

FARKAS NÓRA

# A fordítás és az angol mint lingua franca

## Translation and English as a lingua franca

The spread of English as a Lingua Franca (ELF) poses a challenge to professional translation as well as to translation studies and translator training. The present paper examines the exact nature of these challenges through a review of relevant literature. First, the changing definitions of ELF will be explored and the impact of the spread of ELF on professional translation will be discussed. The next aim of the paper is to discover how translation pedagogy can benefit from ELF-oriented English language teaching. Finally, the paper will also make an attempt to explore the possibilities of integrating the ELF standpoint into translation pedagogy by looking at international examples. Here, issues of the translator's ELF competence, the role of the teacher, and editing tasks in an ELF context will be examined. In conclusion, the study argues that ELF-oriented features should be included on the macro-, as well as on the microstructural level in translator training as the training could benefit from this approach at various levels.

## Bevezetés

A kutatók figyelme először az ezredforduló környékén irányult az angol mint lingua franca nyelvhasználat felé. Az 1990-es évektől kezdve mind többen hívták fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy az angol nem anyanyelvi beszélőinek száma meghaladja az anyanyelvi beszélőkét (Beneke 1991, Kachru 1996), napjainkra pedig világosan látszik, hogy világméretű elterjedésével párhuzamosan az angol nyelv szerepköre is megváltozott. E változásoknak köszönhetően az angol mint lingua franca mára kiterjedt interdiszciplináris kutatások tárgyává vált.

Az alábbiakban először az angol mint lingua franca definícióinak alakulását járom körbe, majd a fordításhoz és a fordítástudományhoz való viszonyát vizsgálom meg. Ezt követően a nyelvoktatásban betöltött szerepével vont párhuzam és néhány gyakorlati példa segítségével felvázolom, milyen lehetőségek adódnak arra, hogy az angol mint lingua franca nézőpontját a fordítóképzésbe integráljuk.

## Mit nevezünk ELF-nek?

A lingua franca *A világ nyelveiben* olvasható meghatározás szerint „soknyelvű országban vagy térségben a lakosság egymás közti érintkezésére használt nyelv, gyakran maga is államnyelv, legtöbbször a térség többségi lakosságának nyelve vagy valamely világnyelv” (Fodor 1999: 1664–1665). Amint arra Crystal 2003-ban rámutatott, „Napjainkban, úgy tűnik, az angol pályázik a legnagyobb eséllyel a *lingua franca* szerepére” (Crystal 2003: 444), mára pedig kétségtelenül azzá is vált. De csakugyan illeszkedik-e az angol a lingua franca fenti definíciójába? Valóban igaz rá, hogy soknyel-

vű térségben (az egész világon) használatos, a lakosság egymás közti érintkezésekor használják, bizonyos országokban (a kachrui belső kör országaiban<sup>1</sup>) államnyelvként is funkcionál, és mára kétségkívül világnyelvvé lett. A korábbi lingua francák jobbra könnyen behatárolható földrajzi területhez kötődtek, funkciójuk pedig rendszerint korlátozott volt (lásd a Római Birodalmat túlélő latin mint a tudomány és a vallás nyelve vagy a francia, amely sokáig az európai királyi családok, az arisztokrácia és a diplomácia nyelveként funkcionált). Az angol mint lingua franca (*English as a lingua franca*, ELF) azonban globális elterjedtségre tett szert, és gyakorlatilag bármilyen funkciót betölthet. Ma a legkülönbözőbb kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező beszélők milliói használják napi szinten, rutinosan és sikeresen a legváltozatosabb (szakmai, tudományos, üzleti, informális és egyéb) közegekben (VOICE).

A korai ELF-kutatások az angol mint lingua franca nyelvváltozatnak tekintették, és olyan lexikogrammatikai (Seidlhofer 2004), illetőleg fonológiai (Jenkins 2000) sajátosságaira igyekeztek rámutatni, amelyeket azon beszélők nyelvhasználatára találtak jellemzőnek, akik nem anyanyelvként használták az angolt. Ebből következően az ELF korai definíciói még kizárták az ELF-használók köréből az angolt anyanyelvként<sup>2</sup> beszélőket. Például Firth 1996-os definíciója szerint az ELF „olyan emberek közötti érintkezés nyelve, akik sem közös anyanyelvvvel, sem közös (nemzeti) kultúrával nem rendelkeznek, és akik számára az angol az a választott idegen nyelv, amelyet a(z) egymás közti kommunikáció nyelveként használnak” (idézi Seidlhofer 2005: 339 – a szerző fordítása). Ám minél több kutatás foglalkozott az ELF leírásával, annál nyilvánvalóbb lett, hogy a rendkívül változatosnak bizonyuló angol mint lingua francát nyelvváltozat helyett inkább nyelvhasználati módként vagy az interkulturális kommunikáció egy speciális típusaként kell tekinteni (House 2013: 281). Kachru és Nelson 2006-os kritikáját követően Jenkins 2009-es definíciója már nem zárja ki az angol anyanyelvű beszélőket; az ő meghatározása szerint az ELF speciális kontextus, „az angol nyelvű kommunikáció olyan formája, amelyben a beszélők eltérő anyanyelvvvel (first languages) rendelkeznek” (Jenkins 2009: 41, idézi Károly 2014: 17). Vagyis Jenkins pragmatikai keretben értelmezi a fogalmat. Ezt a megközelítést viszi tovább Seidlhofer, akinek az 2011-es definíciója némileg árnyalja Jenkinsét: nála ELF-nek minősül „bármely olyan angol *nyelvhasználat*, amikor eltérő anyanyelvű

<sup>1</sup> Braj Kachru egyesült államokbeli nyelvész háromkörös modellje (1992) az angol nyelv terjedését három koncentrikus körrel modellálja, melyek közül a belső körbe (inner circle) tartozó országokban az angol hagyományosan, elsődleges nyelvként van jelen (így például Angliában vagy Ausztráliában); a külső körbe (outer circle) azok az országok tartoznak, ahol többnyelvű környezetben az angol hivatalos nyelv (idetartozik többek közt India, Szingapúr vagy Wales), míg a legkülső, ún. növekvő kör (expanding circle) országaiban csupán felismerik az angol nyelv nemzetközi fontosságát, és azt idegen nyelvként tanítják, de ezekben nem rendelkezik semmiféle hivatalos státusszal (az európai országok többsége idesorolható).

<sup>2</sup> Jóllehet sokan problémásnak tartják az *anyanyelvi beszélő* megnevezést, az egyszerűség kedvéért a tanulmány egészében ezt, valamint ellentétpárjaként a *nem anyanyelvi beszélő* kifejezést fogom használni az angolban elterjedt NS (native speaker) és NNS (non-native speaker) megnevezéseket véve alapul. Anyanyelvi beszélők alatt A. Davie meghatározására támaszkodva olyan egynyelvű beszélőket értek, akik kora gyermekkorukban, ösztönösen sajátították el nyelvüket (idézi Kalocsai 2014: 24).

beszélők az angolt *választják* a kommunikáció közegének, *még hozzá gyakran azért, mert ez az egyetlen választásuk*” (Seidlhofer 2011: 7 – kiemelések a szerzőtől). Tehát az ELF Seidlhofer értelmezésében olyan kommunikációs kontextusban megvalósuló nyelvhasználatot jelent, amelyben azért az angol nyelvre esik a kommunikációs helyzet résztvevőinek választása, mert a világ nyelveinek összességéből az angol képezi számukra a közös halmazt. Ez a választásuk független a résztvevők anyanyelvétől, attól, hogy a kachruai belső, külső vagy növekvő kör tagjai, mint ahogyan attól is, hogy egyébként az angol-e az előnyben részesített (idegen) nyelvük.

További definíciók az ELF jellemzőiként keverékjellegét és összetettségét (Taviano 2013), valamint rendkívüli funkcionális rugalmasságát, rengeteg variációs lehetőséget, nyelvi, földrajzi és kulturális értelemben példátlan elterjedtségét említik. A fentiek túl nyitottságát is érdemes kiemelni, amellyel a különböző nyelvek egyes elemeit magába építi. (Statikus) nyelvváltozat helyett inkább (változékony) nyelvhasználati módként közelíthető meg, mely minden esetben a közös jelentések kialakítására és egymás kölcsönös megértésére irányul. Saját, alkalmi normákkal rendelkezik, melyek mindig az adott interakció kontextusában, a résztvevők egyeztetéseinek folyamatában alakulnak ki (House 2013; Kalocsai 2014).

E tanulmány az ELF-et a korszerűbb definíciók felől közelíti meg, tehát olyan, adott szituációban kölcsönös alkalmazkodási mechanizmusok útján megvalósuló sajátos nyelvhasználatként tekint az ELF-re, mely nem köthető sem valamely országhoz, sem egy bizonyos nemzetiséghez, hanem mindig az adott interakció kontextusában teremődik meg, az interakció résztvevőinek aktuális kommunikációs céljaival és a beszélők személyével összhangban. A definícióknak ezt az evolúcióját azért tartom fontosnak hangsúlyozni, mert mint azt az alábbi példákból látni fogjuk, számos jel arra mutat, hogy a fordítóképzésben még nem terjedt el a korszerűbb megközelítés (Taviano 2013), jóllehet fontos – sőt sürgető – lenne ez a szemléletváltás, hiszen a jövő fordítói és tolmácsai óhatatlanul ELF-kontextusban (is) végzik majd a munkájukat. Erre célszerű volna már a képzés folyamán felkészíteni őket.

Az ELF-nyelvhasználat főbb jellemzőinek megértéséhez érdemes az ELF-et az angolt anyanyelvükként beszélők által használt ENL-lel összevetni. Az anyanyelvi angol (*English as a native language*, ENL) és az ELF különbségeit Kalocsai (2014) alapján az 1. táblázat foglalja össze.

	ENL (anyanyelvi angol)	ELF (angol mint lingua franca)
<b>Földrajzi behatárolhatóság</b>	Földrajzilag behatárolt	Globális elterjedtség
<b>Nyelvi és nyelvhasználati szabályokkal rendelkező nyelvváltozat-e?</b>	Konkrét kodifikált nyelvváltozat(ok)	Nyelvváltozat helyett: nyelvhasználat vagy speciális kontextus, amelyben a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező résztvevők az angolt közös nyelvként használják

	ENL (anyanyelvi angol)	ELF (angol mint lingua franca)
<b>Kik beszélnek?</b>	Beszélőit anyanyelvűekre és nem anyanyelvűekre oszt-hatjuk fel	Nincsenek anyanyelvű beszélői: „az anyanyelvi angolok számára sem anyanyelv” (Kalocsai 2014: 19). Az angol anyanyelvűeknek mindenki máshoz hasonlóan fejleszteniük kell az ELF-készségeiket ahhoz, hogy sikeresen kommunikálhassanak a többi ELF-beszélővel. Az anyanyelvi–nem anyanyelvi felosztás helyett esetükben nagyobb sikerrel alkalmazhatjuk Emmerson (2006: 4) <i>„teljes mértékben érthető”, „elfogadható szinten érthető”</i> és <i>„részlegesen érthető”</i> beszélőkre történő felosztását
<b>Egyenlő esélyeket biztosít-e beszélői számára?</b>	Nem, mert az anyanyelvi beszélők előnnyel indulnak a nem anyanyelvűekkel szemben a kommunikáció során. Az angolt első nyelvükként (L1) beszélők előnyös helyzetben vannak az angol L2, L3 stb. beszélőivel szemben	Az ENL-nél egyenlőbb esélyeket biztosít, mivel nem anyanyelvűségtől függ az elsajátíthatóságának mértéke. Ezzel együtt a sikeres ELF-kommunikációhoz szükséges kompetenciát is el kell sajátítani, és ennek során sem indul mindenki egyenlő eséllyel (erről bővebben lásd Emmerson 2006). Ugyanakkor nem számít, melyik országból jött az ELF-beszélő, mi az anyanyelve, milyen más nyelveket beszél, és milyen sorrendben tanulta meg ezeket a nyelveket.

### 1. táblázat. ENL és ELF különbségei

Az 1. táblázatban szereplő szembeállításokból kirajzolódnak az ELF olyan tulajdonságai, amelyek mind a nyelvi képzésben, mind pedig a fordítóképzésben átalakításokat indokolnak. Az ELF nyelvoktatásba, illetőleg a fordítóképzésbe történő integrálásának jelenlegi helyzetéről és lehetőségeiről bővebben a következő fejezetekben lesz szó.

## Az ELF és a fordítástudomány kapcsolata

Némi késéssel ugyan, de napjainkra a fordítástudomány is felfedezte magának az ELF-et. Kutatói felismerték, hogy az ELF és a fordítástudomány közt számos kapcsolódás figyelhető meg, valamint hogy a két terület kutatása kölcsönösen profitálhat egymásból (Campbell 2005; Cook 2012; Taviano 2010, 2013).

Amint arra Cook (2012) felhívja a figyelmet, mindkét tudományterületen hasonló fordulat ment végbe: a kutatók a statikus vizsgálattól (az eredményközpontú megközelítéstől) a jelenség folyamatában történő vizsgálata (azaz folyamatközpontú megközelítése) felé fordultak. Szintén Cook világít rá arra a párhuzamra, hogy mind az ELF, mind a fordítástudomány felforgatja a központ és periféria viszonyával kapcsolatos hagyományos elképzeléseinket (2012: 251). Cook (2012) számos további kapcsolódási pontra is rámutat a két tudományterület között: így többek közt kiemeli, hogy mindkettő kerüli az előíró jellegű megközelítést, és hangsúlyozza a kontextus meghatározó szerepét a kommunikációs folyamatban. Noha a fordítástudomány is megtermékenyítő hatással lehet az ELF-kutatásra, e tanulmány szempontjából azt érdemesebb vizsgálni, mit hasznosíthat a fordítástudomány – és különösen a fordítóképzés – a maga számára

az ELF kutatásából. Amint arra Cook is rámutat, a fordítástudomány nem mehet el szó nélkül az ELF jelensége mellett. Mivel a fordítói gyakorlatban egyre gyakrabban lehet ELF-megközelítésű szövegekkel találkozni, a fordítástudománynak is szükséges foglalkoznia a jelenséggel, és ezen belül is különösen fontos kérdésként merül fel, milyen szerepet tölthet be az ELF a fordítóképzésben. A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen hatással van az ELF elterjedése a fordítók munkájára?
2. Milyen tanulságokkal szolgálhat a fordítóképzés számára az ELF-nek a nyelvoktatásban betöltött szerepe?
3. Hogyan integrálható az ELF-megközelítés a fordítóképzésbe? Mi a „fordítói ELF-kompetencia”, és hogyan fejleszthető? Milyen problémákra világíthat rá és nyújthat megoldást az ELF-nézőpont beemelése a fordítóképzésbe?

### **Az ELF és a fordítás kapcsolata**

A kutatók gyakran vizsgálják, milyen veszélyeket jelenthet az ELF terjedése a fordításra nézve. Juliane House a témával foglalkozó 2013-as tanulmányában sorra veszi (majd egyenként meg is cáfolja) az ezzel kapcsolatos aggodalmakat, melyek szerint az ELF fenyegetést jelent a többnyelvű/többkultúrájú kommunikációra és a fordításra nézve.

A fordítással kapcsolatos aggodalmat illetően House arra mutat rá, hogy az már csak azért is észszerűtlen, mert ugyanazok a globalizációs folyamatok táplálják világszerte a fordítások iránti határozott és folyamatosan növekvő igényt, amelyek az ELF létrejöttéhez vezettek. A gazdaság, a kommunikáció és a politika globalizációjának következtében, valamint az információ egyre gyorsabb terjedésének köszönhetően ugrásszerűen megnőtt a fordítások iránti igény (mind a mennyiség, mind a sebesség tekintetében). Gondoljunk csak a nemzetközi hírügynökségekre, a televízióadókra, az internetre, a közösségi médiára, blogokra, wikikre, az e-kereskedelemlre és az e-learningre, a turistainformációkra, a multinacionális cégek kommunikációjára vagy éppen a lokalizációs iparra: ezek mind folyamatosan igénylik a fordításokat. Érdemes említést tenni a *glokalizáció* fogalmáról, mely a kereskedelemben azt a jelenséget jelöli, amikor a lokálisan keletkezett árut a globális terjesztés során a jobb eladhatóság érdekében a lokális piacokhoz igazítják. E folyamatban az ELF és a fordítás összekapcsolódik: a globális terjesztés során ELF-kommunikáció történik, azonban ha új piacot kívánunk megnyitni, akkor az adott termék helyi piacokra lokalizált változatának létrehozása alapvető fontosságú. Ehhez pedig már fordításra van szükség, méghozzá nagyszámú fordításra, mert egyre növekszik az igény arra, hogy a fogyasztók a saját nyelvükön is azonnal hozzáférjenek a termékkel kapcsolatos információhoz (House 2013: 284–285).

Az ELF és a többnyelvű/többkultúrájú kommunikáció viszonyát illető aggodalmakra reagálva House azt hangsúlyozza, hogy az ELF az anyanyelvekétől eltérő (pusztán kommunikatív és nem azonosulási) funkciót tölt be; azaz a funkciók megoszlának az egyén által használt különböző nyelvek között (House 2013: 282). Amint arra House már 2003-ban rámutatott, Európában egyfajta diglossziahelyzet alakult ki, ahol az angol nyelvet a nyilvános kommunikációban használjuk, míg az egyéb nyelveket valamely célkultúrával történő azonosulás céljából. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy

ELF-használókon nem egy konkrét, jól körülhatárolható csoportot értünk, vagyis nem létezik olyan csoport, akik ELF-beszélőkként azonosítanak magukat (House 2003: 560–561). Vagyis az ELF a funkciómegoszlásból következően nem jelent fenyegetést senki anyanyelvére nézve. Ugyanakkor a körülírható ELF-használói csoport hiánya és ezzel összefüggésben az ELF-nyelvhasználat változékonysága és összetettsége nehézségekhez fog vezetni annak megállapításában, pontosan minek a fejlesztésére van szükségünk ahhoz, hogy sikeresen tudjunk kommunikálni ELF-kontextusban.

Az ELF és a fordítás kapcsolatát azonban nem csak egy irányban, és korántsem csak a feltételezett negatív khatások nézőpontjából lehet megragadni: Károly Adrienn például arra mutat rá, hogy az ELF-kommunikáció, amelyben a résztvevők nem beszélnek egymás anyanyelvét, és ezért közös nyelvként az angolt alkalmazzák, gyakran a – nem professzionális keretek között értelmezett – fordítás legkülönbözőbb válfajait tartalmazza (Károly 2014: 16).

## **ELF a nyelvoktatásban és a fordítóképzés számára levonható tanulságok**

Illés (2013) részletesen ír arról, milyen kihívások elé állítja napjainkban az ELF a nyelvpedagógiát. Meglátásait érdemesnek találtam összevetni azokkal a kihívásokkal, amelyek elé az ELF a fordítóképzést állítja (utóbbi témában tudomásom szerint a mai napig nem született magyar nyelvű tanulmány – angolra lásd többek közt Campbell 2005, House 2013 vagy Taviano 2013). Illés különbséget tesz az angol és más idegen nyelvek oktatása között. Rámutat, hogy a nyelvtanulók többsége a többi idegen nyelvet a célból tanulja, hogy „azt beszélőkkel a célországban kommunikálni tudjon, és hogy az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát megismerje” (Illés 2013: 10). Az angol esetében azonban más a helyzet. Az angolul beszélőknek csupán egynegyede angol anyanyelvű (Seidlhofer 2011), és az angolul folytatott interakciók 80%-ában nem vesz részt angol anyanyelvű beszélő (ez a számadat Beneke 1991-es, Seidlhofer 2004 által közölt becsléséből származik; mint azt Illés [2013: 10] is megjegyzi, az arány azóta valószínűsíthetően még jobban eltolódott a nem anyanyelvűek javára). Ebből következik, hogy az angolt idegen nyelvként tanulókat nem elsősorban az anyanyelvűekkel folytatandó kommunikációra lenne célszerű felkészíteni. Ahelyett, hogy egy idealizált angol anyanyelvű beszélő „homogénnek vélt beszédközösségben funkcionáló, művelt anyanyelvi normáira” (Illés 2013: 14) tanítanak őket, ELF-nézőpontból a kiemelt nyelvórai cél a tanulók problémaérzékenységének és problémamegoldó képességének, valamint toleráns, a másságot elfogadó és kezelni képes beállítódásának fejlesztése, vagyis az, hogy az angolul tanulók „ne készen kapott sémákat fogadjanak el, hanem legyenek képesek önállóan dönteni” (Illés 2013: 14). A tényleges ELF-kommunikációban, nem anyanyelvűekkel kommunikálva sem készen kapott jelentésekkel és viselkedési sémákkal lesz majd dolguk, hanem ezeket maguknak kell az ELF-interakció során közösen kialakítaniuk, és esetlegesen útközben módosítaniuk.

A fordítóképzést tekintve a fent említettekhez igen hasonló problémákat találhatunk. Elmondható, hogy míg más esetekben a fordítónak két világosan körülhatárolt nyelvi kultúra között kell közvetítenie, amelyeknek tisztában van a nyelvi és nyelvhasználati normáival és kulturális különbségeivel, az ELF-kontextusban történő fordítás esetén sokkal kevesebb kapaszkodó áll a rendelkezésére. Példaként vegyük egy internetes

weboldal magyarról finn nyelvre, valamint magyarról angolra fordításának esetét. Tegyük fel, hogy egy magyar terméket nemzetközileg értékesíteni kívánó cégről van szó. Az elsődleges külföldi piac Finnország, de a megrendelő emellett az oldal angolra fordítását is kéri, mivel a későbbiekben a termék globális terjesztését tervezi, és ehhez szüksége van az oldal sok helyen felhasználható, nemzetközi változatára. A fordítónak az első esetben viszonylag egyszerű a feladata, hiszen jól körülhatárolt célközönség (a termék jövődöbéli feltételezett finn vásárlói) számára kell elkészítenie a fordítást. A forrás- és a célnyelv nyelvhasználati szabályait, valamint a két kultúra közti különbségeket és hasonlóságokat szem előtt tartva meg tudja válaszolni a fordítás mikéntjét érintő kérdéseket: például milyen módszerrel fordítsa le a termék humoros szlogenjét, hogy az a célnyelvi közönségnél is humoros hatást érjen el. A második esetben a megrendelő rendkívül széles befogadói réteget határozott meg célközönségként, így a fordítónak egy homogénnek tekintett forrásnyelvi nyelv kultúra és egy rendkívül heterogén célnyelvi „nyelvi multikultúra” között kell közvetítenie. Ez a helyzet pedig óhatatlanul kapaszkodói egy részének elvesztésével jár.

Az alkalmazott nyelvi regisztert a fordítónak az adott kommunikációs cél (mely ez esetben a termék eladása, illetőleg az azzal kapcsolatos információ nyújtása a marketing szempontból – életkor, esetleg nem és társadalmi státus, érdeklődés stb. alapján – behatárolható vásárlóréteg számára), nem pedig a befogadók nyelvi-kulturális háttere alapján kell kiválasztania; ez eddig egyértelmű. De azt mi alapján döntse el, milyen humorfordítási eljárást alkalmazzon a szlogen fordításakor, amikor a sokféle nyelvi-kulturális közegekből érkező olvasók többek közt kulturálisan meghatározott humorkompetenciái egymástól homlokegyenest eltérő megoldásokat igényelnének? Vagy mihez kezdjen egy olyan kulturálisan kötött kifejezéssel, amely egy európai olvasó számára ismerős, azonban egy távol-keleti befogadónak teljességgel ismeretlen?<sup>3</sup> Mivel a fentihez hasonló helyzetekkel a végzett fordítók egyre gyakrabban fognak találkozni, különösen fontos, hogy ilyen esetben ne a képzelt anyanyelvi angol befogadó lebegjen a szemük előtt, hiszen ez funkcionálisan egyáltalán nem megfelelő fordításokhoz vezethet. Itt is érvényes Illésnek (2013) a nyelvoktatással kapcsolatban tett kijelentése, miszerint a fordító (nyelvtanuló) nem gondolkodhat készen kapott jelentésekben és viselkedési sémákban, ennél fogva fokozott problémaérzékenységgel kell megközelítenie a fordítást (angol nyelvű kommunikációt).

ELF és EFL (*English as a foreign language*, azaz az idegennyelv-oktatásban tanított angol nyelv) kapcsolata sokat vitatott téma a szakirodalomban. Amint arra Illés (2011) is rámutat, az angolnyelv-oktatásban még mindig uralkodik az a nézet, mely szerint a cél az, hogy a nyelvtanulók angol anyanyelvűekkel, az ő normáikhoz igazodva tanuljanak meg kommunikálni. Jóllehet ez a célkitűzés nem vesz tudomást a tantermen kívüli valóságról, ahol az angol nem anyanyelvi beszélőinek száma már régóta meghaladja az anyanyelvi beszélőkét (Illés 2011: 53). Az idegennyelv-oktatáshoz hasonlóan a fordítóképzésben is megfigyelhetjük ezt az ellentmondást. Az ELF és EFL közti különbségeket ezért – Illés 2013, Kalocsai 2014 és Karlsson 2011 alapján – a 2. táblázatban foglaltam össze.

<sup>3</sup> A példa alapötletét egy ELTE Fordítástudományi PhD-szemináriumi vitából merítettem.

	<b>EFL (angol mint idegen nyelv)</b>	<b>ELF (angol mint lingua franca)</b>
<b>Beszélői</b>	Nyelvtanulók	Nyelvhasználók („users”)
<b>Milyen élethelyzetben valósul meg a kommunikáció?</b>	Rendszerint tantermi közegben kerül elő	Tantermen kívüli valós élethelyzetekben kerül elő
<b>Kommunikáció célja</b>	Hagyományosan az, hogy megtanuljanak anyanyelvűekkel, az ő nyelvi és nyelvhasználati normáiknak megfelelően, szabatosan kommunikálni	A nyelvi és kulturális sokszínűségben a közös jelentés kialakítása és egymás kölcsönös megértése; érthetőség
<b>Milyen normákhoz igazodnak a beszélők?</b>	Hagyományosan az angol anyanyelvűek normáihoz igazodnak	Saját normáit létrehozó nyelvhasználat: normái mindig az adott interakció kontextusában, a résztvevők aktuális kommunikációs céljaival összhangban alakulnak ki

## 2. táblázat. EFL és ELF közti különbségek

Ugyanakkor – amint arra Karlsson (2011) rámutat – az ELF is bevihető a nyelvoktatás keretei közé. Ebben az esetben az alapvető különbség az, hogy míg az EFL oktatása a standard angol nyelvváltozatok (vagy ezek egyikének) normáinak átadását helyezi előtérbe, addig az ELF-szemléletű nyelvoktatásban a kommunikáció hatékonyságára helyeződik a hangsúly. Karlsson arra is rámutat, hogy mind az EFL-, mind az ELF-megközelítésű nyelvoktatásnak vannak előnyei és hátrányai is. Ezeket a 3. táblázatban foglaltam össze (Karlsson 2011: 11–12 alapján).

	<b>Nyelvoktatás EFL-megközelítésben</b>	<b>Nyelvoktatás ELF-megközelítésben</b>
<b>Előnyök</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kodifikált nyelvváltozat (számos elérhető tananyag, szótárak és nyelvtanok)</li> <li>– presztízzsel bír</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– fókuszában az angolul beszélők többségével (azaz nem az anyanyelvi angolokkal) való kommunikáció áll</li> <li>– tanulói elérhetnek az ELF-nyelvhasználat legmagasabb fokára (nem úgy, mint az EFL esetében)</li> <li>– a normák tanításán túl az üzenet hatékony átadására/értelmezésére, a hatékony kommunikációra helyezi a hangsúlyt, és nem a normáknak való feltétlen megfelelésre</li> </ul>



	Nyelvoktatás EFL-megközelítésben	Nyelvoktatás ELF-megközelítésben
<b>Hátrányok</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nehéz eldönteni, melyik angol nyelvváltozatot tanítsuk</li> <li>– eleve kudarcra ítélt vállalkozás, hiszen a tanulók (a nem anyanyelvi tanárokkal együtt) sohasem érhetnek el anyanyelvi szintre, ez pedig demotiválóan hathat</li> <li>– kevéssé van tekintettel arra a tényre, hogy az angol nyelvű interakciók többségében nem angol anyanyelvűek vesznek részt</li> <li>– a nem anyanyelvi tanárok gyakran csekélyebbnek érzik a tudásukat az anyanyelvi tanároknál</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nehéz hozzá tananyagokat találni, mivel az ELF-kommunikáció igen nagy változatosságot mutat, és oktatásakor tantermen kívüli, valós élethelyzeteket kell megjeleníteni</li> </ul>

**3. táblázat. Az EFL- és az ELF-megközelítésű nyelvoktatás közti különbségek (előnyök és hátrányok)**

A 3. táblázatban összegyűjtött érveket és ellenérveket érdemes a fordítóképzésre vetítve is megvizsgálni. Az ELF-megközelítés a fordítóképzésben várhatóan ugyanazokba a nehézségekbe ütközik (illetve ugyanazokat az ellenérveket lehet felhozni vele szemben), mint a nyelvoktatás esetében. Az ELF mint nyelvhasználati kontextus nem zárja ki az angol anyanyelvi normákat, azonban nem(csak) ezek átadására helyezi a hangsúlyt, hanem – a normák megtanításán túl – a normához viszonyított változatosság kezelésére. Kérdéses, hogy e hatalmas változatosságot miképp lehet egy tanterv keretei közé bezsűfolni, mennyire kell ehhez átalakítani a jelenlegi tananyagokat és oktatási segédeszközöket, és mihez igazodjék az értékelés.

Itt érdemes megemlíteni a közelmúltban azzal kapcsolatban felmerült érveket is, miszerint a fordítást – és többek közt az ELF-kontextusban történő fordítást – ismét érdemes lenne integrálni az angol nyelv oktatásába (Illés 2011). Illés (2011) kitér arra, hogy a rejtett fordítást (*covert translation*) magukba foglaló nyelvórai gyakorlatok különösen alkalmasak lehetnek arra, hogy felkészítsék a nyelvtanulókat az ELF-kontextusban történő kommunikációra. Az ilyen fordításoknak ugyanis az a jellegzetességük, hogy a szöveg az eredeti szöveg státuszát hordozza a célnyelvi kultúrában, tehát nem látszik rajta, hogy fordítás (House 1997: 66–69), vagyis az ilyen fordítások létrehozásakor a pragmatikai ekvivalencia lesz elsődleges. A jelentés pragmatikai aspektusának szem előtt tartása pedig igen fontos szereppel bír olyankor, amikor a rendkívül változatos és változékony ELF-kontextusban próbálunk meg kommunikálni – vagy fordítóként dolgozni. Illés egy, az Óbudai Nyárról szóló brosúra szemléletes példáján mutatja be, milyen nehézségek elé állítja a fordítót (illetve nyelvtanulót) ennek a szövegnek az angolra fordítása ELF-kontextusban. Amint Illés rámutat, az ilyen jellegű nyelvórai feladatok esetében egyúttal folyamatszemplétes megközelítést érdemes alkalmazni, vagyis a célnyelvi szöveg létrehozásának különböző fázisaiban is ajánlott megbeszélni a felmerülő problémákat (Illés 2011: 53–55).

Az ELF-kompetencia részét képező fejlesztendő területeket a nyelvoktatás keretei között Kohn (2011, 2014) foglalta össze. Kohn (2011) az ELF-tudatosság kiépítését, a

szövegértést és a szövegalkotást emeli ki fejlesztendő területekként. Későbbi munkájában (Kohn 2014) immár öt fő fejlesztendő területet különít el, amelyek együttesen az ELF-kompetenciát hozzák létre: ezek az ELF-tudatosság, a szövegértés, a szövegalkotás, az ELF-tudatos kommunikációs stratégiák és a nem anyanyelvi beszélő kreativitása.

Mindenekelőtt tudatosítani kellene a diákokban az ELF létezését (Kohn 2011: 86). Ehhez Kohn az ELF-kutatásokon alapuló elméleti ismeretek átadása mellett hiteles ELF-kommunikációs helyzetek megfigyelését és elemzését ajánlja, ahol a fókusz a nyelvi, kommunikációs és kulturális különbségekre helyeződik. A szövegalkotás terén a nyelvi repertoár ELF-specifikus kiterjesztését tartja fontosnak, lehetséges feladatokként pedig az autentikus ELF-interakciókban történő részvételt ajánlja. Az ELF-tudatos kommunikációs stratégiák közt a félreértések jelzését és elkerülését, a nyelvtanulók problémaérzékenységének növelését és a kódváltási stratégiákat említi. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy mindezek a stratégiák az általános kommunikációs kompetenciákban gyökereznek, tehát azokra lehet és kell építkezni, azokat szükséges az ELF-környezetre adaptálni. A kreatív problémamegoldás fejlesztésére azt tartja fontosnak, hogy a nyelvtanulók fedezzék fel a saját „nem anyanyelvi kreativitásukat”, és merjenek arra támaszkodni – ehhez pedig a beszélői önbizalom és elégedettség kiépítése szükséges. Kohn (2014) minden egyes részterülethez elméleti ismeretek elsajátítását is ajánlja. Az ELF-megközelítésű nyelvoktatással kapcsolatban felmerült szempontokat a fordítóképzésre vonatkoztatva néhány gyakorlati példa vizsgálatával bővebben is kifejtem a következő fejezetben, a Kohn által felsorolt fejlesztendő területekre pedig szintén vissza fogok térni ELF és fordítóképzés kapcsolatának vizsgálatakor.

## **ELF a fordítóképzésben**

A fentebb taglalt világméretű változások eredményeképpen mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén szükségessé vált a fordítóképzés átalakítása (Taviano 2013). Az átalakítás egyik kulcsmozzanata a már más összefüggésekben is sok esetben megfogalmazódott hallgatóközpontú megközelítés (lásd például a fordítástámogató eszközökkel kapcsolatban: Ábrányi 2013 vagy az irodalmi fordítás oktatásával kapcsolatban: Van Wyke 2012) előnyben részesítése. Emellett a következő célkitűzéseket lehet megemlíteni: a hallgatókban tudatosítani kell jövődöbéli szakmájuk gyorsan változó természetét, és fel kell készíteni őket arra, hogy reflektálni tudjanak ezekre a gyors változásokra; a piaci követelményeknek megfelelően el kell sajátítaniuk az idegen nyelvre fordítás képességét; szem előtt kell tudniuk tartani a nemzetközi befogadóközösség igényeit, valamint szerkesztési ismereteket (editing skills) is szerezniük kell (Taviano 2013: 156).

## **Célok és igények**

A fordítóképzésben elérendő célok House (2013) szerint a következők lehetnek: egyfelől fontos, hogy a képzés végére a hallgatók maguk is el tudják dönteni, mely szövegműfajokat képesek nem anyanyelvükre is fordítani; másrészt az is fontos cél, hogy megismerjék és alkalmazni tudják a nem anyanyelvre történő fordításhoz szükséges eszközöket (idetartozik számítógépes készségeik fejlesztése). Ugyanakkor jóllehet e változások már jó két évtizede megindultak, a fordítóképzésben – a nyelvoktatáshoz

hasonlóan (lásd Illés 2011: 53) – még mindig tartja magát az az ELF-szempontról nem éppen előnyös nézet, miszerint az angolra fordítónak az angol anyanyelvű olvasók elvárásainak kell megfelelnie (House 2013).

Az ELF-nyelvhasználat elterjedésével az angol célnyelvre történő fordítások iránti igény megnövekedése azt hozta magával, hogy ma sok nyelvpárban nem található elegendő angol anyanyelvi fordítót. Ez, valamint az úgynevezett nemzetközivé tétel terjedő jelensége (*internationalizaton* – például adott termék nemzetközileg fogyaszthatóvá tétele miatt angolra kell fordítani a termékkel kapcsolatos információt, weboldalt) a fordítási költségek megnövekedésével együtt fokozott igényt teremtett arra, hogy a fordítók anyanyelvük mellett ELF-kontextusban angolra is fordítsanak, amit az anyanyelvi és nem anyanyelvi fordítókból álló fordítói csapatok egyre népszerűbbé válása is elősegített. A fentiekből következően szükséges az ELF-kontextusban dolgozni képes fordítók képzése, mivel ez a képzés létező (és egyre növekvő) piaci igényt elégíti ki. Képzésük mikéntje azonban számos – részben a nem anyanyelvre történő fordítás oktatásához, részben kifejezetten az ELF-kontextusban történő fordításhoz – kapcsolódó kérdést vet fel (House 2013).

Taviano (2013) szerint az elmélet szintjén azt kell tudatosítani a hallgatókban, hogy az angol nyelv használatának világméretű elterjedtsége, a globalizáció folyamatai és a mindenható beférkőző technológiai újítások (további tényezőkkel együtt) erősen befolyásolni fogják jövőbeli szakmájuk alakulását. Gyakorlati szinten az oktatóknak ELF-kontextusban történő fordítási feladatokat kell gyakoroltatniuk a hallgatókkal. A fentiek célja a hallgatók kritikus gondolkodásának fejlesztése és annak a tudatosítása, hogy a későbbiekben munkájuk során milyen elvárásokkal fognak szembesülni. Általánosságban ez új készségek kialakítását (szerkesztési készség és fordítás ELF-kontextusban) jelenti, míg helyileg a tananyag, a fordításra kiadott szövegek gondos megválogatásában jelentkezik. Taviano szerint alapvetően a standard angolt<sup>4</sup> kell tanítani, de emellett fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy a munkájuk során más angol nyelvváltozatokkal is találkozni fognak (a standard angol és ELF kapcsolattal illetően a nyelvtanításban lásd Kohn 2011). Az eredményközpontú megközelítéstől a fordítóképzésben is a folyamatközpontú megközelítés felé kell elmozdulni (lásd ezzel párhuzamosan Cook 2012, valamint Illés 2011 fentebb idézett meglátásait), és fontos, hogy az oktatók felhívják a hallgatók figyelmét azokra a stratégiákra, amelyek segíthetnek nekik megbirkózni az angol különböző változataival (Taviano 2013: 158).

Taviano azt ajánlja, hogy a hallgatók különböző fordítási utasításokkal ellátva kapjanak meg egy adott fordítandó szöveget, majd ezt az egyik esetben földrajzilag-kulturálisan behatárolt közönségnek, míg másik alkalommal globális befogadóközösség számára fordítsák le. Ha a hallgatóknak már van gyakorlatuk az ELF-kontextusban történő fordítás és/vagy lektorálás terén, akkor tapasztalataikra építkezve az utóbbi feladatot is sikerrel meg fogják tudni oldani. A feladatmegoldásokat érdemes utóbb közösen kielemezni és az alkalmazott stratégiáikat megbeszélni, mert ezzel növelhető a hallgatók tudatossága az efféle feladatok megoldását illetően (Taviano 2013: 163).

<sup>4</sup> „Standard angol” minden olyan angol nyelvváltozat, amely kodifikált, és használatát általában a művelt közép- vagy felsőbb osztályokhoz kötik; rendszerint az oktatás is ezen a nyelven zajlik (Thomas 1996, idézi Karlsson 2011: 8).

Taviano fontos szempontokat sorol fel, arra azonban nem tér ki, pontosan melyek azok a stratégiák, amelyeket a hallgatóknak el kellene sajátítaniuk ahhoz, hogy ELF-kontextusban történő fordításokkal tudjanak dolgozni. Ez talán nem is véletlen, hiszen mivel az ELF-kommunikáció rendkívül változékony, valószínűleg az a legcélravezetőbb, ha minden egyes feladat esetében a konkrét szituációból, kommunikációs célból és befogadóközösségből indulunk ki.

### **A fordítói ELF-kompetencia fejlesztése**

A Kohn (2011, 2014) által megállapított fejlesztendő területekből (lásd korábban) kiindulva közelebb kerülhetünk a fordítói ELF-kompetencia mibenlétéhez, és Kohn felsorolásából ötleteket nyerhetünk azokra a feladattípusokra vonatkozóan, amelyekkel fejleszthetjük ezeket a területeket. A nyelvtanulókhöz hasonlóan a fordítóknál is fontos az ELF-tudatosság kialakítása, tehát hogy vegyék észre, amikor ELF-kommunikációs helyzetbe kerülnek, valamint legyenek tisztában a sikeres ELF-kommunikáció feltételeivel és követelményeivel. Ehhez mind a hiteles ELF-kommunikációs helyzetek megfigyelése, mind az autentikus ELF-interakciókban történő részvétel fontos lehet, ami itt valós, ELF-kontextusban lezajlott fordítási projektek elemzését, valamint a hallgatók valódi projektekből történő részvételét jelentheti. A Kohn által a nyelvoktatásnál említetthez hasonlóan az értékelésben érdemes lehet a kommunikáció hatékonyságának mértékére és kielégítő voltára helyezni a hangsúlyt, de megjegyzendő, hogy csak a nyelvi normák helyes alkalmazásán túl. A nyelvi normákhoz történő igazodás a fordításban nagyobb jelentőséggel bír, mint a nyelvtanulás esetében, tekintve, hogy a fordítás nélkülözi a szóbeli kommunikációt jellemző kölesönös alkalmazkodási mechanizmusokat, s ezért itt a fordító feladata a befogadóval közös nyelvi és kulturális platform létrehozása. Ez az ELF-kommunikáción belül is speciális helyzet, amely professzionális stratégiákat igényel, ezért nem nélkülözhető az anyanyelvi angol normák elsajátítása (amelynek azonban – szerencsés esetben – már a fordítóképzésbe kerülés előtt meg kellene történnie, lásd Gutiérrez 2014: 26) és az ezekre való építkezés. A fordításnál tehát – a nyelvtanulással kapcsolatban Kohnnál leírtakkal ellentétben – a folyékony, a gördülékenység nem élvezhet előnyt a nyelvi korrektséggel szemben.

A félreértések jelzése és elkerülése a fordításnál is fontos. Ha a forrásnyelvi szövegben félreérthető részt találunk (ami jellemzően előfordulhat olyankor, ha a forrásnyelvi angol szöveg szerzője nem anyanyelveként beszéli az angolt), akkor fontos, hogy ezt fordítóként felismerjük, és jelezzük a megrendelő felé, tehát tegyük meg az első lépést a félreértés tisztázására. Másrészt ha ELF-kontextusban fordítunk angolra, és olyan részt találunk a szövegben, amely lefordítva félreérthető vagy érthetetlen lesz a sokféle nyelvi és kulturális háttérű befogadónak, akkor ezt szintén képesek legyünk a megrendelőnek jelezni, és adott esetben elmagyarázni neki, hogy itt pragmatikai okokból nagyobb, esetleg a szemantikai tartalmat is érintő változtatást kell végrehajtanunk a szövegen. Szintén fontos szereppel bírhat a Kohn által említett nyelvhasználói önbizalom és elégedettség kiépítése, amelyre a fordítóképzés hallgatóinak is szükségük lesz, ha sikeres ELF-kommunikációban kívánnak részt venni.

Összességében a fordítói ELF-kompetenciát az interkulturális kompetencia egy részeként vagy speciális válfajaként határozhatjuk meg (ha azt vesszük kiindulásnak, hogy maga az ELF az interkulturális kommunikáció egy speciális típusaként határozható

meg, mint azt House [2013: 281] írja). A fordítói ELF-kompetencia pontos mibenléte további kutatások tárgyát képezheti, de fejlesztésében a fordítóképzés mindenképpen profitálhat a nyelvoktatásban alkalmazott, ELF-kompetenciát fejlesztő módszerekből.

### **A tanár szerepe**

Az ELF-nézőpontú fordítóképzésben újabb kérdést vet fel a tanár személye és az órákon betöltött szerepe. Ezzel kapcsolatban maguk a témakör kutatói is önellentmondásokba keverednek. Pokorn (2009) tanulmányában annak kérdéskörét feszegeti, mi a jobb: ha a forrásnyelv, vagy ha a célnyelv anyanyelvi beszélője tartja az idegen nyelvre történő fordítási gyakorlatot. Ugyan a tanulmány következetesen kerüli az *ELF* és az *English as a lingua franca* kifejezéseket (helyette B nyelvre történő fordításról beszél, ami a bemutatott példa esetében, de egyébként is az esetek többségében az angol), azonban mivel e cikk egy ELF-fel foglalkozó tematikus folyóiratszámban jelent meg, ésszerűnek tartom e nézőpontból elemezni a szerző által felvetett kérdéseket. Pokorn a fordítási irány (*directionality*) fogalmából kiindulva arra hívja fel a figyelmet, hogy noha az utóbbi időben megnövekedett az elméleti érdeklődés a B nyelvre történő fordítás és tolmácsolás iránt, és számos fordítóképző intézmény is beemelte a képzésébe az ezzel foglalkozó kurzusokat, a tanár személyére mindeddig egyáltalán nem irányult figyelem. Pokorn ezzel kapcsolatban teszi fel a tanulmánya címében (*Natives or non-natives? That is the question...: Teachers of translation into language B*) is megfogalmazott kérdést, miszerint a B nyelvre történő fordítást oktató tanárnak az adott B nyelv anyanyelvű beszélőjének kell-e lennie, vagy lehet a diákokkal együtt a forrásnyelv anyanyelvi beszélője is. A szerző a Ljubljanai Egyetemen végzett kísérletét ismerteti, melyben négy olyan gyakorlati kurzus egy-egy óráját elemezte a tanár által alkalmazott módszerek szempontjából, ahol a szlovén anyanyelvű diákok szlovén forrásnyelvről angol célnyelvre fordítottak. Az oktató a négy esetből kettőben szlovén, a másik két esetben pedig angol anyanyelvű volt. Az órai tanár-diák interakciók elemzését követően Pokorn azt a következtetést vonja le, hogy bizonyos esetekben az „anyanyelvi” (azaz angol anyanyelvű), míg más tekintetben a „nem anyanyelvi” (tehát a szlovén) tanár hozzáállása bizonyult eredményesebbnek. Az angol anyanyelvű tanárok inkább anyanyelvi intuícióikra támaszkodtak, míg a szlovén anyanyelvű oktatók intuícióik *mellett* párhuzamos szövegek, szótárak és egyéb elektronikus segédeszközök segítségét is igénybe vették. Utóbbiak ugyanakkor bizonytalanabbak voltak az egyes megoldásokat illetően, és gyakran túl dogmatikusan léptek fel, míg előbbieik hajlamosak voltak elsiklani afelett, hogy ami számukra veleszületett tudás, azt a hallgatókban fokról fokra fel kellene építeni, azaz nem tudták beleélni magukat a hallgatók helyzetébe.

Mindebből Pokorn azt a következtetést vonja le, hogy a fordítóképzésben mindkét típusú tanárra szükség van; javaslata szerint az alapozó órákon inkább a forrásnyelv, míg a későbbiekben a célnyelv anyanyelvi beszélői tarthatnák ezeket az órákat (ideális esetben pedig minden kurzusra két – egy „anyanyelvi” és egy „nem anyanyelvi” – oktató jutna). A fentiekén túl Pokorn azt is megemlíti, hogy mind a négy megfigyelt oktatóra a tanárközpontú megközelítés volt jellemző; azaz mind a négyen elsődlegesen az ismeretátadó szerepében léptek fel. Ehhez képest érdekes megfigyelés, hogy – mint az a tanárok által kitöltött retrospektív kérdőívekből kiderült – a szlovén anyanyelvű oktatók kevésbé szerették ezt a tárgyat tanítani, bizonytalanabbnak érezték magukat

ezen a területen, és csak a szükség (az angol anyanyelvű oktatók alacsony száma) vitte rá őket, hogy mégis vállalják ezeknek a kurzusoknak a megtartását.

Az ELF-nézőpont – melyet Pokorn nem alkalmaz a tanulmányban – több érdekes kérdésre világít rá a bemutatott kísérlettel, valamint a szerző következtetéseivel kapcsolatban. Ha ugyanis az ELF-nézőpontot vetítjük rá a szóban forgó esettanulmányra, már maga a cikk címe is értelmetlenné válik a konkrét esetet tekintve. Hiszen az ELF-re történő fordítást oktató tanárok közül senki sem lehet a célnyelv anyanyelvi beszélője, ha egyszer az ELF senkinek sem anyanyelve. Márpedig nyilvánvaló, hogy itt ELF-ről van szó, még ha Pokorn nem is nevezi ezen a néven, tekintve, hogy a négy fordításgyakorlati órán lefordítandó szöveg egy Szlovénián kívül megrendezendő, a szlovén nyelvű irodalom külföldi kiadását bemutatni szándékozó könyvvásár céljait ecsetelte a frankfurti könyvvásár külföldi látogatói számára. Ha pedig ez a helyzet, akkor innentől teljesen lényegtelen, szlovén vagy angol anyanyelvű-e az oktató (vö. Jenkins 2009 korábban idézett definícióját, mely már nem zárja ki az angol anyanyelvű beszélőket az ELF-használók köréből).

Annál jelentősebbnek tűnik az az észrevétel, miszerint mind a négy tanár a tanárközpontú megközelítést részesítette előnyben, és intuícióikra támaszkodva javították ki a hallgatók megoldásait, illetőleg sok esetben dogmatikusan léptek fel. Ez a tanári hozzáállás a képzés semelyik fokán és semmilyen anyanyelvű tanár esetében nem kedvez az ELF-szemponthú megközelítésnek. Az ELF-kommunikációban minden kommunikációs helyzet egyedi, és egyedi megoldásokat kíván meg a benne részt vevő felektől, éppen ezért az ELF-kompetencia kifejlesztésének fontos részét képezi a hallgatók problémaérzékenységének és kreatív problémamegoldó készségének fejlesztése. Amennyiben a tanár a tudás kizárólagos, végső birtokosaként lép fel, azzal éppen ezeknek a területeknek a fejlesztését akadályozza. A dogmatikussággal kapcsolatban érdemes Illés (2013) meglátását is idézni, aki a tanárok szerepének megváltozásával kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy a diákokhoz hasonlóan nekik is „[ö]nállóan kell dönteniük arról, mi működik legjobban saját tanítási kontextusukban, úgy, hogy közben nem fogadnak el kritika nélkül minden újítást vagy ötletet” (Illés 2013: 14).

Azon is érdemes lehet még elgondolkodni a fenti példával kapcsolatban, vajon mennyire jogos az – és ELF-keretek közt egyáltalán mennyire értelmezhető –, hogy a szlovén anyanyelvű tanárok kevésbé szerették ezt a tárgyat oktatni, mert bizonytalanabbnak érezték magukat ezen a területen. Vajon ha tudatosan az ELF-megközelítés keretében oktatták volna ezt a tárgyat, az nem enyhíthetett volna-e ezen a bizonytalanságérzetükön és dogmatizmusokon (ami elsősorban a szlovén anyanyelvű tanárookra volt jellemző, vélhetően éppen a bizonytalanságérzetükből következően)? Természetesen egy ilyen kis mintán végzett kutatás nem lehet alkalmas arra, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le belőle a fordítóképzésben oktatók módszereire vagy hozzáállására vonatkozóan. Ám amennyiben általánosabbnak mondható az a jelenség, hogy az ELF-kontextusban történő fordítást oktató, nem angol anyanyelvű tanárok bizonytalanok az oktatott tárgyakat illetően, és úgy érzik, csak kényszerből tanítják azt, úgy egy ELF-nézőpontú megközelítés sokat segíthetne abban, hogy hallgató- és problémaközpontúbb oktatási stílusra válthassanak, és saját esetleges bizonytalanságuk is csökkenjen a tekintetben, mennyire érzik magukat kompetensnek a kurzus megtartásában. Erre pedig nagy szükség volna, ugyanis a nem angol anyanyelvű, de

angol célnyelvre történő fordítást oktató tanárok száma minden bizonnyal nem fog csökkenni a közeljövőben; ellenkezőleg, inkább további növekedéssel számolhatunk.

### **Lektorálás ELF-kontextusban**

Újabb érdekes problémát vet fel a lektorálásnak az ELF-nézőpontból történő szemlélete (Murphy 2013). Az európai intézményekben folyamatosan növekvő igény mutatkozik az ELF-szövegek lektorálására, és ezt a csak anyanyelvi angol lektorok már nem tudják kielégíteni. Ebből következően az ELF-kontextusban történő lektorálást is érdemes lehet bevenni a fordítóképzésbe. Murphy korántsem véli úgy, hogy a nem angol anyanyelvű ELF-beszélő nem fordíthat angolra ELF-kontextusban: sőt mi több, szerinte lektorálhat is, feltéve, hogy megfelelő képzésben részesült ehhez. Murphy olasz anyanyelvű terminológus hallgatók MA szintű képzésében vezetett be kísérletképpen egy féléves „editing” kurzust, amelynek során a hallgatók a 2 milliő token tartalmazó egynyelvű angol EuroCom korpusz segítségével szerezhettek ELF-lektorálási tapasztalatot. Ez az EuroCom korpusz két alkorpuszt tartalmazott: az Európai Bizottságban előállított, ELF-beszélők által létrehozott szövegeket és ezek anyanyelvi angol beszélők által lektorált változatát. A kurzus annyiban volt újszerű, hogy nem anyanyelvi beszélők ELF-lektorálási készségeit kívánta fejleszteni oly módon, hogy a résztvevők saját megoldásaikat egy megbízható korpuszon ellenőrizhették le. A kísérleti kurzus célja az volt, hogy a hallgatók megismerjék és megtanulják használni az EuroCom korpuszt, valamint hogy (a korpusz használatának segítségével) ELF-lektorálási tapasztalatra tegyenek szert.

Murphy a kísérleti kurzust eredményesnek tartja: beszámolója alapján a hallgatók megtanulták, hova fordulhatnak segítségért, és lektori készségük is fejlődést mutatott. Murphy azt is kiemeli, hogy a bemutatott feladatsor ráirányította a hallgatók figyelmét arra, mikor elfogadható egy ELF-kontextusban létrejött írott szöveg, és mikor nem. Ennek szemléltetésére hozza fel az egyik hallgató értékelésben leírt mondatát, miszerint a lektorált szövegekkel végzett munka felnyitotta a szemét „a helyes angolnyelv-használat és azon nyelvhasználat közötti különbségre, ahogyan általában használják az angolt a világban” (Murphy 2013: 246 – a szerző fordítása). Az EU-s szövegek kontextusában megjelenő ELF-re nyilvánvalóan szigorúbb használati szabályok vonatkoznak, mint az informálisabb ELF-nyelvhasználatokra, ilyenformán indokolt a felsorolt segédeszközök megismertetése a hallgatókkal, valamint használatuk begyakorlása. Ellenben a szerzőnek az a végkövetkeztetése, miszerint a bemutatott feladatsor ráirányította a hallgatók figyelmét arra, mikor elfogadható egy ELF-et használó írott szöveg, és mikor nem, megkérdőjelezhető, ha a tágabb értelemben vett, ELF-kontextusban létrejött írott szövegekre gondolunk. ELF-nézőpontból nem feltétlenül szerencsés kimenetel az, ha a hallgatókban a kurzus eredményeként az csapódik le, hogy létezik egyfajta „helyes angol nyelvhasználat”, amely szemben áll azzal a móddal, „ahogyan általában használják az angolt a világban”. Ugyanakkor a tanulmány a fent már említett, ELF-nézőpontból fontos tényezőre is rámutat: ahogyan a növekvő igények következtében a fordításban is előretör a második nyelvre (ELF-kontextusban) történő fordítás, úgy a(z EU-s) lektorálás esetében is hasonló tendenciával kell számolnunk, és erre a fordítóképzéseknek is érdemes felkészülniük.

Összegezve elmondható, hogy az ELF-szemlélet bevezetése nemcsak a piaci igények miatt sürgető a fordítóképzésben, de új szempontokkal is gazdagítja a fordítókép-

zést a tanár szerepe, illetőleg az idegen nyelvre történő lektorálás tekintetében. Láthattuk, hogy az ELF-specifikus fordítói kompetenciák fejlesztésében sok tekintetben párhuzamot vonhatunk az ELF-szemléletű nyelvoktatással, mindemellett a két terület különbségeit sem szabad szem elől téveszteni.

## Összefoglalás

A tanulmány az angol mint lingua franca nyelvhasználat fordításhoz fűződő viszonyát kívánta körbejárni, különös tekintettel arra, miképp integrálható az ELF a fordítóképzésbe. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy az ELF nem veszélyezteti a fordítást, inkább azt mondhatjuk, hogy a két terület kölcsönösen támogathatja egymást. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a fordítóképzés, amennyiben a valós piaci igényekkel összhangban kíván fordítókat képezni, nem hagyhatja figyelmen kívül az ELF jelenségét.

Az ELF-kontextusban fordítandó szövegek számának ugrásszerű megnövekedésével a fordítóképzés számára is megkerülhetetlenné vált, hogy az ELF-fel foglalkozzon, és az ELF bekerüljön a gyakorlati órákra; emellett a tudatosság növelésének érdekében az elméleti képzésben is helyet kell kapnia. Mindenképp tudatosítani kell a hallgatókban, hogy az ELF rendkívül nagy befolyással lesz majd szakmájuk gyakorlására. Az oktatóknak pedig fontos lenne szem előtt tartaniuk (és a hallgatókban is tudatosítaniuk) azt a tényt, miszerint az ELF-kontextusban fordított szöveg befogadónak többsége nem anyanyelvi angol lesz, így a célnyelvi szöveggel kapcsolatos elvárások is ennek megfelelően alakulnak majd. A gyakorlati képzésbe való integrálással kapcsolatban a fordítóképzésnek segítségére lehet, ha hasznosítja – a különbségek szem előtt tartásával – az ELF-megközelítésű nyelvoktatás eredményeit.

Az ELF-szemléletű megközelítésnek a képzés és a fordítói gyakorlat közti hézag betöltésén túl további előnyei is lehetnek. Magabiztosabbá teheti a nem angol anyanyelvű tanárokat és a diákokat egyaránt, hiszen az ELF-kompetencia legmagasabb foka nem lesz elérhetetlen számukra, nem úgy, mint ha EFL-ről beszélnénk (lásd 3. táblázat). Továbbá az ELF-szemléletű megközelítéssel az ELF-kontextusban történő lektorálás egyre növekvő igényére is reagálhatnak a fordítóképzők.

Talán a felsorakoztatott definíciók sokaságából és a bemutatott példákkal kapcsolatban felmerült kérdésekből is látszik, hogy az ELF kihívást jelent a fordítók és a fordítást oktatók, valamint a fordítás kutatóinak számára is. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ne kellene foglalkoznunk vele, hiszen mind a fordításelmélet, mind pedig a fordítóképzés – és végső soron maguk a gyakorló fordítók is – sokat profitálhatnak az ilyenfajta megközelítésből.

---

## IRODALOM

- Ábrányi Henrietta (2013): A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana. *Fordítástudomány* 15/2, 72–82.
- Beneke, J. (1991): Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: Grebing, R. (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen, 54–66.
- Campbell, S. (2005): English translation and linguistic hegemony in the global era. In: Anderman, G. – Rogers, M. (eds.): *In and out of English, for better, for worse?* Clevedon: Multilingual Matters, 286–298.



- Cook, G. (2012): ELF and translation and interpreting: Common ground, common interest, common cause. *Journal of English as a Lingua Franca* 1–2, 241–262.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Ford.: László Zsuzsa et al. Budapest: Osiris Kiadó.
- Emmerson, P. (2006): L3 and the new inner circle. *IATEFL Issues* 189.
- Fodor István (főszerk., 1999): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gutiérrez, E. E. (2014): What interpreter trainees were never taught in the language classroom. In: Illés, É. – Szadovska, J. (eds.): *From trends to plans*. Budapest: IATEFL-Hungary, 23–42.
- House, J. (1997): *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Narr.
- (2003): English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4, 556–578.
- (2013): English as a lingua franca and translation. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 279–298.
- Illés, É. (2011): Translation in communicative language teaching. In: Balogné Bérces, K. – Földvály, K. – Mészárosné Kóris, R. (eds.): *HUSSE10-Linx: Proceedings of the HUSSE10 Conference 27–29 January 2011, Linguistics Volume*. Debrecen: Hungarian Society for the Study of English, 49–55.
- (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 5–16.
- Jenkins, J. (2000): *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1992): Models for non-native Englishes. In: Kachru, B. B. (ed.): *The other tongue: English across cultures*. (2nd Edition.) Urbana: University of Illinois Press, 48–74.
- (1996): The paradigms of marginality. *World Englishes* 15/3, 241–255.
- Kalocsai, K. (2014): *Communities of practice and English as a lingua franca*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Karlsson, E. (2011): *EFL vs. ELF*. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29154/1/gupea\\_2077\\_29154\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29154/1/gupea_2077_29154_1.pdf). (Letöltve: 2015. 01. 15.)
- Károly Adrienn (2014): *A fordítás szerepe az angol mint idegen nyelv tanulásában és oktatásában: az európai uniós szövegek fordításának vizsgálata*. (Doktori disszertáció.)
- Kohn, K. (2011): English as a lingua franca and the Standard English misunderstanding. In: De Houwer, A. – Wilton, A. (eds.): *English in Europe Today: Sociocultural and educational perspectives*. AILA Applied Linguistics Series 8, 71–94.
- (2013): ICC: an English as a lingua franca perspective. *TESOL Arabia* 15 March 2013.
- (2014): *Teaching towards ELF competence in the English classroom*, ELF 7 Athens, 4–6 September 2014.
- Murphy, A. C. (2013): Incorporating editing into the training of English language students in the era of English as a lingua franca. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 235–255.
- Pokorn, N. K. (2009): Natives or non-natives? That is the question...: Teachers of translation into language B. *The Interpreter and Translator Trainer* 3/2, 189–208.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- (2005): English as a lingua franca. *ELT Journal* 59/4, 339–341.
- (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Taviano, S. (2010): *Translating English as a lingua franca*. Milano: Mondadori.
- (2013): English as a lingua franca and translation. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 155–167.
- Van Wyke, B. (2012): Borges and us: Exploring the author-translator dynamic in translation workshops. *The Translator* 18/1, 77–100.
- VOICE. <http://www.univie.ac.at/voice/page/faq>. (Letöltve: 2015. 01. 14.)