

Małgorzata Tryuk

Ocena jakości w tłumaczeniu ustnym : konieczny etap kształcenia tłumaczy konferencyjnych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 6,
45-55

2012

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.

Małgorzata TRYUK
Uniwersytet Warszawski

Ocena jakości w tłumaczeniu ustnym. Konieczny etap kształcenia tłumaczy konferencyjnych

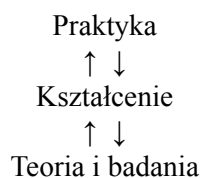
Abstract:

Evaluation of quality in interpreting. A necessary step in the training of conference interpreters

In the last decade, attention in interpreting studies has focused on the issues of quality of interpretation and training of high qualified interpreters. In view of changes taking place in the profession, the article presents different types of evaluation of the performance of students in interpreting as well as a new pedagogy based on an alternative model of assessment during the class of interpreting.

1. Teoria – kształcenie – praktyka

Zmiany, jakie nastąpiły w ostatnim dziesięcioleciu na rynku tłumaczenia ustnego tak międzynarodowym, europejskim, to jest przede wszystkim w instytucjach europejskich głównie po rozszerzeniu UE, jak i na rynku krajowym spowodowały, iż przed badaczami stanęły nowe wyzwania, a co za tym idzie pojawiły się nowe problemy tłumaczeniowe, które nauka musi rozwiązać. A że nauka i rynek, właśnie w obszarze tłumaczenia ustnego, są bardzo silnie sprzężone z dydaktyką, obserwowany rozwój nie mógł nie wpłynąć na kształcenie w zakresie ustnego tłumaczenia konferencyjnego i środowiskowego. Wydaje się nawet, że w żadnym innym obszarze translatoryki nie widać tak silnych związków między teorią, praktyką (rozumianą jako rynek) a kształceniem, jak ukazuje to poniższy schemat zaproponowany przez R. Settona (2010: 5):



Według R. Settona „kształcenie jest wciąż najbardziej produktywnym łącznikiem między nauką a praktyką: żywią się nieustannie nawzajem, a zastosowanie teorii sprawdza się głównie dzięki kształceniu” (*ibid.* s. 5; tłum. M.T.).

Najlepszym przykładem tego typu związków są badania prowadzone nad praktyką tłumaczenia konferencyjnego w odniesieniu do kryteriów jakości przekładu. Prace zapoczątkowane przez H. Bühler (1986) dotyczące jakości przekładu konferencyjnego od samego początku inspirowały badaczy, którzy konfrontowali wyniki jej badań z obserwacją praktyki tego typu tłumaczenia. Celem tych badań było porównanie ideału z rzeczywistością. Przyniosły one jednak wyniki, które nie mogą być w żadnym razie stałym punktem odniesienia a podczas kształcenia nie mogą stanowić normy. Przykładowo jeszcze dziesięć lat temu badania wskazywały na zupełnie inne zjawiska i tendencje obserwowane w praktyce. Wystarczy spojrzeć m.in. na studia prowadzone przez A. Kopczyńskiego (1994) nt. oczekiwań polskich odbiorców przekładu konferencyjnego i porównać je z wynikami osiągniętymi w ostatnich latach. Wyniki ukazują, jak bardzo oczekiwania te zmieniły się właśnie w zakresie jakości tłumaczenia symultanicznego. To z kolei nie może pozostać bez wpływu na kształcenie, a więc na przygotowanie do zawodu tłumacza konferencyjnego, na szeroko rozumianą profesjonalizację.

Dla przypomnienia, badania A. Kopczyńskiego (1994) wykazały m.in., iż polscy odbiorcy tłumaczenia konferencyjnego wśród czynników określających jakość usługi na pierwszym miejscu plasują: wierne przekazanie treści szczegółowych (94,80% odbiorców), następnie poprawność terminologiczną (79,00%). Na płynność mowy wskazywało jedynie 28,90% respondentów. Wyniki te zostały skonfrontowane ostatnio w badaniach P. Biernat (2007). Ponad 10 lat po pierwszej ankiecie (w tym czasie miały miejsce istotne wydarzenia na każdym polu życia społecznego), autorka stwierdza, iż obecnie polscy odbiorcy oczekują, aby tłumaczenie konferencyjne było przede wszystkim płynne (80,90%), wierne (66,60%) i w mniejszym zakresie charakteryzowało się poprawną terminologią (47,60%). Artykulacja i przyjemny głos są, według uzyskanych wyników, ważniejsze niż poprawność gramatyczna. Przekazanie jedynie ogólnej informacji również zadawała odbiorców, dla których ten parametr jakości jest podobnie oceniany jak terminologia (por. P. Biernat 2007: 49).

Tego typu obserwacje wskazują na płynność, zmienność i niestabilność w subiektywnym odbiorze usługi, co z całą pewnością trzeba wziąć pod uwagę podczas kształcenia. Wspomniany już wyżej R. Setton zauważa nawet, iż: „skuteczne kształcenie specjalistyczne nigdy nie było tak potrzebne jak w chwili obecnej” (2010: 8; tłum. M.T.). Jest to tym ważniejsze, iż na rynku, tj. w praktyce tłumaczenia ustnego, obserwujemy powszechnie nowe zjawiska, takie jak: nowe modele dyskursu; nowe style prezentacji, np. wykorzystywanie programu PowerPoint; tłumaczenie w mediach, np. tłumaczenie symultaniczne w telewizji lub radiu; wykorzystywanie nowych technologii, np. komunikatora SKYPE; tłumaczenie na

odległość, tzw. remote interpreting; tłumaczenie ustne maszynowe za pomocą systemów, takich jak: Transtac, Babylon, Jibbig, U-Star czy też Phraselator; tłumaczenie tekstów odczytywanych; pojawianie się nowych kombinacji językowych (chodzi przede wszystkim o język chiński); coraz częstsze tłumaczenie na język B; powszechne użycie języka angielskiego jako lingua franca, np. w instytucjach europejskich; obcy, nierodzimym akcent mówcy; starzenie się tłumaczy przy jednoczesnym braku wymiany pokoleniowej, przynajmniej w pewnych kombinacjach językowych, co jest wynikiem zaniechania kształcenia tłumaczy w niektórych krajach w Europie.

Te nowe zjawiska nie były do tej pory brane pod uwagę w wystarczającym stopniu podczas kształcenia tłumaczy konferencyjnych, a przynajmniej w kształceniu według klasycznego modelu dydaktycznego propagowanego przez D. Seleskovitch i M. Lederer (2002), w którym np. tłumaczenie na język B lub tłumaczenie tekstów czytanych nie było uważane za „profesjonalne”. Obecnie nowe technologie są w szerokim użyciu i żadna konferencja nie może się już dzisiaj bez nich odbyć. Nierzadko występuje sytuacja, gdy referat wygłaszany w jednym języku tłumaczony jest na język polski, lecz prezentacja, która towarzyszy wystąpieniu, przygotowana jest w innym języku, a najczęściej po angielsku. Na porządku dziennym już dzisiaj jest wykorzystywanie komunikatora SKYPE, zwłaszcza w tłumaczeniu środowiskowym, podobnie jak nieskomplikowane systemy tłumaczenia maszynowego. Wygłaszanie przemówień przez mówców, dla których język wypowiedzi nie jest rodzimym zdarza się również bardzo często.

Te nowe praktyki oczekują dziś naukowego opisu. Co ważniejsze, do tych nowych praktyk trzeba dziś przygotowywać studentów, potrzebna jest zatem odpowiednia dydaktyka. A więc należy powtórzyć za R. Settonem, że: „Dla skutecznego kształcenia punktem wyjścia powinien być właściwy i aktualny opis wymagań rynkowych” (2010: 8; tłum. M.T.). Opis ten musi oczywiście wziąć pod uwagę szczegółowy spis kryteriów, zgodnie z którymi oceniana będzie praca (tj. tłumaczenie) studenta i/ lub absolwenta. Przede wszystkim jednak należy przemyśleć model kształcenia, który będzie odpowiadał wyzwaniom współczesnego rynku. W konsekwencji swoich przemyśleń R. Setton (2010) postuluje ustrukturyzowany model kształcenia składający się z precyzyjnie określonych ćwiczeń odpowiadających celom cząstkowym, a więc z progresji ćwiczeń, eksplikacji, różnorodnych modułów prowadzących ucznia z punktu a do punktu b. Jednocześnie podkreśla, że ten model dydaktyczny powinien pozwalać na rozwój indywidualnego stylu studenta, w którym wymiar etyczny zawodu i profesjonalizacja mają stanowić bardzo istotny element kształcenia. Dlatego tak ważna w kształceniu jest ocena pracy studenta na wszystkich etapach nauczania.

2. Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy: ocena sumatywna vs ocena formatywna; ocena zorientowana na produkt vs ocena zorientowana na proces

Jak już wspomniałam, w ocenie jakości tłumaczenia konferencyjnego bierze się głównie pod uwagę kryteria określone przez odbiorców tej usługi (tj. delegatów, organizatorów, pracodawców, szefów kabin, kolegów), inaczej mówiąc przez rynek. Taka ocena jest skierowana na efekt końcowy tłumaczenia, tj. na produkt. Kryteria oceny zazwyczaj obejmują trzy podstawowe normy zawodowe: wierność wobec tekstu wyjściowego rozumiana jako kompletność, zrozumiałość, tj. poprawność w języku docelowym oraz płynność. Najczęściej używanym narzędziem w tego typu badaniach jest kwestionariusz adresowany do ww. grup odbiorców tłumaczenia. Przykłady ankiet podałam i omówiłam w osobnych artykułach (por. M. Tryuk 2002, 2006). Tego typu ocena ma charakter sumatywny a zarazem dotyczy produktu końcowego, tj. przekładu. W procesie kształcenia, który nas szczególnie interesuje, ewaluacja może następować na różnych etapach uczenia i może przybierać różne postaci.

Na samym początku kształcenia, w fazie rekrutacji, przeprowadza się zazwyczaj test kompetencyjny lub prognostyczny lub selekcyjny, którego celem jest określenie tzw. „*interpreting attitude*” (por. M. Russo 2011), przez co należy rozumieć nie tylko znajomość języków, tak ojczystego, jak i obcego/obcych zgodnie z klasyfikacją stosowaną przez AIIC (języki A, B i C) czy też wiedzę ogólną kandydata. Oprócz tego brana jest pod uwagę motywacja kandydata, jego umiejętności komunikacyjne, a także możliwości adaptacyjne oraz stosowanie strategii rozwiązywania problemów przez kandydata (por. C. Chabasse 2008). Jednocześnie sprawdzane są jego kognitywne sprawności. Natomiast pod koniec kształcenia przeprowadza się test mający zwykle określić stopień przygotowania uczestnika szkolenia do rynkowych warunków pracy tłumacza ustnego. Tego typu test polegający zazwyczaj na sprawdzeniu zgodności przekładu z normami zawodowymi ukierunkowany jest także na produkt, czyli sam przekład.

W trakcie kształcenia tłumaczy ocena jakości pracy, tj. postępów studenta, pełni funkcję zarówno selekcyjną, jak i określającą stan kompetencji osiągnięty przez studenta w danym momencie. Najczęściej sięga się tu do arkusza ocen wypełnianych przez innych uczestników kursu, tzw. „*peer-evaluation*”, także do samooceny za pomocą różnych narzędzi ewaluacyjnych. Test prognostyczny jak i test końcowy przeprowadzają zazwyczaj zawodowi tłumacze będący zarazem instruktorami w kształceniu, a więc stosują w ewaluacji normy zawodowe. Jednak w trakcie kształcenia ewaluację mogą przeprowadzić tak dwujęzyczni nauczyciele, jak koledzy oraz sami studenci. Te trzy typy ewaluacji (test prognostyczny, test w trakcie kształcenia oraz test końcowy) mogą przybierać jedną z postaci trzech typów kontroli, która jest stosowana w dydaktyce, tj. (a) ewaluacji formatywnej, (b) ewaluacji sumatywnej, (c) ewaluacji ipsatywnej. Z kolei te trzy odmiany oceny krzyżują się z oceną produktu i oceną procesu, co jest równie istotne w procesie kształcenia.

Ewaluacja formatywna polega na stałym kontrolowaniu postępów ucznia na każdym kolejnym etapie kształcenia. W założeniu jej celem jest podnoszenie kwalifikacji, wiedzy, rozwijanie kompetencji. Nie ma ewaluacji formatywnej bez odpowiednio przygotowanych do wykonywania takiej kontroli nauczycieli ani bez właściwych materiałów dydaktycznych. Do przeprowadzenia ewaluacji formatywnej muszą być spełnione cztery warunki: (i) nauczyciel musi posiadać kompetencję tłumaczeniową, (ii) nauczyciel musi posiadać kompetencję pedagogiczną, (iii) należy uwzględnić opinię studenta na temat jego własnej pracy, (iv) między nauczycielem i studentem muszą panować partnerskie stosunki. Wydaje się, że spełnienie tych czterech warunków często jest niezwykle trudne, a nie odnoszą się tutaj wyłącznie do polskiego modelu kształcenia. W ewaluacji formatywnej istotne jest określenie, ile student nauczył się od początku kształcenia. Obejmuje ona następujące elementy: procesy kognitywne, dynamika akwizycji kompetencji, opanowanie strategii i technik tłumaczenia. W rezultacie ewaluacja formatywna jest mniej surowa, mniej negatywna w stosunku do uczącego się, stymuluje samoocenę i ocenę przez kolegów z kursu.

Ewaluacja sumatywna ma miejsce, gdy nauczyciel ocenia pracę studenta pod koniec cyklu kształcenia. Stanowi ona swoisty bilans umiejętności w procesie nabywania wiedzy i kompetencji. Ewaluacja ta oznacza określenie kompetencji względem z góry ustalonych kryteriów stanowiących sumę, do której się dąży. Ewaluacja sumatywna informuje zatem o stopniu przygotowania do pracy w warunkach rynkowych.

Ewaluacja ipsatywna jest kolejnym istotnym elementem kształcenia. Samoocena oznacza zrozumienie mechanizmów tego skomplikowanego procesu kognitywnego, jakim jest tłumaczenie ustne, uświadomienie sobie własnych słabości lub braków. Wskazuje na rozmaite możliwości rozwiązania problemów, wpływa na zwiększenie odpowiedzialności ucznia. Narzędziami podczas tego typu ewaluacji mogą być ankiety, prowadzenie dziennika wykonanych zadań i w końcu portfolio zawierające własne obserwacje z zajęć, raporty ze stażów, próbki przekładów, zapisany feedback lub tutoring nauczyciela itd. (por. S. Kalina 2007, I. Badiu 2011).

Jednak w większości kursów kształcenia tłumaczy konferencyjnych ocena pracy studentów sprowadza się jedynie do ewaluacji produktu końcowego, tj. wyprodukowanego przekładu. Ewaluacja zorientowana na produkt to klasyczna ocena jakości, w której wskazuje się na popełnione błędy i wady wykonanego przekładu. W praktyce oznacza to, że następuje wyliczenie, w najlepszym wypadku sklasyfikowanie błędów popełnionych przez studenta. Na tej podstawie uczący mogą wyciągać wnioski na temat swojego przekładu. Jednak nie dostają od instruktora żadnych metodologicznych uwag, co do polepszenia swojej pracy. Tego typu ocena jest często negatywna i penalizująca.

Z kolei ocena zorientowana na proces zakłada, że zarówno wykładowca, jak i student koncentrują całą swoją uwagę na zrozumienie procesów leżących u podstaw tak sukcesu, jak i ewentualnych porażek, tj. błędów w produkcie końcowym (por. D. Gile 2001: 384). W ewaluacji procesu także jest mowa o błędach, które wykładowca stara się wyjaśnić, podając powody występowania problemów i spo-

soby ich rozwiązania. Korzyści płynące z takiej ewaluacji są dwojakie: po pierwsze psychologiczne, gdyż wykładowca nie odnosi się do swoich własnych norm językowych, które mogą być zmienne, i po drugie metodologiczne, gdyż dzięki ewaluacji odkrywane są mechanizmy, które mogły doprowadzić do błędów. Ewaluacja procesu nie jest ani zwykłą typologią błędów, ani ich hierarchizacją, gdyż nie określa stopnia ich wagi, jest natomiast oceną diagnostyczną i prognostyczną. Jednocześnie informuje o ewentualnych konsekwencjach w odbiorze tłumaczenia w sytuacji profesjonalnej.

Przy ocenie produktu każdy błąd jest oceniany negatywnie bez względu na jego przyczynę. Przy ocenie procesu brany jest pod uwagę cały mechanizm, a braki lub defekty tłumaczenia są osobno diagnozowane. Przykładem tego typu ewaluacji może być zaproponowana przez D. Ackermann (1998) metoda obejmująca trzy etapy: (i) diagnozę, tj. precyzyjne wyszczególnienie błędów i defektów ze wskazaniem ich przyczyn i źródeł wraz z propozycją korekty, (ii) etiologię, tj. ocenę wpływu błędu lub defektu na ogólną jakość przekładu, (iii) prognozę, tj. przewidywany skutek błędu w rzeczywistej sytuacji.

Dla zilustrowania tej metody D. Ackermann (1998: 165) podaje 2 przykłady oceny pracy studenta wraz z przewidywanym skutkiem wystąpienia danego defektu. Przykład 1: (a) diagnoza – tekst jest przekazywany powoli, niepewnie, nieprzekonywująco, zbyt cicho, (b) etiologia – obniżona jest jakość przekładu, mimo kompletnej informacji przekazanej w sposób gramatyczny poprawnie, (c) prognoza – w sytuacji zawodowej taki przekład oznaczać może porażkę tłumacza, a co za tym idzie jego obniżoną samoocenę. Przykład 2: (a) diagnoza – niezrozumienie tekstu wyjściowego z powodu braku wiedzy, pojedyncze, niepowiązane słowa, przekaz niespójny, nielogiczny, ponadto brak koncentracji i nieuwaga studenta, (b) etiologia – brak wierności, mimo stosowania technik awaryjnych, np. przekazywania treści ogólnych i opuszczanie informacji szczegółowych, (c) prognoza – w sytuacji rzeczywistej odbiorcy mogliby sami utworzyć wypowiedź na temat, który dobrze znają, uporządkować niespójne informacje w taki sposób, że choć defekty nie uszłyby ich uwadze, byłiby w stanie zrozumieć tłumaczenie.

Te dwa przykłady ukazują, jak w trakcie ewaluacji pracy studenta, nauczyciel wskazuje, co mogłoby się zdarzyć w sytuacji zawodowej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że błąd nie zostanie zauważony lub nie zakłóci w istotnym stopniu komunikacji. Wskazanie na to, co może się zdarzyć w rzeczywistej sytuacji, pomaga przyszłym tłumaczom lepiej zrozumieć korelacje między oceną otrzymaną podczas kształcenia a sytuacją zawodową.

Także R. Setton (2010: 11) proponuje trzystopniową (choć czasochłonną i drogą jeśli chodzi o nakłady finansowe i personalne) metodę, którą nazywa „3D” i która składa się z: po pierwsze, obserwacji i poprawiania – zamiast wytykania uczniowi niekończącej się listy błędów z komentarzem typu „powinno być”, lub „powinieneś powiedzieć”, proponuje, aby sam nauczyciel zademonstrował „wzorcowy” przekład; ponadto bardzo korzystna jest ocena przez kolegów, a to z kolei wpływa

na zwiększenie interaktywności ćwiczeń, podobnie jak nagrywanie tłumaczeń, odtwarzanie i omawianie ich na zajęciach lub w wąskim gronie. Po drugie, diagnozy: tj. identyfikacji przyczyn błędów i porażek, wytłumaczenie ich, posiłkując się teorią, a także intuicją. Po trzecie, kuracji, która składa się z zaleceń ćwiczeń na podstawie teorii, badań i doświadczenia dydaktycznego.

Jednak w wielu programach, w ocenie formatywnej brakuje jasno określonych i skutecznych narzędzi. Jakiej by nie używać metody, zawsze jest zorientowana na produkt, to jest na jakość w środowisku zawodowym, w którym istotną rolę odgrywają normy wynikające z wirtualnych parametrów uważanych za uniwersalne. Te normy zaś nie mają wiele wspólnego z kontekstem dydaktycznym. Ewaluacja formatywna przybiera zatem postać ewaluacji sumatywnej, a aspekt progresywny, strategiczny i refleksyjny pozostawiony jest arbitralnemu wyborowi nauczyciela (często bez przygotowania pedagogicznego). Tak samo umiejętności studenta, jego rozwój osobisty, umiejętność oceny kosztów i ryzyka w wykonywaniu przekładu nie stanowią istotnego elementu takiej ewaluacji.

3. Ocena jakości przekładu z punktu widzenia zaplanowanej struktury

Biorąc pod uwagę rolę ewaluacji formatywnej, jak i wartość diagnostyczną i metakognitywną wynikającą z analizy błędów (por. H. Barik 1972, A. Kopyczyński 1980, A. Riccardi 2002), chciałabym zaproponować schemat planowania i stosowania ewaluacji formatywnej, tj. ewaluacji dokonywanej z punktu widzenia zaplanowanej struktury kształcenia (por. M. Tryuk, J. Ruszel 2009). Ten schemat ma na celu zintegrowanie ewaluacji w globalnym procesie kształcenia/ uczenia się, przygotowanie studenta do autorefleksji i samooceny w ewaluacji postępów, w oparciu o normy jakości, a także analizę błędów.

Schemat ten oparty jest na modelu kształcenia tłumaczy pisemnych zaproponowanym przez Y. Zhonga (2005). W modelu tym postuluje się przede wszystkim odejście od norm założonych wyłącznie przez nauczyciela traktowanego jako niekwestionowany, a zatem absolutny, autorytet. Takim właśnie modelem była metoda kształcenia tłumaczy ustnych propagowana przez J. Herberta w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Ten wybitny tłumacz pracujący w przedwojennej Lidze Narodów i zarazem wykładowca genewskiej szkoły tłumaczy ETI nowo przyjętym studentom zwykł powtarzać: „Kurs składa się z 2 części, z teorii i z praktyki. Część I teoretyczna: tłumacz musi mówić dokładnie to, co powiedział mówca. A teraz część II...”. W tym miejscu następował pokaz tłumaczenia w wykonaniu samego Herberta (cyt. za R. Settonem 2010: 7). Jak widać w metodzie tej chodziło wyłącznie o określenie i osiągnięcie końcowej wysokiej jakości produktu.

Proponowany przez mnie system oparty jest na określonej strukturze kształcenia, nieustannie doskonalonej przez tandem uczeń-nauczyciel w zależności od indywidualnych potrzeb i zakładającej aktywizację ucznia podczas wszystkich etapów kształcenia. Zdecentralizowana ewaluacja oparta jest na określonych celach, już nie w odniesieniu do uniwersalnych, tj. wirtualnych norm, lecz w stosunku do zadań cząstkowych. W takiej sytuacji motywacja studenta jest wzmocniona, a w centrum uwagi znajduje się sam przebieg procesu i zarządzanie nim. Proponowane podejście waloryzuje motywację i różnice indywidualne ucznia, który może rozwijać swoje własne strategie i style pracy. W modelu tym ocena jest narzędziem, dzięki któremu można określić stan świadomości, umiejętności ucznia, stopień opanowania strategii i technik, wykorzystane środki w celu zrealizowania planu pracy na podstawie kompetencji językowej i pozajęzykowej, a także przewidziane rezultaty. W ocenie brany jest pod uwagę plan pracy, a więc przewidywane etapy, proces realizacji i rezultat w zależności od planu.

Tego typu ocena pozwala na objęcie swoim zakresem szerokiego pola działania, a jej przesłanki to: (i) student ma plan wykonania zadania, gdyż wie, gdzie, kiedy i dla kogo ma wykonać tłumaczenie, (ii) ten plan ma związek nie tylko ze znajomością norm zawodowych (rynkowych), także z wiedzą studenta odnośnie do własnych możliwości (punkty słabe i mocne), (iii) plan zawiera specyfikację celów, do osiągnięcia których student dysponuje odpowiednimi umiejętnościami, strategiami i technikami, (iv) student jest świadomy kosztów i ryzyka związanego z wykonaniem zadania, potrafi wykorzystać swoje możliwości w zależności od sytuacji, potrafi zidentyfikować i rozwiązać problemy tak, aby osiągnąć zakładany cel, (v) plan jest zgodny z etyką zawodową, (vi) osiągnięty rezultat, tj. wykonanie tłumaczenia jest zgodne z normami zawodowymi.

Proponowana ewaluacja: (a) jest skoncentrowana na procesie, (b) bierze pod uwagę stopień przygotowania do wykonania zadania, (c) jest spersonifikowana, skoncentrowana na studencie, zdecentralizowana, (d) bierze pod uwagę identyfikację problemów, formułuje rozwiązania w zależności od typu tekstu, jego autora, sytuacji, kontekstu, rynku (np. zmiennych oczekiwań odbiorców), (e) jest skoncentrowana na wykorzystaniu możliwości: istotne jest nie to, co robi (lub raczej czego nie robi) student, lecz jak to wykonuje; student sam określa problemy, proponuje rozwiązania, wybiera strategie, (f) jest zgodna z indywidualnymi aspiracjami, umiejętnościami, strategiami, stylem pracy studenta.

Ewaluacja taka pozwala ocenić postępy studenta, osiągnięcie kompetencji, rozwój dynamiczny wiedzy, umiejętność wykorzystania mocnych punktów. Jej celem nie jest wyłączenie wskazywania na słabości. Obejmuje planowanie i realizację planu, faworyzuje rozwój ucznia, wzmacnia samoocenę, stymuluje i pomaga w uświadamianiu narzędzi metakognitywnych będących w dyspozycji ucznia. Student jest pełnoprawnym, aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Ocena umożliwia też konieczne dopasowania i adaptację względem norm zawodowych. Korzyści płynące z tej metody ewaluacji to: (1) ukierunkowanie nie na wirtualne,

uniwersalne normy, lecz na cele indywidualne, spersonalizowane, (2) stosowanie podejścia względnej jakości (tj. „quality under circumstances” por. F. Pöchhacker 2001), (3) umiejętne wykorzystanie możliwości dzięki identyfikacji problemów, zaproponowanych rozwiązań, oceny kosztów i ryzyka, (4) wzięcie pod uwagę cech indywidualnych studenta, jego aspiracji i umiejętności, dzięki którym rozwija własny styl pracy, (5) ocenę postępów, wiedzy, punktów słabych i mocnych studenta, (6) wpływ na rozwój motywacji w trakcie nauki.

Poniższa tabela przedstawia parametry tego nowego schematu ewaluacji w porównaniu z tradycyjną metodą oceniania podczas kształcenia tłumaczy.

	Ocena tradycyjna	Ocena wg planu
Cel globalny kształcenia	Program oficjalny zatwierdzony przez nauczyciela	Program oficjalny zatwierdzony przez nauczyciela
Cel jednostkowy w kształceniu	Brak lub określony przez nauczyciela	Określona przez nauczyciela
Norma jakości/norma produktu	Jakość absolutna, niezmienna	Jakość względna ustalona wspólnie przez nauczyciela i ucznia w zależności od celu jednostkowego, w miarę możliwości prezentacja tłumaczenia przez nauczyciela
Inne normy etyczne	Narzucone przez nauczyciela	Wspólnie przedyskutowane przez nauczyciela i studenta z możliwością ich adaptacji
Materiał dydaktyczny	Subiektywny wybór nauczyciela	Wybór wspólny nauczyciela i studenta pod kątem celów jednostkowych
Przedmiot ewaluacji	Produkt	Proces, cele jednostkowe
Oceniający	Nauczyciel	Nauczyciel, student, koledzy
Oceniani	Student	Student, a także nauczyciel (refleksja nad procesem kształcenia i nad swoim stylem nauczania)
Kryteria oceny	Odstępstwa od normy absolutnej	Odstępstwa od normy względnej ustalonej w zależności od celów jednostkowych
Metoda	Penalizująca: wyliczenie błędów bez diagnozy lub z diagnozą niejasną	Waloryzująca: identyfikacja silnych i słabych punktów, stwierdzenie postępów, wzięcie pod uwagę wymiaru kognitywnego i autorefleksyjnego studenta
Narzędzia	Brak ustrukturyzowanych narzędzi, subiektywna ocena globalna nauczyciela (wyliczenie wszystkich defektów)	Bilans ewaluacyjny: arkusze ocen z częścią opisową i analityczną, zalecenia w zależności od stwierdzonych defektów, opracowanie indywidualnych strategii i technik
(Hipotetyczne) korzyści	Nastawienie na normę zawodową, wskazanie na etykę zawodową, polepszenie jakości tłumaczenia poprzez kumulację uwag	Ocena jednostkowa, zindywidualizowana, uwagi konkretne, szybszy postęp, motywacja, rozwój metakognitywny studenta, autorefleksja
(Hipotetyczne) wady	Niezrozumienie procesu, spadek motywacji, brak autorefleksji, bierność	Brak chęci, ważniejszy proces od produktu, spadek autorytetu nauczyciela

Ewaluacja definiowana jako nieodzowny element kształcenia występuje już w momencie planowania wykonania zadania oraz w momencie wyboru tekstu do tłumaczenia, a to stanowi pierwszy krok w formułowaniu celów punktowych. Ani planowanie ani ocena nie są przeprowadzane w próżni. W metodzie tej bardzo istotne miejsce zajmuje samoocena. Normy zawodowe stanowią czynnik integrujący wykonanie przekładu przez studenta z wymaganiami rynkowymi. Cele punktowe są przedyskutowywane i oceniane przez nauczyciela, przez kolegów, w końcu przez samego studenta. Takie podejście prowadzi do stworzenia narzędzi samokształcenia, samooceny, i autorefleksji. Proponowana metoda waloryzuje dobre rozwiązania i ukazuje logikę postępu, a stosowane narzędzia mają przede wszystkim charakter konkluzyjny, a więc ocena nie dotyczy wyłącznie poprawek punktowych.

4. Podsumowanie

Proponowana powyżej metoda pozwala na indywidualne regulowanie progresja, umożliwia diagnozę ewentualnych odstępstw (błędów, defektów), jest subtelniejsza i w końcu jest motywująca. Ewaluacja przeprowadzana z punktu widzenia planowanej struktury siłą rzeczy zorientowana jest na proces, a nie na rezultat, odnosi się do realizacji specyficznych celów, a nie uniwersalnych standardów, przekład jest ujęty w ramy procesu ekonomicznego, a poszanowanie indywidualności i własnego stylu jest ważniejsze od homogenizacji i standaryzacji. Stanowi alternatywę do tradycyjnej oceny lub przynajmniej może ją wzbogacić. Uczy tolerancji, różnorodności w znajdowaniu rozwiązań, dzięki swojej dynamice ukazuje, że tłumaczenie nie musi sprowadzać się jedynie do kwestii wierności.

Odpowiednio prowadzona w trakcie szkolenia ewaluacja formatywna, zorientowana na proces, prowadzona według przyjętego planu, może także przynieść korzyści w trakcie wykonywania zawodu przez absolwentów, na rynku pracy. Daje im bowiem narzędzia, za pomocą których mogą wytłumaczyć swoim potencjalnym lub przyszłym klientom, odbiorcom, pracodawcom, na czym polega jakość ich usługi, od jakich czynników zależy i jak można ją osiągnąć. A to jest ważne w sytuacji, gdy organizatorzy konferencji coraz częściej ograniczają wydatki na tłumaczenie, a samą pracę traktują dosyć mechanicznie, gdyż nie są świadomi złożoności już nie tylko samego procesu, lecz także wielości sytuacji, w których tłumacz dziś pracuje.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMANN, D. (1998), *On the assessment of students' interpreting performance and its role in interpreter training*, (w:) *Ocena tłumaczenia ustnego*. Łódź. 157–166.
- BADIU, I. (2011), *L'auto-évaluation des étudiants en interprétation: quels moyens pour quels résultats?* (w:) *Philologia. Studia UBB*. 1. 43–63.
- BARIK, H. (1972), *Interpreters talk a lot, among other things*, (w:) *Babel*. 18, 1. 3–10.
- BIERNAT, P. (2007), *Les compétences de l'interprète de conférence et les attentes du public*. (niepublikowana praca magisterska ILS UW). Warszawa.
- BÜHLER, H. (1986), *Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters*, (w:) *Multilingua*. 5, 4. 231–235.
- CHABASSE, C. (2008), *Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests*. Berlin.
- GILE, D. (2001), *Évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation*, (w:) *Meta*. 46, 2. 379–393.
- KALINA, S. (2007), *'Microphone off' – an application of the process model of interpreting to the classroom*, (w:) *Kalbotyra*. 57, 3. 111–121.
- KOPCZYŃSKI A. (1980), *Conference interpreting. Some linguistic and communicative problems*. Poznań.
- KOPCZYŃSKI, A. (1994), *Quality in conference interpreting: some pragmatic problems*, (w:) M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Bridging the Gap. Empirical research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/ Philadelphia. 87–99.
- PÖCHHACKER, F. (2001), *Quality assessment in conference and community interpreting*, (w:) *Meta*. 46, 2. 410–425.
- RICCARDI, A. (2002), *Évaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias*, (w:) E. Hung (red.), *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Amsterdam/ Philadelphia. 115–126.
- RUSSO, M. (2011), *Aptitude testing over the years*, (w:) *Interpreting 13*: 1, 5–30.
- SELESKOVITCH, D./ M. LEDERER (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris.
- SETTON, R. (2010), *From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training*, (w:) *The Interpreters' Newsletter*. 15. 1–18.
- TRYUK, M. (2002), *Évaluation de la qualité en interprétation de conférence. Perspectives du client monolingue et de l'observateur bilingue*, (w:) A. Kacprzak (red), *Points communs: linguistique, traductologie et glottodidactique*. Łódź. 285–311.
- TRYUK, M. (2006), *Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych*, (w:) M. Tryuk (red), *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego*. Warszawa. 133–147.
- TRYUK, M./ J. RUSZEL (2009), *L'évaluation en cours de formation des interprètes de conférence*, (w:) *RIELMA*. 2. 177–193.
- ZHONG, Y. (2005), *Plan-based translation assessment: an alternative to the standard based cut-to-the-feet-the-shoes style of assessment*, (w:) *Meta*. 50, 4.