

Joanna Albin

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Kształcenie tłumaczy a samokształcenie, czyli o poszukiwaniu metod wykorzystania w dydaktyce doświadczeń zawodowych tłumaczy

Co tłumacz robi

Kształcenie tłumaczy cieszy się długą tradycją i w wielu ośrodkach szkoleniowych oraz akademickich osiągnięto w tym zakresie wysokie standardy. Uzyskano też interesujące wyniki w zakresie dostosowania programów kształcenia do sytuacji na rynku. Przewyciężono stereotyp tłumacza erudyty, który ma znać się na wszystkim, otwierając drogę dla kształcenia tłumaczy specjalistycznych. Niestety, większość tych zdobywczy jest udziałem ośrodków zagranicznych. W Polsce, jakkolwiek istnieją już nowoczesne ośrodki kształcenia tłumaczy, wciąż jest ich zbyt mało i działają od niedawna, zatem ich oddziaływanie na środowisko tłumaczy czynnych zawodowo może zacząć być odczuwalne dopiero za kilka lub kilkanaście lat.

Działalności dydaktycznej w przekładzie towarzyszy często intuicja, że obserwacja funkcjonowania tłumaczy zawodowych powinna pomóc w sformułowaniu skutecznych i merytorycznie adekwatnych programów nauczania tłumaczy. Stąd największy udział aktywnych nauczycieli przekładu w obserwacji oraz podejmowaniu badań nad tłumaczami zawodowymi. Istnieją już badania sugerujące wyraźnie, że przebieg procesów poznawczych, stosowane strategie oraz – co za tym idzie

– osiągnięte rezultaty, są inne w przypadku laików niż w przypadku doświadczonych tłumaczy¹. Eksperymenty z wykorzystaniem Protokołów Głośnego Myślenia pozwoliły zidentyfikować różnice między zawodowymi tłumaczami a nowicjuszami w sposobie działania, podejmowaniu decyzji oraz stosowanych strategiach. Jakkolwiek obserwacje te są cenne, zważywszy na charakter procesów mentalnych, niezwykle trudno jest znaleźć sposób skutecznego treningu studentów umożliwiającego osiągnięcie podobnych rezultatów. Ponadto skupiają się one głównie na przetwarzaniu materiału językowego. Tymczasem w niniejszym artykule spróbuję zdefiniować działanie tłumacza jako znacznie szerszy zakres czynności, obejmujący interakcje z klientami, czynności administracyjne i finansowe, poszukiwanie materiałów, reklamę oraz uczenie się i samokształcenie.

Uczenie się to proces ciągłej dostosowawczej zmiany w zachowaniu, któremu podlegają wszystkie wymienione aspekty działalności tłumacza, na czele, rzecz jasna, z przetwarzaniem językowym. Przez samokształcenie rozumiem proces uczenia się planowany, monitorowany i weryfikowany przez uczący się podmiot. Jest to więc sytuacja, w przypadku której rola nauczyciela i ucznia realizowana jest przez jedną i tę samą osobę. Z drugiej strony, sama zdolność uczenia się podlega doskonaleniu, co przejawia się kontrolą metapoznawczą i działaniem strategicznym. Badania przekładoznawcze, aby zapewnić wiarygodność i realizm swoich wyników, powinny brać zatem pod uwagę wiele aspektów: językowe i poznawcze aspekty pracy tłumacza (przetwarzanie językowe), aspekty społeczne i ekonomiczne (działanie w określonym środowisku) oraz poziom metapoznawczy, odpowiedzialny za kontrolę, organizację, ocenę i doskonalenie (samokształcenie).

Obserwacja działań podejmowanych przez zawodowych tłumaczy na tych polach jest możliwa. Dość łatwo jest również mierzyć ich skuteczność, zarówno przy pomocy kryteriów zewnętrznych, takich jak

¹ Istnieją liczne eksperymenty z Protokołami Głośnego Myślenia oraz oprogramowaniem Proxy i Translog, rejestrujące przebieg procesów poznawczych tłumaczy podczas wykonywania tłumaczenia tekstów, np. PACTE bada kompetencje tłumaczy zawodowych w porównaniu z grupą kontrolną nauczycieli języka obcego. Nauczyciele posiadają kompetencje językowe i kulturowe, ale nie mają doświadczenia, warsztatu oraz wiedzy o tłumaczeniach.

np. sukces ekonomiczny, jak i wewnętrznych, jak poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*). Mimo to, funkcjonowanie zawodowe tłumaczy dopiero od niedawna jest przedmiotem zainteresowania przekładoznawców. Ważny wyjątek stanowią publikacje praktykujących nauczycieli przekładu, takich jak Donald Kiraly [1995, 2000, 2005] czy Douglas Robinson [1997]. W ostatnich latach pojawiły się próby opisywania poszczególnych aspektów związanych z czynnikami afektywno-poznawczymi, jednak ograniczone do momentu przetwarzania tekstu [Jääskeläinen, 1999; Hansen, 2005; Hübscher-Davidson, 2009]. Powstają również prace doktorskie poświęcone zagadnieniom zawodowym [Kuznik, 2010; Calvo Encinas, 2009; Torres-Hostench, 2010]. Także niektórzy doświadczeni naukowcy zwracają uwagę na korzyści, jakie może przynieść systematyczne badanie zaniedbywanych dotąd aspektów oraz wykorzystanie wyników innych dyscyplin. Przykładem może być propozycja Shreve'a, dotycząca zaprojektowania wszechstronnych badań nad funkcjonowaniem tłumaczy ekspertów, na wzór opracowań istniejących dla wielu innych grup zawodowych, z wykorzystaniem metodologii, logiki i wyników nauk psychologicznych².

Co tłumacz umieć powinien

W literaturze przekładoznawczej dotyczącej kompetencji tłumaczeniowej konkurują ze sobą dwa stanowiska. Jedno zakłada, że współczesne warunki pracy tłumacza wymagają od niego posiadania szerokiego wachlarza umiejętności, nie tylko językowych, ale również technicznych, specjalistycznych z różnych dziedzin, a także społecznych. Powinien on też być gotowy na szybkie dostosowywanie się do nowych wymogów zawodowych, a jego myślenie powinny charakteryzować jednocześnie elastyczność, autonomia i umiejętność współpracy. Drugi sposób definiowania kompetencji tłumaczeniowej proponuje ograniczenie jej zakresu do umiejętności kluczowych i wyłącznych dla tłumaczenia, czyli do rozważania różnych rozwiązań i wyboru optymalnego w sposób szybki i uzasadniony. Dla pierwszego stanowiska reprezentatywne

² Autor najbardziej aktualnych badań nad kompetencją ekspercką, Anders Ericsson, zasugerował możliwość przeprowadzenia takich badań w 2002 r.

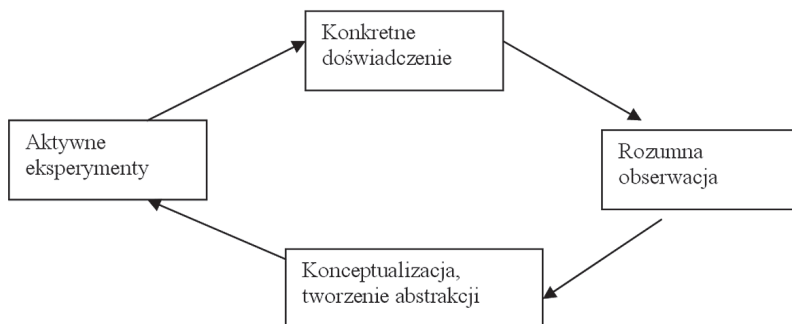
byłyby prace Donalda Kiraly'ego [1995, 2000, 2005], dla drugiego zaś Anthony'ego Pyma [2003]. Należy jednak zaznaczyć, że również Pym, jakkolwiek wyklucza sprawności techniczne, społeczne oraz większość językowych z samej definicji kompetencji tłumaczeniowej, uznaje konieczność odpowiedniego przygotowania tłumaczy w tym zakresie. Na marginesie więc teoretycznej debaty o definicji kompetencji: konieczność stosowania nowoczesnego szkolenia zawodowego tłumaczy, uwzględniającego umiejętność zarządzania relacjami społecznymi oraz własnymi zasobami poznawczo-afektywnymi, jest faktem.

W czym może pomóc psychologia

Aby należycie naświetlić problem, warto sięgnąć do wyników badań spoza przekładoznawstwa. Istnieje szereg teorii uczenia się akcentujących w różnym stopniu czynniki takie jak działanie czy doświadczenia jako źródło uczenia się, czynniki kontroli metapoznawczej, sprawczość człowieka jako źródło autonomii oraz samoregulacja jako najbardziej niezawodny mechanizm planowania, kontroli i oceny.

Jedną z wpływowych teorii uczenia się, niezmiernie przydatną, moim zdaniem, dla opisu zagadnienia uczenia się tłumaczy, jest Teoria Uczenia się Przez Doświadczenie. Rozwija ona i kontynuuje myśl Johna Deweya, Kurta Lewina i Jeana Piageta. Jej nowoczesna wersja została opracowana i opublikowana przez Davida A. Kolba.

Fig. 1. Model uczenia się przez doświadczenie [Kolb, 1984]



W teoriach opisujących uczenie się przez doświadczenie zarówno pojęcie „uczenie się”, jak i pojęcie „doświadczenie” rozumiane są w najszerszym sensie, daleko wykraczającym poza kontekst edukacji szkolnej. Jak pisze David Kolb:

Experiential learning is not a molecular educational concept but rather is a molar concept describing the central process of human adaptation to the social and physical environment. It is a holistic concept, [...] it seeks to describe the emergence of basic life orientations as a function of dialectic tensions between basic modes of relating to the world. To learn is not the special province of a single specialized realm of human functioning such as cognition or perception. It involves the integrated functioning of the total organism – thinking, feeling, perceiving and behaving [Kolb, 1984: 31].

Uczenie się dotyczy zatem każdej sfery życia jako funkcjonowania jednostkowego i społecznego. Nie ogranicza się do mechanizmów pamięci ani do nabywania wiedzy, tradycyjnie utożsamianych z uczeniem się. Jest cyklicznym procesem, w którym doświadczenie, czyli postrzegane oddziaływanie rzeczywistości na jednostkę, uruchamia szereg mechanizmów, których celem jest przetworzenie doświadczenia tak, aby umożliwić optymalne dostosowanie się do otoczenia. Ponieważ oddziaływanie otoczenia nigdy się nie kończy, również uczenie się nie ma końca. Celem uczącego się nie jest więc nabycie określonej, obiektywnie istniejącej, skończonej ilości wiedzy, lecz stała możliwość dostosowywania się. Dostosowanie się może natomiast dotyczyć każdej sfery jednostki ludzkiej: poznawczej, emocjonalnej, wartości czy zachowań [Kolb, 1984: 38]. Teoria uczenia się przez doświadczenie początkowo była rozwijana w sektorze zarządzania, natomiast później zastosowano ją w odniesieniu do innych licznych dziedzin zawodowych, takich jak edukacja, informatyka, psychologia, medycyna, pielęgniarstwo, księgowość czy prawo [Kolb et al., 2000].

Kolejne źródło, z którego można czerpać inspirację, to badania nad ekspertami. Już w latach 60. XX w. Paul Fitts i Michael Posner [1967] stawiali hipotezę, że nadzwyczajną wydajność swej pracy eksperci zawdzięczają automatyzacji procesów myślowych. W wyniku doświadczenia miały tworzyć się skojarzenia schematycznych działań oraz złożone struktury wiedzy [Simon, Chase, 1973]. Rozpoznanie tych

schematów i struktur pamięci, oczekiwano, umożliwi ich wykorzystanie w kształceniu nowych adeptów, skracając czas niezbędny do osiągnięcia biegłości. Nowsze badania wykazały jednak, że nadzieje te są płonne. Osiągnięcie poziomu kompetencji eksperckiej nie tylko wymaga okresu czasu szacowanego na dziesięć lat [Chi, Glaser, Farr, 1998; Ericsson 1996], ale również konieczny jest specjalny rodzaj praktyki. Nie polega ona na bezrefleksyjnym powtarzaniu tych samych czynności, które prowadzi do automatyzacji procesów. Nie mogą też one być realizowane w stanie relaksu, dla przyjemności. Przeciwnie, celowa praktyka (*deliberate practice*) jest złożonym programem ćwiczeń wymagających podejmowania stałego wysiłku oraz świadomej kontroli i krytycznej samooceny [Ericsson et al., 1993; Ericsson 2000, 2006]. Eksperci czerpią korzyści z automatyzacji rutynowych czynności, która umożliwia szybkie wykonywanie zadań, ale zachowują metapoznawczą kontrolę swego działania. Rola celowego działania została szczegółowo zbadana przez Karla Andersa Ericssona i współpracowników w przypadku ekspertów z różnych dziedzin: muzyków, sportowców czy szachistów. Ericsson zauważa również element społeczny w celowej praktyce: samodzielna jej realizacja często wspierana jest przez rodziców i trenerów.

Istnieje wiele propozycji opisu teoretycznego różnych aspektów procesu uczenia się jako mechanizmu umożliwiającego jednostce dostosowanie się do określonego środowiska i optymalizację jej funkcjonowania społecznego. Wiele z tych propozycji i modeli ma swoje korzenie w badaniach nad przedsiębiorstwem, inne w studiach nad rozwojem społecznym i zawodowym ludzi dorosłych, jeszcze inne w poszukiwaniu efektywnych metod nauczania od poziomu podstawowego do uniwersyteckiego. Prowadzone są badania nad uczeniem się w miejscu pracy, uczeniem się organizacji, uczeniem się zinstytucjonalizowanym i niezinstytucjonalizowanym (*informal and incidental learning*) i szkoleniem zawodowym (*vocational learning*).

Literatura tematu na świecie jest więc, jak widać, różnorodna i obfita. Poszczególne koncepcje akcentują różne aspekty zagadnienia. W wielu punktach są one zbieżne, w innych uzupełniają się wzajemnie. Zaprezentowana tabela (Tab. 1) jest próbą usystematyzowania przynajmniej najważniejszych z nich.

Tab. 1. Propozycje teoretyczne opisujące procesy uczenia się w środowisku społecznym (oprac. J.A.)

Koncepcja	Nazwa polska	Przykładowe publikacje
Experiential learning	Uczenie się przez doświadczenie	Kolb, D.A. (1984), <i>Experiential learning: experience as the source of learning and development</i> , Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.
Vocational education	Szkolenie zawodowe	Osterman, K.F. (1999), „Using Constructivism and Reflective Practice to Bridge the Theory/Practice Gap”, <i>Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development</i> , 11, s. 9-20. Billett, S. (2011), „Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective”, w: Billett, S., Henderson, A. (eds), <i>Promoting Professional Learning</i> , Springer, Dordrecht, s. 21-40.
Informal and incidental learning	Uczenie się niezinstytucjonalizowane i przypadkowe	Marsick, V.J., Watkins, K. (1990), <i>Informal and Incidental Learning in the Workplace</i> , Routledge, New York.
Learning by doing	Uczenie się przez działanie	Dewey, J. (1933), <i>How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process</i> (Revised edn.), D.C. Heath, Boston.
Reflective practice	Refleksyjna praktyka	Schön, D.A. (1983), <i>The Reflective Practitioner</i> , Basic Books, New York.
Expertise	Kompetencja ekspercka	Ericsson, K.A. (2006), „The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance”, w: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P., Hoffman, R.R. (eds), <i>Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance</i> , Cambridge University Press, Cambridge, s. 685-706.

Koncepcja	Nazwa polska	Przykładowe publikacje
Metacognition	Metapoznanie	Flavell, J.H. (1979), „Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry”, <i>American Psychologist</i> , 34, s. 906-911.
Andragogy	Andragogika	Knowles, M.S. (1970), <i>The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy</i> , Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ; polska edycja: <i>Edukacja dorosłych</i> (2009), PWN, Warszawa
Self-directed learning	Uczenie się samokierowane	Merriam, S.B. (2001), „Andragogy and Self-directed Learning”, <i>New Directions for Adult and Continuing Education</i> , 89, s. 3-14.
Heutagogy	Heutagogika	Hase, S. (1998), „Work-based Learning for Learning Organisations”, w: Stephenson, J., Yorke, M. (eds), <i>Capability and Quality in Higher Education</i> , Kogan Page, London.
Self-regulation	Samoregulacja	Bandura, A. (1977), <i>Social Learning Theory</i> , Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. Bandura, A. (2008), „Towards an agentic theory of the Self”, w: Marsh, H., Craven, R.G., McInerney, D.M. (eds), <i>Advances in Self Research</i> , vol. 3: <i>Self-processes, learning, and enabling human potential</i> , Information Age Publishing, Charlotte, NC, s. 15-49. Zimmerman B.J., (1989), „A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning”, <i>Journal of Educational Psychology</i> , 81, s. 3.
Double loop learning	Podwójna pętla uczenia się	Argyris, C., Schön, D. (1974), <i>Theory in practice: Increasing professional effectiveness</i> , Jossey-Bass, San Francisco.

Na gruncie polskim pojęcia szkolenia zawodowego, edukacji dorosłych, samokształcenia czy uczenia się przez całe życie są obecne w literaturze oraz praktyce dydaktycznej. O historii polskiej tradycji samokształcenia można przeczytać m.in. u Stanisława Ludwiczaka [2009], a o dydaktyce pracy u Tadeusza Nowackiego [2004].

Warto jednak zauważyć, że edukacja zawodowa w Polsce wyrosła z tradycji filozoficznej (koncepcja samodoskonalenia człowieka) i cechuje ją podejście wybitnie aksjologiczne [Albin, 2012]. Jakkolwiek stanowi ona ważny wkład w refleksję nad edukacją w ogóle, wydaje się, że podejście takie jest niewystarczające dla wyjaśnienia wielu szczegółowych mechanizmów, na których opierają się edukacja i uczenie się, takich jak relacja podmiotu uczącego się ze środowiskiem, grupy koleżeńskiej i zawodowej jako środowiska uczenia się, czynników afektywnych i motywacyjnych determinujących przebieg procesów poznawczych, rola pamięci, osobowości, stylów uczenia się i wiele innych. Niemniej jednak istnieją również publikacje na temat szkolenia zawodowego, które czerpią z literatury psychologicznej, np. prace Janiny Karney [1998, 2007].

Wydaje się również, że wysiłek dydaktyczny powinien sprzyjać całościowemu postrzeganiu działalności tłumaczy, gdyż na etapie nauki konieczne jest uświadomienie sobie wielu zjawisk i mechanizmów, w tym wewnętrznych, które w regularnej praktyce zawodowej podlegają automatyzacji, a więc umykają świadomej kontroli samych tłumaczy czy obserwatorów. Zgodnie zatem z przedstawioną teorią uczenia się przez doświadczenie, przyjmuję, że doświadczeniem tłumacza jest każdy fakt zaistniały w jego życiu, który może mieć wpływ na pracę zawodową. Nie tylko jest nim przetłumaczenie określonego typu tekstu w określony sposób, ale również interakcja z klientem, udane lub nieudane reklamowanie się, doświadczenie trudności itp. Uczeniem się zaś jest przetwarzanie tego doświadczenia i wyciąganie wniosków dla dalszej praktyki. Fakt samodzielnego przetwarzania doświadczenia na poziomie metapoznawczym, wykorzystywania jego rezultatów, a także czasami – nie zawsze – celowego planowania takich działań podkreśla termin „samokształcenie”. Natomiast czynnik świadomej decyzji w podejmowaniu działań kształcących lub wykorzystywaniu analizy rzeczywistości do uczenia się wyrażony jest przez termin „strategia”.

Jak wykorzystać wiedzę o samokształceniu do kształcenia tłumaczy?

Powyższe pytanie opiera się na kilku wstępnych założeniach. Po pierwsze, samokształcenie wśród tłumaczy jest faktem. Potwierdziło go niedawne badania ankietowe przeprowadzone wśród zawodowych tłumaczy języka hiszpańskiego [Albin, 2011]. Grupa doświadczonych tłumaczy przyznała, że po ukończeniu studiów nie była przygotowana do zawodu tłumacza, natomiast ocena ich aktualnych kompetencji zawodowych radykalnie wzrosła po minimum pięciu latach czynnej praktyki (20% z nich czuje się przygotowanych do zawodu znakomicie, 55% zadowolająco). Ponadto, jako główne źródło kompetencji zawodowych tłumacze zgodnie wskazywali autorefleksję („własna krytyczna analiza swoich pomyłek i sukcesów”). Uznali zatem wagę czynnika metapoznawczego w procesie uczenia się. Uczenie się tłumaczy obejmuje więc co najmniej te dwa aspekty: działanie (doświadczenie, praca) i refleksję (analiza działania, myślenie o działaniu).

Ponadto we wspomnianym badaniu tłumacze oceniali również częstość stosowania przez siebie określonych strategii samokształcenia. Zwraca uwagę fakt, że o wiele chętniej identyfikują jako strategię stosowaną przez siebie rozmaite działania (w tym metapoznawczą analizę) przebiegające równocześnie z wykonywaniem zadania tłumaczeniowego, takie jak: „Staram się zrozumieć nowe lub konfliktowe sytuacje, aby na przyszłość lepiej sobie z nimi radzić” albo „Staram się zapamiętać te rozwiązania, które okazały się dobre”, ewentualnie ściśle związane z konkretnym zadaniem tłumaczeniowym, jak: „Zasięgam opinii innych tłumaczy, aby potwierdzić, że moje rozwiązania są dobre” lub „Dobieram podobne zlecenia, aby dzięki powtórzeniom wyspecjalizować się w danej dziedzinie”. Natomiast bardzo małą popularnością cieszą się strategie obliczone na bardziej odległy w czasie i mniej pewny efekt, jak: „Kiedy nie mam dużo pracy, staram się czytać literaturę fachową” i „Planuję udział w kursach lub szkoleniach, które pomogłyby mi w pracy”. Można przypuścić, że obserwacja natychmiastowego efektu jest silnym czynnikiem motywacyjnym, ponieważ prowadzi do natychmiastowego sukcesu. Możliwe też, że strategie związane z działaniem są odbierane jako bardziej skuteczne.

Jak zatem wykorzystać wiedzę o samokształceniu do kształcenia tłumaczy? Odpowiedź na to pytanie prawdopodobnie nie jest prosta i nie powinna opierać się jedynie na ogólnej refleksji. Moja propozycja badania uwzględnia trzy elementy. Pierwszym z nich jest częściowo zarysowana już podbudowa teoretyczna, czerpiąca z badań nad szkoleniem zawodowym, autonomią itp. Znajdziemy w piśmiennictwie sugestie co do kierunku poszukiwań, który to kierunek można potraktować jako hipotezę badawczą, jakkolwiek wydaje się słuszny. W publikacjach np. Stephena Billeta, który wyjątkowo szczegółowo omawia kwestie dostosowania programów nauczania do współczesnych potrzeb, większość analiz krąży wokół przekonania, że elementem jednoczącym, nadającym spójność i sens ścieżce prowadzącej od uniwersytetu do miejsca pracy jest autonomia uczącego się [Billet, 2011]. Skoro oczekuje się od kompetentnych pracowników samodzielności, już na etapie edukacji szkolnej i uniwersyteckiej należy wyrabiać studentom nawyki samoregulacji, odpowiedzialności, myślenia strategicznego:

Należy nie tyle próbować organizować studentom treści nauczania tak w instytucjach edukacyjnych, jak i w miejscach pracy, by umożliwić nabywanie wiedzy konceptualnej, proceduralnej i dyspozycyjnej, [...] ile skoncentrować się na przygotowaniu studentów do bycia sprawczymi studentami, jako części ich zawodowego przygotowania. To te właśnie umiejętności wspomogą ich przejście do praktyki zawodowej i utrzymanie właściwego poziomu skuteczności przez całą zawodową drogę [Billet, 2011: 29].

W swoich pracach Billet szczegółowo omawia specyfikę wiedzy zawodowej. Przynależy ona do trzech sfer: deklaratywnej, proceduralnej oraz dyspozycyjnej. Pierwsze dwie odpowiadają z grubsza dwóm klasycznym kategoriom: „wiedzieć co?” i „wiedzieć jak?”. Trzecia uwzględnia postawy, doświadczenia i wartości, przekonania i zainteresowania, które są motorem napędzającym nabywanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, determinującym, w jakim stopniu angażujemy się w proces uczenia się. Postawa uczącego się, wynikająca z jego uprzednich doświadczeń, warunkuje całość procesu i staje się wyznacznikiem istnienia człowieka nie tylko jako aktywnego podmiotu w środowisku zawodowym, ale też jako podmiotu etycznego i empatycznego w rozumieniu określonego środowiska.

Według Billeta,

[...] wymagania pracy jako fizjoterapeuta, pielęgniarz, lekarka, inżynier, dziennikarz itp. nie są bynajmniej jednolite. Przeciwnie, konkretne miejsce wykonywania pracy zapewne narzuci własne wymogi, cele, klientów czy inne czynniki instytucjonalne. To one zdecydują o sposobie rozumienia skutecznej pracy (praca usytuowana) [Billet, 2011: 21].

Wiedza zawodowa jest zatem rezultatem doświadczenia motywowanego postawą, refleksji metapoznawczej przetwarzającej doświadczenie i jest specyficzna dla danego miejsca i sytuacji pracy. Ponadto, wiedza ta jest konstruowana przez podmiot na przestrzeni współdzielonej przez wymienione trzy kategorie wiedzy, nie zaś wyuczana, jak tradycyjnie jest to pojmowane, w kategoriach wiedzy deklaratywnej i/lub proceduralnej.

Karen Osterman ma pomysł na to, jak skutecznie zagwarantować rozwój autonomii i sprawczości studentów. Mianowicie sprawczy studenci mogą zaistnieć tylko w środowisku sprawczych nauczycieli. Nie wystarczy poznać i stosować różne zabiegi dydaktyczne, wzmacniające autonomię. Autentyczność i realizm tej nauki mogą zapewnić tylko nauczyciele, którzy sami są autonomiczni. Wydaje się to oczywiste. Szkoły są również miejscami pracy, gdzie studenci mają okazję obserwować sprawczych, niezależnych pracowników, jakimi są ich nauczyciele.

Jeśli członkowie wspólnoty nauczycielskiej mają uczestniczyć w zmianie oraz w wyzwaniu przekształcania szkół, ich wysiłki powinny być wspierane. Dlatego praktyka refleksyjna wzywa instytucje edukacyjne do stworzenia środowiska nauki, w którym edukatorzy mogą rozwinąć i używać tych umiejętności, nawyków refleksji i sprawczości, które tak są kluczowe dla ciągłego rozwoju zawodowego i zmian w instytucji. [...] Jeśli szkoły mają się zmienić, najpierw muszą stać się miejscami pracy, które są wrażliwe na potrzeby ludzi, wspierają rozwój zawodowy i umożliwiają nauczycielom działanie jako praktycy refleksyjni. Stając się organizacjami wspierającymi rozwój zawodowy, szkoły staną się bardziej skuteczne [Osterman, 1990: 151].

Na marginesie tego, że metoda obserwacji może rzeczywiście spełnić założenia, teza ta wydaje się niezmiernie istotna również z punktu widzenia nauczycieli. Często odczuwają oni konflikt pomiędzy własną

altruistyczną motywacją do rzetelnego, skutecznego nauczania a inercją, obojętnością i brakiem wsparcia ze strony zatrudniających ich instytucji. Wynikiem tego może być zniechęcenie, poczucie niedoceny i frustracji. Trudno powiedzieć, w jakich warunkach pracuje Karen Osterman, jednak jej obserwacja wydaje się objawieniem w rzeczywistości polskiej.

Jakie są podobieństwa? Jakie różnice?

Jeśli mamy stworzyć analogie między światem praktyki zawodowej a światem studiów, należy upewnić się, w jakim dokładnie zakresie i w jakim stopniu są one zbieżne lub rozbieżne. Wykorzystanie przytoczonych źródeł powinno zainspirować szczegółowe badania nad następującymi zagadnieniami:

1. Wiedza. To zagadnienie wydaje się najbardziej oczywiste i wielokrotnie opisane (por. przegląd badań eksperymentalnych w: Orozco, 2002). Być może nie ma potrzeby sprawdzania drogą testów, że zawodowcy posiadają wiedzę, a studentom jej brakuje (np. deklaratywną z dziedziny specjalizacji, proceduralną z zakresu wyszukiwania informacji itp.). Natomiast wydaje się niezbędne spojrzenie na wiedzę jako na czynnik motywujący lub stresogenny, jako źródło poczucia własnej skuteczności realnie wpływające na wyniki pracy [Bandura, 1977b] itp. Ponadto istnieje problem doboru nauczanej wiedzy pod kątem jej przydatności w miejscu pracy. Skoro miejsca pracy cechuje różnorodność, również potrzebna wiedza może nie być jednakowa – nawet dla osób wykonujących ten sam zawód.

2. Emocje. Obecność czynników afektywnych w pracy tłumacza została zasygnalizowana przez pewną liczbę badań TS, ale zagadnienie można uznać za nierozpoznane w sposób systematyczny. W moim badaniu [Albin, 2011] próbowałam zastosować psychologiczną teorię społecznego uczenia się do opisu sytuacji tłumacza. Jednak w zupełności nie wyczerpuje ono problemu, podczas gdy bibliografia do wykorzystania, modele metodologiczne i narzędzia są w psychologii wprost nieskończone. Warto więc nie tylko stwierdzać, że tłumacze emocje posiadają, ale opracowywać różnorodne próby dla wykrycia związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnymi czynnikami materialnymi (np. zarobki, freelancerka, niepewność związana z brakiem zleceń), społecznymi (trudność w relacjach z klientami, współpracownikami,

urzędami, poczucie osamotnienia w pracy), osobistymi (samoświadomość, nadmierny perfekcjonizm wynikający z braku feedbacku, osobowość i style poznawcze, poczucie własnej skuteczności) a jakością pracy, działaniami podejmowanymi w celu szukania pracy, samokształcenia itd. Warto podkreślić, że na jakość tłumaczenia jako produktu oraz na sukces zawodowy w ogóle mają wpływ nie tylko obiektywnie mierzalne umiejętności, ale również czynniki afektywne, motywacyjne i społeczne. Co więcej, mogą one okazać się decydujące, np. w wypadkach, gdy wysoka motywacja kompensuje braki wiedzy lub odwrotnie, gdy niskie poczucie własnej skuteczności powstrzymuje tłumacza przed podjęciem się zlecenia z obawy przed porażką, mimo wysokich umiejętności [Albin, 2011].

3. Autonomia. Poczucie sprawczości (*agency*) jest parametrem bardzo obszernie opisanym w literaturze psychologicznej. Ma ono wpływ na sferę uczuć, motywację, przebieg podejmowania decyzji czy autonomię działania. Jednocześnie należy podkreślić, że zawód tłumacza tradycyjnie zaliczany jest do kategorii „wolnych zawodów”, choć nie ma to potwierdzenia w przepisach prawa. Z drugiej strony, jakkolwiek zatrudnienie tłumacza na etacie jest możliwe i zdarza się w przypadku bardziej popularnych języków, jak np. angielski, w praktyce większość tłumaczy albo prowadzi firmy, stale współpracując z większą grupą specjalistów, albo też stabilnego zatrudnienia musi szukać poza zawodem. Ta charakterystyka warunków pracy wymaga najwyższego stopnia umiejętności samodzielnego zarządzania zasobami, czasem rozwiązywania problemów, stawiania czoła niekorzystnym emocjonalnie sytuacjom, funkcjonowania mimo braku feedbacku, nie wspominając o samodzielnym i odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji w zakresie samego przetwarzania językowego. Z jednej strony autonomia może stanowić czynnik motywacyjny, z drugiej może przerodzić się w ciężar nie do udźwignięcia.

Z mojego badania wynika [Albin, 2011], że znakomitej większości tłumaczy udaje się wypracować mechanizmy i umiejętności konieczne do samodzielnej pracy, jakkolwiek część z nich zgłasza negatywne odczucia związane z zawodem, w tym 25% z nich często lub zwykle odczuwa brak przygotowania do zawodu. Zatem, mimo że są oni w stanie funkcjonować w zawodzie (bilans jest dodatni), istnieją negatywne zjawiska w sferze emocjonalnej, które niewątpliwie są obciążeniem.

26% badanych uskarża się na poczucie izolacji, 17% obciążonych jest niekorzystnym stylem atrybucji porażki.

Skoro tłumaczy zawodowych cechuje wysoki stopień autonomii, jest on pożądanym elementem szkolenia zawodowego. Zgodnie z zaleceniami specjalistów od programowania szkoleń zawodowych, studenci powinni zostać wyposażeni w mechanizmy i strategie rozwijające autonomię. Jednak wydaje się, że aby skuteczniej promować autonomię, należy najpierw rozpoznać sytuację wśród obecnych studentów. Niewątpliwie przemiany społeczne i edukacyjne w ostatnich latach mogą mieć wpływ na zmianę profilu poznawczego i afektywnego osób kończących szkołę średnią. Moje badanie [Albin, 2011] skupiało się na tłumaczach zawodowych, z co najmniej pięcioletnim doświadczeniem. W grupie można było zaobserwować radykalne różnice między osobami tuż po studiach (które rozpoczęły praktykę zawodową równoległe z nauką) a osobami starszymi. Jeśli chodzi o wysoką ocenę swoich umiejętności zawodowych, celowali najmłodszy tłumacze oraz tłumacze z około piętnastoletnim doświadczeniem. O ile wpływ doświadczenia na postrzeganie swych umiejętności wydaje się oczywisty, o tyle wielkie zaufanie do siebie najmłodszych tłumaczy może świadczyć bądź o nieuzasadnionej i nierealistycznej ocenie swoich kompetencji, bądź o wybitnie dobrej kondycji afektywnej tych osób. W obu przypadkach są to cenne informacje z punktu widzenia programowania treści nauczania.

4. Motywacja. Badanie motywacji jest kwestią podstawową przy programowaniu treści nauczania. Na szczęście tradycyjne przekonanie, że my, nauczyciele, jesteśmy uprawnieni do arbitralnych decyzji bez uwzględniania potrzeb studentów, podziela już niewiele osób. Z punktu widzenia optymalizacji uczenia się kwestią kluczową jest to, by treści i metody nauczania stanowiły odpowiedź na potrzeby i motywacje studentów. Nie ma ona polegać na prostym zaspokojeniu typu: student chce łatwego zaliczenia, dajmy mu łatwe zaliczenie. Należy szczególnie poznać mechanizmy motywacyjne, tj. w jaki sposób obecność lub brak określonej motywacji wpływa korzystnie lub niekorzystnie na przygotowanie do zawodu. Należy zastanowić się, w jaki sposób można rozbudzać korzystne motywacje. Możliwe też, że uwzględnienie wielości czynników osobniczych i motywacyjnych sprawi, że nie da się ustalić jednego uniwersalnego wzorca zawodowego. W takim wypadku

należy rozważyć kryteria selekcji treści programowych, a także przewidzieć nauczanie strategii radzenia sobie z niekorzystnymi sytuacjami, takimi jak niezaspokojenie poszczególnych potrzeb. Wśród rodzajów motywacji potwierdzonych przez tłumaczy można wymienić wysokość zarobków, możliwość samodzielnego działania, wysoki prestiż społeczny, stymulację intelektualną.

Opisane zagadnienia prawdopodobnie nie wyczerpują repertorium problemów. Moim celem było jedynie zasygnalizowanie różnorodnych zadań, które wciąż stoją przed przekładoznawcami. Dane potrzebne do porównania sytuacji studentów i zawodowców można zaczerpnąć z istniejących opracowań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Warto zauważyć, że naukowcy z naszej dziedziny rzadko posiadają przygotowanie z zakresu narzędzi statystycznych, które to braki muszą nadrabiać olbrzymim wysiłkiem. Również z tego powodu warto zastanowić się nad tworzeniem zespołów interdyscyplinarnych z udziałem psychologów i socjologów.

Kwestię, czego należy uczyć, czyli jak powinny wyglądać programy studiów kształcących tłumaczy, pozostawiam tymczasem bez rozstrzygnięcia. Obecnie wdrażanych jest już sporo cennych pomysłów i miejmy nadzieję, że z czasem przyczyni się to do zauważenia zawodu tłumacza jako specyficznego, wymagającego i zasługującego na wysoki status, zaś szkolenie zawodowe przestanie być postrzegane jako produkt uboczny studiów filologicznych.

Bibliografia

- Albin, J. (2012), „Kognitywny czy poznawczy: kształtowanie terminologii na pograniczu języków”, w: Brzozowska, D., Chłopicki, W. (red.), *Termin w językoznawstwie*, Tertium, Kraków.
- Argyris, C., Schön, D. (1974), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bandura, A. (1977a), *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1977b), „Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, *Psychological Review*, 84, s. 19-215.
- Bandura, A. (2008), „Towards an agentic theory of the Self”, w: Marsh, H., Craven, R.G., McInerney, D.M. (eds), *Advances in Self Research*, vol. 3:

- Self-processes, learning, and enabling human potential*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, s. 15-49.
- Billett, S. (2011), „Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective”, w: Billett, S., Henderson, A. (eds), *Promoting Professional Learning*, Springer, Dordrecht, s. 21-40.
- Chase, W., Simon, H. (1973), „Perception in Chess”, *Cognitive Psychology*, 4, s. 55-81.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., Farr, M.J. (1988), *The nature of expertise*, Erlbaum Hillsdale, NJ.
- Dewey, J. (1933), *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), D.C. Heath, Boston.
- Ericsson, K. A. (1996), „The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues”, w: Ericsson, K.A. (ed.), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*, Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 1-50.
- Ericsson, K.A. (2002), „Expertise in Interpreting: an Expert-performance Perspective”, *Interpreting*, 5, 2, s. 187-220.
- Ericsson, K.A. (2006), „The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance”, w: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P., Hoffman, R.R. (eds), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 685-706.
- Ericsson, K.A., Krampe R. Th., Tesch-Römer, C. (1993), „The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance”, *Psychological Review*, 100, s. 363-406.
- Flavell, J.H. (1979), „Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry”, *American Psychologist*, 34, s. 906-911.
- Hansen, G. (2005), „Experience and emotion in empirical translation research”, *Meta*, 50, s. 511-521.
- Hase, S. (1998), „Work-based Learning for Learning Organisations”, w: Stephenson, J., Yorke, M. (eds), *Capability and Quality in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Hübscher-Davidson, S.E. (2009), „Personal Diversity and Diverse Personalities in Translation: a Study of Individual Differences”, *Perspectives*, 17, 3, s. 175-192.
- Jääskeläinen, R. (1999), *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*, University of Joensuu, Joensuu.

- Karney, J.E. (1998), *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa.
- Karney, J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy: wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kiraly, D. (1995), *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent State University Press, Kent, Ohio.
- Kiraly, D. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice*, St. Jerome, Manchester.
- Kiraly, D. (2005), „Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”, *Meta*, 50, 4, s. 1098-1111, [on-line] <http://id.erudit.org/iderudit/012063ar> – 28 V 2011.
- Knowles, M.S. (1970), *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ; edycja polska: *Edukacja dorosłych* (2009), PWN, Warszawa.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, [on-line] <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> – 31 V 2006.
- Kuznik, A. (2008), „La investigación sobre el ámbito laboral del traductor”, w: Pegenaute, L., DeCesaris, J., Tricás, M., Bernal, E. (eds), *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, vol. II: *La traducción y su entorno*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, s. 369-379 (bibliografía).
- Ludwiczak, S. (2009), *Samoedukacja*, Wydawnictwo Mado, Toruń.
- Marsick, V.J., Watkins, K. (1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, New York.
- Merriam, S.B. (2001), „Andragogy and Self-directed Learning”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, s. 3-14.
- Nowacki, T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE, Radom.
- Orozco, M. (2002), „Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita”, *Trans*, 6, s. 63-85.
- Osterman, K.F. (1999), „Using Constructivism and Reflective Practice to Bridge the Theory/Practice Gap”, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 11, s. 9-20.
- Piotrowska, M. (2002), *A Compensational Model for Strategy and Techniques*

- in Teaching Translation*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Pym, A. (2003), „Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach”, *Meta*, 48, 4, s. 481-497.
- Robinson, D. (1997), *Becoming a Translator*, Routledge, New York.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Szewczuk, W. (red.), (1998), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- Zimmerman, B.J. (1989), „A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning”, *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, s. 329-339.

Prace doktorskie:

- Albin, J. (2011), Self-learning as a translator's metacognitive tool leading to professional expertise, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Calvo Encinas, E. (2009), *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*, Uniwersytet w Grenadzie, [on-line] <http://digibug.ugr.es/browse?type=author&value=Calvo+Encinas%2C+Elisa> – 21 V 2013.
- Kuznik, A. (2010), *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona*, Universitat Autònoma de Barcelona, [on-line] <https://www.educacion.es/teseo/mostratRef.do?ref=880851> oraz <http://tdx.cat/handle/10803/5279> (licencja: Creative Commons) – 18 XI 2012.
- Torres-Hostench, O. (2010), Training program for ensuring professional employment for translation postgraduates, Universitat Autònoma de Barcelona.

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule próbuję zdefiniować działanie tłumacza jako zakres czynności znacznie szerszy niż przetwarzanie językowe, obejmujący interakcje z klientami, czynności administracyjne i finansowe, poszukiwanie materiałów, reklamę oraz samokształcenie. Samokształcenie z jednej strony dotyczy wszystkich działań tłumacza, ale z drugiej należy je rozumieć jako zjawisko metapoznawcze, przejaw refleksji tłumacza nad własną działalnością, które samo w sobie podlega doskonaleniu. Artykuł opiera się na badaniu ankietowym przeprowadzonym wśród tłumaczy, które potwierdziło powszechność

samokształcenia oraz przydatność strategii samokształcenia w życiu zawodowym. Celem artykułu jest rozważenie celowości i sposobów przygotowania adeptów studiów tłumaczeniowych do praktyk samokształceniowych.

Słowa kluczowe: uczenie się, dydaktyka przekładu, tłumacz, aspekty zawodowe, sprawczość

SUMMARY

Translator training and translators' self-learning. How to take advantage of professionals' experience to train translators?

This paper is aimed to define the translation activity as a range of actions much wider than just language processing. It includes interactions with clients, financial and office management, research, advertising and learning. Learning itself applies to all the translator's actions, but it also should be seen as a metacognitive mechanism, and a manifestation of the translator's self-reflection, which also can be improved. This paper uses the results of a research conducted with translators of Spanish, which proved the existence of self-learning practices among translators and the utility of self-learning strategies in their professional life. Thus, the aim of this paper is to consider the methods of training the translation students to use self-learning strategies.

Key words: learning, translation training, translator, translation as profession, agency