

Joanna Pędzisz

Od shadowingu do projektu : modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 11,
65-74

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Joanna PĘDZISZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Od shadowingu do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego

Abstract:

From Shadowing to a Project – Towards a Model of Simultaneous Interpreting Teaching

The title of this article points to the progressivity of the didactic process in the area of simultaneous interpreting. The didactic process starts with exercises aimed at increasing the capacity of short-term memory, concentration, multi-tasking and memorising key information. Its last stage constitutes the execution of a project, i.e. a simulated commission that is received by a student acting as a simultaneous interpreter. The project requires the involvement of a team consisting of max. 10 persons, in which each member has a specific role to perform in a dynamic translational chain understood in terms of a communicative chain (cf. J. Żmudzki 2013). The aim of the article is thus to establish a model of teaching and developing translatoric skills (cf. S. Gucza 2008) in the area of simultaneous interpreting. The model consists of four stages: (a) warm-up, (b) source text analysis, (c) interpreting of the source text, (d) evaluation or self-evaluation. Such a model of simultaneous interpreting teaching is influenced by two factors presented in the article: (a) the intended learning outcomes, and (b) the problem catalogue, which is compiled based on students' responses after their first simultaneous interpreting experience.

Wstęp

Tytuł artykułu wskazuje na etapowość procesu dydaktycznego dla tłumaczenia symultanicznego. Rozpoczyna się on od ćwiczeń trenujących pamięć krótką, rozwijających podzielność uwagi lub umiejętność zapamiętywania informacji kluczowych. Ostatnią jego fazą jest realizacja projektu, czyli symulowanego zlecenia, jakie otrzymuje student w roli tłumacza symultanicznego i zakłada zaangażowanie grupy 10-12-osobowej, w której każdy ma do odegrania konkretną rolę w dynamicznym układzie translacyjnym jako komunikacyjnym (J. Żmudzki 1995: 2013). Celem artykułu jest zatem określenie modelu kształcenia i rozwoju sprawności translatorskich (S. Gucza 2008) w zakresie tłumaczenia symultanicznego, jaki wyłania się na drodze realizacji czterech faz: a) rozgrzewki, b) pracy z tekstem wyjściowym, c) tłumaczeniem tekstu wyjściowego, d) ewaluacji lub autoewaluacji. Na taką konstrukcję dydaktyki tłumaczenia symultanicznego składają się dwa zaprezentowane w artykule czynniki: a) efekty kształcenia oraz b) katalog problemów, wygenerowany w oparciu o wypowiedzi studentów.

1. Tłumaczenie symultaniczne: typologia problemów

Przykładowe stwierdzenia studentów po tłumaczeniu symultanicznym wskazują na stan wyjściowy dla rozwoju sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 158) w zakresie tego rodzaju tłumaczenia oraz na zdolność studentów do obserwacji działań własnych w procesie translacji.

1. „Powracające nawyki z tłumaczenia konsekutywnego: czekam na część zdania, nie słucham tylko dziełę tekst na sekwencje, robią się ‘dziury’”; „Problem nr 1 to zbyt przyzwyczajenie do zbierania logicznej całości, przez co duża część tekstu wyjściowego umyka”.
2. „W momencie, gdy nie zrozumiałem, o co chodziło przy certyfikatach CO2 (...) nastąpiła niezręczna cisza. W konsekwencji dwa następne zdania opuściłem, męcząc się z certyfikatami. Podobna sytuacja pojawiła się przy Elektromobilität – nie znając ekwiwalentu pojawił się problem.”; „Zapomniałam, jak jest „Brückentechnologie“, więc zostawiłam po niemiecku”.
3. „Czasem robiłam kalkę z niemieckiego, więc tworzyłam polsko-niemieckie słówko, które nie występuje w j. polskim”.
4. „(...) jak skupiałam się na tłumaczeniu, to już nie słyszałam następnego zdania”; „Przeszkadzało mi, że trochę słyszałam własny głos i błędy”.
5. „Często miałam problem z poprawnym stylistycznie przetłumaczeniem na polski”; „Problemy ze znalezieniem pewnych ekwiwalentów w języku polskim jako docelowym”; „Nigdy nie pomyślałabym, że j. polski jest taki trudny”.
6. „W niektórych momentach nie rozumiałam zdań, więc wyrzucałam z siebie tylko pojedyncze słowa.”; „Nie zawsze rozumiałam wszystko, co przysparzało dodatkowych problemów i opóźnienie w tłumaczeniu”.
7. „Bardzo trudno ‘się nie wyłączyć’ czyli cały czas słuchać.”; „Najgorsze są momenty utraty koncentracji, wtedy przestaję mówić (a czasem i słuchać!!!) i powstaje dziura, nie wiadomo, jak zaczynać następne zdanie”.
8. „Urywałam/ nie kończyłam zdań i zaczynałam nowe, bo nie mogłam się wyśłowić”; „Zdarzały się przejęzyczenia”.
9. „Podejrzewam, że intonacja nie była poprawna”; „Kompletny brak kontroli własnego głosu, intonacji etc.”.

Te i inne wypowiedzi pisemne pozwalają na wygenerowanie typologii problemów, z jakimi zmagali się studenci podczas tłumaczenia. Są to:

- Ad 1. nawyki, jakie wykształciły się podczas rozwoju sprawności translatorskiej w zakresie tłumaczenia konsekutywnego;
- Ad 2. sprawność językowa w zakresie L2;
- Ad 3. tłumaczenie zorientowane na znak
- Ad 4. sprawność (prawie) jednoczesnego słuchania i mówienia;
- Ad 5. sprawność językowa w zakresie L1 (język polski);
- Ad 5. percepcja i recepcja tekstu wyjściowego;
- Ad 6. utrata koncentracji;
- Ad 7. Dykcja;
- Ad 8. kontrola takich zjawisk jak intonacja, modulacja głosu, melodia zdania.

Bez wątpienia wskazują one na deficyty w obrębie zarówno sprawności językowych funkcyjnych i formacyjnych w zakresie L1 i L2 (F. Grucza 1983, 1993; S. Grucza 2008: 158) oraz sprawności subjęzykowych i niejęzykowych (S. Grucza 2008: 158). Niniejszy katalog problemów oraz efekty kształcenia sformułowane dla przed-

miotu *Tłumaczenie symultaniczne I. języka* zaplanowanego w III i IV semestrze uzupełniających studiów magisterskich dla studentów realizujących specjalność translatorską na kierunku Lingwistyka Stosowana (tab. 1) stanowią punkt odniesienia dla modelowania dydaktyki translacji w ramach tego rodzaju tłumaczenia w sposób cykliczny i etapowy, począwszy od tzw. wprawek i ćwiczeń rozgrzewkowych aż do realizacji projektu. Pod pojęciem projektu rozumiana jest symulacja sytuacji zawodowej, autentycznego zlecenia, jakie otrzymuje student/ studenci w roli tłumaczy symultanicznych/ szeptanych. Projekt taki zakłada zaangażowanie całej grupy, w której każdy ma do odegrania konkretną rolę w dynamicznym układzie translacyjnym jako komunikacyjnym (J. Żmudzki 2013: 180 i nast.) i wnosi swój wkład w przygotowanie i przeprowadzenie projektu. Układ taki nie ogranicza się do istnienia tylko i wyłącznie tekstu wyjściowego i docelowego, ale również obejmuje inicjatora procesu translacji, autora tekstu wyjściowego, tłumacza i konkretnego adresata tekstu docelowego.

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
Student a. posiada pogłębioną wiedzę w zakresie teorii tłumaczenia symultanicznego, b. posiada pogłębioną wiedzę w zakresie strategii i technik tłumaczenia symultanicznego,	Student a. potrafi zdobyć i wykorzystać źródła informacji w fazie przygotowawczej do realizacji zadania translatorskiego, b. potrafi zastosować strategię jednoczesnej antycypacji, recepcji tekstu wyjściowego i produkcji tekstu docelowego, c. potrafi na drodze autorefleksji rozwiązywać problemy pojawiające się w procesie tłumaczenia symultanicznego, d. posiada umiejętność planowania i wykonywania działań w obrębie układu translacyjnego jako komunikacyjnego, e. potrafi dokonać oceny translatu - elementu układu translacyjnego jako komunikacyjnego obejmującego również perspektywę producenta tekstu wyjściowego, adresata tekstu docelowego oraz sytuację komunikacyjną, f. posiada umiejętność obsługi sprzętu i urządzeń wykorzystywanych do tłumaczenia symultanicznego,	Student a. zdaje sobie sprawę z konieczności samodzielnego zdobywania wiedzy, podejmowania działań profesjonalnych oraz doskonalenia kompetencji tłumacza symultanicznego, b. ma świadomość konieczności radzenia sobie ze stresem, jaki wpisuje się w ten rodzaj tłumaczenia.

Tabela 1. Efekty kształcenia dla przedmiotu *Tłumaczenie symultaniczne I. języka*¹

¹ <http://syjon-1.umcs.lublin.pl/metacortex/show/0/20662>, 30.05.2014

2. Tłumaczenie symultaniczne: cele globalne cyklu zajęć

Każdy cykl zajęć podporządkowany jest celom globalnym. Zakładają one internalizację sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 163) na przestrzeni dwóch semestrów, a które uwypuklają specyfikę tłumaczenia symultanicznego jak jednoczesność (prawie jednoczesność) procesu recepcji tekstu wyjściowego i produkcji tekstu docelowego, antycypacja ponadfrazowa czyli przewidywanie określonych elementów wypowiedzi na podstawie znajomości reguł językowych (A. Marchwiński 2008: 30), przygotowanie się do realizacji zadania translacyjnego, co implikuje: a) określenie parametrów danej sytuacji translacyjnej jako komunikacyjnej, b) sposoby pozyskiwania i wykorzystywania tekstów paralelnych, c) tworzenie glosariuszy, d) analiza specjalistycznych tekstów paralelnych, e) integracja wiedzy w ramach profilowania strategicznego jednostkowego zadania translacyjnego oraz ocena własnych działań jako tłumacza, która nie ogranicza się do określenia jakości tekstu docelowego, ale wiąże się z rozwiązywaniem problemów podczas procesu tłumaczenia, wykształceniem określonych, nierzadko indywidualnych strategii i technik tłumaczeniowych oraz oceną tekstu docelowego jako translatu, ale zawsze z uwzględnieniem zadania translacyjnego, adresata i celu translacji. Ponieważ dwa ostatnie cele odnoszą równie dobrze do innych rodzajów translacji jak tłumaczenie konsekutywne, przekład, tłumaczenie *a vista*, konieczna jest dalsza konkretyzacja rodzaju i zakresu sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 164) w tłumaczeniu symultanicznym. Do nich należą następujące sprawności²:

- a. konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.,
- b. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym,
- c. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej,
- d. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji,
- e. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego,
- f. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji,
- g. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.),
- h. szybkie przełączanie się z L1 na L2,
- i. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym.

Nie bez znaczenia są również sprawności niejęzykowe np. utrzymanie wysokiego poziomu koncentracji w interwałach 20-30 minutowych, podzielność uwagi, zarządzanie stresem oraz współpraca z innym tłumaczem w kabinie. W oparciu o wymienione sprawności translatorskie studenci rozwijają techniki tłumaczeniowe rozumiane jako sposób postępowania tłumacza w konkretnych sytuacjach tłumaczeniowych w celu zachowania ekwiwalencji tekstu wyjściowego i docelowego (J. Lukszyn 1998), przy

² Sprawności zdefiniowane podczas spotkań sekcji translatorskiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS.

czym ten sposób postępowania wyznaczają parametry zadania translacyjnego, specyfika tłumaczenia symultanicznego oraz właściwości determinujące dydaktykę translacji, jakie określa S. Grucza (2008: 162). Na te składają się właściwości ucznia, tłumacza-nauczyciela, metody nauczania i uczenia się translacji, program nauczania, instytucji, tekstów jako materiałów dydaktycznych.

3. Tłumaczenie symultaniczne: struktura zajęć

Poszczególne zajęcia mają ściśle określoną wewnętrzną strukturę i również charakteryzuje je etapowość, która zawiera się w następujących elementach: rozgrzewka – praca z tekstem wyjściowym – tłumaczenie tekstu wyjściowego – ewaluacja/autoewaluacja. Rozgrzewka jest nierzadko tożsama z pracą z tekstem wyjściowym. Polega ona na dobraniu takich ćwiczeń, które pomogą studentom w recepcji tego tekstu. To mogą być typowe ćwiczenia na rozumienie tekstu, zgodnie z katalogami ćwiczeń opisywanych w literaturze specjalistycznej np.:

- a. pytania sprawdzające zrozumienie treści tekstu,
- b. uzupełnianie luk (terminologicznych) w wybranych fragmentach tekstu,
- c. test po wysłuchaniu tekstu, który koncentruje się na konkretnych danych np. liczbowych,
- d. parafrazowanie,
- e. sporządzanie planu treści tekstu służące analizie struktury tematycznej, argumentacyjnej tekstu wyjściowego.

Mogą to być również ćwiczenia zintegrowane z tymi, które rozwijają konkretne sprawności translatorskie tłumacza symultanicznego np. ćwiczenie na podzielność uwagi, shadowing lub code switching czyli naprzemienne używanie L1 i L2³.

Faza rozgrzewki i pracy z tekstem wyjściowym ułatwia już sam proces tłumaczenia w kabinie, ponieważ połączona jest z wyjaśnieniem słownictwa, wątpliwości dotyczących struktury tematycznej tekstu, konkretnych danych – nazwisk, liczb, nazw instytucji i stanowisk. Dobór formy rozgrzewki zależy od celu translacji i zadania translacyjnego, ale również od specyfiki tekstu. Inaczej będzie wyprofilowany zestaw ćwiczeń dla statystyki, w której dane liczbowe są istotne. Tutaj bardziej wskazany jest test sprawdzający, na ile studenci zapamiętują dane statystyczne. Inny zestaw ćwiczeń można zaproponować dla wykładu czy przemówienia jako rodzaju tekstu, w którym nie tylko dane, ale analiza struktury argumentacyjnej stanowi wyzwanie dla tłumacza. Tutaj na pewno przydatne będzie sporządzenie planu treści, dokonanie syntezy kolejnych akapitów tekstu i ich zatytułowanie. Poprzez takie wyprofilowanie dokonuje się analiza właściwości tekstów dydaktycznych, jaką postuluje S. Grucza (2008: 167). Sprowadza się ona głównie do analizy relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi właściwościami lingwistycznymi tych tekstów a sposobem i tempem internalizacji (poszczególnych) sprawności translatorskich.

Niezmiennym i stałym elementem po tłumaczeniu jest ewaluacja i autoewaluacja czyli refleksja dotycząca procesu translacji. Ewaluacji takiej dokonuje zarówno prowadzący, jak i studenci, którzy oceniają siebie na forum grupy, podczas rozmowy o tym,

³ Zestaw ćwiczeń rozgrzewkowych proponuje Sylvia Kalina (1998): „Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen“. Tübingen

co działo się w kabinie, bądź też w oparciu o formularz autoewaluacyjny i ewaluacyjny. Autoewaluacja w formie ankiety przebiega po fazie realizacji całego procesu translacji i obejmuje kolejne fazy tłumaczenia symultanicznego: percepcję, recepcję i rozumienie tekstu wyjściowego, transkodowanie i operacje dokonane na tekście wyjściowym, jakie mają przełożenie na jakość produktu docelowego. Kompleksowa forma ankiety pozwala studentom na retrospektywne poddanie analizie wszystkich faz składających się na proces translacji, co w konsekwencji ma skutkować rozwojem ich świadomości kształtowania, rozwijania bądź eksperymentowania z indywidualnymi technikami tłumaczeniowymi. Ankieta zakłada samoocenę studenta, która w perspektywie antropocentrycznej staje się typem oceny pierwotnym wobec oceny wystawianej przez nauczyciela (K. Klimkowski 2011: 101) i który to typ ma swoje źródło w procesie autodiagnozy czyli próby odpowiedzi na pytanie o cechy wytworu własnych działań komunikacyjnych (ibidem). Samoocena/ ocena własna prowadzi dalej do wykształcenia sprawności samokontroli, dzięki której student potrafi porównać wykonane zadanie i normy jakościowe określające, czy zadanie zostało wykonane poprawnie i jakie działania dalsze należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją (ibidem). B. Moser-Mercer (2008) dokonuje dalszej specyfikacji samokontroli i wyróżnia działania, które na nią się składają, a ankieta autoewaluacyjna umożliwia dokonanie tych działań: a) samoobserwacja (self-observation) świadome zwrócenie uwagi na wybrane aspekty swoich działań, b) samoocena (self-judgement) – porównanie obecnego stanu dążeń do realizacji celu z normą, c) reakcja na samoocenę (self-reaction) – dokonanie korekt jakościowych w związku z samoobserwacją i samooceną (B. Moser-Mercer 2008: 14 i nast., tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Wpisanie na stałe autoewaluacji w strukturę poszczególnych zajęć wynika ze specyfikacji samokontroli jako sprawności wymagającej ćwiczenia (B. Moser-Mercer 2008: 15, tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Zatem nie może być tylko „ciekawą propozycją uzupełnienia” procesu kształcenia, ponieważ umożliwia rozwój kolejnych sprawności jak: a) dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów, b) wyznaczanie sobie celów, c) planowanie i zarządzanie czasem, d) pozytywna ocena swoich sprawności, e) aktywny udział w zajęciach dydaktycznych, f) efektywne przetwarzanie pozyskanych informacji, g) organizowanie sprawnego środowiska pracy, h) skuteczne wykorzystanie zasobów społecznych, i) skupianie się na pozytywnych rezultatach działań oraz j) skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane (B. Moser-Mercer 2008: 16 i nast., tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Jednak te są istotne z punktu widzenia pracy zawodowej tłumacza, nie tylko symultanicznego. Tym samym katalog ten równie dobrze odniesie się do specyfiki tłumaczenia konsekwentnego, tłumaczenia avista lub przekładu tekstów użytkowych.

Lp.	
1.	Jakie emocje towarzyszyły procesowi tłumaczenia? a. satysfakcja b. irytacja c. strach d. stres e. inne ...
2.	Nazwij problemy z percepcją tekstu wyjściowego!
3.	Nazwij przyczyny problemów z rozumieniem tekstu wyjściowego!
4.	Tworzenie tekstu docelowego odwracało moją uwagę od treści tekstu wyjściowego. Dlaczego?
5.	Podczas tworzenia tekstu docelowego parafrazowałam/-łem /przekształcałam/-łem strukturę zdań/ dokonywałam/-łem syntezy/ stosowałam/-łem neutralny rejestr... Dlaczego?

	Co dzięki temu osiągnęłam/ osiągnąłem?
6.	Zdecydowałam/ Zdecydowałem się na dłuższe/ krótsze opóźnienie. Dlaczego?
7.	Szybko zapominałam/ zapominałem problemy, jakie pojawiły się podczas tłumaczenia

Tabela 2. Pytania z formularza autoewaluacyjnego (wybór)

Formularz ewaluacyjny zakłada zmianę perspektywy. Student1 obserwuje, sąduje, ocenia proces translacji i jej produkt. Ocenianym jest natomiast student2. Taki formularz ewaluacyjny można wprowadzić na zajęciach, w ramach których studenci pracują w parach lub w grupach. Pracując z formularzem ewaluacyjnym student oceniany dokonuje wyboru kategorii, które mają być ocenione. Formularz ewaluacyjny powstał w oparciu o istniejące kryteria oceny translatu, których autorami są H. Bühler (1986), D. Gile (1991) oraz J. Żmudzki (1995). Autorzy ci proponują pełny wymiar oceny jego jakości z uwzględnieniem zarówno produktu jak i procesu translacji.

H. Bühler (1986) nazywa kolejno: native accent, pleasant voice, fluency of delivery, logical cohesion of utterance, sense consistency with original message, completeness of interpretation, correct grammatical usage, use of correct terminology (J. Żmudzki 1995: 217). D. Gile (1991) ogranicza się natomiast do pięciu kryteriów: general quality of interpretation, linguistic output quality, terminological usage, fidelity and quality of voice plus delivery (J. Żmudzki 1995: 217). J. Żmudzki (1995: 217 i nast.) proponuje konfigurację pewnych punktów odniesienia przy ocenie translatu, które dalej należy już specyfikować w zależności od rodzaju procesu translacji. Uwzględniają one perspektywy uczestników układu translacyjnego jako komunikacyjnego i obejmują następujące kategorie:

- a. realizacja celu translacji, zadania translacyjnego,
- b. sprawność zrozumienia adresata/ recypienta i mówcy przez tłumacza: stopień rozpoznania celu, obligacji, typu działania przez adresata/ recypienta,
- c. utworzenie intertekstualnej koherencji zgodnie z zadaniem translacyjnym,
- d. intensja i ekstensja interpretacji tekstu wyjściowego przez tłumacza,
- e. wewnętrzna koherencja tekstu wyjściowego,
- f. zgodność z normami i kulturą (docelową): poprawność/ akceptowalność komunikacyjna, pragmatyczna, leksykalna, stylistyczna i gramatyczna w języku docelowym,
- g. adekwatność/ akceptowalność terminologiczna w języku docelowym,
- h. konotacje w tekście docelowym,
- i. realizacja tekstu w języku docelowym: przejęzyczenia, korekty, pauzy, tempo mówienia,
- j. dykcja tłumacza: akcent, głos, intonacja.

Lp.	Tłumaczenie oceniam w skali od 1 do 6, gdzie: 1= niedobrze/ oceniam nisko/ musisz nad tym popracować 6= bardzo dobrze/ oceniam wysoko/ nie masz z tym problemu
1.	Warstwa pojęciowa: 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
2.	Wewnętrzna koherencja tekstu docelowego 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
3.	Zaawansowanie struktur językowych 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....

4.	Płynność i tempo mówienia 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
5.	Opóźnienie 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
6.	Głos i dykcja 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
7.	Zgodność treści 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....

Tabela 3. Pytania z formularza ewaluacyjnego (wybór)

Wprowadzenie oceny ze strony innych uczestników zajęć okazuje się jednak kwestią sporną. Studenci mówią wprost, że nie jest ona dobra, wręcz zbyteczna, ponieważ oni sami czują się kompetentni, ale w stopniu niewystarczającym, by dokonać rzeczowej, konstruktywnej ewaluacji translatu i procesu translacji koleżanki lub kolegi. Tym samym zasadnym staje się pytanie: Jak i czy zmienić ten stan rzeczy? Czy sprawność oceny innego tłumacza-ucznia należy uznać za sprawność translatorską, czy jest ona zbędna?

Opisana powyżej konstrukcja pojedynczych zajęć, ich etapowość powoduje, że studenci stopniowo przygotowują się do realizacji projektu – symulacji sytuacji zawodowej, konkretnego zlecenia, z określonymi kategoriami: temat i tytuł projektu, sytuacja komunikacyjna, w której znajduje się tłumacz symultaniczny/ szeptany – uczestnicy układu translacyjnego jako komunikacyjnego (inicjator/ autor/ adresat) oraz gatunki tekstów wyjściowych, jakie realizowane są w tym układzie. Literatura przedmiotu, na którą wskazuje Ł. Biel (2012: 100), zaleca metodę uczenia się przez projekt. Zgodnie z jej wskazówkami metoda projektu powinna być wdrażana stopniowo, co oznacza, że ogranicza się ona do projektów realizowanych w małych 12-osobowych grupach. Każdy projekt zakłada przejście konkretnych ról i wykonania ściśle określonych zadań składających się na symulowane zlecenie. W ten sposób według A. Pym (2008: 9) studenci mają szansę „lepszego zrozumienia swojego miejsca w całym procesie świadczenia usługi tłumaczeniowej, w którym tłumaczenie tekstu jest tylko jedną z wielu czynności” (Ł. Biel 2012: 100).

Tytuł projektu	Opis projektu
Tłumaczenie kabinowe w ramach seminarium pt. „Offline oder online... Was ist wirklich?” dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS	Role studentów: a. dwóch tłumaczy b. trzech prelegentów: polskojęzyczny i dwóch niemieckojęzycznych c. publiczność (zadająca pytania) w ramach dyskusji panelowej, jaka odbywa się po prezentacji wykładów Studenci w roli prelegentów przygotowują prezentację w formie wykładów (15 minut.) Prowadzący może sformułować konkretne tematy wykładów lub pozostawić to do decyzji prelegentów.
Debate w serii „Bitwa o kulturę” realizowana w Teatrze Starym w Lublinie pt. „Dlaczego kultura?”	W debacie podejmowane są 3 kwestie: a) status kultury wysokiej, b) kultura wysoka dla wszystkich?, c) teatr? film? taniec? A może coś innego? Debata obejmuje 3 prelekcje, każda trwa 15 min. Języki prelekcji: polski, niemiecki. Studenci w roli prelegentów dostarczają tłumaczom materiał w formie prezentacji PowerPoint lub innych materiałów w formie elektronicznej na trzy dni przed realizacją projektu.
„Lublin szeptany dla gości z Niemiec”	W oparciu o tekst Marcina Wrońskiego pt. „Lublin kryminalny” (format mp3), znajdujący się na stronie internetowej projektu Homo Faber

	(http://www.szeptany.lublin.pl/Szeptany_Lublin/Home.html) studenci oprowadzają gości z Niemiec po Lublinie. Grupa podzielona jest na studentów odgrywających rolę tłumaczy i gości. Rodzaj tłumaczenia: tłumaczenie szeptane. Studenci w roli gości otrzymują od prowadzącego precyzyjnie określony sposób zachowania np. a) gość zadający tłumaczowi bez przerwy pytania, b) gość bardziej zainteresowany wystawami sklepowymi niż wycieczką, oddalający się od grupy. Studenci w roli tłumaczy konfrontują się w typami tego zachowania dopiero podczas tłumaczenia.
--	--

Tabela 4. Opis projektów (wybór)

4. Podsumowanie

Opisane w artykule cele i fazy zajęć są efektem obserwacji i doświadczeń zebranych podczas realizacji programu specjalności „Przygotowanie do zawodu tłumacza symultanicznego w zakresie języka niemieckiego” w ramach projektu „UMCS dla rynku pracy”, projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, i wpisują się w rozważania z zakresu dydaktyki translacji na obszarze tłumaczenia symultanicznego. Wartym podkreślenia jest fakt, iż mogą one wyznaczać kierunek dla modelowania dydaktyki tłumaczenia symultanicznego, a zatem dla procesu, który współtworzą opisane tu działania.

Bibliografia

- Biel, Ł. (2012), *Kompetencja w zakresie świadczenia usług tłumaczeniowych a uczenie się przez projekt*, (w:) M. Piotrowska/ A. Czesak/ A. Gomola/ S. Tyupa (red.) *Kompetencje tłumacza*. Kraków. 97–105.
- Bühler, H. (1986), *Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters*, (w:) *Multilingua* 5, 4. 231–235.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–174.
- Grucza, S. (2008), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa. 155–182.
- Kalina, S. (1998), *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 4. 95–110.
- Lukszyn, J. (red.) (1998), *Tezaurus terminologii translatorskiej*. Warszawa
- Marchwiński, A. *Wiedza fachowa a kompetencja translatorska*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa. 25–38.

- Mocer-Mercer, B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective* (w:) *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1). 1–28.
- Pym, A. (2008), *Professional Corpora: Teaching Strategies for Work with Online Documentation, Translation Memories, and Content Management*, (w:) *Chinese Translator's Journal* 29/2, http://tinet.org/~apym/online/translation/2008_professional_corpora.pdf
- Żmudzki, J. (1995), *Konsekutivdolmetschen. Handlungen–Operationen–Strategien*. Lublin.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. 177–187.