

RECENZJE

Konrad Klimkowski, *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Language in Contact Vol 3., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, str. 355.

Każdy młody człowiek po skończeniu studiów językowych zadaje sobie pytania: co dalej? czy i gdzie znaleźć teraz pracę? czy jestem odpowiednio do niej przygotowany? Sama znajomość języka obcego nie jest dzisiaj wystarczającym atutem, aby odnaleźć się na współczesnym rynku pracy. Oprócz dodatkowych kompetencji, ważna jest znajomość potrzeb i wymogów potencjalnych pracodawców. Czy jednak współczesne uniwersytety i szkoły wyższe kształcą studentów w sposób skorelowany z potrzebami współczesnej gospodarki, czy też masowo produkują nie do końca wykwalifikowanych i świadomych pracowników? Na te i inne pytania próbuje odpowiedzieć dr Konrad Klimkowski w monografii, która dotyczy zawodowego kształcenia tłumaczy. Recenzowana monografia liczy 355 strony i składa się ze wstępu, który sygnalizuje poruszane w niej problemy i zagadnienia, ośmiu rozdziałów, uwag końcowych, streszczenia oraz bibliografii zawierającej ponad 250 pozycji.

W rozdziale pierwszym, autor omawia trzy zagadnienia, takie jak: *kompetencja translatorska*, *kompetencja tłumacza* oraz *tłumaczenie jako zawód*. Problemy te są według autora ważne nie tylko z racji ich ogromnej roli w procesie kształcenia tłumaczy, ale również z powodu zmieniającego się charakteru ich kształcenia. I tak, jak podkreśla autor, kompetencja translatorska wraz z kompetencjami cząstkowymi stanowią punkt wyjścia do ułożenia programu nauczania przyszłych tłumaczy. Kompetencja tłumacza pomaga określić oczekiwane efekty kształcenia. Natomiast zawodowe podejście do tłumaczenia łączy kształcenie tłumaczy z jego późniejszą usługodawczą funkcją wymuszoną m.in. przez globalizację gospodarczą i kulturową jak i zmieniający się charakter współczesnych uniwersytetów. Definicje kompetencji translatorskiej, na analizie których skupia się autor, pochodzą z okresu po 2000 r., kiedy to ukazała się publikacja „Developing Translation Competence” (C. Schäffner/ B. Adab 2000). Na szczególną uwagę wśród tych definicji zasługuje podejście wielokomponentowe A. Pym’a (2003), jego minimalistyczna definicja kompetencji translatorskiej oraz kompetencja translatorska, która obejmuje umiejętności potrzebne do tłumaczenia. Autor monografii przedstawia krytyczne podejście do wielokomponentowej koncepcji kompetencji translatorskiej oraz omawia, m.in. jej model zaproponowany przez grupę PACTE (2003, 2008). Ponadto szczegółowo prezentuje pojęcie trajektorii uczenia się oraz jego klasyfikację zaproponowaną przez M. Eraut’a (2009), jako alternatywne podejście do pojęcia kompetencji. Szczegółowa analiza różnych definicji i ich ujęć miała na celu ukazanie ich ograniczeń oraz zaprezentowanie idealistycznej kompetencji oraz jej alternatywy, w której kompetencje są traktowane jako cecha każdego ucznia (B. Moser-Mercer 2008, M. Eraut 2009).

Następnie autor poświęca uwagę modelowi EMT (2009) przedstawiającemu umiejętności i zadania tłumacza oraz poglądom D. Gouadec’a (2007) na temat profesji tłumacza, jej wyzwani i zależności pomiędzy zatrudnieniem a programem kształcenia tłumaczy. W kolejnych częściach pierwszego rozdziału autor zwraca uwagę na główne problemy kształcenia tłumaczy, takie jak: brak kontekstualizacji nauki (np. D. Gouadec 1990, K. Klaudy 1996, J. Vienne 2000, M. Kenny 2006, 2008), rozbieżność pomiędzy tym co jest nauczane a późniejszą praktyką (np. Kearns 2008, M. Mourshed i in. 2014) oraz rozbieżność pomiędzy wykonywaniem zadań tłumaczeniowych przez studentów w klasie i tym, jak to zadanie zostałyby wykonane przez profesjonalnego tłumacza (np. J. Fraser 1996), sugerując, że skuteczny program kształcenia powinien uwzględniać aksjologię, potrzeby i cele wszystkich interesariuszy.

Rozdział drugi monografii poświęcony jest rozważaniom na temat epistemologicznych podstaw kształcenia tłumaczy. Autor broni relatywistycznego podejścia do nauki i kształcenia

tłumaczeniowego (H. Risku 2002), gdyż stanowi ono podstawę zrozumienia procesu nauki w społeczno-kulturowym kontekście. Powołuje się on na antropocentryczną teorię języków F. Gruczy (1997), która zakłada, że uczenie się nie polega na przyswajaniu wiedzy ze środowiska tylko na konstruowaniu wiedzy przez każdego z nas. Ponadto omawia on znaczenie umysłu ludzkiego w epistemologii antropocentrycznej F. Gruczy i analizuje związek pomiędzy antropocentryczną teorią F. Gruczy (1997) a konstruktywizmem (K. Bergen 2007, E. von Glasersfeld 2007), doszukując się wielu podobieństw. W kolejnych częściach rozdziału drugiego autor dokonuje analizy porównawczej pomiędzy społecznym konstruktywizmem D. Kiraly'ego (2000) a epistemologią antropocentryczną F. Gruczy (1997), dochodząc do wniosku, że zarówno F. Grucza jak i D. Kiraly oraz wymieniony wcześniej E. von Glaserfeld postrzegają uczenie się jako cechę umysłu danej jednostki, natomiast co i jak jest uczone, zależy według nich od wpływu społecznego i kulturowego. W ostatniej podsekcji rozdziału drugiego dr Klimkowski przyjmuje antropocentryczny konstruktywizm społeczny jako podstawę dydaktyki translacji oraz wymienia zagadnienia poddane dyskusji w dalszej części monografii.

Kolejny, trzeci rozdział dotyczy kształcenia tłumaczy opartego na przekazywaniu wiedzy studentom przez nauczyciela, co krytykuje D. Kiraly (2000). Poszukując alternatywy, D. Kiraly przyjmuje stanowisko konstruktywizmu społecznego i omawia trzy podejścia do uczenia i nauczania. Są to: Strefa Najbliższego Rozwoju (ZPD) L. Vygotskiego ([1935] 1978), teoria transformatywnego uczenia (np. R. Boyd 1989, 1991, P. Cranton 1994, E. O'Sullivan 1999, J. Dirks 2000) oraz pojęcie „wzmocnienia kształcenia” (D. Kiraly 2000). Mimo iż zaproponowane przez D. Kiraly'ego (2000) podejście krytykują inni badacze (A. Pym 2009, J. Varney 2009), jest ono bardzo ważnym elementem kształcenia, w przeciwieństwie do podejścia polegającego tylko na wyposażaniu studentów w wiedzę i umiejętności. Dlatego też, poza bazowaniem na teoriach opisanych w drugim rozdziale, autor monografii opiera swoje dalsze rozważania na pojęciu wzmocnionego kształcenia, interaktywnym charakterze konstruowania wiedzy oraz interakcji klasowej nastawionej na zadanie, które zacerpnął z nowatorskiej pracy D. Kiraly'ego (2000).

W rozdziale czwartym, autor omawia wybrane teorie kształcenia i ich znaczenie dla kształcenia tłumaczy. Wybór omawianych teorii bazuje na epistemologicznych założeniach przedstawionych w poprzednich rozdziałach jak i świadomym wyborze autora na potrzeby powyższej monografii. Swoje rozważania dr Klimkowski rozpoczyna od wskazania różnic pomiędzy andragogiką a pedagogiką (np. M. Knowles 1970, M. Knowles i in. [1973] 2005) oraz omówienia wybranych aspektów motywacji uczniów. Następnie autor monografii analizuje kolejno teorie J. Brunera ([1961] 2006), C. R. Rogers'a (1951) i K. Gergen'a (2009), po czym przedstawia koncepcje interpersonalnych relacji w kształceniu (U. Ostrowska 2002).

Rozdział piąty poświęcony jest budowaniu autonomii podczas kształcenia tłumaczy. Autor monografii podkreśla wagę ponadprogramowych, dodatkowych inicjatyw, które nie tylko uzupełniają formalne kształcenie tłumaczy, ale również poszerzają horyzonty edukatorów. I tak w kolejnych podsekcjach dr Klimkowski kolejno dokonuje analizy porównawczej pomiędzy rozumieniem kontroli i autonomii przez P. Candy'ego (1987), G. Grow'ego (1991) i D. Kiraly'ego (2000). Następnie autor przybliży czytelnikowi Stage 4 G. Grow'a (1991), pojęcie heutagogiki (S. Hase/ C. Kenyon 2000), wyjaśnia różnice pomiędzy formalnym a nieformalnym kontekstem uczenia (P. Coombs i in. 1973), pojęcia nieformalnej nauki i biernej znajomości języka M. Eraut'a (2000, 2009) oraz pedagogiki zawodowej (S. Billet 2001). Po przeanalizowaniu wszystkich w/w koncepcji dr Klimkowski dochodzi do wniosku, iż formalny kontekst kształcenia nie jest wystarczający w skutecznym kształceniu tłumaczy.

Rozdział szósty rozpoczyna się od definicji holistycznego programu nauczania. Następnie autor stara się znaleźć empiryczne uzasadnienie dla wprowadzenia holistycznego programu nauczania do kształcenia tłumaczy. I tak poddaje szczegółowej analizie badania K. Klimkowskiej (2013, 2014, w druku), M. Mourshed i in. (2014), które potwierdzają potrzebę wprowadzenia holistycznego programu kształcenia ze specjalnym naciskiem na zawodową edukację tłumaczy w celu zwiększenia efektywności programów edukacyjnych.

Celem siódmego rozdziału jest połączenie i zweryfikowanie teorii i wniosków opisywanych w poprzednich rozdziałach poprzez badania własne oraz wskazanie, w jaki sposób wnioski płynące z badania mogą zostać wykorzystane w kształceniu tłumaczy. Autor proponuje więc przeformułowanie modelu dydaktycznego systemu i jego ujęcie w postaci dydaktycznej triady. I tak opisuje kolejno profil studenta oraz wzmocnienie pozycji ucznia w świetle koncepcji antropocentrycznej, profil nauczyciela a następnie zadanie w procesie kształcenia tłumaczy. Ostatnia część rozdziału szóstego poświęcona jest badaniom własnym autora. Autor próbuje wdrożyć założenia przedstawione w monografii w praktyce podczas układania oraz implementowania programu nauczania dla studentów dwuletniej specjalizacji tłumaczenia symultanicznego na UMCS-ie w Lublinie od roku akademickiego 2011/12. Analizie poddane są 2 lata trwania specjalizacji, która nadal jest w ofercie UMCS-u. Po dwóch latach autor zebrał wstępny feedback na temat programu od grupy studentów (w formie kwestionariusza) i nauczycieli (w formie wywiadu) uczestniczących w programie.

W ostatnim, ósmym rozdziale została podjęta próba rozwiązania problemów napotkanych podczas implementacji programu opisanego w poprzednim rozdziale. Aby rozwiązać te problemy oraz pogodzić modele kształcenia zaproponowane przez np. M. González Davies (2004), D. Kiraly (2008), B. Moser-Mercer (2008) z opozycyjnymi twierdzeniami G. Grow'a (1991) czy S. Hase/C. Kenyon'a (2000), autor proponuje zdefiniowanie programu kształcenia tłumaczy jako przestrzeni wspólnej pomiędzy formalnymi i nieformalnymi działaniami edukacyjnymi. W rozdziale tym dr Klimkowski analizuje również czynniki, które powinny zostać wzięte pod uwagę podczas planowania kształcenia w nieformalnym kontekście. Prezentuje również wyniki badania studium przypadku (studentów Lingwistyki Stosowanej tłumaczących na potrzeby strony Urzędu Miasta w Lublinie) z okresu 2008-2011, które ma na celu pokazanie jak zaimplementować nieformalne inicjatywy edukacyjne w praktyce.

Monografia kończy się uwagami, które są streszczeniem wniosków płynących z opracowania, streszczeniem w języku polskim oraz bibliografią.

Recenzowana monografia dr Klimkowskiego zawiera rzetelny przegląd literatury powiązanej z dydaktyką translacji oraz zawodowym wymiarem pracy współczesnego tłumacza. Wnioski z niej płynące wykazują potrzebę zmiany kształcenia nie tylko studentów ale również nauczycieli translacji, którzy zamiast wyłącznie realizować program nauczania, powinni bardziej zaangażować się we wspólne zdobywanie wiedzy wszystkich uczestników procesu kształcenia. Jak podkreśla autor monografii, formalny kontekst nauczania nie jest wystarczający i wymaga nadprogramowych, pozaformalnych inicjatyw. Poza tym, brak kontekstualizacji i praktycznego wymiaru nauki powoduje rozbieżność między kompetencjami i wiedzą studentów a późniejszą praktyką zawodową. W związku z tym, aby wprowadzić zawodowe podejście do kształcenia tłumaczy, konieczne wydaje się współdziałanie nauczycieli, studentów/słuchaczy oraz potencjalnego rynku pracy.

Monografia dr Klimkowskiego wpisuje się w nowy nurt wynikający z naszej zmieniającej się globalnej rzeczywistości. Propaguje ona nowy trend wśród uniwersytetów i uczelni wyższych, które zmieniają swój charakter nauczania, z bardziej ogólnego na bardziej zawodowy. Ta nowa tendencja w kształceniu językowym powinna dotyczyć zintegrowania wspólnych działań studentów, nauczycieli i przyszłych pracodawców. Program nauczania studiów językowych powinien być bardziej elastyczny i wypracowany nie tylko poprzez bazowanie na współczesnych założeniach i teoriach dydaktycznych, ale także poprzez dialog pomiędzy studentami, nauczycielami oraz potencjalnym rynkiem pracy. Studenci powinni być kształceni w taki sposób i wyposażeni w takie kompetencje, które pomogą im później bez problemu odnaleźć się na rynku pracy i sprostać oczekiwaniom i wyzwaniom współczesnej gospodarki.