesznek ki. Ebbe a legutolsó kategóriába sokszor olyan helyzeteket számoltak, amikor a tolmács és valamelyik beszélgetőpartner egyszerre beszélt, s ez kihagyáshoz vezetett, anélkül, hogy a tolmács észrevette volna. A hagyományos konszekutív tolmácsolás során nemegyszer előfordul, hogy a tolmács időt takarít meg azzal, hogy beszédprodukciónak akkor kezdi meg, amikor a beszélő még nem fejezte be a mondatot. Ez videokonferencia esetén nem fordulhat elő, mert kihagyáshoz vezethet, ami torzíthatja a beszélő kommunikációs szándékát is (egy kihallgatás esetén például kevésbé tűnhet közlékenynek és így együttműködőnek). A tartalmi torzulások mértéke a hagyományos helyzethez képest 200%-ot ért el. A kísérlet megerősítette: videokonferencia-helyzetben a beszélőváltásoknak fegyelmezettebben, szigorúbb forgatókönyv szerint kell megtörténniük.

Artikulációs problémák is felmerültek. Különösen rendőrségi, jogi ügyekben okozhat problémát, hogy a tolmács azt érti-e például, hogy *discuter* (beszélgetni) vagy azt, hogy *disputer* (vitatkozni). Az ilyen helyzetekben ráadásul jellemző, hogy a kihallgatott felek nem a sztenderd nyelvváltozatot használják, vagy éppen megpróbálnak mellébeszélteni, ami tovább nehezíti a videón keresztül dolgozó tolmács dolgát (Braun 2013).

Balogh és Hertog szintén a rendőrségi kihallgatásokon használt videokonferencia-tolmácsolást kutatták. Valódi rendőrtisztek és egyetemisták részvételével rendőrségi kihallgatásokat játszottak el, videokonferenciás tolmácsolással kombinálva. Az egyik legérdekesebb megállapításuk szerint az emberek tekintetét mágnesként vonzza a képernyő: még akkor is a képernyőt nézi a tolmács, ha ott ül mellette az egyik ügyfele, akinek kommunikációs igényeire oda kellene figyelnie. Egy másik érdekes megállapítása a kísérletnek, hogy a domináns helyzetben lévő rendőrök nem igényelték, hogy munkájuk

során a tolmács arcát is lássák, számukra a legfontosabb a kihallgatott személy arcának megfigyelése volt. Ezzel szemben a „vádlottak” és „tanúk” kifejezetten igényelték, hogy lássák a tolmácsukat. Ha a tolmácsot mögójük ültették, fejüket forgatták, vagy egyenesen meg is kérték, hogy rendezzék át a székeket (Balogh–Hertog 2012). Ez érdekes tanulság a tolmács fizikai láthatóságának kérdéséhez.

3.8. A TÁVTOLMÁCSOLÁS ÉS A VIDEOKONFERENCIA-TOLMÁCSOLÁS SORÁN FELMERÜLŐ NEHÉZSÉGEK A TOLMÁCSOLÁS KOGNITÍV MODELLJEINEK TÜKRÉBEN

A tolmácsok sokszor maguk sem tudják megindokolni, hogy a távtolmácsolás pontosan miért okoz számukra nehézséget. Ismert tény például, hogy nagyon fontosnak tartják a teljes körű vizuális információkat és nagymértékben támaszkodnak arra, hogy tolmácsolás közben megfigyelhetik a beszélő arcát. Azt azonban már nem tudják megmondani, hogy ez a látvány mi módon járul hozzá a teljesítményükhöz (Hoffman 1997).

Mind Chernov (2004), mind Setton (1999) nagy hangsúlyt fektet modelljében a nyelvi formát öltő információkon túlmenő információkra és ismeretekre, valamint az inferenciára. Mindketten abból indulnak ki, hogy a tolmács munkája során mentális reprezentációt épít fel az elhangzottakról, s ennek a reprezentációnak fontos részét képezik a rendelkezésre álló vizuális információk, valamint a helyismeret, amelyek lehetővé teszik vagy kiegészítik a szemantikai tartalmak értelmezését.

Jó példát hoz fel a látványon és helyismereten alapuló inferenciára Chernov az 1978-as New York–Buenos Aires kísérlet leírásakor. Mint azt korábban már ismertettem, az ENSZ erre az alkalomra két teljes tolmácscsapatot alkalmazott: az egyik New Yorkban, a másik az argentin helyszínen dolgozott. A távmódban dolgozó tolmácsok által elkövetett hibáknak jelentős része származott abból, hogy a tolmácsok nem látták jól az előadót (például, hogy van-e papír az elnök kezében, amiből a soron következő aktusra következtethettek volna), vagy nem ismerték az argentin helyszínt. Így például nem tudták jól visszaadni a termék nevére, számára vonatkozó utalásokat, ami pedig a helyszínt ismerő kollégáiknak semmilyen problémát sem okozott. Ugyanakkor, amikor a New York-i helyszínről volt szó, és a kísérletet a küldötteknek röviden ismertető elnök „tolmácsközpontról” beszélt, az argentin helyszínen dolgozó tolmácsok ezt habozás nélkül szó szerint lefordították, míg a központnak igen kevésbé nevezhető, szerény helyiségben ülő kollégáik helyismeretük birtokában elbizonytalanodtak. Tehát minden olyan megnyilatkozás, amely a kommunikációs helyzetet vagy annak aspektusait írja le, akár megoldhatatlan probléma elé is állíthatja a távmódban dolgozó tolmácsot (Chernov 2004).

Viaggio a tanítványaival illusztrálta, mennyire fontos a tolmácsoláskor az inferencia és a háttérismeretek aktiválása. Egy beszéd hangfelvételét hallgattatta meg velük, anélkül, hogy bármit is elárult volna annak forrásáról vagy előadójáról. Mondatról mondatra

haladva mutatott rá, mennyi mindenre lehet következtetni a beszéd tartalmából, a beszélő akcentusából, vagy akár abból a tényből, hogy a hangfelvételt ő szerezte – a tanévnek ebben a szakaszában a diákjai már kezdték kiismerni a „repertoárját”. Ez a kísérlet egyrészt jól mutatja, milyen sokféle forrásból merítenek a tolmácsok mentális reprezentációjuk felépítéséhez, és azt is sejteti, hogy negatívan hathat a teljesítményükre, ha ezektől elvágják őket (Viaggio 1996).

A mentális reprezentáció szerepét a tolmácsolásban Degueldre is vizsgálta egy rövid kutatásban. Különböző nehézségű és absztrakciós szintű szövegeket mondatott vissza frissen végzett tolmácsolókkal, illetve tapasztalt tolmácsokkal. Megvizsgálta, melyik szöveget találták a válaszadók nehéznek, melyiket adták vissza a legteljesebben, és hogy melyik szövegben tudtak a válaszadók leginkább támaszkodni a mentális reprezentációjukra. Megállapította, hogy a válaszadók a szöveg hosszától függetlenül a konkrétabb, könnyebben elképzelhető szövegeket adták vissza jobban és tartották könnyebbnek. A vizsgálat tanulsága, hogy a mentális reprezentáció használatának képessége leginkább attól függ, hogy a reprezentáció felépítéséhez milyen háttérismeretek állnak a tolmács rendelkezésére (Degueldre 2002).

A mentális reprezentáció tehát az értési folyamat fontos része. Gile modelljéből (Gile 1995) tudjuk, hogy a tolmács energiáit három nagy részfolyamat, az értés, a produkció és a memória között osztja meg, ezek koordinációjára azonban energiát is kell tartalékolnia. Márpedig, ha a tolmács fizikai távolságából adódóan nem állnak rendelkezésre a szükséges vizuális és egyéb ismeretek, a mentális reprezentáció felépítése nehezebbé válhat, ami pluszenergia mozgósítását követelheti meg az értési folyamat során: nagyobb erőfeszítés kell az elhangzottak elemzéséhez, megértéséhez, és ez energiát von el a beszéd-alkotástól. Ilyen körülmények között ugyanis a mentális modell felépítéséhez szükséges inferenciának nincsenek meg kellő mértékben a feltételei (Moser-Mercer 2005). Ez negatív hatással lehet a memóriára is. Mindez megmagyarázhatja, miért ítélik meg teljesítményüket negatívabban a tolmácsok távmódban, és miért érzik fárasztóbbnak ezt a tolmácsolási módot.

Kérdés, hogy pontosan milyen információkra van szükség a mentális reprezentáció felépítéséhez. Segít-e például a szinkrontolmácsnak, ha munkája közben jól látja a beszélő száját. Jesse és munkatársai egy kutatásban arra jutottak, hogy nem: hipotézisük szerint előfordulhat, hogy a vizuális információ feldolgozása bizonyos esetekben energiát von el a tolmács alkotásától (Jesse et al. 2000).

3.9. A TÁVTOLMÁCSOLÁS MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES TECHNIKAI FELTÉTELEK

Már a távtolmácsolás megjelenésekor felmerült az a kérdés, hogy milyen technikai feltételek mellett valósítható meg a szakmai színvonal fenntartása. Az 1976-os Párizs–Nairobi kísérlet a legalapvetőbb feltételek tisztázását tűzte ki maga elé. Megállapították, hogy

konferenciatolmácsolás csak hang alapján, képi információ közvetítése nélkül nem lehetséges. Úgy vélték, tévéképernyőről csak olyan helyzetekben lehet tolmácsolni, ha az előadó egyébként is a kamerába beszél, és nem a közönségnek. Plenáris ülés jellegű események tolmácsolása akkor lenne lehetséges, ha a tolmács ugyanazt látná, amit a tolmácskabinból látna – ez pedig a hetvenes évek technikai körülményei között nem volt megvalósítható (UESCO 1976, Mouzourakis 1996).

Azóta természetesen a technika megállás nélkül fejlődik, és az AIIC 2002-ben megfogalmazta, majd azóta is folyamatosan frissíti a távtolmácsolás és videokonferenciatolmácsolás technikai feltételeit leíró kódexét, melynek címe: *Code for the use of new technologies in conference interpretation* (AIIC 2002). Az alábbiakban az AIIC kódexéből kiindulva tekintjük át a megvalósítás feltételeit, kiegészítve többek között az Európai Unió Tanácsa számára kifejezetten a videokonferenciáról összeállított dokumentum szempontjaival (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009).

Ami a hangminőséget illeti, a távtolmácsoláshoz vagy videokonferencia-tolmácsoláshoz használt eszköznek is meg kell felelnie a tolmácskabinokra vonatkozó ISO 2603-as szabványnak, vagyis hűen vissza kell adnia a 125 és 12 500 Hz közötti frekvenciákat (AIIC 2002, Seleskovitch–Lederer 2002, Mouzourakis 2006).

Videokonferencia-berendezés használatakor a visszhang blokkolását, a háttérzajt és a visszaverődést a lehető legalacsonyabb szintűre kell csökkenteni. A mikrofonokat úgy kell elhelyezni, hogy egy másik teremből beszűrődő háttérzaj se torzítsa a hangot. A tolmácsolás jó minősége csak úgy biztosítható, ha egyszerre csak egy mikrofon van bekapcsolva (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009).

A képnek nagy felbontásúnak kell lennie, és a hanggal szinkronban kell érkeznie. A maximális megengedett időeltolódás a kép és a hang között 0,15 másodperc (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009). A képnek megfelelő minőségűnek kell lennie ahhoz, hogy a beszélők arcjátékát, gesztusait is közvetítse (AIIC 2002). Több kamerára van szükség: az egyiknek az asztalfőn ülő személyt, levezető elnököt kell mutatnia, lehetőleg a pódiummal együtt. Egy másiknak az éppen beszélő személy arcára kell fókuszálnia, ezenkívül kell egy panorámakép a teremről és meg kell oldani a találkozón használt dokumentumok megjelenítését is (Seleskovitch–Lederer 2002, Mouzourakis 2006). Ehhez dokumentumkamerára lehet szükség (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009). Jó, ha a különböző kameraállások között nem a tolmács választ, hiszen az ő mentális energiáit, kapacitását kellően leköti az önmagában is teljes figyelmet kívánó tolmácsolás. Ezért jó megoldás, ha a mikrofon aktiválja a képet, vagyis ha a felszólaló bekapcsolja a mikrofonját, az arca automatikusan megjelenik a tolmács képernyőjén. Mivel a képek közötti váltás a beszélőváltásokhoz hasonlóan problémákat vethet fel, praktikus lehet az osztott képernyő használata (Seleskovitch–Lederer 2002).

Ha ez a technika nem áll rendelkezésre, nagyobb termekben legalább két operatőrre van szükség, akik mobil kamerákkal tudnak felvételeket készíteni a teremről és a potenciális beszélőkről. Az elnöki pódiumról és a teremről készült felvételek fix kamerával is könnyen rögzíthetők, de a képek közötti váltáshoz, a mobil kamerákat kezelő operatőrök irányításához képkeverő pultra és egy azt kezelő szakemberre is szükség lehet. Igaz ugyan,

hogy mindez remekül kiváltható egy olyan rendszerrel, amely a fixen rögzített, hangaktívációs kamerák képeit kombinálja egy osztott képernyőn a folyamatosan mutatott plenáris nézettel (Mouzourakis 2006).

A video- és audiojelek digitalizálására és tömörítésére vonatkozó pontos technikai előírásokat, az ISO-MPEG szabványt és a Nemzetközi Távközlési Egyesület (ITU) vonatkozó szabványát részletesen lehet tanulmányozni az AIIC honlapján elérhető használati kódexben (AIIC 2002).

A tolmács kabinjába jó minőségű lapos képernyőt kell helyezni, azonban ha valamilyen oknál fogva be kell sötétíteni a tolmácsok által használt helyiséget, a lapos képernyő zavaró lehet (Seleskovitch–Lederer 2002). A legkedvezőbb megítélése a plazmaképernyőknek van, de ezeket sem lehet a tolmács arcához túl közel helyezni, mert a szemet fárasztják és káprázást okoznak (Mouzourakis 2006).

Nem tartozik a szűken vett kabininfrastruktúra kategóriájába, de arról is gondoskodni kell, hogy a teremben közreadott dokumentumok faxon vagy e-mailen eljussanak a tolmácsok munkaállomására is (Seleskovitch–Lederer 2002).

Videokonferencia esetén már maguk a tárgyaló felek is több helyszínen tartózkodnak. Ilyenkor felmerül a kérdés, hogy eltérő státuszú felek esetén (például egy rendőrségi meghallgatás során) a tolmács fizikailag melyik helyszínen legyen jelen. Ajánlatos, hogy a tolmács a meghallgatott fél mellett foglaljon helyet, különösen, ha a kihallgatott fél vádlott (az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága 2009).

3.10. ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben áttekintettük, milyen újdonságokkal járt az új technológiák megjelenése a tolmácsolás terén. Különösen a táv- és videokonferencia-tolmácsolás témakörének szenteltünk kiemelt figyelmet. Megvizsgáltuk, mit is takarnak pontosan ezek a fogalmak, és milyen előnyökkel, nehézségekkel jár ezeknek az új eszközöknek a használata. Megvizsgáltuk a tolmácsok szubjektív benyomásait és összevetettük őket az empirikus kutatások eredményeivel. A táv- és videokonferencia-tolmácsolás szakmai megítélése még korántsem egységes. Ugyanakkor a már megvalósult kutatások alapján rendelkezésre állnak olyan alapelvek és normák, amelyek a tolmácsok számára szakmailag elfogadható körülményeket, a megbízók számára pedig megfelelő minőséget hivatottak biztosítani.

A következő fejezetben rátérünk a tolmácsolás oktatására, és kitérünk az eddig tárgyaltak pedagógiai jelentőségére is.

4. A tolmácsolás oktatása

A következőkben tehát a tolmácsolás oktatásáról lesz szó. Először röviden áttekintjük a tolmácsolásoktatás történetét, majd megvizsgáljuk, lehet-e egyáltalán a tolmácsolást tanítani. Amennyiben igen, milyen készségekre van szükség a képzés elkezdéséhez, és melyek azok az általános, illetve speciális készségek, amelyek a képzés során fejleszthetők. Ezután rátérünk a konszekutív tolmácsolás oktatásának legfontosabb szakaszaira és elemeire.

4.1. A TOLMÁCSOLÁS OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE

A tolmácsolás oktatásának kezdetei az 1950-es évekre nyúlnak vissza. Természetesen tolmácsolás azelőtt is létezett, már bizonyíthatóan az ókori Egyiptomban is (Szabari 2002), de mint ahogy azt a korábbiakban láttuk, a tolmácsot inkább csak „nyelvi kisegítőnek” tartották (G. Láng 2002: 13). A második világháború után azonban számos soknyelvű nemzetközi szervezet jelent meg: ezeken belül, illetve a nagy nemzetközi konferenciák elterjedésével már olyan jól képzett kommunikációs szakemberekre volt szükség, akik ilyen körülmények között is professzionális teljesítményt tudnak nyújtani. Így Európában több tolmácsiskola is megnyílt, például Genfben, Bécsben, Münchenben és Párizsban is (G. Láng 2002). A szocialista országokban ezzel szemben még ebben az időszakban is az a hit élt, hogy a tolmácsolás egyenértékű a magas szintű nyelvtudással, míg a szinkrontolmácsolást valamilyen misztikus tevékenységnek tartották, amelyre oktatástól függetlenül az ember vagy képes, vagy nem. Változást főleg az utóbbi évtizedekben lehetett tapasztalni: míg korábban sokan véletlenül, kizárólag a nyelvtudásuk révén kerültek a tolmácsszakmába, az utóbbi időben az vált jellemzővé, hogy a fiatalok tudatosan választanak pályát és készülnek fel a szakma gyakorlására (Szabari 2002).

Az első tolmácsiskolákban azok a neves tolmácsok oktattak, akik nemzetközi szervezeteknél, illetve híres tolmácsolási eseményeken (pl. a nürnbergi per során) már komoly tapasztalatokra tettek szert, és oktató tevékenységük során is ezekből a személyes tapasztalatokból indultak ki. A nagy tolmácsgyéniségekhez köthető a tolmácsolás oktatásában felhasznált első tankönyvek megírása is, ezek közül kettőt szeretnék kiemelni.

Jean Herbert, a genfi tolmácsképző tanára 1952-ben írta meg tolmácsoknak szánt kézikönyvét *The Interpreter's Handbook. How to Become a Conference Interpreter?* (A tolmács

kézikönyve – hogyan lehetünk konferenciatolmácsok?) címmel (Herbert 1968). A könyv nem az elméleti alapok lefektetését tűzte ki céljául, inkább a tolmácsolás folyamata során felmerülő gyakorlati problémákra koncentrált. Természetesen a múlt század közepén le kellett fektetni néhány megkerülhetetlen alapelvet is, így Herbert leszögezi: a tolmácsoláshoz többre van szükség pusztán nyelvtudásnál. Ő a tolmácsolás folyamatát három szakaszra osztja: megértésre, átváltásra és beszédprodukcióra. Felhívja a figyelmet a nyelvi, kulturális, szakmai és a rendezvényhez kapcsolódó ismeretek fontosságára is.

A könyv legfőbb értéke, hogy sok gyakorlati tanácsot ad a konkrét problémák kezelésével kapcsolatosan, például hogy mit tegyen a tolmács, ha nem ért valamit, ha a beszélő nem az anyanyelvét használja, vagy ha az ügyfél kijavítja a tolmácsot. A jegyzetelésteknikára is kitér: szerinte célnyelven kell jegyzetelni, és a szavak hangalakjára utaló gyorsírás helyett a jelentést megtestesítő szimbólumok használatával lehet megkönnyíteni, hogy a tolmács a szavak helyett a gondolatokra koncentráljon. A konszekutív tolmácsolással kapcsolatban azt a – laikusok számára meglepő – megállapítást teszi, hogy a szinkrontolmácsolásnál nehezebb jól elsajátítani, ezért különös hangsúlyt kell a képzésben fektetni rá. Herbert írása annyira időtálló, hogy könyvét a mai napig használják a tolmácsképzésben (Herbert 1968, G. Láng 2002, Szabari 2002).

A másik mai napig használt korai klasszikus Jean François Rozan jegyzetelésteknikai műve: *La prise de notes en interprétation consécutive* (Jegyzetelés konszekutív tolmácsoláshoz, Rozan 1956). Rozan művének alaptézise, hogy a tolmács ne azt jegyzetelje, amit hall, hanem azt, amit megértett, és mondani fog. Jegyzetelés közben tehát a tartalomra, a lényegre kell koncentrálni, oly módon, hogy a visszaolvasáskor már előtérbe kerülhessen a beszédprodukcióban a célnyelvi forma. Ehhez jól kombinálható szimbólumokból álló, rugalmas jegyzetelési módszert kínál, amelyet a jegyzetelésteknikát érintő részeken részletesebben is kifejtek majd (Rozan 1956, G. Láng 2002).

4.2. TANULHATÓ-E A TOLMÁCSOLÁS?

A tolmácsolás oktatásának kezdetekor még viszonylag sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a tolmácsoláshoz olyan alapvetően veleszületett készségekre van szükség, amelyek nem taníthatók. Dillinger még 1994-es cikkében is azt állította, hogy a fordítás és tolmácsolás készsége a kétnyelvűség természetes velejárója. Kísérletében tolmácsok és kétnyelvű amatőrök teljesítményét hasonlította össze, és arra jutott, hogy a két csoport között nincs minőségbeli, csupán mennyiségbeli különbség: a tapasztalt tolmácsok több részletet képesek visszaadni. Ebből viszont az következik szerinte, hogy a tolmácskészség inkább függ az általános szövegfeldolgozó-képességtől, mint a szakképzéstől (vagyis tolmácsnak születni kell, nem tanulni). Így tehát sokkal fontosabb a leendő tolmácsok kiválasztása, mint aztán később az órai munka (Dillinger 1994). De ne feledjük, hogy kísérletében az alanyok a valódi tolmácsolástól igencsak eltérő körülmények között dolgoztak: nem látták az előadót, nem volt közönségük és az átlagnál gyorsabb szöveget kaptak. Ericsson ebből azt

a következtetést vonta le, hogy a képzett tolmácsok és a kétnyelvűek teljesítménye annál jobban elválik egymástól, minél közelebb vannak a munkakörülmények a valósághoz. Általánosságban azt is hozzáfűzi, hogy a szakember nem az átlagos feladatokban tűnik ki, hanem abban, ahogyan a váratlan eseteket kezeli (Ericsson 2000).

Cowan szintén az alcímben feltett kérdést járta körül, és arra jutott, hogy a tolmácsoláshoz szükséges alapvető készség a figyelem tudatos irányítása és átirányítása egyik dologról a másikra. A tolmácsnak képesnek kell lennie hosszú ideig koncentrálni. Véleménye szerint, ha ezek a tényezők döntők, akkor a tolmácsolási készség inkább veleszületett képesség (Cowan 2000).

Shaw azonban 2011-ben, jelnyelvi tolmácsolóképzés körében végzett vizsgálatában bizonyította, hogy a tolmácsolóképzésnek igenis vannak mérhető hatásai. Bebizonyította, hogy a képzésben haladó szintet elért hallgatók gyorsabban reagálnak a nem nyelvi jelekre, több időt fordítanak tudásuk fejlesztésére külső jutalom nélkül, kevésbé hagyják, hogy környezetük kizökkentse őket, így hosszabb ideig tudnak koncentrálni, valamint jobban félnek a kudarctól és a negatív kritikától (Shaw 2011), ami a tolmácsolási helyzethez való tudatosabb hozzáállásra utal.

Mára a szakma egyetért abban, hogy a tolmácsolás nem igényel emberfeletti képességeket. A képzés fontos szerepe azonban tagadhatatlan. Természetesen a hallgatóknak már a képzés kezdetekor rendelkezniük kell bizonyos alapképességekkel: ezek alkotják a képzés specifikus bemeneti követelményeit. A megfelelő alapokra építkezve azonban a tolmácsolás tanulással elsajátítható, és a műveléséhez szükséges készségek kellő mennyiségű gyakorlással fejleszthetők (G. Láng 2002). A gyakorlás fontosságát bizonyította Bakti Mária is, aki a szinkrontolmácsolás esetében mutatta ki, hogy a gyakorlott tolmácsok lényegesen kevesebb (és kevesebb típusú) megakadásjelenséget produkálnak célnyelvi beszédprodukciónkban, mint a tolmácsolóképzésben. Ennek az az oka, hogy esetükben a tolmácsolás részfolyamatai már automatizálódtak, és így több mentális energiájuk marad az önellenőrzésre. Ezenkívül a tolmácsok gyakorlottságával bizonyíthatóan nő a deverbálisizációs képességük is (Bakti 2010).

4.3. VELÜNK SZÜLETETT, DE FEJLESZTHETŐ TULAJDONSÁGOK, SZEMÉLYISÉGJEGYEK

Abban a legtöbb szerző egyetért, hogy a tolmácsolóképzésnek szükségük van bizonyos veleszületett személyiségjegyekre, készségekre ahhoz, hogy sikeresen teljesítsék a képzést, majd később a pályán meg is maradjanak. Ezzel összefüggésben többen úgy vélik, hogy létezik kifejezett tolmácsolóképzés.

A tolmácsnak nagyon változatos és sokszor váratlan körülmények között kell dolgoznia, ezért rugalmas, gyorsan reagáló személyiségnek kell lennie. Fontos, hogy a tolmács ne vesszen el a részletekben: legyen lényeglátó, és saját teljesítményével szemben is legyen egy kicsit nagyvonalú, hiszen munkakörülményei között sokszor kell megelégednie

a második legjobb megoldással (Szabari 2002). Ennek ellentmondani látszik, de mégis a nagyvonalúsággal szorosan összefügg a tolmácsoláshoz elengedhetetlen felelősségtudat (Seleskovitch–Lederer 2002). A döntései meghozásához nagyfokú önbizalomra van szüksége, hiszen állandóan közönség előtt dolgozik, és ha mimikájával, gesztusaival elárulja bizonytalanságát, egész teljesítménye hitelét vesztheti. A tolmács legyen jó közszereplő, de fogadja el, hogy nem ő áll a kommunikációs helyzet középpontjában, inkább alárendelt szerepet töltsön be, és a háttérben kell maradnia. Legyen nyitott, extrovertált személyiség.

Ugyanakkor nem jó, ha könnyen elveszíti a lélekjelenlétét. A megfelelő stressztűrő képesség elengedhetetlen, mind a váratlan helyzetek, mind a folyamatos döntéskényszer miatt (Szabari 2002), ám a szélsőséges körülmények között a tolmács csak akkor tud igazán jól helytállni, ha idegei erősek, és általában is jó egészségnak örvend (Seleskovitch–Lederer 2002). A tolmács munkájának végzéséhez fejlett empátia és beleérző készség is szükséges (Szabari 2002), különösen az a készség, hogy ráhangolódjon a beszélőre és megértse annak közlési szándékát (Seleskovitch–Lederer 2002). Ma már bizonyos műszaki érzékre is szükség van a szakma megfelelő gyakorlásához (Szabari 2002).

Mindezeket túl a tolmácsolás kreatív tevékenység is: ha általában nem is tartják ezt a tevékenységet kreatívnak olyan értelemben, hogy valami újat hoz létre (hiszen a megnyilatkozás tartalmának nem a tolmács a szerzője), a gondolatok pontos átültetéséhez egyik nyelvi formából a másikba, illetve a különböző felmerülő problémák megoldásához kétségtől van szükség a kreativitásra is (Horváth 2012). Ezzel a tolmácsok elsöprő többsége is egyetért, mivel munkájukat kevésbé látják reprodukív, mint inkább kreatív tevékenységnek, és úgy vélik, hogy a tolmácsoknak rugalmasan és ötletesen kell reagálniuk az újszerű és egyedi helyzetekre (Horváth 2010, 2015).

Ez a felsorolás inkább szubjektív benyomásokon és személyes tapasztalatokon nyugszik, de készültek már empirikus vizsgálatok is annak kimutatására, hogy milyen valós személyiségjegyek függenek össze a jó tolmácskészségekkel. Bontempo és Napier 2011-ben azt találta, hogy az összes általuk mért személyiségjegy közül az érzelmi stabilitás volt az egyetlen, amely kimutathatóan előre jelezte a tolmácsolóalkalmasságát és teljesítményét (Bontempo–Napier 2011), ami felhívja a figyelmünket arra, milyen fontos szerepet játszik a stressz és a stresszkezelés a tolmácsolásban.

Amikor a tolmácsok személyiségéről beszélünk, ne felejtjük el, hogy az, amilyennek ők magukat látják, és az, amilyenek valójában, nem biztos, hogy egybeesik, illetve előre jelzi alkalmasságukat. Rosiers társaival együtt személyiségjegyeikről kérdezett ki kezdő tolmács és fordító szakos diákokat, majd blattolási feladatot adott nekik. A tolmácsolóhallgatók saját magukat egyértelműen kommunikatívabbnak írták le, mint a fordítóhallgatók, ez azonban semmilyen összefüggést nem mutatott a blattolási feladat sikerével. Ez arra figyelmeztet minket, hogy nem elég csupán a személyiségjegyekből kiindulni (Rosiers et al. 2011).

4.4. TANULHATÓ ISMERETEK, KÉSZSÉGEK

A tolmácsképzés során a jelöltek mindenképpen építenek megszerzett ismereteikre és rendelkezésre álló készségeikre: rendszerezik és aktiválják őket, illetve megszilárdítják, de emellett új, speciális tolmácskészségeket is elsajátítanak.

Ahhoz, hogy egy hallgató egyáltalán a képzést elkezdhesse, megbízható nyelvtudással kell rendelkeznie munkanyelvein (az A, B és C nyelvek definícióját lásd az 1.7.1. és 1.7.2. alfejezetben). Magas szintű kognitív képességeket kell felmutatnia, úgymint elemzés, szintetizálás, problémamegoldás és tanulás. Továbbá kommunikációs készsége is kiváló kell, hogy legyen. Mindezeken túl kiterjedt általános műveltségre is szüksége van (G. Láng 2002). Lássuk ezeket a készségeket egy kissé részletesebben.

4.4.1. A tolmács nyelvtudása

A jó tolmács nyelvtudása (a korábban részletezetteken kívül) túlmutat saját kommunikációs igényein és rendszerezett; mentális lexikonjában a kifejezések témákhoz kötött asszociációs láncok mentén helyezkednek el, és könnyen lehívhatók. Tudja, hogy milyen helyzetben jellemzően mit szoktak mondani, rendelkezésére állnak bizonyos bejáratott panelek, képes a nyelvi jelek és a kontextus alapján anticipálni. Ismeri a munkanyelvén használt dialektusokat és jól elboldogul a nem anyanyelvi beszélők gyakoribb akcentusával. Nem esik nehezére a nyelvek közötti gyors kódváltás (Szabari 2002). Ugyanakkor a két nyelv a tolmács elméjében egymástól jól elkülönül, nem keveredik (Gile 2001).

4.4.2. Kognitív készségek

A kognitív készségek közül az elemzés és az értelem megragadása a legfontosabb. A tolmácsnak képesnek kell lennie elszakadni a szószinttől és megragadni a szavakkal kifejezett gondolatot (Seleskovitch–Lederer 2002). Munkája során a tolmács folyamatosan váratlan helyzetek elé kerül, szüntelenül döntéshelyzetben van: ezért a tolmácsnak nagyfokú kognitív rugalmasságra van szüksége (Szabari 2002, Horváth 2012). Új ismeretek elsajátítására is képesnek kell lennie: felelősséget kell vállalnia saját előrehaladásáért, autonóm módon kell tanulnia (Horváth 2012), és tanulásához feladatorientált információfeldolgozó módszereket kell kialakítania (G. Láng 2012).

4.4.3. Kommunikációs készségek

Fontos, hogy a tolmács szeressen és tudjon kommunikálni. Kontrollálnia kell saját kommunikációját, annál is inkább, mivel magát a kommunikációs helyzetet nem ő irányítja. A tolmács hangszíne, beszédsebessége, folyamatossága és hangminősége is bizalmat kell, hogy ébresszen a hallgatóságban. Mindez természetesen szorosan összefügg a stresszkezelés képességével, amely szintén fejleszthető (Horváth 2012).

4.4.4. Általános műveltség

Végül elengedhetetlen, hogy a tolmács széles körű általános műveltséggel rendelkezzen, valamint naprakész ismeretei legyenek a munkanyelvei által érintett országok aktualitásairól, és tájékozott legyen a világot éppen foglalkoztató fontos politikai, gazdasági kérdésekkel kapcsolatosan is (G. Láng 2002). Ismernie kell a legfontosabb történelmi neveket és irodalmi idézeteket, a társadalom, a gazdaság, a jogrendszer felépítését, a nagyobb nemzetközi szervezetek, a média, a kulturális intézmények, az iskolarendszer, az egészségügyi és szociális rendszer legfontosabb elemeit és struktúráját. Tisztában kell lennie főbb vonalakban az egyes országok földrajzával, történelmével, közigazgatási rendszerével és ismertebb nevezetességeivel (Szabari 2002).

4.5. TOLMÁCSKÉSZSÉGEK, STRATÉGIÁK, AUTOMATIZMUSOK

A tolmácsképzés célja ugyanakkor elsősorban a kifejezetten tolmácsoláshoz szükséges készségek, illetve részkészségek fejlesztése, bár ez utóbbiakkal kapcsolatban már többször felmerült, hogy az egyes tolmácskészségek nem oszthatók fel hitelesen részkészségekre, így a részkészségek fejlesztése nem vezet a tolmácskészségek javulásához (Gile 1994, G. Láng 2002).

4.5.1. Figyelem

Seleskovitch és Lederer szerint az első tolmácskészség, amelyet a hallgatókban ki kell fejleszteni, a **figyelem**. A tolmács figyelme különbözik az emberek által alkalmazott többi figyelemtípustól. A szelektív figyelem csak a fontosabb információkra koncentrál: például aki egy vitában vesz részt, az az elhangzottakból csak arra figyel, ami a saját érvelése alátámasztásához szükséges. Szintén szelektív a figyelmünk, ha egy közlés meghallgatásakor kizárólag a nyelvi megformálásra koncentrálunk.

Ezzel szemben a tolmács figyelme különleges: neki nem kell a saját véleményét alátámasztania, így minden erejét arra fordíthatja (és kell, hogy fordítsa), hogy megértse a beszélő álláspontját, és annak árnyalatait. Eközben azonban a zavaró ingereket tudatosan figyelmen kívül kell hagynia. Ezért az oktató elsődleges feladata az, hogy megoldgoztassa a hallgatók figyelmét (Seleskovitch–Lederer 2002).

Míg az interpretatív iskola szerint az értés és a beszéd folyamata spontán zajlik és nem igényel különleges erőfeszítést, az információfeldolgozó megközelítés hívei (például Gile) szerint igenis szükség van erőfeszítésre mindezekhez, illetve a különböző részfeladatok koordinálásához is (Gile 1995). Szerintük a legfontosabb elsajátítandó tolmácskészségek a következők: hallás utáni, értelemközpontú megértés; feladat- és címettorientált beszédprodukción; ismeretek hatékony kezelése, aktiválása, rendszerezése; jegyzetelés, és a szinkrontolmácsolás esetén a beszéd és a hallgatás egyidejűsége (G. Láng 2002).

4.5.2. Stratégiák kifejlesztését igénylő helyzetek a tolmácsolásban

A tolmácsképzés során a hallgatók stratégiákat fejlesztenek ki a felmerülő problémák kezelésére, és az ismételt gyakorlások során kialakulnak bizonyos automatizmusaik. A felmerülő problémák eltérőek lehetnek aszerint, hogy mi áll a háttérükben.

A **nehézségek** lehetnek egyrészt **általános** jellegűek, vagyis a tolmácsolás sajátos jellegéből adódóak. Ilyenkor arra lehet őket visszavezetni, hogy tolmácsolás közben a megértés és a beszédprodukciónak teljesen alá van rendelve a feladat szempontjainak; hogy két különböző nyelvi rendszert kell egyszerre kezelni; hogy a tolmácsnak szigorú időbeli kötöttségek mellett kell dolgoznia; hogy a tolmács csak a szükséges információk egy részével rendelkezik; valamint hogy a tolmács a közléseknek se nem címzettje, se nem feladója.

A nehézségek adódhatnak abból is, hogy a **tolmács nem kellő mértékben kompetens**. Azaz nincs meg a kellő nyelvi vagy kulturális jártassága, hiányos az általános műveltsége, tájékozottsága, tolmácsolási készségei elégtelenek.

Végül a **forrásnyelvi input** is vethet fel problémákat, amennyiben az átlagosnál nagyobb az információsűrűsége; ha a szerkezete vagy gondolatai nagyon összetettek; ha kreatív gondolatmenet vagy nyelvhasználat jellemzi; esetleg kulturálisan erősen meghatározott; ha szokatlan megoldások, a pragmatikai konvenciók figyelmen kívül hagyása jellemzik; illetve ha a beszélő tévedései, gyakorlatlansága megnehezíti a szöveg értelmezését. Szintén a forrásnyelvi input az oka a nehézségeknek, ha a szövegre csupán gyenge kohézió vagy koherencia jellemző, illetve ha a prezentáció nehezen követhető, vagy az artikuláció, a beszédtempó, a prozódia, esetleg a használt akcentus a standardtól eltér (G. Láng 2002).

4.5.3. Tolmácsstratégiák

Lássuk, milyen stratégiákat alkalmaznak a leggyakrabban a tolmácsok a problémás helyzetek áthidalására. Az alábbiakban G. Láng (2002) felsorolását egészítettük ki néhány új elemmel.

- **Felkészülés:** Minden tolmácsolási esemény sikerének elengedhetetlen része a szisztematikus felkészülés. A tolmács felkészül az érintett témából, annak kulcsszavaiból. Nem feltétlenül elmélyült, részletes információszerzésről van szó, hanem egy olyan átfogó ismeretanyag összegyűjtéséről, amelyet kifejezetten a tolmács céljai, illetve az esetlegesen felmerülő nyelvi nehézségek határoznak meg (Gile 2001).
- **Jegyzetelés:** Ezt a stratégiát jellemzően konszekutív módon alkalmazzák, de szinkrontolmácsolás és összekötő tolmácsolás esetén is hasznos lehet rövid adatok (számok, nevek) reprodukálásához.
- **Kompresszió:** A tolmács tudatosan kihagyja a redundáns részeket, ezzel javít a szöveg struktúráján. Szintén tudatosan hagyja ki azokat a részleteket, amelyekről nem biztos, hogy teljesen megértette-e, vagy amelyekkel kapcsolatban nem képes visszaolvasni a jegyzeteit (Szabó 2005).

- **Hozzáadás:** csak akkor megengedett, ha a kulturális különbségek miatt nem lenne másképp lehetséges az üzenet átadása (Jones 1998). Lehet többek között explicitáció, reáliák elmagyarázása, helyettesítő hozzáadás (Szabó 2005).
- **Kivárás:** amíg a szöveg értelme nem tisztázódik. Szinkrontolmácsolás esetén csak néhány másodperces szünet megengedett, de konszekutív módon akár a szakasz végéig is várhat a tolmács, hogy elkötelezze magát egy alternatíva mellett.
- **Vattázás:** új információt nem tartalmazó beszédfordulat beszúrása.
- **Approximáció:** valamilyen általánosabb vagy specifikusabb, de megközelítőleg helyes megoldás alkalmazása addig, amíg egy újabb információ fényében nincs lehetőség a pontosításra.
- **Szalámittechnika:** bonyolult, hosszú mondatok lebontása kisebb, szintaktikailag egyszerűbb mondatokra.
- **Anticipáció:** a nyitott jelentés vagy szerkezet várható lezárásával kapcsolatos feltevés. Lehet nyelvi-szintaktikai és nyelven kívüli (Gile 1995, G. Láng 2002, Chernov 2004).
- **Inferencia:** következtetések levonása a szövegből a világról és a kommunikációs helyzetről és annak pragmatikai aspektusairól alkotott nyelven kívüli tudás felhasználásával (Chernov 2004).
- **Interferencia kerülése:** a tolmácsok sokszor akkor sem használják a forrásnyelvihez hasonló nyelvtani szerkezetet a célnyelvi produkciójukban, ha megtehetnék: valószínűleg az input és output erős formai elkülönítésével próbálják elkerülni a két nyelvi rendszer közötti interferenciát (Setton 1999, G. Láng 2002).
- **Monitoring:** A tolmács folyamatosan ellenőrzi, beszédprodukciója megfelelő-e előzetes elvárásainak. Ha nem, korrigál (G. Láng 2002), illetve ha úgy ítéli meg, hogy produkcióján semmiképpen sem tud javítani, elvárásait módosítja (Braun 2007).
- **Elköteleződés kerülése:** olyan mondatkezdések, megfogalmazások alkalmazása, amelyekkel elkerülhető az elköteleződés egy-egy állítás mellett vagy ellen, de amelyek később, a szükséges információ birtokában mindkét befejezést lehetővé teszik (Gile 2001).

Arumí Ribas vizsgálatában igazolta, hogy a kezdők több stratégia alkalmazásáról számolnak be. Ez feltehetőleg azzal van összefüggésben, hogy több problémát kell megoldaniuk, és a problémamegoldás számukra, újszerűsége miatt, még sokkal tudatosabb szinten folyik. A haladókra jellemző, hogy nagyobb gyakorlatot kívánó stratégiákat használnak (például összefoglalást vagy parafrázist), és bár mennyiségben kevesebb stratégia használatáról számolnak be, ezek a kezdők által használt stratégiáknál változatosabbak (Arumí Ribas 2013). A stratégiák használata a gyakorlattal automatizálódik, ekkor már automatizmusokról beszélünk (Lambert 2004).

4.6. A KONSZEKUTÍV TOLMÁCSOLÁS OKTATÁSÁNAK FOLYAMATA

Az alábbiakban áttekintem a konszekutív tolmácsolás oktatásának legfontosabb lépéseit. Ismertetem a bevezető szakasz prioritásait és jellemző feladattípusait, majd rátérek a jegyzeteléstechnika alapelveire. Megvizsgálom, szükség van-e még napjainkban, a szinkrontolmácsolás mindennapossá válásának korában a nagyszakaszos konszekutív tolmácsolás fáradságos gyakoroltatására. Végül rátérek a haladó szintű konszekutív tolmácsolás oktatására is.

4.6.1. Bevezető szakasz

Több szerző is érvel amellett, hogy a konferenciatolmácsolás oktatásához az írott nyelvi fordítás a legjobb előkészítés. Pym 2000-ben egy olyan online szimpóziumról számol be, ahol több hozzászóló is emellett állt ki. Gouadec szerint például a konferenciatolmácsolást a fordítás után kellene oktatni, Mayoral Granadában szerzett tapasztalatai alapján pedig egyenesen úgy látja, hogy az írott fordítás gyakorlása készíti elő a legjobban a tolmácsképzést (Pym 2000).

A tolmácsképzés klasszikus szerzői azonban nem ragaszkodnak az írásbeli fordításhoz. Seleskovitch és Lederer az első szakasz fő feladatának az értő hallgatás képességének kialakítását látja (Seleskovitch–Lederer 2002). Ehhez a diákoknak rövid beszédeket kell meghallgatniuk, majd az anyanyelvükön visszaadniuk – ezt hívjuk *gist recall* feladatnak (G. Láng 2002). Már az első gyakorlatoknál is fel kell hívni a figyelmet arra, hogy nem szavakat, hanem gondolatokat tolmácsolunk. A szöveg újraalkotásához elsősorban a legfontosabb gondolatokat kell azonosítani (ami szükség esetén a kevésbé fontos gondolatok kihagyását is lehetővé teszi). Ugyanilyen fontos, hogy a hallgató elemezze a főbb gondolatok között fennálló kapcsolatokat, logikai viszonyokat is. Ki kell alakítania magában azt a képességet, hogy az elhangzott beszédeket a lehető legkönnyebben előhívható módon, vagyis a logikai viszonyokat a legtisztábban felismerve strukturálja az agyában, hiszen ez jelentősen megkönnyíti a memória feladatát (Jones 1998).

Ezeket a bevezető gyakorlatokat még nem tekinthetjük valódi tolmácsolási feladatnak, mivel a felhasznált szövegek jellemzően kontextusokból kiragadottak, és ilyenkor még a tolmácsolási helyzet szimulálása sem cél. Ez azt jelenti, hogy nem beszélhetünk sem valódi feladóról, sem valódi címzettéről, így sokkal inkább a szemantikai tartalom visszaadásáról, mint valódi „üzenet”, közlési szándék reprodukálásáról van szó. Ebben a szakaszban természetesen még nem cél minden részlet megragadása, csupán a fő mondanivaló és logikai viszonyok reprodukálása a lényeg (G. Láng 2002).

Ehhez a felhasznált beszédeket is adaptálni kell. Liu és Chiu kutatása szerint a szöveg nehézsége jobban befolyásolja a kezdők, mint a tapasztaltabb tolmácsok teljesítményét (Liu–Chiu 2009). Kezdetben 2-3 percnél nem hosszabb, idegen nyelvű beszédekkel

érdemes dolgozni, a hallgatók anyanyelve felé. Ebben az időszakban eredményesen csak akkor lehet dolgozni, ha a beszédet jó előadó mondja (G. Láng 2009).

A tolmácsképzés kezdetén az egyik legnagyobb probléma, amellyel a hallgatók szembesülnek, figyelmük tudatos és kitartó irányítása. Saját tapasztalataik és tanáraik visszajelzései alapján megtanulják, hogyan tudják, tudatos erőfeszítések árán, a fókuszált figyelmet fenntartani (G. Láng 2002). Figyelmük központjában a beszélő szándéka kell, hogy álljon: „Mit akar mondani?” (Jones 1998).

Már az előkészítő szakaszban el kell kezdeni a hallgatókat felkészíteni a nyilvános beszédek tartására, a közönség előtti szereplésre. Nekik maguknak is kell beszédeket tartaniuk, és eközben oda kell figyelniük a prezentációjukra: a szemkontaktus tartására, hanghordozásukra és testtartásukra is. Ez azonban szorosan összefügg a stressz kezelésének kérdésével: a hallgatókban tudatosul, milyen mértékű stresszt vált ki a tolmácsolás, hogy ez hogyan hat ki a prezentációjukra, de az is, hogy a stressz legyőzhető, illetve látható jelei kézben tarthatók (G. Láng 2002).

A bevezető szakaszban a hallgatóknak elméleti tudást is kell szerezniük a tolmácsolás folyamatáról, alapfogalmairól, hogy saját tanulási folyamatukat tudatosan, reflektáltan tudják figyelemmel kísérni (G. Láng 2002, Horváth 2012). Tudatosítani kell bennük, miben tér el a kétnyelvű beszélő a nyelvi közvetítőtől, a tolmács a fordítótól, és milyen tolmácsolási módok merülhetnek fel, jellemzően milyen tolmácsolási helyzetekben (G. Láng 2002).

A bevezető szakasz a jegyzetelés hiánya miatt a hallgatók számára sokszor megterhelő, mégis nagyon fontos szerepet tölt be: Ilg és Lambert szerint ez a szakasz kell, hogy kitegye a képzés egynegyedét (Ilg–Lambert 1996).

4.6.2. A jegyzeteléstechika bevezetése

Ahogy a beszédek egyre hosszabbak és komplexebbek lesznek, a jegyzeteléstechika bevezetése elkerülhetetlenné válik. A cél ugyanis az, hogy a hallgatók egy 5-6 perces beszédszakaszt is képesek legyenek pontosan, kihagyások nélkül visszaadni. Erre azonban szinte senki nem lenne képes, ha nem jegyzetelhetné le magának a beszéd bizonyos elemeit. A jó jegyzeteléstechika elsajátítása azonban nem könnyű feladat (Seleskovitch–Lederer 2002).

A jegyzeteléstechika módszerének leírása meghaladná e dolgozat kereteit, ezért csupán a legfontosabb alapelveket tekintem át. A tévhitekkel ellentétben a jegyzeteléstechika nem egyfajta kód, titkosírás vagy gyorsírás, ami a hallgató helyett elvégzi a munkát, és a hallgatónak csak vissza kell olvasnia, ami a papíron szerepel. Épp ellenkezőleg: az elemző-szintetizáló munka, vagyis a fő gondolatok felismerése, logikai viszonyaik azonosítása a jegyzetelés használatával sem mellőzhető. Sőt, ha a jegyzetelés túl nagy hangsúlyt kap (a hallgató túl sokat ír), vagy túl szisztematikus, és így elemzés nélküli, automatizált cselekvéssé válik, a hallgató nem fog kellő mértékben odafigyelni az eredeti szövegre, és megnő a transzkódolás, kihagyás és félrefordítás veszélye (Rozan 1956, Jones 1998, Seleskovitch–Lederer 2002). Mivel a fő munkát a memória végzi, és a papírra csak az

kerül, amit a memória már nem tud megtartani, vagy ami kiegészítésként a memória munkáját megkönnyíti, a jegyzetelés minden tolmács esetén más. Még ugyanazt a beszédet is nagyon eltérően fogja lejegyzetelni két különböző tolmács. Éppen ezért, ahogy a betegeknek sem javasolt, hogy a szomszédjuknak felírt gyógyszerrel kezeljék magukat, ugyanúgy a tolmácsoknak sem javasolt, hogy kritika vagy módosítás nélkül átvegyék valaki más módszerét (Herbert 1968).

Rozan a következőkben látja a jegyzeteléstechika alapelveit. Sosem a szavakat, mindig a gondolatokat jegyzeteljük. A gyorsaság érdekében rövidítéseket, szimbólumokat kell használni, de ezekkel óvatosnak kell lennünk, hiszen a rövidítések összekeverhetők, illetve a túl sok új szimbólum között könnyen elveszíthetjük a fonalat. Mindenképpen jelöljük a lejegyzett gondolatok közötti logikai viszonyokat (mellérendelés, ok-okozat, ellentét stb.). Nélkülözhetetlen, hogy a tagadást minden esetben jól felismerhetően jelöljük, és ugyanez igaz a fokozásokra, hangsúlyozásokra is. Végül a jegyzetek térbeli elhelyezkedésére is kitér: a gondolatok ne egymás mellé, hanem jól áttekinthetően egymás alá kerüljenek. Ha egy gondolat vagy kifejezés ismétlődik, behúzással aláírhatjuk a rá vonatkozó részt, így nem kell ismételtelen leírni (Rozan 1956).

A jegyzeteléstechikával kapcsolatban felmerül néhány praktikus kérdés is. Először is, hogy hova, mire jegyzeteljünk. Ajánlatos felül (lehetőleg spirállal) összefűzött, sima lapokból álló A5-ös formátumú jegyzetkönyvet használni erre a célra, amelyet egy kézben is könnyen megtarthatunk, és amelynek lapjait könnyen át lehet fordítani. Az össze nem fűzött lapok könnyen széthullnak vagy összekeverednek. Ha semmi más lehetőségünk nincs, számozzuk be előre a lapokat, hogy akkor is sorba tudjuk tenni őket, ha idegességünkben a földre ejtenénk az egész kupacot (Durand 2003).

Mikor kezdünk jegyzetelni? Lehetőleg az előadóval egy időben, hiszen a néhány mondatosnak szánt hozzászólás is könnyen elhúzódhat (Herbert 1968). Ugyanakkor ki kell várnunk, amíg megértettük a gondolatot, különben amit teszünk, az nem több transzkódolásnál. Ez alól az egyetlen kivételt a nevek és a számok jelentik: ezeket amúgy is csak transzkódolni tudjuk, és épp ezért könnyen el is felejtjük őket, így ezeket elhangzásukkor azonnal le kell jegyzetelni. Ha egy hosszabb részt nem értünk meg, tegyük le a tollunkat és koncentráljunk a beszélőre, így van a legnagyobb esélyünk arra, hogy legalább mondanója egy részét megértsük. A hosszú, de értelmetlen jegyzetek úgysem lesznek segítségünkre (Jones 1998, Durand 2003).

Mit jegyzeteljünk? Mindent, amit könnyű elfelejteni (nevek, számok, felsorolások), de ugyanilyen fontos a logikai struktúra és a nyitó- és zárógondolat is (Herbert 1968, Jones 1998, Durand 2003).

Hogyan jegyzeteljünk? Olvashatóan és szellősen, egy oldalra maximum egy vagy két gondolat kerüljön. A jegyzetelés formája tükrözze az agyunkban elvégzett elemzőtevékenység eredményét: a külön gondolatokat válasszuk el vízszintes vonallal és jelöljük a köztük lévő logikai viszonyokat. Mindehhez bátran használjunk nyilakat, rövidítéseket és szimbólumokat (Rozan 1956, Herbert 1968, Jones 1998, Durand 2003).

Vitás kérdés a jegyzetek nyelve. Herbert és Seleskovitch mellett érvel, hogy már a jegyzetelés közben végezzük el a deverbilizációt, illetve átváltást, jegyzeteljünk célnyelven,

és könnyítsük meg ezáltal dolgunkat a jegyzetek visszaolvasásakor (Herbert 1968, Seleskovitch–Lederer 2002). Gile kevésbé dogmatikus: ő úgy véli, hogy ha a tolmács úgy érzi, energiakapacitásait meghaladja, hogy a jegyzetelés közben még az átváltásra is koncentrálnon, nyugodtan jegyzetelhet egy ideig a forrásnyelven is (Gile 1995).

A jegyzetelés nyelvét sok tényező határozza meg. Nem mindegy, hogy A, B vagy C nyelvünkről van-e szó, ahogy az sem, hogy a kérdéses nyelvpárban van-e agglutináló, jellemzően hosszú szavakat képző nyelv. A forrásnyelvi jegyzetelés előnye, hogy csak egy nyelv aktiválódik és ezzel az értési szakasz feladatait csökkenti. Ez a kezdők számára lehet különösen előnyös, hiszen számukra a szigorú időkorlátok és a pontos értés még komoly nehézségeket jelentenek. Hátránya, hogy a második szakaszban a jegyzetek kibetűzése, a szöveg memóriából való előhívása és a saját teljesítmény monitorozása mellett a tolmácsnak az átváltásra is energiát kell fordítania (González 2012).

Ráadásul vannak, akik bevonnak a jegyzetelésbe egy harmadik nyelvet is. Jellemzően az angolt, amelynek rövid szavai, nemzetközivé vált rövidítései ilyenkor gyakorlatilag a szimbólumok szerepét töltik be (Szabó 2006). Jones a témára vonatkozó konklúziójában arra hívja fel a figyelmet, hogy a jegyzeteknek amúgy sincs „nyelvük”, tele vannak jelekkel, rövidítésekkel. Megkönnyíti a tolmács dolgát, ha következetesen cél- vagy forrásnyelven jegyzetel (például a szavak visszaolvasásakor könnyebben felismeri őket, ha tudja, milyen nyelven vannak), de nem érdemes dogmatikusan követni a szabályt: mint mindig, itt is a rugalmasság a jó megoldás (Jones 1998).

Végül fontos kérdés, hogy hogyan olvassuk vissza a jegyzeteket. Lényeges, hogy végig tartsuk a szemkontaktust, jobb, ha jegyzeteinkbe csak bele-bele pillantunk. Ehhez persze nélkülözhetetlen a megfelelő formátumú füzet és a világos, olvasható, szellősen papírra vetett jegyzet (Herbert 1968, Jones 1998).

A jegyzetelésteknika bevezetésekor a hallgatók teljesítménye jellemzően visszaesik, hiszen figyelmüket több tevékenység között kell megosztaniuk. Ez teljesen normális jelenség (Ficchi 1999, G. Láng 2002). Kezdetben próbálnak mindent leírni, amiről azt gondolják, fejben már nem fogják tudni tárolni, de a képzés célja, hogy a jegyzetelés szisztematikus és funkcionális legyen: ilyen szempontból a jegyzetelés tulajdonképpen önmagunkkal folytatott kommunikáció, amelynek célorientáltnak kell lennie (Allioni 1989). Ugyanakkor a jegyzetelés hatékonyabb információfeldolgozást tesz lehetővé azért, hogy a tolmács jegyzetei megalkotásához elemzi, értelmezi az elhangzottakat, illetve a jegyzetekkel vizuálisan „meg is ismétli” őket (Ilg–Lambert 1996).

A tolmácsok gyakorlottságával párhuzamosan változik jegyzeteik minősége: csökken a jegyzetekben található egész szavak aránya, és nagyobb szerepet kapnak a jegyzetekben a rövidítések (Szabó 2005).

4.6.3. A konszekutív tolmácsolás oktatásának indokoltsága

Ha a tolmácsolás oktatásáról van szó, nem kerülhető meg a kérdés, van-e értelme napjainkban ilyen nagy hangsúlyt fektetni a nagyszakaszos konszekutív tolmácsolás oktatására, amikor a konferenciákon jellemzően szinkrontolmácsolás folyik? Francis szerint

a konsekutív tolmácsolás nem készíti fel a szinkrontolmácsolásra. Az 5-6 perces szakaszok előtérbe helyezésével az iskolák sprintereket képeznek, akik nem tudnak maratont futni. Szerinte a túl sok konsekutív tolmácsolás egyenesen torzítja a szinkronteljesítményt (Francis 1989). Míg Weber szerint a konsekutív tolmácsolás a valós piacokon nagyon visszaszorult: az AIIC tagjai 98%-ban szinkrontolmácsolásra kapnak megbízást (Weber 1989).

Azonban, ahogy azt már láttuk, a tolmácsi piac nem csupán a konferenciamegbízásokból áll, és a gazdasági környezet alakulása dinamikusan kihat a tolmácsi piacon jellemzően igénybe vett szolgáltatástípusokra is. Ha a társadalom változatos rétegei számára is megengedhető az utazás, szakmai fórumok vagy tárgyalások szervezése, többféle tolmácsolási módra is van fizetőképes kereslet. A magyar piacon a pénzügyi és gazdasági válság kirobbanása előtt például sok konsekutív megbízást kaptak a tolmácsok (Szabó 2005).

Ezenkívül Herbert arra is felhívja a figyelmet: bármikor előfordulhat egy konferencia során, hogy az alkalmazott tolmácsot felkéri egy rövid beszéd vagy köszöntő konsekutív tolmácsolására, így erre is meggyőzően képesnek kell lennie. Ráadásul a konsekutív tolmácsolás elsajátítása Herbert szerint a szinkrontolmácsolásnál nehezebb, így a hallgatók erre maguktól kisebb hangsúlyt fektetnek (Herbert 1968).

A konsekutív tolmácsolás valószínűleg sosem fog teljesen kiszorulni a tolmácsolási piacról. Mivel a szinkrontolmácsolásnál pontosabb, politikai szinteken még mindig kedveltebb. Ráadásul a szinkrontolmácsoláshoz felszerelés kell, ami költséges, és el is romolhat. A konsekutív tolmácsolás (Francis véleményével ellentétben) szilárd alapokat ad a hallgatóknak: olyan készségeket és automatizmusokat alakíthatnak ki gyakorlása közben, amelyeket szinkrontolmácsolás során is kamatoztathatnak (Weber 1989). Ezenkívül a jegyzetelés mint az ismétlés intellektuálisan aktív, értelmező válfaja, mélyebb információfeldolgozást tesz lehetővé. Mindezt úgy, hogy mivel a szinkrontolmácsolással ellentétben vizuális síkon, tehát csendben zajlik, a hallgató nem zavarja a folyamatot saját beszédtevékenységével (Ilg–Lambert 1996). Mindezek miatt a párizsi iskola a szinkrontolmácsolás elkezdését csak akkor javasolja, amikor a konsekutív készségek már kellőképpen megszilárdultak. Ellenkező esetben úgy vélik, a hallgatók a kabinba kerülve hajlani fognak a transzkódolásra. Mivel a két tevékenység alapja, vagyis a gondolat megértése és kifejtése azonos, azonban az egyik egy időben, a másik időben eltolódva zajlik, a konsekutív tolmácsolás alkalmas a szinkrontolmácsolás előkészítésére (Seleskovitch–Lederer 2002).

Az oktatók szempontjából a konsekutív tolmácsolás a hallgatók értékelésének ideális eszköze. Mivel az értékelő ilyenkor nem két beszédet hallgat egyszerre, könnyebben észreveszi a hibákat. Ebben a tolmácsolási formában az időbeli eltolódás miatt a transzkódolás esélye is sokkal kisebb, így jobban lehet a hallgató elemzőképességére, összpontosítására és célnyelvi készségeire figyelni. Ezért, még ha bizonyos időszakokban a konsekutív tolmácsolás piaci szerepe vissza is szorul, mindenképpen érdemes a tantervben tartani (Gile 2001).

4.6.4. A haladó konszekutív tolmácsolás oktatása

A képzés előrehaladtával a hallgatókat fokozatosan egyre nehezebb feladatok elé kell állítani, illetve teljesítményükre vonatkozóan egyre nagyobb követelményeket kell megfogalmazni. A felhasznált beszédek egyre bonyolultabbak, összetettebbek lesznek, így a hallgatóknak egyre inkább aktiválniuk kell kognitív képességeiket. Az ilyen típusú beszédek már megkívánják a kontextusba helyezést: a hallgatóknak lehetőséget kell biztosítani a felkészülésre a témával kapcsolatban, illetve az órán is fel kell vezetni a szövegeket (Seleskovitch–Lederer 2002). Folyamatosan hangsúlyozni kell az általános műveltség, a tájékozottság és a felkészülés fontosságát, hiszen a jelentést csak akkor érthetjük meg a maga teljességében, ha a nyelvtudásunkhoz kötni tudjuk a beszéd témájára vonatkozó ismereteinket is (Seleskovitch–Lederer 2002).

A nehézségeket fokozhatjuk azzal, ha ugyanarról a témáról több eltérő nézőpontból megfogalmazott beszédet tolmácsoltatunk, vagy egyre több kulturális aspektust vonunk be a beszédekbe. Megjelenhetnek az akcentusok is (Seleskovitch–Lederer 2002). Most már nem az a cél, hogy jó előadók „preparált” beszédeivel dolgozzanak, hanem hogy megtanulják, milyen stratégiákkal tudnak a rossz előadók nehéz beszédek által felvetett kihívásokra válaszolni (G. Láng 2002). Előtérbe kerülnek a részletek, valamint a számok, nevek, felsorolások pontos visszaadása, majd a képzés vége felé közeledve a stilisztikai megfelelés is. A hallgató B nyelvére azonban nem érdemes a stílusra kihegyezett beszédek tolmácsoltatni (Seleskovitch–Lederer 2002).

Ezen a szinten már problémát jelent, hogy az osztálytermi gyakorlások alatt nincsen autentikus közönség, amely azért hallgatná a tolmácsot, hogy az elhangzottakat megértse, és nem azért, hogy rámutasson a hibáira. Ezt szerepjátékokkal lehet ellensúlyozni, például kiküldhetjük a hallgatók egy részét a teremből, amíg az eredeti beszéd elhangzik (G. Láng 2002).

A tolmácsolási helyzet szimulálását komolyan kell venni: a hallgatók nem eshetnek ki a szerepükből, de közönségük sem. Nem helyes például megismételni, amit a valóságban sem ismételne meg az előadó, és a „tolmács” is csak olyan nagyon konkrét, rövid kérdéseket tehet fel a beszéd elhangzása után, ami egy konferenciahelyzetben is elfogadható lenne (Jones 1998, G. Láng 2002).

A tolmácsképzésben eltöltött idő alatt fontos cél, hogy az órai munka keretein kívül a hallgatók attitűdjeiben is változások álljanak be. Ahhoz, hogy a hallgatók a saját előmenetelükért felelősséget vállaló, autonóm tanulók legyenek, arra is szükség van, hogy a kontaktórákon kívül önállóan megszervezett csoportos gyakorlásokon is részt vegyenek. Ezeken oktató nem vesz részt, a visszajelzést a hallgatók egymásnak adják. Így megszilárdulnak náluk az autonóm tanulás elemei: a kritikus gondolkodás, a saját tanulási folyamat megtervezése és értékelése, valamint a tudatos törekvés tanulásuk monitorozására. Ez a készségük egész tolmácskarrierjük során hasznukra lesz, hiszen a tolmácsok folyamatosan tanulnak, és felkészülésükért is minden esetben maguk vállalják a felelősséget.

Horváth felmérése szerint a tolmácsképzésben részt vevő hallgatók a képzés végén arról számolnak be, hogy rádöbbenek az élethosszig tartó tanulás fontosságára, valamint

jobban ki tudják használni idejüket és tevékenységeiket. Nemcsak az egyéni, hanem a társas tanulási képességeik is fejlődnek, mivel folyamatosan visszajelzést adnak egymásnak, beszédek adnak elő és odafigyelnek egymásra. Mivel közös a céljuk, a hallgatók aktívan hozzájárulnak társaik sikeréhez. Ebben a folyamatban az oktató feladata már nem a hagyományos ismeretátadás, hanem a készségfejlesztési folyamat elősegítése (Horváth 2007).

4.7. A KONSZEKUTÍV TOLMÁCSOLÁS OKTATÁSÁHOZ FELHASZNÁLT BESZÉDEK

A tolmácsképzés során állandóan szükség van megfelelő beszédekre, amelyeken a hallgatók gyakorolhatnak. Ezeknek igazodniuk kell a hallgatókra váró piaci realitásokhoz, de pedagógiai célra is alkalmasnak kell lenniük. Az alábbiakban először áttekintem, milyen típusú beszédekkel találkozhat egy tolmács munkája során. Majd megvizsgálom, milyen feltételeknek felel meg a tolmácsolás gyakorlásához használható ideális beszéd, és hogy hogyan lehet a beszédek nehézségi fokát a képzés során megfelelően kiválasztani és a hallgatók előrehaladásához igazítani. Végül kitérek arra is, hogyan lehet megítélni egy beszéd nehézségét.

4.7.1. Beszédtípusok

Jones a tolmácsolás szempontjából különböző beszédtípusokat különböztet meg. Az *érvelő* beszédben érvek és ellenérvek sorakoznak fel: ilyenkor a tolmácsnak a logikai viszonyokra kell különösen odafigyelnie. A *következtetési* beszédben nincsenek ellenérvek, minden érv és momentum egyetlen lehetséges következtetés felé mutat, de ettől még ugyanúgy a logikai viszonyok vannak a középpontjában (Jones 1998).

A két korábbtól gyökeresen eltér a narratív, *elbeszélő beszéd* (például amikor egy képviselő összefoglalja szervezetük történetét és felvázolja jövőjét). Ebben az esetben a tolmácsnak az idősíkokra, dátumokra és a használt igeidőkre kell különös figyelmet fordítania. Végül pedig a beszéd lehet *leíró* is. A tolmács szempontjából ez a típus a legnehezebb, mivel egy leírás logikailag csak lazán összefüggő elemek egymás mellé rendelése. A leírások elemei általában nem következnek logikusan egymásból. Éppen ezért a tolmács nem tehet mást, mint megpróbál olyan erősen koncentrálni, amennyire csak tud (Jones 1998).

A beszédek rejthetnek magukban különleges nehézségeket is. Előfordul, hogy az előadó szándékosan vitát akar generálni és ellentmondásos kijelentéseket tesz. Ilyenkor a tolmács feladata ellentmondásos: egyrészt kénytelen a beszélő bőrébe bújni, és az általa kifejtetteket meggyőzően előadni. Másrészt viszont a tolmács professzionális kommunikátor is: ezért ha úgy érzi, az ellentmondásos kijelentés kicsúszott az előadó száján, és megismétlése nem szolgálja a beszélő érdekeit, finomíthat rajta. Kihagyni azonban – különösen, ha a közönség egy része már hallotta, értette is – nem érdemes (Jones 1998).

Vannak olyan beszédek, ahol nem annyira a tartalom, mint inkább a szónoki fordulatok a fontosak. Ilyenkor ezekre kell odafigyelnünk, különös tekintettel a formális helyzetekben nagy fontossággal bíró megszólításokra, és a tolmács számára esetleg nehezen követhető gesztusértékű utalásokra. Hasonló helyzet, amikor a beszélő köntörfalaz, és szándékosan nem akarja elkötelezni magát egy konkrét válasz mellett – ilyenkor a tolmácsnak is ez a feladata (Jones 1998).

4.7.2. A tolmácsolás gyakorlásához jól használható beszéd

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a képzés elején nem érdemes leírni vagy éppen köntörfalazó beszédeket adni a tolmácsolóknak, de vannak olyan alapelvek, amelyek az egész képzés során alkalmazhatók a beszédek kiválasztására és előadására.

Az első és legfontosabb alapelv: a konszekutív tolmácsolás gyakorlásához készített beszédet anyanyelvi beszélő adja elő, saját vázlata alapján. Ennek megírásához felhasználhat ugyan eredetileg írott szöveget, de azt nem olvashatja föl: a beszélt nyelv szabályaihoz közelítő, saját szavaival megfogalmazott, **oralizált szöveget** kell előadnia (G. Láng 2002). Az improvizált beszédben ugyanis több a feldolgozást megkönnyítő szintaktikai szünet: általában a beszédtervezés oda helyezi a lélegzetvételt, ahol az értés szempontjából ez segítséget jelent. A spontán beszédbe jellemzően 7, maximum 9 szó után rövid szünet áll be. Ez körülbelül egybeesik egy átlagember munkamemóriájában egyszerre tárolható egységek számával. Ezenkívül a spontán beszédre a hezitálás is jellemző, ami ismétléseket, szüneteket, redundanciát okoz. Ezzel pedig a tolmács az értésre fordítható időt és energiát nyer (Chernov 2004, Bóna 2009).

A felolvasott beszédben sokkal kevesebb szünetet tartunk: akár 23 szót is ki tudunk mondani „egy szuszra”. Emiatt a felolvasott beszéd akkor is gyorsabbnak tűnik, ha a percenként kimondott szavak számában nincs szignifikáns különbség. Ráadásul a hangsúlyozás is megváltozik: a spontán beszédben a beszédszünet utáni első fontos szóra kiegészítő hangsúly szokott esni, ami felolvasáskor általában eltűnik. Ez nehezíti a szöveg értelmezését (Chernov 2004).

A felolvasott szövegben jellemzően kevesebb a redundancia, hiszen a szöveg megalkotásakor nem a tűnékeny beszédet megérteni kívánó hallgatót, hanem az írott szöveget a saját ütemében feldolgozó olvasót tartja a szerző a szeme előtt. Éppen ezért az írott szöveg jellemzően szintaktikailag is bonyolultabb (Chernov 2004). Mindezekből az következik, hogy egy felolvasott írott szöveg finomságait szinte lehetetlen megérteni (Seleskovitch–Lederer 2002).

A jó konszekutív beszéd **témája** releváns: olyan, amiről elképzelhető, hogy felmerülhet egy nemzetközi tárgyaláson, konferencián vagy sajtótájékoztatón. A téma legyen aktuális, és jó, ha a forrásnyelvi országok eseményeihez kapcsolódik (G. Láng 2002). A beszéd rendelkezzen belső autonómiával, vagyis önmagában is legyen érthető (Seleskovitch–Lederer 2002). Hasznos, ha a tolmácsolásórán felhasznált beszédek témáját összehangoljuk a többi tolmácsolásórán, esetleg a fordításórán felmerülő témákkal (Gile 1995).

Végül a saját tapasztalataim azt mutatják, hogy a gyakorlatlan előadók (például kezdetben maguk a hallgatók is) hajlamosak a tolmácsolás gyakorlásához olyan beszédet készíteni, amelyek tartalmát ők sem értik teljesen. Természetes, hogy senki nem lehet tisztában a tolmácsképzés során felmerülő különböző témák mindegyikével, azonban nagyon fontos, hogy csak olyan beszédet adjunk elő, amelynek gondolatmenete minden részletet tekintve világos számunkra. Egyrészt ha maga az előadó nem érti a gondolatmenetet, a tolmács még kevésbé fogja. Másrészt a valóságban bármilyen rossz előadó is valaki, a saját gondolatai legalább az ő fejében összeállnak, így gyakorlatilag szinte soha nem kell olyan előadót tolmácsolni, aki nem érti, amit mond. Így az ilyen szituációk gyakorlása pedagógiai szempontból nem is hasznos.

4.7.3. A konszekutív beszédek nehézségének fokozása

A tolmácsképzés során fokozatosan változtatni kell a felhasznált beszédek nehézségét. Kezdesnek jól strukturált, ismerős szerkezetű beszédeket érdemes választani, amelyek lehetőség szerint érvelő vagy narratív típusúak, és világosan felépített érvelést vagy állásfoglalást tartalmaznak (G. Láng 2002).

Egy beszéd objektív nehézségét több tényező határozza meg. Függ magától a szövegtől, az előadó személyétől, gyakorlatától és felkészültségétől, valamint a munkakörülményektől (pl. attól, hogy van-e mikrofon, hallatszik-e valamilyen háttérzaj stb.). A tolmács felkészültségétől és tolmácskésztségeitől függően ugyanaz a beszéd tűnhet könnyebbnek vagy nehezebbnek is (G. Láng 2002). Ezenkívül az sem mindegy, hogy a beszédet milyen tolmácsolási módban kell letolmácsolni (Liu–Chiu 2009).

Általánosan elmondható, hogy azok a beszédek számítanak könnyebbnek, amelyek explicit, közvetlen módon fogalmaznak, az írott nyelv szerkezeteitől elrugaszkodnak és a szóbeli fogalmazás sajátosságaival bírnak (a tolmácsképzésben használt kifejezéssel élve „oralizáltak”), objektívek, és amelyek következtetései könnyen megjósolhatók. Információtartalmuk alacsony, nyelviileg és szemantikailag egyszerűek. Megértésükhöz általános ismeretek is elegendők és kulturálisan nem különösebben meghatározottak. Megkönnyíti az értést a standard prezentáció, vagyis a megszokott tempó, prozódia és akcentus (G. Láng 2002).

Ezzel szemben nehéznek számít minden olyan szöveg, amely indirekt módon fogalmaz, nagyon előkészített vagy felolvasott, és amely következtetései váratlanok, szokatlanok vagy kreatívak. Nehezíti a beszédet, ha érzelmileg színezett vagy ironizáló, ha információtartalma magas, nyelviileg és szemantikailag nagyon összetett. További nehézség, ha a beszéd megértése speciális ismereteket kíván vagy kulturálisan erősen meghatározott. Az átlagostól eltérő prezentáció szintén növeli a szöveg nehézségét (G. Láng 2002).

Kezdetben érdemes ideális nehézségű beszédeket adni, majd fokozatosan közelíteni a beszédek nehézségét a valós helyzetekben várhatóhoz. Ugyanakkor nem kell és nem is lehet minden tényezőt kontrollálni. Sőt, már a kezdetektől arra kell törekedni, hogy a gyakorlat életszerű legyen, tehát az előadó ne beszéljen természetellenesen lassan, ne

ismételje meg diktálásszerűen a nehezebb részeket és ne próbáljon meg máshogy sem segíteni (G. Láng 2002). Más tényezőket azonban hozzáigazíthat a pedagógiai helyzethez. Általában könnyen kontrollálható például a beszéd sebessége, az intonációja vagy a teremben hallható háttérzaj, viszont nehezebb befolyásolni a szövegek információs sűrűségét, a bonyolult szintaxist vagy a lexikai nehézségeket (Liu–Chiu 2009). Ha felmerültek olyan nehézségek, amelyeket az adott pedagógiai helyzetben nem lehetett kivédeni, vagy amelyeket az oktató szándékosan nem kívánt kontrollálni, a tolmácsolási teljesítmény értékelésekor mindenképpen figyelembe kell venni őket (G. Láng 2002).

Minél bonyolultabb egy beszéd és minél elegánsabb a regisztere, annál nagyobb szükségük lesz a hallgatóknak háttérismereteikre. Ezért érdemes lehetőséget adni a hallgatóknak, hogy felkészüljenek a beszéd témájából, ha máshogy nem, a beszéd elhangzása előtt egy rövid brainstorming alatt (Seleskovitch–Lederer 2002). Ez egyébként a beszédészlelést is segíti, hiszen a szófelismerésben nagyon nagy hatása van a szöveggörnyezetnek (Gósy 2005). Mindig adjuk meg a beszéd kontextusát, és az előadó is élje bele magát a szerepébe, hogy a lehető legpontosabban imitáljuk a valós tolmácsolási szituációt: ez segít a hallgatóknak a beszédén kívül lesűrűsíthető információk hasznosításában. Ugyanakkor B nyelvre történő tolmácsoláshoz a stilisztikai szempontból nehéz szövegek nem alkalmasak (Seleskovitch–Lederer 2002).

Liu és Chiu 2009-es kutatása szerint egy-egy beszéd nehézségét még szakemberek is különböző módon ítélik meg. Több tudományos módszerrel próbálták különböző, vizsgán elhangzott beszédek nehézségét megítélni: egyrészt a mondatok és szavak hosszúsága alapján, másrészt az információsűrűségük szempontjából. Végül szakértőket (tolmácsokat, oktatókat, olvasás- és nyelvfelmérő szakértőket) kértek meg, hogy egy kérdőívben értékeljék az elhangzott szövegek nehézségét. Az eredményeket összevetették a vizsgázók szubjektív benyomásaival, és azt állapították meg, hogy végül is egyik tudományos mérési módszer sem korrelált velük (Liu–Chiu 2009).

Láthatjuk tehát, hogy önmagában nem elég, hogy a kiválasztott beszéd a kívánt nyelvű vagy autentikus konferenciabeszéd legyen: hatékony felhasználása érdekében több tényezőt is meg kell vizsgálni, és ennek megfelelően kell a pedagógiai folyamat adott pillanatában felhasználni. Ezt azonban leginkább akkor áll módunkban megtenni, ha a tolmácsolandó beszéd – felkészülés, előzetes tervezés után – az osztályteremben születik meg, amihez anyanyelvi lektorokra és tudatos előkészítő munkára van szükség.

4.8. ÉRTÉKELÉS A TOLMÁCSKÉPZÉSBEN

A tolmácsolási órákon a tolmácsolás célja nem a kommunikáció megvalósítása, hanem a hallgatók gyakorlása, valamint teljesítményük értékelése. Ez alapján véve mesterséges helyzetet teremt és stresszforrás is, hiszen a valóságban a tolmácsra szükség van, nélküle nem valósulhatna meg hatékonyan a felek között az információcsere. Ez felértékeli a tolmács szerepét, növeli a tolmács önbizalmát és segít a stressz legyőzésében (G. Láng 2002).

Ezzel szemben a képzés során, még ha szerepjátékokkal, egyes hallgatók a beszéd idejére történő kiküldésével, majd visszahívásával próbáljuk is megteremteni a valós helyzet illúzióját, a hallgató is tisztában van vele, hogy a tolmácsolása nem a kommunikációt segíti elő, hanem az értékelés alapja. Éppen ezért érdekes és hasznos, ha a hallgatók autentikus felhasználóktól is visszajelzést kapnak: vagyis olyan személyektől, akik az eredeti beszédet nem értették, vagy nem hallották. Mivel az autentikus felhasználó kíváncsiságából adódóan sokkal motiváltabb arra, hogy elsősorban az üzenet megértésére koncentráljon, bátorítóbb visszajelzést adhat. Ugyanakkor könnyebben észreveszi az ellentmondásokat, logikai következetlenségeket, hiányosságokat a tolmács verziójában, mint azok, akik egyszer már hallották a beszédet, és öntudatlanul is kiegészítik a tolmács változatát ismereteikkel. Bármitől is származzon az értékelés, csak akkor hatékony, ha követ bizonyos alapelveket.

4.8.1. Az értékelés elvei

Tekintsük át, melyek azok az alapelvek, amelyeket egy-egy tolmácsolási teljesítmény értékelésekor minden esetben követnünk kell. Már Herbert is kiemelte, hogy a visszajelzést mindenképpen strukturálni kell. Az oktató számára nagy a csábítás, hogy hosszasan sorolja a hallgató által elkövetett hibákat, és ezáltal saját kiválóságát is demonstrálja, de ebből a hallgató nem profitál, csupán önbizalmát veszti el. Herbert tehát azt javasolja, hogy csak akkor említsünk meg bármilyen hibát, ha elég időt hagyunk a hallgatónak, hogy a hibát pontosan feljegyezze, és így utólag rájöhhessen, mi okozhatta azt. Ő azt javasolja, hogy később térjünk vissza a dologra, és kérjük a hallgatót, magyarázza meg, mi állt a hiba hátterében, illetve hogyan kívánja az okokat a jövőben orvosolni (Herbert 1968).

Az időközben eltelt évtizedek alatt kikristályosodott a hasznos visszajelzés struktúrája is. A jó értékelés mindig az eredeti beszéd értékelésével kezdődik. A konszekutív tolmácsolás gyakorlására alkalmas beszédek tulajdonságairól, nehézségeik fokozásáról már szó esett. Objektív értékelésről csak akkor beszélhetünk, ha az oktató maga is a hallgatókkal együtt jegyzetel, így azonos helyzetben, azonos módon érzékelheti a szöveg által felvetett nehézségeket. A beszéd előadójának visszajelzései mindig csak a hallgatóhoz hasonlóan a beszéddel frissen ismerkedő kollégák és csoporttársak visszajelzései után hangozzanak el. Csak az eredeti beszéd nehézségi fokának meghatározása után szabad rátérni a hallgató teljesítményének értékelésére.

Az értékelés semmiképp se kövesse az elkövetett hibák időrendi sorrendjét, hanem prioritások szerint súlyozni kell őket. A jelenleg a tolmácsképzésben szem előtt tartott három prioritást eredetileg Carroll fogalmazta meg 1966-ban, a gépi fordítások minőségének értékelésére. Ugyanez az alapelv azonban a tolmácsoló teljesítményének értékelésére is alkalmas (Clifford 2005). Az értékelés során tehát az elkövetett hibákat három kategóriába oszthatjuk, és mindig az adott helyzet függvényében helyezünk nagyobb hangsúlyt egyik vagy másik kategóriára.

Az összes kategória összes hibáját felsorolni értelmetlen idővesztéssel járna, és a hallgató sem tudná belőle leszűrni, mire is kell tanulási folyamatának adott szakaszában

leginkább odafigyelnie. Különösen az apró nyelvi hibák részletes tárgyalását érdemes elkerülni: ezekből csak néhányat emeljünk ki úgy, hogy inkább egyetlen jelenséget, problémás tendenciát illusztráljanak, amelyet a hallgató így könnyen azonosíthat és korrigálhat. Az első prioritás, amelyet az értékelésben szem előtt kell tartani, az a tolmácsolás **belső koherenciája** (Clifford 2005). Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy volt-e üzenete a tolmácsolásnak. Ebbe a kategóriába tartozik minden olyan hiba, amelyet az eredeti szöveg ismerete, megértése nélkül is könnyen azonosítani lehet, ugyanis a tolmács vagy önmagának, vagy a világról alkotott ismereteinknek magyarázat, indok nélkül ellentmond. Ez a tolmácsolás értékelésének legfontosabb szempontja, hiszen ha a hallgató már önmagában sem koherens, teljesítménye hitelét veszti. Erre a szempontra rendszerint a képzés legelején kell részletesen kitérni, de mindig érdemes visszautalni rá.

A második prioritás a tolmácsolás **hűsége az eredetihez** (Clifford 2005). Ennek megítéléséhez már szükség van az eredeti beszéd ismeretére is. Itt különösen fontos, hogy a hallgató ne mondja valaminek az ellentétét, pontosan használja az igeidőket, jól adja vissza a modalitásokat. Ebbe a hibakategóriába tartozik a kihagyás is, amelynek okát meg kell próbálni megtalálni. Hiszen előfordulhat, hogy a jegyzetelésbe merülve nem hallotta, vagy hallotta, de nem értette például az elhangzottakat. Kezdek gyakori hibája, hogy hozzátesznek az eredeti szöveghez. Később ez egyeseknél rosszul értelmezett stratégiává alakul: ha valamit nem értettek pontosan, saját elképzeléseik szerint igyekeznek kiegészíteni a megértetteket. Mindkét hibára fel kell hívni a figyelmet.

A harmadik prioritás az **előadásmód**. Idetartozik a stílus, a használt regiszter, a szókincs, a nyelvtan, illetve a nem verbális kommunikáció jegyei (Clifford 2005). A képzés elején azokat a verbális és nem verbális manírokat, rossz beidegződéseket kell javítani (őzés, ciccegés, görnyedt testtartás, hajtekerés stb.), amelyek, ha rögzülnek, később nagyon zavaróvá válnak. Az idő előrehaladtával azonban egyre nagyobb szerepet kap a gördülékeny, választékos fogalmazás, a magabiztosságot kifejező testbeszéd és a szép prozódia, artikuláció. Ebbe a kategóriába tartoznak a nyelvi hibák is, amelyek mind az A, mind a B nyelven megjelenhetnek. Ezeket nem kell azonban részletekbe menően, egyenként ismertetni, hanem olyan módon strukturálva, példákat hozva kell a hallgató elé tárni, hogy abból tanulhasson.

4.8.2. Az értékelés típusai

Az értékelésnek több típusa van. Ezek folyamatosságukban és céljukban is eltérnek egymástól. A tolmácsképzésben is megkülönböztethetünk több eltérő értékeléstípust.

Az értékelés első típusa a **folyamatos értékelés**. A folyamatos értékelés diagnosztikai céllal valósul meg. Célja, hogy a hallgató reálisan értékelhesse saját munkáját, vagyis hogy meddig sikerült eljutnia és milyen téren vannak még nehézségei. Ilyenkor teljesítményét mindig saját korábbi teljesítményével kell összevetni, hogy kiderüljön, mennyit fejlődött az eltelt idő alatt (G. Láng 2002). Éppen ezért az értékelés nem vákuumban történik, hanem a pedagógiai folyamat jellemzőinek figyelembevételével: az értékelőnek ismernie kell

a tantervet, a hallgató szintjét, az óra célját, és hogy az adott pillanatban milyen fejlődés várható el tőle (Moser-Mercer 1996).

A folyamatos értékelésre jellemző, hogy folyamatorientált: nagyobb fontosságot tulajdonít a tolmácsolási folyamatnak, mint magának a célnyelvi produkciónak. A folyamatorientált értékelés előnye, hogy nem annyira bántó, mintha a hallgató munkájának eredményét illetnének kritikával, illetve nem áll meg a felszínen tapasztalható jelenségeknél, hanem azok mélyebb okait igyekszik feltárni. Ugyanakkor a folyamatorientált értékelés nem alkalmas a végeredmény pontos javítására, illetve az elkövetett hibák súlyozására. A fentiekből adódóan a képzés elején a folyamatorientált értékelés segít a leginkább a hallgatóknak. Később azonban jó, ha az eredményorientált értékelés is megjelenik, és felkészíti a hallgatókat a záróvizsgán várható megmérettetésre (Gile 2001).

A folyamatos értékelés során a tanár a mentor szerepét tölti be. Irányít, tanácsokat és ötleteket ad a hallgatóknak (Gile 2001, G. Láng 2002). De ez nem valósulhatna meg, ha a tanár kizárólag a szakmai normák alapján ítélné meg a hallgatók teljesítményét. Az értékelés pedagógiai szempontjai a folyamatos értékelés során tudnak igazán érvényre jutni. Sőt, a folyamatos értékelés az oktatónak is visszajelzést ad. Ilyenkor ő is képet kaphat arról, hogy az általa alkalmazott módszerek mennyire hatékonyak, és hogy sikerült-e pedagógiai célkitűzéseit megvalósítania (Yoon Choi 2006).

A folyamatos értékelésben ugyanakkor nem csak a tanár vesz részt. Amint megismertek az értékelés alapelveivel, három prioritásával, a hallgatók is részt vesznek egymás értékelésében (G. Láng 2002). Ez segít abban, hogy saját előrehaladásukat is tudatosabban, reflektáltabban kezeljék (Horváth 2007). Sőt, így a csoport egyébként passzivitásra ítélt része is bevonható az órai munkába, bár arra vigyázni kell, hogy visszajelzésükkel ne bántsák egymást. A több értékelő nagyobb eséllyel találja meg a hibákat is. És mivel nemcsak a tanártól, hanem a hallgatótársaktól is érkezik visszajelzés, a tanár személye sem látszik annyira fenyegetőnek (Gile 2001).

Tanulási folyamata során végig a hallgató maga is értékeli saját teljesítményét. Ez azért is különösen fontos, mivel kívülről nem mindig tudjuk megítélni, hogy mi állt egy-egy hiba hátterében, hogy például az értés vagy a megformálás fázisában merült-e fel a probléma. Ebből következően a hallgatókat is folyamatosan arra kell buzdítani, hogy saját maguk is gondolkodjanak el mindezekben (Herbert 1968, Yoon Choi 2006). Sőt, a párizsi iskola azt javasolja, hogy a tanár soha ne javítsa ki a hallgató hibáit, hanem magától a diáktól kérjen az elhangzottnál jobb megoldást (Seleskovitch–Lederer 2002).

Az értékelés másik típusa a pedagógiai folyamat egy-egy szakaszát lezáró **vizsga**. Ez lehet félévzáró, de akár képesítő vizsga is. Ilyenkor a hallgatót nem önmaga korábbi teljesítményéhez, hanem egy abszolút mércéhez méri hozzá. A kérdés tehát az, hogy sikerült-e rendelkezésre álló idő alatt elérni egy kívánt szintet: például a bizottság tagjai szívesen dolgoznának-e együtt a hallgatóval egy tolmácscsapat tagjaiként. Vagyis a vizsgákon adott személyre szóló visszajelzésekben már a tolmácsolás végeredménye, valamint a szakmai normák kerülnek előtérbe (Gile 2001, G. Láng 2002).

A vizsgák alkalmával nehezíti az értékelést a nagyfokú stressz, amelyet a hallgatók ilyenkor átélnek (G. Láng 2002). Ezenkívül az értékelés érvényességével kapcsolatban

nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a nagymértékű kognitív teher miatt az értékelők is tévedhetnek. Ráadásul a tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai értékelés sokszor szigorúbb, mint a szakma, a piac megítélése. Ennek előnye, hogy a szigorú iskolai kritériumokhoz szokott hallgatók később könnyen beilleszkednek a tolmácsszakmába, hátránya viszont, hogy emiatt esetleg olyan hallgatóktól is megtagadhatják a diplomát, akiket a piac egyébként befogadna (Gile 2001).

4.8.3. Az értékelés kritériumai

A hallgatóknak adott visszajelzések több szempontot vesznek figyelembe. Általában elmondhatjuk, hogy ha az értékelést hivatásos tolmács adja, saját tapasztalataiból, vagyis az ügyfelek elvárásaiból és a piac valós igényeiből indul ki (Yoon Choi 2006). Ugyanakkor az órai értékelésnek nagyon fontos pedagógiai céljai is vannak. Kornakov szerint ezek a pedagógiai célok csak úgy valósulhatnak meg, ha alapelveként fogadjuk el, hogy visszajelzéseinkkel minden esetben erősíteniünk kell a hallgatók önbizalmát (Kornakov 2000). Ezt leginkább a hallgató szintjéhez adaptált értékeléssel érhetjük el: ha túl sokat javítjuk, azzal elbátortalanítjuk a hallgatót, viszont ha túl keveset, azzal hamis reményeket kelthetünk benne (Moser-Mercer 1996).

A tolmács teljesítményének megítélésekor figyelembe kell venni, hogy a halhatatlanságnak író szerzőkkel szemben a tolmács mindig egy adott hallgatóságnak, egy adott időben, és a hallgatóság adott pillanatban érvényes elvárásainak megfelelően tolmácsol (Snelling 1989). A tanórák mesterséges környezetében azonban nincs valódi kommunikáció, az értékelő válik egyben közönséggé is, ami torzíthatja a hallgatók teljesítményét és az értékelést is.

Moser-Mercer a tolmácsolás minőségének megítélésére az „optimális minőség” fogalmát javasolja mérceként. Az optimális minőség az a teljesítmény, amelyre a tolmács akkor képes, ha a külső körülmények megfelelőek. Ilyenkor a tolmács az eredeti üzenetet a maga teljességében, pontosan, torzítástól mentesen adja vissza, a nem nyelvi információkkal együtt. Ugyanakkor a tolmács minden esetben a külső feltételek szorításában dolgozik, hiszen hat rá többek között a fizikai környezet, a téma bonyolultsága, a beszélő esetleges ellenségessége, de az is, ha többen egyszerre beszélnek. További befolyásoló tényező lehet, hogy milyen gyakran vannak a váltások, hány ülés van egymás után, vagy hogy mennyire kompetens és elérhető a technikus (Moser-Mercer 1996).

Hasznos visszajelzést adni tehát nem könnyű, és még a tapasztalt tolmácsok is hajlamosak lehetnek rá, hogy megragadjanak a felszíni jelenségek felsorolásánál, ahelyett, hogy strukturált és diagnosztikus célú visszajelzést adnának. Szintén visszatérő hiba az értékelésben, hogy a tapasztalt tolmács túlzott elvárásokat támaszt a hallgatóval szemben. Az ilyen visszajelzések azonban nem mutatják meg a fejlődés lehetséges irányát, ehelyett csak elbizonytalanítják az amúgy is jelentős stressznek kitett tolmácsszerveket.

4.9. ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben röviden áttekintettem a tolmácsképzés történetét, majd rátértem a konszekutív tolmácsolás oktatásának kérdéseire. Megvizsgáltam az oktatás szakaszait, ismertettem a jegyzetelés technika legfontosabb alapelveit, és kitértem a konszekutív tolmácsolás oktatásának létjogosultságára is. Részletesebben foglalkoztam a konszekutív tolmácsolás oktatására alkalmas beszéd, illetve a hasznos visszajelzés és értékelés kérdéseivel is, hiszen ezek a konkrét tényezők a tolmácsolás oktatásának középpontjában állnak.

A következőkben az új technológiák alkalmazását vizsgálom meg a tolmácsképzésben. Így a következő fejezetben áttekintjük az oktatásban felhasználható technológiai vívmányokat, a bennük rejlő pedagógiai lehetőségeket, valamint a virtuális oktatás legfontosabb fajtáit.

5. Új technológiák használata a tolmácsolás oktatásában

Az új technológiák megjelenése természetesen kihatott a tolmácsolás oktatásának folyamatára is. Az új eszközök általában két módon illeszthetők be a tolmácsképzők tantervébe: az eszközök első kategóriájával a hallgatóknak azért kell megismerkedniük, mert a gyakorló tolmácsok is használják őket, így elengedhetetlen, hogy a hallgatók is elsajátítsák azok hatékony kezelését, alkalmazását. Így készítheti fel a képzés a diákokat hitelesen a piaci realitásokra (Horváth 2013a, Seresi 2013). Ebbe a kategóriába tartoznak például a modern számítástechnikai eszközök, az internet, a különféle terminológiai adatbázisok vagy a távtolmácsoláshoz használt felszerelések.

A másik kategóriába azokat az eszközöket sorolhatjuk, amelyeket kifejezetten a tolmácsolás iskolai vagy otthoni gyakorlásához, pedagógiai céllal lehet felhasználni. Itt említhetjük például a gyakorlás során használható hang- és képrögzítő eszközöket, valamint az e-tanulás eszközeit, többek között az online beszédárakat vagy a videokonferencia-berendezést. A két kategória között természetesen lehetnek átfedések, amire jó példa a videokonferencia-berendezés is.

5.1. FELKÉSZÍTÉS AZ ÚJ TECHNOLÓGIÁK HASZNÁLATÁRA

A hallgatóknak meg kell ismerkedniük mindazokkal a modern eszközökkel, amelyeket tapasztaltabb kollégáik rutinszerűen használnak. Meg kell tanulniuk például, hogyan használják az internetet a tolmácsolás előtti felkészüléshez: hogyan támaszkodhatnak a keresőmotorokra, a különböző szervezetek, cégek weboldalaira vagy online terminológiai adatbázisokra. Már az osztályteremben is megjelenhetnek a laptopok, táblagépek, amelyeken a hallgatók (amikor éppen nem tolmácsolnak) kereséseket végezhetnek, vagy környezetbarát és „mobil” módon tárolhatják digitális szótáraikat, illetve a tolmácsoláshoz kapcsolódó dokumentumaikat (Seleskovitch–Lederer 2002, Seresi 2015). A gépeken követhetik az esetleges kivetítéseket is (Sándor 2001).

Ugyanígy fel kell készíteni a hallgatókat a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás eszközeinek használatára is (Seresi 2015). Néhány évvel ezelőtt még felmerülhetett a kérdés, vajon van-e értelme egy olyan tolmácsolási módot beépíteni a képzésbe, amely negatív megítélése miatt nem is biztos, hogy fennmarad (Braun 2011). Ma már

azonban egyértelműnek látszik, hogy ez a tolmácsolási mód nemhogy fennmarad, de egyre jobban terjed, például a bírósági gyakorlatban is (Horváth 2013a, 2013c).

Már Seleskovitch és Lederer is felhívták a figyelmet arra, hogy a diákoknak meg kell ismerkedniük a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás előnyeivel és hátrányaival. Annál is inkább, mivel a technika egyre fejlődik, a berendezések ára csökken, így a hallgatók karrierjük során maguk is találkozhatnak majd a tolmácsolásnak e módjaival. Fontos, hogy tudják: milyen elvárásokat kell majd megfogalmazniuk a körülményekkel, technikai háttérrel szemben, ha megfelelő minőséget kívánnak ügyfeleiknek garantálni (Sándor 2001). Ugyanakkor az ezredforduló környékén sokan még nem tartották szükségesnek, hogy külön képzést vezessenek be a távtolmácsoláshoz: véleményük szerint ez nem pedagógiai kérdés, sokkal inkább a technika fejlődésének függvénye (Seleskovitch–Lederer 2002).

Braun és kollégái ezzel szemben a Surrey Egyetemen rövid képzést indítottak a videokonferencia-tolmácsolásról bírósági kontextusban. A képzés elméleti bevezetővel indult a távtolmácsolás formáiról, problémáiról, és ezután volt lehetőségük a diákoknak ezeket a gyakorlatban is kipróbálni. A képzést kísérő kérdőíves felmérésükből egyértelműen kiderül, hogy a diákoknak igényük van a virtuális környezetre felkészítő képzésre, mivel tisztában vannak vele, hogy a videokonferencia-tolmácsolás speciális nehézségeket rejt magában. A képzésben a saját tapasztalatok megszerzésére fektetnék a hangsúlyt. Fontosnak tartanak, hogy a rövid elméleti bevezetés után minden hallgatónak legyen lehetősége kipróbálni ezt a tolmácsolási módot, bár már önmagában azt is hasznosnak tartották, ha társaikat figyelhették távtolmácsolás közben (Braun 2011).

5.2. AZ OKTATÁSI HELYZETRE ADAPTÁLT TECHNIKAI ESZKÖZÖK

A technikai eszközöket kifejezetten a pedagógiai szituációkra adaptálva is lehet használni. Már viszonylag korán felismerték például a nyelvi laborok használatában rejlő lehetőségeket, de ugyanilyen gyorsan rádöbbenek arra is, hogy ezek a tolmácsképzés speciális kontextusában milyen hátrányokkal járnak. Seleskovitch és Lederer arra hívták fel a figyelmet, hogy a hagyományosan berendezett nyelvi laborokban a hallgatók egymás hátát látják, ami a valós tolmácsolási helyzettől idegen elrendezés. Szerintük ez még a tolmácsok által létrehozott szöveg koherenciájára is kihat. A tolmácsolás ugyanis nem lehet koherens, ha a tolmács „a falnak beszél”. Ezért a kabinokból még a nyelvi laborban is rá kell, hogy lássanak a hallgatók társaikra és az oktatóra (Seleskovitch–Lederer 2002).

Ami az audiovizuális eszközök használatát illeti, Seleskovitch és Lederer úgy vélték: hasznos, ha a hallgató valamilyen hangrögzítő eszközzel felveszi saját teljesítményét, de videóra rögzíteni csak a jelnyelvi tolmácsolást érdemes. Szerintük ugyanis, ha a hallgatók képernyőn látják viszont saját magukat, a feszélyezettség miatt elvesztik spontaneitásukat,

amit azután nagyon nehezen nyerne vissza (Seleskovitch–Lederer 2002). Ugyanakkor ma már nem ritkaság, hogy képernyőn kell szembesülnünk önmagunkkal, és egy tolmácsnak nem árt megtanulni, hogyan kezelje az ilyen helyzeteket. Kellett szerint nagyon tanulságos, ha a hallgatókról (igazi közönség előtt) videofelvételt készítünk, hiszen a felvétel rámutat prezentációs erősségeikre és hiányosságaikra, és a hallgató esetleges szorongásaival kapcsolatban is árulkodó lehet. A hallgatók ilyen helyzetben például hajlamosak vagy csak a kamerába, vagy csak a tanárra nézni. Ő úgy látja, hogy a felvételek megtekintése minden esetben fontos dolgokra világított rá (Kellett 1995).

5.3. VIRTUÁLIS OKTATÁS

Az audiovizuális eszközök használata átvezet minket a számítógép és a **virtuális oktatás** világába. Virtuális vagy e-tanulásnak nevezünk minden olyan távoktatási vagy távképzési tevékenységet, amelyben az információs és kommunikációs technológiák meghatározó szerepet játszanak. Előnyük, hogy ma már a képzési tartalmak online szinte bárholnhan bárhova eljuttathatók, ami egy több nyelvet és kultúrát érintő képzés esetében hatalmas pozitívumot jelenthet. További előnye, hogy a virtuális tanulási környezet érdekes és motiváló lehet (Dobos 2011). Ez a tolmácsképzésben különösen azért lehet fontos, mert a tolmácsképzésben jelen lévő erős stressz a hallgatókat könnyen elbátortalanítja (Hansen–Shlesinger 2007), pedig a diákok belső motiváltsága, az előrehaladásukért vállalt személyes felelősségvállalása a siker szempontjából kulcsfontosságú (Horváth 2007).

A virtuális oktatási módszerek esetében megkülönböztethetünk szinkron és aszinkron módszereket. Lássuk most ezeket részletesebben.

5.3.1. A virtuális oktatás aszinkron módszerei

Az **aszinkron** módszerek alkalmazása során a diák és a tanár nemcsak térben, hanem időben is elkülönül. Az ilyen módszerek a tanuló szempontjából jobban ütemezhetőek, viszont – és ez a tolmácsképzés szempontjából egyértelműen hátránynak minősül – alacsonyabb kommunikációs szinttel járnak együtt. Aszinkron módszer például az e-könyv, az interaktív webes tananyag, feladatlap, az e-mail, a fórum, a hírlevél vagy az oktatófilm (Bujdosó 2011).

Tekintsünk át néhány aszinkron virtuális módszert, amelyeket a tolmácsképzésben is lehet alkalmazni. Merlini 1996-ban egy olyan **interaktív számítógépes alkalmazás-ról** számolt be, amellyel a jegyzetelést lehet gyakorolni: a modul neve Interpret. A hallgató a felvétel hallgatása közben szimbólumokra kattintva „jegyzetel”, majd mondja vissza a szöveget. Az alkalmazás előnye, hogy a hallgató csak akkor tudja kiválasztani a kellő szimbólumot, ha a gondolatot már megértette, így megvalósul az alapelv, amely szerint csak azt jegyzeteljük, amit megértettünk. Hátránya azonban, hogy a gép előtt ülve a hallgató nem létesít interperszonális kapcsolatokat, pedig későbbi munkájához

elengedhetetlen, hogy társas készségeit, kommunikációs kompetenciáját minél jobban kihasználja és fejlessze (Merlini 1996).

A tolmácsképzésben jellemzően használt másik aszinkron módszer a többé-kevésbé interaktív **beszédtárak** összeállítása. Az internet egyébként is az autentikus és friss szövegek, audiovizuális előadások kifogyhatatlan forrása. Ezeket a hallgatók felhasználhatják önálló gyakorlásukhoz is. Seleskovitch és Lederer szerint minden kontakt órára a hallgatók részéről háromszor annyi egyéni gyakorlás kell, hogy jusson (Seleskovitch–Lederer 2002). Közismert tény, hogy nem mindig áll rendelkezésre olyan előadó, aki változatos beszédstílusban és akcentusokkal tudna előadni. Éppen ezért több online elérhető soknyelvű adatbázis is létrejött már, kifejezetten a tolmácsolható beszédek összegyűjtésére. Tolmácsolóhallgatóktól induló kezdeményezés például a Leedsi Egyetem együttműködésével készülő *Speechpool* (<http://www.speechpool.net/hu/>), ahol a felhasználók nehézség szerint pontozhatják a beszédeket, és maguk is feltölthetnek új hangfelvételeket. Ennél is közzismertebb ugyanakkor az európai uniós *Speech Repository* (<https://webgate.ec.europa.eu/sr/>), ahol nagyrészt valós uniós eseményeken, konferenciákon, megbeszéléseken készült videofelvételek találhatók, pedagógiai célú szövegek mellett. Ide a regisztrált felhasználók feltölthetik saját tolmácsolásukat, és erre visszajelzést is kérhetnek. A beszédeket központosítva címkézik fel nehézség, téma, akcentus, illetve ajánlott használat (szinkron vagy konszekutív) szerint. Hasonló projekt a triezsti egyetemen az IRIS, ahol eredeti és tolmácsolt szövegeket lehet tárolni, az egyetemen belül oktatókkal és a hallgatótársakkal megosztani (Sándor 2001).

Az oktatás szempontjából a legjobb, ha az ilyen gyakorlásokhoz valódi konferencián készült felvételeket használunk (Sándor 2001), illetve ha a hangfelvételhez kép is tartozik (Kurz 1989). Hansen és Shlesinger egy olyan projektről számolt be, amelyben a konszekutív vagy összekötő tolmácsoláshoz felvett szövegeket nem szegmentálták előre, így a hallgató maga döntheti el, milyen hosszúságú részlettel képes megbirkózni. Ez azért lehet vonzó a hallgatók számára, mivel az órai munka során előfordulhat, hogy önbizalmuk annyira megcsappan, hogy nem szívesen hallgatják vissza saját magukat. Ha ők irányítják a tolmácsolandó szövegek hosszát, előfordulhat, hogy nagyobb önbizalommal kezdenek bele a feladatba (Hansen–Shlesinger 2007).

5.3.2. A virtuális oktatás szinkron módszerei

A virtuális oktatási módszerek másik csoportjába a **szinkron módszerek** tartoznak. Használatukkor a tanár és a tanuló csak térben különül el. Az ilyen módszerek előnye a tolmácsképzés szempontjából különösen hangsúlyos interaktivitás és a személyes kommunikáció, hátránya viszont az időbeli kötöttségük, illetve az, hogy a tanulási ütem és út nem egyéni. A szinkron távoktatási módszerek közé tartozik a telefonos konzultáció, a konferenciabeszélgetés, a chat, a webes előadás és szeminárium, vagy az élő, interaktív televízióadás (Bujdosó 2011). Idetartozik a videokonferencia is (Seresi 2015).

Természetesen a tolmácsképzésben is felmerült a szinkron módszereken alapuló távoktatás lehetősége, bár ezt nem mindenki fogadta egyértelmű helyesléssel. Gouadec

szerint a távoktatás nem kielégítő, csupán a felmerülő szélsőséges helyzetekre adott válasz (Pym 2000). Valószínűleg az a telefon használatán alapuló távoktatási program, amelyről Ko 2008-ban számolt be Ausztráliából, szintén kényszerűségből született meg. Ko úgy látta, hogy a képzés kezdetén a telefonos kapcsolaton keresztül bejelentkezett hallgatók számára – a kontaktórákon részt vevő hallgatókhoz képest – nagyobb nehézséget jelentett koncentrált figyelmük fenntartása. Gyakorlásuk azonban meghozta az eredményt, és az év végére teljesítményükben a kontakt órákra járó kontrollcsoporthoz képest nem volt kimutatható különbség. Kiemeli azonban, hogy a távoktatás megszervezése az oktatóra sokkal több adminisztrációs és szervezési terhet ró, és költséghatékonyak is csak akkor tekinthetők, ha már eleve rendelkezésre állnak a szükséges berendezések (Ko 2008).

Seleskovitch és Lederer sem ért egyet Gouadec elzárkózásával. Ők az audiovizuális, tehát képi kapcsolatot is feltételező távoktatást igenis lehetségesnek tartják a tolmácsképzésben: elméleti órák tartására, illetve a tolmácsolás gyakorlásához is. Az elméleti órákon a résztvevők például jogot vagy nemzetközi intézményekre vonatkozó ismereteket hallgathatnak (Sándor 2001).

Ha a tolmácsolás tanításához videokonferencia-berendezést használunk, és a tolmácsolást végző hallgatók térben máshol tartózkodnak, mint a beszédet adó előadók, illetve a visszajelzést adó oktatók (vagy az oktatók egy része), virtuális óráról beszélünk. Ilyenkor videokonferencia-helyzetet szimulálunk (Seresi 2015).

Konszekutív tolmácsolás gyakorlásához különösen akkor lehet hasznos a videokonferencia-berendezés használata, ha a hallgatók nyelvkombinációjában ritka nyelvek vannak (Sándor 2001). De még a gyakrabban használt nyelvekkel dolgozó hallgatókra is igaz, hogy a virtuális órákon sokféle előadóval és sokféle trénerrel kerülhetnek kapcsolatba, akikkel esetleg más módon soha nem lenne alkalmuk együtt dolgozni (Seresi 2013), még hozzá anélkül, hogy bármelyik félnek vállalnia kellene az utazással járó költségeket és egyéb nehézségeket (Seresi 2015).

A részt vevő kollégák nemcsak beszédeikkel, hanem módszertani megfigyeléseikkel, visszajelzéseikkel is hozzájárulnak a tolmácsképzésben folyó munkához. A virtuális órák csökkentik a fizikai távolságokat és közelítik egymáshoz az intézményeket kulturális, nyelvi és módszertani szempontból is. Megerősítik az együttműködést a partneregyetemek, illetve a dolgozatunk tárgyát képező vizsgálat esetében a tolmácsképző intézmények és az Európai Unió intézményeinek tolmácsszolgálatai között. A bilaterális virtuális órákkal szemben a multilaterális alkalmak előnye, hogy több képzési intézményt is bevonnak (Seresi 2015).

Így a virtuális órák összességében költséghatékony és időhatékony módszert adnak az iskolák kezébe (Seleskovitch–Lederer 2002, Seresi 2015). Ehhez azonban szükség van a megfelelő infrastruktúrára, az oktatóktól pluszszervezést és -adminisztrációt kíván (Ko 2008), és magán az órán is – a videokonferencia-helyzetből adódóan – a hatékony kommunikációhoz a megszokottnál kötöttebb forgatókönyvre van szükség, amely tisztázza, mikor kinél van a szólás joga (Braun 2013). A virtuális órák által felvetett gyakorlati kérdéseket a kutatást ismertető fejezetekben tárgyaljuk részletesebben.

Jelenleg nincs olyan tolmácsképző intézmény, ahol a virtuális órák teljesen átvették volna a kontaktórák helyét. Sokkal inkább két különböző órátípusról van szó, amelyek kiegészítik egymást, és ezáltal megvalósul a virtuális és jelenléti oktatás előnyeit kombináló **vegyes oktatás**, a *blended learning* (Seresi 2015).

5.4. ÖSSZEGZÉS

A fentiekben áttekintettem egyes modern technológiák használatát a tolmácsképzésben. Megvizsgáltam, mely eszközök illeszthetők be az oktatás folyamatába, illetve melyek azok, amelyeket a gyakorló tolmácsok a jelen dolgozat megírásának pillanatában napi szinten használnak munkájukhoz. A tolmácsoláselmélet és a tolmácsképzés témánk szempontjából legrelevánsabb alapelveinek, valamint elméleti és gyakorlati kérdéseinek bemutatása után a következőkben rátérek az ELTE EMCI-képzésén belül szervezett virtuális órák ismertetésére, valamint az ezekkel kapcsolatban lefolytatott kutatásaim leírására.

6. Virtuális órák a tolmácsképzésben

A távtolmácsolással és a videokonferencia-tolmácsolással kapcsolatos fejezetekből már kiderült, hogy számos új lehetőséget vetnek fel, ugyanakkor kérdéseket és kihívásokat is. Mivel a szakmában még nincs általánosan elterjedt konszenzus ezekkel a tolmácsolási módokkal kapcsolatban, minden újabb kutatás indokolt velük kapcsolatban. Hasonló a helyzet a videokonferencia-helyzet tolmácsképzésben történő felhasználásával is, amelyvel kapcsolatban még csak igen kevés kutatás történt. Éppen ezért a módszer budapesti kipróbálásakor kutatásba kezdtem, hogy pontosabb képet alkothassunk alkalmazásának előnyeiről, illetve a módszerben rejlő esetleges kihívásokról.

Mivel a módszer igencsak új, és a magyarországi tolmácsképzésben csupán a kutatásom megtervezésekor jelent meg, a kutatásom feltáró jellegű volt, és leginkább a témában releváns kérdések és tényezők beazonosítására törekedett. Várakozásomnak megfelelően ki is rajzolódtak bizonyos tendenciák, amelyek mentén már lehetőség lesz jobban körülhatárolt elemek vizsgálatára.

Mivel a módszer viszonylag új és kevésbé ismert, az alábbiakban először ismertetni kívánom, hogyan zajlanak le ezek az órák: konkrétan milyen képzésbe illeszkednek jelenleg, hogyan szervezzük meg és hogyan bonyolítjuk le őket. Ezek után fogok részletesebben is kitérni kutatásom leírására és eredményeire.

6.1. A EUROPEAN MASTERS IN CONFERENCE INTERPRETING (EMCI) KÉPZÉS

Kutatásomat az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén (FTT) végeztem, az EMCI (European Masters in Conference Interpreting) képzésben részt vevő hallgatók között. Az EMCI-képzés kialakítását az Európai Bizottság tolmácsolási főigazgatósága kezdeményezte 1997-ben, majd később csatlakozott hozzá az Európai Parlament is. A képzés célja, hogy az európai tolmácsképző intézmények egységes alapelvek szerint, egységes színvonalon képezzék ki az uniós intézményekben később potenciálisan alkalmazható tolmácsok új generációját. Jelenleg 12 európai egyetem tagja az EMCI-konzorciumnak, amely nem határozza meg részletesen a képzések tanmenetét, inkább a képzés főbb alapelveinek és moduljainak egységesítésére, valamint a minőségbiztosításra

koncentrálni. Kutatásom időpontjában a budapesti ELTE FTT volt a konzorcium alelnöke: itt 2000-ben végzett az első EMCI-évfolyam.

A budapesti EMCI-képzés két féléven keresztül tart, és konszekutív, valamint szinkrontolmácsolást is magába foglal. Jelenleg olyan hallgatók vehetnek rajta részt, akiknek legalább egy B és egy C nyelvük van. A diploma kiadásának feltétele, hogy vagy legalább két C nyelvből, vagy egy B nyelvből sikeres záróvizsgát tegyenek. A vizsgára nemzetközi bizottság előtt kerül sor, amelynek az egyik, valamelyik partneregyetemről érkező tagja az EMCI-minőségbiztosításért felelős. A 2012–2013-as tanévben 19 hallgató, a 2013–2014-es tanévben 11 hallgató vett részt a képzésben: az ő bevonásukkal készült a jelenleg ismertetett kutatás.

6.1.1. Pedagógiai segítségnyújtás

Az EMCI keretein belül az Európai Bizottság tolmácsolási főigazgatósága (DG SCIC) pedagógiai segítségnyújtást ad a részt vevő intézményeknek. Ennek hagyományosan az a formája, hogy különböző anyanyelvű vendégoktatókat küld egyrészt az Európai Unió tagországaiban, másrészt a csatlakozni készülő országokban működő tolmácsképző intézményekbe. Ezeknek a látogatásoknak az időtartama például a 2011–2012-es tanévben összesen 566 napot tett ki. Ez idő alatt a vendégoktatók részt vettek a fogadó intézményeik óráin, vagy éppen a vizsgabizottságokban foglaltak helyet (Durand 2012).

2008 óta azonban a pedagógiai segítségnyújtásnak egy új formája is megjelent: a virtuális óra (virtual class, VC). A virtuális óra a videokonferencia egy speciális válfaja, amelynek során az Európai Unió tapasztalt tolmácsai a távolból hallgatják meg és értékelik a hallgatók tolmácsolási teljesítményét (Durand 2012, Seresi 2013, 2015). A tolmácsok lehetnek az Európai Bizottság vagy az Európai Parlament tolmácsszolgálatának munkatársai is. Jellemzően a tolmácsolandó beszédet is ők biztosítják, de nem szükségszerűen (Durand 2012).

A virtuális órákon (főleg a rendelkezésre álló technikai felszerelés függvényében) történhet nagyszakaszos konszekutív, illetve szinkrontolmácsolás is. Attól függően, hogy az uniós intézményen kívül hány egyetem vesz részt egyszerre a virtuális órán, megkülönböztetünk bilaterális és multilaterális órákat (Durand 2012, Seresi 2013, 2015). A virtuális órákon elsősorban az EMCI-konzorcium tagjai vesznek részt, de részt vehetnek más intézmények is, amelyek tolmácsképzése megfelel az EMCI és a SCIC standardjainak (Durand 2012). A 2012–2013-as tanévben összesen 46 virtuális órára került sor, tíz uniós országban található tolmácsképző, valamint a genfi, az isztambuli és két orosz egyetem bevonásával (Seresi 2013).

6.1.2. Az ELTE részvétele a virtuális órákban

Az ELTE először 2012-ben vett részt virtuális órán. A kutatást érintő két évben kizárólag bilaterális, konszekutív tolmácsolást magába foglaló virtuális órákra került sor, amelyek egy része az Európai Parlament, a másik része az Európai Bizottság e-oktatási osztályával együttműködésben valósult meg.

A 2012–2013-as tanévben összesen négy alkalommal, a következő napokon került sor virtuális órákra: 2012. november 9-én, 2012. december 3-án, 2013. január 21-én és 2013. március 22-én. A 2013–2014-es tanévben szintén négy alkalommal, 2013. október 11-én, 2014. február 14-én, 2014. április 2-án, valamint 2014. május 14-én valósult meg virtuális óra.

Az ELTE több okból kapcsolódott be a virtuális órákba. Egyrészt szeretnénk volna lehetővé tenni, hogy a diákok is megismerkedhessenek az EU tolmácsberkeiben fontos szerepet betöltő személyekkel. Másrészt – összhangban az uniós intézmények célkitűzéseivel – ezek az órák arra is lehetőséget nyújtottak, hogy a hallgatók hozzászokhassanak a megszokott-nál nagyobb mértékű stresszel járó, formálisabb helyzetekhez. A visszajelzéseknek köszönhetően első kézből kaphattak információkat az EU elvárásaival kapcsolatosan is. Ráadásul a virtuális órákra jellemző helyzet sok szempontból hasonlít az év végi minősítő vizsga helyzetére, és a visszajelzést adó személyek a vizsgabizottság potenciális tagjai is voltak egyben (Seresi 2013).

Brüsszeli partnereink hallgatóinknak adott visszajelzéseivel kapcsolatban kettős várakozásunk volt. Egyrészt azt reméltük, hogy az őket nem ismerő külső szem újszerű, objektív meglátásokkal segítheti majd a hallgatókat. Másrészt tudtuk, hogy a visszajelzések azonos elvek alapján születnek majd meg, mint amelyeket mi is követünk, és ez a nálunk folyó oktatást egy tágabb keretbe helyezi a hallgatók szemében. Emellett nyilvánvaló cél volt, hogy a diákokat felkészítsük a piaci realitásra, amelynek a táv- és videokonferencia-tolmácsolás napjainkban kikerülhetetlen része (Seresi 2013).

6.1.3. Technikai és szervezési kérdések

Ma már a skype-nak és a hasonló programoknak hála nem jelent különösebb nehézséget egy videokonferencia megszervezése. Nagyon sok magánszemély és intézmény rendelkezik kamerával felszerelt lappal, számítógéppel vagy mobiltelefonnal, illetve a számítógépek szükség szerint kamerával és kivetítővel is kombinálhatók. Egyszerűnek tűnhet tehát egy-egy videokonferencia megszervezése, mégis: a gyakorlati megvalósítás során felmerült néhány tényező, amelyekre érdemes odafigyelnie mindenkinek, aki ilyesmibe tervez kezdeni.

Bármennyire is kézenfekvőnek tűnik a szabadon hozzáférhető szoftverek használata, tudnunk kell, hogy biztonsági megfontolásokból számos intézmény nem használja ezeket, köztük az Európai Unió intézményei sem. Ezért esetünkben a virtuális órákhoz videokonferencia-berendezésre volt szükség. Az ilyen berendezések előnye, hogy rendszerint egy vagy kettő nagyméretű plazmaképernyő tartozik hozzájuk, amelyek jó minőségű képet biztosítanak (Seresi 2015). Osztott képernyővel multilaterális videokonferencia vagy *whiteboarding* is folytatható rajtuk (lásd a függelék képeit).

A virtuális órákhoz egyetlen alkalom kivételével az ELTE BTK dékáni irodája bocsátotta rendelkezésünkre a videokonferencia-berendezést. A berendezés típusa Polycom HDX 8000 HD volt, és tartozott hozzá két nagy plazmaképernyő (az egyiken beszélgető-partnereinket láttuk, a másikon a tőlünk kimenő képet), egy rövid kábel végén található

mikrofon (ami viszonylag korlátozta a mozgásterünket és a háttérzajokat is közvetítette), valamint egy mozgatható kamera. A berendezés a konsekutív tolmácsolás gyakorlását tette lehetővé (Seresi 2013).

A kutatás által lefedett utolsó virtuális órát azonban nem a dékáni irodában, hanem az Egyetemközi Francia Központ (CIEF) területén található CRU-ben (Centre de Réussite Universitaire) tartottuk meg. Ekkor egy valamivel szerényebb, de éppoly kiválóan működő berendezést, egy Polycom RealPresence Group 300-at használtunk. Ehhez a berendezéshez egyetlen lapos képernyő és az ahhoz rögzített fix kamera és fix mikrofon tartozott.

A virtuális órák előtt többször is sor került a technikai eszközök kipróbálására, a próbäüzemre (connectivity test), amely során meggyőződhattünk arról, hogy a kapcsolat probléma nélkül létrejön, és a hang- és képminőséggel mind brüsszeli, mind budapesti részről elégedettek a résztvevők (Seresi 2013). A tényleges használat előtt azonban nem csak ezt kell tesztelni. Érdemes azt is kipróbálni, hogy ki hova üljön, merre forduljon a kamera, hova kerüljön a mikrofon ahhoz, hogy a vonal túlsó oldalán ülők számára a hang- és képminőség a lehető legjobb legyen (Seresi 2015). Természetesen a legtöbb esetben a lehetőségek korlátozottak (például nem elég hosszú a mikrofon kábele), éppen ezért kell minden tényezőt előre számításba venni. Egyébként, ha lehetőségünk van rá, és a kamera, valamint a mikrofonok elhelyezkedése lehetővé teszi, igyekezzünk a résztvevők térbeli elrendezésében a valós életet követni (például ha rendőrségi kihallgatást vagy üzleti tárgyalást akarunk szimulálni, Braun 2011).

A tesztek során a mi esetünkben is felmerült több, a videokonferencia-berendezések elhelyezésével kapcsolatos praktikus probléma. Kiderült például, hogy nem jó, ha a kamera az ablakkal szembe néz. Szerencsére ezt a problémát a függöny behúzásával orvosolni lehetett (Seresi 2015). A második helyszínen pedig az első kipróbáláskor nyilvánvalóvá vált, hogy a boltíves terem túlságosan visszhangzik. Ezt függönyök, illetve ideiglenesen paravánokra akasztott textíliák elhelyezésével sikerült kiküszöbölni.

Mindkét helyen a legnagyobb problémát a mikrofon elhelyezésének behatároltsága jelentette, így tanulságul azt vonhatjuk le, hogy virtuális órák szervezéséhez az a legideálisabb, ha a teremben több ki-be kapcsolható mikrofon található. Mivel ez nem állt rendelkezésünkre, megoldásként mindig azt a hallgatót ültettük a hang szempontjából legkedvezőbb helyre, aki éppen szerepelt.

A virtuális órákat minden alkalommal komoly egyeztetés előzte meg. Ennek során kialakult az óra pontos forgatókönyve, amelyben szerepelt a gyakorlásban részt vevő diákok neve, szintje, nyelvkombinációja, az előadó neve és a tolmácsolandó előadás nyelve. A Bizottsággal közösen szervezett virtuális órák előtt az előadások témáját és az esetlegesen nehézséget jelentő kulcsszavait is megkaptuk. Egy-egy órán több nyelv, illetve nyelvi irány is sorra került (Seresi 2013).

Az órákon brüsszeli részről több alkalommal részt vettek, vagy néhány szóval üdvözltek a hallgatókat prominens személyiségek is. Például az Európai Parlament, illetve az Európai Bizottság Magyar Nyelvi Osztályának vezetői, a DG SCIC Többnyelvűségi és Tolmácsképzési Osztályának vezetője, vagy éppen a DG SCIC főigazgatója. Budapesti

résről az órákon a képzésben szerepet játszó tanárokon kívül természetesen valamennyi EMCI-hallgató részt vehetett (Seresi 2013).

6.1.4. A virtuális órák menete

A virtuális órák az előre egyeztetett, szigorúan kötött forgatókönyv szerint zajlottak. Erre azért volt szükség, mivel a videokonferencia-környezet megnehezíti a gyors, zökkenőmentes beszélőváltást, és az adatátvitelből adódó néhány tizedmásodperces időeltolódás miatt annak is nagyobb a veszélye, hogy a résztvevők egyszerre kezdenek beszélni, és így kölcsönösen nem hallják egymást.

Az órák rövid bemutatkozással indultak, majd elkezdődött a gyakorlás. Az egy alkalommal elhangzó 4 vagy 5 ötperces szöveget uniós tolmácsok adták, mindenki az anyanyelvén. A diákok jegyzeteltek, majd az egyes szövegek után a forgatókönyvben szereplő diákok konszekutív módon letolmácsolták az elhangzottakat (Seresi 2013).

Akárcsak egy valós szituációban, itt is lehetősége volt a tolmácsolóknak a beszéd elhangzása után rövid, célzott kérdéseket feltenni, illetve az összes résztvevő élt a nem verbális kommunikáció nyújtotta lehetőségekkel is (Seresi 2015). Mivel a mikrofont a háttérzajok és a visszahangeffektusok elkerülése érdekében sokszor ki is kapcsoltuk a saját oldalunkon, előfordult, hogy hatékonyabbnak és gyorsabbnak bizonyult a kamerára támaszkodó, gesztusokon alapuló kommunikáció, mint a beszéd, ami – ha nem szerepelt a forgatókönyvben – még bekapcsolt mikrofonnal is visszakérdezéseket eredményezett.

Minden egyes tolmácsolás után sor került az igen részletes értékelésre: gyakorlatilag brüsszeli részről mindenki, aki a hallgató célnyelvére vagy abból kiindulva dolgozik, elmondta véleményét és tanácsokkal látta el a diákokat. Az elköszönés után még offline megbeszéltük a diákokkal a történeteket, amire különösen a szokásosnál nagyobb mértékű stressz miatt volt szükség (Seresi 2013).

6.2. ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben ismertettem azt a kontextust, amelyben a kutatásomat végeztem. Bemutattam a virtuális órákat, hogy milyen intézmények hozták őket létre és milyen megfontolásból. Kitértem arra is, hogyan zajlottak ezek a videoközzvetítéses órák. Erre azért volt szükség, mert a virtuális órák csak nemrég jelentek meg a konferenciatorlmács-képzés pedagógiai eszköztárában, így fogalmuk kevésbé ismert. A következő fejezetben rátérek kutatásom ismertetésére.

7. A kutatás általános bemutatása

Miután röviden bemutattam a kutatás háttérét adó EMCI-képzést és a kutatás tulajdonképpeni tárgyát képező virtuális órákat, szeretnék rátérni kutatásom általános bemutatására. Az alábbiakban röviden kifejtem a kutatás célját és jelentőségét, majd rátérek a kutatási kérdések és hipotézisek ismertetésére. Ezután röviden leírom a kutatás két fő részét, amelyeket a következő fejezetekben részletesebben is kifejtek majd.

7.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS JELENTŐSÉGE

Ahogy az az előzőekben kifejtettekből már kiderült, mind a videokonferencia-tolmácsolás, mind a virtuális órák szervezése viszonylag új jelenség. Épp ezért megítélésük nem egységes, és napjainkban is folyamatosan alakulóban van. Minden kutatás, amely hozzásegít minket sajátosságaik megértéséhez vagy felhívja a figyelmet sajátosan jellemző előnyeikre vagy nehézségeikre, hozzátesz valamit a jelenleg is zajló vitákhoz.

Mivel a virtuális órák csupán hatéves múltra tekintenek vissza, a módszertanuk még nem szilárdult meg. Így kutatásomban azt próbáltam meg körüljárni, hogy milyen szerepet tölthet be ez az órátípus a modern konferenciatolmács-képzésben. Milyen előnyökkel, lehetőségekkel jár, milyen buktatói lehetnek, milyen pedagógiai célokra használható fel, és melyek azok a pedagógiai célkitűzések, amelyek megvalósításához nem vagy nem kellő mértékben visz közelebb?

Ezek a kérdések a téma újszerűsége miatt különlegesen időszerűek. A kérdésekre adott válaszok hozzásegítenek minket a virtuális óra mint pedagógiai eszköz hatékony felhasználásához, illetve kijelölik majd a további szükséges kutatások lehetséges irányát is.

Az alábbiakban felsorolom a kutatás kiindulópontját adó kutatási kérdéseimet, valamint ismertetem a kérdésekre válaszul megfogalmazott kutatási hipotéziseimet.

7.2. A KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK RÉSZLETES ISMERTETÉSE

Kutatásomhoz három kutatási kérdést tettem fel, amelyekhez három kutatási hipotézis tartozik.

1. kérdés: Megvan-e a helye a virtuális tanórának a modern konferenciatolmács-képzésben?

Első kutatási kérdésem arra vonatkozik, hogy hasznos-e egyáltalán virtuális tanórákat tartani a tolmácsképző intézményekben. Mi az a hozzáadott érték, amely a virtuális órákban megvan, míg a hagyományos képzés keretei között nem, vagy csak nehezen biztosítható?

Hipotézis: Hipotézisem szerint igenis helye van a virtuális óráknak a modern tolmácsképzésben. Egyrészt alkalmazkodik a piaci realitásokhoz és felkészíti a hallgatókat a valós tolmácsi piacokon is egyre gyakrabban használt modern berendezés alkalmazására. Másrészt új lehetőségekkel bővíti a képzés tartalmát: új előadókkal, értékelőkkel kerülhetnek általa kapcsolatba, a megszokottnál formálisabb és a vizsgaszituációhoz jobban közelítő helyzetekben.

2. kérdés: Helyettesítheti-e a virtuális tanóra a hagyományos tantermi kontaktórákat?

Második kutatási kérdésem arra vonatkozik, hogy a virtuális órák átvehetik-e teljesen a hagyományos kontaktórák helyét. Korunkban, amikor a technikai fejlődésnek köszönhetően az e-képzések és a távoktatás egyre nagyobb teret nyer, és ezáltal demokratizálja is az oktatás folyamatát, érdemes megvizsgálni, hogy egy bizonyos képzéstípus biztosítható-e maradéktalanul a virtuális térben. A tolmácsképzésben a hallgatók változatos nyelvkombinációi miatt a megszokottnál nagyobb számú oktatóra, illetve anyanyelvi lektor közreműködésére van szükség, így korunkban logikusan adódik a gondolat, hogy jelenlétüket virtuális eszközökkel segítsük elő. Érdemes tehát megvizsgálni, vannak-e a virtuális képzésnek a minőségre is kiható határai.

Hipotézis: Hipotézisemben feltételeztem, hogy a virtuális órák nem helyettesíthetik maradéktalanul a hagyományos kontaktórákat, sokkal inkább kiegészítik azokat. A hallgatóknak számos olyan készséget kell elsajátítaniuk (interpersionális készségek, együttműködés, autonóm tanulás), amelyekhez feltétlenül szükség van a személyes kapcsolatra is. Ezenkívül a szigorúan kötött menetrend nem teszi lehetővé, hogy a hallgatók a természetes beszélőváltást, esetleg a párbeszédek gördülékeny lefolyásának elősegítését elsajátítsák.

3. kérdés: Hol van a helye a virtuális óráknak a tantervben?

Harmadik kutatási kérdésem a virtuális órák bevezetésének praktikus oldalára vonatkozik. Figyelembe véve mindazokat az előnyöket és esetleges nehézségeket vagy hátrányokat, amelyeket az első két kutatási kérdésre válaszul feltárhatunk, hogyan érdemes

a virtuális órák adta eszközzel élni? A pedagógiai folyamat melyik pontján érdemes elkezdni? A, B vagy C nyelvű beszédekkel? Milyen lehet vagy legyen ezeknek a beszédeknek a nehézsége?

Hipotézis: Hipotézisemben feltételeztem, hogy a virtuális órák speciális nehézségeket rejtenek magukban (elsősorban a megszokottnál magasabb stressz-szinttel járnak együtt), ezért érdemes akkor sort keríteni rájuk, amikor a hallgatók konszekutív tolmácsolási készségei már valamelyest megszilárdultak. A feladat nehézségét graduálni kell, így érdemes a hallgatóknak kezdetben B-A, esetleg C-A nyelvi irányú feladatot adni. Csak ezután kerüljön sor A-B irányú virtuális tolmácsolásra.

7.3. A KUTATÁS FŐ RÉSZEI

A fentiekben feltett kérdések megválaszolását célzó kutatásom két részre oszlott. Az első részében a 2012–2013-as, illetve a 2013–2014-es tanév során kérdőíveket osztottam ki a virtuális órákon részt vevő személyek között. Ez a kutatás a virtuális órák kérdését elsősorban a hallgatók szempontjából közelítette meg. A kérdőív kitöltése lehetőséget biztosított számukra, hogy beszámoljanak a virtuális órákkal kapcsolatos benyomásaikról, pozitív és negatív élményeikről, és javaslataikkal hozzájárulhattak a virtuális órák továbbfejlesztéséhez. A két év során összesen 49 kérdőívet kaptam vissza, amelyekből részletes képet alkothatunk a hallgatók tapasztalatairól. A 49 kérdőív igen jelentős mennyiségnek felel meg, tekintve, hogy kis különbséggel egybeesik az órákon részt vevő hallgatók számával.

A kutatásom második részében a tolmácképzés többi szereplőjének véleményét próbáltam kikérni, interjúk segítségével. A kérdéseimre válaszoló személyekről a kutatás második részének ismertetésekor írok bővebben. Kiválasztásukkor lényegesnek tartottam, hogy jelenjen meg az oktatók, valamint az EU mint potenciális munkáltató véleménye is, amely bizonyos pontokon az eltérő nézőpont miatt akár élesen is különbözhet a hallgatók benyomásaitól. Az oktatói oldalt két EMCI-partnerintézmény vezetője képviselte: egyrészt a párizsi ESIT-Sorbonne Nouvelle tolmácsolási részlegéből, másrészt a prágai Károly Egyetem fordító- és tolmácképzőjéből. Mindketten voltak olyan kedvesek, hogy válaszoltak a kérdéseimre.

Az Európai Unió intézményeinek oktatási szempontjait az Európai Bizottság egyik főállású tolmácsa és oktatója, valamint az Európai Bizottság E-oktatási Osztályának igazgatója fogalmazta meg. Tőlük azt tudhattuk meg, hogyan látják az Európai Unió tolmácképzésért felelős szakemberei a virtuális órákban rejlő lehetőségeket.

Az Európai Uniót mint lehetséges jövőbeli munkáltatót pedig az Európai Bizottságnál dolgozó tolmácsok magyar nyelvi osztályának vezetője képviselte válaszaival. Az ő hozzájárulását az teszi témánk szempontjából különösen érdekessé, hogy jellemzően nem elméleti szakember, és oktatással sem foglalkozik, bár a virtuális órákon alkalmanként, illetve különböző tolmácsvizsgákon rendszeresen részt vesz. Így ő a potenciális munkáltató és kolléga gyakorlati szempontjait tartotta válaszaiban szem előtt.

7.4. ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben áttekintettem a kutatásom célját és jelentőségét, majd részletesen ismertettem a feltett kutatási kérdéseimet és az azokra válaszul megfogalmazott hipotéziseimet. Ezek után röviden ismertettem a kutatásom két fő részét is. A következő fejezetekben ezt a két kutatási részt fogom részletesen bemutatni.

8. A virtuális órák a hallgatók szemszögéből

A kutatásom két részre bontható: az egyik a hallgatók szempontjából vizsgálta meg a virtuális órákat, míg a második a tolmácsképzésben érdekelt szakemberek véleményét kérte ki. A kutatás első része tehát a hallgatók benyomásaira koncentrál, amelyek között sok az olyan szubjektív vélemény, amelyet szerényebb tudományos háttérismeretek birtokában fogalmaztak meg. Ugyanakkor a tolmácsshallgatókat a képzés során végig arra ösztönözzük, hogy autonóm módon, a saját előrehaladásukért felelősséget vállalva vegyenek részt a képzésben.

A kérdőív felvétele tehát egyrészt támaszkodhatott arra a hallgatókban kialakuló készségre, hogy reflektíven közelítsenek a pedagógiai folyamathoz. Másrészt a feltett kérdések hozzájárulhattak ahhoz, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók tudatosabban közelítsenek saját tanulási folyamatukhoz. Az általuk megfogalmazott vélemények értékes, közvetlen és a tudományos irányzatokkal szemben elfogulatlan információkat közölnek a virtuális órák előnyeiről és nehézségeiről, mindezt úgy, hogy még élénken élnek bennük a videokonferencián szerzett benyomások. Ezeket a benyomásokat a szakemberek konkrét esetektől eltávolodó, általánosabb tendenciákat felvázoló véleménye fogja kontextusba helyezni, amelyeket a kutatás második részénél fejtek ki részletesen.

8.1. AZ ADATKÖZLŐK ÉS AZ ADATOK FELVÉTELE

A kérdőíveket közvetlenül a virtuális órák után osztottam ki az órákon részt vevő hallgatók között. A kérdőíveket első alkalommal csupán a tolmácsoló hallgatókkal töltettem ki, de azután rájöttem, hogy a nézőként részt vevők szempontjai, megfigyelései ugyanilyen értékesek lehetnek. Így a második alkalomtól a „tolmácsok” és a „nézők” is kaptak kérdőíveket.

Maguk a hallgatók heterogén csoportot alkottak: voltak köztük, akik korábban már részt vettek valamilyen tolmácsképző intézmény szakirányú képzésén (jellemzően az ELTE FTT mesterképzésén), de olyanok is, akik egyáltalán nem végeztek tolmácsképzőt, mielőtt az EMCI-képzésre jelentkeztek volna. Ez ugyanis a sikeres felvételi vizsgának nem feltétele.

Így összesen 49 kitöltött kérdőív áll a rendelkezésemre. Ebből 19 a kutatás első évéből, míg 30 a kutatás második évéből származik. Mindkét tanévben 4-4 virtuális órára került

sor, a tanévben egyenletesen elosztva. A virtuális órák szervezése folyamatosan alakult, ami többek között ahhoz vezetett, hogy a második tanévben a virtuális órákon való részvételt szigorúbban követeltük meg. Ez megmagyarázza, miért áll rendelkezésre abból az évből több kérdőív.

A 49 kérdőívből 28-at töltött ki a tolmács szerepét betöltő hallgató, és 21-et olyan, aki csak nézőként volt jelen a virtuális órán. A továbbiakban a tolmácsok által adott válaszokat „T”-vel, a nézők válaszait „N”-nel jelölöm.

8.2. A KÉRDŐÍVEK

A virtuális órákat követően a hallgatók között kétféle kérdőívet osztottam ki. Mindkét kérdőív összesen 10 kérdésből állt. Az egyik azoknak szolt, akik az adott virtuális órán tolmácsként szerepeltek, a másik pedig azoknak a hallgatónak (és esetenként oktatóknak), akik csak közönségként vettek részt az órán. A két kérdőívben azonban a kérdések lényegében azonosak voltak, csupán az egyes szám első vagy harmadik személy használata volt eltérő attól függően, hogy a kérdőív kitöltője külső szemlélőként vagy tolmácsként élte meg az eseményeket. Természetesen minden kérdőív névtelen volt.

A kérdőív első két kérdése kiegészítendő kérdés volt: arra kértem a hallgatókat, hogy soroljanak fel 3-3 olyan dolgot, amelyek miatt a virtuális óra hasznosabb, tanulságosabb, illetve épp ellenkezőleg: nehezebb, kevésbé hasznos volt, mint a hagyományos tantermi órák. A hallgatók nem mindig éltek a lehetőséggel, hogy mind a három pontba írjanak valamit: jellemzően az év előrehaladtával egyre kevesebb szempontot említettek meg.

A harmadik kérdésre válaszul a hallgatónak „x” elhelyezésével kellett értékelniük az elhangzott beszédet különböző szempontok szerint (szerkesztettség, információsűrűség, sebesség, pedagógiai hasznosság).

A negyedik kérdés arra kérte a hallgatókat, hogy értékeljék a hang- és képminőséget: megint csak „x” jelet kellett elhelyezniük a választott rubrikába (tolmácsoláshoz megfelelő/nem megfelelő).

Az ötödik kérdés arra kérdezett rá, hogy a videokonferencia-szituációban érzésük szerint a megszokotthoz képest nagyobb, egyenlő mértékű vagy kevesebb figyelem irányul a tolmácsra. Ismét „x” elhelyezésével dönthettek.

A hatodik kérdés arra kérte a hallgatókat, hogy jellemezzék a kapott visszajelzéseket. Előre megadott jelzők közül választhattak.

A hetedik és nyolcadik kérdés ismét kiegészítendő kérdés volt. A hetedikre válaszul a hallgatók a virtuális órán leszűrt személyes tanulságaikat fogalmazhatták meg: ide írtak pozitívumokat és negatívumokat is, maximum hármat. A nyolcadik kérdés pedig arra kérdezett rá, mit kellene vagy lehetne a virtuális órákon változtatni. Ez alkalommal is három javaslatot tehettek, de akárcsak a korábbi kiegészítendő kérdéseknél, ide sem írtak mindig pontosan három választ, sőt, az is előfordult, hogy egyet sem. Erre a két kérdésre

azért volt szükség, hogy minden olyan gondolatot és szempontot leír hassanak, amelyeket az első két kérdéshez, azok megfogalmazása miatt esetleg nem tudtak leírni.

Az utolsó két kérdés a kitöltő tapasztalataira kérdezett rá, vagyis arra, hogy az EMCI-képzés előtt hány évig tanult tolmácsképzésben, és hogy hány óra konszekutív munkatapasztalata van.

A kérdőívek eredményeit Excel-táblázatban összesítettem, amelyben az is látszik, hogy a kérdéses virtuális órára a tanév mely pontján került sor (négy fokozatban), illetve hogy tolmács vagy néző volt-e a válaszadó. A kiegészítendő kérdésekre adott válaszokat témák és motívumok szerint rendeztem kategóriákba.

8.3. ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben röviden ismertettem, kik voltak az adatközlőim, és milyen kérdőíveket töltöttek ki kérésemre. A következő fejezetben röviden összesítem, milyen válaszokat kaptam tőlük. A válaszok számszerűsítésével és elemzésével megpróbálok felvázolni néhány jellemző tendenciát is.

9. A hallgatói kérdőívekből levonható legfontosabb tanulságok

A kérdőívem összeállításakor én magam is rákérdeztem bizonyos tényezőkre (például a hang és a kép minőségére, a visszajelzésekre vagy a beszédek tulajdonságaira), amelyekről úgy véltem, a téma szempontjából relevánsak lehetnek. Ugyanakkor általánosabb kiegészítendő kérdéseket is feltettem, hogy a hallgatók olyan témaköröket és motívumokat is felvehessenek, amelyekre én magam nem gondoltam. Ennek eredményeképp bizonyos tényezők a kérdőív több pontján is visszatérnek, és ezáltal kirajzolnak bizonyos tendenciákat. Ezek iránynt mutathatnak későbbi kutatások számára is.

Az alábbiakban áttekintem azokat a főbb témaköröket, amelyeket a hallgatók kérdéseimre válaszolva vagy spontán említettek. Ezek a fő témakörök a következők: az átélt stressz; a beszédek és az előadók; a kapott visszajelzések; a technológia és a virtuális környezet; az óraszervezés; valamint a hallgatók által levont módszertani tanulságok. E hat témakör köré csoportosítom a válaszadóktól kapott összes visszajelzést. Az így levont tanulságokat később összevetem azokkal a válaszokkal, amelyeket a kutatás második felében kaptam a tolmácsképzésben dolgozó szakemberektől. Így árnyaltabb képet kaphatunk a virtuális órák jelenlegi helyzetéről.

9.1. STRESSZ

Kutatásom egyik legfontosabb eredménye, hogy kimutatta, milyen fontos eleme a virtuális óráknak a szokásosnál magasabb stressz-szint. Ennek megfelelően a hallgatók kérdőíveiben a leggyakrabban megjelenő fogalom a stressz volt. A gyakorló tolmács munkája során jelentős mértékű stressznek van kitéve, ezt bizonyos szerzők a repülőtéri forgalomirányítók által átélt stressz nagyságához is hasonlítják (Zeier 1997). Chernov például egy kísérlet leírásakor elmondja, úgy próbálták a valós konferenciaszituáció érzetét megteremteni, hogy a kísérletben részt vevőknek azt mondták, versenyezniük kell a többiekkel (Chernov 2004). Ebből is kitűnik, hogy számára a valódi tolmácsolási helyzet elengedhetetlen összetevője a stressz. Éppen ezért a tolmácsképzés egyik célja, hogy a hallgatót felkészítse a stressz valamilyen mértékű kezelésére (G. Láng 2002).

9.1.1. Stressz a tolmácsképzésben

Nemcsak a való életben történő tolmácsolás, hanem már a tolmácsképzésben való részvétel is stresszel jár. A hallgatóknak egy olyan tevékenységet kell elsajátítaniuk, amelyet még soha nem végeztek, és amely minden általuk korábban elsajátított tevékenységtől különbözik. Még a legelszántabb hallgatónak is elvehetik a kedvét a lehetetlennek tűnő elvárások, amelyeknek csak kognitív forrásaik, valamint figyelmi kapacitásuk maximális kihasználásával tudnak megfelelni.

A helyzetet még tovább ronthatja, ha a tolmácsszakmát misztifikáljuk a hallgatók előtt (Hansen–Shlesinger 2007). Hiszen a hallgatóknak leírt ideális tolmács „tökéletesen” kétnyelvű, tudatos és nagy tehetségű szakember, aki enciklopédikus általános műveltséggel, valamint a felmerülő témákban ügyfeleiéhez hasonló szaktudással is rendelkezik (Gile 1989). A hallgatók félnek a kudarctól, félnek a kritikától, és ez önbeteljesítő jóslatként negatív folyamatot indíthat be: a szorongó hallgató vélt vagy valós hibái tovább erősítik az önbizalomhiányát, és hosszú távon teljesítményét is rontják (Hansen–Shlesinger 2007). Éppen ezért a tolmácsképzésben megfelelő stresszcsökkentő eszközökre van szükség. Ilyenek például a levezető megbeszélés, a szupervízió vagy a mentorálás (Bontempo–Napier 2001).

9.1.2. A stressz a hallgatói kérdőívekben

A hallgatói kérdőívekben kiemelkedő szerepet kapott a stressz említése. A virtuális órák spontán említett előnyei között a legtöbbször, összesen 22 alkalommal a hagyományos órákon megszokotthoz képest sokkal magasabb stressz-szintet említették. Ezzel szorosan összefügg a negyedik leggyakrabban (12 alkalommal) említett előny, vagyis hogy a virtuális óra felkészít a vizsgára. A spontán említett nehézségek között is a stressz a listavezető, 24 említéssel. Ugyanígy a 7. kérdésre válaszul leggyakrabban levont tanulság (a jegyzetelésteknika javításának szükségességével holtversenyben) a stressz pozitív hatása: mindkét tanulságot összesen 6 kérdőívben vonták le a két év folyamán. Ugyanakkor egyetlen javaslat sem vonatkozott a stressz szintjének közvetlen csökkentésére (bár nyilvánvaló, hogy például a beszédek témájának előzetes ismerete, ami többek között szerepelt a javaslatok között, közvetve hozzájárulna ehhez).

Az eredmények egyértelműen mutatják, hogy a magasabb stressz-szintre a hallgatók elsősorban pozitívként tekintenek. Tisztában vannak vele, hogy az év végi minősítő vizsga, az európai uniós intézmények felvételi vizsgái, illetve a valós tolmácsolás mind igencsak stresszes megmérettetést jelentenek majd, és erre jó felkészítést jelent, ha hasonló (sok esetben ösztönző) stressznek teszik ki magukat.

A magasabb stressz-szint több tényezőből is adódik. A hallgatók számos olyan nehézséget, kihívást említettek a 2. kérdésre adott válaszukban, amelyek fokozhatják a virtuális órákon tapasztalt stresszt. Ilyenek például a **technikából** adódó kockázat (1 említés), és az, hogy a videokonferencia-tolmácsolás nehéz műfaj (2 említés). Másrészt a hallgatók által említett egyéb tényezők közül stresszt okozhat a sok **váratlan**, ismeretlen tényező:

az újszerű helyzet (6 említés), a váratlan beszélők (5 említés), a váratlan, és a megszokottól eltérő beszédek (4), a megszokottnál hosszabb vagy nehezebb beszédek (3 említés), és az, hogy a mesterséges helyzetben nem tudni, ki a megbízó (1 említés). Végül stresszt okozhat a nagyobb, ismeretlen közönség (6 említés), a szakma csúcsát képviselő **értékelők** (11 említés), és az ő magasabb, az uniós intézményekben megszokott viselkedésre is kiterjedő elvárásai (3 említés). 5 alkalommal említették, hogy a videokonferencián történő szereplésnek tétje van, és szintén 5 kérdőívben jelent meg, hogy a virtuális óra inkább vizsga, mint gyakorlás.

Tehát a nagyobb számú, ismeretlen vagy magas presztízsű közönség, akárcsak egy valós tolmácsolás esetén, növeli a stressz-szintet. Ugyanakkor több hallgató is utalt arra, hogy pont ez a formális, magas stresszel járó szituáció hatott rá inspirálóan. Ez egybevág G. Láng megállapításával is, aki szerint a kisebb közönség előtt történő tolmácsolás nem jelent feltétlenül jobb minőséget garantáló helyzetet, mivel ilyenkor a tolmács önellenőrzése gyengébb (G. Láng 2002). A hallgatók is úgy vélik, hogy a stressz maximumra ösztönöz (1 említés), tanulságként levonták, hogy pozitívan is hat (6 említés), illetve többen bátorítónak, önbizalom-növelőnek érezték, hogy egyszer már sikeresen túljutottak ezen a megmértetésen (3 említés).

Ugyanakkor majdnem ugyanennyien említették negatívumként, hogy a stressz rontja a teljesítményt (6 említés), hatására nehezebb visszaadni a struktúrát (1 említés), és nehéz elrejteni a jeleit (1 említés). Ebből következően számos tanulság szól arról, hogy meg kell tanulni megőrizni hidegvérünket (4 említés), illetve hogy a stressz ellenére is jól kell tudni teljesíteni (3 említés).

A magasabb stressz-szint említése a tanév során egyenletesen, végig jelen volt. Ha megvizsgáljuk, összesen hányszor szerepelt a kérdőíveken a stresszre utaló kifejezés („stressz, vizsgadrukk, lámpaláz, nyomás, izgulni, hidegvér/nyugalom megőrzése”), kiderül, hogy a tolmácsok és a nézők gyakorlatilag majdnem ugyanolyan arányban említették a stresszt a kérdőíveken, bár a tolmácsok valamennyivel gyakrabban tették meg ezt. Ugyanis a tolmácsok egy kérdőívben átlagosan 1,36 ilyen jelentésű kifejezést írtak le spontán, míg a nézők 1,19-et.

Chiang 2010-ben a tolmácsszolgálatok körében tapasztalható szorongást vizsgálta, és azt tapasztalta, hogy annak mértéke nem függött össze a hallgatók jelleméből adódó, általános szorongási szinttel, hanem sokkal inkább az idegen nyelv használata miatt érzett szorongásukkal korrelált (Chiang 2010). Ebből a megállapításból azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a B nyelvre történő tolmácsolás, amikor az idegen nyelvet aktívan kell használni, az erre hajlamos hallgatóknál nagyobb szorongási szintet vált ki, tehát több stresszel jár együtt. A kérdőívekből kiderül, hogy a B nyelvre tolmácsolást programra tűző napokon némileg valóban többen említették a stresszt, de a különbség a minta nagyságának ismeretében nem teszi lehetővé, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le (1,36 spontán említés kérdőívünként retúros napokon, 1,26 kizárólag A nyelvre tolmácsoláskor).

Az időbeli eloszlást vizsgálva kiemelkedik a 2012. december 3-i óra, amikor a hallgatók messze a legmagasabb arányban, egy kérdőívben átlagosan kétszer említették a stresszt

mint tényezőt. Mint később látni fogjuk, ezután az alkalom után különösen kritikusak voltak a hallgatók a beszédek és a technika minőségével kapcsolatban is.

Érdekesség, hogy az EMCI-képzésre előképzettség nélkül érkező hallgatók kérdőívein egyértelműen többször jelennek meg a stresszre utaló kifejezések. Ez azt látszik igazolni, hogy a virtuális órák számukra nagyobb stresszt jelentenek.

Érdekes ugyanakkor ezt az adatot azzal összevetni, hogy a virtuális órákból adódó felfokozott figyelemérzésre a tapasztaltabb hallgatók érzékenyebben reagáltak. Úgy tűnik tehát, hogy bár a kezdő hallgatók észlelik a megnövekedett stressz-szintet, ezt még nem feltétlenül tudják elemeire bontani.

9.1.3. Érzelmi érintettség

A magas stressz-szinttel is összefügg a hallgatók erőteljes érzelmi érintettsége. Ez leginkább a visszajelzésekre adott reakcióikból derül ki, különösen abból, hogy igyekeztek hipotéziseket felállítani az értékelők szándékaival kapcsolatosan (jelesül, hogy segítő szándékkal vagy rosszindulatúan adják a visszajelzéseiket), ezzel csökkentve a virtuális órák miatt érzett félelmüket vagy frusztrációjukat. Öten is említették például tanulságként, hogy nem kell annyira izgulni, mert a kapott kritikák segítő szándékúak. A stressznek ezt a vetületét az értékelésre vonatkozó alfejezetben fogom részletesen tárgyalni, de mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy az értékelésre adott erős érzelmi reakciók a stressz megnövekedett szintjére utalnak.

9.1.4. Stressz – összegzés

A stressz a tolmácsszakma kikerülhetetlen része, így a tolmácsképzésben is óhatatlanul megjelenik. Azonban a tolmácsolásból mint tevékenységből adódó stresszhez hozzájárulhat az irreális elvárások és az eltúlzott visszajelzések kiváltotta stressz is, amely hatása hosszú távon kontraproduktív. A virtuális óra jellegéből adódóan szintén fokozza a stressz szintjét: nagyobb számú és presztízssú közönség előtt, váratlan tényezőkkel megküzdve, a távolság miatt kedvezőtlen technikai feltételek között kell ilyenkor a hallgatóknak tolmácsolniuk.

Ezzel a megnövekedett stressz-szinttel mind a tolmácsként, mind a nézőként jelen lévő hallgatók tisztában vannak, és a két tanév folyamán egyenletes rendszerességgel meg is említették. Valamennyire, de nem jelentősen többször említették a stresszt azokon az órákon, amikor B nyelvre is volt tolmácsolás, illetve a tolmácsok a nézőkhöz képest, valamint a kezdők a haladókhoz képest. Ennek további vizsgálata, pontosítása a jövőben érdekes kutatási téma lehet. A kérdőíveken a beszédek minősége, a technikai feltételek és az óraszervezés miatt a legtöbbet kritizált 2012. december 3-i óra után kiemelkedően sok említést tettek a kérdőíveken a stresszről.

Ugyanakkor a stressz említése nem kizárólag negatív, sőt. A kérdőívekből az derül ki, hogy a hallgatók úgy vélik, a rájuk váró vizsgahelyzet miatt érzett szorongás legyőzésének legjobb módja, ha hasonló stresszel járó helyzetnek teszik ki magukat. Ilyen szempontból

sokan említik, hogy a virtuális óra felkészít a vizsgára (12 említés), sőt néhányan úgy vélik, ez nem is igazi gyakorlás, inkább tulajdonképpen vizsga (5 említés).

Mindezekből azt a tanulságot vonhatjuk le a virtuális órák szervezésével kapcsolatban, hogy a videokonferenciák egyik legfontosabb előnye, hogy a stressz által szimulálja a vizsgaszituációt. A hallgatók a stresszre pozitívként, jó gyakorlási lehetőségként, legyőzendő nehézségként, és nem kiküszöbölendő aspektusként tekintenek. Ebből azonban az is következik, hogy a virtuális óra inkább próbavizsgaként illeszkedik a pedagógiai folyamatba. Ezt figyelembe kell venni az értékeléssel kapcsolatban is. Kihangsúlyozandó, hogy a nem konstruktív értékelés kontraproduktív irányban növeli a stresszt, azonban a visszajelzésekre a szervező egyetemeknek csak kevés ráhatásuk van. Mindezekre az értékelésnek szentelt alfejezetnél visszatérünk még.

9.2. A VIRTUÁLIS ÓRÁKON ELHANGZOTT BESZÉDEK A HALLGATÓK SZEMPONTJÁBÓL

A tolmácsolásban a munka „alapanyagát” a beszédek adják, így nagyon fontos tényezőt jelentenek a virtuális órákon is. A virtuális órák egyik legfontosabb előnyét az adja, hogy sokféle anyanyelvi előadó változatos stílusban, akcentussal előadott, egymástól nagyon eltérő beszédeit teszi a hallgatók számára elérhetővé. Éppen ezért a hallgatók igen sok véleményt fogalmaztak meg a beszédekkel kapcsolatban. Igen érdekes, hogy jellemzően az órán nézőként részt vevő hallgatók értékelték a beszédeket, és voltak a beszédekkel kritikusabbak. Ez arra utalhat, hogy a tolmácsolás annyi kognitív energia mozgósítását követelte meg a tolmácsoktól, hogy a bemenet minőségi monitorozására már nem maradt kapacitásuk.

9.2.1. A beszédekkel kapcsolatos pozitívumok

Összességében a hallgatók nagyra értékelik a lehetőséget, amit a virtuális órák anyanyelvi előadók formájában számukra biztosítanak: a saját maguktól felsorolt előnyök között a stressz után (22 említés) a második helyen az ismeretlen anyanyelvi beszélők részvételét említették (19 alkalommal). A beszédekkel és az előadókkal kapcsolatosan jellemzően pozitív megjegyzések születtek. Az első két kérdésre válaszul, amikor a virtuális órák pozitív és negatív vonásait kellett kiemelni, összesen 35 alkalommal említettek előnyös aspektusokat ebben a témakörben, és csak 15 megjegyzés tért ki nehézségre vagy negatívumra.

A kérdőív harmadik kérdésében kifejezetten rákérdeztem arra, hogy milyennek látták a hallgatók a kapott beszédek minőségét. Arra a kérdésre, hogy általában hasznosnak találták-e a beszédeket a gyakorláshoz, csupán egyetlen válaszadó válaszolt nemmel, a 2012. december 3-i óra után. Amikor a beszédek szerkesztettségére, gyorsaságára és információ-sűrűségére kérdeztem rá, szintén elsöprő többségben voltak azok, akik a beszédek ezen tulajdonságait megfelelőnek ítélték. A 49 kérdőívön összesen 14 kritikus megjegyzés volt

a sebességgel kapcsolatban: ezt az aspektust tartották a legtöbben nem megfelelőnek. Az információsűrűséggel kapcsolatban 9 kérdőívben jelent meg kritika, míg a szerkesztettséggel kapcsolatban csupán 3 kérdőívben találunk negatív visszajelzést. Ez arra utal, hogy a kapott beszédek az esetek lényegi többségében logikusak, jól felépítettek voltak, bár sebességük a hallgatók egy részének problémát okozott. Mindez valószínűleg abból adódik, hogy a beszédek előadói tolmácsok voltak, akik szakmájuk követelményeinek megfelelően igyekeznek koherensen, de ugyanakkor dinamikus tempóban beszélni.

9.2.2. A beszédekben rejlő kockázatok

Pedagógiai szempontból nagy jelentőséggel bír a beszédek színvonala. A hagyományos oktatás keretein belül a képzést biztosító intézmények oktatóik és lektoraik továbbképzésével biztosíthatják a beszédek egységes színvonalát. Virtuális óra esetében azonban gyakran előfordul, hogy a beszédek egy partnerintézmény biztosítja – hiszen éppen a partnerintézmények előadóihoz való hozzáférés az ilyen órák egyik legnagyobb előnye. Ilyen esetben azonban az elhangzó beszédek színvonalát a virtuális órákon részt vevő egyetemek sokszor nem, vagy csak nehezen tudják befolyásolni. Ezért a sok ismeretlen előadó teljesítménye kockázatot is rejt magában. Ez a probléma a hallgatók kérdőíveiben is megjelent: a hallgatók a maguktól említett nehézségek között negyedik leggyakrabban (5 említés) a szokatlan beszédek emelték ki, és egyértelműen kritikusabban értékelték bizonyos előadókat.

A beszédek nehézségét növelte, hogy 2 alkalomtól eltekintve a hallgatók semmilyen előzetes információval nem rendelkeztek a beszédek témájáról. Ezt az összes spontán említett nehézség között a harmadik leggyakrabban tették szóvá (6 említés). Ehhez kapcsolódik, hogy a legtöbb kérdőívben megjelenő javaslat az volt, hogy jó lenne előre ismerni a beszédek témáját (5 említés). Vagyis a hallgatóknak egyértelmű igénye lenne arra, hogy akárcsak a valóságban, a virtuális órákon is minél inkább kontextusba tudják helyezni a beszédek.

A kérdőívek dátumait megfigyelve arra is figyelmes lettem, hogy a visszajelzések időbeli megoszlását tekintve kiemelkednek bizonyos alkalmak, amikor a hallgatók kevésbé voltak elégedettek, még hozzá a 2014. május 9-i, a 2012. december 3-i és a 2013. március 22-i virtuális órák. Ezek közül a harmadikról el kell mondani, hogy csak nagyon kevés hallgató volt jelen, ami torzíthatja az eredményeket. Ugyanakkor kiemelendő, hogy a kritikus megjegyzések terén más témakörök esetében is a 2012. december 3-i óra tűnik a legproblémásabbnak: ezzel kapcsolatban voltak például a legtöbben elégedetlenek a technika minőségével.

Ez az óra abból a szempontból volt különleges, hogy a megszokott 4 beszéddel ellentétben ezen az órán 5 beszéd hangzott el, és ezek között valóban voltak olyanok, amelyek szerkesztettségükben, témájukban nem alkalmazkodtak az előre megadott szinthez. Továbbá a virtuális óra alatt folyamatosan látni-hallani lehetett, hogy a brüsszeli háttérben emberek jönnek-mennek.

Az alábbiakban is többször látni fogjuk, hogy egyértelmű összefüggés van aközött, hogy hogyan értékelték a hallgatók a technikai feltételeket, az óraszervezést, és hogy milyen minőségűnek érezték a beszédeket. Úgy tűnik tehát, hogy rosszabb technikai körülmények között a beszédek is nehezebbnek tűnnek, illetve a kevésbé tolmácsbarát szöveg valószínűleg a technikai körülményekkel kapcsolatban is kritikusabbá teszi a hallgatókat. Ez igazolja a szakirodalom azon megállapítását, hogy a beszéd nehézségét a szöveg objektív tulajdonságain kívül más külső tényezők is befolyásolják: a tolmács vagy hallgató munkakörülményei, a tolmácsolási mód, illetve a tolmácsok felkészültsége, háttérisméretei (Liu–Chiu 2009). A munkakörülmények a virtuális órákon eltértek a megszokottól, és néhány esetben a háttérzajok beszűrődése miatt az ideálistól is.

Az eredményekből az is kiderült, hogy a beszédek nehézségét nem minden hallgató ítélte meg egyformán. Ezt egyébként az egyik hallgató tanulságként is megfogalmazta. Ennek az az elsődleges oka, hogy a virtuális órákon a legtöbb esetben – a téma ismeretének hiányában – a hallgatóknak nem volt alkalmuk felkészülésre. Kizárólag saját előzetes ismereteikre tudtak támaszkodni, ami igencsak eltérő lehetett. A másik megfigyelhető tendencia, hogy az előképzettséggel nem rendelkező hallgatók kevésbé voltak kritikusak az elhangzott beszédekkel kapcsolatban, mint tapasztaltabb társaik, pedig feltehetjük, hogy az azonos szintű beszéd számukra nagyobb nehézségeket okoz. Úgy tűnik tehát, hogy a beszéd valós nehézségének megítéléséhez szükség van megfelelő mennyiségű előzetes tapasztalatra is.

Pedagógiai szempontból kiemelendő, hogy bár Liu és Chiu szerint a beszédek egyes tulajdonságai (a sebesség, az intonáció és a zaj) általában jól kontrollálhatók (Liu–Chiu 2009), a virtuális órákon ez nem így van. Egyrészt a zajok tekintetében a gondos tesztelés és előkészítés ellenére is felmerülhetnek problémák. Másrészt pedig a beszédeket a kutatás ideje alatt minden esetben a brüsszeli kollégák adták. Így a videokonferencia-körülmények miatt csak minimális lehetőség volt arra, hogy valós időben, még a beszéd elhangzása közben jelezzük, ha a beszéd tempójával, intonációjával valami probléma adódott. Szemkontaktus hiányában, a kamerák szűk látótere miatt erre gyakorlatilag csak a tolmácsolást végző hallgatónak lett volna módja, szóban, a beszéd félbeszakításával, de erre csak végszükség esetén kerülhetett volna sor. Így legfeljebb utólag lehetett volna jelezni a problémát, de mivel a következő alkalommal új előadók jöttek, a visszajelzésnek nem éreztük volna azonnal a közvetlen hatását.

9.2.3. Beszédek – összegzés

A beszédekkel kapcsolatos visszajelzésekből tehát leszűrhetjük azt a tanulságot, hogy a videokonferencia-berendezés használatának köszönhetően elérhetővé váló nagyszámú új előadó dokumentálhatóan is a virtuális órák egyik legfontosabb előnye, ugyanakkor bizonyos kockázatot is jelent bevonásuk a pedagógiai folyamatba. Fontos tanulsága a kutatásnak, hogy még hasonló szaktudás esetén is másként ítéli meg egy tolmácsolás munkakörülményeit (esetünkben a beszéd nehézségét) a nem tolmácsoló néző, mint a tolmácsolást elvégző személy, ami részben magyarázható kognitív energiáik eltérő beosztásával

is. További érdekes megállapítás, hogy a tapasztaltabb tolmácshallgatók kritikusabbak a beszédekkel kapcsolatban, illetve hogy a beszédek színvonalának, valamint a technikai körülmények színvonalának megítélése között kimutatható az összefüggés. Érdekes kutatási kérdés lehet, hogy vajon melyik tényező rossz minősége váltja ki a másikkal szembeni kritikusabb hozzáállást.

9.3. ÉRTÉKEKÉLÉS A VIRTUÁLIS ÓRÁKON

Már a hagyományos órákon is igen fontos szerepet játszanak a hallgatóknak adott visszajelzések: saját tapasztalataim szerint az órák idejének megközelítőleg 50%-át teszik ki. A virtuális órákon ez az arány nagyon változó, de általában még nagyobb, hiszen a rendelkezésre álló 120 percből általában 50 percet tesz ki a beszédek, illetve a tolmácsolás elhangzása. Így a virtuális órákon még hangsúlyozottabban érződik, hogy a tolmácsolás kifejezett célja nem a kommunikáció megvalósulása, hanem hogy a hallgatók külső visszajelzést kapjanak, méghozzá ebben az esetben a nemzetközi színtéren mozgó tolmácsoktól és oktatóktól.

Ugyanakkor az a tény, hogy a virtuális órákon brüsszeli részről nyelviileg igencsak heterogén csapat szokott részt venni, a valósághoz közelebbi helyzetet teremt. Ilyenkor, ha a hallgató magyarról dolgozik a B nyelvére, megvalósul az az ideális helyzet, hogy az értékelők között vannak „autentikus felhasználók” is. Az autentikus felhasználó olyan személy, akinek a célnyelv anyanyelve vagy legalábbis munkanyelve, és az eredeti beszédet nem értette. Ilyenkor az értékelők vagy anyanyelvi beszélőként értékelik az elhangzottakat, vagy mint nem anyanyelvű kolléga, aki azonban az adott tolmácsolásból relézhet, így számára különösen fontos a világos, érthető fogalmazás.

9.3.1. Értékelés a hallgatók szemszögéből

A virtuális órákon kapott visszajelzések hangsúlyos szerepe megjelenik a hallgatók kérdőíveiben is. A saját maguktól felsorolt előnyök közül a harmadik leggyakrabban, összesen 18 alkalommal említették, hogy külső szemlélőtől kaphatnak objektív visszajelzést. A hallgatók spontán összesen 55 alkalommal említettek a visszajelzéshez, értékeléshez kapcsolódó pozitívumokat, és csak 12 alkalommal nehézségeket. A hallgatók szempontjából a legfontosabb előnyök a külső szemlélők objektivitása (18), az értékelők magas presztízse (11), illetve az EU elvárásait tükröző kritériumok (11), valamint a visszajelzések mennyisége (8). Ehhez képest csak 3 alkalommal említették, hogy anyanyelvű beszélők adják a visszajelzést: úgy tűnik, az anyanyelv szempontja a beszédek megtartásakor tűnt a hallgatóknak fontosabbnak. A korábbi adatokkal érdemes összevetni, hogy az értékeléssel kapcsolatban a legkevesebb pozitívumot spontán a 2012. december 3-i órával kapcsolatban említettek a hallgatók: az egyébként sok kérdőívben szereplő „külső, objektív visszajelzés”, illetve a „szakma csúcsától kapott visszajelzés” gondolata ezután a nap után egyszer sem jelent meg például.

Főbb nehézségként vagy hátrányként a kevesebb pozitív visszajelzést (6) említették. Érdekes, hogy a magasabb elvárások (1) és az uniós kritériumrendszer alkalmazása (1) a nehézségek között is megjelent.

Érdekes megvizsgálni, hogyan értékelték a hallgatók a visszajelzések mennyiségét és strukturáltságát. A különböző kérdésekre válaszul 1 alkalommal írták, hogy a megszokottnál gyakorlatiasabb, és 1 másik alkalommal, hogy a részletekben el nem vesző visszajelzést kaptak. 2 alkalommal említették, hogy az értékelő praktikus tanácsot adott. 1 javaslat érkezett arra, hogy strukturáltabb visszajelzésre lenne szükség.

8 alkalommal említették, hogy több, másféle értékelésben volt részüik, míg egy hallgató kevesellte a kapott visszajelzést. 3 kérdőívben javasolták, hogy jobb lenne minden tolmácsolás után egyenlő hosszúságú visszajelzést kapni. Összességében tehát úgy tűnik, hogy a virtuális órákon kapott értékelések inkább hosszukban, mint strukturáltságukban térnek el az órán kapott visszajelzésektől a hallgatók szerint, és erre a részletesebb visszajelzésre a hallgatóknak igényük is van.

A stressz kérdését feldolgozó alfejezetben már érintettem azt a jelenséget, hogy feltűnően sokan értékelték a visszajelzéseket az azt adó feltételezett jóindulata szempontjából. Mint már többször láttuk, 18 alkalommal említették előnyként a külső szemlélők objektivitását. 5 alkalommal említik a feltételezett segítő szándékot a visszajelzés mögött, 1 alkalommal a barátságos légkört, illetve 1 alkalommal azt, hogy nem érdemes izgulni, mivel az értékelők kevésbé szigorúak a hallgatók teljesítményével kapcsolatban, mint maguk a hallgatók. 1 kérdőívben javaslatként fogalmazták meg, hogy legyen az értékelés szigorúbb.

6 kérdőívben azonban a megszokottnál kevésbé pozitív visszajelzést említene, vagy épp a pozitív visszajelzések teljes hiányát, 1 alkalommal pedig kifejezetten igazságtalan visszajelzést említ a kérdőív. Valamint 1 másik alkalommal nehézségként, negatívumként tette szóvá a hallgató, hogy az értékelők nem ismerik a hallgatók fejlődésének előzményeit.

Érdekes megjegyezni, hogy a pozitív visszajelzések hiányát szóvá tevő kérdőíveket kivétel nélkül az első érintett tanévben, míg a kritikák mögött segítő szándékot feltételező kérdőíveket mind a második tanév során töltötték ki. A két év között nemcsak a kitöltők, hanem a rendszeresen értékelést adó tolmácsok személyében is változás állt be. Ez felhívja a figyelmünket a bizottság összetételének fontosságára. Ebben azonban a részt vevő egyetemeknek kevés beleszólásuk van. Ugyanakkor, ahogy azt az értékelés kérdését részletesen tárgyaló fejezetben is láttuk, nagyon fontos, hogy a visszajelzések ne ássák alá a hallgatók önbizalmát. Különösen egy ilyen erős stresszel járó helyzetben van szükség az értékelők részéről tapintatra és objektivitásra.

A hallgatók részéről felmerült még néhány szórványos javaslat. 2 alkalommal érezték úgy, hasznosabb lett volna, ha reagálhattak volna a kapott értékelésre. Ez összefügg a virtuális környezetből adódó csökkent interaktivitással. 1 hallgató úgy érezte, hasznosabb lett volna, ha az értékelők saját megoldási javaslatot is adnak (bár általában ezt megtették). 1 hallgató szerette volna, ha a jegyzeteket is elemzik. Ugyanakkor, ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, a hallgatók sok jegyzetelési technikai tanulságot levontak az órák során, bár az egyéni jegyzetek elemzésére a jelenlegi technikai feltételek mellett még nincs lehetőség. 1 hallgató pedig úgy vélte, hasznosabb lett volna, ha az értékelők csak a saját

anyanyelvükön elhangzó beszédeket értékelik: ez a későbbiekben, a második tanévben megismert bizottságokban már megvalósult.

Végül térjünk ki a hatodik kérdésre kapott válaszokra is. Ebben a kérdésben előre megadott jelzők közül kellett a hallgatóknak választaniuk a kapott visszajelzések értékelésére. Utólag úgy látom, ezt a kérdést másképp kellett volna feltenni. A kapott válaszok között nehéz tendenciákat felismerni, különösen azért, mert a hallgatóknak módjukban állt egymásnak ellentmondó jelzőket is bejelölni ugyanazon a kérdőíven, vagy éppen nem bejelölni egyet sem.

A legtöbb kérdőíven (32) a „bátorító” jelzőt jelölték be, ezt követte a „megszokott” (26), majd a „szigorú” (17). Ezekhez képest sokkal kevesebb szavazatot kapott a másik három jelző: „elbizonytalanító” (7 – mind az első évből), „elnéző” (6) és a „szokatlan” (5).

Ami az értékeléssel kapcsolatos hallgatói visszajelzések időbeli megoszlását illeti, elmondhatjuk, hogy a pozitívumok és a tanulságok között végig egyenletes mennyiségben megjelentek, míg a negatívumokat a tanév előrehaladtával egyre kevésbé említették. Ez azt sejteti, hogy a nehézségekhez fokozatosan hozzászoktak. Érdeemes kiemelni, hogy a 2012. december 3-i óra most is több szempontból kiemelkedik: ezzel kapcsolatban mondták a legkevesebben, hogy a visszajelzés „megszokott”, illetve „bátorító” volt, és ezután az óra után fogalmazták meg a legtöbb visszajelzésre vonatkozó javaslatot is.

Érdekes továbbá, hogy a tapasztaltabb hallgatók kritikusabban fogadták a kapott értékeléseket. Előképzettség nélküli társaikkal szemben kisebb arányban nyilatkoztak például úgy, hogy a visszajelzés a megszokotthoz hasonló, vagy éppen bátorító volt.

9.3.2. Értékelés – összegzés

Az egyetemünkön jelenleg szervezett virtuális órák egyik legfontosabb eleme a hallgatóknak adott részletes visszajelzés. Ennek fő értéke a hallgatók szemében az, hogy objektív, magas presztízsű értékelőktől származik, az EU szempontrendszerét tükrözi, valamint a megszokottnál hosszabb. Ezért nagyon fontos, hogy az órák szervezésekor kellő időt szánjunk a programban a részletes személyes visszajelzésekre, hiszen amikor a túl sok beszéd beiktatása miatt ez elmaradt, ez a konkrét óra teljes megítélésére rányomta a bélyegét.

A hallgatók szerint a visszajelzések az értékelők személyében és hosszukban térnek el az órán kapott értékelésektől. Ettől eltekintve az egyetemen megszokotthoz hasonló tartalmú és struktúrájú visszajelzéseket kapnak. Ugyanakkor, míg a hagyományos órákon folyamatos, diagnosztikus célú és jellemzően folyamatorientált visszajelzéseket kapnak, a virtuális órákon a diagnosztikus cél kizárólag az eredményre, a „produktumra” koncentrált értékeléssel párosul. Erről pedig tudjuk, hogy feldolgozása érzelmileg a folyamatorientált értékeléshez képest megterhelőbb. Ehhez hozzájárul, hogy az értékelésre az adott tanévek során a hallgatóknak nem volt alkalmuk reagálni, illetve az értékelésbe sem a budapesti helyszínen jelen lévő oktatókat, sem a többi hallgatót nem vonták be. Ez pszichológiaiilag növeli a visszajelzést adó személy látszólagos fontosságát.

Mindezek a tényezők növelik a stresszt és az értékelésre adott szélsőséges érzelmi reakciókat. A hallgatók összességében objektívnak, illetve bátorítónak érezték a visszajelzése-

ket, de néhány esetben a pozitív visszajelzések hiányára panaszkodtak. („Szétszedtek, de nem mondtak semmi pozitívát.” 2012.10.09. „Nehezebb, mert elsősorban negatív visszajelzéseket kapunk, órákon pedig a hibák mellett a pozitívumok is ugyanolyan hangsúlyt kapnak.” 2012.12.03. „Néha igazságtalan a bíráló.” 2013.03.22.) Ezek a vélemények egyértelműen összefüggnek a virtuális órákon részt vevő értékelők személyével, amire azonban a partneregyetemek nincsenek jelentős hatással. Érdemes lenne tehát a brüsszeli részről értékelést adó személyeknek rövid felkészítést adni az értékelés alapelveiről, kihangsúlyozva a kritikai és elismerő megjegyzések optimális arányát.

9.4. VIRTUÁLIS KÖRNYEZET

Ahogy azt a dolgozatomban szakirodalmi áttekintésében részletesen ismertettem, az irodalom a távtolmácsolással és videokonferencia-tolmácsolással kapcsolatban elsősorban a jelenlétérzet hiányát, az elidegenedettségérzést, valamint az elégtelen vizuális információkat emeli ki, illetve az ezekből adódó motiválatlanságot és fáradékonytságot. A hallgatók kérdőíveiben azonban ezek a tényezők egyáltalán nem jelentek meg a szakirodalomban tapasztalt súllyal és gyakorisággal.

9.4.1. A virtuális környezet a hallgatók kérdőíveiben

Érdekes, hogy a videokonferencia-helyzet megtapasztalását viszonylag kevés kérdőívben említették spontán pozitívumként: összesen 10 alkalommal, és ebből 6-szor a viszonylag tágra értelmezhető „újszerű helyzetet” említették így. Összehasonlításként: a magasabb stressz-szintet 22 alkalommal említették a pozitív aspektusok között. A kevés említést magyarázhatja, hogy a technológia újszerűsége a tanév előrehaladtával fokozatosan csökkent, az utolsó virtuális óra után például már senki nem tette szóvá. Az újszerű helyzetre és az új technológia használatára inkább a tolmácsok tértek ki a pozitívumok között (N:4, T:6).

Jóval több szó esett a virtuális környezetről és a technika használatáról a negatívumok között: összesen 31 alkalommal említették. Majdnem ugyanannyi alkalommal, mint a stressz jelentette nehézséget (35). A nehézségekre a tolmácsok és a nézők megközelítőleg azonos mértékben figyeltek fel.

Kimagaslóan sok kérdőívben említették, hogy a hangminőséggel kapcsolatos problémák (20), vagy a beszélő túl halk beszéde (1) nehezítették az értést. Kiugróan sok panasz (6) volt a 2012. december 3-i órán tapasztalt hangminőséggel kapcsolatban. Ezzel szemben a korlátozott vizuális információkra meglepően kevés utalás történt: a hiányzó szemkontaktust (2), illetve a hallgatóság nem szemben való elhelyezkedését (1) tették szóvá, valamint hogy nem sikerült a kamerába beszélni (1), vagy hogy zavaró volt, hogy látta magát a képernyőn (1).

2 alkalommal általánosan megemlítették, hogy a videokonferencia-helyzet nehéz, illetve hogy nem elég interaktív (2).

Érdekes, hogy a tanulságokat (6) két kivétellel nézők vonták le. A tanulságok lényegében arról szólnak, hogy le kell küzdeni a technikai nehézségeket (2), valamint hogy ezeket meg lehet ismerni (1), meg lehet oldani (2). Az egyik tolmácsoló hallgató azt a tanulságot szűrte le, hogy ha hangosabban beszél (a távoli mikrofon miatt), jobb lesz a teljesítménye is, egy másik pedig általánosságban megjegyezte, hogy jó, hogy van ilyen lehetőség. Szintén a technikai újdonság gyors megszokását mutatja, hogy az új technika megismerésére, használatára vonatkozó tanulságokat mindkét tanévben kizárólag az első két virtuális órájukon fogalmazták meg a hallgatók.

Az óra javítására vonatkozó javaslatok a tolmácsok és nézők között körülbelül egyenletesen oszlanak meg. Általában úgy érezték a hallgatók, hogy hasznosabb lett volna az óra, ha jobb a technika (4). Itt a vizuális és hangzó információk említése egyenlő mértékű: a hallgatók hasznosabbnak találták volna, ha a kimenő képünket fókuszáljuk (1), ha nem csak az értékelőket látjuk (1), ha a beszélő nem kapkodja a fejét és távolodik el a mikrofontól (1), és ha a háttérben nincs jövés-menés (1).

A 4. kérdésben konkrétan rá is kérdeztem a hang- és képminőségre. Bár a hallgatók jellemzően elégedettek voltak a technikai feltételekkel, a kérdőív többi részében kimutatottakkal összehangban a képpel több kérdőív kitöltője volt elégedett (41), mint a hangminőséggel (35). Mind a két kérdésben a nézők valamivel kritikusabbak voltak: nyilván nekik maradt több energiájuk az input minőségének monitorozására.

Az 5. kérdés azt vizsgálta, mennyire érezték úgy a hallgatók, hogy a videokonferencia-helyzetben nagyobb figyelem hárul a tolmácsokra. A legtöbben (39) ezzel egyetértettek. Különösen a tolmácsokban tudatosult a megnövekedett figyelem (N:14, T:25). Ezzel szemben a nézők voltak többségben azok között, akik azonos (N:5, T:2), vagy csökkent (N:2, T:1) figyelem érzéséről számoltak be. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy a virtuális órán gyakorlatilag csupán nézőként részt vevő szervezők vagy értékelők, bár fizikailag jelen vannak az eseményen, nem biztos, hogy ugyanolyan mértékben érzik a virtuális helyzetből adódó megnövekedett figyelmet (és az ebből következő magasabb stressz-szintet), mint a magukat tolmácsként is a figyelem középpontjába állító hallgatók. Ezért tudatosabban kell törekedniük ennek a nehézségnek a figyelembevételére.

A kérdőívek további tanulsága, hogy a teljesen kezdő hallgatók a technikai feltételekkel kapcsolatban kevésbé érzékenyek. Úgy tűnik tehát, hogy ahhoz, hogy valóban meg tudjuk állapítani, megfelelőek-e a technikai körülmények a tolmácsoláshoz, szükség van bizonyos mértékű előzetes gyakorlatra is.

9.4.2. Virtuális környezet – összegzés

A virtuális órák egyik kimondott célja, hogy a hallgatókat megismertesse a modern technika használatával. A hallgatók ugyanakkor inkább szükséges rosszként tekintenek a technika használatára, ami azonban lehetővé teszi, hogy elérhetővé váljon számukra a fontos és vágyott tartalom: vagyis a külföldi előadók beszédei és visszajelzése. Valószínűleg a hallgatók viszonylag gyorsan hozzászoktak a technikai újdonsághoz, mivel az erre vonatkozó megjegyzések mindkét tanévben kimutathatóan ritkultak az év előrehaladtával. Ugyan-

akkor felmerülő technikai nehézségekről a tanév során egyenletes mértékben számoltak be (kivéve a több szempontból is sokszor emlegetett 2012. december 3-i órát, amely után kiugróan sokan panaszkodtak a technikai nehézségekre). Ebből megállapíthatjuk, hogy a technika használata jelenleg még mindig plusz nehézséget jelent.

Míg a szakirodalom a képi információk hiányosságait hangsúlyozza videokonferencia esetén, a hallgatók sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítottak a hangminőségnek. Kevés kivétellel az összes megjegyzésük a hangminőségre vonatkozik. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy még a jó minőségű berendezésekkel, a minőséget szem előtt tartó uniós intézményekkel kommunikálva is gyakorlatilag a hang (a mikrofon és a hangosítás gyengeségeiből adódó háttérzajok és torzítások) a technika leggyengébb összetevője. Az új készülékek kiépítésekor, illetve a készülékek használatbavételekor erre a tényezőre tehát kiemelten oda kell figyelni. Érdekes további kutatási terület lehet annak megállapítása, hogy vajon a tolmácsok tapasztalatainak növekedésével párhuzamosan növekszik-e a képi információk fontossága, vagy a technika jelenlegi szintjén a hanggal olyan komoly problémák vannak, amit a tolmács szaktudása nem tud ellensúlyozni.

A vizuális információk elenyésző említését ugyanakkor az a tény is magyarázhatja, hogy az órákon a tolmácsok nem valós kommunikációs helyzetben dolgoznak, hanem egy-egy önmagában is teljes konszekutív szöveget jegyzetelnek le és adnak vissza. Érdekes kutatási téma lehet annak vizsgálata, hogy a konszekutív tolmácsolás gyakorlásakor mekkora a vizuális információk valós szerepe és fontossága egy valódi munkaalkalommal összehasonlítva.

További érdekessége a kérdőíveknek, hogy a nézők jellemzően kritikusabbak a technikai feltételekkel kapcsolatban. Ugyanezt tapasztaltuk a beszédek minőségével kapcsolatban is. A stressz szintjével kapcsolatban mindkét csoport egyformán érzékenyen reagált, míg a visszajelzésekkel kapcsolatban a nézők jelentősen kevesebb pozitív megállapítást tettek, mint a tolmácsok. Ugyanakkor a visszajelzéssel kapcsolatban a nézők sokkal több javító szándékú ajánlást fogalmaztak meg. Mindezekből az a kép rajzolódik ki, hogy a nézőknek sokkal több energiájuk marad a körülmények értékelésére, az esetleges hibák felfedezésére. A tolmácsok tehát annak ellenére reagáltak kevésbé érzékenyen a technikai feltételekre, hogy ők dolgoztak a gépek által kínált képre és hangra támaszkodva. Érdekes további kutatás tárgyát képezheti, hogy a tolmácsok és szakmabeli nézők által észlelt nehézségek hogyan korrelálnak egy tolmácsolási helyzet valós nehézségeivel, illetve a tolmács által nyújtott teljesítmény minőségével, vagy az őket figyelő szakmabeli (oktató) értékelésével. Ezt az oktatásban a beszédek nehézségének jobb meghatározására, illetve a visszajelzések finomítására lehetne felhasználni.

9.5. ÓRASZERVEZÉS

A virtuális órák felépítése nagyon hasonlít egy átlagos tanórára. Ugyanakkor nyilvánvaló okokból vannak újszerű elemei, és ezekre a hallgatók a kérdőívekben reagáltak is. Amint azt az alábbiakban látni fogjuk, a hallgatók egyes esetekben azt tették szóvá, hogy

a virtuális óra gyakorlata eltér a hagyományos órákon megszokottaktól, máskor azonban olyasmit is számon kértek a virtuális órákon, ami még a hagyományos órákon sem válsul meg. Az alábbiakban áttekintem mindazt, amit a hallgatók a virtuális órák sajátos óraszervezéséről írtak a kérdőíveikben, és megpróbálok tendenciákat azonosítani a véleményeik között.

9.5.1. Általánosságban eltérő órátípus

Ahogy azt már a korábbi alfejezetekben is láttuk, a hallgatók általánosságban is megállapították, hogy a virtuális óra újszerű helyzetet jelent (6), illetve felkészít az új helyzetek kezelésére (3). Többször utaltam már rá, hogy sokan vontak párhuzamot a virtuális óra és a vizsgahelyzet között, megállapítva, hogy „felkészít a vizsgára” (12), alkalmat ad a vizsgabizottság és kritériumaik megismerésére (5), illetve hogy a virtuális óra inkább vizsga, mint gyakorlás (5). Ezekkel a szempontokkal összefüggést mutat az a megállapítás is, hogy ezeken az órákon nagyobb a fegyelem (1), magasabbak az elvárások (1), és professzionális, visszafogottabb, az egyik hallgató megfogalmazásával élve „EU-konform” viselkedést várnak el a hallgatóktól (1).

Az óraszervezéssel kapcsolatos másik fontos általános megállapítás a nagyobb közönségre vonatkozik. Ez megjelenik előnyként (6 említés), de nehézségként is, amit az új hallgatóság (3) és a nagyobb közönség (2) okoz. Egy alkalommal a tanulságok között is említették, hogy fontos új embereknek tolmácsolni.

Ugyanakkor ezek a megfigyelések meglehetősen általánosak. A visszajelzések másik típusa azonban nagyon konkrétan utalt az óraszervezés egy-egy elemére. Ezeket vizsgálom meg a következő pontban.

9.5.2. Konkrét óraszervezési kérdések

A hallgatók viszonylag gyakran említették azt a tényt, hogy egyetlen órán átlagosan csupán négy hallgatónak van alkalma szerepelni. A nehézségek, hátrányok között említették, hogy kevesebb hallgató szerepelhet (3), illetve hogy túl kevés a beszéd (1). Hasznosabbnak érezték volna a virtuális órát, ha egy hallgató egy órán többször is szerepelhet (1), ha ugyanaz a hallgató ugyanazon az órán retúrozhat is (1), ha mindenki gyakorolhat (2), ha több nyelv van egy órán (2), ha C nyelvből is lehet gyakorolni (1), ha a virtuális óra hosszabb (2), ha kevesebb beszédre kerül sor (1), valamint ha több virtuális óra lett volna az évben (1).

Láthatjuk, hogy majdnem az összes gondolatról elmondhatjuk, hogy csupán egy vagy két kérdőíven jelent meg. A leginkább elterjedt vélemény az, hogy ezeken az órákon nem szerepel elég hallgató. Azt viszont a hallgatói javaslatok alapján nehéz lenne megmondani, hogy hogyan lehetne ezt a problémát orvosolni, hiszen míg egyikük azt javasolja, hogy legyen kevesebb beszéd, egy másik panasolja, hogy nincs elég. Ugyanígy nehéz összehangolni azokat a felvetéseket, hogy egy hallgató többször is szerepeljen ugyanazon az órán, és azt, hogy több hallgatónak legyen lehetősége szerepelni.

A hagyományos osztálytermi órákon is átlagosan négy beszéd letolmányolására kerül sor, ám amikor a hallgatók már szereztek némi rutint a visszajelzés adásában, több órán is lehetőséget kapnak arra, hogy az osztálytermi tolmácskabinokba vagy a folyosóra elvonulva párokban gyakoroljanak a frissen elhangzott szöveggel, és a tanáron kívül csak néhányan hallgatják végig ilyenkor a teremben tolmácsoló hallgatót. Ennek kétségbevonhatatlan előnye, hogy sokkal több hallgatónak ad lehetőséget az aktív gyakorlásra (tolmácsolásra vagy részletes személyre szóló visszajelzés adására). Ugyanakkor a módszer hátránya, hogy nagyon megnehezíti vagy lehetetlenné is teszi, hogy a teremben elhangzott tolmácsolásban fellelt típushibák általánosan hasznos tanulságait az oktató vagy a csoport mindenki számára hallhatóan és érthetően vonja le. Ha gyakori az ilyen jellegű gyakorlás, a hibákat minden hallgatónál újra elemezni kell.

A kérdés tehát az, tanulságosak-e annyira a videokonferencián kapott visszajelzések az egész csoport számára, hogy megfosszuk őket a beszédekkel való aktív gyakorlás lehetőségétől. Én személy szerint azt gondolom, hogy a virtualitásból adódóan amúgy is nehezebb az információk átjutása, ha a hallgatók még ki-be járkálnának is, a legtöbb tanulság gyakorlatilag elveszne. Tekintve, hogy kiemelten sok (18) kérdőívben jelent meg a külső, objektív visszajelzés mint előny, nem lenne jó ötlet egy olyan óraszervezési megoldást bevezetni, amely pont ennek a visszajelzésnek az értelmezését, kontextusba helyezését tenné lehetetlenné.

Megoldás lehet, ha a tanév során gyakrabban kerül sor virtuális órára. Ugyanakkor szervezőként szubjektív tapasztalatom, hogy egyrészt négy alkalomnál többre a hallgatók részéről nincsen valós igény, másrészt a tanév során felmerülő egyéb eseményekkel (vizsga, vendégelőadók, szünetek, dolgozatleadás) nehéz ennél több alkalmat úgy összeegyeztetni, hogy a hallgatók kipihenten, felkészülten teljesítsék az összes feladatot.

A hallgatók a rendelkezésükre álló információt is kevesellték. Nehézségként említették, hogy az órák előtt nem kapnak információt a beszédekről, hogy felkészülhessenek (6), valamint az órákon nem tisztázott, ki a „megbízó” (1). Hasznosabbnak érezték volna, ha kapnak előzetes információt az előadóról (1), ha ismerik a beszéd nehézségét (1), illetve témáját (1), valamint ha utólag megkapják az elhangzott beszédeket (1). Szintén hasznosnak tartották volna, ha előre felkészítjük a hallgatókat a professzionális viselkedésre (1).

Összességében megint csak azt látjuk, hogy az egyedi ötletek közül kiemelkedik egy, amelyet többen is szóvá tettek: a hallgatók egyértelműen szeretnének információkat kapni a beszédekről a felkészüléshez. Örömmel mondhatom, hogy míg a kívánt információk (téma, fontos kifejezések) a vizsgált időszakban csak az Európai Bizottsággal közösen szervezett virtuális órák előtt voltak elérhetők, azóta a Parlament is bevezette ezt a gyakorlatot. A hagyományos óráinkat egyébként tematikus hetek köré szoktuk szervezni, valamint az általunk tartott beszédek pontos témájáról is szoktunk információt adni, így a hallgatók úgy érkeznek az órákra, hogy valamennyire felkészülhettek az ott elhangzó beszédekre.

Végezetül volt, aki szerint hasznosabb lett volna, ha szinkrontolmácsolást is lehetett volna gyakorolni, de ez a jelenlegi körülmények között még nem megvalósítható. Egy

kérdőíven azt írták, hogy hasznosabb lett volna, ha mindenki ismeri az összes használt nyelvet – ez azonban egy ennyire soknyelvű képzésben megvalósíthatatlan, és úgy vélem, nem a képzésnek kell ehhez az igényhez alkalmazkodnia, hanem inkább egy jövődöbéli tolmácsnak kell elfogadóbbnak lennie a többnyelvű környezettel szemben. Egy kérdőív szerint hasznosabb lett volna, ha minden nyelvből lett volna tanár az ELTE részéről is. Ezt azonban az első óra után nyilatkozta a hallgató. A későbbiekben többször tapasztaltam, hogy a hallgatóknak nem volt igényük nyelvspecifikus offline megbeszélésre az esemény után, különösen a második tanév során, amikor a hallgatók egyértelműen bátorítóbbnak tartották a visszajelzéseket.

9.5.3. Óraszervezés – összegzés

A begyűjtött kérdőívek arról árulkodnak, hogy a hallgatók örülnek annak, hogy a virtuális órákon új körülmények között, nagyobb, új közönségnek tolmácsolhatnak. Ugyanakkor igen markáns az a vélemény, hogy ez a helyzet nagyon hasonlít a vizsgahelyzetre, és ezáltal alkalmas rá, hogy arra felkészítsen. Hiszen a jelenlévők személye, elvárásai és a magas stressz-szint hasonlóságot mutat azzal, ami majd a tanévzáró vizsgán, valamint a SCIC által szervezett minősítő vizsgán vár rájuk. A SCIC-vizsga teljesítése a hallgatók szemében fontos cél, mivel ez a feltétele annak, hogy az Európai Unió intézményeiben szabadúszó tolmácsként dolgozhassanak.

Ami a konkrét kérdéseket illeti, két probléma magasodik ki a sok említett tényező közül. Egyrészt szeretnének több szereplési lehetőséget, de az erre vonatkozó javaslataik egymásnak ellentmondóak. Kiemelném, hogy egyetlen alkalommal került sor 5 beszédre a két tanév során, és ez volt az az alkalom (2012. dec. 3.), amelyet a legtöbb kritika ért a hallgatók részéről (mind a technikai feltételek, mind a beszédek, mind a visszajelzések szempontjából). Igaz, ekkor ugyanúgy 2 órát irányoztunk elő a videokonferencia céljára, mint a 4 beszédes alkalmakkor. A második tanévben azonban gyakran előfordult, hogy a 2 óra még sok is volt a 4 beszédre és az értékelésre, míg az 5 beszédet feldolgozó órán az utolsó tolmácsolások részletes kiértékelésére már nem maradt érdemi idő. Mindebből azt a tanulságot tudjuk levonni, hogy a virtuális órán részt vevő oktatóknak szigorúan kell ragaszkodniuk a forgatókönyvben megjelölt időpontokhoz, és így talán több beszéd is betervezhető. Ugyanakkor az értékelésre szánt idő megszabásakor nem szabad szem elől téveszteni, hogy a hallgatók számára a videokonferencia egyik legfontosabb értéke a részletekbe menő értékelés.

További lehetséges kutatási terület lehet a visszajelzésekre szánt idő meghatározásának pontosítása. Azonban egy ilyen kutatásnak nagyon sok tényezővel kellene dolgoznia, hiszen a visszajelzések hosszát meghatározza az elhangzott hibák mennyisége, illetve az adott nyelvkombinációban érdekelt jelen lévő oktatók, értékelők száma is. A visszajelzések hosszának esetlegességét valószínűleg az értékelés szempontjainak fokozottabb egységesítésével lehetne leginkább csökkenteni.

A második probléma az előzetes információk és a felkészülés kérdéskörébe tartozik. Ezzel kapcsolatban mindenképpen pozitív tendenciát jelez, hogy az uniós intézmények

felismerték ezt a hallgatói igényt, és most már ők is arra ösztönzik az előadóikat, hogy közöljenek előzetes információkat a beszélőikről.

Végül egyetlen hallgató említette csak a budapesti helyszínen jelen lévő oktatók szerepét. Ebből látszik, hogy ebben a két tanévben az ELTE oktatóinak nem volt lényegi szerepük – a szervezésen kívül – a virtuális órákon. Személyes tapasztalatom, hogy a hallgatóknak leginkább akkor van igényük levezető beszélgetésre a saját oktatóikkal a virtuális órák után, ha a kapott visszajelzések valamilyen szempontból elbátortalanítóak vagy szokatlannak érezték. Ennek ellenére nyilván az egyetemi oktatóknak is érdekes, tanulságos és informatív dolog részt venni ezeken az eseményeken, hiszen a tapasztalatokon kívül azt is lehetővé teszi, hogy a videokonferencián elhangzottakat beépítse a pedagógiai folyamatba.

9.6. MÓDSZERTANI TANULSÁGOK

A hallgatók a kérdőíveken sok konkrét módszertani tanulságot is megfogalmaztak. Módszertani tanulság alatt olyan tanulságokat értek, amelyekből kiderül, hogy a hallgató rájött, valamit máshogy kell csinálnia a jobb teljesítmény érdekében. Ez a felismerés vonatkozhat a tolmácsolás konkrét megvalósításának módjára, de a felkészülésre is.

Mint várható volt, számos ilyen felismerés született, amelyek jellemzően az adott hallgató adott órán megélt élményeihez kötődnek, és így a külső elemző számára néha nehezen is értelmezhetőek. Éppen ezért ezeket a tapasztalatokat nem érdemes egyenként felsorolni, de megpróbálok közöttük néhány általánosabb tendenciát felvázolni.

A hallgatók ilyen jellegű tanulságokat kizárólag a tanulságokra rákérdező 4. kérdésre válaszolva fogalmaztak meg. Igaz, hogy az előnyöket firtató 1. kérdésre válaszul az egyik kérdőíven azt olvashattuk, hogy a videokonferencia-helyzet miatt jobban figyel a nem verbális jelekre, de ezt a tanulságot nem biztos, hogy más tolmácsolási helyzetekre is át lehet ültetni.

Amint azt már korábban láttuk, ezek a tanulságok nagy többségben a tolmácsoktól származtak (N:19, T:36). Ez nem is meglepő, hiszen ezek a tanulságok a legtöbbször a konkrét hallgató fejlődési folyamatába illesztve nyernek értelmet. Mégis van néhány tanulság, amelyet viszonylag sokan megfogalmaztak: gyakorolni kell a jegyzetelést (6), egyszerűen kell fogalmazni (KISS szabály, 5), pontosan kell visszaadni a logikai struktúrát (4), szemkontaktust kell tartani (4), fejleszteni kell az általános műveltséget (4), gyakorolni kell a konszekutív tolmácsolást (3) és oda kell figyelni a magyar nyelvhasználatra (3).

Ezek mind olyan állítások, amelyeket az oktatás során a hagyományos órákon is rendszeresen hangsúlyozunk. Ennek ellenére öröndetes, hogy a hallgatók ezeket tanulságként fogalmazzák meg maguk számára, mivel ez azt is jelenti, hogy saját tapasztalatukból mérítve tudatosabban rádöbbentek ezeknek az állításoknak az igazságtartalmára. Ezzel tulajdonképpen megvalósul a virtuális óráknak az a célja, hogy a hallgatókat egy nemzetközi képzési környezetbe helyezve új perspektívába helyezzük előttük a képzésünk alapelveit.

A legtöbbször említett 7 módszertani tanulság azt gondolom, nagyon is összecseng mind-azzal, amit az elméleti bevezetőben a tolmácsolás oktatásának alapelveiről, céljairól, a tolmácsolás minőségi követelményeiről írtam, így talán a hallgatók tapasztalatainak fényében egyúttal a mindennapos képzési gyakorlatunk is igazolást nyer.

Mivel korábban már felmerült az a kérdés, hogy a nézőknek mennyire hasznos a viszonylag passzív részvétel a virtuális órákon, úgy gondolom, érdemes megnézni, volt-e olyan tanulság, amelyre legalább annyi vagy több néző döbrent rá az óra során, mint tolmács. Úgy tűnik, főként a szókinccsel kapcsolatos tanulságok tartoznak ide: volt, aki arról számolt be, hogy bővült a szókinccse (N:2, T:0), hogy rájött, milyen fontos az uniós szókincs ismerete (N:1, T:0), és hogy fontos a szókinccset bővíteni (N:1, T:0). A mentális lexikon érintettsége miatt idetartozhat az a tanulság is, hogy gyakorolni kell a számokat a C nyelven (N:1, T:0). Tolmácstól szókinccsel kapcsolatos tanulság egyáltalán nem származott.

A másik tanulság, amely inkább a nézőkben fogalmazódott meg, az Európai Unió ismerete volt. Olyan megállapítások tartoznak ide, mint hogy keresni kell az alkalmat az EU működésének megismerésére (N:1, T:0), a gyakorlás során az uniós témákra kell koncentrálni (N:1, T:0), valamint hogy fontos az Unió szókinccsének ismerete (N:1, T:0). Az EU ismeretére vonatkozó tanulságot egy tolmács is levont, méghozzá, hogy követni kell az Unióval kapcsolatos híreket (N:0, T:1).

Azt gondolom azonban, hogy a rendelkezésemre álló adatok mennyisége nem teszi lehetővé, hogy messzemenő következtetéseket vonjak le arról, milyen jellegű tanulságokat vonnak le a nézők és milyeneket a tolmácsok egy virtuális óra után. Mindenesetre érdekes további kutatási téma lehet ennek megvizsgálása mind videokonferencia-, mind hagyományos osztálytermi környezetben. Ha a nézők markánsan különböző jellegű és mennyiségű személyes tanulságot vonnak le egy olyan órából, amelyen tolmácsként nem szerepeltek, talán érdemes a tanórák szervezését némileg átalakítani, de hogy milyen irányban, azt csak az eredmények tükrében lehet megmondani.

A személyes tanulságokkal kapcsolatban kiemelendő, hogy az előképzettséggel nem rendelkező hallgatók több ilyen fogalmaztak meg a kérdőíveken, különösen az első fél-év alkalmával. Az azonban kérdéses, hogy ezeket a tanulságokat vajon csak a virtuális órákon tudták volna-e levonni, vagy a hagyományos órákon is megszülettek volna ezek a felismeréseik, tekintve, hogy kezdő szintjük miatt még meglehetősen sok újdonság felfedezése várt rájuk.

9.7. ÖSSZEGZÉS

A fentiekben áttekintettem a hallgatói kérdőíveken begyűjtött válaszokat, és igyekeztem elkülöníteni a legfontosabb témákat és tendenciákat. Megvizsgáltam, hogy az egyes témák megjelenése, értékelése hogyan változott a virtuális órákon tolmácsként és nézőként

részt vevő hallgatók között, illetve a tanévek előrehaladtával. Bizonyos esetekben a kutatás tárgyát képező két tanév között is jól látható volt a különbség.

A következő fejezetben a képzésben érdekelt szakemberekkel végzett interjúim eredményeit tekintem át. Végül a két kutatási rész eredményeinek ismeretében fogok megkísérelni választ adni a kutatási kérdéseimre.

10. A kutatás második része: interjúk

Miután kutatásom első részében a hallgatók szempontjából vizsgáltam meg a virtuális órák kérdését, a második részben egyéb szempontokat is figyelembe kívántam venni. Így ebben a részben jelennek meg az oktatók, az Európai Unió képzéssel foglalkozó szakembereinek, valamint a potenciális munkáltató és kolléga véleménye és meglátásai. Összesen öt olyan személlyel készítettem interjút, akik a tolmácsképzésben valamilyen módon érintettek, és konferenciatolmácsként vagy oktatóként felelős pozíciót töltenek be Európa valamelyik országában. Ennek megfelelően az öt interjú három eltérő nyelven (magyarul, angolul és franciául) zajlott.

Az első interjút egy Brüsszelben dolgozó, az Európai Bizottság Tolmácsolási Főigazgatóságának Magyar Nyelvi Osztályán vezető pozíciót betöltő személlyel vettem fel. Ő maga is végzett tolmács, magyar anyanyelvű. Ő jellemzően az Európai Unió mint potenciális munkáltató szempontjait képviselte. Rajta kívül készült még interjú két olyan ismert konferenciatolmáccsal, akik egy-egy igen nagy tekintélynek örvendő európai tolmácsképző intézményben töltenek be felelős beosztást. Mindketten aktív szereplői az EMCI-konzorciumnak. Ők leginkább az oktatók szempontjait ismertették meg válaszaikban.

Meginterjúztattam ezenkívül az Európai Bizottság egyik főállású tolmácsát és oktatóját, valamint a Bizottság e-oktatásért és többnyelvűségért felelős osztályának egyik vezető beosztású munkatársát. Válaszaikban az EU képzéssel kapcsolatos elképzeléseit, ambícióit képviselték.

10.1. AZ ÖT SZAKÉRTŐ VÁLASZAI

A szakemberek kiválasztásában természetesen elsődleges szempont volt, hogy mind az ötén rendszeresen részt vesznek virtuális órákon. A kérdőívekben kutatási kérdéseimet tettem fel nekik, amelyekre szabadon, saját tapasztalataik, esetleges tudományos háttérismereteik alapján válaszolhattak. A következőkben áttekintem, milyen következtetéseket lehet levonni általánosságban az öt szakembertől kapott válaszokból. Mivel nincs szó nagyszámú mintáról, inkább a felmerült gondolatokat fogom az alábbiakban említeni, az említések számának hangsúlyozása nélkül.

10.1.1. Az első kérdésre adott válaszok értékelése

Már az első kérdésre adott válaszokból is kirajzolódtak bizonyos tendenciák. Ez az első kérdés így szólt: „Megvan-e a helye a virtuális óráknak a modern konferenciatolmácsolásban? Jár-e speciális előnyökkel vagy hátrányokkal?” Erre mind az öt megkérdezett egyértelmű **igennel** felelt, majd válaszukat részletesebben is megindokolták. Minden válaszadó egyértelműen pozitívan viszonyult a virtuális órákhoz, és úgy érezte: a modern technológiákat egyrészt ki kell használni, másrészt ezek használatára fel kell készíteni a hallgatókat is.

A virtuális órák megítélése nagyon hasonlít a távtolmácsolás megítéléséhez. A megkérdezettek kiemelték, hogy a virtuális órák – a távtolmácsoláshoz hasonlóan – költségkímélő, rugalmas módon hoznak létre olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek a modern technológia nélkül nem, vagy csak nagyon magas költségek árán jöhetnének létre. Különböző anyanyelvű, a tolmácsolás és az oktatás terén nagy tapasztalattal és naprakész ismeretekkel rendelkező szakemberekkel hozza össze a hallgatókat, akik a világ bármely pontján lehetnek. Az előadók akcentusa, stílusa igen változatos. Ezenkívül a virtuális órán könnyebben megvalósítható az az egyébként kívánatos helyzet, amikor a közönség egy része nem érti az eredeti beszédet, így autentikus felhasználóként hallgatja alkalmi tolmácsát. Következésképpen a **változatos anyanyelvű, magas tudású szakértők** könnyebb és olcsóbb elérhetősége a legfontosabb kiemelő előny.

Akárcsak az előnyök, a virtuális órák hátrányai is nagyon hasonlítanak a távtolmácsolás esetén említett hátrányokra. Több válaszban megjelent a beszélők közötti fizikai **távolság**, a képernyőn keresztül történő tolmácsolás, illetve a beszélők között nehezebben kialakuló empátia mint hátrány. Ebből következően, akárcsak a videokonferencia-tolmácsolás esetében, itt is magasabb stressz-szintről számoltak be a résztvevők.

Az említett hátrányok másik legfontosabb kategóriáját természetesen a **technikai problémák** tették ki. Idesorolható a rossz kapcsolat, a technikai nehézségekből adódó idővesztések, valamint a virtuális órák esetleges meghibásodása, de tágabb értelemben itt említhetjük a bonyolultabb szervezéssel járó pluszterheket is. Bár a kutatás időtartama alatt szerencsére ilyet nem tapasztaltunk, azóta már olyan eset is előfordult a virtuális óráink során, hogy csak komoly késéssel tudtuk valamelyiket elkezdni, miután csaknem feladtuk a reményt, hogy sikerül megfelelő kapcsolatot létrehozni az egyébként sokat tesztelt készülékek között.

Úgy tűnik tehát, hogy a virtuális órák bizonyos szempontból rugalmasak és leegyszerűsítik a pedagógiai segítségnyújtást, hiszen anélkül, hogy az oktatóknak utazniuk kellene, akár ugyanazon a héten is számos különböző egyetemnek segíthetnek szaktudásukkal. Ugyanakkor az így elkerült **terhek egy része áttevődik**, ugyanis a virtuális órák pluszszervezést, -adminisztrációt igényelnek. Mindez a szervezésben részt vevő munkatársakra hárul. Ráadásul a technika használata mindig hordoz magában valamiféle kockázatot, ami miatt szélsőséges esetben akár a több intézményre kiterjedő, hónapokon átívelő előkészítő munka teljesen kárba is vesztet.

Több válaszadónál is megjelent a gondolat, hogy a virtuális órák inkább **vizsgahelyzetre**, mint hagyományos tanórára hasonlítanak. Egyrészt, mivel az értékelést végző szakemberek – akárcsak az év végi vizsgabizottság külső tagjai – nem ismerik a hallgatók egyéni fejlődési ütemét. Így a visszajelzésük nem illeszkedik szervesen a pedagógiai folyamatba, és műfajilag is inkább vizsgaértékelésnek számít. Ugyanennek a problémának egy másik arca, amikor az értékelők a visszajelzéseiket nem igazítják hozzá a hallgatók írásban előre megküldött szintjéhez.

Másrészről szintén a vizsgahelyzetre emlékeztet a több válaszadó által is említett magas szintű stressz, illetve a helyzet formalitása. A vizsgajelleg azonban előnyös is lehet egy pedagógiai folyamatban: többen is említették, hogy a körülmények azonossága (az értékelők személye és szempontjai, a beszédek jellege) felkészíti a hallgatókat az év végi vizsgára. Ezek a tanulságok átvezetnek bennünket az interjúk második kérdéséhez.

10.1.2. A második kérdésre adott válaszok értékelése

A második kérdés így szólt: „Helyettesíthetik-e a virtuális órák a hagyományos kontakt órákat?” Erre a kérdésre jelentősen rövidebb válaszokat kaptam. Ez részben összefügghet azzal, hogy a megkérdezettek korábban részletesen nyilatkoztak a virtuális órák hátrányairól, így valószínűleg nem tartották szükségesnek ezeket megismételni. Mind az öt megkérdezett nemmel válaszolt az alapkérdésre, közülük ketten igen kategorikusan, míg egy megkérdezett inkább árnyaltabban.

Ezzel együtt a második kérdésre adott válaszokból egységes kép bontakozik ki. Minden megkérdezett egyértelműen úgy véli, hogy a virtuális órák nem helyettesíthetik a kontaktórákat, de nagyon hasznos módon **kiegészíthetik** őket. Az indoklás azonban már nehezebb feladatnak bizonyult. Két válaszadó meg sem próbálkozott vele.

Az első kifejtett indoklás, akárcsak a távtolmácsolás ellenzői esetében, inkább személyes benyomás, mint pontosan körülhatárolt érv. Arról az inkább általános jellegű megállapításról van szó, hogy „a **személyes kapcsolat** mégiscsak jobb”. Többen megfogalmazták, hogy az oktatás személyek közötti interakció, de csupán egyetlen válaszadó gondolta végig, melyek azok a készségek, amelyeket kizárólag kontaktórák során lehet elsajátítani. Ezek elsősorban a szemkontaktus kezelése, valamint az arckifejezések és a testbeszéd értelmezése és használata. A képernyő közbeékelődése miatt ezek a kommunikációs elemek vagy teljesen eltűnnek, vagy jelentősen visszaszorulnak. Másrészt az emberi kommunikációban rendszeresen kell döntéseket hozni (például a beszélőváltásról, visszakérdezésről stb.), de ezeket a döntéseket a virtuális órák kifejezetten szigorú, kötött menetrendje feleslegessé teszi.

A második nagyon érdekes gondolat összecseng azzal, ami az első kérdésre adott válaszokban, ha csak utalásként is, de már felmerült: a virtuális órák igazából nem az oktatásról, hanem sokkal inkább az értékelésről szólnak. Ezek **nem igazi tanórák**, mivel nem illeszkednek sem a csoport, sem az egyes hallgatók fejlődési vonalába, és nem épülnek be szervesen a pedagógiai folyamat aktuális kontextusába. Jellemzően pillanatképet adnak

a hallgató aktuális teljesítményéről. Ennek a pillanatképnek az értékét azonban nem szabad lebecsülni.

10.1.3. A harmadik kérdésre adott válaszok értékelése

Az interjúk harmadik kérdése így szólt: „Hol van a virtuális órák helye a tolmácsképzésben? A képzés melyik szakaszában, milyen beszédekkel érdemes elkezdni?” Tekintve, hogy meglehetősen újfajta óratípusról van szó, a vélemények elég változatosak, és a válaszadók szakmai háttere szerint is eltérést mutatnak.

Sőt: ez volt az a kérdés, amelyik a legnagyobb véleménykülönbséget mutatta ki, és a választóvonal az oktatók és az európai uniós intézmények munkatársai között látszik kirajzolódni. Az uniós intézmények munkatársai inkább a korai kezdés mellett foglaltak állást. Ez érthető, ha az ő szempontjukból vizsgáljuk meg a kérdést. Ha a virtuális órák már a képzés legelején megjelenének, a pedagógiai segítségnyújtást gyakorlatilag a képzés teljes hossza alatt meg tudnák oldani Brüsszelből. Ezenkívül a munkatársaik között felhalmozódott tapasztalatot és szaktudást is a lehető legszélesebb körben tudnák terjeszteni, és már a képzés legelső lépéseinél is személyesen garantálhatnak az egységes elvek terjesztését a partnerintézmények tolmácsképzésében.

Az oktatók ezzel szemben már több fenntartást fogalmaznak meg, és különösen nagy hangsúlyt fektetnek a megmérettetések graduálására. Mivel, mint az korábban kiderült, a virtuális órák szokatlanul nagy stresszt jelentenek a hallgatóknak, és ezért sokan inkább vizsgahelyzetként tekintenek rájuk, az oktatók inkább hajlanak arra, hogy csak a középhaladó-haladó hallgatóknak szervezzenek virtuális órákat. Ez a hozzáállás tükröződik abban is, hogy a B nyelvre történő tolmácsolás virtuális gyakorlását is inkább későbbre időzítenék.

Ennél a kérdésnél különösen előtérbe került a virtuálisan részt vevő **oktatók szerepe**. Többen megfogalmazták, hogy az oktatóknak fel kell készülniük beszédük megtartására és a visszajelzés adására: tájékoztatni kell őket a hallgatók aktuális szintjéről, illetve ha szükséges, segítséget kell adni számukra a beszédük graduálásához. A beszédeknek jól strukturáltaknak kell lenniük. Haladó szinten az előadónak előzetesen lehetőséget kell biztosítania a hallgatóknak, hogy a beszédekre felkészüljenek. Ugyanilyen fontos, hogy az oktatók visszajelzéseiket a hallgatók szintjéhez mértén fogalmazzák meg. Vagyis: az oktatók minél inkább próbáljanak beilleszkedni egy olyan pedagógiai folyamatba, amelynek valójában csak néhány óráig lehetnek részei.

Az oktatókkal kapcsolatban megfogalmazott sok elvárásnak talán az az oka, hogy erre a tényezőre van a partneregyetemeknek a legkevésbé befolyásuk. A képernyőn keresztül a már kialakult oktatási folyamatba kénytelenek beengedni egy idegent, de nincs hatásuk arra, hogy milyen beszédet fog mondani és hogyan adja a visszajelzést. A beszédekkel kapcsolatban is megfogalmazódott néhány kritérium, bár kevesebb: ennek oka valószínűleg az, hogy a felsorolt kritériumok tulajdonképpen egybeesnek a hagyományos órán felhasználható beszédek kritériumaival. Ezen a téren tehát nem számolhatunk be eltérésről a hagyományos és a virtuális órák között.

Elég világosan kirajzolódik tehát a kép, hogy milyen előadókra és milyen beszédekre van szükség egy hasznos virtuális órához, de azzal kapcsolatban már sokkal több az ellentmondás, hogy a hallgatóknak milyen előzetesen megszerzett tudással és készségekkel kell érkezniük a virtuális órákra. Ezzel a kérdéssel kapcsolatosan az uniós intézmények képviselői inkább megengedőek, és az egészen kezdőket is szívesen látnák a virtuális órákon. A kezdőknek kínált speciális modulok közül azonban csak az egyik tekinthető valóban virtuális órának, mivel az önképzésről szóló néhány óras képzés inkább egy rövid tanfolyam.

Az oktatók jellemzően jobban szeretnék, ha a tolmácsolók minél nagyobb előzetes gyakorlattal felvértezve vágnának bele a virtuális órákba. Ezen a téren tehát nincsen még konszenzus. Több válaszadó utalt rá, hogy a modern technológiák egyre nagyobb szerepet játszanak az életünkben, és hogy a távtolmácsolás a jövő útja, valamint hogy a megszokás csökkenti az újszerűségből adódó stresszt is, így várhatóan az ezzel kapcsolatos vélemények még tovább alakulnak akár csak a közeljövőben is.

10.2. ÖSSZEGZÉS

Az általam megkérdezett öt szakértő véleményében – a hallgatók visszajelzéseivel összehasonlítva – hangsúlyosabban megjelennek a tolmácsolástudományban jelenleg uralkodó elképzelések a videokonferencia-tolmácsolásról és a virtuális órákról. Nagy fontosságot tulajdonítanak a modern technika tanmenetbe történő bevezetésének, illetve a képernyő elidegenítő hatásának. Mind egyetértenek abban, hogy a virtuális órák hasznosan egészítik ki a jelenléti képzés kontaktórait, de a gyakorló oktatók valamivel kritikusabban látják a virtuális órák szerepét. Az órákat bevezető európai uniós intézmények ugyanakkor szeretnék a hallgatók minél szélesebb köréhez, a képzés minél korábbi pontján eljuttatni a pedagógiai segítségnyújtás e fajtáját. Az oktatók azonban hangsúlyozzák: a pedagógiai folyamatban betöltött szerepüket tekintve a virtuális órák közelebb állnak a vizsgához, mint a tanórákhoz: és bár előnyük egy része pontosan ebből fakad, ez megemelkedett stressz-szintet és korlátozott alkalmazhatóságot is jelent egyben.

11. Válasz a kutatási kérdésekre

A fentiekben áttekintettem a tolmácsolás és a táv-, valamint konferenciatolmácsolás elméleti alapjait, valamint a tolmácsképzés elveit és felépítését. Ezután részletesen ismertettem az ELTE és az Európai Unió intézményeinek a tolmácsképzésben érdekelt részlegei együttműködésével lezajlott virtuális órák köré épülő két kutatásomat. Az első kutatás keretein belül a virtuális órákon részt vevő hallgatókkal töltöttem ki kérdőíveket. A második kutatásban a tolmácsképzésben európai szinten fontos szerepet játszó szakemberekkel végeztem interjúkat. A két kutatási részben sok hasonló gondolat és megállapítás felmerült, ugyanakkor voltak olyan tényezők is, amelyek jellemzően inkább a hallgatók vagy éppen inkább a szakemberek válaszaiban kaptak nagyobb hangsúlyt.

Az alábbiakban a két kutatás során összegyűjtött nagy mennyiségű adat alapján fogok válaszolni a dolgozat elején feltett kutatási kérdéseimre, és eközben megvizsgálom, vajon helytállóak voltak-e a kezdeti hipotéziseim, vagy ezek javításra, finomításra, esetleg kiegészítésre szorulnak.

11.1. AZ ELSŐ KUTATÁSI KÉRDÉS: MEGVAN-E A HELYE A VIRTUÁLIS TANÓRÁKNAK A MODERN KONFERENCIATOLMÁCS-KÉPZÉSBEN?

Az első kutatási kérdésem arra irányult, hogy megvan-e a helye a virtuális óráknak a modern tolmácsképzésben. Hipotézisemben feltételeztem, hogy igenis helye van a virtuális óráknak a modern tolmácsképzésben. Egyrészt mivel alkalmazkodnak a piaci realitásokhoz, és felkészítik a hallgatókat a valós tolmács piacokon is egyre gyakrabban használt modern berendezés alkalmazására. Másrészt új lehetőségekkel bővítik a képzés tartalmát: új előadókkal, értékelőkkel kerülhetnek általuk kapcsolatba, a megszokottnál formálisabb és a vizsgaszituációhoz jobban közelítő helyzetekben.

A hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés gyakorlatilag igazolta a hipotézisemet. Ugyanakkor a hallgatók kimagaslóan legtöbbször a magas stressz-szintet említették a spontán felsorolt előnyök között (22 alkalommal). Ezután következett az ismeretlen

anyanyelvi előadók (19) és a külső visszajelzés (18) említése. A negyedik leggyakrabban (12 alkalommal) azt említették, hogy a virtuális óra felkészít a vizsgára.

11.1.1. Stressz

A stressz pozitívumok között történő említése meglepő lehet, ám ahogy azt már korábban áttekintettük, a stressz nagyon komoly szerepet játszik mind a professzionális tolmácsolás, mind a tolmácsképzés terén. A hallgatók jó lehetőségnek tartják a virtuális órát, hogy szembesüljenek ezzel a megnövekedett stressz-szinttel, és ezáltal stratégiákat dolgozzanak ki a kezelésére, vagy egyszerűen hozzászokjanak.

Ami a szakembereket illeti, a stresszt mint tényezőt csak 2 megkérdezett említette, mindketten a virtuális óra hátrányai között. Igaz, egyikük rögtön kiemelte, hogy ez előny is, hiszen a hallgatóknak meg kell tanulniuk kezelni a stresszt. Valamint ugyanő úgy tapasztalta, hogy ez a stressz a hallgatókat professzionálisabb viselkedésre ösztönzi, ami sokszor még a tartásukon, öltözködésükön is látszik – erre az általam megkérdezett hallgatók is utaltak a kérdőívekben. Úgy tűnik számomra, hogy a stresszel kapcsolatban az ő véleménye esett leginkább egybe a hallgatók véleményével. Ezzel szemben egy másik szakember annak a reményének adott hangot, hogy a stressz a virtuális órák elterjedésével akár csökkenhet is. Ugyanakkor, ha ez megtörténne, a virtuális óra egyik legfontosabb előnye szűnne meg.

Ezzel az előnnyel tehát annál inkább tisztában voltak a megkérdezettek, minél közelebb álltak a tényleges szereplési helyzethez. A hallgatók között sokkal több tolmács, mint néző említette (N:7, T:15), és az öt riportalany közül gyakorlatilag csak egy ismer-te fel előnyként. Ez az eredmény józan ésszel végiggondolva teljes mértékben érthető, ugyanakkor a tolmácsképzésben dolgozók számára mégis fontos figyelmeztetés. Ugyanis, ahogy oktatói szerepbe kerülve eltávolodunk a hallgatók helyzetétől, hajlamosak vagyunk megfeledkezni arról, milyen kiemelkedő szerepet játszik a stressz a képzés során. Fontos, hogy az emberi, szubjektív tényezőket is figyelembe vegyük a tevékenységünk során, és ne hagyjuk, hogy a rutin elfeledtesse velünk ezeket.

11.1.2. Újszerű helyzet, változatosság

Bár maga a technikai újdonság nem tűnt különösebben említésre méltónak a hallgatók körében, 10 esetben is említették általánosan, hogy a helyzet maga újszerű, illetve hogy a virtuális óra felkészít az új helyzetek kezelésére. Ezzel összefügg, hogy sokan említették előnyként az ismeretlen előadókat (19), az ismeretlen, elfogulatlan közönséget (18), a nagyobb közönséget (6), a váratlan témájú vagy újszerű beszédeket (7), illetve azt, hogy több az értékelő (3) és több, másféle visszajelzést adnak (8).

A tolmácsok munkájuk során általában nagyon változatos helyszíneken, témákban és megbízóknak dolgoznak. A tolmácsképzésben ezt a mértékű változatosságot szimulálni leg-feljebb a témák változatosságának növelésével lehet. Ugyanakkor bizonyos kulcsfontosságú témaköröket (például egészségügy, oktatás, bűnüldözés stb.) mindenképpen fel kell dol-gozni a képzés során. Ez nyilván bizonyos határokat szab a témák variálhatóságának, bár

mind az előadók, mind a hallgatók meglepő találékonysággal és kreativitással szokták összeállítani a gyakorlásra szánt beszédeiket. A hallgatók a virtuális órákon is nagyra értékelik az újszerű beszédeket (7), és ezt az aspektust két megkérdezett szakember is megemlítette.

A legnagyobb kihívást az anyanyelvi beszélők változatosságának biztosítása jelenti. Sok tolmácsképző küzd azzal a problémával, hogy bizonyos nyelvekből nem hogy több, de egyetlen anyanyelvi beszélőt sem tud biztosítani, illetve a rendelkezésre álló anyanyelvi lektorok inkább a nyelvtanításban jártasak, és nem a tolmácsképzésben jól felhasználható beszédek megtartásában. Ilyen nehézségekkel az ELTE tolmácsképzője jelenleg nem küzd, de a rendelkezésre álló anyanyelvi előadók stílusát, beszédfordulatait a hallgatók ennek ellenére hamar kiismerik. Talán ezzel magyarázható, milyen fontos előnyként tartják számon a hallgatók a változatos, ismeretlen előadók szereplését a virtuális órákon (19 említés pozitívumként).

Ez az előny a megkérdezett szakemberek válaszaiban is megjelenik. Mind az öt megkérdezett említette a változatos anyanyelvű beszélők fontosságát – ez volt az egyetlen tényező, amelyet mind az öt megkérdezett említett a válaszában. Ezen belül hárman is részletezték, hogy ez változatos akcentusokat, stílust jelent. Ugyanakkor egyikük úgy vélte, ez különösen azoknak a hallgatóknak hasznos, akiknek ritka nyelvkombinációjuk van. A hallgatói kérdőívekből ugyanakkor egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók számára annak ellenére is kiemelkedően fontos a virtuális órák előadóinak újszerűsége, hogy egyetemünkön az összes nyelv legalább egy, de inkább kettő anyanyelvi beszélővel van lefedve. Úgy tűnik tehát, hogy bár talán az oktatók számára elégnék tűnhet 1-2 anyanyelvi beszélő aktív részvétele, a hallgatók minden egyes újabb lehetőséget örömmel fogadnak: a változatos anyanyelvi beszélőket említették a második leggyakrabban előnyként.

Végül szintén a változatosság témakörébe tartozik a közönség és a visszajelzések kérdése. Ez a két tényező szorosan összefügg, mivel a virtuális órákon gyakorlatilag a teljes közönség visszajelzést adott. Hiszen mindenki, aki a célnyelvi változatot értette, elmondta róla valamilyen szempontból a véleményét, aki pedig nem értette, az nem számít közönségnek, hiszen a kommunikációnak nem címzettje. Ennek ellenére előfordult, hogy még egy ilyen résztvevő is adott tanácsot például a magabiztosságot sugalló testbeszéddel vagy az előadásmóddal kapcsolatban.

A hallgatói kérdőíveken harmadik leggyakrabban említett előny a külső, objektív visszajelzés volt (18), de szintén sokan említették a nagyobb mennyiségű visszajelzést (8), a nagyobb közönséget (6) és a több értékelőt (3). Ezt az aspektust a szakemberek között azonban csak három válaszadó említette: 2 válaszadó az anyanyelvi beszélők visszajelzéseit, a visszajelzések külső, autentikus voltát, illetve azt, hogy ha a hallgatók retúrt adnak, a kevésbé ismert anyanyelvük miatt a közönség java része autentikus felhasználóként adhat visszajelzést, ami pedig a tolmácsképzés mesterséges körülményei között csak elenyésző alkalommal fordul elő.

A hallgatók számára tehát elsődleges, hogy a virtuális órán sok új beszélővel ismerkedhetnek meg, akiktől újszerű beszédeket és sok új visszajelzést kapnak. A szakemberek válaszaiban azonban a mennyiség kérdése nem kap ilyen hangsúlyt, annál inkább a minőségé. Ezt a következő alponban fogom megvizsgálni.

11.1.3. Hozzájárulás a szakértelemhez

Mind a hallgatók, mind a szakemberek szempontjából nagyon fontos előny, hogy a virtuális órákon a hallgatók kapcsolatba kerülhetnek a szakma egyik csúcsát képviselő európai uniós tolmácsokkal és oktatókkal, és megismerkedhetnek az értékelés uniós szempontjaival.

Kiemelkedően sok kérdőíven említették, hogy a virtuális órákon a szakma csúcsától kapnak visszajelzést (11), illetve hogy ez a visszajelzés az EU kritériumainak felel meg (11). Említették továbbá, hogy így alkalmuk volt megismerni a későbbi vizsgabizottság tagjait és kritériumaikat (5), hogy a vizsgabeszédre hasonló beszédeket kaphattak (1), illetve hogy kiderült számukra, mit várnak el a SCIC-szabadúszóvizsgán (1). Láthatjuk tehát, hogy a hallgatók nagy jelentőséget tulajdonítanak a résztvevők „bennfentes” tudásának és szakmai ismereteinek, de a számok azt mutatják, hogy a korábban említett tényezőkhez képest (stressz, sok előadó) valamivel kevesebb alkalommal említették ezt.

A szakértők számára azonban mondhatjuk, hogy kiemelt fontosságú volt a résztvevők szakértelme. Az általuk második leggyakrabban említett előny (4 említés) az, hogy a visszajelzéseket gyakorlott tolmácsok adják. Ezenfelül hárman kihangsúlyozták azt is, hogy ezek az emberek nemcsak gyakorlott tolmácsok, hanem gyakorlott oktatók is. Felmerült továbbá, hogy nagy gyakorlatuk van a beszédírásban.

A hallgatókkal összhangban a szakemberek is fontosnak látják, hogy a virtuális órák felkészítenek az év végi vizsgára, egyrészt mert ugyanazok az elvárások, és SCIC-tolmácsok vesznek rajta részt, másrészt mert azonos típusú beszédeket kapnak a virtuális órákon, mint majd a vizsgán.

A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy az Európai Unió intézményeiben dolgozó szakemberek milyen nagy súlyt fektetnek arra, hogy az ő standardjaikat, kritériumaikat eljuttassák a partnerintézményekbe. Ezt az egyik válaszadó meg is fogalmazta, vagyis hogy a virtuális órák a legnaprakészebb szaktudást juttatják el földrajzi szempontból igen távoli helyekre is. Ráadásul a hagyományos pedagógiai segítségnyújtáshoz (Pedagogical Assistance) képest olcsóbban és rugalmasabban is. Kiemelendő, hogy a virtuális óráknak ezt az előnyét a szakemberek közül csak azok említették, akik maguk is az EU munkatársai.

A szakértelem elérhetővé tételével kapcsolatos eltérő hozzáállást jól példázza a visszajelzések kérdése. Az egyetlen oktatóként nem dolgozó válaszadó szerint a virtuális órák egyik előnye, hogy az uniós szakemberek új szempontokat is felvetnek az értékelésük során. Ezzel szemben a nem uniós munkatárs, de aktív oktató válaszadó inkább annak az előnyét emeli ki, hogy a nemzetközi szakembergárda lényegét tekintve ugyanazt a visszajelzést adja, mint amit a hallgató a saját egyetemén kapni szokott, ezáltal a visszajelzés egy tágabb kontextusba kerül és hitelesebbé válik. Az oktatók tehát inkább saját munkájuk megerősítését várják az Unió munkatársaitól, míg ez utóbbiak úgy vélik, inkább hozzátennének az egyetemeken fellelhető szakértelemhez. A két vélemény között egy harmadik válaszadó találja meg a hidat, amikor úgy véli, hogy a virtuális óra megerősíti az órai munkán elsajátítottakat.

Érdekes, hogy az egyik hallgató tanulásként azt fogalmazta meg a kérdőívén, hogy ő is ugyanazokat a hibákat jegyezte le nézőként, mint amelyekre a brüsszeli bizottság visszajelzésében felhívta a figyelmet. Ez a megjegyzés arra utal, hogy az egyetemeken folyó munka az uniós kritériumokkal igencsak összhangban működik.

11.1.4. Felkészít a vizsgára

Ezt a témát a fentiekben már többször érintettük, egyrészt a stressz kérdéskörében, másrészt, amikor arról volt szó, hogy a virtuális órákon a hallgatók hozzáférhetnek bizonyos „belső információkhoz”. A virtuális óra egyik fontos pozitívuma tehát az, hogy felkészíti a hallgatókat a későbbi vizsgájukra. A spontán említett előnyök közül ez az aspektus szerepelt a negyedik legtöbbször a kérdőíveken, 12 alkalommal. A korábban elemzett tényezőkön kívül (vagyis hogy az EU kritériumait tükrözik a visszajelzések, hogy megismerhették a vizsgabizottságot és a kritériumaikat, hogy EU-szabvány beszédet kapnak és hogy kiderült számukra, mit várnak a SCIC-vizsgán) még azt is említették, hogy a virtuális óra autentikus, mert tétje van.

A szakemberek számára is világos a virtuális órák ilyen jellege. Mint már korábban megvizsgáltuk, szerintük is felkészít a vizsgára az alkalmazott kritériumok és a jelen lévő tolmácsok azonossága miatt, illetve az azonos felépítésű beszédek okán. A válaszokból kiderült, hogy már az Unió munkatársai is észrevették, hogy a hallgatók hajlamosak inkább vizsgahelyzetként tekinteni ezekre az órákra. És talán nem is tévednek, amikor így látják a helyzetet, hiszen az EU tolmácsolásért felelős egyik munkatársa is úgy nyilatkozott, hogy a virtuális órák jó alkalmat jelentenek az Uniónak, hogy felmérjék az egyes évfolyamokban rejlő potenciált. Az oktatók is hasonlóan látják a helyzetet: egyikük szerint a virtuális órák tulajdonképpen lényege az értékelés (bár mint láttuk, a hallgatók ugyanilyen fontosságot tulajdonítottak a sok ismeretlen előadónak), a másik megkérdezett oktató pedig úgy látja, hogy a multilaterális konferenciákon alkalom adódik a részt vevő egyetemek szintjének összehasonlítására.

A hallgatók tehát nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a virtuális óra olyan jellegű információkhoz jelent hozzáférést, amely hozzásegítheti őket a sikeres vizsgához. Az interjúkból az a kép rajzolódik ki, hogy ez az Unió szempontjából sokkal kevésbé számít említésre méltó előnynek, mint mondjuk a résztvevők szakértelme. Néhány vélemény ezenkívül azt is sugallja, hogy ilyenkor nemcsak a hallgatók „vizsgáznak”, hanem az egyetemek is: hiszen a színvonaluk ilyenkor összehasonlítható, és azt is fel lehet mérni, milyen potenciál rejlik az épp náluk tanuló évfolyamban.

11.1.5. Felkészít a munkaerőpiac új realitására

Érdekes, hogy várakozásaimmal ellentétben a hallgatók gyakorlatilag nem említették egyszerűen sem, hogy a virtuális órák a valós munkaerőpiacra készítenék fel őket. Kizárólag az uniós normákra és a SCIC-vizsgára való felkészülést említették. Ez valószínűleg az óra nagyon specifikus voltából adódik: európai uniós intézményekkel együttműködésben, sokszor

uniós témák említésével, feldolgozásával zajlottak le, és a visszajelzést adó személyek is az uniós kontextust tekintették kiindulási és referenciapontnak. A hallgatók valószínűleg nem érezték szakmai életük más területein is relevánsnak azt, amit ezeken az órákon elsajátíthattak, vagy nem jutott eszükbe ennek említése. Aki a valós életre tett utalást, az kifejezetten azt hangsúlyozta, hogy a szokványostól eltérő beszélők és beszédek miatt állt közelebb a virtuális óra a piacon rájuk váró helyzethez, nem a technológia alkalmazása miatt.

Az is egy lehetséges magyarázat erre, hogy a hallgatók egyelőre csak az előttük álló legközelebbi megmérettetésre, a záróvizsgára, valamint az európai uniós szabadúszóvizsgára koncentrálnak. Ezzel szemben a képzéssel foglalkozó szakemberek a képzés összeállításakor mindig szem előtt tartják a képzés végső célját, vagyis azt, hogy a hallgatók megállják a helyüket a munkaerőpiacon. Éppen ezért az 5 megkérdezett szakember közül 3 is említette ezt az aspektust: egyrészt, hogy a virtuális óra felkészít a piaci realitásokra, mivel egészen biztosan fognak ilyen körülmények között dolgozni. Másrészt egy egészen érdekes szempontot vetett fel az egyik megkérdezett oktató: az uniós intézményekkel rendezett videokonferencia-beszélgetés megmutatja a hallgatóknak, melyek azok a minimális körülmények, amelyek a munkavégzéshez szükségesek, így a jövőben tudni fogják, milyen körülmények között nem szabad elvállalniuk videokonferencia-tolmácsolásra szóló megbízást. Ő tehát úgy ítélte meg, hogy az uniós intézmények a technikai minőség szempontjából etalont jelentenek, és nyilván saját tapasztalataira támaszkodott ennek megfogalmazásakor. Ugyanakkor a hallgatók egyértelműen nehézségként ítélték meg, hogy a technika a virtuális órákon sok esetben kívánnivalót hagyott maga után. Ebből arra következtethetünk, hogy ennél rosszabb körülmények között valóban nem lehet minőségi munkát végezni, illetve arra is, hogy a mindennapi kapcsolattartáshoz bőségesen kielégítő körülményeket biztosító virtuális környezet még mindig nehézséget jelenthet, ha egy komplexebb beszédfeldolgozást és -produkciót kívánó helyzetben, esetünkben tolmácsolásra kívánjuk felhasználni.

11.1.6. Új technológia használata

Bármennyire meglepő is, összesen csupán 4 kérdőívben jelent meg előnyként az új technika használata. Ezenkívül 2 kérdőívben említették tanulságként, hogy a technika használata nem feltétlenül rontja a minőséget, és egy másikon, hogy megismerkedhettek a modern technikával. A hallgatók a technika használatára tehát inkább szükséges rosszként vagy praktikus eszközként tekintenek. Erre utalhat, hogy a fentiekkel szemben 20 kérdőívben is megjelent a negatívumok között, hogy a technika minőségi problémái nehezítették az értést. Ezért úgy vélem, hogy bár a hallgatók közül csak nagyon kevesen foglalmazták meg annak előnyeit, hogy megismerkedhettek ezekkel a speciális nehézségekkel, mi magunk a nehézségek említéséből kiindulva megtehetjük ezt a lépést.

Ugyanakkor az is lehetséges, hogy ennek a generációnak már nem jelent olyan különlegességet, hogy virtuális környezetben dolgozhat, hiszen közülük többen is régóta használnak Skype-hoz hasonló programokat, vagy akár az okostelefonok videotelefonálási opcióját kapcsolattartásra. Szubjektív tapasztalatom, hogy ennél a generációnál már az sem

ritka, hogy nyelvórákat vesznek vagy éppen adnak ilyen módon. Az ilyen jellegű korábbi tapasztalatokra azonban semmilyen módon nem kérdeztem rá a hallgatók körében.

Mindenképpen érdekes további kutatási terület lehet annak vizsgálata, hogy a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás az elméleti bevezetőben kifejtett nehézségei mekkora jelentőséget nyernek egy olyan generáció tagjai között, amelyik – feltételezéseink szerint – régóta otthonosan mozog a virtuális környezetben. Elképzelhető, hogy a technika használata nem feltétlenül jelent számukra olyan mértékben zavaró tényezőt, mint azok számára, akik a virtuális környezetben történő tolmácsolást azután sajátították el, hogy nagy gyakorlatra tettek szert a tolmácsolás hagyományos módjaiban. A távtolmácsolásra vonatkozó vizsgálatok eddig azonban jellemzően erre az utóbbi csoportra koncentráltak. Ők a számukra megszokott, ideális konferenciakörülményeket hasonlítják össze a videokonferencia-tolmácsolások körülményeivel, míg a hallgatóknak nincsenek ilyen jellegű emlékeik, megszokásaik, ugyanakkor támaszkodhatnak a virtuális rutinjukra.

Ugyanakkor a kérdőívekből az is kiderül, hogy az előképzettséggel rendelkező hallgatók kritikusabbak voltak a technikai körülményekkel szemben, mint a teljesen kezdő társaik. Ez tehát arra utal, hogy a technika alkalmazásában rejlő sajátosságok felismeréséhez a hallgatóknak szükségük van tapasztalatokra és rutinra is. Ez az eredmény egybevág fenti megállapításunkkal, vagyis, hogy minél tapasztaltabb tolmács valaki, annál kritikusabb a virtuális környezet nyújtotta körülményekkel kapcsolatban.

Úgy tűnik tehát, hogy önmagában a technika használata nem jelentett kiemelendő pozitív újdonságot a hallgatók számára. A szakemberek közül azonban hárman is említették ezt fontos előnyként. Ketten fogalmaztak úgy, hogy a hallgatók megismerkednek egy új technológiával, és ezenkívül még három utalás volt arra, hogy ez a tolmácsolási realitás, ahogy ezt az előző alfejezetben már áttekintettük. Ebben a kérdésben tehát határozott különbséget lehet felfedezni a hallgatók és az idősebb szakemberek között, ami a problémával kapcsolatos tudatosság, érzékenység más szintjéből is adódhat.

11.1.7. Tolmácsolástechnikai és a felkészülésre vonatkozó tanulságok

A hallgatók minden virtuális óra után nagy számban fogalmaztak meg a tolmácsolástechnikára, illetve a tolmácsolások előkészítésére vonatkozó praktikus és személyes tanulságokat. Ezeket a korábbiakban már részletesen elemeztem. A kutatási kérdésem megválaszolására szempontjából annyit emelnék ki csupán, hogy ezek a tanulságok mindkét tanév során egyenletes arányban jelentek meg, tehát minden órán volt alkalmuk a hallgatóknak személyes tanulságokat levonni. A másik érdekes jelenség ezekkel a tanulságokkal kapcsolatban az, hogy jellemzően a tolmácsként szereplő hallgatóktól származnak. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le a tolmácsképzés egészére, hogy nagyon hasznos megfigyelni mások tolmácsolási teljesítményét és meghallgatni az ezzel kapcsolatos visszajelzéseket, de igazán használható, személyes tanulságokat a saját szereplésből lehet a leginkább levonni. Érdekes további kutatási téma lehet annak megvizsgálása, hogy milyen gyakorisággal fogalmaznak meg tanulságokat a hallgatók különböző helyzetekben: ha nem ők

tolmácsolnak, de meghallgatják a tanár visszajelzését, ha ők tolmácsolnak, és az oktatótól kapnak visszajelzést, ha ők tolmácsolnak, de társuktól kapnak visszajelzést, vagy ha nem ők tolmácsolnak, viszont visszajelzést adnak társuknak.

Bár az interjúk során a szakemberek nyilvánvaló okokból nem tértek ki hosszasan az egyénileg levont tanulságokra, egyikük mégis annak a reményének ad hangot, hogy más hatást vált ki a hallgatóból, ha az unalomig ismert visszajelzéseket, szempontokat ezúttal egy magas presztízsű külső szemlélő szájából hallja.

11.1.8. Válasz az első kutatási kérdésre

A fentiekből egyértelműen kiderül, hogy a virtuális óráknak megvan a helyük a modern konferenciatormács-képzésben. Erre a kérdésre minden megkérdezett szakember egyértelmű igennel válaszolt, és a hallgatók kérdőíveiből is ezt a következtetést vonhatjuk le.

Egyrészt a felhasznált technika megfelel a célnak: 49 kérdőívből 41 találta a kép minőségét megfelelőnek, és 35 kérdőíven értékelték úgy, hogy a hangminőség is elégséges volt. A hangminőséggel kapcsolatban a visszajelzésekből az derült ki, hogy megnehezítette ugyan a hallgatók dolgát, de nem olyan mértékben, ami a gyakorlást megfosztotta volna értelmétől.

Másrészt az elhangzott beszédek is megfeleltek a célnak: 49 kérdőívből 46-on szerepelt az, hogy a virtuális órán kapott beszéd a gyakorláshoz hasznos volt. És bár arra nem kérdeztem rá konkrétan, hogy a visszajelzés hasznos volt-e, abból, hogy a részletes visszajelzéseket következetesen az előnyök között említették a hallgatók, arra következtethetünk, hogy igenis hasznosak voltak. Ezenkívül, a kapott visszajelzésekre használt második leggyakoribb jelző a „hagyományos órákon megszokotthoz hasonló” (26) volt, ami azt mutatja, hogy a virtuális órák beleilleszkednek a partneregyletemeken folyó tanítási folyamatba.

A technika tehát használható, a felhasznált beszédek és a kapott visszajelzések módszertanilag megfelelőek, és a virtuális órákon sorra születnek a legkülönbözőbb egyéni felismerések, tanulságok. De ahhoz, hogy a virtuális órák szervezése indokolt legyen, az kell, hogy valamivel egyértelműen többet adjanak, mint a hagyományos tantermi órák. Ez a hozzáadott érték a hallgatók szempontjából a megnövekedett stressz-szint, a sok különböző anyanyelvi előadó jelenléte, a külső szemlélőktől származó, részletes visszajelzés, illetve az, hogy a virtuális óra felkészít az év végi vizsgára, valamint a SCIC szabadúszó-vizsgájára.

A megkérdezett szakértők számára a virtuális órák legfontosabb előnye az anyanyelvi beszélők részvétele, illetve a virtuális órákon részt vevő szakemberek szaktudása. A szakemberek a hallgatóknál sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítanak annak, hogy ezek az órák egy valós munkaerő-piaci helyzetre készítik fel a hallgatókat, illetve hogy így megismerkedhetnek a modern technikával. Mindenképpen kiemelendő, hogy az Európai Unió munkatársai mindezeket az előnyöket, illetve az egyetemek együttműködésének fejlesztését az oktatók utaztatásánál jóval olcsóbban, egyszerűbben és rugalmasabban érhetik el.

11.2. A MÁSODIK KUTATÁSI KÉRDÉS: HELYETTESÍTHETI-E A VIRTUÁLIS TANÓRA A HAGYOMÁNYOS TANTERMI KONTAKTÓRÁKAT?

A második kutatási kérdéssel azt vizsgáltam, hogy a virtuális órák egymaguk képesek-e betölteni a hagyományos kontaktórák szerepét, kiváltható-e a jelenléतालapú képzés egy teljességében videokonferencia-hívásokra épülő órátípussal, hiszen a technika fejlődésével az ilyen irányú változásokra egyre nagyobb az igény. Hipotézisemben feltételeztem azonban, hogy a virtuális órák nem helyettesíthetik maradéktalanul a hagyományos kontaktórákat, sokkal inkább kiegészítik azokat. Mindezt azzal indokoltam, hogy a hallgatóknak számos olyan készséget kell elsajátítaniuk (interperszonális készségek, együttműködés, autonóm tanulás), amelyekhez feltétlenül szükség van a személyes kapcsolatra is. További hátránya a virtuális óráknak a szigorúan kötött menetrend, amely nem teszi lehetővé, hogy a hallgatók a természetes beszélőváltást, esetleg a párbeszédék gördülékeny lefolyásának elősegítését elsajátítsák.

Az összes megkérdezett szakember egyöntetűen nemmel válaszolt erre a kérdésemre, és a hallgatók is felsoroltak számos olyan tényezőt, amelyek miatt kevésbé hatékonynak találják a virtuális órákat a hagyományos óráknál. Ezért az alábbiakban, mivel a virtuális órák indokoltságát és előnyeit a fentiekben már kifejtettem, azokra a tényezőkre fogok részletesebben kitérni, amelyek miatt a virtuális órák a jelenlegi formájukban nem vehetik át a kontaktórák helyét.

11.2.1. Videokonferencia-helyzet

Bár a fentiekben megállapítottuk, hogy a technika jelenlegi állapotában elégséges feltételeket biztosít ahhoz, hogy alkalmanként videokonferencia-berendezés segítségével tartssunk tanórákat, a kutatásom eredményei arra engednek következtetni, hogy ezek az órák nem helyettesíthetik a hagyományos órákat. A hallgatók kérdőívein összesen 30 olyan nehézség szerepelt, amely a technika használatával hozható összefüggésbe (17 megjegyzés tolmácsok kérdőívein, 14 pedig nézőkén szerepelt). A legtöbben (a 49-ből 20 kérdőíven) azt nehezményezték, hogy a hangminőség nehezítette az értést, de felmerült a szemkontaktus (2) és az interaktivitás (2) hiánya is.

Amikor kifejezetten a technika minőségére kérdeztem rá, megint csak a hangminőség bizonyult problémásnak: a 49 kérdőív közül 35-ön szerepelt csak, hogy elégséges a tolmácsoláshoz, míg több mint az egynegyedükön, 14-en nyilatkozták azt a hallgatók, hogy nem volt kellő színvonalú. (A kép minőségével 41 kérdőíven elégedettek voltak.) Jellemző, hogy a nézők kevésbé voltak elégedettek a hangminőséggel: a nézői kérdőívek 61,90%-án nyilatkoztak ilyen pozitív irányban, míg a tolmácskérdőíveken 78,57%-ban. Ez arra figyelmeztet minket, hogy a tolmácsoknak nem mindig marad elég kognitív energiájuk arra, hogy kritikusan értékeljék a bemenet minőségét, ezért az ilyen irányú kutatások

esetén olyan személyek véleményét is figyelembe kell venni, akik figyelmük nagyobb részét tudják a bemenet értékelésére fordítani.

A hallgatói kérdőívekből az is kiderül, hogy a technika minőségével való elégedettség igencsak ingadozó, és több egyéb tényezővel is összefüggést mutat, például azzal, hogy mennyire voltak elégedettek a hallgatók a beszédekkel vagy hogyan reagáltak a visszajelzésekre. Ez arra figyelmeztet minket, hogy ha az egyik területen felmerül egy probléma, az a többi terület megítélésére is kihathat, a hallgatók kevésbé rugalmasan értékelik a többi aspektust. Ilyenkor nagyon nehéz megállapítani, melyik tényező váltotta ki eredetileg a negatív reakciókat: a rossz hangminőség, a nem megfelelő színvonalú beszédek vagy a kíméletlennek érzett visszajelzés. Ráadásul a legtöbbit kritizált virtuális órán (2012. december 3.) a szokott időre a megszokottnál eggyel több, vagyis öt beszédet időzítettünk, így előfordulhat, hogy a feszítettebb tempó váltotta ki az elégedetlenséget.

A hallgatók maguk is megfogalmazták, hogy hasznosabbnak találták volna az órát, ha jobbak a technikai feltételek (4). A rendelkezésre álló technikát is jobban lehetett volna használni, ha fókuszáljuk a saját kimenő képünket (1), ha a képernyőn nem csak az értékelő személyt látjuk (1), ha a partnerek helyszínén nincs a háttérben jövés-menés (1), vagy az előadó nem kapkodja a fejét (1). Ezek a javaslatok jellemzően a tanévek elejére csoportosultak, ami arra enged következtetni, hogy az év előrehaladtával a hallgatók hozzászoktak a körülményekhez, vagy pedig a szervezők is egyre rutinosabbá váltak.

A megkérdezett szakemberek is nagyon sok említést tettek a technika használatának hátrányairól. Általánosságban is megjegyzik, hogy a távolság hátrány, mivel így nehezebben alakul ki empátia. De ezek a hátrányok csak akkor nyilvánulhatnak meg, ha egyáltalán létrejön a kapcsolat: ha ez nem sikerül, az idővesztés és frusztrációt okoz. De még a létrejövő kapcsolat minősége sem mindig elégséges, és a technika miatt sok az esetlen beszélőváltás, a visszakérdezés.

Eddig arról beszéltünk, milyen nehézséget jelent a technika használata a hallgatóknak, de ne feledjük el, hogy mindez az oktatók, szervezők munkájára is kihat. Egyrészt a felszerelés kiépítése komoly költségekkel jár, bár megjegyzendő, hogy jelenleg már nem vesznek fel az EMCI-konzorciumba olyan intézményt, amelyik nem rendelkezik videokonferencia tartására alkalmas berendezéssel. Másrészt a virtuális órákhoz technikusra van szükség, és számos tesztet kell végrehajtani, hogy maga az óra zökkenőmentesen haladjon. És bár ez nem kimondottan technikai probléma, a videokonferenciák megszervezése igen kiterjedt egyeztetést kíván számos intézmény és személy között. Végül a videokonferencia rögzítése, a felvételek esetleges felhasználása igen komoly etikai kérdéseket vet fel, nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók szempontjából is.

Összességében úgy vélem, a technika használata, és azon belül is a hangminőség ingadozó volta még túl komoly nehézségeket állít a hallgatók elé ahhoz, hogy a virtuális órák átvegyék a hagyományos órák helyét. A tolmácsképzés önmagában is igen jelentős erőfeszítéseket kíván a hallgatóktól, nem lenne produktív mindezt a technikából adódó nehézségekkel tetézni. A hallgatókkal szemben az uniós szakemberek inkább a szakirodalomból is ismert általánosabb nehézségeket sorolták negatívumként (távolságérzés, ne-

hezebben kialakuló empátia), bár a hallgatók ilyen irányú megjegyzést egyáltalán nem tettek, sőt inkább nagyobb figyelem átéléséről számoltak be. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a részletekbe menő, személyre szabott értékelés miatt egy pillanatra sem lehetett olyan érzésük, mintha közönség nélkül tolmácsolnának. Azok az oktatók pedig, akik a partneregyetemeken vesznek részt a szervezőmunkában, a szervezési nehézségeket, a technika használatából adódó esetleges frusztrációt emelték ki. Vagyis: bár uniós szemszögből mindenképpen költséghatékonyabb és egyszerűbb módja ez a pedagógiai segítségnyújtásnak, a technika még nem elégséges ahhoz, hogy kiváltsa a kontaktórákat, jelenlegi állapotában nem teljességben megbízható, alkalmazása pedig az egyetemekre háruló szervezési munka növekedésével jár együtt.

11.2.2. A beszédek ingadozó színvonala

A virtuális órák egyik legfontosabb pozitívuma az, hogy új anyanyelvi szakemberek beszédeit és visszajelzéseit hallhatják a hallgatók. Ugyanakkor pontosan ez az a változatosság, ami kockázatot is rejt magában: az egyetemeknek ugyanis nem áll módjukban befolyásolni, ki tartja a beszédet, milyen beszédet tart és milyen visszajelzést ad. Informális tájékozódásom szerint a virtuális órán részt vevő brüsszeli szakemberek nem részesülnek az óra előtt képzésben vagy felvilágosításban, csupán annyit közölnek velük, milyen nyelvű és milyen szintű beszédre lesz az órán szükség. Természetesen nem lehet kizárni, hogy ez az eljárás azóta megváltozott.

Ennek ellenére a hallgatók összességében elégedettek voltak a beszédekkel, és hasznosnak ítélték a kapott visszajelzéseket, azonban az egyes órákra levetítve észlelhetünk bizonyos ingadozást. Két óra emelkedik ki a beszédekkel kapcsolatban megfogalmazott kritikák terén: a 2014. május 19-i, valamint a 2012. december 3-i.

Mint a korábban megvizsgált többi tényezőnél, most is a nézők voltak kritikusabbak a bemenet minőségével kapcsolatban: a 3. kérdésre adott válaszaikban 22,22%-uk fogalmazott meg kritikát a beszédekkel kapcsolatban, míg a tolmácsoknak csak 14,29%-a. A legtöbb kritika a beszédek sebességére vonatkozott (14), illetve az információsűrűségre (9). A szerkesztettséget csupán 3 kérdőívben kritizálták, ami azt mutatja, hogy összességében jól strukturált, professzionális beszédek kaptak. A gyorsabb, információban gazdagabb előadásmód valószínűleg abból adódik, hogy a tolmácsok munkájuk során a gyors beszédre kénytelenek törekedni. Ha egy gyakorló tolmács oktatáshoz használt beszédet mond, tudatosan kell, hogy a sebességére, információsűrűségére odafigyeljen. Azonban a virtuális órákon részt vevő szakemberek sokszor sokkal inkább tolmácsolási, mint oktatási tapasztalatokkal rendelkeznek.

A hallgatók spontán összesen 15 kritikát fogalmaztak meg a beszédekkel kapcsolatban, ezek közül a virtuális óra hasznosságát a következő megjegyzések érintik: a kelleténél hosszabb volt a beszéd (2), nehezebb (1), túl szakmai (1), nem a csoport szintjének megfelelő (1), illetve hogy a beszédek szintje egyenlőtlen volt (3). Továbbá 9 javaslatot is leírtak: szeretnék volna, ha előre ismerik a témáját (5), ha a csoport szintjének jobban megfelel (1), ha utólag megkaphatják (2), vagy ha az angol beszéd lassabb (1).

A megkérdezett szakemberek közül csupán egyvalaki, egy oktató említette, hogy az előadók által adott beszédek színvonala nem mindig megfelelő. A harmadik kutatási kérdésem megválaszolásakor ki fogok térni arra, hogy a megkérdezett szakemberek milyen beszédeket tartanának hasznosnak a virtuális órákon.

Összességében úgy vélem, hogy a vizsgált időszakban módszertanilag jól felépített beszédeket kaptunk. Egy-egy alkalommal azonban sor került néhány strukturálatlanabb beszédre is (pl. 2012. december 3.), ami alapvetően rányomta a bélyegét az egész virtuális óra megítélésére. A beszédek ingadozó színvonala tehát mindenképpen létező, a megkérdezett szakemberek által is említett kockázat.

11.2.3. A visszajelzések kontinuitásának hiánya

A legnagyobb ingadozást a hallgatók visszajelzésre adott reakciója mutatja. Ez azért is nagyon fontos, mivel a részletes, objektív és külső visszajelzés a virtuális órák egyik legnagyobb értéke a hallgatók és a megkérdezett szakemberek szemében is. Ugyanakkor a kutatásom azt mutatta, hogy ha megváltozik a visszajelzést adók személye, jelentősen megváltozik a visszajelzésekre adott reakció is. Ennek ékes példája, hogy a 6. kérdésemre adott válaszul az első évben 7 alkalommal is azt a választ kaptam, hogy elbizonytalanító volt a visszajelzés, míg a második évben egyetlen alkalommal sem jellemezték így a visszajelzéseket.

Ami a spontán említett nehézségeket, hátrányokat illeti, a hallgatók többek közt arra panaszkodtak, hogy kevesebb pozitív visszajelzést kaptak (6), hogy igazságtalan volt a visszajelzés (1), hogy a visszajelzést a fejlődésük ismerete nélkül fogalmazták meg (1), hogy kevés visszajelzést kaptak (1), illetve hogy a magyar oktatóktól is angolul (1). Összesen 3 kritika származott a nézőktől, és 9 a tolmácsoktól. Az idő előrehaladtával azonban a visszajelzésekkel kapcsolatos elégedetlenség mértéke csökkent.

A visszajelzések témakörében a hallgatók javaslatokat is megfogalmaztak. Érdekes módon itt az arány megfordult: 9 származott a nézőktől és 3 a tolmácsoktól. Tehát míg a tolmácsok a saját tapasztalataikra koncentráltak, a nézőknek maradt idejük és energiájuk arra, hogy a problémákat tovább is gondolják. A legtöbben (3) egyenlő hosszúságú visszajelzéseket szerettek volna mindenkinek. Továbbá 2 hallgató is hasznosabbnak érezte volna, ha reagálhatott volna az értékelésre.

Ez a legutolsó megjegyzés mutatja, hogy a virtuális óra meglehetősen formális és kevésbé interaktív. Paradox módon ez a naprakész, korszerű oktatási forma a technikai nehézségek miatt némileg visszanyúlt a túlhaladott, frontális oktatás egyes elemeihez.

Ami a szakemberek véleményét illeti, az egyik oktató a visszajelzések minőségi ingadozását is szóvá tette. A másik megkérdezett oktató is felismerte, hogy a visszajelzést adó személyek nem ismerik a hallgatók előzetes fejlődésének ütemét, míg kollégája abban lát nehézséget, hogy a visszajelzést nem mindig adaptálják a hallgatók fejlődésének aktuális szakaszához.

Összességében tehát a visszajelzések minősége jelentősen függ az őket adó szakember személyétől, és erre az egyetemeknek nincsen érdemi hatásuk. Azzal, hogy az

egyetemek kiadják ezt a döntést a kezükből, bizonyos mértékű kockázatot vállalnak. Ha a virtuális órák teljesen kiszorítanák a kontaktórákat, valamilyen módon meg kellene oldani a visszajelzések egységesítését, hogy a képzés megőrizze koherenciáját. Erre az egységesítésre nemcsak az értékeléseket adó különböző bizottságok, hanem az egyes hallgatók tekintetében is szükség lenne, hiszen mind a hallgatók, mind a megkérdezett szakemberek nehézségként említették, hogy az értékelők nem ismerik a hallgatók fejlődési folyamatát. Ennek a kontinuitásnak a biztosítása azonban egészen biztosan további (adminisztratív jellegű) munkát kívánna a szervezőktől, és alaposabb felkészülést a bizottságok tagjaitól.

11.2.4. Vizsgadruk

A hallgatók csaknem azonos gyakorisággal említették a virtuális órákon tapasztalt magas stressz-szintet előnyként (22), mint hátrányként, nehézségként (24). 6 kérdőívben kifejezetten az szerepelt, hogy a stressz rontja a teljesítményt. Ezeket a megjegyzéseket a tolmácsok és a nézők az egész év folyamán egyenletes mértékben tették.

A stressz megnövekedett mértékét a megkérdezett szakemberek is észrevették. Sőt, egyikük úgy látja, hogy ez a stressz az oktatókra is átragad. Volt, aki feltételezte, hogy a virtuális órák elterjedésével a stressz-szint csökkenni fog. Ezt azonban a hallgatói kérdőívek eredményei, amint láttuk, nem támasztják alá.

Az átélt stressz mértékével és az értékelés pedagógiai folyamatból kiragadott voltával egyaránt összefügg, hogy egyes hallgatók szerint nem annyira óráról, gyakorlásról, mint kifejezetten vizsgáról van szó. Ez a gondolat 5 kérdőívben jelent meg, amelyek jelentős többségét (4) tolmácsként szereplő hallgatók töltötték ki. Ehhez az érzéshez hozzájárulhat továbbá a brüsszeli bizottság összetétele, valamint az óra kevésbé interaktív, formális volta is.

Ezt a jelenséget is észlelték a megkérdezett szakértők. Az egyik megkérdezett uniós szakember szerint a hallgatók hajlamosak a virtuális órákat vizsgának tekinteni. De nem csak a hallgatók érznek így: az egyik oktató is úgy nyilatkozott, hogy a virtuális óra tulajdonképpen vizsga, hiszen a lényege az értékelés, amit az értékelők az adott pillanatban nyújtott teljesítmény alapján, a korábbi személyes fejlődés ütemének ismerete nélkül fogalmaznak meg. Ugyanakkor a vizsgával ellentétben a virtuális órákon még nem dől el semmi, és az oktatók visszajelzésükben nemcsak a hibákat azonosítják be, hanem praktikus tanácsokat is adnak a hallgatóknak a további fejlődésük elősegítésére.

Mindezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a virtuális órák a jelenlegi formájukban nem csökkenő, magas stresszrel járnak együtt, ami akár a teljesítmény rovására is mehet. Ilyen mértékű stressznek egy bizonyos gyakoriságon túl kitenni a hallgatókat már kontraproduktív lehet. Ezzel egybevágunk személyes megfigyeléseim is, amelyek szerint a hallgatóknak szükségük van egy bizonyos felkészülési időre a virtuális órák előtt, ezért szívesebben veszik, ha egyenletesen oszlanak el a többi megmérettetés (vizsgák, szereplések, leadási határidők) között.

11.2.5. Óraszervezési problémák

A hallgatói kérdőívekből kiderült, hogy a virtuális órák lezajlásának módja, szervezése egyes esetekben a hagyományos órákénál bizonyos szempontból kedvezőtlenebb. A szervezéssel kapcsolatos hátrányok nagy része két kategóriába sorolható: az egyik az előzetesen rendelkezésre álló információkkal, a másik a szereplési lehetőségek számával kapcsolatos.

Az információhiányt igen sok kérdőívben említik. Ugyanakkor úgy vélem, ezen a problémán könnyű segíteni, tekintve hogy az órák megszervezését kiterjedt levelezéssel biztosítjuk. Ezenkívül a tapasztalataink is azt mutatják, hogy újabban mindkét partnerintézményünk (EB, EP) igyekszik biztosítani, hogy a hallgatók előzetes információt kapjanak az elhangzó beszédek témájáról, kulcsszavairól.

A hallgatók által említett másik óraszervezési probléma a szereplési lehetőségekre vonatkozik. 3 kérdőívben jelent meg problémaként, hogy túl kevés hallgató gyakorolhat a virtuális órákon, illetve 1 kérdőívben az szerepelt, hogy túl kevés a beszéd. Ez csupán 4 említés, ami a többi témával összevetve nem számít kifejezetten jelentősnek. Érdekes, hogy mind az előzetes információkra, mind a szereplési lehetőségekre vonatkozó megjegyzések a tanévek előrehaladtával egyre ritkúlnak, ami azt mutatja, hogy a hallgatók hozzászoknak, elfogadják, hogy a virtuális órák ilyen formában zajlanak.

Ugyanakkor a javaslatokra vonatkozó kérdésre igen sok választ adtak a szereplési lehetőségekkel kapcsolatban. Ezek azonban egymásnak sokszor ellentmondóak, és egyik javaslat sem szerepelt kettőnél több kérdőívben, tehát nem mondhat széles körű támogatást a magáénak.

Nyilvánvaló, hogy az összes javaslat nem valósítható meg egyszerre, hiszen egymást kizárják. Összességében az a kép rajzolódik ki a hallgatók véleményeiből, hogy a virtuális óra szervezése túl merev. Míg a hagyományos órákon lehetőség van pedagógiai megfontolásokból egyazon beszéd többszöri feldolgozására, vagy egyetlen hallgató többszöri szerepeltetésére, ez a virtuális órákon nem lehetséges. Nem gyakorolhat több hallgató is ugyanazzal a szöveggel, és az óra előrehaladását nem lehet a hallgató aktuális szereplésétől függővé tenni. A forgatókönyv adott, és bármilyen megoldandó problémát vessen is fel a hallgató teljesítménye, ennek kezelésére a forgatókönyv egyetlen módszert, a visszajelzést teszi lehetővé. Ugyanakkor az adatátvitelből adódó időeltolódás és a hangminőség problémái miatt a forgatókönyvtől való minden eltérés, minden spontán interakció idővesztéssel generál. Éppen ezért a virtuális órák általánossá válása monotonná, pedagógiaeszközökben igencsak behatárolttá tenné a tolmácsképzést.

A megkérdezett szakemberek egyetlen ilyen óraszervezési problémát sem vetettek fel. Ez valószínűleg azzal is összefügg, hogy az egyetemeken oktatói a virtuális óráknak inkább passzív szereplői, míg az uniós kollégáknak általában nincs olyan kiterjedt egyetemi oktatói tapasztalatuk, hogy a hagyományos óráktól való eltérésekre a hallgatókhoz hasonló érzékenységgel reagáljanak. Ők inkább a technikai problémákat kifejtő részben már felsorolt nehézségeket emelték ki: az órák bonyolult előkészítését, a technikus szükségességét stb.

11.2.6. Személyes interakció

A hallgatói kérdőíveken viszonylag kevesen említettek a személyes interakcióval kapcsolatos nehézségeket. Általánosan említették, hogy maga a videokonferencia-helyzet nehéz (2), illetve hogy az óra nem elég interaktív (2). Csupán egyetlen említés történt a hiányzó szemkontaktusról (T:1). Az interaktivitással is összefügg az a korábban már többször idézett hallgatói vélemény, hogy a virtuális órák inkább vizsgák, mint gyakorlási alkalmak (5), illetve az a javaslat, hogy a hallgatókat is kellene hagyni, hogy reagálhassanak a visszajelzésekre (2). Ez a kívánság az utóbbi időszakban egyre gyakrabban megvalósul.

A hallgatókban tehát úgy tűnik, igen kevésbé tudatosulnak a személyes interakciók behatároltságából adódó problémák. Ezzel szemben a megkérdezett szakértők igen részletesen kitértek erre az aspektusra. Két megkérdezett szerint is nehézséget jelent a „hideg képernyő látványa”, a távjelleg, és egyikük úgy véli, ilyen körülmények között nehezebben alakul ki a beszélő és tolmácsa között empátia. Egyikük szerint nehézség, hogy ilyenkor a tolmács nem érzi a hely légkörét.

Ez a megkérdezett részletesen felsorolta, milyen készségek fejlesztéséhez nem kedvező a virtuális környezet. Egyrészt a szigorúan kötött forgatókönyv miatt nem jut tér a spontaneitásnak, az önálló döntéseknek. Másrészt videokonferencia-helyzetben nem gyakorolható a szemkontaktus helyes tartása, illetve visszaszorul a testbeszéd, a mimika alkalmazása. Ugyanakkor személyes tapasztalatom azt mondhatja velem, hogy a virtuális térben is meg lehet teremteni a szemkontaktus illúzióját, illetve egyértelműen jelezhető a tekintettel az odafigyelés. És mivel, mint azt a fentiekben láttuk, a hangminőséggel több probléma adódik, mint a képpel, a kommunikáció sokszor nonverbális szintre terelődik. Igaz ugyan, hogy a képernyő méretéből és a beszélőváltások nehézségéből adódóan a használt gesztusok veszítenek kifinomultságukból, és az egyértelműségekre való törekvés miatt elnagyoltabbá válnak.

Összességében tehát mind a hallgatók, mind a szakemberek nehézségként említik az interaktivitás csökkenését. Pedig a beszélőváltások kezelésének, a szemkontaktus tartásának stb. elsajátítása annál is fontosabb lenne, mivel a konszekutív tolmács a kommunikációs helyzetekben afféle „ötödik kerék”, aki, bár segít, idővesztéséget is okoz, illetve kívülről csöppen a kommunikációs felek közé. A valós életben nincs mindig szigorúan kötött forgatókönyv, és a tolmács folyamatos döntéshelyzetben van. Ezeknek a spontán felmerülő döntéseknek a meghozatalára a hallgatókat fel kell készíteni, ám erre a virtuális óra csak korlátozott mértékben alkalmas.

11.2.7. Válasz a második kutatási kérdésre

A megkérdezett szakértők egybehangzó véleménye az volt, hogy a virtuális órák nem helyettesíthetik a hagyományos órákat, viszont nagyon jól kiegészíthetik azokat. Ők úgy vélik, a kontaktórák elengedhetetlenek, mivel a személyes interakció nagyon fontos. Éppen ezért meg kell találni az egészséges arányt a kettő között.

Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a virtuális órákban az jelenti a legnagyobb kockázatot, hogy számos külső tényezőre kell hagyatkozni. Ilyen külső tényező például a technológia, amely azonban jelenleg még nem áll azon a szinten, hogy rendszeres képzést alapozzunk a használatára. Bár általában a minősége kielégítő, ki van téve bizonyos ingadozásoknak: különösen a hangminőség jelent még problémát.

A virtuális órák szervezésekor a részt vevő egyetemeken a külső előadók beszédeire hagyatkoznak: ez jelenti gyakorlatilag a legfontosabb előnyt, ugyanakkor megint csak egy kockázati tényező, hiszen ezeknek a beszédeknek a színvonala ingadozó lehet. Ha általánossá akarjuk tenni a virtuális órákat, mindenképpen gondoskodni kell a beszédek színvonalának egységesítéséről, amire úgy tűnik, az előadó tolmácsok tapasztalata nem jelent feltétlenül garanciát.

Mivel a visszajelzések is külső kézbe kerülnek, ez a kérdés is jár bizonyos nehézségekkel: a visszajelzések nem feltétlenül mutatnak koherenciát egymás közt, illetve az egyetemi oktatók által adott visszajelzésekkel. Mivel a visszajelzések nem igazodnak a hallgatók – az értékelők számára ismeretlen – korábbi személyes fejlődéséhez, a virtuális óra inkább lesz vizsga, mint gyakorlás. Éppen ezért a tanóránál szokásosnál jelentősen nagyobb stresszel is jár.

Végezetül a technikai nehézségek miatt a virtuális órák túl szigorú szervezettséget követelnek meg. Az oktatóknak nincs olyan rugalmas mozgástere a szereplő hallgatók kiválasztásában, a hallgatók teljesítményére adott pedagógiai válaszában, mint egy hagyományos órán. A hallgatók is kevesebb döntési helyzetet, spontán reakciót próbálhatnak ki, nem reagálhatnak társaik teljesítményére, nem adnak elő beszédet: szereplésük, az órához való hozzájárulásuk a forgatókönyvben megszabott öt percre korlátozódik. Ezért úgy tűnik, bármennyire modern is az alkalmazott technológia, a sok szempontból túlhaladott frontális módszer elemeinek visszavezetésére kényszerít.

Hipotézisemben feltételeztem, hogy a virtuális órák hátrányaként fog megjelenni, hogy nem segítenek olyan készségek elsajátításában, mint az együttműködés vagy az autonóm tanulás. A kutatás eredményei között azonban ezek a gondolatok közvetlen módon nem merültek fel. Ezek az aspektusok talán nem tudatosodnak annyira a képzés résztvevőiben, vagy a virtuális órák kontextusában nem tűntek relevánsnak. Azonban tény, hogy a szigorúan kötött forgatókönyv gyakorlatilag kikerülhetővé teszi az együttműködést, közös készülést, hiszen mindenkire előre ismert, különböző feladat vár.

Az autonóm tanulás elemei azonban felmerültek a hallgatók kérdőíveiben. Többen említették, hogy szerettek volna felkészülni a beszédekre, önállóan gyakorolni a szereplő tolmáccsal párhuzamosan, vagy utólag dolgozni a beszédeken. Ez, illetve az utólag levont személyes tanulságok nagy száma arra utal, hogy a hallgatók tudatos felelősséget vállalnak előrehaladásukért, és igényük lenne rá, hogy minél több tényezőt tudjanak kontrollálni. Azonban sok aspektus, amelyekre a hagyományos órákon hatást gyakorolhatnak, vagy amelyekről dönthetnek, az információhiány és a szigorú forgatókönyv miatt a virtuális órákon kikerül az ellenőrzésük alól.

Összességében tehát a virtuális órák számos előnnyel járó lehetőségek, amelyek igen sok szempontból hasznosan egészítik ki a hagyományos órákat. Azonban a felsorolt ne-

hézségek miatt a technika jelenlegi állapotában a pedagógiai folyamat minőségének visszaesésével járna, ha a megszokott egyetemi órákat teljes mértékben helyettesíteni próbálnánk velük.

11.3. A HARMADIK KUTATÁSI KÉRDÉS: HOL VAN A HELYE A VIRTUÁLIS ÓRÁKNAK A TANTERVBEN?

Harmadik kutatási kérdésem a virtuális órák bevezetésének praktikus oldalára vonatkozott. Hogyan érdemes a virtuális órákat felhasználni? A pedagógiai folyamat melyik pontján érdemes elkezdeni a szervezésüket? Milyen nehézségű, milyen nyelvű beszédekkel?

Hipotézisemben feltételeztem, hogy a virtuális órák speciális nehézségeket rejtenek magukban (elsősorban a megszokottnál magasabb stressz-szinttel járnak együtt), ezért érdemes akkor sort keríteni rájuk, amikor a hallgatók konszekutív tolmácsolási készségei már valamelyest megszilárdultak. A feladat nehézségét graduálni kell, így érdemes a hallgatóknak kezdetben B-A, esetleg C-A nyelvi irányú feladatot adni. Csak ezután kerüljön sor A-B irányú virtuális tolmácsolásra.

Talán erre a kérdésre a legnehezebb kiszűrni a választ a kérdőívekből, hiszen a hallgatóknak nem feladatuk a pedagógiai folyamat megszervezésének ilyen mélységű végiggondolása. Ők inkább saját benyomásaikra, nehézségeikre és tanulságaikra koncentráltak. A megkérdezett szakértők ugyanakkor részletes, ám egymásnak ellentmondó válaszokat adtak. Így a szakértők véleményét először egymással, majd a hallgatói kérdőívek tanulságaival fogom összevetni.

11.3.1. A képzés melyik szakaszában kezdődjenek a virtuális órák?

A megkérdezett szakemberek véleménye megoszlik ebben a kérdésben. Különösen az Európai Unió munkatársai vélekednek úgy, hogy akár a képzés legelejére is lehet időzíteni ezeket az órákat, illetve egy oktató is úgy látja, hogy megfelelően felkészített előadókkal és különösen jó beszédekkel megvalósítható a korai kezdés. Ezzel szemben a gyakorlat az, hogy az egyetemek inkább a tapasztaltabb hallgatók részére hagyják nyitva ezt a lehetőséget, mivel oktatóik úgy vélik, hogy a virtuális órákon való részvételhez szükség van egy bizonyos „alapszintre”.

Arról azonban nem egyezik a véleményük, hogy ez a bizonyos alapszint miből is áll. Két megkérdezett szerint már a jegyzetelésteknika előtt is el lehet kezdeni, annál is inkább, mivel a SCIC a képzésnek erre a korai szakaszára is kínál modulokat. Egy másik megkérdezett szilárd tolmácsolástechnikai alapokról, az egyik oktató pedig a konszekutív technika megszilárdulásáról beszélt. Két válaszadó úgy gondolja, akkor igazán hasznos a virtuális óra, ha középhaladó vagy haladó hallgatók vesznek rajta részt.

Ennek az elképzelésnek megfelelően a legtöbb intézmény a képzés közepére-végére időzíti a virtuális órákat. Az oktatók nyilvánvalóan féltik a hallgatóikat a virtuális órákkal

járó megnövekedett stressz-szinttől, az esetleges kudarcoktól, különösen, hogy a virtuális órákon számos tényező felett elveszítik az irányítást. Az Európai Unió munkatársai azonban azt szeretnék, hogy minél hamarabb vezessék be az egyetemeken a virtuális órákat, mivel így a hallgatók hamarabb hozzászoknak ehhez az eszközhöz. Feltételezhetjük továbbá, hogy az EU intézményei amiatt is a korai bevezetés mellett foglalnak állást, mivel a virtuális óráknak köszönhetően a képzés színvonalát és alapelveit egyszerűen és költséghatékonyan lehet egységesíteni. Ez az uniós intézmények szempontjából mindenképpen kedvező.

Mivel az ELTE EMCI képzésére előképzettség nélkül is felvételt lehet nyerni, a kérdőívek kitöltői között voltak teljesen kezdő és sokkal tapasztaltabb hallgatók is. A két csoport elkülönítése után meg tudtam vizsgálni, hogy volt-e valamilyen eltérő tendencia a kérdőívekre adott válaszaikban.

Általánosságban elmondható, hogy a tapasztaltabb hallgatók kritikusabban, de egyben tudatosabban álltak a virtuális órákhoz, mint az előképzettség nélküli hallgatók. A félév elején a tapasztaltabb hallgatók írtak több pozitívumot a virtuális órákról, bár ez a második félévre meredeken visszaesett. Ezzel szemben a tapasztalatlan hallgatók kérdőívein említett pozitívumok száma közel állandó volt. Ami a nehézségeket illeti, a tapasztalatlanok az első félévben jelentősen többet soroltak fel belőlük a kérdőíveiken, mint tapasztaltabb társaik, de a második félévre az egy kérdőíven említett nehézségek száma a tapasztalatlanok esetében is a tapasztaltak első félévének szintje alá esett.

A hallgatóknak személyes tanulságokat is meg kellett fogalmazniuk: az előképzettség nélkül érkező hallgatók kérdőívein az egész tanév során több tanulság szerepelt, mint a tolmácsolásban már korábban részt vett hallgatókén. Ugyanakkor ezeknek a tanulságoknak egy része nyilvánvalóan tapasztalatlanságukból adódott, és a hagyományos órákon is megszületett volna. Ezzel szemben javaslatokat szinte egyáltalán nem fogalmaztak meg az órák lefolyásával kapcsolatban: erre részükről csak a második félév során került sor, akkor is elenyésző mértékben.

Amikor táblázatos formában kellett a beszédek értékelni, a tapasztaltabb hallgatók részéről megfogalmazódtak kritikus értékelések is. Ezzel szemben a kezdők például mind a beszédek szerkesztettségével, mind a hasznosságukkal 100%-ban elégedettek voltak. Ez az eredmény azért is meglepő, mivel a beszédekkel kapcsolatos elégedettség a csoportok egészében igencsak ingadozott, és sor került a tanév során néhány túl sűrű, túl technikai vagy csak lazán strukturált beszédre is. Azt feltételeznénk, hogy ezek a beszédek a kezdők számára különösen nehezek voltak. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a kezdők még nem rendelkeznek kellő mértékű tapasztalattal, sem elegendő szabadon felhasználható kognitív energiával ahhoz, hogy a képzési folyamat egyes aspektusait árnyaltan értékeljék.

Mindezzel összhangot mutat, hogy a technikai feltételekkel, tehát a képi és hangzó információkkal a tapasztalatlan hallgatók 100%-ban elégedettek voltak, és a tolmácsokra irányuló figyelem megnövekedett mennyiségét is csak kisebb mértékben vették észre, tapasztaltabb társaikhoz képest. A visszajelzéseket is a tapasztalatlanabb hallgatók értékelték pozitívabban: az első félévben például az összes általuk kitöltött kérdőíven az szerepelt, hogy a visszajelzés bátorító volt.

Kiemelendő továbbá, hogy a kezdő tolmácsok kérdőívein a tanév során végig többször szerepelt a stresszre utaló kifejezés a spontán megfogalmazott válaszok között, mint tapasztaltabb társaik kérdőívein.

11.3.2. A beszédek szintje

A szakértők válaszaiból úgy tűnik, a virtuális órákon felhasznált beszédekre ugyanazok az elvek vonatkoznak, mint a hagyományos órákon használt beszédekre. A beszédeket graduálni kell, és erre az előadókat külön fel kell készíteni. Az előadóknak maguknak is fel kell készülniük beszédük megtartására, illetve egymás között is egyeztetniük kell. A beszédek legyenek jól strukturáltak, nem felolvasottak.

A beszéd témája középhaladó szinten legyen az órákon tárgyalt témákhoz hasonló: érintsen közérdeklődésre számot tartó ügyeket, a politikát vagy laikus szintű közgazdaságtani és természettudományos tényeket. Haladó szinten nehezebb, illetve részletesebben kifejtett témák is előkerülhetnek, és jó ötlet lehet egy konferenciaszimuláció. De a beszédek nehezítésével párhuzamosan a hallgatók felkészülését is lehetővé kell tenni. Ehhez hozzátenném, hogy a hallgatói kérdőíveken egyértelműen megjelenik az az igény, hogy minden szinten legyen lehetőség a felkészülésre.

Amint azt az előző alfejezetben is említettem, a beszédek minőségét a hallgatók általában megfelelőnek minősítették, de egyes beszédek esetében tapasztalható volt ezen a téren némi ingadozás. Ugyanakkor a hallgatók közül a tapasztaltabbak voltak kritikusabbak a beszédekkel. Ezért úgy vélem, a beszédek graduálásával kapcsolatosan nem hagyatkozhatunk kizárólag a hallgatói kérdőívek eredményeire, mivel nem minden hallgató rendelkezik a beszédek szintjének megállapításához szükséges jártassággal.

11.3.3. A nyelvi irány

A virtuális órákon folyó gyakorlás ideális nyelvi irányával kapcsolatban kutatásom során csak kevés adatot sikerült összegyűjtenem. A megkérdezett szakértők közül csupán egyetlen válaszadó tért ki erre a kérdésre, amikor azt írta, hogy az A nyelvről B nyelvre történő tolmácsolás, vagyis retúrozás gyakorlása a képzés második felében hasznos igazán.

Ami a hallgatói kérdőíveket illeti, ezekből az derül ki, hogy a hallgatóknak igényük van arra, hogy C nyelvükről, valamint B nyelvükre is gyakoroljanak a virtuális órákon, és ezt az órákra vonatkozó javaslataikban meg is fogalmazták. Mivel feltételeztem, hogy a B nyelvre történő gyakorlás magasabb stressz-szinttel jár együtt, megvizsgáltam azokat az órákat, amikor sor került ilyen irányú munkára, és azt tapasztaltam, hogy ezek után az órák után valamivel többször szerepelt a „stressz” szó a hallgatók kérdőívein. Ugyanakkor semmi más jele nem volt annak, hogy a B nyelvre történő tolmácsolás kifejezett problémát okozott volna a hallgatóknak.

Sajnos a megkérdezett szakértők nem tértek ki arra, hogy a képzés mely szakaszában tartanak hasznosnak a C nyelvről való tolmácsolás megjelenését a virtuális órákon, és az általam összeállított kérdőív sem volt alkalmas arra, hogy ebben a kérdésben bármiféle

következtetést vonjunk le belőle. Ez egyértelműen a kérdőív hibája. Ahhoz, hogy ezt a kérdést is vizsgálhassuk, erre a kérdőívben külön kérdéssel ki kellene térni arra, hogy a hallgató milyen irányban tolmácsolt az adott órán. Ez egy lehetséges érdekes további kutatási téma alapját adhatja meg.

11.3.4. Válasz a harmadik kutatási kérdésre

A kutatásaim eredményeiből az derül ki, hogy a szakma véleménye jelenleg nem egységes azzal kapcsolatban, hogy a képzési folyamatban pontosan mikor kezdődjenek a virtuális órák. Míg az EU munkatársai minél korábban elkezdenék a virtuális órákat, az egyetemek oktatói inkább később, és akkor is nyelvi irányokból adódó nehézségek fokozásával tennék azt.

Ugyanakkor a hallgatói kérdőívek eredményeiben semmi sem utal arra, hogy ne lenne érdemes a virtuális órákat korán elkezdeni. Igaz ugyan, hogy kezdetben több nehézségről számolnak be a kezdő hallgatók, de több egyéni tanulságot is vonnak le a virtuális órák után. Ugyanakkor ezen a szinten még nem mindig képesek arra, hogy árnyaltan értékeljék az elhangzott beszédeket, a technika minőségét vagy éppen a visszajelzéseket. Ez a kisebb mértékű reflektáltság magasabb stressz-szinttel is jár együtt. Ezért úgy vélem: a virtuális órák mindenképpen hasznos és tanulságos gyakorlást jelentenek számukra is. Ugyanakkor az ő esetükben a virtuális óra nem jár olyan széles körű haszonnal, mint tapasztalatlanabb társaiknál: alkalmatlan például arra, hogy megmutassa nekik, milyen technikai és egyéb körülményekre van szükség a videokonferencia-tolmácsolás sikeres megvalósulásához, mivel még nem képesek kritikusan értékelni ezeket a körülményeket. Ez valószínűleg tapasztalatlanságukkal és magasabb stressz-szintjükkel függ össze.

A középhaladó-haladó diákok ugyanakkor tudatosabban gondolkodnak az órákról: több pozitívumot tudnak felsorolni, amelyek csak a virtuális órákra jellemzőek, és több javaslatot is tudnak megfogalmazni az órákkal kapcsolatban. Éppen ezért sokkal inkább tudatában vannak a tolmácsra irányuló megnövekedett figyelemnek, és ez nyomasztó lehet. Úgy vélem tehát, hogy mindkét csoport számára hasznosak a virtuális órák, igaz, hogy részben más aspektusból.

A rendelkezésre álló adatok alapján a virtuális órákon ugyanolyan beszédekre van szükség, mint a hagyományos oktatás keretein belül. A nyelvi irányok kérdése azonban már összetettebb, és sajnos a kutatásomból nagyon kevés adat folyt be ezzel kapcsolatban. Ki nem mondott hagyomány, hogy a legkönnyebben teljesíthető nyelvi iránynak a B-ről A-ra történő tolmácsolást tartjuk. Ennek az az alapja, hogy feltételezzük: a B nyelven tökéletes az értés, míg A nyelven erőfeszítés nélkül ki tudjuk magunkat fejezni. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy stressz hatására a B nyelvi értés is sérülhet. Ezért előfordulhat, hogy felül kell vizsgálni ezt az elképzelést. Ez egy további, nem feltétlenül csak a virtuális órákra kiterjedő kutatás témája is lehet, amely megvizsgálhatná a BA, AB és CA irányú tolmácsolás nehézségeit, és ezek kihatását a hagyományos és virtuális órák hasznosságára.

Mindenesetre a kérdőívek tanúsága szerint a hallgatók igénylik és hasznosnak tartják, hogy ne csak B-ről A-ra dolgozzanak a virtuális órákon. Bár a retúrozás emeli némileg a stressz szintjét a hallgatók között, ez nem ér el olyan mértéket, amely indokolná, hogy ezt a nyelvi irányt emiatt háttérbe szorítsuk.

11.4. NÉHÁNY ZÁRÓGONDOLAT

Igyekeztem összefoglalni mindazt, amit a tolmácsolástudomány jelenleg a tolmácsolás folyamatáról, a tolmácsképzésben alkalmazott elvekről, valamint a távolságokat átívelő tolmácsolásfajtákról vall, és azt is megvizsgáltam, hogyan lehet a modern technológia újításait beépíteni a tolmácsképzésbe. Empirikus kutatásomból kiderült, hogy a tolmács-hallgatók viszonya az új technológiák alkalmazásához nem teljesen azonos az őket tanító, illetve a szakirodalmat megfogalmazó generáció viszonyával. Erre jó példa, hogy míg a szakemberek számára a videokonferencia-helyzetben az elidegenedés és az elégtelen vizuális információk jelentik a legnagyobb problémát, a hallgatók számára sokkal zavaróbb a nem megfelelő hangminőség, vagy a túl kötött menetrend.

Úgy vélem, kutatásom számos tanulságot megfogalmazott a virtuális órákkal kapcsolatban, és ezek a tanulságok a pedagógiai folyamat kialakítása során jól felhasználhatók. Ugyanakkor maradtak kérdések, amelyekre ez a feltáró jellegű kutatás nem adott teljes körű választ: ezeknek a megválaszolása további kutatások feladata lesz.

Felhasznált irodalom

- AIIC. 1991. Compte rendu du Conseil, *Bulletin de l'AIIC*, XX/3.
- Allioni, S. 1989. Towards a Grammar of Consecutive Interpretation. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 191–197.
- Arumí Ribas, M. 2013. Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training. *Meta* Vol. 57. No. 3. 812–835.
- Bakti M. 2010. *Diszharmóniás jelenségek a szinkrontolmácsok célnyelvi beszédprodukciójában*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bóna J. 2009. *A gyors beszéd. Produkciós és percepcióss sajátosságok*. Budapest: MTAK/Lexika Kiadó.
- Bontempo, K., Napier, J. 2011. Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting* Vol. 13. No. 1. 85–105.
- Braun, S. 2007. Interpretation in small-group bilingual videoconferences. Challenges and adaptation processes. *Interpreting* Vol. 9. No. 1. 21–46.
- Braun, S. 2013. Keep your distance? Remote interpreting in legal proceedings. *Interpreting* Vol. 15. No. 2. 200–228.
- Chernov, G. V. 2004. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A probability-prediction model*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chiang, Y-N. 2010. Foreign Language Anxiety and Student Interpreters' Learning Outcomes: Implications for the Theory and Measurement of Interpretation Learning Anxiety. *Meta* Vol. 55. No. 3. 589–601.
- Clifford, A. 2005. Putting the examen to the text. Psychometric validation and interpreter certification. *Interpreting* Vol. 7. No. 1. 97–131.
- Cowan, N. 2000. Processing limits of selective attention and working memory. Potential implications for interpreting. *Interpreting* Vol. 5. No. 2. 117–146.
- Degueldre, Ch. 2002. Le rôle de l'imagerie dans la communication réalisée par un interprète. *Meta* Vol. 47. No. 1. 58–86.
- Déjean Le Féal, K. 1992. Comment un interprète de conférence perfectionne ses langues actives et passives. *Les Nouveaux Cahiers d'allemand* No. 1. 7–19.
- Dillinger, M. 1994. Comprehension during interpreting: What do interpreters know that bilinguals don't? In: Lambert, S., Moser-Mercer, B. (eds.) 1994. *Bridging the Gap*.

- Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 155–190.
- Ericsson, K. A. 2000. Expertise in Interpreting. An expert-performance perspective. *Interpreting* Vol. 5. No. 2. 187–220.
- Ficchi, V. 1999. Learning consecutive interpretation. An empirical study and an autonomous approach. *Interpreting* Vol. 4. No. 2. 149–218.
- Francis, M. 1989. Cultural and Pragmatic Aspects in the Teaching of Interpretation. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 249–252.
- Gile, D. 1989. Perspectives de la recherche dans l'enseignement de l'interprétation. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 27–33.
- Gile, D. 1994. Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research. In: Lambert, S., Moser-Mercer, B. (eds.) 1994. *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 39–56.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. 1998. Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target* Vol. 10. No. 1. 69–93.
- Gile, D. 2001. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta* Vol. 46. No. 2. 377–393.
- G. Láng Zs. 2002. *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Budapest: Scholastica.
- González, M. 2012. The language of consecutive interpreters' notes. *Interpreting* Vol. 14. No. 1. 55–72.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- Hansen, I. G., Shlesinger, M. 2007. The silver lining. Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting* Vol. 9. No. 1. 95–118.
- Herbert, J. 1968. *The Interpreter's Handbook: How to become a conference interpreter*. Genf: Librairie de l'Université Georg.
- Hoffman, R. 1997. The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting. *Interpreting* Vol. 2. No. 1/2. 189–230.
- Horváth I., Szabari K., Volford K. 2002. *Fordítás és tolmácsolás a világban*. Budapest: ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ.
- Horváth I. 2007. Autonomous Learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures* Vol. 8. No. 1. 103–122.
- Horváth I. 2010. Creativity in interpreting. *Interpreting* Vol. 12. No. 2. 146–159.
- Horváth I. 2012. *Interpreter Behaviour. A psychological approach*. Budapest: Hang Nyelv-iskola Bt.

- Horváth I. 2013a. A fordító- és tolmácsképzés új kihívásai. In: Klaudy K. (szerk.) 2013. *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 149–157.
- Horváth I. 2013b. Gépi tolmácsolás. In: Dróth J. (szerk.) 2013. *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 106–113.
- Horváth I. 2013c. *Bíróági tolmácsolás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horváth I. 2015. Creativity. In: Pöchhacker, F. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. New York/London: Routledge. 93–94.
- Hurdiss-Jones, F. 1989. A Teacher's View of and Fears for the Future of the Interpreting Profession. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 159–160.
- Ilg, G., Lambert, S. 1996. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting* Vol. 1. No. 1. 69–99.
- Jacobson, H. E. 2009. Moving beyond words in assessing mediated interaction: Measuring interactional competence in healthcare settings. In: Angelelli, C. V., Jacobson, H. E. (eds.) 2009. *Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 49–70.
- Jesse, A., Vrignaud, N., Cohen, M., Massaro, D. The processing of information from multiple sources in simultaneous interpreting. *Interpreting* Vol. 5. No. 2. 95–116.
- Jones, R. 1998. *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kalina, S. 2002. Interpreters as professionals. *Across Languages and Cultures* Vol. 3. No. 2. 169–187.
- Kellett, C. J. M. 1995. Video-aided testing of student delivery and presentation in consecutive interpretation. *The Interpreters' Newsletter* No. 6. 43–66.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Ko, L. 2006. Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints. *Interpreting* Vol. 8. No. 1. 67–96.
- Ko, L. 2008. Teaching interpreting by distance mode: An empirical study. *Meta* Vol. 53. No. 4. 814–840.
- Kornakov, P. 2000. Five Principles and Five Skills for Training Interpreters. *Meta* Vol. 45. No. 2. 240–248.
- Kurz, I. 1989. The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 213–215.
- Lambert, S. 2004. Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation. *Meta* Vol. 49. No. 2. 294–306.
- Lee, J. 2007. Telephone interpreting – seen from the interpreters' perspective. *Interpreting*. Vol. 9. No. 2. 231–252.
- Liu, M., Chiu, Y. 2009. Assessing source material difficulty for consecutive interpreting. Quantifiable measures and holistic judgment. *Interpreting* Vol. 11. No. 2. 244–266.
- Merlini, R. 1996. Interpret – Consecutive interpretation module. *The Interpreters' Newsletter* No. 7. 31–41.

- Moser, B. 1978. Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. In: Gerver, D., Sinaiko, W. (eds.) 1978. *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. 353–368.
- Moser-Mercer, B. 1996. Quality in interpreting: some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter* No. 7. 43–55.
- Moser-Mercer, B. 2005. Remote interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Meta* Vol. 50. No. 2. 727–738.
- Mouzourakis, P. 1996. Videoconferencing: Techniques and challenges. *Interpreting* Vol. 1. No. 1. 21–38.
- Mouzourakis, P. 2006. Remote interpreting – A technical perspective on recent experiments. *Interpreting* Vol. 8. No. 1. 45–66.
- Pym, A. 2000. Innovation in translator and interpreter training. Report on an on-line symposium. *Across Languages and Cultures* Vol. 1. No. 2. 209–273.
- Reboul, A., Moeschler, J. 2006. *A társalgás cselei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Rosiers, A., Eyckmans, J., Bauwens, D. 2011. A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting* Vol. 13. No. 1. 53–69.
- Roy, C. B. 1996. An interactional sociolinguistic analysis of turn-taking in an interpreted event. *Interpreting* Vol. 1. No. 1. 39–67.
- Rozan, J. F. 1956. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Geneve: Georg.
- Roziner, I., Shlesinger, M. 2010. Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting* Vol. 12. No. 2. 214–248.
- Sándor, C. 2001. Interpretation – the Changing Landscape. SCIC-Universities Conference. Brussels, Belgium, 5 February, 2001. *Across Languages and Cultures* Vol. 2. No. 2. 303–307.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 2002. *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. Paris: Didier Érudition.
- Seresi M. 2013. A kommunikációs távolság szerepe a videókonferenciákon tolmácsolás esetén. *Fordítástudomány* 15. évf. 2. szám, 40–50.
- Seresi M. 2015. Új utak a nyelvi közvetítők képzésében: virtuális órák. In: Horváth I. (szerk.) 2015. *A modern fordító és tolmács*. 193–204.
- Setton, R. 1999. *Simultaneous Interpretation, A cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shaw, S. 2011. Cognitive and motivational contributors to aptitude. A study of spoken and signed language interpreting students. *Interpreting* Vol. 13. No. 1. 70–84.
- Snelling, D. 1989. A Typology of Interpretation for Teaching Purposes. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 141–142.
- Szabari K. 2002. *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletében és gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Szabó Cs. 2005. *Note-taking techniques and strategies in consecutive interpreting*. Doktori disszertáció. Pécs: Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program.

- Szabó Cs. 2006. Language choice in note-taking for consecutive interpreting. A topic revisited. *Interpreting* Vol. 8. No. 2. 129–147.
- Tripepi Winteringham, S. 2010. The usefulness of ICTs in interpreting practice. *The Interpreters' Newsletter* No. 15., 87–99.
- Viaggio, S. 1996. Elementary, my dear Colleague! Educating our students' guesses. *The Interpreters' Newsletter* No. 7. 57–72.
- Weber, W. K. 1989. Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation. In: Gran, L., Dodds, J. (eds.) 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 161–166.
- Yoon Choi, J. 2006. Metacognitive Evaluation Method in Consecutive Interpretation for Novice Learners. *Meta* Vol. 5. No. 2. 271–283.
- Zeier, H. 1997. Psychological stress research. *Interpreting* Vol. 2. No. 1. 231–249.

Interneten elérhető irodalom

- AIIC. 2000. *An Experiment in Videoconferencing*. <http://aiic.net/page/142/an-experiment-in-videoconferencing/lang/1>. (letöltve: 2016. április 22.)
- AIIC. 2002. *Code for the Use of New Technologies in Conference Interpretation*. <http://aiic.net/page/120>. (letöltve: 2013. augusztus 27.)
- Balogh K., Hertog E. 2012. *AVIDICUS comparative studies. Part II : Traditional, video-conference and remote interpreting in police interviews*. http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/06_Balogh_Hertog.pdf. (letöltve: 2013. október 31.)
- Braun, S., Taylor, J., Miler-Cassino, J., Rybinska, Z., Balogh K., Hertog E., Vanden Bosch, Y., Rombouts, D. 2011. *Training in video-mediated interpreting in criminal proceedings: modules for interpreting students, legal interpreters and legal practitioners*. http://eprints.surrey.ac.uk/303019/3/12_Braun_et_al_training.pdf. (letöltve: 2016. április 22.)
- Bujdosó Gy. 2011. *Az e-learning fogalma, tárgya, alapjai* [online tananyag]. http://www.inf.unideb.hu/~bujdosok/kurzusok/elearning_n/ea/elearning_1_Bevezeto.pdf. (letöltve: 2016. április 22.)
- Dobos Á. 2001. Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel – amerikai tapasztalatok alapján. *Felnőttképzési Szemle*. 5. évf. 1–2. szám. 18–24. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00005/pdf/fef_szemle_2011_1-2_018-024.pdf. (letöltve: 2016. április 22.)
- Donovan, C. 2002. Survey of Users. Expectations and needs. *Teaching Simultaneous Interpretation into a “B” Language*. Vol. 1. EMCI Workshop. <http://www.emcinterpreting.org/?q=system/files/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-vol1.pdf>. (letöltve: 2016. április 18.)
- A DG SCIC hivatalos honlapja. 2012. *Rövid történeti áttekintés*. http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/a-brief-history/index_hu.htm. (letöltve: 2016. április 22.)
- Durand, C. 2012. *Virtual Classes. E-pedagogical assistance*. Európai Bizottság. <http://virtualinterpreting.net/wp-content/uploads/2015/08/CLAUDE-IVYSEMINAR-23.11.12.pdf>. (letöltve: 2016. április 22.)
- Az EMCI hivatalos honlapja. 2013. *EMCI Core Curriculum*. <http://www.emcinterpreting.org/?q=node/13> (letöltve: 2016. április 18.)
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2010. *Az Európai Parlament és a Tanács 2010/64/EU irányelve (2010. október 20.) a büntetőeljárás során igénybe vehető tolmácsoláshoz és fordításhoz való jogról*. L 280/1 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TEXT/HTML/?uri=CELEX:32010L0064&from=HU>. (letöltve: 2016. április 18.)

- Az Európai Unió Tanácsának Főigazgatósága. 2009. *A videokonferencia mint az európai e-igazságszolgáltatás része*. <https://e-justice.europa.eu>. (letöltve: 2016. április 22.)
- Moser-Mercer, B. 2003. *Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters*. <http://www.aiic.net/page/1125>. (letöltve: 2016. április 22.)
- UNESCO. 1976. *A teleconference experiment*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000250/025069eb.pdf> (letöltve: 2016. április 22.)

Oktató DVD

- Durand, C. 2003. *Prenez note! Une introduction à la prise de notes en interprétation consécutive*. Video SCIC. European Commission. Directorate General for Interpretation.

Függelék



1. KÉP *A hetvenes években használt szinkrontolmácpult rekonstrukciója*



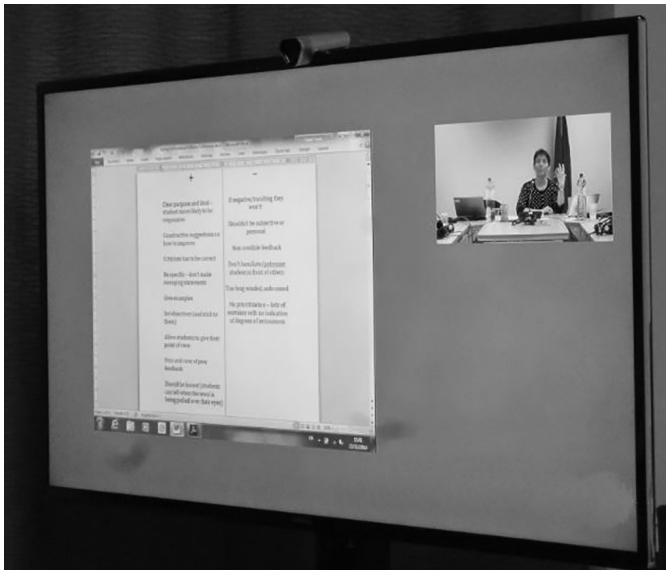
2. KÉP *Modern tolmácpultok, tolmácskabin megfelelő kilátással a teremre*



3. KÉP A tolmács laptopján követi a prezentációt



4. KÉP Tolmács konszekutív jegyzetelésre alkalmas jegyzettömbbel



5. KÉP Whiteboarding



6. KÉP *Készülődés a virtuális óra előtt*



7. KÉP *Virtuális óra*

FORDÍTÁSTUDOMÁNYI ÉRTEKEZÉSEK II.

Napjainkban a modern technológiának hála mind a tolmácsolás, mind az oktatás képes átszelni a földrajzi távolságokat. Az új kommunikációs eszközök használata azonban kérdéseket is felvet. A *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben* a tolmácsoláselmélet tágabb kontextusában vizsgálja meg, milyen speciális előnyökkel és nehézségekkel jár, ha a tolmáccsal bővített kommunikációs helyzet valamilyen telekommunikációs eszköz közvetítésével valósul meg.

Mindezek az újdonságok a tolmácsképzésben is megjelennek. 2012-ben a magyarországi képzésben egyedülálló módon a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke videokonferencia-berendezés segítségével megvalósuló, úgynevezett *virtuális órákat* kezdett szervezni. Ebben az Európai Unió intézményeinek e-oktatásért felelős főosztályai voltak az ELTE partnerei. A könyv annak a két éven át tartó kutatásnak az eredményeit ismerteti, amely egyrészt a hallgatók, másrészt a tolmácsképzésben érdekelt szakemberek szempontjából vizsgálta meg az újdonságot jelentő virtuális órák által nyújtott előnyöket és esetleges hátrányokat, mindezt a képzés hagyományos alapelveivel összevetve.

A *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsképzésben* hasznos olvasmány lehet mind a gyakorló tolmácsok, mind a tolmácsképzésben részt vevő oktatók és hallgatók számára, de haszonnal forgathatják a tolmácsolás elméletével és gyakorlatával foglalkozó kutatók és szakemberek is.

ISBN 978-963-284-798-6



9 789632 847986