

Dydaktyczne strategie przekładu

Istotnym aspektem w opracowaniu dydaktycznego programu zajęć jest rozważenie tak podstawowych zagadnień jak: cel, materiał dydaktyczny i to, w jaki sposób oraz przy pomocy jakich materiałów pomocniczych należy uczyć się i nauczać. Kwestie te dotyczą celu, treści, metody i pomocy źródłowych stosowanych podczas zajęć oraz skuteczności nauczania i uczenia się, co znajduje swój wyraz w osiągnięciach studentów na egzaminie końcowym, a także w ocenie nauczyciela w trakcie ewaluacji zajęć. Aby ocenić osiągnięcia studentów i nauczycieli niezbędna jest dyskusja na temat kryteriów i modeli oceny.

W niniejszym artykule opisana zostanie organizacja zajęć praktycznych z metodyki przekładu na Uniwersytecie Wiedeńskim w kombinacji językowej: niemiecki-bośniacki/chorwacki/serbski¹; dyskutowana też będzie problematyka dydaktyczna tych zajęć. Punktem wyjścia do dyskusji jest stwierdzenie, iż sztywne koncepcje programu w nowoczesnej praktyce nauczania przekładu – w szczególności prowadzenie ćwiczeń praktycznych – z dydaktycznego punktu widzenia nie mają większego sensu. Dlatego też zarówno całość kształtu zajęć jak i ich koncepcję postrzegamy jako proces, który pociąga za sobą konkretne skutki. Konsekwencją jest fakt, że możemy opracować jedynie ogólny program zajęć, otwarty na ewentualną korekturę działań dydaktycznych, dokonywaną na podstawie stałej weryfikacji rezultatów nauczania w oparciu o zasygnalizowane przez studentów problemy oraz testy kontrolne.

Planowanie zajęć

Przy planowaniu zajęć dużą rolę odgrywają nie tylko rozważania dydaktyczne, ale także warunki organizacyjne. W ramach studiów translatologicznych w Zentrum für Translationswissenschaft (Centrum Translatologii) w Wiedniu zalecane są ćwiczenia przekładowe z reguły dopiero od trzeciego semestru², dotyczy to również kombinacji językowej: niemiecki-bośniacki/chorwacki/serbski. Ogólny program studiów, a szczególnie program tzw. „języków o małym zasięgu”, jest tak zorganizowany, że na większość zajęć obowiązkowych uczęszczają studenci

¹ Język serbsko-chorwacki został podzielony w Zentrum für Translationswissenschaft w Wiedniu na oddzielne języki: bośniacki/chorwacki/serbski, przy czym nie dokonano zmiany i nie dostosowano programu nauczania do nowych realiów. Nauczyciele muszą na zajęciach uwzględnić postępujące różnice pomiędzy tymi językami.

² Opisane tu studia translatologiczne są podzielone na dwa etapy. Istnieje tylko niewielka liczba zajęć, które muszą być zaliczone na określonym etapie studiów. Studenci sami wybierają zajęcia (ćwiczenia i wykłady) i decydują o terminie ich zaliczenia. Ze względów organizacyjnych studenci uczęszczają na te same zajęcia przez kilka semestrów i zdarza się bardzo często, że studenci początkujący zmuszeni są uczęszczać na zajęcia ze studentami zaawansowanymi.

na różnym poziomie zaawansowania. Oznacza to, że na zajęcia praktyczne mogą uczęszczać studenci początkowego etapu studiów (np. w trzecim semestrze), a także studenci będący już na drugim etapie studiów (np. w dziewiątym semestrze). W celu stworzenia odpowiedniego programu zajęć nauczyciele muszą podjąć wiele decyzji dotyczących nie tylko elementów dydaktycznych programu, ale także wykazać się kreatywnością i elastycznością. Muszą dokonać selekcji celów, treści i metod w taki sposób, aby efekt ich działań dydaktycznych i osiągnięcia studentów na różnym poziomie zaawansowania były jak najlepsze. Wymienione już uwarunkowania ramowe nie pozwalają na wcześniejsze i szczegółowe zaplanowanie całości zajęć bez konsultacji i wymiany spostrzeżeń ze studentami. Jednakże uwzględnienie uwag studentów przy tworzeniu programu przynosi w praktyce wiele korzyści.

Istotą programu zajęć i jego tworzenia jest ustalenie pewnych dydaktycznych zamierzeń. Ze względu na zróżnicowaną strukturę grupy można ustalić na początku jedynie ogólne cele, które opierają się na ogólnym programie kształcenia specjalistycznego dla poszczególnych uniwersyteckich kierunków studiów. W naszym przypadku ważne są trzy zagadnienia (dydaktyczne): podstawowa wiedza teoretyczna, integracja teorii i praktyki oraz rozumienie tekstu i jego produkcja. Połączenie tych czynników pozwala na osiągnięcie funkcjonalnej formy dydaktycznej opartej na refleksji teoretycznej. Ponadto - moim zdaniem - przy wyborze tekstów ważne jest postawianie pytania o hierarchię ważności tekstów, treść tekstów, nawiązanie tematyczne do innych zajęć, jak również uwzględnienie wiedzy posiadanej przez studentów i ich propozycji w celu stworzenia nie tylko sprawnego programu, lecz także do utrzymania motywacji studentów.³ Jak bowiem słusznie stwierdził Wilss, motywacja odgrywa znaczącą rolę w osiąganiu rezultatów w nauce:

„Jeżeli student ma motywację (lub gdy można go zmotywować), (...) i jeżeli istnieją sprawne metody sterowania procesem nauczania przekładu (lub istnieje możliwość ich rozwoju w danych warunkach), student może osiągnąć wysoki stopień kompetencji tłumaczeniowej, nawet jeżeli na początku studiów można było stwierdzić wyraźne różnice w poziomie wiedzy posiadanej przez studentów” (Wilss 1992:59, tłum .Z.W.).

Prowadzenie zajęć: warunki ramowe i elementy dydaktyczne

W zależności od formy zajęć (ćwiczenia przekładowe) ich przebieg musi mieć taką strukturę, aby studenci z różnym zasobem wiedzy mogli odnieść jak największe korzyści i osiągnąć zamierzony cel. Z tego powodu bardzo istotne jest postawienie sobie już na samym początku pytań dotyczących doboru odpowiednich metod dydaktycznych. Jedno z najważniejszych dotyczy działań - zarówno ze strony nauczyciela jak i studenta - które należy podjąć, aby zrealizować założone

³ Wyniki badań dotyczące procesów myślenia wykazały, że sympatia lub antypatia w stosunku do treści tekstów ma duży wpływ na przekład (por. Hönig 1995).

cele. W ramach ćwiczeń przekładowych rozróżniamy dwie kategorie działań dydaktycznych: te, które wchodzą w skład głównych zadań nauczyciela i działania podejmowane przez studentów.

Zadania dydaktyczne nauczyciela obejmują niżej podane zagadnienia:

- rozpoczęcie zajęć/wprowadzenie/przedstawienie koncepcji zajęć
- ewentualne wykłady
- problematykę i strukturę zajęć
- opracowywanie i przekazywanie informacji
- zlecenie tłumaczenia
- odpowiedź na pytania
- podsumowanie

Dydaktyczne zadania studentów dotyczą:

- analizy zlecenia tłumaczenia w formie dyskusji, wymiany doświadczeń i uzasadnienia
- wskazania powiązań
- kojarzenia z innymi sytuacjami i zastosowanie danej strategii
- szukania informacji i tekstów paralelnych
- prezentacji wyników
- produkcji tekstów
- refleksji nad pracą

Ponieważ jakość procesu uczenia się zależy w dużym stopniu od aktywności jednostki, należy szukać możliwości optymalnego wykorzystania aktywności studentów na zajęciach odpowiednio do ich umiejętności. Okazuje się, że korzystne jest wprowadzenie w ciągu semestru różnych form interakcji, takich jak: praca indywidualna, grupowa, w tandemie i dyskusja panelowa.

Poszczególne etapy uczenia dostosowane są do typu zajęć, tzn. kolejność poszczególnych etapów uczenia się jest następująca: „przyjmowanie-przetwarzanie-produkcja tekstu”. Celem tych zajęć jest zlecenie studentom prac podobnych do tych, które mają miejsce w praktyce zawodowej i które zawierają wszystkie aspekty zlecenia. Kolejność działań przy pracy nad tekstem można przedstawić na podstawie schematu, obejmującego trzy kroki:

- *etap przygotowania*: otrzymanie zlecenia, sporządzenie oferty, negocjacje ze zleceniodawcą
- *etap realizacji*: dyskusja, szukanie informacji i tekstów paralelnych, pytania do zleceniodawcy, produkcja i redagowanie tekstu, opracowanie graficzne
- *etap końcowy*: oddanie tłumaczenia, korespondencja ze zleceniodawcą i ewentualne pytania zleceniodawcy.

Zwykle wprowadzenie do zajęć następuje przy pomocy impulsu (Aufhänger) nawiązującego do tematu. Chodzi tu właściwie o teoretyczne przedstawienie tematu zawierającego treść motywującą, ewentualnie uzupełnioną o praktyczne przykłady, które dyskutowane są później z uczestnikami zajęć. Jako punkt wyjścia

służą metodyczne i dydaktyczne aspekty funkcjonalnej teorii przekładu. Zajęcia te powinny być poprzedzone dwusemestralnym obowiązkowym wykładem „Wprowadzenie do teorii przekładu”. Wykład ten obejmuje teoretyczne i praktyczne zagadnienia nauki przekładu, co oznacza, że studenci winni już opanować znajomość podstawowych pojęć z dziedziny teorii przekładu oraz związanych z nią aspektów językoznawstwa. Jeżeli jednak zaistnieje potrzeba, można ponownie wrócić do omówionych zagadnień. Nawiązanie do wykładów w czasie zajęć z metodyki przekładu służy z jednej strony jako wprowadzenie do tematu, a z drugiej do samodzielnego i krytycznego ustosunkowania się do zlecenia tłumaczenia. Wychodząc od szczegółowej analizy zlecenia studenci szukają w czasie dyskusji odpowiedzi na ważne pytania dotyczące sporządzenia oferty, przedstawiają propozycje dotyczące wyboru strategii w negocjacjach ze zleceniodawcą, a nauczyciel ogranicza się jedynie do prowadzenia dyskusji. W przypadku języków niemiecki-bośniacki/chorwacki/serbski wyłania się - szczególnie w obecnej sytuacji politycznej - cały szereg pytań, które należy wyjaśnić jeszcze przed przyjęciem zlecenia.

Na etapie realizacji zlecenia pojawiają się także konstruktywne dyskusje dotyczące etyki translatorskiej. Zadanie nauczyciela, udzielającego niezbędnej wstępnej informacji, może w takiej sytuacji polegać na wyjaśnieniu roli tłumacza i jego etycznej odpowiedzialności za działalność translatorską. Zagadnienia etyki jako kwestii nadrzędnej, która stanowi o tym, co jest moralnie zabronione, nakazane lub dozwolone, powinny być stałym elementem dydaktyki przekładu. Etyka translatorska obejmuje zarówno normy obyczajowe i przepisy jak i normy kodeksu tłumacza. Studenci zapoznają się z tymi regułami, po czym następuje dyskusja na temat etycznego uzasadnienia działań translatorskich. Zasady te są przedstawiane najpierw jako tradycyjne wartości, ponadczasowe i kulturowo neutralne, rozumiane jako wewnętrzne dyspozycje tłumacza, jako nabyta kompetencja moralna, które przez dyskusję przenoszone są z postawy dowolności i moralnego przekonania jednostki w ramy argumentacyjne. W dyskusji plenarnej kończy się omawianie ogólnych pytań związanych z odpowiedzialnością translatorską; potem pytania związane z etyką omawiane są wyłączone wtedy, kiedy zajdzie konkretna potrzeba. Wszelkie dyskusje⁴ na etapie przygotowania zlecenia mają z reguły wpływ na późniejszą pracę nad tekstem.

W kolejnej fazie, fazie realizacji, należy w oparciu o sprawności i wiadomości nabyte w poprzednim etapie rozwijać umiejętność krytycznego podejścia do tekstu i ćwiczyć produkcję tekstu. Głównym celem tych ćwiczeń jest samodzielna praca studentów, polegająca na znalezieniu odpowiedzi na pytania wynikające w trakcie pracy nad tekstem i samodzielne rozwiązywanie problemów translatorskich. Ponieważ podczas realizacji zadania studenci winni wykazywać się niezwyczajną aktywnością, wskazane jest, aby nauczyciel odsunął się na plan dalszy

⁴ Komponent etyczny został tutaj wspomniany jedynie jako przykład. W fazie realizacji istnieje cały szereg innych tematów wartych przedyskutowania, zależnych od typu zlecenia.

i nie brał w tym procesie zbyt aktywnego udziału. Przy ogólnym planowaniu zajęć nie należy jednak całkowicie wykluczyć ewentualnego wpływu i ingerencji nauczyciela na przebieg zajęć. Jeżeli jednak chcemy uczestnikom zajęć zapewnić jak największą samodzielność i aktywność, to w czasie pracy nad tekstem należy dokonywać jedynie niewielkich poprawek i tylko częściowego uzupełniania braku wiedzy. Dlatego bardzo ważne jest wcześniejsze dokonanie dokładnych ustaleń, sformułowanie zlecenia dla studentów oraz ustalenie hierarchii ważności. Można je ująć w następujące punkty:

- podział pracy (praca samodzielna, w tandemie lub w grupie),
- sposób podziału pracy,
- dokładny, możliwie jednoznaczny opis zadania,
- warianty alternatywne w przypadku zbyt trudnego lub zbyt łatwego zadania dla danej grupy lub w przypadku mniejszej liczby studentów,
- określenie czasu na wykonanie zadania,
- informacje dotyczące miejsca i formy wykonania samodzielnej pracy; podanie ewentualnie informacji o możliwości korzystania z dodatkowych pomocy, np. biblioteki,
- kryteria, według których będzie oceniana praca; czy i jak został osiągnięty wyznaczony cel,
- dane co do dokumentacji i prezentacji pracy

Podział ten nie powinien być realizowany według jakiegoś sztywnego wzorca. Wręcz przeciwnie, winien się on wykrystalizować dopiero w trakcie dokładnego i szczegółowego planowania zajęć, ponieważ zarówno dla sformułowania zlecenia jak i również jego opisu nauczyciele muszą posiadać dokładne informacje na temat wiedzy i kompetencji studentów. Istnieje oczywiście zawsze realne niebezpieczeństwo przeceniania lub niedocenia możliwości studentów. Z tego powodu zaleca się prowadzenie różnych form zajęć. Jeżeli zadanie wykonywane jest w małej grupie, można podzielić studentów na jeszcze mniejsze grupy według ustalonych z góry kryteriów i zorganizować im pracę w grupach bardziej lub mniej jednorodnych. Ważne jest również ustalenie odpowiedniego sposobu pracy lub przynajmniej podanie wskazówek co do optymalnego sposobu postępowania w celu wykonania danego zadania. Tak samo ważnym aspektem jest uwzględnienie czasu wykonania zlecenia. Chodzi tu przede wszystkim o to, by studenci już od samego początku mieli dokładnie podany czas i termin ukończenia pracy, by w trakcie samodzielnej pracy byli konfrontowani z ograniczeniami czasowymi i umieli sobie z nimi poradzić.

Powyższe punkty powinny zostać wyjaśnione w czasie dyskusji plenarnej. Należy przy tym zadbać o pozostawienie czasu na zadawanie pytań przez studentów. Po rozdaniu studentom niezbędnych materiałów, wydaniu zlecenia i wyjaśnieniu wątpliwości rozpoczyna się samodzielna praca studentów. Jeśli zajęcia przebie-

gają zgodnie z planem, to zadaniem nauczyciela jest jedynie służyć radą samodzielnie pracującym studentom.

Jak już wspomnieliśmy praca na zajęciach powinna odbywać się na podstawie zlecenia tłumaczenia. Zlecenie należy dokładnie sformułować i uwzględnić w nim następujące dane o tekście wyjściowym i docelowym:

- dane do tekstu wyjściowego: producent/nadawca, adresat, czas, miejsce, medium i powód, dla którego tekst powstał,
- dane do tekstu docelowego: cel tłumaczenia, adresaci, czas, miejsce, medium i w jakim celu tekst zostanie wykorzystany

Z danych tych wynikają najpierw ogólne pytania, na które można odpowiedzieć przy pomocy „łańcucha pytań” (W-Fragen).⁵ Praca w grupie polega najpierw na odpowiedzi na powyższe pytania najlepiej w formie dyskusji. Studenci mogą przy tym sprawdzić, czy dobrze zrozumieli zlecenie, a jeśli nie, to przeanalizować je ponownie. Ta wymiana doświadczeń przyczynia się do indywidualnego, a zarazem systematycznego sposobu postępowania ze zleceniem tłumaczenia. Studenci mają w ten sposób możliwość konfrontacji różnych punktów widzenia tego samego problemu, przedyskutowania go, przedstawienia swoich propozycji i wykazania się swoją kompetencją społeczną i komunikacyjną, które są tak ważne w komunikacji translatorskiej. Wynikiem takiej dyskusji jest z reguły ustalenie niezbędnych kroków w celu wykonania zadania i podziału pracy w grupie. Podział ten dotyczy przede wszystkim poszukiwania materiałów, dokumentów i innych środków pomocniczych. Najważniejszą rolę w procesie szukania, klasyfikacji i oceny przydatności środków pomocniczych odgrywa współpraca.⁶ Podczas konstruktywnej dyskusji studenci mogą nie tylko samodzielnie wyrażać swoje zdanie, ale również uaktywnić posiadaną wiedzę, rozwiązywać nowe zadania, które wymagają połączenia nowych informacji z już posiadanymi. Indywidualny wkład pracy na rzecz wspólnego osiągnięcia celu nauki przyczynia się – jak pokazuje doświadczenie - do rozwoju kreatywności i wzrostu zaufania do własnych osiągnięć, co w efekcie zwiększa motywację jednostki i całej grupy. Taka forma pracy daje dobre rezultaty również w grupach heterogenicznych.

Kolejny etap, czyli produkcja tekstu, poprzedzona jest szczegółową analizą tekstu. Na wstępie należy po kolei odpowiedzieć na pytania dotyczące produkcji tekstu docelowego, takie jak: typ tłumaczenia, rodzaj tekstu, funkcja tekstu, medium oraz czas powstania tekstu. Praca nad tekstem stanowi centralny punkt

⁵ „Łańcuch pytań” opracowany przez Haralda D. Lasswella w 1948 roku, stosowany w translologii m.in. przez Katharinę Reiß i Hansa G. Höniga, został rozszerzony i zmodyfikowany dla celów dydaktycznych przez Christiane Nord w 1991 roku. Brzmi on następująco: **Kto w jakim celu** przekazuje **komu** za pomocą **jakiego medium gdzie kiedy dlaczego** tekst o **jakiej funkcji? O czym** co mówi (**o czym nie**) w **jakiej kolejności** z użyciem **jakich niewerbalnych elementów jakimi słowami i jakimi zdaniami jakim tonem** i z **jakim skutkiem?** (W języku niemieckim wszystkie te pytania zaczynają się na literę „w” – przyp. tłumaczki).

⁶ Podstawą profesjonalnego przekładu - symulowanego na zajęciach – jest podział pracy i kooperatywność (por. Holz-Mänttari 1984).

kształcenia tłumaczy w wyższych uczelniach i obejmuje następujące etapy: rozumienie, analizę i produkcję tekstu. Z metodycznego punktu widzenia praca nad rozumieniem tekstu polega na analizie treści, szczególnie zaś na badaniu ukrytych informacji, natomiast na etapie produkcji tekstu na wybieraniu, organizowaniu i formułowaniu tekstu. Jednym z najważniejszych zadań przy produkcji tekstu jest z pewnością zdobycie materiałów, które - jak już wspomniano - ma miejsce na etapie przygotowania do wykonania zlecenia. Przygotowanie to polega na poszukiwaniu ważnych informacji, tekstów paralelnych, ale także na odpowiednim wykorzystaniu zdobytych wiadomości. Na produkcję tekstu mają wpływ trzy czynniki: dostosowanie formy językowej tekstu do potrzeb adresata; dostosowanie tekstu pod względem treści i tematu oraz wiedza zawarta w tekście. Każdy z tych czynników wymaga osobnego zajmowania się konkretną problematyką z uwzględnieniem odpowiednich punktów ciężkości. Zajęcia z translatoologii obejmują swym programem nie tylko techniki przekładu, lecz również ćwiczenia językowe i przekazywanie wiedzy (patrz wyżej).

Studenci podczas studiów z reguły nie spełniają podstawowego warunku, jakim jest dobre opanowanie języka ojczystego oraz obcego, nie mówiąc już o wielojęzyczności oraz wielokulturowości. Zdobywanie tej specyficznej wiedzy i umiejętności następuje dopiero w czasie studiów. Ćwiczenia obejmują - niezależnie od tego jak są nazywane - zarówno elementy przekazywania kompetencji językowej, jak również tekstowej oraz translatorskiej.⁷ Pozytywny rezultat w nabywaniu tych kompetencji w czasie zajęć zależy od składu grupy. Studenci w mojej grupie pochodzą często z mniejszości językowej zamieszkałej w Austrii, którzy zdecydowali się na studia translatoologiczne z powodu (często pozornej) dwujęzyczności⁸. Sytuacja ta sprawia, że praca nad poszerzeniem kompetencji językowej okazuje się konieczną i integralną częścią ćwiczeń i obejmuje z reguły zarówno język ojczysty jak i obcy. W przypadku języka bośniackiego, chorwackiego i serbskiego oznacza to, że osoby, które wyemigrowały z przyczyn politycznych, muszą uważnie śledzić zmiany zachodzące w rozwoju tych samodzielnych obecnie języków. Problematyka ta jest poruszana - o ile zachodzi taka potrzeba - przy okazji omawiania danego tematu lub też w trakcie konkretnej pracy nad tekstem.

Praca tłumacza nad tekstem na etapie recepcji polega na stosowaniu różnych pragmatycznych i funkcjonalnych strategii rozumienia tekstu i obejmuje zarówno zewnętrzne uwarunkowania mające wpływ na tekst, jak również rozwiązywanie problemów terminologicznych. Szczególną uwagę zwraca się przy tym na strukturę tekstu, leksykę, składnię oraz elementy multimedialne tekstu. Pojawiające się w rezultacie tego podejścia do tekstu problemy zostały podzielone na następujące grupy:

- pragmatyczne problemy translatorskie,

⁷ W artykule tym nie rozróżnia się pomiędzy kompetencją języka ojczystego a obcego. O roli kompetencji języka ojczystego pisze Resch (1998); o roli kompetencji języka obcego Hansen (1998).

⁸ Z różnych powodów ci studenci wykazują braki kompetencji zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym. Ich kompetencję językową można określić jako wielokrotną „półjęzyczność” (o semilingwizmie u dzieci cudzoziemców, por. Skutnabb-Kangas 1981).

- problemy translatorskie wynikające ze specyfiki dwu kultur,
- problemy translatorskie wynikające ze specyfiki danej pary językowej,
- problemy translatorskie wynikające ze specyfiki danego tekstu.⁹

Pragmatyczne problemy translatorskie dotyczą sytuacji komunikacyjnej oraz różnicy poziomu wiedzy odbiorcy wyjściowego i docelowego. Specyficzne problemy kulturowe dotyczą wyjaśnianych i implikowanych różnic pomiędzy normami i konwencjami w danych kulturach. Specyficzne problemy językowe w danej parze języków wynikają z różnicy struktury języka wyjściowego i docelowego, natomiast specyficzne problemy translatorskie wynikające ze specyfiki danego tekstu związane są z jego indywidualną i komunikatywną formą, dlatego też nie można ich uogólniać ani też stosować w innych tekstach. Ze rozumieniem tekstu ściśle związana jest umiejętność wyszukiwania informacji i dlatego należy podkreślić jak niezmiernie ważny jest ten etap w pracy tłumacza. Dlatego też należy wyrobić w studentach nawyk dokonywania niezbędnych poszukiwań oraz odróżniania *refleksu* od *refleksji*¹⁰.

Etap produktywnego tworzenia tekstu (produkcji tekstu) nie może być rozumiany jedynie jako zwykłe konstruowanie tekstu. Wręcz przeciwnie, jest on interaktywnym procesem, w którym nadanie tłumaczeniu formy pisemnej łączy się z nieustannym planowaniem i korygowaniem tekstu. W ćwiczeniu tym główny nacisk położony jest na zdobywanie i rozwijanie kompetencji tekstowych nieodłącznych dla tłumacza oraz na to, w jaki sposób wyrażone są w tekście intencje komunikacyjne charakterystyczne dla danego kręgu kulturowego. Należy do nich: forma zewnętrzna, budowa formalna, sposób werbalizacji powszechnie używanych sformułowań oraz posługiwanie się językiem typowym dla danego rodzaju tekstu. We wspomnianej już grupie o tzw. „domniemanej dwujęzyczności” często występuje podczas produkcji tekstu problem interferencji. Interferencja ta dotyczy z jednej strony tekstu i objawia się naruszeniem norm lingwistycznych, a z drugiej strony jest to także interferencja translatorska, która uniemożliwia osiągnięcie zamierzonego celu komunikacji.

W końcowej fazie zajęć z symulowanym zleceniem przekładu studenci zajmują się ostateczną redakcją tekstu, dostosowaniem typografii i układu graficznego, korespondencją ze zleceniodawcą oraz wystawieniem rachunku.

W ćwiczeniach przebiegających według tego schematu podział zadań w grupie może nie być równy, ponieważ zaawansowani studenci będą bardziej aktywni, co może mieć negatywny wpływ na motywację początkujących. Dlatego na zajęciach należy dążyć do urozmaicenia zajęć przez wprowadzenie pracy indywidualnej, pracy w tandemie i w grupie, aby z góry zapobiec powstawaniu takiej sytuacji. Celem tych zajęć jest również pokazanie studentom, jak należy prezentować wyniki, informować o poszukiwaniach, formułować zadania i cele, wyrażać swoją krytykę, jak brać udział w dyskusji i jakie stosować argumenty oraz jak uzasadniać swoje decyzje translatorskie. Zajęcia winny zatem mieć konstruktywny cha-

⁹ Ten podział wprowadziła Ch. Nord (1998:352) i użyła za punkt wyjścia, który ma ułatwić naukę przekładu.

¹⁰ Por. Hönig (1986).

rakter, problemy winny być samodzielnie formułowane i rozwiązywane i przekazywać studentom wiedzę, niezbędną w ich samodzielnej praktyce translatorskiej. W oparciu o posiadaną wiedzę i zdobyte na zajęciach umiejętności należy ćwiczyć rozumienie i analizę tych elementów, które występują w danym tekście.

Ocena tłumaczenia i ewaluacja

Jest rzeczą oczywistą, że w grupie studentów, o różnym stopniu zaawansowania, która ma wykonać różne zadania, nie wszystko może funkcjonować optymalnie. Rzeczywisty wynik widać dopiero przy ocenie wyników nauczania oraz na egzaminie.

Jeśli chodzi o ocenę wyników nauczania, niezwykle pomocna okazała się ewaluacja zajęć w czasie semestru i na zakończenie semestru. Towarzysząca jej kontrola polega na obserwacji, analizie i nieformalnie przekazywanej przez studentów informacji. Pojawia się więc sprzężenie zwrotne. Poza tym w trakcie semestru studenci mają wielokrotnie¹¹ okazję do wyrażenia - również w formie pisemnej - swojej opinii na temat zajęć. Na Uniwersytecie Wiedeńskim przeprowadzana jest pod koniec semestru ewaluacja przy pomocy ankiety, która zawiera pytania o charakterze ogólnym, pytania o formę i przebieg zajęć oraz o osobę nauczyciela.

Ocena osiągnięć studentów i określenia stopnia kompetencji jest trudne ze względu na cele nauczania. Z jednej strony muszą oni wykazać się wiedzą praktyczną, a z drugiej strony abstrakcyjnym sposobem myślenia. Udowodnienie posiadanych kompetencji zależy od sytuacji i bywa niekiedy powodem kontrowersyjnych kryteriów oceniania. Powstaje zatem pytanie, w jaki sposób można najlepiej kontrolować wyniki. Na zajęciach z metodyki przekładu języka niemieckiego-bośniackiego/chorwackiego/serbskiego stosowano już różne metody. Z trzyletniej analizy wyników opartych na informacjach otrzymanych od studentów i na podstawie egzaminów wynika, że dla tego rodzaju zajęć korzystne jest ocenianie na bieżąco. Oprócz zapisków osobistych nauczyciela, które zawierają jego własne obserwacje, i szczegółowych informacji od studentów, ocenia się dodatkowo kilka mniejszych prac w trakcie semestru. Z reguły chodzi tu zarówno o pracę w tandemie lub grupie, pracę wykonaną samodzielnie i niewielką pracę końcową. Kilka mniejszych testów umożliwia uniknięcie typowej sytuacji egzaminacyjnej, która bywa trudna dla części studentów.

Uwagi końcowe

Przy planowaniu i realizacji zajęć uniwersyteckich należy pamiętać o tym, że nie można uwzględnić jednocześnie wszystkich zakresów związanych z naucza-

¹¹ Nie ma tu ścisłych reguł. Zależnie od sytuacji i od grupy informacje mogą być przekazywane w czasie dyskusji lub na podstawie pisemnej ankiety.

niem i uczeniem się. Dlatego niezwykle ważne jest określenie celu nauczania. Zajęcia translatorskie należy rozumieć jako symulację prawdziwej sytuacji translatorskiej. Oznacza to, że studenci zbierają praktyczne doświadczenia w sytuacji, symulowanej przechodzą różne etapy pracy, a na koniec mogą wyrazić swoje opinie. Okazuje się, że uczenie się przebiega tym lepiej, im większą aktywność przejawiają uczący się. Nauczyciel wyznacza jedynie pewien zakres działania, w ramach którego studenci mogą wykazać się kreatywnością.

Thumaczyła z języka niemieckiego Zofia Krzysztoforska – Weisswasser

Literatur

- Eigler, Gunther. 1998. „Textkommunikation als Wechselspiel von Textverarbeiten und Textproduzieren“, w: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 51-67.
- Hansen, Gyde. 1998. „Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz“, w: Snell-Hornby, Mary/Hönig Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt A. Peter (Hrsg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 341-343.
- Hönig, Hans G. 1986. „Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse“, w: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, 230-251.
- Hönig, Hans G. 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Holz-Mänttari, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln. (Theorie und Methode)*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia. (Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226).
- Konrad, Klaus. 1998. „Kooperatives Lernen bei Studierenden: Förderung metakognitiver Selbstäußerungen und (meta)kognitive Profile“, w: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 67-85.
- Lasswell, Harold D. 1948. *Power and personality*. New York: Norton.
- Mackenzie, Rosemary & Vienne, Jean. 2000. „Resource research strategies: A key factor in teaching translation into the non-mother tongue“, w: Meta Grosman/Mira Kadrič/Irena Kovačič/Mary Snell-Hornby (eds.). *Translation into Non-Mother Tongues – In Professional Practice and Training*. Tübingen: Stauffenburg, 125-131.
- Nord, Christiane. 1991.² *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- Nord, Christiane. 1998. „Textanalyse: pragmatisch/funktional“, w: Snell-Hornby et al. (Hrsg.), 350-354.

- Prunč, Erich. 2000. „Translation in die Nicht-Muttersprache und Translationskultur“, w: M. Grosman et. (eds.), 5-20.
- Resch, Renate. 1998. „Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz“, w: Snell-Hornby et al., 343-345.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. (Transl. by Lars Malmberg and David Crane). Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters (Multilingual Matters 7).
- Wilss, Wolfram. 1992. „Was ist Übersetzungsdidaktik? Versuch einer Faktorenanalyse“, w: *Lebende Sprachen* 2, 56-60.

Mira Kadrić

Didaktische Strategien der Übersetzung

Zusammenfassung

Bei der Erarbeitung des didaktischen Programms jeder Unterrichtseinheit berücksichtigt man Aspekte wie: Zweck des Unterrichts, Stoff, Methoden sowie Lehr- und Lerntechniken. Das entscheidet von der Lehrqualität und bedingt die Ergebnisse der Abschlussprüfung wie auch die Beurteilung der Lehrer bei der Evaluation.

In dem vorliegenden Beitrag wird die Organisation der praktischen Übungen im Fach Übersetzung-Methodik für die Sprachenkombination Deutsch/Bosnisch/Kroatisch/Serbisch dargestellt, die an der Universität Wien geführt werden.¹² Zur Diskussion werden dabei die diesbezogenen didaktischen Fragen gestellt. Die Autorin stellt die These auf, dass ein festes Programm in der modernen Praxis der Übersetzungsvermittlung aus didaktischer Sicht unproduktiv ist. Deshalb auch wird der Unterricht und seine Konzeption als ein Prozess wahrgenommen, der bestimmte Fragestellungen voraussetzt. Infolge dessen lässt sich nur ein allgemeines Rahmenprogramm erarbeiten, das der Beurteilung und Kontrolle der Arbeitsergebnisse entsprechend und im Hinblick auf eventuelle Probleme korrigiert werden soll.

¹² Język serbsko-chorwacki został podzielony w Centrum für Translationswissenschaft w Wiedniu na oddzielne języki: bośniacki/chorwacki/serbski, przy czym nie dokonano zmiany i nie dostosowano programu nauczania do nowych realiów. Nauczyciele muszą na zajęciach uwzględnić postępujące różnice pomiędzy tymi językami.