

Małgorzata Brożyna-Reczko
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
malgosiabrozyna1@gmail.com

Kompetencja twórcza tłumacza

O potrzebie kształcenia kreatywnego myślenia i pisania

Wstęp

Niniejszy artykuł dotyczy kreatywności – pojęcia, które funkcjonuje w wielu dziedzinach: psychologii, językoznawstwie, pedagogice, dydaktyce, filozofii, marketingu, socjologii itd. Z tego powodu jest ono różnie definiowane, w zależności od przyjętej metody badawczej, często stosowane jako synonim twórczości.

W ostatnim czasie badania nad twórczością i kreatywnością bardzo mocno zaczęły się rozwijać w psychologii, pedagogice i socjologii. W literaturze przedmiotu można znaleźć informacje na temat nowej dziedziny badawczej – kreatologii [Szmidt, 2009: 35-45], dotyczącej aktywności twórczej człowieka i jej uwarunkowań. Z ważnych opracowań należy wymienić publikację *Człowiek jako jednostka twórcza* [Popek, 2001], podręcznik *Psychologia twórczości* [Nęcka, 2012] oraz monografię *Pedagogika twórczości* [Schmidt, 2013]. Powstały także podręczniki akademickie psychopedagogiki twórczości dla nauczycieli i pedagogów: *The Educational Handbook of Creativity* [Houtz, 2003] czy *Creativity. A Handbook for Teachers* [Tan, 2007].

Współczesne badania zrywają z mitem genialności, nadzwyczajnych uzdolnień twórców, mistycyzmem i boskim natchnieniem, które wpływa na proces twórczy. Uważa się nawet w tzw. pop-psychologii, że kreatywności można się nauczyć i nie jest ona związana z jakimś cudownym darem. W księgarniach można znaleźć ogromną liczbę poradników: jak być kreatywnym w pracy, w biznesie itp. Pracownicy wielu firm biorą udział w szkoleniach z zakresu twórczego rozwiązywania

problemów (ang. *creative problem solving* – CPS). Kompetencje twórcze są współcześnie wysoko cenione na rynku pracy, gdyż pomagają one radzić sobie w różnych sytuacjach zawodowych oraz przystosować się do zmieniających się warunków pracy. Związane są z elastycznością, otwartością poznawczą. W organizacjach podkreśla się dużą rolę kreatywności w podejmowaniu zachowań adaptacyjnych oraz tworzeniu nowych możliwości działania [zob. Wojtczuk-Turek, 2009].

Wątek kompetencji twórczych został już gruntownie przebadany w psychologii i w dziedzinach pokrewnych. Warto zatem postawić sobie pytania: Czy rozwijanie kompetencji twórczych powinno być jednym z głównych celów kształcenia tłumaczy? Jeśli tak, to w jakim zakresie i jak je rozwijać u studentów kierunków przekładoznawczych? Aby odpowiedzieć na te pytania, należy zastanowić się także, jaką rolę odgrywa kreatywność (kreatywne myślenie, kreatywne pisanie) w wykonywaniu zadań tłumaczeniowych.

1. Twórczość w badaniach psychologicznych

W polskiej tradycji psychologicznej i pedagogicznej rozróżnia się dwa terminy: „twórczość” i „kreatywność”. Pierwszy z wymienionych odnosi się do wytworu spełniającego kryteria oryginalności bądź aktu działania czy też cechy charakterystycznej danej jednostki. Kreatywność zaś stanowi motor twórczości, potencjał do twórczego funkcjonowania. Jeśli przejrzy się jednak dokładnie polską i zagraniczną literaturę przedmiotu, można odnieść wrażenie, że są one współcześnie często używane wymiennie.

Historię badań nad twórczością, jak zauważa James Kaufman [2011: 20], dzieli się na dwie epoki: przed 1950 i po 1950 r. Najwcześniejsze rozmyślenia nad twórczością nie miały charakteru naukowego. Łączono ją z natchnieniem, muzą czy cechami nadprzyrodzonymi. Dopiero po kongresie Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1950 r. rozpoczęły się badania naukowe twórczości na szerszą skalę. Ten etap nazywa się również „falą psychologii osobowości” [zob. Szmidt, 2009]. Joy P. Guilford [Kaufman, 2011: 22], prezes Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, opracował strukturalny model intelektu, w którym ujął twórczość jako jeden z przejawów inteligencji. Ludzkie

poznanie opisywał w trzech aspektach: operacji, treści i wymiaru. Z pojęciem twórczości wiązał jedną z operacji – myślenie dywergencyjne, które sprowadził do czterech kategorii: płynności, oryginalności, giętkości i elaboracji. Pierwsza z wymienionych to łatwość generowania pomysłów, druga – zdolność do wytwarzania rozwiązań nietypowych, trzecia – gotowość do zmiany kierunku myślenia, czwarta – zdolność rozwijania tych idei. Wymienione kategorie stały się podstawą stworzenia sposobu mierzenia kreatywności tzw. Testów Myślenia Twórczego Torrance’a (TTCT – *Torrance Tests of Creative Thinking*). Ich celem jest ocena czterech aspektów kreatywności w formie figuralnej (konstruowanie rysunku, dokończenie rysunku, linie/kółka) oraz werbalnej, która ma siedem podtestów: zadawanie pytań, odgadywanie przyczyn, odgadywanie następstw, ulepszanie produktu, niezwykle zastosowania, niezwykle pytania, „przypuśćmy, że”. Opisane pokrótce testy są wciąż rozwijane i stosowane na całym świecie.

Obecnie w badaniach nad twórczością mówi się o „czterech P”: *product, process, person, press/environment*. Należy zatem wyodrębnić cztery podejścia do kreatywności: jako do twórczego produktu, twórczego procesu, twórczej osoby oraz twórczego oddziaływania środowiska. Taki podział pozwala na uporządkowanie istniejących teorii kreatywności.

Najczęściej badaniu poddawany jest twórczy produkt, gdyż stanowi on wynik twórczego działania pewnej osoby podlegającej wpływowi środowiska. Jedną z teorii, zwana propulsyjną, zakłada istnienie ośmiu sposobów na dokonanie czegoś twórczego, w tym czterech niewykraczających poza ramy obowiązującego paradygmatu [za: Kaufman, 2011: 34]. Są to: replikacja (odtworzenie dawnego dzieła), redefiniowanie (spojrzenie na zjawisko z innej perspektywy), przyrost (w danej dziedzinie zachodzi postęp), przyrost zdecydowany, przekierowanie (zwrócenie danej dziedziny w inną stronę), rekonstrukcja/przekierowanie (próba cofnięcia dziedziny do pewnego punktu, tak aby z tego punktu pójść w innym kierunku), reinicjacja (próba przesunięcia danej dziedziny do nowego punktu wyjścia), integracja (dwie różne dziedziny zostają połączone i tworzą nową ideę). Jednym ze sposobów oceniania twórczego produktu jest metoda zwana techniką oceny konsensualnej (CAT – *Consensual Assessment Technique*), która opiera się na opiniach specjalistów z danej dziedziny.

Dużo trudniej jest ocenić proces twórczy. W badaniach nad twórczością częstą tego techniką jest wywiad, podczas którego respondenci mają za zadanie odpowiedzieć na serię pytań dotyczących tego, czym się zajmują, co myślą w czasie trwania procesu kreatywnego. Wadą tego sposobu oceny kreatywności jest to, że osoby pytane same dokonują interpretacji własnych zachowań. Istnieje ryzyko, że nie rozumieją one swoich działań.

Inni badacze [np. Wallas, 1926; za: Kaufman, 2011: 43], którzy zajmują się aspektem poznawczym procesu twórczego zaproponowali pięciostopniowy model kognitywnego procesu twórczego, który rozpoczyna się od przygotowania, czyli rozpoznania problemu. Następnie dochodzi do inkubacji, kiedy umysł rozpoczyna pracę nad rozwiązaniem tego problemu. Po tej fazie zaczynamy odczuwać przeczucie, że jesteśmy bliscy rozwiązania problemu. Przedostatnim etapem jest iluminacja, czyli dochodzi do zrozumienia, znalezienia rozwiązania. Ostatnia faza związana jest z weryfikacją i wprowadzeniem w życie własnych pomysłów. Ten etap nazywa się sprawdzeniem. W bardziej współczesnym modelu zwanym modelem genploracji wymienia się jedynie dwa etapy: generatywny i eksploracyjny.

Przez wiele lat Mark Runco [2001; za: Szmidt, 2009: 37] tworzył koncepcję dwuwarstwowego modelu procesu twórczego opartego na założeniu, że twórczość polega na dynamicznej równowadze między procesami tworzenia pomysłów (ideacja) a ewaluacją (ocena), między myśleniem dywergencyjnym a konwergencyjnym, wspieranymi przez motywację wewnętrzną i odpowiedni zasób wiedzy deklaratywnej i proceduralnej.

Ocena procesu twórczego jest często łączona również z analizą skojarzeń. Uważa się, że ludzie twórczy potrafią dokonywać skojarzeń między odległymi pojęciami. Wprowadzono nawet test odległych skojarzeń (RAT – *Remote Associates Test*). Warto jednak podkreślić, że wynik takiego testu w dużym stopniu zależy od inteligencji i uzdolnień werbalnych osoby. Trudno wyobrazić sobie, że osoba, która nie ma dużego zasobu słownictwa, jest w stanie uzyskać wysoki wynik w takim teście.

Istnieje wiele teorii dotyczących osoby twórczej. Badacze najczęściej wymieniają i definiują czynniki, które wpływają na daną osobę. Warto przyrzeć się komponentowemu modelowi twórczości [Amabile, 1982, 1996; za: Kaufman, 2011: 47], w którym wymienia się trzy

zmienne niezbędne do zaistnienia twórczości. Są to umiejętności istotne dla danej dziedziny, umiejętności istotne dla kreatywności (zdolność tworzenia) oraz motywacja do tworzenia. Należy zauważyć, że takie czynniki, jak samodyscyplina, chęć podjęcia ryzyka czy wiedza na temat dziedziny, mają ogromny wpływ na proces tworzenia. W literaturze przedmiotu można spotkać się z przeświadczeniem [np. Bloom, 1985; za: Kaufman, 2011: 58], że potrzeba około 10 lat, żeby stać się ekspertem w danej dziedzinie. Jest to czas na poznanie struktury, mechanizmów danej dziedziny, to czas odkrywania, zdobywania nowych informacji, a także etap samodoskonalenia.

Poza wiedzą jawną, ważną rolę odgrywa wiedza ukryta w procesie twórczym. Obejmuje ona osobiste przekonania, nastawienie, wartości oraz intuicję, która ułatwia poszukiwanie nowych rozwiązań i zastosowań. Mówi się o dwóch rodzajach intuicji: słownej i operacyjnej. Pierwsza dotyczy dostrzegania powiązań w zbiorze faktów, które wydają się niepowiązane. Druga ujawnia się w nieoczekiwanej i nieświadomej zmianie kierunku działania [zob. Wojtczuk-Turek, 2009: 98].

Niektórzy badacze [np. Kaufman, 2011] twierdzą, że istnieją warunki początkowe – konieczne, aby mogło w ogóle dojść do twórczej aktywności. Są to: inteligencja, motywacja oraz odpowiednie środowisko. Dodają również, że na poziomie dziedzinowym dużą rolę odgrywa wiedza oraz skrupulatność w niektórych formach twórczości.

Do czynników osobowościowych, które wpływają na proces twórczy, zalicza się otwartość na nowe doświadczenia. W skład tego czynnika wchodzi [Kaufman, 2011: 81]: fantazja (żywa wyobraźnia), zmysł estetyczny (typ artysty), uczucia (doświadczenie i wartościowanie uczuć), działania (próbowanie nowych rzeczy, wielość zainteresowań), pomysły (ciekawość, bystrość umysłowa, lubienie wyzwań) i wartości (niekonwencjonalność, liberalizm).

Osoba kreatywna dostrzega inne rozwiązania, które wychodzą poza przyjęte schematy. Nie postrzega rzeczywistości jako ostatecznej, lecz jako wariant możliwy do modyfikacji [Sobańska-Jędrych, 2013: 54]. Edward Nęcka [1987, za: Sobańska-Jędrych, 2013: 54] wymienia dodatkowe cechy, które sprzyjają kreatywnemu działaniu: dociekliwość, wrażliwość, odwaga, dodatni stosunek do samego siebie, odpowiedzialność, poczucie przeznaczenia.

Ważnym dokonaniem w badaniach nad twórczością jest wprowadzenie dwóch kategorii twórczości: przez małe „t” i duże „T”. Ludzie każdego dnia uczestniczą w procesach twórczych, opanowują nowe pojęcia, tworzą nowe metafory, szukają nowych rozwiązań. Twórczość przez duże „T” dotyczy osób będących w stanie zrewolucjonizować dziedzinę, w której działają. Warto jednak wzmacniać, kształtować codzienne czynności twórcze. Za to odpowiedzialni są rodzice, nauczyciele w okresie wychowania, następnie pracodawcy czy kierownicy w miejscach pracy. Te osoby powinny również zadbać o odpowiednie środowisko, które pozytywnie wpłynie na proces twórczy. Wyróżnia się osiem aspektów środowiska zawodowego [Amabile, Gryskiewicz, 1989; za: Kaufman, 2011: 52], które wpływają na działania twórcze. Są to: odpowiedni zakres swobody, ambitna praca, odpowiednie zasoby, wspierający zwierzchnik, różnorodni i komunikatywni współpracownicy, uznanie, poczucie współpracy i organizacja sprzyjająca kreatywności. Istnieją również negatywne czynniki, które mogą spowodować zatrzymanie procesu kreatywnego: presja czasu, zbyt wiele oceniania, nacisk na utrzymanie *status quo*, zbyt wiele działań organizacyjnych [*ibidem*: 52].

Opisane pokrótce badania pokazują, że twórczość angażuje wiele codziennych procesów myślowych, jest wynikiem kombinacji licznych podstawowych dyspozycji umysłowych, długotrwałej pracy, oraz że jest swoista w określonej dziedzinie. Do operacji umysłowych wykorzystywanych w procesie twórczym zalicza się: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, metaforyzowanie, transformowanie [Nęcka, 1998; za: Wojtczuk-Turek, 2009: 99].

Węgierski psycholog István Magyari-Beck [1999; za: Schmidt, 2009: 44], zwolennik interdyscyplinarnego podejścia do kreatywności, zaproponował macierz kreatologii, która obejmuje zdolności oraz wymiary twórczości: proces i produkt. Postrzegane są one przez pryzmat poziomów: kultury, organizacji, grupy i osoby [zob. Schmidt, 2009].

2. Rozwijanie kreatywności ucznia

Pojęciem kreatywności czy też twórczości zajmują się od wielu lat nauczyciele różnych przedmiotów, w tym glottodydaktycy czy dydaktycy nauczania języka ojczystego. W literaturze przedmiotu znajdziemy

definicję ucznia kreatywnego, czyli uzdolnionego twórczo, który często charakteryzuje się słabą pamięcią, ale za to wyjątkową wyobraźnią, oryginalnością pomysłów, zdolnością myślenia dywergencyjnego. Inne cechy ucznia zdolnego to: niezależność, wrażliwość na problemy, otwartość i płynność myślenia, skłonność do podejmowania ryzyka, śmiałość, duże poczucie humoru, tolerancja, plastyczność, elastyczność myślenia, autonomia wiążąca się z niechętnym podporządkowaniem się normom i regułom zachowania szkolnego, egocentryzm, samodzielność w pracy, otwartość na problemy innych, bogata wyobraźnia, ekspresja, różnorodne zainteresowania, ciekawość świata, umiejętność dostrzegania problemów, wysoki poziom energii, spontaniczność, zamiłowanie do przygód, wysoka samoocena [za: Dyrda, 2007: 18]. Lista cech łączonych z kreatywnością wydaje się bardzo długa.

Kreatywność jest także często łączona z uzdolnieniami. Joseph S. Renzulli [1978; za: Kaufman, 2011: 128] wymienia dwa typy uzdolnień: uzdolnienia „szkolne”, które mają bardziej analityczny charakter, oraz uzdolnienia „kreatywno-wytwórcze”, odnoszące się do tworzenia nowych wytworów, generowania pomysłów. Wiele uwagi poświęca się myśleniu twórczemu uczniów, które wyraża się w oryginalności, rzadkości, wartości i użyteczności pomysłów, rozwiązań i problemów [za: Dyrda, 2007: 18].

W glottodydaktyce Joanna Sobańska-Jędrych [2013: 55] proponuje zatem, aby przyjąć, że kreatywność obejmuje takie elementy, jak: myślenie dywergencyjne; umiejętność dostrzegania informacji ważnych, porównywania ich, odnajdywania związków pomiędzy nimi oraz łączenia ich ze sobą; umiejętność rozwiązywania problemów, do której należą: umiejętność dostrzegania problemu i definiowania go, umiejętność doboru strategii rozwiązania go oraz dokonywania oceny jego rozwiązania/rozwiązań. Badaczka uznaje, że zadania, które odwołują się do myślenia kreatywnego, polegają na płynności, giętkości i oryginalności. Płynność w procesie uczenia się języków obcych to umiejętność wyprodukowania możliwie wielu rozwiązań danego problemu językowego w danym przedziale czasowym. Giętkość odnosi się do uczniów, którzy mają większy zasób słownictwa, stosują różnorodne konstrukcje gramatyczne oraz różne strategie komunikacyjne. Oryginalność należy łączyć ze zdolnością wytwarzania nietypowych rozwiązań, umiejętnością korzystania z bogatego zasobu leksyki i struktur językowych. Ważnym

zatem aspektem w uczeniu języków obcych jest rozwijanie kreatywności językowej. Wiele zadań, które mają rozwijać kreatywność językową, można znaleźć w książce Krzysztofa J. Szmidta *Trening twórczości* [2008]. Powstało również wiele opracowań, ćwiczeń, które mogą być wprowadzane na zajęciach, aby rozwijać w uczniach kreatywność językową.

Rola nauczyciela w tym procesie jest bardzo ważna. Powinien on spontanicznie reagować na zaistniałą sytuację, kształtować proces nauczania zgodnie ze specyfiką grupy i przygotowywać różnorodne zadania. Runco [2007, za: Schmidt, 2009: 42] twierdzi, że nauczyciel to dostarczyciel okazji do twórczego myślenia. Ma on zachęcać uczniów do twórczego myślenia oraz starać się modelować twórcze zachowania. Runco uważa ponadto, że uczniowie powinni mieć większą możliwość zadawania pytań, nie tylko odpowiadania na pytania stawiane przez nauczyciela. Jest on przekonany, że nauczyciele mają wiele sposobów na rozwijanie twórczości uczniów.

W metodyce nauczania języków obcych [np. Sobańska-Jędrych, 2013] uważa się również, że wszelkie zadania niesterowane, które mają charakter gier, zabaw, projektów, wpływają pozytywnie na rozwój kreatywności uczniów. Uczniowie wówczas kształtują postawę badawczą, dostrzegają problemy, formułują pytania, hipotezy itp. W procesie dydaktycznym jest bardzo ważne, aby stworzyć takie warunki, które będą sprzyjać produkowaniu różnorodnych wypowiedzi w danej sytuacji komunikacyjnej.

3. Kreatywność w tłumaczeniu

Jeśli spojrzymy teraz na osobę tłumacza i na sam proces tłumaczenia, możemy zadać sobie pytania: Jakie aspekty są związane z kreatywnością? Czy można założyć, że jedną z kompetencji tłumacza jest kompetencja twórcza? Wydaje się, że nie mówi się o niej zbyt wiele w modelach kompetencji tłumacza, jak to się dzieje np. w dziedzinach związanych z marketingiem i zarządzaniem.

Donald C. Kiraly [2000; za: Piotrowska, 2016: 123] definiuje kompetencję tłumacza jako „skomplikowany zbiór kreatywnych, w dużej mierze intuicyjnych, społecznie osadzonych i wieloaspektowych umiejętności i zdolności”. W innych definicjach czy modelach kompetencji

tłumaczeniowej kreatywność jest zazwyczaj implikowana w jej opisach w ramach konkretnych subkompetencji, np. subkompetencji językowej obejmującej umiejętność dokonywania przekształceń wyrażań czy działania na tekstach, które wymagają kreatywnego podejścia i działania czy subkompetencji strategicznej związanej z kreatywnym rozwiązywaniem problemów tłumaczeniowych. W modelu kompetencji grupy PACTE elementem spajającym subkompetencje są komponenty psychofizjologiczne, które obejmują: „(1) komponenty kognitywne takie jak pamięć, percepcja, uwaga i emocje; (2) nastawienie takie jak ciekawość intelektualna, wytrwałość, dyscyplina, krytycyzm poznawczy, znajomość własnych umiejętności i wiara w nie, umiejętność mierzenia własnych umiejętności, motywacja itp.; (3) umiejętności takie jak kreatywność, logiczne myślenie, analiza i synteza itp.” [za: Dybiec-Gajer, 2013: 82]. Należy zauważyć, że wymienione elementy związane z postawą i osobowością tłumacza nawiązują do cech osoby twórczej. W procesie twórczym ważną rolę odgrywają: ciekawość intelektualna, motywacja, wiara we własne umiejętności oraz pozytywne nastawienie. Ponadto umiejętność kreatywnego działania została włączona jako jeden z elementów skupionych wokół komponentów psychofizjologicznych. Dotyczy to zarówno rozumienia, jak i tworzenia czy rozwiązywania problemów tłumaczeniowych.

Franciszek Gucza [1999; za: Filar 2016: 178] uważa, że zadanie tłumaczeniowe wymaga od tłumacza podwójnej kreatywności, która zakłada rozumienie tekstu wyjściowego oraz wyrażenie jego znaczenia w innym języku. Na proces tłumaczenia składają się operacje (od)twórczo-kreatywne związane z rekonstrukcją tekstu wyjściowego. Natomiast kreatywność językowa polega na wyborze odpowiedniego ekwiwalentu z dostępnych środków językowych bądź stworzeniu nowego odpowiednika, jeśli zaistnieje taka potrzeba.

O kreatywności mówi się jednak dużo w kontekście badań nad procesem samego tłumaczenia – operacji kognitywnych aktywizowanych w procesie rozumienia tekstu wyjściowego i tworzenia tekstu docelowego. Rosemary Mackenzie i Graham Wallis [1998; za: Piotrowska, 2016: 51] uznali tłumaczenie za proces „kreatywnego rozwiązywania problemów”, w którym można wyróżnić następujące fazy:

1. przygotowanie związane z szeroko rozumianą analizą zadania tłumaczeniowego oraz sytuacji tłumaczeniowej, która ma doprowadzić

- do określenia narzędzi i środków potrzebnych do wykonania zadania tłumaczeniowego;
2. inkubacja obejmująca analizę tekstu, kilkakrotne odczytywanie znaczeń;
 3. iluminacja, czyli znalezienie rozwiązań;
 4. weryfikacja – sprawdzanie i poprawianie rozwiązań.

W modelu Sagera [1994; za: Piotrowska, 2016: 51] również uwzględniono cztery etapy. Są to: specyfikacja, przygotowanie, tłumaczenie i ewaluacja/korekta.

Kreatywność jest uwzględniana jako jeden z elementów psychologii procesu decyzyjnego tłumacza, obok czynników emocjonalnych oraz elastyczności [zob. Piotrowska, 2016: 72]. Maria Piotrowska [2016: 74] uznaje, że kreatywność jest oczywistym składnikiem procesu tłumaczenia, gdyż jest niezbędna w podejmowaniu decyzji, stosowaniu odpowiednich strategii i procedur, posługiwaniu się językiem. Jest ona jedną z oznak tłumaczenia rozumianego jako proces decyzyjny:

Innowacyjność myślenia strategicznego, które w swej naturze jest pragmatyczne i które ma pomóc tłumaczowi w organizacji jego warsztatu i koncepcyjnym podejściu do zadania tłumaczeniowego, polega na holistycznym spojrzeniu, elastyczności i kreatywności, umiejętności twórczego reagowania komunikacyjnego i planowaniu strategicznym. Są to znamiona tłumaczenia rozumianego jako proces decyzyjny [*ibidem*: 87].

Z wymienionych względów Piotrowska [*ibidem*: 89] uznaje, że zadaniem nauczyciela przekładu jest stworzenie odpowiednich warunków do rozwoju kreatywności, tak aby studenci nabrali większej pewności siebie, że są w stanie rozwiązać różne problemy tłumaczeniowe. Dodaje również, że zadaniom tłumaczeniowym, na każdym ich etapie, zawsze powinna towarzyszyć pogłębiona dyskusja, która sprzyja rozwijaniu kreatywnego myślenia. Można wówczas zapoznać się z innymi punktami widzenia, innymi propozycjami rozwiązania danego problemu tłumaczeniowego, innymi kierunkami myślenia. Piotrowska [*ibidem*: 91] stwierdza zatem, że „kreatywne kształtowanie świadomości jest jednym z celów osiągnięcia kompetencji tłumaczeniowej”.

Paul Kussmaul [1995; za: Piotrowska, 2016: 74], odnoszący się w swoich pracach do kwestii związanych z autoanalizą oraz refleksją nad własnym sposobem myślenia, twierdzi, że podczas zajęć należy

rozwijać u studentów przekładu procesy kreatywnego tłumaczenia poprzez kształcenie świadomości własnych procesów myślowych i konsekwencji podejmowanych decyzji. Ponadto, jak pokazały badania porównawcze kompetencji translacyjnej profesjonalnych tłumaczy i studentów [Małgorzewicz, 2014; Żmudzki, 2013], niewystarczająco rozwinięta kreatywność, brak płynności asocjacyjnej, ograniczona wrażliwość poznawcza, językowa i interkulturowa wpływają na efektywność działań translacyjnych [Filar, 2016: 179].

Nie ma zatem wątpliwości, że współcześnie kompetencje twórcze powinny być rozwijane u studentów kierunków przekładoznawczych, zwłaszcza że, jak zauważa Piotrowska [2007: 103], „profil studenta przekładu [...] podlega transformacji; student nie jest inwariantem, a jego «diachroniczna ewolucja» jest ewidentna i bardzo dynamiczna w ostatnich latach”. Oczywiście jest to związane ze zmianami na rynku pracy, powstającymi nowymi zawodami, które tylko w pewnym stopniu wiążą się *stricto* z zadaniami tłumaczeniowymi. Joanna Dybiec-Gajer [2012: 169] zauważa, że tłumacz-filolog może stać się terminologiem, lokalizatorem, weryfikatorem, ekspertem od kontroli jakości. Do tej listy można byłoby dodać jeszcze kilka innych profesji związanych z reklamą czy marketingiem, takich jak copywriter, ghostwriter czy specjalista od transkrecji. Wielu absolwentów znajduje również zatrudnienie w dziale związanym z zarządzaniem zasobami ludzkimi (ang. *human resources*). W swojej pracy absolwenci studiów przekładoznawczych wykonują zadania związane głównie z multimedialną komunikacją w wielu językach. Muszą wykazać się kreatywnością językową, dostarczać klientom pomysłów, umiejętnie rozwiązywać powstałe problemy. Często pracodawcy poszukają osób z tzw. „lekkim piórem” czy wycuciem językowym. Od filologów-tłumaczy zatem wymaga się ponadprzeciętnej kompetencji językowej obejmującej umiejętność przekształcenia wyrażen, tekstów według podanej specyfikacji czy przejścia od tzw. surowego tłumaczenia do tłumaczenia docelowego. Często okazuje się, że wycucie językowe jest ważniejsze od doskonałej znajomości języka obcego. Potwierdzają to badania Anny Jankowskiej [2012] nad kompetencjami tłumacza audiowizualnego. Sami tłumacze (można za ryzykować, że nie tylko zajmujący się przekładem audiowizualnym) uważają swój zawód za kreatywny i rozwijający: „Jest to bardzo rozwijająca praca, oferująca wiele przeżyć, emocji i wzruszeń. Poza tym ta

praca jest jak łamigłówka, przy której można się wykazać, pozwalająca nie tylko na odtwórczość, ale i na kreatywność. Czuję, że się rozwijam” [Jankowska, 2012: 258].

Powyższe przykłady świadczą o tym, że rozwijanie kompetencji twórczych powinno zostać uwzględniane w edukacji studenta przekładu. Wydaje się jednak, że nie można postrzegać kreatywności tylko w kontekście procesu tłumaczeniowego. Jest to dużo szersze zagadnienie, jak pokazały przedstawione badania psychologiczne, obejmujące produkt, proces, osobę i środowisko (tzw. cztery P). Oznacza to również, że wymienione elementy wpływają na siebie, są od siebie uzależnione. Twórczy produkt jest wynikiem działania twórczej osoby, która podlega oddziaływaniu twórczego środowiska. Oczywiście jeden z czynników może stać się tym dominującym, np. przyjazna, kreatywna atmosfera w miejscu pracy może pobudzić jednostkę do podjęcia odpowiednich działań i w konsekwencji do wytworzenia kreatywnego produktu.

O kreatywnym tłumaczeniu (produkcje) mówi się głównie w kontekście przekładu literackiego czy tłumaczenia tekstów marketingowych, tzw. transkrecji. Jest ono oczywiście wynikiem wielu działań podejmowanych przez tłumacza. Jeśli jednak spojrzymy na sam produkt, to okaże się, że musi on spełniać wymagane kryteria jakości, tzn. musi być zgodny ze specyfikacją, oczekiwaniami klienta, poprawny pod względem językowym i pragmatycznym. Produkt, który powstał w wyniku kreatywnego działania, nie oznacza jedynie zbioru nowych, niekonwencjonalnych pomysłów czy rozwiązań. Muszą być one użyteczne, odpowiednio dobrane do danej sytuacji, funkcji czy odbiorcy. Tłumacz musi wykazać się kreatywnością językową, aby sprostać określönemu zadaniu tłumaczeniowemu. W jaki sposób zatem rozumieć kreatywność językową?

Walery Pisarek w *Encyklopedii języka polskiego* [1999: 197] podaje dwie definicje kreatywności językowej:

[...] w szerszym znaczeniu oznacza zdolność tworzenia nowych, nigdy nie słyszalnych struktur językowych, a więc jest najważniejszym składnikiem kompetencji językowej (w tym sensie każde mówienie lub pisanie jest przejawem kreatywności). W znaczeniu węższym odnosi się tylko do tworzenia takich struktur językowych, które są odchyleniami od normy akceptowanymi przez innych rodowitych użytkowników języka.

Na podstawie przytoczonej definicji można mówić o dwóch rodzajach kreatywności językowej: pierwszej niezbędnej do mówienia, pisania, komunikowania się w danym języku oraz drugiej, którą można łączyć z tzw. wyczuciem językowym, talentem językowym, polegającej na umiejętnym rozszerzaniu przyjętych konwencji językowych. Warto pamiętać o tym, że innowacje językowe czy wspomniane odchylenia od normy muszą uzyskać aprobatę odbiorcy. Ponadto powinny pełnić określoną funkcję. W przeciwnym razie staną się niezrozumiałe dla odbiorcy, uznane za błąd językowy¹ czy absurd.

Kreatywne tłumaczenie (jakościowo dobre) należy zatem wiązać z kreatywnością w węższym znaczeniu. Jest ono wynikiem zabiegów językowych polegających na wprowadzaniu przekształceń przyjętej normy językowej. Przekształcenia dokonywane przez tłumacza mogą odnosić się do różnych poziomów organizacji tekstu czy wypowiedzi. Oprócz leksykalnych oraz słowotwórczych, zmiany mogą dotyczyć także wzorca gatunkowego – wówczas mówi się o kreatywności genologicznej, czyli o „twórczym wyzyskaniu wzorca organizacji tekstu”. „Z jednej strony ma [ona] charakter wewnętrznotekstowy, uobecnia się w wypowiedzi na poziomie strukturalnym, stylistycznym, poznawczym i pragmatycznym (na jednym z nich lub kilku jednocześnie), z drugiej zaś stanowi koncept autora, zewnętrzny wobec konkretnej aktualizacji” [Cieśla, 2014: 28].

Kreatywności językowej nie należy zatem wiązać jedynie z leksyką. Może ona dotyczyć innowacji w obrębie gatunku, struktury tekstu, jego pragmatyki i stylistyki czy twórczych modyfikacji językowego obrazu świata². Okazuje się, że kreatywność językowa może obejmować wiele różnych zabiegów językowych czy tekstowych, z którymi tłumacz powinien umiejętnie sobie poradzić. Z tego względu na zajęciach dla przyszłych tłumaczy warto wprowadzać ćwiczenia z kreatywnego pisania,

¹ Błąd językowy to „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego: nie usprawniają porozumiewania się, nie wyrażają nowych treści, nie przekazują na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd.” [Markowski, 2011: 55].

² Należy odróżniać językowy obraz świata zawarty w systemie języka, wspólny dla wszystkich użytkowników języka, od jego testowej realizacji, często indywidualnej, kreatywnej [zob. Brożyna, 2010].

podczas których studenci będą mogli rozwijać swoją kreatywność językową na różnych poziomach. Warto zaproponować nie tylko tworzenie nowych tekstów, ale także zadania polegające na przekształceniu tekstu. Jerzy Bartmiński oraz Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska [2012: 293-329] opisują następujące operacje związane z działaniem na tekście. Są to: wyciąg (ekscerpt), wybór słów kluczowych i indeksowanie, plan tekstu – twórczy i odtwórczy (spis treści), nicowanie tekstu, streszczanie, dekompozycja i gniazdowanie, transformacje, parafraza i trawestacja oraz adiustacja i korekta. Niektóre z nich mogą się stać podstawą ćwiczeń z zakresu kreatywnego pisania. Warto przygotowywać zadania polegające na transformacji czy parafrazie zdań bądź tekstów. „W sensie lingwistycznym transformacja to a) przekształcenie wyrazu polegające na przejściu z jednej części mowy do drugiej [...], b) przekształcenie jednej konstrukcji składniowej w inną (np. czynnej w bierną) bez zmiany jej treści” [ibidem: 312]. Parafraza należy również do operacji przekształcających struktury językowe, jednak definiowana jest jako głębsza przeróbka tekstu przy zastosowaniu środków gramatycznych i leksykalnych różnych od tych w tekście wyjściowym. Jeśli modyfikacje dotyczą głównie wyrażen językowych, mówi się o parafrazie płytkiej. Jeśli natomiast zmiany dotyczą elementów świata przedstawionego, mamy do czynienia z parafrazą głęboką [ibidem: 321]. Do tej grupy można również dodać przekształcenia wizji świata czy danej rzeczy.

Studenci przekładu powinni wykonywać jak najwięcej zadań związanych z transformacją czy parafrazą. Umiejętność dokonywania takich przekształceń na tekście czy wypowiedzeniu jest niezbędna w procesie tłumaczenia różnego rodzaju tekstów. Wykonując takie zadania, mają możliwość rozwijania płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Korekta i adiustacja tekstu powinny być również uwzględnione w kształceniu tłumaczy, aby zachować równowagę między etapem ideacji i ewaluacji.

Ciekawym pomysłem jest również przygotowywanie zadań polegających na tworzeniu tekstu na podstawie istniejącego planu. Studenci mogą pogłębiać umiejętność formułowania myśli, rozwijania ich na podstawie już istniejącego układu treści. Plan może być utrzymany w konwencji nominalnej lub werbalnej. Innego rodzaju planem jest nicowanie tekstu, czyli sprowadzenie go do postaci sekwencji pytań,

które tworzą plan tekstu. Odpowiedzi na te pytania odnajdujemy na powierzchni tekstu.

Innym rodzajem planu, który może zostać wykorzystany jako narzędzie do analizy tekstu przeznaczonego do tłumaczenia oraz jako schemat samego tłumaczenia, jest plan de(kompozycyjny). Jeśli przyjmuje on formę planu kompozycyjnego, wówczas stanowi schemat konstrukcyjny tekstu, który ma dopiero powstać; jeśli natomiast dekompozycyjnego, to jest odwzorowaniem układu treści już istniejącego tekstu. Twórcą tej metody tworzenia planu jest Peter Hellwig [1994], natomiast Wacław Cockiewicz [Cockiewicz, Brożyna-Reczek, 2017] zaadaptował ją dydaktycznie. Warto zwrócić uwagę, że nie jest to zwykły plan składający się z kilku punktów w formie równoważników zdań, ale hierarchicznie ułożona lista pytań i odpowiedzi, zbiór wypowiedzeń tematowych powiązanych ze sobą poprzez relację: temat – teza. Bardzo ważne jest to, że zachowana jest hierarchia w układzie. Dzięki temu można zaobserwować relacje występujące pomiędzy kolejnymi wypowiedzeniami. Forma pytań pozwala na logiczne rozczłonkowanie całej treści. Jest to przemyślany układ treści w pojedynczym akapicie i całej wypowiedzi. Odzwierciedla myślową strukturę tekstu, jest schematem konstrukcyjnym.

Zaletą tego planu jest to, że może być wykorzystany do analizy tekstu przeznaczonego do tłumaczenia, gdyż umożliwia szczegółową analizę relacji zachodzących w obrębie tekstu. Może pomóc tłumaczom w rozwijaniu umiejętności wnikliwego rozumienia tekstu wyjściowego, a także w analizie tekstu docelowego (w tym rozwiązań translacyjnych) w celu wychwycenia błędów semantycznych czy związanych z organizacją tekstu. Jest doskonałym narzędziem, które może zostać wykorzystane w fazie inkubacji kreatywnego rozwiązywania problemów tłumaczeniowych. Może również służyć zarówno do analizy tekstu wyjściowego, jak i identyfikacji występujących problemów tłumaczeniowych. Ponadto otrzymany plan dekompozycyjny tekstu wyjściowego staje się planem kompozycyjnym tekstu docelowego, czyli tłumaczenia.

W literaturze przedmiotu znajdziemy jeszcze wiele innych przykładów zadań polegających na dokonywaniu przekształceń na tekście. Warto czerpać pomysły chociażby z podręczników do glottodydaktyki. Pomysły te dobrze wprowadzać na zajęciach, gdyż służą rozwijaniu kreatywnego pisania, a także myślenia. Przypomnijmy, że według teorii

propulsyjnej sposobu dokonywania czegoś twórczego polegają głównie na przekształceniach, zmianach kierunku myślenia, redefiniowaniu. Ważne jest, aby u studentów pobudzić zdolność twórczego przekształcania różnych poziomów organizacji tekstu, identyfikacji problemów i podejmowania prób ich rozwiązywania.

Kreatywność językowa jest mocno powiązana z myśleniem dywergencyjnym, a dokładnie z jego opisanymi powyżej elementami: płynnością, oryginalnością, giętkością i elaboracją. Studenci powinni zatem wykształcić w sobie pewną łatwość generowania pomysłów, zdolność do wytwarzania rozwiązań nietypowych, gotowość do zmiany kierunku myślenia, chęć oraz zdolność rozwijania tych idei. Warto również podkreślić, że należy wzmacniać u studentów chęć wyjścia poza schematy oraz poszukiwania nowych powiązań, rozwiązań. Aby pomóc studentom w rozwijaniu tych umiejętności można wykorzystać, opisane powyżej, testy werbalne TTCT (np. ulepszanie produktu, odgadywanie przyczyn, następstw itp.). Należy również pamiętać o tym, że po każdym etapie generowania pomysłów powinna nastąpić faza ich oceny i sprawdzenia. Może ona przyjąć formę pracy w grupach, pracy indywidualnej czy dyskusji ze wszystkimi studentami.

Wykonywanie jakichkolwiek ćwiczeń, które mają na celu pobudzanie i rozwijanie kreatywności, nie jest możliwe bez odpowiedniej postawy studenta i nauczyciela. Przypomnijmy warunki początkowe uznawane za niezbędne [Kaufman, 2011], aby mogło w ogóle dojść do twórczej aktywności. Są to: inteligencja, motywacja oraz odpowiednie środowisko. Na poziomie dziedzinowym dużą rolę odgrywa wiedza oraz skrupulatność. Student zatem powinien znać podstawowe zagadnienia z danej dziedziny, być odpowiednio zmotywowany do wykonywania zleconych przez nauczyciela zadań. Jak już zostało wspomniane powyżej, w rozwijaniu kreatywności ważną rolę odgrywa środowisko, w przypadku przyszłego tłumacza jest nim uczelnia. Wobec tego bardzo ważny jest dobry kontakt z wykładowcą oraz grupą. Przyjazna atmosfera na zajęciach sprzyja rozwijaniu kreatywności. Nie jest to łatwe, gdyż sam wykładowca musi wykazać się dosyć dużą elastycznością. Powinien określić, na czym polega zadanie, jakich wyników oczekiwалby oraz ustalić razem z grupą kryteria oceny. Zadanie musi być ciekawe dla studentów, związane z ich zainteresowaniami. Powinni oni mieć

pewną dozę swobody. Warto również przed przystąpieniem do pracy zaproponować studentom ćwiczenie polegające na spisaniu w parach czy grupach pierwszych pomysłów bądź wątpliwości dotyczących zadania. Po wykonaniu takiego ćwiczenia studenci będą mieli pewność, że dobrze zrozumieli, na czym ma ono polegać. Będą również mogli się podzielić swoimi pierwszymi pomysłami z kolegami czy koleżankami. Pomysły te mogą się spotkać z uznaniem, które bywa bodźcem do podjęcia działań twórczych. Takie ćwiczenie wzmocni również motywację i pewność siebie studentów, które są niezbędne w procesie kreatywnego tworzenia. Warto pamiętać o negatywnych czynnikach, które mogą źle wpłynąć na twórcze działanie: presja czasu, zbyt wiele oceniania, nacisk na utrzymanie *status quo*, zbyt wiele działań organizacyjnych [Amabile, Grysiewicz 1989; za: Kaufman 2011: 52].

Niestety dosyć często to czynniki osobowościowe powodują zatrzymanie procesu kreatywnego. Trudno jest zmotywować do działań studenta, który jest nieśmiały, niepewny własnych umiejętności i woli nie podejmować decyzji. Warto zaangażować takiego studenta do zadań związanych z weryfikacją czy oceną. W miarę możliwości wykładowca powinien jednak wzmacniać postawy świadczące o kreatywnym podejściu. Studenci powinni mieć poczucie tego, że zadanie jest ważne, mają wsparcie prowadzącego i mogą konsultować się z innymi uczestnikami, którzy biorą udział w zadaniu.

Jak już zostało wspomniane w artykule, wiedza ukryta, czyli przekonania, nastawienie i intuicja, odgrywają bardzo dużą rolę w procesie twórczym. Ułatwiają poszukiwanie nowych rozwiązań. Warto uświadomić studentów, jak duże znaczenie w całym procesie kształcenia mają ich postawa oraz czynniki osobowościowe.

4. Techniki rozwijania kompetencji twórczych – kilka przykładów

4.1. Transformacje i parafrazy

Jedną z pierwszych technik, którą można zastosować w celu rozwijania kompetencji twórczych, są wszelkiego rodzaju przekształcenia dokonywane na różnego typu tekstach. Sprzyja to rozwijaniu kreatywności

językowej, poznaniu nowych form wypowiedzi, zwiększeniu zasobu słownictwa.

Jednym z proponowanych ćwiczeń może być parafraza tekstu polegająca na zmianie stylu tekstu wyjściowego, np. studenci otrzymują tekst utrzymany w stylu publicystycznym i mają go w taki sposób przekształcić, aby spełniał kryteria tekstu urzędowego. Oczywiście studenci muszą wcześniej znać cechy charakterystyczne obu stylów. Etapem poprzedzającym może być wspólna „burza mózgów”, która ma pomóc w zrozumieniu tekstu wyjściowego, znalezieniu wyznaczników danego stylu. Końcowym krokiem może być korekta przygotowanych przez studentów prac oraz omówienie problemów, które musieli rozwiązać podczas wykonywania tego zadania.

Kolejne zadanie może polegać na transformacji pojedynczych zdań. Studenci otrzymują karteczki, na których zostało wydrukowane jedno zdanie i w ciągu kilku minut muszą je przekształcić według podanego typu transformacji, np. wykonać transformację nominalizującą [więcej na temat typów transformacji w: Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2012: 312-321]. Studenci wcześniej poznają różne typy transformacji na podstawie literatury przedmiotu. Jest to doskonale zadanie rozwijające kompetencję językową, zwłaszcza osób, które chcą zajmować się tłumaczeniami ustnymi. Studenci muszą wykazać się pewnym zasobem słownictwa i znajomością struktur składniowych. Ponadto muszą szybko reagować werbalnie.

Przedstawione zadanie można zmodyfikować w ten sposób, że studenci otrzymują zdania, w których występują związki frazeologiczne. Muszą oni tak te zdania przekształcić, aby wyrazić sens danego związku frazeologicznego za pomocą innych słów. Dodatkowo poznają znaczenie oraz formę związków frazeologicznych występujących w danym języku.

Opisane ćwiczenia mają na celu rozwijanie umiejętności szybkiego przekształcania tekstu według podanej specyfikacji, szukania najlepszych form wyrazu, szybkiego reagowania i szukania rozwiązań.

4.2. Plan (de)kompozycyjny

Plan dekompozycyjny polega na rozcłonkowaniu danego fragmentu tekstu (także całości) na wypowiedzenia tematowe w formie pytań i odpowiedzi ułożonych w hierarchiczną, zagnieżdżającą się strukturę.

Celem sporządzania takiego planu jest odtwarzanie struktury spójnościowej wypowiedzi, gdyż uwydatnia on relacje semantyczne w obrębie jednostki tekstowej. Służy do interpretacji tekstu oraz analizy relacji zachodzących w tekście. Studenci, wykonując takie ćwiczenie, rozwijają umiejętność analizy tekstu – jego struktury powierzchniowej oraz głębokiej – a także sprawność formułowania myśli w formie pytań i odpowiedzi. Aby wykonać takie ćwiczenie, wystarczy wybrać dowolny artykuł (np. z gazety codziennej, magazynu) i poprosić studentów o wykonanie takiego planu. Następnie można porównać przygotowane przez studentów prace. Studenci w grupach mogą dyskutować na temat różnic i podobieństw w powstałych planach. Ostatnim etapem może być wykonanie korekty planów³.

Innym ćwiczeniem, w którym studenci również pracują z planem, jest tworzenie tekstu na podstawie przygotowanego już planu kompozycyjnego (np. przez innych studentów). Może to być artykuł, opowiadanie, esej itp. Warto studentom pozostawić pewną swobodę w wyborze gatunku wypowiedzi, zwłaszcza jeśli ćwiczenie przeprowadzane jest po raz pierwszy, gdyż nie każdy student poradzi sobie z napisaniem eseju czy opowiadania. W tym przypadku można również porównać przygotowane prace. Końcowym etapem powinna być korekta i adiustacja tekstu.

Plan (de)kompozycyjny może służyć jako narzędzie zarówno do interpretacji tekstu wyjściowego, jak i tworzenia tekstu docelowego, a także do oceny samego przekładu. Ćwiczenia wykorzystujące plan (de)kompozycyjny pozwalają wykształcić umiejętność określenia mikro- i makrostruktury, struktury informacyjnej tekstu oraz umożliwiają wyodrębnienie wypowiedzi tematowych. Kładą duży nacisk na analizę tekstu jako całości, z podkreśleniem tych elementów, które wpływają na spójność semantyczną i formalną tekstu.

Podsumowując, studenci rozwijają umiejętność dostrzegania i selekcji informacji ważnych oraz odnajdywania związków między nimi. Ponadto potrafią zidentyfikować problemy oraz szukać

³ Studenci często mają trudności w formułowaniu pytań ogólnych i szczegółowych oraz w odpowiadaniu na nie. Wynika to z tego, że nie potrafią wydobyć tezy danego fragmentu. Popołniają również błędy gramatyczne. Jeśli pracują na komputerze, nie radzą sobie także z funkcją automatycznego numerowania i punktowania.

kreatywnych rozwiązań. Końcowym etapem powinna być ocena zaproponowanego rozwiązania.

Przedstawione techniki rozwijania kompetencji twórczych pomogą zapobiec błędom wynikającym z tłumaczenia linearnego słów czy też kolejnych zdań. Studenci będą mieli dużo większy zasób słownictwa używanego w różnych stylach, typach tekstów.

Zakończenie

Niniejsze studium ma na celu wykazać, że kreatywność powinna być włączana do definicji kompetencji tłumaczeniowej, gdyż odgrywa ważną rolę w wielu aspektach związanych z procesem tłumaczenia. Ponadto nie może być ona ujmowana w kontekście jedynie cechy jednostki albo czynnika wpływającego na proces tłumaczeniowy. Należy patrzeć na nią w kilku wymiarach: produktu, procesu, cechy oraz środowiska. Należy zatem rozwijać kreatywność studentów na tych wszystkich poziomach, gdyż jako absolwenci studiów filologicznych w swojej przyszłej pracy będą musieli wykazać się twórczym działaniem, myśleniem oraz kreatywnością, wykonując zadania związane z komunikacją językową.

Niestety we współczesnym modelu kształcenia tłumaczy zbyt mało godzin dydaktycznych poświęca się zajęciom związanym z kreatywnym pisaniem. Z tego względu warto na różnego rodzaju zajęciach wprowadzać ćwiczenia polegające na przekształcaniu, redefinicji czy modyfikacji istniejących tekstów. Dobrym pomysłem są także zadania, które wymagają od studentów pisania własnych, dłuższych tekstów.

Bibliografia

- Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2012), *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brożyna, M. (2010), „Językowy w języku, tekstowy w tekście”, w: Chlebda, W. (red.), *Etymologia i leksykografia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 103-112.
- Cieśla, B. (2014), „Poziomy kreatywności genologicznej”, w: Burska, K., Cieśla, B. (red.), *Kreatywność językowa w komunikowaniu (się)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 27-43.

- Cockiewicz, W., Brożyna-Reczko, M. (2017), „Plan (de)kompozycyjny jako narzędzie analizy tekstu”, w: Mampe, J., Hinc, J., Jarosz, A. (red.), *Problemy współczesnej glottodydaktyki i nauczania przekładu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 225-243.
- Dybiec-Gajer, J. (2012), „Kompetencje profesjonalnego tłumacza a kształcenie i sukces zawodowy. Model kompetencji EMT z perspektywy polskich tłumaczy w Parlamencie Europejskim”, w: Piotrowska et al., *Kompetencje tłumacza*, Tertium, Kraków, s. 167-190.
- Dyrda, B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Filar, M. (2016), „Kognitywny model analizy tekstu w dydaktyce przekładu pisemnego – kształcenie kreatywnego rozumienia u początkujących tłumaczy”, *Rocznik Przekładoznawczy*, 11, s. 177-195.
- Hellwig, P. (1994), „Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln un Texten. Titeln sind ein Schlüssel zur Textkonstitution”, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 12, s. 1-20.
- Houtz, J.C. (ed.) (2003), *The Educational Handbook of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill, NJ.
- Jankowska, A. (2012), „Kompetencje tłumacza audiowizualnego”, w: Piotrowska, M. et al. (red.), *Kompetencje tłumacza*, Tertium, Kraków, s. 243-265.
- Kaufman, J.C. (2011), *Kreatywność*, przeł. M. Godyń, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Małgorzewicz, A. (2014), „Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej”, *Lingwistyka Stosowana*, 11, 2, s. 1-10.
- Markowski, A. (2011), *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nęcka, E. (2012), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Piotrowska, M. (2007), *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Piotrowska, M. (2016), *Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Popek, S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Sobańska-Jędrych, J. (2013), „Warunki rozwijania kreatywności w nauce języków obcych”, *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 53-58.
- Szmidt, K.J. (2008), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice.
- Szmidt, K.J. (2009), „W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer)”, w: Popek, S. et al. (red.), *Psychologia twórczości: nowe horyzonty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 34-45.
- Szmidt, K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tan, A.G. (ed.) (2007), *Creativity. A Handbook for Teachers*, World Scientific Publishing Co., New York.
- Urbańczyk, S., Kucala, M. (1999), *Encyklopedia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wojtczuk-Turek, A. (2009), „Znaczenie wiedzy jako istotnego komponentu kompetencji twórczych w generowaniu innowacji”, w: Popek, S. et al. (red.), *Psychologia twórczości: nowe horyzonty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 91-101.
- Żmudzki, J. (2013), „Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej”, *Lingwistyka Stosowana*, 8, s. 177-187.

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule zostały przedstawione najważniejsze wyniki badań nad twórczością i kreatywnością w psychologii i w dziedzinach pokrewnych. Uwzględniono cztery wymiary twórczości: twórczy produkt, proces, twórczą osobę i środowisko. Opisane aspekty zostały przeniesione na grunt badań związanych z przekładem oraz dydaktyką przekładu. Skupiono się głównie na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Jaką rolę odgrywa kreatywność w przekładzie i czy warto ją rozwijać u studentów przekładu? Czy powinna ona być włączana do kompetencji tłumaczeniowej? Część teoretyczną zamyka przegląd metod rozwijania kreatywności językowej, takich jak parafraza, transformacja oraz tworzenie planu (de)kompozycyjnego.

Słowa kluczowe: kompetencje twórcze, kreatywność, kreatywne pisanie, dydaktyka przekładu

SUMMARY

Translator's creative competence. The importance of teaching creative thinking and writing

The article presents an overview of the most significant findings related to creative activities in psychology and related fields. In the description, four dimensions: creative product, process, person and environment/press have been included. The presented aspects have been implemented in the translation-related research and in the field of translator education. The following research questions have been mainly discussed: What is the role of creativity in translation? How to develop students' creativity? The theoretical part of the article is followed by an overview of creativity techniques such as paraphrasing, transformation and designing (de)compositional plan.

Key words: creative competences, creativity, creative writing, translation pedagogy