

KONRAD KLIMKOWSKI

ELEMENTY KSZTAŁCENIA POZAFORMALNEGO JAKO UZUPEŁNIENIE AKADEMICKIEGO PROGRAMU KSZTAŁCENIA TŁUMACZY

Abstrakt. Dyskusje we współczesnej dydaktyce translacji ukazują rosnącą świadomość, iż relacja, jaka zachodzi pomiędzy studentem i nauczycielem translacji ma charakter fundamentalny i strategiczny dla skuteczności działań w ramach akademickiego układu dydaktycznego. Wzrasta także świadomość faktu, iż tradycyjnie określone role studenta i nauczyciela wymagają redefinicji. Chodzi tu o uwzględnienie postulatów holistycznych, konstruktywistycznych paradygmatów edukacyjnych. Opierając się na tych dwóch obserwacjach autor niniejszego artykułu proponuje poszerzenie programu formalnego dydaktyki translacji o komponent pozaformalny. Komponent pozaformalny może poprawić funkcjonowanie programu formalnego poprzez: uelastycznienie programu formalnego jeśli chodzi o dobór treści kształcenia, otwarcie programu formalnego na potrzeby rynku i społeczeństwa, transformację wyabstrahowanego od kontekstu codzienności, zamkniętego formalnie programu edukacji akademickiej na system wspomagania zawodowego, społecznego i kulturowego samorozwoju studentów i nauczycieli.

1. DYDAKTYKA TRANSLACJI OPARTA NA POJĘCIU KOMPETENCJI TŁUMACZA – STAN BADAŃ

Dydaktyka translacji, podobnie jak cała dziedzina translatoryki, zaczęła rozwijać się tak w Polsce, jak i na świecie stosunkowo niedawno. Rozwój refleksji naukowej nad dydaktyką translacji można ukazać na wiele sposobów, w zależności od przyjętego przez badacza punktu widzenia. W niniejszym artykule proponuje się skrótowe ujęcie rozwoju tejsze refleksji, stawiając u podstaw dydaktyki translacji pojęcie kompetencji translatorskiej lub – w ujęciu antropocentrycznym – kompetencji tłumacza. Ograniczone ramy artykułu uniemożliwiają szerszą prezentację poszczególnych faz rozwojowych, którym

Dr KONRAD KLIMKOWSKI – Katedra Językoznawstwa Porównawczego Angielsko-Polskiego w Instytucie Filologii Angielskiej KUL; adres do korespondencji: IFA, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: konrad.klimkowski@kul.pl

podlegało rozumienie pojęcia kompetencji tłumacza. Autor zmuszony jest do krótkiego stwierdzenia, że znaczenie pojęcia *kompetencja tłumacza*, o którym będzie mowa w artykule, ukształtowało się dopiero w ostatnim dziesięcioleciu wieku XX. Najprościej rzecz ujmując, dzisiejsze rozumienie kompetencji tłumacza można określić jako umiejętność lub umiejętności (w tym m.in. językowe, komunikacyjne, socjologiczne, psychologiczne), które posiada osoba tworząca tekst docelowy z tekstu wyjściowego. Oczywiście jest, że taka „definicja” jest nazbyt uproszczona i byłaby zupełnie nieprzydatna, gdyby celem artykułu było szczegółowe sprawozdanie z dyskusji nad definicją czy opisem pojęcia kompetencji tłumacza w literaturze przedmiotu. Ponieważ jednak cel niniejszego artykułu wykracza poza tę dyskusję, dlatego autor pozwala sobie na pozostawienie tej uproszczonej i niepełnej „definicji” interesującego nas pojęcia.

Opisany sposób rozumienia kompetencji znajduje odzwierciedlenie w dyskusjach nad dydaktyką translacji. Po roku 2000 w angielskojęzycznej literaturze przedmiotu pojawił się termin *competence-based curriculum* (program kształcenia oparty na pojęciu kompetencji) (zob. np. GRUCZA 2008, HURTADO ALBIR 2007, PACTE 2008 czy PŁUSA 2007), który dziś wydaje się przeważać w literaturze przedmiotu. Należy jednak zwrócić uwagę, że zdecydowana większość badań i rozważań, o których mowa, koncentruje się w przeważającej mierze na tzw. treściach programowych, co wynika wprost ze sposobu rozumienia kompetencji tłumacza przyjętego dla tych rozważań – co ilustruje zaproponowana powyżej *quasi*-definicja kompetencji tłumacza.

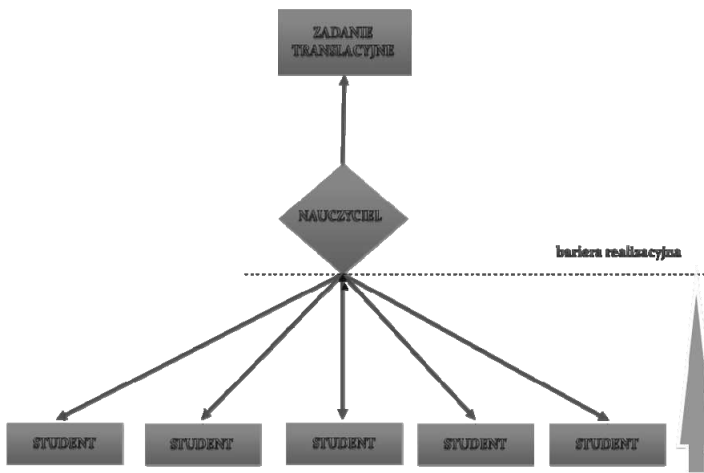
Łatwo wskazać na dwie negatywne konsekwencje takiego uproszczenia. Po pierwsze, marginalizuje ona studenta jako osobę w procesie dydaktycznym. Po drugie, marginalizacji podlega też przeważnie relacja, jaka zachodzi między studentem i nauczycielem. Dopiero w ostatniej dekadzie badań nad dydaktyką translacji pojawiły się opracowania podejmujące te dwa zasadnicze – zdaniem autora niniejszego tekstu – wątki. Przedmiotem niniejszego artykułu będą propozycje zawarte w jednym z takich opracowań, a mianowicie w publikacji Donalda Kiraly’ego *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* (KIRALY 2000).

2. KRYTYKA MODELU PODAWCZEGO

Punktem wyjścia refleksji Kiraly’ego (2000) jest jego krytyka modelu dydaktyki translacji nazywanego modelem podawczym, a opartego na następującym schemacie organizacji zajęć translacyjnych:

1. Nauczyciel wybiera studenta i przydziela mu fragment tekstu do tłumaczenia;
2. Student tłumaczy fragment;
3. Nauczyciel komentuje dokonane tłumaczenie;
4. Nauczyciel podaje „poprawną” wersję tłumaczenia.

Kiraly podkreśla negatywne skutki stosowania takiego modelu dydaktycznego, ponieważ prowadzi on do wypaczonego sposobu rozumienia samego procesu translacji, a w dalszej perspektywie zakłóca lub wręcz uniemożliwia rozwój kompetencji studenta. Po pierwsze, rozumienie procesu translacji przez studenta zostaje zdegradowane do poziomu dychotomii „poprawny/niepoprawny”. Po drugie, student zostaje pozbawiony wpływu na ostateczną wersję translatu, przez co nie może wykształcić poczucia pewności siebie w podejmowaniu decyzji translatorskich. Po trzecie, nie będzie miał zaufania do własnych rozwiązań, kiedy proces edukacji formalnej dobiegnie końca, ponieważ „zabraknie” nauczyciela, który potwierdzi „poprawność/niepoprawność” tekstu. Diagnoza, którą stawia Kiraly (2000), jest następująca: problemem modelu podawczego jest dominująca rola nauczyciela. Problem ten ilustruje poniższy graf.



Rys.1. Model podawczy w dydaktyce translacji.

Na rysunku zilustrowano opisany przebieg zajęć translacyjnych, ale dodano także zjawisko „bariery wykonawczej”, którą wprowadza nauczyciel właśnie poprzez obrany przez siebie model dydaktyczny. Wykonanie zadania translacyjnego przez studentów zostaje zablokowane na poziomie decyzji

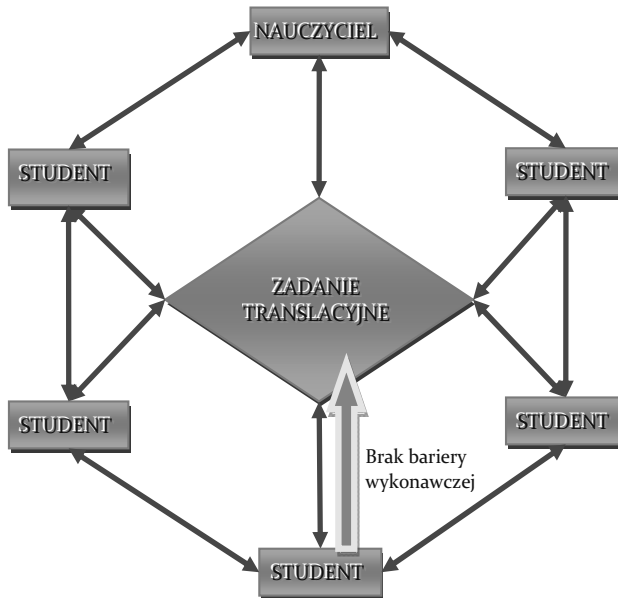
samego nauczyciela. W tym sensie jego dominująca pozycja w procesie dydaktycznym jest przeszkodą w kształtowaniu przez studentów własnych kompetencji.

Kiraly wskazuje również na fakt, że model podawczy opiera się na założeniu, że nauczyciel jest osobą przekazującą wiedzę studentom, jest odpowiada wiążąco na ich pytania, jest wręcz dla nich źródłem norm translatorskich. Nie dziwi zatem postulat Kiraly'ego, aby sposób rozumienia procesu dydaktycznego diametralnie zmienić, opierając go na konstruktywistycznym założeniu, że każdy człowiek uczy się poprzez własne, jednostkowe konstruowanie wiedzy (sensów) oraz że żaden człowiek nie może niczego nauczyć innego człowieka, ponieważ nie istnieje „transfer” wiedzy z człowieka na człowieka (zob. np. Grucza 1997: 12 w sprawie pojęcia „transferu” informacji, wiedzy, itp.). Kiraly dodaje, że owo konstruowanie wiedzy przez jednostkę odbywa się sprawniej, kiedy jednostka pracuje w zespole, dlatego swoje podejście do dydaktyki translacji nazywa nie tyle konstruktywistycznym, co socjokonstruktywistycznym.

Kim zatem staje się student, a kim nauczyciel w ujęciu Kiraly'ego? Przede wszystkim i student, i nauczyciel, biorąc udział w procesie dydaktycznym, uczą się. Obie osoby konstruują i rekonstruują swoją wiedzę. Żadna z nich nie ma gotowych, jedynie słusznych odpowiedzi na pojawiające się pytania. Taki model został przez Kiraly'ego nazwany modelem zorientowanym na studenta.

Autor niniejszego tekstu przyznaje, że sam nie należy do zwolenników pojęcia „edukacji zorientowanej na ucznia/studenta” ani żadnego innego poglądu na edukację opartego na metaforze „centrum i peryferia”. Bardziej uzasadnionym podejściem do problemu wydaje się podejście systemowe, w którym każdy element systemu jest istotny dla jego funkcjonowania. Rozwijając zatem propozycje Kiraly'ego (2000), autor proponuje następujące przedstawienie systemowego modelu dydaktyki translacji – zob. Rys. 2 na następnej stronie.

W modelu systemowym trzy podstawowe komponenty (student, nauczyciel i zadanie translacyjne) muszą być zawsze rozpatrywane we wzajemnym odniesieniu. Perspektywa systemowa pozwala pokazać zarówno ważność zadania translacyjnego, podkreśla istotną rolę nauczyciela. Umożliwia ona także usunięcie bariery wykonawczej, blokującej możliwości rozwojowe studenta.



Rys. 2. Model systemowy w dydaktyce translacji

Dla Kiraly'ego istotna jest także sama relacja zachodząca między studentem i nauczycielem w procesie dydaktycznym. Aby opisać istotę tej relacji, Kiraly (2000) sięga do teorii transformatywnego uczenia się i nauczania (MILLER, SELLER 1985). Według tej teorii uczestnictwo studenta i nauczyciela w procesie dydaktycznym prowadzi do zmian w nich samych jako osobach (tzw. perspektywa holistyczna). Współdziałanie w procesie dydaktycznym czyni ze studenta i nauczyciela „kogoś nowego” w sensie kształtowania osobowości.

3. ROZSZERZENIA MODELU KIRALY'EGO: KSZTAŁCENIE FORMALNE, NIEFORMALNE I POZAFORMALNE

Autor niniejszego tekstu, zainspirowany propozycjami Kiraly'ego (2000), podjął studia nad wybranymi teoriami uczenia się i nauczania, a w dalszej dyskusji pragnie skupić się na jednej z poczynionych w trakcie analizy literatury przedmiotu obserwacji: wielu badaczy problematyki uczenia się podkreśla fakt, że uczenie się dorosłych – a więc także studentów – przebiega tym lepiej, im jest mniej sformalizowane. Taki punkt widzenia przedstawia np. Grow (1991). Jest on jednym z tych badaczy, którzy uważają, że każdy

dorosły człowiek ma zdolność uczenia się oraz zdolność kierowania tym procesem. Grow wyróżnił cztery stadia na drodze do uczenia się autonomicznego, które wyrażają także fakt, że różni ludzie będą preferowali różne style kształcenia, w zależności od wielorakich czynników społecznych i osobowościowych. Stadia te są następujące:

1. Uczenie się zależne od nauczyciela. Rolą nauczyciela jest szkolenie, trening: dobór treści, egzekwowanie „opanowania materiału”.

2. Uczenie się osoby zainteresowanej przedmiotem. Rolą nauczyciela jest motywowanie studenta, inspirowanie go do działań.

3. Uczenie się zaangażowane. Rolą nauczyciela jest wspomaganie pracy własnej studentów, organizowanie dyskusji. Nauczyciel i student stają się poszukiwaczami wiedzy. Znika relacja podawcza.

4. Uczenie się autonomiczne (samokształcenie). Rolą nauczyciela jest prowadzenie konsultacji, udzielanie porad, uwag ukierunkowujących. (Na podstawie GROW 1991 i polskiego tłumaczenia w KNOWLES, HOLTON, SWANSON 2009: 170 nn.).

Łatwo zauważyć, że trzecie spośród stadiów rozwojowych postulowanych przez Growa (1991) odpowiada modelowi Kiraly’ego, ale autor niniejszego artykułu pragnie przenieść uwagę czytelnika na stadium czwarte, które wykracza poza perspektywę Kiraly’ego. Można stwierdzić, że jest to stadium, w którym osoba dorosła przejmuje (prawie) całkowitą kontrolę nad procesem uczenia się. Poglądy Growa (1991) wydają się wskazywać na konieczność uwzględnienia kształcenia nieformalnego i pozaformalnego¹ (punkt 4), jako istotnego uzupełnienia kształcenia formalnego (punkty 1-3), a może nawet jako metod nadrzędnych wobec kształcenia formalnego – przynajmniej z punktu widzenia uczącego się dorosłego.

¹ Termin *kształcenie nieformalne* pojawia się w literaturze w znaczeniu działań edukacyjnych przebiegających w sposób niesformalizowany. Chodzi zatem o te działania edukacyjne, którym podlegamy w swoim środowisku życia, pracy lub innych, które nie są objęte ramami (formalnych) programów dydaktycznych (szkoła, uniwersytet, itp.). Termin *kształcenie pozaformalne* najczęściej oznacza działania samokształceniowe i kształceniowe podejmowane w sposób nieinstytucjonalny. W tym sensie pojęcia kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego układają się w skalę, której parametrem roboczym jest stopień instytucjonalizacji działań edukacyjnych. Łatwo zauważyć, iż pojęcia te są stosunkowo nieostre, a ich zakresy można uznać za nakładające się. Np. aby kształcenie formalne odniosło skutek, musi mu towarzyszyć element nieformalny. W ten sposób pojęcia *formalny – nieformalny – pozaformalny* mogą nabrać znaczenia stylów uczenia się raczej niż nauczania, analogicznie do typologii Growa (1991). Dlatego na potrzeby niniejszego artykułu autor wprowadza jedynie rozróżnienie między modelem formalnym (w ramach „siatki zajęć”) i pozaformalnym (poza „siatką”) kształcenia.

Pozostawiając na boku kwestię nadrzędności któregośkolwiek modelu kształcenia, skupmy się na propozycji uwzględnienia w akademickim kształceniu tłumaczy elementów pozaformalnych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie tej propozycji jako zasadnej i korzystnej dydaktycznie. Częściowo uzasadnienie to starano się pokazać w przeanalizowanej dotychczas literaturze, w dalszej zaś części autor odwoła się do własnych obserwacji, doświadczeń oraz przeprowadzonych projektów działań pozaformalnych, angażujących studentów kierunku Lingwistyka Stosowana UMCS w Lublinie.

4. ZESTAWIENIE PROGRAMU FORMALNEGO I „PROGRAMU” POZAFORMALNEGO W DYDAKTYCE TRANSLACJI

Pojęcie „programu pozaformalnego” może się wydać pojęciem wewnętrznie sprzecznym, skoro to, co pozaformalne, właściwie trudno ująć w program. A jednak działaniami pozaformalnymi w kształceniu da się kierować, a więc planować, realizować i oceniać ich realizację. Można je także powtarzać oraz na ich podstawie tworzyć nowe działania. W tej części artykułu zostanie zaprezentowane porównanie programu formalnego i „programu” pozaformalnego, ażeby wykazać zasadność uzupełnienia programu formalnego elementami pozaformalnymi.

4.1. ELASTYCZNOŚĆ DOBORU TREŚCI PROGRAMOWYCH

Największą bodaj zaletą programu formalnego jest to, że poświadcza on za pomocą odpowiednich dokumentów pewien stopień wiedzy i umiejętności absolwenta – tłumacza. To jednak, co jest jego niewątpliwą zaletą, w innej perspektywie stanowi jego słabość: aby móc nadać jakiś certyfikat, musimy ustalić, co i w jakim zakresie certyfikujemy. Konsekwencją jest poddanie treści programowych pewnym wymogom standaryzacji. Niestety, tempo zmian zachodzących w dzisiejszym świecie powoduje, że ową względną stałość programu formalnego często interpretuje się jako niską elastyczność doboru treści programowych.

Nie należy jednak zapominać, że wzmiankowana ograniczona elastyczność programowa może i powinna zostać w programie formalnym ograniczana. Właśnie to postulują Kiraly (2000), Nord (1997) i wielu innych. Na przykład Kiraly (2000) wnioskuje wprowadzenie swojego modelu jako głównego (formalnego), a nie uzupełniającego modelu kształcenia tłumaczy.

Z kolei program pozaformalny daje studentom i nauczycielom szersze pole negocjacji dobieranych treści i realizowanych zadań. Program pozaformalny daje też większe szanse wprowadzenia do systemu dydaktycznego specjalistów z różnych dziedzin czy tłumaczy-praktyków.

4.2. SYMULACJA SYTUACJI ZAWODOWEJ TŁUMACZA

Ograniczone możliwości kształtowania programu formalnego przekładają się na ograniczenia „symulacji” profesjonalnej pracy tłumacza (zob. np. NORD 1997). Ograniczony stopień symulacji realnych warunków pracy prowadzi zaś do ograniczonego stopnia angażowania się studentów i niskiego stopnia współpracy grupowej czy zespołowej. Oczywiście nie jest tak, że program formalny takiej symulacji zupełnie nie umożliwia, ale jest ona trudniejsza, także z przyczyn, o których autor pisze poniżej (motywacja i ocena).

Na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego, zdobytego podczas realizacji projektów ze studentami-tłumaczami (zob. np. KLIMKOWSKI 2007a, KLIMKOWSKI 2007b czy też BAUMGARTEN, KLIMKOWSKI, SULLIVAN 2008), autor stwierdza, że metoda pracy zespołowej przynosi znacznie lepsze efekty, kiedy jest stosowana w projektach pozaformalnych, niż kiedy jest elementem kształcenia formalnego.

Inicjatywy pozaformalne często przekraczają granice symulacji sytuacji zawodowej tłumacza, przekształcając się w profesjonalne projekty translatorskie. Próba przekształcenia warsztatu prowadzonego w ramach kształcenia formalnego w projekt komercyjny jest (przynajmniej w warunkach polskich) znacznie trudniejsza, jeśli nie niemożliwa.

Przekraczanie granic symulacji nie służy tylko samemu zbliżeniu kształcenia do realiów rynkowych. Korzyści płynące z takiego postępowania dotyczą też samego procesu uczenia się studentów. Dobrym przykładem pojęcia, którego rozumienie przez studentów zmienia się diametralnie wraz ze zmianą projektu realizowanego w ramach kształcenia formalnego na pozaformalne, jest pojęcie jakości tłumaczonego tekstu. Dzięki zaangażowaniu w przekład tekstów, które zostają opublikowane, a nie służą jedynie „zaliczeniu” przedmiotu, studenci zmieniają swoje rozumienie wymagań stojących przed tłumaczem-profesjonalistą.

4.3. PROBLEM MOTYWACJI STUDENTÓW

Znaczącym problemem formalnego systemu edukacji jest jego ograniczona zdolność motywowania studentów do angażowania się w procesy rozwojowe.

Dzieje się tak dlatego, że jest on w znacznej mierze zorganizowany jako model nauczania, a nie model wspomaganego uczenia się. Dlatego opiera się on w przeważającej mierze na motywacji zewnętrznej (ang. *extrinsic motivation*) niż wewnętrznej (*intrinsic motivation*). W przeciwieństwie do wielu badaczy autor niniejszego tekstu nie twierdzi, że motywacja zewnętrzna jest sama w sobie niepożądana, a użyteczna dydaktycznie jest tylko motywacja wewnętrzna. Rzeczywistość pracy tłumacza wydaje się sugerować, że często on sam korzysta z narzędzi opartych na motywowaniu wewnętrznym. Takim narzędziem jest przecież termin wykonania pracy! Motywacja zewnętrzna zaczyna być problemem dydaktycznym wtedy, gdy służy realizacji takich celów, jak zachowanie dyscypliny (kontroli nauczyciela) podczas zajęć, zmuszenie studentów do wykonania zadań i czynności ustalonych przez nauczyciela.

Z drugiej strony udział w programie pozaformalnym jest dowolny. Owa dowolna deklaracja daje nauczycielowi ogromny kapitał – pewnej motywacji „wstępnej”, motywacji zaangażowania się. Tego ułatwienia nie mają zazwyczaj realizatorzy programu formalnego.

4.4. SYSTEM OCEN

Problem motywacji studentów pozostaje w ścisłym związku z problemem oceniania wyników działań dydaktycznych. Ograniczeniem programu formalnego jest jego nieusuwalna zależność od tzw. sumatywnego sposobu oceny. Zdaniem autora sumatywny model oceny niesie ze sobą poważne zagrożenie: pozbawianie informacji liczbowej (oceny) wartości informacji zwrotnej, a w konsekwencji uniemożliwianie dalszego rozwoju ocenianemu studentowi. W ten sposób oceny stają się pozbawionymi roli dydaktycznej (poza podstawową dychotomią kara/nagroda) wartościami statystycznymi, dającymi się co najwyżej przetłumaczyć na wysokość studenckiego stypendium „za wyniki w nauce”. Pozbawienie oceny funkcji informacyjnej uniemożliwia studentowi podjęcie działań samorozwojowych. W ten sposób ocena staje się ostatnim, zamykającym etapem w działaniach edukacyjnych, zamiast być ich „nowym” początkiem.

Program nieformalny pozwala wyzwolić się z „gry w oceny”. Standardy oceny w programie nieformalnym zawsze będą wyższe, a to z tego powodu, że odnoszą się do zadań wykonywanych realnie, tekstów publikowanych oficjalnie itp. Nie wystarczy „zaliczenie” udziału w projekcie (czy klient będzie zadowolony z tekstu wykonanego na 60%, czyli mniej więcej tyle, ile wyznacza granica zaliczenia?), trzeba zrozumieć swój udział w nim i wykonać swoje zadania w maksymalnym stopniu. Realność sytuacji, ocena

i samoocena swojego w niej postępowania ma znaczenie wyższą wartość dydaktyczną dla studentów i nauczycieli niż pozbawione wartości informacji zwrotnej liczby (oceny).

5. ZASADY LEŻĄCE U PODSTAW „PROGRAMU” POZAFORMALNEGO

Wracając do samego pojęcia „programu” pozaformalnego, autor pragnie nadmienić, że jego koncepcja nie dotyczy jedynie zespołu inicjatyw, takich jak organizowanie różnorodnych projektów dla studentów, praktyk i staży, wykładów i warsztatów. Takie pozaprogramowe działania dydaktyczne są już znane i coraz częściej stosowane w odniesieniu do dydaktyki translacji. Praktyki te, choć bezdyskusyjnie korzystne dla kształcenia tłumaczy, nie zasługują jeszcze na miano programu pozaformalnego w sensie, jaki przypisuje mu autor. Aby zestaw działań dydaktycznych spełnił te warunki, musi być skonstruowany zgodnie z następującymi zasadami:

1. Studenci nie są „odbiorcami” programu – są jego wykonawcami i współtwórcami. Mają wpływ na parametry istotne dla realizacji programu (np. klucz wyboru uczestników, czas trwania danego działania, zakres tematyczny projektu, zarządzanie kontaktami z osobami takimi jak przedstawiciel klienta czy recenzent projektu, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych i trudnych – tworzenie strategii postępowania).

2. Studenci biorą udział w programie na zasadzie dobrowolnego uczestnictwa.

3. Program musi przynosić wymierne rezultaty – np. publikację tłumaczonego tekstu.

4. Program musi posiadać systemu oceny wyników, który szacowałby zarówno produkt końcowy, jak i proces realizacji zadania.

5. Program musi przynosić korzyści klientowi-odbiorcy (oraz osobom trzecim, np. uniwersytetowi).

6. PROJEKT TŁUMACZENIOWY ZAKŁADU LINGWISTYKI STOSOWANEJ UMCS I URZĘDU MIASTA LUBLIN

Aby zilustrować praktyczne zastosowanie wymienionych wyżej zasad, autor proponuje zaznajomienie się z założeniami projektu tłumaczeniowego,

w którym zebrani w zespoły studenci Zakładu Lingwistyki Stosowanej UMCS dokonują przekładu wybranych elementów witryny internetowej Urzędu Miasta Lublin z języka polskiego na angielski. Projekt realizowany jest w trakcie roku akademickiego. Każdy z kilku zespołów tłumaczy (od 7 do 9 zespołów każdego roku) pracuje nad powierzonymi im tekstami. Każdy zespół pracuje łącznie przez cztery tygodnie w trakcie roku akademickiego.

Ograniczone ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na szczegółową prezentację założeń projektu oraz jego trzyletniej historii i etapów rozwojowych². Autor odniesie się tylko do odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wzmiankowany projekt tłumaczeniowy realizuje zasady, o których mowa w poprzedniej sekcji artykułu:

1. Studenci są o tyle twórcami w procesie realizacji projektu translatorского, iż to oni stanowią o kalendarzu jego wykonywania (początek i koniec projektu w danym semestrze, ale także decyzja co do pracy w tygodnie przed- i poświąteczne itp.). Studenci podejmują również decyzje o składzie zespołów tłumaczy. Chodzi nie tylko o decyzję przynależności do zespołu, podejmowaną na początku każdego roku akademickiego, ale o zmiany składu które mogą mieć (i miały) miejsce ze względu na specyficzne uwarunkowania danego zadania translacyjnego (ilość tekstu zlecona do wykonania przez UM Lublin różniła się w poszczególnych tygodniach, dlatego czasem konieczne było uzupełnianie składu zespołów; zdarzały się również prośby do UM Lublin o zwiększenie ilości tekstu do przetłumaczenia tak, aby wszyscy członkowie zespołu mogli uczestniczyć w danej fazie projektu).

2. W pierwszej edycji projektu uczestnictwo studentów było w pełni dobrowolne. Edycje w latach 2008/9 oraz 2009/10 były przeprowadzona w ramach praktyk studenckich na drugim roku studiów 1. stopnia jako obowiązkowe, mimo to w projekcie brało udział łącznie 15 studentów roku III studiów 1. stopnia oraz dwóch lat studiów stopnia 2. Warunek dobrowolności udziału jest zatem spełniony w tym projekcie jedynie częściowo.

3. Każdy przetłumaczony tekst zostaje opublikowany w języku angielskim na stronie Urzędu Miasta Lublin. Znalazła się tam także informacja, że przekładu dokonali studenci kierunku Lingwistyka Stosowana. Z powodów technicznych nie była możliwa publikacja nazwisk wszystkich uczestników.

4. Na potrzeby oceny dokonań studentów-tłumaczy opracowany został specjalny arkusz ewaluacyjny. Arkusz został zaprezentowany studentom przed rozpoczęciem projektu. Przedstawione zostały kategorie podlegające ocenie.

² Więcej informacji na temat projektu zob. BAUMGARTEN, KLIMKOWSKI, SULLIVAN (2008).

Poza oceną indywidualnych dokonań studentów tekst z każdego tygodnia pracy tłumaczy był oceniany jako „produkt”. Oceny tej dokonywał podczas specjalnego zebrania podsumowującego recenzent (powołany przez Urząd Miasta – ta sama osoba oceniała także studentów indywidualnie). Ta podwójna perspektywa oceniania pozwoliła na zestawienie ze sobą informacji o rozwoju kompetencji poszczególnych studentów z oceną wykonania przekładu w perspektywie dbałości o najwyższą jakość tekstu. W ten sposób starano się wyprowadzić akademicki system ocen z zakłętego kręgu „odbyć i zaliczyć” w kierunku perspektywy „jakość mojej pracy zawsze ma znaczenie”.

5. Beneficjentami projektu są studenci, Urząd Miasta, jak i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, który dzięki formalnej umowie podpisanej z Urzędem Miasta Lublin aktywnie uczestniczy w usprawnianiu procesów komunikacji społecznej między władzami miasta a społecznościami i jednostkami, w tym obcokrajowcami. W pewnym sensie oddzielnym beneficjentem jest sam Zakład Lingwistyki Stosowanej, a to choćby poprzez uatrakcyjnienie swojej oferty dydaktycznej.

7. PODSUMOWANIE

Fakt, że akademicki, formalny program dydaktyki translacji wymaga uzupełnień w postaci inicjatyw typu praktyki, staże i warsztaty, nie jest sam w sobie ani pomysłem nowatorskim, ani kontrowersyjnym. Autor stara się ukazać, że inicjatywy tego typu należy układać w swoisty pozaformalny „program równoległy” kształcenia tłumaczy. Argumenty za takim widzeniem roli inicjatyw pozaformalnych pochodzą zarówno z dokonań teoretyków edukacji i dydaktyki translacji, jak i z doświadczeń, które autor zebrał w trakcie realizacji jednej z inicjatyw tego typu. Aby pojedyncze inicjatywy stały się owym „programem”, winny spełniać zdefiniowane przez autora wymogi, przy tym warto nadmienić, że nie chodzi o perfekcyjne przestrzeganie każdej z zasad, lecz raczej o traktowanie ich jako istotnych punktów odniesienia.

REFERENCJE

- BAUMGARTEN S., KLIMKOWSKI K., SULLIVAN C., 2008, *Towards a Transgressionist Approach: Critical-Reflexive Translator Education*, [w:] AUSTEMUEHL F., KORNELIUS J., *Learning Theories in Translation Studies*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 33-62.

- GROW R.O., 1991, *Teaching Learners to Be Self-directed*, „Adult Education Quarterly” nr 41, 125-149.
- GRUCZA F., 1997, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] GRUCZA F., DAKOWSKA M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum ILS UW i PTLs*, Warszawa: Wyd. UW, 7-21.
- GRUCZA F., 2008, *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*, Warszawa: Wyd. KJS-KJAJ UW.
- HURTADO ALBIR A., 2007, *Competence-based Curriculum Design for Training Translators*, „The Interpreter and Translator Trainer” nr 1, z. 2, 163-195.
- KIRALY D., 2000, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester: St. Jerome.
- KLIMKOWSKI K., 2007a, *Team work as a method in translation*. „Across Languages and Cultures” nr 7, z. 1, 93-103.
- KLIMKOWSKI K., 2007b, *Teamwork in translation: a challenge for translator education?*, [w:] GARANT M. (red.), *Current Trends in Translation Teaching and Learning II*, Helsinki: University of Helsinki Department of Translation Studies, 153-172.
- KNOWLES M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., 2009, *Edukacja dorosłych*, Warszawa: PWN.
- MILLER J.P., SELLER W., 1985, *Transmission Position: Educational Practice*, [w:] MILLER, J.P. i SELLER W. (red.), *Curriculum Perspective and Practice*, New York: Longman, 37-61.
- NORD Ch., 1997, *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester: St. Jerome.
- PACTE group, 2008, *First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'*, [w:] KEARNS J. (red.), *Translator and Interpreter Training. Continuum Studies in Translation*, London/New York: Continuum, 104-126.
- PEUSA P., 2007, *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ELEMENTS OF NON-FORMAL EDUCATION
AS A SUPPLEMENT THE FORMAL ACADEMIC CURRICULUM
FOR TRANSLATORS

Summary

Translation education is becoming more and more aware of the strategic status of the relationship that obtains between the student and the teacher in the translation classroom. Another more readily recognized fact is that the role of the student and the teacher must be redefined, according to the assumptions of so-called holistic, constructivist paradigms in the theory of learning. Drawing upon these two observations, the author suggests that the formal educational curriculum for translators be expanded by a set of non-formal initiatives and events. Non-formal education can help improve the curriculum in the following ways: by making it more flexible in terms of content, by opening it to the market and socio-cultural demands, by helping transform academic didacticism into real-life parameters of personal development.

Summarised by Konrad Klimkowski

Słowa kluczowe: dydaktyka translacji, autonomia uczącego się, kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, samokształcenie

Key words: translator education, learner autonomy, formal, informal and non-formal education, self-education.