

A Go board with black and white stones on a blue wooden background. The board is a 19x19 grid with a central star point. The stones are arranged in a pattern that is not a standard Go position, but rather a decorative arrangement. The text is centered in a semi-transparent white box.

DYDAKTYKA  
TŁUMACZENIA  
USTNEGO

# DYDAKTYKA TŁUMACZENIA USTNEGO

TŁUMACZENIE USTNE  
— TEORIA, PRAKTYKA, DYDAKTYKA

pod redakcją  
Przemysława Janikowskiego

NR 3

RADA NAUKOWA SERII

Agnieszka Chmiel  
Piotr Fast  
Ewa Gumul  
Krzysztof Hejwowski  
Joanna Krzywda  
Andrzej Łyda  
Maria Piotrowska

# DYDAKTYKA TŁUMACZENIA USTNEGO

pod redakcją

AGNIESZKI CHMIEL  
PRZEMYSŁAWA JANIKOWSKIEGO

Katowice 2015

Opiniowali do druku  
ŁUKASZ BOGUCKI  
ANDRZEJ ŁYDA

Adiustacja  
Jolanta Czapczyk

© Copyright by Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych,  
Agnieszka Chmiel, Przemysław Janikowski, Katowice 2015

**ISBN 978-83-64844-20-1**  
**ISSN 2083-1153**

Wydawca:



Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych  
40-032 Katowice, pl. Sejmu Śląskiego 1/419  
stowarzyszenieiw@gmail.com  
tel. + 48 505 300 667

Publikacja powstała przy współpracy  
z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach  
i Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

# S P I S T R E Ś C I

Agnieszka Chmiel, Przemysław Janikowski  
Wstęp / 11

## **I. ZAGADNIENIA WSPÓLNE**

Przemysław Janikowski

1. REKRUTACJA / 19
  - 1.1. Tendencje ogólne / 21
  - 1.2. Cele testowania wstępnego / 23
  - 1.3. Budowanie testów predyspozycji / 25
    - 1.3.1. Wybór i hierarchizacja umiejętności / 26
    - 1.3.2. Wybór narzędzi i konstrukcja sprawdzianu / 29
    - 1.3.3. Ocenianie i weryfikacja / 35
  - 1.4. Zakończenie / 35

Mieczysława Materniak-Behrens

2. PRZYGOTOWANIE — JĘZYK / 40
  - 2.1. Wstęp / 40
  - 2.2. Produkcja językowa / 41
  - 2.3. Kompleksowy charakter kompetencji językowej / 42
    - 2.3.1. C-test jako możliwość rozwoju kompetencji produktywnych / 44
    - 2.3.2. Pokonywanie barier językowych w procesie produkcji tekstu  
— przygotowanie do tłumaczenia ustnego / 48
    - 2.3.3. Przygotowanie do tłumaczenia ustnego w praktyce  
— propozycje ćwiczeń / 50
  - 2.4. Uświadamianie konieczności samodoskonalenia kompetencji  
językowej / 55
  - 2.5. Podsumowanie / 56

Bogumił Gasek

3. PRZYGOTOWANIE — WIEDZA / 60
  - 3.1. Typy wiedzy / 61
    - 3.1.1. Wiedza ogólna / 61
    - 3.1.2. Wiedza specjalistyczna / 68

3.2. Wiarygodność i jakość informacji / 75

3.2.1. Pomoc ekspertów / 76

3.3. Podsumowanie / 78

Anna Nowicka-Struska

4. HIGIENA I EMISJA GŁOSU / 81

4.1. „Drżący głos, miękkie nogi” – pokonywanie barier stresu w czasie pracy / 82

4.2. Anatomiczne uwarunkowania powstawania głosu / 84

4.3. „Tchu mi braknie” – rola oddechu w pracy głosem / 85

4.4. Zwiększanie możliwości oddechowych w czasie pracy głosem / 89

4.5. Odpowiednie ustawienie gardła, rezonans i wzmacnianie głosu mówcy / 90

4.6. Wzmacnianie głosu. Rezonatory górne. Rezonatory dolne / 93

4.7. „Język giętki” – trening artykulacyjny / 95

4.8. „Muzyka samogłosek, kontrapunkt spółgłosek” – zagadnienia brzmienia polszczyzny. Trening samogłosek / 97

4.9. Problemy spółgłosek / 99

4.10. Rola akcentu i intonacji w pracy głosem i procesie komunikacji / 100

4.11. W ramach podsumowania / 101

Maria Tymczyńska

5. AKTYWNE SŁUCHANIE / 104

5.1. Zamiast wstępu, czyli słyszeć nie znaczy słuchać / 104

5.2. Słuchanie w tłumaczeniu ustnym / 105

5.3. Koncentracja uwagi / 108

5.4. Analiza struktury tekstu / 110

5.5. Słuchanie tekstów nasyconych informacjami niekontekstowymi / 113

5.6. Dalszy rozwój umiejętności aktywnego słuchania / 115

5.7. Słuchanie w sytuacjach kryzysowych / 117

5.8. Wnioski i uwagi końcowe / 119

## II. TŁUMACZENIE KONSEKUTYWNE

Agnieszka Chmiel

6. PAMIĘĆ W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM / 125

6.1. Pamięć jako jedna z kluczowych kompetencji w tłumaczeniu konsekutywnym / 125

6.2. Modele i typologia pamięci / 125

6.3. Wykorzystanie poszczególnych typów pamięci przez tłumacza / 127

6.4. Trening pamięciowy w szkoleniu tłumaczy – czy warto? / 128

6.5. Wizualizacja i ćwiczenia wspomagające jej rozwój / 129

6.6. Inne ćwiczenia pamięciowe / 135

6.7. Podsumowanie / 137

Przemysław Janikowski

- 7. NOTOWANIE / 141
  - 7.1. Wprowadzenie / 141
  - 7.2. Wielomodalność tłumaczenia konsekutywnego z notowaniem / 142
    - 7.2.1. Zarys podejścia / 142
    - 7.2.2. Indywidualizacja / 144
  - 7.3. Dydaktyka / 146
    - 7.3.1. Technologia notowania / 146
    - 7.3.2. Relacja pamięć-notatki / 148
    - 7.3.3. Kondensacja / 151
    - 7.3.4. Układ graficzny / 153
    - 7.3.5. Wybór kodu notowania / 155
    - 7.3.6. Symbole / 158
    - 7.3.7. Automatyzacja, integracja i jeszcze raz automatyzacja / 159
  - 7.4. Podsumowanie / 162

Anna Jelec

- 8. PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM / 167
  - 8.1. Wstęp / 167
    - 8.1.1. Umysł tłumacza / 168
  - 8.2. Przetwarzanie treści w tłumaczeniu konsekutywnym – definicja / 168
  - 8.3. Nauczanie przetwarzania treści / 170
    - 8.3.1. Przetwarzanie w tłumaczeniu konsekutywnym a model Gile'a / 171
  - 8.4. Podsumowanie: wskazówki do nauczania przetwarzania treści w tłumaczeniu konsekutywnym / 182

Paweł Korpala

- 9. PRODUKCJA W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM / 185
  - 9.1. Wprowadzenie / 185
  - 9.2. Kondensacja treści / 187
  - 9.3. Koherencja i kohezja / 189
  - 9.4. Rejestr językowy i emocjonalna warstwa wypowiedzi / 190
  - 9.5. Występowanie publiczne i zdolności improwizacyjne / 192
  - 9.6. Stres w tłumaczeniu konsekutywnym / 197
  - 9.7. Podsumowanie / 200

### **III. TŁUMACZENIE SYMULTANICZNE**

Magdalena Bartłomiejczyk

- 10. WPROWADZENIE TŁUMACZENIA SYMULTANICZNEGO / 207
  - 10.1. Wstęp / 207
  - 10.2. Kompetencje potrzebne do tłumaczenia symultanicznego / 207
  - 10.3. Komponent teoretyczny / 210

- 10.4. Ćwiczenia paratłumaczeniowe / 211
- 10.5. Ćwiczenia z wykorzystaniem innych metod tłumaczeniowych / 216
- 10.6. Tłumaczenie symultaniczne
  - dobór tekstów dla początkujących tłumaczy / 220
- 10.7. Podsumowanie / 224

Agnieszka Chmiel

- 11. PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM / 227
  - 11.1. Tłumaczenie symultaniczne jako kompleks procesów trudnych do wyizolowania / 227
  - 11.2. Przetwarzanie w tłumaczeniu symultanicznym / 228
  - 11.3. Ćwiczenia / 231
    - 11.3.1. Przewidywanie treści wystąpienia / 232
    - 11.3.2. Regulacja opóźnienia / 234
    - 11.3.3. Informacje niekontekstowe / 235
    - 11.3.4. Tłumaczenie idiomów / 239
    - 11.3.5. Tłumaczenie terminologii / 240
    - 11.3.6. Tłumaczenie cytatów / 242
    - 11.3.7. Tłumaczenie szybko mówiących prelegentów i tekstów czytanych / 243
    - 11.3.8. Tłumaczenie niestandardowych akcentów / 244
  - 11.4. Podsumowanie / 245

Paula Gorszczyńska

- 12. PRODUKCJA W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM / 248
  - 12.1. Wprowadzenie / 248
  - 12.2. Domeny tekstualności i model wysiłkowy a przeformułowanie / 249
  - 12.3. Propozycje ćwiczeń / 257

Justyna Woroch

- 13. AUTOPOPRAWKI / 270
  - 13.1. Wprowadzenie / 270
  - 13.2. Autopoprawki błędów w tłumaczeniu ustnym / 271
    - 13.2.1. Autopoprawki wybranych błędów tłumaczeniowych / 272
    - 13.2.2. Autopoprawki wybranych błędów językowych / 276
    - 13.2.3. Autopoprawki błędów prezentacji / 282
  - 13.3. Podsumowanie / 284

## **IV. ZAGADNIENIA KOŃCOWE**

Ewa Kościalkowska-Okońska

- 14. OCENIANIE / 289
  - 14.1. Kryteria oceny jakości / 290
  - 14.2. Relacja student – nauczyciel / 294

- 14.3. Rodzaje oceniania / 296
- 14.4. Sposoby oceniania / 297
- 14.5. Propozycja kryteriów oceny / 305
- 14.6. Uwagi końcowe / 308

Joanna Spychała

- 15. STYLISTYKA I KULTURA JĘZYKA / 311
  - 15.1. Wprowadzenie
    - język ojczysty w programie studiów tłumaczeniowych / 311
  - 15.2. Stylistyka w przekładzie / 315
  - 15.3. Bogactwo leksykalne polszczyzny / 320
  - 15.4. Problem fleksji w języku polskim / 322
  - 15.5. Wskazówki bibliograficzne / 329
  - 15.6. Podsumowanie / 331

Piotr Ligaj

- 16. POLSZCZYŹNA TŁUMACZY PRACUJĄCYCH W INSTYTUCJACH UE / 337
  - 16.1. Poprawność a puryzm — o normie językowej i jej funkcjach / 337
  - 16.2. Polszczyzna tłumacza w niebezpieczeństwie — dlaczego? / 339
  - 16.3. I wierne, i piękne, czyli jak zrobić omlet, nie rozbijając jaj / 342
  - 16.4. Potyczki językowe w kabinie / 343
    - 16.4.1. Zapożyczenia / 343
    - 16.4.2. Kalki / 344
    - 16.4.3. Semantyka / 348
    - 16.4.4. Fleksja / 353
    - 16.4.5. Wymowa / 358
  - 16.5. Jak pracować nad poprawnością / 362

Zbigniew Nadstoga

- 17. TŁUMACZ NA RYNKU PRACY / 364
  - 17.1. Przed konferencją / 364
  - 17.2. Przygotowanie do konferencji / 371
  - 17.3. Konferencja / 373
  - 17.4. Kontakt z delegatami / 379
  - 17.5. Zarządzanie kryzysem / 379
  - 17.6. Po zleceniu / 380
  - 17.7. Etyka zawodowa / 380
  - 17.8. Podsumowanie / 381

Maciej Machniewski

- 18. PRACA W INSTYTUCJACH UNII EUROPEJSKIEJ / 384
  - 18.1. Tłumaczenie ustne w instytucjach i organach Unii Europejskiej / 384
  - 18.2. Rekrutacja tłumaczy ustnych na potrzeby instytucji unijnych / 388
  - 18.3. Wyzwania związane z pracą dla instytucji UE
    - a dydaktyka tłumaczeniowa / 390

Marta Kajzer-Wietrzny

- 19. ŹRÓDŁA INTERNETOWE POMOCNE W DYDAKTYCE / 394
  - 19.1. Strony o tłumaczeniu konferencyjnym / 395
  - 19.2. Bazy nagrań opracowanych specjalnie dla studentów tłumaczenia konferencyjnego / 398
  - 19.3. Oprogramowanie wspomagające ćwiczenie tłumaczenia ustnego / 401
  - 19.4. Blogi tłumaczy konferencyjnych / 402
  - 19.5. Fora internetowe / 404
  - 19.6. Źródła przemówień przydatne w praktyce tłumaczenia (nieprzygotowane z myślą o tłumaczach) / 404

Indeks ćwiczeń / 408

Noty o autorach / 412

AGNIESZKA CHMIEL  
PRZEMYSŁAW JANIKOWSKI

## WSTĘP

Opracowanie, które oddajemy do rąk czytelników, stanowi owoc pięciu lat wyłożonej pracy zespołu siedemnaściorga autorów, których poprosiliśmy o współtworzenie niniejszej publikacji. Ten olbrzymi wysiłek podjęliśmy w przeświadczeniu, że na polskim rynku dydaktyki tłumaczeń ustnych (poszatkowanym granicami nieskomunikowanych ze sobą neofilologii) a miejscami zupełnie oderwanym od akademickich prób weryfikowania skuteczności i sensowności stosowanych rozwiązań) przydałaby się publikacja, która wychodząc od mocnych podstaw teoretycznych, w sposób systematyczny przedstawiłaby nauczanie tłumaczenia konferencyjnego, zaczynając od sposobów rekrutacji, a kończąc na narzędziach pomocnych w pracy tłumacza ustnego. Pięć lat po rozpoczęciu prac, pomimo pojawienia się książki Florczaka (2013), która w ograniczonym zakresie wypełniła opisaną powyżej lukę, tym bardziej żywymy przekonanie, że nasza propozycja odpowie na rzeczywiste potrzeby studentów–samouków, ale przede wszystkim pozostawianych często własnej inwencji nauczycieli tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego (a także pośrednio innych typów tłumaczenia ustnego).

Aby zaczerpnąć z zasobów wiedzy nie tylko angielskojęzycznego świata dydaktyki tłumaczeń, do współpracy zaprosiliśmy również germanistów, romanistów, rusycystów i polonistów z siedmiu polskich ośrodków badawczych, a także osoby niezwiązane ze środowiskiem akademickim, które — w ostatniej części pracy — pozwoliły nam zbliżyć się do rynku tłumaczeń i jego specyfiki. Taka wielość głosów i perspektyw oznaczała jednak nie tylko bogactwo, ale również problemy, między innymi konkretne kombinacje językowe, w których na co dzień pracują nasi autorzy, a których „uruchamianie” w niniejszej publikacji mogłoby skomplikować

jej lekturę. Tu i ówdzie nie udało się uniknąć materiału pogładowego w drugich językach autorów, jednak wszędzie, gdzie to było możliwe, staraliśmy się ograniczyć go do minimum, a językiem prezentacji wszelkich przykładów uczynić język polski.

Zapraszając poszczególnych autorów do tworzenia niniejszej publikacji, nie określaliśmy żadnych ram teoretycznych, na których mieliby oprzeć swoje rozważania. Jedyna wytyczna dotyczyła tego, by zaproponowane rozwiązania wynikały zarówno z doświadczenia dydaktycznego danego autora, jak i wiedzy teoretycznej wypracowanej przez lata przez teoretyków tłumaczenia ustnego. Pomimo tej wyjściowej swobody uzyskaliśmy spójność ram teoretycznych, ponieważ większość autorów w swoich rozważaniach teoretycznych niezależnie odwołało się do modelu<sup>1</sup> wysiłków Daniela Gile'a (1995, 2009). Nie jest to zapewne niespodzianką, jako że Gile jest jednym z najbardziej płodnych i wpływowych badaczy tłumaczenia ustnego (Grbić i Pöllabauer 2009, Pöhhacker 2009), a jego monografia dotycząca modelu wysiłków jest najczęściej cytowanym jego dziełem. Jak przyznaje sam autor, model ten wykorzystuje pojęcia znane tłumaczom i studentom (Gile 2009: 160) i został mocno powiązany z kontekstem dydaktycznym (Gile 2009: 188), jego celem zaś było stworzenie „przydatnej pomocy teoretycznej w ćwiczeniach praktycznych podczas szkolenia” (Gile 2009: xv). (Ponadto wykorzystanie Gile'owskiego porównania zasobów poznawczych do wina w butelce, które należy odpowiednio rozlać do różnych kieliszków, czyli „wysiłków”, jest szczególnie chwytliwa wśród studentów.) Pomimo krytyki (np. brak większego potwierdzenia w badaniach empirycznych i oparcie modelu na przestarzałej teorii uznającej istnienie wspólnej puli zasobów kognitywnych wykorzystywanych w różnych zadaniach (Seeber 2011: 198)), jest to jednak model uniwersalny do zastosowań dydaktycznych. W prosty sposób pomaga wytłumaczyć studentom pewne zjawiska, których sami doświadczają już w początkowej fazie szkolenia — na przykład efekt domina (*spillover effect*) czy przeciążenia kognitywnego (*saturation level*). Wydaje się, że również autorzy niniejszej publikacji uznali zalety modelu Gile'a i często opierali swe rozważania na takim właśnie opisie teoretycznym zjawisk zachodzących w tłumaczeniu ustnym. Niektórzy autorzy odnoszą się też do popularnego obecnie modelu pamięci roboczej Baddeleya (1997), przyczyniając się również w niezamierzony sposób do ujednolicenia ram teoretycznych niniejszej publikacji. Natomiast ćwiczenia

---

<sup>1</sup> Używamy liczby pojedynczej świadomie, uznając Gile'owskie modele odnoszące się do różnych typów tłumaczeń tak naprawdę za odmiany bądź warianty jednego modelu tłumaczenia ustnego.

## WSTĘP

zawarte w poszczególnych rozdziałach opracowane zostały w oparciu o metody niecałościowe, zatem każde ćwiczenie dotyczy rozwoju konkretnej umiejętności składowej tłumaczenia. Takie podejście jest zgodne z postulowanym przez Van Dam (1989: 168-169) podziałem nabywania złożonej umiejętności tłumaczenia na izolację, internalizację i integrację, a także odzwierciedla uznany przez wielu trójpodział na fazę kontrolowaną, kompilacyjną i autonomiczną w rozwijaniu konkretnej umiejętności (Stillings et al. 1991: 56-59; Ackerman 1988: 289; Anderson 1982).

Od strony formalnej niniejszą publikację podzieliliśmy na cztery główne części. Pierwsza zawiera zagadnienia wspólne dla różnych typów tłumaczeń, takie jak rekrutacja, przygotowanie językowe, wiedza fachowa, emisja głosu i aktywne słuchanie. Dwie kolejne części dotyczą odpowiednio tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego. Ze względu na ograniczoną objętość tomu zdecydowaliśmy się uwzględnić jedynie te dwa typy tłumaczenia ustnego jako dominujące na rynku i kluczowe dla szkolenia tłumaczy. Część czwarta to zagadnienia końcowe, również niespecyficzne dla konkretnego typu tłumaczenia.

Kolejność rozdziałów w części drugiej i trzeciej odzwierciedla konceptualny podział procesu tłumaczenia (nie tylko ustnego) na trzy składowe (odbiór tekstu źródłowego, transfer, produkcja tekstu docelowego), który to podział pojawia się właściwie od początku przekładoznawstwa (Kade 1968; Nida i Taber 1969). Również w modelu interpretacyjnym tłumaczenia ustnego tak zwanej Szkoły Paryskiej między rozumieniem komunikatu źródłowego a ponownym wyrażeniem jego treści w komunikacie docelowym występuje faza dewerbalizacji, czyli przetwarzania treści w formie semantycznej, ale nie leksykalnej (Seleskovitch 1978; Seleskovitch i Lederer 1995). Oczywiście taki trójpodział, jak każdy podział złożonego zjawiska w abstrakcyjnym modelu rzeczywistości, jest uproszczeniem, w dodatku krytykowanym ze względu na brak jakichkolwiek empirycznych badań w tym zakresie (Gile 1990: 30-32; Dejean le Féal 1998: 42-43; por. Gile 2003). Tak naprawdę przetwarzanie ma miejsce w tłumaczeniu zarówno w czasie odbioru tekstu źródłowego, jak i w czasie produkcji tekstu docelowego. Jednak dla jasności wyводу i większego porządku, my również zdecydowaliśmy się na wyodrębnienie trzech faz — recepcji, przetwarzania i produkcji — w obydwu z omawianych typów tłumaczenia.

Na potrzeby niniejszej publikacji i zgodnie z przywołanym wcześniej trójpodziałem procesu tłumaczenia obecnym w literaturze przedmiotu uznajemy więc przetwarzanie za etap psycholingwistyczny odwołujący się zarówno do oryginału, jak i do tekstu docelowego, natomiast produkcję za etap zawierający jedynie operacje na języku docelowym. Podział taki nie tylko porządkuje proces tłumaczenia, ale pozwala również skła-

syfikować odpowiednio techniki tłumaczeniowe. I tak na przykład bardzo popularna technika „salami”, czyli dzielenia elementów wypowiedzi docelowej na jak najprostsze i najkrótsze zdania, będzie według naszego podziału techniką produkcyjną, ponieważ jej punkt wyjścia stanowić może już wstępnie sformułowana wypowiedź w języku docelowym (całość operacji zamyka się w tym języku); z kolei wydłużanie opóźnienia tekstu docelowego względem oryginału przynależy do przetwarzania, ponieważ zakłada operacje na obydwu występujących w procesie tłumaczenia tekstach/językach. Aby jeszcze lepiej zwizualizować sobie ramy zaproponowanego przez nas podziału, można sobie wyobrazić mówcę, który formułuje samodzielną wypowiedź — bez podstawy w postaci oryginału. Wszystkie jego wysiłki oraz analogiczne do nich elementy tłumaczenia ustnego uznać można za z natury produkcyjne.

Etap recepcji, jako wspólny dla obu typów tłumaczenia, omówiony został w rozdziale I.5 dotyczącym aktywnego słuchania i zamieszczony w pierwszej części publikacji. W części drugiej o tłumaczeniu konsekwentnym zawarliśmy dwa rozdziały o pamięci (II.6) i notatkach (II.7), czyli kluczowych dla tego typu tłumaczenia elementach. Dwa kolejne to przetwarzanie (II.8) i produkcja (II.9). W trzeciej części poświęconej tłumaczeniu symultanicznemu również mamy rozdziały poświęcone przetwarzaniu (III.11) i produkcji (III.12), poprzedzone rozdziałem wprowadzającym ten typ tłumaczenia do dydaktyki (III.10). Tę część publikacji kończy rozdział o autopoprawkach (III.13). Rozdział IV.14, otwierający część czwartą tomu, dotyczy oceny tłumaczeń, dwa kolejne (IV.15–IV.16) poświęcone są poprawności i stylistyce języka polskiego, jako że o polszczyźnie bardzo często zapomina się w programach kształcenia tłumaczy zazwyczaj realizowanych na filologiach obcych. Rozdział IV.17 dotyczy funkcjonowania młodego tłumacza na rynku polskim, a rozdział IV.18 opisuje rzeczywistość zawodową tłumaczy pracujących w instytucjach unijnych. Trzy rozdziały (IV.16–IV.18) w tej części zostały napisane przez praktykujących tłumaczy niezajmujących się obecnie teorią przekładu, stąd ich bardziej praktyczny i mniej akademicki charakter. Ostatni rozdział (IV.19) to omówienie wybranych zasobów internetowych przydatnych w szkoleniu tłumaczy, nie zawiera on osobnej bibliografii ze względu na swoją specyfikę.

Znakomita większość rozdziałów jest połączeniem teoretycznego opisu zadanego zagadnienia i ćwiczeń, które znajdują uzasadnienie w teorii i w doświadczeniu dydaktycznym autorów. Ćwiczenia mogą być wykorzystywane w proponowanym kształcie lub modyfikowane zgodnie z sugestiami lub według uznania. Opis każdego ćwiczenia rozpoczyna się od określenia celów dydaktycznych, następnie omówiona jest rola na-

## WSTĘP

uczyciela i zadania studentów. Odstępstwem od ujednoczonego formatu są ćwiczenia w rozdziale czwartym o emisji głosu. Ze względu na swój autosugestywny charakter przyjęły one bardziej adekwatną formę bezpośredniego zwrotu nauczyciela do studenta w trybie rozkazującym drugiej osoby liczby pojedynczej. Rozdziały o rekrutacji i ocenie nie zawierają ćwiczeń, lecz konkretne propozycje lub przykłady — odpowiednio — zadań wykorzystywanych w rekrutacji i kryteriów oceny tłumaczeń ustnych.

W związku z przyjętym podziałem tematycznym rozdziałów trudno było uniknąć podobieństw proponowanych ćwiczeń. Czasami czytelnikowi może się wydawać, że ćwiczenia w różnych rozdziałach są tożsame, lecz zdecydowaliśmy się je zachować, ponieważ różnice między nimi wynikają na przykład z innych celów danego ćwiczenia. Czasami niewielka zmiana na przykład dodanie możliwości notowania, konieczności nagrywania albo presji czasu może w efekcie doprowadzić do ćwiczenia zupełnie innych umiejętności.

Z niniejszej książki można korzystać na wiele sposobów. Oczywiście można ją przeczytać w całości, budując własny program szkolenia w oparciu o kolejno omawiane fazy i proponowane ćwiczenia. Można z niej także korzystać nieliniowo, ponieważ każdy z rozdziałów dotyczący pewnego wycinka dydaktyki tłumaczenia ustnego w pewnym stopniu odzwierciedla progresję ćwiczeń i nawet w początkowym rozdziale (na przykład o aktywnym słuchaniu) czytelnik znajdzie ćwiczenia bardziej zaawansowane do wykorzystania niekoniecznie na początku programu szkolenia tłumaczy. I wreszcie w poszukiwaniu inspiracji dydaktycznej na zajęcia realizujące wąsko zakrojony cel szkoleniowy można sięgnąć do indeksu i w ten sposób znaleźć propozycje konkretnych ćwiczeń poszczególnych (zespołów) umiejętności.

Interdyscyplinarność badań nad tłumaczeniem ustnym oraz różne tradycje badawcze, z których wyrastają nasi autorzy, wywołały naturalnie pewne niespójności terminologiczne. W odróżnieniu od wspólnej podstawy teoretycznej, którą, jak nadmieniliśmy powyżej, udało się po części wypracować naturalnie, zaprowadzenie porządku terminologicznego wymagało ingerencji redakcyjnej. W podejmowanych decyzjach przyświecało nam nie tylko pragnienie ułatwienia lektury odbiorcy, ale również przekonanie, że dążenie do ujednoczenia terminologii to w każdej dziedzinie znak jej dojrzwania.

Za punkt wyjścia i główne kryterium doboru terminów do niniejszej publikacji uznaliśmy próbę ich spolszczenia. Wydaje się ona bowiem nie tylko sprawiedliwa wobec różnego filologicznego „pochodzenia” autorów, ale również najbardziej usprawniająca dialog. Dopiero w drugiej kolejności zwracaliśmy uwagę na stopień rzeczywistego zakorzenienia w polskim

przekładoznawstwie, wychodząc z założenia, że to, co najczęstsze, niekoniecznie musi być najlepsze. W tym drugim przypadku posługiwaliśmy się nie tylko słownikami i tezaurusami (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier 2006; Lukszyn 1993), opracowaniami encyklopedycznymi i antologiami (Dąmbska-Prokop 2010; Bukowski, Heydel 2009), ale również materiałami o charakterze podręcznikowym i kluczowymi tekstami przekładoznawczymi. Kilka z powyższych ustaleń ze względu na rozpowszechnienie rzeczonych terminów zasługuje na krótki opis w ramach niniejszego wstępu.

Leżące w sercu dydaktyki rozróżnienie na umiejętności/sprawności/kompetencje (te ostatnie zwłaszcza w liczbie mnogiej) potraktowaliśmy zgodnie z definicjami z *Nowego Słownika Pedagogicznego* (Okoń 2001). W konsekwencji różnica pomiędzy umiejętnością i sprawnością polega wyłącznie na wyższym stopniu biegłości i automatyzacji w tym drugim przypadku, natomiast kompetencja oznacza cały zakres umiejętności i sprawności koniecznych do wykonywania jakiegoś zadania, tu najczęściej jako kompetencja tłumaczeniowa.

Leżące w sercu procesu tłumaczeniowego rozróżnienie na strategie, techniki i metody wywołało więcej zamieszania ze względu na olbrzymie zróżnicowanie wyjściowe znacznie odbiegające od ideału terminologicznej precyzji. W tym przypadku za probierz już osiągniętej standaryzacji uznaliśmy dwa słowniki terminologiczne względnie jednolicie definiujące strategię jako globalnie determinowane sposoby postępowania tłumacza w stosunku do określonego tekstu (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier 2006: 91; por. Lukszyn 1993: 300), technikę zaś jako sposób postępowania w stosunku do konkretnych jego elementów (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier 2006: 95; por. Lukszyn 1993: 326). Z kolei nieindeksowany w słownikach „typ” zarezerwowaliśmy dla sposobów tłumaczenia charakteryzowanych przez zespół dostępnych środków i ograniczeń, na przykład tłumaczenie konsekwentne, dubbing itd.

Wreszcie co do konkretnych elementów procesu tłumaczenia lub rodzajów ćwiczeń — w myśl wspomnianej powyżej nadrzędnej zasady spolszczania terminów rozpowszechniony nie tylko w angielskojęzycznych kręgach *shadowing* zastępowaliśmy wtórowaniem, antycypację przewidywaniem, *code-switching* przełączaniem kodów, natomiast zapożyczony z francuskiego *décalage* opóźnieniem. Oczywiście, pozostały przypadki, w których z uwagi na mnogość tradycji, peryferyjny w stosunku do przekładoznawstwa charakter terminu oraz inne czynniki nasze decyzje były dość arbitralne. Tak rzecz się miała między innymi z ujednoceniem pojęcia pamięci operacyjnej do pamięci roboczej, choć ich dystrybucja w języku polskim wydaje się porównywalna.

## WSTĘP

Pomimo olbrzymiego wysiłku, który kryje się za niniejszą publikacją, a za który autorom należą się serdeczne podziękowania, niewątpliwie nie udało się uniknąć pewnych usterek i niedociągnięć. Żywimy nadzieję, że pomimo nich nasza praca pomoże skonsolidować polskie środowisko badaczy tłumaczenia ustnego, przyczyni się do podniesienia świadomości teoretycznej czytelników, a co za tym idzie, poprawy jakości dydaktyki i samego tłumaczenia, natomiast w sytuacjach awaryjnych po prostu dostarczy dobrych, bo wypracowanych na gruncie pogłębionego przekładowiczego namysłu, narzędzi do rozwijania poszczególnych umiejętności tłumaczeniowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P.L., Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1998, nr 117, s. 288–318.
- Anderson, J.R., Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*. 1982, nr 89, s. 369–406.
- Baddeley, A.D. *Human Memory. Theory and Practice. Revised edition*. Hove: Psychology Press, 1997.
- Bukowski, P., Heydel, M. (Red.) *Współczesne teorie przekładu: antologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009.
- Dąmbska-Prokop, U. *Nowa encyklopedia przekładowstwa*. Kielce: Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica, 2010.
- Dejean le Féal, K. Non Nova, Sed Nove. *The Interpreters' Newsletter*. 1998, nr 8, s. 41–49.
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H., Cormier, M.C. (Red.) *Terminologia tłumaczenia = Terminologie de la traduction*. Przeł. Teresa Tomaszewicz. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006.
- Florczak, J. *Tłumaczenia symultaniczne i konsekwentne: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck, 2013.
- Gile, D. Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation. W: *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Red. Gran, L., Taylor, C. Udine: Compantotto Editore, 1990, s. 28–41.
- Gile, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Gile, Daniel. Justifying the Deverbalization Approach in the Interpreting and Translation Classroom. *Forum* 2003, nr 1(2), s. 47–64.
- Gile, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training. Revised edition*. Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Grbić, N., Pöllabauer, S. An author-centred scientometric analysis of Daniel Gile's oeuvre. W: *Efforts and Models in Interpreting and Translation Re-*

- search: A tribute to Daniel Gile.* Red. Hansen, G., Chesterman, A., Gerzymisch-Arbogast, H. Philadelphia: John Benjamins, 2009, s. 3–24.
- Kade, O. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1968.
- Nida, E.A., Taber, C.R. *The Theory and Practice of Translation.* Leiden: E.J.Brill, 1969.
- Nowy słownik pedagogiczny.* Red. Okoń, W. Wyd. 3. popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Pöchhacker, F. The turns of Interpreting Studies. W: *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: A tribute to Daniel Gile.* Red. Hansen, G., Chesterman, A., Gerzymisch-Arbogast, H. Philadelphia: John Benjamins, 2009, s. 25–46.
- Seeber, K.G. Cognitive load in simultaneous interpreting: Existing theories – new models. 2011. *Interpreting*, nr 13(2), s. 176–204.
- Seleskovitch, D. *Interpreting for international conferences.* Washington: Pen and Booth, 1978.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. *A systematic approach to teaching interpretation.* Silver Spring, MD: The Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.
- Stillings, N.A., Feinstein, M., Garfield, J., Rissland, E., Rosenbaum, D., Weisler, S., Baker-Ward, L. *Cognitive Science. An Introduction.* Cambridge: MIT Press, 1991.
- Tezaurus terminologii translatorycznej.* Red. Lukszyn, J. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Van Dam, I.M. Strategies of simultaneous interpreting. W: *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation.* Red. Gran, L., Dodds, J. Udine: Campanotto Editore, 1989, s. 167–176.

# I. ZAGADNIENIA WSPÓLNE



# ROZDZIAŁ I

## REKRUTACJA

### 1.1. TENDENCJE OGÓLNE

Po pierwszej dużej fali zainteresowania badaczy tłumaczeniem ustnym, która pojawiła się w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, w ostatnich latach daje się zauważyć kolejne ożywienie przekładające się między innymi na sporą liczbę publikacji poświęconych zagadnieniom rekrutacji i ogólniej – testowania predyspozycji do tego zawodu. Zarówno w tekstach o charakterze zwartym (Chabasse 2009; Shlesinger, Pöchhacker 2011), jak i w ogromnej liczbie artykułów, których wybór stanowić będzie podstawę dla niniejszego rozdziału, można zauważyć optymizm wypływający z ostatecznego porzucenia mitu wrodzonego talentu jako jedynej właściwej podstawy umożliwiającej działalność na polu tłumaczeniowym. Od tekstu Mackintosh z roku 1999 powszechnie uznaje się, że przy odpowiednim nakładzie pracy szkolenie ma sens, ponieważ tłumaczami ustnymi „stajemy się, a nie rodzimy” (Kalina 2000: 8–9; Russo 2011: 6). Oczywiście optymizm w tym względzie ma swoje granice. Moser-Mercer (1994: 60) pisze o głosie i dykcji jako elementach warsztatu tłumacza, które mogą być doskonałe tylko w bardzo nieznacznym stopniu, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę krótki czas trwania większości programów dydaktycznych. Równolegle należałoby wspomnieć o innej mocno osadzonej biologicznie sprawności, to jest o słuchu, którego ubytki mogą dyskwalifikować nawet najbardziej zmotywowanych adeptów tłumaczenia ustnego. We wszystkich pozostałych przypadkach ogromna i wieloraka plastyczność ośrodkowego układu

nerwowego (Pascual-Leone i in. 2005; Duffau 2013) rzeczywiście uzasadnia wspomniany optymizm, reorientując zadania rekrutacyjne z poszukiwania samorodnych talentów na ocenę tak czy inaczej rozumianego potencjału dydaktycznego.

Tego właśnie potencjału i jego pomiarów dotyczy większość współczesnych tekstów poświęconych rekrutacji, zaś najczęściej wspomnianym (niekoniecznie stosowanym) narzędziem podnoszenia rzetelności testów jest pomiar korelacji pomiędzy ich wynikami a wynikami egzaminów końcowych (Skaaden 1999; Russo, Pippa 2004, Pöchlacher 2011). O ile motywacje kryjące się za takim podejściem są jak najbardziej chwalebne, o tyle warto przyjrzeć się zastrzeżeniom zgłaszanym co prawda przez nielicznych badaczy, ale niezwykle istotnym z uwagi na potencjalne konsekwencje takiego kryterium doboru narzędzi testowych i co za tym idzie, na decyzje egzaminacyjne.

Podstawowe zastrzeżenie natury statystycznej podnoszą Timarová i Ungoed-Thomas, którzy przypominają, że korelacja nie oznacza jeszcze przyczynowości (2009: 233, 242). Powołując się na wcześniejsze klasyfikacje i badania wyróżniają oni gros zmiennych pośredniczących, występujących w takich badaniach, takich jak: czas poświęcony na ćwiczenia, jakość dydaktyki, długość kursu, style uczenia się, osobowość nauczyciela, otoczenie klasowe, poziom stresu, nastawienie, motywacja (226–227), do których należałoby dodać konstrukcję egzaminu końcowego. Już ten wybiórczy przecież przegląd poddaje w wątpliwość sensowność mierzenia rzetelności egzaminów wstępnych stopniem korelacji z egzaminami końcowymi, pokazując, jak wiele innych czynników, zwłaszcza dotyczących organizacji procesu uczenia się, może mieć wpływ na wyniki tych ostatnich. Zastrzeżenia te nie oznaczają naturalnie, że badanie takich relacji jest pozbawione sensu, sugerują jedynie, że aby można było z nich pełniej skorzystać, istnieje konieczność wypracowania narzędzia, które otrzymane za ich pomocą dane ilościowe spoi z danymi jakościowymi. Zrąb takiego narzędzia stanowić może analiza „dzienniczek aktywności”, w których studenci mieliby za zadanie przez cały okres trwania kursu notować czas przeznaczony na naukę, poziomy motywacji, elementy środowiskowe i inne wybrane przez badaczy czynniki.

Jednak oprócz zastrzeżeń natury statystycznej, przyjmowanie egzaminu końcowego jako punktu odniesienia jest problematyczne również z innych przyczyn. Zakłada ono bowiem, nawet jeśli tylko roboczo, że studentów rekrutujemy i uczymy nie tyle na potrzeby wykonywanego przez nich później zawodu, ile na potrzeby egzaminu końcowego właśnie. Nie zapominajmy bowiem, że pomiędzy egzaminem końcowym a sukcesem zawodowym występuje tylko kolejna, na dodatek dużo trudniejsza

## REKRUTACJA

do zbadania, korelacja. Zorientowanie na karierę zawodową przyszłych studentów wymagałoby dogłębnej analizy rynku, podobnej tej, jaką opisali Koby i Melby (2013) i wyprowadzenia z niej sprawności rzeczywiście przydatnych w konkretnym sektorze gospodarki, w którym zgodnie z naszymi przewidywaniami będą pracowali nasi absolwenci. Zadanie takie przekracza jednak możliwości pojedynczych instytucji edukacyjnych. Ponadto, i tak nie dałoby ono odpowiedzi jednoznacznych, choćby dlatego, że przewidywania na temat tego, jaka będzie przyszłość zawodowa studentów, nawet w odniesieniu do bardzo konkretnie sprofilowanych kursów, w dalszym ciągu pozostają tylko przewidywaniami. W obliczu powyższego być może warto ustalać mniej ambitne cele rekrutacji: sprawdzenie, czy kandydat jest gotowy rozpocząć edukację tłumaczeniową (Sawyer 2004: 111).

### 1.2. CELE TESTOWANIA WSTĘPNEGO

Aby uniknąć nieporozumień na etapie konstruowania egzaminu wstępnego, konieczne jest sprecyzowanie celu, jaki ma przyświecać egzaminatorom. Oprócz powyższej decyzji, czy egzamin ma mieć charakter predykcyjny czy nie, odpowiedzi na pytanie o cel należy szukać w profilu kształcenia. Inaczej będziemy testowali kandydatów na ogólnotłumaczeniowe trzysemestralne studia podyplomowe, inaczej na kilkutygodniowy nieuniwersytecki kurs tłumaczenia medycznego, a jeszcze inaczej osoby zainteresowane indywidualnymi konsultacjami w zakresie na przykład tłumaczenia konferencyjnego. Smutnym milczeniem można by w tym względzie pominąć uniwersyteckie programy, zwłaszcza te pierwszego stopnia, które ucierpiały na wprowadzeniu „nowej matury”. W aktualnej polskiej rzeczywistości edukacyjnej zastąpienie egzaminów wstępnych wynikami matury, a egzaminów na studia drugiego cyklu wynikami egzaminu licencjackiego, ewentualnie w połączeniu ze średnią ocen z toku studiów, pozbawiło wiele uczelni możliwości optymalizacji rekrutacji. W murach uczelni wyższych możliwości takie dają w zasadzie tylko studia podyplomowe (*nota bene* jest to zdaniem AIIC idealne miejsce, by kształcić tłumaczy ustnych). Oczywiście w dalszym ciągu istnieje możliwość organizowania testów orientacyjnych, które pozwalałyby samym studentom dokonać autoselekcji, jednak w przypadku polskich uczelni publicznych związanych sztywnymi ramami finansowania musiałoby to oznaczać kolejny nieodpłatny obowiązek spadający na dydaktyków. Z kolei uczelnie niepubliczne (oczywiście nie wszystkie!) znane są z bezkrytycznego przyjmowania kandydatów, ponieważ w sposób bezpośredni

przekłada się to na ich interes finansowy. W takich warunkach testowanie kandydatów tam, gdzie nie jest to instytucjonalnie konieczne, pozostaje praktyką rzadką. Z podobną, choć nie tak trudną sytuacją mamy do czynienia w Austrii, gdzie, jak pisze Pöchhacker, wysiłki nakierowane na selekcję kandydatów stanowią raczej przedmiot indywidualnego zainteresowania i inicjatywy niż polityki oświatowej (2011: 108). Z myślą o takich właśnie, zainteresowanych dydaktykach, ale także osobach organizujących kształcenie na studiach podyplomowych czy w ramach nieuniwersyteckich kursów szkoleniowych stworzony został niniejszy rozdział.

Poszukując odpowiedzi na pytania o cel i kształt rekrutacji, należy zdecydować, jak bardzo zhomogenizowaną grupę chce się stworzyć. Nie jest żadną tajemnicą, że nauczanie grup o bardzo zróżnicowanym poziomie jest szczególnie uciążliwe, toteż pewien stopień ich ujednoczenia jest konieczny. Do zagadnienia tego można jednak podejść na dwa sposoby: próbować wyselekcjonować grupę o podobnym zestawie umiejętności albo skupić się na wyodrębnieniu grupy o różnych umiejętnościach, ale podobnym poziomie „potencjału tłumaczeniowego”. Przesłanką do takiego myślenia o rekrutacji jest charakter zadania tłumaczeniowego, które pozwala na osiągnięcie tej samej jakości tłumaczeniowej mierzonej akceptowalnością i funkcjonalnością produktu w oparciu o różne umiejętności składowe. Najlepszym przykładem może być tutaj najczęstsza chyba opozycja w tłumaczeniu symultanicznym:

- krótkie opóźnienie (EVS/décalage) + większa szczegółowość tłumaczenia (zakładające lepszą podzielność uwagi i większą elastyczność językową) często przy mniejszej spójności tekstu docelowego lub
- długie opóźnienie + większa selektywność (zakładające większe zdolności analityczne i syntetyczne, lepszą pamięć krótkotrwałą).

Wreszcie celem pobocznym testowania wstępnego jest również uzyskanie punktacji i/lub opisowej informacji zwrotnej, którą otrzymają kandydaci jako uzasadnienie kwalifikacji do programu lub odrzucenia ich kandydatur. To drugie rozwiązanie (informacja opisowa) jest ze wszech miar pożyteczniejsze, niemniej przy sporej liczbie kandydatów, a także z przyczyn formalnych, punktacje są koniecznością. Przygotowując testy wstępne, musimy się zatem upewnić, że ich konstrukcja będzie odzwierciedlała postawione przed nimi cele podstawowe, czyli:

- będzie przewidywała wyniki egzaminu końcowego/sukces zawodowy absolwentów, albo
- pozwoli sklasyfikować studentów ze względu na zestaw posiadanych przez nich umiejętności i wyselekcjonować pożądaną grupę, albo
- pozwoli ocenić ogólny poziom „potencjału tłumaczeniowego”, co

w ujęciu minimalistycznym umożliwi ustalenie, kto z kandydatów posiada umiejętność progowe kwalifikujące go do programu.

Musimy jednak również upewnić się, że stworzone przez nas narzędzie zapewni przejrzystość oceniania systemem punktowym.

Z przedstawionych powyżej celów głównych w naszym odczuciu ten drugi stanowi rozwiązanie najlepsze. Zresztą w połączeniu z adekwatnym systemem punktowym i tak doprowadzi on do ewaluacji kompetencji ogólnej. Podstawową trudnością będzie natomiast skonstruowanie testu, któremu postawimy taki cel.

### 1.3. BUDOWANIE TESTÓW PREDYSPOZYCJI

Punktem wyjścia dla niemal wszystkich teoretyków tłumaczenia ustnego jest wizja ontogenezy wyższych czynności poznawczych jako: „procesu stopniowego komplikowania i różnicowania się mechanizmów składowych<sup>1</sup>” (Kassil 1992: 357), oraz rozumienie tłumaczenia ustnego (do którego siłą rzeczy ogranicza się niniejszy tekst) jako „wymagającej wyspecjalizowanych umiejętności czynności przetwarzania informacji, na którą składają się powiązane wzajemnymi zależnościami sprawności składowe” (Kurz 1992: 245). Do tego opisu Kurz dodaje również konsekwencję takiego stanu rzeczy dla dydaktyki, a mianowicie konieczność nauczania sprawności w sekwencji od najprostszych do najbardziej złożonych. To najprawdopodobniej z tej współdzielonej przez wszystkich (?) teoretyków przekładu, choć niekoniecznie formułowanej eksplicytnie, wizji wynika niekoniecznie jedyna, ale jednak dominująca wizja budowania testów predyspozycji ze składowych sprawności (Timarová & Ungoed-Thomas 2009: 228). Skoro bowiem przyjmując kandydatów do programu, stoimy na początku drogi opisywanej przez Kurz, intuicja podpowiada, że powinniśmy u naszych przyszłych studentów sprawdzać właśnie umiejętności wejściowe, a nie zamierzony efekt dydaktyczny. (Takie postawienie sprawy powinno wystarczyć jako krytyka testowania kandydatów za pomocą tłumaczenia konsekwentnego czy symultanicznego, a nawet *a vista*, choćby odbywało się ono w oparciu o specjalnie zaadaptowane teksty). Naszym zadaniem jest więc: 1) wybór adekwatnych umiejętności i sprawności i ich hierarchizacja; 2) dobór zadań sprawdzających poszczególne kompetencje i konstrukcja baterii testowej (ewentualnie wybór jednego, najbardziej wszechstronnego i adekwatnego do naszych potrzeb narzędzia); 3) przypisanie poszczególnym elementom wag w systemie punktowym.

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł anglojęzycznych w tłumaczeniu autora rozdziału.

### 1.3.1. Wybór i hierarchizacja umiejętności

Już w obrębie punktu pierwszego napotykamy olbrzymie trudności wynikające zresztą z definicji tłumaczenia ustnego, która prawie nieodmiennie ukazuje je jako proces bardzo złożony. Jakie umiejętności i sprawności mogą się przydać w skutecznym wykonywaniu przekładu ustnego? Siatka zamieszczona na następnej stronie)<sup>2</sup> skonstruowana została w oparciu o zaledwie wycinek imponującej literatury poświęconej temu zagadnieniu (Herbert 1952; Keiser 1978; Carroll 1978; Longley 1989; Kutz 1990; Lambert 1992; Moser-Mercer 1994; Gile 1995; Skaaden 1999; Kalina 2000; Christoffels, De Groot, Waldorp 2003; Christoffels, De Groot 2004; Schweda Nicholson 2005; López Gómez 2007; Russo 2011; Rosiers, Eyckmans, Bauwens 2011; AIIC 2012).

W związku z zakresem literatury przedmiotu i wewnętrznym zróżnicowaniem tłumaczenia ustnego zaprezentowana lista pozostaje otwarta. Zresztą, nawet gdyby udało się stworzyć korpus wszystkich tekstów, których autorzy wypowiadali się na temat umiejętności i sprawności przydatnych w tłumaczeniu konferencyjnym, nasza lista nie byłaby wyczerpująca z co najmniej dwóch powodów: po pierwsze, ze względu na rozmycie granic definicyjnych (w końcu zidentyfikowane jednostki to w znakomitej większości tylko konstrukty psycholingwistyczne lepiej lub gorzej odzwierciedlające podstawy obserwowanych zachowań językowych), po drugie zaś ze względu na typy i szczególne konteksty tłumaczenia, które mogły zostać niezauważone przez badaczy, a będą generowały wymóg konkretnych niestandardowych umiejętności istotnych dla danego szkolenia. W ostatecznym bowiem rozrachunku to osoba tworząca egzamin wstępny odpowiedzialna jest za wybór umiejętności i sprawności wejściowych adekwatnych do danego kursu, a powyższa lista może jedynie stanowić podporę, wskazując pewne tendencje.

Podstawą do dokonania takiego wyboru powinny być cechy konstytutywne najczęściej stosowanej w danym środowisku metody tłumaczenia (o ile kurs ma charakter wyspecjalizowany) postrzegane w świetle opisanych powyżej celów stawianych przed rekrutacją. Na podobnych zasadach powinna się zresztą odbywać ich hierarchizacja. Oprócz przesłanek

<sup>2</sup> Główną ideą organizacyjną jest prezentacja w pionowych kolumnach pokrewnych umiejętności w uporządkowaniu od najbardziej podstawowych (wiersze dolne) do najbardziej złożonych (wiersze górne). O ile jednak uporządkowanie poziome nie powinno budzić większych zastrzeżeń, o tyle organizacja pionowa, niezwykle trudna ze względu na zakres i różnorodność umiejętności niezbędnych do wykonywania (różnych typów) tłumaczenia ustnego, pozostaje w dużej mierze robocza i intuicyjna, a jej charakter zgoła ilustracyjny.

# REKRUTACJA

dyplomacja	stos. techn. tłumaczeniowych	(auto)prezentacja	uczenie się	komunikatywność	inteligencja werbalna	praca zespołowa/wszelstronność	monitorowanie wypowiedzi pomimo zakłóceń
wiedza specjalistyczna				kondensacja tekstu		pewność (siebie)/niezawodność	
rozpoznanie aluzji	postrzeganie relacji semantycznych	improwizacja		analiza makrostruktury	wielozadaniowość		
	znajomość zasad grammatycznych			zachowywanie spójności tekstu		chęć pomagania innym	
	wyczuwanie kontekstu			segmentacja tekstu		taktowność	monitorowanie wypowiedzi
wiedza kulturowa	poprawność grammatyczna		aktywne słuchanie	analiza mikrostruktury	przełączanie kodów	wrażliwość kulturowa	rozumienie ze słuchu/dykcja
wiedza ogólna	zasoby leksykalne (czynne i bierne)		wyobraźnia/wizualizacja	analiza i synteza		kontrolowanie gestykulacji i mowy ciała	
		pamięć robocza			podzielność uwagi		prawidłowa artykulacja
	pamięć krótko- i długotrwała		koncentracja	szybkość przetwarzania informacji	empatia	radzenie sobie ze stresem	oddech, słuch, głos, wytrzymałość i odporność

Rys. 1. Umiejętności i sprawności niezbędne do tłumaczenia ustnego

ogólnych w postaci nietestowania umiejętności i sprawności, które student ma dopiero nabyć oraz testowania sprawności podstawowych raczej niż złożonych<sup>3</sup> (tutaj, ponownie, pomocą może posłużyć zaproponowana przez nas schematyczna reprezentacja graficzna), twórca testu predyspozycji będzie musiał rozważyć, którym umiejętnościom i sprawnościom przypisać większe wagi, co może mieć przełożenie na przykład na wyodrębnienie narzędzia sprawdzającego kluczową umiejętność w baterii testów. Aby nieco rozświetlić tę w istocie dość prostą i bardzo przydatną procedurę, posłużmy się następującym przykładem. Wyobraźmy sobie, że staje przed nami zadanie przygotowania testu kompetencji dla protestanckiej fundacji przygotowującej sześciotygodniowy, intensywny kurs tłumaczenia ustnego dla osób pracujących jako tłumacze pisemni. Z ogólnej charakterystyki zadania tłumaczeniowego wyprowadzić możemy konieczność sprawdzenia naszych kandydatów pod kątem pamięci krótkotrwałej, szybkości przetwarzania informacji czy panowania nad stresem, a także umiejętności analitycznych, podzielności uwagi i rozumienia ze słuchu (pewne sprawności możemy założyć jako wynikające z charakteru ich dotychczasowej pracy), ale dopiero wiedza na temat specyfiki rodzaju pracy, na potrzeby której będziemy szkolić (dominacja tłumaczeń konsekutywnych, pewna niechęć do notowania związana zapewne z atmosferą podniosłości, którą charakteryzuje się wiele spotkań religijnych, mała jednostka tłumaczeniowa, przywiązywanie dużej wagi do gramatycznej i stylistycznej poprawności tekstu docelowego, olbrzymie nasycenie tekstów nawiązaniami do Biblii), pozwoli nam na dodanie takich elementów jak rozpoznawanie intertekstualności czy wycucie rejestru, a następnie odpowiednie uporządkowanie całości, na przykład zwiększenie nacisku na pamięć krótkotrwałą i roboczą kosztem szybkości przetwarzania informacji. W praktyce mogłoby to oznaczać osobny test na pamięć i wspólny test na szybkość przetwarzania oraz na przykład rozpoznawanie intertekstualności. Takiej hierarchizacji można dokonać również na późniejszym etapie, za pomocą przypisania poszczególnym elementom zadań sprawdzających większych wag punktowych, jednak taka postoptimalizacja jest zdecydowanie mniej skuteczna niż przygotowanie narzędzia skonstruowanego z myślą o sprawdzaniu konkretnych umiejętności.

<sup>3</sup> Należałoby tu także wspomnieć o przesłankach wynikających z wypowiedzi badaczy na temat globalnego znaczenia poszczególnych umiejętności: np. Timarová, Salaets 2011) na temat stylów uczenia się, motywacji, elastyczności i stresu; Rosiers, Eyckmans, Bauwens 2011 na temat kompetencji komunikacyjnej, stresu i motywacji; Christoffels, de Groot 2004 na temat podzielności uwagi; Chabasse 2009 na temat synonimii; Skaaden 1999 na temat bogactwa zasobów leksykalnych.

### 1.3.2. Wybór narzędzi i konstrukcja sprawdzianu

Powyższy przykład pokazuje, jak wielkim wyzwaniem byłoby znalezienie jednego testu, który pozwoliłby sprawdzić wybrany przez nas i uporządkowany zestaw umiejętności i sprawności. Niemniej, niektórzy dydaktycy i teoretycy tłumaczenia opowiadają się za takim właśnie rozwiązaniem, zwykle odkrywając korelację pomiędzy wynikami takiego testu a wynikami egzaminów tłumaczeniowych zamykających kurs. W odniesieniu do powyższych rozważań na temat celów stawianych testom zwolenników tej tezy możemy zakwalifikować do grupy preferującej homogenizację kompetencyjną przyszłych studentów. Jeden test, koncentrujący się na maksimum kilku umiejętnościach, nie będzie bowiem dość elastyczny, aby dopuścić osoby o diametralnie odmiennych umiejętnościach bazowych. Niewątpliwym zyskiem w takim przypadku jest jednak oszczędność czasowa — zwykle test taki udaje się zamknąć w czterdziestopięciminutowej sesji (dłuższy niezróżnicowany test mógłby doprowadzić do dekoncentracji kandydatów).

Dwa najbardziej interesujące i znane przykłady jednozadaniowych testów to parafrazowanie symultaniczne zaproponowane przez Russo i Pippę (Pippa, Russo 2002; Russo, Pippa 2004, Russo 2014) oraz test luk SynCloze skonstruowany przez Pöchhacker (2011). Russo i Pippa sugerują poddanie kandydatów procedurze symultanicznego parafrazowania tekstów w języku ojczystym, którego zaletą jest ich zdaniem duże podobieństwo do tłumaczenia symultanicznego (2004: 410), a więc spora trafność ekologiczna. W obliczu naszych dotychczasowych rozważań stopień podobieństwa do zadań stricte tłumaczeniowych jest w zasadzie cechą negatywną, może też okazać się, że stopień trudności stawianego przed kandydatami zadania znacznie przerasta ich możliwości. Taki wniosek wypływa z badań Christoffels i De Groot (2004). Badaczki dogłębnie analizują zadania składowe w tego rodzaju aktywności, wnioskując, że w zasadzie w ramach takiego zadania ograniczamy tłumaczowi możliwość skorzystania z najbardziej naturalnych środków językowych (czy to leksykalnych, czy też gramatycznych) pomimo bardzo silnego torowania wewnątrzjęzykowego (228–229). W wyniku tego test taki jest wręcz jednoznacznie ukierunkowany na sprawdzenie bogactwa zasobów leksykalnych, elastyczności językowej i umiejętności monitorowania własnej wypowiedzi przy wyłączeniu lub zmarginalizowaniu innych umiejętności. Christoffels i De Groot nie poprzestają jednak na teoretyzowaniu i w warunkach eksperymentalnych wykazują, że ogólny poziom trudności takiego zadania w zasadzie nie odbiega od tłumaczenia symultanicznego (234). Taki wniosek jest dla testu predyspozycji właściwie za-

bójczy. Na dodatek warto też zwrócić uwagę na niezwykle skomplikowany model oceny, który zaproponowali Russo i Pippa (2004: 413–415, 428). Bardzo wnikliwa, czasochłonna (a i tak miejscami niejednoznaczna) analiza wyników (pod kątem możliwych 75 operacji na tekście) istotnie może powiedzieć więcej na temat rzeczywistych umiejętności naszych kandydatów, ale wydaje się zbyt czasochłonna, aby można ją było odtworzyć gdziekolwiek poza warunkami eksperymentalnymi (konieczność transkrypcji nagrań, podziału na jednostki syntaktyczne, dokonania analiz i porównania wyników). Zapewne to z tego powodu na potrzeby rekrutacji w latach 2004–2006 badacze wykorzystali „uproszczoną wersję formularza oceny” (Russo 2014: 6).

Pöchhackerowski test luk jest pod tym (i pod każdym innym) względem przyjaźniejszy dla egzaminatorów, choć również niepozbawiony wad. Zakłada on słuchanie tekstu o umiarkowanej prędkości z wyciętymi około sześćoosiekundowymi końcówkami zdań, które mają w czasie rzeczywistym zostać uzupełnione przez studenta jak największą liczbą wyrażań (synonimicznych) pasujących do danego kontekstu. Odpowiedzi są nagrywane, transkrybowane i poddawane ocenie akceptowalności z korektą na poprawność gramatyczną, spójność i niewielki stopień zróżnicowania wersji. (W warunkach eksperymentalnych dokonano także pomiarów czasu reakcji, jednak w przypadku standardowych procedur rekrutacyjnych może się to okazać zadaniem zbyt czasochłonnym i skomplikowanym; 2011: 113–114). Zdaniem Pöchhackera taki kształt zadania rekrutacyjnego pozwala jednocześnie sprawdzić płynność, rozumienie ze słuchu, pamięć, prędkość przetwarzania i jeszcze kilka sprawności dodatkowych (112–113). O ile płynność produkcji (*expressional fluency*), która może oznaczać kombinację płynności wypowiedzi i elastyczności językowej z naszej siatki, nie budzi wielkich zastrzeżeń, o tyle nad możliwością „pomiaru” pamięci za pomocą testu SynCloze należy się mocno zastanowić. Bez wątplenia jakaś pamięć semantyczna oraz jakiś poziom pamięci krótkotrwałej są potrzebne, aby przywołać odpowiednie struktury oraz wykonywać na nich operacje gramatyczne (zob. rozdz. II.6). Być może jest to nawet poziom nieco wyższy niż w przypadku na przykład swobodnej wypowiedzi na zadany temat (choć i w tym wypadku nie możemy mieć pewności). Czy jednak narzędzie daje nam rzeczywistą możliwość porównania kandydatów pod kątem pojemności pamięci, którą dysponują, tak jak robi to na przykład test zapamiętywania cyfr? Nie. Zresztą, o tym, co rzeczywiście bada SynCloze, dość szybko dowiemy się, przyglądając się systemowi punktacji, który koncentruje się na zasobach leksykalnych i gramatycznych oraz (w rozbudowanej wersji) na czasach reakcji, a więc zasadniczo na szybkości przetwarzania.

## REKRUTACJA

Jeżeli chcemy sprawdzić akurat taki (ograniczony!) zestaw umiejętności i sprawności, SynCloze może rzeczywiście być dobrym pomysłem, choć autor przyznaje, że stanowi on spore wyzwanie nawet dla najbardziej zaawansowanych studentów (118). W pozostałych przypadkach trudno nie zgodzić się z Timarovą i Ungoed-Thomasem, którzy stwierdzają:

Tłumaczenie ustne to działanie bardzo złożone. Oczekiwanie, że uda się odkryć jedno „superzadanie”, które będzie w pełni skutecznie przewidywało sukces egzaminacyjny, jest nierealistyczne. Zamiast tego należy posługiwać się zrównoważonym zestawem prostych zadań (prostych zarówno w wykonywaniu, jak i w ocenianiu), z których każde będzie podnosiło wartość predykcijną egzaminu (2009: 242).

Ci sami badacze dostarczają pewnych wskazówek co do liczby testów, z których powinna składać się każda bateria (w pierwszej kolejności zależnej oczywiście od czasu na rekrutację, jakim dysponujemy). Ponieważ w swoich badaniach nie odkrywają żadnej zależności pomiędzy tą liczbą a wynikami rekrutacji (2008: 40–41), można wnioskować, że mnożenie ich ponad uzyskaną średnią (4,5) nie przynosi żadnej korzyści. W przypadkach, w których wyróżniona przez nas liczba pożądanых umiejętności jest wyższa, zasugerować można łączenie testów sprawdzających względnie mniej istotne z nich, tak jednak, by na poziomie oceniania udawało się nadal wszystkie wyróżnić.

Poniżej przedstawiamy listę przykładowych testów sprawdzających wybrane umiejętności i sprawności wraz z krótkimi omówieniami. Koncentruje się ona na najciekawszych, rzadziej spotykanych rozwiązaniach (w tym właśnie w odniesieniu do kombinacji niektórych umiejętności). Bardziej przekrojowe podejścia do prezentacji testów najczęściej wykorzystywanych w rekrutacjach znaleźć można w Chabasse 2009: 123–166, Timarová, Ungoed-Thomas 2008:35–39 oraz Russo 2011: 14–18. Ponadto, wiele z zamieszczonych w kolejnych rozdziałach ćwiczeń może przy niewielkiej modyfikacji posłużyć jako narzędzia testowe. Zamieszczony na końcu publikacji indeks posłuży łatwiejszej ich lokalizacji.

### 1.3.2.1. Pamięć krótkotrwała (także: koncentracja)

W zależności od czasu, który chcemy przeznaczyć na testowanie tych sprawności, możemy posłużyć się albo prostym testem typu „digit span” (kandydaci mają do zapamiętania ciąg cyfr, my natomiast sprawdzamy, jaka jest pojemność ich pamięci, punktując za każdą odtworzoną jednostkę), albo stopniowo coraz bardziej osadzać jednostki do zapamiętania w rzeczywistości tekstowej. Gerver i in. (1989) zaproponowali dwie

takie modyfikacje: test pamięci logicznej oparty na krótkich (ok. pięćdziesięciowyrazowych) tekstach zawierających około dwadzieścia pięć jednostek informacyjnych do odtworzenia (727) oraz pisemne streszczenie przemówienia o długości około tysiąca słów, z którym uczestnicy zapoznają się wyłącznie słuchowo (726–727). Gdy decydujemy się na tego typu testy, warto zapoznać się zarówno z argumentacją na ich rzecz (Darò 1995), jak i uwagami krytycznymi, zwłaszcza pod adresem zdekontekstualizowanych testów pamięci (Moser-Mercer 1994: 60)<sup>4</sup>.

#### 1.3.2.2. Przelączanie kodów/pamięć robocza, koncentracja, poprawność gramatyczna

W przypadku badania umiejętności wymienionych w tytule tego paragrafu nieco lepszym rozwiązaniem jest pisemna prezentacja tekstu z ograniczeniem czasowym na zapoznanie się z nim. Następnie kandydat zostaje poproszony o jego odtworzenie w języku źródłowym, z tym jednak zastrzeżeniem, że na znak egzaminatora ma w jak najkrótszym czasie zmienić język narracji na docelowy. (Tego typu zmiana powinna wystąpić w całym tekście kilkakrotnie). Ocenie podlega zarówno zawartość semantyczna, jak i spójność tekstu w każdym z języków.

#### 1.3.2.3. Postrzeganie relacji semantycznych/szybkość przetwarzania, zasoby leksykalne

W ramach tego testu kandydat ma za zadanie w jak najkrótszym czasie po usłyszeniu wyrazu podać odpowiednio jego synonim, antonim, hiperonim albo hiponim. Przed przystąpieniem do testowania należy omówić sprawdzane relacje, najlepiej w jak najbardziej obrazowy sposób (zwykle wystarczy zwrócenie uwagi na znaczenie przedrostków „hiper-” i „hipo-”). Taki środek ostrożności w połączeniu z umiarkowanym tempem każdorazowego przedstawiania instrukcji na przykład: „Proszę podać hiponim słowa...; Proszę podać antonim słowa...”, daje zwykle gwarancję, że nie testujemy znajomości nazewnictwa podstawowych kategorii językoznawczych, ale (szybkość dostępu do) relacji pomiędzy wyrazami. Ocenie podlega tu nie tylko trafność przywołanych relacji, ale także prędkość. Za rozwiązania pojawiające się szybciej niż w ciągu czterech sekund może-

<sup>4</sup> Warto również zwrócić uwagę na niejednoznaczność wyników badań korelacji pomiędzy testami pamięci roboczej a kompetencją tłumaczeniową (zob. Signorelli, Haarmann, Obler 2012: 199–200), która pomimo ostatecznej przewagi badań wskazujących na występowanie takiej korelacji, rzuca jednak pewien cień na wykorzystywanie testów pamięci jako narzędzia diagnostycznego.

## REKRUTACJA

my przyznawać podwójną liczbę punktów, natomiast te, które kandydat poda dopiero po ośmiu sekundach i więcej, dyskwalifikować.

Zwykle w ramach testów tego typu sprawdzana jest tylko synonimia, ewentualnie kolokacyjność (Sikorski 2009: 189–190), jednak zaproponowane twórcze poszerzenie zadania o inne relacje paradygmatyczne pozwoli na sprawdzenie sprawności posługiwania się słownikiem umysłowym w większej rozciągłości.

### 1.3.2.4. Szybkość przetwarzania, pamięć

Testowanie tego parametru w izolacji jest bardzo utrudnione. Moser-Mercer (1994: 59–60) sugeruje proste zwiększanie prędkości materiału, mające najprawdopodobniej na celu sprawdzenie, jaki jej próg powoduje zaburzenia w przetwarzaniu tekstu. Taką procedurę można by rzeczywiście zastosować na przykład do serii pięciu maksymalnie dwuminutowych tekstów (łącznie stanowiących jedną narrację), z których każdy byłby odtwarzany z prędkością zwiększoną o około dziesięć słów na minutę, zaczynając od 100 WPM. Liczba punktów byłaby tutaj zależna od tego, na których etapach odtworzenie tekstu w tym samym języku zostałyby uznane za akceptowalne.

### 1.3.2.5. Elastyczność językowa/przewidywanie, improwizacja, poprawność gramatyczna

W tym dość popularnym teście kandydaci mają za zadanie dokończyć prezentowane ustnie w umiarkowanym tempie kilku- lub kilkunastowyrzowe początki zdań i rozwinąć je w swobodną narrację na temat wynikający z otrzymanego wstępu. W takim zadaniu ocenę można mocno sformalizować, ustalając pulę punktów za każdą minutę opowiadania i odejmując z niej w przypadku niepoprawności gramatycznych, niespójności logicznych, a nawet (w zależności od uznania komisji) zbyt wyrazistych dźwięków redundantnych i poprawek. Przerwę o długości przekraczającej trzy sekundy należy uznać za zakończenie danej wypowiedzi.

### 1.3.2.6. Kondensacja tekstu, improwizacja, pamięć

Zadaniem kandydata jest wysłuchanie kilkuminutowej prezentacji, podczas której nie może sporządzać notatek. Następnie ma do dyspozycji pięć minut, podczas których może uporządkować myśli, w tym wynotować najważniejsze cechy tekstu. Po upływie czasu na przygotowanie kandydat

zostaje poproszony o dwuminutowe streszczenie tego, co usłyszał. W odróżnieniu od wersji wykorzystywanej przez Uniwersytet w Manchesterze (The University of Manchester...) nasza wersja nie zakłada możliwości sporządzania notatek podczas słuchania, a to ze względu na duże ryzyko interferencji, zwłaszcza że z założenia system notowania nie został jeszcze przez kandydata wypracowany (zob. rozdz. II.7).

#### 1.3.2.7. Rozumienie/analiza i synteza, płynność, wiedza ogólna lub kulturowa – zależnie od zawartości tekstu

Zgodnie z zaleceniami Darò na temat sprawdzania płynności (1995: 6–7) kandydat czyta na głos jednostronicowy tekst. Następnie odpowiada na cztery pytania, z których dwa mają charakter czysto informacyjny i odpowiedzi na nie można znaleźć bezpośrednio w tekście, natomiast dwa pozostałe są pytaniami interpretacyjnymi. Dodatkowo każde z pytań posiada wersję trudniejszą językowo (z nieco bardziej wyszukany słownictwem, strukturami gramatycznymi itp.), która jest prezentowana jako pierwsza i dopiero w przypadku sygnału braku zrozumienia zamieniana na łatwiejszą. Wersja trudniejsza pytania jest punktowana podwójnie.

#### 1.3.2.8. Kompetencje społeczne/profil psychologiczny

Pytanie o to, czy powyższe aspekty kompetencji tłumacza testować w sposób sformalizowany, czy tylko na podstawie obserwacji, pozostaje otwarte (z delikatnym wskazaniem na to drugie podejście). Nie ulega wątpliwości, że poziom zainteresowania czynnikami psycho-społecznymi wzrósł w ostatnich latach niewspółmiernie, niemniej nikomu z badaczy nie udało się wykazać silnej korelacji pomiędzy jakimiś konkretnymi cechami osobowościowymi a kompetencją tłumaczeniową (Timarová, Salaets 2011; Rosiers, Eyckmans i Bauwens 2011). Najbliżej takiego osiągnięcia była chyba Schweda Nicholson (2005), która na podstawie badań za pomocą wskaźnika typu osobowości Myers-Briggs odkryła wśród studentów tłumaczenia statystycznie istotne preferencje na korzyść myślenia raczej niż odczuwania (136–137). Nawet ona stwierdza jednak, że przy takich wartościach i przy mniej więcej równomiernym rozkładzie innych zestawów cech kompetencje „twarde” są dużo istotniejsze dla rekrutacji niż profil psycho-społeczny (137).

### 1.3.3. Ocenianie i weryfikacja

Następująca po wyborze narzędzi testujących konstrukcja systemu punktacji wymaga od nas odpowiedzi na cztery pytania:

- jakie wagi przypisaliśmy poszczególnym testom,
- ile będziemy mieli czasu na dokonanie oceny,
- jak szczegółowych danych potrzebujemy, aby podjąć decyzje,
- jaka część tych danych dotrze do kandydatów w ramach informacji zwrotnej.

Reakcja ze strony komisji może się bowiem zawierać gdzieś pomiędzy wywieszeniem listy kandydatów zakwalifikowanych a indywidualnym omawianiem wyników z każdym zainteresowanym w oparciu o wielopoziomą analizę zbliżoną do tej przeprowadzonej przez Russo i Pippę (2004). Z kolei odpowiadając na pytanie trzecie, nie zapominajmy również o innym istotnym aspekcie, a mianowicie konieczności psychometrycznego kontrolowania wypracowywanych narzędzi, do którego zachęca Arjona-Tseng (1994:83). Im więcej uporządkowanych danych pozostawimy po procesie rekrutacji, tym lepiej będziemy w stanie ocenić jego skuteczność i udoskonalić go na przyszłość.

### 1.4. ZAKOŃCZENIE

Prezentacja dość skomplikowanego sposobu tworzenia testów rekrutacyjnych, zwłaszcza w nakreślonej we wstępie polskiej rzeczywistości edukacyjnej, będzie nieodmiennie nasuwała pytanie: „Czy warto?”. Przecież, jak pokazują badania Timarovej i Ungoed-Thomasa (2008; 2009), od dekad większość szkół tłumaczeniowych sprawdza kandydatów za pomocą zwykłych tłumaczeń w różnych kombinacjach językowych – takich samych niezależnie od typu i charakteru programu. Zresztą, niektórzy badacze zupełnie wprost mówią o tym, że brak jednoznacznej definicji jakości w tłumaczeniu ustnym i narzędzi do jej mierzenia sprawia, że nie możemy mieć pewności, iż wypracowane przez nas narzędzia rekrutacyjne osiągną postawione przed nimi cele (Kalina 2000: 13). Czy różnica pomiędzy na przykład studiami podyplomowymi przygotowującymi do egzaminu na tłumacza przysięgłego i modułowym kursem tłumaczeń medycznych jest rzeczywiście tak duża, że warto poświęcać dodatkowy czas na tworzenie własnego egzaminu wstępnego? Mamy nadzieję, że zaprezentowane w niniejszym rozdziale przesłanki przekonają większość dydaktyków, że tak jest w rzeczywistości. Jeśli nie, warto uzmysłwić sobie także, że zwiększony nakład pracy nad testami

predyspozycji bezpośrednio pozytywnie wpłynie na tygodnie, miesiące, a w niektórych przypadkach i lata komfortowej pracy z adekwatnie wyselekcjonowanymi studentami. O ile bowiem niemal każdego da się wyszkolić na tłumacza ustnego (Niska 2002: 133), o tyle nie każdego z takim samym efektem końcowym, nie każdego przy tym samym nakładzie pracy i nie każdy będzie ostatecznie chciał poddać się takiej wymagającej procedurze. Wreszcie, bez odpowiedniej selekcji znajdą się i tacy, którzy z braku lepszych pomysłów lub zwiedzeni blaskami zawodu tłumacza poddadzą się reżimowi dydaktyki tłumaczeniowej, ale ich zaangażowanie, a w efekcie wpływ ich aktywności na tempo i charakter pracy z grupą, będzie dalekie od ideału.

#### BIBLIOGRAFIA

- AIIC. Advice to students wishing to become conference interpreters [online]. 2012 [dostęp: 14 lutego 2014]. Dostępny w WWW: <<http://aiic.net/page/56#whatkind>>.
- Arjona-Tseng, E. A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan. W: *Bridging the Gap (Empirical Research in Simultaneous Interpretation)*. Red. Lambert, S., Moser-Mercer, B. Amsterdam: John Benjamins, 1994, s. 69–86.
- Carroll, J. Linguistic abilities in translators and interpreters. W: *Language Interpretation and Communication*. Red. Gerver, D., Sinaiko, H. New York: Plenum Press, 1978.
- Chabasse, C. *Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests*. Berlin: SAXA, 2009.
- Christoffels, I., De Groot, A., Waldorp L. Basic skills in a complex task: A graphical model relating memory and lexical retrieval to simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition* 2003, nr 6 (3), s. 201–211.
- Christoffels, I., De Groot. Components of simultaneous interpreting: Comparing interpreting with shadowing and paraphrasing. *Bilingualism: Language and Cognition* 2004, nr 7 (3), s. 227–240.
- Darò, V. Attentional Auditory and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting. W: *Topics in Interpreting Research*. Red. Tammola, J. Turku: University of Turku, 1995, s. 3–10.
- Duffau, H. The huge plastic potential of adult brain and the role of connectomics: New insights provided by serial mappings in glioma surgery. *Cortex* [online]. 2013. [dostęp: 11 lutego 2014]. Dostępny w WWW: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2013.08.005>>.
- Gerver, D. i in. Selection Tests for Trainee Conference Interpreters. *Meta* 1989, nr 34 (4), s. 724–735.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

- Herbert, J. *The interpreter's handbook*. Genève: Librairie de l'Université Georg, 1952.
- Kalina, S. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters' Newsletter* 2000, nr 10, s. 3–32.
- Kassil, V. Ontogenesis of the Establishment of Various Forms of Higher Nervous Activity. *Neuroscience and Behavioral Physiology* 1994, nr 24 (4), s. 357–373.
- Keiser, W. Selection and Training of Conference Interpreters. W: *Language Interpretation and Communication*. Red. Gerver, D. i in. New York: Plenum Press, 1978, s. 11–24.
- Koby, G., Melby, A. Certification and Job Task Analysis (JTA): Establishing Validity of Translator Certification Examinations. *Translation & Interpreting* 2013, nr 5 (1), s. 174–210.
- Kurz, I. 'Shadowing' exercises in interpreter training. W: *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience*. Red. Dollerup, C., Loddegaard, A. Amsterdam: John Benjamins, 1992, s. 245–250.
- Kutz, W. Zur Überwindung aktueller Entsprechungslücken – Zu einer dolmetschspezifischen Fähigkeit. W: *Übersetzungswissenschaft und Sprachmittlerausbildung*. Berlin: Humboldt Universität, 1990, s. 405–408.
- Lambert, S. Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter* 1992, nr 4, s. 25–37.
- Longley, P. Aptitude Testing of Applicants for a Conference Interpretation Course. W: *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, 1989, s. 105–108.
- López Gómez, M. i in. Predicting proficiency in signed language interpreting. A preliminary study. *Interpreting* 9 (1), s. 71–93.
- Mackintosh, J. Interpreters are Made not Born. *Interpreting* 1999, nr 4 (1), s. 67–80.
- Moser-Mercer, B. Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how. W: *Bridging the Gap (Empirical research in simultaneous interpretation)*. Red. Lambert, S., Moser-Mercer, B. Amsterdam: John Benjamins, 1994, s. 57–68.
- Niska, H. Community interpreter training. Past, present, future. W: *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*. Red. Garzone, G., Viezzi, M. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002, s. 133–144.
- Pascual-Leone, i in. The Plastic Human Brain Cortex. *Annual Review of Neuroscience* 2005, nr 28, s. 377–401.
- Pippa, S., Russo, M. Aptitude for Conference Interpreting: A Proposal for a Testing Methodology Based on Paraphrase. W: *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*. Red. Garzone, G., Viezzi, M. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002, s. 245–256.
- Pöchhacker, F. Assessing aptitude for interpreting: The SynCloze test. *Interpreting* 2011, nr 13 (1), s. 106–120.
- Rosiers, A., Eyckmans, J., Bauwens D. A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting* 2011, nr 13 (1), s. 53–69.

- Russo, M. Aptitude testing over the years. *Interpreting* 2011, nr 13 (1), s. 5–30.
- Russo, M. Testing Aptitude for Interpreting: The Predictive Value of Oral Paraphrasing, with Synonyms and Coherence as Assessment Parameters. *Interpreting* 2014, nr 16 (1), s. 1–18.
- Russo, M., Pippa, S. Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Methodology Based on Paraphrase. *Meta* 2004, nr 49 (2), s. 409–432.
- Schweda Nicholson, N. Personality Characteristics of Interpreter Trainees: The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *The Interpreters' Newsletter* 2005, nr 13, s. 109–142.
- Shlesinger, M. Pöchhacker, F. (Red.) *Aptitude for Interpreting. Special issue. Interpreting* 2011, nr 13 (1).
- Signorelli, T.M., Haarmann, H.J., Obler, L.K. 2012. Working Memory in Simultaneous Interpreters: Effects of Task and Age. *International Journal of Bilingualism* 2012, nr 16 (2), s. 198–212.
- Sikorski, J. Interpreter aptitude in testing procedures. W: *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*. Red. Bogucki, Ł. Newcastle upon Tyne: CUP, 2010, s. 179–192.
- Skaaden, H. Lexical knowledge and interpreter aptitude. *International Journal of Applied Linguistics* 1999, nr 9 (1), s. 77–97.
- The University of Manchester. Centre for Translation and Intercultural Studies. Interpreting aptitude test [dostęp: 29 marca 2015]. Dostępny w WWW: <<http://www.llc.manchester.ac.uk/ctis/ma/macint/aptitudetest/>>.
- Timarová, Š., Salaets, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting* 2011, nr 13 (1), s. 31–52.
- Timarová, Š., Ungoed-Thomas, H. Admission Testing for Interpreting Courses. *The Interpreter and Translator Trainer* 2008, nr 2 (1), s. 29–46.
- Timarová, Š., Ungoed-Thomas, H. The predictive validity of admission tests for interpreting courses in Europe: A case study. W: *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Red. Angelelli, C., Jacobson H. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2009, s. 225–247.

#### ADMISSION TESTING SUMMARY

Over the background of current trends in admission testing for interpreter training programmes the current chapter postulates and outlines an individualised approach to formulation and verification of aptitude tests. It is founded upon the definition of interpreting as a higher cognitive skill that consists in a variety of concurrently managed sub-skills. Resulting is the now popularly acknowledged need to teach these in succession. As the predictive value of entrance testing is somewhat frowned upon by the author, also the aptitudes to be tested are rather viewed as skills and abilities that make the candidate eligible to start training, not necessarily predicting his or her success. Thus, for any specific course, the instructors are essentially responsible for 1) choosing the adequate set of

## REKRUTACJA

skills to be tested and their hierarchical ordering, in line with the understanding of the course's content and prospective career paths of its graduates; 2) selection of corresponding tasks that best test the skills at hand and their formation into a uniform battery; 3) envisaging an adequate marking and feedback system. Examples for all these categories are conveniently mentioned in the chapter.

## ROZDZIAŁ 2

# PRZYGOTOWANIE — JĘZYK

### 2.1. WSTĘP

Zdaniem Heyd (1991: 30) kompetencję komunikacyjną, nabywaną w trakcie procesu przyswajania języka obcego, tworzą trzy ściśle ze sobą związane zakresy. Są to:

— kompetencja merytoryczno-poznawcza, interpretowana jako „znajomość elementów/struktur obcej kultury, podobieństw i różnic między kulturą własną a obcą”<sup>1</sup>;

— kompetencja społeczno-afektywna, której istotę stanowi z jednej strony kształtowanie właściwej postawy wobec kultury docelowej (tolerancja, otwartość), a z drugiej strony związany z kulturą źródłową rozwój osobowości własnej i społecznej odpowiedzialności;

— kompetencja językowa (lingwistyczna), a zatem „środki, którymi dysponuje język obcy, potrzebne do kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka”.

Umiejętność sprawnego i skutecznego komunikowania się w języku obcym nie ogranicza się zatem wyłącznie do płaszczyzny językowej, choć niewątpliwie kompetencja lingwistyczna odgrywa kluczową rolę w komunikacji. Dotyczy to również procesu kształcenia tłumaczy konferencyjnych. Wprawdzie wysoki poziom umiejętności językowych nie jest jeszcze gwarancją optymalnego przekładu ustnego, jednak brak takich umiejętności bez wątpienia uniemożliwia lub znacznie zaburza skuteczne odtwarzanie informacji źródłowych w języku docelowym.

---

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł niemieckojęzycznych w tłumaczeniu autorki rozdziału.

Główny problem związany z rozwojem kompetencji językowej to wyjście poza poziom wiedzy. Wiedza na temat optymalnego sposobu przekładu określonej informacji nie oznacza, że student jest w stanie sprawnie i skutecznie wyrazić określoną treść w języku docelowym<sup>2</sup>. Konieczne jest zatem wykształcenie trwałych i stabilnych kompetencji w zakresie produkcji językowej, czyli rozwinięcie takich umiejętności językowych, które niedoświadczony tłumacz będzie w stanie szybko i bezbłędnie wykorzystać pomimo nieustannego stresu i presji czasu. Niniejszy rozdział jest poświęcony procedurom umożliwiającym realizację powyższego celu<sup>3</sup>.

## 2.2. PRODUKCJA JĘZYKOWA

Większość modeli opisujących proces produkcji językowej wychodzi z założenia, że ludzie produkują swoje wypowiedzi w sposób inkrementalny — planowanie kolejnej wypowiedzi odbywa się jeszcze w trakcie dokonywania bieżącej (zob. Pechmann: 1989; Pechmann i in.: 1990). Mamy tutaj zatem do czynienia z jednoczesnym przebiegiem procesu przetwarzania języka na różnych poziomach. Poszczególne operacje zachodzące na różnych poziomach nakładają się lub łączą ze sobą. Ich kolejność nie jest ściśle ustalona. Możliwy jest też powrót do wcześniejszych poziomów. Podczas wykonywania operacji związanych z procesem przetwarzania języka ludzie sięgają do wszystkich komponentów wiedzy, jakimi dysponują. Świat, do którego odnoszą się podczas produkcji językowej, nie jest obiektywny. Stanowi on strukturę skonstruowaną przez system poznawczy człowieka. To, co zostało powiedziane, może też odbiegać od tego, co osoba mówiąca miała na myśli. Ten fakt podkreśliła Schwarzfriesel (2007: 23), stwierdzając: „[...] nie zawsze mówca wyraża również eksplicytnie (a zatem *expressis verbis*) to, co rzeczywiście ma na myśli”.

Zdaniem Schwarz (2008: 208–209) istnieje pięć poziomów procesu produkcji językowej. Wybór informacji, które osoba mówiąca chce przekazać odbiorcy, odbywa się na poziomie konceptualizacji. Na poziomie leksykalizacji dochodzi do wyboru i uaktywnienia tych jednostek leksykalnych, za pomocą których mówca chce wyrazić określone treści. Kolejny poziom jest związany z produkcją struktury syntaktycznej i jej li-

<sup>2</sup> Używając słowa „student”, mam na myśli zarówno studentów kierunków filologicznych na specjalności translatorskiej, jak i słuchaczy tłumaczeniowych studiów podyplomowych.

<sup>3</sup> Deficyty związane z recepcją tekstu to równie ważny aspekt kompetencji językowej, powodujący liczne problemy translatorskie. To zagadnienie nie stanowi jednak przedmiotu opisu w niniejszym rozdziale, gdyż wymaga odrębnego omówienia.

nearyzacją. Następuje tutaj wybór i aktywacja struktur syntaktycznych przeznaczonych do wyrażenia informacji wybranych podczas konceptualizacji. Na tym poziomie dochodzi również do rozłożenia wybranych jednostek w ramach danej struktury językowej. Następnym poziomem — kodowania fonologicznego — charakteryzuje fonologiczna specyfikacja jednostek leksykalnych. Piąty poziom wymieniony przez Schwarza to artykulacja głosek. Ten skomplikowany, wielopoziomowy proces może zostać łatwo zakłócony, na przykład w trakcie aktywacji i wyboru jednostek leksykalnych lub struktur syntaktycznych niezbędnych do sformułowania wypowiedzi w języku docelowym. Podczas tłumaczenia ustnego — charakteryzującego się produkcją językową wynikającą z potrzeb, oczekiwań i uwarunkowań związanych ze zleceniodawcą, mówcą, odbiorcą oraz sytuacją — trzeba, często w ułamku sekundy, znaleźć właściwe rozwiązanie. W takich okolicznościach tłumacz z reguły wybiera jednostkę leksykalną, której przywołanie nie stanowi problemu i której zawartość semantyczna jest z jego perspektywy możliwie bliska treści stanowiącej intencję mówcy. Przyszli bądź początkujący tłumacze muszą jednak często stawiać czoło takim informacjom zawartym w tekście wyjściowym, których transkodowanie, rozumiane jako przetwarzanie informacji wyrażonych w danym kodzie na znaki innego kodu (*Uniwersalny...* 2003: 105), uniemożliwia brak odpowiedniej wiedzy lub umiejętności. Czasami czynnikiem uniemożliwiającym skuteczne odtworzenie informacji w języku docelowym jest jednak wyłącznie zbyt mała ilość czasu na przywołanie właściwych środków językowych z pamięci. W takiej sytuacji tłumacz wprawdzie dysponuje już odpowiednią wiedzą językową, ale niezbędne środki językowe nie uległy dotychczas internalizacji. Ryzyko popełnienia błędów jest tutaj zatem dosyć wysokie, gdyż tłumacz nie potrafi jeszcze sprawnie posługiwać się odpowiednimi środkami językowymi.

### 2.3. KOMPLEKSOWY CHARAKTER KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ

W przypadku kształcenia tłumaczy konferencyjnych rozwój kompetencji językowej (w tym umiejętności związanych ze skuteczną produkcją tekstów w języku docelowym) wymaga procedur integrujących elementy morfologiczne, semantyczne, syntaktyczne, leksykalne i związane z kontekstem. Chodzi tutaj zatem o działania dydaktyczne zmierzające do zintegrowanego przetwarzania języka. Jak stwierdzili Vockrodt-Scholz i Zydariß (2010: 37) kompetencja językowa polega na kompleksowym współdziałaniu szeregu komponentów językowych, umiejscowionych na różnych płaszczynach struktury językowej. Kompleksowy charakter pro-

cesu rozwijania kompetencji językowej podkreśliła również Kilp (2010: 57). Na tej podstawie sformułowała ona wnioski dotyczące optymalnych metod nauczania. Poniższa wypowiedź stanowi wyraźne unaocznienie tych poglądów:

Uczenie się języków obcych jest jednak procesem wysoce kompleksowym. Ponieważ procesy uczenia się przebiegają każdorazowo w różny sposób u różnych jednostek, metody są najskuteczniejsze wtedy, gdy obejmują kształcenie całościowe, to znaczy zawierają elementy kognitywne, kreatywne oraz komunikatywne, tak aby w pełni wykorzystać potencjał mózgu — jego różnorodność i gotowość do recepcji.

Na konieczność uwzględniania kompleksowego charakteru języka zwrócił również uwagę Bleyhl (2000: 7), który stwierdził, że języka wprawdzie można uczyć w sposób linearny, ale nie można się go w ten sposób nauczyć. Rozwijając kompetencję lingwistyczną przyszłych tłumaczy konferencyjnych trzeba pamiętać o tym, że akwizycja języka to wielowymiarowy, kreatywny proces konstrukcji podlegający licznym uwarunkowaniom. W trakcie trwania tego procesu osoba ucząca się usiłuje stworzyć swój nowy wewnętrzny system językowy, podejmuje próby zmiany jego struktury lub stworzenia podsystemów (zob. Huneke, Steinig 2002: 36). Prezentacji określonej oferty językowej podczas zajęć nie należy zatem utożsamiać z automatycznym nabyciem wiedzy bądź wykształceniem pożądaných umiejętności przez jej odbiorcę. *Input* (zob. Ellis 1985: 127; Edmondson, House 2000: 267–268; Krashen 1982: 20–21) podlega wewnętrznym procesom przetwarzania, a wykształcenie umiejętności posługiwania się wieloma środkami językowymi to często czasochłonny proces. Podczas tego procesu dają się zaobserwować liczne modyfikacje środków językowych, które zazwyczaj są postrzegane jako błędy. Przy progresywnym rozwoju językowym można jednak zaobserwować kreatywny charakter tych „błędów” oraz zbliżanie się do stadium, w którym nastąpi uwewnętrznienie określonej grupy środków językowych. Dlatego w pełni można podzielić opinię Huneke i Steiniga (2002: 36), według których wiedzę i umiejętności wytwarza się wciąż na nowo w zależności od sytuacji i nie tylko nie można ich wszczepić bezpośrednio do głów osób uczących się, ale także nie da się łatwo ich przywołać. Można zatem założyć, że wdrażanie metod stymulujących kreatywne i odkrywczе zachowania oraz zorientowanie procesu uczenia się i nauczania na treść komunikatu językowego będzie stanowić optymalną drogę rozwoju kompetencji lingwistycznej przyszłego tłumacza konferencyjnego. W ten sposób, pamiętając o czasochłonnym charakterze procesów internalizacji, nauczyciel oferuje takiej osobie „możliwość tworzenia, sprawdzania i, jeżeli to konieczne, rewidowania hipotez” (Materniak 2008: 373) i two-

rzy sytuację, w której zdolność poznawcza jest pobudzana do wdrażania procesu samoorganizowania i zmiany dotychczasowych struktur (zob. Huneke, Steinig 2002: 37). Stymulacji wyżej opisanego zachowania nie wolno pomijać w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych, gdyż zawód ten jest nieodłącznie związany z tworzeniem, weryfikacją i potencjalnym rewidowaniem różnorodnych hipotez dotyczących tłumaczonego tekstu. Tłumacz konferencyjny powinien nie tylko nie obawiać się podejmowania takich wyzwań, lecz przyzwyczaić się do nich.

### 2.3.1. C-test jako możliwość rozwoju kompetencji produktywnych

Powyższe rozważania skłoniły mnie do poszukiwania technik umożliwiających realizację przedstawionych postulatów. W tym kontekście na uwagę zasługuje C-test, który wprawdzie uchodzi za instrument pomiaru globalnej kompetencji językowej, jednak posiada potencjał wspierania rozwoju sprawności produktywnych, zwłaszcza w grupach zaawansowanych. Literatura przedmiotu zawiera opinie wskazujące na to, że owocna realizacja czynności w ramach C-testu zakłada wzajemną syntezę procesów wstępujących (*bottom up*) i zstępujących (*top down*), związanych z przetwarzaniem języka. Procesy, z którymi mamy do czynienia w takiej sytuacji, są prawdopodobnie porównywalne z tymi, które uruchamia się w trakcie wykonywania kompleksowych działań językowych w naturalnych sytuacjach (zob. Vockrodt-Scholz, ZydatiB 2010: 6). Hastings (2002: 66) charakteryzuje C-test w następujący sposób:

[...] C-test mierzy umiejętność stosowania informacji kontekstowych, semantycznych, morfologicznych, leksykalnych i ortograficznych a także wiedzy na temat konkretnego języka pisanego, oraz integracji wszystkich wymienionych kompetencji. Co więcej, rodzaj przetwarzania, którego wymaga, można porównać z naturalnym przetwarzaniem języka zarówno pod względem poziomu, jak i złożoności procesów. Niewykluczone zresztą, że ma ono z takim naturalnym przetwarzaniem wiele wspólnego.

Jak wspomniałam wcześniej, jako pisemny instrument służący do pomiaru globalnej kompetencji językowej C-test jest szczególnie użyteczny w sytuacjach, w których ma nastąpić wybór określonej grupy docelowej lub podział na grupy osób o porównywalnej kompetencji. Test ten może być też dodatkowym instrumentem, wspomagającym nauczyciela przy dokonywaniu oceny wyników ucznia pod koniec kursu. Wyniki C-testu można interpretować wyłącznie w sposób globalny, ponieważ ten rodzaj testowania nie dostarcza informacji na temat mocnych i słabych stron

w odniesieniu do poszczególnych aspektów językowych, na przykład informacji na temat szczegółowych deficytów gramatycznych. Vockrodt-Scholz i Zydatiß (2010: 5) podkreślili fakt, że C-testów nie należy też uznawać za testy wykazujące zróżnicowane możliwości komunikacyjne. Ich zdaniem C-testy

nie mogą odzwierciedlać różnorodności performancji komunikacyjnej i nie pozwalają na sformułowanie wniosków dotyczących zmienności indywidualnych zdolności komunikacyjnych w kontekstach sytuacyjnych oraz dyskursywnych (Vockrodt-Scholz, Zydatiß 2010: 5).

C-test tworzy przeważnie pięć autentycznych tekstów w języku obcym. Każdy z tych tekstów powinien składać się z około siedemdziesięciu słów i być jednostką zamkniętą pod względem treści. C-test bazuje na posiadanej kompetencji językowej, dlatego wybrane teksty muszą być dostosowane do poziomu językowego i wieku osoby uczącej się. Test taki powstaje w wyniku eliminacji części słów, przy czym pierwsze zdanie każdego tekstu jest zawsze zapisane w pełnym brzmieniu. Począwszy od drugiego zdania każdego z tekstów, w co drugim słowie zostaje wymazana jego druga połowa. Jeżeli liczba liter zawartych w danym słowie jest nieparzysta, liczba liter, które zostają usunięte, musi być większa niż liczba tych, które pozostają w tekście. Konstruując C-test, można zdecydować się na oznaczenie brakującej części słowa linią ciągłą, względnie kreskami, których liczba odpowiada liczbie brakujących liter. W trakcie liczenia słów (a zatem wyznaczania tych, w których trzeba usunąć część liter) pomija się liczby, nazwy własne oraz słowa składające się wyłącznie z jednej litery. Możliwe są odstępstwa od opisanej powyżej zasady konstrukcji C-testu, ale tylko wtedy, gdy po usunięciu przepisowej liczby liter będzie możliwe zastosowanie większej liczby rozwiązań. W takiej sytuacji trzeba wyeliminować mniejszą liczbę liter, tak aby możliwe było tylko jedno rozwiązanie.

Zadanie osoby rozwiązującej C-test polega na rekonstrukcji brakujących części słów. Na pracę nad każdym z tekstów przewiduje się przeważnie pięć minut. Osoba rozwiązująca test ma zatem z reguły do dyspozycji dwadzieścia pięć minut. Zaleca się jednak wyznaczenie limitu czasowego odrębnie dla każdego tekstu.

Wymagający kompleksowych działań o wysokim stopniu kreatywności C-test zapewnia doskonałą okazję do uświadomienia studentom konieczności samodzielnego doskonalenia kompetencji językowej. Dzięki pracy nad tym materiałem możliwe staje się pośrednie poinformowanie przyszłych tłumaczy o ich deficytach językowych lub związanych z wiedzą ogólną. Z obserwacji, które poczyniłam podczas realizowanych przeze

mnie zajęć dydaktycznych z zakresu tłumaczeń ustnych wynika, że C-test pobudza też rozwój umiejętności przewidywania. W trakcie prób rozwiązania testu, podejmowanych przez studentów, wielokrotnie obserwowałam zachowania świadczące o kreatywnej pracy nad językiem. Szczególnie widoczne jest to w sytuacjach, w których C-test jest rozwiązywany w parach. W takich okolicznościach studenci prowadzą cenne dyskusje dotyczące proponowanych rozwiązań. Formułują porady, korygują wzajemnie swoje błędy, wypróbują różne rozwiązania, podejmują wspólne decyzje i nabywają wiedzę. Ich wypowiedzi świadczą o tym, że praca nad C-testem to interesujące wyzwanie, któremu chętnie próbują sprostać. Dochodzi tutaj do stymulacji aktywności własnej studenta, co stanowi jeden z istotnych celów kształcenia dorosłych.

Ten materiał dydaktyczny posiada jeszcze jeden ważny walor. Podczas rozwiązywania C-testu studenci mają możliwość zachowania w pamięci większej ilości informacji, gdyż łączą aktywność wzrokową, dyskusję i działanie. To ważny fakt, gdyż połączenie tych elementów stanowi wzmocnienie procesów zapamiętywania. Ten aspekt to jeszcze jedna zaleta, która jednoznacznie przemawia za wdrażaniem tego typu procedur w kształceniu tłumaczy konferencyjnych.

Podczas prowadzonych przeze mnie zajęć tłumaczeniowych studenci rozwiązywali pierwszy C-test pisemnie, co miało na celu zapoznanie ich z tego typu materiałem dydaktycznym. Każdy kolejny C-test rozwiązywano w sposób ustny. Studenci czytali tekst i na bieżąco, ustnie, podejmowali próbę odtworzenia brakujących fragmentów tekstów.

Poniżej przedstawiam opracowany przeze mnie C-test, który wykorzystuję podczas zajęć z zakresu tłumaczeń ustnych (Materniak-Behrens 2012: 58).

#### Ćwiczenie 1: C-test

Cele: rozwijanie umiejętności analizy struktury tekstu, przewidywania

Student czyta opracowany przez nauczyciela C-test (zasady konstrukcji testu jak wyżej) i próbuje odtworzyć brakujące części słów, tak aby każdorazowo powstał logiczny tekst. W przypadku pierwszego kontaktu z zadaniem tego typu możliwa jest pisemna praca z testem. Jednak w dalszej fazie zaleca się rozwiązywanie testu w sposób ustny: studenci czytają kolejne teksty i na bieżąco podejmują próbę odtworzenia brakujących fragmentów.

*In den folgenden fünf kurzen Textauszügen fehlt bei ungefähr jedem zweiten Wort ein Teil des Wortes. Bitte ergänzen Sie die Lücken.*

In keiner anderen Industrieregion der Erde müssen die Arbeitnehmer so wenig Stunden arbeiten wie in Deutschland. Im Durchschnitt liegt die tarifliche Jahressollstunde in den alten deutschen Ländern bei 1557 Stunden. In den Vereinigten Staaten und Japan liegt die Gesamtarbeitssollstunde bei mehr als 1900 Stunden. Die kürzeste Wochenarbeitszeit verzeichnet Frankreich. Doch durch die Einführung der 35-Stunden-Woche haben wir die erhofften Beschäftigungseffekte erbracht, noch die geplante Zahl neuer Arbeitsplätze geschaffen, so die BDA-Arbeitsmarktexperte Ulrike Seitzinger.

Die Gesellschaft mit beschränkter Haftung ist eine rechtsfähige Kapitalgesellschaft, für deren Verbindlichkeiten nur das Gesellschaftsvermögen haftet. Die Gesellschafter haften nicht persönlich für die Gesellschaft. Eine GmbH ist immer eine Handelsgesellschaft, auch wenn sie kein Handelsunternehmen betreibt und unterliegt so den handelsrechtlichen Vorschriften im Rechtsverkehr. Durch sie werden die von zahllosen Unternehmen verwendeten gewerblichen Mittel bevorzugt, bildet, können ihr große praktische Bedeutung zu.

Die Rechtsnormen werden eingeteilt in öffentliches und privates Recht. Das öffentliche Recht regelt das Verhältnis des Einzelnen zum Staat und den übrigen Trägern öffentlicher Gewalt sowie das Verhältnis der Verwaltungsträger zueinander. Das Privatrecht regelt die Rechtsbeziehungen der Einzelnen zueinander. Grundsätzlich unterscheiden sich öffentliches und privates Recht dadurch, dass im öffentlichen Recht der Einzelne dem Staat untergeordnet ist, während im Privatrecht die Beteiligten eine gleichgeordnete Stellung einnehmen.

Bei der Zahlung nach Erhalt der Waren ist der ausländische Geschäftspartner in der risikogünstigeren Situation. Er erhält

\_\_\_\_\_ die Wa \_\_\_\_\_, überprüft s \_\_\_\_\_ und bez \_\_\_\_\_ erst da \_\_\_\_\_ die Rech \_\_\_\_\_. Der Expo \_\_\_\_\_ wird di \_\_\_\_\_ Bedingung er \_\_\_\_\_ nach langjä \_\_\_\_\_ Geschäftsbeziehungen u \_\_\_\_\_ bei ei \_\_\_\_\_ ausgeprägten Vertrauens \_\_\_\_\_ einräumen.  
 Voraus \_\_\_\_\_ und Anza \_\_\_\_\_ bedeuten, da \_\_\_\_\_ der Expo \_\_\_\_\_ kein od \_\_\_\_\_ nur e \_\_\_\_\_ geringes Ris \_\_\_\_\_ eingeht. Di \_\_\_\_\_ Zahlungsabwicklung se \_\_\_\_\_ großes Vert \_\_\_\_\_ vonseiten d \_\_\_\_\_ ausländischen Kun \_\_\_\_\_ voraus.

Nach monatelanger Regierungskrise sind die Weichen für einen politischen Neuanfang gestellt. Das polnische Parl \_\_\_\_\_ beschloss se \_\_\_\_\_ Selbstaflösung, d \_\_\_\_\_ Weg f \_\_\_\_\_ Neuwahlen i \_\_\_\_\_ Herbst i \_\_\_\_\_ damit fr \_\_\_\_\_. Die innenpo \_\_\_\_\_ Krise ha \_\_\_\_\_ mit Korruption \_\_\_\_\_ gegen d \_\_\_\_\_ Vorsitzenden d \_\_\_\_\_ Bauernpartei u \_\_\_\_\_ dessen Entla \_\_\_\_\_ als Landwirtsch \_\_\_\_\_ begonnen. Au \_\_\_\_\_ die Entla \_\_\_\_\_ des Innenmi \_\_\_\_\_ einen Mo \_\_\_\_\_ später begrü \_\_\_\_\_ der Regieru \_\_\_\_\_ mit d \_\_\_\_\_ Kampf ge \_\_\_\_\_ Korruption. Sei \_\_\_\_\_ war d \_\_\_\_\_ Klima zwis \_\_\_\_\_ dem Regieru \_\_\_\_\_ und sei \_\_\_\_\_ einstigen Regierung \_\_\_\_\_ von gegens \_\_\_\_\_ Vorwürfen u \_\_\_\_\_ Schuldzuweisungen gep \_\_\_\_\_<sup>4</sup>.

### 2.3.2. Pokonywanie barier językowych w procesie produkcji tekstu – przygotowanie do tłumaczenia ustnego

Przygotowanie do czynności tłumaczenia ustnego wymaga innego rozłożenia akcentów pracy dydaktycznej niż w przypadku zwykłej lekcji języka obcego. Podczas nauki języka obcego osoba ucząca się jest oczywiście przygotowywana do recepcji tekstu. W ramach przeprowadzanych w tym zakresie kroków następuje aktywacja wcześniejszej wiedzy/wcześniejszych umiejętności, unaocznienie kontekstu, przekazanie znaczenia słów-kluczy oraz zostaje podjęta próba wzbudzenia ciekawości ucznia odnośnie do tematu stanowiącego treść zajęć. Dopiero po zrealizowaniu powyższych kroków następuje prezentacja tekstu. Jednak ten etap jest

<sup>4</sup> Teksty stanowiące podstawę opracowania powyższego testu znajdują się w załączniku.

związany z procedurami sprawdzającymi zrozumienie tekstu, których w żadnym wypadku nie należy utożsamiać z jego tłumaczeniem. Po tym kroku następuje szereg procedur ćwiczeniowych prowadzących do umiejętności stosowania wybranych środków językowych w określonych sytuacjach. Te procedury mają zazwyczaj początkowo charakter zamknięty i są ukierunkowane na formę, a następnie charakter otwarty i są zorientowane na treść (zob. Bimmel, Kast, Neuner: 2003).

Podczas zajęć z tłumaczeń ustnych należy, moim zdaniem, tak przygotować studenta do procesu produkcji tekstu docelowego, aby już w momencie recepcji, lub krótko po niej, był w stanie skutecznie odtworzyć w języku docelowym informacje zawarte w tekście wyjściowym. Chodzi tutaj zatem o produkcję tekstu w języku docelowym w krótkim czasie po recepcji tekstu źródłowego albo prawie równocześnie z przyswajaniem tekstu w języku wyjściowym. To istotny aspekt kształcenia tłumaczy konferencyjnych, gdyż właśnie takiego zachowania oczekuje się od osób wykonujących ten zawód podczas tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego.

Podjęcie przez studentów próby ustnego przekładu trzeba zatem poprzedzić szeregiem kroków ukierunkowanych na rozwój kompetencji lingwistycznej w zakresie produkcji językowej. Za podstawowy krok przygotowania należy uznać wielokrotne przetwarzanie tych środków językowych, które warunkują skuteczne odtworzenie w języku docelowym informacji zawartych w tekście źródłowym. Niezbędne jest przy tym zapewnienie przyswajania wyrażen i zwrotów w oparciu o ich kontekst sytuacyjny. Podczas mojej praktyki dydaktycznej w grupach studentów specjalności translatorskich oraz słuchaczy studiów podyplomowych z zakresu tłumaczeń wielokrotnie miałam możliwość przekonania się o olbrzymiej utylitarnej wartości tego typu przygotowania do tłumaczenia ustnego. Konieczne jest takie przyswojenie środków językowych, które umożliwi ich natychmiastowe przywołanie w trakcie produkcji tekstu docelowego. Można to osiągnąć poprzez zintegrowane uaktywnienie sfery intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej. W mojej dotychczasowej praktyce dydaktycznej najlepiej sprawdziły się **zintegrowane** kroki obejmujące:

- aktywację wcześniejszej wiedzy/wcześniejszych umiejętności, umożliwiającą minimalizację informacji interpretowanych przez studenta jako nowe;

- procedury wspomagające rozwój umiejętności przewidywania komunikatów mówcy;

- stopniowe wykluczanie trudności translatorskich, jeszcze **przed przystąpieniem do czynności tłumaczenia ustnego**, w celu zmini-

malizowania potencjalnych problemów podczas przekładu i lepszej koncentracji na odtworzeniu informacji zawartych w tekście źródłowym;

– konstrukcję tekstu na podstawie słów-kluczy lub innych informacji zawartych w tekście źródłowym, stymulującą kreatywną pracę nad językiem;

– włączanie w proces produkcji językowej emocji, co z jednej strony wspomaga intensywne przetwarzanie języka i zapamiętywanie, a z drugiej oswaja studenta z koniecznością produkcji językowej w sytuacji związanej między innymi ze stresem, presją czasu i krytycznym nastawieniem odbiorców;

– uświadomienie konieczności ciągłego doskonalenia kompetencji językowej.

W kolejnym podrozdziale wszystkie powyższe kroki zostaną dokładnie omówione i zilustrowane przykładami.

### **2.3.3. Przygotowanie do tłumaczenia ustnego w praktyce**

#### **– propozycje ćwiczeń<sup>5</sup>**

##### **2.3.3.1. Połączenie umiejętności przewidywania wypowiedzi oraz aktywacji wcześniejszej wiedzy/wcześniejszych umiejętności**

Połączenie procesu aktywacji wcześniejszej wiedzy/wcześniejszych umiejętności z przewidywaniem wypowiedzi można uznać za korzystny krok przygotowujący do skutecznego tłumaczenia ustnego. W tym przypadku o wyborze środków językowych stanowiących trzon ćwiczenia powinny decydować dwa aspekty. Materiał językowy wybrany w oparciu o tekst źródłowy powinien:

– wykazywać otwarty charakter, to znaczy nie ukierunkowywać zbyt mocno na treść tekstu źródłowego, gdyż jednym z ważnych celów tego kroku jest stymulacja różnorodnych skojarzeń dotyczących możliwych wariantów zakończenia zapoczątkowanych wypowiedzi;

– pomóc w samodzielnym wychyceniu pierwszej grupy potencjalnych problemów translatorskich i umożliwić podjęcie przez studenta działań zmierzających do wyeliminowania przynajmniej części problematycznych sytuacji podczas wykonywania czynności tłumaczenia ustnego.

---

<sup>5</sup> Przedstawione propozycje ćwiczeń opracowałam na podstawie fragmentu wystąpienia Ministra Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej Radosława Sikorskiego wygłoszonego z okazji 20-lecia Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej w dn. 12 października 2011 r.

Poniższa propozycja to projekt ćwiczenia realizowanego w ramach tego kroku:

### Ćwiczenie 2: Dokańczanie zdań

Cele: rozwijanie umiejętności przewidywania, analizy struktury tekstu

Studenci czytają początki zdań nawiązujących do sformułowań zawartych w tekście źródłowym. W parach proponują możliwe zakończenia w języku źródłowym i zapisują je. W kolejnym kroku, ponownie w parach, opracowują przynajmniej jeden wariant tłumaczenia każdego zdania. Tym razem studenci nie zapisują swoich propozycji. W grupie dyskutują nad wariantami tłumaczenia, wskazując na, ich zdaniem, właściwe i błędne warianty. Nauczyciel pomaga w ustaleniu optymalnych translatów.

A. Studenci w parach zastanawiają się, jak można dokończyć poniższe wypowiedzi. Proponują i zapisują przynajmniej dwa warianty każdego punktu.

1. Serdecznie gratuluję...
2. Ta instytucja wnosi cenny wkład...
3. Fundacja zrealizowała bądź wsparła...
4. Dokładnie rok temu miał/miała/miało miejsce...
5. To zobowiązuje nas do szczególnego wysiłku na rzecz...
6. W ostatnim dwudziestoleciu udało nam się przekształcić...
7. Idąc za tym drogowskazem...
8. Na nic zdały się...
9. Łączy nas bezprecedensowa...
10. Nasz kraj jest kluczowy...

B. Studenci w parach opracowują przynajmniej po jednym wariantie tłumaczenia dla każdego z zaproponowanych zdań, nie zapisując ich. Następnie przedstawiają swoje propozycje grupie i dyskutują o nich.

Przed podjęciem pracy warto zwrócić uwagę na przydatność stawiania pytań podczas konstruowania całych wypowiedzi. Przyszły tłumacz powinien być świadomy faktu, że łatwiej skonstruuje logiczną wypowiedź, jeżeli będzie się kierował wyrazami pytającymi, na przykład: kto, co, kiedy, gdzie, dlaczego, jak, (o) ile, jak długo.

Prowadzona dyskusja nad zaproponowanymi wariantami tłumaczenia, sugerowana w punkcie B, to krok, którego nie wolno pominąć. Stanowi okazję do przeprowadzenia przez nauczyciela weryfikacji wa-

riantów tłumaczenia zaproponowanych przez studentów oraz do eliminacji ewentualnych deficytów. Warto też wprowadzić pewną modyfikację zadań realizowanych podczas powyższego ćwiczenia, która powoli na różnorodność konstrukcji potencjalnych wypowiedzi mówców, reprezentujących różne opinie na temat omawianego zagadnienia. Część pracujących w parach studentów mogłaby zatem ograniczyć się na przykład wyłącznie do wypowiedzi uwidaczniających krytyczne nastawienie mówcy do omawianego aspektu, a część formułowałaby wypowiedzi wyrażające akceptację. Możliwa jest tutaj również gradacja środków wyrazu, na przykład odnajdowanie różnicy między środkami językowymi wyrażającymi ostrożną i zdecydowaną krytykę, względnie umiarkowaną i euforyczną radość z sukcesu.

### 2.3.3.2. Nawiązanie do tematycznego zakresu tekstu źródłowego

Kolejny krok stanowi nawiązanie do tematycznego zakresu wystąpienia, odwołujące się do wcześniejszej wiedzy przyszłych tłumaczy. Jego realizację umożliwi na przykład zmodyfikowana burza mózgów na temat: „Jakie działania mogą wpłynąć korzystnie na optymalne relacje polsko-niemieckie?” Burza mózgów wykorzystuje intuicyjne rozwiązania, stymuluje umiejętność rozwiązywania problemów w grupie i wspiera kreatywność. Wszystkie wymienione cechy stanowią istotne walory w pracy tłumacza. Dlatego warto korzystać z możliwości wpływających z tej heurystycznej metody.

W ramach powyższej procedury należy wyodrębnić zespół kreatywny i zespół oceniający. Liczba członków pierwszego zespołu musi znacznie przekraczać liczbę osób wchodzących w skład drugiego. Zespół oceniający stanowią zazwyczaj 3 osoby, a zespół kreatywny 9–15. Nauczyciel zapisuje na tablicy problem, który będzie poddany burzy mózgów. Członkowie zespołu kreatywnego zgłaszają swoje propozycje rozwiązania problemu (za każdym razem można zgłosić tylko jeden pomysł), które uprzednio wybrany sekretarz zapisuje na tablicy. Pracą kieruje nauczyciel, który decyduje, kto spośród osób sygnalizujących pomysł przedstawi swoją propozycję. Podczas burzy mózgów obowiązują reguły, które powinny być znane jej uczestnikom. Osoby biorące w niej udział powinny:

- być świadome faktu, że mogą zgłaszać wszelkie pomysły, jakie przychodzą im na myśl, nawet te, które można uznać za nierealne;
- wiedzieć, że istotna jest tutaj liczba pomysłów — im więcej, tym lepiej;

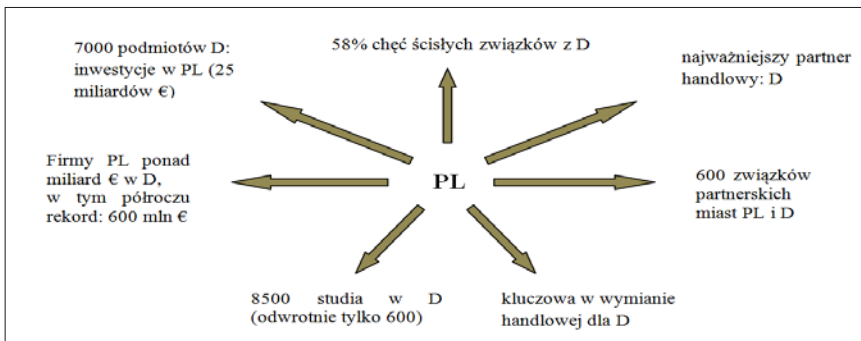
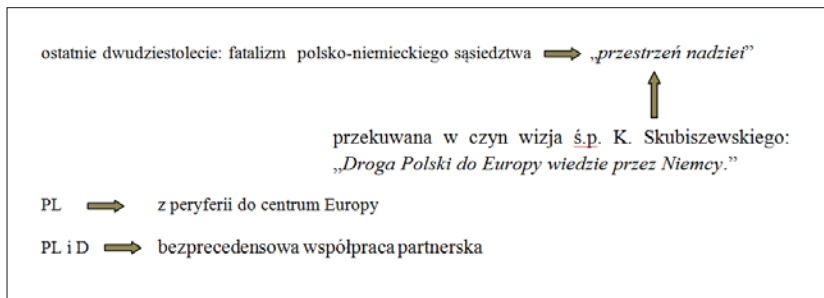
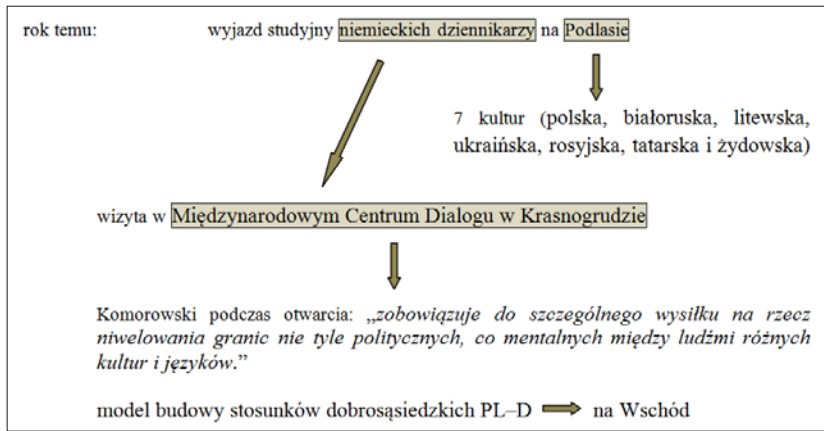
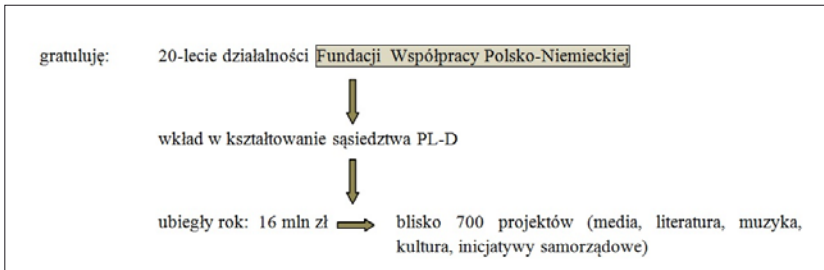
– wiedzieć, że nie wolno krytykować żadnej z podanych propozycji.

Przyszli tłumacze prezentują swoje pomysły w języku ojczystym. Po wyczerpaniu się pomysłów zostaje podjęta próba tłumaczenia a vista wszystkich zaprezentowanych i zapisanych na tablicy pomysłów. W kolejnym kroku do pracy przystępuje zespół oceniający. Po zakończeniu obrad prezentuje podjęte decyzje w języku obcym, uzasadniając swoją ocenę. W tym czasie członkowie pierwszego zespołu mogą zająć się opracowaniem alternatywnych wariantów tłumaczenia.

### 2.3.3.3. Konstrukcja tekstu

Trzeci etap przygotowania do tłumaczenia ustnego obejmuje w pierwszym kroku konstrukcję przypuszczalnego przemówienia w języku polskim. Przyszli tłumacze dokonują jej w oparciu o schemat opracowany przez nauczyciela, zawierający wskazówki dotyczące najważniejszych informacji w tekście wystąpienia. Nauczyciel opracowuje schemat na podstawie kluczowych informacji zawartych w tekście źródłowym. Określa on też czas trwania przemówienia. Przygotowanie następuje w ramach pracy indywidualnej poza zajęciami, natomiast prezentacja odbywa się podczas zajęć. Zadaniem studentów jest przy tym wygłoszenie przemówienia z perspektywy polityka, z włączeniem zarówno elementów werbalnych (na przykład pytania retoryczne i powtórzenia), jak i niewerbalnych (na przykład odpowiednio dostosowana gestykulacja, mimika i prozodia), odpowiedzialnych za wyrażanie emocji. Możliwość wygłoszenia przemówienia powinien mieć każdy student. Nauczyciel powinien przy tym zadbać o stworzenie sytuacji zbliżonej do wystąpień publicznych. Zaraz po wygłoszeniu przemówienia w języku polskim student otrzymuje polecenie przedstawienia analogicznej wypowiedzi w języku obcym (bez możliwości wcześniejszego przygotowania się do wystąpienia). W tej fazie nie należy jeszcze spodziewać się translatu wysokiej jakości. Potencjalne problemy tłumaczeniowe studentów są jednak cenną informacją dla nauczyciela, gdyż ich pojawienie się stanowi kolejny etap pracy nad minimalizacją trudności. Przynajmniej w trakcie niektórych prezentacji wystąpień w języku obcym proponuję wprowadzić elementy wzmagające stres, na przykład szeptanie, przybieranie znużonego lub niezadowolonego wyrazu twarzy bądź dzielenie się negatywnymi komentarzami przez „uczestników konferencji”.

Poniżej przedstawiam przykładowe schematy jako materiał umożliwiający konstrukcję potencjalnej treści tłumaczenia:



### 2.3.3.4. Przekład ustny

Ostatni krok stanowi przekład ustny tekstu źródłowego, wykonywany przez studentów. Można założyć, że realizacja wcześniejszych procedur stworzy solidną podbudowę, która umożliwi przyszłym tłumaczom koncentrację na przekazywaniu informacji. Dogłębne przygotowanie czynności tłumaczenia ustnego uniemożliwi studentom skupienie się na własnych deficytach językowych, zazwyczaj powodujące zniechęcenie i zaniechanie próby tłumaczenia. Będzie ono też miało znaczącą funkcję motywującą. Można założyć, że skuteczność tłumaczenia okaże się przynajmniej w przypadku części studentów dość wysoka. W ten sposób nauczyciel wzmocni ich wiarę we własne możliwości i zachęci do dalszej intensywnej pracy. Przyszli tłumacze będą mogli zaobserwować, że dobre przygotowanie warunkuje skuteczny przekład ustny. Może to również spowodować zmianę sposobu rozwijania własnej kompetencji lingwistycznej – redukcję mechanicznego przyswajania pozbawionych kontekstu zwrotów i wdrożenie kompleksowych procedur.

Zaprezentowane działania dydaktyczne są jedynie propozycją. Poszczególne kroki można przekształcać, eliminować bądź rozszerzać w zależności od stopnia trudności tekstu źródłowego, na przykład poprzez włączanie pisemnych i ustnych relacji lub komentarzy związanych z określonym wydarzeniem. Podczas każdego etapu pracy przygotowującej studenta do tłumaczenia ustnego trzeba jednak próbować skupić jego uwagę na coraz to innych potencjalnych trudnościach tłumaczeniowych.

## 2.4. UŚWIADAMIANIE KONIECZNOŚCI SAMODOSKONALENIA KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ

Kompleksowa praca nad językiem i wieloetapowe przygotowanie do tłumaczenia ustnego stanowi źródło cennych informacji dla studenta. Dzięki nim uświadamia on sobie fakt, że skuteczne tłumaczenie ustne trzeba poprzedzić długotrwałym przygotowaniem, obejmującym wiele aspektów. Korzystnym działaniem nauczyciela jest uświadomienie studentom różnicy między jakością ich pracy z wieloetapowym przygotowaniem i bez niego. W tym zakresie proponuję zestawić dwie kontrastujące techniki. Pierwsza obejmuje realizację wieloaspektowego przygotowania do czynności tłumaczenia, na przykład zgodnie z wyżej przedstawioną propozycją. Druga jest związana z natychmiastowym żądaniem tłumaczenia ustnego bez jakiegokolwiek przygotowania, przy czym w grę nie może wchodzić przemówienie zbliżone tematycznie do realizowanego wcześniej.

Na podstawie obserwacji poczynionych podczas moich zajęć dydaktycznych mogę stwierdzić, że wdrożenie pierwszej procedury powoduje często doświadczenie uczucia sukcesu. Student dostrzega pozytywny wpływ wieloaspektowego przygotowania na zmniejszenie swojej niepewności. W przypadku dalszej pracy nad analogicznymi przemówieniami uświadamia sobie też fakt, że każde kolejne nie wymaga już tak dużego nakładu pracy jak pierwsze. Jest to pośrednia informacja o opłacalności inwestowania większego wysiłku i większej ilości czasu na pewnym etapie pracy. Zastosowanie drugiej z sugerowanych procedur umożliwia studentowi dostrzeżenie kontrastu między jakością pracy po właściwym przygotowaniu i bez niego. Można przypuszczać, że zachęci go to do samodoskonalenia kompetencji językowej.

## 2.5. PODSUMOWANIE

Celem powyższego tekstu nie było opracowanie szczegółowej listy ćwiczeń rozwijających produktywnie kompetencje przyszłych tłumaczy konferencyjnych. Zawarte w nim refleksje mają przede wszystkim zaakcentować konieczność korzystania z technik odzwierciedlających kompleksowy charakter języka, skomplikowane procesy przetwarzania i czasochłonną internalizację. Taki sposób prowadzenia zajęć jest związany z możliwością wystąpienia pytań względnie reakcji, których nie da się przewidzieć podczas planowania zajęć, pozwalających dostrzec nie tylko deficyty studenta, ale i wykładowcy. Dlatego realizacja zaproponowanych technik wymaga otwartej postawy nauczyciela, który nie obawia się kreatywnych zachowań studenta i pytań, na które nie zawsze będzie mógł natychmiast odpowiedzieć.

## BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. (Red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel Verlag, 2000.
- Bleyhl, W. Fremdsprachenlernen – „gesteuert” oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2005, nr 3, s 2–7.
- Bimmel, P., Kast, B., Neuner, G. *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerksektionen*. München: Langenscheidt, 2003.
- Bolten, J. *Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe*. München: Ernst Klett Verlag, 1993.
- Decker, F. *Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung*. München:

- Lexika Verlag, 1996.
- Edmondson, W., House, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2000.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Ganczar, M., Gębal, P. *Repetitorium leksykalne ekonomiczne. Fachsprache Wirtschaft*. Poznań: LektorKlett, 2007.
- Goecke-Askotchenskii, M. *Einführende Texte zu ausgewählten Bereichen des deutschen Rechtssystems. DaF-Unterrichtsmaterialien für den Fachsprachenunterricht Rechtswissenschaft mit polnischen Jurastudentinnen und Jurastudenten* [Manuskriptkopie]. Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1998.
- Hastings, A.J. *Error analysis of an English C-Test: Evidence for integrated processing*. W: *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Red. Grotjahn, R. Bochum: Brockmeyer, 2002, s. 53–66.
- Heyd, G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.
- Huneke, H.W., Steinig, W. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.
- Kilp, E. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spieltherapie*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2010.
- Krashen, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- Materniak, M. Kreatywne pisanie jako środek stymulujący rozwój umiejętności wypowiedzenia się w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. W: *Idea przemiany 2. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Red. Fast, P., Duś, M. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2008, s. 371–382.
- Materniak-Behrens, M. Einige Vorschläge zu linguistisch-propädeutischen Aspekten der Dolmetscherausbildung. W: *Deutsch als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung. Ein- und Ausblicke*. Red. Materniak-Behrens, M., Niemiec-Knaś, M. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2012, s. 43–58.
- Pechmann, T. Incremental speech production and referential overspecification. *Linguistics* 1989, nr 27, s. 89–110.
- Pechmann, T., Zerbst, D. Zum Einfluß kognitiver Prozesse auf die Produktion komplexer Nominalphrasen. W: *Sprache und Wissen. Studien zur kognitiven Linguistik*. Red. Felix, S., Kanngießer, S., Rickheit, G. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990, s. 207–221.
- Polen vor Neuwahlen. [online]. [dostęp: 15 sierpnia 2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.dw.de/polen-vor-neuwahlen/a-2774196>>.
- Schwarz, M. *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2008.
- Schwarz-Friesel, M. *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2007.

Sikorski, R. Wystąpienie Ministra Spraw Zagranicznych RP Pana Radosława Sikorskiego w 20-lecie Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej. *Ministerstwo Spraw Zagranicznych*. [online]. 12.10.2011. [dostęp: 15 sierpnia 2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.ms.gov.pl/resource/eb5f2216-b6bo-4d3d-9231-73aa97cd70c5:JCR>>.

Uniwersalny Słownik języka polskiego. T. 4. Red. Dubisz, S. Warszawa: PWN, 2003.

Vockrodt-Scholz, V., Zydatiņ, W. Sprachproduktive Faktoren und die Konstruktivität von C-Tests: Kompetenzniveaus und Fehlerquotient in textsortengebundenen Schreibaufgaben. W: *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. The C-Test: Contributions from Current Research*. Red. Grotjahn, R. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2010, s. 1–40.

#### LINGUISTIC PREPARATION SUMMARY

The chapter discusses a potential way of language competence development in the interpreter education. The author concentrates on the language production process and suggests procedures that can support students' development. Presented procedures take into account the creative nature of learning processes and the language complexity. Emphasized is also the necessity of preparing for the target language production before the source text reception. As a means to develop the productive competences the author suggests the C-Test. She analyses its advantages and describes the preparation process of this complex tool. An exemplary C-Test for students of German is included. Other suggested teaching techniques (integrated into a single scheme) pertain to: activation of previous knowledge and abilities, development of anticipation skills, gradual exclusion of interpreting-related difficulties even before actual interpreting starts, key-word based text structuring, working with emotions, raising the awareness of the ongoing need to develop one's linguistic competence.

#### **ZAAŁĄCZNIK:**

##### **Teksty stanowiące podstawę do opracowania C-testu**

In keiner anderen Industrieregion der Erde müssen die Arbeitnehmer so wenig Stunden arbeiten wie in Deutschland. Im Durchschnitt liegt die tarifliche Jahressollarbeitszeit in den alten deutschen Ländern bei 1557 Stunden. In den Vereinigten Staaten und Japan liegt die Gesamtarbeitszeit bei mehr als 1900 Stunden. Die kürzeste Wochenarbeitszeit verzeichnet Frankreich. Doch die Einführung der 35-Stunden-Woche habe weder die erhofften Beschäftigungseffekte erbracht noch die geplante Zahl neuer Arbeitsplätze geschaffen, sagt die BDA-Arbeitsmarktexpertin Ulrike Seitzinger (por. Ganczar, Gębal: 2007, 30).

„Die Gesellschaft mit beschränkter Haftung ist eine rechtsfähige Kapitalgesellschaft, für deren Verbindlichkeiten nur das Gesellschaftsvermögen haftet. Die Gesellschafter haften nicht persönlich für die Gesellschaftsschulden. Eine GmbH ist immer eine Handelsge-

sellschaft, auch wenn sie kein Handelsgewerbe betreibt und unterliegt somit den handelsrechtlichen Vorschriften im Rechtsverkehr. Da sie die von zahlreichen Unternehmen des gewerblichen Mittelstandes bevorzugte Rechtsform bildet, kommt ihr große praktische Bedeutung zu“ (Goecke-Askotchenskii 1998: 160).

Die Rechtsnormen werden eingeteilt in öffentliches und privates Recht. Das öffentliche Recht regelt das Verhältnis des Einzelnen zum Staat und den übrigen Trägern öffentlicher Gewalt sowie das Verhältnis der Verwaltungsträger zueinander. Das Privatrecht regelt die Rechtsbeziehungen der Einzelnen zueinander. Grundsätzlich unterscheiden sich öffentliches und privates Recht dadurch, dass im öffentlichen Recht der Einzelne dem Staat untergeordnet ist, während im Privatrecht die Beteiligten einander gleichgeordnet sind (por. Goecke-Askotchenskii 1998: 5).

„Bei der Zahlung nach Erhalt der Waren ist der ausländische Geschäftspartner in der risikogünstigeren Situation. Er erhält die Waren, überprüft sie und bezahlt erst dann die Rechnung. Der Exporteur wird diese Bedingung erst nach langjährigen Geschäftsbeziehungen und bei einem ausgeprägten Vertrauensverhältnis einräumen. Vorauszahlung und Anzahlung bedeuten, dass der Exporteur kein oder nur ein geringes Risiko eingeht. Diese Zahlungsabwicklung setzt großes Vertrauen vonseiten der ausländischen Kunden voraus“ (Bolten 1993: 149).

Nach monatelanger Regierungskrise sind die Weichen für einen politischen Neuanfang gestellt. Das polnische Parlament beschloss seine Selbstauflösung, der Weg für Neuwahlen im Herbst ist damit frei. Die innenpolitische Krise hatte mit Korruptionsvorwürfen gegen den Vorsitzenden der Bauernpartei und dessen Entlassung als Landwirtschaftsminister begonnen. Auch die Entlassung vom Innenminister einen Monat später begründete der Regierungschef mit dem Kampf gegen Korruption. Seither war das Klima zwischen dem Regierungschef und seinen einstigen Regierungspartnern von gegenseitigen Vorwürfen und Schuldzuweisungen geprägt (por. Polen vor Neuwahlen...)

## ROZDZIAŁ 3

### PRZYGOTOWANIE — WIEDZA

Popularne wyobrażenie o zawdzie tłumacza sprowadza się najczęściej do stwierdzenia, że przekład wymaga po prostu znajomości dwóch języków, lub w jeszcze bardziej uproszczonej wersji — znajomości języka obcego. Specjalista (tłumacz, teoretyk przekładu) odbiera takie ujęcie problemu jako przejaw dyletantyzmu. Jak słusznie zauważa Kielar: „Bilingwizm jest tylko warunkiem wstępnym do opanowania umiejętności tłumaczenia rozumianej jako zdolność uczestniczenia w swoistym akcie komunikacji” (Kielar 1981: 56).

Nieco szerzej to zagadnienie ujmuje Lipiński: „Znajomość języka oryginału i przekładu jest warunkiem koniecznym (*conditio sine qua non*), ale nie wystarczającym dla dokonania udanej operacji translatorskiej. Wymaga ona najczęściej od tłumacza wielu innych, pozajęzykowych kompetencji oraz rozległej wiedzy pozajęzykowej, zależnej od rodzaju tekstu tłumaczonego i kulturowej orientacji transferu” (Lipiński 2004: 17). Nietrudno więc się przekonać, że w ujęciu specjalistycznym znajomość co najmniej dwóch języków stanowi niewątpliwie składową kompetencji tłumaczeniowej, natomiast dyskusyjna pozostaje już nawet kwestia typu dwujęzyczności reprezentowanej przez tłumacza oraz stopnia znajomości tych dwóch języków (zob. np.: Płusa 2007: 26–28). Ponadto wśród kompetencji tłumaczeniowych należy wymienić umiejętność dokonywania przekładu, czyli takiego przechodzenia od systemu jednego języka do drugiego, który zapewnia uzyskanie adekwatnego tekstu w języku docelowym, a także posiadanie wiedzy pozajęzykowej i realioznawczej — ogólnej i specjalistycznej. Właśnie znaczeniu wiedzy w dydaktyce przekładu, jej rodzajom, sposobom przyswajania i samodoskonaleniu

w tym względzie poświęcony jest niniejszy rozdział. Tekst zawiera rozważania teoretyczne, wskazówki praktyczne oraz ćwiczenia przeznaczone dla adeptów zawodu tłumacza ustnego. Ze względu na jego uniwersalny charakter wykorzystano prawie wyłącznie przykłady w języku polskim, a sformułowania „język obcy”, „język docelowy” należy traktować jako wskazania konkretnego języka roboczego w zależności od indywidualnych potrzeb odbiorcy.

### 3.1. TYPY WIEDZY

#### 3.1.1. Wiedza ogólna

W kontekście kompetencji tłumacza umownie możemy mówić o wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Pierwszy typ wiedzy w sposób nierozdzielny związany jest z pojęciem znajomości języka, której nie możemy sprowadzać tylko do opanowania systemu fonetycznego, gramatycznego i leksykalnego. Mówiąc o języku, zawsze musimy mieć na uwadze jego wzajemne relacje z kulturą, realiami danego kraju i mentalnością jego rodzimych użytkowników. Spróbujmy usystematyzować ten typ wiedzy i zastanowić się, w jaki sposób tłumacz może go nabywać.

Słowa i związki wyrazowe w każdym języku obok znaczenia denotatywnego (oznaczania obiektów, elementów rzeczywistości, zjawisk i procesów) charakteryzują się także swoistą łączliwością oraz specyfiką użycia. Oprócz tego duża ich część posiada znaczenie konotatywne, a więc wywołuje określone, typowe dla przeciętnego użytkownika języka skojarzenia i reakcje. Zjawisko to można szczególnie dobrze zilustrować, przytaczając następujące stwierdzenie odnoszące się do procesu rozwoju współczesnego języka rosyjskiego:

W wielu słowach aktywizacji uległy znaczenia żargonowe, nabierając takiej wyrazistości, że zaczęły one wpływać na użycie wyrazów w ich znaczeniach podstawowych, tworząc dodatkowy efekt komiczny. Jest to szczególnie widoczne w przypadku użycia żargonizmów seksualnych typu *дать, давать, стоять, кончить, трахнуть, конец* i innych. Użycie takich słów w znaczeniu niezargonowym przestało być w wielu sytuacjach możliwe ze względu na to, jaki sens jest odbierany przez słuchaczy (Bykova 2003: 165)<sup>1</sup>.

Oszczędzimy czytelnikowi niewładającemu językiem rosyjskim wyjaśnienia nieprzyzwoitych znaczeń wymienionych słów, które uległy ta-

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł rosyjskojęzycznych w tłumaczeniu autora rozdziału.

kiemu upowszechnieniu, że niemalże wyparły znaczenia podstawowe. Ograniczmy się jedynie do stwierdzenia, że tłumacz przekładający na język obcy powinien zachować szczególną ostrożność — słowa znane mu ze słowników i podręczników w neutralnych znaczeniach mogą wywoływać nieuzasadnione skojarzenia, prowadzące często do niepożądanego efektu komicznego. Dlatego też winien on uczynić nawykiem studiowanie wszelkich dostępnych słowników języka potocznego, slangu, żargonu, słowników skojarzeń. Warto, aby od czasu do czasu sięgał po kryminały, kartkował prasę bulwarową, oglądał najpopularniejsze seriale i programy typu talk-show. Wielu tłumaczom to zajęcie zapewne nie sprawi przyjemności, ale stanowi ono konieczność. Tylko tłumacz stale zgłębiający warstwę konotacyjną zasobów leksykalnych ze szczególnym uwzględnieniem języka potocznego uniknie wspomnianych błędów, a przekładając na język ojczysty, właściwie zrozumie żart, anegdotę, czy grę słów.

Do swojego arsenału tłumacz ustny musi bezwzględnie włączyć również umiejętność odczytywania nawiązań do ważnych wydarzeń historycznych, cytatów literackich i filmowych nazywanych aluzjami erudycyjnymi (Wojtasiewicz 1992: 73). Podkreślmy, że szczególnie istotną rolę w polskiej rzeczywistości odgrywa wiedza literacko-historyczna. Tłumacz ustny musi bez posilkowania się leksykonami czy encyklopediami w lot pojmować i bezbłędnie umieszczać w kontekście historycznym wypowiedzenia typu „jego świat zawałił się 17 września”, „mój stryj zginął w grudniu 70”, „nasz profesor musiał wyjechać z Polski w marcu 1968”.

Wiedza ogólna tłumacza to również znajomość najbardziej rozpowszechnionych imion i nazwisk, postaci literackich, mitologicznych, nazw geograficznych (Černov 2007: 170), aktualnej sytuacji politycznej, tytułów najważniejszych gazet i czasopism oraz programów telewizyjnych (Hejwowski 2006: 156).

Dużej uwagi ze strony tłumacza wymagają „skrzydlate” wyrażenia rozumiane według jednej z wielu definicji jako takie wyrazy i frazy, „które mają swoich jednostkowych autorów lub pochodzą z dającego się wskazać indywidualnie źródła, które jednak nabrały samodzielności, wyzwoliły się ze swych tekstów źródłowych i weszły do społecznego obiegu językowego” (Chlebda 2003: 8). Mają one korzenie w literaturze, wypowiedziach wielkich myślicieli, Biblii, mitologii antycznej, filmach, tekstach piosenek, reklam, np. „Chińczyki trzymają się mocno”, „myślę, więc jestem”, „głos wołającego na puszczy”, „puszka Pandory”, „bo każdy pijak to złodziej”, „a mury runą, runą, runą”, „duży może więcej” itd. Oprócz znajomości „kanonu lektur” w danym kręgu kulturowym tłumacz musi zwrócić baczną uwagę na filmy, seriale i reklamy telewizyjne, wypowiedzi polityków i teksty piosenek jako najistotniejsze źródła

współczesnych (nowych) skrzydlatych słów, takich jak choćby „Co ty wiesz o zabijaniu?”, „na dobre i na złe”, „dwa w jednym”, „jest pan zerm, panie pośle”, „Baśka miała fajny biust”. Istotną cechą skrzydlatych słów jest wykorzystywanie ich jako swoistej matrycy składniowo-leksykalnej (Chlebda 2005: 115). Oznacza to stosowanie w języku środków masowego przekazu, ale również w komunikacji codziennej, czy też dyskursie politycznym i publicystyce parafraz skrzydlatych słów. Właściwe rozumienie produktów matrycy składniowo-leksykalnej jest uwarunkowane znajomością i rozpoznawalnością jednostek wyjściowych. Porównajmy: Dobre, bo polskie – Dobre, czy tylko polskie? Stosowane w różnych sytuacjach wyrażenie dezaprobaty „nie idźcie tą drogą + adresat” zostanie odczytane we właściwy sposób tylko przez odbiorcę znającego kontekst wypowiedzi Aleksandra Kwaśniewskiego i jej konkretnych adresatów – Jarosława Kaczyńskiego, Lecha Kaczyńskiego, Ludwika Dorna i psa Sabę.

#### Ćwiczenie 1: Skrzydlate słowa

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie elastyczności językowej

Student wyjaśnia w języku ojczystym, w jakim kontekście najczęściej występują podane poniżej skrzydlate słowa. Następnie tworzy zdania ilustrujące ich możliwe użycie oraz stara się ustalić etymologię.

„Ojciec, prac?” „Bo to zła kobieta była”, „Jestem za, a nawet przeciw”, „Balcerowicz musi odejść”, „Oczywista oczywistość”, „Jesteśmy silni, zvarci, gotowi”, „aferzystów puszczyć w skarpetkach”, „Wodzu, prowadź na Kowno!”, „mordo ty moja”, „naćpana hołota”, „Poloneza czas zacząć”, „Ciemny lud to kupi”, „Sztandar wyprowadzić!”.

W przypadku powyższego ćwiczenia nauczyciel może wskazać następujące pomocne źródła: Zimny 2009; Markiewicz i Romanowski 1999; Chlebda 2005.

#### Ćwiczenie 2: Intertekstualność

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie umiejętności rozpoznawania aluzji

Student próbuje ustalić, jakie skrzydlate słowa były źródłem poniższych parafraz, po czym wyjaśnia, w jakim kontekście mogą one zostać wykorzystane.

„Białe jest białe, czarne jest czarne, a czerwone jest wredne”, „Prezydent wszystkich ubeków”, „Lustrację czas zacząć”, „Widmo krąży po Europie — widmo kaczynizmu”; „Malkontenci wszystkich krajów, łączcie się!”, „Jaki prezydent, taki patriotyzm”, „Rugi lwowskie”, „Pożegnanie z Gowinem”.

Wśród szeroko rozumianych aluzji erudycyjnych szczególne miejsce zajmują sięgające do różnych korzeni pojęcia historyczne i zbitki wyrazowe funkcjonujące w dyskursie politycznym i medialnym, na przykład „IV Rzeczpospolita”, „pomroczość jasna”, „falandyzacja prawa”; „uraz goleni”<sup>2</sup>. Zauważmy, że takie skrajnie negatywne określenia jak „moher”, „leming” czy „ciemnogród” niosą ze sobą ukryte, rozbudowane pojęcia i całą warstwę konotacyjną, a ich użycie można określić nie tylko w odniesieniu do tego, o kim jest mowa, ale również do tego, kto i gdzie mówi (pisze). Ważną prawidłowością charakteryzującą użycie takich leksemów wartościujących jest to, że choć pierwotnie służą do dyskredytacji przeciwników politycznych, z czasem mogą być przez nich przejmowane i używane w charakterze pozytywnej autocharakterystyki. Wystarczy wspomnieć o organizowanych w latach 90. przez Wojciecha Cejrowskiego „złotach ciemnogrodzian” (Zimny 2009: 53) czy wręczanych w środowisku Radia Maryja „orderach moherowego beretu”.

Tłumacz musi „wyławiać” kluczowe pojęcia dla określonego dyskursu, a następnie ustalać ich znaczenie, etymologię, typowy kontekst użycia, nawiązania i parafrazy. Dokonuje tego przez regularną lekturę prasy codziennej i czasopism opiniotwórczych, przez oglądanie programów informacyjnych i publicystycznych na różnych kanałach telewizyjnych. Przy tym profesjonalne podejście do danej problematyki zakłada konieczność abstrahowania od własnych sympatii i antypatii politycznych. W pracy tłumacza nie ma podziału na media dobre i złe, na poglądy słuszne i niesłuszne — jest wiedza bazowa, a następnie refleksja na temat przekładu. Dodajmy, że tego typu frazy są mocno wpisane w kulturę źródłową, co sprawia, że w przekładzie często konieczny jest komentarz, dlatego też w sposób nieunikniony tekst docelowy różni się od wyjściowego ładunkiem emocjonalnym i siłą oddziaływania. Tłumacz ustny niweluje niekiedy różnice w wiedzy użytkowników języka źródłowego i docelowego, wplatając w przekład krótki komentarz, na przykład fraza „lider partii powiedział, że drugiej Irlandii nie będzie” w języku docelowym mogłaby przybrać kształt: „lider partii, nawiązując do słynnej obietnicy Donalda Tuska, powiedział, że drugiej Irlandii nie będzie”.

<sup>2</sup> Zapewne część spośród wymienionych fraz można zaliczyć do kategorii skrzydlatych słów.

### Ćwiczenie 3: Rozpoznaj opcję polityczną

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie umiejętności rozpoznawania aluzji

Student analizuje podane niżej słowa i wyrażenia. Ustala ich znaczenie posługując się dostępnymi źródłami internetowymi (strony internetowe najpopularniejszych dzienników i tygodników) oraz encyklopediami, słownikami skrzydlatych słów, Wikipedią. Stara się wskazać opcję polityczną lub środowisko (np. czytelnicy konkretnej gazety), przez które są one najczęściej używane. Podaje przykłady ich użycia w znaczeniu przeciwnym do pierwotnego bądź w kontekście ironicznym: „media głównego nurtu”, „prasa polskojęzyczna”, „przemysł pogardy”, „banda czworga”, „grupa trzymająca władzę”, „młodzi, wykształceni z wielkich miast”, „Ubekistan”, „zoologiczny antysemityzm”, „posłowie dietetyczni”, „dupokracja”, „elity”, „opcja niemiecka”, „mowa nienawiści”, „der Dziennik”.

### Ćwiczenie 4: Gry słowne

Cel: poszerzanie wiedzy ogólnej

Student wyjaśnia w języku ojczystym sens gier językowych i dowcipów.

Przykłady: „Święto 22 lipca dawniej E. Wedel”, „robić coś z uporem Manickiego”, „tonący brzydko się chwyta”, „nie z nami takie numery, Ziobro!”, „Jaki prezydent, taki orzeł”.

### Ćwiczenie 5: Definiowanie

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie umiejętności eksplikacji

Student wyjaśnia w języku docelowym następujące sformułowania:

„Święto Czekolady”, „szara sieć”, „oczywista oczywistość”, „za pierwszej komuny”, „oszołom”, „choroba filipińska”, „salon”, „układ”, „republika koleśi”, „TKM”, „cieniasy”, „łże-elity”, „wykształciuchy”, „szafa Lesiaka”.

### Ćwiczenie 6: Pseudonimy

Cel: poszerzanie wiedzy ogólnej

Student próbuje ustalić na podstawie dostępnych źródeł internetowych, jakie postacie skrywają się pod przytoczonymi określeniami:

„rzeźnik Pragi”, „towarzysz Wiesław”, „premier z tabletu”, „Bufetowa”, „generał Gazrurka”, „piękny Marian”, „Bolek”, „Kwach”, „pierwszy niekomunistyczny premier Polski”, „towarzysz Ziuk”, „Jacek Zupka”, „Prezes Związku Wypędzonych z Lufthansy”, „Prezes”, „ojciec dyrektor”, „lwica lewicy”, „Prezio”, „premier z Krakowa”.

Mówiąc o kompetencji kulturowej tłumacza, musimy mieć na uwadze pojęcie tak zwanego *bagazu kognitywnego*<sup>3</sup> (zob. np. Pisarska i Tomaszkiwicz 1996: 82). W przypadku tłumacza, który nie jest osobą bilingwalną od dziecka, trudno oczekiwać, że posiada on identyczną kompetencję kulturową w języku ojczystym i obcym. Jak słusznie pisał przed laty Lisowski „(...) można być dwujęzycznym, ale nie można mieć podwójnego dzieciństwa i podwójnej młodości, tych akumulatorów wzruszeń, które ładują cię niekiedy na całe życie” (Lisowski 1975: 175).

Wydaje się, że punktem odniesienia dla tłumacza w sferze języka obcego powinien być program szkolny — wiedza ogólna rodzimego użytkownika języka to w dużej mierze wiadomości wyniesione ze szkoły — z lektur obowiązkowych, lekcji historii (w wersji wykładanej w danym kraju, a więc z własnym panteonem bohaterów i zdrajców, postaci pozytywnych i negatywnych, kart chwały i wstydu!), matematyki, fizyki czy chemii ze specyficznym „zestawem” idiomatycznych wyrażen, które zazwyczaj pozostają w użyciu do końca życia. (Spróbujmy ustalić, czy w danym języku obcym używa się takich sformułowań jak: „pamiętaj chemiku młody, wlewaj zawsze kwas do wody!”, „pi razy oko”). Dodajmy jednak, że wiedzy „szkolnej” nie należy sprowadzać wyłącznie do poziomu faktograficzno-encyklopedycznego. Dla tłumacza niemniej ważna jest warstwa konotacyjna i wiedza naiwna<sup>4</sup>, a więc wspólne dla rodzimych użytkowników języka i często niefachowe wyobrażenie o otaczającej rzeczywistości wraz z typowymi skojarzeniami, reakcjami w określonych sytuacjach komunikacyjnych (oklaski, gwizdy, śmiech, powaga itp.). Dlatego też tłumacz języka rosyjskiego może nie pamiętać dokładnej daty urodzin Antona Czechowa czy Lwa Tołstoja, ale powinien wiedzieć, jakie utwory wymienionych pisarzy są czytane w szkole, znać najpopularniejsze cytaty oraz typowe reakcje parodystyczne. Może nie znać liczby filmów nakręconych przez Stanisława Bareję, ale musi wiedzieć, że był on mistrzem satyry na socjalistyczną rzeczywistość, a jego dzieła do tej pory pozostają kopalnią skrzydlatych słów, z której pełnymi gar-

<sup>3</sup> W zbliżonym znaczeniu używane są również terminy alfabetyzm kulturowy i banalna erudycja (Słyżkin 2000: 17).

<sup>4</sup> Więcej o pojęciu wiedzy naiwnej: Apresân 1995: 56–59.

ściami czerpią nie tylko dziennikarze czy publicyści, ale także przeciętni użytkownicy języka.

W procesie rozwoju zawodowego tłumacz powinien dążyć do uzyskania symetrycznej kompetencji kulturowej. Należy mówić jedynie o dążeniu, gdyż w praktyce asymetria będzie prawie zawsze wyczuwalna, warunkowana typem dwujęzyczności, jaki reprezentuje osoba dokonująca tłumaczenia i miejscem jej stałego (dłuższego) zamieszkania. Podkreślmy, że warto czytać prasę i oglądać popularne programy telewizyjne w poszukiwaniu wiedzy i wzajemnych stereotypowych wyobrażeń o kulturze wyjściowej i docelowej. Pozwoli to na uniknięcie „oczywistości” w naszym przekładzie, które dla niespecjalisty mogą być niezrozumiałe. Pomoże to również uświadomić sobie, które ekwiwalenty mogą wymagać dodatkowego komentarza realioznawczego.

Pamiętajmy, że o jakości przekładu w dużej mierze decyduje wiedza ogólna tłumacza. Trudno oczekiwać poprawnego tłumaczenia z pominięciem etapu zrozumienia tekstu wyjściowego, w którym, co istotne, nagminnie zdarzają się skróty myślowe. Zdanie: *Wczoraj doszło do spotkania Tuska z Kaczyńskim* może w tłumaczeniu nabrać bardziej rozbudowanej formy ze względu na konieczność zniwelowania różnicy w wiedzy realioznawczej członków polskiej i obcej wspólnoty językowej (np. *Wczoraj doszło do spotkania premiera Rzeczypospolitej Polskiej Donalda Tuska z liderem największej partii opozycyjnej — Prawo i Sprawiedliwość — Jarosławem Kaczyńskim*). Na ile przetłumaczone zdanie będzie doprecyzowaniem zdania wyjściowego, zależy od indywidualnej decyzji translatorskiej poprzedzonej analizą kontekstu sytuacyjnego i rozpoznaniem kompetencji adresata komunikatu. Jednak nie ma wątpliwości, że takie zabiegi są możliwe tylko wówczas, gdy posiadamy wiedzę faktograficzną. Zauważmy jednocześnie, że podany przez nas przykład tłumaczenia nie oddaje warstwy asocjacyjnej i emocjonalnej odbieranej przez rodzimego użytkownika polszczyzny, który zna wygląd, manierę mówienia, sposób bycia, rozpoznaje głos wymienionych osób, a także zwykle odbiera jedną z nich bardzo negatywnie lub bardzo pozytywnie (co jest pewną prawidłowością w odbiorze społecznym kluczowych figur politycznych). Nieuchronne straty w procesie przekładu nie zwalniają tłumacza od obowiązku znajomości wspomnianej warstwy konotacyjnej. W przekładzie na język obcy zawsze powinien się on liczyć z koniecznością zniwelowania obszaru niewiedzy odbiorcy poprzez na przykład komentarz, a tłumacząc na język ojczysty, aby dokonać wspomnianego zabiegu, musi najpierw odebrać komunikat na poziomie zbliżonym do rodzimego użytkownika języka.

Osiągnięcie tego celu będzie łatwiejsze, jeśli tłumacz pozna charakterystykę ideologiczną konkretnych czasopism, gdyż niekiedy jedynie miejsce publikacji artykułu pozwala na trafne odczytanie ironii czy też zabiegów metaforycznych. Za sprawą systematycznego oglądania programów telewizyjnych z czasem powinniśmy z łatwością rozpoznawać po głosie najpopularniejszych prezenterów telewizyjnych, aktorów czy polityków. Jeszcze dalej idzie Alekseeva, proponując wręcz próby parodiowania najbardziej znanych osobowości (2004: 14–15). Tego typu ćwiczenie rozwija słuch fonetyczny tłumacza, skłania go do bacznej analizy manieri konkretnego mówcy. Na marginesie naszych rozważań zwróćmy uwagę również na to, że wszelkie odstępstwa od normy, czy wręcz śmieszności, stają się często elementem charakterystyki postaci w programach kabaretowych oraz elementem rozpoznawczym zarówno w codziennej rozmowie, jak i w debacie publicznej. Zdarza się okazjonalne, a niekiedy nawet stałe, oznaczanie konkretnej osoby pseudonimem nadanym przez pryzmat specyfiki jej wymowy<sup>5</sup>.

Na podstawie poleceń i przykładów podanych w ćwiczeniach 1–6 nauczyciel może samodzielnie skonstruować analogiczne zadania na materiale języka docelowego. Może wykorzystać w tym celu strony internetowe najpopularniejszych dzienników i tygodników, encyklopedie oraz leksykony skrzydlatych słów.

Tłumacz musi stale podnosić swoje kwalifikacje, analizując wyżej wymienione teksty źródłowe w swoich językach roboczych. Cennym źródłem wiedzy mogą być dla niego również nagrania tłumaczonych spotkań na szczeblu międzynarodowym, konferencji prasowych i seminariów. Na obszerne fragmenty tego typu wydarzeń można natrafić na stronach internetowych telewizyjnych stacji informacyjnych.

### 3.1.2. Wiedza specjalistyczna

Profesjonalizm tłumacza ustnego zakłada posiadanie przez niego określonego zasobu wiedzy pozwalającego na tłumaczenie wypowiedzi o charakterze ogólnym niemalże w każdej chwili. Natomiast realizacja konkretnego zlecenia wymaga zazwyczaj oddzielnego przygotowania pod kątem wiedzy specjalistycznej.

Spróbujmy więc dokonać pewnych uogólnień na podstawie dwóch przykładowych zleceń, dość typowych w branży tłumaczeniowej.

<sup>5</sup> Np. określenia zasłyszane przez autora: „millerowskie 1” i „dziamgający Tusk”.

3.1.2.1. Przygotowanie do tłumaczenia wypowiedzi z zakresu humanistyki

Do Polski na konferencję międzynarodową przyjeżdża znany rosyjski historyk profesor N<sup>6</sup>. Oprócz wygłoszenia referatu gość prawdopodobnie weźmie także udział w dyskusji oraz będzie przysłuchiwał się wystąpieniom swoich kolegów. Ponieważ jest on osobą znaną także poza środowiskiem naukowym, przewidziano również spotkanie z polskimi czytelnikami. Po krótkiej prezentacji swojej ostatniej książki profesor odpowie na pytania publiczności.

**Działania tłumacza.** Rozpoczynamy od lektury notki biograficznej lub autorskiej strony internetowej, jeśli taka istnieje. W pierwszej kolejności zwracamy uwagę na informacje o wykształceniu, karierze zawodowej, opublikowanych pracach. Następnie próbujemy odnaleźć i wskazać najbardziej znaczące dzieła. Załóżmy, że są to trzy książki opublikowane w odstępach dziesięcioletnich. Staramy się dotrzeć do ich wersji elektronicznej — jeśli czas lub ich objętość nie pozwalają na pełne zapoznanie się z ich treścią, powinniśmy przeczytać chociaż wybrane fragmenty i przejrzeć całość. Baczną uwagę zwracamy na styl autorski, powtarzające się zwroty, nawiązania do prac innych badaczy. Następnie poszukujemy w Internecie informacji o ewentualnych nagrodach, reakcji na dzieła autora wśród zawodowych historyków i czytelników. Niezbędny jest tu przegląd artykułów publikowanych w fachowych periodykach, wypowiedzi specjalistów dla prasy oraz wpisów internautów na forach branżowych. Analizując wymienione źródła, zwiększamy obszar prognozowania, a więc możliwości przewidzenia, o czym będzie mówić profesor, do jakich uwag krytycznych może się odnieść, w jaki sposób może odpowiadać na ewentualne zarzuty. Odczytanie w twórczości i materiałach krytycznych ułatwia zrozumienie wypowiedzi, wybór optymalnych ekwiwalentów i niejednokrotnie pozwala na przewidywanie treści w przekładzie. Pamiętajmy również, że prawie każdy mówca stosuje skróty myślowe, a także w sposób nieuświadomiony stwarza trudności dla tłumacza, odwołując się do określonych dat, nazwisk, faktów i wydarzeń.

Po etapie lektury przechodzimy do poszukiwań materiałów audio-wizualnych. W przypadku znanego historyka niemalże na pewno odnajdziemy wywiady radiowe i telewizyjne, być może relacje, czy nawet nagranie spotkania autorskiego, dyskusji z udziałem naszej postaci. Jest to dla tłumacza prawdziwa kopalnia wiedzy. W ten sposób częściowo powtarzamy i rozszerzamy pracę wykonaną w poprzednim etapie. Jed-

<sup>6</sup> W tym i następnym przykładzie nazwisko konkretnej postaci wskazuje nauczyciel.

nak oprócz tego zapoznajemy się z idiolektem mówcy, poznajemy jego możliwości oratorskie. Zapamiętujemy/notujemy ulubione słowa, frazy, skrzydlate wyrażenia czy cytaty, do których się on odwołuje, a następnie zawczasu przygotowujemy ich najtrafniejsze odpowiedniki. Obserwujemy manierę prowadzenia dyskusji, udzielania odpowiedzi na pytania (typowe porównania, riposty, *bon moty*, które znajdują się w arsenale mówcy). Pamiętajmy, że prawie każdy specjalista występujący publicznie powtarza pewne argumenty, stwierdzenia i szablony. Z założenia zachowują one „świeżość” przed nowym, zwłaszcza zagranicznym audytorium, ale nam powinny być znane już wcześniej, ponieważ zwiększa to prawdopodobieństwo dokonania poprawnego przekładu.

Oprócz warstwy faktograficznej i leksykalnej zwróćmy także uwagę na warstwę foniczną, „osłuchując się” z mową naszego historyka. Typowe tempo mówienia, dykcja, ewentualne wady wymowy, typ wymowy (standardowa, regionalna) — należy przeanalizować wszystkie te czynniki. W przypadku jakichkolwiek trudności w percepcji mowy (spowodowanych np. zbyt szybkim tempem mówienia, wadami wymowy lub obcym akcentem) konieczne są dodatkowe ćwiczenia — analiza wypowiedzi z powtarzaniem trudnych fragmentów, aż do pełnego zrozumienia. Następnie warto wykonać *wtórwanie* (*shadowing*) wybranych fragmentów wypowiedzi, pamiętając jednak, aby powtarzany za mówcą tekst nie stanowił próby naśladownictwa odstępstw od normy<sup>7</sup>! Tłumacz kabinowy z zasady posługuje się (na ile jest to możliwe w przypadku języka wyuczonego) jego standardową i neutralną odmianą. Pamiętajmy, że wszelkie próby oddania „ułamności” w warstwie fonicznej zostaną odebrane przez słuchacza jako rezultat niekompetencji tłumacza, bądź zabiegi parodystyczne.

Następny etap to ustalenie odpowiedników dla wypisanych przez nas fraz. Pomocny będzie tu przegląd wszelkich informacji o naszym mówcy na polskich stronach internetowych. Przede wszystkim należy ustalić, czy prace profesora N. były przekładane na język polski. Jeśli tak, ich przegląd może być pomocny przy ustalaniu ekwiwalentów, natomiast bezwzględnie należy zapamiętać tłumaczenia tytułów wydanych w Polsce książek i stosować je w tłumaczeniu. W przypadku, gdy prace nie były przekładane na polski, dokonujemy własnego roboczego przekładu, aby przy realizacji zlecenia uniknąć niepotrzebnych rozterek i błędów. Istotne jest prześledzenie opinii o profesorze w polskiej prasie i innych źródłach internetowych — nawiązania do nich mogą pojawiać się w dyskusji. Ponadto zaznajomienie się z nimi pozwala zawczasu przygotować prze-

<sup>7</sup> Oczywiście wtórwanie jako ćwiczenie ma swoich krytyków — zob. rozdz. III.10 w niniejszym tomie.

kład ewentualnych pytań i częściowo przewidzieć kierunek dyskusji.

Pamiętajmy o prostej zasadzie: im więcej wiemy o osobie mówcy i jego działalności, tym wyższą jakość przekładu będziemy mogli zapewnić.

#### Ćwiczenie 7: Źródła

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie umiejętności przewidywania, budowanie zasobów leksykalnych

Do Poznania na Festiwal Filmowy przyjeżdża niemiecki reżyser W. Student ma za zadanie przygotowanie się do tłumaczenia ustnego w czasie konferencji prasowej, spotkania autorskiego i dyskusji w gronie polskich filmowców i krytyków o kondycji kina europejskiego. Jego działanie powinno opierać się na schemacie przedstawionym w przypadku konferencji z udziałem profesora N.

#### 3.1.2.2. Przygotowanie do konferencji poświęconej zagadnieniom technologicznym (na temat pieców hutniczych)

W programie danej konferencji oprócz tłumaczenia kabinowego przewidziano tłumaczenie towarzyszące w trakcie wycieczek po Mazurach oraz imprez integracyjnych (konkursy sportowo-rekreacyjne).

**Działania tłumacza.** Kontakt mailowy i ewentualnie telefoniczny z organizatorem w sprawie materiałów konferencyjnych (wystąpienia uczestników, szczegółowy plan konferencji) i, koniecznie, uzyskanie listy nazwisk uczestników z informacją o zajmowanych stanowiskach oraz pełnionych funkcjach.

Nie zapominajmy, że nazwy własne, w tym toponimy i antroponimy, są jednym z najtrudniejszych elementów do identyfikacji fonetycznej, natomiast przekręcanie nazwisk z oczywistych względów jest źle odbierane przez słuchaczy i godzi w prestiż tłumacza. Dlatego też należy bezwzględnie wypisać nazwiska i zapamiętać najważniejszych uczestników spotkania, a w przypadku pozostałych posiłkować się w kabinie wspomnianą powyżej listą. Jeśli mamy do czynienia z językiem, w którym akcent nie jest przypisany do konkretnej sylaby (np. rosyjskim, ukraińskim), konieczne jest też (w razie wątpliwości) upewnienie się, co do poprawnej akcentuacji (pomocne są tu słowniki nazw własnych, notki biograficzne w źródłach internetowych, nawet popularnej Wikipedii, co dotyczy oczywiście w miarę znanych osób). Gdyby poszukiwania te nie zakończyły się sukcesem, konieczne może okazać się działanie „wywiadowcze” przed samą konferencją. Warto poznać jakiegoś przedstawiciela

gości zagranicznych (szefa delegacji, sekretarkę), aby w czasie rozmowy sprowokować wypowiedzenie przezeń interesującego nas nazwiska. Wydaje się, że ta metoda jest szczególnie godna polecenia w środowisku rosyjskojęzycznym jako bardziej elegancka niż bezpośrednie dopytywanie o właściwe brzmienie personaliów, chociaż w ostateczności należy uciec się do takiego rozwiązania.

Na następnym etapie przystępujemy do analizy tematyki poruszanej na konferencji. Jeśli mamy gotowe referaty lub ich streszczenia, warto dokonać tłumaczenia pisemnego najważniejszych sformułowań, fragmentów i stwierdzeń, co bardzo podniesie jakość naszej pracy. Można też rozważyć przekład całości tekstu wystąpienia, co jednak jest zadaniem bardzo pracochłonnym. Ponadto należy liczyć się z tym, że nawet posiadanie takiego „gotowca” nie oznacza, że nasze zadanie ograniczy się jedynie do odczytywania z kartki z zachowaniem tempa mówiącego. Prelegenci lubią zmieniać kolejność tez, skracać tekst, pomijać niektóre fragmenty, dodając inne. Lubią również komentować odczytane fragmenty tekstu. Innymi słowy w kabinie zawsze pozostajemy tłumaczami symultanicznymi, którzy muszą liczyć na swój profesjonalizm: znajomość dwóch języków, kultur, realiów, wiedzę ogólną i specjalistyczną, opanowanie i przytomność umysłu.

Specjalistyczna tematyka spotkania wymaga zazwyczaj sporządzenia glosariusza. Analizując przesłane przez organizatora materiały oraz samodzielnie znalezione w Internecie teksty o zbliżonej tematyce (w pierwszej kolejności należy przejrzeć strony internetowe instytucji, z którymi związani są uczestnicy konferencji), wypisujemy kluczowe oraz wcześniej nieznanne nam terminy i wyrażenia. Następnie rozpoczynamy poszukiwania odpowiedników w dwujęzycznych słownikach specjalistycznych. Godne polecenia w tym kontekście są również wielojęzyczne materiały przygotowywane przez służby unijne, między innymi baza terminologiczna IATE oraz baza aktów prawnych Unii Europejskiej EUR-Lex. Skuteczność poszukiwań w dużej mierze zależy od interesującej nas kombinacji językowej. Tłumacze języka angielskiego często mają do dyspozycji nawet po kilka różnych tradycyjnych i internetowych słowników dotyczących niekiedy nawet wąskiej dziedziny specjalistycznej. W gorszej sytuacji są tłumacze mniej popularnych w Polsce języków, którym z kolei jako metodę pomocniczą można polecić wykorzystanie języka-pośrednika. Za pomocą słowników polsko-angielskich ustalamy ekwiwalent poszukiwanego przez nas słowa, a następnie sprawdzamy je w słowniku język angielski-język docelowy. Tłumacze języka rosyjskiego mogą korzystać na przykład z bezpłatnych internetowych słowników dostępnych na portalu [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru) (*Slovari...*). Bezsprzeczną zaletą tego typu słowników

jest ich stale rosnąca objętość, ciągle poszerzanie siatki haseł, rozszerzanie materiału ilustracyjnego wewnątrz już włączonych do słowników leksemów. Zwróćmy też uwagę na wielojęzyczność — w określonych wypadkach jako język-pośrednik pomocny może być dostępny na wymienionej stronie internetowej język niemiecki, francuski czy też — głównie ze względu na bliskość genetyczną — ukraiński. Przydatność łaciny w przypadku terminów medycznych i biologicznych to sprawa bezdyskusyjna.

Oprócz słowników skorzystajmy z tekstów równoległych (dwutekstów). Po odnalezieniu tekstu o zbliżonej tematyce w języku docelowym ustalmy odpowiedniki, znajdziemy analogie i różnice, również na poziomie frazematyki (typowych kolokacji). Poprawne formułowanie myśli w języku obcym niewątpliwie wymaga dobrej znajomości frazematyki i jej powiązania z typem tekstu. Stąd też na przykład tłumacz tekstu sportowego musi znać w dwóch językach nie tylko termin sztanga (i odróżniać go od gryfu!), ale także wiedzieć, że sztangę się podnosi, podrzuca, zarzuca, a w leżeniu — wyciska.

Oprócz tekstów równoległych i danych wyszukiwarek internetowych w trakcie przygotowań do zlecenia i sporządzania glosariusza pomocne mogą być również korpusy języka. W przypadku korpusu języka rosyjskiego (*Nacional'nyj korpus...*) dostępny jest również materiał tekstów wyjściowych i ich tłumaczeń na języki obce. Na razie objętość tego podkorpusu jest niewielka, ale jest to kierunek perspektywiczny i praktyk nie powinien go lekceważyć.

Druga część naszego zlecenia to tłumaczenie towarzyszące (będziemy głównie korzystać z tłumaczenia konsekwentnego bez notatek, stosując niekiedy tak zwaną „szepitanę”, a więc przekład symultaniczny bez sprzętu technicznego). Paradoksalnie dla początkującego tłumacza ta część może stanowić jeszcze większe wyzwanie. Zmieniające się okoliczności, rozmowy na bardzo zróżnicowane tematy, utrudnienia natury technicznej — tłumaczenie na świeżym powietrzu, rozmowy w szerszym gronie bez mikrofonu, zakłócenia akustyczne — wszystko to bardzo utrudnia pracę tłumacza. Jak pokonać wskazane utrudnienia? Przede wszystkim należy pamiętać, że skuteczność w tłumaczeniu ustnym w znacznej mierze uwarunkowana jest znajomością przedmiotu rozmowy, która implikuje określoną przewidywalność leksykalną. Stąd też musimy zgodnie z przytoczonym wcześniej programem pobytu dokonać analizy tekstów w dwóch językach. Może to przybrać formy opisane poniżej.

Przełądamy przewodnik turystyczny lub artykuł internetowy o Mazurach jako regionie turystycznym. Wypisujemy informacje o największych atrakcjach turystycznych, podkreślając te fragmenty, które mogą nam sprawić trudność w tłumaczeniu. W dalszej kolejności odnajdujemy

ekwiwalenty, posiłkując się oprócz wcześniej wskazanych źródeł także przewodnikami turystycznymi w języku docelowym (w Polsce ukazują się sporo publikacji wielojęzycznych, ale znacznie pewniejszym źródłem pod względem językowym mogą być analogiczne wydawnictwa ukazujące się za granicą). Korzystamy również z zagranicznych internetowych portali turystycznych oraz relacji różnych obieżyświatów dostępnych na ich własnych blogach. Przewidując przebieg naszej pracy, powinniśmy dokonać pewnej systematyzacji gromadzonych informacji, dzieląc je na określone mini-grupy tematyczne. Za klucz do opracowania takiego podziału tematycznego może posłużyć w tym wypadku następujący schemat: informacje geograficzno-przyrodnicze, rys historyczny, zabytki, oferta rozrywkowa, wydarzenia kulturalne, imprezy sportowe itd.

Zwiedzanie dowolnego regionu Polski niemal nierozłącznie wiąże się z narracją historyczną. Przygotujmy zatem leksykę z zakresu drugiej wojny światowej, realiów socjalizmu, bądźmy gotowi na dowcipy na temat aktualnej władzy. Prawie na pewno odwiedzimy przynajmniej jeden kościół i usłyszymy opowieść o okolicznym klasztorze. Dlatego też musimy mieć, a dotyczy to chyba każdego tłumacza ustnego pracującego w Polsce, niezłą orientację w tekstach i słownictwie związanymi z tematyką religijną i architekturą sakralną. Dowiedzmy się, jak nazwać w języku przekładu *sandacza* czy *leszcza*, jak brzmią odpowiedniki wyrazów *warchol* i *maciora*, upewnijmy się, czy można znaleźć nie tylko obcojęzyczny ekwiwalent wyrazu *krowa*, ale również *jałówka* i *krasula*. Dowiedzmy się, jak brzmią w języku przekładu odpowiedniki popularnych grzybów, ustalmy obcojęzyczne nazwy regionalnych potraw i elementów stroju ludowego. Unikniemy wielu niezręcznych sytuacji, a odbiorcy naszego przekładu na pewno docenią erudycję tłumacza.

#### Ćwiczenie 8: Przewodnik

Cele: poszerzanie wiedzy ogólnej, rozwijanie pamięci i umiejętności pracy w zespole

Nauczyciel powierza wybranemu studentowi opracowanie planu wycieczki po mieście.

Na podstawie informacji zawartych w przewodnikach turystycznych i na odpowiednich stronach internetowych student przygotowuje narrację o najciekawszych obiektach. W trakcie pieszej wycieczki studenci na zmianę (2–3 omawiane obiekty) pełnią rolę tłumacza konsekwentnego. Pozostali jako członkowie grupy starają się wykazać aktywnością, zadając za pośrednictwem tłumacza pytania przewodnikowi, ale również uściślając wypowiedzi przewodnika i prosząc o dodatkowe wyjaśnienie niejasnych fragmentów tłumaczenia (jeśli takie się pojawiły).

## 3.2. WIARYGODNOŚĆ I JAKOŚĆ INFORMACJI

W dobie Internetu maleje znaczenie gromadzenia wiedzy. Dotyczy to również procesu dydaktycznego. Powstaje (niekiedy złudne) wrażenie, że tradycyjne zapamiętywanie faktów i pojęć nie ma już większej wartości, gdyż kilka prostych operacji w wyszukiwarce pozwala na uzyskanie szybkiej odpowiedzi na niemalże każde pytanie. W rzeczywistości sytuacja jest nieco bardziej skomplikowana. Opanowanie pamięciowe materiału nadal odgrywa dużą rolę w przygotowaniu tłumacza ustnego – poza kabiną w zasadzie skazanego na zasoby własnej pamięci, które jest w stanie przywołać w danej chwili, a w kabinie korzystającego w zakresie ograniczonym czasem z pomocy partnera, notatek, Internetu, baz danych i słowników. Deficyt informacji dobrze znany starszemu pokoleniu tłumaczy został gwałtownie zastąpiony przesytem informacji, nabierającym niekiedy cech szumu informacyjnego. Uniknąć tego zjawiska można, stosując się do przynajmniej kilku zasad praktycznych. Przede wszystkim trzeba wystrzegać się iluzji liczb. Łatwo się o tym przekonać, wpisując do wyszukiwarki Google.pl takie formy jak: „liczba posłów” i „ilość posłów”. Uzyskujemy następujące wyniki wyszukiwania: 17 000 dla pierwszego wyrażenia i 124 000 dla drugiego<sup>8</sup>. Kryterium ilościowe skłania do akceptacji błędnej formy<sup>9</sup>. Jak uniknąć podobnych „wpadek”? Przede wszystkim zawężając obszar poszukiwań. W przypadku kwestii stricte językowych (ortografia, stylistyka, łączliwość wyrazów) poza korzystaniem z uznanych dużych słowników i korpusów języka należy ograniczać poszukiwania do stron wybranych czasopism czy wręcz korzystać z wyszukiwarki w archiwum konkretnego czasopisma. Prawdopodobieństwo wystąpienia niepoprawnych form w renomowanej gazecie czy też tygodniku zatrudniającym doświadczonych dziennikarzy i korektorów jest nieporównanie mniejsze niż na tworzonych najczęściej w pośpiechu portalach internetowych, blogach, nie wspominając już o forach internetowych. Co prawda i w prasie napotykamy błędy, a krytykowanie języka środków masowego przekazu jest ulubionym zajęciem purystów językowych, jednak tłumaczowi-praktykowi systematyczna lektura prasy i dobrane poszukiwania w gazetach i czasopismach dają możliwość zdobycia wiedzy o uzusie i tendencjach rozwoju języka. To właśnie prasa może być pomocna w odnajdowaniu ekwiwalentów dla leksyki realioznawczej, modnych określeń czy skrzydlatych słów. Baczna uwaga należy zwrócić

<sup>8</sup> Data dostępu: 30.07.2013.

<sup>9</sup> Podkreślmy, że do tego typu działań uciekamy się częściej w odniesieniu do języka obcego.

na artykuły pisane za granicą o Polsce i w Polsce o kraju naszego języka roboczego. Często zagraniczni korespondenci uprzedzają tłumaczy, wprowadzając do obiegu medialnego ekwiwalenty różnych pojęć (mniej lub bardziej trafne, ale tu znowu należy pamiętać o nadrzędnej zasadzie krytycznego stosunku do źródła). Nie mniej cennym źródłem mogą być artykuły pisane przez dziennikarzy nieskażonych znajomością języka opisywanego kraju — dzięki lekturze tego typu tekstów tłumacz nabiera świeżego spojrzenia na tematykę, którą być może ująłby językiem noszącym znamiona interferencji. Nazwy potraw narodowych tradycyjnie klasyfikowane jako nieprzetłumaczalne otrzymują nową formę dzięki relacjom podróżników zmuszonych do narracji w języku ojczystym.

Starajmy się dokonywać przemyślanej selekcji materiałów internetowych. W przypadku zlecenia związanego na przykład z tłumaczeniem na terenie określonej fabryki koniecznie trzeba odwiedzić stronę internetową danego przedsiębiorstwa. Niewykluczone, że oprócz informacji tekstowych natrafimy na materiały wideo zawierające filmy szkoleniowe, wypowiedzi dyrekcji i szeregowych pracowników. To z kolei pozwoli na zapoznanie się już nie tylko z oficjalną terminologią, ale także ze swoim żargonem, który może być używany w danej firmie. Pamiętajmy, że określone urządzenie może funkcjonować pod różnymi nazwami w różnych środowiskach pracowniczych — w jednym jako gilotyna, w innym jako nożyce, w jeszcze innym jako nóż. Ustalenie takich niuansów ułatwi nam pracę i poprawi jakość przekładu. W przypadku koncernów międzynarodowych warto skorzystać ze stron internetowych ich zagranicznych filii. Jest to sposób na uzyskanie wiedzy o odpowiednikach w języku obcym, specyfice działalności firmy, szczegółach procesu produkcyjnego i innych faktach. To źródło jest często pewniejsze od tylko z pozoru dającej gotowe rozwiązania obcojęzycznej wersji strony internetowej. Trzeba pamiętać, że zdarza się, iż takie warianty stron internetowych są o wiele uboższe pod względem treściowym od strony głównej w języku polskim i zawierają różnorakie uproszczenia. Nierzadkie są też przypadki nieprofesjonalnego tłumaczenia, czy nawet przekładu maszynowego (szczególnie w branży turystycznej).

### **3.2.1. Pomoc ekspertów**

Trudno przecenić znaczenie konsultacji z „rodowitym znawcą języka specjalistycznego” (zob. *Kodeks* 2011: 49–50), a więc z rodzimym użytkownikiem języka będącym specjalistą w danej dziedzinie. Jest ona ze wszech miar wskazana, natomiast jej skuteczność w zasadniczej mierze

zależy od dwóch czynników. Zapytanie musi być skierowane pod właściwy adres — w wielu dziedzinach specjalizacja jest na tyle wąska, że rady „eksperta” mogą być mylące, zwłaszcza gdy nie chce się on przyznać do niekompetencji w konkretnej kwestii. Nie tylko względy merytoryczne, ale również takt i normy etyczne powinny skłaniać tłumaczy do dużej ostrożności w wyborze konsultanta. Klasyczny przykład błędnego wyboru, który może przynieść więcej szkody niż pożytku, to konsultacja tłumaczenia glosariusza lub notatek do tekstu specjalistycznego na język obcy z rodzimym użytkownikiem języka, ale nie specjalistą w konkretnej dziedzinie. Nieznane mu, a charakterystyczne dla danego metajęzyka konstrukcje, zwroty, czy też terminy źle wybrany konsultant uzna najpewniej za przejawy interferencji i poprawi ze szkodą dla tekstu naszych notatek, czy też glosariusza.

Drugą istotną kwestią jest umiejętność właściwego stawiania pytań. Niekiedy przydatne może być posłużenie się pewnego rodzaju eksperymentem. Odwołajmy się do najprostszego przykładu językowego — w celu ustalenia właściwego ekwiwalentu spośród kilku synonimów czasem bardziej uzasadnione od pytania wprost jest stworzenie sytuacji, w której „nasz” ekspert będzie musiał (w mowie lub piśmie) w sposób nieuświadomiony użyć któregoś z interesujących nas synonimów. Nie zyskamy w ten sposób całkowitej pewności, co do poprawności wskazania, ale otrzymamy informację, jakiego leksemu użyłby rzeczony specjalista w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Zgoła inaczej przedstawia się bezpośrednio dopytywanie — pytanie samo w sobie rodzi z psychologicznego punktu widzenia obawę o możliwą „pułapkę”, co może skłaniać do wyboru innej formy niż oczekiwana.

Jednym z pewniejszych źródeł informacji dla tłumacza są fora branżowe (Międzynarodowy portal dla tłumaczy ProZ.com; Forum tłumaczy GlobTra.com; Branżowe Forum Tłumaczy). Z założenia grono profesjonalistów doskonale znających problematykę przekładu powinno świadczyć nieocenioną pomoc tłumaczowi. Jednak nie brakuje też głosów krytycznych na temat ich działania (zob. np. Buzadzi 2007: 69–73). Podstawowe zarzuty to powielanie tej samej tematyki przez różnych autorów, zadawanie naiwnych pytań, udzielanie niedokładnych odpowiedzi przez słabo zorientowane w tematyce osoby, tworzenie pobocznych wątków utrudniających znalezienie potrzebnych informacji, nadmierna uprzejmość ze strony części użytkowników (zbędne wypowiedzi, nadużywanie emotikonów) i niepotrzebna agresja ze strony innych. Niemniej fora internetowe należą do ważnych źródeł w pracy tłumacza. Należy je odwiedzać nie tylko w poszukiwaniu odpowiedzi na konkretne pytania, ale również w celu śledzenia bieżących dyskusji. W ten sposób zyskuje-

my cenne informacje o tendencjach na rynku usług tłumaczeniowych, o nowinkach w warsztacie kolegów, o nowych książkach, czy o interesujących zleceniach. Pamiętajmy jednak, że również wobec tego źródła obowiązuje zasada „ograniczonego zaufania”. Innymi słowy, informacja odnaleziona w słowniku, wyszukiwarce internetowej czy też na forum to dopiero punkt wyjścia do dalszych poszukiwań, analizy i oceny trafności w konkretnym kontekście.

### 3.3. PODSUMOWANIE

Zdobywanie wiedzy jest skomplikowanym, wieloaspektowym procesem. Opisane przez nas ćwiczenia i porady powinny stanowić wskazówki dla adepta zawodu i dydaktyka tłumaczenia. Niemniej istotna jest jednak świadomość konieczności ciągłego weryfikowania i poszerzania wiedzy (również ze względu na nieustannie zmieniającą się rzeczywistość). Pamiętajmy, że nabywamy wiedzę nie tylko w murach uniwersytetu, na specjalistycznym kursie czy przygotowując się do konkretnego zlecenia. Ważną składową kompetencji tłumaczeniowej jest umiejętność zdobywania wiedzy o użyciu połączeń wyrazowych, o regionalnych odmianach języka, a także wiedzy pozajęzykowej nabywanej w trakcie codziennych rozmów, podróży, spotkań, lektury prasy, seansów kinowych i załatwiania spraw urzędowych (zob. np. Robinson 2005: 259). Tłumacz musi również posiadać umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji, wykorzystując najodpowiedniejsze w konkretnym przypadku źródła — słowniki, leksykony, strony internetowe zleceniodawców, korpusy języka, branżowe fora tłumaczy czy wreszcie konsultacje ze specjalistami. We wszystkich wymienionych sytuacjach wyznacznikiem profesjonalizmu jest sprawność w wyborze właściwego źródła, selekcji odnalezionych informacji, krytycznej ocenie, a następnie umiejętność wykorzystania pozyskanego materiału w praktyce — w procesie przygotowania (glosariusze, notatki), a następnie w akcie przekładu (prawidłowe ekwiwalenty).

### BIBLIOGRAFIA

- Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodčika. Učebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlâ perevodčikov i prepodavatelej*. Sankt-Peterburg: Soúz, 2004.
- Apresân, Ū.D. *Izbrannye trudy. T.1. Leksičeskaâ semantika. Sinonimičeskie sredstva âzyka*. Moskva: Źyky russkoj kul'tury, 1995.

- Ândeks. Slovâri [online]. [dostęp: 04 stycznia 2014]. Dostępne w WWW: <<http://slovâri.yandex.ru/>>.
- Branżowe Forum Tłumaczy [online]. [dostęp: 04 stycznia 2014]. Dostępne w WWW: <<http://www.forumtlumaczy.pl/>>.
- Buzadži, D.M. Bazarnaâ plošad'. *Mosty. Źurnal perevodčikov* 2007, nr 1 (13), s. 69–72.
- Bykova, G.V. *Lakunarnost' kak kategoriâ leksičeskoj sistemologii*. Blagovešensk: Izdatel'stvo BGPU, 2003.
- Černov, G.V. *Teoriâ i praktika sinhronnogo perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
- Chlebda W., Mokijenko W., Szuleżkowa G. *Rosyjsko-polski słownik skrzydlatych słów*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 2003.
- Chlebda, W. *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
- EUR-Lex [online]. [Dostęp: 12 września 2014]. Dostępny w WWW: <[www.http://eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu)>
- Forum tłumaczy GlobTra.com. [online]. [dostęp: 04 stycznia 2014]. Dostępne w WWW: <<http://pl.globtra.com/>>.
- Hejwowski, K. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- IATE [online]. [Dostęp: 12 września 2014]. Dostępny w WWW: <[www.iate.europa.eu](http://www.iate.europa.eu)>.
- Kielar, B. Bilingwizm a nauczanie tłumaczenia. W: *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Red. Grucza, F. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1981, s. 55–62.
- Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem 2011*. Red. Kierzkowska, D. Warszawa: Wydawnictwo Translegis, 2011.
- Lipiński, K. *Mity przekładoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo EGIS, 2004.
- Lisowski J. Dwujęzyczność. W: *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga*. Red. Pollak, S. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1975, s. 175–176.
- Markiewicz, H., Romanowski, A. *Skrzydlate słowa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999.
- Międzynarodowy portal dla tłumaczy ProZ.com [online]. [dostęp: 04 stycznia 2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.proz.com/>>.
- Nacional'nyj korpus ruskogo âzyka* [online]. [dostęp: 4 stycznia 2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.ruscorpora.ru/>>.
- Pisarska, A., Tomaszewicz, T. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
- Plusa, P. *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Robinson, D. *Kak stat' perevodčikom? Vvedenie v teoriû i praktiku perevoda*. Moskva: KUDIC-OBRAZ, 2005.
- Słyškin, G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.

Wojtasiewicz, O. *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: Wyd. TEPIS, 1992.  
Zimny, R., Nowak, P. *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*. Warszawa:  
Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

#### BACKGROUND KNOWLEDGE PREPARATION SUMMARY

This chapter discusses the problem of knowledge acquisition treated here as a component of interpreting competence. Extralinguistic and culture-oriented analysis is proposed, both general and specific, and knowledge acquiring methods are identified. These can be used as part of an organized didactic process under the teacher's guidance, as well as in individual self-learning. The text contains a theoretical part and practical advice on transferring and acquiring particular knowledge in particular fields, using proper sources and tools (press, Internet sites, spoken corpora, course books, general and specialized bilingual dictionaries, monolingual dictionaries, professional discussion forums for translators, TV programs, recordings of interpretation at international conferences, parallel texts, guidebooks). A set of practical exercises is provided as assistance in the work of the teacher or for individual practice. The exercises mainly serve to develop research skills, critical judgment and selection of information, as well as proper selection of sources. Globally, however, they help the interpreter to prepare for typical interpretation jobs.

## ROZDZIAŁ 4 HIGIENA I EMISJA GŁOSU

Zawód tłumacza został sklasyfikowany przez Unię Europejskich Foniatorów jako stawiający znaczne wymagania narządowi głosowemu obok zawodów mówcy, nauczyciela czy polityka (Tarasiewicz, 2006). Praca tłumacza, jak wiele innych zawodów, w których narzędziem porozumienia jest głos ludzki, wymaga występowania publicznego, kontaktu z odbiorcą wieloosobowym. Wystąpienia przed kilku czy kilkuset osobami — niezależnie od tego, czy osoby te są mówcy znane, czy też zupełnie obce — są źródłem stresu, którego pierwsze, wyraziste znaki odnaleźć można w głosie mówiącego.

Doskonalenie głosu powinno być zaplanowane na wiele tygodni regularnych ćwiczeń. Celem poniższego tekstu jest zaprezentowanie podstawowych elementów treningu głosowego, ćwiczeń, które staną się bazą do dalszej pracy z głosem, oraz kilku wskazówek dla nauczycieli, którzy zechcą być w tej dziedzinie przewodnikami dla studentów. Jako podstawa ćwiczenia te posłużą zwłaszcza na początku programu tłumaczeń konferencyjnych, ale z powodzeniem i wielkim zyskiem mogą być również wplatanie w cały jego bieg.

Niezwykle ważnym elementem współpracy nauczyciela i studenta w momencie rozpoczęcia pracy w tej dziedzinie jest przekonanie i zmotywowanie do otwartej postawy wobec własnego ciała, „wsluchania się” w nie oraz obserwacji jego funkcjonowania w czasie pracy głosem. Praca z głosem powinna być bowiem pracą z całym ciałem, oznacza zaangażowanie się, skupianie uwagi na najmniejszym nawet jego fragmencie. Praca ze studentami w zakresie emisji głosu wymaga zmiany w zwyczajowym obszarze fizycznej relacji ze studentem, powinien on zostać uprzedzony

o tym, że kontrola oraz skorygowanie sposobu wykonywania niektórych ćwiczeń wymaga dotyku ze strony prowadzącego. Ten element jest dla niektórych studentów bardzo trudny do zaakceptowania, wymaga pokonania wewnętrznych barier, zmniejszenia dystansu pomiędzy obydwoma stronami. Podobnie uprzedzenia studentów wymaga to, że niektóre ćwiczenia, tak w zakresie motoryki oddechu, jak i późniejszej artykulacji, ze względu na ich fizyczny efekt (wykrzywienie twarzy, wystawianie języka, pozycję ciała) wywołują śmiech, z czym nie każdy student radzi sobie dobrze.

Zaproponowane ćwiczenia są proste, ale wymagają skupienia i pozytywnego nastawienia. Wiele ćwiczeń będzie odwoływało się do autosugestii i wymagało uruchomienia wyobraźni, ponieważ narządy będące obiektem naszego zainteresowania, jak choćby mięśnie międzybrowne czy podniebienie miękkie, są niewolitywne albo słabo poddają się woli, a zamierzony efekt możliwy jest do osiągnięcia jedynie po uruchomieniu skojarzeń czy wyobrażeń.

Ze względu na niewielką objętość niniejszego tekstu, niektóre zagadnienia będą zaledwie sygnalizowane, ich rozszerzenie odnaleźć można w bibliografii. Zaprezentowane poniżej propozycje nie wyczerpują możliwości ćwiczeń emisyjnych. Za najważniejsze problemy związane z emisją głosu dla tłumacza uznałam przede wszystkim: prawidłowy oddech w sytuacji zawodowego posługiwania się głosem, umiejętność rozluźnienia ciała i wyeliminowania fizycznych objawów stresu związanego z występowaniem publicznym, wzmocnienie głosu i trening artykulacyjny. Bardziej pobieżnie potraktowane zostaną zjawiska związane z frazowaniem, akcentowaniem i modulacją głosu.

Zanim przejdziemy do ćwiczeń zasadniczych, dobrym sposobem na wprowadzenie studentów w materię pracy głosem jest ćwiczenie polegające na nagraniu ich własnego głosu. Każdy student może nagrać kilkuminutowy fragment tekstu. Należy zwrócić uwagę studentom, aby starali się zapamiętać własne odczucia podczas nagrania, zaobserwowali, jak zachowuje się ich ciało, w szczególności to, jak przebiega oddychanie, jak pracują artykulatory oraz jakie emocje temu towarzyszą, a także to, jak oceniają zmianę w brzmieniu swojego głosu po odsłuchaniu nagrania. Ważnym aspektem jest ocena, czy inni studenci słuchający wspólnie nagrania, a nieznający tekstu, dobrze słyszą wszystkie głoski i wygłosy słów. Zalecam też stworzenie listy kilku pozytywnych wrażeń jako ćwiczenie grupowe.

#### 4.1. „DRŻĄCY GŁOS, MIĘKKIE NOGI”

##### — POKONYWANIE BARIER STRESU W CZASIE PRACY

Warunkiem pracy z głosem jest akceptacja jego brzmienia. Brzmienie naszego głosu jest niepowtarzalne, jednostkowe, dlatego przez dziesięć-

colecia pamiętamy głos kolegi ze szkoły i rozpoznamy go po głosie po wielu latach, nawet, jeśli głos ten z czasem nieco się zmienił i fizjologicznie obniżył lub podwyższył. Dlatego warto dobrze rozpoznać własny głos w sytuacji pełnego komfortu oraz w chwili stresu. Emocje awersyjne objawiają się zwykle poprzez wciśnięte w ciało ramiona, pochyloną głowę, sztywne barki, zacisk stawu żuchwowego, zacisk ust, zmarszczone czoło, ściągnięte brwi, sztywne plecy, zaciśnięte pięści i palce u nóg, płytki oddech i wiele innych indywidualnych, znajomych symptomów. Dlatego pierwszym krokiem w pracy nad emisją głosu są ćwiczenia rozluźniające ciało.

### Ćwiczenie 1: Rozluźnianie

Cel: rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem

Niniejszy zestaw minićwiczeń autosugestywnych nauczyciel wykorzystuje na zajęciach, celem uwrażliwienia studentów na napięcia i rozluźnienie mięśni. Nauczyciel przekazuje studentom poniższe instrukcje:

— Spróbuj wywołać u siebie objawy emocji awersyjnych (czyli na przykład sztywne barki, zaciśnięta żuchwa i usta, zaciśnięte pięści) i w tym stanie przeczytaj fragment dowolnego tekstu lub powiedz kilka zdań. Oceń, skąd pochodzi głos, gdzie odczuwasz napięcie? Czy odczuwasz wysiłek, a mówienie wiąże się z dyskomfortem?

— Stań pewnie na ziemi, tak, żeby czuć podłogę całymi stopami, koniecznie równomiernie na obydwu nogach. Wyobraź sobie, że jesteś jak rosnące drzewo. Poczuj prostą linię kręgosłupa, którego przedłużeniem jest głowa. Mówca, który pewnie stoi, sprawia wrażenie pewnego tego, co mówi. Podczas mówienia staraj się zawsze stać pewnie, rozkładając ciężar równomiernie na dwie nogi, nigdy w pozycji „na spocznij”.

— Weź głęboki oddech i zaobserwuj, jak zachowuje się twoje ciało. Porusza się czy nie, spina czy rozluźnia, co i gdzie czujesz? Weź jeszcze pięć takich oddechów, dużych i spokojnych. Możesz powoli liczyć od jednego do pięciu, odliczając zarówno w czasie wdechu, jak i wydechu. W ten sposób wyrównasz oddech i będziesz mógł przejść do kolejnych ćwiczeń. To i kolejne ćwiczenie dobrze jest wykonywać z zamkniętymi oczami.

— Wyobraź sobie, że jesteś marionetką poruszaną przez system sznurków, poddajesz się ich ruchowi, sam w sobie jesteś bezwładny. Oddychaj dalej i dodaj do tego powolne, głębokie ruchy głową: kiwanie na „tak-tak” oraz skręty na boki, na „nie-nie”. Następnie zataczaj głową jak największe okręgi, rysuj elipsy i symbole nieskończoności. Wreszcie spróbuj puścić głowę tak, aby luźno opada-

ła na ramiona i barki i spoczywała na nich jakby nietrzymana przez żadne mięśnie.

— Strzeżnij prawą rękę ze stresów jak z wody, podobnie lewą rękę i nogi. Podnieś ręce do góry i puść tak, jakby ktoś nagle odciął marionetce sznurki poruszające kończynami. Ciało opadnie do przykucnięcia. Pamiętaj jednak, żeby stopy całą powierzchnią przylegały do podłoża. Rozstaw szeroko kolana, tak żeby tułów „wpadł” pomiędzy nie. Tak naprawdę nie jest to łatwe, gdyż konieczność panowania nad własnym ciałem i kontrolowania go przez cały czas jest w nas głęboko zakodowana. Powtórz ćwiczenie kilka razy.

— Weź głęboki, ale naturalny oddech. Do tego błogostanu dodaj jakiś naturalny, nieartykułowany dźwięk, coś, co samo wychodzi z twojego ciała, może rodzaj mrużenia, beczenia lub jęczenia? Nie próbuj zrobić tego „ładnie”. Poczuj wibrację rozedrganego dźwięku w rozluźnionym ciele. Nie myśl o tym, jak wyglądasz. Zamknij oczy i czuj tylko swoje ciało.

Warunkiem efektywnej pracy nad głosem jest zaufanie sobie. W grupie, na początkowym etapie pracy nad emisją głosu, tego rodzaju ćwiczenia wywołują zazwyczaj śmiech. Uczestnicy obawiający się śmieszności mogą mieć problem z wykonaniem tych ćwiczeń. Warto dlatego zaproponować wszystkim uczestnikom ćwiczenie z zamkniętymi oczami.

#### 4.2. ANATOMICZNE UWARUNKOWANIA POWSTAWANIA GŁOSU

Skuteczne posługiwanie się głosem polega na świadomym połączeniu kilku elementów wpływających na jego jakość. Pierwszym z nich jest opanowanie umiejętności prawidłowego oddychania — w korze mózgu pojawić się musi impuls stymulujący wdech. Drugim jest fonacja, czyli właściwe wydobycie tonu z krtani. Krtąń ma zaledwie 4–6 cm, jej punktem centralnym są dwie poziomo usytuowane błoniaste struktury (fałdy głosowe) nazywane strunami głosowymi. Ich działanie polega na drganiu, bardzo szybkim zsuwaniu się i rozsuwaniu. Powietrze wydychane uderza w struny głosowe, powodując powstanie tonu. Zjawisko rezonansu, rozpoczynającego się już w krtani, ale działającego później w obrębie całego ciała, prowadzi do wzmocnienia delikatnego tak zwanego „tonu podstawowego”. Kolejnym etapem decydującym o jakości naszego mówienia jest artykulacja, na którą składa się głównie praca języka i warg.

Przeciwskazaniem do zawodowej pracy głosem jest szereg zaburzeń o charakterze medycznym z zakresu laryngologii, neurologii, protetyki, ortopedii szczękowej, takich jak choćby: wady gnatyczne twarzoczasz-

ki, niektóre wady zgryzu, dysfunkcyjny język, zaburzenia czynnościowe narządu żucia czy patologie głosu (na przykład afonia, niedomykalność strun głosowych).

Emisja głosu polega na połączeniu i udoskonaleniu w pracy elementów motorycznych, — czyli części ciała biorących udział w procesie oddychania (głównie mięśnie), fonacyjno-rezonacyjnych (krtań i przestrzenie rezonacyjne) i artykulacyjnych (jama ustna, artykulatory). Wystąpienie publiczne musi być ponadto wsparte prawidłowym operowaniem intonacją i modulacją, pauzą, wzmocnieniem, akcentem i całą gamą zjawisk związanych z melodią wypowiedzi. Intonacja i akcent związane są częściowo z normami poprawnościowymi języka, częściowo jednak przynależą do retorycznej interpretacji.

### 4.3. „TCHU MI BRAKNIE” — ROLA ODDECHU W PRACY GŁOSEM

Podstawę głosu stanowi oddech. Celem ćwiczeń oddechowych będzie wypracowanie umiejętności zaczerpnięcia maksymalnie dużego i efektywnego oddechu oraz naturalnego i ekonomicznego gospodarowania nim. Maksymalnie duży oddech nie jest potrzebny na co dzień. Człowiek wykorzystuje go w pracy głosem, kiedy biega, ćwiczy, intensywnie się rusza — jest to tak zwany oddech dynamiczny. Poniższe ćwiczenia prowadzą do „rociągnięcia” oddechu i nauczenia się oddechu dynamicznego. Jeśli można, należy wykonywać je przy otwartym oknie. Konieczne są regularne powtórki. Przy pierwszych próbach można odczuwać zawroty głowy (przewentylowanie organizmu), należy wówczas odpocząć. Intensywnych ćwiczeń oddechowych nie powinny wykonywać kobiety w ciąży, ponieważ ćwiczenia takie pobudzają mięśnie brzucha.

Aby uświadomić sobie niedoskonałości własnego oddechu, wystarczy stanąć przed lustrem, wziąć maksymalnie duży oddech i obserwować swoje ciało. Uczucie „zatkania” zbyt dużą ilością powietrza, znaczne uniesienie się ramion i obojczyków w czasie oddechu oznaczają, że oddech został zaczerpnięty tak zwanym torem szczytowym. W płucach znalazło się stosunkowo niewiele powietrza, a uniesione obojczyki mechanicznie zamknęły drogę do dalszego ich wypełniania (stąd uczucie „zatkania”). Ten sposób oddychania jest niekorzystny, należy go wyeliminować.

W ćwiczeniach oddechowych pojawić się może (i powinno) pytanie: nosem czy ustami? Trudno tu o jednoznaczną odpowiedź. Zaczerpnięcie powietrza ustami sprawia, że nabieramy go więcej. Jest to jednak oddech sprzeczny z fizjologią — wysusza śluzówkę gardła. W ćwiczeniach, podczas których maksymalizujemy intensywność oddechu, warto spróbować

obydwu sposobów. Trzeba pamiętać, że w praktyce, w sytuacji wystąpienia, wyćwiczony oddech i tak ulegnie spłyceniu i przyspieszeniu.

### Ćwiczenie 2: Głębia

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel przekazuje studentom następujące instrukcje do ćwiczenia autosugestywnego:

— Stojąc przed lustrem, weź bardzo głęboki oddech, pilnując, by twoje ramiona nie poruszyły się ani trochę. Trudne? Spróbuj wyobrazić sobie, że wypełniasz ciało powietrzem jak wielki worek wodą; wyobraź sobie, że nabierasz powietrza do brzucha tak, aby dotarło aż do palców u nóg. Ćwiczenie spróbuj wykonać po raz kolejny z zamkniętymi oczami, kierując uwagę na dolne obszary ciała. W trakcie wykonywania wszystkich następnych ćwiczeń pilnuj, by ramiona nie unosiły się już do góry.

Powyższe ćwiczenie dobrze jest wykonywać z drugą osobą lub nauczycielem, który kładąc dłonie na ramionach ćwiczącego, nie dopuści uciśkiem do ich unoszenia lub przynajmniej będzie kontrolował ich nieruchomość. Jest to ważne, ponieważ ćwiczący nie zawsze ma świadomość takiego ruchu.

Ćwiczenie pełnego, wydajnego oddechu należy zacząć od rozruszania mięśni międzyżebrowych, to znaczy od uruchomienia tak zwanego toru żebrowego. W pracy ze studentami istotne jest uświadomienie im, że ćwiczenia te wymagają regularnego powtarzania i codziennego treningu. Ćwiczenia poniższe prowadzą do osiągnięcia umiejętności prawidłowego oddechu i wykorzystania możliwości motoryki układu oddechowego w czasie pracy głosem. Efektem końcowym pracy jest też umiejętność posługiwania się podparciem oddechowym.

### Ćwiczenie 3: Żeberka

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel prezentuje samodzielnie poniższe ćwiczenie, a następnie kontroluje prawidłowość jego wykonania przez studentów.

— Połóż dłonie na żebrach, najlepiej dolnych, po obu stronach klatki piersiowej, tak aby mieć kontakt z przednią i tylną jej częścią. Przyciśnij nieco dłonie, żeby dobrze poczuć kości żeber. Weź głęboki oddech (oczywiście nie poruszając ramionami). Wyobrażaj sobie, że wypełniasz żebra powietrzem, że wypełnia ono właśnie te miejsca,

na których trzymasz dłonie. Świetnym sposobem jest wyobrażenie sobie, że nabierasz powietrza tylko w plecy. Lekko przyciskając dłonie do żeber, postaraj się odepchnąć je żebrami. Poczuj, jak oddech rozszerza żebra na boki. Następnie powoli wydychaj powietrze. Dobrym sposobem osiągnięcia aktywności mięśni międzyżebrowych jest wyobrażanie sobie, że w brzuchu otwiera się wielki parasol.

Pracę mięśni międzyżebrowych można ćwiczyć wraz z nauczycielem lub drugą osobą, która stojąc za ćwiczącym, ściska jego żebra dłońmi lub przedramionami, a ćwiczący ma za zadanie „odepchnięcie” ich.

### Ćwiczenie 4: Skrzydełka

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel przekazuje studentom następujące instrukcje:

— Stojąc stabilnie na lekko rozstawionych nogach, pochyl tułów do przodu, stabilizując go pod kątem prostym. Swobodnie opuść ramiona. Weź głęboki oddech, jednocześnie unosząc ramiona na boki jak skrzydła. W ten sposób mechanicznie rozciągnąłeś mięśnie i przestrzeń między żebrami. Wykonaj długi wydech, powracając do pozycji wyjściowej.

— Stań w dogodnej, wyprostowanej pozycji. Spleć ręce na karku, zbliżając łokcie do siebie. Weź potężny oddech, rozchylając jednocześnie powoli łokcie do tyłu i jeszcze bardziej prostując sylwetkę. Poczuj, jak powietrze wypełnia płuca na odcinku żeber, a klatka piersiowa rozciąga się wszerek.

— To samo ćwiczenie wykonaj w czasie wdechu, powoli podnosząc ręce wysoko do góry. Spróbuj wydłużyć wydech, powoli opuszczając ręce.

— Powyższe ćwiczenie wykonaj, wydłużając proporcje pomiędzy wdechem a wydechem; możesz liczyć w myślach w czasie wdechu do sześciu, a w czasie wydechu — do dwunastu, potem czternastu, szesnastu...

— Połóż się na plecach na twardym podłożu. Ściśnij żebra dłońmi z boku klatki piersiowej i ćwicz oddech. Ćwiczenie to przeznaczone jest dla osób uporczywie unoszących w czasie oddechu ramiona do góry.

Kolejnym etapem ćwiczeń oddechowych jest uruchomienie tak zwanego toru brzuszno, czyli dalsze pogłębianie oddechu. W przypadku toru brzuszno mechanizm ten wygląda następująco: powietrze wypeł-

nia płuca, klatka piersiowa rozszerza się, przepona — która jest półokrągłym, dużym mięśniem oddzielającym jamę brzuszną od klatki piersiowej — wygina się w przestrzeń jamy brzusznej. Powoduje to przesunięcie narządów wewnętrznych w dół brzucha.

#### Ćwiczenie 5: Worek

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Studenci wykonują instrukcje nauczyciela wygłaszane spokojnym głosem.

— Stań stabilnie na stopach rozsuniętych na szerokość bioder. Połóż ręce na brzuchu tak, aby środkowe palce dłoni stykały się ze sobą tuż pod pępkiem (jeśli masz mocno ściśnięty pasek lub jakikolwiek element ściskający ciało w tym miejscu, uwolnij brzuch od niego). Weź głęboki wdech, wyobrażając sobie, że powietrze wypełnia ci brzuch i dociera do stóp. Jak woda wlewana do plastikowego worka najpierw wypełnia jego dno, tak teraz powietrze dostaje się przede wszystkim do brzucha. Przy wdechu zaobserwuj, czy brzuch wyduł się, a palce dłoni rozeszły się na boki.

— Połóż się na plecach, wyciągnij ręce wzdłuż ciała. Na brzuchu, na wysokości pępka, połóż ciężką książkę. Oddychaj w ten sposób, aby przy każdym wdechu książka unosiła się. Nie wypychaj jej samymi mięśniami brzucha, tylko poprzez mechanizm oddechu.

Najbardziej odpowiednim sposobem oddychania w czasie intensywnej pracy głosem jest połączenie torów brzusznego i żebrowego w tak zwany tor całościowy. Dobrze jest ćwiczyć ten sposób oddychania na leżąc, przywołując poniższe wyobrażenia. Po opanowaniu toru całościowego można podjąć próbę opanowania tak zwanego podparcia oddechowego (*appoggio*). Technika ta polega na utrzymaniu pozycji wdechowej (czyli rozszerzonej) żeber i mięśni międzyżebrowych również podczas wydechu. Podparcie umożliwi maksymalne wypełnienie płuc powietrzem oraz utrzymanie jednolitego ciśnienia wydychanego powietrza przez dłuższy czas. Technikę tę stosują śpiewacy.

#### Ćwiczenie 6: Wyciskarka

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel przekazuje studentom informacje na temat sposobu wykonania następujących ćwiczeń autosugestywnych:

— Leżąc, weź oddech, ponownie wyobraź sobie, że jesteś wielkim workiem napełnianym wodą. Tak jak woda wypełnia najpierw dno

plastykowego worka, później nadymając jego środkową część, tak i ćwiczący najpierw nabiera powietrze „w brzuch”, potem rozszerza żebra. Wydechaj powietrze, najpierw „wyciskając” je z brzucha, potem z górnych części płuc (ćwiczenie można wykonywać również w pozycji stojącej).

— Weź całościowy oddech. Wydechaj powietrze, starając się „wycisnąć” je stopniowo mięśniami brzucha, pozostawiając żebra rozszerzone.

Jest to technika trudna do opanowania. W osiągnięciu sukcesu pomocna jest autosugestia. Nauczyciel może zaproponować studentom, aby wyobrazili sobie, że wchodzi do lodowatego jeziora, stopniowo zanurzając ciało: kolana, uda — woda sięga im coraz wyżej. Żebra pozostają w czasie takiego oddechu w pozycji wdechowej, rozszerzone, pracują natomiast intensywnie mięśnie brzucha.

#### 4.4. ZWIĘKSZANIE MOŻLIWOŚCI ODDECHOWYCH W CZASIE PRACY GŁOSEM

Ideą ćwiczeń oddechowych jest jak najdłuższa praca na jednym oddechu bez uczucia zmęczenia czy niedotlenienia. Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka ćwiczeń wydłużających fazę wydechu. We wszystkich podanych tu ćwiczeniach w momencie, kiedy zaczyna brakować powietrza, dobrze jest unieść się nieco na krześle, zacisnąć pośladki, mięśnie odbytu i Kegla, dodatkowo wspierając tym sposobem mięśnie brzucha „wyciskające” z nas powietrze.

##### Ćwiczenie 7: Warkot

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel wykonuje poniższe ćwiczenia razem ze studentami.

— Usiądź wygodnie, weź całościowy wdech, unosząc ręce do góry. Opuszczaj je wraz z wydechem, licząc powoli w myślach. Podczas kolejnych powtórek wydłużaj wydech o kolejne liczby. Powtórz ćwiczenie, tym razem wydychając powietrze na wydłużonej głosce ssssss. Wydechaj, układając usta w jak najwęższą szparkę, ergonomicznie gospodarując zasobami powietrza.

— Weź całościowy oddech i wydychając powietrze, staraj się jak najdłużej utrzymać artykulację głoski rrrrrr.

Kolejnym utrudnieniem w wydłużaniu fazy wydechu jest wydychanie tej głoski przy stopniowym ścisaniu i wzmacnianiu jej. Warto

jest zaproponować studentom ćwiczenie polegające na wydychaniu powietrza z pauzami: rr-pauza-rrr-pauza-rrrrr-pauza... / ss-pauza-sss-pauza-sssss-pauza...

Po opanowaniu tych ćwiczeń należy je powtarzać, stosując jednocześnie podparcie oddechowe. Powyższy trening oddechowy należy również zastosować na prostych tekstach. Dobre są tu krótkie wierszyki czy wliczanki nieabsorbujące zbyt wiele uwagi swoją treścią. Bardzo ważne jest położenie nacisku na to, aby ćwiczący nigdy nie mówili na bezdechu.

#### Ćwiczenie 8: Wierszyki

Cel: doskonalenie efektywnego oddychania

Nauczyciel sugeruje studentom sekwencje słów i wierszyki do artykulacji i zaleca wydłużanie fazy wydechowej.

— Weź oddech, a następnie wydychaj powietrze, mówiąc: jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona.... Za każdym razem spróbuj wydłużyć wydech choć o jeden segment. Dla urozmaicenia można powtarzać: Ludwik I, Ludwik II, Ludwik III... tak długo, jak wystarczy powietrza.

— Poćwicz wydłużanie fazy wydechowej na wierszu Jana Brzechwy „Tom”<sup>1</sup>. Mów tak, aby za każdym razem powiedzieć jedną zwrotkę (z których każda następna jest nieco dłuższa) na jednym oddechu.

#### 4.5. ODPOWIEDNIE USTAWIENIE GARDŁA, REZONANS I WZMACNIANIE GŁOSU MÓWCY

Podczas wydechu powietrze dociera do krtani pod stałym ciśnieniem, powodując drgania fałdów głosowych. Wówczas powstaje tak zwany ton podstawowy, dźwięk słaby i nikły, wymagający wzmocnienia akustycznego. Rezonatorami wzmacniającymi głos w organizmie ludzkim są wszelkie wolne przestrzenie, od krtani poczynając. Dzieli się je na górne i dolne. Te pierwsze znajdują się ponad krtanią i są to gardło, jama ustna, zatoki nosowe, zatoki czołowe i cała przestrzeń twarzoczaszki. Rezonatory dolne to przede wszystkim płuca i przestrzeń klatki piersiowej. Rezonans mogą wzmacniać również duże kości, takie jak miednica, kości udowe, ramiona i kręgosłup. Pobudzenie rezonatorów górnych daje efekt mówienia „na maskę” — głos jest niezwykle jasny, bardzo nośny, ale nie-

<sup>1</sup> Wiersz ten dostępny jest w Internecie m.in. pod adresem: <<http://znanewiersze.pl/jan-brzechwa/tom>>.

kiedy może stać się zbyt piskliwy. Wzmocnienie głosu poprzez dominację rezonatorów dolnych daje efekt głosu „radiowego” — ciepłego, aksamitnego, ciemniejszego w barwie, nieco niższego, ale zawsze mało nośnego. Praca nad głosem polega na wypracowywaniu umiejętności modulowania go poprzez używanie obu grup rezonatorów i odnalezienie brzmienia odpowiadającego różnym warunkom. Dla tłumacza ważne jest opanowanie umiejętności mówienia „na maskę”. Osoby pracujące z mikrofonem wyposażone w piskliwy i zbyt jasny głos powinny zapoznać się również z technikami aktywowania dolnych rezonatorów. Praca nad rezonansem wymaga odpowiedniego ustawienia ciała, sylwetki, głowy, gardła i jamy ustnej. Ćwiczenia poniższe odwołują się do autosugestii i wyobrażeń. Wymagają one skupienia i analizy odczuć.

Ćwiczenia podane niżej prowadzą do umiejętności odpowiedniego, koniecznego do pracy głosem, ustawienia sylwetki, co w znacznym stopniu wspomaga pracę krtani, jej rozluźnienie i właściwe funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego. Student osiąga umiejętność odpowiedniego, tak zwanego miękkiego ataku głosowego.

### Ćwiczenie 9: Na sznurku

Cel: utrzymywanie prawidłowej sylwetki ciała

Nauczyciel proponuje studentom wyobrażenia autosugestywne i uwrażliwia ćwiczących na odczucia związane z pracą mięśni twarzy, gardła oraz na wrażenia słuchowe.

— Ustaw górne partie ciała (głowę, ramiona, brodę, plecy, barki) tak, żeby były wyprostowane, ale niespięte. Jeśli nie masz pewności co do postawy ciała, wyobraź sobie, że jesteś lalką na sznurku, którego koniec przymocowany jest do głowy w okolicach kości ciemieniowej. Sznurek wyciąga cię do góry, ale ramiona pozostają luźne, a głowa swobodnie rusza się na boki bez zadzierania brody do góry czy pochylania w dół (co usztywnia krtań).

— Wyobraź sobie, że poruszasz czubkami uszu. Jeśli zastosujesz tę sugestię, ciało wypręży się i wyciągnie w górę, a głowa zostanie odpowiednio ustawiona.

Przestrzenią ostatecznego ukształtowania dźwięku jest gardło i jama ustna. Należy stworzyć dla fali głosowej rodzaj amfiteatru — możliwie najszerszej, wysklepionej wysoko przestrzeni, żeby fala głosowa, rozchodząc się łagodnym łukiem po podniebieniu, przeszła między górnymi jędykami. Anatomiczna budowa gardła tworzy na drodze dźwięku dwie przeszkody. Pierwsza to języczek podniebienia miękkiego, o który fala

głosowa może się rozbić. Drugą potencjalną przeszkodę stanowi wielki mięsień — język, który uniesiony zbyt wysoko pochłania falę dźwięku. O ile język podlega woli użytkownika, o tyle podniebienie miękkie nie należy do wolitywnych części ciała.

#### Ćwiczenie 10: Amfiteatr

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel prezentuje poniższe ćwiczenia, a następnie sprawdza prawidłowość ich wykonania przez studentów.

— Postaraj się wywołać na swojej twarzy wyraz zachwytu i pozytywnego zdziwienia. Wszystkie mięśnie twarzy uniosą się nieco, skośnie do góry. Skup uwagę i czucie na podniebieniu miękkim, zwróć uwagę, jak się ono podnosi.

— Oddychaj ustami, myśląc głoskę *a*. Zwróć uwagę na ustawienie języka, podniebienia miękkiego i gardła. Ziewaj. Następnie oddychaj ustami, dodając do tego gest, jakbyś chciał „zagarnąć” powietrze do ust. Gardło wypełniło się powietrzem, a jego przestrzeń jakby powiększyła się. Dobrym sposobem odpowiedniego ustawienia gardła jest też przywołanie wyobrażenia trzymania kawałka gorącego jedzenia na języku. Wówczas automatycznie język „kładzie się” jak najniżej, a podniebienie miękkie unosi się.

W ćwiczeniu z ziewaniem konieczne jest zwrócenie uwagi słuchaczy na anatomiczne ograniczenia opuszczania żuchwy. Zbyt szerokie otwieranie ust podczas ziewania może doprowadzić do zwicznień żuchwy i uszkodzenia stawu skroniowo-żuchwowego. Bezpieczną szczeliną rozwarcia jest około czterdziestu milimetrów, co odpowiada mniej więcej szerokości dwóch palców dłoni. Przekraczanie tej granicy prowadzi do rozciągnięcia więzadeł i jest szkodliwe dla stawu.

Praca z głosem wymaga nauczania się ustawienia gardła, języka i podniebienia oraz nabycia umiejętności powtórzenia tego układu w czasie pracy. Oprócz tego niezwykle istotne dla pracy tłumacza jest ustawienie, rozluźnienie i odpowiednie wykorzystywanie krtani. Rozluźnienie krtani osiąga się poprzez skręty głowy i jej swobodne opadanie. W czasie takich ćwiczeń fizycznych warto powtarzać sobie słowa lub zbitki głosek nosowych oraz krótkie wyrazy zawierające *n* i *m*: *mmmmm*, *nnnnn*, *mniām*, *mniām*, *mniām*, *mniām*, *mama*, *narty*, *monety*, *mumu*, *nono*, *Michał miał muła* itp.

Bardziej problematyczne jest rozróżnienie dźwięków wydawanych prawidłowo i nieprawidłowo oraz skorygowanie tych ostatnich. Chodzi tu

o tak zwany „twardy atak” głosowy, bardzo niekorzystny dla długotrwałej pracy krtani. Ma on podłoże psychologiczne i występuje najczęściej podczas głośnego mówienia i pracy w stresie. Najłatwiej usłyszeć i wyczuć, czy krtań pracuje „twardo” czy „międko”, gdy wypowiada się głośno słowa rozpoczynające się na samogłoskę: *Ala, Ola, Ela, Ula*. „Twardy atak” głosowy będzie wyczuwalny i słyszalny w początkowej głosce jako rodzaj stęknienia połączonego z zaciskiem krtani. Sama krtań natomiast w czasie artykulacji początkowych głosek *a, e, o, u* będzie wyraźnie napięta (co widać nawet w lustrze). Podczas prawidłowego „międkiego ataku” głoski początkowe są wyraźnie łagodne, krtań się nie rusza, powietrze jest „wypchnięte” przez mięśnie brzucha, a jakość pierwszej głoski jest jakby daleką pochodną jęku lub westchnienia: *aaa, uuu, eee* itd. Konsekwencją twardego mówienia są pojawiające się najczęściej po kilku latach pracy niewielkie guzki na fałdach głosowych, powodujące chrypkę i osłabienie głosu. Guzki są efektem zbyt silnego napierania na siebie fałdów. Właśnie dlatego rozluźnienie psychiczne, fizyczne i kontrola stanu ciała są tak ważne w pracy głosem.

### Ćwiczenie 11: Hydraulika

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel przekazuje studentom poniższe instrukcje i prezentuje prawidłowe wykonanie ćwiczenia.

- Powtórz kilka razy: *Ala, Ela, Ola*, wyobrażając sobie, że twoje ciało jest rurą, przez którą przepływa powietrze niosące ze sobą te dźwięki. Wyraźnie tłocz powietrze mięśniami brzucha poniżej pępka. Dla kontrastu spróbuj powiedzieć to samo, skupiając uwagę tylko na gardle i mocno akcentując pierwszą głoskę *Ala, Ela, Ola*.
- Powróć do wyobrażenia rury z powietrzem, spróbuj krzyknąć głośno *heeej*, ale tak, żeby głos był słyszany gdzieś za oknem, po drugiej stronie ulicy. Zrób to oczywiście międko, z brzucha.

W ćwiczeniach tego typu warto zaproponować zmianę dynamiki artykułowanych zgłosek naprzemiennie — głośno-cicho lub stopniowo głośniejszemu i ciszej.

## 4.6. WZMACNIANIE GŁOSU. REZONATORY GÓRNE. REZONATORY DOLNE

Poniższe ćwiczenia pomagają studentowi zrozumieć, w jaki sposób fala dźwiękowa rozchodzi się i jest wzmacniana w ciele. Efektem jest

też umiejętność mówienia „na maskę” donośnym i jasnym głosem bez zmęczenia. Niekiedy przy samodzielnym wykonywaniu poniższych ćwiczeń ćwiczący mormorando nie czuje wibracji na głowie, doskonale je jednak wyczuje druga osoba — nauczyciel czy kolega — dlatego warto poprosić kogoś o współpracę. Mruczenie jest ćwiczeniem rozprowadzania i wzmacniania dźwięku w naszym ciele wyprowadzania go na zewnątrz, ale jest również wspianiałym masażem dla krtani.

#### Ćwiczenie 12: Mruczek

Cele: doskonalenie artykulacji, efektywnego oddychania

Nauczyciel sam wykonuje poniższe ćwiczenia i zachęca studentów do kopiowania jego zachowań.

— Ustaw gardło, sylwetkę, rozluźnij się i weź głęboki, całościowy oddech. Wydechaj powietrze nosem, dosyć głośno mruczając głoskę m. Zbliź do siebie zęby, zacznij mruczeć. Wyobraź sobie, że twoje mormorando musi dotrzeć do sufitu. Pamiętaj o opuszczeniu języka i podniesieniu podniebienia miękkiego, gdyż jest to warunek wzmocnienia wibracji. Zastanów się, gdzie czujesz wibracje. Możesz czuć łaskotanie w obrębie warg. Powtórz to samo ćwiczenie, kładąc delikatnie palce na skrzydełkach nosa, gdzie najprawdopodobniej również poczujesz wibracje.

— Dłonie połóż na twarzy w okolicach zatok nosowych. Mrucz głośno, pamiętając o mechanizmach oddechowych — pompuj powietrze brzuchem i autosugestywnie kieruj strumień powietrza przez głowę w stronę sufitu. Powtórz ćwiczenie, tym razem starając się wzmacniać i osłabiać naprzemiennie mruczenie — od bardzo cichego do bardzo głośnego.

— Stań stabilnie i pewnie, tak jakbyś był wrastającym w ziemię drzewem. Połóż dłoń na mostku i zacznij mruczeć głośno, kierując uwagę na stopy i pozostałe dolne partie ciała. Wyobraź sobie, że wrastasz w podłoże. Tam również ma podążyć twój dźwięk. Wibracja odezwie się w okolicach mostka, ramion i płuc. Utrzymując tę postawę, postaraj się skoncentrować uwagę na kręgosłupie krzyżowym lub biodrze. Uruchamiając silną wibrację podążającą w dół ciała, możesz odczuć drżenie tych właśnie elementów kostnych. Teraz rozwibrowana jest dolna część twojego ciała. Obserwuj, jak zmieniła się jakość wydawanego dźwięku.

— Weź oddech, rozpocznij mormorando i kolejno przeprowadzaj dźwięk z dołu, bardzo nisko, ku górze, do czaszki i sufitu.

— Mrucz głośno, rezonując „maską” ku sufitowi i jak najdalej przed siebie. W momencie nasilenia dźwięku po prostu otwórz usta szeroko. Nie staraj się artykułować żadnej głoski. Zgłoska mmaaaaaa

sama wypłynie z gardła. Wypychaj powietrze mięśniami brzucha i zachwycaj się jędrnością głosu. Utrzymuj dźwięk na jednym poziomie.

— Powtórz to ćwiczenie, zamykając i otwierając usta i wypowiadając inne samogłoski: mmmmaaamm, mmmeeemmm, mmmooomm, mmmuuuumm, mmmyyymmm, mmmiiimm. Zawsze dąż głosem do sufitu. Entuzjazm i radość również go wzmocnią.

— Podobne ćwiczenia wykonujemy na głosce l. Skieruj strumień dźwięku ku sufitowi i energicznie uderzaj czubkiem języka w wałek zębowy, wypowiadając staccato l-l-l-l-l. Żeby przekonać się o sile głoski wzmocnionej, wypowiedz kilkakrotnie ll bezwładnym, sflaczałym językiem przy nienapiętych mięśniach twarzy. Czujesz i słyszysz różnicę? Powtarzaj energicznie, wzmacniając głoskę l: llaaa-llleee-llluuu-lllooo-lllyyy-llliii.

Można też, szukając brzmienia swojego głosu i jakości wzmocnienia, łączyć powyższe głoski w dowolny sposób (*mmajj, llejj, llumm, ...*), zmieniając poziom głośności, intonację, emocje towarzyszące połączonym logotonom. Spróbuj mówić w ten sposób, wyrażając zachwyt, zdziwienie, pytanie, oburzenie, rozkaz. Użyj do tego także prostych zdań o dużej częstotliwości wymienionych uprzednio głosek, np.: *Moje mile mamy, małe mile moje mamy*, lub *Mama ma Ulę. Ula ma mamę, mama ma Ulę, Ula ma ul.*

### 4.7. „JĘZYK GIĘTKI” – TRENING ARTYKULACYJNY

Praca tłumacza wymaga niekiedy dosyć szybkiego mówienia, konieczne jest wówczas precyzyjne artykułowanie. Aparat artykulacyjny, na który składają się wargi, język, zęby i policzki, wymaga rozćwiczenia i stałego treningu, tak samo jak wszystkie inne elementy naszego ciała wykorzystywane zawodowo. Po długotrwałym milczeniu trudno wypowiedzieć w tempie choćby krótki łamaniec artykulacyjny (np. *I cóż, że ze Szwecji*) bez wcześniejszego treningu narządów mowy. Początkowo do zaprezentowanych ćwiczeń może okazać się przydatne lusterko, z czasem stanie się ono zbędne. Po wykonaniu ćwiczeń można odczuwać dyskomfort wynikający z uruchomienia nieużywanych na co dzień grup mięśni.

#### Ćwiczenie 13: Język giętki

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel demonstruje poniższe ćwiczenia i kontroluje ich przebieg u studentów.

– Wystaw język daleko przed siebie, ułóż go w strzałkę. Nie dotykaj przy tym warg. Wyrzucaj język do przodu i chowaj z powrotem, ciągle nie dotykając warg. Zrób kilkanaście wyrzutów. Zaostrzonym koniuszkiem języka oblizuj powoli zewnętrzną krawędź ust, najpierw w jedną, potem w drugą stronę.

– „Zaostrzonym” językiem dotknij każdego zęba od środka, za każdym razem cofając język na chwilę w rytmie: dotknięcie–cofnięcie.

– Wystaw zaostrzony język i poruszaj nim na boki, delikatnie dotykając jedynie kącików ust (nie warg). Obliz zęby z zewnątrz.

– Wypchaj policzki bardzo mocno językiem, kilka razy na zmianę prawy–lewy.

– Dotykaj językiem nosa. Niektóre osoby posiadły tę umiejętność, ale jeżeli do nich nie należysz, wystarczy, jeśli wyciągniesz język maksymalnie w kierunku nosa. Następnie sięgaj nim daleko w kierunku brody, a w końcu obydwie ruchy wykonuj na przemian, w trybie broda–nos, broda–nos.

– Kłaskaj językiem przez kilkanaście sekund, badając swoje możliwości w tym względzie – czubkiem języka, środkiem, trochę tyłem. Zmieniaj rytm kłaskania.

– Wymawiaj przez dłuższą chwilę rrrrr.

– Nabierz powietrza tak, żeby wypełniło ono tylko jeden policzek. Następnie „przetaczaj” bąbel powietrza z jednego policzka w drugi. Podobnie poćwicz wargi – na zmianę nadymaj waleczek pod górną i dolną wargą.

– Załóż jak najdalej górną wargę na dolną, a potem odwrotnie.

– Cmokaj kilkanaście sekund, wyciągając ściągnięte wargi daleko do przodu. Spróbuj pokręcić tak wyciągniętą „trąbką” w obie strony.

– Przez kilkanaście sekund powtarzaj legato głoski u-i-u-i-u-i-u-i..., mocno rozciągając i ściągając usta.

– Ostatnie ćwiczenie trudno opisać. Dzieci wydają z siebie ten dźwięk, naśladując motorek lub samochód. Jest to rodzaj terkotania, coś w rodzaju brum brum, ale wykonany tylko wydętymi wargami, które wibrują, a po kilkunastu sekundach trochę drętwieją i łaskoczą.

– Na koniec treningu porozciągaj we wszystkich kierunkach mięśnie twarzy, robiąc jak najbardziej niemądre miny i „strzepnij twarz”. Twoje mięśnie są dynamiczne, rozgrzane i rozluźnione, gotowe do intensywnej pracy i najtrudniejszych kombinacji artykulacyjnych.

Trening artykulacyjny przynosi też świetne efekty, jeśli do ćwiczeń mięśniowych dodamy ćwiczenia na serie zgłosek.

#### Ćwiczenie 14: Logotonia

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel prezentuje prawidłową artykulację poszczególnych fraz i prosi studentów o powtarzanie.

— Rytmizując, wypowiadaj dokładnie następujące głoski: bali bali /bali bali / bali bali / bali bali / bali bali / bali bali / bali bali – bam. Powtórz tę sekwencję kilka razy, wyraźnie przyspieszając. Po kilku próbach zmień samogłoskę na beli: beli- / ... – bem; byli: byli- / ... -bym; bili: bili- /... -bim; boli: boli- / ...-bom; buli: buli- / ... -bum. Każdą sekwencję powtarzaj w tempie, przyspieszając i wyraźnie artykułując. Jeśli poczujesz, że artykulatory odmawiają posłuszeństwa i zaczynasz odczuwać je jak miękkie kluski w ustach, postaraj się skupić uwagę wyłącznie na wargach.

— Podobnie możesz ćwiczyć inne zgłoski i logotony: taka-tiki-taka-tiki-taka-tiki-taka-tak teke-tiki-teke-tiki-teke-tiki-teke-tek toki-toki-toki-toki-toki-toki-tok... itd., wymieniając samogłoskę wewnątrz.

— Szybkim treningiem artykulacyjnym jest wymawianie ze stopniowym przyspieszaniem: ba-be-bo-by-bi-bo-bu-bą-bę/ pa-pe-popy-pi-pu-pą-pę — raz legato, łącząc płynnie, raz staccato, mocno rytmizując. W kolejnych sekwencjach zmieniamy spółgłoski, ćwicząc parami — dźwięczna–bezdźwięczna: wa-we-wo.../ fa-fe-fo....

— Innym bardzo dobrym ćwiczeniem jest coraz szybsze rytmiczne powtarzanie: pa-ba-ma/ po-bo-mo/ pe-be-me/ pu-bu-mu // ta-da-na-to-do-no-te-de-ne-tu-du-nu.

### 4.8. „MUZYKA SAMOGŁOSEK, KONTRAPUNKT SPÓŁGŁOSEK”

#### — ZAGADNIENIA BRZMIENIA POLSZCZYZNY. TRENING SAMOGŁOSEK

Polszczyzna jest językiem, który brzmi dzięki samogłoskom (zob. Toczyńska 2006, Oczkoś 2010, Tarasiewicz 2006), które nadają mowie melodyjności i stanowią o pięknie języka mówionego. Samogłoski są jednak narażone na redukcję, nieprawidłową artykulację, upodobnienia. Polskie samogłoski różnią się pod względem miejsca artykulacji. Mogą być ustne — *a, e, y, i, o, u* lub nosowe *a, ɛ*. Każdą z nich różnicuje też miejsce i sposób ułożenia języka: wysokie–średnie–niskie, przednie–środkowe–tylne. Najbardziej neutralną i naturalną samogłoską, najszerszej przy tym artykułowaną, jest *a*. Głoska *e* oraz *i* są często splaszczane. Z kolei *y* i *u* bywają wymawiane głęboko w gardle. Punktem odniesienia będzie zatem głoska *a*.

#### Ćwiczenie 15: Usta szeroko

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel prezentuje ćwiczenia i prosi studentów o ich wykonanie, zwracając uwagę na wrażenia słuchowe związane z ich odbiorem.

– Wypowiedz kilka słów rozpoczynających się od e: na przykład Ela (płasko), potem wyobrażając sobie, że wypowiadasz głoskę a. Następnie słowa rozpoczynające się od i – (płasko), myśląc głoskę a. Słyszysz zapewne różnicę w zaokrągleniu samogłoski i w jędrniejszym brzmieniu słowa. Podobnie postąp z samogłoską u, wyprowadzając ją nieco do przodu. Ula powiedziane głęboko w gardle brzmi zupełnie inaczej niż Ula powiedziane z myślą o głosce a.

– Powtarzaj, utrzymując na jednym poziomie wysokość dźwięku, najpierw legato, potem staccato: aaaaaaaaa-ooooooooo-eeeeeeeeee-iiiiiiiiii-yyyyyyyyyy, a po chwili połącz: a-a-aaaa-a-a // ooooo-o-o-oooo-o-o-....

Wypowiadając powyższe rytmicznie staccato, pamiętaj o miękkim ataku głosowym.

– Połącz parami raz legato, raz staccato: a-a / a-o / a-e / a-u / a-i / a-y // o-a / o-o / o-e / o-u / o-i / o-y // e-a / e-o / e-e / e-u / e-i / e-y // u-a / o-o / u-e / u-u / u-i / u-y // y-a / y-o / y-e / y-u / y-i / y-y.

– Wyrecytuj poniższy wierszyk, wydłużając odrobinę brzmienie każdej samogłoski. Wystarczy, jeśli czytając tekst, zatrzymasz na ułamek sekundy wzrok na każdej samogłosce. Hanka modrooka niesie wodę od potoka./ Hanka modrooka niesie wodę tam. W potoku się woda toczy,/ Hanka widzi swoje oczy / Hanka modrooka niesie wodę tam.

– Staraj się wyprowadzać każdą samogłoskę daleko przed siebie, zaokrąglając wszystkie lub myśląc stale a. Pobaw się, wymieniając wszystkie samogłoski w wierszyku na jeden typ głoski na przykład a: Hanka madraaka niasia wada ad pataka / Hanka maadraaka niasia wada tam.... Potem zamień cały wierszyk na e, o, u, y, i. W ten sposób ćwiczysz monotonnie, ale i zabawnie ustawienie artykulatoryjne jednej głoski. Pamiętaj o tym, by nie spłaszczać e, i oraz nie polykać u, y.

Kolejnym problemem artykulacyjnym polskich samogłosek są tak zwane rozziwy, czyli połączenia samogłosek na początku, wewnątrz wyrazów lub na styku dwóch słów, na przykład w wyrażeniach przyimkowych. Dochodzi wówczas do zlewania się samogłosek, asymilacji, upodobnień i nieprawidłowości. Polska norma poprawnościowa stanowi, że w wyrazach typu: *poeta*, *boazeria*, *fluor*, połączeniach typu *do okna*, *żona Adama*, *do obozu*, formach typu *kontynuuje i wszędzie tam*, gdzie spotykamy zderzenie dwóch różnych samogłosek lub powtórzenie tej samej, należy artykułować je rozdzielnie, ale nie *staccato*.

#### 4.9. PROBLEMY SPÓŁGŁOSEK

O morzu zagadnień związanych z pułapkami wynikającymi z artykulacji spółgłosek powstały całe biblioteki książek logopedycznych. Warto do nich sięgać. Spółgłoski są problemem jako zbitki, usytuowane w nagłosie wyrazu, w środku lub w wygłosie. Mówcy, który nie ma zaburzeń logopedycznych wystarczy kilka rodzajów ćwiczeń i komplet wierszyków lub zdań-lamańców językowych. Zazwyczaj są one dosyć zabawne i każdy chętnie podejmuje wyzwanie ich deklamacji. W wierszykach ważne jest precyzyjne wypowiedzianie nie tylko wyrazów i głosek, ale również wygłosów. Większość ludzi ma tendencję do „połykania” końcówek wyrazów. Dlatego ćwicząc poniższe teksty, należy się starać o precyzję w wygłosie każdego wyrazu. Dokładną artykulację spółgłosek wspomogą posłużenie się małym narzędziem. Jest nim kawałek gumki myszki lub korka o wymiarach mniej więcej centymetr na centymetr. Taki bloczek wkładany pomiędzy zęby w czasie mówienia albo czytania trudnych artykulacyjnie tekstów sprawia, że narządy artykulacyjne są zmuszone do wzmożonego wysiłku i przyzwyczajane do precyzyjnego układania się przy poszczególnych głoskach. Ćwiczenia prowadzą do osiągnięcia dbałości językowej i precyzyjnego artykułowania przede wszystkim zbitek i ciągów spółgłoskowych. Trening ten należy wykonywać, poprzedzając go rozwinięciem artykulatorów. Krótkie teksty można też czytać naprzemiennie — raz z gumką, raz bez niej. Doskonałym wprowadzeniem do ćwiczenia tekstów są ćwiczenia zgłosek grupujących spółgłoski. Kilka przykładów ćwiczeń na różne grupy spółgłoskowe zamieszczam poniżej.

##### Ćwiczenie 16: Korek czy gumka

Cel: doskonalenie artykulacji

Nauczyciel rozdaje studentom kartki z poniższą listą zdań. Studenty czytają zdania najpierw z gumką lub korkiem między zębami, a następnie bez takiego utrudnienia.

Maja w maju ma omamy, a moja mama ma je nie w maju, miewa je w malignie.

Spod czeskich strzech szło Czechów trzech.

Wpadł ptak do wytapetowanego pokoju.

Trzódka piegży drży na wietrze, chrzęszczą w zbożu skrzydła chrząszczy, wrzeszczy w deszczu cietrzew w swetrze, drepcząc w kółko pośród gąszczy.

Wikt tkacza.

Neandertalczyk usatysfakcjonował rozentuzjasmowany tłum.

Matka tka tak jak tkaczka tka, a tkaczka tka tak jak matka tka!  
 Jeszcze deszcze chłoszczą leszcze, jeszcze leszcze pieszczą klesz-  
 cze!  
 Krnąbrną Brdą brną drwa.  
 Kuropatwa z kuropatewiątkami  
 Czy trzy cytrzystki grają na cytrze? Czy druga chrzan trze, a trzecia  
 łyzy trze?  
 Czy tata czyta cytaty z Tacyta? Tata to czyta cytaty z Tacyta.  
 Ćma ma nać, nać ma ćma.

#### 4.10. ROLA AKCENTU I INTONACJI W PRACY GŁOSEM I PROCESIE KOMUNIKACJI

Problematykę akcentu wyrazowego w polszczyźnie regulują normy poprawnościowe. W polszczyźnie dominuje stały akcent wyrazowy padający na drugą zgłoskę od końca (**gó-ral**). Obecne są jednak liczne odchylenia od tej normy: w przypadku czasowników trybu przypuszczającego (**zro-bi-li-byście**), czasowników zakończonych na **-ście, -śmy** (**ku-pi-liśmy, zo-ba-czy-liście**), liczebników zakończonych na **-set, -kroć** (**ty-siąc-kroć, czte-ry-sta**), rzeczowników obcego pochodzenia zakończonych na **-ika, -yka** (**tu-rys-ty-ka, pa-pryka, tu-ni-ka**), w niektórych wyrazach oznaczających nazwy geograficzne (**Lu-ksemburg**), w wyrażeniach ze spójnikiem połączonym z ruchomymi morfemami czasownika (**żebyśmy, je-śliby**). Pułapki akcentowe czaić się mogą w sytuacji, gdy z prawidłowym akcentem wiąże się w mowie zmiana znaczenia: **do wód** albo **dowód**; **na strój** albo **nastrój**, **na wał** albo **nawał**.

Współcześnie obserwujemy tendencję do nieuzasadnionego przesuwania akcentu na trzecią sylabę od końca np. w wyrazach **bijatyka, prawnicy, Ukraina** — dającą fatalne skutki: **praw-ni-cy, bi-ja-ty-ka, Uk-ra-ina**.

W języku polskim istnieje także zjawisko akcentu zdaniowego, którego przesunięcie w kierunku któregoś z leksemów zmienić może diametralnie sens wypowiedzenia:

*To był **wyjatkowo** agresywny pies. / To był **wyjatkowo** **agresywny** pies.*

*To był **niespotykanie** uczciwy człowiek / To był **niespotykanie** **uczciwy** człowiek.*

Akcent logiczny uwydatnia i wartościuje pojedyncze wyrazy lub ich grupy, wskazując znaczenie składni. Jest on zależny od intencji mówiącego:

***Ależ to była wściekłość! / Ależ to była **w**ściekłość!***

To samo zdanie może zostać wzmocnione za pomocą akcentu emocjonalnego, który bardziej niż akcent zdaniowy specyfikuje wypowiedź:

***Aaa**leż to była wściekłość! Ależ to była **wścieee**kłość!*

Gdy tekst pisany ma zostać odtworzony na głos, może dochodzić do zmiany znaczenia sensu wynikającej z różnego przestankowania czy pauzowania.

Ostatnim elementem wypowiedzi żywej, który ma wpływ na odbiór i rozumienie tekstu, jest frazowanie. Fraza nie jest zdaniem, choć może kończyć się wraz z kropką. Jest rodzajem indywidualnego podziału tekstu, zależnym od mówiącego. Często pokrywa się z tym fragmentem tekstu, który wypowiedzany jest na jednym oddechu. Zależy zatem od fizjologii i logiki, która musi iść z nią w parze. Koniecznym narzędziem frazowania jest pauza, która również ma swoją semantykę i jest elementem komunikacji. Zazwyczaj następuje ona po głównej części wypowiedzi, tym samym ją wzmacniając. Pauza zastosowana przed kluczowym elementem wypowiedzi wprowadza nastrój oczekiwania, niepokoju.

Ćwiczenie frazowania, odpowiedniego pauzowania, dostosowywania oddechu do tekstu powinno być podejmowane na dłuższych, kilkuakapitowych tekstach. Warto, aby przed czytaniem tekstów studenci zaznaczyli miejsca pauz, oddechów. Można też próbować maksymalizować długość fragmentu czytanego na jednym oddechu. Ponadto można na wybranym fragmencie tekstu ćwiczyć oddawanie różnych, niekiedy sprzecznych z sensem tekstu emocji.

Na koniec, wykorzystując ten sam tekst, proponuję przećwiczenie tempa mówienia. Można początkowo czytać fragment naprzemiennie: bardzo szybko i niezwykle wolno. Zwłaszcza ta druga próba będzie bardzo trudna, choć tym razem to nie precyzyjna artykulacja jest kłopotliwa, ale oparcie się wewnętrznej chęci przyspieszania.

#### 4.11. W RAMACH PODSUMOWANIA

Choć sposób posługiwania się żywą mową był jednym z pięciu filarów klasycznej retoryki, tematyka emisji głosu przez lata wzbudzała zainteresowanie jedynie wąskiego kręgu odbiorców szkół aktorskich i zawodowych śpiewaków. Starsze podręczniki służące emisji głosu i pięknej wymowie posługiwały się jako materiałem ćwiczeniowym tekstami arcy-

dział literackich, kierowały uwagę w stronę estetyki przekazu (Wieczorkiewicz 1980). Również współcześnie wiele książek podejmujących tę tematykę skierowanych jest do artystów, na przykład praca Toczyńskiej (2003). W ostatnich latach zainteresowanie problematyką poprawnego posługiwania się głosem, kulturą języka mówionego oraz poprawnością mowy żywej przeżywa jednak renesans, coraz więcej zawodów wymaga tej umiejętności. W prowadzonej praktyce oraz na użytek niniejszego rozdziału korzystałam z publikacji dotyczących emisji głosu i zagadnień poprawnościowych języka mówionego. Niektóre z nich mają charakter podręczników akademickich, uwzględniających zaawansowane badania i szczegółowe dane na temat fizycznych i akustycznych zjawisk związanych z powstawaniem i użytkowaniem głosu ludzkiego (Tarasiewicz 2006) czy też wprowadzają w zagadnienia poprawności językowej mowy żywej (Bednarek 2005). Wiele z nich analizuje problematykę frazowania, intonacji, nadawania mowie znaczeń pozawerbalnie (Toczyńska 2006). Jeszcze inne prace penetrują zagadnienia psychologicznych uwarunkowań pracy z głosem (Łastik 2002; Sipowicz 2009; Linklater 2012). Większość publikacji ma formę przewodników czy poradników. Informacje na ten temat znaleźć można na portalu [EasyVoice.pl](http://EasyVoice.pl). Za bardzo pomocne w pracy uznaję teksty Oczkosia, (2010; 2007). Autor wskazuje, że „im większy ‘wyglup’, większa zabawa podczas ćwiczeń, tym lepsze efekty na co dzień” (Oczkoś 2010: 20). Ideę zabawy z głosem świetnie odzwierciedlają też audiobooki logopedyczne (Strzałkowska 2011).

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, J.D., *Ćwiczenia wyrazistości mowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2005.
- EasyVoice.pl. Prosto o głosie [dostęp: 22.11.2014]. Dostępny w WWW: <<http://easyvoice.pl/>>.
- Linklater, K. *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*. Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego, 2012.
- Łastik, A. *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*. Warszawa: Studio Emka, 2002.
- Oczkoś, M. *Paszczodźwięki: Mały poradnik dla wielkich mówców*. Warszawa: RM, 2010.
- Oczkoś, M. *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu*. Warszawa: RM, 2007.
- Sipowicz, J. *Ja i mój głos. Jak odnaleźć wibracje swojego głosu i nawiązać głębszy kontakt z samym sobą i innymi ludźmi*. Łódź: Poligraf, 2009.

## HIGIENA I EMISJA GŁOSU

- Strzałkowska, M. *Gimnastyka dla języka. Wiersze Małgorzaty Strzałkowskiej*. Warszawa: Media Rodzina, 2011.
- Tarasiewicz, B. *Mówię i śpiewam świadomie: podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków: Universitas, 2006.
- Toczyńska, B. *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2003.
- Toczyńska, B. *Łamańce z dedykacją czyli Makaka ma Kama*. Gdańsk: Podkowa, 2006.
- Wieczorkiewicz, B. *Sztuka mówienia*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji, 1980.

### VOICE TRAINING SUMMARY

It is the aim of this chapter to provide a theoretical background for voice training for interpreting and an overview of basic procedures and exercises leading to effective voice use in this profession. The specific topics include: breathing, phonation, resonance, diction and articulation. All throughout it is stressed that to properly work with their voices would-be interpreters have to work with their whole bodies, trust themselves and know and accept their voices. At the outset relaxation exercises are suggested as body tension is known to be detrimental to proper vocal operation. Then breathing is taken up as a basis for effortless and clear voicing. The skilful use of different types of breath support and their combinations are a natural aim here turning proper inhaling into good breath management. In terms of resonance, it seems that mask resonance should be the preferred type for interpreters with only occasional exceptions. Finally, proper positioning of throat, tongue and palate for articulation are covered, especially in view of the interpreter's need to speak fast on occasion. It is underlined that all the exercises presented in the chapter must be regularly repeated in order to be effective.

## ROZDZIAŁ 5

# AKTYWNE SŁUCHANIE

### 5.1. ZAMIAST WSTĘPU, CZYLI SŁYSZEĆ NIE ZNACZY SŁUCHAĆ

Słyszenie to pojęcie odnoszące się do biernego, fizjologicznego odbioru dźwięków z otoczenia, podczas gdy słuchanie/uwaga słuchowa to aktywny proces psychologiczny, wymagający skupienia się i świadomego odbierania i przetwarzania (filtrowania/segregacji) informacji ze słuchu (Schnell 1995: 2, 5). Ważne jest nie tylko to, co mówi druga osoba, ale też to, jak się zachowuje, co odczuwa, co jest dla niej istotne, co chce przekazać. Emmert (1994: 6) tak zdefiniował pojęcie słuchania dla *International Listening Association*: „Słuchanie jest aktywnym procesem odbierania, nadawania znaczenia i reagowania na wiadomości werbalne i/ lub niewerbalne”<sup>1</sup>. Uważne, wnikliwe słuchanie wymaga od słuchającego podjęcia wysiłku zrozumienia oraz wykazania się zainteresowaniem myślami i odczuciami mówcy, a to z kolei wymaga koncentracji i zdolności wczucia się w sposób myślenia i odczuwania nadawcy komunikatu. Kompetentny słuchacz stara się przy tym zachować otwartość i obiektywizm, unika więc przedwczesnych osądów czy formułowania myśli potwierdzających własne przekonania. Warto na wstępie krótko omówić znane z teorii komunikacji umiejętności słuchania poznawczego, oceniającego i empatycznego (Morreale, Spitzberg i Barge 2007: 216–219), ponieważ prowadzą one do sformułowania kilku istotnych wniosków w dyskusji nad teoretycznymi i praktycznymi aspektami zagadnienia aktywnego słuchania w tłumaczeniu ustnym.

---

<sup>1</sup> Wszystkie cytaty ze źródeł anglojęzycznych w tłumaczeniu autorki rozdziału.

Słuchanie poznawcze ogniskuje się na poszukiwaniu faktów i informacji w wypowiedzi mówcy. W natłoku danych oraz w obliczu wysokiego stopnia złożoności przekazywanych informacji słuchanie poznawcze wymaga umiejętności wyodrębniania faktów oraz koncentrowania się na głównych tezach mówcy (selekcja informacji). Słuchanie oceniające natomiast skupia się na krytycznej analizie znaczenia i wartości opinii i stwierdzeń mówcy. Jest to zatem krytyczne, lecz obiektywne analizowanie i przesiewanie informacji, które prowadzi do formułowania własnych przemyśleń i wniosków. Nie należy mylić słuchania oceniającego z krytykowaniem i osądzaniem. Należy też starać się unikać tendencyjności w postrzeganiu, to jest przypisywania słowom mówcy znaczeń filtrowanych przez pryzmat własnych doświadczeń czy nawet uprzedzeń. Z kolei słuchanie empatyczne polega na skupieniu uwagi na uczuciach i postawach mówcy. Ten rodzaj słuchania ułatwia zrozumienie i lepsze poznanie mówcy, gdyż skupia się na jego zainteresowaniach, poglądach i odczuciach. Wyzwanie stanowi tutaj konieczność słuchania z poszanowaniem odrębności poglądów czy postaw, a więc także bez oceniania czy krytyki mówcy.

Nietrudno zauważyć, że równoczesna koncentracja na podtypach słuchania wymienionych powyżej prowadzi do wykształcenia sprawnej selekcji informacji i obiektywnej analizy ich znaczenia połączonej ze zrozumieniem odczuć i postaw mówcy, co stanowi niezbędną podstawę do rozwijania sprawności aktywnego, analitycznego słuchania u przyszłych tłumaczy ustnych. Pogłębione słuchanie połączone z analizą wszystkich istotnych treści wypowiedzi jest jednak w tłumaczeniu ustnym umiejętnością jeszcze bardziej złożoną, a jej proces nauczania warto podzielić na odrębne etapy.

### 5.2. SŁUCHANIE W TŁUMACZENIU USTNYM

Praktycy oraz dydaktycy przekładu podkreślają, że aktywnego słuchania należy uczyć od samego początku, ponieważ „aby tłumacz mógł coś zapamiętać, musi czegoś najpierw uważnie wysłuchać. Jeśli nie słuchamy i nie staramy się zrozumieć (kognitywnie oraz językowo), wówczas nie możemy też niczego zapamiętać” (Gilles 2004: 114). Z tego powodu w dydaktyce przekładu ćwiczenia pamięci czy notowania często poprzedzone są ćwiczeniami aktywnego słuchania i analizy (np. Florczak 2013: 57; Jones 2002: 11–14).

Jedynie pogłębiona analiza treści wiadomości prowadzi do uchwycenia struktury wypowiedzi, zawartych w niej myśli i połączeń między

nimi. W modelu wysiłkowym tłumaczenia ustnego słuchanie i analiza są traktowane jako połączony wysiłek mentalny, który obejmuje wszystkie operacje umysłowe mające na celu zrozumienie wypowiedzi w języku źródłowym od momentu usłyszenia danego jej fragmentu do chwili nadania mu znaczenia (Gile 2009: 160). Brak dobrze wykształconej umiejętności aktywnego słuchania i analizy stwarza ryzyko, że w tłumaczeniu symultanicznym studenci skupią się bardziej na formie niż na znaczeniu, co skutkować będzie niską jakością tłumaczenia (Gile 2005: 133).

W tym miejscu warto wspomnieć, że w literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa podejścia do tłumaczenia w zależności od sytuacji (Fabbro i Gran 1994: 297). Preferowane jest tłumaczenie oparte na znaczeniu (zob. odpowiednio Strategia I w Paradis 1994, tłumaczenie pionowe w De Groot 1997), gdyż polega ono na analizie struktury głębokiej przekazu, co prowadzi do pełnego zrozumienia, a następnie przekazania znaczeń tekstu źródłowego w tłumaczeniu. Tłumaczenie dosłowne, zwane także tłumaczeniem słowo w słowo (zob. odpowiednio Strategia II w Paradis 1994, tłumaczenie poziome w De Groot 1997), poleca się w przypadku terminów specjalistycznych, nazw własnych czy danych statystycznych, których przetłumaczenie nie wymaga głębokiego zrozumienia, a jedynie wykorzystania międzyjęzykowych połączeń leksykalnych (Gile 2009: 239–240) czy pętli fonologicznej umożliwiającej kilkusekundowe przechowywanie i przetwarzanie informacji werbalnych (Baddeley 1999, zob. rozdział II.6). Poza wyżej wymienionymi przypadkami, tłumaczenie dosłowne często prowadzi do interferencji, także w tłumaczeniu pisemnym (Lörscher 1991: 272–276). Z tego powodu w procesie kształcenia zarówno dydaktycy, jak i praktycy przekładu podkreślają wagę tłumaczenia oparteo na znaczeniu, a tłumaczenie słowo w słowo zalecają w określonych przypadkach (Gile 2009: 164–165, 208–209; Jones 2002: 85–86).

W niniejszym tekście rozwój umiejętności aktywnego słuchania zaplanowano w taki sposób, by umożliwić początkującym studentom skupienie się na analizie treści tekstu źródłowego oraz jego wewnętrznych powiązań (tłumaczenie oparte na znaczeniu). Kolejne ćwiczenia wspomagają analizę na poziomie konceptualnym poprzez pracę z tekstami zawierającymi dane liczbowe, nazwy własne czy specjalistyczną terminologię, których przekazanie w języku docelowym często wymaga tłumaczenia dosłownego<sup>2</sup>. W procesie kształcenia aktywnego słuchania na poziomie początkującym i średniozaawansowanym wyróżniono więc następujące etapy:

---

<sup>2</sup> Tłumaczenie dosłowne niekoniecznie wyklucza analizę przekazu na poziomie semantycznym (Christoffels 2004: 15–16).

## AKTYWNE SŁUCHANIE

— etap 1: rozróżnienie pomiędzy słuchaniem kompetentnym a aktywnym; relacjonowanie krótkich wypowiedzi ustnych (priorytetyzowanie, synteza) połączone z zadawaniem pytań wyjaśniających (współpraca z mówcą, umiejętność przełączania kodów);

— etap 2: wykrywanie i analiza makrostruktury wypowiedzi: streszczanie tekstów, identyfikacja kluczowych słów i spójników, analiza powiązań wewnątrztekstowych i funkcji komunikacyjnych;

— etap 3: aktywne słuchanie i analiza tekstów zawierających dane liczbowe czy nazwy własne.

W dalszej części artykułu przedstawiono propozycje ćwiczeń dla zaawansowanych adeptów przekładu ustnego. Na koniec pokazano, jak przygotować studentów do aktywnego słuchania w niesprzyjających okolicznościach. Prezentowane ćwiczenia są zróżnicowane pod względem formy, treści, rodzaju wykorzystanych materiałów, stopnia trudności i sposobu ich przeprowadzenia.

W rozdziale świadomie zrezygnowano z prezentacji standardowych ćwiczeń rozumienia ze słuchu, które można znaleźć w publikacjach poświęconych dydaktyce nauczania języków obcych<sup>3</sup>. Założono bowiem, że studenci przekładu ustnego opanowali już umiejętność rozumienia ze słuchu w języku B i/lub C na dostatecznie zaawansowanym poziomie. Często jednak konieczne jest dalsze doskonalenie umiejętności słuchania globalnego (czyli kursorycznego/ekstensywnego, wymagającego odróżnienia informacji głównych od drugorzędnych), selektywnego (z celowym wyszukiwaniem informacji) czy szczegółowego/intensywnego. Po przejściu przez poszczególne etapy edukacji w szkole średniej, ale także po pierwszych latach studiów zdarza się, że studenci mają problemy z integracją informacji pochodzących ze słuchania globalnego i selektywnego. Przesadna koncentracja na słuchaniu selektywnym często prowadzi do niewystarczającego zrozumienia informacji o charakterze globalnym. Warto wówczas w ramach pracy własnej polecić studentom regularne wykonywanie poniższych ćwiczeń (Kautz 2002: 364–380):

— zapisywanie hasłowych odpowiedzi na pytania pisemne w trakcie słuchania tekstu obcojęzycznego;

— notowanie wybranych informacji (np. liczb lub nazw własnych) podczas słuchania tekstu obcojęzycznego;

— ustne lub pisemne streszczanie usłyszanego tekstu obcojęzycznego w tym samym języku;

<sup>3</sup> Są to ćwiczenia typu prawda–fałsz lub wykorzystujące techniki wielokrotnego wyboru, pytań i odpowiedzi, rozwijania notatek, streszczania, czy opowiadania (zob. Komorowska 1993: 138–140).

— słuchanie tekstu obcojęzycznego fragment po fragmencie z hasłowym zapisywaniem najważniejszych myśli.

Ćwiczenia te można wykonywać z podręcznikiem i dołączonym do niego materiałem audio przeznaczonym do nauki słuchania dla zaawansowanych lub z repozytorium przemówień, w którym określono stopień trudności tekstów. Z powyższej listy należy szczególnie polecić streszczanie wypowiedzi i identyfikację najważniejszych myśli mówcy. Opanowanie strategii słuchania globalnego, szczegółowego i intensywnego pozwoli studentom zminimalizować wysiłek mentalny przeznaczony na słuchanie i analizę podczas wykonywania szeregu innych zadań w procesie tłumaczenia, takich jak notowanie czy produkcja.

### 5.3. KONCENTRACJA UWAGI

By wyczulić adeptów przekładu ustnego na to, jak ważna jest umiejętność słuchania, warto poprosić ich, żeby w ramach przygotowania do zajęć obejrżeli wywiad w telewizji (połowa grupy ogląda wywiad w języku ojczystym, druga połowa w języku obcym), zwracając szczególną uwagę na to, w jaki sposób osoba przeprowadzająca wywiad zadaje pytania, słucha i reaguje na odpowiedzi swojego rozmówcy, oraz jak zachowuje się osoba odpowiadająca na pytania. Na zajęciach studenci dzielą się doświadczeniami i krytycznymi spostrzeżeniami, co stanowi wstęp do dyskusji na temat różnych rodzajów słuchania, atrybutów kompetentnego słuchacza, oraz tego, jak przekładają się one na kompetencję (czy wysiłek) aktywnego słuchania i analizy w tłumaczeniu ustnym.

Poniższe ćwiczenie wprowadzające do zagadnienia aktywnego słuchania polega na wysłuchaniu krótkiej wypowiedzi i uzyskaniu informacji zwrotnej, która służy studentom jako wskaźnik jakości i dokładności przetwarzania informacji w percepcji słuchowej. Ćwiczenie to uczula ponadto studentów na istotną kwestię zadawania pytań w celu wyjaśnienia czy doprecyzowania niezrozumianych aspektów wysłuchanego komunikatu.

#### Ćwiczenie 1: Moim zdaniem

Cele: rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu, analizowania struktury tekstu, planowania wypowiedzi, kondensacji, elastyczności językowej, pamięci

Studenci dobierają się w czteroosobowe grupy. Student 1 przez 2–3 minuty mówi studentowi 2 o wydarzeniu, które miało duży wpływ na jego życie. Następnie student 2 opowiada studentowi 1 o wydarzeniu, które miało duży wpływ na jego życie. Studenci

## AKTYWNE SŁUCHANIE

3 i 4 słuchają uważnie i obserwują. Następnie student 1 relacjonuje treść wypowiedzi studenta 2 w pierwszej osobie (bez oceniania czy przedstawiania własnego punktu widzenia). Student 1 może zadać dodatkowe pytania studentowi 2, by wyjaśnić niezrozumiałe aspekty usłyszanej wypowiedzi, ale tylko przed rozpoczęciem relacji. Następnie student 2 relacjonuje wypowiedź studenta 1 w pierwszej osobie. Przerwywanie mówcom w trakcie wypowiedzi jest zabronione. Obserwatorzy (student 3 i 4) komentują stopień poprawności relacji oraz to, czy ewentualne próby wyjaśnienia niezrozumianych informacji były konieczne i skuteczne. W drugiej turze student-mówcy zamieniają się rolami ze studentami-obszatorami.

### Uwagi i zalecenia:

— ćwiczenie zaleca się wykonywać w ramach rozgrzewki na zajęciach z przekładu ustnego (towarzyszącego lub konsekwtywnego), zwłaszcza na początku kursu;

— w początkowej fazie kursu ćwiczenie najlepiej wykonywać najpierw w języku ojczystym (tura 1), a potem w obcym (tura 2). Gdy studenci nauczą się sprawnie relacjonować wypowiedzi w ramach jednego języka, warto zmodyfikować ćwiczenie tak, by relacja odbywała się w języku innym niż opowiadanie (należy wówczas uczulić studentów, żeby zadawali pytania we właściwym języku, dzięki czemu będą też ćwiczyć umiejętność przełączanie kodów, tzw. *code-switching*);

— długość opowiadań nie powinna przekraczać trzech minut, bo podstawowym celem ćwiczenia jest nie tyle trening pamięci, co aktywne słuchanie, analiza i przekazanie głównego sensu wypowiedzi;

— podczas wykonywania tego ćwiczenia warto mierzyć czas, by rozwinąć u studentów umiejętność zwięzłego relacjonowania głównych treści wypowiedzi;

— wyjaśnienie wątpliwości przed przekazaniem podsumowania wypowiedzi wyrabia u studentów nawyk zadawania mówcy właściwie sformułowanych pytań przed rozpoczęciem tłumaczenia ustnego;

— zaleca się, by ćwiczenie wykonywać w miarę możliwości regularnie przez okres kilku tygodni w oparciu o wypowiedzi o coraz bardziej złożonej i abstrakcyjnej treści (np. tydzień 1 — historia „osobista”, tydzień 2 — wypowiedź o charakterze ogólnym na podstawie informacji z mediów, tydzień 3 — wypowiedź na temat polityczny, tydzień 4 — wypowiedź o charakterze bardziej abstrakcyjnym).

Przedstawione powyżej ćwiczenie wymaga koncentracji podczas przetwarzania informacji, pomaga też wykształcić umiejętność sprawnego analizy treści w celu przekazania głównego sensu wypowiedzi. Niewątpliwym atutem ćwiczenia jest też fakt, że wypowiedzi wygłaszane są ustnie

z pamięci, a nie odczytywane, i to przez znajome osoby, co ułatwia zrozumienie. Wygłaszane wypowiedzi zawierają zwykle sporo nieistotnych elementów przekazu, na przykład powtórzeń czy przejęzyczeń. Wynikający z tego brak natłoku informacji ułatwia początkującym tłumaczom filtrowanie danych i pomaga skupić się na najistotniejszych treściach (priorytetyzowanie, synteza). Ponadto, fragmenty wypowiedzi studentów często mają charakter obrazowy (np. opis warunków atmosferycznych), co ułatwia intermodalne przetwarzanie informacji poprzez wizualizację.

#### 5.4. ANALIZA STRUKTURY TEKSTU

By zrozumieć intencje i myśli autora konieczna jest analiza makro- i mikrostruktury jego wypowiedzi w celu identyfikacji najważniejszych, ważnych i mniej ważnych elementów znaczeniowych tekstu oraz powiązań między nimi. Selekcję informacji (odrzućcie informacje nieistotnych, np. dygresji czy przykładów ilustrujących tę samą myśl) i ich priorytetyzację bez subiektywnej oceny zawartości merytorycznej tekstu przedstawiono w ćwiczeniach najpierw na przykładzie tekstów pisemnych, a potem słowa mówionego.

Gillies (2004: 109) poleca streszczanie przemówień lub artykułów, najpierw w tym samym języku, a potem w języku docelowym. Kolejny proponowany przez niego krok polega na zaznaczeniu jedynie kluczowych pojęć podczas pierwszego czytania tekstu, uzasadnieniu swoich wyborów grupie, a następnie próbie odtworzenia przemówienia na podstawie zaznaczonych fragmentów (w modyfikacji tego ćwiczenia warto oprócz słów kluczowych zanotować jeszcze najważniejsze spójniki na marginesie). By rozwinąć umiejętność dogłębnej analizy powiązań wewnątrztekstowych i funkcji komunikacyjnych oraz by odzwierciedlić strukturę tekstu, można też przeprowadzać rozbiór logiczny przemówień. Po identyfikacji kluczowych słów i spójników Gilles (2004: 110–111) zachęca studentów do rozbijania tekstów na strukturalne części składowe i zapisywania na marginesie, jakie funkcje komunikacyjne spełniają poszczególne fragmenty.

Następnym etapem kształcenia umiejętności identyfikacji powiązań między myślami w oparciu o teksty pisemne jest łączenie niepowiązanych ze sobą zdań w spójną, logiczną wypowiedź. Ballester i Jiménez (1992: 242–243) podają następujący przykład: *W Wielkiej Brytanii aborcję można wykonać do 28. tygodnia ciąży. / Przerwanie ciąży po 20. tygodniu obciążone jest dużym ryzykiem. / Długie listy oczekujących w placówkach narodowej służby zdrowia nie pozostawiają kobietom żadnego wyboru.* Warto zachęcić studentów do tworzenia podob-

nych przykładów. Należy podkreślić, że zdania powinny być tak dobrane, by uniemożliwić ich połączenie najprostszymi rozwiązaniami spójnikowymi. Ponadto należy uczulić studentów, by łącząc zdania, nie nadawali wypowiedziom fałszywej spójności — wszak celem ćwiczenia jest umiejętność tworzenia prawdopodobnych i logicznych powiązań pomiędzy myślami. Podobne ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu, a także nadawaniu spójności tekstom poprzez dodanie wyrazów spajających, zmianę szyku, czy zastosowanie elipsy można znaleźć w opracowaniach zawierających ćwiczenia poprawnej polszczyzny. Dla przykładu podaję jedno z nich, w którym należy nadać spójność następującemu fragmentowi tekstu (Zdunkiewicz-Jedynak 2004: 132):

Wieża mariackie były budowane przez dwóch braci. Jeden chciał być lepszy od drugiego i wyżej wybudować swoją wieżę, każdy z nich śpieszył się z robotą. Starszy brat szybciej zakończył budowę. Nie chciał, aby wieża młodszego dorównywała jego dziełu, zabił brata nożem. Wyrzuty sumienia nie dawały mu spokoju, tym samym nożem przebił własne serce.

Analogiczne ćwiczenie warto przeprowadzić na podstawie tekstu przemówienia, z którego usunięto wyrażenia nadające porządek i logiczność wypowiedzi. Zadaniem studentów będzie przeredagowanie tekstu w taki sposób, by zwiększyć jego spójność poprzez zastosowanie odpowiednich wyrażen spajających, w tym słów i zwrotów wyznaczających porządek argumentacji czy prezentowanych opinii (por. Jones 2002: 28–29).

Oczywiście zarówno rozbiory analityczne, jak i nadawanie spójności tekstom pisanym to tylko i wyłącznie ćwiczenia wstępne, a na dalszym etapie kształcenia należy skupić się na ćwiczeniach opartych na tekstach mówionych. Gilles (2004: 112–113) podaje następujące przykłady pozwalające na stopniowe rozwijanie umiejętności uważnego słuchania, analizy i syntezy kluczowych myśli zawartych w przemówieniach:

— Jeden student przygotowuje krótkie przemówienie zawierające pięć głównych myśli i wygłasza je na zajęciach. Reszta grupy słucha uważnie i notuje pięć słów kluczowych. Następnie wybrane osoby tłumaczą przemówienie na język docelowy w oparciu o zanotowane słowa.

— W celu usprawnienia głębszej analizy słuchanego tekstu studenci powstrzymują się przed natychmiastowym notowaniem, starając się maksymalnie wydłużyć czas pomiędzy usłyszeniem fragmentu tekstu w języku źródłowym a zanotowaniem jego najistotniejszej treści. Ułatwia to analizę tekstu i prowadzi do robienia przydatnych notatek, co usprawnia tłumaczenie konsekwentne.

Kolejnym krokiem w rozwijaniu umiejętności sprawnego wykrywania, analizowania i syntetyzowania sensu wypowiedzi jest słuchanie pięcio-, sześciominutowych przemówień o coraz większym stopniu nasycenia informacyjnego oraz złożoności przekazywanych treści. Celem następującego ćwiczenia jest skupienie się na strukturze nagranych przemówienia oraz identyfikacja powiązań między poszczególnymi myślami.

#### Ćwiczenie 2: Struktura wiązana

Cele: rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu, analizowania struktury tekstu, kondensacji, utrzymywania spójności

Studenci wysłuchują pięcio-, sześciominutowego przemówienia i analizują jego makrostrukturę, to znaczy identyfikują najważniejsze treści i powiązania między nimi. Jeżeli w przemówieniu mówca przedstawia sekwencję wydarzeń, to należy skupić się na wyrażeniach oddających chronologię, natomiast jeżeli mówca wymienia argumenty i kontrargumenty, to należy zwrócić uwagę na elementy je wprowadzające (np. „z jednej strony”, „z drugiej strony”). Podczas słuchania, w zależności od poziomu trudności przemówienia, dopuszczalne jest notowanie kluczowych pojęć oraz powiązań między nimi. Takie notatki powinny przy tym odzwierciedlać strukturę tekstu. Następnie studenci streszczają przemówienie. Na koniec mogą wykorzystać notatki do sporządzenia schematu struktury przemówienia w celu identyfikacji funkcji komunikacyjnych.

#### Uwagi i zalecenia:

– przed wykonaniem ćwiczenia warto przekazać studentom podstawową wiedzę na temat rodzajów i struktury argumentacyjnej przemówień (np. Korolko 1990: 78–97; Jones 2002: 14–21). Dzięki temu w zależności od struktury tekstu studenci skupią się na sformułowanych hipotezach, metodach dowodzenia i wnioskach lub przedstawionych problemach i proponowanych sposobach ich rozwiązania;

– studenci streszczają przemówienie najpierw w języku źródłowym, a dopiero potem docelowym. Jones (2002: 38) zaleca, by streszczenie pięciominutowego przemówienia składającego się ze wstępu, trzech akapitów rozwinięcia i zakończenia nie było dłuższe niż pięć zdań;

– zaleca się, by korzystać najpierw z tekstów spreparowanych lub zaadaptowanych na potrzeby ćwiczeń, a dopiero potem autentycznych;

– przemówienia nie powinny być zbyt trudne pod względem językowym, ale powinny mieć złożoną strukturę argumentacyjną.

W dalszym kształceniu sprawności aktywnego słuchania konieczne jest zwrócenie uwagi na sposób przetwarzania liczb, nazw własnych czy terminów specjalistycznych.

5.5. SŁUCHANIE TEKSTÓW NASYCONYCH INFORMACJAMI  
NIEKONTEKSTOWYMI

Teksty zawierające liczby, nazwy własne czy specjalistyczną terminologię są wyzwaniem w tłumaczeniu ustnym, bo często trudno je przewidywać czy wywnioskować z kontekstu wypowiedzi bez kontekstu pozatekstowego. Wymaga to zmiany w sposobie przetwarzania informacji – tłumaczenie oparte na znaczeniu zastępuje technika tłumaczenia dosłownego (Fabbro i Gran 1994: 297; Braun i Clarici 1996: 87). Opracowanie skutecznych sposobów radzenia sobie z tego typu tekstami jest niezbędne w pracy tłumacza. W przeciwnym razie istnieje ryzyko wystąpienia tak zwanego efektu domina (ang. *spillover effect*), to znaczy sytuacji, w której tłumacz przeznaczył zbyt wiele zasobów pamięciowych na przetwarzanie liczb czy nazw własnych we wcześniejszym fragmencie wypowiedzi, co wpłynęło negatywnie na percepcję słuchową informacji w kolejnym fragmencie (Shlesinger 2000: 8; por. Gile 2009: 169–173).

Na początkowym etapie lub w przypadku pracy z tekstami przesyconymi danymi statystycznymi istotne jest nie tyle przekazanie dokładnych wartości arytmetycznych, co skupienie się na rządzie wielkości oraz znaczeniu liczb w kontekście. Oto adaptacja jednego z ćwiczeń doskonalących umiejętność przetwarzania liczb ze słuchu w tłumaczeniu konsekwentnym (Nolan 2005: 290–293):

**Ćwiczenie 3: Liczydło**

Cele: rozwijanie umiejętności przetwarzania liczb, podzielności uwagi, pamięci

Studenci wyszukują teksty obfitujące w dane statystyczne (np. informacje o sprzedaży samochodów w sezonie letnim, rezultaty rozgrywek ligi piłkarskiej) i przygotowują na ich podstawie 10–15 min. prezentacje. Następnie wygłaszają je do mikrofonu i nagrywają. Tak przygotowanymi nagraniami wymieniają się między sobą, po czym odsłuchują je trzykrotnie, za każdym razem sporządzając notatki. Za pierwszym razem starają się zrozumieć, do czego odnoszą się poszczególne liczby w kontekście wypowiedzi. Za drugim razem skupiają się na samych wartościach liczbowych. Przy trzecim odsłuchaniu studenci koncentrują się na obydwu cechach: znaczeniu w kontekście i wartości liczbowej. Notatki sporządzone podczas trzeciego odsłuchania odsyłają autorom nagrań, którzy porównują je z oryginalnym tekstem prezentacji i sugerują ewentualne korekty.

#### Uwagi i zalecenia:

— ze względu na natłok informacji przetwarzanie danych liczbowych warto ćwiczyć najpierw w języku ojczystym, a potem w języku obcym. W ramach dalszej progresji studenci mogą też przygotować prezentacje w języku obcym na podstawie polskojęzycznych materiałów lub w języku ojczystym na podstawie materiałów obcojęzycznych;

— zamiast sporządzania notatek studenci mogą tłumaczyć prezentacje symultanicznie. Wówczas do oceny przesyłają trzecią wersję nagranych tłumaczenia;

— zaleca się, by prezentacje wygłaszać w normalnym tempie. Bardziej zaawansowani studenci mogą pracować z nagraniami prezentacji, które wygłoszono w szybszym tempie.

Powyższe ćwiczenie daje studentom możliwość indywidualnego kształcenia umiejętności rozumienia i analizy danych liczbowych ze słuchu. Ocena poprawności przetwarzania liczb jest przeprowadzana przez innych uczestników kursu, a nie przez prowadzącego, co wspiera kształcenie autonomiczne i kooperatywne (por. Chmiel i in. 2012: 226–228). Studenci, którzy nadal czują się niepewnie podczas przetwarzania liczb w tłumaczeniu ustnym z języka B lub C, mogą regularnie słuchać na przykład sprawozdań giełdowych, starając się zanotować wszystkie dane liczbowe (Gillies 2004: 131).

A oto adaptacja ćwiczenia dotyczącego przetwarzania nie tylko liczb, ale też nazw własnych i terminów specjalistycznych przy wykorzystaniu wizualizacji i zapisu fonetycznego (Gile 2009: 187):

#### Ćwiczenie 4: Pamiętnik

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, pamięci, umiejętności przetwarzania liczb i nazw własnych

Prowadzący wygłasza 10–15 min. prezentację podzieloną na co najmniej dwie części. Studenci podzieleni są na dwie grupy. Grupa 1 sporządza kompletne notatki. Grupa 2 może notować jedynie liczby, nazwy własne czy terminy specjalistyczne. Po wysłuchaniu pierwszej części prezentacji prowadzący wyznacza osobę z grupy 1 do wygłoszenia tłumaczenia na podstawie notatek. Po wysłuchaniu drugiej części prezentacji prowadzący wyznacza osobę z grupy 2 do wygłoszenia tłumaczenia z pamięci, wspomaganą jedynie przez uprzednio zanotowane liczby, terminy i nazwy własne. Zadaniem studentów jest określenie, w której grupie te dane zostały przetłumaczone dokładniej.

Uwagi i zalecenia:

— na początkowym etapie szkolenia studenci, którzy sporządzają kompletne notatki, zwykle gorzej radzą sobie z poprawnym przekazaniem liczb, terminów i nazw własnych, ponieważ notowanie obciąża pamięć roboczą i nie pozwala przeznaczyć wystarczających jej zasobów na dokładną percepcję słuchową (Gile 2009: 187);

— ćwiczenie pomaga studentom wypracować takie techniki radzenia sobie z nazwami własnymi czy terminami, jak wizualizacja czy zapis fonetyczny. Na przykład podczas tłumaczenia tekstu o budowie tras szybkiej kolei poszczególne przystanki można sobie wyobrazić na mapie (Jones 2002: 31).

### 5.6. DALSZY ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI AKTYWNEGO SŁUCHANIA

Istnieje wiele ciekawych propozycji ćwiczeń dla zaawansowanych adeptów przekładu ustnego, które pozwalają rozwinąć umiejętność identyfikacji różnych odcieni znaczeniowych wypowiedzi, odniesień pozatekstowych, powiedzeń czy przysłów, oraz ich odpowiedniej interpretacji. Umiejętność wykrycia i przekazania aluzji czy innych odniesień znaczeniowych w tekstach mówionych jest oczywiście powiązana z intermodalnym przetwarzaniem informacji niewerbalnych (por. Seeber 2012: 342). Aktywne słuchanie można wspomóc nie tylko poprzez analizę wyrazu twarzy i języka ciała mówcy, ale także tonu głosu czy intonacji, które mogą wskazywać na wzruszenie, wzburzenie czy ironię. Czasami to od tych aspektów zależy pełne zrozumienie myśli i intencji mówcy (np. wykrycie ironii przekazanej płaską intonacją). Przetwarzanie informacji niewerbalnych najlepiej ćwiczyć na podstawie nagrań wideo autentycznych przemówień.

W zależności od potrzeb dydaktycznych, poniższe ćwiczenie można przeprowadzić na kilka sposobów. Jak każde ćwiczenie zaawansowane polega ono na integracji różnych sprawności i stąd wynika jego wieloaspektowość.

#### Ćwiczenie 5: Czy te oczy mogą kłamać?

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności rozpoznawania aluzji, budowanie zasobów leksykalnych

Studenci otrzymują do tłumaczenia wygłaszane przez nauczyciela przemówienie zawierające dużą liczbę rzadkich wyrażeń w języku obcym: cytatów, aluzji, odniesień kulturowych, politycznych, hi-

storycznych, religijnych, przysłów, itp. Prezentacja tych wyrażen wzbogacona jest każdorazowo o bardzo wyraźnie zaakcentowane elementy pozawerbalne, sygnalizujące prawidłową interpretację nastawienia emocjonalnego i ogólnej wymowy wyrażenia, które w połączeniu z kontekstem wypowiedzi mają pozwolić studentom domyślić się przybliżonych znaczeń nowych wyrażen i podjąć próbę ich przetłumaczenia. Zastosowanie kompensacji, ekwiwalentów funkcjonalnych i kulturowych czy nawet uproszczeń lub uogólnień pomoże studentom wyjść obronną ręką z problematycznych sytuacji (zob. Newmark 1988: 83, 90). Oryginały i tłumaczenia są nagrywane i poddawane wspólnej analizie mającej na celu nie tylko weryfikację poprawności rozpoznania nowych jednostek, ale przede wszystkim identyfikację i interpretację wspomnianych sygnałów pozawerbalnych.

Uwagi i zalecenia:

– ze względu na bardzo wysoki stopień trudności ćwiczenie to należy najpierw wypróbować z tłumaczeniem w trybie konsekwentnym, w którym studenci mają pełniejszy dostęp do tekstury oryginału;

– na ostatnich etapach pracy ze studentami rolę mówców można przekazać samym studentom, dzieląc ich na dwie grupy i ewentualnie wyposażając w dwie odmienne listy wyrażen, w oparciu o które studenci mają skonstruować swoje przemówienia. Aktywny udział w konstruowaniu takiej wielomodalnej wypowiedzi a następnie analiza skuteczności komunikacji pozawerbalnej powinny w jeszcze większym stopniu przyczynić się do rozwoju kompetencji holistycznego słuchania.

W tym miejscu warto wspomnieć o częstej u studentów tendencji do nierozumienia lub zapominania samej końcówki tekstu źródłowego. Zwykle spowodowane jest to obniżeniem koncentracji pod koniec tłumaczenia w wyniku zmęczenia (tłumaczenie kabinowe) lub mylnym przekonaniem o trwałości informacji przechowywanych w pamięci roboczej, co prowadzi do zaprzestania notowania lub niekompletnego notowania pod koniec wypowiedzi (tłumaczenie konsekwentne). Mówcy lubią kończyć przemówienia tak, by zapadły słuchaczom w pamięć. Często jest to zabawna puenta podsumowująca główny przekaz, wezwanie do działania czy refleksji. Przekazanie tych informacji jest bardzo ważne, dlatego oprócz wzmożonej koncentracji na wysiłku aktywnego słuchania w tłumaczeniu symultanicznym (Jones 2002: 33) zaleca się też dokładne zanotowanie końcówki wypowiedzi w tłumaczeniu konsekwentnym (Gilles 2005 : 121, 171).

## 5.7. SŁUCHANIE W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH

Nawet nieduży hałas (np. głosy pobliskiej dyskusji) czy zła jakość dźwięku w kabinie mogą utrudniać słuchanie. Podobnie cechy i zachowanie mówcy (np. silny obcy akcent, seplenienie) czy struktura wypowiedzi (duża liczba zdań złożonych i zawiłych sformułowań) mogą stanowić przeszkodę w percepcji słuchowej. W sytuacjach kryzysowych istotne jest, by przekazać najistotniejsze treści (priorytetyzowanie, synteza). W tym celu należy zwiększyć koncentrację, by jak najwięcej uwagi przeznaczyć na intensywne słuchanie i analizę oraz przewidywanie określonych elementów wypowiedzi na podstawie znajomości reguł językowych czy typu tekstu oraz wykorzystując wiedzę o mówcy.

By przygotować studentów na ewentualność złej jakości dźwięku w kabinie, warto wykonywać ćwiczenia przewidywania (zob. Vandepitte 2001: 324–325). W początkowej fazie do ćwiczeń można wykorzystać recenzje filmów, które obfitują w utarte wyrażenia i zwroty. Wówczas jedna osoba czyta na głos wcześniej przygotowaną recenzję, zatrzymując się w momentach pozwalających na przewidywanie, na przykład: „bohater podczas II wojny światowej przeżył prawdziwe ...”; „w filmie wszystko wydaje się nierzeczywiste, jakby z innego ...”; „opisy krajobrazów działają jak balsam i koją ...”, itp. Na dalszym etapie studenci ćwiczą uzupełnianie luk w tekstach przemówień. Ciekawe ćwiczenia przewidywania prezentuje Gillies (2004: 126–127). Zachęca on mianowicie, by co pewien czas osoba wygłaszająca przemówienie wypowiadała kilka słów niewyraźnie. Studenci (zarówno w tłumaczeniu konsekwentnym, jak i symultanicznym) powinni być w stanie przewidzieć brakujące fragmenty na podstawie uważnej analizy wcześniejszego kontekstu wypowiedzi oraz znajomości reguł fonotaktycznych języka. „Spontaniczne i natychmiastowe przywoływanie z zasobów pamięci gotowych wzorców struktur językowych o różnej wielkości i na różnych podsystemach języka” to tak zwana kompetencja echoiczna (pamięć skojarzeniowa), która jest zwykle słabiej rozwinięta w języku obcym, dlatego należy ją nieustannie ćwiczyć (Florczak 2013: 109; zob. też 129–134).

Serwis audiowizualny Komisji Europejskiej (European Commission Audiovisual Services) zawiera nagrania spotkań, konferencji czy debat międzynarodowych, podczas których często głos zabierają osoby mówiące z silnym akcentem. Regularne słuchanie takich nagrań pomaga studentom oswoić się z różnymi akcentami obcymi, na przykład w języku angielskim czy francuskim (Chmiel 2009: 30–31).

Przemówienia o skomplikowanej i mocno nieuporządkowanej strukturze stanowią sporą i niestety częstą przeszkodę w percepcji słuchowej.

Poniższe ćwiczenie ma za zadanie przygotować studentów na taką sytuację kryzysową w tłumaczeniu symultanicznym.

#### Ćwiczenie 6: Ecie-pecie

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, utrzymywania spójności, kondensacji, usprawnianie regulacji opóźnienia

Każdy student przygotowuje około pięciominutową wypowiedź na dowolny temat, którą będzie cechował niski stopień spójności treściowej. Wypowiedzi mogą zawierać liczne zdania podrzędnie złożone, wtrącenia, przeformułowania, niespójności gramatyczne, błędy rzeczowe czy przejęzyczenia — oczywiście w granicach zdrowego rozsądku. Na zajęciach studenci kolejno wygłaszają swoje teksty. Pozostali tłumaczą je symultanicznie, starając się zapewnić możliwie najwyższą jakość tłumaczenia poprzez sprawną analizę i nadanie właściwej spójności przekazywanym treściom. Oto przykładowe fragmenty wypowiedzi:

Wypowiedź na temat trendów w wyjazdach wakacyjnych:

„Wydaje mi się, że przeznaczamy wię... Z roku na rok coraz więcej przeznaczamy pieniędzy na wakacje. No w tym roku na pewno więcej przeznaczaliśmy z racji tego, że waluta była, kursy walut tak się kształtowały jak się kształtowały. Ale w ogóle, wydaje mi się, że z roku na rok coraz więcej wyjeżdżamy i jesteśmy w stanie więcej wydać na nasz odpoczynek po ciężkim roku całej pracy... całym ciężkim roku pracy”.

Wypowiedź na temat rozwiązań ekologicznych w biznesie:

„Dzisiaj bycie ekologicznym znaczy być trendy, ponieważ nasz rozwój cywilizacyjny już jest na bardzo wysokim poziomie i niestety za późno zaczęliśmy myśleć o ekologii i wszystkie firmy tworzą w różnych swoich specjalizacjach, które te firmy robią, różne rzeczy, tworzą rzeczy ekologiczne”.

Uwagi i zalecenia:

— celem ćwiczenia jest rozwój umiejętności wnikliwej, lecz szybkiej analizy treści oraz wykrywania i nadawania spójności wypowiedzi. Przy okazji studenci uczą się, że w przypadku wypowiedzi o niskiej spójności treściowej warto pozostawić większe opóźnienie ze względu na możliwe przeformułowania czy przejęzyczenia po stronie mówcy. Oczywiście im większe opóźnienie tym większa konieczność stosowania technik kondensacyjnych, co stanowi dodatkową zaletę tego ćwiczenia.

## 5. 8. WNIOSKI I UWAGI KOŃCOWE

Tłumaczenie ustne „wymaga wykonania szeregu różnych zadań w tym samym czasie. (...) Każde z zadań wykonywane osobno nie sprawia problemu, jednakże próba wykonywania ich wszystkich jednocześnie jest nieskończenie trudniejsza (...) i wymaga praktyki” (Gilles 2004: 86–87). Warto podkreślić, że w procesie kształcenia „każdą z umiejętności, które składają się na tłumaczenie, można ćwiczyć oddzielnie” (Gilles 2004: 99), a ćwiczenia aktywnego słuchania i analizy należy wykonywać regularnie i to od samego początku, bo bez zrozumienia nie ma dobrego tłumaczenia.

Wykonując ćwiczenia aktywnego słuchania, studenci nabywają takie niezbędne w tłumaczeniu konferencyjnym umiejętności jak:

- sprawne wykrywanie i analiza makrostruktury wypowiedzi (priorytetyzowanie, synteza) oraz powiązań między myślami (identyfikacja kluczowych wyrażen spajających, powiązań wewnątrztekstowych i funkcji komunikacyjnych);
- koncentracja i przewidywanie w sytuacjach kryzysowych (na podstawie kompetencji echoicznej); intermodalne przetwarzanie informacji (wizualizacja);
- stosowanie technik kondensacyjnych;
- użycie strategii przetwarzania liczb, nazw własnych i terminologii specjalistycznej;
- przetwarzanie informacji niewerbalnych.

Podczas ćwiczeń studenci uczą się stosować techniki tłumaczenia oparte o znaczenie oraz dosłowne. Nabywają też wiedzę z zakresu rodzaju i struktury przemówień oraz kluczowych wyrażen wyznaczających porządek argumentacji czy prezentowanych opinii.

Prezentowane ćwiczenia warto odnieść do modelu wysiłkowego (Gile 2009) oraz modelu pamięci roboczej (Baddeley 1999). Można się nimi posłużyć w celu wyjaśnienia najważniejszych ograniczeń kognitywnych występujących w tłumaczeniu ustnym. Dla przykładu można wskazać przetwarzanie fragmentów wypowiedzi o niejasnej lub zawilej strukturze argumentacji, które wymaga przeorientowania wysiłku na korzyść aktywnego słuchania i analizy. Koncentracja na notowaniu zamiast na wysiłku rozumienia w takich sytuacjach nieodwołalnie prowadzi do nieodpowiedniej rekonstrukcji tekstu źródłowego (Gile 2005: 146). Omówienie takich zagadnień pomoże studentom zrozumieć powody występowania trudności w przetwarzaniu oraz wybrać najkorzystniejszą strategię w danej sytuacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A.D. *Essentials of human memory*. Hove: Psychology Press, 1999.
- Ballester, A., Jiménez, C. Approaches to the teaching of interpreting: Mnemonic and analytic strategies. W: *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience*. Red. Dollerup, C., Loddegaard, A. Amsterdam: John Benjamins, 1992, s. 237–243.
- De Groot, A.M.B. The cognitive study of translation and interpretation: Three approaches. W: *Cognitive processes in translation and interpretation*. Red. Danks, J.H., Shreve, G.M., Fountain, S.B., McBeath, M.K. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997, s. 25–56.
- Braun S., Clarici, A. Inaccuracy for numerals in simultaneous interpretation: Neurolinguistic and neuropsychological perspectives. *The Interpreters' Newsletter* 1996, nr 7, s. 85–105.
- Chmiel A. i in. Kształcenie kooperatywne i sytuacyjne metodą projektów: Zastosowanie wirtualnego środowiska IVY w szkoleniu tłumaczy ustnych. W: *Tłumaczenie ustne – teoria, praktyka, dydaktyka. Nr 2. Stare problemy – nowe metody*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej 2012, s. 213–240.
- Chmiel, A. Practicing isolated subskills in an advanced simultaneous interpreting course. *Estudos Lingüísticos e Literários* 2009, nr 39, s. 15–42.
- Christoffels, I.K. Cognitive studies in simultaneous interpreting. [Nieopublikowana praca doktorska]. Amsterdam: University of Amsterdam, 2004.
- Emmert, P. A definition of listening. *Listening Post* [online]. 1994, 51, s. 6 [dostęp: 1 maja 2012]. Dostępny w WWW: <<http://d1025403.site.myhosting.com/files.listen.org/LPost/51%2010-94.pdf>>.
- European Commission Audiovisual Services [online]. [dostęp: 04 sierpnia 2014]. Dostępny w WWW: <<http://ec.europa.eu/avservices/>>.
- Fabbro, F., Gran, L. Neurological and neuropsychological aspects of polyglossia and simultaneous interpretation. W: *Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Red. Lambert, S., Moser-Mercer, M. Amsterdam: John Benjamins, 1994, s. 273–317.
- Florczak, J. *Tłumaczenia symultaniczne i konsekwentne*. Warszawa: C.H. Beck, 2013.
- Gile, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- Gile, D. Teaching conference interpreting. A contribution. W: *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Red. Tenenent, M. Amsterdam: John Benjamins, 2005, s. 127–151.
- Gillies, A. *Note-taking for consecutive interpreting. A short course*. Manchester: St. Jerome, 2005.
- Gillies, A. *Conference Interpreting*. Kraków: Tertium, 2004.
- Jones, R. *Conference Interpreting explained*. Manchester: St. Jerome, 2002.
- Kautz, U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium, Goethe Institut, 2002.

## AKTYWNE SŁUCHANIE

- Komorowska, H. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland, 1993.
- Korolko, M. *Sztuka retoryki: przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.
- Lörscher, W. *Translation performance, translation process and translation strategies. A psycholinguistic description*. Tübingen: Narr, 1991.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*. Red. Jakubowska, U.T. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Newmark, P. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall, 1988.
- Nolan, J. *Interpretation. Techniques and Exercises*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Paradis, M. Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics* 1994, nr 9 (2), s. 133–145.
- Schnell, J. *Effective listening: More than just hearing*. ERIC document reproduction service [online]. 1995, ED379691. [dostęp: 1 maja 2012]. Dostępny w WWW: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379691.pdf>>, s. 1–7.
- Seeber, K.G. Multimodal input in simultaneous interpreting: An eye-tracking experiment. W: *Proceedings of the 1st International Conference TRANSLATA, Translation & Interpreting Research: Yesterday – today – tomorrow*. Red. Zybatov, L.N., Petrova, A. i Ustaszewski, M. Frankfurt am Mein: Peter Lang, 2012, s. 341–347.
- Shlesinger, M. Interpreting as a cognitive process: How can we know what really happens? W: *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting*. Red. Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R., Amsterdam: John Benjamins, 2000, s. 3–15.
- Vandepitte, S. Anticipation in conference interpreting: A cognitive process. *Revista Alicanta de Estudios Ingleses* 2001, nr 14, s. 323–335.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. Redagowanie tekstu. W: *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Red. Kłosińska, K. Warszawa: Feldberg SJA 2004, s. 131–135.

## ACTIVE LISTENING SUMMARY

This chapter focuses on active listening in conference interpreting considering it from both a theoretical and a practical perspective, with a particular emphasis on activities meant to develop that skill. First, the concept of competent listening known from Human Communication Studies is related to active listening in Interpreting Studies. Then, active listening is discussed with regard to meaning-based and word-for-word translation. Throughout the chapter, Gile's Effort Model and Baddeley's Working Memory Model are used to analyse active listening from a cognitive perspective. Teaching active listening to students of interpreting is broken down into stages of rising difficulty: (1) prioritizing and synthesizing information from personal accounts, (2) identifying and

analyzing the macrostructure of speeches, condensing information, processing links between ideas, comprehending communicative functions, (3) processing numerals, proper names, specialist terminology. Activities for more advanced students include interpreting texts containing references and allusions. Training active listening in difficult circumstances involves anticipation in the case of poor sound quality or strong foreign accents, and increased concentration and stalling in the case of convoluted speeches containing complex propositions, speaker errors and reformulations. The activities are varied and can be performed either in class or during individual practice.

## II. TŁUMACZENIE KONSEKUTYWNE



## ROZDZIAŁ 6 PAMIĘĆ W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

### 6.1. PAMIĘĆ JAKO JEDNA Z KLUCZOWYCH KOMPETENCJI W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

Gdy mowa o kompetencjach istotnych dla dobrego tłumaczenia słowa żywego, często obok znajomości języków obcych i obcych kultur wymienia się dobrą pamięć. Jest ona istotna zwłaszcza przy tłumaczeniu konsekutywnym, ponieważ faza rekonstrukcji treści w języku docelowym następuje w pewnym odstępie czasowym w stosunku do oryginału, a całości treści nie da się zanotować z uwagi na ograniczenia czasowe. Dobra pamięć przydaje się właściwie we wszystkich dziedzinach życia, dlatego warto uzmysłowić studentom, jakie wykorzystywane techniki pamięciowe mogą być przydatne w tłumaczeniu konsekutywnym.

Niniejszy rozdział dotyczy rozwijania pamięci u adeptów sztuki przekładu konsekutywnego. Najpierw zaprezentujemy podejście teoretyczne oparte na wiodących obecnie w psychologii modelach pamięci. Następnie omówimy wykorzystanie poszczególnych typów pamięci przez tłumacza i przedstawimy ćwiczenia rozwijające pamięć ze szczególnym naciskiem na wizualizację, która zajmuje miejsce szczególne wśród technik pamięciowych przydatnych tłumaczowi.

### 6.2. MODELE I TYPOLOGIA PAMIĘCI

Użycie słowa model w liczbie mnogiej w śródtytule już wskazuje na to, że pamięć to zjawisko bardzo złożone i tak naprawdę nie istnieje jedna

pamięć i jeden jej model. W niniejszym rozdziale oprzemy się na wiodących w naukach o poznaniu modelach pamięci, według których pamięć dzieli się na sensoryczną, roboczą i długotrwałą (Baddeley i Hitch 1974, Baddeley 1997, 2000, Squire i Zola 1996, Squire i Kandel 1999).

Pamięć sensoryczna to pamięć ułatwiająca poznanie poprzez dany zmysł dzięki przedłużeniu percepcji danego bodźca, aby umożliwić jego przetworzenie. Ta mierzona w milisekundach zdolność to pamięć echoiczna (w przypadku dźwięku) i ikoniczna (w przypadku wzroku) (Baddeley 1997: 20). Jeśli przedłużenie bodźca trwa jedną do dwu sekund, mówimy o krótkotrwałej pamięci dźwiękowej i wzrokowej.

Pamięć robocza to złożony zestaw procesów i mechanizmów, a nie zbiornik magazynujący ślady pamięciowe (Miyake i Shah 1999: 450). Jest to system, w którym informacje istotne dla danego złożonego (nowego lub wcześniej wykształconego) zadania poznawczego są tymczasowo przechowywane i przetwarzane (Baddeley 1997: 49; Miyake i Shah 1999: 450). Pamięć robocza jest powiązana z pamięcią długotrwałą, ponieważ informacje aktywowane w tej pierwszej to przede wszystkim elementy na stałe przechowywane w tej drugiej (Miyake i Shah 1999: 450).

Ten model pamięci roboczej był rozwijany przez kilka dziesięcioleci i w obecnej wersji zawiera takie składniki jak centralny ośrodek wykonawczy, pętlę fonologiczną, szkicownik wzrokowo-przestrzenny i bufor epizodyczny (Baddeley 2000: 421). Centralny ośrodek wykonawczy kontroluje uwagę, integruje i koordynuje pracę poszczególnych komponentów. Pętla i szkicownik to elementy podrzędne, odpowiedzialne odpowiednio za przetwarzanie mowy (pętla) oraz informacji wzrokowych i przestrzennych (szkicownik). W pętli tymczasowo przechowywane są dane akustyczne i werbalne. Dzięki mechanizmowi bezgłośnego powtarzania można dzięki pętli przetworzyć skomplikowane składniowo zdania lub trudne wyrazy. Podobną funkcję wobec bodźców wzrokowych i przestrzennych pełni szkicownik wzrokowo-przestrzenny. Dzięki niemu możliwa jest na przykład wizualizacja procesu technologicznego opisywanego przez prelegenta. Bufor epizodyczny to tymczasowy zbiór pełniący rolę interfejsu, w którym następuje integracja informacji z różnych źródeł (Baddeley 2000: 421).

Pamięć długotrwała według modelu Squire'a i Zoli (1996) to również system zawierający wiele różnych podtypów pamięci. Dla naszych rozważań istotny jest podział na pamięć deklaratywną (a następnie semantyczną i epizodyczną) i proceduralną. W pamięci deklaratywnej przechowywane są wyuczone fakty (pamięć semantyczna) i przeżyte wydarzenia (pamięć epizodyczna), natomiast pamięć proceduralna jest odpowiedzialna za nieuświadomiane i zautomatyzowane procesy, czyli na przy-

kład wyuczone umiejętności. Często mówi się, że pamięć deklaratywna to wiedza typu „coś”, a pamięć proceduralna to wiedza typu „jak”. Oba typy pamięci długotrwałej odpowiedzialne są za przetwarzanie języka. I tak na przykład słownictwo to przede wszystkim domena pamięci deklaratywnej, a reguły gramatyczne często nieświadomie stosowane w języku ojczystym przechowywane są w pamięci proceduralnej (Paradis 2004: 174).

### 6.3. WYKORZYSTANIE POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW PAMIĘCI PRZEZ TŁUMACZA

Tłumacz korzysta z wszystkich typów pamięci w wielu przypadkach w sposób niekoniecznie specyficzny dla samego tłumaczenia, ale charakterystyczny dla przetwarzania informacji w takich funkcjach poznawczych jak rozumienie i analiza języka czy korzystanie z wcześniejszych doświadczeń. Poniżej pokrótce przedstawiamy tylko te przypadki wykorzystania różnych typów pamięci, które można uznać za charakterystyczne dla tłumaczenia konsekutywnego.

Krótkotrwała pamięć dźwiękowa może posłużyć tłumaczowi do fonetycznego odkodowania bodźca, który nie został zrozumiany od razu. Większość z nas zapewne doświadczyła efektu ponownego odtworzenia bodźca akustycznego w pamięci, które doprowadziło do jego zrozumienia (Baddeley 1997: 21).

Pętla fonologiczna może posłużyć do analizy zdań złożonych lub trudnych i długich słów. Mechanizm bezgłośnego powtarzania może pomóc tłumaczowi przy notowaniu takich właśnie słów lub nazw własnych. Zanim zdąży on zapisać dane słowo lub nazwisko, może przechować je akustycznie w pętli właśnie poprzez bezgłośne powtórzenie. Wykorzystanie pętli fonologicznej w tłumaczeniu symultanicznym przedstawia się nieco inaczej, lecz wykracza poza zakres tego rozdziału (zob. Chmiel 2012).

Szkicownik wzrokowo-przestrzenny może być pomocny w wyobrażeniu treści, ułatwiając zapamiętywanie. Ponieważ wizualizacja jest techniką bardzo ważną w tłumaczeniu konsekutywnym, poświęcimy jej osobny podrozdział.

Pamięć długotrwałą tłumacz również wykorzystuje na różne sposoby. Za samą umiejętność tłumaczenia i notowania odpowiedzialna jest pamięć proceduralna. Pamięć semantyczna służy jako źródło wiedzy ogólnej o świecie (np. gdy prelegent odnosi się do bieżących wydarzeń) i wiedzy specjalistycznej nabytej w trakcie przygotowywania się do konferencji. W tej pamięci tłumacz przechowuje również wyuczoną na potrzeby konferencji terminologię. Z pamięci epizodycznej tłumacz korzysta,

gdy tłumaczy znanego sobie mówcę (na przykład przypominając sobie charakterystyczny sposób argumentacji lub przedstawiane wcześniej poglądy, co może ułatwić tłumaczenie) lub kiedy pracuje na kilkudniowej konferencji (wtedy doświadczenia z poprzednich dni ułatwią pracę w kolejnych).

Jak widać, różne typy pamięci odpowiedzialne są za przetwarzanie odpowiednich informacji, co prowadzi do skutecznego tłumaczenia. Oczywiście poszczególne typy pamięci się przenikają (na przykład semantyczna z epizodyczną), więc granice między obszarami, w których wykorzystać można dany typ pamięci, są raczej umowne.

#### 6.4. TRENING PAMIĘCIOWY W SZKOLENIU TŁUMACZY – CZY WARTO?

O ile nikt specjalnie nie kwestionuje roli pamięci jako ważnego elementu profilu kognitywnego tłumacza, o tyle nie do końca jasne jest, w jakim stopniu pamięć przyszłego tłumacza powinna być już rozwinięta, a jak bardzo można ją udoskonalic właśnie w czasie szkolenia. Żadne ze znanych nam badań pamięci tłumaczy konferencyjnych nie odpowiada bezpośrednio na to pytanie, lecz pewne wnioski można wysnuć z istniejących opisów przeprowadzonych badań empirycznych.

Większość z nich dotyczy pamięci roboczej, która ma bezpośredni udział w tłumaczeniu. Schematy badawcze takich eksperymentów obejmują zazwyczaj porównanie pamięci zawodowych tłumaczy konferencyjnych oraz ewentualnie studentów tłumaczenia na różnym poziomie zaawansowania z grupą kontrolną. Autorce nie jest znane żadne badanie, w którym grupę badawczą stanowiłyby te same osoby badane przed szkoleniem tłumaczeniowym i po zdobyciu doświadczenia zawodowego w zakresie przekładu konferencyjnego (zapewne z powodu trudności w znalezieniu takiej grupy i przeprowadzeniu badania na przestrzeni wielu lat). Taki dobór badanych odpowiedziałby bezpośrednio na wyżej stawiane pytanie – czy tłumaczami zostają osoby z dobrą pamięcią, czy też dobra pamięć jest pochodną szkolenia i doświadczenia tłumaczeniowego. Namiastkę takiego badania od kilku lat przeprowadza sama autorka, sprawdzając pamięć roboczą studentów tłumaczenia przed i po dwuletnim szkoleniu tłumaczeniowym (wstępne dane sugerują, że w ciągu dwuletniego programu intensywnego szkolenia tłumaczeniowego wyniki testu pamięci roboczej ulegają poprawie).

Wyniki badań porównujących zawodowych tłumaczy, studentów i osoby bez doświadczenia tłumaczeniowego w wielu różnych zadaniach wydają się niejednoznaczne. Niektóre nie wykazują efektu grupy, co ozna-

cza, że tłumacze w eksperymencie nie wykonywali zadań pamięciowych statystycznie lepiej od grupy kontrolnej (Moser-Mercer i in. 2000; częściowo Köpke i Nespoulous 2006; Paskal, Chmiel i Janiak 2005; Chmiel 2012). Inne wykazują lepszą pamięć u tłumaczy w porównaniu z grupą kontrolną (Christoffels i in. 2006; częściowo Signorelli i in. 2012). Okazuje się, że tłumacze uzyskują wyniki lepsze od osób bez doświadczenia tłumaczeniowego w zadaniach dotyczących przywoływania bodźców w dowolnej kolejności, a nie przy zadaniach wymagających zapamiętywania bodźców w określonej sekwencji (Köpke i Signorelli 2012: 194). Takie rezultaty pośrednio dają odpowiedź na pytanie o możliwość rozwinięcia pamięci w trakcie praktyki tłumaczeniowej. Jeśli w niektórych zadaniach nie ma różnicy między grupami, oznacza to, że tłumacze z definicji nie mają ogólnie lepszej pamięci od osób nietłumaczących. Efekt grupy w specyficznych typach zadań pokazuje natomiast, że doświadczenie tłumaczeniowe może prowadzić do skuteczniejszego wykorzystania pamięci w danym kontekście kognitywnym. To może oznaczać, że pamięć (a raczej jej specyficzne funkcje) można doskonalić w czasie szkolenia i że warto trening pamięciowy włączyć w szkolenie tłumaczy. Opierając konkluzje na powyższych badaniach, należy jednak pamiętać, że nie dotyczą one pamięci długotrwałej, a jedynie roboczej, oraz że większość opisów badań nie wspomina, jakie doświadczenie zawodowe mają osoby badane (można przypuszczać, że będzie to w większości tłumaczenie symultaniczne, jako częściej używane na konferencjach, a nie konsekutywne).

### 6.5. WIZUALIZACJA I ĆWICZENIA WSPOMAGAJĄCE JEJ ROZWÓJ

Wyobrażenie sobie danego przedmiotu prowadzi do lepszego zapamiętania (Paivio 1971, 1991; Lupiani 1977; Winnick i Brody 1984; Ninotto i in. 2002; Slone i in. 2007; Mcdougall i Pfeifer 2012: 557; D'Angiulli i in. 2013), dlatego wizualizacja jest ważną mnemotechniką, którą warto włączyć w szkolenie tłumaczy. Oczywiście sam stopień wykorzystania wyobrażeń w tłumaczeniu i w życiu codziennym (na przykład do zapamiętywania list lub podczas czytania beletrystyki) jest sprawą indywidualną (Kosslyn 1994; Baddeley i Andrade 2000: 142; Mcdougall i Pfeifer 2012: 557) i zależną między innymi od inteligencji wizualno-przestrzennej danej osoby (Gardner 1983: 187), a nawet od płci (Richardson 1991). Zadaniem nauczyciela jest jednak pokazanie studentom różnych opcji i zachęcenie ich do sprawdzenia, czy technika wyobrażeń będzie w ich przypadku właściwym mechanizmem wspierania zapamiętywania, zwłaszcza że jak pokazały badania (zob. przegląd literatury w West

i Crook 1992: 307), trening wizualizacji może pozytywnie wpływać na możliwości pamięciowe. Nawet poinstruowanie osób biorących udział w badaniach pamięci, aby wykorzystały wizualizację, może prowadzić do wyższych wyników (Richardson 1991: 291). Mimo to nauczyciel powinien pamiętać, że w przypadku niektórych studentów wizualizacja może nie przynieść oczekiwanych korzyści, a wręcz przeszkadzać w przetwarzaniu informacji. Studentów, u których werbalizacja przynosi lepsze efekty niż wizualizacja, nie należy zatem zmuszać do stosowania wyobrażeń. Poniżej zaproponowane ćwiczenia tacy studenci mogą zatem wykorzystać do ćwiczenia pamięci werbalnej.

Nasze wyobrażenia mogą przybierać różne formy. Mogą to być obrazy typowo przestrzenne, bez cech takich jak kolor czy kształt, obrazy topograficzne lub opisowe, które zawierają wiele szczegółów (Kosslyn i Thompson 2000: 983). Do wizualizacji w celu zapamiętania informacji można użyć różnych rodzajów wyobrażeń. Na przykład obrazy przestrzenne przydadzą się przy przetwarzaniu tekstów geograficznych opisujących miejsca i związki przestrzenne między nimi, do wyobrażenia sobie opisywanych urządzeń lub maszyn posłużą natomiast obrazy opisowe.

Profesjonalni tłumacze przebadani przez Chmiel (2005) deklarowali wykorzystanie wizualizacji w tłumaczeniu konsekwentnym na średnim poziomie (3 w skali 1–5). Najczęściej wyobrażali sobie procesy i urządzenia (3,7), umieszczali miejsca i kraje na wyobrażonej mapie (3) i wizualizowali historie opisywane w bardziej narracyjnych tekstach (3,7). Badanie pokazało też duże różnice indywidualne, potwierdzając wniosek, że wykorzystanie wizualizacji jest zależne od czynników osobowych. Nie powinno to jednak zniechęcać nauczyciela do pokazania studentom, jak przydatne mogą być wizualizacje w zapamiętywaniu informacji w tłumaczeniu konsekwentnym.

Przed przystąpieniem do ćwiczeń z wizualizacji warto zapytać studentów, czy stosują takie techniki, ile wyobrażają sobie, czytając powieści (i czy w związku z tym drażnią ich adaptacje filmowe, ponieważ wizja reżysera nie odpowiada ich wcześniejszym wyobrażeniom). Aby studenci uświadomili sobie, czy stosują wizualizacje, można przeprowadzić mały eksperyment. Należy podzielić grupę na dwuosobowe zespoły i poprosić, aby jedna osoba z pary zaczęła wymieniać drugiej nazwy państw z całego świata. Zadaniem studenta słuchającego będzie sprawdzenie, czy państwa wymieniane są w jakimś porządku (w ten sposób łatwo można odkryć, czy osoba wymieniająca nazwy państw wędruje okiem wyobraźni po mapie). Oczywiście instrukcje dla studentów słuchających należy podać pod nieobecność studentów, którzy będą wymieniać nazwy państw, aby nie sugerować możliwej wizualizacji. Zada-

niem tego eksperymentu jest bowiem sprawdzenie, czy studenci (mniej lub bardziej świadomie) stosują wizualizację. W ramach kontynuacji tego swoistego uwrażliwiania na wizualizacje można poprosić studentów wcześniej pełniących rolę słuchaczy o jak najszybsze wymienianie imion, a następnie o refleksję, czy podczas wymieniania wyobrażali sobie osoby (z rodziny lub kręgu znajomych), których imiona podawali. Po takich wstępnych ćwiczeniach studenci powinni już uświadamiać sobie, czy i w jakim stopniu korzystają z wizualizacji. Celem poniższego ćwiczenia jest udowodnienie, jak bardzo wyobrażenia mogą ułatwić zapamiętywanie. Raz jeszcze podkreślamy, że nauczyciel powinien być świadomy tego, że w przypadku studentów o werbalnym stylu kognitywnym ta technika może okazać się niezbyt skuteczna. Warto jednak to sprawdzić, zanim sam student zrezygnuje ze stosowania wizualizacji w zapamiętywaniu.

### Ćwiczenie 1: Zakupy

Cel: rozwijanie umiejętności wizualizacji

Nauczyciel prosi studentów o stworzenie wspólnej listy zakupów. Studenci proponują konkretne produkty, które zapisywane są na tablicy. W ten sposób powstaje lista dziesięciu produktów. Następnie grupa wspólnie przystępuje do wizualizacji historii, w której produkty z listy zakupów występują w nietypowych kontekstach (takie konteksty są łatwiejsze do zapamiętania dzięki wyobrażeniom). Nauczyciel wybiera poszczególne propozycje (im dziwniejsze, tym lepsze) i prosi grupę o wyobrażenie sobie tak tworzonej historii. Na przykład, jeśli pierwsze produkty na liście to mleko, płatki śniadaniowe i ręczniki papierowe, to nie należy tworzyć typowej wizualizacji (bohater wyobrażanej historii wstaje rano, je na śniadanie mleko z płatkami i używa ręcznika papierowego, aby zetrzeć rozlane mleko), lecz puścić wodze wyobraźni: Poranek. W łóżku budzi się karton mleka, przeciąga się, wyciągając na boki chude rączki. Zwleka się z łóżka i idzie pod prysznic. Zamiast wody z prysznica spadają płatki śniadaniowe. Karton robi sobie turban na głowie z ręcznika papierowego i wychodzi z łazienki, strząsając z siebie ostatnie płatki.

Warto zachęcić studentów do wyobrażania sobie wielu szczegółów (na przykład mleka konkretnej marki) i wykorzystania zmysłów innych niż wzrok (wyobrażanie zapachów, dźwięków). Po stworzeniu historii nauczyciel zakrywa listę z tablicy i prosi studentów o odtworzenie listy na kartkach. Zazwyczaj udaje się wszystkim zapamiętać wszystkie lub prawie wszystkie produkty w odpowiedniej kolejności. Na kolejnych zajęciach w odstępnie tygodnia należy ponownie

poprosić studentów o odtworzenie listy i opowiadania. W ten sposób przekonają się o sile wizualizacji jako mnemotechniki.

Jest to ćwiczenie wstępne, które ma uzmysłwić studentom potencjał techniki wizualizacji w zakresie zapamiętywania oraz pozwolić im na sprawdzenie, czy wizualizacja odpowiada ich stylowi kognitywnemu. Zachęcając studentów do tworzenia szczegółowych wyobrażeń, należy uzmysłwić im jednocześnie, że niewskazane jest stosowanie w tłumaczeniu zbyt dokładnych wyobrażeń. Mają one pomagać, a nie przeszkadzać w przetwarzaniu treści.

### Ćwiczenie 2: Piramida puszek

Cele: rozwijanie umiejętności wizualizacji, planowania wypowiedzi, analizowania struktury tekstu

Nauczyciel prezentuje grupie około jednonumitowe teksty łatwe do wizualizacji według następujących kategorii: topografia (może to być na przykład relacja z podróży, dzięki której można sobie wyobrazić mapę lub opisywane miejsca), proces (na przykład przepis kulinarny, instrukcja montażu prostego urządzenia, proces produkcyjny) lub seria zdarzeń (na przykład sprawozdanie z wypadku). Studenci wyobrażają sobie jak najwięcej elementów treści danego tekstu i rekonstruują go lub tłumaczą bez notatek. Teksty powinny być na początku dość łatwe, aby nie zniechęcić studentów zbyt wielką liczbą szczegółów. Przykładowy tekst prezentujemy poniżej:

Godzina ósma rano. Szklane drzwi Centrum Handlowego Reduta za chwilę się otworzą. Do środka jak zwykle wchodzi grupa łowców okazji. Omijają wszystkie sklepy, przemierzając puste i senne alejki, zmierzają do supermarketu, który dziś oferuje ciekawe promocje. Starsza pani w berecie i z kraciastą torbą na kółkach szuka kompletu garnków za 19,99 zł, który wcześniej widziała w gazecie reklamowej. W końcu znajduje i pakuje do wózka cały zestaw aluminiowych garnków z czarnymi uchwytyami. Obok garnków piętrzy się piramida kukurydzy konserwowej i groszku w promocyjnej cenie. Emerytka wkłada do wózka kilka puszek. Przy kasie stoi w kolejce za otyłym mężczyzną w roboczym stroju, który kupuje bułki i serek topiony. Po zapłaceniu za zakupy emerytka wychodzi z centrum i udaje się na pobliski przystanek autobusowy. Wydaje się zadowolona ze złowionych okazji.

Na kolejnych zajęciach to studenci prezentują przygotowane przez siebie lub wyszukane teksty z powyższych kategorii i ćwiczą rekonstrukcje lub tłumaczenia w parach lub na forum grupy.

Po wykonaniu powyższego ćwiczenia studenci mogą być zdziwieni, że udaje im się zapamiętać tak dużo tekstu bez żadnych notatek. Dlatego takie ćwiczenia pamięciowe dobrze jest przeprowadzić w ramach kursu tłumaczenia konsekutywnego jeszcze przed wprowadzeniem notowania lub na początku kursu notacji.

Wiadomo, że większość tłumaczonych tekstów jest mało przyjaznych dla wizualizacji, dlatego warto pokazać studentom, że tę technikę można stosować też do zapamiętywania słów kluczowych (wyobrażanych na przykład jako napisane). Studenci, w przypadku których wizualizacja nie pomaga w zapamiętywaniu, używają w poniższym ćwiczeniu werbalizacji.

### Ćwiczenie 3: Sprzątanie optyczne

Cele: rozwijanie umiejętności wizualizacji, planowania wypowiedzi, występowania publicznego

Nauczyciel przedstawia studentom przykładową strukturę prostego wystąpienia:

Wstęp:

- może zawierać zaskakujące zdanie, aby przyciągnąć uwagę słuchaczy;
- zawiera temat i cel wystąpienia;
- może zawierać uzasadnienie, dlaczego to właśnie dany mówca zajmuje się tym tematem.

Rozwinięcie:

- zawiera elementy wystąpienia jako osobne punkty.

Zakończenie:

- podsumowanie;
- może zawierać związany z tematem wypowiedzi apel prelegenta do słuchaczy.

Następnie nauczyciel przedstawia grupie prosty tekst odpowiadający tej strukturze. Zadaniem grupy jest zapamiętanie i rekonstrukcja/tłumaczenie tekstu dzięki zapamiętaniu słów kluczowych (maksymalnie około trzech dla wstępu, jednego słowa dla każdego punktu rozwinięcia, około jednego, dwóch słów dla zakończenia). W dalszej części ćwiczenia nauczyciel proponuje studentom tematy wystąpień. Studenci przygotowują je zgodnie z omówioną wcześniej strukturą i prezentują do rekonstrukcji/tłumaczenia na podstawie słów kluczowych.

Przykładowy tekst do wykorzystania w powyższym ćwiczeniu może brzmieć następująco:

Czy zdarzyło się Wam w panice sprzątać swój pokój w akademiku po sobotniej imprezie, bo zauważyliście z okna, że właśnie z samochodu wysiadają wasi rodzice, aby złożyć wam niespodziewaną niedzielą wizytę? Jeśli tak, to z pewnością zainteresuje was temat sprzątanania optycznego, o którym chcę wam dzisiaj opowiedzieć. Sprzątananie optyczne to takie sprzątanie, którego celem jest stworzenie wrażenia porządku w bardzo krótkim czasie. Mam w tym doświadczenie, ponieważ przez całe studia mieszkałem w akademiku. Przedstawię wam trzy metody sprzątanania optycznego. Po pierwsze, puste butelki pozostałe po sobotniej imprezie można wrzucić pod łóżko. Warunkiem efektywności tej metody jest posiadanie długiej kołdry lub koca, które zakryją spód łóżka. Po drugie, brudne ubrania można sprytnie wrzucić pod czyste i w ten sposób stworzyć wrażenie porządku i czystości. Po trzecie, brudne naczynia włożyć można do szafki pod zlewem, licząc na to, że rodzice akurat nie będą wyrzucać nic do śmietniczki. Przedstawione powyżej trzy metody optycznego sprzątanania pustych butelek, brudnych ubrań i naczyń można bardzo łatwo zastosować. Mam nadzieję, że przydadzą się wam przy najbliższej nieoczekiwanej wizycie waszych rodziców lub potencjalnej sympatii, na której chcecie zrobić dobre wrażenie.

Przykładowe słowa kluczowe do tego tekstu to: rodzice, sprzątananie optyczne, akademik (wstęp), butelki, ubrania, naczynia (rozwińnięcie), wrażenie (zakończenie). Te słowa można sobie wyobrazić w różny sposób (napisane różną czcionką w różnych kolorach na różnych powierzchniach, na przykład słowo ubrania można sobie wyobrazić jako stertę stworzoną z ubrań na podłodze). Oczywiście przy tym tekście studentów można też zachęcić do stosowania tradycyjnej wizualizacji i wyobrażania sobie butelek pod łóżkiem lub brudnych talerzy w szafce. Ponieważ powyższy tekst jest pewnego rodzaju pomostem między techniką wizualizacji treści a zapamiętywaniem słów kluczowych dzięki ich wyobrażeniu, poniżej analizujemy drugi przykład tekstu mniej przyjaznego wizualizacjom.

Zbliżają się wybory i pewnie wielu z Państwa zastanawia się, dlaczego w ogóle poświęcać czas na pójście do lokalu wyborczego i czy głosowanie ma sens. Chciałabym dzisiaj przekonać Państwa, że należy korzystać z tego prawa obywatelskiego. Po pierwsze, i tu zwracam się do pań, pamiętajmy o sufrażystkach, które z uporem walczyły o prawa głosu dla kobiet. Niech ich wysiłek nie pójdzie na marne. Idźmy głosować, docenimy prawo wyborcze, które wydaje się nam oczywiste, choć jeszcze sto lat temu było zupełnie inaczej. Po drugie, idźmy głosować, aby móc narzekać. Jeśli ktoś nie głosuje, to nie wybiera władz, nie powinien zatem narzekać, bo wcześniej nie obchodziło go to, kto przejmie stery. Po trzecie, każdy głos się

## PAMIĘĆ W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

liczy. Można się zastanawiać, po co w ogóle wrzucać głos do urny, skoro jeden człowiek nic nie zmieni. Ale pamiętajmy, powtórzę tutaj: każdy głos się liczy. Gdyby każdy pomyślał, że jego głos nic nie zmieni, bo jest tylko jeden, demokracja nie miałaby sensu. Mam nadzieję, że przekonałam Państwa, że warto wziąć udział w wyborach i że w następną niedzielę spotkamy się w lokalu wyborczym.

Przykładowe słowa kluczowe do tego tekstu to: wybory, sens (wstęp), sufrażystki, narzekanie, jeden głos (rozwińcie), apel (zakonczenie). Przy pracy nad tym tekstem trudniej wykorzystać wizualizację do wyobrażenia sobie treści, gdyż zawartość jest bardziej abstrakcyjna. Dlatego można wyobrazić sobie słowa kluczowe – i znów napisane różną i kolorową czcionką na różnym tle. Studenci niekorzystający z wizualizacji z pewnością poradzą sobie też z zapamiętaniem tekstu dzięki wyodrębnieniu słów kluczowych i bezgłośnym ich powtórzeniu z wykorzystaniem pętli fonologicznej.

To zadanie jest bardzo podobne do ćwiczenia drugiego („Struktura wiązana”) z rozdziału o aktywnym słuchaniu (rozdział I.5), co pokazuje, że takie umiejętności jak aktywne słuchanie, analiza struktury wypowiedzi, zapamiętywanie słów kluczowych i wizualizacja są ze sobą nierozdzielnie związane.

### 6.6. INNE ĆWICZENIA PAMIĘCIOWE

Pamięć jest często porównywana do mięśnia, z czego wnioskuje się, że należy po prostu ją ćwiczyć, aby była coraz sprawniejsza. Pamięć długotrwałą można rozwijać w ramach pracy własnej studentów kursu tłumaczeniowego poprzez tworzenie sytuacji podobnych do rzeczywistych warunków pracy tłumaczy.

#### Ćwiczenie 4: Na ostatnią chwilę

Cele: rozwijanie pamięci, budowanie zasobów leksykalnych

Nauczyciel informuje studentów, że z odpowiednio krótkim wyprzedzeniem otrzymają glosariusz, który powinni opanować w celu dobrego przetłumaczenia tekstu na zajęciach. Nauczyciel wysyła glosariusz do studentów w danym czasie (może to być dzień lub dwa przed zajęciami, ale może to być też kilka godzin przed zajęciami, jeśli studenci mają techniczne możliwości jego odbioru w formie elektronicznej lub papierowej). Na początku zajęć następuje weryfikacja znajomości słownictwa w formie quizu, a następnie odbywa się tradycyjne tłumaczenie konsekutywne tekstu wykorzystującego opanowane słownictwo.

Podczas takiego ćwiczenia studenci szybko przekonają się, że jeśli nie opanują słownictwa pamięciowo, trudno im będzie wykonać dobre tłumaczenie konsekutywne. Ta świadomość jest bardzo ważna, zwłaszcza jeśli studenci ćwiczą też tłumaczenie symultaniczne i nauczyli się polegać na glosariuszach lub pomocy partnera w kabinie.

#### Ćwiczenie 5: Gąbka

Cele: rozwijanie pamięci, poszerzanie wiedzy specjalistycznej

Nauczyciel informuje studentów, że teksty tłumaczone na kolejnych zajęciach będą dotyczyły konkretnego tematu specjalistycznego (np. działania biologicznej oczyszczalni ścieków lub istoty szkodliwej (np. substancji biologicznie czynnych)). Studenci nie tylko przygotowują słownictwo, ale także poszerzają swoją wiedzę na dany temat. Na zajęciach przed tłumaczeniem przygotowanego tekstu można poprosić studentów o przedstawienie tego, czego sami się nauczyli (te improwizowane wypowiedzi również można wykorzystać jako teksty do tłumaczenia).

Ćwiczenie pamięci epizodycznej można połączyć ze zdobywaniem wiedzy na temat bieżących wydarzeń na świecie, jak w poniższym ćwiczeniu.

#### Ćwiczenie 6: Dziennik telewizyjny

Cel: rozwijanie pamięci

Nauczyciel zachęca studentów do codziennego oglądania przynajmniej jednego głównego programu informacyjnego (np. „Wiadomości” lub „Fakty”). Po obejrzeniu zwykle 20–25-minutowego programu studenci starają się przypomnieć sobie jego treść – najpierw tematy kolejnych materiałów audiowizualnych, a następnie jak najwięcej szczegółów na każdy temat. To ćwiczenie angażuje również pamięć wzrokową. Studenci sami zauważają, że przy rekonstrukcji wiadomości wyobrażali sobie obrazy, które uprzednio widzieli w materiałach wideo. W celu weryfikacji można zalecić studentom nagrywanie oglądanych programów (lub wykorzystywanie nagrań programów zamieszczonych w Internecie, oba wspomniane wcześniej programy są dostępne na stronach nadawców) i porównywanie przypomnianych informacji z treścią programów.

Warto zachęcić studentów do pracy własnej nad pamięcią w formie powyższego ćwiczenia. Można ich również odesłać do licznych poradników opisujących treningi pamięci (np. Buzan 1997; Lehl 2000).

Powyższe ćwiczenia w tym podrozdziale dotyczą pamięci długotrwałej deklaratywnej, a przecież za samą umiejętność tłumaczenia (i jego umiejętności składowe) oraz notowania odpowiada pamięć proceduralna. Nabywanie każdej umiejętności wymaga czasu, aby doszło do częściowej chociaż automatyzacji procesów biorących w niej udział. Zaproponowanie konkretnych ćwiczeń rozwijających samą pamięć proceduralną w izolacji od danej umiejętności nie jest w zasadzie możliwe. Studenci powinni raczej rozwijać umiejętności składowe tłumaczenia (na podstawie wielorakich ćwiczeń zaproponowanych w niniejszej książce) i ćwiczyć samo tłumaczenie, pamiętając o złotej zasadzie *repetitio est mater studiorum*. Dzięki temu dojdzie do pożądanej automatyzacji procesów w pamięci proceduralnej i rozwinięcia umiejętności.

### 6.7. PODSUMOWANIE

Niniejszy rozdział zawiera kilka ćwiczeń na różne rodzaje pamięci, które warto rozwijać w ramach szkolenia tłumaczy. Wiele uwagi poświęcono zwłaszcza wizualizacji, ponieważ jest to mnemotechnika z ogromnym potencjałem, która przyczynić się może do zapamiętania wielu szczegółów (a co za tym idzie do redukcji notatek) w tłumaczeniu konsekutywnym. Powyższe ćwiczenia dotyczące wizualizacji można wykorzystać do uświadomienia studentom, czy, i w jakim stopniu, technika ta pomaga im w zapamiętywaniu. Jeśli okaże się, że wizualizacja pomaga danemu studentowi w tłumaczeniu konsekutywnym, warto zachęcać go do stosowania tej techniki. Jeśli wizualizacja okaże się czynnikiem raczej utrudniającym tłumaczenie, należy zalecić studentowi skupienie się na zapamiętywaniu informacji jedynie w formie werbalnej.

Można się zastanawiać, w jaki sposób wykorzystywać powyższe ćwiczenia na zajęciach. Same przykłady ćwiczeń pokazują, że często kompetencje dzięki nim ćwiczone to nie tylko określone typy pamięci, ale także inne umiejętności przydatne tłumaczowi (aktywne słuchanie, analiza struktury tekstu, zdobywanie wiedzy fachowej). Proponujemy zatem, aby ćwiczenia pamięciowe łączyć płynnie z innymi w trakcie różnych kursów tłumaczeniowych. Przecież ćwiczenie pamięci semantycznej poprzez zapamiętywanie słownictwa lub zdobywanie wiedzy na dany temat to nic innego, jak typowe przygotowanie do zadania tłumaczeniowego. W przypadku wizualizacji warto uzmysłwić studentom ich wartość poprzez wstępne ćwiczenia na początku kursu z tłumaczenia konsekutywnego jeszcze przed wprowadzeniem notatek lub na początku kursu z notacji, również jeszcze zanim studenci skorzystają z długopisu i notatnika.

Dzięki temu wprowadzane później notatki będą już pozbawione zbędnych elementów, które studenci zapamiętają dzięki wizualizacjom (lub werbalizacjom w przypadku studentów o innym stylu kognitywnym). W trakcie całego programu tłumaczeniowego warto wspominać o wizualizacjach przy pracy z tekstami, których fragmenty można sobie łatwo wyobrazić. W ten sposób ugruntujemy wśród studentów o wizualnym stylu kognitywnym wykorzystanie tej właśnie bardzo skutecznej techniki zapamiętywania. Studenci przekonają się, że dzięki dobremu opanowaniu słownictwa, zdobyciu wiedzy fachowej i wykorzystaniu wyobrażeń/werbalizacji będzie im łatwiej się tłumaczyć, a same tłumaczenia będą coraz lepsze. Być może w ten sposób ćwiczenia pamięciowe przyczynią się również do większego zmotywowania studentów do pracy własnej w formie przygotowywania się na zajęcia i ćwiczenia pamięci.

#### BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A.D. *Human Memory. Theory and Practice. Revised edition*. Hove: Psychology Press, 1997.
- Baddeley, A.D. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 2000, nr 4, s. 417–423.
- Baddeley, A.D., Andrade, J. Working memory and the vividness of imagery. *Journal of Experimental Psychology: General* 2000, nr 129 (1), s. 126–145.
- Baddeley, A.D., Hitch, G. Working memory. W: *Recent advances in learning and motivation*. Vol. 8. Red. Bower, G.A. New York: Academic Press, 1974, s. 47–90.
- Buzan, T. *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Ravi, 1997.
- Chmiel, A. Mental imagery in interpreting — a neurocognitive perspective. *PO-LISSEMA Revista de Letras do ISCAP* 2005, nr 5, s. 23–37.
- Chmiel, A. Pamięć operacyjna tłumaczy konferencyjnych mierzona metodą RSPAN. W: *Kompetencje tłumacza*. Red. Piotrowska, M. Kraków: Tertium, 2012, s. 137–154.
- Christoffels, I.K. i in. Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. *Journal of Memory and Language* 2006, nr 54 (3), s. 324–345.
- D'Angiulli, A., Runge, M., Faulkner, A., Zakizadeh, J., Chan, A. Morcos, S. Vividness of visual imagery and incidental recall of verbal cues, when phenomenological availability reflects long-term memory accessibility. *Frontiers in psychology* 2013, nr 4, s. 1–18.
- Gardner, H. *The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Kosslyn, S.M. *Image and brain. The resolution of the imagery debate*. Cambridge: MIT Press, 1994.
- Kosslyn, S.M., Thompson, W.L. Shared mechanisms in visual imagery and visual perception: Insights from cognitive neuroscience. W: *The new cognitive*

- neurosciences*. Red. Gazzaniga, M.S. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2000, s. 975–985.
- Köpke, B., Nespoulous, J-L. Working memory performance in expert and novice interpreters. *Interpreting* 2006, nr 8, s. 1–23.
- Köpke, B., Signorelli, T.M. Methodological aspects of working memory assessment in simultaneous interpreters. *International Journal of Bilingualism* 2012, nr 16, s. 183–197.
- Lehrl, S. *Trening pamięci*. Videograf II: Katowice, 2000.
- Lupiani, D.A. The facilitative effects of imagery instructions and stimulus characteristics on immediate and long term free recall and clustering. *Journal of General Psychology* 1977, nr 97, s. 73–87.
- McDougall, S., Pfeifer, G. Personality differences in mental imagery and the effects on verbal memory. *British Journal of Psychology* 2012, nr 103 (4), s. 556–573.
- Miyake, A., Shah, P. Toward unified theories of working memory. W: *Models of working memory. Mechanisms of active maintenance and executive control*. Red. Miyake, A., Shah, P. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s. 442–481.
- Moser-Mercer, B. i in. Searching to define expertise in interpreting. W: *Language processing and simultaneous interpretation: Interdisciplinary perspectives*. Red. Dimitrova, B.E., Hyltenstam, K. Amsterdam: John Benjamins, 2000, s. 107–131.
- Nittono, H., Suehiro, M., Hori, T. Word imageability and N400 in an incidental memory paradigm. *International Journal of Psychophysiology* 2002, nr 44 (3), s. 219–230.
- Paskal, I., Chmiel, A. i Janiak, A. Acquisition of the simultaneous interpreting skill and its effect on the working memory processing of linguistic material. W: *IFAtuation: A Life in IFA. A Festschrift for Professor Jacek Fisiak on the Occasion of His 70th Birthday*. Red. Dziubalska-Kołaczyk, K. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006, s. 519–537.
- Paivio, A. *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Paivio, A. Dual Coding Theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology* 1991, nr 45 (3), s. 255–287.
- Paradis, M. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- Richardson, J.T.E. Gender differences in imagery, cognition and memory. W: *Mental images in human cognition*. Red. Logie, R.H., Denis, M. Amsterdam: North Holland, 1991, s. 271–304.
- Signorelli, T.M. i in. Working memory in simultaneous interpreters: Effects of task and age. *International Journal of Bilingualism* 2012, nr 16, s. 198–212.
- Slone, D.J., Gonce, L., Upal, A., Edwards, K., Tweney, R. Imagery effects on recall of minimally counterintuitive concepts. *Journal of Cognition & Culture* 2007, nr 7 (3/4), s. 355–367.

- Squire, L.R., Kandel, E.R. *Memory. From mind to molecules*. New York: Scientific American Library, 1999.
- Squire, L.R., Zola, S.M. Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 1996, nr 93, s. 13515–13522.
- West, R.L., Crook, T.H. Video training of imagery for mature adults. *Applied Cognitive Psychology* 1992, nr 6, s. 307–320.
- Winnick, W.A., Brody, N. Auditory and visual imagery in free recall. *Journal of Psychology* 1984, nr 118, s. 17–29.

#### MEMORY IN CONSECUTIVE INTERPRETING SUMMARY

This chapter is devoted to memory as one of the most important assets of a consecutive interpreter. First, it presents the most influential models of memory, which divide memory generally into sensory, working and long-term memory. Then, applications of various memory types in consecutive interpreting are described: short-term auditory memory in decoding phonetic stimuli, phonological loop in processing complex sentences and long words, visuo-spatial sketchpad in visualisations, semantic long-term memory in tapping into background knowledge and episodic memory when working with previously interpreted speakers. Studies of memory involving interpreters and trainees are briefly reviewed to show that memory training is useful as part of interpreter training. This is followed by a range of exercises involving visualisations to show students if and to what extent imagery can be helpful to them in processing and remembering information when interpreting consecutively. Other exercises focus on long-term memory: students are trained to acquire terminology in short periods of time preceding interpreting in class and are shown how to practice memory individually at home.

## ROZDZIAŁ 7 NOTOWANIE

### 7.1. WPROWADZENIE

W przypadku dydaktyki notowania na potrzeby tłumaczenia konsekwentnego trudno stwierdzić, czy większym zróżnicowaniem cechują się same notatki, w które wgląd dają nam rozmaite źródła<sup>1</sup>, czy też podejścia do notowania i poglądy na jego temat (z których wiele omówimy poniżej). Olbrzymia różnorodność notatek zapewne w jakimś stopniu bierze się z braku odpowiedniej regulacji procesów dydaktycznych, co jest pochodną ich „półproduktowego” charakteru. Wychodząc z założenia, że nie są one udostępniane klientowi, dydaktycy dopuszczają nieraz zupełną ich dowolność, o ile tylko prowadzą do celu, którym jest udane tłumaczenie konsekwentne. Jeśli jednak poważnie myślimy o pracy nad jakością produktu, musimy zatroszczyć się i o półprodukt, ponieważ stanowi on nie tylko rewelacyjne narzędzie diagnostyczne w procesie dydaktycznym, ale przede wszystkim rzeczywistą przyczynę wielu niepowodzeń tłumaczeniowych (zob. Lung 1999: 315–316).

Jako punkt wyjścia dla takiego przedsięwzięcia warto jest obrać ujęcie psycholingwistyczne i to nie tyle samego procesu tłumaczeniowego, co osoby w procesie, jako że to na uczącym się powinna się skupiać cała nasza, jako dydaktyków, uwaga. Zresztą tradycyjne podejścia zorientowane

---

<sup>1</sup> Zob. np. notatki udostępniane na stronach bardzo popularnego portalu Interpreter Training Resources (Example notes), te pomieszczone w historycznym już artykule Evy Paneth (2002) oraz ponad trzy setki notatek studenckich, które w swojej pracy analizowała Dörte Andres (2002), udostępnione na stronach Uniwersytetu Gutenberga w Moguncji (Notizen zur...).

procesualnie (Gile 1995; Gumul, Łyda 2007), tekstologicznie czy nawet kognitywnie (ale w ujęciu lingwistycznym — Albl-Mikasa 2007) nie do końca oddają sprawiedliwość złożoności tłumaczenia konsekutywnego z notowaniem, ukazując je jako jednak mniej wymagające niż „symultanka” albo pomijając jego istotne aspekty (zob. poniżej). W związku z tym jako podstawę dla najbardziej wszechstronnej i skutecznej dydaktyki proponujemy podejście do tłumaczenia konsekutywnego z notowaniem jako doświadczenia wielomodalnego<sup>2</sup>.

## 7.2. WIELOMODALNOŚĆ

### TŁUMACZENIA KONSEKUTYWNEGO Z NOTOWANIEM

#### 2.1. Zarys podejścia

W ramach klasycznych perspektyw wyróżnia się oddzielone od siebie fazy tłumaczenia konsekutywnego (receptyjna, reprodukcyjna) i rozбивa je na komponenty rdzennie przekładoznawcze (słuchanie, analiza, operacje pamięciowe, zapis, produkcja). Mankamentem takiego podziału jest bardzo różna proveniencja i niejednoznaczna lokalizacja czasowa komponentów, proponujemy zatem spojrzenie na zadanie tłumacza konsekutywnego posługującego się notatkami jako na zespół czynności wykorzystujących różne modalności i procesy: modalność słuchową, wzrokową, kinetyczną i oczywiście, w największym stopniu, procesy kognitywne. Wszystkie „podzespoły” są w tym układzie aktywne przez cały czas, z różnym i zawsze zmiennym natężeniem.

Z modalności sensorycznych wzrok obciążony jest w zasadzie najrównomierniej, jako że występującą w czasie reprodukcji potrzebę równoległego czytania notatek oraz utrzymywania kontaktu wzrokowego z publicznością można zestawić z koniecznością sporządzania notatek i jednoczesnego śledzenia ewentualnych pozawerbalnych elementów komunikatu nadawanego w oryginale w fazie recepcji. W obydwu przypadkach mówimy o przełączaniu się pomiędzy dwoma diametralnie odmiennymi planami przestrzennymi, co niekoniecznie przychodzi naszym studentom bez trudu. Z kolei o tym, jak istotne jest utrzymywanie przynajmniej symbolicznego kontaktu wzrokowego z słuchaczami (w fazie

<sup>2</sup> Co ciekawe, o ile w badaniach nad tłumaczeniem symultanicznym taka orientacja jest już względnie popularna (Moser-Mercer 2005; Galvão 2009; Seeber 2012), według wiedzy autora nie istnieją takie modele dla tłumaczenia konsekutywnego z notowaniem. Wypowiedzi na ten temat zwykle dotyczą tłumaczenia minikonsekutywnego i koncentrują się na komunikacji niewerbalnej (Poyatos 1997, Kiełbawska 2012).

drugiej) przekonuje przypadek Takayukiego Nushidy, który po tłumaczeniu wykonanym na potrzeby konferencji prasowej firmy Sony dotyczącej gier Gran Turismo stał się obiektem prześmiewczej krytyki, między innymi w formie memów portretujących jego rzekomy brak zaangażowania w tłumaczenie (Translator San...). Świadomość takiego ryzyka i umiejętności z tego wynikające, niekoniecznie stanowiące drugą naturę studentów, powinny także stać się elementem dydaktyki.

Przed wszystkim jednak notowanie, w zależności od zawartości symbolicznej wykorzystywanego przez poszczególnych studentów systemu, może wymagać innego typu przetwarzania niż ten, do którego są oni przyzwyczajeni w zapisie liniowym i alfabetycznym (por. Schnotz 2005; Perfetti i in. 2007; Szwed i in. 2011). Nauczanie symboli i organizacji przestrzennej notatek powinno się opierać na przesłankach psycholingwistycznych.

Modalność słuchowa w tłumaczeniu ustnym z oczywistych względów skupia na sobie najwięcej uwagi badaczy. Komponent ten aktywny jest cały czas, jednak z wyraźną dysproporcją w obciążeniu na (nie)korzyść fazy związanej z recepcją. Monitoring własnej wypowiedzi w fazie drugiej, który w pewnej mierze odbywa się również na poziomie czysto kognitywnym — bez udziału kanału audio (Levelt, Roelofs, Meyer 1999: 6; Sahin i in. 2009) — z pewnością nie jest tak absorbujący (choćby pod względem wymaganego poziomu koncentracji na nadchodzących bodźcach), jak odbiór komunikatu oryginalnego, który może się cechować nieprawidłową wymową, zakłóceniami środowiskowymi, zróżnicowaniem w natężeniu dźwięku utrudniającym wychwycenie cichszych partii, i innymi zjawiskami komplikującymi zadanie rozumienia ze słuchu. Zresztą, utrudnienia te nie są nawet potrzebne, aby z czynności tak już skomplikowanej jak słuchanie mowy ludzkiej uczynić zadanie graniczące z niewykonalnym dla większości przeciętnych użytkowników języka. Na drodze do udanego tłumaczenia staje bowiem często wymóg słuchania bardziej nieselektywnego niż wówczas, gdy słuchamy na własne potrzeby.

Ostatnią modalnością zawierającą niewątpliwie element sensoryczny (ale o znaczeniu mniej dla nas istotnym) jest komponent kinetyczny związany ze sporządzaniem notatek. Przed wszystkim mówimy tutaj o torze manualnym; oczywiście samo mówienie także posiada aspekt motoryczny, jednak motoryka mówienia na potrzeby tłumaczenia konsekwentnego nie różni się od motoryki planowanej wypowiedzi monologicznej w innych kontekstach. Natomiast notowanie, któremu poświęcony jest niniejszy rozdział, różni się znacznie od standardowego pisania nie tylko pod względem zawartości — na co w literaturze wskazuje się najczęściej — ale także pod względem ruchowym. Konieczność stworzenia czytelnego i mocno skondensowanego zapisu, często w pozycji stojącej (czasem bez

pulpitu) i pod sporą presją czasu sprawia, że wykorzystywane sekwencje ruchów nie mogą być tymi samymi, z których korzystamy podczas normalnego pisania — zwłaszcza jeśli myślimy o zapisie symbolicznym. Zresztą niektóre wykorzystywane symbole dalekie są od zapisu alfanumerycznego, do którego jesteśmy najbardziej przyzwyczajeni, toteż odpowiednie engramy nie mogą dla nich funkcjonować (z taką samą łatwością aktywacji i realizacji). Oczywiście takie twierdzenie wyprowadzone wyłącznie z charakteru notatek, charakterystyki czynności pisania i obserwacji notujących studentów, powinno zostać zweryfikowane empirycznie, choćby w formie zakrojonych na szeroką skalę obserwacji, niemniej wspomniane powyżej przesłanki pozwalają wnioskować, że o ile badania empiryczne nie wskażą, że jest inaczej, dydaktykę notowania warto uzupełnić o automatyzację mechanicznych procesów notowania (zob. poniżej).

Na ważne dla nas pytanie o to, w jakiej mierze opisane powyżej zadania współwykorzystują zasoby kognitywne, a zatem, jaka jest dynamika relacji pomiędzy nimi, próbuje odpowiedzieć Gile, rozszerzając swój model wysiłków na tłumaczenie konsekwentne (1995: 178–183; Fettig 2013). Oczywiście skupia się on wyłącznie na wysiłkach kognitywnych, traktując zresztą wszystkie tak, jakby czerpały z tego samego źródła nierozróżnialnych zasobów, co stanowi główną oś krytyki Seebera pod adresem tego modelu (2011: 189–190). Choć Seeber również nie odnosi się do aspektów kinetycznych (jego krytyka skupia się na modelu dla tłumaczenia symultanicznego), wprowadzona przez niego koncepcja względnych wag interferencji pomiędzy wysiłkami w zależności od ich funkcjonalnej proveniencji rzuca lepsze światło i na nasze rozważania. Powstrzymując się przed arbitralnym przypisaniem takich wag brakującym kombinacjom aktywności, możemy jednak na pewno stwierdzić, że ze względu na dużą rozbieżność struktur, za pomocą których przetwarzane są aktywności sensoryczne i ruchowe, oraz struktur, które obsługują złożone procesy poznawcze, interferencja między tymi modalnościami będzie stosunkowo niewielka w porównaniu z aktywnościami w ramach jednej modalności. W praktyce oznacza to, że na przykład dodatkowy wysiłek kinetyczny związany z notowaniem nie powinien w tak dużej mierze odbijać się na percepcji mowy, jak na przykład operacje dokonywane w pamięci krótkotrwałej czy produkcja w tłumaczeniu symultanicznym.

### 7.2.2. Indywidualizacja

O ile zróżnicowanie kognitywne, w tym różne typy inteligencji, to w nauce, a tym bardziej w powszechnej świadomości, perspektywa względ-

nie nowa, nikomu nie trzeba wyjaśniać, jakie są logiczne konsekwencje większego umocowania notowania w funkcjach ciała. Zróżnicowanie ze względu na możliwości sensoryczne i fizyczne mocno wrosło w nasze postrzeganie człowieka i jego życia zawodowego. Skoro więc na notowanie – obok tradycyjnie wyszczególnianego rozumienia ze słuchu, wszystkich rodzajów pamięci, elastyczności językowej i innych zdolności kognitywnych – wpływ mają sprawność manualna, umiejętność kontrolowania wzrokowego dwóch planów przestrzennych czy sprawność motoryczna aparatu mownego, to tym bardziej nasza dydaktyka notowania powinna się cechować indywidualizacją. Przy tak skomplikowanym układzie sprawności i umiejętności w jednej grupie zajęciowej możemy bowiem pracować z osobą o świetnej pamięci krótkotrwałej, a bardzo słabej motoryce, z inną o rewelacyjnej precyzji ruchów i dobrej wyobraźni przestrzennej, ale małym zasobie słownictwa i elastyczności językowej, czy z jeszcze inną, która będzie dysponowała olbrzymim zasobem słów przywoływanych szybko i sprawnie na każde żądanie, ale ze sporymi deficytami w zakresie tradycyjnie rozumianej podzielności uwagi. Więcej modalności oznacza w tym wypadku większe zróżnicowanie i utrudnione zadanie dydaktyczne.

Zindywidualizowany charakter notatek nie jest zresztą żadnym *novum* w piśmiennictwie przekładoznawczym. Skoro (na późniejszych etapach) sugeruje go nawet Matussek (2006: 142–143), który na swoich studentach „wymusza” budowę bardzo szczegółowego systemu symbolicznego, to idea indywidualizacji jest naprawdą mocno ugruntowana wśród teoretyków i dydaktyków tłumaczenia. Nieco inaczej wygląda w piśmiennictwie kwestia indywidualizacji procesu dydaktycznego, a już zupełnie inaczej praktycznego zastosowania tejże. W niniejszym opracowaniu, z powodu nakreślonej powyżej wielomodalności procesu notowania, zalecamy bardzo wysoki stopień indywidualizacji dydaktyki, który pozwoli wszystkim studentom, niezależnie od ich predyspozycji wejściowych, zbudować system notacji rzeczywiście dopasowany do ich mocnych i słabych stron bez marnowania wielkiej ilości czasu na próby wykształcenia sprawności zupełnie obcych ich profilowi osobowościowemu i dydaktycznemu. W efekcie wszystkie prezentowane tu wskazówki mają charakter zaleceń i od każdego z nich wyobrażalne są odstępstwa, włącznie z zupełnym brakiem notatek w przypadku osób o nadzwyczajnej pamięci i wybitnie szybkim tempie przetwarzania informacji.

Indywidualizacji procesu nie należy jednak mylić z brakiem kontroli. Niektóre z sugerowanych poniżej ćwiczeń wymagają bezpośredniego nadzoru dydaktyka, część ma charakter konsultacyjny, grupowy. Ten drugi układ, jak już trzydzieści lat temu zauważyła Paneth (1983: 330),

pozwała na osiągnięcie najbardziej pożądaných rezultatów, jako że studenci nie tylko uczą się od siebie nawzajem, ale mają szansę objąć prezentowane rozwiązania pogłębioną refleksją zogniskowaną głównie na stopniu dopasowania danej sugestii do indywidualnych potrzeb i możliwości. Ponadto, kiedy źródłem ewentualnych wskazówek są inni uczący się, dużo łatwiej jest traktować je jako właśnie sugestie, a nie odgórne zalecenia.

### 7.3. DYDAKTYKA

Ponieważ punktem wyjścia dla indywidualizacji jest funkcjonująca wielomodalnie osoba, w naszym podejściu dydaktycznym wszystko zaczyna się od zwykłych notatek studentów, które pozwalamy im wykonywać do kontrolowanych pod względem zawartości tematycznej i długości jednostki tekstów (por. Janikowski 2011). Stopniowe modyfikacje w systemie już istniejącym (i jak szybko odkryją uczący się, zwykle nieskutecznym) oparte na kolejnych eksperymentach zorganizowanych wokół naszych wskazówek sprawdzą się lepiej niż systemowe narzucenie określonej metody w pierwszych godzinach nauczania; dotyczy to zwłaszcza konkretnej organizacji przestrzennej notatek. Takie podejście rezonuje elementami modelu dydaktycznego Settona, w którym jako najważniejszy etap wyróżnia on właśnie „eksperymentowanie”, pisząc:

Najdobitniej to zróżnicowanie indywidualne uwzględnimy wtedy, gdy proces nabywania umiejętności technicznych służących tłumaczeniu konsekwentnemu i symultanicznemu podzielimy na trzy etapy. Najdłuższy z nich daje każdej trenowanej osobie swobodę eksperymentowania (nawet jeśli są to eksperymenty pod nadzorem)<sup>3</sup>. (2010: 10 por. Alexieva 1994: 199–200)

Pamiętajmy jednak, aby zawsze wyjaśniać swoje podejście studentom. Takie wyjaśnienie pomoże zapobiec rozczarowaniom wynikającym z braku natychmiastowych efektów i pozwoli im przeorientować się na długotrwałą pracę nad sobą.

#### 7.3.1. Technologia notowania

Do czasu uzyskania jednoznacznych odpowiedzi na temat rzeczywistego udziału aspektów kinetycznych w procesie notowania z wielkim zyskiem

<sup>3</sup> Wszystkie cytaty ze źródeł angielskojęzycznych w tłumaczeniu autora rozdziału.

## NOTOWANIE

dla studentów możemy skupić się na ułatwianiu im tego zadania przez kontrolę czynników zewnętrznych. Pierwszym krokiem w tym kierunku powinno być naświetlenie roli odpowiednio dobranego notatnika (np. kołonotatnik ze spiralą mocowaną u góry, z delikatnym nadrukiem deseni, lub zupełnie czysty, o szerokości odpowiadającej rozstawowi dłoni), długopisu (preferencja w stosunku do pióra i ołówka — tu dodatkowo kwestie oświetlenia), sposobu operowania tymi pomocami (zapis jednostronny z możliwością odwrócenia notatnika po dobrnięciu do ostatniej strony) i pozycji ciała (wygoda *versus* powaga sytuacji tłumaczeniowej, ułatwienie oddychania). Aby przekonać studentów o niebagatelnym znaczeniu materiałów piśmienniczych wystarczy zwykle pozwolić im notować na tym, co przynoszą ze sobą na pierwsze zajęcia. Wszelkiej maści zeszyty w twardych oprawkach, luźne kartki formatu A4 oraz inne wynalazki ułatwiające normalne życie studenckie szybko ujawnią swoje ograniczenia, zwłaszcza jeśli poprosimy studentów o notowanie w pozycji stojącej. Oczywiście na tak wstępnym etapie część trudności będzie wynikała z deficytów w obrębie samych technik notowania i elementy takie warto omówić, jako że w ten sposób uzasadnimy nasze kolejne posunięcia dydaktyczne.

Zalecane jest również powracanie do tego ćwiczenia na późniejszych etapach. Po pierwsze dlatego, że ma ono spore uzasadnienie ekologiczne (odzwierciedlenie rzeczywistych warunków pracy tłumacza konsekwentnego). Po drugie, ważne jest integrowanie kształconej sprawności ruchowej z kolejnymi etapami rozwoju systemu notacyjnego. Tak na przykład zwiększenie poziomu kondensacji notatek podniesie ich czytelność i pozwoli na zmniejszenie wymaganej dokładności (niedokańczane linie, bardziej wizualnie rozproszone, większe kształty). Po trzecie, jeśli rzeczywiście mamy na uwadze rozwój kinetyki, to może się on dokonywać jedynie w ramach wielu godzin powtarzanych ćwiczeń, a nie jednorazowych prezentacji. Na tych późniejszych etapach ćwiczenie można urozmaicać, doprowadzając je w końcu do ekstremum notowania w (powolnym) ruchu (należy przy tym oczywiście zachować największą ostrożność!), które nawet jeśli nie występuje w normalnych warunkach pracy, wymusza kontrolę różnych planów postrzegania. Przy okazji ćwiczenia notowania na stojąco można również zacząć zwracać uwagę adeptów tłumaczenia na wspomnianą konieczność utrzymywania kontaktu wzrokowego z publicznością. Nieocenioną pomocą w tym względzie będzie oczywiście możliwość nagrania wystąpień w formacie video i poddania ich grupowej analizie z praktycznymi pytaniami o to, jakie miejsca w tekście najlepiej nadają się na zwrócenie się ku audytorium.

### 7.3.2. Relacja pamięć–notatki

Jednym z pierwszych pytań, na które należy udzielić odpowiedzi studentom rozpoczynającym kurs notowania jest niewątpliwie: „Co notować?”. Ponieważ zaś nie ma chyba badacza i praktyka, który w notatkach nie widziałby uzupełnienia pamięci, pytanie to można skutecznie przeformułować na taką oto postać: „Jaka powinna być relacja pomiędzy pamięcią a notatkami?”.

W jakiej mierze należy ufać swojej pamięci? W jakich miejscach ją wspomagać? Nad czym i jak pracować? Nie potrzeba podejścia wielomodalnego i wynikającej zeń reorientacji na indywidualizację notatek, żeby w pierwszym odruchu odpowiedzieć, że w tym względzie właściwie wszystko zależy od predyspozycji. Już mnogość rodzajów pamięci wykorzystywanych w tłumaczeniu konsekwentnym (zob. rozdz. II.6) jest odpowiedzialna za bogactwo sposobów przetwarzania tekstów przez uczących się — co dopiero jednostkowe zróżnicowanie w dynamicznych relacjach pomiędzy nimi! Dobrym punktem wyjścia, aby uzyskać rozeznanie we własnych możliwościach i potrzebach, ale także w swoistym charakterze notowania, są następujące „eksperymenty” ćwiczeniowe:

#### Ćwiczenie 1: Marnowanie notatek

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, pamięci

Studenci proszeni są o sporządzenie notatek do maksymalnie minutowych fragmentów tekstu w języku ojczystym. Po każdym kolejnym fragmencie, bez uzgodnionego wcześniej porządku, otrzymują od nauczyciela jeden z dwóch ustalonych wcześniej sygnałów oznaczający albo pozwolenie na korzystanie z notatek, albo brak takiego pozwolenia. W tej drugiej sytuacji ich zadaniem jest próba odtworzenia tekstu z pamięci. Po wykonaniu tłumaczenia następuje dyskusja, w ramach której porównywany jest stopień trudności tych zadań (zróżnicowany indywidualnie) i ich charakter. Modyfikacja tego ćwiczenia, którą proponują Ilg i Lambert (1996: 86), w ramach której studenci nie tłumaczą, a tylko próbują przywołać zawartość oryginału, może być wykorzystana w przypadku słabszych grup lub zasugerowana jako zadanie domowe.

#### Ćwiczenie 2: Przesuwanie ciężarów

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, planowania wypowiedzi, pamięci, optymalizacja układu graficznego notatek

## NOTOWANIE

Studenci proszeni są o wysłuchanie przemówienia w języku obcym w około jednonumitowych fragmentach. W trakcie słuchania nie wolno im niczego notować, mają skupiać się na tekście tak jakby zaraz mieli dokonać jego tłumaczenia z pamięci. Jednak po każdym fragmencie otrzymują dodatkowy czas, w ramach którego mają za zadanie we własnym tempie sporządzić notatki z pamięci, a kiedy będą gotowi, zacząć tłumaczyć na ich podstawie. Po przetłumaczeniu całego tekstu następuje dyskusja, w ramach której oceniany jest (indywidualnie odczuwany) stopień trudności takiej formuły oraz charakter elementów, które lepiej poddają się zanotowaniu na bieżąco lub zapamiętaniu. W zależności od chłonności grupy można na tej kanwie rozpocząć dyskusję na temat struktury notatek, jako że ich sporządzanie odbywa się w tym układzie bez presji czasowej.

W przypadku obydwu powyższych ćwiczeń należy jednak pamiętać, że ich siłą jest następująca po nich dyskusja. Jeśli z jakichś przyczyn podejrzewamy, że grupa nie będzie na nią gotowa, większą korzyść może przynieść nagranie tekstów docelowych i ich wspólna analiza.

W obrębie zróżnicowanego obrazu, jaki z pewnością uzyskamy w ramach powyższych eksperymentów, da się zauważyć pewne tendencje. Jedną z nich, wykazywaną nawet eksperymentalnie (Gile 1991), są problemy z podzielnością uwagi, które pojawiają się tuż po wprowadzeniu notatek (Baxter 2012: 39), a zdaniem niektórych towarzyszą tłumaczom przez cały czas zawodowej aktywności (Jones 2002: 39). W kontekście nakreślonego powyżej podejścia wielomodalnego można by się zastanawiać, skąd się bierze taka dodatkowa trudność, skoro modalność kinetyczna notowania interferuje w najmniejszym stopniu z modalnościami kognitywnymi. Problemem nie jest najprawdopodobniej sama kinetyka sporządzania notatek, ale przede wszystkim komponent kognitywny tego zadania: działania w obszarze pamięci roboczej, wspólne zarówno dla słuchania i analizy, jak i dla notowania. Czy w związku z tym najczęściej spotykane zalecenia stanowiące sugestię rozwiązania tego problemu, czyli odsunięcie notowania na późniejszy czas (Alexieva 1994: 199; Ilg, Lambert 1996: 75, Baxter 2012: 39), są zasadne? Tylko o tyle, o ile czas ten zostanie zagospodarowany na wypracowanie kompetencji selektywnego słuchania (zob. rozdz. I.5) w ramach analizy strukturalnej oraz kondensacji. Świetnym narzędziem integrującym poznane wcześniej aktywne słuchanie i zapis notatkowy jest wspólna analiza strukturalna, czerpiąca z zaproponowanych przez Rozana połączonych zasad wertykalizmu (notowania w pionie) i przesunięcia (ułożenia elementu w linii opartej na połączeniach logicznych z elementami poprzedzającymi; 2002: 82–85).

### Ćwiczenie 3: W poszukiwaniu struktury

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, kondensacji

Studenci proszeni są o przyniesienie na zajęcia większych arkuszy papieru (co najmniej A4). Otrzymują transkrypcję krótkiego kilkuminutowego przemówienia o niejednorodnej strukturze (z dygresjami, niedokończonymi myślami, porównaniami budowanymi na zasadzie paralelizmów itp.). Po krótkim instruktażu ze strony nauczyciela, który na podstawie kilku pierwszych zdań wyjaśnia zasady notowania schodkowego (wertikalnego z przesunięciem), proszeni są o dokończenie zadania dla pozostałych zdań. Po skończonej pracy (może ona również stanowić zadanie domowe) następuje omówienie tekstu element po elemencie, ze szczególną koncentracją na znacznikach struktury wypowiedzi (spójniki, pauzy, powtórzenia, wyrażenia deiktyczne, intonacja itp., ale również elementy pozawerbalne, jeśli są dostępne), które pozwoliłyby na rozpoznanie makro- i mikrostruktury na bieżąco – w trakcie słuchania.

Po zakończeniu pracy nad powyższym ćwiczeniem, o ile udało się osiągnąć rzeczywistą hierarchizację elementów składowych od lewej do prawej, wyrysowanie pionowej linii przechodzącej przez dowolny punkt takich notatek pozwoli na uświadomienie studentom, że ich decyzje szybko mogą się przełożyć na różne poziomy kondensacji tekstu. Odrzucając to, co po prawej stronie linii, uzyskamy zwykle tekst spójny, ale uogólniony. Stopień tej generalizacji (a zatem jej akceptowalność w danym kontekście) będzie zależał od lokalizacji linii. To samo ćwiczenie można następnie powtórzyć zamiast transkryptu, używając nagrania tego samego tekstu. Dzięki temu studenci będą mogli przećwiczyć nabyte umiejętności pod presją czasu. Oczywiście ćwiczenie takie – jak większość tu zaproponowanych – należy wykonywać wielokrotnie, choć już bez tak szczegółowego omówienia.

Opowiadając się za schodkowym systemem notowania, wprowadzanym stopniowo na kanwie powyższego ćwiczenia, odrzucamy automatycznie inne modele układu graficznego notatek (mapy myśli, system POD, notowanie czterokolumnowe, notowanie liniowe). Część z nich zostanie pokrótce omówiona poniżej; na krytykę wszystkich nie ma miejsca w niniejszym tekście. O ile jednak w naszym przekonaniu każdy z tych systemów ma pewne ograniczenia, których nie posiada system schodkowy, nie możemy wykluczyć ich większej użyteczności dla niektórych przynajmniej studentów w zależności od ich predyspozycji.

## NOTOWANIE

Ważnym elementem wynikającym z powyższych rozważań jest natomiast to, aby każdy system był wprowadzany stopniowo, na początku w oparciu o komunikaty zapisane z jednoznacznym wyeksplikowaniem różnic pomiędzy tekstem pisanim i mówionym. W ten sposób wprowadzanie pracy z wieloma modalnościami jednocześnie odbędzie się w bardzo kontrolowanych warunkach — bez dodatkowej presji czasu. Dopiero później wytworzone w ten sposób mechanizmy rozpoznawania struktury ze słuchu i jej dwukrotnego przetwarzania do formy pisemnej (selekcja, zapis) będzie można przenosić na modalność słuchową i automatyzować.

### 7.3.3. Kondensacja

Konieczność kondensowania tekstu w zapisie notatkowym jest truizmem, kwestią sporną pozostaje natomiast stopień tej kondensacji. O ile część dydaktyków przekładu najchętniej widziałaby w notatnikach swoich podopiecznych ledwie kilka symboli na krzyż (Ilg, Lambert 1996: 78–79), inni wskazują na dość sporą wierność notatek w stosunku do poszczególnych zwrotów oryginału. Niewątpliwie kondensacja jest zawsze bardzo pomocną strategią (Dam 1993), ale wierność nie musi wcale prowadzić do produktu gorszej jakości (Dam 2007: 188–190; Albl-Mikasa 2008: 225). Choć przywołane stanowiska badaczy cechuje rozbieżność co do postrzegania funkcji notatek, powyższe różnice zdań mogą także być efektem różnic pomiędzy swoistymi preferencjami badanych osób i w ramach podejścia wielomodalnego stanowią po prostu argument na rzecz pogłębienia indywidualizacji procesu notowania. Zresztą przekonanie, że funkcja notowania musi być identyczna dla wszystkich uczących się, świadczy o braku dostatecznego uświadomienia zróżnicowania predyspozycyjnego kandydatów na tłumaczy konsekwentnych, któremu to brakowi próbujemy zaradzić.

Niemniej, skoro pewien (wcale niemały) poziom kondensowania jest wspólny wszystkim tłumaczom konsekwentnym, nauczanie kondensacji nie zaszkodzi nikomu. Zwłaszcza jeśli będzie ono zorganizowane stopniowo i opatrzone odpowiednim komentarzem na temat progresywnej opcjonalności. Pierwszy krok w tym kierunku uzyskujemy już dzięki ćwiczeniu rozpisanemu powyżej. Kolejne to redukcje redundancji osiągnięte ze znakomitym skutkiem na podstawie opracowywania gotowych notatek. Najlepiej w tej roli sprawdzają się warianty następującego ćwiczenia:

**Ćwiczenie 4: Cięcie!**

Cele: doskonalenie selektywności w notowaniu, rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, kondensacji, podzielności uwagi

Studenci mają za zadanie wykonanie notatek do kilkuminutowego tekstu. Po każdym około półtoraminutowym fragmencie jeden ze studentów tłumaczy, wskazując odpowiednie miejsca w swoim tekście, z których aktualnie korzysta. (Notatki można sprawnie udostępnić grupie za pomocą wizualizera czy zwykłej kamery, ale możliwe jest również — niestety dość czasochłonne — kopiowanie ich na tablicę). Po tłumaczeniu następuje omówienie strat w stosunku do fragmentu oryginalnego z oceną ich zasadności, następnie redundancji w tekście docelowym i wreszcie redundancji w notatkach. W dyskusji tej uczestniczą wszyscy studenci, którzy sugerują, co z prezentowanych notatek można by wyrzucić bez straty dla tekstu docelowego, a następnie element taki jest wykreślany.

Modyfikacje zmniejszające poziom stresu i czasochłonność:

- wykorzystanie notatek przygotowywanych wcześniej,
- pominięcie etapu omawiania redundancji tekstu docelowego,
- brak tłumaczenia — studenci omawiają potencjał przekładowy, a nie rzeczywiste tłumaczenie,
- praca indywidualna (nie w przestrzeni publicznej), wymagająca jednak większych nakładów pracy ze strony nauczyciela.

Przetworzone w ten sposób notatki, zwłaszcza jeśli korzystaliśmy z podejścia indywidualnego, można ponownie wykorzystać jako podstawę tłumaczenia, co przysłuży się utrwaleniu omawianych rozwiązań. Umiejętność „nagłówkowego” opisu zjawisk można także ćwiczyć w ramach bardzo prostych zadań polegających na podsumowywaniu dłuższych (nawet kilkuminutowych) wypowiedzi. Skrajną formę takiego przetwarzania na potrzeby notatek stanowi posługiwanie się słowami-kluczami, które można ćwiczyć między innymi w następujący sposób:

**Ćwiczenie 5: Etykietowanie**

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, pamięci, umiejętności kondensacji, posługiwania się symbolami, analizowania struktury tekstu

Student słucha fragmentów tekstu w języku ojczystym o długości około 2–3 min bez możliwości notowania. Po zakończeniu odsłuchu student ma możliwość zanotowania ograniczonej liczby słów

## NOTOWANIE

i symboli, na przykład dziesięciu, siedmiu lub pięciu (stopień trudności można regulować, ograniczając ich liczbę). Po etapie notowania każdy student odtwarza tekst w tym samym języku. (Możliwa jest oczywiście trudniejsza kombinacja międzyjęzykowa).

Studentów zaawansowanych warto po prostu zmuszać do kondensowania, na stałe wpisując w końcowe etapy dydaktyki stopniowe skracanie czasu trwania jednostek tekstu docelowego (Janikowski 2011: 114).

### 7.3.4. Układ graficzny

Na wypadek gdyby truizm, że czytelność notatek podnosi skuteczność korzystania z nich, wymagał dowodu, Mead dokonał badań ankietowych, w ramach których próbował zdiagnozować główną przyczynę zbędnych pauz i wahań u studentów i tłumaczy profesjonalnych (2011). Wyniki, niezależnie od kierunku tłumaczenia, jednoznacznie wskazywały na trudność odczytywania tego, co kilka „chwil” wcześniej zostało samodzielnie zapisane. Zanim jednak wyciągniemy z tego zbyt restrykcyjne wnioski, w duchu indywidualizacji pamiętajmy, że czytelność nie musi oznaczać tego samego dla wszystkich. Czy mimo tego istnieje jakiś uniwersalny model układu graficznego, który odpowiadałby na potrzeby większości tłumaczy? Ponieważ mamy tutaj do czynienia z niezwykle zróżnicowanym w swojej naturze przetwarzaniem bodźców wizualnych, można szczerze w to wątpić (choć należałoby takie powątpiewanie poddać empirycznym badaniom). Zasugerowany powyżej model schodkowy został wybrany nie tyle ze względu na domniemaną przejrzystość, co z powodu bardzo dużej skuteczności w reprezentowaniu struktury wypowiedzi i wspomaganiu kondensacji — umiejętności absolutnie kluczowych dla notowania. Jeśli jednak po okresie eksperymentowania okaże się on nieadekwatny dla niektórych naszych podopiecznych, z całą pewnością nie należy egzekwować jego stosowania; z nadzieją, że proces dydaktyczny już w pierwszej fazie spełnił swoje zadanie. Pamiętajmy bowiem, że analiza relacji semantycznych, w jakich pozostają ze sobą zdania, nigdy nie może być w pełni zautomatyzowana. Nie jest to tylko zespół reakcji na pojawiające się znaczniki strukturalne, w związku z czym nakład pracy na etapie słuchania i analizy może dla wielu studentów stanowić obciążenie zbyt duże. Jako globalną strategię mogą oni w ostatecznym rozrachunku preferować przeniesienie tego ciężaru na fazę reprodukcji.

Zresztą to samo zastrzeżenie zgłosić należy pod adresem dwóch innych układów graficznych notatek: niezwykle popularnego modelu POD (Gillies 2007: 68–71) oraz proponowanych tu i ówdzie map myśli (zob. Ilg, Lambert 1996: 86–87). System „podmiot, orzeczenie, dopełnienie” posiada jeszcze tę dodatkową wadę, że zwłaszcza w języku polskim zbyt często te dość intuicyjne elementy są ukryte w strukturze (podmiot ukryty, równoważniki, tryb rozkazujący, strony bierne, zdania wielokrotnie złożone), co jeszcze bardziej zwiększa nakłady kognitywne na analizę. Z kolei częściową krytykę map myśli jako narzędzia zbyt skomplikowanego w wyjściowej formule, wymagającego dodatkowego etapu edycji i nie do końca dopasowanego do realiów tekstów tłumaczonych ustnie znaleźć można u wspomnianego Ilga i Lambert, a także u Albl-Mikasy (2007: 277–278) oraz Norton (1981: 80). Nie można natomiast mapom myśli odmówić skuteczności jako ćwiczenia wyodrębnionej sprawności posługiwania się słowami-kluczami. Takie właśnie ich zastosowanie sugeruje Gillies (2007: 55–57).

Skoro zbudowanie jednolitego, uniwersalnego modelu układu graficznego notatek jest skazane na niepowodzenie, dużo bezpieczniejsze jest wprowadzanie jako sugestii potencjalnie jak najbardziej uniwersalnych rozwiązań jednostkowych, które przyczynią się do podniesienia czytelności notatek. Stosunkowo bezpiecznie takiej generalizacji poddaje się idea rozstrzelenia elementów na kartce notatnika. Mamy tutaj na myśli dwu-, trzymilimetrowe odstępki pomiędzy poszczególnymi symbolami i nieco większe pomiędzy grupami znaczeniowymi. Jak pokazuje doświadczenie dydaktyczne, ta prosta zasada wcale nie jest tak intuicyjna, jakby się mogło wydawać, czemu winne mogą być dotychczasowe doświadczenia studentów lub zwykła oszczędność papieru. Poza zwiększeniem samej czytelności notatek przestrzenne rozstrzelenie notatek powinno także przynieść zysk w postaci poprawienia elastyczności procesu notowania. Dodanie jakiegoś elementu do „zamkniętej” już struktury jest możliwe tylko wtedy, kiedy cechuje się ona właśnie taką organizacją. Co może jednak jeszcze ważniejsze, rozstrzelone notatki ułatwiają także korzystanie z innego bardzo użytecznego narzędzia, jakim są strzałki. Strzałki mogą w znacznym stopniu zmniejszyć stopień redundancji strukturalnej notatek: całe partie wypowiedzi (zakreślone, lub podkreślone ruchem kolistym) mogą być za ich pomocą „przenoszone” na nowe miejsce w strukturze. Zdawanie się w tym względzie na pamięć (nawet przy uwzględnieniu efektu torowania, który na pewno usprawni aktywowanie odpowiedniego śladu pamięciowego), nie może się równać z najprostszym chyba kinetycznie gestem rysunkowym — prowadzenia linii prostej. Warto tylko zasugerować studentom, żeby ruch ten wychodził raczej od elementu za-

## NOTOWANIE

pisanego wcześniej, dzięki temu uda się uniknąć problemów z precyzyjną lokalizacją tego, co chcemy powtórzyć.

Do kanonu pojedynczych zaleceń graficznych należy też naturalnie lewy margines, na którym zwykle się notować relacje pomiędzy myślami, modalności czasownika, zmiany perspektywy czy bardzo ważne informacje wymagające uwypuklenia. Ze względu na rozmiary notatnika zalecenia te wydają się jednak dość nieekonomiczne. Po pierwsze, odgórne wydzielanie tak dużej proporcjonalnie przestrzeni bez pewności, że coś się na niej znajdzie, jest ryzykowne. Po drugie, elementy, o których mowa powyżej najczęściej są z natury zapisywane bardzo skrótowo (np. zaimki osobowe dla perspektywy, spójniki dla relacji pomiędzy myślami). Ich umieszczenie tuż przy łączonych elementach (np. w nieco większym rozmiarze) powinno przynieść ten sam efekt. Dodatkowo, w odniesieniu konkretnie do spójników, jeśli łączymy w ten sposób elementy niższego rzędu (zdania upodrzednione, dygresje itp.), w zasadzie utrudniamy sobie analizę relacji zamiast ją ułatwiać (zwiększając liczbę fiksacji wzroku i odległość pomiędzy nimi).

Oprócz powyższego, skromnego wyboru w literaturze funkcjonują i inne zalecenia graficzne (dot. wykorzystania nawiasów, podkreśleń, numerowania; zob. Gillies 2007). Ponieważ są to jednak rozwiązania szczegółowe, w związku z ograniczeniami objętości niniejszego rozdziału, zdecydowaliśmy się je pominąć.

Aby oswoić studentów ze wszystkimi zaproponowanymi wskazówkami, potrzebna jest spora liczba (dość mechanicznych) ćwiczeń. Nieocenioną pomocą, ponownie usuwającą presję czasu i utrwalającą kinetykę oraz aspekty przetwarzania wizualnego w kontrolowanych warunkach wydaje się przepisywanie gotowych notatek na czysto z korektą (por. ćw. 4).

### 7.3.5. Wybór kodu notowania

Zdecydowanie lepiej podparta empiryką jest kwestia wyboru języka czy też kodu notowania (Dam 2004, 2007; Szabó 2006; Abuín González 2012). Problemem tych badań jest jednak najczęściej sprawdzanie preferencji, a nie ewentualnego wpływu na skuteczność, małe próby oraz brak kontroli nad wszystkimi zmiennymi. Układ zależności, który jawi się bowiem na podstawie analizy literatury, jest co najmniej dwuelementowy: tłumacze wybierają język notowania (na tyle, na ile jest to jednorodny język) w zależności nie tylko od jego statusu w kombinacji (język A, B lub C), ale także w zależności od jego miejsca w układzie tłumaczeniowym (język źródłowy, język docelowy). Jeśli do tego skomplikowanego sche-

matu dodamy jeszcze niekoniecznie podparte badaniami empirycznymi sugestie oderwania się od jakiegokolwiek języka (Paneth 1983; Matyssek 2006) oraz ewentualnie wprowadzenia języka trzeciego (Błaszczuk, Hanusiak 2010), uzyskamy obraz naprawdę bogaty i nieczytelny.

Ponownie więc nasuwa się wniosek o niedostatecznym uwzględnieniu przez badaczy indywidualnego zróżnicowania notowania, co w konsekwencji sugeruje zastosowanie formuły dydaktycznej opartej na eksperymentowaniu, pozwalającej studentom samodzielnie odkryć, jak okoliczności wpływają na skuteczność notowania za pomocą poszczególnych kodów. Test taki można łatwo wykonać (i wielokrotnie powtarzać) w ramach ćwiczenia bliźniaczego do ćw. 1 i 2.

#### Ćwiczenie 6: Język nieczysty

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu

Na podstawie jednego dłuższego tekstu w języku ojczystym, podzielonego na jednostki o długości nieprzekraczającej dwóch minut, studenci są proszeni o wykonanie tłumaczenia z następującymi ograniczeniami: dla pierwszych trzech fragmentów bez ograniczenia; dla kolejnych pięciu fragmentów notatki tylko w języku źródłowym; dla kolejnych trzech fragmentów – bez ograniczenia; dla kolejnych pięciu tylko w języku docelowym. W zależności od dynamiki grupy dyskusję skupiającą się na tym, w jakich miejscach pojawiały się największe problemy w dwóch warunkach eksperymentalnych, przeprowadzić można albo po całym tłumaczeniu, albo po każdym etapie. Ćwiczenie należy powtórzyć w odstępie kilku zajęć dla tekstu w języku obcym. Po wprowadzeniu i wstępnym przeciwiezeniu symboli można je także powtórzyć, wprowadzając symbole jako element kombinacji.

Z eksperymentu takiego zwykle wypływa kilka niezwykle cennych wniosków:

- część elementów przypisana jest określonemu językowi i nie należy ich zmieniać (w danym języku są najkrótsze, najwygodniejsze do zanotowania, tak się kojarzą);

- wybór języka jest uzależniony od kompetencji językowych. Bardzo istotne jest, aby w toku analizy nie poprzestać na tym stwierdzeniu ogólnym, ale spróbować wraz z poszczególnymi studentami prześledzić, jakie deficyty (lub przeciwnie, mocne strony) orientują ich na wybór danego języka. Klasycznym przykładem jest w tym względzie gorsze rozumienie

ze słuchu, które wielu tłumaczy przestawia na notowanie w języku źródłowym;

— strategią można manipulować właściwie w dowolnym momencie.

Upewnijmy się, że w toku dyskusji takie odciążanie i dociążanie poszczególnych faz zostanie właściwie zrozumiane, a następnie przećwiczone przez studentów. (Możemy w tym celu zastosować modyfikację powyższego ćwiczenia, w którym świadomie będziemy manipulowali cechami tekstów, prosząc studentów o przełączanie się pomiędzy kodami nie na żądanie, ale w miarę potrzeb, sygnalizując im te ewentualne potrzeby z wyprzedzeniem. Za świetny materiał w tym przypadku posłużyć może konferencja prasowa z wieloma mówcami, z których niektórzy posługują się językiem źródłowym z mocnymi naleciałościami). W ten sposób wyposażymy studentów w naprawdę skuteczną i w zasadzie prostą technikę opartą na założeniach modelu wysiłków Gile'a (1995: 182–183).

Sugerowane powyżej wzbogacenie ćwiczenia szóstego o warunek notowania w pełni symbolicznego powinno szybko pozbawić złudzeń nawet najbardziej zatwardziałych entuzjastów pozajęzykowego systemu notacji. Oczywiście, kryje się za tym pewne nadużycie: Matyssek i inni zwolennicy takiego notowania są świadomi olbrzymich nakładów pracy nad automatyzacją, które muszą poprzedzić naprawdę sprawne posługiwanie się systemem rzeczywiście pozajęzykowym (Matyssek 2006: 606). Niemniej, ponieważ podstawy teoretyczne tak rozbudowanego systemu symbolicznego, jak sugeruje Matyssek, z jego ideą przewodnią uniezależnienia się od jakiegokolwiek języka w notowaniu „proszą się” o krytykę (zob. Kohn, Albl-Mikasa 2002: 258; Ilg, Lambert 1996: 78, Jones 2002: 50, Albl-Mikasa 2007: 43–46), nie wyrzadzimy z pewnością krzywdy naszym studentom, jeśli pokażemy im, że notowanie strictly symboliczne, albo do takiego stanu zbliżone, to efekt nieporównywalnie trudny do osiągnięcia i w pewnym sensie cel sam w sobie.

Idea oddalenia się od języka naturalnego miałaby bowiem sens upraszczający przetwarzanie przede wszystkim wówczas, kiedy mielibyśmy pewność, że reprezentacje graficzne, do których stosowania zachęcamy studentów, rzeczywiście odpowiadają reprezentacjom mentalnym, niezależnym od jakiegokolwiek języka. W przeciwnym razie notowanie pozajęzykowe jest w efekcie notowaniem w innym języku/kodzie. Poza tym, nie należy zapominać, że tekst docelowy, którego się od nas oczekuje, ma powstać w modalności dźwiękowej. A zatem, jeśli nawet efekt, którego życzyłby sobie Matyssek, występuje, należy również zapytać o wpływ takiej całkowitej zmiany kodu na powrót do dźwiękowej reprezentacji słów<sup>4</sup>!

<sup>4</sup> Kolejny kontrargument przeciwko zbyt rozbudowanym systemom symbolicznym wynika z uwzględnienia wielomodalności procesu notowania w ujęciu holistycznym. Wyższa

Wszystko wskazuje więc na to, że sugestia, aby język notatek w możliwie największym stopniu składał się z symbolicznych reprezentacji bardziej piktograficznych niż słownych, w rezultacie taki „nowy kod” dodatkowo obciąży system przetwarzania (w obydwu fazach) i większości studentów przyniesie większą stratę niż zysk.

### 7.3.6. Symbole

Czy oznacza to jednak, że wbrew tak mocnej tradycji dydaktycznej powinniśmy porzucić symbole? Na pewno oznacza to, że możemy. Jeżeli przetwarzanie symboli jest zupełnie obce niektórym studentom, na pewno nie ma większego sensu egzekwowanie reorientacji na nie w imię takiego czy innego modelu. Niemniej takie sytuacje będą się raczej zdarzały sporadycznie, natomiast globalnie symbolice (dobrze wyćwiczonej) trudno odmówić tendencji do podnoszenia skrótowości zapisu. W związku z tym najlepszym rozwiązaniem dydaktycznym wydaje się wprowadzanie symboli stopniowo i ze zmniejszającym się naciskiem, co pozwoli osobom mniej zorientowanym wizualnie na rezygnację z kolejnych zestawów znaków lub przyswajanie ich w ograniczonym zakresie.

Dobrym wprowadzeniem, zapewniającym od początku wysoki stopień indywidualizacji i asocjacyjności reprezentacji graficznych, jest następujące ćwiczenie: przygotowanie listy podstawowych pojęć (ok. 20), do których studenci najpierw indywidualnie, a następnie w mniejszych grupach mają wymyślić symbole<sup>5</sup>. Oprócz skojarzeniowości przed przystąpieniem do tego zadania warto również zwrócić uwagę osób przystępujących do niego na postulowane cechy notatek: prostotę (mierzoną nie tylko liczbą elementów przekładającą się na poszczególne ruchy ręki, ale także precyzją), kombinatoryczność (Matyssek 2006: 184–186) oraz jednoznaczność (brak podobnych symboli o odmiennych znaczeniach).

---

szczegółowość takiego systemu zakłada konieczność rozróżniania (kinetycznego i wizualnego) pomiędzy symbolami w oparciu o coraz mniejsze szczegóły. Naturalnie, jesteśmy już przyzwyczajeni do wzrokowego odróżniania par minimalnych tak podobnych jak „z” i „ż”, jednak każdy nowy element systemu symbolicznego (o ile nie powstanie w wyniku rekombinacji, która jest siłą zapisu alfabetycznego), będzie wymagał stworzenia i zautomatyzowania engramów odpowiedzialnych za jego fizyczny zapis. Niestety, nie mamy tu do dyspozycji tak rozbudowanej dydaktyki, jak w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, w ramach której takie engramy przez wiele godzin mechanicznych aktywności ćwiczone są dla zapisu literowego.

<sup>5</sup> Przy tej okazji można zwrócić ich uwagę na istniejące zestawy (emotikony, kartografia, zapis nutowy, powszechnie znane piktogramy, znaki drogowe, itp.), z których chętnie korzystają.

## NOTOWANIE

Przedstawiona studentom lista pojęć powinna być starannie przygotowana w oparciu o wybory proponowane przez innych dydaktyków (Herbert 1952: 97–108; Rozan 2002: 87–96), korpusy frekwencyjne (najlepiej dla poszczególnych zakresów tematycznych) i własne doświadczenia. Jednak jeszcze istotniejsze jest skorelowanie jej z kolejnymi tekstami, które będą się pojawiały na zajęciach. W ten sposób pozwolimy studentom sprawdzić indywidualną użyteczność symboli i położymy pierwszą cegiełkę pod fundament automatyzacji. Z perspektywy symboli dalszy przebieg kursu to właśnie wstępna automatyzacja, weryfikacja użyteczności, modyfikacje systemu z ewentualną rozbudową, dalsza automatyzacja przyswojonych symboli i wstępna faza przyswajania nowych, weryfikacja znajomości najpóźniej wprowadzonych itd. Od tego momentu jednak dla każdego studenta postulowana automatyzacja będzie przebiegała z innym skutkiem.

Niewykluczone, że za statystyczną nieskuteczność nauczania symboli nawet w obrębie dość podstawowego zestawu (Chmiel 2010: 245–247; Materniak 2010: 435) odpowiada właśnie brak dostatecznej indywidualizacji systemu. Wyjaśnienie alternatywne (lub komplementarne), do którego przychylają się obydwie cytowane powyżej autorki, to brak odpowiedniej automatyzacji, który w sytuacji egzaminacyjnej powoduje ucieczkę do technik znanych i sprawdzonych, które mają „zapewnić” powodzenie.

### **7.3.7. Automatyzacja, integracja i jeszcze raz automatyzacja**

Większość kursów tłumaczeniowych nie jest dostatecznie mocno rozbudowana, aby zapewnić czas na automatyzację tak skomplikowanej, wielomodalnej aktywności, jak tłumaczenie konsekwentne z notowaniem, zwłaszcza jeśli choć trochę poważnie potraktujemy modalność kinetyczną i będziemy chcieli i na tym poziomie zautomatyzować nabywane sprawności. Tymczasem zarówno z wprowadzonego tutaj podejścia teoretycznego, jak i ze wspomnianych powyżej badań wynika, że bez przynajmniej częściowej automatyzacji nasza działalność dydaktyczna może odnieść niewielki skutek. Oczywiście jednym, i tak nieuniknionym, rozwiązaniem tego problemu jest przeniesienie ciężaru odpowiedzialności na studentów i zalecanie ćwiczeń w ramach okresowo kontrolowanych zadań domowych. Wówczas jednak (zbyt) wiele zależy od motywacji studentów. Rozwiązanie drugie to integrowanie wielu sprawności przydatnych w tłumaczeniu konsekwentnym (ale nie tylko) w ramach bardziej holistycznych ćwiczeń.

**Ćwiczenie 7: Multi-wtórowanie**

Cel: rozwijanie podzielności uwagi

Studenci mają do wykonania zwyczajne zadanie wtórowania do tekstu przemówienia w języku obcym z zapowiedzianym (choć niekoniecznie zawsze przeprowadzanym) sprawdzianem zrozumienia treści, który ma nastąpić po zakończeniu wtórowania. Jednocześnie w notatnikach (na ograniczonej przestrzeni wyznaczonej narysowanym uprzednio okręgiem) mają przez cały czas notować wybrany symbol, przy zachowaniu jego prawdopodobnej naturalnej wielkości i odstępów. Na kolejnym etapie zadanie trochę utrudniamy, odgórnie ustalając trzy pojawiające się w powtarzanym tekście pojęcia i prosząc studentów o zmienianie notowanego symbolu za każdym razem, kiedy pojawi się odnośne pojęcie. Liczbę takich pojęć można następnie zwiększać.

Ćwiczenie to jest oczywiście w dużej mierze ćwiczeniem behawioralnym. Mimo iż sugerowany test z zawartości, a na późniejszych etapach również korelacja notowanych symboli z tekstem wymuszają koncentrację na sensach i znoszą klasyczne już zastrzeżenia wobec ćwiczeń opartych na wtórowaniu, nadal można je postrzegać jako mechaniczne. Niemniej i takie ćwiczenia mogą się znaleźć w naszym repertuarze, o ile wyjaśnimy studentom ich rolę w kształtowaniu pamięci ruchowej symboli i w ich automatyzacji i o ile nie będą one stanowiły nudnej podstawy naszej dydaktyki. Podobnie rzecz ma się z ćwiczeniem kolejnym.

**Ćwiczenie 8: Pod dyktando**

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, umiejętności posługiwania się symbolami

Studenci są proszeni o przygotowanie zestawów dziesięciu pojęć i symboli na osobnych kartkach. Dobrani w pary wymieniają się tak przygotowanymi listami. Student 1 rozpoczyna od objaśnienia studentowi 2 skojarzeń, które kryją się za jego symbolami. Następnie student 2 przez około 1–2 minuty odczytuje z listy studenta 1 pojęcia w dowolnej kolejności (którą sobie notuje; w ramach ułatwienia może ją ustalić odgórnie), a student 1 stara się je zapisać symbolicznie. Na koniec obydwaj starają się sprawdzić poprawność notatek. Po osiągnięciu stuprocentowej poprawności student 2 powtarza cykl, zmieniając kolejność i zmniejszając odstępów czasowe pomiędzy odczytywanymi pojęciami. Po zamknięciu cyklu następuje zamiana ról. Na później-

## NOTOWANIE

szym etapie pojedyncze pojęcia można zamienić na ich dwuelementowe kombinacje, które student odczytujący będzie musiał wymyślać na miejscu. Można również zwiększyć liczbę elementów początkowych.

Oczywistym minusem takiego ćwiczenia jest dekontekstualizacja, choć na późniejszych etapach, zwłaszcza jeśli zwiększymy liczbę elementów w kombinacji, kontekst ten zaczyna się pojawiać. Większą kontekstualizację zapewnią ćwiczenie z kalamburami.

### Ćwiczenie 9: Mistrzowie kalamburyzacji

Cele: rozwijanie umiejętności posługiwania się symbolami, ćwiczenie pamięci, optymalizacja układu graficznego notatek

W ramach burzy mózgów tworzona jest lista 20–30 pojęć (w zależności od zaawansowania grupy mogą to być pojęcia z mniej lub bardziej określonej dziedziny), do których studenci mają stworzyć symbole lub przypomnieć sobie wcześniej poznane — tylko pięć z zaproponowanych pojęć może pozostać bez zapisu symbolicznego. Następnie wszyscy proszeni są o skonstruowanie dłuższych zdań zawierających jak największą liczbę wybranych pojęć i zapisanie ich. Po kolei każdy ze studentów zapisuje na tablicy swoje zdanie, ale już w postaci symbolicznej (z ewentualnymi elementami niesymbolicznymi), zaś grupa odgaduje jego znaczenie. W wersji bardzo trudnej lista symboli nie jest ustalana odgórnie!

Powyższe dwa ćwiczenia, mocno jeszcze oddalone od rzeczywistej praktyki tłumaczeniowej, automatyzują przede wszystkim użycie symboli. Dalsza integracja sprawności tłumaczeniowych wymaga coraz większego zbliżania się do zadania tłumaczeniowego przy jednoczesnym kontrolowaniu poszczególnych czynników. Całkiem nieźle nadaje się do tego czynnik czasowy.

### Ćwiczenie 10: To rozkaz!

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, umiejętności kondensacji, posługiwania się symbolami, optymalizacja układu graficznego notatek

Studenci przygotowują kilkunastominutowe przemówienia na zadany temat, które prezentują swoim partnerom w parze (w 1–2 minutowych fragmentach) do tłumaczenia z wykorzystaniem no-

tatek. Przed prezentacją umawiają się na zestaw znaków-komend, za pomocą których student tłumaczący będzie mógł kontrolować wypowiedź partnera. Mogą to być na przykład: „zwolnij”, „stop”, „powtórz ostatnie zdanie”, a nawet „wyjaśnij”. W tym ostatnim przypadku zadaniem studenta prezentującego jest sparafrazować ostatnie zdanie, lub w inny sposób ułatwić jego zrozumienie. W bardzo ograniczonym zakresie ćwiczenie to można wykonywać samodzielnie, jako materiału źródłowego używając pliku audio lub wideo i zatrzymując go w razie potrzeby.

Pełną integrację wszystkich sprawności i umiejętności uzyskamy w naturalnie wykonywanym zadaniu tłumaczeniowym. Na tym jednak nie koniec, poszczególne umiejętności można bowiem ćwiczyć w ramach zadań wykraczających poziomem trudności poza samo tłumaczenie. Najciekawszym z takich doświadczeń jest próba tłumaczenia na podstawie notatek sporządzonych przez innego studenta. Ponieważ jednak ćwiczenie takie będzie często wykraczało poza możliwości większości uczestników kursu, można je upraszczać na co najmniej dwa sposoby: (1) rezygnując z prób tłumaczenia na rzecz odkodowywania sensów i (2) zamieniając pracę indywidualną nad tekstem na pracę grupową (por. Alexieva 1994: 203). Są to jednak, naturalnie, pomysły na dydaktykę w ramach bardziej zaawansowanych etapów kursu.

#### 7.4. PODSUMOWANIE

Prezentacja kompletnego modelu dydaktycznego notowania wraz z jego zastosowaniem w postaci wskazówek dydaktycznych w obrębie jednego tylko rozdziału jest, oczywiście, niemożliwa, o czym świadczą choćby pisane na ten temat, a przywoływane powyżej, wielostronicowe podręczniki. Oprócz prezentacji zaczerpniętych z nich sugestii, celem niniejszego opracowania było ich uporządkowanie, które często oznaczało konieczność wyboru pomiędzy zaleceniami stojącymi w zupełnej opozycji. Jako podstawę dla takiego uporządkowania wybraliśmy koncepcję integracji czynności tłumaczeniowych jako doświadczenia wielomodalnego. Brak takiej perspektywy stanowi bowiem naszym zdaniem największą słabość dostępnych opracowań. W praktyce bardzo często oznaczało to rezygnację z konkretnych zaleceń na rzecz indywidualizacji procesu dydaktycznego. Na przykładzie konkretnych ćwiczeń staraliśmy się jednak pokazać, jak indywidualizacja taka może rzeczywiście zaistnieć, nawet w naszych bardzo sformalizowanych i przeładowanych liczebnie kontekstach dydaktycznych.

## NOTOWANIE

Tam, gdzie nasze wybory były konkretne, staraliśmy się oprzeć je na bardzo mocnych przesłankach teoretycznych i dostępnych weryfikacjach empirycznych, niemniej jak refren pojawiało się zastrzeżenie, że w większości przypadków mówimy o kwestiach niezbadanych lub zbadanych nieadekwatnie. Naturalnie, badania skuteczności jakichkolwiek złożonych działań w jakiegokolwiek dziedzinie są bardzo trudne ze względu na dużą liczbę zmiennych, zwłaszcza gdy – jak notowanie w tłumaczeniu konsekwentnym – mają one charakter „półproduktowy”. Niemniej, po tylu latach opierania dydaktyki na teoretyzowaniu, warto byłoby miarodajnie zweryfikować przynajmniej tak podstawowe kwestie sporne, jak wpływ symboli na szybkość sporządzania i odczytu notatek czy też wpływ poszczególnych propozycji układów graficznych na ich wzrokowe przetwarzanie. Warto tego dokonać, nawet jeśli miałyby się okazać, że, jak sugeruje nasze podejście, są to kwestie wysoce zindywidualizowane.

## BIBLIOGRAFIA

- Abuín González, M. The language of consecutive interpreters' notes: Differences across levels of expertise. *Interpreting*. 2012, nr 14 (1), s. 55–72.
- Abbl-Mikasa, M. *Notationsprache und Notizentext. Ein kognitiv-linguistisches Modell für das Konsekutivdolmetschen*. Tübingen: Gunter Narr 2007.
- Abbl-Mikasa, M. (Non-)Sense in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting*. 2008, nr 10 (2), s. 197–231.
- Alexieva, B. On teaching note-taking in consecutive interpreting. W: *Teaching Translation and Interpreting 2*. Red. Dollerup, C., Lindegaard, A. Amsterdam: John Benjamins 1994, s. 199–206.
- Andres, D. *Konsekutivdolmetschen und Notation*. Frankfurt, Peter Lang 2002.
- Baxter, R. A Simplified Multi-model Approach to Preparatory Training in Consecutive Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2012, nr 6 (1), s. 21–43.
- Błaszczuk, P. Hanusiak, D. The Choice of Language for Note-taking for Consecutive Interpreting: A Polish Perspective. W: *MikaEL. Käätämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* [online]. Red. Hekkanen, R.; Penttilä, E., Siponkoski, N. SKTL 2010. [dostęp 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <[http://www.sktl.fi/@Bin/40680/Blaszczuk%2526Hanusiak\\_MikaEL2010.pdf](http://www.sktl.fi/@Bin/40680/Blaszczuk%2526Hanusiak_MikaEL2010.pdf)>.
- Chmiel, A. How effective is teaching note-taking to trainee interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2010, nr 4 (2), s. 233–250.
- Dam, H. Text condensing in consecutive interpreting. W: *Translation and Knowledge*. Red. Gambier, Y., Tömmola, J. Turku: University of Turku 1993, s. 297–313.

- Dam, H. Interpreters' notes. On the choice of form and language. W: *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Red. Hansen, G., Malmkjær, K., Gile, D. Amsterdam: John Benjamins 2004, s. 251–261.
- Dam, H. What makes interpreters' notes efficient? Features of (non-)efficiency in interpreters' notes for consecutive. W: *Doubts and Directions in Translation Studies*. Red. Gambier, Y., Shlesinger, M., Stolze, R. Amsterdam: John Benjamins 2007, s. 183–197.
- Example notes. *Interpreter Training Resources* [online]. [dostęp: 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <<http://interpreters.free.fr/consecnotes/exampnotes.htm>>.
- Fettig, D. *Giles Effort Model Für Das Konsekutivdolmetschen*. Santa Cruz: GRIN 2013.
- Galvão, E. Speech and Gesture in the Booth – A Descriptive Approach to Multimodality in Simultaneous Interpreting. W: *Translation and the (Trans)formation of Identities: Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2008* [online]. Red. Crom. D. Leuven: CETRA 2009. [dostęp: 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <<http://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/galvao.pdf>>.
- Gile, D. Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience – démonstration de sensibilisation. *Meta*. 1991, nr 36 (2–3), s. 431–439.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins 1995.
- Gillies, A. *Sztuka notowania. Poradnik dla tłumaczy konferencyjnych*. Kraków: Tertium 2007.
- Gumul, E., Łyda, A. The Time Constraint in Conference Interpreting: Simultaneous vs. Consecutive. *Research in Language*. 2007, nr 5, s. 165–183.
- Herbert, J. *The interpreter's handbook. how to become a conference interpreter*. Genève: Librairie de l'Université 1968.
- Ilg, G., Lambert, S. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting*. 1996, nr 1 (1), s. 69–99.
- Janikowski, P. Progresja tematyczna jako oś dydaktyki tłumaczenia ustnego. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: WSL 2011, s. 109–141.
- Jones, R. *Conference interpreting explained*. Manchester: St Jerome 2002.
- Kielbawska, A. *Funkcje komunikacji niewerbalnej w interakcji mówcy i tłumacza*. Kraków: Universitas 2012.
- Kohn, K., Albl-Mikasa, M. Note-taking in consecutive interpreting. On the reconstruction of an individualised language. W: *Linguistics and Translation Studies – Linguistics: eine Einführung*. Red. Vaerenbergh, L. Brussels: UPA 2002, s. 257–272.
- Levelt, W., Roelofs, A., Meyer, A. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*. 1999, nr 22 (1), s. 1–75.
- Lung, R. Note-Taking Skills and Comprehension in Consecutive Interpretation. *Babel*. 1999, nr 45 (4), s. 311–317.

- Materniak, M. Zur Anwendung der Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen – Beobachtungen im Rahmen eines Aufbaustudienganges. W: *Translation. Theorie – Praxis – Didaktik*. Red. Małgorzewicz, A. Dresden, Wrocław: Neisse-Verlag 2010, s. 427–438.
- Matyssek, H. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher*. Teil 1. Tübingen: Julius Groos 2006.
- Mead, P. Co-ordinating delivery in consecutive interpreting. *inTRAlinea. online translation journal*. 2011, nr 13 [online]. [dostęp: 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <[http://www.intralinea.org/archive/article/Co-ordinating\\_Delivery\\_in\\_Consecutive\\_Interpreting](http://www.intralinea.org/archive/article/Co-ordinating_Delivery_in_Consecutive_Interpreting)>.
- Moser-Mercer, B. Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Meta*. 2005, nr 50 (2), s. 727–738.
- Norton, L. Patterned note-taking: an evaluation. *Visible Language*. 1981, nr 15, s. 67–85.
- Notizen zur Arbeit Konsekutivdolmetschen und Notation. Oprac. Andres, D. Johannes Gutenberg Universität Mainz. *Webseiten der Mitarbeiter der Universität* [online]. [dostęp: 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <<http://www.staff.uni-mainz.de/andres/Notizen.html>>.
- Paneth, E. Training in Note-Taking (For Interpreting). W: *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Red. Wilss, W., Thome, G. Tübingen: Gunter Narr 1983, s. 326–332.
- Paneth, E. An Investigation into Conference Interpreting. W: *The Interpreting Studies Reader*. Red. Pöchhacker, F., Shlesinger, M. London, New York: Routledge 2002, s. 31–40.
- Perfetti, C. i in. Reading in two writing systems: Accommodation and assimilation of the brain's reading network. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007, nr 10 (2), s. 131–146.
- Poyatos, F. The Reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation. W: *Nonverbal communication and translation*. Red. Poyatos, F. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins 1997, s. 249–282.
- Rozan, J. *Notatki w tłumaczeniu konsekwentnym*. Kraków: Tertium 2002.
- Sahin i in. Sequential Processing of Lexical, Grammatical, and Phonological Information Within Broca's Area. *Science*. 2009, nr 326, s. 445–449.
- Schnotz, W. An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. W: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Red. Mayer, R. Cambridge: CUP 2005, s. 49–69.
- Seeber, K. Cognitive load in simultaneous interpreting. Existing theories – new models. *Interpreting*. 2011, nr 13 (2), s. 176–204.
- Seeber, K. Multimodal input in Simultaneous Interpreting: An eye-tracking experiment. W: *Proceedings of the 1st International Conference TRANSLATA, Translation & Interpreting Research: yesterday – today – tomorrow, May 12-14, 2011*. Red. Zybatov, L., Petrova, A., Ustaszewski M. Innsbruck, Frankfurt: Peter Lang 2012, s. 341–347.
- Setton, R. From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training. *The Interpreters' Newsletter*. 2010, nr 15, s. 1–18.

- Szabó, C. Language choice in note-taking for consecutive interpreting. A topic revisited. *Interpreting*. 2006, nr 8 (2), s. 129–147.
- Szwed, M. i in. Specialization for written words over objects in the visual cortex. *NeuroImage*. 2011, nr 56 (1), s. 330–344.
- Translator San. *Know Your Meme®* [online]. [dostęp: 15 listopada 2013]. Dostępny w WWW: <<http://knowyourmeme.com/memes/translator-san-he-just-doesnt-give-a-fuck>>.

#### NOTE-TAKING SUMMARY

The chapter sketches the development of a course in note-taking for consecutive interpreting. Ideas from a multitude of sources are collected and evaluated with view to a cognitive model of multimodal processing that CI is believed to be. In this way two new ideas are formed for the teaching of interpreting: the necessitation of a very high level of individualisation and a special (yet balanced) emphasis on the kinetic aspect oft forgotten in other models. The former requires evidence of feasibility in the classroom teaching context and this is given in the form of exemplary exercises to be used at its different stages. Also in all of these exercises the holistic, multimodal emphasis is maintained, resulting in, e.g. ideas for practicing the kinetic side of engram formation for symbolic representation. As an aside the need is stressed to empirically verify many of the claims of translation studies regarding the note-taking process, especially in the light of availability of technical means to do so.

## ROZDZIAŁ 8 PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

### 8.1. WSTĘP

Dla świeżo upieczonego tłumacza lub absolwenta studiów tłumaczeniowych przyjęcie i wykonanie pierwszego zlecenia może się okazać punktem zwrotnym w karierze. Poziom pierwszych samodzielnych tłumaczeń ma istotny wpływ na to, czy tłumacz odniesie długofalowy sukces. Jednocześnie liczba godzin przeznaczonych na praktyczną naukę tłumaczenia ustnego w programach studiów jest ograniczona. Jak więc możemy upewnić się, że po ukończeniu studiów będziemy mieć do czynienia z niezbyt doświadczoneym, lecz samodzielnym tłumaczem? Regularne ćwiczenia są niezbędne do zdobycia wystarczającej wprawy w tłumaczeniu, więc niedobór godzin praktycznych w programach zajęć uzupełnia się, zachęcając studentów i studentki do ćwiczeń indywidualnych. Niektóre szkoły wyznaczają kilka godzin w tygodniowym planie zajęć, podczas których sale i sprzęt tłumaczeniowy pozostają do dyspozycji przyszłych tłumaczy i tłumaczek. Ćwiczenia takie z konieczności odbywają się często bez obecności kadry dydaktycznej. Tym większy nacisk należy położyć na takie kształcenie, które pozwoli nie tylko na zdobycie wiedzy i umiejętności pod okiem wykładowców, ale również zapewni narzędzia do samodzielnego rozwijania kompetencji tłumaczeniowych. Odpowiednio przygotowani uczestnicy kursu mogą z łatwością uzupełnić naukę o ćwiczenia własne, pomagające w samorozwoju. Niniejszy rozdział poświęcony będzie w szczególności praktycznym sposobom rozwijania umiejętności związanych z przetwarzaniem treści w tłumaczeniu konsekutywnym.

### 8.1.1 Umysł tłumacza

Jeszcze pod koniec minionego wieku — w pracy poświęconej szczególnie stanowi umysłu, w którym całkowicie koncentrujemy się na danym zadaniu (stan ten to tzw. przepływ, ang.: flow) — Csikszentmihályi stwierdził, iż umiejętność tłumaczenia ustnego to w pewnym sensie magia (1991: 54). Rzeczywiście, badanie procesów umysłowych zachodzących podczas tłumaczenia napotyka pewne trudności. Z jednej strony, przeprowadzenie badania empirycznego nad tłumaczeniem ustnym wymaga zebrania konkretnych danych, które podlegać będą analizie. W przypadku tłumaczenia ustnego jest to zazwyczaj produkt tłumaczenia, czyli na przykład nagrana wypowiedź w języku docelowym. Z drugiej strony, niełatwo jest zebrać informacje na temat procesów umysłowych, gdy ma się do dyspozycji wyłącznie produkt tłumaczenia (Gile 1997: 121-122). Z kolei badania stosujące metodologię kognitywistyczną do analizy procesów tłumaczeniowych często zawężają zakres badań do pojedynczych aspektów tłumaczenia, takich jak pamięć robocza czy koncentracja. W ten sposób badacze ograniczają liczbę losowych zmiennych mogących wpływać na wyniki, jednak odbywa się to kosztem uzyskania pełnego obrazu tłumaczenia jako złożonej serii zdarzeń umysłowych. Dlatego też do niedawna wypowiedź Csikszentmihályi uchodziła za całkiem trafną. Rosnąca liczba badań nad tłumaczeniem ustnym opartych na zbieraniu w czasie rzeczywistym danych na temat procesów odbywających się w mózgu za pomocą między innymi okulografii, funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) (Ahrens i in. 2010) czy elektroencefalografii (EEG) (Kurz 1994) pozwoliła jednak naukowcom bardziej przybliżyć się do zrozumienia procesów myślowych zachodzących podczas tłumaczenia.

### 8.2. PRZETWARZANIE TREŚCI W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM — DEFINICJA

Proces przetwarzania treści jest istotnym komponentem każdego rodzaju tłumaczenia. Od jego powodzenia w wielkim stopniu zależy jakość oraz wierność przekładu wobec oryginału. Dyskusję na temat przetwarzania w tłumaczeniu konsekutywnym warto rozpocząć od odpowiedzi na pytanie, jakiej długości fragmenty wypowiedzi tłumacz zazwyczaj tłumaczy. Podręczniki zakreślają tu ramy stosunkowo szeroko, podając, że wypowiedź może trwać od jednej do dwudziestu minut (Gillies 2007: 19). Z powodów praktycznych mówcy jednak raczej rzadko zbliżają się do górnej granicy wypowiedzi: trudno oczekiwać od publiczności cierpliwego

wysłuchania niemal półgodzinnej wypowiedzi w niezrozumiałym dla niej języku. Dla potrzeb dydaktycznych oraz egzaminacyjnych (w szczególności testu akredytacyjnego UE) długość wypowiedzi do tłumaczenia konsekutywnego ustala się na ogół na poziomie 3–5 min przy tłumaczeniu z pamięci i 4–6 min przy tłumaczeniu z notacją (według zaleceń Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych przedstawianych na organizowanych przez nią szkoleniach dotyczących dydaktyki tłumaczenia).

W tłumaczeniu konsekutywnym przetwarzanie rozpoczyna się już na etapie notowania i trwa w zasadzie do zakończenia wygłaszania tekstu. Ponieważ ten rodzaj przekładu polega na wysłuchaniu przez tłumacza lub tłumaczkę całości tekstu przy jednoczesnym wykonywaniu notatek, a następnie podaniu go słuchaczom w języku docelowym, można argumentować, iż przetwarzanie treści to odbywający się nieprzerwanie proces tła. Dla potrzeb tego rozdziału przyjmujemy, że przetwarzanie treści to proces dynamicznego odtwarzania znaczenia tekstu źródłowego z wykorzystaniem notatek i pamięci w celu optymalizacji wyrażenia go w tekście docelowym. Aby zrozumieć tekst, tłumacz lub tłumaczka musi poznać intencje komunikacyjne mówcy. Analiza tekstu pozwala na rozpoznanie istotnych cech wypowiedzi, takich jak struktura wypowiedzi, jej tematyka, myśli przewodnie oraz intencje mówcy (Rozan 2004: 108). Dalszym etapem tłumaczenia jest produkcja, czyli dokonanie wyborów semantycznych i ustalenie organizacji strukturalnej prowadzące do stworzenia tłumaczenia w języku docelowym.

Ponieważ zwykle tłumaczenie konsekutywne obejmuje pełną wypowiedź lub jej znaczący fragment (w przeciwieństwie np. do tłumaczenia towarzyszącego lub symultanicznego, w których znaczenie całego tekstu w chwili tłumaczenia nie zawsze jest znane) zakładamy, że tłumacz ma możliwość zrozumienia całkowitego sensu wypowiedzi lub jej fragmentu przed podjęciem próby przekładu. Należy pamiętać, że skuteczność przetwarzania treści nie zależy jedynie od umiejętności tłumaczącego. W dydaktyce tłumaczenia warto również wziąć pod uwagę takie zmienne jak rodzaj tekstu i sposób jego wygłoszenia. Dla przykładu, przetworzenie treści jest trudniejsze w przypadku tekstów odczytanych niż wygłoszonych przez mówcę. Zarówno AIIC jak i Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Ustnych zachęcają prelegentów do rezygnacji z odczytywania tekstu na głos (2007, 2009). Nie mając wpływu na zachowanie mówców, tłumacz może zwiększyć skuteczność przetwarzania treści, rozwijając makro- i mikroumiejętności tłumaczeniowe. Do makroumiejętności należą myślenie analityczne oraz umiejętność aktywnego słuchania, polegająca na dokładnym wysłuchaniu wypowiedzi z jednoczesną koncentracją na jej konstrukcji, temacie i przekazie (Rozan 2004: 109). Podzielność uwagi,

przewidywanie, przeformułowanie, kondensacja czy przełączanie kodów (code-switching) to kilka z wielu tak zwanych mikroumiejętności (Rozan 2004: 109), których opanowanie znacząco ułatwia przetwarzanie treści.

Mówiąc o tym, czym jest przetwarzanie treści, warto postawić sobie pytanie, czy zrozumienie tekstu następuje w sposób gwałtowny dopiero po wysłuchaniu jego całości czy też tworzone jest stopniowo i ulega modyfikacji w trakcie słuchania wypowiedzi źródłowej. W tworzonych na żywo notatkach tłumaczeniowych zauważyć można poprawki w już istniejącym zapisie oraz odniesienia do poprzednich zapisów (Kohn i Albl-Mikasa 2002: 263-265). Sugeruje to, że bardziej prawdopodobna jest druga możliwość: rozumienie tekstu postępuje, w miarę jak mówca przedstawia kolejne argumenty. Zakładamy oczywiście, że mówca od początku wie, co chce powiedzieć, natomiast tłumacz musi tę informację uzyskać w procesie recepcji tekstu. Dlatego proces tworzenia znaczenia uznajemy za dynamiczny, opierający się na równoczesnej analizie wielu elementów wypowiedzi (Jones 2002: 14). Znaczenie tekstu dla tłumacza ulega zmianom pomiędzy początkiem słuchania a początkiem wypowiedzi docelowej właśnie w wyniku przetwarzania treści. Oznacza to, iż nauczanie technik usprawniających przetwarzanie jest kluczowym etapem dydaktyki tłumaczenia konsekutywnego.

### 8.3. NAUCZANIE PRZETWARZANIA TREŚCI

Jak pisałam wcześniej, przetwarzanie to dynamiczny proces odtwarzania znaczenia tekstu źródłowego opierający się na zrozumieniu intencji komunikacyjnej mówcy, którego wynikiem jest przyswojenie tegoż znaczenia w postaci pamięciowej, jego eksternalizacja jako notatki oraz tłumaczenie docelowe. W pewnym stopniu przetwarzanie jest naturalną umiejętnością każdego użytkownika języka – większość z nas potrafi streścić zasłyszaną wypowiedź czy rozmowę. Wydajne, skuteczne i kompletne przetwarzanie tekstu jest jednak umiejętnością, której nabycie wymaga ćwiczeń, których z braku czasu nie sposób w dostatecznym stopniu zapewnić na zorganizowanych kursach i szkoleniach dla tłumaczy. Z tej prostej zależności wynika, iż sukces w zawodzie tłumacza w dużym stopniu zależeć będzie od wysiłku poświęconego na samodoskonalenie, będące wypadkową maksymalizacji czasu niezbędnej praktyki oraz ćwiczeń tłumaczeniowych (Jokiel 2011: 100). Jednym z zadań stojących przed dydaktykiem tłumaczenia jest więc stworzenie podstaw, dzięki którym adept przekładu ustnego będzie mógł samodzielnie rozwinąć swój warsztat tłumacza. Niniejszy rozdział ma na celu zebranie ćwiczeń i strategii przydatnych w rozwijaniu

umiejętności związanych z przetwarzaniem (podzielność uwagi, przełączanie kodów, przeformułowanie, kondensacja) zarówno w sytuacji dydaktycznej, jak i podczas samodzielnej nauki studentek i studentów.

### **8.3.1 Przetwarzanie w tłumaczeniu konsekutywnym a model Gile'a**

Według sekwencyjnego modelu Gile'a tłumaczenie konsekutywne przebiega w dwóch fazach (Gile 2009: 101–102). Podczas pierwszej fazy tłumacz słucha i wykonuje notatki; w drugiej fazie natomiast następuje przeformułowanie i wygłoszenie tekstu na podstawie notatek oraz informacji zachowanych w pamięci krótkotrwałej. Większość informacji, które nie zostaną zanotowane, jest przechowywana w pamięci do momentu ich ustnego odtworzenia (Gumul i Łyda 2007: 167). Model ten podkreśla, jak istotne jest zachowanie równowagi pomiędzy wieloma zachodzącymi jednocześnie procesami związanymi z wykonywaniem danego zadania, które w różnym stopniu obciążają intelektualne zasoby tłumacza.

Przetwarzanie treści ma miejsce zarówno w pierwszej, jak i w drugiej fazie skutecznie przeprowadzonego tłumaczenia konsekutywnego. W pierwszej, ponieważ aby zapamiętać i zanotować usłyszaną treść, tłumacz musi zrozumianą treść skondensować, identyfikując i zapisując istotę poruszanego problemu; w drugiej fazie tłumaczenia przetwarzanie oznacza połączenie informacji pochodzących z pamięci krótkotrwałej z danymi pochodzącymi z notatek w celu dostarczenia przetłumaczonej wersji tekstu. W niniejszym rozdziale etapy te zostaną omówione osobno.

#### **8.3.1.1. Przetwarzanie w fazie pierwszej**

Pierwszym etapem tłumaczenia w modelu Gile'a jest odbiór treści, podczas którego głównym zadaniem tłumacza jest jak najdokładniejsze zrozumienie przekazywanych przez mówcę informacji i intencji wypowiedzi oraz zapamiętanie lub zapisanie wybranych treści. Niezbędne są tu wymienione wcześniej umiejętności analizy oraz aktywnego słuchania. Ich niewystarczające opanowanie doprowadzić może do załamania w przetwarzaniu treści i, w konsekwencji, do obniżenia jakości tłumaczenia.

W fazie odbioru treści istnieje zagrożenie przeciążenia informacyjnego (Gumul i Łyda 2007: 171). Duża gęstość informacji lub prędkość wypowiedzi mówcy może wpłynąć negatywnie na sprawność przetwarzania treści. Kolejnym potencjalnym źródłem problemów jest skupienie uwagi tłumacza lub tłumaczki na formie wypowiedzi źródłowej zamiast na jej

treści. W tłumaczeniu ustnym treść zasłyszana w języku źródłowym ma konkretną formę, związaną z wyborami leksykalnymi oraz pragmatycznymi mówcy. Jednak w wyniku przetwarzania tłumacz powinien zrozumieć i zapamiętać bądź zanotować sens wypowiedzi, a nie na przykład konkretne słowa, wyrażenia czy struktury. Wymaga to od adeptów translacji wykształcenia umiejętności oderwania się czy abstrahowania od formy językowej wypowiedzi źródłowej. Umiejętność ta określana jest mianem dewerbalizacji i sprowadza się do wykorzystania formy tekstu do jego zrozumienia, po czym odrzucenia jej na rzecz stworzenia niezależnego wyobrażenia jego znaczenia (zawartych w treści informacji, emocji, znaczeń społecznych, intencji itd.) (Gile 2003: 47). Prosty ćwiczeniem rozwijającym umiejętność dewerbalizacji jest gra Tabu, opisana dokładniej w ćwiczeniu 6 w rozdziale III.12.

Teoria dewerbalizacji leży u podstaw wielu ćwiczeń z notowania w tłumaczeniu konsekwentnym opierających się na odejściu od usłyszanego tekstu i oddaniu jego treści w inny, często skondensowany sposób. Ćwiczenie Tabu odnosi się jedynie do umiejętności odejścia od formy wypowiedzi bądź konkretnego słowa, nie kształci natomiast niezbędnej dla tłumacza umiejętności kondensacji. Jest to zdolność oparta na dewerbalizacji, która pozwala na odejście od formy tekstu i skupienie na jej treści. Bez odejścia od formy przekazu możliwa jest jedynie elipsa (pominięcie) części tekstu.

Najprostszą definicją kondensacji będzie przekazanie odebranej treści w skróconej formie poprzez eliminację powtórzeń, grupowanie i generalizację. W przeciwieństwie do tłumaczenia pisemnego, tłumaczenie ustne zawsze odbywa się pod presją czasu; w tłumaczeniu symultanicznym wynika to z potrzeby nadążenia za tokiem rozumowania mówcy, natomiast w tłumaczeniu konsekwentnym między innymi z ciężącego na tłumaczu oczekiwania, że jego wypowiedź będzie krótsza od oryginału. Szybkość przekładu w tłumaczeniu ustnym jest wielokrotnie większa niż ma to miejsce w tłumaczeniu pisemnym (Seleskovitch i in. 1978: 2), co oczywiście nie pozostaje bez wpływu na podejmowane przez tłumaczy wybory. Nie należy jednak mylić kondensacji ze stosowaniem skrótów; ta pierwsza niezbędna jest podczas przetwarzania, druga jest natomiast strategią stosowaną w notacji polegającą na użyciu skrótowych form wyrazów. Ćwiczenia z notacji mogą jednak być użytecznym narzędziem w nauce kondensacji.

#### Ćwiczenie 1: Nieśmiałe notatki

Cele: rozwijanie pamięci, umiejętności analizowania struktury tekstu, kondensacji, doskonalenie selektywności w notowaniu

Zadaniem studentów jest wysłuchanie kilkuminutowego tekstu o charakterze argumentacyjnym (np. „Wady i zalety posiadania kota”), zanotowanie jedynie kilku słów oraz odtworzenie komunikatu z pamięci (stopień trudności można regulować, podając wypowiedzi o różnej długości i stopniu skomplikowania oraz zmieniając liczbę słów do zanotowania). Tekst powinien zawierać tyle różnych informacji lub zwrotów w toku rozumowania, ile pojęć będzie wolno zanotować – w ten sposób zachęcimy studentów do dewerbalizacji i kondensacji tekstu. Inny wariant tego ćwiczenia znajduje się w rozdziale II.7.

Wydaje się jasne, że tekst, szczególnie taki, w którym występują powtórzenia, powinien ulec kondensacji. Jednakże wielu młodych tłumaczy, próbując zachować jak największą wierność względem oryginału, wpada w pułapkę przekazywania wszystkiego, co zostało powiedziane. Nierzadko idzie to w parze z rygorystycznym trzymaniem się kolejności wypowiedzi (zamiast przyjęcia np. kolejności logicznej) oraz zachowaniem powtórzeń, a nawet błędów i następujących po nich poprawek, jeżeli takie zaistniały w wypowiedzi mówcy. Takie odtworzenie tekstu jest mniej efektywne pod względem wykorzystania czasu wypowiedzi, a kilkukrotne powtórzenie danej informacji (co w oryginale może wynikać na przykład z celowego zachowania mówcy pragnącego ułatwić zadanie tłumaczowi) może nadszarpnąć zaufanie słuchaczy. Pomocą dla studentów pragnących odejść od stosowania tej strategii może być między innymi praktyka w analitycznym słuchaniu tekstów, szczególnie tych charakteryzujących się wyraźną strukturą oraz dużą powtarzalnością informacji.

### Ćwiczenie 2: Streszczanie

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, kondensacji, doskonalenie selektywności w notowaniu

Do tego ćwiczenia niezbędne będzie staranne przygotowanie tekstu wystąpienia. W zależności od poziomu słuchaczy powinien on być nieco dłuższy niż wypowiedzi zazwyczaj przez nich tłumaczone. Powinien również charakteryzować się prostą, być może nawet przesadnie prostą, strukturą logiczną, to znaczy wyróżnieniem każdej części wypowiedzi („Tytułem wstępu...”, „Przedstawię x argumentów...”, „Na zakończenie dodam...” itp.), wyraźnym zaznaczeniem zależności między argumentami („Zalety weganizmu to... natomiast jego wady są następujące”) oraz dużą powtarzalnością informacji (mniej więcej połowa informacji powinna zostać powtórzona w innym miejscu). Dla przykładu: jeżeli zaczynamy porównanie urządzeń Kindle oraz iPad od różnic w cenie, a następnie

przechodzimy do kwestii wyglądu, to informacja o cenie powinna zostać powtórzona w nowym kontekście. Zadaniem studentów jest wysłuchanie komunikatu, a następnie przetłumaczenie go w czasie stanowiącym nie więcej niż połowę czasu wypowiedzi oryginalnej. W zależności od poziomu studentów można dopuścić robienie notatek. Słuchaczy należy uprzedzić o powtarzalności tekstu oraz zasugerować strategię radzenia sobie z taką sytuacją. Ćwiczenie to ma doskonalić myślenie analityczne, gdyż studenci będą musieli odwoływać się do sporządzonych notatek, oraz na bieżąco je korygować, aby uniknąć wielokrotnych powtórzeń i skrócić czas wypowiedzi. Studenci nie powinni natomiast przyspieszać tempa wypowiedzi w celu skrócenia czasu jej trwania.

Podczas ćwiczeń skupiających się na kształceniu umiejętności przetwarzania w tłumaczeniu konsekwentnym wielu dydaktyków używa stosunku czasu trwania wypowiedzi docelowej do źródłowej jako jednego z narzędzi oceny tłumaczenia. Zajęcia, które skoncentrowane są na rozwijaniu analitycznego myślenia, dewerbalizacji i kondensacji, z konieczności opierać się będą na czasie trwania tłumaczenia jako jednym z kryteriów oceny. W tym momencie warto być może jeszcze raz przypomnieć kursantom o tym, że skrócenie wypowiedzi w tłumaczeniu konsekwentnym osiąga się przez usunięcie powtórzeń, a nie przez zwiększenie prędkości mówienia. Wyeliminowanie zbędnych informacji już na etapie robienia notatek pozwala również na wydajniejsze posługiwanie się nimi w drugiej fazie tłumaczenia przez złagodzenie presji czasu (Gumul i Łyda 2007: 180). Ciekawe ćwiczenie rozwijające kondensację proponują w swym podręczniku Sherwood-Gabrielson i Swabey (2009: 42).

### Ćwiczenie 3: Łańcuch pominięć

Cel: rozwijanie umiejętności kondensacji

Nauczyciel przedstawia krótką wiadomość lub informację prasową. Zadaniem pierwszego studenta jest podsumowanie jej w taki sposób, aby nie przekroczyć połowy długości oryginału. Następny w kolejności student musi przedstawić wersję kolegi skróconą znów o połowę, następna osoba kolejny raz skraca tekst o połowę itd. Ćwiczenie trwa do momentu, gdy ostatnia osoba z grupy podsumuje oryginalną wypowiedź jednym słowem. Stopień trudności ćwiczenia można zwiększyć, wymagając aby oprócz skrócenia, wypowiedź przedmówcy została za każdym razem przetłumaczona. Należy przypomnieć studentom, że ćwiczenie to ma na celu wyłącznie rozwijanie umiejętności kondensacji, a bardzo skrócone podsumowanie wypowiedzi w języku docelowym niekoniecznie jest dobrym jej tłumaczeniem.

Do ćwiczeń rozwijających zdolność przetwarzania, w których istotną rolę gra czas trwania wypowiedzi w języku docelowym, przydatny będzie zwykły minutnik. Po wysłuchaniu przez studentów wystąpienia (i zanotowaniu, jak długo trwało) nastawiamy urządzenie tak, aby odmierzyło czas odpowiadający limitowi czasowemu danego ćwiczenia (może to być np. 50% lub 75% trwania oryginału). Z wielu względów w ćwiczeniach mających na celu wykształcenie umiejętności pracy pod presją czasu minutnik jest użyteczniejszy niż stoper. Po pierwsze, ponieważ nie sposób zignorować głośnego dźwięku, który wydaje i kontynuować wypowiedzi; po drugie, ponieważ stosunkowo wyraźne tykanie czasomierza oraz przewidywanie nieprzyjemnego dźwięku po upływie wyznaczonego czasu będą wyzwać stres, a tym samym pomogą nam symulować warunki rzeczywistej pracy w zawodzie tłumacza uznawanym za trzecią najbardziej stresującą profesję świata. Poza tym, dokładnie widać, ile czasu pozostało do końca, co pozwala regulować szczegółowość wypowiedzi. Oczywiście ćwiczenia z minutnikiem powinny być traktowane jako uzupełniające raczej niż podstawowe narzędzie w kształceniu tłumaczy, gdyż zgodność tłumaczenia z oryginałem zawsze będzie kryterium nadrzędnym wobec czasu jego trwania.

### Ćwiczenie 4: Memory

Cele: rozwijanie pamięci, umiejętności radzenia sobie ze stresem

Jest to ćwiczenie, które studenci mogą wykonywać w ramach pracy samodzielnej, lub sposób na szybką rozgrzewkę przed przejściem do zadań ściśle językowych.

Dla każdego uczestnika tego ćwiczenia należy przygotować zestaw kart do gry „memory” (tzn. zestaw kart, które można ułożyć w pary – na przykład to samo słowo zapisane w dwóch językach) oraz minutnik. O przyniesienie potrzebnych materiałów można również poprosić studentów. Po ułożeniu przetasowanych kart w dowolną regularną figurę geometryczną (np. kwadrat o boku  $x$  kart) minutnik zostaje nastawiony na  $y$  minut. Zadaniem studenta jest dobranie wszystkich kart w pary w wyznaczonym czasie, przy czym jednocześnie może odkryć tylko dwie karty. Jeżeli karty nie są parą, zostają odłożone figurą do dołu. Karty prawidłowo dobrane w pary pozostają odkryte. Zadanie kończy się wraz z upływem czasu lub gdy wszystkie karty zostaną odkryte. Stopień trudności można regulować, zwiększając liczbę kart, ustalając mniej oczywisty klucz powiązania ich w pary oraz zmniejszając ilość dostępnego czasu.

Pamięć oraz podzielność uwagi stanowią, jak wielokrotnie już podkreślano w literaturze, podstawy tłumaczenia konsekwentnego. W celu rozwinięcia tych umiejętności podczas zajęć dydaktycznych stosuje się często ćwiczenia natury stricte tłumaczeniowej, opierające się na przedstawieniu tekstu przez wykładawcę i odtworzeniu go w języku docelowym przez studentów. Nie ujmując użyteczności praktycznym zajęciom z tłumaczenia pod względem rozwoju ogólnych zdolności poznawczych – takich jak koncentracja, pamięć czy podzielność uwagi – warto zasugerować, iż studenci mogą kształcić te zdolności podczas ćwiczeń samodzielnich. Kornakov (2000: 243) proponuje na przykład ćwiczenie pamięciowe szerzej opisane w rozdziale III.10.

Ćwiczenia poprawiające koncentrację oraz podzielność uwagi są istotnym, choć z wielu powodów mało eksploatowanym elementem kursów kształcących tłumaczy konferencyjnych. Ponieważ studia tłumaczeniowe często prowadzone są w trybie podyplomowym, a zatem ich uczestnicy są najczęściej czynni zawodowo, wielu adeptów tego typu kursów oczekuje maksymalnej liczby zajęć praktycznych. Jako praktyczne rozumiane są tutaj zajęcia, podczas których studenci aktywnie wykonują tłumaczenia. Wprowadzenie ćwiczeń rozwijających ogólne umiejętności poznawcze, takie jak pamięć czy koncentracja, często niezawierających elementów translacyjnych, a nawet językowych, może zatem spotkać się z protestem ze strony słuchaczy. Ponieważ jednak nie sposób przecenić roli ogólnych zdolności kognitywnych w pracy tłumacza, zaproponować można rozwiązanie kompromisowe. Studentów należy zachęcać do inwestowania czasu wolnego w wykonywanie różnorodnych zadań rozwijających te umiejętności, natomiast ćwiczenia praktyczne z tłumaczenia wzbogacić o komponent kognitywny. Przykładem ćwiczenia kognitywno-tłumaczeniowego może być Słowne bingo.

#### Ćwiczenie 5: Słowne bingo

Cele: rozwijanie pamięci, podzielności uwagi

Do przeprowadzenia ćwiczenia niezbędne będzie przygotowanie wystąpienia w języku ojczystym studentów oraz wyznaczenie słowa-kluza, które pojawi się wielokrotnie w tekście. Tekstem może być na przykład przemówienie na otwarcie konferencji. Słowem kluczem powinien być wyraz, który brzmieć będzie naturalnie w danym kontekście (dobrym przykładem jest wyraz „serdecznie” w mowach powitalnych lub „fundusz” w tekstach ekonomicznych o odniesieniu unijnym). Zadaniem studentów jest wysłuchanie, zanotowanie i przetłumaczenie wypowiedzi (podzielonej na przykład na dwuminutowe fragmenty) oraz jednoczesne liczenie, ile razy

w tekście pojawiło się słowo-klucz. Ćwiczenie może mieć charakter rywalizacji między studentami. Zwycięzcą zostaje osoba, która poprawnie poda liczbę wystąpień słowa-klucza w tekście oryginalnym. Stopień trudności ćwiczenia można regulować poprzez wybór słowa-klucza, zwiększając częstotliwość jego występowania, złożoność przemówienia, długość fragmentów oraz szybkość wygłaszania tekstu.

Podczas przeprowadzania ćwiczeń, które mają na celu rozwinięcie ogólnych zdolności poznawczych bardzo ważne jest zaangażowanie studentów. Ponieważ tego typu zadania stawiane przed studentem nie mają charakteru tradycyjnie rozumianej praktyki tłumaczeniowej (tzn. nie przebiegają według schematu: wypowiedź skierowana do grupy studentów — tłumaczenie wykonane przez jedną osobę — informacja zwrotna wykładowcy dotycząca jakości tłumaczenia), studenci powinni zostać poinformowani o celu danego ćwiczenia oraz o umiejętnościach, jakie ma rozwijać (Kornakov 2000: 243). W ten sposób osoby podejmujące się wykonania danego ćwiczenia będą mogły zrozumieć strukturę zadania i skupić się na własnych strategiach (Jokiel 2011: 101). Warto również starać się zaangażować w ćwiczenia całą grupę, aby uniknąć sytuacji, gdy do wykonania zadania wyznaczona zostaje jedna osoba, podczas gdy reszta studentów się „wylacza”. Jednym z zadań, które nie tylko rozwija umiejętność aktywnego słuchania i podzielność uwagi, ale również angażuje całą grupę jest „Przesłuchanie” (Sherwood-Gabrielson i Swabey 2009: 41).

### Ćwiczenie 6: Przesłuchanie

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, umiejętności kondensacji, doskonalenie selektywności w notowaniu

Studenci łączą się w grupy trzyosobowe, rozdzielając pomiędzy siebie role: mówcy, słuchacza oraz przesłuchującego. Mówca improwizuje krótką wypowiedź, podczas której przesłuchujący może robić notatki. Następnie przesłuchujący używa notatek jako podstawy do zadawania pytań testujących zrozumienie tekstu u słuchacza. Po zakończonym ćwiczeniu studentów można zachęcić do dyskusji na temat dokładności odpowiedzi oraz trudności tekstu.

Ćwiczenie to, w zależności od poziomu zaawansowania studentów, może zostać przeprowadzone w jednym lub dwóch językach. Dla przykładu: wypowiedź źródłowa może zostać podana w jednym z języków, natomiast pytania i odpowiedzi — w innym.

Powyższe ćwiczenia mają za zadanie usprawnienie procesu przetwarzania już na wczesnych etapach tłumaczenia konsekutywnego, to znaczy podczas słuchania, rozumienia, zapamiętywania i notowania, czyli zanim jeszcze tłumacz zdąży się odezwać. Ewentualne błędy popełnione na pierwszym etapie uwidoczną się dopiero podczas wypowiedzi. Dlatego warto przyjrzeć się drugiemu etapowi tłumaczenia zarówno pod kątem tego, jak można usprawnić przetwarzanie, jak i tego, w jaki sposób korygować błędy wynikające z nieodpowiedniego przetworzenia tekstu na etapie pierwszym.

### 8.3.1.2. Przetwarzanie w fazie drugiej

Drugi wyraźnie widoczny etap tłumaczenia konsekutywnego rozpoczyna się w momencie zakończenia wypowiedzi (lub jej części) przez prelegenta. Tłumacz przejmuje rolę mówcy, rekonstruuje wypowiedź w języku docelowym. Powróćmy do przytoczonego wcześniej podejścia Gile'a, a mianowicie sekwencyjnego modelu tłumaczenia, w którym po fazie pierwszej (zrozumienie) następuje przeformułowanie treści. W drugiej fazie tłumaczenia przetwarzanie sprowadza się do połączenia informacji pochodzących z pamięci krótkotrwałej z danymi pochodzącymi z notatek w celu dostarczenia przetłumaczonej wersji tekstu. Na tym etapie do omówionych już wcześniej umiejętności poznawczych (analiza tekstu, aktywne słuchanie) dochodzą umiejętności natury językowej, takie jak przełączanie kodów czy przeformułowanie. Ze względu na ich jednoznacznie lingwistyczną naturę rozwój tych zdolności wymaga większego udziału ćwiczeń o charakterze stricte językowym, a więc między innymi praktyki tłumaczeniowej.

*Code-switching* (przełączanie kodów językowych) jest często rozumiane jako zjawisko zmiany języka w trakcie wypowiedzi u osób bilingwalnych, jednakże w kontekście dydaktyki tłumaczenia ustnego może być definiowane ściślej jako nabyta umiejętność płynnego i świadomego przejścia pomiędzy używanymi językami bądź kodami (Gile 2009: 122). Ponieważ przez kod można rozumieć również stopień sformalizowania użytego języka, można pokusić się o stwierdzenie, iż tłumacz nie tylko powinien opanować przejście z jednego języka na drugi, ale również zmianę rejestru, w którym się wypowiada, na bardziej lub mniej formalny. Wrażliwość na skutki zmian w rejestrze jest szczególnie istotna w sytuacji, gdy prelegent wypowiada się w mało formalnym rejestrze do osób, które w danej sytuacji oczekują komunikacji na poziomie formalnym (np. przedstawiciel amerykańskiej korporacji podczas negocjacji

z prezesem polskiego przedsiębiorstwa). Ponieważ celem tłumaczenia jest przekazanie treści przemówienia tak, aby efekt wywołany u słuchacza był jak najbardziej zbliżony do tego, który mówca pragnąłby wywołać u publiczności posługującej się jego językiem, umiejętność zmiany kodów językowych jest przyszłym tłumaczom niezbędna i fakt ten powinien znaleźć odzwierciedlenie w programie kształcenia.

Specyfika studiów językowych sprawia, iż wielu studentów bardziej komfortowo czuje się, stosując w języku obcym rejestr formalny, którego słownictwo oraz zasady są im bliższe i lepiej znane. Zdarza się również, że język potoczny jest piętnowany jako niedostatecznie poprawny. W rezultacie stosowanie formalnego języka wypowiedzi jest postrzegane jako bezpieczniejsze, co samo w sobie nie jest podejściem błędnym. Wykształcony na tym etapie nawyk używania języka górnolotnego, ze swej natury tworzącego dystans między mówcą a słuchaczami, może jednak w przyszłości okazać się problematyczny. Tłumacz rutynowo stosujący powyższą strategię najprawdopodobniej nie poradzi sobie w sytuacji, gdy mówca celowo będzie starał się nawiązać nieformalną relację ze słuchaczami. Przykładem sytuacji nacechowanych specyficzną kulturą słowa są różnego rodzaju szkolenia, ale także spotkania mające na celu udzielenie pochwały lub nagany. Z wyżej wymienionych powodów warto poświęcić uwagę ćwiczeniom rozwijającym słownictwo oraz struktury typowe dla różnych rejestrów wypowiedzi.

#### Ćwiczenie 7: Awifauna

Cele: budowanie zasobów leksykalnych, rozwijanie elastyczności językowej

Ćwiczenie to będzie najefektywniejsze, jeżeli w naturalny sposób wyniknie z przeprowadzonej podczas zajęć dyskusji na temat rejestru użytego przez mówcę oraz dostosowania rejestru w języku wyjściowym do zastanej sytuacji. Do ćwiczenia należy przygotować kilka tekstów o charakterze ogólnym w języku ojczystym studentów (można to również zlecić słuchaczom w ramach pracy własnej). Przygotowane teksty przedstawiane są na zajęciach w postaci przemówienia. Zadaniem studentów jest przetłumaczenie danego tekstu z zachowaniem treści, lecz ze zmianą rejestru na: całkowicie nieformalny lub całkowicie formalny. Dla przykładu, tekst o wzroście populacji mew bałtyckich może zostać przedstawiony w przejaskrawiony sposób nieformalnie (np. „coraz więcej fruujących rybojadów”) lub całkowicie formalnie (np. „poszybowwały statystyki urodzeniowe lokalnej awifauny”). Studentów można zachęcić do nagrywania swoich wypowiedzi oraz późniejszego ich odsłuchania pod kątem oceny użytego rejestru.

Jeżeli chodzi o przeformułowanie, ćwiczenia kształcące tę umiejętność zawsze w większym lub mniejszym stopniu zmuszają studentów do uważniejszej analizy tekstu (Gillies 2007: 120). Najprostszym sposobem na doskonalenie zdolności przeformułowania jest codzienna komunikacja, podczas której opowiadamy historie, streszczamy wypowiedzi znanych nam osób, przekazujemy zasłyszane wiadomości i wykonujemy wiele innych zadań językowych, których powodzenie zależy w wielkim stopniu od umiejętności przekazania danej treści w konkretnej formie. Zadaniem dydaktyka tłumaczenia konsekwentnego będzie więc także uświadomienie studentom, iż dyskutując na temat najnowszego wątku w serialu *Dr House*, w aktywny sposób zwiększają swoje zawodowe kwalifikacje. Jedno z ćwiczeń rozwijających umiejętność przeformułowania, a jednocześnie możliwych do wykonania przez studenta we własnym zakresie, to „Recenzja”.

#### Ćwiczenie 8: Recenzja

Cele: rozwijanie umiejętności kondensacji, analizowania struktury tekstu

Zadaniem studentów w ciągu jednego tygodnia jest wysłuchanie, a następnie przygotowanie (we wszystkich swoich językach roboczych) pisemnych streszczeń pewnej liczby przemówień lub wystąpień (mogą to być np. wywiady radiowe, wystąpienia telewizyjne, wiadomości etc.). Teksty powinny zawierać informację, ile wątków lub myśli zawierało wystąpienie oraz krótkie ich streszczenie. Na początku kursu streszczenia nie muszą być szczegółowe, ich złożoność powinna rosnąć wraz z rosnącymi umiejętnościami studentów. Bardziej zaawansowani kursanci mogą się zdecydować na nagranie głosowe streszczenia zamiast zapisania go na kartce.

Ćwiczenia w rodzaju powyższego mają na celu wykształcenie nawyku szukania znaczenia w całym tekście, w przeciwieństwie do skupiania się na pojedynczych słowach. Przez wysłuchanie wystąpienia w całości, bez możliwości notowania w jego trakcie, studenci zmuszeni są polegać na własnych wyobrażeniach dotyczących tekstu. Tworzenie ogólnego wyobrażenia na temat tekstu, elastyczne podejście do własnych założeń w miarę dostępu do nowych informacji oraz przewidywanie są kompetencjami kluczowymi w tym ćwiczeniu. Tego typu zadania wytwarzają nawyki wspomagające procesy przetwarzania, takie jak myślenie analityczne, kondensacja i przeformułowanie.

Kolejnym ćwiczeniem rozwijającym wyżej wymienione umiejętności oraz przełączanie kodów jest „Odwrócenie argumentu”. Zadanie to na-

kłada stosunkowo duże obciążenie na pamięć roboczą i może być również stosowane jako wstęp do tłumaczenia symultanicznego.

### Ćwiczenie 9: Odwrócenie argumentu

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, pamięci, umiejętności radzenia sobie ze stresem

Ćwiczenie może odbywać się w parach lub w grupie. Osoba wyznaczona jako mówca przedstawia po kolei trzy twierdzenia, student ma za zadanie wysłuchać wypowiedzi oraz im zaprzeczyć (np. mówca: „kot posiada ogon i cztery łapy oraz je fasolę”; tłumacz: „kot nie posiada czterech łap i ogona oraz nie je fasoli”). Aby nakłonić studentów do intensywniejszej pracy, możemy wyłączyć z użycia słowo „nie”. Stopień trudności ćwiczenia modyfikować można na kilka sposobów: przez zmianę długości wypowiedzi (liczba użytych argumentów, złożoność gramatyczna zdania), zmianę rejestru oraz dodanie konieczności tłumaczenia. Wykorzystanie zdań złożonych z logicznymi zależnościami przyczynowo-skutkowymi również znacznie zwiększy stopień trudności tego ćwiczenia.

W programach zajęć tłumaczenie konsekutywne często umieszczane jest przed zajęciami z tłumaczenia symultanicznego. Jednym ze sposobów płynnego przejścia między tymi dwoma typami tłumaczenia jest wprowadzenie na zajęciach ćwiczeń zawierających elementy przetwarzania i mogących ułatwić przeniesienie posiadanych umiejętności na nowy teren. Moser-Mercer (1985: 97) proponuje następujące zadanie:

### Ćwiczenie 10: Dwuzadaniowość

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, budowanie zasobów leksykalnych

Studenci słuchają nagranej wypowiedzi w języku obcym, wykonując jednocześnie proste zadanie mające na celu rozproszenie uwagi (może to być np. oglądanie kreskówki z głosem lub bez głosu, rysowanie prostych kształtów, liczenie na głos itp.). Po wysłuchaniu tekstu odpowiadają na pytania sprawdzające stopień jego zrozumienia. Stopień trudności (i realizm) zadania można zwiększyć, jeżeli jako materiału użyjemy wypowiedzi na nieznanym studentom, specjalistyczny temat. Każdy z uczestników ćwiczenia otrzymuje wydrukowany słowniczek, w którym znajdzie przetłumaczone trudne słownictwo występujące w tekście. Zadaniem studentów

jest bardzo dokładne wysłuchanie i zrozumienie tekstu, co wymaga jednoczesnego słuchania i wyszukiwania słów w glosariuszu.

Tego typu ćwiczenia wykonywane regularnie mogą doskonalić procesy związane z zarządzaniem uwagą, w konsekwencji usprawniając przetwarzanie tekstu. Należy jednak pamiętać, że tylko równoległe rozwijanie kompetencji tłumaczeniowych oraz kognitywnych może zapewnić adeptowi translacji optymalną trajektorię uczenia się.

#### 8.4. PODSUMOWANIE: WSKAZÓWKI DO NAUCZANIA PRZETWARZANIA TREŚCI W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

Przetwarzanie treści to kluczowy zespół umiejętności w przekładzie ustnym. Zarówno na etapie rozumienia, jak i przeformułowania tekstu skuteczne przetwarzanie treści jest warunkiem sukcesu. W pierwszym przypadku pozwala ono na ustalenie struktury logicznej wypowiedzi, jej znaczenia i intencji mówcy. W drugim, na odejście od formy wypowiedzi i kondensację bez utraty sensu. Przetwarzanie treści oparte jest na wielu zdolnościach poznawczych, w związku z czym stworzenie wyczerpującej listy ćwiczeń rozwijających wszystkie konieczne umiejętności przekracza zakres niniejszego opracowania. Powyższe przykłady stanowią według autorki najciekawsze bądź najbardziej przydatne metody treningu, które jednocześnie można stosować indywidualnie. Na zakończenie należy dodać, że sam fakt, iż konkretne zadanie można wykonać poza zajęciami dydaktycznymi nie zachęci słuchaczy do ćwiczeń w domu. Aby zmotywować studentów do samodzielnej praktyki każde nowo wprowadzone zadanie powinno zawierać nie tylko instrukcję wykonywania, ale również opis jego praktycznej wartości w procesie kształcenia. Ćwiczenie oparte wstępem teoretycznym, rozwijające konkretne umiejętności czy też prowadzące do konkretnych rezultatów, takich jak na przykład lepsze zapamiętywanie liczb, jest lepiej odbierane i bardziej motywujące (Jokiel 2011: 101). Warto pamiętać, że teoretyczne omówienie danego ćwiczenia zwiększa jego skuteczność w dydaktyce tłumaczenia konsekutynego.

Oprócz motywacji w dydaktyce tłumaczenia mają znaczenie czynniki związane z sytuacją, w której odbywają się zajęcia. Stres czy umiejętność koncentracji będą miały wpływ na przebieg procesu uczenia się (Kornakov 2000: 243). Warto wziąć te elementy pod uwagę podczas planowania procesu dydaktycznego. Studia tłumaczeniowe często zawierają zajęcia z wystąpień publicznych oraz retoryki mające na celu wykształcenie u studentów umiejętności panowania nad stresem. Ze swojej strony wy-

kładowca tłumaczenia może ułatwić kursantom pracę pod presją, zachęcając ich do wykonywania ćwiczeń rozwijających pewność siebie. Choć stres może działać mobilizująco, może również wpływać na zmniejszenie podzielności uwagi, a więc pośrednio na możliwość przetwarzania. Praca nad pewnością siebie oraz panowanie nad stresem związane są bezpośrednio z zasadą stopniowania poziomu trudności ćwiczeń (Kornakov 2000: 243). W niniejszym rozdziale autorka starała się przedstawić ćwiczenia stosujące się do reguły rozpoczęcia od najprostszej formy, a następnie stopniowania trudności wraz ze wzrostem zaawansowania kursantów. Niemal we wszystkich przykładach zajęć znajdują się wskazówki dotyczące dostosowania poziomu zadania do stopnia zaawansowania uczestników kursu. Oprócz pomocy w zarządzaniu stresem studentom tłumaczenia ustnego warto również zapewnić warunki, w których będą skoncentrowani oraz zmotywowani. Tłumaczenie ustne jest zadaniem przede wszystkim komunikacyjnym, a zatem i jego dydaktyka powinna mieć ten czynnik na względzie.

#### BIBLIOGRAFIA

- DG Interpretation: Tips for speakers. [dostęp: 1 września 2013]. 2007. Dostępny w WWW: <[http://ec.europa.eu/dgs/scic/working-with-interpreters/tips-for-speakers/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/working-with-interpreters/tips-for-speakers/index_en.htm)>.
- AIIC. AIIC Guidelines for Speakers. [dostęp: 1 września 2013]. 2009. Dostępny w WWW: <<http://aiic.net/page/29>>.
- Ahrens, B., Kalderon, E., Krick C.M. i Reith, W. FMRI for exploring simultaneous interpreting. W: *Why translation studies matters*. Red. Gile, D., Hansen, G., Pokorn, N. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 2010, s. 237–247.
- Csikszentmihalyi, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial. 1991.
- Gile, D. Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research. *Target*. 1991 nr 3(2), s. 153–174.
- Gile, D. Methodology. W: *Conference Interpreting: Current Trends in Research: Proceedings of the International Conference on Interpreting--What Do We Know and How? Turku, August 25-27, 1994*. Red. Gambier, Y., Taylor C. i Gile D., Amsterdam: John Benjamins Publishing. 1997.
- Gile, D. Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom. *Forum*. 2003 nr 1(2), s. 47–64.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 2009.
- Gillies, A. *Sztuka notowania: poradnik dla tłumaczy konferencyjnych*. Przeł. Wyrwa, A. Kraków: Tertium. 2007.
- Gumul, E., Lyda, A. The Time Constraint in Conference Interpreting: Simultaneous vs. Consecutive. *Research in Language*. 2007 nr 5, s.163–183.

- Jokiel, M. Kilka uwag o teorii i praktyce nauczania tłumaczenia konsekutywnego, W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. 2011, s. 99–107.
- Jones, R. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome. 2002.
- Kohn, K., Albl-Mikasa, M. Note-taking in consecutive interpreting: On the reconstruction of an individualised language, *Linguistica antverpiensia*. 2002, nr 1, s. 257–272.
- Kornakov, P. Five principles and five skills for training interpreters. *Meta*. 2000, nr 45(2), s. 241–248.
- Kurz, I. A look into the “black box”– EEG probability mapping during mental simultaneous interpreting, W: *Translation Studies: An Interdiscipline*. Red. Snell-Hornby, M., Pöchhacker F., Kaindl K. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 1994.
- Moser-Mercer, B. Screening Potential Interpreters, *Meta*. 1985, nr 30(1), s. 97–100.
- Palka, E. Czy i kiedy uczyć tłumaczenia konsekutywnego?, W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. 2011, s. 89–97.
- Rozan, J. F. *Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym*. Kraków: Tertium. 2004.
- Seleskovitch, D., Dailey, S., Macmillan, E.N. *Interpreting for international conferences: problems of language and communication*. Washington: Pen and Booth Washington. 1978.
- Sherwood-Gabrielson, P., Swabey, L. *Introduction to Interpreting: An Instructor's Manual*. Minneapolis: Program in Translation and Interpreting, University of Minnesota. 2009.

#### REFORMULATION IN CONSECUTIVE INTERPRETING SUMMARY

The number of courses aimed at prospective interpreters has been growing, which increased competition on the interpreting job market. In order to find and retain a job in this Darwinian economy, both young and experienced interpreters need to be well educated and prepared to constantly improve their skills. Systematic practice is a must, not only when it comes to language competence, but also the cognitive apparatus required for interpreting. Although factors such as lack of resources or time constraints may effectively prevent interpreters from systematic practice in a structured environment (an organized course or study group), it is possible to refine certain interpreting skills through individual practice. One of such skills is processing, the process of dynamical recreation of the original message using notes and memory in order to optimise the resulting interpretation. Methods for improving processing, an essential interpreting skill, will be the subject of this chapter. It will include a range of exercises focusing on developing the trainees' analytical skills, reformulation and paraphrasing, as well as text condensation and verbal fluency.

## ROZDZIAŁ 9 PRODUKCJA W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

### 9.1. WPROWADZENIE

Wyrażenie treści oryginału w języku docelowym jest ostatnim etapem tłumaczenia konsekutywnego. Mówiąc o umiejętnościach tłumacza niezbędnych do konsekutywnego przetłumaczenia kilkuminutowej wypowiedzi, nie sposób nie wspomnieć o takich elementach, jak kompetencje językowe umożliwiające poprawne zrozumienie i analizę wypowiedzi w języku źródłowym czy dobra pamięć. Celem niniejszego rozdziału będzie jednak zwrócenie uwagi na poprawne formułowanie wypowiedzi w języku docelowym jako na umiejętność równie ważną w repertuarze kompetencji tłumacza konferencyjnego. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że sposób formułowania wypowiedzi przez tłumacza ma kluczowe znaczenie dla oceny jakości tłumaczenia konsekutywnego, gdyż forma tłumaczenia stanowi w pewnym sensie wizytówkę tłumacza. Odbiorca tłumaczenia może nie zdawać sobie sprawy z braku umiejętności tłumacza w zakresie sporządzania notatek. Podobnie problemy tłumacza – którego najslabszą stroną są niewielkie zasoby pamięci, a który sprawnie wspomaga się notatkami – mogą pozostać niewykryte. Natomiast elementem, który na pewno nie umknie potencjalnemu odbiorcy przy ocenie tłumaczenia konsekutywnego, jest ostateczny kształt tłumaczenia. Skorzystanie z zawartych w tym rozdziale sugestii dotyczących produkcji w tłumaczeniu konsekutywnym może skutecznie podnieść jakość tłumaczenia.

Wyodrębnienie następujących po sobie faz procesu tłumaczenia konsekwentnego jest pomocne z dydaktycznego punktu widzenia. Warto jednak już w tym miejscu zasugerować, że taki podział może być uznawany za sztuczny w takim zakresie, w jakim poszczególne etapy tłumaczenia mogą przebiegać jednocześnie. Dla przykładu: analiza wypowiedzi w języku źródłowym ma bez wątpienia miejsce już na etapie słuchania i sporządzania notatek, ale może przecież zachodzić również na etapie czytania własnych notatek, tuż przed sformułowaniem wypowiedzi w języku docelowym. Zresztą samo pojęcie *produkcji* w tłumaczeniu konsekwentnym jest dość niejednoznaczne i wymaga doprecyzowania. W tym rozdziale mianem *produkcji* określamy tylko proces werbalizowania przez tłumacza treści tłumaczenia w języku docelowym (faza formułowania wypowiedzi/faza reekspresji), a nie sporządzanie przez niego notatek.

Ze względu na wielozadaniowość i związany z nią wysiłek poznawczy, w wielu sekwencyjnych modelach kognitywnych i psycholingwistycznych analizowano proces tłumaczenia symultanicznego, a nie konsekwentnego (np. Gerver 1976; Moser 1978; Darò i Fabbro 1994). Powszechnie przyjmuje się, że w przypadku tłumaczenia symultanicznego istnieje większe niebezpieczeństwo, że tłumaczowi wyczerpią się zasoby poznawcze niezbędne do poprawnego wykonania tłumaczenia. Nie oznacza to jednak, że tłumaczenie konsekwentne jest zupełnie pozbawione elementów wielozadaniowości. Warto w tym miejscu odwołać się do modelu wysiłków Gile'a (1995), w którym zwrócono uwagę na wielość zadań w procesie tłumaczenia konsekwentnego. Gile dzieli ten typ tłumaczenia na dwie następujące po sobie fazy. Na pierwszą składają się następujące rodzaje wysiłków: analiza i słuchanie, pamięć krótkotrwała, sporządzanie notatek i koordynacja. Kluczowa dla treści tego rozdziału będzie druga faza tłumaczenia konsekwentnego, podczas której tłumacz: korzysta z zasobów pamięci długotrwałej, odtwarza sporządzone wcześniej notatki i buduje wypowiedź w języku docelowym (Gile 1995: 179). Tę ostatnią umiejętność w skrócie nazywamy *produkcją*.

W niniejszym rozdziale omówione zostaną najważniejsze zagadnienia dotyczące fazy produkcji w tłumaczeniu konsekwentnym, takie jak: kondensacja treści, koherencja i kohezja, rejestr językowy i emocjonalna wartość wypowiedzi, zdolności improwizacyjne, występowanie publiczne oraz związane z nim zagadnienie stresu psychologicznego. Innym celem rozdziału jest podzielenie się popartymi doświadczeniem autora wskazówkami dydaktycznymi i zaproponowanie ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane podczas zajęć z tłumaczenia konsekwentnego i które mogą pozwolić na podniesienie jakości tłumaczenia w wyżej wymienionym zakresie.

## 9.2. KONDENSACJA TREŚCI

Tłumacz konsekutywny po wysłuchaniu wypowiedzi w języku źródłowym i przeanalizowaniu jej treści ma za zadanie wyrazić to samo znaczenie w języku docelowym. Warto w tym miejscu postawić sobie następujące pytania: Czy struktura i zawartość tłumaczenia powinna w całości odzwierciedlać strukturę i treść tekstu w języku źródłowym? Czy tłumacz jest uprawniony do kondensacji treści wyrażonej przez mówcę? Czy może on celowo opuszczać pewne elementy treści w tłumaczeniu? Niektórzy dydaktycy tłumaczenia ustnego sugerują, że długość tłumaczenia konsekutywnego powinna stanowić około 70% długości przemówienia w języku źródłowym. Sugerowałyby to, że opuszczanie pewnych treści jest nie tylko dozwolone, ale nawet wskazane w tłumaczeniu konsekutywnym.

Prawdą jest, że wielu badaczy procesu tłumaczenia ustnego skłania się ku traktowaniu opuszczeń w tłumaczeniu jako błędów, nierzadko wynikających z ograniczonych możliwości poznawczych tłumacza, defektów pamięci itp. (Altman 1994: 28–30; Barik 1994: 122–125; Setton 1999: 246). Jones (1998: 112) jest zdania, że tłumacz może pominąć pewną treść w swoim tłumaczeniu tylko w sytuacji, kiedy tematyka jest dla niego zbyt skomplikowana oraz kiedy mówca wyraża się w sposób niezrozumiały lub mówi zbyt szybko. Wydaje się, że powinniśmy przyjąć, że istnieją dwa rodzaje opuszczeń: te wynikające z ograniczonych możliwości poznawczych tłumacza oraz takie, które należy rozumieć jako wynik zastosowania techniki tłumaczeniowej (Visson 2005: 52). Podobne stanowisko reprezentują Pöchhacker (2002) oraz Pym (2008). Warto więc uzmysłwić przyszłym tłumaczom, że w sytuacji, kiedy mówca powtarza się albo jego słowa nie wnoszą nic nowego do treści wystąpienia, tłumacz ma prawo dokonać kondensacji tekstu. Poniżej zaproponowano ćwiczenie, które pomoże wykształcić w studentach umiejętność kondensacji treści wystąpienia w języku źródłowym i formułowania myśli w zwięzłej formie w języku docelowym.

### Ćwiczenie 1: Czas to pieniądz

Cele: rozwijanie umiejętności kondensacji, doskonalenie selektywności w notowaniu

Nauczyciel informuje studentów, że celem ćwiczenia będzie opanowanie sztuki kondensacji treści wystąpienia, a ich zadaniem będzie zrekonstruowanie jej w tym samym języku. Prowadzący prosi studentów o dobranie się w pary, po czym zaczyna wygłaszać pięciominutowe przemówienie pełne wyrażeń zbędnych

(powtórzenia, aluzje niewnoszące żadnych nowych informacji do treści, rozwlekłe struktury syntaktyczne). Wszyscy studenci sporządzają notatki, po czym rozpoczynają pracę w parach. Zadaniem obu osób jest zrekonstruowanie przemówienia w taki sposób, aby wersja docelowa nie trwała dłużej niż trzy minuty. Podczas gdy pierwsza osoba w parze wygłasza przemówienie, druga mierzy czas i zwraca uwagę, czy żadne istotne elementy nie zostały pominięte w rekonstrukcji. Następnie role odwracają się. Studenci w parach porównują długość swoich rekonstrukcji i elementy treściowe, które zdecydowali się opuścić lub skrócić. Ostatnim etapem ćwiczenia jest dyskusja z nauczycielem na forum, podczas której omawiane są sposoby skrócenia wystąpienia przy jednoczesnym zachowaniu wszystkich elementów kluczowych dla zrozumienia jego treści.

Świetny przykład struktury tekstu nadającego się do ćwiczenia kondensacji treści podaje Gillies (2001: 148):

Panie Przewodniczący, jestem bardzo zobowiązany za możliwość wypowiedzenia się podczas tej niezwykle inspirującej debaty. Będę mówił pokrótce. Chciałbym, z mojej strony, zwrócić uwagę kolegów na kilka kwestii. Pierwsza i najważniejsza kwestia... Na koniec, oczywiście, nie możemy pominąć następującej... itd.

Uwagi i zalecenia:

- warto powtórzyć ćwiczenie po jakimś czasie, ale tym razem jako ćwiczenie *stricte* tłumaczeniowe (np. z języka A na język B studentów);
- wadą ćwiczenia jest to, że studenci pracują w parach na tym samym tekście; w związku z tym student drugi, korzystając z rozwiązań kolegi i mając więcej czasu na przeanalizowanie struktury przemówienia w języku źródłowym, ma do wykonania łatwiejsze zadanie; warto przeprowadzić to ćwiczenie w dwóch seriach, pracując na dwóch różnych tekstach, zamieniając kolejność tłumaczenia przemówień przez studentów;
- istotne jest, aby zasugerować studentom, że krótsza rekonstrukcja wcale nie musi oznaczać lepszego wykonania ćwiczenia; również w tego typu zadaniach kluczowe jest uwzględnienie w rekonstrukcji każdej informacji istotnej dla zrozumienia sensu wystąpienia i należy zachować ostrożność przy opuszczaniu jakichkolwiek elementów. Celem ćwiczenia jest pokazanie, w jakich sytuacjach opuszczanie informacji może być uzasadnione. Istotnym elementem ćwiczenia jest dyskusja z nauczycielem, która rozwieje wątpliwości studentów.

### 9.3. KOHERENCJA I KOHEZJA

Mimo że zarówno koherencja, jak i kohezja odnoszą się do spójności jako cechy tekstu, to jednak nie są to pojęcia tożsame. Kohezja to spójność tekstu osiągana za pomocą środków leksykalnych i gramatycznych takich jak wyliczenia lub inne frazy, których celem jest zaznaczenie logicznych połączeń pomiędzy odrębnymi elementami tekstu. Innymi słowy, dzięki kohezji następujące po sobie zdania lub elementy wypowiedzi łączą się w logiczną całość. Koherencja, z kolei, odnosi się do bardziej globalnego, konceptualnego wymiaru spójności tekstu lub wypowiedzi i oznacza spójność komunikatu z wiedzą odbiorcy (Baker 1992: 218; Hatim i Mason 1997: 214).

Hatim i Mason zwracają uwagę na wagę spójności i odpowiedniej struktury w tłumaczeniu konsekutywnym (1997: 49). Badacze uważają, że produkt tłumaczenia konsekutywnego powinien w jednoznaczny sposób odzwierciedlać strukturę logiczną przemówienia w języku źródłowym. Nie ulega wątpliwości, że spójność odgrywa niezwykle istotne znaczenie przy ocenie jakości tłumaczenia konsekutywnego. Tłumacz może osiągnąć kohezję, używając odpowiednich środków leksykalnych, takich jak spójniki czy wyrażenia wyliczające. Równie ważna jest koherencja — zarówno tłumacz, jak i odbiorcy współtworzą sytuację komunikacyjną; zawartość tłumaczenia powinna korespondować z wiedzą o świecie odbiorców tłumaczenia. W toku zajęć z tłumaczenia konsekutywnego warto uwrażliwić przyszłych tłumaczy na znaczenie koherencji i kohezji w poprawnym odbiorze tłumaczenia. Poniżej zaproponowano ćwiczenie pozwalające kształcić umiejętność spójnego formułowania wypowiedzi.

#### Ćwiczenie 2: Wyrwane z kontekstu

Cele: rozwijanie umiejętności utrzymywania spójności, planowania wypowiedzi

Studenci dobierają się w pary. Każda z osób otrzymuje kartkę z trzema zdaniami. Pierwsze z nich to zdanie otwierające przemówienie, drugie to element rozwinięcia wystąpienia, a trzecie — zdanie zamykające. Zadaniem pierwszej osoby w parze jest zapoznanie się ze zdaniami (student ma na to około dwie minuty) i wygłoszenie dwuminutowego przemówienia zbudowanego w taki sposób, aby wystąpiło w nim każde z otrzymanych zdań. Nauczyciel zachęca, aby przemawiający zwrócili szczególną uwagę na logiczną strukturę wypowiedzi i używali wielu spójników i wyrażen łączących (np. „więc”, „dla przykładu”, „co więcej”, „z drugiej strony” itp.).

Zadaniem drugiej osoby jest sporządzanie notatek, a następnie konsekwentne przetłumaczenie wystąpienia. Prelegent (student 1) sprawdza, czy wszystkie informacje zostały wyrażone przez tłumacza w języku docelowym, po czym dzieli się z tłumaczem swoimi uwagami. Następnie role w parach się odwracają, tak aby prelegenci mieli szansę również przetłumaczyć konsekwentnie wystąpienie kolegi/koleżanki na podstawie innego zestawu zdań. Ćwiczenie kończy się dyskusją na forum (z udziałem prowadzącego) dotyczącą roli spójności w tłumaczeniu konsekwentnym.

Uwagi i zalecenia:

– zamiast trzech zdań, można użyć listy pięciu lub więcej zdań – dzięki temu większy nacisk zostanie położony na umiejętność nadawania wypowiedzi logicznej struktury, a mniejszy na kreatywność w formułowaniu myśli i umiejętności improwizacyjne;

– przykład zdań, które mogą zostać wykorzystane w tym ćwiczeniu<sup>1</sup>:

- a) *Rozwój emocjonalny dziecka od najmłodszych lat kształtuje jego psychikę i osobowość.*
- b) *W rozwoju uczuć dziecka możemy zaobserwować **pewne** prawidłowości.*
- c) *Dzięki **takiemu** postępowaniu dziecko w harmonijny sposób osiągnie dojrzałość emocjonalną do podjęcia obowiązków szkolnych.*

(Słowa *pewne* i *takiemu* zostały celowo użyte bez referencji, aby zachęcić studenta do rozszyfrowania porządku logicznego tekstu, jak również do improwizacji).

#### 9.4. REJESTR JĘZYKOWY I EMOCJONALNA WARSTWA WYPOWIEDZI

Istotnym elementem tłumaczenia języka żywego jest zachowanie rejestru językowego oraz emocjonalnej warstwy wypowiedzi. Tłumacz konsekwentny jest częścią sytuacji komunikacyjnej, a jego zadaniem jest umożliwienie podjęcia dialogu osobom, które nie mogą tego zrobić z uwagi na nieznaną danego języka. Tłumacz jest szczególnie widoczny jako uczestnik aktu komunikacji w tłumaczeniu konsekwentnym lub towarzyszącym. Oprócz poprawnego przekazania treści,

<sup>1</sup> Przykłady pochodzą z opracowania Marty Ziobro *Charakterystyka rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym* dostępnego na stronie <[http://www.przedszkoleczudec.pl/publ\\_rozw\\_emo.htm](http://www.przedszkoleczudec.pl/publ_rozw_emo.htm)>.

niezwykle istotne jest zachowanie przez niego rejestru językowego i zwrócenie uwagi na emocjonalną warstwę wypowiedzi. Trudno przecież byłoby zaakceptować elementy języka potocznego w tłumaczeniu orędzia papieskiego. Podobnie od tłumacza obecnego na konferencji poświęconej wspomnieniu ofiar holocaustu i tłumaczącego bezpośrednie relacje świadków tych okropnych wydarzeń, oczekuje się empatii i wyrażenia treści w języku docelowym w sposób, nawet jeżeli trochę bardziej stonowany, to z całą pewnością niepozbawiony zupełnie emocji obecnych w oryginale.

Jak zauważył Kopczyński (1994: 96), tłumacz powinien posiadać umiejętność wyrażania empatii w stosunku do mówców i odbiorców tłumaczenia. Innymi słowy, dobrze, jeżeli tłumacz charakteryzuje się rozwiniętą inteligencją społeczną i emocjonalną. Pozwoli mu to wyczuć atmosferę spotkania, relacje między jego uczestnikami, co przełoży się na tłumaczenie, które będzie nie tylko zgodne z oryginałem, ale również będzie odzwierciedlało jego charakter i pozwoli odbiorcy tłumaczenia poczuć się tak, jak sobie tego życzył mówca. A przecież o to w tłumaczeniu języka żywego chodzi.

### Ćwiczenie 3: Głuchy telefon

Cel: rozwijanie elastyczności językowej

Przed rozpoczęciem ćwiczenia nauczyciel wyjaśnia, że zadaniem studentów będzie rekonstrukcja dwuminutowego tekstu w języku polskim i nadanie tekstowi bardziej formalnego wydźwięku. Następnie nauczyciel prosi, aby w sali została tylko jedna osoba. Nauczyciel podaje tekst, a student sporządza notatki. Tekstem jest przemowa polityka, która wyraźnie, choć w sposób naturalny, charakteryzuje się nieformalnym językiem. Następnie do sali wchodzi student, który ma za zadanie sporządzić notatki do tekstu podanego przez studenta 1. Każda kolejna osoba wchodząca do sali najpierw sporządza notatki do przemówienia wygłoszonego przez poprzedniego studenta, a następnie rekonstruuje tekst, nadając mu bardziej formalny ton. Ćwiczenie kończy się na rekonstrukcji tekstu wykonanej przez ostatniego studenta. Po części praktycznej nauczyciel omawia ćwiczenie. Czyta wszystkim studentom tekst źródłowy, aby mogli go porównać z ostatnią rekonstrukcją. Nauczyciel tłumaczy, jak ważne jest nadanie wypowiedzi odpowiedniego rejestru i jakimi środkami językowymi można to osiągnąć, posługując się przy tym przykładami z rekonstrukcji studentów.

Uwagi i zalecenia:

— ćwiczenie to można wykonać również w języku B, chociaż warto zacząć od rekonstrukcji w języku ojczystym z uwagi na niższy stopień trudności zadania;

— zaleca się, aby nie wykonywać tego ćwiczenia w grupach więcej niż sześciuosobowych; ćwiczenie wydaje się wartościowe z dydaktycznego punktu widzenia, chociaż jego przeprowadzenie może być dość czasochłonne; z tego też powodu warto wykorzystać teksty nie dłuższe niż dwie minuty;

— ważne jest, aby po wykonanym ćwiczeniu wyraźnie zasugerować studentom, jak ważne jest dostosowanie rejestru do danej sytuacji komunikacyjnej; warto też podkreślić, że nadawanie wystąpieniu odpowiedniego wydzźwięku i wartości emocjonalnej nie może prowadzić do zmiany znaczenia i funkcji komunikacyjnej oryginału; tłumacząc to zagadnienie, nauczyciel powinien posłużyć się konkretnymi przykładami (np.: „Przewodniczący zgodził się z sugestią swojego zastępcy” i „Przewodniczący bez cienia wątpliwości przyjął sugestię swojego zastępcy”, to nie modyfikowanie rejestru językowego wypowiedzi, ale zmiana znaczenia, która nie może być zaakceptowana).

#### 9.5. WYSTĘPOWANIE PUBLICZNE I ZDOLNOŚCI IMPROWIZACYJNE

Nie ulega wątpliwości, że występowanie publiczne jest nieodłącznym elementem pracy tłumacza konferencyjnego. Element ten nabiera szczególnego znaczenia w tłumaczeniu konsekutywnym, kiedy tłumacz znajduje się w centrum uwagi, a nie jest tylko głosem docierającym do słuchawek z kabiny tłumaczeniowej. Wielu badaczy i dydaktyków przekładu ustnego zwraca uwagę na rolę występowania publicznego i zdolności improwizacyjnych w procesie tłumaczenia (np. Phelan 2001: 9; Florczak 2013: 50). Wśród pożądaných kompetencji tłumacza związanych z występowaniem publicznym Frishberg wskazuje na: opanowanie, kontrolę oddechu, intonację i brzmienie głosu (1990: 30). Florczak zwraca uwagę, że płynność mówienia postrzegana jest jako umiejętność świadcząca o profesjonalizmie tłumacza (2013: 50), a także podkreśla, że taki właśnie profesjonalny tłumacz powinien charakteryzować się zdolnością szybkiego mówienia, dobrą dykcją i jakością głosu, którą Florczak nazywa „głosem fonogenicznym”, a więc przyjaznym dla ucha odbiorcy (2013: 51). Z badań empirycznych wynika, że cechy tłumacza, takie jak przyjemny głos oraz dykcja pozostają nie bez znaczenia przy ocenie jakości tłumaczenia (Kopczyński 1994, Kurz 2002). Innymi słowy, odbiorcy zwracają uwa-

gę nie tylko na poprawną terminologię i wiedzę specjalistyczną tłumacza, ale również na formę tłumaczenia jako produktu. Należy pamiętać, że tłumaczenie konsekutywne jest aktem mowy, w którym istotną rolę pełnią elementy zachowania niewerbalnego, takie jak gesty, mimika czy kontakt wzrokowy (Tryuk 2007: 119).

Przygotowując zajęcia z tłumaczenia konferencyjnego, warto wziąć pod uwagę wyżej wymienione elementy. Poniżej zaproponowano kilka ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane podczas zajęć z tłumaczenia konsekutywnego.

### Ćwiczenie 4: Przekonaj mnie!

Cele: rozwijanie umiejętności planowania wypowiedzi, analizowania struktury tekstu, utrzymywania spójności

Nauczyciel dzieli studentów na dwie równe grupy, a następnie omawia cel ćwiczenia. Zadanie studentów polega na przygotowaniu pięciominutowego przemówienia w języku polskim o określonej strukturze: wstęp (zawierający bezpośrednie zwrócenie się do słuchaczy), rozwinięcie (składające się z listy trzech argumentów na poparcie danej tezy) oraz zakończenie. Przedstawiciel wybranej przez prowadzącego grupy losuje temat przemówienia.

Przykładowe tematy do opracowania:

- bardziej opłaca się prowadzić własną działalność gospodarczą, niż pracować w firmie;
- przedstaw argumenty za wprowadzeniem kary śmierci;
- lepiej mieszka się na obrzeżach miasta niż w centrum.

Po wylosowaniu tematu, grupa przystępuje do opracowywania struktury przemówienia. Druga grupa natomiast ma za zadanie obronienie tezy przeciwnej i przygotowanie schematu przemówienia (np. Grupa 1 — przedstaw argumenty za wprowadzeniem kary śmierci; Grupa 2 — przedstaw argumenty przeciwko wprowadzeniu kary śmierci). Po upływie siedmiu minut obie grupy wskazują osobę, która wygłosi przemówienie na forum. Podczas gdy przedstawiciel grupy przemawia, członkowie grupy przeciwnej sporządzają notatki, a następnie jedna z osób tłumaczy wystąpienie konsekutywnie na język B, również na forum. Następnie przedstawiciel Grupy 2 wygłasza swoje przemówienie, a członkowie Grupy 1 sporządzają notatki. Ćwiczenie kończy się po konsekutywnym przetłumaczeniu przemówienia Grupy 2 na język B<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Autorką tego ćwiczenia jest Joanna Maria Spychała, tłumacz ustny.

### Uwagi i zalecenia:

— ćwiczenie to można wykonać również w języku B; w takiej sytuacji przemówienia wygłoszone w języku B zostaną przetłumaczone na język polski;

— należy pamiętać, aby nie dawać studentom zbyt dużo czasu na przygotowanie schematu przemówienia — siedem minut powinno wystarczyć; jest to ćwiczenie na kreatywność i liczy się zdolność szybkiego wymyślania argumentów na poparcie danej tezy;

— pracując z bardziej zaawansowanymi studentami, można zdecydować się na temat o wyższym stopniu abstrakcyjności (np. *na pierwszą randkę lepiej założyć koszulę w kratę niż gładką*); dzięki temu ćwiczenie stanie się wyzwaniem dla studentów, a wygłoszenie dobrego przemówienia będzie wymagało większych umiejętności improwizacyjnych;

— oceniając wystąpienia i tłumaczenia, prowadzący powinien zwrócić szczególną uwagę na elementy pozajęzykowe tłumaczenia (logika wyводу, głos, postawa ciała, kontakt wzrokowy); zgodność tłumaczenia z oryginałem i poprawność językowa mają w przypadku tego ćwiczenia znaczenie drugorzędne.

### Ćwiczenie 5: Improwizacja z elementami tabu

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności występowania publicznego

Zadanie to łączy w sobie dwa ćwiczenia dość powszechnie używane przez dydaktyków tłumaczenia ustnego. Pierwszym z nich jest „Just a minute”, które polega na płynnym wypowiadaniu się na podany temat, bez wahania w głosie i zbędnych powtórzeń (Gillies 2001: 107). Drugie zadanie polega na nieużywaniu w wypowiedzi tak zwanych słów zabronionych.

Nauczyciel informuje studentów, że celem ćwiczenia będzie płynne wypowiadanie się na określony temat przez jedną minutę. Przed rozpoczęciem ćwiczenia nauczyciel dzieli uczniów na pary. Każdy ze studentów kolejno losuje początek zdania, od którego musi zacząć swoją wypowiedź i na którym powinien ją całą oprzeć. Student musi przez całą minutę nieprzerwanie wypowiadać się, a po upływie tego czasu, mierzonego przez partnera, ma tylko kilka sekund na spójne zakończenie myśli.

Przykładowe początki zdań:

- Otworzyłem okno i ku swemu zdumieniu ujrzałem...
- Była pierwsza w nocy, odebrałem telefon i okazało się, że...
- Zawsze, kiedy spotykam się z przyjaciółmi z liceum...
- Gdybym wygrał(a) milion złotych...

## PRODUKCJA W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

Oprócz początku zdania na każdej wylosowanej kartce znajdują się dwa słowa, których uczeń nie może użyć w trakcie swojej wypowiedzi. Są one semantycznie powiązane z treścią zdania i powinny być dobrane w taki sposób, aby sformułowanie spójnej wypowiedzi było wyzwaniem dla studenta, na przykład w przypadku wylosowania zdania „Gdybym wygrał(a) milion złotych...”, zabronione jest użycie słów „kupować” i „pieniądze”.

Zadaniem drugiej osoby w parze jest uważne słuchanie wypowiedzi partnera i monitorowanie, czy udało mu się nie użyć żadnego ze słów zabronionych. Partner dzieli się też swoimi wrażeniami dotyczącymi spójności wypowiedzi mówcy. Następnie sam przystępuje do losowania i wygłoszenia swojego przemówienia, a drugi student ma za zadanie monitorować jego pracę i udzielić informacji zwrotnej po zakończonym wystąpieniu. Schemat ten powtarza się do momentu, aż wszystkie kartki zostaną wylosowane.

### Uwagi i zalecenia:

— wartością tego ćwiczenia jest to, że łączy w sobie dwie — na pierwszy rzut oka wykluczające się — umiejętności przydatne w pracy tłumacza konsekutywnego: improwizację/swobodne wypowiedzianie się przy jednoczesnej kontroli wypowiedzianych słów; ćwiczenie to wydaje się szczególnie użyteczne, gdyż w adekwatny sposób odzwierciedla kontekst tłumaczeniowy. W sytuacji, gdy tłumacz nie zna ekwiwalentu danego słowa lub wyrażenia w języku docelowym, przydatna jest umiejętność sparafrazowania go lub użycia sformułowania synonimicznego przy zachowaniu spójności wypowiedzi;

— ważne jest, aby nauczyciel monitorował przebieg całego ćwiczenia i również przysłuchiwał się wypowiedziom studentów, aby wspomagać osoby występujące w roli słuchaczy w udzielaniu informacji zwrotnej dotyczącej spójności wypowiedzi i pozajęzykowych aspektów tłumaczenia, takich jak zbyt długie przerwy, nienaturalne zwolnienie tempa wypowiedzi, mamrotanie czy tak zwane pauzy wokalizowane.

Obecność pauz wokalizowanych w tłumaczeniu wydaje się jednym z bardziej powszechnych problemów, z którym zmagają się adepci tłumaczenia konferencyjnego. Dlatego już na wczesnym etapie nauczania należy uwrażliwić studentów, że tego rodzaju wypełniacze mogą znacznie obniżyć jakość tłumaczenia (zob. badania Kopczyńskiego 1994, i Kurz 2002). Należy zachęcać studentów do intensywnej pracy własnej nad pozbyciem się pauz wokalizowanych. Używanie ich wydaje się procesem silnie zautomatyzowanym, dlatego zaleca się, aby studenci nagrywali swoje tłumaczenia, a później je odsłuchiwali. W ten sposób mogą oni

wykształcić umiejętność spójnego wypowiedzania się bez zbędnych zawa-  
hań. Ćwiczenie 5 można zmodyfikować w ten sposób, że będzie ono po-  
magało studentom w pozbyciu się pauz wokalizowanych w wypowiedzi.  
Zadaniem słuchacza może być w tej sytuacji również monitorowanie, czy  
mówca używa samogłosek-wypełniaczy. Za każdym razem, kiedy tak się  
stanie, słuchacz przerywa wypowiedź kolegi i prosi go o ponowne jej roz-  
poczęcie.

#### Ćwiczenie 6: Pożyczone notatki

Cele: rozwijanie umiejętności posługiwania się symbolami, utrzy-  
mywania spójności, optymalizacji układu graficznego notatek

Przed rozpoczęciem ćwiczenia prowadzący informuje studentów,  
że celem tego zadania będzie próba zbudowania spójnej wypo-  
wiedzi z notatek konsekwentnych kolegi lub koleżanki. Studenci  
dobierają się w pary. Nauczyciel w dwu do trzech zdaniach zapo-  
znaje uczniów z tematyką przemówienia, które za chwilę wygłosi.  
Po tym wstępie prosi, aby jedna osoba z każdej pary opuściła salę.  
Następnie przystępuje do wygłoszenia około czterominutowego  
przemówienia w języku B, do którego to przemówienia studenci  
sporządzają notatki. Po zakończonej wypowiedzi studenci, którzy  
wyszli z sali, wracają i dosiadają się do swoich partnerów. Ich za-  
daniem jest próba zrekonstruowania wypowiedzi (w tym samym  
języku) na podstawie notatek kolegi lub koleżanki. Przed roz-  
poczęciem wypowiedzi mają oni minutę na zapoznanie się z no-  
tatkami partnera, po czym przystępują do rekonstrukcji tekstu.  
Czas na zapoznanie się z treścią notatek odmierza prowadzący  
przy użyciu minutnika. Kiedy każdy mówca zakończy swoją wy-  
powiedź, studenci razem z nauczycielem przystępują do dyskusji  
na temat wierności rekonstrukcji względem oryginału. W drugiej  
części ćwiczenia role w parach się odwracają tak, aby każdy stu-  
dent miał szansę podjąć próbę rekonstrukcji wypowiedzi z nota-  
tek partnera.

#### Uwagi i zalecenia:

Dla poprawnego przebiegu ćwiczenia ważna jest wielkość sali, w której  
odbywają się zajęcia; w związku z tym, że na etapie improwizowania  
studenci dokonują rekonstrukcji wypowiedzi w parach, a więc kilka  
osób mówi jednocześnie, istotne jest, aby studenci nie przeszkadzali  
sobie nawzajem i nie podsłuchiwali, na jakie rozwiązania wpadli ko-  
ledzy.

### Ćwiczenie 7: Lista słów

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności planowania wypowiedzi, występowania publicznego, utrzymywania spójności

Zadaniem studentów jest wylosowanie pięciu rzeczowników spośród przygotowanego wcześniej przez nauczyciela zestawu i zbudowanie spójnej wypowiedzi, w której każdy z tych rzeczowników zostanie użyty. Kolejność, w której dane słowa wystąpią w przemówieniu jest dowolna. Na zapoznanie się ze słowami i wymyślenie treści przemówienia student ma około trzy minuty, po czym, zwrócony twarzą do innych studentów oraz pamiętając o kontakcie wzrokowym i odpowiedniej postawie, wygłasza tekst przemówienia. Pozostałe osoby sporządzają notatki, po czym wybrana przez nauczyciela osoba — również na forum — tłumaczy tekst konsekwentnie.

Celem tej części rozdziału było podkreślenie, jak ważne dla oceny jakości tłumaczenia konsekwentnego są zdolności improwizacyjne, kreatywność i łatwość wypowiadania się. Wykorzystanie zaproponowanych ćwiczeń w toku zajęć z tłumaczenia konferencyjnego pomoże utwierdzić studentów w takim przekonaniu i zachęcić do samodzielnej pracy nad rozwijaniem umiejętności związanych z występowaniem publicznym.

### 9.6. STRES W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

Znakomita większość zaproponowanych przez autora ćwiczeń związanych z fazą produkcji w tłumaczeniu konsekwentnym ściśle wiąże się z pożądanymi cechami tłumaczenia jako produktu (zwięzłość, koherencja) oraz formą przedstawienia słuchaczowi efektu końcowego (odpowiedni rejestr językowy, pewność w głosie, elokwencja w wypowiadaniu się). Nie należy jednak zapominać o psychologicznych aspektach wykonywania zawodu tłumacza konferencyjnego, którym poświęcona została ostatnia część rozdziału.

W dyskusjach dotyczących zawodu tłumacza ustnego często pada stwierdzenie, iż jest to zajęcie szczególnie stresujące, do wykonywania którego pewna predyspozycja psychiczna jest wręcz warunkiem koniecznym. Często *a priori* zakłada się, że tłumacze konferencyjni obciążeni są wysokim poziomem doświadczanego stresu psychologicznego. Biorąc to pod uwagę, zaskakującym jest, że przeprowadzono niewiele badań empirycznych dotyczących radzenia sobie ze stresem w tłumaczeniu ustnym. Oma-

wiając zagadnienie cech predysponujących daną osobę do wykonywania zawodu tłumacza konferencyjnego, znacznie częściej powoływano się na kompetencje językowe, specjalistyczne oraz te, przy których wymaga się od tłumacza umiejętnego przetwarzania informacji o charakterze intermodalnym (np. Moser-Mercer 1985, 1994; Lambert 1991; Mackintosh 1999).

Próby zbadania cech osobowości tłumacza dokonała Schweda Nicholson (2005) stosując kwestionariusz MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*). Wskaźnik ten, oparty na typach osobowości Carla Gustava Junga, jest obecnie jednym z najczęściej używanych do pomiaru cech osobowości. Timarová i Salaets (2011) zajęły się z kolei problematyką wpływu motywacji na proces nabywania umiejętności tłumaczeniowych. Jednym z ciekawszych wniosków płynących z badań nad psychologią tłumaczenia konferencyjnego może być to, że stabilność emocjonalna tłumacza może mieć wpływ na jego sukces zawodowy (Bontempo i Napier 2011: 101). Pierwszym znanym autorowi eksperymentem, w którym dokonano pomiaru stresu w tłumaczeniu symultanicznym było badanie Moser-Mercer i in. (1998), w którym dowiedziono, że tłumacze doświadczają stresu, gdy są zmuszeni do dłuższego niż pół godziny nieprzerwanego tłumaczenia symultanicznego, co ma również negatywny wpływ na jakość tłumaczenia. Kurz (2003) z kolei podjęła się porównania poziomu stresu doświadczanego przez profesjonalnych tłumaczy konferencyjnych oraz adeptów tłumaczenia ustnego. Moser-Mercer (2003) zbadala poziom stresu psychologicznego i fizjologicznego w procesie tłumaczenia na odległość. Natomiast Kao i Craigie (2013) wykazali w swoim badaniu, że wykonywanie zadania tłumaczeniowego wywołuje napięcie u większości studentów tłumaczenia ustnego.

Mimo niewielkiej liczby badań dotyczących stresu w tłumaczeniu ustnym, płynie z nich wyraźny wniosek, że stres stanowi nieodłączny element praktyki tłumaczeniowej. Problem ten wydaje się szczególnie istotny w przypadku tłumaczenia konsekwentnego, ponieważ w tym typie tłumaczenia tłumacz często zajmuje miejsce na scenie i jest bardziej bezpośrednio wystawiony na ocenę odbiorców. Dlatego warto w tym miejscu zasugerować kilka rozwiązań, które mogą zostać skutecznie włączone do cyklu zajęć praktycznych z tłumaczenia konsekwentnego, a których celem jest nauczenie studentów podstawowych technik radzenia sobie ze stresem. Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że jednym z istotnych zadań dydaktyków przekładu ustnego jest nauczenie przyszłych tłumaczy, w jaki sposób — ograniczając poziom doświadczanego stresu — podnieść jakość tłumaczenia.

Jedną z najbardziej oczywistych strategii radzenia sobie ze stresem, chociaż brzmi to dość paradoksalnie, jest przyzwyczajanie się do sytuacji

tłumaczeniowej wywołującej stres. Z tego powodu zachęca się dydaktyków przekładu do inscenizowania sytuacji, w których studenci „znalezli się na scenie”. Zaleca się, aby część ćwiczeń w toku zajęć z tłumaczenia konsekutywnego odbywała się w taki sposób, aby studenci tłumaczyli w pozycji stojącej, zwróceniu w kierunku widowni (pozostałych studentów), pamiętając przy tym o kontrolowaniu mowy ciała i utrzymywaniu kontaktu wzrokowego. Warto zwrócić studentom uwagę na to, że przyzwyczajanie się do wystąpień publicznych już na wczesnym etapie nabywania umiejętności tłumaczeniowych pozwoli im lepiej radzić sobie z napięciem w toku dalszych studiów oraz na rynku tłumaczeniowym.

### Ćwiczenie 8: Nie tak szybko!

Cele: rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, występowania publicznego

Głównym celem ćwiczenia jest oswojenie studentów z potencjalnie stresującą sytuacją tłumaczeniową. Zadaniem jest wykonanie tłumaczenia konsekutywnego w pozycji stojącej. Osoba tłumacząca jest zwrócona twarzą do pozostałych studentów, ma do dyspozycji notatnik. Przemówienie wygłaszane przez nauczyciela jest na początku łatwe i pozbawione trudnych terminów. Natomiast fragmenty wygłaszane w drugiej części wypowiedziane są zdecydowanie szybciej.

#### Uwagi i zalecenia:

- ćwiczenie to należy potraktować jako symulację stresującej sytuacji tłumaczeniowej; niezwykle ważne jest, aby wyjaśnić studentom, że taka sytuacja została zaaranżowana celowo, na potrzeby ćwiczenia, a wykonane tłumaczenie nie podlega formalnej ocenie;
- szybkie tempo mówienia można zastąpić innym stresorem, na przykład specjalistyczne słownictwo czy wystąpienie odczytywane z kartki;
- ćwiczenie to warto zakończyć dyskusją ze studentami na temat stresu zaobserwowanego u osoby tłumaczącej, wpływu stresu na jej zachowanie oraz sposobów na pozbycie się napięcia; pewne metody radzenia sobie ze stresem zostały opisane poniżej.

Warto pamiętać, że zjawisko stresu psychologicznego ma swoją fizjologiczną manifestację. Przyspieszony puls, drżenie rąk czy suchość w ustach to tylko niektóre reakcje współczulnego układu nerwowego człowieka na dany stresor. Dobrym pomysłem jest uświadomienie tłumaczom, że istnieją pewne proste techniki, które mogą im pomóc panować nad fizjologią stresu. Kilka głębokich oddechów tuż przed wejściem na sce-

nę wprowadzi do krwioobiegu dodatkową ilość tlenu i pozwoli uspokoić drżący głos. Nieodłącznym towarzyszem tłumacza konferencyjnego powinna być też mała butelka wody niegazowanej. Pozwoli ona na lepszą kontrolę nad głosem i nadanie mu naturalniejszej barwy.

Ciekawym sposobem na opanowanie napięcia podczas wykonywania zlecenia tłumaczeniowego jest tak zwana modyfikacja poznawcza, czyli nakierowywanie umysłu na taką interpretację kontekstu, która będzie prowadziła do mniej intensywnego doświadczenia stresu psychologicznego. Dla przykładu, wchodząc na scenę i przygotowując się do tłumaczenia konsekwentnego, warto skupić się na samym zadaniu i wyobrazić sobie, że znajdujemy się w o wiele mniejszym pomieszczeniu i tłumaczymy dla kręgu przyjaciół. Warto też jak najszybciej wyzbyć się perfekcjonizmu i pozwolić sobie na popełnianie błędów – trudno przecież wyobrazić sobie tłumaczenie idealne, w którym nie dałoby się niczego udoskonalić. Nie ulega wątpliwości, że wykształcenie w studentach tłumaczenia przekonania, że każdy, nawet doświadczony tłumacz, popełnia błędy, pozwoli na oswojenie się z wyzwaniami natury psychologicznej, związanymi z procesem tłumaczenia ustnego.

Warto też uwrażliwić studentów na to, że wykonując zlecenia tłumaczeniowe, tłumacz konferencyjny jest częścią sytuacji komunikacyjnej, na którą ma prawo mieć wpływ. Jeżeli brak materiałów lub problemy techniczne uniemożliwiają mu wykonanie tłumaczenia, ma on prawo zwrócić na to uwagę organizatorów. Jeżeli spotkanie, na którym tłumacz tłumaczy konsekwentnie zaczyna się znacznie przedłużać, a tylko tłumacz zdaje sobie sprawę z ograniczenia swoich możliwości poznawczych, może on poprosić o przerwę. Modyfikacja sytuacji tłumaczeniowej wydaje się lepszym pomysłem niż akceptowanie przez tłumacza nieodpowiednich warunków pracy, a interwencja tłumacza w celu ich poprawy z pewnością ograniczy poziom doświadczanego przez niego stresu. Wymienione wcześniej działania mające za zadanie ograniczenie stresu, a koncentrujące się na zmianie sytuacji, w której się znaleźliśmy, są zbiorczo określane przez Clayтона (2011) mianem kontroli nad otoczeniem.

## 9.7. PODSUMOWANIE

Głównym celem niniejszego rozdziału było przybliżenie czytelnikowi zagadnień związanych z fazą produkcji w tłumaczeniu konsekwentnym – zarówno tych dotyczących struktury i formy tłumaczenia (koherencja, kohezja, kondensacja treści, rejestr językowy, emocjonalna warstwa wypowiedzi), jak i pozajęzykowych aspektów tłumaczenia (występo-

wanie publiczne, zdolności improwizacyjne, radzenie sobie ze stresem w tłumaczeniu konferencyjnym). Nacisk położono na wypracowanie praktycznych wskazówek dydaktycznych oraz zaproponowanie ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane podczas zajęć z tłumaczenia konsekutynowego. Warto uwrażliwić przyszłych tłumaczy na to, że ostateczny kształt tłumaczenia odgrywa niezwykle ważną rolę przy ocenie jakości pracy tłumacza. Taka świadomość może nie tylko doprowadzić do aktywizacji studentów w toku zajęć dydaktycznych, ale również zachęcić do pracy własnej nad rozwojem kompetencji tłumaczeniowych. Warto podkreślić, że tłumaczenie języka żywego to zdecydowanie więcej niż tylko formułowanie treści w języku docelowym. Tłumacz konsekutynowy to aktor, na którym koncentrują się światła reflektorów; aktor, który – tak jak każdy inny mówca – musi nauczyć się przemawiać w sposób spójny, zdecydowany i odpowiedni do natury sytuacji komunikacyjnej, w której się znalazł.

#### BIBLIOGRAFIA

- Altman, J. Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting. W: *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Red: Lambert, S., Moser-Mercer, B. Philadelphia: John Benjamins, 1994, s. 25–38.
- Baker, M. *In other words: A coursebook on translation*. London/New York: Routledge, 1992.
- Barik, H. A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. W: *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Red: Lambert, S., Moser-Mercer, B. Philadelphia: John Benjamins, 1994, s. 121–137.
- Bontempo, K., Napier, J. Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting*. 2011, nr 13, s. 85–105.
- Clayton, M. *Zarządzanie stresem, czyli jak radzić sobie w trudnych sytuacjach*. Warszawa: Samo Sedno, 2011.
- Darò, V., Fabbro, F. Verbal memory during simultaneous interpretation: Effects of phonological interference. *Applied Linguistics*. 1994, nr 15 (4), s. 365–381.
- Florczak, J. *Tłumaczenia symultaniczne i konsekutywne: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2013.
- Frishberg, N. *Interpreting: An introduction*. Silver Spring Md: RID Publications, 1990.
- Gerver, D. Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. W: *Translation: Application and research*. Red: Brislin, R. W. New York: Garden Press, 1976, s. 165–207.

- Gile, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Gillies, A. *Thumaczenie ustne. Poradnik dla studentów*. Kraków: Tertium, 2001.
- Hatim, B., Mason, I. *The translator as communicator*. London/New York: Routledge, 1997.
- Jones, R. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.
- Kao, P.-C., Craigie, P. Evaluating student interpreters' stress and coping strategies. *Social Behavior and Personality*. 2013, nr 41 (6), s. 1035–1044.
- Kopczyński, A. Quality in conference interpreting. W: *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Red: Lambert, S., Moser-Mercer, B. Philadelphia: John Benjamins, 1994, s. 87–99.
- Kurz, I. Conference Interpretation: Expectations of different user groups. W: *The Interpreting Studies Reader*. Red: Pöchhacker, F., Shlesinger, M. London: Routledge, 2002, s. 313–324.
- Kurz, I. Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*. 2003, nr 12, s. 51–67.
- Lambert, S. Aptitude testing for simultaneous interpretation at the University of Ottawa. *Meta*. 1991, nr 36 (4), s. 586–594.
- Mackintosh, J. Interpreters are made not born. *Interpreting*. 1999, nr 4 (1), s. 67–80.
- Moser, B. Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. W: *Language, communication and interpretation*. Red: Gerver D., Sinaiko, H. W. New York: Plenum Press, 1978, s. 353–368.
- Moser-Mercer, B. Screening potential interpreters. *Meta*. 1985, nr 30 (1), s. 97–100.
- Moser-Mercer, B. Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how. W: *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Red: Lambert, S., Moser-Mercer, B. Philadelphia: John Benjamins, 1994, s. 57–68.
- Moser-Mercer, B. Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters. 2003 [dostęp: 1 listopada 2014]. Dostępny w WWW <<http://apps.fcc.gov/ecfs/document/view?id=7521826425>>.
- Moser-Mercer, B., Künzli, A., Korac, M. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (pilot study). *Interpreting*. 1998, nr 3 (1), s. 47–64.
- Phelan, M. *The interpreter's resource*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- Pym, A. On omission in simultaneous interpreting: Risk analysis of a hidden effort. W: *Efforts and models in interpreting and translation research: A tribute to Daniel Gile*. Red: Hansen, G. i in. Philadelphia: John Benjamins, 2008, s. 83–105.
- Pöchhacker, F. Researching interpreting quality: Models and methods. W: *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities*. Red: Garzone, G., Viezzi M. Philadelphia: John Benjamins, 2002, s. 95–106.

## PRODUKCJA W TŁUMACZENIU KONSEKUTYWNYM

- Schweda Nicholson, N. Personality characteristics of interpreter trainees: The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *The Interpreters' Newsletter*. 2005, nr 13, s. 110–142.
- Setton, R. *Simultaneous interpretation: A cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- Shreve, G., Diamond, B. Cognitive processes in translation and interpreting: Critical issues. W: *Cognitive processes in translation and interpreting*. Red: Danks, J.H. i in. London: Sage Publications, 1997, s. 233–251.
- Timarová, Š., Salaets, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*. 2011, nr 13 (1), s. 31–52.
- Tryuk, M. *Przekład ustny konferencyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Visson, L. Simultaneous interpretation: Language and cultural difference. W: *Nation, language, and the ethics of translation*. Red: Bermann, S., Wood, M. Princeton: Princeton University Press, 2005, s. 51–64.
- Ziobro, M. Charakterystyka rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. *Publiczne przedszkole w Czudcu*. [dostęp 25 października 2014]. Dostępny w WWW: <[http://www.przedszkoleczudcu.pl/publ\\_rozw\\_emo.htm](http://www.przedszkoleczudcu.pl/publ_rozw_emo.htm)>.

## PRODUCTION IN CONSECUTIVE INTERPRETING SUMMARY

The author of this chapter discusses some aspects of the production stage in consecutive interpreting, such as text condensation, coherence and cohesion, linguistic register, the improvisation skill, public speaking as well as the notion of psychological stress in conference interpreting. The aim of the chapter is also to provide the reader with a handful of didactic suggestions and examples of exercises that should lead to enhanced quality of interpretation as a product. It is suggested in the present chapter that providing an accurate rendition of a speech in the target language is not enough to ensure a perfect interpretation. As an indispensable participant of a communication act, the consecutive interpreter should learn how to speak clearly, coherently and convincingly.



### III. TŁUMACZENIE SYMULTANICZNE



# ROZDZIAŁ 10 WPROWADZENIE TŁUMACZENIA SYMULTANICZNEGO

## 10.1. WSTĘP

Jako że tłumaczenie symultaniczne jest powszechnie uważane za najtrudniejsze, w programach nauczania często jest ono wprowadzane najpóźniej, gdy studenci od jakiegoś czasu ćwiczą już tłumaczenie pisemne, konsekutywne oraz a vista (zob. Gile 2005: 133, Niska 2005: 48). W Polsce nie jest to jednak regułą, na przykład program tłumaczeniowy Uniwersytetu Śląskiego wprowadza wszystkie typy tłumaczenia jednocześnie na trzecim roku studiów licencjackich. Stoi to w sprzeczności między innymi z poglądami Szkoły Paryskiej (np. Dejeán Le Féal 1997), według której nauka tłumaczenia symultanicznego powinna być poprzedzona gruntownym opanowaniem umiejętności tłumaczenia konsekutywnego. Z pewnością takie przygotowanie ułatwia pracę zarówno studentom, jak i nauczycielowi. Ogólnie rzecz biorąc, im późniejszy etap, na którym wprowadzane jest tłumaczenie symultaniczne, tym mniejsza jest potrzeba stosowania na zajęciach ćwiczeń paratłumaczeniowych czy też wyjaśniania podstaw teoretycznych. Opisywane tutaj wskazówki dydaktyczne dotyczą przede wszystkim pierwszego semestru nauki tłumaczenia symultanicznego (30 godzin lekcyjnych) dla grup bez zdobytych wcześniej umiejętności w zakresie innych typów tłumaczenia czy wiedzy teoretycznej dotyczącej przekładu.

## 10.2. KOMPETENCJE POTRZEBNE DO TŁUMACZENIA SYMULTANICZNEGO

Zdaniem Seleskovitch, dla tłumacza posiadającego odpowiednie kompetencje językowe zarówno w języku źródłowym, jak i docelowym, tłumacze-

nie symultaniczne nie różni się zbytnio od spontanicznego przemawiania. Jedyną istotną różnicą miałyby być to, że wyrażana przez tłumacza myśl nie pochodzi od niego samego, ale przychodzi z zewnątrz. Seleskovitch zakłada jednak bardzo optymistycznie, że rozumienie tekstu źródłowego przebiega w sposób całkowicie spontaniczny i nie wymaga od tłumacza żadnego wysiłku (1978: 33). Z pewnością nie jest to pogląd, który podzieliłby adepci sztuki tłumaczeniowej rozpoczynający szkolenie w kabinach.

Z ich punktu widzenia znacznie bliższy rzeczywistości jest model wysiłkowy Gile'a (2009: 157–190), który zakłada, że tłumaczenie symultaniczne jest zadaniem wymagającym znacznej ilości energii umysłowej i nawet profesjonalni tłumacze z dużym doświadczeniem przez większość czasu pracują z obciążeniem bliskim maksymalnemu. Chwilowy wzrost obciążenia powyżej poziomu energii umysłowej, którą dysponuje tłumacz, prowadzi do powstania błędów nawet w prostych, wydawałoby się, fragmentach tekstu. Według Gile'a (2009: 159–160) żaden z komponentów tłumaczenia symultanicznego nie jest zautomatyzowany, i, co za tym idzie, każdy wymaga wydatku energii umysłowej. Komponenty te to słuchanie (połączone z analizą), przechowywanie materiału w pamięci krótkotrwałej, produkcja tekstu wyjściowego oraz koordynacja wszystkich wymienionych operacji. Przez dużą część czasu wszystkie te komponenty muszą być realizowane jednocześnie. Model wysiłkowy zakłada, że tłumacz musi we właściwy sposób podzielić swoją energię umysłową, aby wystarczyło jej na każdy z komponentów. Jeżeli na przykład poświęci zbyt wiele energii na wyszukane stylistycznie sformułowanie myśli, prawdopodobnie zabraknie jej na słuchanie oryginału lub na pamięć krótkotrwałą i fragment tłumaczenia następujący po tym szczególnie „wypieszczonym” będzie zawierał opuszczenia bądź nieściśłości.

Pewne kompetencje niewątpliwie bardzo potrzebne w tłumaczeniu symultanicznym (np. pamięć krótkotrwała, odtwarzanie utraconych fragmentów komunikatu na podstawie kontekstu) odgrywają również ważną rolę w codziennych procesach rozumienia tekstu oraz produkcji językowej u każdego użytkownika języka. W związku z powyższym chciałabym szczególnie skupić się tutaj jedynie na dwóch kompetencjach, które są potrzebne wyłącznie tłumaczom symultanicznym w odróżnieniu zarówno od zwykłych użytkowników języka, jak i tłumaczy stosujących wszelkie inne metody tłumaczenia. Są to: po pierwsze, umiejętność jednoczesnego słuchania i mówienia; po drugie, umiejętność regulacji odstępu czasowego między tłumaczeniem a oryginałem, czyli tak zwanego opóźnienia (EVS/ décalage).

Umiejętność jednoczesnego słuchania i mówienia jest tym, co najbardziej zadziwia laików obserwujących pracę tłumacza symultanicznego.

Nie jest to czynność naturalna, a raczej coś, do czego jesteśmy od dziecka zniechęceni — reguły kulturalnej konwersacji wymagają wszak, aby najpierw wysłuchać wypowiedzi swojego rozmówcy, a dopiero potem samemu zabrać głos. Oczywiście można łatwo zauważyć, że zdarzają się w tłumaczeniu symultanicznym momenty, kiedy tłumacz mówi, ale nie słucha (ponieważ mówca w tym momencie milczy) albo tłumacz słucha, ale nie mówi (ponieważ czeka, aż mówca przedstawi wystarczająco dużo treści, aby można było coś zrozumieć i przekazać). Badania empiryczne wykazały jednak, że przez ogromną większość czasu wypowiedź oryginalnego mówcy oraz tłumaczenie faktycznie nakładają się na siebie (por. Kurz 1992a: 100). Należy także pamiętać, że w zasadzie stwierdzenie, że tłumacz nie musi niczego słuchać, w czasie gdy mówca milczy, jest sporym uproszczeniem. Tłumacz słucha nie tylko tekstu źródłowego, ale także swojego własnego głosu (por. Seleskovitch 1978: 32), dzięki czemu jest w stanie monitorować swoje tłumaczenie i, przykładowo, poprawić zaistniałe przejęzyczenie. Wbrew pozorom badania (Kurz 1992a: 107 – 124) pokazują jednak, że jednoczesne słuchanie i mówienie może być wyćwiczone dość szybko (na materiale monolingwalnym) nawet przez osoby niemające z tłumaczeniem nic wspólnego.

Regulowanie opóźnienia jest już umiejętnością mniej zauważalną dla laików, choć w tłumaczeniu symultanicznym ogromnie ważną. Między przekazaniem tego samego elementu przez oryginalnego mówcę i tłumacza upływa zazwyczaj kilka sekund (poza stosunkowo rzadkimi momentami, kiedy tłumacz przewiduje, co mówca za chwilę powie i w rezultacie wyprzedza go albo faktycznie przekazuje tę samą treść jednocześnie z mówcą). Trudno jednak zgodzić się z tym, aby za opóźnienie „właściwe” uznać opóźnienie stałe pod względem liczby słów czy też odcinka czasowego, ponieważ w warunkach tłumaczenia symultanicznego opóźnienie stale się zmienia w zależności od wielu czynników. Długość opóźnienia w pewnym stopniu zależy od różnic syntaktycznych między językiem źródłowym a docelowym. W przypadku pary języków angielski–polski dużo większa swoboda szyku zdania w języku polskim powoduje konieczność częstego wprowadzania zmian syntaktycznych przy tłumaczeniu na język angielski, w którym dość ściśle obowiązuje reguła kolejności podmiot — orzeczenie — dopełnienie; pociąga to za sobą większe opóźnienie niż byłoby niezbędne w przypadku tłumaczenia z języka angielskiego na polski. Co więcej, poszczególni tłumacze różnią się co do swoich preferowanych strategii utrzymywania krótszego lub dłuższego opóźnienia. Trzeba zauważyć także, że jeden i ten sam tłumacz zachowuje się różnie w różnych sytuacjach, na przykład zależnie od posiadanej przez siebie wiedzy na temat poruszany w tekście źródłowym (por. Kurz 1992a: 106).

Wreszcie, opóźnienie zmienia się też podczas tłumaczenia tego samego wystąpienia, między innymi w zależności od gęstości informacyjnej tekstu źródłowego. Przykładowo wyliczenie kilku równorzędnych elementów najłatwiej przetłumaczyć, skracając opóźnienie do minimum.

Krótsze opóźnienie zmniejsza obciążenie pamięci krótkotrwałej, w której tłumacz musi przechować informacje przekazane przez mówcę do momentu, kiedy sam je przekaże (pamięć krótkotrwała dodatkowo obciążona jest jeszcze pamiętaniem tego, jak tłumacz rozpoczął aktualnie produkowane zdanie). Dłuższe opóźnienie daje natomiast tłumaczowi dostęp do obszerniejszego i przez to łatwiejszego do zrozumienia fragmentu oryginału. Tak więc tłumacz musi wypośrodkować długość opóźnienia w taki sposób, aby być w stanie zarówno rozumieć sens oryginału, jak i przechowywać wszystkie niezbędne informacje w pamięci krótkotrwałej. Początkujący tłumacze wykazują raczej tendencję do odciążania za wszelką cenę pamięci i maksymalnego skracania opóźnienia, tak więc konkretne ćwiczenia skupiające się na opóźnieniu mają ich skłaniać do jego wydłużenia. Opóźnienie jest jednak zjawiskiem tak specyficznym dla tłumaczenia symultanicznego, że zdaniem niektórych (np. Seleskovitch i Lederer 1995: 133) w ogóle nie da się go uczyć w formie wyizolowanej.

### 10.3. KOMPONENT TEORETYCZNY

Czy można uczyć tłumaczenia symultanicznego w oderwaniu od jego teorii? Oczywiście zagadnienia teoretyczne będą tak czy inaczej obecne we wskazówkach nauczyciela dotyczących poszczególnych ćwiczeń oraz w komentarzach do tłumaczeń studentów. Idealnie byłoby też, gdyby istotne tematy dotyczące tłumaczenia symultanicznego zostały szerzej poruszone na wykładzie z teorii tłumaczenia, co umożliwiłoby wykorzystanie jak największej części czasu w kabinach na ćwiczenia praktyczne. Zależy to jednak w dużej mierze od współpracy z osobami prowadzącymi taki wykład. Zakładając jednak, że wiedza teoretyczna na temat przekładu ustnego miałaby pochodzić tylko i wyłącznie z zajęć z tłumaczenia symultanicznego, jakie jej elementy będą studentom najbardziej przydatne w sensie ich przekładania się na praktykę?

Na samym początku szkolenia szczególnie korzystne jest poznanie stworzonej przez Szkołę Paryską interpretacyjnej teorii przekładu, zgodnie z którą tłumaczenie nie polega na transkodowaniu poszczególnych słów, ale na przekazywaniu własnymi słowami wyabstrahowanego z tekstu źródłowego sensu. Istnienie dewerbalizacji jako etapu tłumaczenia ustnego, w którym w umyśle tłumacza nie pozostaje żaden ślad sformu-

łowań użytych w oryginale (Seleskovitch 1978: 9) nie zostało co prawda przekonująco potwierdzone empirycznie, jednak uznawana jest wartość dydaktyczna tej koncepcji jako stanu, do którego studenci powinni dążyć (por. Gile 2003).

Na nieco dalszych etapach bardzo przydatne będą idee Daniela Gile'a (2009), które wyjaśniają w przystępny sposób wiele problemów, z którymi studenci zaczynają się stykać podczas praktyki tłumaczeniowej. Wspomniany już wyżej model wysiłkowy tłumaczenia symultanicznego to chyba najcenniejszy wkład cytowanej pracy w rozwój badań nad przekładem ustnym. Poza tym bardzo ważny dla początkujących studentów jest rozdział o strategiach i taktykach wykorzystywanych w stosunku do konkretnych problemów tłumaczeniowych (2009: 191–218). Studenci znający język angielski mogą oczywiście samodzielnie czytać w domu wybierane przez nauczyciela rozdziały, ale większość koncepcji z tej publikacji jest na tyle prosta, że można je również bezproblemowo przedstawić w formie krótkich, piętnasto-, dwudziestominutowych miniwykładów wplecionych w normalne zajęcia. Szczególnie atrakcyjne mogą się okazać proponowane przez Gile'a „eksperymenty klasowe” ilustrujące występowanie pewnych zjawisk — przykładowo ten, w którym każdy ze studentów opisuje swoimi słowami prosty obrazek ze znakiem drogowym informującym o odległości od Paryża (2009: 54–58). Eksperyment ten, stanowiący wstęp do dyskusji o wierności w tłumaczeniu, ma za zadanie pokazać, że możliwe jest przekazanie tego samego sensu w tym samym języku na bardzo wiele różnych sposobów.

### 10.4. ĆWICZENIA PARATŁUMACZENIOWE

Tak zwane ćwiczenia paratłumaczeniowe nie polegają na tłumaczeniu *sensu stricte*, ale w mniejszym lub większym stopniu je przypominają. Ich celem jest zazwyczaj rozwijanie wyizolowanych kompetencji przydatnych w tłumaczeniu symultanicznym. Mają zastosowanie jako wprowadzenie do tłumaczenia symultanicznego, a na późniejszym etapie szkolenia jako uzupełnienie ćwiczeń czysto tłumaczeniowych (na przykład jako rozgrzewka na początku zajęć).

#### Ćwiczenie 1: Wtórwanie

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, pamięci

Zamiast tłumaczyć symultanicznie studenci powtarzają tekst w języku oryginału z zachowaniem kilkusekundowego opóźnienia, któ-

re umożliwi im rozumienie powtarzanego tekstu. W języku ojczystym jest to ćwiczenie całkiem łatwe (za wyjątkiem tekstów bardzo szybkich), w języku obcym – trudniejsze, ale potencjalnie również służące ćwiczeniu rozumienia ze słuchu oraz nabywaniu prawidłowej intonacji, prawidłowej wymowy poszczególnych słów.

Wtórowanie jest chyba najbardziej popularnym ćwiczeniem paratłumaczeniowym, zalecanym przez wielu dydaktyków (np. Schweda Nicholson 1990), ale też przez wielu zdecydowanie krytykowanym. Zarówno Seleskovitch i Lederer (1995: 143), jak i Dejéan le Féal (1997) uważają, że ćwiczenie to jest wręcz szkodliwe, ponieważ uczy studentów bezmyślnego powtarzania i w rezultacie zachęca do transkodowania (czyli mechanicznego tłumaczenia poszczególnych elementów leksykalnych w takiej samej kolejności, w jakiej występują one w oryginale) zamiast przekazywania sensu wydobytego z oryginału. Również wyniki badań empirycznych (Kurz 1992b) sugerują, że kompetencje nabywane podczas wtórowania niekoniecznie pokrywają się z tymi niezbędnymi do tłumaczenia symultanicznego.

Istnieją jednakże sposoby na uczynienie z wtórowania ćwiczenia znacznie bardziej wymagającego, zmuszającego do semantycznej analizy tekstu wyjściowego. Takie rozwiązanie proponują Garibi i in. (1990) i Viaggio (1992a):

#### Ćwiczenie 2: Wtórowanie z uzupełnianiem luk

Cele: rozwijanie pamięci, podzielności uwagi, umiejętności przewidywania

Z tekstu wyjściowego należy usunąć i zastąpić sygnałem dźwiękowym niektóre słowa (możliwe do zrekonstruowania na podstawie kontekstu), które studenci podczas powtarzania będą się starali uzupełnić. Przykładowy tekst w języku polskim:

Cmentarzysko odkryte w lipcu 2013 roku w Gliwicach może być największym skupiskiem grobów wampirów w Europie. Ale już wcześniej znajdowano u nas XXXXXX (szkielety/ciała/zwłoki) z drewnianymi kołkami w miejscu serca, ze skrępowanymi nogami i odciętymi głowami.

To miały być typowe wykopaliska ratunkowe, których przeprowadza się w Polsce dziesiątki, np. przy budowie dróg. Jednak stały się XXXXXX (znane/sławne) na całym świecie. XXXXXX (archeolodzy/naukowcy) natrafili na niezwykle grób człowieka z odciętą głową, czaszka leżała pomiędzy kośćmi nóg szkieletu. Potem zaczęli odkrywać kolejne XXXXXX (groby/ciała/zwłoki/szkielety) ludzi z odciętymi głowami, a wśród nich kobiety z nadpalonymi kośćmi.

Wtedy stało się jasne, że to może być XXXX (cmentarz/cmentarzy-sko) osób uznanych przed setkami lat za wampiry.

Do dziś w Gliwicach XXXXXX (znaleziono/odkryto/odkopano) szczątki 14 osób. Przy nadpalonych zwłokach kobiety była sprzączka i paciorek, które pozwolą określić wiek znaleziska.

Archeolodzy znajdują groby wampirów u nas i w innych XXXXXX (krajach/państwach) słowiańskich. Stąd najprawdopodobniej lęk przed wampirami rozprzestrzenił się na całą Europę.

Kiedy powstała wiara w upiorne postaci wysysające XXXXXX (krew) z ludzi? Z całą pewnością jeszcze zanim na polskich ziemiach rozpowszechniło się chrześcijaństwo, postać XXXXXX (wampira) była obecna w przekazywanych z pokolenia na pokolenie podaniach i opowieściach. Wyobrażano go sobie jako żywego trupa, który wstawał z XXXXXX (grobu/trumny) i nawiedzał siedziby ludzi, aby napastować śpiących i wysysać z nich krew<sup>1</sup>.

Drugim sposobem na uatrakcyjnienie wtórowania jest zatrzymywanie tekstu wyjściowego w pewnych momentach w środku zdania, aby studenci dokończyli urwane zdanie w sposób językowo poprawny oraz możliwie jak najbardziej neutralny, a jednocześnie zgodny z ich wiedzą o poruszanej tematyce oraz o mówcy i jego poglądach (Van Dam 1989: 170). W każdym z opisanych tu przypadków studenci ćwiczą dodatkowo umiejętności strategiczne: odpowiednio rekonstrukcję na podstawie kontekstu oraz przewidywanie.

### Ćwiczenie 3: Parafraza

Cele: rozwijanie pamięci, podzielności uwagi, elastyczności językowej

Zamiast tłumaczyć symultanicznie studenci przekazują treść tekstu wyjściowego w tym samym języku, ale w formie możliwie jak najbardziej odbiegającej od oryginału. Obejmuje to stosowanie synonimów, przekształcenia gramatyczne (np. strona czynna zamiast biernej, konstrukcja czasownikowa zamiast rzeczownikowej), zamianę kolejności wymienianych elementów, itp., itd. Ewentualnie dodatkowo można zmienić styl wypowiedzi, na przykład z formalnego na kolokwialny.

Parafraza to ćwiczenie monolingwalne niebudzące takich kontrowersji jak wtórowanie (por. Dejeán le Féal 1997). Parafraza w języku ojczystym

<sup>1</sup> Na podstawie artykułu: Burda, K. Cmentarzysko w Gliwicach największym skupiskiem grobów wampirów w Europie? *Newsweek* [online]. 2013 [dostęp: 16 kwietnia 2014]. Dostępny na <<http://nauka.newsweek.pl/cmentarzysko-w-gliwicach-najwiekszym-skupiskiem-grobow-wampirow-w-europie-,107586,1,1.html>>.

jest ćwiczeniem generalnie lubianym przez studentów, szczególnie jeśli zaprezentujemy im przemówienia popularnych polityków (na przykład wiele okolicznościowych wystąpień premiera oraz prezydenta jest dostępnych w formie nagrań na ich stronach internetowych). Parafraza w języku obcym jest jednak odbierana jako zadanie o poziomie zaawansowania przekraczającym stopień trudności tłumaczenia tekstu na język ojczysty i nie wydaje się ćwiczeniem przydatnym na tym etapie kształcenia.

Ćwiczenia monolingwalne mogą stanowić pierwszy etap pracy nad tekstem tłumaczonym później przez studentów symultaniczne. Co prawda zadania opisane poniżej przypominają tłumaczenie symultaniczne w znacznie mniejszym stopniu niż parafraza czy wtórowanie, ale, podobnie jak one, skupiają się na rozwijaniu wyizolowanych kompetencji. Pierwsze z nich było wykorzystywane przez Kurz (1992a: 116) w eksperymencie ukazującym możliwość nauczenia jednoczesnego mówienia i słuchania osób niebędących tłumaczami.

#### Ćwiczenie 4: Pytanie – odpowiedź

Cel: rozwijanie podzielności uwagi

Nagrywamy w języku obcym serię (20 –40) łatwych pytań o alternatywę, na przykład: „Is the day longer in winter than in summer?”. Pytania te oddzielone są przerwami o długości około trzech sekund (mogą również być krótsze, co utrudni ćwiczenie). Zadaniem studentów jest udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania pełnym zdaniem (czyli w naszym przykładzie: „No, the day isn’t longer/ is shorter in winter than in summer”). W ten sposób odpowiedzi i pytania częściowo na siebie zachodzą i udzielając odpowiedzi na jedno pytanie, student jest zmuszony słuchać kolejnego. Następnym etapem jest odpowiadanie na serię pytań o przyczynę różnych zjawisk nagranych w podobny sposób (np.: „Why do we have to feed our pets?”). Studenci zaczynają zdanie od „because” i podają pierwszą przyczynę, która im przychodzi do głowy (możliwa odpowiedź na przykładowe pytanie: „Because without food they would die”).

#### Ćwiczenie 5: Jeden w pamięci, dwa w pamięci

Cele: rozwijanie pamięci, budowanie zasobów leksykalnych

Nagrywamy szereg (o długości kilku minut) niepowiązanych ze sobą, oddzielonych około sekundową przerwą słówek w języku obcym (np. table, cat, book...). Zadaniem studentów jest tłumaczenie usłyszanych słówek, ale zawsze z opóźnieniem o jedno (czyli w naszym przykładzie po słowie „table” nie mówią nic, po słowie

„cat” mówią „stół”, po słowie „book” mówią „kot”, itd.). Następnym etapem jest tłumaczenie podobnej serii słówek w taki sam sposób z języka ojczystego na obcy. To ćwiczenie jest dosyć łatwe, można je utrudnić, wprowadzając kolejny etap, w którym studenci będą tłumaczyć z opóźnieniem o dwa słówka (czyli w naszym przykładzie nie mówią nic ani po słowie „table”, ani po „cat”, a dopiero po słowie „book” mają powiedzieć „stół”).

Temu ćwiczeniu niektórzy przypisują również kształcenie umiejętności utrzymywania właściwego opóźnienia względem oryginału (Van Dam 1989: 170); jak wspomniano powyżej, trudno jednak zgodzić się z tym, aby za opóźnienie „właściwe” uznać opóźnienie stałe pod względem liczby słów czy też odcinka czasowego. Należy też zauważyć, że ćwiczenie to może sugerować, jakoby tłumaczenie symultaniczne polegało na transkodowaniu poszczególnych słówek – warto zatem wyraźnie powiedzieć studentom, że jego głównym celem jest ćwiczenie pamięci krótkotrwałej.

W celu wyrabiania podzielności uwagi niezbędnej do jednoczesnego słuchania i mówienia kilku dydaktyków zaleca różnego rodzaju ćwiczenia polegające na wykonywaniu dwóch czynności jednocześnie (tzw. *dual tasks*). Problem w tym, że często proponowane do wykonania czynności wydają się zbyt odległe od zadań werbalnych stojących przed tłumaczem symultanicznym i trudno w tej sytuacji stwierdzić, czy w jakimkolwiek stopniu przyczyniają się one do kształcenia umiejętności przydatnych w jego pracy (por. Kurz 1992a: 103–104). Kornakov (2000: 243) proponuje przykładowo ćwiczenie przeznaczone do wykonywania na ulicy, które polega na jednoczesnym liczeniu przejeżdżających samochodów w poszczególnych kolorach i „mentalnym tłumaczeniu” ich tablic rejestracyjnych (cokolwiek autor rozumie przez to drugie zadanie – prawdopodobnie chodzi o bezgłośnie odczytywanie poszczególnych liter oraz cyfr w języku obcym). Dejéan Le Féal (1997) oraz Seleskovitch i Lederer (1995: 144) opisują natomiast poniższe ćwiczenie, które znacznie bardziej angażuje funkcje werbalne (i w przeciwieństwie do poprzedniego z pewnością nie stwarza zagrożenia bezpieczeństwa dla ćwiczącego).

### Ćwiczenie 6: Słuchaj i licz

Cele: rozwijanie podzielności uwagi

Wariant 1: Studenci słuchają tekstu przeznaczonego do testowania rozumienia ze słuchu i jednocześnie liczą na głos w dół od wybranej liczby trzycyfrowej. Następnie odpowiadają na pytania sprawdzające zrozumienie tekstu (np. w postaci testu wielokrotnego wyboru).

Wariant 2: Studenci liczą na głos w dół od wybranej liczby trzycyfrowej, jednocześnie słuchając narracji wyznaczonego studenta opowiadającego o nieznanym im wcześniej, ale nieskomplikowanych wydarzeniach (na przykład o wycieczce, w której ostatnio uczestniczył). Następnie wychodzą z kabin i wyznaczony w tym momencie przez nauczyciela student streszcza to, co zapamiętał z tekstu. Reszta studentów oraz nauczyciel kontrolują poprawność streszczenia i ewentualnie dodają pominięte informacje.

Ćwiczenie jest trudniejsze, jeśli wykonuje się je w dwóch językach, czyli studenci liczą w języku ojczystym i słuchają tekstu w języku obcym lub odwrotnie. Jak zauważa Kurz (1992a: 103), istotną wadą ćwiczenia jest to, że w przeciwieństwie do tłumaczenia symultanicznego tekst słuchany oraz tekst produkowany nie mają ze sobą pod względem treści nic wspólnego.

Przed rozpoczęciem ćwiczeń typowo tłumaczeniowych warto uświadomić studentom, że wielu profesjonalnych tłumaczy symultanicznych używa słuchawek w niestandardowy sposób, odkrywając jedno ucho częściowo lub całkowicie. Preferencja uszna to „zorientowanie jednego ucha na źródło dźwięku lub ustawianie źródła dźwięku tak, by stymulowało jedno ucho bardziej niż drugie” (Lambert 1993: 200). Lambert przeprowadziła badanie zainspirowane obserwacją tłumaczy symultanicznych rzadko słuchających tekstu źródłowego przez oboje uszu (1993: 201). Zazwyczaj jedno ucho służy tłumaczowi do słuchania tekstu źródłowego, a drugie do monitorowania produkcji w języku docelowym. Badanie wykazało, że słuchanie tekstu źródłowego przez jedno ucho (obojętnie które) było bardziej korzystne niż słuchanie przez oboje uszu (1993: 204). Warto zwrócić uwagę studentów na fakt, że niestandardowe ułożenie słuchawek może w ich przypadku ułatwić proces tłumaczenia symultanicznego i zachęcić ich do próbowania różnego ustawienia słuchawek (na oboje uszu, tylko na prawe lub tylko na lewe) w trakcie ćwiczeń w kabinie.

#### 10. 5. ĆWICZENIA Z WYKORZYSTANIEM INNYCH METOD TŁUMACZENIOWYCH

Wielu dydaktyków zwraca uwagę na możliwość wykorzystania innych metod tłumaczeniowych (tzn. przede wszystkim tłumaczenia konsekwentnego i *a vista*) w nauczaniu tłumaczenia symultanicznego. Trzeba jednak zauważyć, że zakres i sposób ich wykorzystania w dużej mierze zależą od tego, czy metody te występują w programie nauczania również jako osobne przedmioty i czy zajęcia z nich są przewidziane na tym samym

etapie studiów, co tłumaczenie symultaniczne, czy też na etapach wcześniejszych. Przykładowo, w programie Uniwersytetu Śląskiego tłumaczenie konsekwentne zaczyna się równoległe z symultanicznym, natomiast tłumaczenie a vista nie ma statusu osobnego przedmiotu. Skłania to do poświęcania większej ilości czasu na tłumaczenie metodą a vista w ramach zajęć z tłumaczenia symultanicznego, szczególnie jeśli weźmiemy również pod uwagę fakt, że opanowanie tej techniki jest niezbędne do zdania egzaminu na tłumacza przysięgłego (na czym wielu studentom zależy).

Dejéan Le Féal (1997) proponuje, aby początkujący studenci tłumaczyli ten sam tekst najpierw konsekwentnie, a potem symultanicznie. (Oczywiście taka sytuacja może również mieć miejsce osobno na zajęciach z odpowiednich przedmiotów, pod warunkiem dobrej współpracy nauczycieli). Początkowo przy tłumaczeniu symultanicznym studenci mogą korzystać z notatek sporządzonych podczas tłumaczenia konsekwentnego, potem tej możliwości już nie mają. Na późniejszym etapie studenci tłumaczą konsekwentnie już tylko część tekstu przeznaczoną do tłumaczenia symultanicznego, a proporcje między początkiem tłumaczonym w obu technikach a dalszą częścią tłumaczoną tylko symultanicznie stopniowo się zmieniają (początek staje się coraz krótszy). Dość podobne ćwiczenie opisuje również Van Dam (1989: 170). Jej zdaniem głównym celem tego ćwiczenia jest nauczenie studentów zachowania właściwego, nie za krótkiego opóźnienia względem oryginału, które umożliwi im dokładniejsze zrozumienie treści oryginału i zapobiegnie transkodowaniu słowa za słowem.

### Ćwiczenie 7: Od konsekwentnego do symultanicznego

Cele: usprawnianie regulacji opóźnienia, rozwijanie podzielności uwagi

Tekst źródłowy należy podzielić na trzy części (prezentowane do tłumaczenia jako całość). W pierwszej części po każdym zdaniu nagrana jest przerwa o długości pozwalającej na przetłumaczenie tego zdania, zanim w oryginale zacznie się kolejne. W drugiej części przerwy są zredukowane o połowę, tak że tłumaczenie każdego zdania częściowo pokrywa się ze słuchaniem kolejnego zdania w oryginale (tłumaczenie „półsymultaniczne”). W trzeciej części tekstu nie ma już żadnych dodatkowo wstawionych przerw i studenci tłumaczą symultanicznie.

Tłumaczenie a vista jako metodę prowadzącą do opanowania pewnych aspektów tłumaczenia symultanicznego zaleca bardzo wielu dydaktyków, między innymi Spilka (1966), Weber (1990), Viaggio (1995),

Więclawski (2004) i Song (2010). Pod pewnymi względami ta metoda tłumaczeniowa wydaje się bardzo zbliżona do tłumaczenia symultanicznego, ponieważ produkcja językowa następuje jednocześnie z odbiorem tekstu wyjściowego. Oczywiście różnicą jest napływ informacji za pośrednictwem wzroku zamiast słuchu oraz mniejsza presja czasowa (tempo nie jest narzucane przez mówcę, ale przez samego tłumacza, który jednak zdaje sobie sprawę, że tłumaczenie zbyt wolne i mało płynne nie sprostą oczekiwaniom słuchaczy). Można też z dużym prawdopodobieństwem założyć, że tłumaczenie a vista jest znacznie mniej obciążające dla pamięci krótkotrwałej ze względu na ciągłą dostępność oryginału. Pamięć ta jest jednak potrzebna do przechowywania informacji zawartej w oryginale od momentu jej przeczytania do przetłumaczenia, jak również do zapamiętania początku własnej konstrukcji zdaniowej do momentu jej zakończenia. Badania Agrifoglio 2004 sugerują, że wysiłek umysłowy podczas tłumaczenia a vista wcale nie musi być mniejszy od tego odczuwanego podczas tłumaczenia symultanicznego, a ciągła obecność tekstu wyjściowego z jednej strony zmniejsza obciążenie pamięci krótkotrwałej, ale z drugiej powoduje znacznie silniejszą interferencję źródłowych struktur gramatycznych i słownictwa niż w przypadku odbioru tekstu wyłącznie za pomocą słuchu. Dla początkujących studentów sporym ułatwieniem będzie dodatkowy czas na przynajmniej pobieżne zapoznanie się z tekstem przed rozpoczęciem tłumaczenia.

Tłumaczenie a vista jest często stosowane na początku zajęć jako rozgrzewka przed tłumaczeniem symultanicznym, przy czym dobrze jest, jeśli teksty przeznaczone do tłumaczenia w obu technikach są ze sobą tematycznie związane. Przykładowo, jeżeli studenci będą tłumaczyć symultanicznie wywiad ze znaną osobą, jako wprowadzenie mogą przedtem przetłumaczyć techniką a vista krótką notkę biograficzną o tej osobie, co da im dodatkowe informacje przydatne później przy tłumaczeniu wywiadu, ewentualnie zaktywizuje potrzebne słownictwo (szczególnie jeśli tekst źródłowy do tłumaczenia a vista będzie w języku docelowym tekstu do tłumaczenia symultanicznego).

Jak sugeruje Song (2010), skutecznym sposobem na jeszcze większe upodobnienie techniki a vista do tłumaczenia symultanicznego poprzez wyeliminowanie ciągłej dostępności tekstu wyjściowego oraz wprowadzenie pewnej presji czasowej jest prezentacja tekstu do tłumaczenia we fragmentach na poszczególnych slajdach, na przykład w programie PowerPoint.

#### Ćwiczenie 8: A vista ze slajdami

Cele: usprawnianie regulacji opóźnienia, rozwijanie umiejętności przewidywania

Na każdym slajdzie należy umieścić jedno, dwa zdania o długości 15–30 słów. Pokaz slajdów można zaprogramować w taki sposób, aby slajdy zmieniały się automatycznie po z góry określonym czasie, przy czym w zależności od długości tekstu na danym slajdzie można osobno zaprogramować zarówno czas wyświetlania dla każdego slajdu, jak i długość przerwy między nimi. W programie PowerPoint 2007 można również dla poszczególnych fragmentów tekstu ustawić animację niestandardową, dodając efekt przylotu od dołu i wylotu do góry, co powoduje stopniowe pojawianie się tekstu przed oczami tłumaczącego od początku do końca i stopniowe jego znikanie w takim samym układzie graficznym. Sugerowane tempo prezentacji tekstu to 70–90 słów na minutę.

Song podkreśla, że takie tłumaczenie a vista pozwala ćwiczyć pewne strategie specyficzne dla tłumaczenia symultanicznego, takie jak przewidywanie oraz regulacja opóźnienia. Jeśli jednak dany program zakłada również kształcenie przyszłych tłumaczy przysięgłych, nie należy całkowicie zarzucić nauczania tradycyjnej metody tłumaczenia tekstu wydrukowanego na wręczanej studentowi kartce (bo w taki właśnie sposób przeprowadzany jest egzamin państwowy).

Powyższe rozważania o a vista prowadzą naturalnie również do pytań dotyczących tłumaczenia symultanicznego z tekstem. Oczywiście jest to metoda tłumaczeniowa często stosowana w praktyce i w szkoleniu uniwersyteckim tłumaczy z pewnością nie powinno jej zabraknąć. Jednak na jakim etapie i w jaki sposób powinna ona być wprowadzana? Nie ma co do tego zgody wśród dydaktyków. Na przykład Gile (2005: 134) argumentuje, że tłumaczenie symultaniczne z tekstem jest w istocie trudniejsze niż bez tekstu, ponieważ wymaga dzielenia uwagi pomiędzy dwa źródła: przemówienie oraz tekst pisany, przy czym tłumacze mają tendencję do opierania się bardziej na tekście pisany (co skutkuje często pozostawianiem daleko w tyle za oryginałem oraz niezauważaniem wszelkich odstępstw mówcy od przygotowanego wcześniej tekstu). W konsekwencji Gile optuje za wprowadzaniem tej metody na końcowym etapie kształcenia tłumaczeniowego (dopiero w drugiej połowie szkolenia w zakresie tłumaczenia symultanicznego). Z kolei wyniki eksperymentu Lambert (2004: 204) sugerują, że początkujący adepci tłumaczenia symultanicznego lepiej sobie radzą, tłumacząc z tekstem niż bez niego, dlatego Lambert postuluje, aby studenci najpierw ćwiczyli tłumaczenie symultaniczne z tekstem, a dopiero na późniejszym etapie — bez niego. Poglądy Gile’a i Lambert wydają się zatem być zupełnie sprzeczne. Niekoniecznie jednak są one całkowicie przeciwstawne, a zauważyć to można po dokładnym zaznajomieniu się z częścią eksperymentu Lambert odnoszącą się do tłumacze-

nia symultanicznego z tekstem. Otóż badani studenci mieli aż dziesięć minut na zaznajomienie się z tekstem przed rozpoczęciem tłumaczenia, podczas gdy samo tłumaczenie trwało pięć minut, ponadto tekst źródłowy nie zawierał słownictwa specjalistycznego. W tych warunkach należy założyć, że studenci mogli dość dokładnie przeanalizować tekst źródłowy i zaplanować pewne rozwiązania tłumaczeniowe. Dodatkowo studenci zostali poproszeni, żeby w czasie tłumaczenia koncentrować się na słuchaniu, a nie na tekście (co wyeliminowało zapewne dodatkowe trudności wskazywane przez Gile'a). Podsumowując, tłumaczenie z tekstem na zasadach podobnych jak te zastosowane w eksperymencie Lambert może być wprowadzane nawet na początkowym etapie szkolenia. Tłumaczenie tekstów specjalistycznych bez możliwości wcześniejszego zapoznania się z tekstem lepiej natomiast zostawić na później.

#### 10.6. TŁUMACZENIE SYMULTANICZNE

##### – DOBÓR TEKSTÓW DLA POCZĄTKUJĄCYCH TŁUMACZY

Gdy studenci pojawiają się w laboratorium z kabinami tłumaczeniowymi, są zazwyczaj pełni entuzjazmu dla nowego zadania. Można ten entuzjazm stłumić poprzez długie wprowadzenia teoretyczne lub też natychmiastowe skonfrontowanie studentów z autentycznym tekstem konferencyjnym, którego oczywiście ogromna większość z nich nie będzie w stanie przetłumaczyć symultanicznie w zadawalający sposób. Można jednak też ten entuzjazm wykorzystać i już na pierwszych zajęciach dać studentom zakosztować smaku sukcesu tłumaczeniowego. Jest to możliwe pod warunkiem doboru tekstów, które nie będą powodować dużego obciążenia ani w rozumieniu tekstu źródłowego, ani w produkcji tekstu wyjściowego. Seleskovitch i Lederer (1995: 145) proponują na początek do tłumaczenia symultanicznego popularne baśnie. Na pierwszych zajęciach można wykorzystać na przykład *Czerwonego Kapturka* i *Królowną Śnieżkę*, baśnie o dobrze znanej fabule, za której biegiem studenci są w stanie podążać, nie inwestując zbyt wiele energii w rozumienie tekstu. Ponieważ studenci tłumaczą na swój język ojczysty, również produkcja polega w wielu miejscach na zastosowaniu utartych wyrażen i zwrotów zapamiętanych z dzieciństwa: „Babciu, jakie ty masz wielkie oczy!”, czy też: „Lustereczko, powiedz przecie, kto jest najpiękniejszy w świecie”.

Jak podkreślają Viaggio (1992b: 45) i Jones (1998: 77), już na wczesnym etapie należy uczulić studentów, że co prawda nie oczekuje się od nich jeszcze przekazywania wszystkich informacji zawartych w oryginale, jednak od samego początku powinni używać w języku docelowym

pełnych, poprawnie sformułowanych zdań. Posługując się przykładem *Czerwonego Kapturka*, można powiedzieć, że nie jest istotne poprawne wymienienie wszystkich produktów, które bohaterka niesie w koszyczku, jednak już zawarcie w tłumaczeniu urwanego zdania: „Wilk wszedł do chatki i...”, jest nie do zaakceptowania, ponieważ powoduje łatwą zauważalną przez słuchaczy lukę w fabule. Od samego początku studenci powinni się też uczyć współpracy w kabinie. O ile przy pierwszej baśni można podać moment, w którym partnerzy powinni się zmienić (przykładowo: „Kiedy wilk zje babcię”), o tyle już w przypadku znacznie dłuższej *Królowny Śnieżki* lepiej wyznaczyć jedynie orientacyjnie długość jednej zmiany na około dwie do trzech minut, a dokładne momenty zmian (które powinny przebiegać w sposób możliwie niezauważalny dla słuchaczy) pozostawić decyzji studentów.

Oprócz tłumaczenia z języka obcego na ojczysty można również wprowadzić tłumaczenie tych samych baśni w przeciwnym kierunku. Aby zadanie nie było zbyt banalne, warto przy tym wybrać trochę inną wersję, różniącą się pewnymi szczegółami.

Na nieco późniejszym etapie szkolenia tłumaczenie baśni można z powodzeniem stosować jako rozgrzewkę przed rozpoczęciem właściwych zajęć, przechodząc przy tym od baśni powszechnie znanych (np. *Kopciuszek*, *Śpiąca Królowna*) do mało popularnych, których fabuła jest dla większości studentów nowością. Trzeba przy tym stwierdzić, że jest to ćwiczenie generalnie bardzo przez studentów lubiane, powodujące rozluźnienie atmosfery.

Podstawowym ćwiczeniem, nawet dla początkujących, jest jednak tłumaczenie autentycznych tekstów, które przy okazji ich wygłoszenia faktycznie były lub też mogłyby być tłumaczone symultanicznie. Istnieje przy tym szereg sposobów na dostosowanie trudności zadania tłumaczeniowego do aktualnego poziomu zaawansowania grupy.

W celu znacznego zredukowania wydatku energii na komponent słuchania i analizy, tłumaczenie można poprzedzić wysłuchaniem tekstu źródłowego oraz omówieniem występujących w nim problemów (głównie na podstawie pytań zadawanych przez studentów). Jeżeli tekst zawiera nazwiska, nazwy własne, które nie są powszechnie znane, specjalistyczne słownictwo, cytaty, przysłowia itp., elementy te warto zamieścić w rozdanych przed przystąpieniem do pracy z tekstem wydrukach.

Jeśli studenci mają tłumaczyć tekst bez jego wcześniejszego wysłuchania, konieczne jest podanie na początek w miarę szczegółowych informacji o jego treści, mówcy, okolicznościach wygłoszenia, a czasem wręcz krótkie streszczenie treści przez nauczyciela (przy czym streszczenie w języku docelowym jest dla studentów bardziej pomocne). Rozwią-

zaniem bardziej interaktywnym jest podanie przez nauczyciela jedynie informacji o tym, kim jest mówca oraz jaki jest temat jego wypowiedzi, po czym następuje „burza mózgów”, podczas której studenci usiłują przewidzieć zarówno elementy treści tekstu źródłowego, jak i słownictwo i frazeologię, które mogą się w nim pojawić.

Kilkakrotne tłumaczenie tego samego tekstu przez początkujących jest metodą odbiegającą co prawda od autentycznej praktyki, ale zalecaną przez wielu dydaktyków (np. Van Dam 1989, Gillies 2004: 127). Umożliwia ono przetłumaczenie tekstu niejako „na brudno” przy jego pierwszej prezentacji, a potem skupienie się na wyeliminowaniu popełnionych błędów. Pomocne mogą być przy tym zarówno uwagi nauczyciela, jak i wysłuchanie nagrania swojego tłumaczenia i wynotowanie elementów wymagających poprawienia przed przystąpieniem do kolejnego tłumaczenia — przy czym nie należy zapominać, że w kolejnych wersjach mogą również pojawić się błędy wcześniej niepopełnione. Oczywiście wadą tej metody jest jej czasochłonność, ale kolejne (drugie czy trzecie) tłumaczenie może być również wykonane i nagrane przez studentów indywidualnie w domu i na przykład oddane nauczycielowi do sprawdzenia.

Ze względu na brak konieczności szczegółowego wyjaśniania kontekstu, dobrym pomysłem jest wykorzystywanie przemówień związanych ze znanymi wydarzeniami z niedalekiej przeszłości. Z tekstów tego typu dobrze sprawdzają się na przykład mowy związane z atakami z 11 września 2001 (televizyjne orędzie prezydenta G.W. Busha, wystąpienie burmistrza Nowego Jorku R. Giulianiego przed Zgromadzeniem Ogólnym ONZ) czy też z katastrofą smoleńską (wywiady ministra R. Sikorskiego dla zagranicznych telewizji). Warto również prezentować teksty związane z aktualnie nagłaśnianymi przez media tematami, chociaż znajomość takich zagadnień przez studentów często okazuje się zaskakująco słaba.

Stosunkowo łatwymi do tłumaczenia oraz łatwo dostępnymi w mediach oraz w Internecie gatunkami tekstu są na przykład narracje osób opowiadających o swoich ciekawych doświadczeniach życiowych bądź też wywiady ze znanymi postaciami dotyczące przede wszystkim ich życia osobistego (zob. również Janikowski 2011). Teksty pierwszego typu w języku angielskim można znaleźć chociażby na stronie [www.ted.com](http://www.ted.com) (np. Roz Savage opowiadająca o swoich wyprawach łodzią wiosłową przez Atlantyk i Pacyfik). Jako dobry przykład drugiego typu tekstu można podać słynny wywiad z księżną Dianą wyemitowany w 1995 r. przez BBC, przy czym po każdym około dziesięciominutowym fragmencie wywiadu studenci w kabinie zamieniają się rolami tłumacza Diany i tłumacza dziennikarza. Można też wykorzystać proste wykłady popularnonaukowe, jako źródło godne polecenia wymienić można wspomnianą już wyżej stronę

TED. Najprzystępniejsza tematyka to problemy globalne, ochrona środowiska, życie zwierząt. Tłumaczenie takich tekstów ułatwiają często (o ile są w odpowiedni sposób wplecione) elementy wizualne w postaci slajdów PowerPoint, zdjęć, fragmentów filmów.

Częstym problemem związanym z użyciem autentycznych wypowiedzi na tym etapie kształcenia jest oczywiście ich tempo. Czasem udaje się znaleźć teksty, za których tempem nawet początkujący studenci są w stanie nadążyć (np. konferencja prasowa golfisty Tigera Woodsa, na której wyraża on skruchę za swoje ekscesy seksualne, hołd królowej brytyjskiej dla Diany w przeddzień jej pogrzebu). W większości przypadków jednak tekst trzeba poddać pewnej obróbce. Pliki dźwiękowe w formacie mp3 można na przykład edytować za pomocą darmowego programu Audacity. Efekt „zmień tempo” jest szczególnie przydatny, jako że umożliwia on nam zwolnienie prezentacji tekstu o kilka lub kilkanaście procent bez zmiany wysokości głosu mówcy. Dobrym rozwiązaniem wydaje się też wprowadzenie nieco dłuższych niż w wersji oryginalnej przerw między poszczególnymi zdaniem i akapitami. Oczywiście w razie potrzeby w tym samym tekście można zarówno nieco zwolnić tempo, jak i wstawić dodatkowe pauzy. Kolejnym możliwym do zastosowania rozwiązaniem niewymagającym żadnych umiejętności edytowania w programie komputerowym jest nagranie interesującego nas tekstu przez lektora, który będzie prezentował go odpowiednio wolno (lektorem może oczywiście być sam nauczyciel, nie jest jednak dobrze, gdy studenci ciągle tłumaczą teksty prezentowane przez jednego i tego samego lektora). Trzeba przy tym zauważyć, że przygotowanie tekstów przesadnie, nienaturalnie wolnych mija się z celem z kilku powodów. Po pierwsze, jak zauważa Janikowski, „zależnie od stopnia ingerencji, zanotujemy oczywiste straty w poziomie autentyczności wykorzystywanych materiałów, a naruszenie cech prozodycznych oryginału może w efekcie utrudnić zadanie tłumaczeniowe zamiast je ułatwić” (2011: 116). Po drugie, przy tekście bardzo wolnym wzrasta obciążenie dla pamięci krótkotrwałej i powstaje tendencja do transkodowania poszczególnych elementów leksykalnych jeden po drugim z bardzo krótkim opóźnieniem zamiast skupienia się na przekazaniu sensu z ewentualnym skondensowaniem tych treści, które są, jak na obecne umiejętności studenta, przedstawione zbyt szybko. Po trzecie, studenci przyzwyczajeni do tłumaczenia tekstów bardzo zwolnionych odbierają potem teksty o tempie naturalnym jako bardzo szybkie, przekraczające możliwości tłumacza.

Jak można wywnioskować z powyższych wywodów, za najważniejsze ćwiczenie dla początkujących adeptów tłumaczenia symultanicznego uznaję tłumaczenie symultaniczne jako takie, duży nacisk kładąc jednak

przy tym na przygotowanie odpowiednich tekstów źródłowych, nieprzekraczających możliwości studentów na tym etapie kształcenia. Ważny jest również realizm zadania tłumaczeniowego, czyli zapoznanie studentów z takimi gatunkami tekstów, które faktycznie odzwierciedlają zlecenia na rynku tłumaczeniowym (np. mowa powitalna, otwarcie konferencji, wykład popularnonaukowy, wywiad ze znaną osobą, oświadczenie na konferencji prasowej, mowa pogrzebowa). Często dużym ułatwieniem przy tłumaczeniu takich tekstów jest ich przewidywalna struktura. W przypadku języka angielskiego jako źródłowego dobrze jest oprócz tekstów prezentowanych przez rodzimych użytkowników języka (w różnych odmianach regionalnych) uwzględnić również teksty wygłaszane przez osoby słabiej władające tym językiem (ponieważ w dzisiejszych czasach większość mówców posługuje się językiem angielskim jako obcym).

#### 10.7. PODSUMOWANIE

Wbrew pozorom nauczanie tłumaczenia symultanicznego w grupach początkujących studentów niesie z sobą więcej trudności, niż w zespołach zaawansowanych. Na nauczyciela pracującym z początkującymi spoczywa szczególnie odpowiedzialność, ponieważ na tym etapie bardzo łatwo zarówno o szybkie zniechęcenie, jak i o wyrobienie niewłaściwych nawyków, które później będą trudne do wykorzenia. Co więcej, o ile na końcowych etapach kształcenia możliwe jest w dużej mierze wykorzystanie autentycznych materiałów konferencyjnych bez ich pracochłonnego edytowania, o tyle przygotowanie opisywanych w tym rozdziale ćwiczeń dla początkujących niewątpliwie kosztuje wiele czasu i energii. I mimo założenia, że nauczyciel posiada wystarczającą podzielność uwagi, dzięki czemu może dostarczyć studentom naprawdę wartościowej informacji zwrotnej na temat ich tłumaczeń, z pewnością będzie musiał co jakiś czas przesłuchiwać nagrania poza zajęciami.

Na koniec trzeba zauważyć, że w większości programów kształcących tłumaczy konferencyjnych w Polsce liczba godzin poświęcanych na tłumaczenie symultaniczne jest na tyle skromna, że dla dobrego opanowania tej metody tłumaczeniowej studenci muszą poświęcić wiele godzin na samodzielną praktykę (por. Gillies 2004: 86). Dodatkowym zadaniem nauczyciela jest zatem takie zmotywowanie studentów, aby faktycznie zechcieli oni regularnie wykonywać ćwiczenia podobnego typu, również w ramach pracy własnej.

BIBLIOGRAFIA

- Agrifoglio, M. Sight translation and interpreting. A comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting* 2004, nr 6 (1), s. 43–67.
- Dejéan Le Féal, K. Simultaneous interpretation with “training wheels”. *Meta* 1997, nr 42 (4), s. 616–621.
- Garibi, G.A.D., Islas, J.L. Oral cloze: A backup exercise for interpreting. *Meta* 1990, nr 35 (3), s. 647–651.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Gile, D. Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom. *Forum* 2003, nr 1 (2), s. 47–63.
- Gile, D. Teaching conference interpreting: A contribution. W: *Training for the New Millenium*. Red. Tennent, M. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005, s. 127–151.
- Gillies, A. *Conference Interpreting: A New Students' Companion. / Tłumaczenie ustne. Nowy poradnik dla studentów*. Kraków: Tertium, 2004.
- Heine, M.J. Effektives Selbststudium – Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetscherausbildung. W: *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik*. Red. Kalina, S., Buhl, S., Gerzymisch-Arbogast, H. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2000, s. 213–230.
- Janikowski, P. Progresja tematyczna jako oś dydaktyki tłumaczenia ustnego. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo WSL, 2011, 109–131.
- Jones, R. *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St Jerome, 1998.
- Kornakov, P. Five principles and five skills for training interpreters. *Meta* 2000, nr 45 (2), s. 241–248.
- Kurz, I. *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: VUW-Universitätsverlag, 1992a.
- Kurz, I. Shadowing exercises in interpreter training. W: *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Red. Dollerup, C., Loddegaard, A. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992b, s. 245–250.
- Lambert, S. The effect of ear of information reception on the proficiency of simultaneous interpretation. *Meta* 1993, nr 38(2), s. 198–210.
- Lambert, S. Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation. *Meta* 2004, nr 49 (2), s. 294–306.
- Niska, H. Training interpreters: Programmes, curricula, practices. W: *Training for the New Millenium*. Red. Tennent, M. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005, s. 35–64.
- Schweda Nicholson, N. The role of shadowing in interpreter training. *The Interpreters' Newsletter* 1990, nr 3, s. 33–37.
- Seleskovitch, D. *Interpreting for International Conferences: Problems of Language and Communication*. Washington, D.C.: Pen and Booth, 1978.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.

- Song, S.Z. Skill transfer from sight translation to simultaneous interpreting: A case study of an effective teaching technique. *International Journal of Interpreter Education* 2010, nr 2, s. 120–134.
- Spilka, I. La traduction á vue: instrument de formation. *Meta* 1966, nr 11(2), s. 42–45.
- Van Dam, I.M. Strategies of simultaneous interpretation. W: *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Red. Gran, L., Dodds, J. Udine: Campanotto Editore, 1989, s. 167–176.
- Viaggio, S. Cognitive clozing to teach them to think. *The Interpreters' Newsletter* 1992a, nr 4, s. 40–44.
- Viaggio, S. Teaching beginners to shut up and listen. *The Interpreters' Newsletter* 1992b, nr 4, s. 45–58.
- Viaggio, S. The praise of sight translation (and squeezing the last drop thereof). *The Interpreters' Newsletter* 1995, nr 6, s. 33–42.
- Weber, W. The importance of sight translation in an interpreter training program. W: *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. Red. Bowen, D., Bowen M. New York, NY: Binghamton, 1990, s. 44–52.
- Więclawski, P. *Sight translation in learning/teaching interpretation*. W: *Perspectives on language*. Red. Kardela, H., Sullivan, W.J. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2004, s. 341–347.

#### INTRODUCING STIMULTANEOUS INTERPRETING SUMMARY

There are two basic skills unique to simultaneous interpreting: the ability to listen and speak at the same time and managing one's ear-voice span. Following a short discussion on the usefulness of introducing a theoretical component to the training programme, the chapter outlines a number of pre-interpreting exercises meant to train these skills in isolation. These include shadowing, shadowing with gap filling, paraphrasing and a range of dual tasks. Exercises employing other interpreting modes (i.e. consecutive interpreting and sight translation) may also serve to introduce simultaneous interpreting. Last but not least, the question of selecting and adjusting source texts for beginners is discussed. The author provides good examples of texts (such as popular and less known fables) to be used in the introductory classes and shows how the difficulty of texts can be increased as training progresses.

# ROZDZIAŁ 11 PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

## 11.1. TŁUMACZENIE SYMULTANICZNE JAKO KOMPLEKS PROCESÓW TRUDNYCH DO WYIZOLOWANIA

Tłumaczenie symultaniczne często nazywane jest niezwykłą umiejętnością, lecz tak naprawdę składa się na nie bardzo wiele różnych umiejętności składowych. Jak już wspomniano w rozdziale III.10, część z nich nie jest wyjątkowa dla tłumaczenia, ponieważ dotyczy przetwarzania języka w ogóle (słuchanie, przewidywanie, rozumienie, analiza mikrostruktury, aktywacja jednostek leksykalnych, produkcja). Nawet te umiejętności wykorzystywane są jednak w tłumaczeniu symultanicznym w specyficznych uwarunkowaniach: słuchanie jest procesem bardzo aktywnym, przewidywanie treści i analiza struktury słuchanego tekstu mają na celu zbudowanie adekwatnego odpowiednika w języku docelowym, aktywacja jednostek leksykalnych inspirowana jest nie intencją własną, lecz tekstem źródłowym, a produkcja ograniczona jest czasowo i treściowo. O specyfice tego typu przekładu stanowią też takie umiejętności jak jednoczesne słuchanie i mówienie czy opóźnianie produkcji w stosunku do oryginału, które to sprawności omówiono dokładnie w poprzednim rozdziale. Tłumaczenie symultaniczne jest więc bardzo złożonym procesem kognitywnym, a stosowane przez autorkę podejście do dydaktyki przekładu opiera się na izolacji umiejętności i osobnym ich ćwiczeniu (Chmiel 2006; Chmiel 2010).

Według Van Dam (1989: 168–169) nabywanie złożonej umiejętności tłumaczenia symultanicznego można podzielić na izolację, internalizację i integrację. Jak widać zatem, Van Dam również stosuje do dydak-

tyki tłumaczenia symultanicznego podejście oparte na wyodrębnieniu poszczególnych sprawności. Porównuje ona tłumaczenie symultaniczne do skoków narciarskich, w przypadku których także ćwiczy się osobne elementy – na przykład ułożenie ciała podczas lotu trenuje się w tunelu aerodynamicznym. Wszystkie składowe ćwiczone są do pewnego momentu zaawansowania, a później integrowane są w trakcie tradycyjnych treningów. Ćwiczenia zaproponowane w niniejszym rozdziale to takie „tunele aerodynamiczne”, dzięki którym można wyćwiczyć daną sprawność (przede wszystkim etap izolacji i internalizacji). Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że przy omawianiu każdego tłumaczenia warto wspomnieć o konkretnych ćwiczeniach wcześniej sprawnościach, jeśli dany tekst takiego treningu wymagał. W ten sposób można zwiększyć świadomość technik tłumaczeniowych wśród studentów.

Przeciwnicy powyższego podejścia mogą wysuwać argumenty o braku autentyczności opisanych poniżej ćwiczeń, bo na przykład tłumacz nie przekłada tekstów, w których co drugie zdanie zawiera idiom. Należy pamiętać, że ćwiczenia na wyizolowane umiejętności zawsze występują na zajęciach obok tradycyjnych ćwiczeń tłumaczeniowych z autentycznymi tekstami. Poza tym takie ćwiczenia wyposażają studentów w odpowiednie narzędzia, z których mogą oni korzystać w przyszłości w różnych kontekstach zawodowych. Ilustrując to wspomnianym przykładem ćwiczeń dotyczących przetwarzania idiomów, można powiedzieć, że nie chodzi w ćwiczeniu o to, aby student nauczył się jak największej liczby idiomów i ich odpowiedników, ale aby był świadomy technik, których może użyć, gdy napotka w tłumaczeniu nieznaną idiom.

Wydaje się również, że ćwiczenie osobnych umiejętności składających się na tłumaczenie symultaniczne jest rozwiązaniem lepszym niż wykorzystywanie na zajęciach tylko tradycyjnych tłumaczeń symultanicznych i ułatwianie studentom tego procesu poprzez nienaturalnie duże spowolnienie tekstu źródłowego (zob. rozdział III.10). Inną często używaną metodą jest wielokrotne tłumaczenie tego samego tekstu, co może mieć wartość dydaktyczną, ale wykorzystywane w nadmiarze prowadzi do tego, że studenci tłumaczą dany element dobrze nie dlatego, że zastosowali odpowiednią technikę, ale dlatego, że znają już tekst źródłowy, a taka sytuacja zdarza się rzadko w kontekście profesjonalnym.

## 11.2. PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

Przetwarzanie w tłumaczeniu symultanicznym można zdefiniować na potrzeby niniejszego rozdziału jako zbiór operacji wykonywanych na tekście źródłowym z wykorzystaniem technik tłumaczeniowych w celu

optymalizacji produkcji tekstu docelowego. Oczywiście rozróżnienie między odbiorem tekstu źródłowego, przetwarzaniem tekstu źródłowego na docelowy oraz produkcją tekstu docelowego jest pewną generalizacją ułatwiającą opis zjawisk, a większość zachodzących procesów ma miejsce w sposób równoległy, a nie sekwencyjny (zwłaszcza w przypadku tłumaczenia symultanicznego). Zgodnie z powyższą definicją słuchanie i analiza tekstu źródłowego należą raczej do fazy odbioru tekstu źródłowego (nie są to czynności specyficzne dla tłumaczenia), ale operacje wykonywane podczas odbioru tekstów wygłaszanych szybko, tekstów czytanych (np. identyfikacja informacji bardziej i mniej ważnych), tekstów naszpikowanych danymi statystycznymi (np. zapamiętanie liczb i informacji kontekstowych, zaokrąglenie wartości) lub wygłaszanych przez mówców z niestandardową wymową (np. systemowe podejście do rozpoznawania głosek, o czym więcej w podrozdziale 3.8) można zaliczyć do fazy przetwarzania, ponieważ operacje takie są przydatne do optymalizacji produkcji tekstu w języku docelowym.

Jako że tworzywem tłumaczenia jest język, najważniejszą sprawnością w ramach przetwarzania jest aktywacja ekwiwalentów tłumaczeniowych. Podczas tłumaczenia symultanicznego języki robocze tłumacza aktywowane są w dość szczególny sposób. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że wystarczy aktywacja rozumienia języka źródłowego i produkcji języka docelowego. Do tego dodać jednak należy również aktywację rozumienia języka docelowego, ponieważ tłumacz musi monitorować swoją własną produkcję. Czasami aktywowana jest także produkcja w języku źródłowym (jeśli tłumacz zapożycza termin lub przy wyłączonym mikrofonie zadaje pytanie partnerowi w języku źródłowym). Według Paradisa (1984: 66) możemy mówić o: (1) systemie odpowiadającym za rozumienie w obu językach; (2) systemie odpowiadającym za produkcję w obu językach; (3) systemie odpowiedzialnym za tłumaczenie z języka ojczystego na obcy; (4) systemie odpowiedzialnym za tłumaczenie z języka obcego na ojczysty. Paradis zaproponował również hipotezę progu aktywności, według której słowa mają swoje progi aktywacji w zależności od częstości i czasu uprzedniej aktywacji (1994: 320). Oznacza to, że jeśli słowo było aktywowane często i/lub niedawno, jego próg aktywacji jest niższy. Ta zasada znajduje odzwierciedlenie również w grawitacyjnym modelu dostępności językowej Gile'a (2009: 226). Z drugiej strony przy produkcji słowa docelowego ważne jest również tłumienie słów wobec niego konkurencyjnych. I tak tłumieniu podlega też język źródłowy, „aby zapobiec interferencji w czasie produkcji, ale aby nie uniemożliwić zapożyczenia z tego języka lub jego rozumienia”<sup>1</sup> (Paradis 1994: 321).

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł anglojęzycznych w tłumaczeniu autorki rozdziału.

Wielu teoretyków zajmujących się przekładem z perspektywy psycholingwistycznej wskazuje na dwie możliwe ścieżki aktywacji ekwiwalentów językowych. Pierwsza z nich zwana jest Strategią I (Paradis 1994), tłumaczeniem pionowym (de Groot 1997) lub ścieżką aktywującą pojęcia w słowniku umysłowym. W tym przypadku wypowiedź w języku źródłowym ulega dekodowaniu fonologicznemu, morfologicznemu, syntaktycznemu i semantycznemu, co aktywuje pojęcie w słowniku umysłowym, a zaraz potem prowadzi do semantycznego, syntaktycznego, morfologicznego i fonologicznego kodowania ekwiwalentu w języku docelowym (Paradis 2009: 181; de Groot 2011: 325). Druga ścieżka to Strategia II (Paradis 1994), tłumaczenie poziome (de Groot 1997) lub ścieżka strukturalna, zgodnie z którą tłumaczenie odbywa się bezpośrednio poprzez połączenia asocjacyjne między słowami w obu językach w słowniku umysłowym lub między dowolnymi strukturami językowymi, na przykład konstrukcjami syntaktycznymi. Paradis (2009: 181) podaje tu przykład połączenia angielskiej struktury „have been V-ing” i francuskiej „czas terażniejszy + depuis”. Te połączenia wynikają z doświadczenia tłumaczeniowego i „świadomie wyuczonych skojarzeń między formami języka pierwszego i drugiego” (Paradis 2009: 181). Według Settona, połączenia międzyleksykalne właściwe dla tłumaczenia poziomego dotyczą przede wszystkim wyrażen wypełniających luki, wyrażen idiomatycznych i ekwiwalentów wyrazów pokrewnych (Setton 2003: 154). Badania eksperymentalne Ruiza i in. (2008) wykazały, że tłumacze rzeczywiście korzystają ze ścieżki poziomej, przetwarzając język źródłowy na poziomie leksykalnym i syntaktycznym. Oczywiście najbardziej prawdopodobne jest to, że tłumacze korzystają z obu tych ścieżek.

Zastosowane w niniejszych rozważaniach pojęcie ekwiwalentu jest bardzo pojemne i odnosi się nie tylko do słów, ale także do większych jednostek językowych (fraz, wyrażen i zwrotów). Aktywacja ekwiwalentów w formie słów ma miejsce przy tłumaczeniu na przykład terminów, a większych jednostek przy tłumaczeniu nazw własnych i idiomów (frazy, wyrażenia i zwroty) i cytatów (zdania). Przetwarzanie takich elementów może zachodzić automatycznie (aktywację słowa liczy się w setkach milisekund) i bez stosowania technik tłumaczeniowych, ale często trwa dłużej i wymaga wykorzystania technik. O technikach, z których może korzystać tłumacz przy przetwarzaniu nazw własnych, idiomów, terminów i cytatów, piszemy we wprowadzeniu do konkretnych ćwiczeń.

Z powyższych rozważań wynika następująca lista (z pewnością niepełna) procesów składających się na przetwarzanie w tłumaczeniu symultanicznym i odpowiadających im sprawności:

- aktywacja ekwiwalentów tłumaczeniowych;
- priorytetyzacja informacji (konieczna na przykład przy tekstach szybko wygłaszanych lub czytanych oraz przy przetwarzaniu nazw własnych lub danych liczbowych);
- przewidywanie treści (na przykład w celu przyspieszenia aktywacji ekwiwalentów lub odpowiedniego rozpoczęcia produkowanego zdania);
- regulacja opóźnienia (EVS/décalage) produkcji wobec tekstu źródłowego (konieczna do ułatwienia zapamiętania elementów treści, sprzyjająca szybkiej aktywacji ekwiwalentów przy skróconym opóźnieniu oraz ułatwiająca produkcję np. w zakresie składni przy wydłużonym opóźnieniu).

Do listy tych sprawności (które zostaną odzwierciedlone w poniżej proponowanych ćwiczeniach) można dodać również rozumienie niestandardowych akcentów (co wymaga systemowego podejścia do rozpoznawania głosek).

Powyższe teoretyczne rozważania mają bezpośrednie konsekwencje w dydaktyce. Przede wszystkim dla usprawnienia procesów przetwarzania ważna jest praca z glosariuszami, które zawierać powinny nie tylko terminy, ale też zwroty charakterystyczne dla danego dyskursu (np. zwroty przydatne przy głosowaniu, ceremonii wręczania nagród). Przy omawianiu tłumaczeń i błędów popełnionych przez studentów warto także zwracać uwagę na systemowe rozwiązania przydatne przy tłumaczeniu między danymi językami. Na przykład przy tłumaczeniu z polskiego na angielski warto zwrócić uwagę studentów na składniową konieczność wydłużenia opóźnienia, jeśli podmiot w polskim zdaniu występuje w środku, a nie na początku zdania.

Podejście będące teoretyczną podwaliną dla ćwiczeń przedstawionych w dalszej części artykułu opiera się na powyższych modelach. Przed ćwiczeniem danej sprawności ważne jest omówienie technik i uwrażliwienie studentów na dostępne rozwiązania. Równie ważna jest dyskusja po wykonaniu ćwiczeń i omówienie zastosowanych przez studentów technik.

### 11.3. ĆWICZENIA

Trudno w jednym rozdziale zawrzeć ćwiczenia dotyczące wszystkich aspektów przetwarzania w tłumaczeniu symultanicznym, dlatego poniższe ćwiczenia dotyczą wybranych sprawności wykorzystywanych w procesach ujętych na liście przedstawionej powyżej. Ćwiczenia wybrano jako najbardziej przydatne na podstawie doświadczenia dydaktycznego autorki, a także na podstawie hierarchizacji opisywanych procesów w ramach przyjętej tutaj definicji przetwarzania. Ponieważ koncentru-

jemy się właśnie na przetwarzaniu, większość ćwiczeń zawiera element omówienia, dzięki któremu studenci nie tylko słyszą uwagi na temat wyprodukowanego tłumaczenia, ale również dzielą się spostrzeżeniami i wrażeniami dotyczącymi samego przetwarzania konkretnych elementów i refleksjami na temat wykorzystanych technik. Budowanie takiej wrażliwości i świadomości dostępnych rozwiązań prowadzi później do podejmowania przez tłumaczy właściwych decyzji tłumaczeniowych.

Opisane ćwiczenia będą dotyczyły początkowo bardziej uniwersalnych sprawności (takich jak przewidywanie i regulacja opóźnienia), następnie sprawności wykorzystywanych przy przetwarzaniu konkretnych elementów tekstu źródłowego (tłumaczenie informacji niekontekstowych, idiomów, terminologii i cytatów, rozwiązywanie problemów z nieznaną znajomością słownictwa), i wreszcie sprawności bardziej zaawansowanych (tłumaczenie tekstów czytanych, szybko mówiących prelegentów i niestandardowych akcentów). Porządek ćwiczeń w artykule odzwierciedla zatem stopniowanie trudności w ramach kursu tłumaczeniowego.

Prezentowane w ćwiczeniach przykłady będą dotyczyły pary językowej polski-angielski, ale wszystkie ćwiczenia można zastosować w dydaktyce przekładu dla dowolnej pary językowej. Ponadto w opisach ćwiczeń często będzie mowa o przygotowaniu tekstu do tłumaczenia konkretnie w języku rodzimym lub obcym. Warto wykorzystać w ćwiczeniach oba kierunki tłumaczenia i przygotować teksty w obu językach. Jeśli teksty będą przygotowywać studenci, można po prostu podzielić ich na grupy i przydzielić odpowiedni język źródłowy.

### **11.3.1. Przewidywanie treści wystąpienia**

Przewidywanie przez tłumacza treści wystąpienia przeznaczonego do tłumaczenia to ważna umiejętność, którą należy rozwinąć w szkoleniu tłumaczy ustnych (Seeber 2001, Chernov 2004). Według Vandepitte przewidywanie to tworzenie „reprezentacji umysłowej treści, zanim zostanie ona przekazana słowami mówcy” (Vandepitte 2001: 328). Innymi słowy, przewidywanie to „poczynienie przez tłumacza pewnych (częściowych) założeń odpowiadających treści jeszcze niewyrażonej przez mówcę” (Vandepitte 2001: 329). Tłumacz powinien stosować przewidywanie treści na różnych poziomach – począwszy od treści całego wystąpienia (np. na podstawie tytułu przemówienia, jeśli nie ma dostępu do innych materiałów), poprzez linię argumentacji prelegenta (np. na podstawie znanych publicznie poglądów prelegenta), słownictwo (na podstawie tematu wystąpienia lub kontekstu wypowiedzi), aż po zakończenie danego

zdania (na podstawie konstrukcji syntaktycznej lub frazeologii). Poniżej przedstawiamy ćwiczenia na przewidywanie na każdym z tych poziomów.

### Ćwiczenie 1: Medium

Cel: rozwijanie umiejętności przewidywania

Przed jakimkolwiek tekstem wygłaszanym na zajęciach w celu ćwiczenia tłumaczenia symultanicznego można poświęcić kilka minut na przewidywanie treści. Jeśli zatem student lub nauczyciel przygotował przemówienie na dany temat, należy podać ten temat studentom i poprosić ich o określenie, jakiej treści spodziewają się w takim wystąpieniu. Dyskusja przebiega w parach lub na forum, a pomysły zapisywane są na tablicy. Po właściwym ćwiczeniu tłumaczeniowym następuje omówienie wyników – czy i w jakim stopniu treść przewidziana przez studentów pojawiła się w przemówieniu.

### Ćwiczenie 2: Osoba publiczna

Cele: rozwijanie umiejętności przewidywania, poszerzanie wiedzy ogólnej

Studenci przygotowują w domu (lub po chwili zastanowienia improwizują na zajęciach) pięciominutowe przemówienia znanych osób na bieżące tematy (zatem ćwiczenie to doskonale sprawdza także wiedzę ogólną studentów). Student-prelegent przedstawia się i swój temat wypowiedzi. Pozostali w parach przewidują treść wystąpienia na podstawie znanych poglądów danych osób. Zapisują je w formie na przykład pięciu równoważników zdań. Dalej następuje tradycyjne ćwiczenie tłumaczenia symultanicznego. Po omówieniu trudności tłumaczeniowych studenci komentują rezultaty swoich przewidywań.

### Ćwiczenie 3: Było sobie słowo

Cele: rozwijanie umiejętności przewidywania, budowanie zasobów leksykalnych

Student-prelegent przedstawia temat swojej wypowiedzi i jej krótki kontekst. Pozostali mają dwie minuty na stworzenie jak najdłuższej listy słów, które mogą pojawić się w danym przemówieniu. Słowa spisywane są w języku źródłowym przemówienia. Następnie listę słów można wykorzystać do aktywacji słownictwa. Pierwszy student podaje słowo z listy, a kolejny przedstawia jego

ekwiwalent w języku docelowym (zgodnie z kontekstem wypowiedzi, czyli np. jeśli przemówienie będzie dotyczyło kampanii społecznej propagującej czytanie dzieciom na dobranoc, to angielskim ekwiwalentem słowa „nagłośnienie” będzie raczej „publicity” niż „amplification”), a następnie podaje słówko ze swojej listy dla kolejnego studenta, itd. do wyczerpania słów na listach. Po tłumaczeniu przemówienia studenci zaznaczają na listach słowa, które poprawnie przewidzieli. W ćwiczeniu tym można przyznawać punkty i wyłonić zwycięzcę.

#### Ćwiczenie 4: Pustostan

Cele: rozwijanie umiejętności przewidywania, elastyczności językowej

Studenci przygotowują listy dziesięciu kolokacji (w języku ojczystym lub obcym). Należy wcześniej wyjaśnić, że chodzi nam o związek frazeologiczny o znacznej łączliwości elementów, gdzie sens wynika z sumy znaczeń wyrazów w związku, a nie jest — jak w przypadku idiomów — niezależny od znaczeń słów. Kolokacje wykorzystywane w tym ćwiczeniu powinny być zwrotami, czyli powinny zawierać czasownik (np. świadczyć usługi, przysporzyć trosk). Oprócz list studenci przygotowują też krótkie teksty zawierające te kolokacje. Przedstawiają je innym studentom w formie pisemnej z usuniętymi ze zdań czasownikami. Zadanie polega na odczytywaniu zdań i jednoczesnym uzupełnieniu brakujących czasowników. Takie teksty można następnie wykorzystać do tłumaczenia symultanicznego bezpośrednio po prezentacji lub po uprzednim omówieniu ekwiwalentów. W wersji trudniejszej ćwiczenia zamiast odczytywania z uzupełnianiem można poprosić studentów o tłumaczenie a vista.

### 11.3.2. Regulacja opóźnienia

Opóźnienie tłumaczenia w stosunku do oryginału zostało już omówione w rozdziale poprzednim (z perspektywy rozwijania tej umiejętności) oraz zostanie omówione w rozdziale kolejnym (w kontekście produkcji i reformułowania). Tutaj skupimy się na jednym z elementów opóźnienia, mianowicie na jego skracaniu i wydłużaniu. Regulacja opóźnienia jest ważnym narzędziem dla tłumacza borykającego się z różnego rodzaju wyliczeniami. Studentom należy zwrócić uwagę na to, że maksymalne skrócenie opóźnienia pomaga w tłumaczeniu wyliczeń, ponieważ pojawiające się elementy przez minimalny czas obciążają pamięć roboczą.

Przy tłumaczeniu na język polski ważne jest takie wprowadzenie wyliczenia, aby jego elementy można było tłumaczyć w mianowniku, co pozwala uniknąć problemów z końcówkami fleksyjnymi. To samo dotyczy innych języków o rozbudowanej deklinacji.

Na drugim końcu kontinuum regulacji opóźnienia znajdują się zdania o skomplikowanej składni wymagające zmiany struktury w języku docelowym. Przy ich tłumaczeniu dłuższe opóźnienie pomoże tłumaczowi uniknąć niezręcznego rozpoczęcia zdania w języku docelowym.

### Ćwiczenie 5: Listonosz

Cel: usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel wygłasza w języku obcym dziesięciominutowy tekst, który zawiera bardzo wiele wyliczeń. Można w tym celu wykorzystać materiały dotyczące imprez wystawienniczych i przedstawiać listy krajów biorących udział w danych targach oraz listy produktów przedstawianych w ramach ekspozycji. Studenci tłumaczą tekst symultanicznie, pamiętając o skróceniu opóźnienia przy tłumaczeniu wyliczeń, oraz tak formułując zdanie wprowadzające wyliczenie, aby jego elementy można było podawać w mianowniku.

### Ćwiczenie 6: Przekładanka

Cele: usprawnianie regulacji opóźnienia, rozwijanie elastyczności językowej

Studenci przygotowują po polsku krótkie wystąpienia pełne zdań o złożonej składni i szyku wyrazowym różnym od angielskiego szyku podmiot-orzeczenie-dopełnienie. W trakcie tłumaczenia symultanicznego studenci starają się zachować jak najdłuższe opóźnienie w stosunku do tekstu źródłowego.

### 11.3.3. Informacje niekontekstowe

Kolejnym istotnym elementem tłumaczenia symultanicznego jest przetwarzanie informacji niekontekstowych, czyli takich, których nie można przewidzieć, zapamiętać lub odtworzyć dzięki kontekstowi. Najczęściej zalicza się do nich nazwy własne i liczby. Oczywiście nie wszystkie nazwy własne i liczby będą problematyczne. Jeśli na przykład prelegent wymienia największe miasta Polski, to tłumacz z łatwością odtworzy ich nazwy dzięki wiedzy ogólnej, nawet jeśli zachowa spore opóźnienie w stosunku do oryginału. Natomiast nazwy miasta, w którym wystąpiły najwyższe opady w lipcu, już raczej z pamięci długotrwałej nie przywo-

ła. Dlatego tak ważne jest przetwarzanie takich właśnie niekontekstowych elementów. Podobnie rzecz ma się z liczbami. Populacja Polski czy Stanów Zjednoczonych raczej nie powinna sprawić kłopotów, ale odsetek gospodarstw rolnych w Polsce z certyfikatem produkcji żywności ekologicznej już tak.

### 11.3.3.1. Tłumaczenie nazw własnych

Omawiając tłumaczenie nazwisk i innych nazw własnych, należy zwrócić studentom uwagę na inną wagę różnych typów nazw własnych, co niesie za sobą możliwość pominięcia niektórych elementów i konieczność zachowania innych. Na przykład na konferencji przy oficjalnym przedstawieniu danej osoby często obok nazwiska pada też imię, tytuł, stanowisko i nazwa reprezentowanej instytucji. Studenci powinni sami określić, które z tych elementów są priorytetowe i dojść do wniosku, że lepiej zachować samo nazwisko niż samo imię (jeśli oczywiście nie da się w tłumaczeniu zawrzeć i jednego i drugiego) oraz nazwę reprezentowanej instytucji raczej niż stanowisko. (Więcej nam powie to, że ktoś jest przedstawicielem danego stowarzyszenia niż to, że jest dyrektorem, ale nie wiadomo czego).

Świetnym materiałem do ćwiczeń przetwarzania nazw własnych w tłumaczeniu symultanicznym są programy konferencji. W wersji najtrudniejszej prosimy studentów, aby wyobrazili sobie, że oto tłumacz na konferencji, której programu nie znają lub której program znacząco różni się od otrzymanej wcześniej wersji (sytuacja ekstremalna, aczkolwiek możliwa). W wersji łatwiejszej studenci otrzymują niepełny program konferencji (tzn. taki, który nie zawiera wszystkich danych dostępnych dla studenta-prelegenta) tuż przed wykonaniem ćwiczenia. Poniżej przedstawiamy przebieg tego ćwiczenia.

#### Ćwiczenie 7: Nomen omen

Cele: rozwijanie umiejętności przetwarzania nazw własnych, planowania wypowiedzi, występowania publicznego, usprawnianie regulacji opóźnienia

Student-prelegent wygłasza dziesięciominutowe przemówienie na otwarcie konferencji na podstawie pełnego programu, który otrzymał od nauczyciela. W programie widnieją informacje o tytule konferencji, sponsorach, gościach honorowych, godzinach i tytułach kolejnych wystąpień, nazwiskach i tytułach

mówców oraz nazwach instytucji, które mówcy reprezentują. W przemówieniu powinny znaleźć się wszystkie te informacje. Należy jednak uczulić prelegenta na to, aby nie czytał programu z kartki, lecz dodawał od siebie mniej istotne informacje i wagę słowną. Studenci tłumaczą symultanicznie bez żadnego przygotowania (w wersji trudniejszej) lub mając tekst niepełnego programu przed oczami (w wersji łatwiejszej). W ramach wariantu tego ćwiczenia można poprosić studentów o przygotowanie takich programów konferencyjnych i przemówień z elementami humorystycznymi (np. na konferencji o konserwantach gościem honorowym może być pan Patryk Glutaminianowski lub pani Wiesława Benzoesan). Studenci będą musieli dodatkowo słumić ewentualną wesołość.

### 11.3.3.2. Tłumaczenie liczb

Liczby stanowią wyzwanie dla tłumacza nie tylko ze względu na swą pozakontekstową naturę. Podobnie jak nazwiska, często występują one z innymi ważnymi elementami. Jak podkreśla Jones (2002: 117), liczby to nie tylko wartości arytmetyczne. Dla tłumacza ważne są oprócz tego jeszcze: rząd wielkości, jednostka (kilometry czy kilogramy?), do czego liczba się odnosi (średnia wieku kobiet czy mężczyzn?), wartość względna (czy liczba podana jest osobno czy w kontekście innej liczby?). Korzystając z konkretnych przykładów, studenci powinni i tutaj być w stanie określić priorytetowe elementy, warte zachowania w przypadku konieczności ominięcia w tłumaczeniu niektórych informacji. Generalizacja i przekazywanie rzędu wielkości przy ominięciu jednostek i dziesiątek to najlepsza technika w tłumaczeniu tekstu najeżonego danymi liczbowymi (Shlesinger 2000: 10, Jones 2002: 118). Warto również wspomnieć o przypadkach, w których pożądane i uzasadnione jest przeliczanie jednostek. I tak gdy w tekście angielskim jest mowa na przykład o samochodzie, który przyspiesza od zera do 60 mil na godzinę w 8 sekund, łatwo można te 60 mil na godzinę zamienić na 100 km na godzinę. Natomiast przy bardziej skomplikowanych przeliczeniach być może będzie trzeba zachować jednostki kultury źródłowej.

Niektórzy doświadczeni tłumacze twierdzą, że w przetwarzaniu liczb pomaga im wizualizacja, to znaczy wyobrażenie sobie danej liczby napisanej na papierze lub ekranie komputera w chwili, gdy tę liczbę słyszą. Warto przynajmniej zaproponować studentom taką technikę przetwarzania liczb. Czy z tego rozwiązania skorzystają, zależy od indywidualnych preferencji i predyspozycji.

**Ćwiczenie 8: Zagęstnik**

Cele: rozwijanie umiejętności przetwarzania liczb, pracy w zespole, usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel wygłasza dziesięciominutowy tekst (w języku ojczystym lub obcym) zawierający wiele danych liczbowych i statystycznych. Taki tekst można bardzo łatwo przygotować na przykład na podstawie roczników statystycznych (przyrost naturalny w różnych państwach, wskaźnik dzietności, średnia długość życia, procent PKB generowany przez różne sektory gospodarki, itd.) lub danych encyklopedycznych o danym kraju (liczba ludności, gęstość zaludnienia, dane historyczne, populacje największych miast, najdłuższa rzeka, najwyższy szczyt itd.). Ważne, aby wszystkie liczby podawać możliwie dokładnie (np. wysokość najwyższego szczytu co do metra), aby studenci mieli okazję do wykorzystania technik generalizacji i zaokrąglania liczb. Studenci tłumaczą taki tekst w kabinach, przy czym student nietłumaczący w danej chwili aktywnie pomaga partnerowi w kabinie, notując dla niego liczby. Przy omawianiu tłumaczenia studenci opisują swoją współpracę i wykorzystane techniki. Czy opierali się na liczbach notowanych przez partnera? Czy korzystali z wizualizacji? Która technika w ich przypadku okazała się najbardziej skuteczna?

**Ćwiczenie 9: Na podsłuchu**

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, umiejętności przetwarzania liczb

Do tego ćwiczenia należy przygotować kolejny dziesięciominutowy tekst z często występującymi liczbami. Tym razem studenci pracują w kabinach osobno, a każdy z nich ma przydzielonego studenta oceniającego (w zależności od struktury laboratorium oceniający siedzą bądź na sali przy odsłuchach z kabin, bądź w kabinach). Każdy student oceniający otrzymuje od nauczyciela kartkę z tabelką zawierającą w pierwszej kolumnie kolejno wszystkie liczby, które wystąpią w tłumaczonym tekście, oraz drugą pustą kolumnę. Zadaniem słuchającego jest sprawdzenie, czy wszystkie liczby zostały poprawnie przetłumaczone (dokładnie lub z wykorzystaniem generalizacji) oraz napisanie w pustej kolumnie, do czego dana liczba się odnosiła (tylko na podstawie słuchanego tłumaczenia, nie należy słuchać tekstu źródłowego). Przy omawianiu tłumaczenia można przyznawać punkty za każdą dobrze przetłumaczoną liczbę i jej kontekst.

### 11.3.4. Tłumaczenie idiomów

Przed przystąpieniem do ćwiczeń związanych z tłumaczeniem idiomów należy omówić techniki, którymi dysponuje tłumacz przy takim wyzwaniu. Dany idiom można oczywiście zastąpić odpowiednikiem w języku docelowym, zapożyczyć lub sparafrazować. W pierwszym przypadku nie ma problemu, jeśli obrazowanie takiego idiomu jest w języku źródłowym i docelowym podobne (np. angielskie „to throw out the baby with the bath water” i polskie „wylać dziecko z kąpielą”). Czasami nieco kłopotliwe może być dla tłumacza wykorzystanie idiomu z języka docelowego z innym obrazowaniem (np. angielskie „to reinvent the wheel” i polskie „odkryć Amerykę” lub „wyważyć otwarte drzwi”). Jeśli bowiem prelegent będzie nawiązywał do metafory koła, trudno będzie tłumaczowi owe koło zastępować Ameryką lub drzwiami. (Na szczęście takie sytuacje zdarzają się niezwykle rzadko.) I wtedy w sukurs przychodzi kolejna technika, czyli zapożyczenie z języka źródłowego. Tłumacz może dosłownie przetłumaczyć idiom, wprowadzając go zwrotem: „Jak mawiają Amerykanie...” i wyjaśniając znaczenie, jeśli przetłumaczony idiom nie jest zrozumiały. Ta technika jest czasochłonna, lecz czasami tłumacz jest w stanie ją wykorzystać i warto uzmysłowić studentom jej istnienie i przydatność. W ostateczności tłumacz może dany idiom po prostu sparafrazować w języku docelowym. W rezultacie tekst traci na kolorycie, ale zachowana zostaje wartość komunikacyjna.

#### Ćwiczenie 10: Idiomem w idiom

Cele: budowanie zasobów leksykalnych, rozwijanie umiejętności planowania wypowiedzi występowania publicznego

Jako zadanie domowe studenci przygotowują listę dziesięciu stałych związków frazeologicznych w języku polskim. Można każdemu studentowi przydzielić konkretną kategorię, np. idiomy sportowe, mitologiczne, biblijne, literackie. Na zajęciach studenci starają się znaleźć odpowiedniki lub zaproponować parafrazy w języku obcym. Następnie zamieniają się listami i tworzą krótkie przemówienia, które zawierają przynajmniej połowę z otrzymanych na liście związków frazeologicznych. Takie przemówienia wykorzystywane są jako teksty do tłumaczenia symultanicznego. Podobne ćwiczenie można wykonać z odwróceniem języków (tzn. pierwotne listy zawierają idiomy w języku obcym, a tłumaczenie wykonywane jest na język polski). W ramach miłej odmiany można zmodyfikować nieco to ćwiczenie. Przygotowywane przez studentów przemówienia mogą zawierać nieprawidłowe (i często przez to zabawne) związ-

ki frazeologiczne (np. Bartek nudził się jak jamnik, więc z nudów przedziurawił butelkę i obserwował, jak broczy wodą). I tutaj można od razu przystąpić do tłumaczenia (bez uprzedniej prezentacji) – wtedy będzie to też ćwiczenie na zachowanie powagi w kabinie – lub poprzedzić tłumaczenie prezentacją, której celem będzie wyłapanie i poprawienie wszystkich błędów.

### 11.3.5. Tłumaczenie terminologii

Do ćwiczeń z bardziej zaawansowanymi studentami można wykorzystać specjalistyczne teksty, aby zaznajomić słuchaczy z technikami tłumaczenia terminologii. Blok tematyczny narzuca nauczyciel lub proponują studenci. Warto wybrać tematykę, która przewija się na wielu konferencjach. Na przykład ochrona środowiska jako temat pojawia się nie tylko na konferencjach ekologicznych, ale także tych dotyczących budownictwa czy funduszy europejskich.

Przy tej okazji warto uczulić studentów na pułapki terminologiczne – terminy, które mogą mieć różne tłumaczenia w różnych dziedzinach tematycznych lub różnych znaczeniach (np. angielskie „legislation” to w zależności od znaczenia prawodawstwo lub ustawodawstwo) oraz wyrazy, które nie wydają się terminami specjalistycznymi, a jednak nimi są w odpowiednim kontekście tematycznym (np. angielskie określenie „state aid” ma bardzo konkretne znaczenie w tekstach dotyczących funduszy europejskich i tłumaczone jest na polski jako pomoc publiczna, a nie państwowa).

#### Ćwiczenie 11: Glosarium

Cele: rozwijanie umiejętności planowania wypowiedzi, występowania publicznego, budowanie zasobów leksykalnych, poszerzanie wiedzy specjalistycznej

Studenci przygotowują wystąpienia związane z wybranym blokiem tematycznym (połowa w języku obcym, połowa w ojczystym – w ten sposób otrzymamy teksty częściowo chociaż równoległe, a więc traktujące o tym samym i w podobny sposób, ale stworzone jako teksty źródłowe w dwóch językach). Odpowiednio wcześniej przekazują koleżankom i kolegom glosariusze do swoich przemówień. Aby zmotywować studentów do nauki wszystkich terminów, można zweryfikować znajomość słownictwa na początku zajęć w formie tradycyjnego minitestu. W ramach przygotowania studenci nie tylko zaznajamiają się z glosariuszami, ale też organizują

je sobie w odpowiedni sposób (np. łączą w jeden alfabetyczny lub układają zgodnie z kolejnością przemówień; drukują lub wyświetlają w kabinie na ekranie laptopa). Przygotowane teksty tłumaczone są na zajęciach, a studenci korzystają z glosariuszy i po tłumaczeniu omawiają swoje rozwiązania. Czy lepszy jest jeden alfabetyczny glosariusz czy kilka ułożonych zgodnie z kolejnością wystąpień? Czy lepiej wyszukiwać na papierze czy też korzystając ze skrótu Ctrl+F w komputerze?

Jednym z najczęstszych pytań kierowanych do tłumaczy przez osoby bez doświadczenia tłumaczeniowego jest: co zrobić, gdy nie zna się danego słowa? Studenci ćwiczący tłumaczenie symultaniczne powinni już znać odpowiedź na to pytanie, nie zaszkodzi jednak w sposób usystematyzowany przypomnieć im, jakie techniki mogą wykorzystać. Poniższe rozwiązania pochodzą z klasyfikacji Gile'a (2009: 206-209), ale absolutnie nie wyczerpują technik dostępnych w obliczu problemów z nieznanym słownictwem.

W zetknięciu ze słowem, którego ekwiwalentu tłumacz nie zna lub nie może sobie przypomnieć, może on posiłkować się hiperonimem, wyjaśnieniem lub parafrazą. Jako bardziej charakterystyczne dla produkcji, techniki te zostaną omówione w kolejnym rozdziale. Tutaj zajmiemy się trzema innymi możliwymi rozwiązaniami problemu — naturalizacją, posłużeniem się terminem z języka źródłowego i odniesieniem do innego źródła.

Naturalizacja polega na dostosowaniu brzmienia i formy nieznanego terminu do zasad języka docelowego. Gile (2009: 207) podaje przykład francuskiego słowa *télé-détection*, które można w angielskim oddać jako *teledetection*, a w polskim jako *teledetekcja*. W przypadku języka naukowego lub technicznego bardzo prawdopodobne jest, że stworzony w ten sposób odpowiednik jest istniejącym w języku docelowym terminem, lub że zostanie zrozumiany przez ekspertów.

Posłużenie się terminem z języka źródłowego to użycie w tłumaczeniu słowa w języku obcym z zachowaniem oryginalnej wymowy. Tłumacz może liczyć na to, że specjaliści rozumieją dany termin (również dzięki kontekstowi).

Innym sposobem radzenia sobie z nieznanymi terminami (ale także z szybko przedstawianymi danymi) jest odniesienie do innego źródła, na przykład slajdów, materiałów konferencyjnych, dokumentacji. Zdanie „Jak widzą państwo na slajdzie...” uratowało z oparów niejednego tłumacza.

Powyższe techniki niekoniecznie muszą być przedmiotem osobnych ćwiczeń. Należy po prostu zwracać uwagę na zastosowanie tych rozwią-

zań przy okazji omawiania tłumaczeń. Można jednak zaproponować jedno ćwiczenie, które będzie dobrym przerywnikiem na zajęciach.

#### Ćwiczenie 12: Wielka ściema

Cele: rozwijanie umiejętności planowania wypowiedzi, występowania publicznego, budowanie zasobów leksykalnych

Student lub nauczyciel przygotowuje tekst (w języku ojczystym lub obcym), w którym pojawiają się trudne do przetłumaczenia terminy (a wśród nich nieistniejące słowa wymyślone tylko na potrzeby ćwiczenia). Znaczenia niektórych z nich można się domyślić z kontekstu, podczas gdy inne pozostają w swym znaczeniu nieodgadnione. Zadaniem studentów jest stworzenie płynnego tłumaczenia poprzez zastosowanie omówionych wcześniej technik rozwiązywania problemów ze słownictwem.

### 11.3.6. Tłumaczenie cytatów

Jeśli tłumacz otrzymał przed konferencją materiały, przygotowanie się do tłumaczenia występujących w nim cytatów z różnych źródeł nie nastęrcza trudności, ponieważ jest czas na dotarcie do tłumaczenia, jeśli takowe istnieje. Większym wyzwaniem jest tłumaczenie cytatów, które niespodziewanie pojawiają się w tekście źródłowym. Cytaty mogą pojawić się w przemówieniu przy każdej okazji (na przykład w przemówieniu otwierającym targi mebli może się pojawić wiersz Juliana Tuwima „Stół” — jest to przykład autentyczny z doświadczenia zawodowego autorki rozdziału).

Studentom należy najpierw zaprezentować dostępne techniki. Z najprostszą sytuacją mamy do czynienia w przypadku cytatu bardzo znanego w kulturze języka źródłowego i docelowego. Tłumacz powinien znać tłumaczenie i odpowiednio je zacytować (np. „One small step for a man, one giant leap for mankind” — „Mały krok dla człowieka, wielki skok dla ludzkości”). W przypadku mniej znanych lub po prostu dłuższych cytatów konieczne jest własne tłumaczenie z elementami streszczenia i parafrazy, bo przecież nie sposób przetłumaczyć w kabinie rymowanego wiersza z zachowaniem jego oryginalnej formy. Najtrudniej będzie się tłumaczowi uporać z cytatem, który w języku przemówienia jest tak naprawdę tłumaczeniem z języka docelowego, czyli na przykład z cytatem z Szekspira w tłumaczeniu Barańczaka występującym w tekście polskim. Bez znajomości tekstu w oryginale niemożliwe będzie przetłumaczenie cytatu z powrotem na angielski tak, aby rzeczywiście brzmiał jak tekst Szekspira. I tutaj konieczne będzie zaznaczenie przez tłumacza, że jest

to streszczenie lub parafraza oryginalnego cytatu z tekstu źródłowego. Uzbrojeni w taką wiedzę studenci przystępują do wykonania następującego ćwiczenia.

#### Ćwiczenie 13: Koniec cytatu

Cele: rozwijanie umiejętności planowania wypowiedzi, występowania publicznego, rozpoznawania aluzji

Studenci przygotowują pięciominutowe teksty przemówień (połowa grupy w języku ojczystym, połowa w obcym) z cytatami dobranymi według poniższych kryteriów:

- cytaty łatwo rozpoznawalne i ze znanym tłumaczeniem,
- cytaty pochodzące z kultury języka źródłowego,
- cytaty, które w języku przemówienia są tak naprawdę tłumaczeniem z języka docelowego,
- cytaty z Biblii,
- inne według uznania.

Przemówienia są tłumaczone symultanicznie, a podczas ich omawiania analizowane są wykorzystane przez studentów techniki przekładowe i ich trafność.

### 11.3.7. Tłumaczenie szybko mówiących prelegentów i tekstów czytanych

Nawet profesjonalni tłumacze mają problem z tłumaczeniem tekstów wygłaszanych niezwykle szybko (np. z prędkością prawie pięciu sylab na sekundę) (Meuleman i Van Besien 2009: 31). Teksty czytane i szybko wygłaszane omawiamy w jednym miejscu, ponieważ są źródłem podobnych wyzwań dla tłumaczy (konieczność wyboru najważniejszych informacji i kondensacji treści). Bardzo często też występują razem, choć oczywiście szybko mówiący prelegent niekoniecznie musi tekst czytać, a tekst czytany nie musi być podawany szybko. Ponadto przy tekście czytany problemem mogą być: charakterystyczne dla języka pisanego złożona składnia i gęstość treści, a także dość monotonna intonacja, która utrudnia przetwarzanie tekstu.

#### Ćwiczenie 14: Strzyżenie

Cele: rozwijanie podzielności uwagi, umiejętności kondensacji

Studenci otrzymują tekst przemówienia i zapoznają się z nim, podkreślając najważniejsze elementy treści. Następnie wykonują

tłumaczenie a vista tego tekstu, znacznie okrajając treść (można tutaj określić, że należy skrócić tłumaczenie o 30% lub nawet połowę w stosunku do oryginału). Na kolejnych zajęciach tłumaczą to przemówienie simultanicznie bez dostępu do tekstu.

Janikowski uznaje prędkość tekstu źródłowego za jeden z trzech istotnych aspektów progresji trudności w dydaktyce tłumaczenia symultanicznego (2011: 115). Proponuje stopniować poziom trudności tekstów według tego kryterium, mierząc liczbę słów na minutę. Startowa prędkość tekstu powinna zostać określona w zależności od możliwości grupy, z którą nauczyciel pracuje (Janikowski 2011: 115).

#### Ćwiczenie 15: Podkręcanie tempa

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności radzenia sobie ze stresem, kondensacji, usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel przygotowuje cztery teksty o podobnej treści i strukturze (np. opisy wybranych stolic europejskich). Nagrywa je z różną prędkością: tekst pierwszy z prędkością 90 słów na minutę, drugi – 110 słów na minutę, trzeci – 130 i czwarty – 150). W razie trudności z wygłoszeniem tekstu w odpowiednim tempie można posłużyć się programem do obróbki dźwięku. Studenci tłumaczą teksty od najwolniejszego do najszybszego. Po każdym tłumaczeniu następuje omówienie wykorzystanych przez studentów lub potencjalnych możliwości kondensacji tekstu, tak aby mogły one zostać użyte w tłumaczeniach o kolejnych stopniach trudności.

### 11.3.8. Tłumaczenie niestandardowych akcentów

Ten problem dotyczy głównie tłumaczenia z języka obcego. Niestandardowe akcenty rozumiemy tutaj jako akcenty regionalne lub akcenty nirodzimykh użytkowników danego języka. Na przykład akcent australijski może w takim samym stopniu być dla tłumacza źródłem kłopotów, jak przemówienie wygłoszone po angielsku przez Hiszpana czy Francuza. Studenci mogą się przygotować do tłumaczenia niestandardowych akcentów po prostu poprzez osłuchanie się z nimi. Dzięki Internetowi znalezienie odpowiednich materiałów nie powinno być trudne.

#### Ćwiczenie 16: Międzynarodówka

Cel: rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu

Studenci znajdują na zajęcia nagrania wypowiedzi w języku obcym z różnymi akcentami. Przed tłumaczeniem danego nagrania

cała grupa próbuje przewidzieć, jakiego rodzaju systemowe błędy wymowy lub odstępstwa od standardu mogą tam się pojawić. Na przykład u Japończyka mówiącego po angielsku można się spodziewać mieszania /l/ i /r/, a u Francuza omijania nagłosowego /h/. W trakcie omawiania tłumaczenia weryfikowane są przewidywania studentów.

### 11.4. PODSUMOWANIE

Niniejszy rozdział zawiera propozycje ćwiczeń, które można wykorzystać na bardziej zaawansowanych zajęciach z tłumaczenia symultanicznego. Ćwiczenia wszystkich omówionych elementów, czyli bardziej globalnych (przewidywanie treści, regulacja opóźnienia), bardziej lokalnych (tłumaczenie informacji niekontekstowych, idiomów, terminologii, nieznanego słownictwa) i bardziej zaawansowanych (tłumaczenie tekstów czytanych, szybko wygłaszanych i niestandardowych akcentów) powinny przyczynić się do zwiększenia jakości tłumaczeń. Zgodnie z zaprezentowanym podejściem teoretycznym, w udoskonalaniu przetwarzania w tłumaczeniu symultanicznym ważne jest rozwijanie pewnej wrażliwości i świadomości dostępnych rozwiązań danego problemu. Dlatego przy większości ćwiczeń podkreślono konieczność omówienia nie tylko błędów, ale też decyzji podjętych przez studentów. Takie omówienie powinno być procesem wielokierunkowym. Nie chodzi o to, by nauczyciel pokazywał błędy i sposób ich naprawy, ale o to, by cała grupa dzieliła się swoimi wrażeniami, trudnościami, przedstawiała argumenty na rzecz danego rozwiązania. Nie zawsze będzie istniało jedno optymalne rozwiązanie, dlatego w czasie takiej dyskusji należy studentom pokazać, że można wykorzystać różne techniki przydatne w różnych kontekstach lub wynikające z konkretnych przesłanek. Na przykład, jeśli przy tłumaczeniu na angielski tłumacz wie, że ma do czynienia ze słuchaczami, których znajomość tego języka jest niezbyt zaawansowana, będzie raczej parafrazował idiomy niż wykorzystywał ich angielskie odpowiedniki. Tłumaczenie to proces podejmowania decyzji i studenci powinni być dzięki szkoleniu świadomi istniejących możliwości oraz konsekwencji podjętych decyzji.

Zgodnie ze wspomnianą wcześniej klasyfikacją Van Dam (1989), ćwiczenia w niniejszym rozdziale obejmują etap izolacji i internalizacji, czyli początkowe stadia rozwoju umiejętności. Należy się spodziewać, że studenci wykorzystają umiejętności nabyte w sposób systemowy poprzez powyższe ćwiczenia w dalszej praktyce tłumaczeniowej w sposób już bardziej automatyczny i w kontekście bardziej naturalnym (na przy-

kład idiomy będą występowały z rzeczywistą częstotliwością, a nie — jak w przypadku proponowanych ćwiczeń — w sztucznym zagęszczeniu służącym izolacji i rozwijaniu konkretnej sprawności). W ten sposób ma nastąpić postulowana przez Van Dam faza integracji, niosąca ze sobą wyższą jakość tłumaczenia.

#### BIBLIOGRAFIA

- Chernov, G.V. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A probability-prediction model*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- Chmiel A. A Skill-Based Approach to Conference Interpreting. *Translation Ireland: New Vistas in Translator and Interpreter Training*. 2006, nr 17, s. 47–64.
- Chmiel A. Practicing isolated subskills in an advanced simultaneous interpreting course. *Estudos Linguísticos e Literários*. 2010, nr 39, s. 15–42.
- de Groot, A.M.B. The cognitive study of translation and interpretation: Three approaches. W: *Cognitive processes in translation and interpretation*. Red. Danks, J.H. i in. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997, s. 25–56.
- de Groot, A.M.B. *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. New York: Psychology Press, 2011.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Janikowski, P. Progresja tematyczna jako oś dydaktyki tłumaczenia ustnego. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo WSL, 2011.
- Jones, R. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.
- Meuleman Ch., Van Besien F. Coping with extreme speech conditions in simultaneous interpreting. *Interpreting*. 2009, nr 11(1), s. 20–34.
- Paradis, M. Aphasie et traduction. *Meta*. 1984, nr 29: 57–67.
- Paradis, M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implication for bilingualism and SLA. W: *Implicit and explicit learning of languages*. Red. Ellis, N. London: Academic Press, 1994, s. 393–419.
- Paradis, M. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Seeber, K.G. Intonation and anticipation in simultaneous interpreting. *Cahiers de Linguistique Française*. 2001, nr 23, s. 61–97.
- Shlesinger, M. *Strategic allocation of working memory and other attentional resources in simultaneous interpreting*. Niepublikowana rozprawa doktorska, 2000.
- Setton, R. Words and sense: Revisiting lexical processes in interpreting. *Forum*. 2003, nr 1, s. 139–168.

## PRZETWARZANIE W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

Van Dam, I. M. Strategies of simultaneous interpreting. W: *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Red. Gran, L., Dodds, J. Udine: Campanotto Editore, 1989, s. 167–176.

Vandepitte, S. Anticipation in conference interpreting: A cognitive process. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 2001, nr 14, s. 323–335.

### REFORMULATION IN SIMULTANEOUS INTERPRETING SUMMARY

This chapter focuses on processing in simultaneous interpreting, understood as a set of operations performed on the source text and tapping into interpreting techniques in order to streamline the production of the target text. First, arguments are presented to support the author's approach to training, i.e. developing isolated sub-skills of simultaneous interpreting in order to achieve higher quality. By focusing on selected challenges at various stages of training, even at the expense of authenticity of interpreted texts and ecological validity, students develop coping mechanisms that they can later apply when coming across the same challenge in a more probable interpreting context. Also, the importance of discussing various solutions with students is highlighted as leading to greater awareness of techniques available to interpreters when coping with processing-related problems. Finally, a range of exercises is offered to train such elements of processing as anticipation, interpreting of non-contextual information (such as proper names and numbers), interpreting of idioms, coping with terminology, quotations, read out speeches, fast speakers and non-standard accents.

## ROZDZIAŁ 12 PRODUKCJA W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

### 12.1. WPROWADZENIE

Produkcja tekstu docelowego w procesie tłumaczenia symultanicznego — czy to kabinowego, czy szeptanego — wiąże się, na każdym z jej etapów, z koniecznością ciągłego i bezzwłocznego dokonywania wyborów. Płynne, spójne i naturalne przekazywanie odbiorcom tekstu docelowego przez tłumacza symultanicznego uważa się często za przejaw jego wysokich kompetencji tłumaczeniowych i językowych, a zwłaszcza bardzo dobrej znajomości obszaru tematycznego tekstu źródłowego, jego pełnego zrozumienia, ponadprzeciętnych zdolności analitycznych i elastyczności w posługiwaniu się językiem docelowym. Wahania, pauzy, nieuzasadnione opuszczenia i uzupełnienia oraz inne odstępstwa od tak rozumianej modelowej produkcji nie tylko przyprawiają odbiorcę tłumaczenia o grymas niezadowolenia, ale także wywołują pytania o ich przyczynę. Odpowiedzi na te pytania poszukują zarówno sami tłumacze i adepci zawodu, jak i dydaktycy i badacze przekładu ustnego. Zwłaszcza ci ostatni rozkładają proces tłumaczenia ustnego na części pierwsze, by zrozumieć jego mechanizmy i wspomóc pozostałe grupy w ich staraniach prowadzących ku doskonaleniu kompetencji tłumaczeniowych. Poszczególne etapy procesu tłumaczenia są różnie klasyfikowane w zależności od dominującej dziedziny zainteresowań badaczy przekładu (np. komunikacja, psycholingwistyka, neuropsychologia czy językoznawstwo kognitywne). Efektem takich analiz są często konstrukty teoretyczne w postaci modeli procesu przekładu, stanowiące interpretacje badanego aspektu rzeczywistości, opisujące między innymi części składowe procesu i ich wzajemne relacje w czasie.

By ułatwić studentom zrozumienie mechanizmów rządzących procesami zachodzącymi w przetwarzaniu w tłumaczeniu symultanicznym i doprowadzić do zwiększenia efektywności ćwiczeń tłumaczeniowych, warto sprowadzić modele przetwarzania do uproszczonych i czytelnych analogii, których przywoływanie w dalszym procesie kształcenia może stanowić skuteczny skrót przydatny do wyjaśniania przyczyn poszczególnych wyborów tłumaczeniowych podczas bieżącego analizowania ich konsekwencji. Obrazy składające się na takie analogie stają się swoistym metajęzykiem, wspólnym dla nauczyciela i studentów, który ułatwia im jasne formułowanie tez odnoszących się do wykonanych tłumaczeń, gdy dynamiczny charakter zajęć praktycznych utrudnia sięganie do rozbudowanych podstaw teoretycznych.

Doceniając niebagatelną wagę dokonań teoretyków tłumaczenia ustnego także dla postępów praktyków, autorka, w nawiązaniu do między innymi teorii domen tekstualności Basila Hatima i Iana Masona (1977) oraz modelu wysiłkowego Daniela Gile'a (1995 i 2009) stara się przeanalizować wybrane przykłady autentycznych produktów tłumaczeniowych w celu przybliżenia mechanizmów odpowiedzialnych za zakłócenia produkcji tekstu docelowego. Przedstawia także metody dydaktyczne, w tym propozycje ćwiczeń, stosowane przez nią w codziennej praktyce nauczania tłumaczenia symultanicznego z języka angielskiego na język polski oraz z języka polskiego na język angielski, które jednak mogą znaleźć zastosowanie również w pracy z innymi parami języków. W dążeniu do wygładzenia zmarszczki między brwiami niezadowolonego odbiorcy tłumaczenia autorka podejmuje zatem próbę zaferowania czynnym tłumaczom i dydaktykom serii rozwiązań praktycznych, zakotwiczonych jednak w teorii, wspomagających dążenia do naturalnej spójności składniowej i semantycznej produktu tłumaczenia jednoczesnego.

### 12.2. DOMENY TEKSTUALNOŚCI

#### I MODEL WYSIŁKOWY A PRZEFORMUŁOWANIE

Teoria domen tekstualności Hatima i Masona (1997) może stanowić użyteczny punkt wyjścia do wyjaśniania procesów zachodzących podczas tłumaczenia symultanicznego. Badacze wyróżniają trzy przestrzenie tekstu: kontekst (rejestr, pragmatyka, semiotyka), strukturę (oś kompozycyjna tekstu) i teksturę, gdzie ta ostatnia to:

[...] aspekty organizacji tekstu, które zapewniają spójność tekstów i odzwierciedlają koherencję struktury w kontekście. Tekstura obejmuje również aspekty konstrukcji

przekazu takie, jak kohezja, budowa tematyczno-rematyczna oraz idiom i dykcja (Hatim i Mason 1997: 224)<sup>1</sup>.

Zdaniem badaczy tłumacz symultaniczny odczytuje znaczenia i weryfikuje hipotezy oparte na wiedzy zarówno pozatekstowej, jak i tej wynikającej z wcześniej przetłumaczonych fragmentów, ale przede wszystkim na podstawie kolejno napływających fragmentów tekstu źródłowego. W żadnym momencie tłumacz, ograniczony zawężającym całościowy obraz tekstu ulotnym charakterem przekazu ustnego, nie ma dostępu do ogólnej ramy kompozycyjnej tekstu ani stuprocentowej pewności co do wszystkich aspektów kontekstu (np. rzeczywistych intencji nadawcy). Stąd przekonanie Hatima i Masona o prominentnej roli tekstury w procesie tłumaczenia symultanicznego.

By zobrazować to założenie (kładąc podwaliny pod wspomniany we wprowadzeniu metajęzyk dydaktyki), przyjmijmy, że przedstawimy studentom tłumaczenie symultaniczne jako pracę przy linii sortowniczej, na przykład w urzędzie pocztowym, gdzie taśma przenośnika to oś czasu, podajnik paczek to nadawca tekstu źródłowego, same paczki to fragmenty tekstu (jednostki sensu), pracownik sortujący paczki na podstawie odczytu danych z urządzeń to tłumacz z zestawem niezbędnych narzędzi (pamięć, umiejętności analityczne, umiejętności językowe i weryfikacyjne umożliwiające monitorowanie produktu), a różnokolorowe pojemniki wyposażone w czujniki kształtu i wagi, do których trafiają paczki z rozwidlającego się przenośnika (tekst docelowy, czyli produkt tłumaczenia), skierowane tam właściwie lub omyłkowo (w takim wypadku paczka zostaje odrzucona), to odbiorcy tłumaczenia. W tym układzie sam urząd oznaczałby kontekst tłumaczenia, na przykład salę konferencyjną, zaś zbłąkani petenci — bodźce zewnętrzne (np. zakłócenia w pracy aparatury do tłumaczeń lub niechciani goście w kabinie). Analiza konsekwencji utraty kontroli nad zależnościami między poszczególnymi etapami procesu sortowania może być metaforą błędów tłumaczeniowych, ułatwiającą poszukiwanie przyczyn tych ostatnich. Kluczowe wydaje się uświadomienie studentom, że większości takich problemów da się sprostać poprzez odpowiednie zarządzanie składowymi procesami, jak i dzięki wyćwiczonym mechanizmom uruchamiającym odpowiednie reakcje poza świadomym rozumowaniem tłumacza.

Nawiązując zatem do analogii zaczerpniętej ze świata poczty, za teksturę według Hatima i Masona możemy uznać paczki przesuwane się na taśmie i ich wzajemne ułożenie w momencie docierania do stanowiska

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł anglojęzycznych w tłumaczeniu autorki rozdziału.

pracownika sortowni. Wykorzystajmy ten scenariusz do zaobserwowania, co dzieje się z sekwencjami paczek na skutek bieżącej obróbki, czyli czy i jak przeformułowano dane fragmenty tekstu źródłowego.

Przedmiotem analizy są rzeczywiste próby tłumaczeniowe studentów trzeciego roku tłumaczeniowych studiów licencjackich w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, zebrane po około dwudziestu godzinach pierwszego semestralnego kursu tłumaczeń symultanicznych<sup>2</sup>.

## A

Tekst źródłowy:

vandalism / which is defined as willful or malicious destruction of public or private property / has become a significant problem in many communities across the United States //<sup>3</sup>

Tekst docelowy:

wandalizm młodocianych / wandalizm jest zdefiniowany jako / umyślne niszczenie publicznej warto / własności // jest w tej chwili dużym problemem w całych Stanach Zjednoczonych //

Analizując powyższy przykład, natychmiast zwracamy uwagę na kilka elementów: dodanie (eksplicytację) — „młodocianych”; pominięcie — brak tłumaczenia przymiotników „malicious” i „private” oraz rzeczownika „communities”; czy autopoprawkę — „warto / własności”. Przyczyn zastosowania takich zabiegów językowych możemy szukać, przywołując rozważania nad błędami w funkcjonowaniu systemu sortowania paczek, który opisano powyżej. W sukurs może nam także przyjść model wysiłkowy Gile’a (2009: 157–190), opisujący procesy zachodzące w umyśle tłumacza w trakcie tłumaczenia ustnego.

Gile wyróżnia następujące wysiłki: (1) wysiłek słuchania i analizy, (2) wysiłek pamięci roboczej, (3) wysiłek produkcji (budowania docelowej wypowiedzi) oraz (4) wysiłek koordynowania trzech pozostałych. Model dopełnia pojęcie sumy zasobów przetwarzania, którymi dysponuje tłumacz. W tak przedstawionym modelu wzajemne proporcje między

<sup>2</sup> Przedstawione transkrypcje są zapisem tłumaczeń wykonanych w czasie kilku zajęć, zebranych przez autorkę w ramach ewaluacji poszczególnych prób tłumaczeniowych. Nie stanowią materiału badawczego *sensu stricte*, zebranego w oparciu o wcześniej opracowaną metodologię.

<sup>3</sup> W transkrypcji pominięto znaki interpunkcyjne, zastępując je ukośnikami (/) oznaczającym krótką pauzę oraz podwójnym ukośnikiem (//) stawianym w miejscu dłuższej pauzy. Wielką literą zapisane zostały tylko nazwy własne.

poszczególnymi wysiłkami zmieniają się dynamicznie w zależności od charakteru fragmentów wypowiedzi podlegających przetwarzaniu w danym momencie, czyli stopniowo wyłaniającej się tekstury. Jeśli tłumacz zmaga się na przykład z rozszyfrowywaniem nieoczywistego znaczenia prezentowanego fragmentu, jednocześnie przetwarzając wcześniejszy, wykorzystanie większości zasobów na potrzeby słuchania i analizy może niekorzystnie wpłynąć na jakość właśnie produkowanego fragmentu (niedobór zasobów), wywołując lawinowo dalsze trudności w zachowaniu spójności semantycznej i syntaktycznej wypowiedzi. W tłumaczeniu pojawią się opuszczenia, niepełne zdania czy błędy składniowe. Całkowita awaria systemu następuje, gdy suma potrzeb wysiłkowych przekracza dostępne zasoby.

Pomimo oczywistych trudności w tak rozumianym zarządzaniu wysiłkami, w przykładzie **A** dostrzegamy jednak także próbę poradzenia sobie z trudnościami poprzez segmentowanie wypowiedzi (*chunking*) lub, mówiąc inaczej, przez podawanie paczek w krótszych seriach. W miejsce zdania podrzędnie złożonego, definiującego wandalizm, w tekście docelowym otrzymujemy dwa zdania pojedyncze. Taka transformacja prowadzi do skrócenia czasu reakcji tłumacza na kolejne fragmenty tekstu źródłowego (regulacja opóźnienia), a co za tym idzie — odciąża jego pamięć krótkotrwałą („wypchnięcie” pierwszej paczki). Prawdopodobnie skutek zwiększonego wysiłku analizy w drugim zdaniu pojedynczym zabrakło jednak podmiotu. Ponadto, skrócone opóźnienie wpłynęło na bezrefleksyjne transkodowanie „is defined” jako nienaturalnej w języku polskim formy strony biernej: „jest zdefiniowany”.

W przypadku dostrzeżenia podobnej, nie do końca udanej próby zastosowania strategii przeformułowania, dobrym pomysłem wydaje się zasugerowanie ćwiczeń rozwijających elastyczność językową, w tym wypadku skupiających się na transformacjach ze strony biernej na czynną. Ponieważ podobna konstatacja dotyczy także pozostałych przykładów przytoczonych poniżej, kolejny podrozdział poświęcony będzie praktycznym sposobom ćwiczenia elastyczności językowej.

## B

Tekst źródłowy:

my family understand it // but it's strange to see **their** husband and father play an American //

Tekst docelowy:

moja rodzina to rozumie // jednak to dziwne / że widzą **ich** męża i i i ojca grającego jako Amerykanin //

## PRODUKCJA W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

### C

Tekst źródłowy:

woman creates an atmosphere of help and support. Man thinks she wants to control **him** // **he** rebels //

Tekst docelowy:

kobieta tworzy atmosferę pomocy // mężczyzna myśli / że ona chce kontrolować **go** // i **on** się buntuje //

Zarówno w przykładzie **B**, jak i **C**, poza innymi wyzwaniem, student napotkał trudności w postaci zaimków, których użycie podlega innym regułom w języku źródłowym niż w docelowym. Zaimek dzierżawczy „their” w przykładzie **B** należało przełożyć na „swojego”, zaś przekład konstrukcji z zaimkiem osobowym „he” w ostatnim fragmencie przykładu **C** brzmiałby naturalniej, gdyby zaimek opuszczono lub stworzono odrębne zdanie: „Buntuje się”. Użycie koniunkcji addytywnej z wykładnikiem spójności „i” było prawdopodobnie wynikiem niezadowolenia studenta z nienaturalnej w języku polskim pozycji końcowej, w której znalazł się zaimek „go” we fragmencie poprzedzającym.

Nienaturalny szyk wyrazów w zdaniu widzimy także w kolejnym przykładzie. Dwie pauzy w tłumaczeniu i przyimek „do” wskazują na to, że tym razem problemem studenta było nie tyle zbyt małe opóźnienie w stosunku do tekstu źródłowego, ile nieumiejętność natychmiastowego przywołania właściwego odpowiednika rzeczownika „glass”. Innymi słowy, student wykorzystał najwięcej zasobów na etapie produkcji. Takie długotrwałe poszukiwanie najwłaściwszego ekwiwalentu leksykalnego jest charakterystyczne dla początkujących tłumaczy. Z czasem uczą się oni, jak sprawnie korzystać z zasobów synonimów lub stosować hiperonimy (tu np. „szkło” lub „naczynie”).

### D

Tekst źródłowy:

and here is a champagne glass //

Tekst docelowy:

a tutaj jest / do szampana / kieliszek //

### E

Tekst źródłowy:

I realized / that one of the hardest things for a British to say in American is New York //

Tekst docelowy:

zdałem sobie sprawę / że jednym z najtrudniejszych rzeczy dla Brytyjczyka / powiedzieć po amerykańsku / to to Nowy York //

**F**

Tekst źródłowy:

it is not the price of what you wear that matters / but the way it makes you feel //

Tekst docelowy:

to nie cena tego conosisz która się liczy / ale to jak to sprawia / że się czujesz //

**G**

Tekst źródłowy:

the only thing i know about rowing / is that there are two or eight people there / and that it's extremely exhausting //

Tekst docelowy:

jedną rzecz / o której wiem o wiosłarstwie / to że jest tam dwóch albo ośmiu ludzi / i // jest to bardzo męczący sport //

Niegramatyczne kalki składniowe w przykładach **E**, **F** i **G** to kolejna ilustracja braku elastyczności językowej początkujących tłumaczy. Znajomość zasad tematyczno-rematycznej budowy tekstu powinna wyzwać odruch wstrzymania się z rozpoczęciem tłumaczenia danego fragmentu do momentu, w którym mechanizm przewidywania treści pozwoli tłumaczowi podjąć ryzyko wyboru konkretnej konstrukcji syntaktycznej. Taki wybór może być następstwem aktywowania w zasobach pamięci długotrwałej repertuaru synonimów wraz z towarzyszącymi im strukturami gramatycznymi („[...] jednym z najtrudniejszych wyzwań stojących przed [...]”), co powinno zapobiec błędom w związku zgody („[...] jednym z najtrudniejszych rzeczy dla [...]”). Efektywne korzystanie z takich zasobów wydaje się możliwe tylko wtedy, gdy przebiega niemal automatycznie, na zasadzie przywoływania świetnie opanowanych utartych zwrotów (*pat phrases*) (Jones 2002: 114–115) lub konstrukcji wzorcowych. Paradoksalnie, utarte zwroty użyte w wypowiedzi oryginalnej nierzadko stanowią wyzwanie dla tłumacza, jeśli w jego zasobach nie ma gotowych odpowiedników.

Przykład **G** ilustruje dodatkowo trudności, których przysparzają tłumaczom polskie liczebniki zbiorowe i ich deklinacja. O ile puryści językowi apelowałiby w tym miejscu o nieustawianie w wysiłkach nauczania studentów zasad tej niełatwej deklinacji, praktykujący tłumacze zachęcają raczej do stosowania reguły zminimalizowanego wysiłku (*least effort*), czyli opanowania sposobów doboru takich konstrukcji syntaktycznych lub takich synonimów, które pozwalają na bezbolesne użycie bezpiecznego liczebnika głównego w mianowniku lub form często stosowanych,

a dzięki temu nienastręczających problemów (np. „[...] obsada/zespół/ załoga to dwie lub osiem osób [...]”, lub: „[...] wiosłuje dwóch lub ośmiu zawodników [...]”, czy: „[...] dwójka lub ósemka to typowe składy [...]”).

## H

Tekst źródłowy:

a pen / a piece of paper / knowledge of the subject and of interpersonal communication / plus positive attitude / can help you win this battle //

Tekst docelowy:

długopis / kartka papieru / znajomość tematu i / zasad komunikacji interpersonalnej / a także pozytywne nastawienie / to wszystko może pomóc ci zwyciężyć //

Wyliczenia to trudność, na której niejednen tłumacz połamiał sobie zęby. Strategia przeformułowania zastosowana w przykładzie **H** nie tylko nie przeciąża pamięci krótkotrwałej, ale pozwala dodatkowo na dotrzymanie tempa mówcy przy jednoczesnym tworzeniu wrażenia ciągłości zdania. Tak zbudowanym wypowiedziom, opatrzonym odpowiednimi cechami prozodycznymi, nietrudno przypisać dynamiczny charakter. Czy równie łatwo da się wybrnąć z wyliczenia wewnątrz zdaniowego? Przyjrzyjmy się przeformułowaniu zastosowanemu w kolejnym przykładzie.

## I

Tekst źródłowy:

people not only set up a profile on a social network but use it to organize their social agendas / to make shopping decisions by asking their network / to get travel advice / to look for jobs with the help of specialized business networks //

Tekst docelowy:

ludzie nie tylko zakładają profil na sieci społecznej / ale używają jej do organizowania / życia towarzyskiego // do decydowania o zakupach przez konsultacje ze swoją siecią // poszukują w niej też rad na temat podróży / a także szukają pracy z pomocą / wyspecjalizowanych sieci biznesowych //

Także tutaj zastosowano segmentację, co pozwoliło uniknąć niewygodnego „doklejania” kolejnych elementów do wcześniejszego zdania. Zamiast tego, dalsze elementy wyliczenia zostały ujęte w strukturze nowego zdania. Posunięcie to wydaje się zasadne, choć cały fragment pozostawia wiele do życzenia pod względem choćby poprawności językowej i stylu, zwłaszcza jeśli przyjąć surowe normy właściwsze dla wypowiedzi pisemnej. Gdyby okazało się, że wyliczenie obejmuje kilka kolejnych

elementów o podobnej konstrukcji, każda dalsza karkołomna nominalizacja powodowałaby niekorzystne z punktu widzenia odbiorcy, bo utrudniające zrozumienie, odejście od struktur żywej mowy oryginału. A to właśnie „żywa mowa” tłumaczenia przybliży odbiorcy treść, którą chce mu przekazać mówca. Słuchacz rzadko ma przecież dostęp do tekstu przemówienia. Zmuszony polegać na przekazie słuchowym, nastawia się więc na słowo mówione, które charakteryzuje się inną składnią niż przekaz pisany. Także na tę różnicę i znaczenie dewerbalizacji („odarcie” przekazu z formy przed świadomym zakodowaniem go w języku docelowym, wyzwolenie się spod dominacji śladu fonetycznego) warto uczulić początkujących tłumaczy, którzy mają tendencję do kurczowego trzymania się nie tylko sensu, ale i formy tekstu wyjściowego.

W przykładzie I wyraźnie widać ponadto dysproporcję w długości, czyli czasie trwania, obu wypowiedzi, wynikającą z tego, że duża część jednostek leksykalnych języka polskiego jest wielosylabowa. Ponadto reguły gramatyczne często uniemożliwiają ich bezprzyimkowe łączenie, co dodatkowo wydłuża polskie zdanie. Obciąża to zasoby tłumacza zmuszonego, często kosztem jakości tłumaczenia kolejnych fragmentów, do zwiększenia wysiłku produkcji bieżącej jednostki sensu.

Z przykładów przytoczonych powyżej wyłania się robocza i z pewnością niekompletna klasyfikacja wyzwań, przed którymi najczęściej stają tłumacze, poddana wstępnej analizie i poszerzona o teoretyczne propozycje rozwiązań. Ponieważ zdecydowana większość omówionych trudności wynika z różnic między dwoma systemami językowymi, rozwiązaniem uniwersalnym wydaje się praca nad świadomym zgłębianiem tych różnic. Ich klasyfikowanie może być narzędziem ułatwiającym systemowe podejście do ćwiczenia poszczególnych technik i strategii tłumaczeniowych, będących odpowiedzią na konkretne wyzwania i prowadzących do uzyskania większej elastyczności językowej, a co za tymi idzie także do zwiększenia spójności produktu tłumaczenia.

Wstępna lista kategorii pułapek, opracowana w oparciu o analizę tłumaczeń w przypadku par językowych polski-angielski lub polski-niemiecki, mogłaby zatem obejmować następujące elementy:

- a) zdania podrzędnie złożone,
- b) konstrukcje występujące w języku docelowym znacznie rzadziej niż w języku źródłowym (np. strona bierna, niektóre konstrukcje bezokolicznikowe, inwersje stylistyczne, konstrukcje z podmiotem przygotowawczym w formie zaimka w języku angielskim),
- c) pozycje zaimków w zdaniu (także pozycje czasowników, zwłaszcza w języku niemieckim),
- d) nadmierne przywiązanie do szyku zdania wyjściowego,

e) ograniczoną lub opanowaną biernie bazę synonimów i hiperonimów,

f) cechy języka docelowego nieobecne w języku wyjściowym (nieobecne w języku polskim przedimki czy bardzo ograniczona w języku angielskim fleksja),

g) dysproporcje w długości wyrazów,

h) niski stopień oralności tekstu wyjściowego,

i) szybkie tempo podawania tekstu wyjściowego.

Poświęcając więcej czasu na obserwację studentów na różnych poziomach zaawansowania, pracujących nad różnorodnymi tekstami, listę tę można by poszerzyć o elementy takie jak konieczność przełożenia liczb w dużym nagromadzeniu, wieloczłonowych nazw instytucji, organizacji czy programów, elementów ironii lub humoru, żargonu branżowego lub wyrazów o częściowo pokrywających się znaczeniach (*partial false friends*). Modyfikacje listy będą zależne nie tylko od poziomu zaawansowania studentów czy rodzaju tłumaczonego tekstu. Wynikną także ze specyfiki konkretnej pary językowej. We wszystkich jednak przypadkach może mieć zastosowanie podobna metoda (tj. analiza tłumaczeń – klasyfikacja obszarów problematycznych – opracowanie odpowiednich ćwiczeń). Oprócz gruntownego przygotowania merytorycznego tłumacza równie niezbędne jest bowiem przygotowanie warsztatowe w formie wielu godzin ćwiczeń pod okiem nauczyciela i samodzielnej, odpowiednio ukierunkowanej pracy.

### 12.3. PROPOZYCJE ĆWICZEŃ

Z doświadczenia niejednego dydaktyka tłumaczenia ustnego będącego jednocześnie aktywnym zawodowo tłumaczem jasno wynika, że pracę nad doskonaleniem warsztatu translatorskiego powinny poprzedzić ćwiczenia przygotowujące studentów do wystąpień publicznych, obejmujące zagadnienia takie jak sztuka autoprezentacji, komunikacja niewerbalna, doskonalenie technik zapamiętywania, analiza tekstu czy wiedza ogólna. Te zagadnienia są tematem innych rozdziałów niniejszej publikacji, natomiast przedmiotem zaprezentowanego zestawu ćwiczeń będą głównie zagadnienia związane z elastycznością językową.

Przed przystąpieniem do pracy na żywym organizmie języka mówionego warto przygotować studentów do tłumaczenia symultanicznego poprzez wykonanie kilku ćwiczeń w oparciu o tłumaczenie *a vista*. Dzięki temu już na wstępie nauczyciel ma szansę uczulić studentów na najczęściej pojawiające się wyzwania i wyposażyć ich w narzędzia do pokonywa-

nia problemów podczas tłumaczenia. Poniższe ćwiczenia, których stopień trudności w większości przypadków zależy od dobranych materiałów źródłowych, mogą też służyć jako odpoczynek od tłumaczenia symultanicznego dłuższych wypowiedzi, zwłaszcza tych prezentowanych w formie nagrań. Kolejność przedstawienia ćwiczeń nie stanowi sugestii co do kolejności ich wprowadzania.

#### Ćwiczenie 1: Innymi słowy

Cele: rozwijanie umiejętności analizowania struktury tekstu, budowanie zasobów leksykalnych

Studenci przynoszą na zajęcia krótki tekst (około 800 znaków ze spacjami) związany z bieżącymi wydarzeniami. Pracują w parach, zamieniwszy się tekstami. Studenci skanują (nieliniowo) tekst w poszukiwaniu kluczowych informacji. Na tym etapie zakreślają kluczowe słowa (daty, nazwy własne itp.). Etap ten trwa nie dłużej niż dwie minuty. W ciągu kolejnych trzech minut studenci zakreślają łączniki międzyzdaniowe lub dopisują je tam, gdzie nie zostały wyrażone wprost. W kolejnej fazie student 1 wiernie odtwarza tak przygotowany tekst studentowi 2 w języku źródłowym, starając się zastąpić zaznaczone elementy ich synonimami, zachowując przy tym sens tekstu źródłowego. Student 2 kontroluje zgodność przeformułowania z oryginałem. Po zakończeniu ćwiczenia student 2 ocenia zgodność i spójność wypowiedzi partnera i razem analizują najtrafniejsze rozwiązania i alternatywne sposoby sparafrazowania elementów sprawiających trudność. Następnie studenci zamieniają się rolami. Nauczyciel przysłuchuje się studentom w czasie pracy, a następnie zachęca grupę do stworzenia listy wyzwań i rozwiązań w ramach „burzy mózgów”, z której wnioski spisuje na bieżąco na tablicy, a następnie udostępnia studentom.

Uwagi i zalecenia:

- przedstawiony model podsumowania można stosować przy większości ćwiczeń,
- ważne, by to studenci, a nie nauczyciel, dokonywali podsumowania,
- ćwiczenie tego typu warto przeprowadzić zarówno w języku ojczystym, jak i obcym,
- w wersji zmodyfikowanej ćwiczenia 1 studenci zamiast starannego przeformułowywania z wiernym odtworzeniem struktury tekstu źródłowego dokonują luźnej jego parafrazy, starając się odejść od użytych w nim struktur składniowych; ćwiczone elementy obejmują: rozpoznawanie tekstury i struktury, identyfikowanie najważniejszych informacji

w tekście, parafrazowanie, stosowanie technik unikania trudnych konstrukcji składniowych.

Ćwiczenie powyższe zostało opracowane przez autorkę w oparciu o zadanie pomysłu Róberta Gulyása zatytułowane „Reverbalization” (Szabó 2003: 138-139) oraz o jedno z ćwiczeń na przeformułowanie proponowanych przez Gilliesa — „5.11. Parafrazuj wypowiedź w ślad za słowami mówcy, używając tego samego języka” (2001: 42).

### Ćwiczenie 2: Re-rejestracja

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności analizowania struktury tekstu

Studenci piszą kilkuzdaniowy tekst na temat związany z podanym uprzednio tematem zajęć, na przykład o portalach społecznościowych. Następnie, wymieniwszy się tekstami, pracują w parach. Zadaniem studenta 1 jest przedstawienie tekstu studenta 2 bez przygotowania w rejestrze wyższym od wyjściowego. Nauczyciel podpowiada sytuację, w której taki rejestr jest zwykle używany (np. wykład akademicki, wystąpienie na konferencji naukowej itp.). Student 2 słucha uważnie, by ocenić, w jakim stopniu studentowi 1 udało się wykonać zadanie. Następnie student 2 przedstawia tekst studenta 1 w rejestrze niskim. Nauczyciel podpowiada sytuację stymulującą użycie takiego rejestru (np. sprzeczka gimnazjalistów na boisku szkolnym, luźna rozmowa w tramwaju itp.). Studenci omawiają zadanie w parach. Następnie nauczyciel pyta studentów (całą grupę lub mniejsze podgrupy, które przedyskutowały temat wcześniej) o wyznaczniki poszczególnych rejestrów, wypisuje je na tablicy i udostępnia studentom.

### Uwagi i zalecenia:

W zmodyfikowanej wersji ćwiczenia 2 studenci pracują w oparciu o tekst przygotowany przez partnera, lecz sami improwizują wypowiedź w zadany przez partnera lub nauczyciela rejestrze na podstawie przygotowanych przez nauczyciela materiałów wizualnych (np. zdjęcie)<sup>4</sup>, związanych ze znanym wcześniej tematem bieżących zajęć; taki tekst może być również tłumaczony symultanicznie; ćwiczone elementy obejmują: różnicowanie rejestrów, korzystanie z zasobów słownictwa oraz improwizowanie.

Ćwiczenie powyższe zainspirowane jest ćwiczeniem 5.4. Gilliesa (2003: 40).

<sup>4</sup> Dodatkowe modyfikacje proponuje Zsuzsanna Végh Heider w ćwiczeniu „Magic bag” (Szabó 2003: 120-121).

**Ćwiczenie 3: Twarz pokerzysty**

Cele: budowanie zasobów leksykalnych, rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności radzenia sobie ze stresem

Student 1 improwizuje wypowiedź w zadanym rejestrze na zadany temat na podstawie materiałów wizualnych. W tym czasie student 2 pokazuje mu w odstępie około 10 sekund kartki z pojedynczym słowem lub zwrotem, które improwizujący ma za zadanie włączyć do swojej wypowiedzi bez szkody dla jej płynności, nie okazując oznak zdenerwowania ani rozbawienia. Student 3, siedzący w taki sposób, by nie widzieć słów pokazywanych przez studenta 2, przysłuchuje się improwizacji, próbując wytypować, które słowa użyte w improwizowanej wypowiedzi były tymi pokazanymi przez studenta 2. Po zakończeniu improwizacji studenci weryfikują typowania studenta 3 i oceniają wypowiedź studenta 1 pod względem spójności rejestru.

**Uwagi i zalecenia:**

To ćwiczenie dobrze posłuży również w przygotowaniu do tłumaczenia symultanicznego; kartki ze słowami warto zastąpić wtedy pokazem slajdów na ekranie (przygotowanym przez nauczyciela lub przez wybranego studenta), a tekst improwizacji może stanowić jednocześnie tekst źródłowy do tłumaczenia przez pozostałych studentów.

W powyższym przypadku ćwiczenie oryginalne opracował Andrew Gillies na potrzeby rozwijania umiejętności wystąpień publicznych (2001: 28).

**Ćwiczenie 4: Krótko i na temat**

Cele: rozwijanie pamięci, umiejętności kondensacji, analizowania struktury tekstu

Przygotowując studentów do tłumaczenia symultanicznego wypowiedzi prezentowanych w bardzo szybkim tempie, nauczyciel przeprowadza burzę mózgów na temat sposobów radzenia sobie z tego typu sytuacją. Zaleca się omówienie technik takich jak celowe opóźnianie rozpoczęcia tłumaczenia, by z dystansu zyskać ogłęd dłuższego fragmentu tekstu źródłowego, opuszczanie nieistotnych powtórzeń i zabiegów retorycznych zbędnych z punktu widzenia sensu wypowiedzi, skracanie nazw organizacji, instytucji, programów czy dokumentów do akronimów lub rzeczowników kluczowych (np. „UOKiK” zamiast „Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumenta” lub „urząd”, gdy w danym fragmencie tekstu źródłowego mowa o jednej instytucji tego typu), skracanie list elemen-

tów ilustrujących omawiane zagadnienie do na przykład trzech, stosowanie zaimków określonych i innych skrótowych odwołań do uprzednio opisanych zjawisk itd.

Następnie studenci, pracując w parach lub grupach trzyosobowych, gdzie jedna osoba wciela się w rolę tłumacza, a pozostałe przyjmują rolę słuchaczy, tłumaczą w trybie szeptanym lub kabinowym szybką wypowiedź prezentowaną przez nauczyciela. Ćwiczenie kończy sesja ewaluacyjna.

Uwagi i zalecenia:

– ponieważ to ćwiczenie wiąże się z wysokim poziomem stresu, przy pierwszych kilku próbach długość wypowiedzi źródłowych nie powinna przekraczać trzech minut;

– by zapobiec naturalnej tendencji do nadążania za tempem mówcy, warto poprosić jednego ze słuchaczy o pokazywanie tłumaczowi wcześniej przygotowanej „żółtej kartki”, gdy zaczną mówić nienaturalnie szybko;

– dla sprawdzenia, czy tłumacz wiernie oddał najistotniejsze elementy tekstu źródłowego, nauczyciel może poprosić słuchacza o uzupełnienie brakujących informacji lub wybranie prawidłowych odpowiedzi (wcześniej przygotowany test na zrozumienie tekstu słuchanego).

Ćwiczenia z tekstem pisanym nastawione na podobny zakres zagadnień proponuje między innymi James Nolan (2005: 40-44).

### Ćwiczenie 5: Watowanie tekstu

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności monitorowania wypowiedzi, eksplicytacji

Student, przesuując wzrok po około dwuzdaniowym tekście, odczytuje go, uzupełniając jednocześnie o puste znaczeniowo słowa i zwroty. Poza taką „watą słowną” dopuszczalna jest również eksplicytacja, na przykład w formie stosowania wyrażen omownych i innych wielowyrzowych struktur w miejsce pojedynczych wyrazów, uściślenia informacji potencjalnie niejasnych dla odbiorcy, powtórzeń czy wypełniania struktur eliptycznych. Przed rozpoczęciem ćwiczenia nauczyciel podaje przykład. Gdy student 1 zakończy dane zdanie, student 2 może, wcielając się w rolę ciekawskiego dziecka, zadać pytania stymulujące dalsze rozbudowywanie tekstu. Jego rolą (lub rolą studenta 3 jako obserwatora) jest także odnotowywanie każdego wystąpienia wokalizowanej pauzy lub nerwowe go chrząknięcia. Ćwiczenie kończy sesja ewaluacyjna.

Uwagi i zalecenia:

Ćwiczenie można poszerzyć o tłumaczenie symultaniczne tak wyprodukowanego tekstu przy dążeniu do zachowania spójności i płynności (np. z wykorzystaniem technik przytoczonych w opisie ćwiczenia 4 powyżej).

Zalety podobnego celowego mnożenia skrajnych wyzwań podczas ćwiczenia przeformułowania zachwała między innymi Adrew Gillies w swoim poradniku dla studentów (2001: 41).

#### Ćwiczenie 6: Zakazane słowa

Cele: rozwijanie pamięci, elastyczności językowej, umiejętności przewidywania

Nauczyciel przygotowuje krótkie teksty, którym przypisuje numery. Na kartce z numerem danego tekstu wypisuje listę 10 zakazanych słów w języku docelowym. Studenci mają 30 sekund na przeczytanie listy. Następnie nauczyciel odbiera listę jednemu ze studentów, a sam przedstawia odpowiedni tekst w języku źródłowym. Zadaniem studenta bez listy jest przetłumaczenie tekstu na język docelowy. Nie wolno mu jednak użyć żadnego ze słów zakazanych. Jeśli to zrobi, zadaniem pozostałych jest mu przerwać, a po dwóch nieudanych próbach ominięcia danego zakazanego słowa pomóc w znalezieniu synonimu. W tym czasie studenci przysłuchujący się tłumaczeniu mogą na swoich listach notować synonimy lub inne rozwiązania. Nauczyciel ocenia tłumaczenie. Może też zachęcić do tego studentów. Na końcu następuje omówienie pomysłów na zastąpienie zakazanych słów.

Uwagi i zalecenia:

W zmodyfikowanej wersji ćwiczenia jako tabu mogą zostać wybrane konstrukcje i zabiegi składniowe (np. nominalizacja), części mowy (np. rzeczowniki inne niż hiperonimy) lub wokalizowane pauzy.

Jest to ćwiczenie autorstwa György Majzika pod oryginalnym tytułem „Taboo” (Szabó 2003: 162–163).

#### Ćwiczenie 7: Pomidor

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności przewidywania

Studenci przygotowują w domu teksty z lukami w miejscu słów, których odgadnięcie przez innych powinno być możliwe na pod-

stawie kontekstu, wiedzy ogólnej lub przygotowania do danej sesji tematycznej. Student odczytuje przygotowany przez siebie tekst, wypełniając luki uzgodnionym wcześniej sygnałem dźwiękowym lub hasłami nie związanymi z tematyką tekstu (np. „pomidor” w wersji polskiej lub „banana” w wersji angielskiej)<sup>5</sup>. Pozostali studenci, w zależności od poziomu zaawansowania i założonego celu ćwiczenia, parafrazują lub tłumaczą tekst symultanicznie, płynnie zastępując dźwięki lub hasła właściwymi odpowiednikami. Następnie odsłuchują nagrania, porównując swoją interpretację z oryginałem wyświetlanym na tablicy lub rozdanyim studentom w formie wydruku. Nauczyciel zachęca studentów do omówienia, na jakiej podstawie dokonali konkretnych wyborów leksykalnych.

Uwagi i zalecenia:

Po kilku tygodniach ćwiczeń nauczyciel może zaproponować studentom wzajemną weryfikację rozwiązań w parach, na przykład poprzez odsłuchanie tekstu wyprodukowanego przez partnera; na tym etapie może to motywować studentów do większego wysiłku.

Ćwiczenie powyższe powstało na podstawie ćwiczenia „Fill in the gaps” opisanego przez Ildikó Mester, a zainspirowanego pomysłem Vereny Grubenmann (Szabó 2003: 96–97).

### Ćwiczenie 8: Machinacje

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel omawia przykłady dopuszczalnych manipulacji szykiem zdania w języku docelowym (obcym), ilustrując na tablicy możliwe pozycje danej struktury w zdaniu (np. przesuwać wyrażenie przysłówkowe).

Przykłady<sup>6</sup>:

1. Wszystko ci wyjaśnię, kiedy wrócę.

Kiedy wrócę, wszystko ci wyjaśnię.

2.

a) Paneliści, jak przewidziano w programie, odpowiedzą teraz na pytania delegatów.

b) Jak przewidziano w programie, paneliści odpowiedzą teraz na

<sup>5</sup> Podziękowania za kreatywność przy współtworzeniu tej wersji ćwiczenia należą się pani Barbarze Koturbasz, byłej studentce autorki.

<sup>6</sup> Z uwagi na przeznaczenie tomu dla uczących tłumaczenia w różnych parach języków, autorka podaje przykłady w języku polskim.

pytania delegatów.

c) Paneliści odpowiedzą teraz na pytania delegatów, jak przewidziano w programie.

Następnie zachęca studentów do zastanowienia się nad analogicznymi strukturami w ich języku ojczystym. Wspólnie tworzą listę elementów, które poddają się zabiegowi zmiany miejsca bez wpływu na wydźwięk zdania. Studenci tłumaczą a vista przygotowane przez nauczyciela krótkie teksty, w których wystąpiły określenia lub zwroty z omówionych kategorii. Następnie sami tworzą takie komunikaty, które wygłaszają jako teksty źródłowe do tłumaczenia przez pozostałych studentów. Zadaniem tłumaczących jest umieszczenie zwrotu danego typu w tekście docelowym w innym miejscu w zdaniu niż w usłyszanym oryginale. Po każdej próbie następuje omówienie dobrych rozwiązań i trudności. Nauczyciel prosi studentów o przyniesienie list uzupełnionych o nowe elementy na kolejne zajęcia.

Podobne ćwiczenie proponuje James Nolan w rozdziale poświęconym konstrukcjom przysłówkowym (2005: 56).

#### Ćwiczenie 9: Kontrola umysłów

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności przewidywania

Nauczyciel przygotowuje tekst nagrania w taki sposób, by wybrane jednostki sensu lub zdania dało się przetłumaczyć w sposób przełamujący teksturę tekstu źródłowego (w języku angielskim mogą to być np. daty, konstrukcje z podmiotem przygotowawczym, podmioty wymuszające użycie strony czynnej itp.). Zadaniem studentów podczas tłumaczenia symultanicznego nagrania jest podporządkowanie się szykowi zdania narzuconemu przez początki zdań pokazywane na bieżąco przez nauczyciela w formie papierowych tablic, wyświetlane z projektora lub podpowiadane do mikrofonu po odtworzeniu danego zdania. Następnie studenci odsłuchują i omawiają nagrane tłumaczenie partnera kabinowego lub własne, pod kątem poprawności składniowej.

Przykład:

Tekst źródłowy:

(1) To niebywałe, ile osób dziennie zagląda na plotkarskie portale internetowe. (2) Liczba polskich internautów, którzy w 2010 zade-

klarowali przynajmniej jedno wejście na tego typu stronę w ciągu doby, wydaje się wprost nierzeczywista. (3) Przeglądane przez wielomilionową społeczność są przede wszystkim strony opisujące życie celebrytów.

Przykładowe wypowiedzi:

(1) Portale... lub Liczba...

(2) W 2010... lub (To) wprost... lub Internauci

(3) Wiele milionów...

Uwagi i zalecenia:

— w przypadku grup mniej zaawansowanych zamiast nagrania jako tekstu źródłowego można użyć tekstu pisanego; w takiej wersji ćwiczenia zadaniem studentów jest tłumaczenie a vista z uwzględnieniem podkreśleń w tekście jako elementów, od których należy rozpocząć tłumaczenie poszczególnych zdań;

— ćwiczenie wykonywane w obrębie jednego języka, na zasadzie rewerbalizacji<sup>7</sup> wspomaganej wskazówkami alternatywnych rozwiązań składniowych także stymuluje elastyczność językową.

### Ćwiczenie 10: Czytanie w myślach

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności przewidywania

Nauczyciel przygotowuje serię powiązanych ze sobą dziesięciu zdań. Studenci pracują w parach (student 1 i student 2). Nauczyciel, uprzedziwszy studentów o tematyce i charakterze tekstu, podaje studentowi 1 początek pierwszego zdania, prosząc o jego powtórzenie i dokończenie. W tym samym czasie student 2 tłumaczy symultanicznie tak wyprodukowane zdanie, jednocześnie nagrywając tłumaczenie. Następnie nauczyciel odczytuje początek drugiego zdania, zostawiając studentom czas na jego powtórzenie i dokończenie w taki sposób, by stanowiło logiczną kontynuację przekazu zdania poprzedniego. Student 2 kontynuuje tłumaczenie, dbając o jego płynność. Te kroki powtarzane są aż do ostatniego zdania. Studenci w parach odsłuchują tłumaczenia. Następnie nauczyciel odczytuje wersję oryginalną. Na koniec omawiane są rozwiązania alternatywne zastosowane przez studentów 1 w języku źródłowym i te sugerowane przez studentów 2 w języku docelowym. Rozwiązania podlegają ocenie pod względem poprawności logicznej, gramatycznej i utrzymania rejestru.

<sup>7</sup> Zob.: ćw. 1 wraz z uwagami i zaleceniami.

## Przykład

W szalonym pędzie codzienności wiemy... (np. żywot niewolników czasu). Balansując na... (np. krawędzi wyczerpania), nie zważamy... (np. na zagrożenia związane z ciągłym narażeniem na stres). Tymczasem stresowi... (np. przypisuje się winę...), itd.

## Uwagi i zalecenia:

- w grupach bardziej zaawansowanych można pokusić się o bezpośrednie tłumaczenie początków zdań i przewidywanych zakończeń;
- teksty z lukami, tak jak w ćwiczeniu tu omawianym lub w ćwiczeniu 7 opisanym powyżej, mogą służyć do treningu przewidywania na podstawie zarówno znajomości struktur gramatycznych, jak i określonych zasobów leksykalnych (przewidywanie w oparciu o korzystanie z zasobów słownictwa, w tym z utartych zwrotów).

Różne sposoby wykorzystania niekompletnych zdań do ćwiczeń tłumaczeniowych opisuje między innymi María Gracia Torres Díaz w praktycznym *Podręczniku do nauki tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego* (2012: 112).

## Ćwiczenie 11: Segmentacja

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel prosi studentów o symultaniczne tłumaczenie wystąpienia odczytywanego w szybkim tempie, napisanego składnią języka pisanego (długie, wielokrotnie złożone zdania, nienaturalny dla mowy szyk). Widząc ich zrezygnowanie po nieudanej próbie dokonania niemożliwego, czyli przełożenia 100% treści i formy, nauczyciel wyjaśnia studentom technikę segmentacji. W kolejnej fazie ćwiczenia studenci wysłuchują kolejnych zdań tekstu w izolacji i w nieco wolniejszym tempie. Ich zadaniem jest tworzenie jak najkrótszych zdań, gdy tylko usłyszą jednostkę sensu. Nauczyciel stopniowo przyspiesza odczytywanie tekstu. Następnie studenci pracują nad wydrukowanym tekstem przemówienia, dzieląc je na krótsze zdania i nadając im charakter tekstu mówionego (zmiana kolejności zdań podrzędnych, dodawanie konektorów, numerowanie członów nazw w kolejności naturalnej dla języka docelowego). Tak przygotowany tekst studenci tłumaczą a vista.

## Uwagi i zalecenia:

W przypadku grup mniej zaawansowanych lub mniej otwartych zaleca się zastosowanie odwrotnej kolejności, to jest wstępne przygotowanie

tekstu, tłumaczenie a vista, tłumaczenie kolejnych zdań przy stopniowym zwiększaniu tempa ich wygłaszania.

O zadasadności techniki dzielenia tekstu na krótkie zdania, zwanej również techniką salami, pisze między innymi Roderick Jones, tłumacząc i ilustrując jej zastosowanie (2002: 91–95).

### Ćwiczenie 12: Pojedynek na kolokacje

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności przewidywania

Studenci w określonym przez nauczyciela języku źródłowym zapisują na małych kartach pojedyncze związki frazeologiczne związane z zaproponowanym przez nauczyciela zakresem tematycznym, wyrazem lub kilkoma wyrazami (np. pomysł: wpaść na pomysł, przedstawić pomysł, odrzucić pomysł, zakwestionować pomysł, zaakceptować pomysł, wprowadzić pomysł w życie, mnożyć pomysły, ciekawy/dobry/genialny/światny pomysł, zły/kiepski/niedorzeczny/głupi pomysł, pomysł na coś, pomysł czegoś itp.), po czym układają je w stos grzbietami do góry. Na drugim stosie nauczyciel układa karty przedstawiające osoby, zawody, miejsca itp. (tzw. wskazówki). Siedzący wokół stołu studenci, podzieleni na dwa zespoły (A i B), „grają” jeden po drugim według następujących zasad: pierwsza osoba z zespołu A losuje po jednej karcie z utartym zwrotem i wskazówką, na podstawie których układa zdanie będące początkiem historii lub zdaniem niezależnym, odpowiednio do formuły przyjętej przed rozpoczęciem gry. Pierwsza osoba z zespołu B tłumaczy tak wyprodukowane zdanie. Komisja złożona z dwóch studentów weryfikuje na bieżąco poprawność zdań i tłumaczeń i za każde poprawne tłumaczenie przyznaje punkt. W razie wątpliwości podnosi żółtą kartkę, by poprosić pozostałych graczy o pomoc w podjęciu decyzji, a w przypadku jednoznacznie błędnego tłumaczenia pokazuje czerwoną kartkę, co oznacza brak punktu dla drużyny tłumaczącego. Następnym losującym jest sąsiad tłumacza, czyli kolejna osoba z zespołu B. Nauczyciel czuwa nad dynamiką rozgrywki, w trakcie jej trwania sporządza glosariusz do dalszego uzupełnienia po zakończonej grze i kończy grę po wybranym parzystym losowaniu.

Ćwiczenia obejmujące parafrazowanie, rozbudowywanie krótkiego tekstu o tak zwaną wątę słowną, czyli elementy neutralne z punktu widzenia treści, kondensowanie, przewidywanie i zmianę rejestru tekstu wyjściowego mogą być stosowane na dalszych etapach kursu z wyko-

rzystaniem nagrań lub wystąpień na żywo jako materiału źródłowego. Ćwiczenia z zaproponowanego powyżej zestawu sprawdzają się także jako reakcja na błędy powtarzające się w tłumaczeniu symultanicznym – zauważywszy powtarzający się błąd, nauczyciel może sięgnąć po znany już studentom krótki tekst, na podstawie którego uczestnicy kursu ponownie pracują nad danym zagadnieniem w izolacji; po odświeżeniu wcześniej opanowanej techniki wracają do tłumaczenia, w którym pojawił się ćwiczony element. Ponadto, dobierając ćwiczenia do założeń poszczególnych zajęć, warto zadbać o to, by po ćwiczeniach polegających na nieco żmudnym wypracowywaniu technik (np. praca z tekstem pisanym w ćwiczeniach związanych z tłumaczeniem a vista czy z uzupełnianiem luk w tekście), następowało praktyczne zastosowanie tak ćwiczonych technik w rzeczywistym tłumaczeniu dłuższego tekstu. Pokazuje to studentom praktyczny wymiar danego ćwiczenia i zachęca ich do dalszego samodzielnego treningu poza zajęciami.

W wielu zadaniach nauczyciel zaprasza studentów do uczestnictwa jako współtwórców odpowiedzialnych za treść. Należy jednak zadbać nie tylko o dobór ćwiczenia adekwatny do uczonego zagadnienia i poziomu zaawansowania studentów, ale również wskazać na powiązanie przedmiotu ćwiczenia z konkretnym etapem procesu tłumaczenia. Tu przydaje się wprowadzona wcześniej metafora (np. autopoprawka po nieudanym przewidywaniu jako cofnięcie paczki z podajnika i ponowne jej nadanie z właściwym adresem) lub schemat modelu tłumaczenia. Takie osadzenie ćwiczenia w kontekście ma szansę zadziałać jako dodatkowy czynnik motywacyjny w trakcie jego wykonywania, jak również utrwalić w pamięci wypracowywaną technikę jako automatycznie uruchamianą reakcję na podobny do kontekstu ćwiczenia impuls w trakcie tłumaczenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Wyd. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Gillies, A. *Tłumaczenie ustne. Poradnik dla studentów*. Kraków: Tertium, 2001.
- Hatim, B., Mason, I. *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge, 1997.
- Interpreting: From Preparation to Performance. Recipes for Practitioners and Teachers*. Red. Szabó, C. Budapest: British Council Hungary, 2003.
- Jones, R. *Conference Interpreting Explained*. Wyd. 2. Manchester/Kinderho-

## PRODUKCJA W TŁUMACZENIU SYMULTANICZNYM

ok: St. Jerome Publishing, 2002.

Nolan, J. *Interpretation. Techniques and Exercises*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

Torres Díaz, M. G. *Podręcznik do nauki tłumaczenia konsekutywnego i symultanicznego*. Tłum. Agnieszka Grabarczyk. Malaga: Universidad de Málaga, 2012.

### PRODUCTION IN SIMULTANEOUS INTERPRETING SUMMARY

Adopting the theory-based approach to teaching simultaneous interpreting, the author recalls Hatim and Mason's textual domains theory (1977) and Gile's effort model (1995; 2009) to make an attempt to analyze a few authentic examples of interpreting output and indicate certain mechanisms that distort the target text production. She then shares a handful of didactic methods, including exercise ideas, based on her daily experience as interpreting teacher working with Polish and English at the University of Gdansk, Poland. These production-oriented exercises focus on aspects of the simultaneous interpreting process such as reformulation, grammatical and lexical anticipation, syntactic and lexical flexibility, and the appropriate choice of register. The examples illustrating the exercises have been provided in Polish so as to invite simultaneous interpreting teachers working with other language combinations to adjust and apply the ideas to somewhat redesign their courses. The tips accompanying the descriptions of the exercises may prove useful also to professional interpreters who wish to enhance their simultaneous performance.

## ROZDZIAŁ 13 AUTOPOPRAWKI

### 13.1. WPROWADZENIE

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie, że w tłumaczeniu symultanicznym kontrola i ewentualne autopoprawki są wykonalne i że warto to zagadnienie uwzględnić w procesie dydaktycznym. Na zjawisko to zwrócił uwagę już Gerver (1975: 122–125) w swoim pionierskim artykule, w którym przedstawił model tłumaczenia symultanicznego oparty na wiedzy psychologicznej, podkreślając znaczenie autopoprawek jako dowodu na fazę monitorowania wypowiedzi przez tłumacza. Również Setton (1999: 96–97) w swoim kognitywno-pragmatycznym modelu tłumaczenia symultanicznego uwzględnił tę hipotezę, wprowadzając pojęcie samokontroli tłumacza. Chernov (2004: 178–181) mówił natomiast o automonitoringu tłumacza, przywołując przy tym dowody w postaci poprawek błędów zaczerpnięte z badań własnych oraz od Barika i Gervera.

Punktem wyjścia do refleksji nad autopoprawkami będzie przybliżenie czytelnikowi celu, do jakiego dąży tłumacz kabinowy, to znaczy udanego tłumaczenia symultanicznego. Następnie przedstawionych zostanie kilka autentycznych autopoprawek błędów dokonanych przez profesjonalistów oraz adeptów tłumaczenia w trakcie wykonywania tłumaczenia symultanicznego, uzupełnionych o propozycje ćwiczeń do wykonania podczas zajęć dydaktycznych lub samodzielnie przez studentów tłumaczenia ustnego.

Kwestie dotyczące oceny w tłumaczeniu ustnym omówione zostaną szerzej w kolejnym rozdziale niniejszej publikacji. Warto przypomnieć jedynie, że kryteria oceny tłumaczenia ustnego można sprowadzić do

trzech głównych poziomów: zawartości, formy i sposobu prezentacji. Rodzi to konieczność wielopoziomowej kontroli ze strony tłumacza. Musi on czuć nad sensem wypowiedzi i jej wiernością w stosunku do oryginału — narażony jest bowiem na popełnianie wszelkiego rodzaju błędów tłumaczeniowych (szerzej o nich w podpunkcie 2.1 niniejszego rozdziału). Równoległe tłumacz ustny musi monitorować poprawność języka docelowego, aby uniknąć błędów językowych, sytuujących się między innymi w obszarze leksyki, gramatyki czy składni (zob. podpunkt 2.2 niniejszego rozdziału). Dodatkowo wysiłek tłumacza musi się skupiać na kontrolowaniu sposobu prezentacji: intonacji, płynności, a także czasu przeznaczanego na wystąpienie (chodzi o odpowiednie zarządzanie czasem podczas tłumaczenia kabinowego).

Jakiego zatem produktu końcowego oczekuje się od tłumacza konferencyjnego? Przede wszystkim udane tłumaczenie symultaniczne ma być wierne przesłaniu autora wypowiedzi, nie powinno zawierać błędów tłumaczeniowych ani opuszczeń istotnych informacji. Nie powinno również zawierać „dodatków”, elementów które nie występowały w tekście wyjściowym. Jeśli chodzi o język, oczekuje się jak największej poprawności, z uwzględnieniem właściwego rejestru i stylu wypowiedzi. Dodatkowo, najakosć tłumaczenia ustnego rzutuje sposób jego prezentacji (panowanie nad głosem, intonacją, mikrofonem, a także umiejętność stosowania opóźnień).

### 13.2. AUTOPOPRAWKI BŁĘDÓW W TŁUMACZENIU USTNYM

Według Gülich i Kotschiego (1983, 1987), reprezentantów nurtu niemieckiej analizy konwersacyjnej, zjawisko poprawiania się, czy inaczej autopoprawek (fr. *auto-corrections*), jest jednym ze śladów pracy nad przekazaniem sensu. Polega ono na całkowitym lub częściowym anulowaniu wcześniej wypowiedzianego członu i zastąpieniu go innym. Operacja ta może być zasygnalizowana tak zwanym markerem przeformułowania (fr. *marqueur de reformulation*) (zob. Gülich i Kotschi 1983: 307–309, Gülich i Kotschi 1987: 30–31), ale nie jest to warunek niezbędny. Jeśli chodzi o długość elementów wypowiedzenia, które mogą być poprawione, to według przywoływanych autorów działanie to nie jest ściśle związane ze zdaniem lub inną jednostką. Oznacza to, że zarówno jedno słowo, jak i sekwencja kilku zdań może stanowić źródło autopoprawki. Oczywiście przywołane tu zjawisko przebadane było przez niemieckich badaczy na innym gruncie, jednakże wykazano, że to narzędzie opisu językowej rzeczywistości można z powodzeniem zastosować do tłumaczenia konferencyjnego (zob. Woroch 2010, 2011, 2012).

Poniżej zestawione zostaną autentyczne przykłady autopoprawek błędów tłumaczeniowych i językowych popełnianych przez tłumaczy ustnych, pochodzące z badań własnych autorki. Nagrania przeprowadzone zostały zarówno wśród tłumaczy z długoletnim stażem, jak i adeptów tłumaczenia ustnego (szczegóły poniżej). W przytaczanych poniżej fragmentach korpusu po lewej stronie tabeli figurować będzie zawsze zapis francuskiego oryginału, a po prawej tłumaczenia na język polski. Źródła oryginałów i tłumaczeń są zróżnicowane:

- 8 nagrań wypowiedzi francuskich mówców, udostępnionych przez Radio Merkury Poznań, przetłumaczonych we wrześniu 2003 roku w Poznaniu przez profesjonalną tłumaczkę symultaniczną z 25-letnim doświadczeniem zawodowym, w warunkach eksperymentu;

- 2 nagrania wypowiedzi francuskich mówców, udostępnione przez organizatorów konferencji „Od Solidarności do wolności” zorganizowanej w Warszawie 29 sierpnia 2005 roku, przetłumaczone symultanicznie przez doświadczonych tłumaczy języka francuskiego obsługujących tę konferencję, w warunkach autentycznych;

- 2 nagrania wypowiedzi francuskich mówców, udostępnione przez nich samych na ich własnych stronach internetowych, przetłumaczone symultanicznie przez początkujących tłumaczy szkolących swoje umiejętności w ramach dwuletniego programu studiów uzupełniających magisterskich w zakresie tłumaczenia konferencyjnego na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu w roku akademickim 2011/2012, w warunkach eksperymentu.

Zestawienie to ma pomóc w dostrzeżeniu ewentualnych podobieństw bądź różnic pomiędzy tłumaczami profesjonalnymi i początkującymi, a co za tym idzie, służyć wskazaniu powinności dydaktycznych nauczycieli tłumaczenia symultanicznego.

### **13.2.1. Autopoprawki wybranych błędów tłumaczeniowych**

Błędy tłumaczeniowe to takie usterki występujące w tekście docelowym, które wynikają z nieznamości lub z wadliwego zastosowania zasad tłumaczenia, reguł tłumaczeniowych czy też technik tłumaczeniowych, ze złej interpretacji jakiegoś fragmentu tekstu wyjściowego czy wreszcie z błędów metodologicznych. Do najczęstszych błędów tłumaczeniowych należą: znaczenie przeciwne, znaczenie fałszywe, nad tłumaczenie, interferencja, nonsens oraz zbędne parafrazowanie (zob. Delisle i in. 2004: 30). Oczywiście, większość popełnionych przez tłumaczy symultanicznych błędów pozostaje nieskorygowana, natomiast poniżej zaprezen-

## AUTOPORAWKI

wane zostaną takie, które zostały przez tłumaczy poprawione. Do ich wyodrębnienia posiłkowano się klasyfikacjami Pisarskiej i Tomaszewicz (1996: 143–151), Skibińskiej (2001: 137–140) oraz Delisle’a i in. (2004: 39, 128).

### 13.2.1.1. Autopoprawki znaczenia fałszywego

O znaczeniu fałszywym mówi się, kiedy dane słowo lub wyrażenie z języka źródłowego otrzymuje niewłaściwe znaczenie leksykalne, zmieniające sens tekstu docelowego. Dochodzi wówczas do przesunięcia znaczeniowego, jednak nie prowadzi ono do znaczenia całkowicie przeciwnego (*Terminologia...* 2004: 128). Według typologii opracowanej przez Skibińską (2001: 137–140) ten rodzaj błędu należy do kategorii błędów „średnich” w kategorii adekwatności przekładu. Chodzi tu bowiem o zmiany sensu, które utrudniają zrozumienie fragmentu tekstu, lecz jednocześnie nie rzutują na globalne zrozumienie całości.

Przyjrzyjmy się teraz fragmentowi tłumaczenia (1), w którym dostrzec można świadomą kontrolę procesu tłumaczenia w tym aspekcie:

(1)

Jean-Marie Lustiger	Profesjonalne tłumaczenie symultaniczne (konferencja)
Il est vrai que l'élection du pape Jean-Paul II en 1978 et son premier voyage en Pologne avait déjà fait bouger le regard que nous portions sur la situation en Pologne.	Faktem jest, że wybór papieża Jana Pawła II w <b>siedemdziesiątym dru... ósmym</b> roku, jego <b>podróż do Polski / pierwsza podróż</b> do Polski spowodowały już zmianę naszego spojrzenia właśnie na sytuację w Polsce

W powyższym przykładzie można zaobserwować dwa zjawiska. Po pierwsze, w przytoczonym fragmencie występuje autopoprawka w zakresie liczby (daty), pozwalająca zapobiec znaczeniu fałszywemu. (Prawdopodobnie pojawiła się ona nie tylko dzięki analizie materiału wyjściowego, ale również dzięki odwołaniu się przez tłumacza do własnego bagażu kognitywnego). Schemat tej autopoprawki jest następujący:

- wypowiedzenie źródłowe: (...) w siedemdziesiątym dru...;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformułujące: ósmym roku.

Po drugie, zauważmy również modyfikację jakościową we fragmencie dotyczącym podróży Jana Pawła II: tłumaczowi udaje się dodać określnik *pierwsza* do wypowiedzenia *jego podróż do Polski*:

- wypowiedzenie źródłowe: jego podróż do Polski;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformułujące: pierwsza podróż do Polski.

W kolejnym przykładzie (2) również mamy do czynienia z poprawką w zakresie liczb:

(2)

Benjamin Lubszynski	Początkujący tłumacz (eksperyment)
en général 4, 5 consultations c'est tout à fait suffisant	Wystarczy 5, 6... / <b>4, 5 spotkań</b>

Schemat tej autopoprawki jest następujący:

- wypowiedzenie źródłowe: wystarczy 5, 6;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformułujące: 4, 5 spotkań.

Obydwa przytoczone fragmenty tłumaczeń zyskały na zgodności informacyjnej z oryginałem. Gdyby powyższe autopoprawki nie zostały wprowadzone, z pewnością, zwłaszcza w przykładzie (1), otrzymane tłumaczenie byłoby znacznie mniej konkretne i mogłoby wprowadzić w błąd odbiorcę niezorientowanego w poruszanej tematyce.

#### 13.2.1.2. Autopoprawki „fałszywych przyjaciół”

„Fałszywi przyjaciele” stanowią błąd tłumaczeniowy, który polega na wprowadzeniu do tekstu docelowego słów, których budowa morfologiczna (pisownia lub wymowa) jest zbliżona w dwóch językach, natomiast znaczeniowo są one odległe (Pisarska i Tomaszewicz 1996: 144). W słowniku pod redakcją Delisle’a i in. (*Terminologia...2004*: 39) odnajdujemy dwa typy takich błędów: „Fałszywi przyjaciele mogą być homografami (np. [fr.] mandat: \*mandat => przekaz; [niem.] Dom: \*dom => katedra) lub częściowymi homografami (np. [fr.] garniture: \*garnitur => ozdoba; [ang.] eventually: \*ewentualnie => w końcu, ostatecznie)”. Selskovitch i Lederer (2001: 147) mówią przy tej okazji o „transfonacjach” (fr. *transphonations*), aby podkreślić ustny charakter tego zjawiska. Chodzi im o nadanie obcemu wyrazowi znajomo brzmiącej wymowy.

## AUTOPORAWKI

Co ciekawe, pośród analizowanych tłumaczeń ustnych odnajdujemy niewiele usterek tego typu, choć mogłoby się wydawać, że dysponując bardzo ograniczoną ilością czasu na odnalezienie właściwego terminu, tłumacz symultaniczny będzie szczególnie narażony na popełnienie takich błędów. Według dwóch wspomnianych badaczek jest to rzeczywiście częstsza bolączka w przypadku dwóch bliskich sobie języków, np. w parze włoski-francuski lub hiszpański-francuski (zob. Seleskovitch i Lederer 2001: 147).

Zaproponowany poniżej przykład (3) autopoprawki jest szczególnie interesujący, gdyż mamy tutaj do czynienia z podwójną korektą ze strony doświadczonego tłumacza.

(3)

André Gertler / polska dziennikarka	Profesjonalne tłumaczenie symultaniczne (eksperyment)
Monsieur le Professeur, si vous pouvez me dire, je ne sais pas, votre impression privée après quelques productions pendant le concours... Quelle production était pour vous merveilleuse ? Il y en avait pendant ce concours ?	Panie profesorze, gdyby pan mógł powiedzieć mi, jaka jest pana prywatna opinia jeżeli chodzi o konkurs? Jaka <b>produkcja, czy jaki kandydat</b> był najciekawszy na konkursie?

Struktura tej autopoprawki jest następująca:

- wypowiedzenie źródłowe: Jaka produkcja;
- marker przeformułowania: czy;
- wypowiedzenie przeformułujące: jaki kandydat był najciekawszy na konkursie?

Tłumacz dokonuje autopoprawki po początkowym zastosowaniu kaliki leksykalnej, która powstała w wyniku dosłownego przetłumaczenia użytego w oryginale wyrażenia *production*. Wypowiedzenie źródłowe zostaje anulowane za pomocą markera przeformułowania „czy”, przy czym należy zaznaczyć, że oryginalna wypowiedź nie należy do rodzimego użytkownika języka francuskiego, lecz do polskiej dziennikarki przeprowadzającej wywiad z profesorem Gertlerem, która błędnie w powyższym kontekście użyła słowa *production* (odsyłającego do dzieła danej osoby) zamiast *exécution* (wykonanie, interpretacja dzieła muzycznego). Nie zbiło to jednak z tropu tłumacza, który dokonał podwójnej korekty: poprawił samego siebie oraz mówcę.

Ponieważ autopoprawka to narzędzie interwencyjne, nad którym zawsze góruje poprawne tłumaczenie, przedstawione poniżej ćwiczenia z zakresu błędów tłumaczeniowych mają dwojaką funkcję: nie tylko wy-

kształcenie umiejętności szybkiego poprawiania usterek, ale również eliminowanie samych błędów.

#### Ćwiczenie 1: Trening na liczbach

Cele: rozwijanie umiejętności monitorowania wypowiedzi, pracy w zespole

Poziom trudności tego ćwiczenia można stopniować, rozpoczynając od listy prostych liczb i przechodząc do bardziej skomplikowanych. Studenci 1 i 2 słuchają podawanego ciągu liczb, który ma określoną logikę (a zatem kolejne elementy dają się przewidzieć i uwaga słuchaczy może zostać „uśpiona”), np. 150, 160, 170... Student 1 otrzymuje polecenie tłumaczenia symultanicznego i natychmiastowego poprawienia się w razie zauważenia błędu, natomiast student 2 otrzymuje zadanie notowania podawanych liczb po to, by kolega miał szansę się poprawić. Prowadzący ćwiczenie w pewnym momencie wplata liczbę, która zaburza wcześniejszy ciąg logiczny.

#### Ćwiczenie 2: Przyjaciel albo wróg

Cele: rozwijanie umiejętności monitorowania wypowiedzi, pracy w zespole

Do ćwiczenia należy przygotować krótkie teksty lub wybrać taki, w którym zawarta jest znaczna liczba tak zwanych fałszywych przyjaciół. W przypadku pary językowej francuski-polski świetną pomocą dydaktyczną może być *Słownik pułapek językowych polsko-francuski* Wilczyńskiej (1995).

Ćwiczenie w parach. Studenci 1 i 2 słuchają podawanego tekstu, student 1 tłumaczy symultanicznie, student 2 ma za zadanie sygnalizować fragmenty, w których student 1 popełnił błędy – zastosował niepotrzebne kalki. Student 1 stara się na bieżąco poprawić wychwycone błędy. Po wykonanym ćwiczeniu student 2 może podpowiedzieć, gdzie jeszcze kryły się ewentualne trudności.

Jeśli ćwiczenie wykonywane jest samodzielnie, konieczne będzie nagranie się w celu odsłuchania tłumaczenia i następnego poprawienia się. Nawet w takiej formie ćwiczenie pozostaje wartościowe, ponieważ pozwala studentowi skupić się na mechanizmie monitoringu wypowiedzi.

### 13.2.2. Autopoprawki wybranych błędów językowych

Przed omówieniem autopoprawek błędów językowych należy zastanowić się, co pozwala stwierdzić, że w tym czy innym miejscu tekstu docelowe-

go pojawił się błąd językowy i w odniesieniu do czego orzekamy, że dane użycie jest błędne. Jeżeli błąd językowy jest odstępstwem od współczesnej normy językowej (zob. Urbańczyk i Kucala 1978: 34; Lukszyn 1993: 45), należy przyjrzeć się tej kwestii przed przeanalizowaniem błędów językowych i ich autopoprawek obecnych w przebadanych tłumaczeniach ustnych.

Językoznawcy zauważają, że pojęcie normy językowej ma znaczenie nie tylko teoretyczne, ale również praktyczne, ponieważ w momencie, w którym zaczynamy się zastanawiać nad wyborem najodpowiedniejszych środków językowych, każdorazowo mniej lub bardziej świadomie odwołujemy się do pojęcia normy, która jednak nie jest określona raz na zawsze i charakteryzuje się wewnętrznym zróżnicowaniem (zob. Bugajski 1993: 86–92; Bédard i Maurais 1983: 2; *Terminologia...* 2004: 69; zob. też rozdz. IV.15 i IV.16).

W kontekście tłumaczeniowym błąd językowy jest definiowany jako błąd figurujący w tekście docelowym, spowodowany brakami znajomości przez tłumacza elementów języka docelowego lub niewłaściwym posługiwaniem się nim (zob. Delisle i in. 2004: 29). Taki błąd wskazuje według autorów na braki tłumacza w posługiwaniu się właściwym słownictwem, na niedostateczne opanowanie gramatyki lub technik redagowania tekstów. Oczywiście ta ostatnia uwaga odnosi się do tłumaczeń pisemnych. Jasnym jest, że definicja ta musi być odpowiednio zaadaptowana na potrzeby tłumaczenia ustnego. Problem ten stanowi centrum zainteresowania wielu badaczy i nauczycieli przekładu, którzy zastanawiają się nad czynnikami determinującymi tłumaczenie ustne symultaniczne dobrej jakości (zob. Pawlak i in. 1998). Gile (2001: 387) podsumowuje to zagadnienie w następujący sposób:

Niektóre potknięcia, dotyczące liczb czy nazw własnych, znaczenia przeciwne, błędy gramatyczne łatwo zakwalifikować jako błędy. Inne są bardziej problematyczne. Tak jest w przypadku jednostek i struktur językowych, które z powodu przynależności do niewłaściwego rejestru czy też z racji obcego pochodzenia dla jednych będą ksenizmem, a dla drugich słowem już osadzonym w danym języku. Na poziomie semantycznym niektóre uogólnienia, wyjaśnienia, peryfrazy będą uważane przez jednych za właściwe, przez drugich za nieuprawnione. W obu dziedzinach, językowej i pozajęzykowej, nie ma formalnych kryteriów pozwalających rozróżnić jednoznacznie to, co jest dopuszczalne, od tego, co akceptowalne nie jest. Jest to właśnie jeden z wielkich problemów metodologicznych w badaniach nad przekładem ustnym.

Na rynku pracy normy dopuszczalności są określone przez użytkowników usług tłumaczeniowych, co pociąga za sobą ich wielość, w zależności od danego środowiska zawodowego.

Jak już zasygnalizowano wcześniej, błędy językowe popełniane przez tłumaczy ustnych mogą dotyczyć gramatyki, słownictwa lub warstwy stylistycznej. Gile (1983) w kontekście wysiłków, które musi podjąć tłumacz ustny i obciążenia jego systemu przetwarzania, mówi o swoistej degradacji jakości języka w procesie tłumaczenia, występującej nawet u doświadczonych tłumaczy. W niniejszej części omówiony zostanie właśnie ten problem, z perspektywy jednak bardziej „optymistycznej”, to znaczy zaprezentowane zostaną wyłącznie te błędy tłumaczy, które udało im się poprawić. Warto dodać, że ponownie posiłkowano się klasyfikacjami Pi-sarskiej i Tomaszewicz (1996: 151–154), Skibińskiej (2001: 137) oraz Delisle’a i in. (*Terminologia...* 2004: 29).

#### 13.2.2.1. Autopoprawki błędów gramatycznych

Pośród błędów językowych, które mogą wystąpić w tłumaczeniu, Skibińska (2001), Dąbmska-Prokop (2000) i Lukszyn (1993) wymieniają odstępstwa od normy gramatycznej języka docelowego. Skibińska (2001: 137) proponuje podział na usterki dotyczące warstwy fleksyjnej oraz składniowej. Poniżej przedstawiono to zjawisko na przykładzie autopoprawek z przebadanego korpusu tłumaczeń simultanicznych.

##### 13.2.2.1.1. Autopoprawki błędów składniowych

Składnia jest częścią gramatyki, która zajmuje się funkcjami słów w zdaniach oraz współzależnościami występującymi pomiędzy nimi (zob. Urbańczyk i Kucala 1978). W języku polskim wyrazy wchodzą w trzy typy związków: zgody, rządu i przynależności. W celu prawidłowego wyrażenia relacji istniejących pomiędzy słowami należy posłużyć się odpowiednio dobraną formą gramatyczną. Jak przypomina Klemensiewicz (1960: 119), stosunek członu nadrzędnego i podrzędnego w zdaniu wyraża się gramatycznie poprzez dobór odpowiedniej formy członu podrzędnego. Poniżej zestawiono przypadki, w których tłumaczowi udało się usunąć błędy składniowe, dokonując ich autopoprawek.

##### 13.2.2.1.1.1. Autopoprawki związku zgody

Urbańczyk i Kucala (1978: 401) wyjaśniają, że: „[składnia zgody] polega na przybraniu przez podrzędnik w granicach jego możliwości fleksyjnych tych cech fleksyjnych, które ma jego nadrzędnik”. W analizowanym korpusie związków zgody bywa zachwiany dosyć często. Co ciekawe, kilka

## AUTOPORAWKI

przykładów autopoprawek błędów w obrębie związku zgody odnaleziono w korpusie tłumaczeń wykonanych przez adeptów tłumaczenia ustnego, co świadczyć może o ich łatwiejszej wykrywalności niż innego rodzaju błędów. Poniżej dwa z nich (4) i (5).

W pierwszym przypadku (4) chodzi o związek zgody w obrębie zaimka względnego:

(4)

Stéphane Milot	Początkujący tłumacz (eksperyment)
Ce sont deux psychologues américains du nom de Peter Salovey et John Meyer qui ont amené cette théorie globale de l'intelligence émotionnelle	Jest to dwóch filozofów amerykańskich, Peter Salovey i John Meyer, <b>który, którzy</b> doprowadzili do stworzenia teorii uniwersalnej tej inteligencji emocjonalnej

Struktura autopoprawki (4) wygląda następująco:

- wypowiedzenie źródłowe: Peter Salovey i John Meyer, który;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformulujące: którzy.

Tłumacz zorientował się, że zaimek przymiotny względny, który przyłącza do nadrzędnego rzeczownika (w tym przypadku imiona własne: Peter Salovey i John Meyer) zdanie charakteryzujące określony i już zidentyfikowany obiekt, został dobrany niepoprawnie — wystąpił w liczbie pojedynczej, gdy tymczasem wspomniany obiekt występuje w liczbie mnogiej (rodzaj gramatyczny zaimka nie uległ autopoprawce, gdyż był dobrany odpowiednio).

W drugim przykładzie (5) mamy do czynienia z podobną sytuacją, dotyczącą jednak zaimka dzierżawczego:

(5)

Benjamin Lubszynski	Początkujący tłumacz (eksperyment)
Donc concrètement sur quoi on joue pour booster la mémoire et la concentration	Chodzi więc o to, żeby pobudzić swoją pamięć i <b>swój swój umysł</b>

Powyższa (5) autopoprawka ma identyczną strukturę jak poprzednia, to znaczy również nie występuje tu marker przeformułowania:

- wypowiedzenie źródłowe: swoją;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformulujące: swój umysł.

W wypowiedzeniu źródłowym tłumacz utworzył „zlepek” dwóch form zaimka dzierżawczego (swój + swoją, co dało w efekcie nieistniejącą formę „swóją”), jednak natychmiast dokonał poprawki, uwzględniając rodzaj i liczbę określanego rzeczownika („umysł”). Ten poprawiony następnie pierwszy wariant, stanowiący wyraźny ślad poszukiwań tłumacza i monitorowania własnej wypowiedzi, daje bardzo interesujący wgląd w potencjalną szybkość formułowania autopoprawek. Możliwość ich zastosowania jeszcze przed dokończeniem artykulacji wyrazu wskazuje na paradoksalnie duże możliwości tłumacza w nawet tak ograniczonej czasowo formie tłumaczenia jak tłumaczenie symultaniczne.

#### 13.2.2.1.1.2. Autopoprawki związku rządu

Związek rządu jest definiowany przez taką relację pomiędzy członem nadrzędnym i podrzędnym, w której ten pierwszy decyduje o przypadku tego drugiego oraz o jego łączliwości z przyimkiem (Klemensiewicz 1960: 120). Przyjrzyjmy się sytuacji, w której tłumacz dokonał autopoprawki skutkującej właściwie skonstruowanym związkiem rządu (6):

(6)

Alexis Kossenko	Profesjonalne tłumaczenie symultaniczne (eksperyment)
qui a aussi développé le côté italien de la flûte traversière avec beaucoup de virtuosité	Wydaje mi się, że tutaj rozwinięto wirtuozerię typową... typową <b>dla fletach... fletów</b> poprzecznych włoskich, granych w sposób włoski.

Struktura przytoczonej autopoprawki (6) jest następująca:

- wypowiedzenie źródłowe: typową dla fletach...;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformułujące: fletów poprzecznych.

Przymiotnik typowy łączy się z przyimkiem dla, jak zaświadcza na przykład słownik Dubisza (2003), a po nim występuje dopełnienie w dopełniaczu, na przykład: „Roślinność typowa dla jakiegoś klimatu”; „Typowa dla średniowiecza tematyka utworów literackich”. Autopoprawka jest zatem jak najbardziej na miejscu, bowiem zamiast błędnie użytego w wypowiedzeniu źródłowym rzeczownika flety w miejscowniku, w wypowiedzeniu przeformułującym otrzymujemy formę właściwą, to znaczy rzeczownik w dopełniaczu.

## AUTOPORAWKI

### 13.2.2.1.1.3. Autopoprawka błędnego skrótu składniowego

Skibińska (2001: 137) kwestię błędnych skrótów składniowych ilustruje następującym przykładem: \*Czy tłumaczenie wzbogaca, modyfikuje czy zagraża kulturze rodzimej?. W naszym korpusie tłumaczeń ustnych znalazł się jeden passus (7), w którym tłumacz wykazał się czujnością i dokonał na bieżąco poprawki błędnego skrótu składniowego:

(7)

Alexis Kossenko	Profesjonalne tłumaczenie symultaniczne (eksperyment)
Je joue aussi la première flûte dans la Mozart Akademie à Vienne qui effectue un enregistrement de toutes les symphonies de Mozart.	I tutaj udało mi się <b>dokonać wszystkich, nagrania wszystkich</b> utworów Mozarta.

Struktura tej autopoprawki (7) jest analogiczna do poprzednich (brak markera przeformułowania, poprawka następuje natychmiastowo):

- wypowiedzenie źródłowe: dokonać wszystkich;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformulujące: nagrania wszystkich (utworów).

Gdyby tłumacz nie zdołał dodać kluczowego dla znaczenia tego fragmentu rzeczownika odczasownikowego „nagranie”, mielibyśmy tutaj do czynienia ze znaczeniem fałszywym (z tekstu wynikałoby, jakoby autor wystąpienia „dokonał”, to znaczy „stworzył” wszystkie utwory Mozarta, co jest oczywistą sprzecznością).

### 13.2.2.1.2. Autopoprawka błędnie zastosowanego przyimka

Skibińska (2001: 137) w przeanalizowanym przez siebie korpusie tekstów oryginalnych i ich tłumaczeń wyróżniła wiele przypadków błędnego stosowania przyimków, np. \*przed i po wakacjach, \*czuły do dzieci, \*kup nową wannę dla twojej łazienki. Co ciekawe, autorka analizowała przecieź teksty pisane, które z pewnością mogły zostać staranniej przygotowane. Natomiast w naszym zbiorze tłumaczeń ustnych nie odnotowujemy zbyt wiele takich usterek. Poniżej przykład takiej, która została poprawiona (8):

(8)

Alexis Kossenko	Profesjonalne tłumaczenie symultaniczne (eksperyment)
elles étaient parfois données dans des concerts comme les concerts des Tuileries ou le concert spirituel à Paris, qu'elles étaient aussi données avec des effectifs beaucoup plus importants.	Często też grano na takich koncertach, jak na przykład koncertach w ogrodach Tuileries, a często nawet <b>w koncertach, na koncertach</b> bardzo istotnych, bardzo ważnych, bardzo znaczących.

Przed przystąpieniem do omówienia tej autopoprawki należy zaznaczyć, że jeżeli chodzi o przekaz sensu w tym fragmencie, pozostawia on sporo do życzenia (mamy tutaj do czynienia ze znaczeniem fałszywym). Trzeba jednak podkreślić wysiłek tłumacza, który przynajmniej w warstwie językowej dokonał korekty o następującej strukturze:

- wypowiedzenie źródłowe: w koncertach;
- marker przeformułowania: ---;
- wypowiedzenie przeformułujące: na koncertach.

Jak zaświadcza na przykład słownik Dubisza (2003), mówimy „Wystąpić, zagrać, zaśpiewać na koncercie”, zatem autopoprawka ta jest całkowicie uzasadniona.

### Ćwiczenie 3: Wtórwanie z usterkami

Cel: rozwijanie umiejętności monitorowania wypowiedzi

Ćwiczenie to może mieć różne warianty, to znaczy możemy przygotować teksty najeżone błędami językowymi określonego typu. Student słucha przygotowanego w ten sposób tekstu w języku A lub B, powtarza go, wychwytyjąc i na bieżąco poprawiając usterki językowe.

Ćwiczenie to może również być przeprowadzone w parach, wówczas student 2 również wysłuchuje przygotowanego tekstu i odnotowuje miejsca, w których należało coś poprawić, ale nie udało się to studentowi 1.

### 13.2.3. Autopoprawki błędów prezentacji

Warto na koniec tego krótkiego przeglądu autopoprawek wspomnieć o szeroko pojętych błędach prezentacji, z którymi również borykają się tłumacze ustni i do pracy nad którymi warto studentów systematycznie zachęcać. Zasadniczo tłumacz symultaniczny nie ma możliwości powrócenia do fragmentu, w którym ucierpiał ten aspekt jego pracy, jednakże warto na niego uczulać studentów. Wymienić tu należy błędną intonację (np.

rosnącą w przypadku zdań twierdzących), błędy płynności wypowiedzi, objawiające się użyciem wypełniaczy samogłoskowych i spółgłoskowych, a także brak dyscypliny czasowej — co w tłumaczeniu symultanicznym oznaczać będzie problemy z zachowaniem odpowiedniego opóźnienia względem wypowiedzi oryginalnej (EVS/décalage), które z jednej strony umożliwia poprawną analizę i przekazywanie zasłyszanych treści, a z drugiej nie pozwala na zbytne oddalenie się od mówcy i zgubienie wątku jego wypowiedzi.

Warto też wspomnieć o dyscyplinie mikrofonowej, przede wszystkim o uświadomieniu studentom, jak czułym sprzętem jest mikrofon, który wszelkie niepożądane odgłosy z kabiny przenosi wprost do uszu słuchaczy. Świetnie przygotowany, humorystyczny instruktaż na temat dobrych manier w kabinie, który może stanowić punkt wyjścia dla zawodowego doskonalenia, zamieszczony został w Internecie przez Dyрекcję Generalną ds. Tłumaczeń Ustnych (DGInterpretation).

### Ćwiczenie 4: Wypełniacze

Cel: rozwijanie umiejętności monitorowania wypowiedzi

Student nagrywa swoje tłumaczenie, dokonuje jego transkrypcji, uwzględniając wypełniacze samogłoskowe i spółgłoskowe. Innym wariantem może być poproszenie innych studentów, aby słuchając tłumaczenia kolegi, wynotowali, jakiego rodzaju niepożądane wypełnienia pojawiły się w jego wystąpieniu. Następnie student zapisuje na kartce wielkimi literami np. YYY, MMM czy też inny wypełniacz, kartkę zabiera ze sobą do kabiny lub umieszcza w widocznym dla siebie miejscu, tak aby podczas wykonywania tłumaczenia symultanicznego cały czas pamiętać o tym, żeby w miarę możliwości unikać tych zbędnych wypełnień. W przypadku tłumaczenia konsekwentnego zamiast prostej informacji zwrotnej studenci mogą udawać niezadowolonych odbiorców, którzy znacząco chrząkają lub wręcz bucą, kiedy pojawiają się niepożądane wypełnienia.

Bardziej motywująca (bądź bardziej stresująca) wersja powyższego ćwiczenia zakłada, że to studenci stanowiący publiczność posiadają kartki z zapisanymi na nich wielkimi literami dźwiękami redundantnymi i pokazują je studentowi tłumaczącemu, kiedy takie zbędne dźwięki pojawiają się w jego wypowiedzi.

### Ćwiczenie 5: Kropkowanie

Cel: rozwijanie umiejętności monitorowania wypowiedzi

Student systematycznie nagrywa się, odsłuchuje swoich tłumaczeń i dokonuje ich transkrypcji. W miejscach poczynionych pauz wpisuje kropki, których liczba powinna być proporcjonalna do czasu, który upływa w tłumaczeniu ustnym pomiędzy poszczególnymi elementami wypowiedzi (por. Gillies 2001: 29). Następnie sprawdza, czy pauzy zostały umieszczone w odpowiednich miejscach w zdaniu. Dokonuje odpowiedniej korekty i ponownie nagrywa swoje tłumaczenie, starając się nie powtarzać zbędnych pauz.

Ponadto warto wspomnieć o wszelkich ćwiczeniach z zakresu emisji głosu, które zostały opisane w rozdziale I.4 niniejszej publikacji, a które pozytywnie wpływają na jakość przekazywanego przez tłumacza komunikatu: dzięki systematycznej pracy w tym obszarze z pewnością podnoszą się umiejętności artykulacyjne, a także efektywne zarządzanie głosem.

### 13.3. PODSUMOWANIE

Wydzielenie ćwiczeń kładących specjalny nacisk na autopoprawki okazało się dość trudne z uwagi na fakt, że mogą one obejmować niemalże wszystkie aspekty tłumaczonego tekstu. Autopoprawki są z pewnością zjawiskiem pozytywnym, gdyż, jak już zauważono wyżej, świadczą o świadomej kontroli sensu i formy, z drugiej strony każda taka poprawka zakłóca płynność przekazywanego przez tłumacza symultanicznego komunikatu. Docelowo dobrze byłoby, aby liczba autopoprawek w otrzymanywanych tłumaczeniach malała na rzecz trafnych rozwiązań podawanych za pierwszym razem.

Na bazie przedstawionych przykładów można zauważyć, że zarówno tłumaczom z dużym stażem, jak i tłumaczom początkującym, udało się poprawić w warstwie znaczeniowej przeinaczenia dotyczące danych liczbowych. W warstwie językowej istnieje w obu grupach tendencja do poprawiania naruszonego związku zgody. Uogólniając, można stwierdzić, że w badanym korpusie autopoprawek natury językowej było znacznie więcej niż autopoprawek błędów tłumaczeniowych. Prawdopodobnie tendencję tę można wytłumaczyć faktem, że usterki językowe dają się wychwycić szybciej niż błędy tłumaczeniowe, stąd łatwiej je poprawić, poza tym obejmują mniejsze jednostki, a także faktem, że tego rodzaju błędów jest zazwyczaj więcej. Wszystkie te robocze wnioski należałoby jednak poprzeć dalszymi, szerzej zakrojonymi analizami porównawczymi.

BIBLIOGRAFIA

- Bédard, É., Maurais, J. i in. *La norme linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec; Paris: Le Robert, 1983.
- Bugajski, M. *Językoznawstwo normatywne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Chernov, G. V. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A probability-prediction model*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004.
- DGInterpretation. Mind Your Manners... *YouTube* [online]. [dostęp 06 czerwca 2014]. Dostępny w WWW: <<https://www.youtube.com/watch?v=IDiet9Q-rSo>>.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. Urbańczyk, S., Kucala, M. i in. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1978.
- Gerver, D. A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta: journal des traducteurs* 1975, nr 20 (2), s. 119–128.
- Gile, D. Aspects méthodologiques de l'évaluation de qualité du travail en interprétation simultanée. *Meta: journal des traducteurs* 1983, nr 28 (3), s. 236–243.
- Gile, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta: journal des traducteurs* 2001, nr 46 (2), s. 379–393.
- Gülich, É., Kotschi, T. Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* 1983, nr 5, s. 305–351.
- Gülich, É., Kotschi, T. Les actes de reformulation dans la consultation: La dame de Caluire. W: *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation. Actes du Colloque tenu à l'Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*. Red. Bange, P. Berne: Peter Lang, 1987, s. 15–81.
- Klemensiewicz, Z. *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
- Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Red. Dąbmska-Prokop, U. Częstochowa: Educator, 2000.
- Ocena tłumaczenia ustnego. Materiały konferencji naukowej OBiSP Łódź 8-9.VI.1996*. Red. Pawlak, Z., Hartzell, J., Czolnowska, A. Łódź: Ośrodek Badań i Studiów Przekładowych Uniwersytetu Łódzkiego, 1998.
- Pisarska, A., Tomasziewicz, T. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. *Interpréter pour traduire. 4<sup>e</sup> édition revue et corrigée. Collection TRADUCTOLOGIE*. Paryż: Didier Érudition, 2001.
- Setton, R. *Simultaneous Interpreting. A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1999.
- Skibińska, E. *Inaczej mówiąc... tłumaczenie z francuskiego na polski (ćwiczenia)*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, 2001.
- Terminologia tłumaczenia*. Red. Delisle, J. Lee-Jahnke, H., Cormier M. Tłum. i adapt.: Tomasziewicz, T. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004.
- Tezaurus terminologii translatorycznej*. Red. Lukszyn, J. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

- Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. Dubisz, S., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Wilczyńska, W., Rabiller, B. *Słownik pułapek językowych polsko-francuski*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1995.
- Woroch, J. Les reformulations réparatrices dans l'interprétation de conférence. *Studia Romanica Posnaniensia* 2010, nr 37 (2), s. 123–130.
- Woroch, J. Analiza błędów oraz ich poprawek w tłumaczeniu ustnym konferencyjnym. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 2011, s. 53–62.
- Woroch, J. Analiza wybranych przeformułowań wewnątrzjęzykowych wyjaśniających oraz ich tłumaczeń symultanicznych. W: *Tłumaczenie ustne – teoria, praktyka, dydaktyka 2. Stare problemy, nowe metody*. Red. Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2012, s. 29–41.

#### SELF-CORRECTIONS SUMMARY

The present chapter focuses on the self-monitoring processes observed in simultaneous interpreting. Its main goal is to highlight the possibility of interpreter's self-correction and to propose some practical exercises for conference interpreting trainees in order to help them to control the sense, the language and the form of their output. The method used is an observational, qualitative study, which means a presentation and analysis of professional and trainee interpreters' self-corrections, gathered during their work. The self-corrections are divided into the categories of translation errors and language errors. On the basis of the self-monitoring examples at hand it can be stressed that this phenomenon reflects conscious control over meaning and form. It happens, however, with detriment to the interpreter's fluency. A general conclusion can be made that language errors are more prone to be detected and corrected during simultaneous interpreting than translation errors.

## IV. ZAGADNIENIA KOŃCOWE



## ROZDZIAŁ 14 OCENIANIE

Sposoby i metody oceny w tłumaczeniu ustnym są kwestią budzącą wątpliwości badaczy nie tylko ze względu na wielość istniejących i stosowanych kryteriów, ale także z uwagi na obiektywizm takiej ewaluacji. Niniejszy rozdział to przede wszystkim prezentacja kryteriów oceny jakości stosowanych w badaniach empirycznych; omówiona zostanie również relacja między nauczycielem a studentem. Krytyczny przegląd skal oceniania umożliwi stworzenie hierarchii wartościowania służącej dydaktykom tłumaczenia ustnego do budowy własnych modeli oceny.

Skale są narzędziem pozwalającym w pewnym stopniu ocenić mierzalne elementy procesu tłumaczeniowego oraz jego produkt. Jakość produktu determinuje ocenę przekładu, a ustalenie kryteriów jakości jest niezbędne, jeśli weźmiemy pod uwagę charakter relacji pomiędzy tłumaczem a odbiorcą tłumaczenia. Umożliwia ono także formułowanie sądów i ocen dotyczących pracy tłumacza.

Badania empiryczne nad jakością prowadzone były między innymi przez takich badaczy jak Bühler (1986), Kurz (1989, 1993), Marrone (1993), Kopczyński (1994), Moser (1995), Mesa (2000), czy Pöchhacker (2000). W tych badaniach, co ciekawe, zauważyć można dwie perspektywy oceny jakości, a mianowicie tłumaczy i użytkowników tłumaczenia. W celu analizy potencjalnych zmian w podejściu do jakości w przekładzie ustnym – zmian, które zachodziły przez nieomal dwadzieścia lat – poniżej przedstawione zostaną kwestionariusze dotyczące oczekiwań użytkowników. Będą to badania Bühler (1986) i Kurz (1989), kwestionariusz Kopczyńskiego (1994) z racji zwrócenia uwagi na rolę tłumacza oraz – dla porównania – kwestionariusze Pöchhackera (2000) i Mesy (2000),

których respondentami byli użytkownicy tłumaczenia (pracownicy służby zdrowia); następnie zaprezentowane zostaną kryteria programu European Masters in Conference Interpreting, które — pomimo dosyć ogólnego sposobu sformułowania — mogą być wykorzystane w planowaniu programów kształcenia i dostosowywaniu ich do unijnej polityki edukacyjnej, a zatem w bezpośredni sposób odnoszą się do kontekstu dydaktycznego oceny tłumaczenia ustnego.

#### 14.1. KRYTERIA OCENY JAKOŚCI

Kryteria jakości służą ocenie tłumaczenia zarówno z perspektywy tłumacza, jak i użytkowników tłumaczenia (słuchaczy i zleceniodawców). Bühler w swoim kwestionariuszu z 1986 roku podjęła próbę określenia, które kryteria językowe i pozajęzykowe biorą pod uwagę tłumacze ustni przy ocenie tłumaczenia. W kwestionariuszu ujęto 16 (językowych i pozajęzykowych) kryteriów, a mianowicie: (1) brak silnego akcentu, (2) przyjemny głos, (3) płynność wypowiedzi, (4) logiczna spójność wypowiedzi, (5) zgodność z treścią oryginału, (6) kompletność wypowiedzi, (7) poprawne użycie struktur gramatycznych, (8) zastosowanie poprawnej terminologii, (9) zastosowanie odpowiedniego stylu, (10) dokładne przygotowanie materiałów konferencyjnych, (11) wytrzymałość, (12) opanowanie, (13) miły wygląd, (14) rzetelność, (15) umiejętność pracy w zespole oraz (16) pozytywne opinie od uczestników konferencji (słuchaczy).

O wypełnienie kwestionariusza Bühler poprosiła tłumaczy (członków AIIC). Ich zadanie polegało na hierarchizacji powyższych kryteriów ze względu na ich znaczenie dla kandydatów, którzy aspirują do członkostwa w AIIC. W odpowiedziach na pierwszy plan wysunęła się zgodność tłumaczenia z treścią oryginału, a następnie logiczna spójność oraz kompletność wypowiedzi. Za istotne uznano również takie czynniki jak poprawne użycie struktur gramatycznych, zastosowanie odpowiedniego stylu oraz poprawność terminologiczną. Cechy osobowościowe tłumacza oraz etyka zawodowa (będące kryteriami pozajęzykowymi) zostały uznane za ważne, niemniej jednak nie najważniejsze; obejmowały one (zgodnie z kolejnością) brak silnego akcentu, płynność wypowiedzi oraz przyjemny głos, a także wytrzymałość, rzetelność oraz dokładne przygotowanie materiałów konferencyjnych. Dwie ostatnie wymienione powyżej cechy odwoływały się do umiejętności pracy w zespole, czyli do kompetencji społecznych. Stąd też wysunięto wniosek, że wymagania „projakościowe” są spełnione, jeśli w danym zespole tłumacze starają się swoje zadanie

wykonać jak najlepiej, oczywiście przy założeniu, że tłumaczenie jest pracą zespołową (Bühler 1986: 233).

Badanie przeprowadzone przez Bühler stało się inspiracją dla Kurz (1989, 1993), która w swoich analizach starała się pokazać, które konkretne kryteria jakości tłumacze biorą pod uwagę przy ocenie tłumaczenia i w jaki sposób je hierarchizują. Zdecydowała się na wybór następujących kryteriów: (1) brak silnego akcentu, (2) przyjemny głos, (3) płynność wypowiedzi, (4) logiczna spójność wypowiedzi, (5) zgodność z treścią oryginału, (6) kompletność wypowiedzi, (7) poprawne użycie struktur gramatycznych i (8) zastosowanie poprawnej terminologii. Należy zauważyć, że w kryteriach zastosowanych przez Kurz nie ma takich, które odnosiłyby się do kompetencji społecznych manifestowanych przez tłumacza (a widocznych u Bühler w postaci wytrzymałości, rzetelności oraz dokładnego przygotowania materiałów konferencyjnych). Nacisk położono na kryteria natury językowej oraz sposób prezentacji tłumaczonego tekstu. Nie podkreślono również znaczenia pozytywnej informacji zwrotnej. Trudno, oczywiście, aby kwestionariusz Kurz był kopią kwestionariusza Bühler pomimo wspomnianej inspiracji badawczej. Kryteria natury językowej są jednak właściwie identyczne, a kwestionariusz wygląda jak skrócona o połowę wersja kwestionariusza Bühler.

Nadrzędnym celem kwestionariusza było określenie różnicy w sposobie hierarchizacji kryteriów jakości dokonywanej przez tłumaczy i uczestników sytuacji tłumaczeniowej (słuchaczy), a także weryfikacja znaczenia, jakie dla tłumaczenia ustnego przedstawia kontekst komunikacyjny i sytuacyjny (Kurz 1989: 15).

Wyniki badań dobrze ilustrują stwierdzoną różnicę w sposobie hierarchizacji kryteriów jakości w zależności od przynależności do różnych grup. Tłumacze byli o wiele bardziej wymagający niż słuchacze; z drugiej strony widać zbieżność z wynikami Bühler w przypadku najważniejszego kryterium, za jakie uznano zgodność tłumaczenia z treścią oryginału. Pozostałe kryteria uznane za ważne przez obie grupy badanych to logiczna spójność wypowiedzi, poprawne użycie struktur gramatycznych, przyjemny głos oraz brak silnego akcentu.

Analizując wyniki osiągnięte przez Kurz i Bühler, widzimy wyraźnie, że dążeniem obu badaczek jest stworzenie definicji idealnego tłumacza i idealnego przekładu. Idealnego, czyli w tym kontekście rozumianego jako efekt dostosowania do reguł i norm wynikających albo z kontekstu sytuacyjnego danego zdarzenia tłumaczeniowego, albo z zasad obowiązujących tłumacza z racji przynależności do organizacji zawodowej. Bühler twierdzi, że tłumacz idealny to ten, który zapewnia idealne tłumaczenie w określonej sytuacji tłumaczeniowej (Bühler 1986: 233). Oczywiście,

cele przekładu są różne, a więc percepcja jakości tłumaczenia jest definiowana w różny sposób z racji często odmiennych oczekiwań i potrzeb użytkowników. Co więcej, dla Bühler tłumacz idealny powinien umieć współpracować z innymi uczestnikami sytuacji komunikacyjnej, tym samym dobrze i efektywnie współdziałać w zespole.

Prace Kurz i Bühler stały się impulsem dla Kopczyńskiego (1994) do przeprowadzenia badania, w którym postulował własne kryteria jakości przekładu. Wzięły w nim udział dwie grupy uczestników konferencji: mówcy i słuchacze. Kwestionariusz dotyczył trzech podstawowych kwestii: najistotniejszej funkcji przekładu konferencyjnego, czynników najbardziej irytujących w trakcie tłumaczenia oraz roli tłumacza.

Przy funkcji przekładu konferencyjnego zadaniem ankietowanych było dokonanie hierarchizacji takich czynników jak: przekazanie w tłumaczeniu ogólnej i szczegółowej treści oryginału, styl, precyzja terminologiczna, płynność wypowiedzi, poprawne zastosowanie struktur gramatycznych, dykcja oraz przyjemny głos. Elementy, które badani mogli wskazać jako irytujące, obejmowały: niewłaściwą terminologię, niegrammatyczne zdania, niedokończone zdania, błędy stylistyczne, brak płynności wypowiedzi, złą dykcję, monotonną intonację, zbyt ogólne lub zbyt szczegółowe przekazywanie treści oryginału, jednostajne tempo mówienia oraz przyspieszanie bądź zwalnianie tempa wypowiedzi w jej trakcie. Trzecia część kwestionariusza stanowiła próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy tłumacz powinien być neutralny, czy też powinien bardziej zaznaczać swoją obecność. Zadaniem ankietowanych było przeanalizowanie takich kwestii jak odczytywanie intencji mówcy przez tłumacza, naśladowanie dynamiki wypowiedzi (np. gestykulacja, sposób czy tempo mówienia), poprawianie mówcy w przypadku popełnienia błędu, przyjęcie postawy „niewidzialnego” kanału przekazu treści, konieczność streszczania wystąpienia oraz wyjaśnianie intencji mówcy.

Wyniki badania Kopczyńskiego znowu podkreślają przewagę znaczenia treści przekazu nad jego formą (zarówno dla tłumaczy, jak i odbiorców tłumaczenia). Bardzo ważna jest również precyzja terminologiczna oraz forma, rozumiana jako płynność wypowiedzi, którą cenią sobie mówcy, a odbiorcy zauważają dobry styl i płynność wypowiedzi. Najbardziej irytującym czynnikiem dla obu grup badanych jest niewłaściwa terminologia, natomiast pozostałe wskazania różnią się w zależności od grupy. Dla mówców bardzo istotna jest dokładność tłumaczenia tekstu, natomiast słuchacze zwracają uwagę na niedokończone zdania i poprawne zastosowanie struktur gramatycznych. W badaniu Kopczyńskiego wyraźnie widać, że ankietowani preferują „niewidzialność” tłumacza, przejawiającą się w naśladowaniu tempa mówcy; z drugiej strony, co stoi w konflikcie

z deklarowaną preferencją, tłumacz może poprawiać mowę, a nawet dawać wyjaśnienia.

Standaryzacja kryteriów oceny jakości tłumaczenia ustnego jest konieczna, a kwalifikacje i kompetencja tłumacza ujawniające się w przekładzie dobrej jakości powinny podlegać weryfikacji przez zleceniodawców i odbiorców usług tłumaczeniowych. Z perspektywy dydaktycznej istotną inicjatywą wydaje się opracowanie przez konsorcjum EMCI (zrzeszające ośrodki akademickie w Europie, Komisję Europejską i Parlament Europejski) właściwych kryteriów dla programu kształcenia na kierunku studiów: Tłumaczenie Konferencyjne. Program wdrożono w 1997 roku, aby odpowiedzieć na zwiększające się z racji procesu rozszerzania Unii Europejskiej zapotrzebowanie na wykwalifikowanych tłumaczy ustnych. Program przewiduje, że pod koniec kursu tłumaczenia konferencyjnego (symultanicznego i konsekwentnego) każdy student będzie potrafił tłumaczyć symultanicznie i konsekwentnie w sposób płynny i efektywny przez co najmniej 20 minut. EMCI planuje, że certyfikat ukończenia kursu będzie obejmował także następujące kompetencje: (1) przekazanie w sposób dokładny treści oryginału z zachowaniem wierności oryginałowi, spójności, z uwzględnieniem wiedzy kulturowej i ogólnej oraz rozumienia w warstwie językowej; (2) wypowiedzianie komunikatu w odpowiedniej formie, z zastosowaniem odpowiedniej terminologii, właściwych struktur gramatycznych i leksykalnych; (3) zachowanie stylu i rejestru; (4) dbałość o zwięzłość i jasność komunikatu oraz (5) zaprezentowanie odpowiedniego sposobu wypowiedzi odzwierciedlającej umiejętność logicznego myślenia, rozwiązywania problemów, z zachowaniem skuteczności komunikacyjnej. Oczywiście takie sformułowanie kompetencji jest ogólnikowe i wymaga doprecyzowania — jego próby podjęli się m.in. Hartley i in. (2004), proponując uszczegółowienie kryteriów.

Powyższy system wartościowania pozostawia bowiem pewien niedosyt: przede wszystkim nie widać żadnych kategorii punktowych (lub procentowych) określonych dla każdego komponentu tak, aby można było ocenić nadrzędność jednego kryterium nad drugim, chyba że w założeniu autorów wszystkie kryteria są jednakowo ważne (co w świetle przedstawionych powyżej badań empirycznych może budzić pewne wątpliwości). Ponadto na liście wymieniono styl i rejestr, ale nie dokonano bardziej szczegółowego rozróżnienia pomiędzy nimi. Poza tym, w założeniu te same kryteria obowiązują w przypadku tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego, a rzeczą oczywistą jest, że inne mechanizmy (czy automatyzmy) uruchamiane są podczas tych dwu rodzajów przekładu i różny będzie ich odbiór przez użytkowników w sytuacji rzeczywistej. Stopień komunikatywności tekstu przekładu nie został precyzyjnie okre-

ślony, stąd też powstaje pytanie, w jaki sposób ocenić skuteczność komunikacyjną i jakiej użyć skali. Tym samym wyraźnie widać, że kryteria wymagają analitycznego i krytycznego spojrzenia, które sprawiłoby, że staną się bardziej przejrzyste i jednoznaczne dla uczestników kursu.

#### 14.2. RELACJA STUDENT — NAUCZYCIEL

W klasycznym już ujęciu dydaktyki przekładu możemy wyróżnić trojaki podejście do roli nauczyciela: nauczyciel jako edytor–korektor (Klaudy 1995: 199), mistrz oraz partner (Sainz 1995: 138). Ta triada pierwotnie dotyczyła tłumaczenia pisemnego, ale jej uniwersalny charakter umożliwia zastosowanie również w kontekście tłumaczenia ustnego. Nauczyciel będący końcowym odbiorcą tłumaczeń wykonanych przez studentów może przyjąć pierwszą z tych ról — wtedy najważniejszy jest dla niego rozwój umiejętności tłumaczeniowych, które następnie poddawane są ocenie; istotną będzie też próba ułatwienia porozumienia pomiędzy autorem tekstu źródłowego a odbiorcą docelowym. Należy zaznaczyć, że to nauczyciel podejmuje decyzje dotyczące wyboru określonej metody oceny jakości tekstu i metody korygowania błędów, co służy realizacji celów dydaktycznych.

Przyjęcie przez nauczyciela roli drugiej z wymienionych — mistrza — można powiązać z odbiorem funkcji nauczyciela jako eksperta, lub, ujmując rzecz inaczej — modelu czy wzorca do naśladowania. Zadaniem nauczyciela w takiej sytuacji jest uświadomienie studentom osobistej odpowiedzialności za gromadzoną wiedzę oraz uzmysłowienie konieczności zdobywania doświadczenia wykorzystywanego następnie do realizacji zadań tłumaczeniowych. Taki proces nie może być procesem jednostronnym, polegającym na przekazywaniu informacji, ale powinien być wzajemną wymianą doświadczeń lub nawet, jak określa to Sainz (1995:138) „energią przepływającą w obie strony”<sup>1</sup>. Takie zagadnienia, związane z procesem dydaktycznym, jak rozwijanie w studentach umiejętności wykorzystywania zasobów wiedzy językowej i pozajęzykowej, podejmowania decyzji dotyczących wyboru odpowiednich opcji tłumaczeniowych, oddania intencji autora tekstu źródłowego, koncentracji na etapach i elementach procesu prowadzącej do rozwinięcia automatycznych procedur, czy też rozwoju umiejętności analizy i syntezy informacji kontekstowych stanowią pewne uniwersalia tłumaczeniowe, niezależne od sposobu tłumaczenia i tym samym można je również stosować w dydaktyce i ocenie tłumaczenia ustnego.

<sup>1</sup> Cytaty ze źródeł angielskojęzycznych w tłumaczeniu autorki rozdziału.

Trzecia z ról — rola nauczyciela jako partnera — wydaje się trudna do realizacji z racji chociażby różnicy w doświadczeniu posiadanym przez obie strony procesu: nauczyciel stoi na pozycji z góry bardziej uprzywilejowanej, mogąc skorzystać w większym stopniu z zasobów wiedzy i doświadczenia niż studenci. Jego zadaniem jest raczej funkcja przewodnika, pokazującego potencjalne rozwiązania problemów, a także sposoby radzenia sobie z sytuacjami nowymi i nieznanymi. Takie podejście umożliwia studentom wykształcenie poczucia odpowiedzialności za wykonywane zadania, a także współodpowiedzialności za proces dydaktyczny zwiększającej zaangażowanie i motywację do dalszych działań zmierzających do pogłębiania wiedzy i doskonalenia warsztatu. Studenci mogą na dalszych etapach działać w miarę niezależnie od nauczyciela, oceniać jakość wykonanych przez siebie zadań (rola samooceny) czy też wartościować pracę innych studentów (ocena porównawcza). Z drugiej strony jednak, wszystkie te wymagania sprawiają, że na nauczycielu spoczywa jeszcze więcej obowiązków, którym musi sprostać i do realizacji których musi posiadać określone kompetencje.

W literaturze przedmiotu kwestia kompetencji, którymi powinien charakteryzować się nauczyciel nie jest zbyt często poddawana analizie. Zagadnienia te poruszane były na przykład w pracach takich badaczy jak Colina (2003), Kelly (2005) czy Gouadec (2007). Syntetyczne ujęcie prezentuje Englund Dimitrova (2002), podkreślając znaczenie roli nauczyciela w kształceniu tłumacza. Nauczyciel powinien łączyć perspektywę teoretyczną i praktyczną, aby adept kursu stopniowo zdawał sobie sprawę nie tylko z mechanizmów sterujących procesem tłumaczeniowym, ale także z wyzwań i wymagań nieodłącznie związanych z tym zawodem w rzeczywistości. Ponadto, aby umożliwić studentom późniejszy start na ścieżce kariery tłumaczeniowej, nauczyciel odpowiedzialny jest za dzielenie się wiedzą, kompetencjami i doświadczeniem w zakresie podejmowania decyzji, umiejętności zarządzania stresem, pracy w zespole czy przestrzegania zasad etyki zawodowej; z uwzględnieniem trudnych sytuacji komunikacyjnych czy różnego rodzaju ograniczeń. Ważne jest, aby nauczyciel taki rozumiał potrzeby studentów i ich oczekiwania, potrafił ich motywować, zachęcał do rozwijania umiejętności refleksyjnego myślenia oraz potrafił tak rozplanować program kształcenia, aby był on dostosowany do dynamicznych zmian na rynku pracy i odpowiadał na jego potrzeby. Nauczyciel powinien również umieć określić metody i kryteria oceny oraz umieć uzasadnić ich przydatność i zasadność w procesie dydaktycznym, umieć ocenić poziom umiejętności studentów (kompetencje nabyte oraz kompetencje deficytowe w rozumieniu przyjętych kryteriów oceny), a także umieć dokonywać samooceny (bez której trudno mówić o ciągłym rozwoju).

### 14.3. RODZAJE OCENIANIA

Funkcje oceny w kontekście dydaktycznym to przede wszystkim możliwość sprawdzenia, opisu oraz porównania osiągnięć studentów i tworzonych przez nich tłumaczeń. Należy jednak podkreślić, że zaangażowanie studentów w proces oceniania jest czynnikiem niezbędnym w gromadzeniu doświadczenia dydaktycznego przez nauczyciela. Zaangażowanie jest możliwe w sytuacji, kiedy studenci chcą nauczyć się wykorzystywać mechanizmy oceniania (co pozwoli im na lepsze kontrolowanie procesu uczenia się) i biorą współodpowiedzialność za cele i proces kształcenia, monitorowanie postępu w określonych ramach czasowych oraz analizę i ocenę własnej pracy.

Rolą nauczyciela jest dokonywanie oceny formatywnej i sumatywnej. Ocena formatywna pozwala opisać efekty uzyskane w trakcie zajęć i pomaga nauczycielowi dokonać ewaluacji osiągnięć studentów w danych ramach czasowych, natomiast studentom zorientować się, czy w ich wiedzy bądź kompetencjach pojawiają się deficyty. Ocena sumatywna zazwyczaj przeprowadzana jest pod koniec danego okresu nauczania (np. koniec zajęć z danego przedmiotu), co pozwala podsumować osiągnięcia studentów oraz określić stopień, w jakim założone cele zostały osiągnięte (Sawyer 2004: 6). Ocena sumatywna może być konieczna dla weryfikacji umiejętności osiągniętych przez studenta pod koniec zajęć; należy jednak zauważyć, że rozwój kompetencji u tłumacza wynika głównie z oceny formatywnej (Fowler 2007: 254).

Zadaniem studentów jest ocena porównawcza i samoocena. Samoocena jest niezwykle ważna w procesie kształcenia w kierunku tłumaczenia konferencyjnego, ale jest również istotna dla tłumaczy profesjonalnych — na ścieżce zawodowej tłumacze pracują jednak w pewnej izolacji, ponosząc wyłączną odpowiedzialność za tworzone tłumaczenie, a jedną z niewielu form oceny, której mogą się spodziewać, jest informacja zwrotna od zleceniodawcy. Nieczęsto przyjmuje ona postać całościowej oceny pracy tłumacza z uwzględnieniem kryteriów oceny jakości — to raczej subiektywne wrażenie jednostki i nie jest ono ujęte w kategoriach zobiektywizowanych. W takiej sytuacji istotne jest, aby studenci jeszcze na etapie kształcenia nauczyli się oceniać samych siebie, aby móc korzystać z tego narzędzia w przyszłości (zob. Fowler 2007: 255). Samoocena sprzyja zatem powstawaniu dobrych praktyk w tłumaczeniu profesjonalnym, a także prowadzi do kształtowania wiedzy eksperckiej oraz świadomości posiadanej (posiadanych) kompetencji (natury językowej i pozajęzykowej) dających możliwość merytorycznej obrony proponowanych przez siebie rozwiązań.

## OCENIANIE

W przypadku oceny porównawczej studenci przyjmują rolę nauczyciela. Należy jednak podkreślić, że ocena porównawcza ma sens, tylko jeżeli studenci rozumieją cel jej stosowania (Black i William 1998:6). Jeżeli tak nie jest, to w sposób oczywisty nie będą w stanie ani ocenić siebie nawzajem, ani przekazać informacji zwrotnej innym. Jej kryteria muszą być więc jasne i oczywiste, tak aby studenci mogli dostosować efekty swojej pracy do komponentów oceny. Rezultatem tego będzie zwiększenie autonomii studenta i tym samym rozwoju myślenia refleksyjnego, które stanowi jeden z filarów rozwoju kompetencji tłumacza.

Jak już wspomniano powyżej, umiejętność oceny tłumaczenia innych to ważny krok w kierunku oceniania własnych umiejętności. Z jednej strony w kształceniu tłumaczy ustnych większe zaangażowanie studenta i większa autonomia oznacza zarówno kształtowanie umiejętności monitorowania jakości własnej pracy czy opracowywania sposobu poprawiania wyników (również poprzez przygotowanie indywidualnego planu rozwoju w zależności od posiadanej wiedzy i doświadczenia) — jak i świadomość deficytów dotyczących wiedzy, posiadanych umiejętności i sprawności (a także zdobywanie motywacji do ich eliminowania). Z drugiej jednak strony należy wziąć pod uwagę fakt, że autonomia jest kwestią bardzo zindywidualizowaną — dla części studentów może stanowić za duże obciążenie, mogą się jej obawiać ze względu na niepewność co do wyboru celów, które chcą osiągnąć. Trudno również zignorować fakt, że dla części nauczycieli student bardziej autonomiczny oznacza mniejszą kontrolę nad grupą ćwiczeniową składającą się w takim wypadku z jednostek dokonujących ciągłego oceniania. Współpraca i wzajemne konsultacje, dzielenie się doświadczeniem z wykorzystaniem wspomnianego wyżej wzorca nauczyciela jako eksperta do naśladowania wymaga zaangażowania całej grupy, nie tylko jej części, a więc niezbędna jest wcześniejsza praca z grupą ćwiczeniową, wyjaśnienie celów kształcenia oraz konieczności dokonywania ocen porównawczych i samooceny. Ten etap pracy dydaktycznej w połączeniu z wyjaśnieniem stosowanych kryteriów przyczynią się do powiększenia zasobów poznawczych i umiejętności oceniania, które to kompetencje studenci-tłumacze z pewnością ujawnią na dalszych etapach ich rozwoju zawodowego.

### 14.4. SPOSOBY OCENIANIA

Deficyt badań dotyczących sformalizowanej oceny oraz narzędzi oceniania w tłumaczeniu ustnym wydaje się znajdować potwierdzenie w fakcie, że ocena tłumaczenia ustnego ma w dużym stopniu charakter intuicyj-

ny, a każdy nauczyciel oceniający tłumaczenie studentów stosuje własne, zindywidualizowane kryteria. Zdarza się, że w skrajnych przypadkach nauczyciel nie stosuje kryteriów w ogóle, polegając na subiektywnych odczuciach. W tym miejscu należy podkreślić, że takiego podejścia – unikającego kategorii zobiektywizowanych – należy się wystrzegać. Trudno też nie zauważyć, że aby ocena była obiektywna i dawała się zastosować w praktyce, powinna być adekwatna i rzetelna (Sawyer 2004: 100), gdzie – przy wzajemnym powiązaniu obu tych cech – adekwatność to poddawanie ocenie wyłącznie jakości tłumaczenia lub poziomu umiejętności tłumaczeniowych, a rzetelność dotyczy konsekwencji w stosowaniu określonych mierzalnych wskaźników, a także porównywalności wyników (Lee 2008: 173). Opracowanie narzędzi oceny jest jednym z niezwykle istotnych zadań dydaktyki przekładu. Poniżej zaprezentowane zostaną cztery skale oceniania, z których trzy zostały stworzone na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (tylko badanie Schjoldager pochodzi z 1996 roku), co pokazuje dynamicznie rosnącą tendencję do podejmowania prób ujęcia istniejących kryteriów w ramy i ich konsolidacji.

Schjoldager (1996) opracowała formularz informacji zwrotnej dla studentów, aby sami mogli dokonać zarówno samooceny, jak i oceny porównawczej. Formularz ten, jako narzędzie diagnostyczne, może również służyć nauczycielom do oceny pracy studentów na zajęciach. Stworzone przez Schjoldager (w założeniu jasno sprecyzowane) kryteria pozwalają na dokonanie porównania tłumaczenia studenta z sytuacją idealną, w której:

- słuchacz rozumie, co mówi tłumacz i jest w stanie go słuchać (dotyczy to sposobu prezentacji i stopnia zrozumienia tekstu, sposobu artykulacji, intonacji, tonu głosu, unikania niedokończonych zdań);
- język, którego używa tłumacz jest adekwatny z punktu widzenia językowego i pozajęzykowego (ewentualne błędy w wymowie, błędy gramatyczne, niewłaściwe struktury składniowe lub leksykalne);
- tłumaczenie jest spójne i wiarygodne (możliwy brak logiki w wypowiedzi, rozpoczynanie i kończenie zdań w sposób nagły);
- tłumacz wiernie przekazuje treść wypowiedzi mówcy (możliwość, że tłumacz przedrzeźnia mówcę, pomija istotne elementy wypowiedzi, zmienia ją w sposób nieuzasadniony bądź coś od siebie dodaje).

Formularz kładzie nacisk zarówno na słabe, jak i mocne strony ocenianych tłumaczeń, co oznacza, że studenci nie tylko otrzymują pochwały, ale także informacje, na jakich deficytach tłumaczenia powinni się skupić. Tym samym w coraz większym stopniu opanowują umiejętność formułowania i akceptowania ocen krytycznych. Ponadto formularz w czytelny sposób przedstawia kryteria oceny stosowane zarówno na za-

jęciach, jak i na egzaminie. Jasność i przejrzystość kryteriów sprawia, że całość oceny jest o wiele bardziej zrozumiała i w o wiele większym stopniu przyswajalna niż w sytuacji, gdy kryteria studenci musieliby przygotować sami (Schjoldager 1996: 188). Co więcej, stosowanie tych samych kryteriów na zajęciach i w trakcie egzaminu powoduje, że metody oceny są konsekwentne, a zarówno studenci, jak i nauczyciele mogą skupić się na ocenie danej umiejętności w danym momencie.

Riccardi (2002) w swoich pracach dotyczących oceny jakości postuluje dwie grupy wartościowania: makro- i mikrokryteria. Te pierwsze określił Viezzi (1996) na podstawie wyników swoich badań. Viezzi uważa, że skuteczna komunikacja w przekładzie ustnym opiera się na czterech filarach, a mianowicie równoważności (ekwiwalencji), dokładności, odpowiedniości oraz użyteczności. Powyższe czynniki wynikają z natury przekładu ustnego, który jest przede wszystkim (1) usługą świadczoną przez profesjonalistów, (2) aktem komunikacji oraz (3) aktem działalności międzyjęzykowej i międzykulturowej (Viezzi 1996: 77). Ekwiwalencja i dokładność to kryteria odnoszące się do relacji pomiędzy tekstem źródłowym a docelowym; odpowiedniość i użyteczność dotyczą relacji pomiędzy tekstem źródłowym a jego odbiorcą w danej sytuacji komunikacyjnej (Viezzi 1996: 119). Druga grupa czynników oceny — mikrokryteria — została stworzona na podstawie kwestionariuszy przeprowadzonych przez Riccardi w SSLMIT<sup>2</sup> i przedstawiona jest w postaci dwóch kwestionariuszy — do tłumaczenia symultanicznego i konsekwentnego. W obu kwestionariuszach ujęto piętnaście kryteriów językowych i elementów związanych z tłumaczeniem ustnym. W założeniu mają one służyć jako narzędzie do badania tych obszarów kompetencji studentów, w których występują deficyty. Mikrokryteria obejmują odstępstwa fonologiczne, prozodyczne, przerwy, odstępstwa leksykalne, morfosyntaktyczne, logiczno-semantyczne, pominięcia, dodawanie treści, przeformułowanie treści, rejestr, techniki, skuteczne rozwiązania, ogólne wrażenie; oraz dwa dodatkowe mikrokryteria dla tłumaczenia konsekwentnego, czyli kontakt wzrokowy oraz gestykulacja wraz z postawą w trakcie tłumaczenia. Według Riccardi mikrokryteria należą strukturalnie do makrokryteriów, w związku z czym na przykład odpowiedniość wiąże się z takimi mikrokryteriami jak rejestr, odstępstwa logiczno-semantyczne czy prozodia, a dokładność wynika z dokonania właściwych wyborów na poziomie leksykalnym, prozodycznym i morfosyntaktycznym (Riccardi 2002: 124).

<sup>2</sup> SSLMIT — Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori znajdująca się na Uniwersytecie w Trieście

Należy zauważyć, że chociaż Riccardi czyni zastrzeżenie dotyczące pewnej umowności zastosowanego przez nią narzędzia oceny, to jednak kwestionariusz koncentruje się na błędach popełnionych przez tłumacza. Nie widać w nim też struktury hierarchicznej, uporządkowania — od czynników najważniejszych w tłumaczeniu po te najmniej istotne. Trudno uznać, że wszystkie wymienione kryteria mają jednakowe znaczenie dla przekazu. Można też zadać pytanie, czy ich pozycja w kwestionariuszu jest przypadkowa czy też zamierzona (np. dlaczego kryteria „przerwy” i „odstępstwa” sąsiadują ze sobą bądź dlaczego równie blisko siebie występują „przeformułowania” i „rejestr”). Ponadto pojęcia nie do końca są jednoznaczne, co może sprawić, że studenci — ale także nauczyciele — mogą mieć trudności z prawidłowym ich zastosowaniem (przykładowo powstaje pytanie, jakie odstępstwa morfosyntaktyczne autorka kwestionariusza ma na myśli lub czym są odstępstwa prozodyczne). Innym problemem może być duża liczba kryteriów — ich praktyczne zastosowanie w czasie trwania egzaminu może być problematyczne.

Lee (2008) w swoim modelu stosuje kryteria oceny wzorowane częściowo na badaniu Pöchhacker (2001), który postulował cztery główne kryteria oceny w dwóch płaszczyznach, mianowicie: (1) płaszczyzna leksykalno-semantyczna (dokładne przekazanie treści, zastosowanie odpowiednich ekwiwalentów w języku docelowym) oraz (2) płaszczyzna pragmatyczna (ekwiwalentność zamierzonego efektu, skuteczna interakcja komunikacyjna) (Pöchhacker 2001: 413). Lee zauważa, że trudno jest w poniekąd laboratoryjnych czy nieco odrealnionych warunkach zajęć ocenić kompetencje społeczne czy w pełni zmierzyć skuteczność interakcji komunikacyjnej, dlatego też do swojego formularza oceny proponuje włączyć trzy pojęcia: dokładność, jakość tekstu docelowego oraz sposób prezentacji. Dokładność to klasyczne już pojęcie oznaczające przekazanie treści komunikatu w języku docelowym; dokładność nie odnosi się wyłącznie do podobieństwa natury leksykalnej pomiędzy oryginałem a tłumaczeniem, ale również do wywarcia u odbiorców przekładu wrażenia podobnego do zamierzonego przez autora oryginału w stosunku do pierwotnych odbiorców. Jakość języka docelowego oznacza jakość przekazu treści w sensie poprawności językowej, naturalności brzmienia czy też kontekstowej odpowiedniości języka (co obejmuje np. fonologię, morfologię, składnię, rejestr i styl). Z kolei sposób prezentacji można ocenić bez odniesień do oryginału czy znajomości języka źródłowego; obejmuje on takie elementy jak: sposób artykulacji, brak przerw w mówieniu, wahanie, dźwięki dodatkowe, nadmierne poprawianie się czy operowanie głosem (kontakt wzrokowy czy postawa w trakcie tłumaczenia mogą być poddane ocenie wyłącznie wtedy, gdy nagrywane są w formie wideo).

Skala zastosowana w badaniu jest skalą analityczną (Lee 2008: 171), tym samym umożliwia określenie poziomu jakości tłumaczenia przez porównanie go z opisem przynależnym każdemu zastosowanemu w skali kryterium.

Każdemu z trzech kryteriów przyporządkowano mierzalny punktowo (w skali 0–6) zakres realizacji odzwierciedlający trzy płaszczyzny: rozumienie ze słuchu, stopień znajomości języka oraz umiejętność występowania publicznego. Pierwsze kryterium, dokładność, obejmuje jakość wiernie przekazanej treści z zachowaniem ekwiwalencji semantycznej i pragmatycznej, dzięki czemu zamierzony efekt zostaje osiągnięty, a tekst ma znaczenie identyczne jak oryginał. Odstępstwa od tekstu źródłowego (np. pomijanie lub dodawanie pewnych elementów czy nieuzasadnione zmiany znaczenia) należy analizować ze względu na ich wpływ na spójność i logikę tłumaczonego tekstu oraz wierne przekazanie treści. Jakość tłumaczenia musi odzwierciedlać językową poprawność i dopasowanie do kontekstu. Odstępstwa od poprawności językowej dotyczą na przykład niewłaściwej wymowy, akcentu, niewłaściwej gramatyki, interferencji z języka źródłowego czy też zastosowania niewłaściwego rejestru. Ostatnie kryterium, czyli sposób prezentacji, obejmuje takie elementy jak jakość wystąpień publicznych czy skuteczna komunikacja, przy czym odstępstwa związane są z takimi kwestiami jak na przykład przerwy, wahanie, monotonna intonacja czy bardzo wolne tempo mówienia.

Lee przyznaje punkty w ramach każdego z powyższych kryteriów, w zależności od poziomu spełnienia wymogów. Pewne wątpliwości może budzić sposób gradacji poszczególnych elementów odzwierciedlony w opisie badanych umiejętności. Na przykład w przypadku kryterium dokładności Lee najwyższą notę (6 pkt.) przewiduje za „całkowite zrozumienie treści tekstu oryginalnego”, a notę niższą otrzymuje „dobre zrozumienie treści tekstu oryginalnego” (z wyjaśnieniem, iż w tłumaczeniu pojawiły się pewne odstępstwa od oryginału, ale nie wpływają one w znaczący sposób na ogólną spójność i znaczenie tekstu) — można więc zadać sobie pytanie, jaka jest różnica pomiędzy „całkowitym” a „dobrym”? Intuicyjność — a tym samym w dużej mierze subiektywizm — oceny powoduje rozmycie pojęciowe podobnych w dużym stopniu określeń. Czy „dobre” nie oznacza spełnienia przewidzianych dla danej kategorii kryteriów? Ponadto oprócz „zrozumienia treści tekstu oryginalnego” ważne byłoby także przekazanie tejże treści, ponieważ nie wiemy, czy i w jakim stopniu tłumacz zwerbalizował w języku docelowym to, co zrozumiał. Podobnie nieco niejasne są określenia w dolnych granicach punktowych, gdzie — w tym samym kryterium — mamy „niewłaściwe” i „słabe” zrozumienie treści tekstu oryginalnego (Lee wyjaśnia przy tym, że w obu

powyższych przypadkach treść została przekazana w sposób niedokładny — przy czym w pierwszym mamy „wiele odstępstw od tekstu źródłowego”, a w drugim „poważne odstępstwa od tekstu źródłowego”). Jeżeli tłumaczenie jest „niewłaściwe”, to można je przecież traktować jako tłumaczenie słabej jakości.

Podobnie nieco nieostre są kryteria oceny dotyczące pozostałych dwóch aspektów. W przypadku poprawności językowej mamy „znakomitą” i „bardzo dobrą” znajomość języka, gdzie wykładnia obu tych ocen tak naprawdę niewiele się różni (w pierwszym przypadku w wyjaśnieniu mamy „niewiele błędów językowych”, a w drugim — „kilka drobnych błędów językowych”, które to błędy nie utrudniają zrozumienia tekstu). Również niezbyt konkretnie opisano kryteria oceny występowania publicznego. Autorka posługuje się tu następującymi określeniami — „doskonały sposób prezentacji (komunikacji)” i „bardzo dobry sposób prezentacji (komunikacji)”.

Powyższe wątpliwości wydają się mieć odzwierciedlenie w wynikach badania przeprowadzonego przez Lee, w którym skalę oceniały dwie grupy uczestników: dziewięciu profesjonalnych tłumaczy (o różnym zakresie doświadczenia zawodowego) i jedenastu studentów (początkujący tłumacze po ukończeniu kursu z tłumaczenia ustnego w ramach programu kształcenia tłumaczy). Większość oceniających uważała, że kryteria są zrozumiałe i adekwatne oraz że dostatecznie różnią się między sobą (dotyczyło to zwłaszcza takich kryteriów jak jakość tekstu docelowego i sposób prezentacji). Punktacja nie budziła zastrzeżeń, choć część tłumaczy profesjonalnych uważała, że dokładność powinna być oceniana wyżej. W opinii 85% badanych zastosowane skale były przydatne do oceniania każdego kryterium, a zakresy skal w odpowiedni sposób odnosiły się do poziomu umiejętności. Prawie wszyscy oceniający zgadzali się, że ocena analityczna jest o wiele bardziej precyzyjna niż ocena holistyczna, w której jakość tłumaczenia oceniana jest z perspektywy całościowej i gdzie różnym aspektom jakości nie przypisuje się odrębnych wartości punktowych (Lee 2008: 171).

Można jednak zauważyć rozbieżności pomiędzy wskaźnikami procentowymi ocen przyznanych przez poszczególnych oceniających w odniesieniu do oceny trzech kryteriów (oraz związanych z nimi zakresów skal) w grupie studentów. Lee sama czyni spostrzeżenie, że prawdopodobnie rozbieżności i pewne niekonsekwencje w ocenie (a nawet deklarowane przez część studentów trudności z jej dokonaniem) wynikają z braku doświadczenia zarówno w tłumaczeniu ustnym, jak i w ocenianiu w ogóle (Lee 2008: 176). Niski poziom zgodności ocen w zakresach poszczególnych kryteriów może wskazywać na różną percepcję przedmiotowego kry-

terium wśród oceniających, co *per se* jest zjawiskiem wartym pogłębionej analizy. Na sposób oceniania niewątpliwie wpływ mają takie czynniki jak wykształcenie, doświadczenie czy oczekiwania, odmienne interpretacje skal bądź też percepcja elementów niemających bezpośredniego związku ze skalami. Ponadto ogólna średnia punktów przyznanych przez studentów była wyższa niż średnia punktacja według tłumaczy profesjonalnych, co zdaniem Lee (2008: 176) wynika z innego postrzegania i rozumienia pojęcia jakości tłumaczenia przez tłumaczy profesjonalnych i przez studentów, jak również z odmiennych oczekiwań obu grup. W kontekście dydaktycznym istotny wydaje się fakt, że dla wszystkich studentów biorących udział w badaniu (którzy ukończyli kurs tłumaczenia ustnego) skale okazały się przydatne w określaniu własnych słabych i mocnych stron. A zatem — jak potwierdza Lee (2008: 177) — precyzyjne i dobrze przygotowane skale mogą być również użyteczne w samoocenie.

Badanie miało pewne dosyć ważne ograniczenia: oceniano tylko pięć tłumaczeń, uczestnicy eksperymentu nie przeszli szkolenia z ewaluacji, nie było możliwości dokonania porównania oceny holistycznej i analitycznej. Ponadto skala Lee jest skalą zorientowaną na produkt, natomiast ocena trafności i uniwersalizacja skali wymagałaby raczej oceny kryteriów procesowych. Co więcej, można zauważyć pewne logiczne niekonsekwencje: na przykład przy ocenie tłumaczenia na język docelowy taka sama punktacja przypisana jest w kategorii produktu (środkowa część tabeli) i procesu (prawa część tabeli); tekst w języku docelowym jest odpowiedni, natomiast zawiera błędy językowe utrudniające zrozumienie, co w kategorii procesowej określono jako posługiwanie się językiem w sposób odpowiedni. Oczywiście jest, że te dwie oceny są z punktu widzenia jakości przekładu niewspółmierne. Przykładanie identycznej wagi punktowej do różniących się jednak wyników może prowadzić do ich nietrafności i niespójności. Skala Lee, pomimo wspomnianych wyżej deficytów, jest jednak kolejnym krokiem w stronę przygotowania pewnego dającego się wykorzystać wzorca (modelu) oceny tłumaczenia ustnego.

Kolejnym interesującym badaniem była analiza oceny tłumaczenia ustnego przeprowadzona przez Tiselius (2009) wzorowana na modelu Carrola (1966). Tiselius celowo wybrała skalę Carrola ze względu na łatwość jej stosowania i możliwość zaadaptowania do sytuacji, w której oceniający nie są profesjonalnymi tłumaczami. Pierwotnie skale Carrola miały na celu mierzenie jakości (w tłumaczeniu maszynowym) jako porównanie stopnia zrozumiałości oraz informatywności tekstu docelowego i tekstu źródłowego. W odróżnieniu od Lee, Tiselius chciała zastosować skalę do oceny tłumaczenia w ujęciu holistycznym (Tiselius 2009: 96; skala Carrola opisana została na str. 97–99).

Skala — podobnie jak u Lee — była sześciopunktowa; oprócz skróconej tabeli oceny oceniający otrzymali również rozszerzony opis kryteriów dotyczących każdej wartości punktowej. Jeżeli chodzi o zrozumiałość (jako pojęcie wzbogacone przez Tiseliusa o takie kryteria jak płynność, jasność czy adekwatność), to na skali można było zaznaczyć odpowiedzi od 1 (tekst całkowicie niezrozumiały) do 6 (tekst całkowicie zrozumiały), natomiast w przypadku informatywności odpowiedzi zaznaczano na skali od 0 (oryginał zawiera mniej informacji niż tłumaczenie) do 6 (wyłącznie nowe informacje). W obu kryteriach wartości liczbowe są swoim przeciwieństwem: 1 w przypadku informatywności oznacza najwyższy stopień korespondencji z oryginałem i dlatego też jest notą najwyższą, natomiast 6 oznacza niewielki stopień korespondencji z oryginałem. Należy zauważyć, że powyższe odwrócenie wartości liczbowych może być przyczyną dezorientacji u osób oceniających: w badaniu oczekiwano by jednak konsekwencji stosowania przedziałów punktowych. Punktacja powinna być jednorodna, z taką samą liczbą identycznie zhierarchizowanych punktów za dane kryterium. Różniące się wartości na skalach powodują — niezamierzone z pewnością przez autorkę — trudności z dostrzeżeniem wyraźnych tendencji wśród oceniających.

Skala Carrolla zmodyfikowana przez Tiseliusa została wykorzystana do oceny tłumaczenia ustnego (trwającego 10 minut) wykonanego przez dziewięciu tłumaczy oraz początkujących studentów na trzech różnych etapach doświadczenia zawodowego (brak jakiegokolwiek doświadczenia w tłumaczeniu ustnym, czyli początkujący studenci; doświadczenie krótsze niż dwa lata; doświadczenie dłuższe niż dwadzieścia lat). Tłumaczenia (po transkrypcji tekstów, z zaznaczonymi znakami interpunkcyjnymi zgodnie z intonacją) zostały ocenione przez dwie grupy przeszkolonych oceniających, którzy zostali uprzednio poinformowani o sposobie przeprowadzenia badania. Studenci (niemający wcześniej żadnej styczności z tłumaczeniem) odbyli sesje oceniające w trakcie zajęć, a tłumacze uczestniczyli w szkoleniu w miejscu pracy (w trakcie przerw lub po zakończeniu pracy). Szkolenie polegało na wprowadzeniu i omówieniu skal oraz przeprowadzeniu oceny próbnej, w trakcie której oceniający mogli prosić o wyjaśnienia dotyczące poszczególnych aspektów skali lub sposobu oceniania. Dwie grupy badanych obejmowały w sumie dwanaście osób, przy czym w badaniu udział wzięli tłumacze z przynajmniej ośmioletnim doświadczeniem pracujący w Parlamencie Europejskim oraz studenci. Eksperyment zakończył się porównaniem wyników obu grup.

W badaniu, zgodnie z przewidywaniami, więcej punktów uzyskiwali bardziej doświadczeni tłumacze, co oznacza pozytywną weryfikację skal oceniania w świetle założeń badania. Oceny, które uzyskano od tłumaczy

## OCENIANIE

profesjonalnych i studentów (nieposiadających żadnego doświadczenia tłumaczeniowego) okazały się spójne. Ograniczeniem badania jest — podobnie jak u Lee, co zaznacza również Tiselius (2009: 115) — licznie mało reprezentatywna grupa badanych. W tej małej grupie większe doświadczenie jest zbieżne z wyższą punktacją, ale gdy założymy zdecydowanie większą liczbę osób biorących udział w eksperymencie, wyniki mogłyby przedstawiać się nieco inaczej. Ponadto badanie zostało przeprowadzone nie w prawdziwej sytuacji tłumaczeniowej, ale w sytuacji stworzonej na potrzeby prowadzonego badania, tłumaczenia poddane ocenie zostały podzielone na fragmenty, a oceniający nie słuchali tłumaczy, tylko oceniali transkrypty. Podobnie jak w badaniu Lee tłumacze oceniali nieco surowiej niż studenci, co zapewne wynika z większej wiedzy i doświadczenia, natomiast, co warto odnotować, te same aspekty tłumaczenia były ważne zarówno dla tłumaczy, jak i dla studentów. Należy również zaznaczyć, że skala Carrolla wykorzystana w badaniu przez Tiselius jest skalą w znacznym stopniu zorientowaną na produkt, a nie na proces.

Można zaryzykować wniosek, że skale podobne do powyższej można wykorzystać również w ocenie formatywnej. Jedną z kluczowych wartości takiego oceniania tłumaczenia, wynikającą ze stosowania zaadaptowanej przez Tiselius skali Carrolla, jest przejrzystość i zrozumiałość stosowanych kryteriów — skala z dodatkowymi informacjami opisowymi jest łatwiejsza i bardziej przyjazna użytkownikowi niż skala z niedookreślonymi kryteriami.

### 14.5. PROPOZYCJA KRYTERIÓW OCENY

Modelowa skala oceny powinna być zorientowana na proces, a nie na produkt i jako taka może być jednym z narzędzi w dydaktyce. Zorientowanie skali na proces służy podkreśleniu jego znaczenia w stopniowym rozwoju prowadzącym do zwiększania się kompetencji od początkującego tłumacza do profesjonalisty, co ma miejsce zawsze w powiązaniu z rosnącą wiedzą i doświadczeniem tłumacza. Skala taka nie może obejmować zbyt dużej liczby kategorii lub kryteriów. Wprowadzenie na przykład piętnastu kryteriów oceny, tak jak w przypadku omówionej powyżej skali zastosowanej przez Riccardi, powoduje rozmycie pojęć, a różnice między kryteriami są nieostre i intuicyjne. Nie do końca realne i obiektywne jest założenie, że oceniający powinien ująć w ocenie wszystkie możliwe aspekty istotne dla tłumaczenia — mamy wtedy do czynienia z sytuacją konieczności oceny bardzo wielu komponentów. Jak rzetelnie ocenić na

przykład piętnaście czy siedemnaście kryteriów w wystąpieniu studenta? Mnożenie kryteriów wydaje się niepotrzebne, ponieważ powoduje zacieranie ogólnego obrazu.

Punktacja powinna być jasna, nie polegająca raczej na układzie binarnym tylko na przykład na skali od 1 do 3, gdzie 1 oznaczałoby najniższą możliwą liczbę punktów, a 3 najwyższą. Nadmierna gradacja kryteriów może być niejasna dla ocenianego (widać to chociażby w wynikach analizy skal, w których sąsiadują oceny typu „znakomity” i „bardzo dobry”). Skala w postaci formularza obejmującego kryteria oceny w założeniu ma dawać nauczycielowi podstawę do oceny formatywnej i sumatywnej, a studentowi do samooceny, aby adept kursu zdawał sobie sprawę z deficytów, znał swoje mocne strony i wiedział, co należy poprawić. Kryteria oceny muszą być zrozumiałe dla ocenianego, jeśli bierze się pod uwagę aktywny udział i zaangażowanie studenta czy korzystanie z oceny formatywnej jako narzędzia rozwoju kompetencji. Ocena powinna być przyjazna użytkownikowi: student powinien rozumieć i akceptować kryteria, według których będzie oceniany; w odbiorze nauczyciela kryteria mają być praktyczne i weryfikowalne, a także dostosowane do etapu rozwoju kompetencji tłumaczeniowej, na którym student się znajduje. Z przedstawionych powyżej skal model oceny Lee wydaje się na tyle szeroki, że można go zastosować w różnych kontekstach, a z drugiej strony na tyle szczegółowy, że pozwala uchwycić i zweryfikować najważniejsze elementy mające znaczenie dla uznania tłumaczenia ustnego za tłumaczenie dobrej jakości. W przeciwieństwie do bardzo rozbudowanych formularzy oceny — autorstwa Schjoldager, Riccardi czy Tiselius — skala Lee daje nauczycielowi dosyć znaczne pole manewru przy tworzeniu własnych modeli oceny. Trudno nazywać ją jednak modelem uniwersalnym i z pewnością wymaga dalszych badań celem uwiarygodnienia wyników oraz oceny ich trafności.

Ustalenie dosyć ostrych granic między poziomami punktacji w poszczególnych kryteriach wydaje się istotne, aby uniknąć sytuacji pewnego — pokazanego w skali Lee — niedookreślenia oraz niewystarczająco wyeksplikowanych różnic między poszczególnymi przedziałami punktowymi. Dlatego można zaproponować punkty na skali od 1 do 3, gdzie 1 oznacza niewystarczający lub nieodpowiedni wynik w danej kategorii lub przedziale, 2 to wynik odpowiedni, natomiast 3 to wynik bardzo dobry. Mnożenie czy też rozszerzanie punktacji prowadzi do sytuacji, w której następuje taka „fragmentacja” punktów, że oceniającemu trudno jest właściwie zdecydować się, czy zaprezentowane przez studenta tłumaczenie należy ocenić jako doskonałe czy raczej bardzo dobre. Należy pamiętać, że w sytuacji dydaktycznej nie oceniamy profesjonalistów, a studenci

potrzebują raczej informacji zwrotnej oraz konkretnego sposobu oceniania (z wyraźnie określonymi przedziałami punktowymi) niż rozważań natury prawie że statystycznej. Pozytywna informacja zwrotna oraz zwrócenie uwagi na wszystkie udane czy kreatywne rozwiązania mogą stanowić nawet osobne kategorie w ocenie. Warto nadmienić, że ocena powinna zawierać w sobie również element pozytywny, ponieważ sama krytyka (nawet jeśli jest konstruktywna) może mieć dla części studentów charakter demotywuujący. W interesującej nas sytuacji dydaktycznej i przy założeniu oceniania w czasie rzeczywistym nie ma możliwości wgłębiania się w nieostre określenia poszczególnych przedziałów punktowych — nauczyciel słucha jednocześnie tekstu oryginalnego oraz tekstu tłumaczonego, a więc sposób oceniania (stosowane przedziały punktowe przypisane danym kryteriom) nie może być zbyt rozbudowany, aby nie stanowił zbyt dużego obciążenia dla koncentracji.

Na podstawie zaprezentowanego przeglądu badań poniżej przedstawione zostały wstępne kryteria oceny wraz z przypisanymi im wartościami procentowymi:

- 1) kompetencja językowa (odnosząca się do stosowania prawidłowych struktur gramatycznych i leksykalnych, odpowiedniej terminologii, retoryki, zasad pragmatyki językowej), stanowiąca 30% całej oceny;
- 2) kompetencja pozajęzykowa (dotycząca wiedzy ogólnej, w której skład wchodzi znajomość kultury), stanowiąca 30% całej oceny;
- 3) znajomość warsztatu tłumacza (znajomość zasad etyki zawodowej, procedury związane z tłumaczeniem, techniki prezentacji tekstu obejmujące zachowania niewerbalne, sposób mówienia, umiejętność poszukiwania informacji), stanowiąca 20% całej oceny;
- 4) strategie tłumaczeniowe (umiejętność rozwiązywania problemów z wykorzystaniem gromadzonego doświadczenia, umiejętność oceny całości procesu, jak i jego części), stanowiąca 20% całej oceny.

Powyższe kryteria można oczywiście uszczegółowić, aby zarówno oceniający, jak i oceniani wiedzieli, które komponenty obejmuje ocena, należy jednak pamiętać, aby doprecyzowanie kryteriów nie przekształciło się w mnożenie *ad infinitum* cech pożądanych i poszukiwanych w danej płaszczyźnie czy danym zakresie oceny. Ocenę przeprowadza się na podstawie tłumaczeń wykonanych przez studentów w czasie zajęć; można także prowadzić ją dwutorowo: oceny tłumaczenia studenta dokonuje nauczyciel, ale także grupa ćwiczeniowa na zasadzie oceny porównawczej, stosując te same kryteria. Uzyskane wyniki warto następnie porównać i omówić, rozwijając w ten sposób umiejętność oceny w grupie, ale również budując w studencie umiejętność przyjmowania uwag krytycznych.

## 14.6. UWAGI KOŃCOWE

Ze względu na fakt, że dokonywanie oceny jest procesem złożonym (rozumienie i słuchanie tekstu oryginału oraz tłumaczenia w języku docelowym, ocenianie tłumaczenia w kontekście przyjętych przez siebie kryteriów oraz określanie oceny końcowej), każdy nauczyciel musi być świadomy, że albo w czasie rzeczywistym, albo później (np. po odsłuchaniu nagranych tłumaczenia) podejmuje decyzje zarówno jakościowe, jak i ilościowe. Decyzje jakościowe to weryfikacja występowania w tłumaczeniu przyjętych przez nauczyciela komponentów oceny, które uznaje za słuszne i potrzebne; decyzje jakościowe wraz z podejmowanymi decyzjami natury ilościowej (dotyczącymi wartości punktowych w ramach konkretnych kryteriów) prowadzą do określenia całościowej oceny za tłumaczenie. Warto w takiej sytuacji stworzyć własny model oceny, w którym wymienione powyżej kryteria stanowiłyby „mapę drogową”. Trudno mówić o homogeniczności sytuacji tłumaczeniowych w kontekście dydaktycznym, dlatego też bardzo szczegółowy i rozbudowany model oceny w różnych sytuacjach tłumaczeniowych mógłby być po prostu nieefektywny. Ważna jest indywidualizacja modelu oceny zgodnie z przyjętymi kluczowymi kryteriami, które najczęściej pojawiają się w literaturze przedmiotu i mogą stanowić wiarygodny punkt odniesienia. Podejście krytyczne sprawi, że będzie można oczywiście taki zindywidualizowany model oceny nazwać modelem subiektywnym, ale w stworzonej na potrzeby dydaktyczne rzeczywistości tłumaczeniowej ów subiektywizm to raczej zindywidualizowana perspektywa oceny studenta przez nauczyciela postrzegającego danego studenta przez pryzmat jego umiejętności, kompetencji i możliwości oraz stosującego w sposób konsekwentny i spójny stworzone przez siebie kryteria oceny.

## BIBLIOGRAFIA

- Angelelli, C.V., Jacobson H. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A Call for Dialogue between Research and Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Bühler, H. Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5, 1986, nr 4, s. 231–235.
- Black, P., Wiliam, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, nr 5 (1), 1998, s. 7–74.
- Carroll, J.B. An Experiment in Evaluating the Quality of Translations. *Mechanical Translations and Computational Linguistics* 9, nr 3–4, 1966, s. 55–66.

- Colina, S. *Translation Teaching: From Research to The Classroom*. New York/ San Francisco: McGraw Hill, 2003.
- Dollerup, C., Appel, V. (red.) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Englund Dimitrova, B. Training and Educating the Trainers – A Key Issue in Translators' Training. W: *Teaching Translation and Interpreting 4*. Red. Hung, E. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002, s.73–82.
- European Masters in Conference Interpreting . [dostęp: 14.12.2013]. Dostępny w WWW: <<http://www.emcinterpreting.org/?q=node/13>>.
- Fowler, Y. Formative Assessment: using Peer and Self-Assessment in Interpreter Training. W: *The Critical Link 4: Interpreters in the Community*. Red. Englund Dimitrova, B. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007, s. 253–262.
- Gouadec, D. *Translation as a profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- Hale, S. Controversies over the role of the court interpreter. W: *Crossing Borders in Community Interpreting*. Red. Valero-Garces, C., Martin, A. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2008, s. 99–121.
- Hartley, A. i in. Peer and self-assessment in conference interpreter training. CILT. [dostęp: 14.12.2013]. Dostępny w WWW: <[www.lang.ltsn.ac.uk/prf.aspx#lang1](http://www.lang.ltsn.ac.uk/prf.aspx#lang1)>.
- Kadic, M., Kaindl, K., Pöchhacker, F. (red.). *Translationswissenschaft*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2000.
- Kelly, D. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome, 2005.
- Klaudy, K. Quality assessment in school vs professional translation. W: *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Red. Dollerup C., Appel, V. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995, s.197–204.
- Kopczyński, A. Quality in conference interpreting: Some pragmatic problems. W: *Bridging the gap. Empirical Research in simultaneous interpretation*. Red. Lambert, S., Moser-Mercer, B. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, s. 87–100.
- Kurz, I. Conference Interpretation: Expectations of different user groups. *The Interpreter's Newsletter*. 1993, nr 5, Università degli Studi di Trieste, SSLM, s. 13–21.
- Kurz, I. Conference Interpreting: User Expectations. W: *Coming of Age: Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the American Translators Association*. Red. Hammond, D.L. Medford/New Jersey: Learned Information, 1989, s. 143–148.
- Lee, J. Rating Scales for Interpreting Performance. *The Interpreter and Translator Trainer*, nr 2(2), 2008, s. 165–184.
- Marrone, S. Quality: A Shared Objective. *The Interpreter's Newsletter*. 1993, nr 5, s. 35–41.
- Mesa, A.-M. The Cultural Interpreter: An Appreciated Professional. Results of a Study on Interpreting Services: Client, Health Care Worker and Interpreter Points of View. W: *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Red.

- Roberts, R.P., Carr, S.E. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, s. 67–79.
- Moser, P. Simultanes Konferenzdolmetschen. Anforderungen und Erwartungen der Benutzer. Endbericht, im Auftrag von AIIC. W: SRZ Stadt- und Regionalforschung: Wien, 1995.
- Pöhhacker, F. The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views. W: *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Red. Roberts R.P., Carr, S.E. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, s. 49–65.
- Pöhhacker, F. Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta* 2001, nr 46(2), s. 410–425.
- Riccardi, A. Evaluation in Interpretation: Macrocriterias and Microcriterias. W: *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Red. Hung, E. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002, s. 115–126.
- Sainz, M.J. Awareness and responsibility: our students as partners. W: *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Red. Dollerup, C., Appel, V. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995, s. 137–144.
- Sawyer, D. *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- Schjoldager, A. Assessment of Simultaneous Interpreting. W: *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Red. Dollerup, C., Appel, V. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996, s. 187–196.
- Tiselius, E. Revisiting Carroll's Scales. W: *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Red. Angelelli, C. i Jacobson, H. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009, s. 95–121.
- Viezzi, M. *Aspetti della Qualità in Interpretazione*. Trieste: SSLMIT, 1996.

## EVALUATION SUMMARY

The notion of interpreting assessment in the training context has been usually perceived as complex and problem-generating. It involves making quantitative and qualitative decisions pertaining to a plethora of components in the (trainee) interpreter's performance; these decisions are made in real time. The criteria on which the assessment is based should be understandable, explicit, clear-cut and consistent.

The chapter discusses quality assessment criteria applied so far in empirical research, which is followed by the analysis of the relation between the teacher (trainer) and the student (trainee). Then the focus shifts to assessment methods and an analytical review of assessment scales (by Schjoldager, Riccardi, Tiselius and Lee) is presented. The chapter closes with a test model that can be used for constructing individualised models designed for assessing students' interpreting performance.

## ROZDZIAŁ 15 STYLISTYKA I KULTURA JĘZYKA

### 15.1. WPROWADZENIE – JĘZYK OJCZYSTY W PROGRAMIE STUDIÓW TŁUMACZENIOWYCH

Biegła znajomość języków to jedna z najważniejszych kompetencji w pracy tłumacza. O ile w przypadku języków biernych wystarcza „tylko” ich znakomite rozumienie, o tyle w językach aktywnych (A i B) konieczna jest poprawność językowa, umiejętność ładnego wysławiania się, sprawność w operowaniu różnymi rejestrami językowymi i bogate słownictwo aktywne. Język A – „najsilniejszy” język tłumacza – jest dla niego podstawowym narzędziem; przykładowo w instytucjach unijnych kładzie się nacisk na to, by tłumaczyć przede wszystkim na język ojczysty, „[w] języku ojczystym bowiem większość native speakerów ma większą swobodę językową i stylistyczną, ma też możliwość samokontroli (oceny własnego przekładu)” (Kozłowska 2000: 64).

Tymczasem okazuje się, że to właśnie posługiwanie się językiem polskim jest często słabym punktem kształcących się w Polsce przyszłych tłumaczy (Kubicka i Zieliński 2013; Jokieli 2011; Krzemińska-Krzywdą 2011; Spyrka 2011; Guławska 2005; Mikrut 2005; Winiarska 2002; Kaufman 2001; Kozłowska 2001, 2000). Spyrka (2011: 71) dostrzega w przypadku studentów słowacystyki Uniwersytetu Śląskiego uczących się tłumaczenia ustnego „pogarszające się z roku na rok praktyczne opanowanie języka polskiego (niski poziom znajomości leksyki i gramatyki, brak wyczerpania na poszczególne odmiany języka, nieznanostwo frazeologii, nadużywanie wyrazów obcego pochodzenia, skłonność do kalkowania itp.” Kaufman (2001: 228) na podstawie pisemnych tłumaczeń studentów z Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego stwierdza kłopoty

z interpunkcją, poprawnym użyciem związków frazeologicznych i unikaniem kalkowania struktur oryginału, niekiedy też z dostrzeganiem różnic między znaczeniem dosłownym a metaforycznym czy z właściwą oceną wartości stylistycznej używanych sformułowań.

Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniane jest przede wszystkim słabe przygotowanie językowe absolwentów szkół średnich, częściowo wynikające z niechętnego omawiania treści językoznawczych przez polonistów. W szkołach średnich zagadnienia gramatyczne porusza się głównie bądź wyłącznie na lekcjach języków obcych (Mikrut 2005: 325; Winiarska 2002: 243). Do tego dochodzi zaniedbanie kształcenia w tym kierunku na poziomie uniwersyteckim (Winiarska 2002: 243–244), brak odczytania w języku polskim oraz nastawienie na język obcy, które cechuje studentów neofilologii (Kozłowska 2001: 143; Kaufman 2001: 225).

Zdaniem Kozłowskiej (2001: 143, 2000: 65) studenci popełniają błędy w przekładach (pisemnych) na język polski także dlatego, że z góry zakładają, iż takie tłumaczenie jest łatwiejsze; na początku uważają również, że nie trzeba się go uczyć. Mają przy tym tendencję do tłumaczenia dosłownego, trudności sprawia im znalezienie polskich odpowiedników znanych im słów obcojęzycznych. Nie doceniają też znaczenia interferencji, która jest przyczyną części błędów (por. Krzemińska-Krzywdą 2011: 145; Winiarska 2002: 244, 247).

„Sporo potknięć wynika jednak z nieporadności w posługiwaniu się polszczyzną i bardzo często z niezdawania sobie sprawy z oferowanego przez ojczysty język bogactwa opcji leksykalnych czy składniowych” (Winiarska 2002: 247). Błędy pojawiają się nie tylko w tłumaczeniach, ale i w samodzielnych wypowiedziach pisemnych sformułowanych przez studentów w języku ojczystym. Studenci są jednak na ogół tego świadomi – jak zaobserwowała Winiarska (2002: 241), wielu z nich w trakcie nauki przekładu z zaskoczeniem odkrywa, że trudniej jest im jednak tłumaczyć na język ojczysty niż na język obcy. „[T]rudności nie ograniczają się do problemów ze znalezieniem polskojęzycznego ekwiwalentu lub wyboru najlepszego z kilku jego wariantów. Najczęściej pojawiające się pytanie brzmi po prostu: czy tak można po polsku napisać (powiedzieć)?” (Winiarska 2002: 241)

Jak zaznacza Gillies (2004: 90), „błędem jest twierdzenie, że nie można rozwijać znajomości języka ojczystego”. Tymczasem aspekt ten często bywa zaniedbywany w trakcie studiów tłumaczeniowych (Jokiel 2011: 100). Czy w ich programie jest miejsce na kształcenie w zakresie stylistyki i kultury języka? Warto jeszcze raz przytoczyć słowa Winiarskiej, która do kwestii rozwijania znajomości języka ojczystego przyszłych tłumaczy podchodzi realistycznie:

Złudzeniem jest [...] sądzić, że ktoś, kto nie nauczył się w szkole sprawnego posługiwania się językiem polskim, nabędzie tę umiejętność niejako mimochodem, zajmując się językiem obcym bądź przekładem. Należy raczej spodziewać się, że nie mając solidnego oparcia w znajomości rodzinnego systemu, tym łatwiej ulegnie on interferencji obcego języka. [...] Rzecz w tym, że nawet jeśli teoretycznie studia nie są odpowiednim czasem na nauczanie ortografii i interpunkcji bądź korygowanie błędnej wymowy i jeśli zgodzimy się, że ewentualne braki student powinien uzupełnić sam, to jednak takie kształcenie wydaje się koniecznością, gdyż studenci po prostu nie poradzą sobie sami [...] (Winiarska 2002: 244).

Temat stylistyki i kultury języka polskiego powinien zatem być włączony w zakres kształcenia tłumaczy, można natomiast zastanawiać się, w jakiej formie i w jakim zakresie. Na niektórych uczelniach służą temu osobne przedmioty, na przykład „Stylistyka języka polskiego” (nauczana w wymiarze trzydziestu godzin na studiach podyplomowych dla tłumaczy konferencyjnych w Katedrze UNESCO Uniwersytetu Jagiellońskiego) czy „Kultura języka polskiego” na slawistyce Uniwersytetu Śląskiego (por. Winiarska 2002: 244; Spyрка 2011: 71).

Rozważyć należałoby tutaj możliwości współpracy z polonistami akademickimi. Kozłowska (2001: 144) zauważa, że błędy językowe w języku polskim niekiedy stanowią trudność dla nauczycieli przekładu, którzy sami są filologami obcymi. Dlatego na niektórych uczelniach to poloniści z powodzeniem prowadzą zajęcia z kultury języka i stylistyki dla przyszłych tłumaczy, choć — jak odnotowuje Kaufman (2001: 230) — problemem bywa ich nadmiernie teoretyzujące podejście, nie zawsze uwzględniające specyficzne potrzeby kształcenia tłumaczy.

Osobne zajęcia dotyczące języka polskiego są zasadne i przydatne, możliwe jest jednak zrealizowanie najważniejszych zagadnień związanych ze stylistyką i kulturą języka polskiego w ramach zajęć stricte tłumaczeniowych i pracy własnej studentów. Włączanie tego rodzaju treści do zajęć tłumaczeniowych jest zresztą wskazane, tym bardziej że — jak zaobserwowała Krzemińska-Krzywda (2011: 156) — „[...] nabywana w trakcie trwania zajęć ze stylistyki wiedza pozostaje w dużej mierze wiedzą niewykorzystaną w procesie tłumaczenia ustnego”. Wiele ćwiczeń mających na celu rozwijanie kompetencji w języku A można skutecznie połączyć z kształceniem w zakresie występowania publicznego, pracą nad wybranymi komponentami procesu tłumaczenia czy też z tradycyjnymi ćwiczeniami tłumaczeniowymi. Tu również wskazana byłaby współpraca z polonistami — podobnie jak zaprasza się na zajęcia rodzimych użytkowników języków B, na które tłumaczą studenci, warto kilkakrotnie zaprosić osobę specjalizującą się w kulturze języka polskiego i poprosić ją o skomentowanie tłumaczenia.

Elementy edukacji polonistycznej mogą się jednak pojawiać nie tylko w ramach informacji zwrotnej udzielanej adeptom tłumaczenia, ale i w formie specjalnych ćwiczeń językowych. Na zasadność stosowania ćwiczeń nie tylko w zakresie języka obcego, ale i języka ojczystego wskazuje Kozłowska (2001: 143). Dobrze byłoby też nauczać języka obcego bardziej kontrastywnie, uwzględniając polskie odpowiedniki wyrazów i konstrukcji obcojęzycznych (por. Guławska 2005; Kozłowska 2001: 144) – postulat ten w zasadzie jednak dotyczy wcześniejszej edukacji filologicznej. Kozłowska (2001: 144) sugeruje też – w kontekście dydaktyki przekładu pisemnego – stworzenie korpusu tekstów zawierających typowe trudności oraz wprowadzenie zajęć kształtujących wrażliwość językową studentów poprzez sprawdzanie i poprawianie tłumaczeń innych osób. Liczne okazje do tego mają studenci tłumaczenia konferencyjnego, często słuchający tłumaczenia kolegów i koleżanek i udzielający sobie nawzajem informacji zwrotnej – warto więc dać im odpowiednie narzędzia do oceny poprawności przekładu na język polski.

Jeżeli w programie studiów tłumaczeniowych są osobne zajęcia dotyczące języka polskiego, ważne, by miały one praktyczny charakter. Takiego podejścia oczekują studenci, pragnący kompetentnie używać języka, i takie właśnie podejście motywuje ich do nauki (por. Winiarska 2002: 246; Guławska 2005; Kaufman 2001: 230). Nauczanie można uzupełnić o podstawy teoretyczne: zapoznanie się z podstawowymi pojęciami z zakresu kultury języka i stylistyki oraz z typologią błędów może pomóc studentom w dążeniu do poprawności językowej (por. Guławska 2005; Winiarska 2002: 246). Konkretne propozycje programowe formułują Krzemińska-Krzywda (2011), Guławska (2005), Winiarska (2002) i Kozłowska (2001).

Warto dla zajęć z języka ojczystego sformułować listę celów (czy może raczej postulatów). Obok celu podstawowego, którym jest zapobieganie błędom w tłumaczeniu, wymienić tu można:

- rozwijanie umiejętności rozpoznawania niewłaściwego użycia języka w wypowiedziach własnych i innych osób;
- zapoznanie się z różnymi odmianami, rejestrami i sposobami wypowiedzania się w języku ojczystym; doskonalenie umiejętności wyrażania tych samych treści na różne sposoby, doboru odpowiednich środków językowych w zależności od intencji i sytuacji komunikacyjnej;
- uwrażliwianie na wartość semantyczną i stylistyczną konstrukcji językowych;
- wzbudzenie zainteresowania studentów językiem ojczystym, motywowanie do pracy i refleksji nad nim;
- sygnalizowanie różnic pomiędzy językiem ojczystym a pozostałymi językami pracy tłumacza, wyczulanie na zjawisko interferencji.

Innymi słowy, zajęcia powinny sprzyjać podnoszeniu kultury języka polskiego i kultury wypowiedzi, kształtowaniu świadomości językowej i wrażliwości na kwestie poprawnościowe (por. Kozłowska 2001: 144; Guławska 2005: 6; Kaufman 2001: 227–228; Winiarska 2002: 244).

W dalszej części niniejszego rozdziału omówione zostaną wybrane zagadnienia istotne dla dydaktyki przekładu konferencyjnego: umiejętność korzystania z bogactwa stylistycznego i leksykalnego języka oraz poprawność gramatyczna, zwłaszcza fleksja liczebników i nazw własnych w polszczyźnie. Rozdział przedstawia wskazówki dydaktyczne i konkretne ćwiczenia do przeprowadzenia na zajęciach lub do wykonania przez studentów w ramach pracy indywidualnej. Nacisk położono na możliwości rozwijania kompetencji językowej podczas ćwiczeń tłumaczeniowych i ćwiczeń z występowania publicznego, stanowiących często integralną część studiów. Zaproponowano również liczne propozycje lektur wartych polecenia studentom, a w przypadku zagadnienia różnicowania stylistycznego polszczyzny — wskazano, które z opisów teoretycznych mogą być przydatne z punktu widzenia dydaktyki przekładu.

Choć w artykule w centrum uwagi znajduje się polszczyzna jako język A tłumacza, opisane ćwiczenia i sugestie dydaktyczne można również po części odnieść do innych sytuacji (polszczyzna jako język B, inne języki B, inne języki A); niekiedy też tego rodzaju uwagi pojawiają się w tekście.

## 15.2. STYLISTYKA W PRZEKŁADZIE

Zgodnie z definicją zaczerpniętą z *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* styl to „sposób ukształtowania tekstu w ramach tej samej zawartości komunikacyjnej w zależności od wyboru różnych środków synonimicznych należących do danej odmiany języka” (Saloni 2003: 567). Na konieczność rozpoznania — i odtworzenia w przekładzie — stylu i rejestru wypowiedzi zwraca uwagę Seleskovitch (1978: 16). Podczas pierwszych ćwiczeń tłumaczeniowych istotne jest zwłaszcza wyeliminowanie wyrażenia bardzo potocznych, w zasadzie obcych konferencjom międzynarodowym (Seleskovitch i Lederer 2002: 141–142). Kryteria związane z poprawnością stylistyczną pojawiają się w kwestionariuszach oceny tłumaczenia ustnego — i tak w przedstawionym przez Riccardi (2002: 118–120) kwestionariuszu stosowanym na uniwersytecie w Trieście wyróżniono cztery podstawowe makrokryteria oceny: ekwiwalencję, dokładność, odpowiedniość i użyteczność tłumaczenia. „Odpowiedniość oznacza dopasowanie pod względem kulturowym, stylistycznym oraz rejestru tekstu

docelowego do oczekiwań odbiorców tego tekstu oraz sytuacji, w jakiej jest on formułowany” (Tryuk 2006: 140). Wśród zaproponowanych mikro Kryteriów w arkuszu oceny — zarówno dla tłumaczenia konsekwentnego, jak i symultanicznego — pojawiają się przeformułowywanie (w tym kalki) i rejestr (Riccardi 2002: 124–126).

Kompetencja stylistyczna może być rozumiana szeroko, co znajduje odzwierciedlenie w istniejących klasyfikacjach błędów. Do wyróżnianej przez Porayskiego-Pomstę (2002) kategorii błędów stylistycznych należą — obok przypadków niejednorodności stylistycznej, polegającej na „wykorzystywaniu wzorów stylu właściwego innym gatunkom wypowiedzi niż aktualnie realizowany” (Porayski-Pomsta 2002: 108) — również między innymi wieloznaczność sformułowań, skróty myślowe, wielosłowność (np. *Adam Mickiewicz został zesłany do Rosji za branie udziału w działalności filomatów i filaretów*, zamiast: *za udział w działalności*), powtórzenia wyrazów i konstrukcji.

O ile problem powtórzeń — w niektórych językach często stosowanych w celu emfazy, a niejednokrotnie nużących czy irytujących dla słuchaczy języka docelowego — bywa, jak zauważa Kautz (2002: 327), trudny bądź wręcz niemożliwy do rozwiązania w tłumaczeniu ustnym, o tyle już unikanie (niezamierzonej) wieloznaczności, mogącej zaburzyć proces komunikacji, powinno być priorytetem tłumacza konferencyjnego. Podobnie istotne jest ograniczanie wielosłowności i to zarówno w tłumaczeniu konsekwentnym — krótszym od wypowiedzi oryginalnej, cechującym się precyzją i zwięzłością — jak i w tłumaczeniu symultanicznym, w którym nierzadko każda sekunda jest na wagę złota.

Kautz (2002: 326) zaznacza, że tłumaczowi ustnemu można wybaczyć więcej niż tłumaczowi pisemnemu. Podobnie jest do pewnego stopnia w przypadku tłumaczenia symultanicznego i konsekwentnego. W kabinie często nie ma miejsca na „stylistyczną pieczołowitość”, a powtórzenia wyrazów i konstrukcji bywają nieuniknione; w przekładzie konsekwentnym od tłumacza (który wysłuchał całości oryginalnego wystąpienia, ma więcej czasu na znalezienie odpowiednich środków językowych i o wiele większe możliwości przeformułowania wypowiedzi) wymagać można tłumaczenia o wysokich walorach stylistycznych. Na wzrost wymagań odbiorców ma również wpływ sytuacja — tłumaczenie konsekwentne często towarzyszy oficjalnym uroczystościom i wizytom.

Jak zauważa Bańkowska (2003: 51), „[z]jawisko stylu wpisuje się w reguły komunikacji językowej obowiązujące w danej społeczności ludzkiej, co oznacza, iż style powstają w odpowiedzi na intencje komunikacyjne użytkowników języka i typowe sytuacje komunikacyjne, w których przyszło im werbalizować owe intencje”. Zadaniem tłumacza jest właściwe

rozpoznawanie owych intencji i sytuacji komunikacyjnych i dobrać odpowiednich dla nich środków językowych.

W polskiej literaturze z zakresu stylistyki brak jest konsensusu co do takich pojęć jak styl czy też odmiana i wariant — stąd w zależności od przyjętej przez autora terminologii polszczyzna potoczna bywa określana na przykład *wariantem nieoficjalnym, językiem potocznym, odmianą swobodną czy stylem potocznym* (por. Ożóg 2001: 87). Wydaje się, że na potrzeby kształcenia tłumaczy sprawdzić może się typologia odmian polszczyzny według Buttler (1982)<sup>1</sup>. W przeciwieństwie do wielu autorów, którzy skupiają się na języku pisanim, Buttler proponuje szczegółową klasyfikację „typu mówionego” języka ogólnego. Z jednej strony wydziela podtyp *obiegowy*, na który składa się między innymi styl potoczny, z drugiej zaś strony — podtyp *oficjalny*, wraz ze stylem retorycznym, publicystycznym, naukowym i urzędowym. To podział o tyle interesujący, że w wielu źródłach na przykład styl urzędowy jest przypisywany w zasadzie tylko odmianie pisanej języka (por. np. Bańkowska 2003: 71).

Co istotne dla tłumaczy, granice między polszczyzną oficjalną i nieoficjalną są nieostre. „W rzeczywistości oficjalność i nieoficjalność to nie dwie całkowicie rozłączne kategorie, ale raczej kontinuum [...]” (Pisarek 1994: 20). Na stopień (nie)oficjalności wpływ mają głównie związki pomiędzy uczestnikami komunikacji — formalne lub nieformalne, równorzędne lub nierównorzędne (Dunaj 1994).

Z tego względu w procesie nauki tłumaczenia należy od początku zwracać uwagę studentów na kontekst komunikacyjny. W przypadku autentycznych nagrań dobrze jest podać podstawowe informacje o spotkaniu i jego charakterze. Warto przeprowadzić ze studentami burzę mózgów z wykorzystaniem pytań naprowadzających (np.: Kim jest mówca? Kiedy ogłoszono przemówienie? Jaki może być jego cel? O czym prawdopodobnie będzie mowa? Jakie są przekonania mówcy? Do kogo mówi? Jak może zwracać się do słuchaczy? Czy to sytuacja oficjalna? — por. Seleskovitch i Lederer 2002: 80). W przypadku przemówień „udawanych”, przygotowywanych przez studentów na zajęcia bądź improwizowanych,

<sup>1</sup> W odniesieniu do języka polskiego proponowano liczne klasyfikacje stylów i odmian; przegląd wybranych typologii współczesnej polszczyzny przedstawia między innymi Zdunkiewicz-Jedynak (2008: 30–35). Podstawowe zagadnienia z zakresu stylistyki przybliża krótko i przystępnie Sękowska (2002). Charakterystykę poszczególnych stylów można znaleźć m.in. we *Współczesnym języku polskim* pod red. Bartmińskiego (2001), gdzie warto zwrócić szczególną uwagę na ujęcie stylu potocznego u Bartmińskiego (2001: 116) oraz koncepcję „ustnej odmiany języka ogólnego” (Ożóg 2001: 86–87). Książka zawiera też zwięzłe wprowadzenie do zagadnień związanych z kulturą języka i normą językową.

dobrze jest uzgodnić pewien wymyślony, dość konkretny kontekst, uwzględniając relację między nadawcą a odbiorcą komunikatu: czy student kieruje wypowiedź do kolegów z grupy (używając drugiej osoby liczby mnogiej), czy też do wymagowanej publiczności, z którą jest na „Pan/Pani”. Warto przed wystąpieniem ustalić jedną formę zwracania się do słuchaczy i pozostać jej wiernym przez całą wypowiedź; podobnie konsekwentni powinni być tłumacze. Wcześniejsze ustalenie formy adresatywnej ważne będzie zwłaszcza w tłumaczeniu z języka angielskiego, gdzie często brakuje formalnych językowych wyznaczników relacji nadawca-adresat.

Po wielu godzinach ćwiczeń tłumaczeniowych studenci miewają tendencję do automatycznego „włączania” rejestru oficjalnego i form *Pan/Pani/Państwo* (oraz ich obcojęzycznych odpowiedników) w kabinie. Ponieważ nie brak jednak sytuacji tłumaczeniowych, w których dystans językowy jest skracany (choćby niektóre szkolenia, na początku których prowadzący proponuje, by wszyscy „przeszli na ty”), dobrze jest polecać studentom również tłumaczenie takich wypowiedzi. Warto także uwrażliwiać ich na różne konwencje komunikacyjne w poszczególnych językach (polskie *Pan/Pani/Państwo* nie zawsze będzie funkcjonalnym odpowiednikiem niemieckiego *Sie* czy francuskiego *vous*) i na aspekty międzykulturowe komunikacji (wszak tłumacz jest też pośrednikiem międzykulturowym).

W przypadku polskiego zwrotu *Państwo* należy zwrócić uwagę studentów na jego łączliwość składniową (*Jak Państwo wiedzą...*). Dość często spotykana druga osoba liczby mnogiej (*Jak Państwo wiecie...*) przez część językoznawców uznawana jest za błąd gramatyczny bądź stylistyczny, przez innych – za poprawną formę, wprowadzającą pośredni stopień oficjalności wypowiedzi (por. Bańko 2009; „państwo”, *Słownik poprawnej...* 2004). Wskazane jest, by studenci używali w tłumaczeniu trzeciej osoby liczby mnogiej, po formę alternatywną sięgając ewentualnie, gdy nie ma wątpliwości co do niższego stopnia oficjalności sytuacji, a forma taka wyraźnie przeważa w wypowiedziach polskich uczestników spotkania, w związku z czym nie powinna być przez nich uznana za rażącą.

Uwagę studentów należałoby też zwrócić na pojawiające się w ich wypowiedziach regionalizmy, które przynależą raczej do sytuacji mówionych nieoficjalnych czy półoficjalnych (Bańkowska 2003: 63). W zależności od poziomu świadomości językowej i ponadregionalnych doświadczeń, studenci mogą nie zdawać sobie sprawy z regionalności sformułowań (np. wielkopolskie „nadusić” – „wcisnąć klawisz, przycisk” czy „odbić bilet” – „skasować bilet”). Tymczasem użycie regionalizmów może być błędem stylistycznym, a w skrajnych sytuacjach – prowadzić nawet do niezrozu-

mienia (zwłaszcza w przypadku użycia regionalizmów leksykalnych).

By uwrażliwić studentów na problem stylu i rejestru i zwiększyć ich czynne i bierne kompetencje w tym zakresie, przydatne może być — oczywiście obok zachęcania do czytania i słuchania możliwie zróżnicowanych tekstów — krótkie teoretyczne wprowadzenie do stylistyki, zwłaszcza w odniesieniu do polszczyzny, jak również odpowiednie ćwiczenia, przeprowadzane na zajęciach bądź zalecane studentom do wykonania w domu.

Spośród ćwiczeń nietłumaczeniowych może się sprawdzić układanie słów o zbliżonym znaczeniu w kolejności od najbardziej potocznych do najbardziej oficjalnych, świetnie pokazujące, że rejestr oficjalny–nieoficjalny języka to kontinuum. Takie ćwiczenie można przeprowadzać zarówno w języku A, jak i w innych językach tłumacza, i — co ciekawe — bywa ono również stosowane jako część testu predyspozycji na studia tłumaczenia konferencyjnego, na przykład na Uniwersytecie w Lipsku. Ćwiczenie można rozbudować, prosząc studentów o uporządkowanie podanych wyrazów ze względu na typ nacechowania (m.in. archaizmy, regionalizmy, argotyzmy, kolokwializmy). Stosowne przykłady zadań znajdziemy na przykład w publikacji Mosiołek-Kłosińskiej (2001: 114). Następnie można przejść do pracy z dłuższymi tekstami — poprosić studentów o wskazanie wyrazów nieharmonizujących stylistycznie z resztą tekstu, znalezienie błędów stylistycznych w tekście tłumaczonym (Krzenińska-Krzywda 2011: 151) czy określenie charakterystycznych cech danego stylu na podstawie fragmentu tekstu bądź wypowiedzi (por. Guławska 2005). Zdobytą wiedzę na temat zróżnicowania stylistycznego można sprawdzić, ugruntować i zaktywizować poprzez ćwiczenie wygłaszania wystąpień w różnych stylach i rejestrach:

#### Ćwiczenie 1.: Stylistyczny miszmasz

Cele: rozwijanie elastyczności językowej, umiejętności występowania publicznego, planowania wypowiedzi

Studenci w ciągu kilku minut przygotowują dwu-, trzyminutowe, proste przemówienia o jasnej strukturze argumentacyjnej (przykładowe tematy: „Kawa jest lepsza od herbaty”, „Dlaczego nie polecam jazdy tramwajem?”). Przed wygłoszeniem przemówienia student 1 losuje opis wymyślonej sytuacji, do której będzie miał dostosować język wypowiedzi (np. „Spotkanie informacyjne dla studentów”, „Konferencja międzynarodowa na wysokim szczyblu”). Pozostali studenci oceniają, czy wypowiedź jest spójna pod względem stylistycznym i adekwatna do sytuacji. Ćwiczenie jest wykonywane przez kolejne osoby. Można je również przeprowadzić dwuetapowo: po wysłuchaniu przemówienia student 2 rekonstruuje je w tym

samym języku, dbając przy tym o zachowanie stylu i rejestru oryginału.

Uwagi i zalecenia:

– opis sytuacji może być bardziej szczegółowy niż w podanych propozycjach; można go też zastąpić samą nazwą stylu (rejestru) bądź listą kilku słów lub zwrotów do wykorzystania w przemówieniu, które automatycznie narzuca wybór określonego stylu;

– słuchacze mogą po wysłuchaniu wystąpienia odgadywać, jaką instrukcję otrzymał student 1;

– instrukcję dotyczącą stylu można przekazać studentom wraz z tematem wystąpienia, a nie tuż przed jego wygłoszeniem, pozwalając w ten sposób na dostosowanie argumentacji do słuchaczy; ćwiczenie można też przeprowadzić w obu wariantach i zastanowić się wraz ze studentami, kiedy i dlaczego było im łatwiej zachować spójność stylistyczną;

– zamiast rekonstrukcji w tym samym języku (A lub B) student 2 może przetłumaczyć tekst na drugi język; ćwiczenie sprawdzi się zwłaszcza w przypadku tłumaczenia konsekwentnego bez notatek;

– student 2 może też otrzymać zadanie wygłoszenia wystąpienia w sposób mniej lub bardziej oficjalny od oryginalnej wypowiedzi.

Ćwiczenia polegające na zmianie stylu lub rejestru wypowiedzi opisuje także Gillies (2004: 128). Proponuje on między innymi, by student przetłumaczył dwukrotnie tę samą wypowiedź, używając dwóch skrajnie różnych rejestrów – np. slangu młodzieżowego i tonu „dystyngowanego”.

### 15.3. BOGACTWO LEKSYKALNE POLSZCZYZNY

Rozważania na temat stylu pokazują, jak istotne dla tłumacza jest bogate słownictwo, znajomość konotacji i subtelności znaczeniowych. Studenci zazwyczaj przyzwyczajeni są do pracy nad słownictwem obcojęzycznym, często nie mają natomiast za sobą systematycznych ćwiczeń leksykalnych w języku ojczystym, które mogłyby wspomóc aktywizację słownictwa. Pracę rozpocząć warto od ćwiczeń polegających na przywoływaniu synonimów bądź antonimów. Przykładowo nauczyciel odczytuje wyrazy bądź zwroty, a kolejni studenci podają w tym samym języku synonimy, antonimy czy hiperonimy. Istotnym elementem jest tu konieczność błyskawicznej reakcji; podobne ćwiczenie można oczywiście również przeprowadzić z tłumaczeniem na drugi język (Kautz 2002: 398–399). Inny typ ćwiczenia – również wykonywanego pod presją czasu – to burza mózgów w parach lub niewielkich grupach. W ciągu minuty studenci

wypisują jak najwięcej synonimów danego wyrazu; zadanie to można również wykonać ustnie. Propozycje pokrewnych ćwiczeń podaje również González Davies (2004: 140–141, zob. również s. 134 — ćwiczenie dotyczące kolokacji).

Ważne jest, by zachęcać studentów do regularnego korzystania ze słowników wyrazów bliskoznacznych<sup>2</sup>. Pożyteczne będzie sporządzanie przez studentów list typowych sformułowań i synonimów powtarzających się często słów (Gillies 2004: 92), jak również gromadzenie wyrażen używanych w określonych sytuacjach (zwroty na rozpoczęcie i zakończenie prezentacji, przejście do kolejnej części, omówienie danych statystycznych itd.). Takie listy można opracowywać osobno dla języka A i B, jak również zestawiać odpowiedniki w obu językach. Warto zachęcać studentów do wymieniania się listami; można też regularnie polecać im gromadzenie częstych sformułowań stosowanych w danej sytuacji czy w danym znaczeniu.

Aktywizacji słownictwa sprzyjają również ćwiczenia polegające na unikaniu określonych słów (zob. np. Gillies 2004: 129), uzupełnianiu brakujących wyrazów w tekście pisanym bądź wypowiedzi ustnej (Kalina 1998: 253–254) czy na szukaniu wielu alternatywnych sposobów dokończenia danego zdania (Gillies 2004: 95). Tego rodzaju ćwiczenia, których propozycje można znaleźć w rozdziale III.12 niniejszej publikacji, pozwalają między innymi przetestować i rozwinąć elastyczność w posługiwaniu się językiem oraz znajomość wyrażen synonimicznych. Gillies (2004: 130) poleca też układanie wypowiedzi złożonych niemal wyłącznie z „pustych” słów — opanowanie tej umiejętności daje tłumaczowi więcej czasu na przemyślenie trudniejszych problemów związanych z przeformułowaniem. To również okazja, by uwrażliwić studentów na pleonazmy i tautologie.

By sprzyjać aktywizacji słownictwa w tłumaczeniu, warto od czasu do czasu przed wejściem do kabiny przeprowadzić ze studentami burzę mózgów i na podstawie informacji o temacie i kontekście komunikacyjnym poszukać sformułowań, których może użyć mówca, bądź też sporządzić listę przydatnych w danym tłumaczeniu synonimów.

Ważnym elementem kształcenia tłumaczy jest rozwijanie umiejętności samooceny, przydatnej zarówno podczas studiów tłumaczeniowych,

<sup>2</sup> Spośród polskich słowników internetowych polecić można zwłaszcza [synonimy.pl](http://synonimy.pl) (dostępne również w wydaniu książkowym, Broniarek 2010) i tworzone przez internautów [synonimy.ux.pl](http://synonimy.ux.pl); lista przydatnych pozycji książkowych jest długa (np. *Słownik wyrazów bliskoznacznych* PWN 2006, dostępny również w wersji elektronicznej; wygodny w użyciu *Słownik synonimów*, Dąbrówka, Geller i Turczyn 2005, czy też dość już wiekowy, zawierający liczne kolokacje i przykłady użycia *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Skorupka 1988).

jak i w późniejszym rozwoju zawodowym (zob. rozdz. IV.14). Należy zachęcać studentów do krytycznego słuchania własnego przekładu (por. Gillies 2004: 108, 127). Obok zwracania uwagi na błędy, warto namawiać ich do tropienia powtórzeń i wypisywania słów, których „aż się prosiło” użyć. Przydatnym nawykiem jest zapisanie przez studenta po każdym odsłuchanym własnym tłumaczeniu trzech trafnych sformułowań, których jego zdaniem zabrakło, i wracanie na bieżąco do stopniowo wydłużającej się listy. Pożyteczna może być też transkrypcja własnego przekładu — wsłuchując się w tłumaczenie, a później widząc je na piśmie, studenci są w stanie wychwycić wiele błędów i nadużywanych sformułowań. Po wykonaniu i przeanalizowaniu transkrypcji można spróbować jeszcze raz przetłumaczyć ten sam tekst. Ćwiczenie można powtórzyć (z innym tekstem) po kilku miesiącach (ze względu na czasochłonność nie warto wykonywać transkrypcji zbyt często).

Interesujące ćwiczenia poszerzające kompetencje w zakresie leksyki języka polskiego można znaleźć w zbiorze pod redakcją Mosiołek-Kłosińskiej (2001). Godne polecenia są zwłaszcza rozdziały dotyczące łączliwości leksykalnej, konstrukcji redundantnych, błędów leksykalnych związanych z zapożyczeniami i kalkami językowymi oraz wyrazów modnych (Mosiołek-Kłosińska 2001: 86–89, 99–101, 82–83, 102–107).

#### 15.4. PROBLEM FLEKSJI W JĘZYKU POLSKIM

Fleksyjność języka polskiego bywa źródłem znacznych problemów w kabinie. Adeptom tłumaczenia nierzadko zdarzają się w odmianie polskich wyrazów przejęzyczenia i błędy, których poza sytuacją tłumaczenia nie popełniają. Obok tego rodzaju jednorazowych „wpadek” językowych nie brak jednak w polszczyźnie wyrazów, których odmiana może sprawiać trudność nawet wykształconym rodzimym użytkownikom języka w sytuacjach nietłumaczeniowych. Wśród trudnych zagadnień wymienić można na przykład:

a) dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników nieżywotnych rodzaju męskiego (końcówka *-u* lub *-a*, np. *tomiku*, ale *syllabusa*; niekiedy obie formy występują obocznie, np. *banera* a. *baneru*; brak tu jasnych zasad);

b) biernik tychże rzeczowników (najczęściej równy mianownikowi, niekiedy — dopełniaczowi z końcówką *-a*, m.in. w przypadku nazw marek samochodów i gier sportowych — *kupiłem fiata*, *gram w tenisa*; formy te mają charakter ekspansywne, por. potoczne *wysłać e-maila*);

c) mianownik liczby mnogiej niektórych rzeczowników osobowych rodzaju męskiego (np. *psychologodzy* a. *psychologowie*, ale wyłącznie *ministrowie* i *premierzy*);

d) dopełniacz liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego, gdzie konkurować mogą ze sobą końcówki *-ów* i *-i/y* (*pokojów* a. *poko*i**, ale wyłącznie *tramwajów* i *kiermaszów*) czy też *-ów* i końcówka zerowa (*luteranów*, ale *samarytan*);

e) odmiana wyrazów pochodzenia obcego (np. *forum* w liczbie mnogiej to *fora*).

Liczne ćwiczenia pomagające przyswoić odmianę trudnych rzeczowników, jak również innych części mowy, można znaleźć we wspomnianej już publikacji pod redakcją Mosiołek-Kłosińskiej (2001: 33-41).

Wydaje się jednak, że najwięcej problemów językowych przysparza odmiana i łączliwość składniowa liczebników i nazw własnych (por. Guławska 2005). O tym, jak trudne to zagadnienia, może świadczyć choćby ilość poświęcanego im miejsca w różnego rodzaju publikacjach poprawnościowych.

Już samo przetwarzanie liczb stanowi dla adeptów tłumaczenia ustnego nie lada wyzwanie, zwłaszcza w tłumaczeniu symultanicznym (zob. np. Gile 2009: 171; Jones 1998: 130). Problem nie ogranicza się jednak do wysiłku słuchania i analizy — dotyczy on również produkcji, zwłaszcza w przypadku przekładu na język o skomplikowanej fleksji. Z tego względu warto pokrótce przedstawić studentom wybrane zagadnienia budzące największe wątpliwości, np.:

a) liczba pojedyncza czy mnoga rzeczownika — w liczebnikach wielowyrazowych złożonych z liczebnika głównego i ułamkowego decydujący jest człon ułamkowy, zatem: *cztery i pół miesiąca* (nie: *\*cztery i pół miesięcy*), *trzy i trzy czwarte metra*, *9,72 roku*. Wyjątek to rzeczownik *raz*: *Z Nowego Jorku do Paryża lata się dziś dwa i pół razy szybciej niż jeszcze dwadzieścia lat temu* (nie: *\*dwa i pół raza*) (por. Kołodziejczyk i in. 2009: 203; Jadacka i in. 2008: 65; Jadacka 2006a: 204).

b) w przypadku ułamków dziesiętnych kłopotliwe jest też odczytywanie liczb po przecinku. W zasadzie źródła normatywne zalecają pełne odczytywanie liczby (*dziewięć i siedemdziesiąt dwie setne, pięćdziesiąt cztery i siedem dziesiątych*), wydaje się jednak, że jest to nie tylko niezmiernie trudne dla tłumacza (i grozi pomyłką rzędu wielkości), ale też może utrudniać słuchaczom zrozumienie tłumaczenia (zob. też Mazur 2011). *Słownik poprawnej polszczyzny* (2004) uznaje odczytywanie liczby typu *dwa, przecinek osiem*. W przypadku liczb o wielu miejscach po przecinku dobrym rozwiązaniem może być ich odczytywanie po cyfrze (np. *trzy przecinek dwa sześć cztery pięć siedem*), przy dwóch miejscach po przecinku bardziej komunikatywne może być odczytywanie typu *trzy przecinek dwadzieścia sześć*. „Koma” użyta w miejsce przecinka to forma przestarzała (Mazur 2011, „koma”; *Słownik poprawnej...* 2004).

c) *pół i półtora* — rzeczownik po tych wyrazach pozostaje w dopełniaczu, na jego formę nie wpływają więc przyimki poprzedzające wyrażenie z liczebnikiem, np. *Wyjechał po półtora tygodnia na półtora roku; Rozpuść tabletkę w pół szklanki wody*; wyjątkiem jest konstrukcja *przed półtora rokiem* (nie: \**przed półtora roku*) (por. Jadacka i in. 2008: 65; Jadacka 2006a: 203; Kołodziejek 1998: 119).

d) *około* — przyimek *około* wymusza związek rządu, łącząc się z dopełniaczem: *Inwestycja kosztowała około trzech milionów dolarów*, nie: \**około trzy miliony dolarów*; *Długość tłumaczenia wyniosła około dwóch minut*, nie: \**około dwie minuty*. Ale: *Mówca mówił przez około trzy minuty* — w tym zdaniu *około* jest partykułą, a rzeczownik dostosowuje się do wymagań przyimka *przez* (por. Bańko 2013; Jadacka 2006a: 198).

e) *z piętnastu czy piętnastoma* — narzędnik liczebników 5–90 ma albo końcówkę *-u*, albo końcówkę *-oma*: *z piętnastu profesorami* a. *z piętnastoma profesorami*, *z czterdziestu studentkami* a. *z czterdziestoma studentkami*. Wybór końcówki jest w zasadzie dowolny; wyjątkiem są sformułowania, w których liczebnikowi nie towarzyszy rzeczownik. Wówczas końcówka *-oma* jest jedyną poprawną: *Z iloma prawnikami spotkałeś się wczoraj? Z pięcioma*. (por. Jadacka 2006a: 82; Jadacka i in. 2008: 62).

f) *ze 141 osobami* — w liczebnikach wieloczłonowych zakończonych na *jeden* ten ostatni wyraz pozostaje nieodmienny. Nie wpływa on też na kształt orzeczenia — ten zależy od przedostatniego członu liczebnika: *Trzydziestu jeden przedstawicieli organizacji uczestniczyło w konferencji* (jak: *trzydziestu uczestniczyło*); *W nocy został wprowadzony samolot ze stu czterdziestoma* (albo: *ze stu czterdziestu*) *jeden osobami na pokładzie; sklep z tysiącem i jeden drobiazgow*. Wyjątek stanowią *baśnie z tysiąca i jednej nocy* (por. Jadacka 2006a: 198; Kołodziejek 1998: 118–119; Podracki 1993: 98–100).

g) *w 2009 roku* — to jeden z najczęstszych błędów związanych z odmianą liczebnika, rozpowszechniony również w mediach: *w dwa tysiące dziewiątym roku*, nie: \**w dwutysięcznym dziewiątym roku*; ale: *w dwutysięcznym roku*.

h) *procent* — ten często towarzyszący liczebnikom wyraz również przysparza licznych kłopotów. Poprawna forma dopełniacza liczby pojedynczej to *procentu*, nie: \**procenta* (*wydatki poniżej jednego procentu*, nie: \**poniżej jednego procenta*). Przede wszystkim jednak wyraz *procent* (w funkcji przysłówkowej) w mianowniku, dopełniaczu i bierniku liczby mnogiej oraz w dopełniaczu liczby pojedynczej pozostaje nieodmienny i ma formę *procent*; zatem: *12,6 procent uczniów*; *Nie było dwudziestu procent zajęć*; *Poznałem trzydzieści pięć procent pracowników*. Regularnie wyraz *procent* odmienia się za to w pozostałych przypadkach

(*Przyznano nagrody piętnastu procentom zawodników.*) i w znaczeniu ‘odsetki’ (*Nie wypłacono mi należnych procentów.*) (por. Kołodziejek 2010: 72; Podracki 1993: 92–93).

Wiele ćwiczeń z zakresu kultury języka polskiego, w tym związanych z liczebnikiem, znaleźć można w kilkakrotnie już wspomianej książce *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce* pod redakcją Mosiołek-Kłosińskiej (2001), uwzględniającej typowe i najczęstsze błędy językowe popełniane przez Polaków. Książka zawiera rozwiązania zadań i rozstrzygnięcia normatywne, zgodne z *Nowym słownikiem poprawnej polszczyzny PWN*. Na potrzeby dydaktyki przekładu ustnego warto część ćwiczeń — zamiast tradycyjnej formy pisemnej — przeprowadzić w wymagającej szybkiej reakcji formie ustnej, przedstawiając je w postaci wyświetlanych slajdów multimedialnych (jeden slajd — jeden przykład). Takie rozwiązanie sprawdzi się zwłaszcza w przypadku ćwiczeń wymagających wypełniania lub bądź przekształcania zdań.

#### Ćwiczenie 2: Luki

Cel: rozwijanie elastyczności językowej

Nauczyciel wyświetla za pomocą projektora multimedialnego zdania do uzupełnienia — za każdym razem widoczny jest tylko jeden przykład. Student 1, wskazany przez nauczyciela, czyta na głos całe zdanie, od razu uzupełniając je właściwą formą. Konieczność błyskawicznego udzielenia odpowiedzi pozwala na wykształcenie przydatnego później zwłaszcza w kabinie automatyzmu. Student 1 wskazuje kolejną osobę, wyświetlany jest następny przykład.

Przykładowe zdania do wykorzystania w ćwiczeniu (Mosiołek-Kłosińska 2001: 46–48; Kołodziejek 1998: 99):

- Skończyłem studia w (2003) roku.
- Dano kwiaty (5555.) osobie.
- Najbardziej lubił się bawić (121) (klocki).
- Na urlop (pójść) dokładnie (1352) (pracownik).
- Przed konkursem wyliczył, że uzyska co najmniej (180,5) (punkt), co odpowiadałoby (77) (procent) testu.
- Dziesiątki ludzi (zostać — cz. przeszły) bez pracy.

#### Uwagi i zalecenia:

— mimo że może to znacznie spowolnić dynamikę ćwiczenia, wskazane jest, by ewentualne błędy skorygować natychmiast po udzieleniu odpowiedzi przez studenta; w przeciwnym razie mogłoby dojść do utrwalenia się niepoprawnych konstrukcji;

— analogiczne ćwiczenie można przeprowadzić w przypadku odmiany nazw własnych czy odmiany wyrazów pospolitych, jak również z wykorzystaniem wielu innych zadań językowych, wymagających uzupełnienia właściwej formy wyrazu, wyboru odpowiedniego leksemu czy sparafrazowania całego zdania (zob. Kalina 1998: 253–254) — istotna jest konieczność szybkiej reakcji (brak możliwości „przygotowania” odpowiedzi); dużym ułatwieniem dla nauczyciela jest możliwość korzystania z gotowych zbiorów ćwiczeń językowych<sup>3</sup>;

— nauczyciel może też przełożyć zdania na język B (C) studentów i poprosić o przetłumaczenie ich a vista lub symultanicznie.

Ponadto przydatne — zwłaszcza w przypadku języka A — są zadania polegające na poprawianiu błędów, których można znaleźć bez liku (w odniesieniu do różnych trudności językowych) na przykład u Kołodziejek (1988), Mosiołek-Kłosińskiej (2001) czy Jadackiej (2006b).

Ćwiczenia językowe świetnie dają się połączyć z ćwiczeniami tłumaczeniowymi nastawionymi na rozwijanie różnych sprawności. Elementy kształcenia językowego można dodać na przykład do ćwiczeń służących wprowadzeniu tłumaczenia symultanicznego — nauki jednoczesnego mówienia i słuchania, regulacji opóźnienia (EVS/décalage), ćwiczenia pamięci krótkotrwałej czy przetwarzania liczb.

### Ćwiczenie 3: Wyliczanka

Cele: rozwijanie pamięci, umiejętności przetwarzania liczb, usprawnianie regulacji opóźnienia

Nauczyciel odczytuje w języku B lub C listę fraz złożonych z rzeczownika, liczebnika i ewentualnie dodatkowego określenia (np. *12,5 Jahre; 8939 femmes; ca. 25,5 per cent*; możliwe jest oczywiście wykorzystanie uprzednio przygotowanego nagrania). Studenci tłumaczą frazy symultanicznie na język polski, używając form mianownikowych. Mogą starać się wydłużyć opóźnienie w stosunku do oryginału między innymi po to, aby uzyskać więcej czasu na przywołanie poprawnej odmiany liczebnika. W kolejnej części ćwiczenia frazy w języku B (C) są rozbudowywane — nauczyciel może zacząć na przykład od dodania odpowiedników polskich przyimków „(wraz) z” (wymagający narzędnika) oraz „bez” (wymagający dopełniacza), początkowo odczytując frazy z tym samym przyimkiem, następnie zaś przeplatając różne konstrukcje. W ostatniej fazie ćwiczenia studenci tłumaczą symultanicznie całe zdania zawierające liczebniki.

<sup>3</sup> W przypadku języka niemieckiego świetnie mogą sprawdzić się na przykład niektóre ćwiczenia ze zbiorów *Weg mit den typischen Fehlern!* (Schmitt 2001).

Uwagi i zalecenia:

- w ćwiczeniu należy uwzględnić liczebniki trudne i podchwytliwe
- ale nie tylko! Przetwarzanie liczb, zwłaszcza w dużym nagromadzeniu, jest samo w sobie trudnym zadaniem;
  - dla ułatwienia studenci mogą zapisywać liczby;
  - przy okazji ćwiczenia warto zwrócić uwagę studentów na istniejącą w prawdziwej sytuacji tłumaczeniowej możliwość zmiany kolejności informacji w wypowiedzi, co zmniejsza obciążenie pamięci roboczej, jak również na możliwość przeformułowywania zdań tak, by rzeczownik występował w mianowniku.

Jak wspomniano, trudnym zagadnieniem w polszczyźnie jest również odmiana nazw własnych, zwłaszcza pochodzenia obcego – wyzwanie tym większe, że ze względu na ograniczone możliwości wywnioskowania z kontekstu i niewielką redundancję nazwy własne, podobnie jak liczby, stanowią w tłumaczeniu jeden z większych problemów (zob. Gile 2009: 171). Jak zauważa Heinisch-Obermoser (2010: 38), do zwiększonego obciążenia pamięci tłumacza ustnego, zwłaszcza zaś tłumacza symultanicznego, prowadzą przede wszystkim nazwy nieznanne. Dodatkowym utrudnieniem może być konieczność zmiany szyku wyrazów w nazwach złożonych. Podobnie jak w przypadku liczebników należałoby krótko przedstawić studentom najbardziej kłopotliwe zagadnienia związane z odmianą bądź też zachęcić do zapoznania się z nimi we własnym zakresie (np. Jadacka i in. 2008: 36–42, 73–85, 93–96; Podracki 1993: 57–78; dołączone do *Słownika ortograficznego PWN*, dostępne również w Internecie *Zasady pisowni i interpunkcji* 2013). Oprócz zapoznania się z na pierwszy rzut oka dość zawiłymi zasadami odmiany warto zajrzeć do porad dotyczących konkretnych przykładów (więcej na ten temat we „Wskazówkach bibliograficznych” w dalszej części rozdziału). Podobnie jak w przypadku liczebników przydatne będą ćwiczenia językowe (uzupełnianie luk, poprawianie błędów), przeprowadzane w formie pisemnej lub jak w wyżej opisanym ćwiczeniu 2. Liczne zadania można znaleźć u Mosiołek-Kłosińskiej (2001: 20–29), poniżej przykłady z odmianą imion i nazwisk:

- *W imieniu Rady Miasta składam Janowi (Toń) gratulacje z okazji pięćdziesięciolecia pracy twórczej.*
- *Referat radnego (Dąb-Kocioł) dotyczył rządów burmistrza – (Leopold Ryszka).*
- *Na mocy decyzji (Benny Lesney) w centrum miasta ma stanąć pomnik (La Fayette).*

Fleksyjność nazw własnych, jakkolwiek większe problemy sprawia w tłumaczeniu na język polski, bywa również utrudnieniem w przypad-

ku tłumaczenia z tego języka. Warto uświadomić studentom, że niekiedy na podstawie odmienionej formy nazwy własnej niemożliwe jest jednoznaczne określenie formy mianownikowej, której należałoby użyć w tłumaczeniu na inny język. *Wyjazd do Michałowa czy pobyt w Michałowie* może odnosić się do miejscowości o nazwie *Michałowo* lub *Michałów*; *wystąpienie profesora Możejki* — to wystąpienie wygłaszane przez profesora o nazwisku *Możejko* lub *Możejka*. Uniwersalnej recepty na ten problem nie ma — to dla młodych tłumaczy jeszcze jeden powód, by stale poszerzać wiedzę ogólną i dokładnie przygotowywać się do poszczególnych tłumaczeń.

Na tym oczywiście nie kończą się problemy gramatyczne, z którymi zmagają się początkujący tłumacze na język polski. Wśród istotnych zagadnień wymienić można także między innymi:

a) szyk w języku polskim, w tym poprawny szyk przydawek (*znakomite liceum, ale liceum ogólnokształcące*). Ze względu na różnice między językami może on sprawiać szczególne problemy w tłumaczeniu. Ćwiczenia, jak już nadmieniano, znaleźć można u Mosiołek-Kłosińskiej (2001: 64–65).

b) problem strony biernej, nadużywanej przez osoby tłumaczące na przykład z języka angielskiego czy niemieckiego. Konstrukcje z czasownikiem *być* i *zostać* często można zastąpić w języku polskim bardziej naturalnie brzmiącymi konstrukcjami bezosobowymi: *Kolejny etap projektu został zakończony*. — *Zakończono kolejny etap projektu*; *Wniosek może być złożony do końca września*. — *Można złożyć wniosek do końca września*.

c) „skrót” składniowe — za niepoprawne uznaje się sformułowania takie jak *\*przed i po zajęciach*, *\*stworzyć i kierować organizacją*. Skrót są dopuszczalne tylko wtedy, kiedy oba przyimki czy czasowniki mają tę samą rekację; właściwe formy to: *przed zajęciami i po nich*, *stworzyć organizację i kierować nią* (zob. Mosiołek-Kłosińska 2001: 57–58).

d) poprawność składniowa związku rządu — wątpliwości może budzić przy niektórych czasownikach zwłaszcza wybór pomiędzy formą dopełniacza i biernika: *użyć penicyliny* czy *użyć penicylinę*, *szukać książki* czy *szukać książkę* (zob. Mosiołek-Kłosińska 2001: 52–56).

e) konstrukcje imiesłowowe z nietożsamością podmiotu (*\*Uprawiając ją w ogródkach, może się stać uciążliwym chwastem*, zob. Mosiołek-Kłosińska 2001: 66–68).

Studentom można także szczególnie polecić ćwiczenia dotyczące poprawności składniowej wyrazów funkcyjnych, w tym przyimków i spójników (Mosiołek-Kłosińska 2001: 59–65; wśród przykładów między innymi *\*Rano zwiedzili miasto, natomiast po południu poszli na plażę*, *\*Przy takiej pogodzie wyjazd jest niemożliwy*).

Oczywiście po raz kolejny nie wystarczy, by studenci zrozumieli zasady, którymi rządzi się polszczyzna — istotne jest ich przyswojenie i automatyzacja. Obok wyżej opisanych propozycji dydaktycznych mogą się również przydać zalecane przez Gilliesa (2004: 127) ćwiczenia polegające na przeformułowywaniu wypowiedzi (tłumaczonej np. symultanicznie lub *a vista*) z zachowaniem znaczenia, ale zmianą struktury gramatycznej (np. zmiana formy czasownika ze strony biernej na czynną bądź usuwanie zdań podrzędnych).

#### 15.5. WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE

Czas, który można poświęcić na stylistykę i kulturę języka polskiego na zajęciach, siłą rzeczy jest ograniczony i niewystarczający, nawet jeśli w programie studiów przewidziano osobny przedmiot o tej tematyce. Z tego względu należy polecać studentom przydatną literaturę i motywować ich do poszerzania wiedzy językowej we własnym zakresie, nie tylko poprzez lekturę dobrej jakości polszczyzny, ale i lekturę o polszczyźnie.

Warto zarekomendować internetowe poradnie językowe — godna uwagi jest zwłaszcza *Poradnia Językowa PWN* ([poradnia.pwn.pl](http://poradnia.pwn.pl)) z obszernym archiwum odpowiedzi. Ciekawe poradnie prowadzi również między innymi Uniwersytet Śląski ([www.poradniajezykowa.pl](http://www.poradniajezykowa.pl)), Uniwersytet Gdański ([www.polonistyka.fil.ug.edu.pl/pl/porady\\_jezykowe](http://www.polonistyka.fil.ug.edu.pl/pl/porady_jezykowe)), Uniwersytet Zielonogórski ([www.poradnia-jezykowa.uz.zgora.pl](http://www.poradnia-jezykowa.uz.zgora.pl)) oraz Uniwersytet w Białymstoku ([ifp.uwb.edu.pl](http://ifp.uwb.edu.pl)). Niektóre porady wydano w formie książkowej (Kołodziejek i in. 2009; Wyrwas 2007; Kubiak-Sokół 2007). Nie brak też publikacji na granicy poradnika i felietonu (np. Malinowski 2003; Miodek 2000; Kołodziejek 2010; Bralczyk 2008 i inne pozycje tych autorów). Przyjemną i pożyteczną lekturą jest *Czy znasz polszczyznę? Zagadki językowe* (Markowski 2004) — obok mniej istotnych (choć ciekawych) z punktu widzenia edukacji tłumaczeniowej treści studenci będą mieli okazję rozpoznać między innymi, dla jakiego środowiska charakterystyczne są dane słowa, czy sprawdzić się w podchwytliwych pytaniach z zakresu fleksji.

Skarbnicą wiedzy na temat języka polskiego jest *Polszczyzna na co dzień* pod redakcją Bańki (2010). Przyszłym tłumaczom — obok licznych informacji na temat gramatyki, stylistyki i retoryki — może przydać się zwłaszcza rozdział *ABC grzeczności językowej* wraz z dodatkiem *Formy adresatywne*, uwzględniającym sposoby zwracania się do osób piastujących różne stanowiska i wykonujących różne zawody. Warto sięgnąć także po już dwudziestoletni, w dalszym ciągu jak najbardziej jednak aktualny

poradnik *Polszczyzna płata nam figle* (Podracki 1993), napisany w przystępny sposób i wyróżniający się przejrzystym układem treści i systematycznym przedstawieniem kłopotliwych zagadnień językowych. Bardziej wymagającą, również przydatną lekturę stanowi trzypiętomowy podręcznik akademicki z dziedziny kultury języka, opublikowany w ostatnich latach przez Wydawnictwo Naukowe PWN (Jadacka 2006a; Markowski 2006; Karpowicz 2009).

Zdecydowanie godny polecenia — i to nie tylko osobom zajmującym się prawem — jest *Poradnik językowy dla prawników* Jadackiej (2006b). Jasno formułowane zasady językowe zilustrowano licznymi przykładami stylu prawnego, a każdy rozdział kończy się ćwiczeniami, polegającymi na ocenie poprawności i poprawianiu przykładowych zdań. Jadacka uwzględnia między innymi problem tak zwanych spójników skorelowanych (np. *\*dlatego ..., bo; \*zarówno ..., i ...*), zaimków dzierżawczych (np. *mój a swój*), problemy składni, pleonazmy i nadużywanie stylu nominalnego.

Stosunkowo niewiele jest publikacji przyglądających się polszczyźnie pod kątem tłumaczenia. Przyszli tłumacze języka angielskiego docenią *Poradnik tłumacza — z angielskiego na nasze* (Belczyk 2004) z licznymi przykładami rozwiązań tłumaczeniowych, dzięki którym przekład „brzmi po polsku”, jak również z ćwiczeniami i kluczem odpowiedzi. Bardzo przydatnym źródłem jest dostępne w Internecie, aktualizowane systematycznie *Vademecum tłumacza. Wskazówki redakcyjne dla tłumaczy* Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej; podobne wskazówki opracowano też dla innych języków urzędowych UE („Translating EU texts made easier...”). Sięgnąć można również po pozycje z zakresu gramatyki kontrastywnej. Niestety brak jeszcze systematycznego przeglądu różnic gramatycznych i związanych z nimi rozwiązań tłumaczeniowych, podobnego choćby do podręcznika Sievera (2008), opracowanego dla kombinacji hiszpańsko-niemieckiej — praca ta może, jak sądzę, stanowić wzór dla polskich autorów.

I wreszcie niezawodnym orężem tłumacza są słowniki — choćby słownik języka polskiego, ortograficzny (przydatny nie tylko do sprawdzenia pisowni wyrazu, ale i np. rzadkich nazw mieszkańców miast, których na próżno szukać w słowniku języka polskiego), wymienione wcześniej słowniki wyrazów bliskoznacznych, słownik wyrazów kłopotliwych, paronimów czy poprawnej polszczyzny. W przypadku tego ostatniego (PWN) pominąć nie sposób dodatku *Hasła problemowe*, wydane również w postaci osobnej książki (Jadacka i in. 2008). Interesujący jest też — szczególnie ze względu na często towarzyszące hasłom dodatkowe informacje stylistyczne i obszernie komentarze

— *Słownik ojczyzny polszczyzny* (Miodek 2002, dostępny również w wersji CD-ROM).

Zaproponowany wybór literatury w żadnej mierze nie wyczerpuje tematu, ukazuje jednak pewne kierunki poszukiwań językowych, do których warto studentów zachęcać. Dobrym pomysłem może być wprowadzenie zwyczaju prezentowania co tydzień przez jednego z uczestników zajęć tłumaczeniowych ciekawostki poprawnościowej. Nie zajmie to więcej niż pięć minut, może zaś zmotywować do wertowania choćby od czasu do czasu źródeł z zakresu kultury języka polskiego. Podobnie warto inspirować adeptów przekładu do wyszukiwania błędów językowych w polskich mediach (por. Kozłowska 2001: 144), zwłaszcza prowadzących do niezamierzonej niejednoznaczności. Warto też polecić studentom blogi, które błędy językowe przedstawiają „na wesoło”, takie jak „Lapsus lazuli” ([www.facebook.com/LapsusLazuli](http://www.facebook.com/LapsusLazuli)) i „Cała Polska czyta dziennikarzom” ([www.facebook.com/dziennikarzom](http://www.facebook.com/dziennikarzom)).

Mnogość przedstawionych propozycji literaturowych nie jest bynajmniej przypadkowa — ważne, by pokazać studentom, że w gruncie rzeczy rozstrzygnięcia normatywne mogą różnić się w zależności od przekonań i indywidualnego wycucia językowego autora, iż po raz kolejny kluczową rolę odgrywa kontekst komunikacyjny, i wreszcie — że język jest tworem służącym komunikacji i przez lata może ulegać zmianom, a formy wcześniej powszechnie uznawane za błędne mogą wejść do uzusu.

## 15.6. PODSUMOWANIE

Zagadnienia z zakresu stylistyki i kultury języka polskiego, wskazówki dydaktyczne i propozycje ćwiczeń przedstawione w rozdziale można potraktować jako bazę do opracowywania dalszych ćwiczeń — nie jest to bowiem żadną miarą wybór wyczerpujący. Inspiracje można znaleźć też w przywołanych w pierwszej części rozdziału publikacjach dotyczących nauczania polszczyzny na studiach tłumaczeniowych, a zawierających również propozycje treści programowych.

Niezależnie od tego, czy w programie studiów przewidziano osobny przedmiot poświęcony stylistyce, czy też treści te wplątane są w zajęcia tłumaczeniowe, pominąć zagadnień specyfiki polszczyzny i kształcenia językowego w języku ojczystym nie sposób. Szkoda byłoby też ograniczyć ten aspekt zajęć tylko do informacji zwrotnej udzielanej studentom po tłumaczeniu. Ze względu na skromne często możliwości czasowe wykładowcy szczególnie istotne pozostaje przy tym zachęcanie studentów do pracy własnej i sięgania po literaturę przedmiotu, a przede wszystkim

— uświadomienie im potrzeby pogłębiania świadomości językowej i znajomości języka A, tak ważnej dla jakości przekładu<sup>4</sup>. Wszak „[t]łumacza powinna charakteryzować nie tylko lepsza od przeciętnej zdolność posługiwania się językiem ojczystym, ale również świadomość własnej niedoskonałości [...]” (Hejwowski 2001: 157) i to na tłumaczu „[...] spoczywa szczególna odpowiedzialność za jakość tworzonych przez niego tekstów lub mówiąc ogólniej ‘misja społeczna’ strażnika kultury języka i poprawności językowej” (Krzemińska-Krzywda 2011: 144–145; zob. też Kaufman 2001: 226–227).

## BIBLIOGRAFIA

- Bańko, M. (red.). *Polszczyzna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Bańko, M. Czy macie Państwo...? *Poradnia Językowa PWN* [on-line], 13.05.2009 [dostęp: 26 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=10223>>.
- Bańko, M. Przez około pięć minut. *Poradnia Językowa PWN* [on-line], 15.02.2013 [dostęp: 26 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=13907>>.
- Bańkowska, E. Z problematyki stylu. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red.: Bańkowska, E., Mikołajczuk, A. Warszawa: Książka i Wiedza, 2003, s. 50–78.
- Bartmiński, J. Styl potoczny. W: *Współczesny język polski*. Red.: Bartmiński, J. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 115–134.
- Belczyk, A. *Poradnik tłumacza – z angielskiego na nasze*. Kraków: Wydawnictwo IDEA, 2004.
- Bralczyk, J. *Mówi się. Porady językowe profesora Bralczyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Broniarek, W. *Gdy Ci słowa zabraknie*. Brwinów: Haroldson Press, 2010.
- Buttler, D. Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnego języka polskiego. W: *Język literacki i jego warianty*. Red.: Urbańczyk, S. Wrocław: Ossolineum, 1982, s. 17–28.
- Cała Polska czyta dziennikarzom* [on-line, dostęp 8 sierpnia 2014]. Dostępny w WWW: <<https://www.facebook.com/dziennikarzom>>.
- Dąbrówka, A., Geller, E., Turczyn, R. (red.). *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki, 2005.

<sup>4</sup> Trzeba jednak uważać na rodzaj „przewrażliwienia” na błędy językowe, przesadną ostrożność w formułowaniu wypowiedzi ustnej i skłonności do nadmiernego krytycyzmu i żądania hiperpoprawności, które mogą być „efektami ubocznymi” pracy nad językiem ojczystym (zob. Krzemińska-Krzywda 2011: 157).

- Dunaj, B. Kategoria oficjalności. W: *Współczesna polszczyzna mówiona w od-  
mianie opracowanej (oficjalnej)*. Red.: Kurzowa, Z., Śliwiński, W. Kraków:  
Universitas, 1994, s. 23–31.
- Gile, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*.  
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Gillies, A. *Conference Interpreting. Tłumaczenie ustne*. Kraków: Tertium,  
2004.
- González Davies, M. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amster-  
dam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- Guławska, M. Stylistyka i kultura języka polskiego dla tłumaczy. *Neofilolog*  
2005, nr 26, s. 70–77. Dostępny także w WWW: <[http://corydoras.nazwa.  
pl/ptn/zasoby/art26.pdf](http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/art26.pdf)> [dostęp: 14 lipca 2013].
- Heinisch-Obermoser B. Der interinstitutionelle Aufnahmetest für Dolmetscher-  
Innen bei den EU-Institutionen: Eine Korpusanalyse der Prüfungsreden.  
*E-Theses — Hochschulschriften-Service* [on-line], Uniwersytet Wiedeński,  
2010 [dostęp: 11 maja 2013]. Dostępny w WWW: <[http://othes.univie.  
ac.at/12758/1/2011-01-04\\_0504642.pdf](http://othes.univie.<br/>ac.at/12758/1/2011-01-04_0504642.pdf)>.
- Jadacka, H. *Kultura języka polskiego*. T.1: *Fleksja, słowotwórstwo, składnia*.  
Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006a.
- Jadacka, H. *Poradnik językowy dla prawników*. Warszawa: Wydawnictwo Na-  
ukowe Semper, 2006b.
- Jadacka, H., Markowski, A., Zdunkiewicz-Jedynak, D. *Poprawna polszczyzna*.  
*Hasła problemowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Jokiel M. Kilka uwag o teorii i praktyce nauczania tłumaczenia konsekwentnego.  
W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red.: Janikowski, P. Czę-  
stochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2011, s. 99–107.
- Jones, R. *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome, 1998.
- Kalina, S. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen*. Tübingen: Gunter Narr  
Verlag, 1998.
- Karpowicz, T. *Kultura języka polskiego*. T. 3: *Wymowa, ortografia, interpunk-  
cja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Kaufman, S. Dlaczego neofilologów trzeba uczyć języka polskiego? W: *Język ro-  
dzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. Red.: Koczyński,  
A., Zaliwska-Okrutna, U. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszaw-  
skiego, 2001, s. 225–231.
- Kautz, U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München:  
Iudicium, Goethe-Institut, 2002.
- Kołodziejek, E. *Poprawna polszczyzna w praktyce*. Szczecin: Wydawnictwo Za-  
chodniopomorskiej Szkoły Biznesu, 1998.
- Kołodziejek, E. *Walczymy z bykami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,  
2010.
- Kołodziejek, E., Kabata, M., Sidorowicz, R. *E-porady językowe*. Szczecin: Wy-  
dawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2009.
- „koma”. W: *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* [CD-ROM]. Warszawa: Wy-  
dawnictwo Naukowe PWN, 2004.

- Kozłowska, Z. Nauczanie tłumaczenia pisemnego na język obcy a nauczanie tłumaczenia pisemnego na język ojczysty. W: *O nauczaniu przekładu*. Red.: Setkowicz, A. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS, 2000, s. 62–77.
- Kozłowska, Z. O błędach językowych w tekstach polskich przekładów. W: *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. Red.: Kopczyński, A., Zaliwska-Okrutna, U. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2001, s. 137–147.
- Krzemińska-Krzywda, J. O potrzebie i sposobie doskonalenia stylistyki wypowiedzi w procesie nauczania przekładu ustnego i pisemnego. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red.: Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2011, s. 143–159.
- Kubiak-Sokół, A. *Poprawnie po polsku. Poradnik językowy PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007.
- Kubicka E., Zieliński L. O konieczności doskonalenia języka polskiego w procesie kształcenia rodzimych tłumaczy. Analiza przekładu książki *Österreich für Deutsche. Einblicke in ein fremdes Land* Norberta Mappesa-Niedeka pod kątem najczęściej popełnianych błędów. *Rocznik Przekładoznawczy* 2013, nr 8, s. 169–194. Dostępny także w WWW: <<http://wydawnictwoumk.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/RP.2013.011/292>> [dostęp: 19 lipca 2013].
- Lapsus Lazuli* [on-line, dostęp 30 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<https://www.facebook.com/LapsusLazuli>>.
- Malinowski, M. *Obcy język polski*. Warszawa: Wydawnictwo WESTA-DRUK, 2003.
- Markowski, A. *Czy znasz polszczyznę? Zagadki językowe*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2004.
- Markowski, A. *Kultura języka polskiego*. T. 2.: *Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Mazur, K. Poprawność komunikacyjna. *Poradnia Językowa Uniwersytetu Śląskiego* [on-line], 2011 [dostęp: 26 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<http://www.poradniajezykowa.pl>>.
- Mikrut, L. Blaski i cienie pracy tłumacza ustnego. W: *Język trzeciego tysiąclecia III*. T. 2: *Konteksty przekładowe*. Red.: Piotrowska, M. Kraków: Tertium, 2005, s. 325–330.
- Miodek, J. *Jaka jesteś, polszczyzno?* Wyd. 2. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.
- Mosiołek-Kłosińska, K. (red.). *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo FELBERG SJA, 2001.
- Ożóg, K. Ustna odmiana języka ogólnego. W: *Współczesny język polski*. Red.: Bartmiński, J. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 87–100.
- „państwo”. W: *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* [CD-ROM]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Pisarek, W. Polszczyzna oficjalna na tle innych jej odmian. W: *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*. Red.: Kurzowa, Z., Śliwiński, W. Kraków: Universitas, 1994, s. 13–21.

- Podracki, J. (red.). *Polszczyzna plata nam figle*. Warszawa: Wydawnictwo Medium, 1993.
- Porayski-Pomsta, J. Kultura języka. W: *Nauka o języku dla polonistów*. Red.: Dubisz, S. Warszawa: Książka i Wiedza, 2002, s. 67–112.
- Riccardi, A. Evaluation in interpretation. Macrocriteria and microcriteria. W: *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Red.: Hung, E. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, s. 115–126.
- Saloni, Z. Styl. W: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red.: Polański, K. Wrocław: Ossolineum, 2003, s. 567–568.
- Schmitt R. *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1*. Ismaning: Hueber, 2001.
- Seleskovitch, D. *Interpreting for international conferences. Problems of Language and Communication*. Tłum. Dailey, S., McMillan, E.N. Washington D.C.: Pen and Booth, 1978.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier Érudition, Klincksieck, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.
- Sękowska E. Praktyczna stylistyka (wybrane zagadnienia). W: *Nauka o języku dla polonistów*. Red.: Dubisz, S. Warszawa: Książka i Wiedza, 2002, s. 412–448.
- Siever, H. *Übersetzen Spanisch-Deutsch. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008.
- Skorupka, S. (red.). *Słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1988.
- Słownik synonimów* [on-line, dostęp: 30 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<http://synonimy.ux.pl>>
- Słownik wyrazów bliskoznacznych PWN* [CD-ROM]. Wersja 1.0. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Spyrka, L. Specyfika praktyki nauczania przekładu ustnego w ramach języków bliskopokrewnych. W: *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Red.: Janikowski, P. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2011, s. 63–73.
- Translating EU texts made easier – links to resources* [on-line, dostęp 30 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <[http://ec.europa.eu/translation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/translation/index_en.htm)>.
- Tryuk, M. Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych. W: *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego. Z badań Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*. Red.: Tryuk, M. Warszawa: Wydawnictwo Takt, 2006, s. 133–147.
- Vademecum tłumacza. Wskazówki redakcyjne dla tłumaczy* [on-line, dostęp 15 lipca 2013]. Luksemburg: Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych w Komisji Europejskiej, 2007–2013. Dostępny w WWW: <[http://ec.europa.eu/translation/polish/guidelines/documents/styleguide\\_polish\\_dgt\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/translation/polish/guidelines/documents/styleguide_polish_dgt_pl.pdf)>.
- Winiarska, J. Czy polskich tłumaczy trzeba uczyć języka polskiego? W: *Język trzeciego tysiąclecia II. T. 2: Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*. Red. Chłopicki, W. Kraków: Tertium, 2002, s. 242–248.

- Wyrwas, K. (red.), *www.poradniajęzykowa.pl*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Zasady pisowni i interpunkcji* [on-line, dostęp 30 lipca 2013]. Dostępny w WWW: <<http://so.pwn.pl/zasady.php?id=629595>>.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

## STYLE AND REGISTER

### SUMMARY

As the A language is one of the main tools of conference interpreters, a perfect command of this language is a prerequisite for the profession. However, the correct use of Polish is a common problem of interpreting trainees in Poland, as reported by many authors.

The first part of the chapter aims at explaining this situation and briefly discusses the most important problems of future interpreters. The author argues that the practice related to the correct use of the Polish language should be included in the curriculum of conference interpreting studies, either as a separate course or as part of public speaking and interpreting classes.

Later, the chapter deals with two issues that are relevant to teaching conference interpreting: tapping into the lexical and stylistic richness of the language and using correct grammar with focus on the inflection of Polish numbers and proper names. The chapter presents teaching recommendations and descriptions of exercises to be used in class or as part of students' individual work. Furthermore, it includes a comprehensive list of literature recommendations.

Although the focus is on teaching Polish to interpreting trainees with Polish A, the exercises and advice can also be used in other situations (Polish as a B language, other B languages, other A languages).

## ROZDZIAŁ 16 POLSZCZYŻNA TŁUMACZY PRACUJĄCYCH W INSTYTUCJACH UE

### 16.1. POPRAWNOŚĆ A PURYZM – O NORMIE JĘZYKOWEJ I JEJ FUNKCJACH

Autorowi niniejszego tekstu, tłumaczowi konferencyjnemu Komisji Europejskiej w Brukseli, zdarzyło się nieraz, że ktoś obdarzył go złowrogo brzmiącym epitetem *purysta*. Jest to słowo nacechowane, zawierające tyleż negatywnych konotacji co *liberał* w ustach prawicowego publicysty, albo *konserwatysta* w ustach lewicowca. Epitet ów stanowił przejaw niezrozumienia. Sam oskarżony bowiem nigdy nie poczuwał się do jakiegokolwiek *-izmu*. Owszem, stara się – w pracy i w życiu codziennym – stosować do normy językowej wyniesionej z dobrego liceum i studiów filologicznych oraz z lektur zaliczanych do kanonu literatury polskiej i światowej. Jednocześnie jednak przywiązuje wielką wagę do tego, by nie stosować ślepo owych wzorców, lecz poddawać je krytycznej analizie, akceptując nieuchronność ewolucji języka, a już zwłaszcza języka mówionego. Na czym zatem polega owo niezrozumienie? Czym różni się poprawność od puryzmu, i jak owo rozróżnienie przekłada się na pracę tłumacza ustnego?

Przede wszystkim należy sobie zadać pytanie, do czego w ogóle potrzebna jest norma językowa, rozumiana jako zbiór form językowych uznanych przez daną społeczność w danym okresie za poprawne (Mosiołek-Kłosińska 2001: 147) – nie w tłumaczeniu, lecz w życiu codziennym. W następstwie zmian granic po II Wojnie Światowej i polityki oświatowej państwa w ostatnich dekadach, zróżnicowanie dialektyczne polszczyzny jest stosunkowo niewielkie w porównaniu z wieloma innymi językami

Europy. Z wyjątkiem góralszczyzny, śląskiej *godki* i paru innych gwar regionalnych — stosunkowo rzadko obecnych w dyskursie publicznym — Polacy z różnych regionów kraju i warstw społecznych rozumieją się doskonale. Nawet jeśli ktoś mówi, że „cofnął się do tyłu”, a kogoś innego to razi, funkcja komunikacyjna nie doznaje uszczerbku.

Cierpi za to wizerunek mówiącego<sup>1</sup>. Wszak język przekazuje nie tylko gołą treść komunikatu, lecz także informacje o nadawcy. Kto ogłasza wszem i wobec, że „zgubił buta”, informuje przy okazji, że nie należy do elity intelektualnej kraju, która to elita gubi raczej but, jeśli już koniecznie musi. Innymi słowy, przestrzeganie (bądź nie) przez mówcę reguł poprawności językowej pozwala nam określić jego pozycję społeczną.

I nie tylko. Oprócz błędów składniowych czy fonetycznych istotne są także ewentualne błędy logiczne i problemy z ogólną spójnością przekazu — na poziomie dłuższych fragmentów. Czyje zdania są urwane lub niepowiązane ze sobą, względnie zdają się sobie wzajemnie przeczyć, ten sprawia wrażenie, że nie wie, co mówi — nie zna się, nie panuje intelektualnie nad tematem. Choćby w rzeczywistości był najlepszym ekspertem w swej dziedzinie, postronny pokaze się jako ignorant.

Tym bardziej jest to istotne w tłumaczeniu, gdzie przekaz ma charakter pośredni, i w dyplomacji, która polega między innymi na pokazywaniu siebie (*ergo*: swojego kraju) z jak najlepszej strony. Podczas spotkań dyplomatycznych w Brukseli widać nieraz, jak poszczególni mówcy starannie przygotowują wystąpienia, wtrącając do nich już to *bon moty*, już to kąśliwe aluzjki — w zależności od zamierzonego efektu. Postępując tak, dążą do uatrakcyjnienia przekazu. Mówią: *Patrzcie, mam wszystko gruntownie przemyślane, doskonale wiem, jakie rozwiązanie będzie najlepsze*. Innymi słowy, jest to język w służbie polityki. Im barwniejszy, tym skuteczniejszy. Język — „szósta kolumna”.

Warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, tak postrzeganej skuteczności jest ogólnie rozumiana poprawność językowa. Wspomniana atrakcyjność przekazu będzie z założenia nieosiągalna dla mówcy, którego polszczyzna regularnie odstaje od zaleceń Rady Języka Polskiego — chyba że przybierze on postać trybuna ludowego, który poprzez zgrubną formę nawiązuje kontakt z prostym ludem. To ostatnie jest jednak niedostępne dla tłumacza ustnego. Mało który tłumacz potrafi w czasie rzeczywistym przełożyć improwizowaną wypowiedź działacza związkowego czy rolnika (wraz z akcentem, frazeologią, typem obrazowania) na

<sup>1</sup> Redaktorzy *Encyklopedii języka polskiego* sugerują wręcz, że „nieprzestrzeganie normy grozi autorowi niezrozumieniem, zrozumieniem opacznym, lekceważeniem lub ośmieszeniem” (Urbańczyk i in. 1999: 253).

analogiczny dyskurs w języku docelowym. Tego typu umiejętności są zresztą wypierane w trakcie szkolenia, jako rzadko przydatne, a mogące wręcz zaszkodzić. W kontekście unijnym obowiązuje raczej formuła „upiększania mówcy”, czyli prasowania kantów i czynienia chaotycznej czasem wypowiedzi bardziej strawną w odbiorze. Ma ona zresztą racjonalne uzasadnienie: trybun ludowy przemawiający na międzynarodowej konferencji nie zwraca się wszak do swojego elektoratu, lecz do gości zagranicznych, z owym elektoratem niemających nic wspólnego, a zatem potencjalni słuchacze przekładu z założenia nie doceniliby tłumaczenia w pełni wiernego, nawet gdyby było możliwe. Odwrotnie, męcziliby się, słuchając języka, którym posługuje się prosty lud.

Jest zatem elegancja wysłowienia środkiem do osiągnięcia założonych celów. W owym dążeniu do piękna można się jednak zagalopować. Wtedy mianowicie, gdy przekraczamy słabo widoczną granicę oddzielającą poprawność od puryzmu. Poprawność to ogólna zbieżność z głównym nurtem języka. Puryzm to najczęściej rezultat bezrefleksyjnego naśladownictwa, odrzucania wszelkich nowinek — wynikającego z połączenia szerokiej wiedzy z niechęcią do krytycznego myślenia.

Jak wiadomo, język to wypadkowa milionów idiolektów. Co słownik, to inne zalecenia. Choć Rada Języka Polskiego pełni w naszym kraju istotną funkcję, jej opinie nie mają mocy wiążącej, a przede wszystkim nie da się ich wszystkich spamiętać na tyle, by podczas tłumaczenia ustnego, mając ledwie sekundy na wybór właściwej formy, zawsze zastosować się do wytycznych zawartych w jej najnowszym biuletynie. Tłumacz ustny musi myśleć. Samodzielnie, bo jego tłumaczenia nikt nie zdąży już poprawić. Dlatego ważniejsze od wkuwania na pamięć „jedynie słusznych” uzusów i form odmiany jest, by język tłumacza ustnego był z jednej strony bogaty, z drugiej zaś — wewnętrznie spójny. Tego jednak nie osiągnie się wyłącznie przez pracę na zajęciach, choćby najlepiej poprowadzonych. Kandydat na dobrego tłumacza ustnego musi po prostu dużo czytać, starannie dobierając lektury.

## 16.2. POLSZCZYŻNA TŁUMACZA W NIEBEZPIECZEŃSTWIE — DLACZEGO?

Skoro język jest tak ważny, to czemu bywa tak lekceważony? Do klasyki banału należy powiedzenie, iż tłumaczenie może być albo wierne, albo piękne. Banał ten nie jest oczywiście prawdziwy, ale zwraca uwagę na fakt rozpięcia tłumaczeń między dwoma biegunami. Te dwa bieguny tłumacz musi pogodzić, przy czym tłumaczenie ustne, zwłaszcza w środowisku instytucji europejskich, wymaga bodaj najpełniejszego zrównoważenia

obu aspektów. Tłumacz pisemny ma zwykle do czynienia z tekstem o dość określonym charakterze: albo przede wszystkim informacyjnym (pisma urzędowe, akty prawne, instrukcje techniczne), albo estetycznym (literatura, część reklam). Zmuszony do wyboru między wiernością a elegancją, zwykle wie, w którą stronę powinien się zorientować — w Brukseli czy Luksemburgu niemal zawsze w stronę kompletności i stylu oficjalnego. Tłumacz ustny natomiast, choć nie może sobie oczywiście pozwolić na nadmierną utratę treści, musi pamiętać, że przekaz podawany niechlujnie czy monotonicznie będzie dla odbiorcy na dłuższą metę męczący — i w konsekwencji nieskuteczny. W instytucjach europejskich normę stanowią spotkania, w których klientela tłumaczy jest od nich zależna przez cały dzień. Jeśli w słuchawkach rozbrzmiewałyby urywane, wykoślawione zdania pełne językowych potworków, słuchacz odruchowo wyłączałby się, odcinał od tej brzydoty — a co za tym idzie, nie odbierał treści przekazu. Słuchacz ma też inną możliwość, z której nieraz zresztą korzysta, nawet gdy tłumaczenie go satysfakcjonuje — jeśli zna języki obce, może zmienić kanał i słuchać na przykład kabiny angielskiej czy francuskiej. Tłumaczom ustnym wybaczają się opuszczanie mniej istotnych elementów wypowiedzi, o ile nie wypacza to jej sensu. Z drugiej strony, tłumacz, który widzi, że jego słuchacz jest znużony przeciągającymi się obradami, pozwala sobie czasem na wybranie spośród dostępnej palety ekwiwalentów sformułowania możliwie najbardziej żywego, potocznego czy chwytliwego, żeby ponownie skupić uwagę klienta na temacie. Bywa, że klienci doceniają takie zabiegi uśmiechem i porozumiewawczym spojrzaniem w stronę kabiny. Jest to jeden z elementów tłumaczenia ustnego, które nie są dostępne tłumaczom pisemnym — ci bowiem mają zwykle szersze grono potencjalnych odbiorców i nie mogą stosować na przykład humoru sytuacyjnego. Inna rzecz, że pokusa ubarwiania przekazu może tłumacza ustnego zaprowadzić zbyt daleko. Trzeba uważać, by nie przelicytować.

Oprócz pokusy nadgorliwości, na tłumacza ustnego czyha jednak także przeciwnie skierowana pokusa — lenistwa. O ileż łatwiej, będąc w ogniu walki, gdy mówca odczytuje z kartki tekst rojący się od zdań podrzędnych wielokrotnie złożonych — powiedzieć *derogacja* niż *odstępstwo*. To pozwala oszczędzić cenne ułamki sekund, które można poświęcić chociażby na zgrabne przerzucenie długiej frazy przyimkowej z początku zdania na jego koniec, jeśli wymaga tego szyk języka docelowego. Lenistwo przejawiają także ci tłumacze, którzy po kilku latach pobytu w Brukseli obstają przy mówieniu *ring* zamiast *obwodnica*, bo przecież „wszyscy wiedzą, o co chodzi”. W gruncie rzeczy stosują oni kalki językowe z równą beztrąską co niektórzy emigranci zarobkowi, którzy

błyskawicznie nabawiają się pseudofrancuskiego akcentu i polują na *soldy* w okolicach *Midów* (czyli *Gare du Midi*) zamiast na *wyprzedaże* w okolicach Dworca Południowego — przemieszczając się oczywiście *tramem*, nigdy *tramwajem*.

Lenistwo może zresztą być wtórne, prowokowane nieraz przez samego słuchacza, który w efekcie ucierpi, słuchając nieciekawej polszczyzny. Niektórzy tłumacze broniący zapożyczeń takich jak wspomniana *derogacja* używają argumentu pozornie nie do odparcia, a mianowicie „bo nasi klienci sami tak mówią” (dotyczy to zwłaszcza świeżych zapożyczeń). Jest to argument mocny, lecz podwójnie błędny. Po pierwsze, klienci mówią czasem tak, a nie inaczej, dlatego właśnie, że nie są tłumaczami. Mogą nie znać języków obcych albo znać je nie dość dobrze i stosować zapożyczenie z obawy przed podaniem nietrafionego odpowiednika polskiego. Po drugie, klienci bywają równie leniwi jak niektórzy tłumacze. W nawale pracy, w stresie, przemęczeniu może im się zwyczajnie nie chcieć szukać synonimów. Z ich punktu widzenia takie poszukiwanie stanowi li tylko dodatkowe obciążenie, podczas gdy oni i tak już dość mają na głowie.

Warto zwracać uwagę na takie problemy podczas szkolenia narybku tłumaczeniowego. Studenci mogą na przykład otrzymywać teksty najeżone zapożyczeniami, z zadaniem jak najszybszego wskazania możliwie dużej liczby polskich odpowiedników. Trzeba się jednak przy tym pilnować, by nie przesadzić w drugą stronę: jednym z typowych błędów w kabinie jest bowiem podawanie na jednym oddechu dwóch, a nawet trzech odpowiedników jednego terminu. Sprawia to wrażenie, jakby tłumacz sam nie był pewny, które słowo jest właściwe. Innym interesującym ćwiczeniem może być znajdowanie różnic i przykładów właściwego użycia słów częściowo tylko synonimicznych, takich jak *podanie* i *aplikacja*.

Wracając zaś do naszych klientów, kto, jeśli nie tłumacze — zwłaszcza w Brukseli, na pierwszej linii frontu walki o czystość polszczyzny — ma im pomóc, ba, nawet odrobinę pokierować ich nawykami językowymi? Chcąc nie chcąc, jesteśmy współodpowiedzialni za to, jakim językiem będą posługiwać się przedstawiciele władz i cytujące ich gazety, a co za tym idzie — reszta społeczeństwa. Świadomość owego poczucia misji nie może oczywiście prowadzić do donkiszoterii i walki o każdą końcówkę, ale każdy z nas może przynajmniej porządnie zaorać własne poletko i w ten sposób codziennie zrobić mały, lecz za to dobry uczynek. Nie chodzi tu tylko o abstrakcyjnie pojmowane piękno języka. Jeśli będziemy konsekwentnie mówić *odstępstwo* zamiast *derogacja*, dokonamy tej właśnie sztuki co trybun ludowy — złączym się z narodem, a nie tylko z jego wielkomijskimi elitami. Przeciętny Polak chętniej obejrzy program publicystyczny, jeśli nie będzie do tego potrzebował słownika wyrazów obcych.

Hermetyzm języka używanego przez ludzi, którzy otarli się o Brukselę, nie bierze się, rzecz jasna, znikąd. Stanowi on rodzaj kodu sugerującego słuchaczom, że mówca jest nosicielem wiedzy tajemnej, a konkretnie wiedzy o mechanizmach władzy na najwyższym europejskim szczeblu. Taka, niekoniecznie uświadomiona, strategia komunikacyjna może doraźnie wywyższyć kogoś w cudzych oczach (np. wyborców, koleżanek i kolegów z pracy) — dlatego jest stosowana. W dłuższej perspektywie jest jednak zgubna dla idei europejskiej. Dlatego właśnie istotne jest, by tłumacze w Brukseli nie tylko mówili poprawnie, każdy z osobna, ale też w miarę możliwości stosowali jednolitą terminologię, odmianę itp. Również od nas bowiem zależy, jakim językiem Polacy będą mówić o Unii Europejskiej. I czy media zaprzestaną pisania o „drodze Polski do Europy” w dobie, gdy Polska w oczywisty sposób jest tej Europy częścią. Im mniej hermetyczny będzie język mediów i elit rządzących, tym łatwiej będzie zwykłym obywatelom przyjąć, że Polska ma się do Europy jak palec do całej dłoni, że Bruksela nie jest ciałem obcym. A zatem, raz jeszcze, (poprawny) język w służbie polityki — bez mała w służbie racji stanu.

### 16.3. I WIERNE, I PIĘKNE, CZYLI JAK ZROBIĆ OMLET, NIE ROZBIJAJĄC JAJ

Jako się rzekło, tłumacza kabinowego obowiązuje (z bardzo nielicznymi wyjątkami) elegancja wysłowienia — co oznacza z reguły wierność tradycji. Iść z duchem czasu musimy również, ale nie w dziedzinie form gramatycznych, lecz terminologii, a i to ostrożnie. Dlatego — i tylko dlatego! — biernik nieżywotnych lepiej wciąż uzgadniać z mianownikiem, a nie z dopełniaczem (wysłałem *SMS*, a nie *SMS-a*). I dlatego warto upierać się przy stosowaniu brzytwy Ockhama, czyli nie mnożyć bytów ponad potrzebę. Jeśli mamy już w polszczyźnie słowo *powiadomienie*, nie zastępujmy go *notyfikacją*, bo to nic do języka nie wnosi — w przeciwieństwie do zapożyczeń typu *komputer*, które określają całkiem nowe zjawiska czy przedmioty. I dlatego nie potrzebujemy w polszczyźnie kalki z angielskiego *You can't have a cake and eat it* — bo mamy już wersję o omlecie.

Poniżej przedstawiono garść przykładów ilustrujących podobne dylematy tłumacza, wraz z próbą (niepełną ze względu na objętość tekstu) klasyfikacji. Większość przykładów pochodzi z języka angielskiego, który jest pierwszym językiem obcym autora tekstu, a także dominującym językiem komunikacji w Brukseli (mimo dzielnej postawy francuszczyzny). Zgodnie z tezą, że tłumacz ustny jest skazany na myślenie samodzielne, zawarte tu zalecenia nie trzymają się niewolniczo porad

szkolnych polonistek, gazetowych językoznawców ani w ogóle żadnych autorytetów, o ile porady te nie są poparte logicznymi, zdroworozsądkowymi argumentami. Innymi słowy, chodzi o zrozumienie zasad rządzących językiem i procesów, które w nim zachodzą — tak by słownik poprawnej polszczyżny (którego przecież nie da się wyuczyć na pamięć) stał się nie tyle zbędny, co rzadziej potrzebny, tym bardziej, że trudno się go wertuje w kabinie.

#### 16.4. POTYCZKI JEZYKOWE W KABINIE

##### 16.4.1. Zapożyczenia

###### **Aktorzy, operatorzy**

Kiedy słyszymy takie angielskie słowa jak *actor*, czy *operator*, odnosimy wrażenie, że przecież znamy je z polszczyżny i aż kusi, by przetłumaczyć „dosłownie”, czyli *aktor*, *operator*. Ale czasem lepiej oprzeć się tej pokusie. Bo choćby w kontekście UE chodzi zwykle o rozmaite instytucje, organizacje czy przedsiębiorstwa. Tłumaczymy więc na przykład: *podmioty*, *partnerzy*, *zainteresowane strony* itp.

###### **Agenda**

Dobry przykład na zilustrowanie zasady brzytwy Ockhama. Tradycyjnie po polsku agenda to instytucja, na przykład filia ministerstwa. Wprowadzanie tego terminu w miejsce sformułowania *porządek obrad* niczemu nie służy, a w skrajnych przypadkach może wprowadzać w błąd. *Porządek obrad* ma oczywiście więcej sylab, ale gdybyśmy kierowali się takim przesłankami, należałoby wymienić w polszczyżnie połowę słownictwa, zmieniając język w pidgin. Inna sprawa, że *agenda* upowszechnia się także dzięki typowej dla języka angielskiego elastyczności znaczeniowej. Ten angielski termin może bowiem oznaczać również szerzej rozumianą listę zagadnień (niekoniecznie punktów do omówienia na zebraniu) albo czyjeś mniej lub bardziej skrywane interesy. Tłumacz, który słyszy takie słowo po raz pierwszy w trakcie spotkania, gdy jeszcze nie zna zbyt dobrze kontekstu, może uznać zapożyczenie za wariant bezpieczniejszy. Byłoby jednak dobrze, gdyby w dalszym toku wypowiedzi, gdy już kontekst stanie się jasny, zastosował bardziej precyzyjny (i zgodny z tradycją polszczyżny) odpowiednik.

###### **Opcja**

*Option* zwykle daje się przetłumaczyć jako *wariant* lub *możliwość*, zaś *optional* — jako *fakultatywny*. A skoro tak, to puszczaemy w ruch (jak

najczęściej) brzytwę Ockhama i nie przesadzamy z *opcją* i *opcjonalnym*.

### **Organizacja**

Rzeczywistym punktem odniesienia tłumacza nie jest język oryginału, tylko opisywany przezeń świat. Dlatego właściwym tłumaczeniem dla *organisation* jest często *instytucja* (organ władzy publicznej). Ministerstwo lub urząd nie powinny być określone terminem *organizacja*, choć mają oczywiście *schemat organizacji wewnętrznej*.

### **Paragraf**

Według Stanisława Jerzego Leca, już sam znak *paragrafu* wygląda jak narzędzie tortur. Dlatego lepiej się go wystrzegać i nie mylić z *akapitem* z jednej strony, a *ustępem* z drugiej.

### **Puzzle**

*Puzzle* są całkowicie zbędne. Dość sięgnąć pamięcią w czasy dzieciństwa (czyli przed 1989 r.) — bawiliśmy się wtedy *układankami*, złożonymi z *kawałków* lub *elementów*.

## **16.4.2. Kalki**

### 16.4.2.1. Rzeczowniki

#### **Accountability**

Ostatnio w tłumaczeniu pojawia się coraz częściej słowo *rozliczalność*. Chodzi w nim oczywiście o odróżnienie od angielskiego *responsibility*, czyli o podkreślenie, że kogoś można *rozliczyć*, ale nie w sensie finansowym, tylko raczej *pociągnięcia do odpowiedzialności*. Wprowadzanie do polszczyzny słowa *rozliczalność* jest skutkiem błędnego przekonania, iż elementy leksykalne mogą i powinny być tłumaczone na zasadzie „jeden do jednego”. Tak jednak się nie da. Weźmy choćby angielskie *security & safety* — po polsku to po prostu *bezpieczeństwo*, ewentualnie z jakimś dodatkiem, na przykład *osobiste i publiczne*. Czy z faktu, że po angielsku można powiedzieć *trash* bądź *garbage*, wynika, że my też musimy rozbudowywać nomenklaturę dotyczącą śmieci? Nie, a jeśli już, to mogą to być wyrażenia, niekoniecznie pojedyncze słowa. *Rozliczalność* też nie jest nam potrzebna, a w każdym razie nie na co dzień. Nadużywanie tego słowa stanowi przejaw serwilizmu językowego.

### **Functionality**

Podobnym przykłądem jest słowo *funkcjonalność* stosowane od rąptem kilku lat w miejsce *funkcji*, czyli do stwierdzenia, że na przykład dane urządzenie potrafi wykonać określoną operację, a nie — że jest ogólnie *funkcjonalne*, czyli *poręczne, łatwe w obsłudze, bezawaryjne* itp.

### **Capabilities**

W tłumaczeniu ważne jest nie samo słowo, lecz to, do czego się ono odnosi. Kiedy mowa o *capabilities* w kontekście państw, a nie osób, nie są to bynajmniej *zdolności* — chyba że *zdolności operacyjne* w znaczeniu wojskowym. Idzie raczej o *potencjał* (także *obronny*), ewentualnie o *możliwości* (wdrażania reform itp.).

#### 16.4.2.2. Czasowniki

### **Check with**

Dosłowność to jeden z cięższych grzechów tłumacza ustnego. Polskim odpowiednikiem *check with authorities* na pewno nie jest *sprawdzić z władzami*. Z władzami można się *skontaktować*, względnie *skonsultować*, można też po prostu coś *sprawdzić* — bez żadnego dopełnienia.

### **Develop (tools, weapons of mass destruction)**

Warto się przeprosić ze słowami *pracować, opracowywać* zamiast *roz-wijać*. To ostatnie to czysta kalka językowa, acz bardzo powszechna.

#### 16.4.2.3. Strona bierna

Strzeżmy się nadmiernej wierności oryginałowi. Gdy mowa o *celach, które były zakładane*, bądź o tym, że *skutki zostały odczute*, niby wiadomo, o co chodzi — ale lepiej byłoby się wysilić i przeformułować zdanie na formę czynną. Innym, często nawet bardziej naturalnym, wyjściem jest strona zwrotna (*odczuwa się skutki*) lub forma bezosobowa (*złożono cele*).

#### 16.4.2.4. Liczebniki (również w okolicznikach czasu)

Czasem w kabinie nie jest łatwo nadążyć za podawanymi szybko liczbami czy sygnaturami aktów prawnych. Jednak o ile to tylko możliwe, lepiej

podawać je w brzmieniu typowym dla polszczyzny, tzn. np. *tysiąc pięćset osiemdziesiąt osiem*, w ostateczności *jeden–pięć–osiem–osiem* — a nie *piętnaście–osiemdziesiąt osiem*; to ostatnie typowe jest dla języka angielskiego.

Kolejnym częstym problemem jest niewłaściwa odmiana lat. W 2007 r. czyta się w *dwa tysiące siódmym*, nie w *dwutysięcznym siódmym*. Podając lata, odmienia się tylko jedności i dziesiątki, chyba że ich liczba wynosi zero — wówczas odmiana przechodzi na setki, ewentualnie na tysiące. A zatem w roku *tysiąc dziewięćset [dziewięćdziesiątym] siódmym*, ale w *tysiąc dziewięćsetnym* i w *dwutysięcznym*.

Gdy mowa o maju 2011 r., a mamy rok 2012, to przynajmniej co jakiś czas warto powiedzieć *w maju ubiegłego roku* (zamiast *w maju 2011 r.*). Nadużywanie liczb stanowi rzadko uświadamiany anglicyzm, a wcale nie dodaje wypowiedzi precyzji. Jeśli zaś mamy rok 2011, to przynajmniej co jakiś czas warto powiedzieć po prostu *w maju*. Z powodu jak wyżej.

Wreszcie należy pamiętać o różnicy między biernikiem a dopełniaczem, gdy mowa o porach roku. Choć wiosna przechodzi *w lato*, to żniwa są wyłącznie *w lecie* albo *latem*.

#### 16.4.2.5. Szyk wyrazów

*Ethical product* i *European Semester* to odpowiednio: *produkt etyczny* i *Semestr Europejski*, nie odwrotnie (*Europejski Semestr*). Jest to bowiem określenie pewnej kategorii (tak jak *sekretarz generalny*), w odróżnieniu od np. *duży stół*.

#### 16.4.2.6. Zaimki dzierżawcze

W sformułowaniach typu *tekst w jego obecnym kształcie* zaimek *jego* jest zbędny (w polszczyźnie, bo w wielu językach obowiązkowy). Czasami, jak mówią Anglicy, *less is more*.

#### 16.4.2.7. Rusycyzmy

Wiele się obecnie narzeka na zalew angielszczyzny w innych językach, polskiego nie wyłączając. Piszący te słowa, jako anglista, doskonale owe zarzuty rozumie. Nie znaczy to jednak, że możemy zapominać o innych zapożyczeniach, szczególnie o rusycyzmach, z których wiele utrzymało się

w polszczyźnie na przestrzeni poprzednich dwóch stuleci. Podajmy kilka przykładów.

### **Jak(kolwiek) by (nie)...**

Zgodnie z polską tradycją językową, mówimy *Jakkolwiek by się działo, damy radę*. Zgodnie z rosyjską — *Jak by się nie działo [...]* (język rosyjski nie zna odpowiednika *-kolwiek*). Najgorzej, gdy mieszamy obie tradycje — *JakKOLWIEK by się NIE działo [...]*. Zob. także „łączenie dwóch paradigmatów”.

#### 16.4.2.7.1. Przyimki

Najczęściej chodzi o *na* — przyimek to ignorowany, to stosowany błędnie. Miło na przykład pomyśleć, że każdy z nas ma jeszcze szansę zostać wybrany *na prezydenta*, niemiło — że *prezydentem*. Ta ostatnia forma to rusycyzm, podobnie jak *uznać najlepszym*.

Można natomiast poczynić rozróżnienie pomiędzy *w/na Radzie Ministrów UE*; to pierwsze oznacza z grubsza tyle *co w radzie jako instytucji/budynku*, to drugie zaś — *podczas obrad* (analogicznie do *na spotkaniu*).

Ciekawa sprawa — choć to już nie rusycyzm — jest z krajami. Tradycyjnie po polsku mówi się *na Ukrainie/Słowacji*, a po angielsku *in THE Ukraine* (bo to były prowincje innych państw), tudzież *na Cyprze* (bo to wyspa i od niedawna niepodległa — por. *w Irlandii/Australii/Nowej Zelandii*). Skoro jednak geografia polityczna uległa zmianie, są powody, żeby nie bać się form *w Litwie* i *w Ukrainie*, czy *w Wybrzeżu Kości Słoniowej*; w tym ostatnim przypadku zmiana przyimka może być pomocna w rozróżnieniu państwa od nadmorskiego pasa lądu. Słowniki niekoniecznie notują już owe formy, ale taki jest zapewne kierunek rozwoju języka.

### 16.4.3. Semantyka

#### 16.4.3.1. Zakres pojęciowy słów

##### **Alternatywa**

Twórcy znanego PRL-owskiego serialu nie chcieli bynajmniej sugerować, że mogą istnieć cztery *alternatywy*. Bo nie mogą. Alternatywa to albo sytuacja wyboru spośród dwojga, albo „to drugie” — czyli *scenariusz alternatywny* to z grubsza tyle *co plan B*. Jeśli „tego czegoś” jest więcej niż

dwa, to możemy mówić np. o *palecie możliwości, wariantach*, różnych rozwiązaniach itp. — ale nie o *alternatywie, czy alternatywach*.

### **Blisko, niecałe itp.**

Mówiąc *blisko, prawie, niemal*, podkreślamy, że czegoś jest nie tyle wprawdzie, ile mogłoby być, ale jednak sporo. *Niecałe, niespełna*, itp. oznacza natomiast, że czegoś jest mało, poniżej oczekiwań. To rozróżnienie jest tak proste, że aż dziw, iż ostatnio coraz częściej słyszy się pomieszanie jednego z drugim — ale jednak się słyszy.

### **For**

*Europejski Program dla Miast* to całkiem udane tłumaczenie *European Urban Agenda*. I tym różni się od *Partnerstwa dla Pokoju (Partnership for Peace)*. Sęk bowiem w tym, że angielskie *for* jest bardziej wieloznaczne, niż się co poniektórym zdaje. W pierwszym z podanych przykładów, miasta są beneficjentami programu — zatem logiczne, że jest on *dla* nich. Inaczej w drugim przykładzie. Pokój jest raczej jego celem, jest to więc *partnerstwo NA RZECZ pokoju*. Korzystają ludzie. Ot, i wszystko jasne.

#### 16.4.3.1.1. Użycie liczby mnogiej

Na rynku wydawniczym ukazała się niedawno książka poświęcona strategii biznesu, a konkretnie rozmaitym *ryzykom*. Użycie liczby mnogiej może faktycznie być uzasadnione, jeśli taki jest główny temat dzieła. Na co dzień jednak lepiej trzymać się tradycji i mówić np. o różnych *typach ryzyka* lub po prostu o *zagrożeniach*. Analogicznie w słowie *polityka* — typowy uzus polski obejmuje wyłącznie liczbę pojedynczą, zaś popularny angielski termin *policy* często daje się tłumaczyć jako strategia. Jest to nawet tłumaczenie właściwsze, ponieważ *policy* to zwykle szeroki zakres działań zmierzających do osiągnięcia założonego celu, niekoniecznie mających jakikolwiek związek z życiem społeczno-politycznym. Jednak w kontekście unijnym *polityki* mogą być nie do uniknięcia, ponieważ jest to oficjalna nazwa „strategii wyższego rzędu”, obejmujących wielość *strategii, planów, programów* itp.

Co innego słowo *sz służba*. W użyciu jest zarówno forma pojedyncza, jak mnoga, i warto o tym pamiętać. Istnieje np. *Służba Wywiadu Wojskowego*, a z drugiej strony często słyszy się *sz służby specjalne* w sytuacjach, gdy *de facto* chodzi o jedną tylko formację. Jak zatem mówić, *sz służby prawne* czy *Służba Prawna*? Nieco lepsza wydaje się forma pojedyncza, bo w niektórych sytuacjach pozwala na eleganckie rozróżnienie, np. *Służba Prawna Rady wydała*

*opinię pozytywną, zaś Służba Prawna Komisji negatywną. Obie służby są jednak zgodne, że...* Można też zastosować inne rozwiązanie. Wszak *legal service* to nic innego jak *dział prawny*, który nie stanowi osobnej instytucji. Osobną kwestią jest tłumaczenie zbitki *Commission services*. Wielu raz i kalka *służby Komisji*. Jednak w analogicznych tekstach polskich często przewijają się frazy w rodzaju *odpowiednie służby Ministerstwa Finansów* – i nikogo to nie bulwersuje. Może więc nie warto rwać włosów z głowy?

#### 16.4.3.2. Tautologie i pleonazmy

I jedno, i drugie oznaczają powtarzanie się mówcy, z tą różnicą, że człony tautologii (np. *tylko i wyłącznie*) pozostają w stosunku współrzędnym, zaś w pleonazmie (np. *fakt autentyczny*) jeden z nich pełni funkcję nadrzędną względem drugiego.

#### **Dlatego, bo**

Jedynie słuszna jest forma *dlatego, że* – nie: *dlatego, bo*. Z prostej przyczyny: już samo *bo* znaczy tyle co *dlatego, że*. *Dlatego, bo* jest więc tautologią, oznaczającą *dlatego, dlatego że*.

#### **Przeważająca większość**

Podobnie wygląda sprawa z bardziej uświadamianymi *cofnąć się do tyłu*, czy *wrócić z powrotem*, acz to akurat pleonazmy. Mniej rozpoznawanym pleonazmem jest natomiast *przeważająca większość*. Większość z definicji przeważa (nad *mniejszością*). A skoro tak, to *przeważająca większość* oznacza *przeważająca przeważająca część*. Większość może być natomiast *znaczna, zdecydowana*, itd., o co rzecz jasna chodzi najczęściej mówcom.

#### 16.4.3.3. Obrazowanie przejęte z języka oryginału

#### **Combatting climate change**

Ten popularny termin to po polsku *przeciwdziałanie zmianom klimatycznym* (koniecznie w liczbie mnogiej), a nie ich *zwalczanie*. *Zwalczać* można coś już istniejącego, np. *karaluchy* albo *zmiany chorobowe* (bo to oznacza konkretny fragment tkanki). Natomiast *zmiany klimatyczne* to proces, który można *powstrzymywać, spowalniać, zapobiegać* mu itp. Ale procesów się nie zwalcza, taka kolokacja to anglicyzm. No, może poza *procesem zapalnym*, wówczas jednak zwalczamy *de facto* zapalenie, a nie *proces* rozumiany jako ciąg wydarzeń.

### Drop-out rate

Słyszac zwrot, który Anglicy nazwaliby *short and sweet*, tłumacz powinien natychmiast zdwoić czujność. Po polsku nie wszystko da się powiedzieć równie zwięźle — np. *drop-out rate* trudno przetłumaczyć krócej niż *odsetek uczniów niekończących nauki*. A jeśli się na siłę próbuje, to wychodzą takie kwiatki jak *wskaźnik odpadu szkolnego*, który sam jest odpadem (językowym).

### Road map

*Harmonogram*, bo chodzi o listę działań oraz terminy ich rozpoczęcia i zakończenia. Taka lista to, ni mniej, ni więcej, tylko właśnie harmonogram. Czym różni się od *timetable* — *rozkładu*.

#### 16.4.3.3. Dewaluacja języka

Tłumacze nie żyją w próżni, nawet jeśli chwilami może się tak wydawać. Otacza ich bowiem ciemna energia, jaką jest język (niektórych) mediów. Współczesne środki masowego przekazu mają swoje prawa. Jednym z nich jest konieczność ustawicznego przyciągania uwagi odbiorców. Ponieważ prawdziwe sensacje nie zdarzają się codziennie, niektóre media stosują język sensacji do opisu najmniejszych błahostek. Konsekwencją tego jest swoista inflacja pojęciowa — niczym pieniądź w dobie kryzysu, słowa tracą swoją pierwotną wartość. Warto tu podać kilka przykładów tego procesu, choćby dlatego, że tłumacz ponosi odpowiedzialność za wypowiedzane słowa. Drobne z pozoru przesunięcia znaczeniowe mogą w pewnych sytuacjach znacząco wypaczyć sens wypowiedzi.

### Podejrzewać

O ile nie chodzi o przestępstwa i różne dopusty boże, zwyczajnie *przypuszczać* — podejrzenie może bowiem dotyczyć wyłącznie zjawiska negatywnego (np. *Lekarz podejrzewa nowotwór*). Zdania w rodzaju *Podejrzewam, że ma pan rację* stanowią językową schizofrenię, bo wyraźnie widać, że adresat wypowiedzi niczego nie przeszkrobał, wprost przeciwnie. Znaczenie orzeczenia w zdaniu głównym jest więc sprzeczne z wymową zdania podrzędnego.

### Przyznać

*Przyznać (się)* można tylko do czegoś niewygodnego dla mówcy. Zatem kolarz, który właśnie wygrał wyścig, nie może *przyznać, że dobrze mu się jechało*. Może się *pochwalić, oświadczyć z zadowoleniem* itp. — ale *przyznać się* może najwyżej do tego, że wziął doping.

## 16.4.3.4. Hiperpoprawność, poprawność polityczna

Był czas, że *międzyczas* był na cenzurowanym. To jednak było dawno i w, *nomen omen*, międzyczasie został już przyhołubiony przez (nie wszystkich, co prawda) językoznawców. Nie ma zatem potrzeby poprzedzania go zwrotem *w tak zwanym*. To trochę jak z cudzysłowami w tekstach: jeśli się obawiamy, że dane słowo czy wyrażenie jest zbyt dosadne lub potoczne, to może lepiej po prostu zastąpić je innym. A już na pewno należy używać cudzysłowów (oraz wyrażenia *tak zwany*) oszczędnie.

Czasem ofiarą pogoni za poprawnością bywają słowa, których konstrukcji nie sposób czegokolwiek zarzucić. Niejeden czytelnik zwrócił zapewne uwagę, że w ostatnich latach *sprzątaczk* wymarły. Nie ze względu na równość płci, bynajmniej – w ich miejsce nastąpiły *panie sprzątające*. Jest to objaw źle pojętej politycznej poprawności, maskującej niski status społeczny tego zawodu. Nikt przecież nie mówi *pani tłumaczka*, bo *tłumaczka* cieszy się wystarczająco wysokim prestiżem, by takie pudrowanie nie było potrzebne. Los *sprzątaczk* nie poprawi się jednak od nazywania jej w sposób bardziej opisowy. Termin *pani sprzątająca* jest też zwyczajnie nieporęczny. Szacunek dla pracy sprzątarek lepiej wyrazić okazując uprzejmość i doceniając ich wkład w podnoszenie jakości naszego życia codziennego.

Co nie znaczy, że poprawność polityczna jest zła zawsze i wszędzie. Wiele słów, nawet niosących co do swej istoty znaczenie jak najbardziej neutralne, jest przynajmniej w niektórych kontekstach odrzucanych przez osoby, które miałyby nimi być określane. Nie każdy i nie zawsze chce być nazwany *gojem*, *Żydem* (albo *żydem*), *Murzynem* (albo *murzynem*), *gejem*, a także – by nawiązać do przykładu *sprzątaczk* – np. *śmiciarzem*, choć przecież wszyscy naokoło powtarzają, iż *żadna praca nie hańbi*. Ba, niektórzy obruszają się na nazwanie ich *politykami!* Wynika to oczywiście z utrwalonych przesądów na temat różnych grup zawodowych, etnicznych, czy społecznych. Co wypada robić z takimi terminami tłumaczowi kabinowemu, który ma wszak ledwie ułamki sekund na reakcję?

Obowiązują tu dwie reguły. Pierwsza, ogólna, to *primum, non nocere*, a konkretniej: przede wszystkim, nie obrażać. Jeżeli żywimy jakąkolwiek wątpliwość, czy dane słowo będzie właściwie zrozumiane przez słuchaczy – lepiej posłużyć się terminem bezpiecznym, nawet kosztem językowej poprawności. Zgodnie z zasadą „Słowo wylatuje ptakiem, a wraca kamieniem”, tłumacz igrający kontrowersyjną terminologią, może zwyczajnie nie dostać kolejnego zlecenia. Zwłaszcza że w razie skandalu wina spadnie raczej na tłumacza niż na (nieraz wysoko postawionego) prelegenta.

Jest jednak od tej ogólnej zasady wyjątek. Jeśli z dalszego toku wypowiedzi orientujemy się, że mówca konsekwentnie obraża daną grupę — czy to celowo, czy wskutek swej niewrażliwości — należy tę prawdę przekazać. Inaczej wprowadzalibyśmy słuchaczy w błąd co do rzeczywistych intencji, względnie poziomu ogólnego wyrobienia mówcy. Takie sytuacje zdarzają się jednak rzadko, a w kontekście europejskim niemal nigdy.

#### 16.4.3.5. Nazwy geograficzne

Według Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych Głównego Urzędu Geodezji i Kartografii należy mówić *Moldawia*; natomiast według MSZ — *Moldowa*. Jak to często bywa, gdzie trzy słowniki, tam pięć poprawnych wersji. Tłumaczom ustnym warto polecić raczej *Moldowę*. Po pierwsze dlatego, że częściej pracujemy dla MSZ niż GUGiK; a po drugie i ważniejsze, bo jest w tym pewna logika. *Moldawia* to była republika radziecka. *Moldowa* to współczesne państwo, które tak właśnie chce być nazywane. Wypada respektować tego typu oczekiwania innych krajów, bo język jest polityczny. Klienci tłumaczy, zwłaszcza w Brukseli, to często dyplomaci, dla których takie różnice nie są bez znaczenia. Nie przypadkiem obecne władze Ukrainy posługują się w kontaktach międzynarodowych ukraińskimi nazwami *Kyiv* oraz *Lviv* zamiast rosyjsko brzmiących *Kiev* i *Lvov* (tę ostatnią zmianę widać już na mapach pogody w BBC, tej pierwszej jeszcze nie). Oczywiście temat jest szeroki, bo przed wiekami lennikiem Rzeczypospolitej było *Hospodarstwo Mołdawskie*; polszczyzna nie zarejestrowała też zmiany międzynarodowej (angielskiej) nazwy *Pekin* z *Peking* na *Beijing*. Jednak generalnie rzecz biorąc tam, gdzie w geografii politycznej zaszły większe zmiany, stosowanie dwóch, a nawet trzech nazw na określenie tej samej miejscowości wydaje się wręcz pożądane — np. mówiąc *Królewiec/Königsberg/Kaliningrad* sygnalizujemy zarazem, o jaką epokę historyczną nam chodzi, co ułatwia zrozumienie.

### 16.4.4. Fleksja

#### 16.4.4.1. Rodzaj rzeczownika/zaimka

Wydawałoby się, że ustalenie rodzaju rzeczownika w języku polskim nie powinno nastroczać trudności rodzimemu użytkownikowi, a jednak... Nigdy dosyć przypominania, że *małż* jest mężczyzną, a *półtorej* kobietą (stań *półtora dnia*). Natomiast *oboje* to *on* i *ona*. Jeśli jest ich dwóch, to

*obaj*, jeśli dwie, to *obie*. I tylko w zdaniach twierdzących — skandalem są sformułowania typu *Obaj prezydenci nie zgodzili się z tą opinią*. Albo stosujemy podwójne przeczenie (*Żaden z prezydentów nie zgodził się [...]*), albo zmieniamy czasownik (*Obaj prezydenci zaprzeczyli, jakoby [...]*).

#### 16.4.4.2. Odmiana słów rodzimych

##### **Cudzysłów, źródłosłów**

Zarówno *cudzysłów*, jak *źródłosłów* mężczyzną jest, i to twar-dotematowym — a zatem w *cudzysłowie*, nie: w *cudzysłowiu*. Ta ostatnia forma musiałaby pochodzić od mianownika *cudzysłowie* (r.n.).

##### **Ego**

To taka „swojska” końcówka, i pewnie dlatego nadużywana. Przykładowo *piętnastego [dnia] stycznia* można się umówić na *szesnasty [dzień] lutego* (nie: *na szesnastego*). Zob. „łączenie dwóch paradygmatów”.

##### **Tę**

Taka forma biernika r.ż. została, jak się zdaje, przeforsowana jako jedynie poprawna przez preskryptywnych językoznawców w XX-leciu międzywojennym — i odtąd poloniści wszystkich krajów łączą się we wkładaniu jej uczniom do głów. Tłumacz może się więc czuć zobligowany do jej stosowania, choćby z obawy, że w przeciwnym razie zostanie wzięty za nieuka. Trudno z tym walczyć w kabinie, zwłaszcza że Rada Języka Polskiego dopuszcza *tą* jedynie w mowie potocznej. Warto jednak zdawać sobie sprawę, że w gruncie rzeczy propagowanie formy *tę* nie znajduje racjonalnego uzasadnienia. Kończówka zaimka wskazującego w języku polskim (i nie tylko) idzie w parze z końcówką przymiotnika, a nie rzeczownika — por. *tEJ piękNEJ książkI*, *tYMI piéknYMI książkAMI* itp. Forma *tę* stanowi wyjątek, który nie wynika z niczego poza uporem kolejnych pokoleń kadry pedagogicznej; naród jednak wie lepiej — więc zwykle mówi *tą*. (Zauważmy, że prawie nikomu nie przychodzi do głowy używanie formy *tamtę*.) Jeśli więc w ogóle uznać *tą* za błąd językowy, to na pewno o znacznie mniejszym ciężarze gatunkowym niż np. pleonazmy. Jest to co najwyżej drobne naruszenie (dosyć świeżej zresztą) tradycji, ale nie logiki bądź struktury języka.

#### 16.4.4.2.1. Łączenie dwóch paradygmatów

Kto mówi najczyściejszą polszczyzną? Nikt. Bo albo odmieniamy *czysty–czystszy–najczystszy*, albo *czysto–czyściej–najczyściej*. Forma *najczys-*

*ciejszy* to bękart przymiotnika z przysłówkiem. Podobnie jak *przekonYWUJący* jest dzieckiem z nieprawego łoża dokonanej i niedokonanej formy tego samego czasownika. Powinno być: *przekonać* – *przekonUJe* – *przekonUJący* oraz *przekonYWać* – *przekonYWa* (arch.) – *przekonYWający*. I analogicznie, nigdy nie idziemy *na pieszo* – tylko *pieszo*, albo *na piechotę*.

#### 16.4.4.2.2. Mocna i słaba forma zaimka

W znaczeniu kontrastywnym stosujemy formę mocną, np. *Daj to MNIE [a nie Jankowi]!* w odróżnieniu od *DAJ mi to [zapalki nie są dla dzieci]!* Podawana czasem reguła, że formy mocne stoją na początku lub końcu zdania, nie jest absolutna, choć sprawdza się w 90% przypadków. Można jednak doskonale wyobrazić sobie zdanie typu *Masz to JEMU dać; JEMU, słyszysz? A JEJ pod żadnym pozorem!*

#### 16.4.4.3. Odmiana słów obcych

##### **Antigua, Nikaragua**

Pod czyją banderą płynie statek, *Antigui* czy *Antiguy*? Słownik sugeruje to pierwsze, ale... przecież *u* czyta się w tym przypadku jak *ł*, a nie ma w polszczyźnie rdzennych słów zawierających zbitkę *li*. Nasi dziadowie jedli *jagły*, a nie *jagli*, w morzu się *plywa*, nie *pliwa* itd. Nawet jeśli *li* funkcjonuje w zapożyczeniach, takich jak *weekend* czy *Maui*, to nie jako końcówka fleksyjna, lecz część tematu. Forma *Nikaragui* jest niezgodna z polską fonetyką, można więc wątpić, czy się utrzyma, mimo zaleceń językoznawców.

##### **Doha**

Ileż to razy słyszeć można było polityków, dziennikarzy, a także tłumaczy, którzy starali się, jak mogli, tak ułożyć zdanie, by nie odmieniać nazwy stolicy Kataru (Ad-Dauha)! Tymczasem sprawa nie jest aż tak trudna. Odmieniać można, i to na wiele sposobów. Po pierwsze dlatego, że choć słowniki notują formę *Dauha*, to w mediach upowszechniła się raczej *Doha*. Po drugie, ponieważ od niedawna językoznawcy oficjalnie uznają fakt, że Polacy nie wymawiają już prawie dźwięcznego *h*. Dopuszcza się zatem zarówno odmianę *Sapieha*–*Sapieże* (por. *Sapieżanka*), jak *Sapiesz*. A skoro tak, to w przypadku *Dohy* mamy aż cztery możliwości: w *Doże*, *Dosze*, *Dausze* lub *Dauże*. Odwagi! (Także przy stosowaniu przymiotnika *dauhański*).

### Procent

Dlaczego *procent* jest nieodmienny — np. *dwóch procent*, nie *dwóch procentów*? Bo pochodzi od *pro cent*, czyli dosłownie *na sto*; tego ostatniego też byśmy przecież nie odmienili, bo to wszak są dwa słowa. Co nie zmienia faktu, że *procent* szybko się leksykalizuje i wkrótce jego odmianie nie będzie razilo nawet największych purystów.

#### 16.4.4.3.1. Końcówka Ø

W słowniku ortograficznym przy logo jest wzmianka *ndm*, czyli *nieodmienne*. Ta wzmianka była też jeszcze niedawno przy słowie *radio*. Jest typowe dla języków fleksyjnych, że formy zapożyczone mogą nie pasować do ogólnej struktury morfologicznej języka i nie bardzo wiadomo, co z nimi zrobić, przynajmniej na początku. Jednak w miarę, jak naród oswaja się z danym słowem, zaczyna je również odmieniać, zgodnie z zasadami przyjętymi dla innych słów. Ten proces następuje tym szybciej, im częściej dane słowo jest używane. *Radio* jest na ustach wszystkich od okresu międzywojennego, *logo* dopiero od czasu przemian gospodarczych, ale co do zasady, nie ma powodu, żeby zakazywać odmiany tego drugiego, skoro odmienia się to pierwsze. Gdybyśmy tak postępowali, reguły gramatyki rozwinęłyby się w stronę długiej listy wyjątków. Językoznawcy staliby się wówczas krezusami, bo naród potrzebowałby stale ich rady i pomocy, a słowniki sprzedawałyby się jak ciepłe bułeczki.

Nieco inaczej wygląda sytuacja takich słów jak *boa*; po pierwsze, słowo to jest używane rzadziej niż *logo*, a po drugie i ważniejsze, kończy się dwiema samogłoskami, na co polszczyzna generalnie nie zezwala. Mówimy językiem, który w słowach pochodzenia rodzimego zezwala na takie zbitki spółgłoskowe wyłącznie na styku przedrostka i tematu — czyli na granicy dwóch słów prozodycznych. Końcówka fleksyjna nie stanowi zaś odrębnego słowa prozodycznego. Nb. z tego punktu widzenia *radio* nie kończy się dwiema samogłoskami, bo wymawia się *radjo*, gdzie *j* i *o* należą do tej samej sylaby (sylabizacja *rad-jo* lub *ra-djo*), inaczej niż w *boa* (*bo-a*).

#### 16.4.4.3.2. W zależności od akcentu (stopnia spolszczenia)

Choć jedno i drugie kojarzy się ze spędzaniem wolnego czasu, meksykańskie miasto *Cancun* różni się jednak od francuskiego tańca znanego jako *kankan* — także, choć nie tylko, w kwestii akcentu. *Kankan* mianowicie spolszczył się już dawno, tak w pisowni, jak w wymowie (*KANkan*

— z akcentem na przedostatnią sylabę). Dlatego jest odmienny, a *Cancun* (*kanKUN*) nie. Można się więc zatracić w *kankanie* w *Cancun* — ale nie w *kankan* w *Cancunie*. Nie żeby nie mogło być inaczej, jednak wówczas musielibyśmy być konsekwentni i mówić w mianowniku *KANkun* oraz *kanKAN*.

#### 16.4.4.4. Odmiana postępową i zachowawczą (D. l.p. r.m.)

Jak odmieniać w dopełniaczu: *filaru* i *SWIFT-u* czy *filara* i *SWIFT-a*? Końcówka *-a* jest przejawem coraz częstszego odmieniania nieżywotnych jak żywotnych, np. *filara* jak *Ikara*. Stosuje się w miejsce *-u* lub tam, gdzie dawniej końcówki nie było (np. tradycyjnie w bierniku *widziałem PILOTA samolotu*, ale *PILOT do telewizora*). Nie ma jednak powodów do progresywizmu w tej mierze. Powszechnie za najelegantszy uważa się język co starszych inteligentów — a ci od zawsze gubili *but*, nie *buta*, i wstępowali, bądź nie, do *PZPR-u* (lub bardziej oficjalnie: *PZPR*) — obecnie zaś do *LPR/-u*, nigdy do *PZPR-a* czy *LPR-a*.

Ciekawą kategorię stanowi żywność, która wszak, zanim trafi na talerz, jest ożywiona, czasem nawet bardzo. Dawniej jadano *banan* i *kotlet* (por. *Poproszę kotlet schabowy z surówką!* albo *Zjedz kartofelek, dziecko!* — wciąż można śmiało tak powiedzieć). Ale ewolucja językowa trwa i różnice z wolną się zacierają. Większość potraw trafiła już do kategorii ożywionych, więc coraz częściej mówimy *Poproszę kotleta i banana w cieście na deser*. W przypadku żywności walka zdaje się już przegrana, ale nie przesadzajmy z progresywizmem. Wciąż jeszcze lepiej pisać *blog*, nie *bloga*, i wysłać *SMS*, nie *SMS-a*. Nieożywione są oba.

Naturalnie powyższe kryterium nie ma charakteru ściśle naukowego, ale też poprawność językowa nie ogranicza się do aspektów logicznych. Język z definicji jest konwencją i część decyzji ma charakter arbitralny. Spośród wielu dialektów danego języka wybiera się po prostu jako wzorcowy ten, którym posługuje się elita kraju. Raz jeszcze, język jest polityczny.

#### 16.4.4.5. Imiona, nazwiska

Błędnie odmieniając czyjeś imię lub nazwisko, można go niechcący urazić. Ale nie odmieniając, również. A także doprowadzić do nieporozumienia. Obawa przed błędną odmianą czasem paraliżuje i prowadzi do sformułowań w rodzaju *przekazać na ręce ministra Elvira* (zamiast

na ręce minister Elwiry). Analogicznie, odmieniać trzeba również na przykład imię *Hillary*, o ile chodzi o mężczyznę, bo tylko w ten sposób można go odróżnić od chociażby *Hillary Clinton*. Co nie zmienia faktu, że czasem można pozostawić odmienne skądinąd imię męskie w formie podstawowej, zwłaszcza w połączeniu z nazwiskiem, np. *Widziałem Henry Blacka* (zamiast *Henry'ego*). Jest to podejście wielce tradycyjne, ale dopuszczalne.

To jednak nie koniec kłopotów z nazwiskami. Nieraz warto się zastanowić, czy w ogóle ich używać, np. w sformułowaniach typu *Panie Ministrze X!* Język angielski pozwala na takie łączenie w wołaczu funkcji z nazwiskiem. W polszczyźnie jednak zwracanie się do kogoś po nazwisku jest oznaką poufałości i/lub wyższości. Forma *Panie Kowalski!* automatycznie daje do zrozumienia, że mówiący jest Kowalskiego przełożonym bądź totumfackim. Dlatego forma taka kompletnie nie nadaje się do oficjalnych okazji, zwłaszcza gdy adresatami są osoby wysokiej rangi. Warto również unikać podobnie nacechowanej formy *Panie Ministrze Kowalski!* Trudno i darmo, trzeba wybierać: albo mówimy tylko *Panie Ministrze!* (i siłą rzeczy pomijamy część informacji, tj. nazwisko właśnie – ale minister jest przypuszczalnie znany słuchaczom), albo obchodzimy problem zmieniając strukturę zdania, czy wręcz całego akapitu (np. *Mamy wśród nas pana Ministra X. Panie Ministrze...!*).

#### 16.4.5. Wymowa

##### Włączać

W tym miejscu wypada wspomnieć o powszechnie krytykowanej wymowie *włączać*. Czy aby na pewno słusznie odsądzanej od czci i wiary? A jeśli już, to za co? Sprawa nie jest taka oczywista, jak mogłoby się wydawać. Owszem, w polskim alfabecie brak litery *ã*, ale to raczej problem ortografii, która zawsze jest w tyle za rozwojem języka mówionego. Bo głoska *ã* jak najbardziej występuje w języku polskim – np. w słowach *transza*, *branża*. Wymawianie tych słów przez *an* byłoby oznaką hiperpoprawności.

Źródłem wymowy *włączać* są dwa niezależne od siebie procesy. Pierwszy to oboczność *o–a* w formach czasownikowych wyrażających powtarzalność, np. *wyrobić–wyrabiać*. Drugi to oboczność *õ–oN* i *ę–eN<sup>2</sup>* (gdzie *N* oznacza dowolną spółgłoskę nosową), zachodząca niezależnie

<sup>2</sup> Do właściwego odzwierciedlenia wszystkich analizowanych tutaj niuansów wymowy konieczna byłaby transkrypcja alofoniczna. Ponieważ nie jest ona szeroko znana poza gronem fonologów, zdecydowaliśmy się na taki, nieco łatwiejszy w odbiorze zapis. Wielkie litery zastosowano do oznaczenia emfazy.

od kategorii składniowej, przy czym wybór alofonu *N* zależy od kontekstu (np. *rąbać–rombać*, *bąk–bońk*, *ręka–reńka*, *kępa–kempa*; w słowach zapożyczonych proces ten zachodzi czasem w odwrotnym kierunku (np. *konkurencja–kąkurencja*). We wszystkich tych przykładach wymowa ściśle zgodna z pisownią byłaby błędna.

W słowie *włączyć* (wym. *włonczyć*) oba procesy się spotykają i prowadzą do wymowy, która jest wprawdzie nietypowa dla danej kategorii składniowej, ale która bynajmniej nie wprowadza do polszczyzny dźwięku, którego by w niej i tak nie było. Bo czym niby różni się *włANCZAć* od *rANCZO*? Płyń stąd wniosek, który niejednego zaboli: brak twardej powodów, by sprzeciwiać się *włanczaniu*, istnieją jedynie powody miękkie. Forma ta nie stoi w sprzeczności z żadną zasadą składniową, prozodyczną, czy tym bardziej ortograficzną. Jest jedynie fonetycznym wyjątkiem w ramach swojej kategorii składniowej i jako taki może razić konserwatywnych odbiorców. Ponieważ powyższego wykładu nie da się przeprowadzić w kabinie, podczas tłumaczenia zaleci należy słownikową formę z *oN*. W życiu codziennym natomiast nie ma powodu, by protestować przeciwko *włANCzaniu*.

#### 16.4.5.1. Akcentowanie

Generalnie w języku polskim akcentujemy na przedostatnią sylabę, ale są od tej zasady wyjątki. Istotna tu jest granica słowa prozodycznego (stąd *zobACZYliśmy* versus *zobaczyLIŚmy*) i to, czy dane słowo jest zapożyczeniem (vide: *KLAsyka*). Nie ma natomiast żadnego powodu, by silić się np. na formę *SZCZEgóły*. Ani to zapożyczenie, ani końcówka *-y* nie jest osobnym słowem prozodycznym... ot, po prostu wykwit hiperpoprawności.

#### 16.4.5.2. Słowo prozodyczne

Dlaczego wymowa *naT-używać* jest niepoprawna — tj. nie tylko niezalecana, ale wręcz zakazana? A co z nauką — czy to *NAŁ-ka*, czy *na-U-ka*? I jak lepiej mówić, *we czwartek* czy *w czwartek*? Aby odpowiedzieć sobie na takie pytanie, warto najpierw zadać sobie inne: czy dany element leksykalny stanowi pojedyncze słowo prozodyczne, czy złożone?

#### 16.4.5.3. Ubezdźwiecznianie

Otóż *nadużycie* jest pojedynczym słowem prozodycznym, ponieważ przedrostek *nad-* nie jest samodzielny znaczeniowo (gdyby był, musia-

łyby istnieć słowa w rodzaju *pođużycie* lub *zauđużycie*, analogicznie do *nadłużyc*, *podłużyc*, *zalużyc* itp.). Nadużycie jest jak *poDuszka*, która nie staje się nigdy *poTuszką*.

Dzieje się tak, gdyż język polski nie przewiduje ubezdźwięcznienia na końcu sylaby, a jedynie słowa (co najmniej prozodycznego). Inne zasady obowiązują w języku niemieckim czy rosyjskim. Dlatego właśnie Polakowi z najwyższym trudem przychodzi powiedzieć po rosyjsku *oT-bie-żał* bez zmieniania tego na *oD-bie-żał*; natomiast Niemcy mówiący po polsku notorycznie ubezdźwięczniają, np. *oT-wa-ga* zamiast *oD-wa-ga*.

#### 16.4.5.4. Spółgłoski sylabiczne

A jak się to wszystko ma do *nauki*? O dziwo... *nauka* również jest pojedynczym słowem prozodycznym. Nie ma przecież słów *powuka* czy *douka* – choć istnieją czasowniki *poUczać* i *doUczać*. Wynika z tego brutalny wniosek, że... nie warto silić się na wymowę *na-U-ka*, a tym bardziej *na-U-ko-wy*. Nasz język nie toleruje dyftongów wewnątrz słowa prozodycznego, tak samo jak spółgłosek sylabicznych, a *na-* w słowie *nauka* nie jest przedrostkiem (choć kiedyś pewnie było). Por. „hiperpoprawność”.

#### 16.4.5.5. Słowo prozodyczne a budowa sylaby

Jak mówić, *w* czy *we wtorek/czwartek*, *z* czy *ze zorganizowaną przestępczością*? I przede wszystkim, dlaczego właśnie tak? Domyślny układ sylaby dla wszystkich języków naturalnych ma charakter lustrzany: S–F–N–L–V(V)–L–N–F–S, gdzie: S = stops (zwarto-wybuchowe); F = frykatywy, w tym afrykaty; N = nosowe; L = laterals (drżące i boczne); V = vowels (samogłoski). Poszczególne języki mogą w ograniczonym zakresie zrównywać ze sobą różne kategorie spółgłosek (stąd słowa typu *lgnął* czy *spsiał*), nie mogą natomiast odwracać tej hierarchii (np. zakazywać układów S–N–V, a dopuszczać N–S–V). Obowiązują też reguły dotyczące dopuszczalnej liczby powtórzeń.

Forma *w wtorek* ma w nagłosie układ F–F–S–V, natomiast *w czwartek* to F–SF–F–V (bo *cz* = *t + Ń*). Co oznacza, że *w wtorek* wymaga dwukrotnego naruszenia hierarchii, podczas gdy *w czwartek* tylko pojedynczego. Stąd już tylko krok do gramatyki temporalnej: *we wtorki* samogłoska obowiązuje, zaś *w czwartki* jest fakultatywna (acz pożądana). Stąd również wniosek, iż za użycie formy *walka zE zorganizowaną przestęp-*

*czością* grozić powinien (walczącym, nie przestępcom) najwyższy wymiar kary — *z zorganizowaną* ma układ F–F–V, nie gwałci więc żadnych norm.

#### 16.4.5.6. Wymowa hiperpoprawna

Wymawiając słowo *jabłko* z przesadną starannością, można udławić się własnym językiem. To dlatego, że język polski nie toleruje spółgłosek sylabicznych, takich jak w czeskim *kRtk* czy angielskim *ammendmNt*. Forma mianownika *jabłko* powstała wskutek procesu utraty jerów, który np. w języku rosyjskim nie nastąpił — stąd *jabłoko*.

Aby wymówić słowo *jabłko* oraz kilka jeszcze form czasownikowych (*padł, siadł, kładł*), musimy pogwałcić regułę, która poza tym obowiązuje w polszczyźnie bezwzględnie, a mianowicie, że jądrem sylaby może być tylko samogłoska. Warto się więc zastanowić, czy upieranie się przy tych wyjątkach, zwłaszcza w kabinie, jest grą wartą świeczki. Na co dzień 99% Polaków i tak mówi *japko, klat, siat* itd. Wymowa bardziej staranna jest przez samą swą nietypowość nacechowana. Wymaga się jej raczej od aktorów, ale i to nie przy każdej roli — filmowy gangster proszący o *jabłko* wzbudziłby na widowni pusty śmiech.

#### 16.4.5.7. Samogłoski nosowe

Nie przypadkiem mówi się o osobach silących się na wytworność, że są *ta-kie q-ę*. Hiperpoprawna wymowa tych samogłosek, zwłaszcza w wygłosie wpadająca w *ł*, jest groźna dla samopoczucia słuchaczy. Lepiej sprawdza się proste *o/a* + ew. spółgłoska nosowa — takie rozbitcie w szczególności przed wybuchowymi (*p/b–t/d–k/g*) i afrykatami (*cz/dź* i *ć/dź*); czyli np. *tępy zaplątany bąk* to tak naprawdę *tempy zapłontany bonk*. Stąd, rzecz jasna, bierze się nieistniejące ponoć słowo *włanczać* (zob. wyżej).

Natomiast tam, gdzie nosowa samogłoska stoi na końcu słowa (i frazy), zachodzi istotne rozróżnienie między *q* i *ę*, wynikające raczej ze zwyczaju językowego niż z jakichkolwiek obiektywnych kryteriów. Wprawdzie w obu przypadkach błędna jest wymowa przesadzona, wpadająca w *ł* bądź *m* (np. *Buzieł miała pienknom*), ale już wymowa preferowana jest odmienna: w przypadku *ę* możemy wybierać między prostym *e* lub (lekko) nosowym *ę*; natomiast w przypadku *q* dopuszczalny jest tylko wariant nosowy. Wolno nam zatem powiedzieć *buziE* bądź *buziE*, ale tylko *pięknA*, nigdy *pięknO*.

## 16.4.5.8. Skrótownice

Skrótownice dzielą się na kilka typów. Literowce składają się z pierwszych liter wyrazów skracanego wyrażenia, wymawianych osobno (np. *AGD* to *a-gie-de*) i niepodlegających odmianie. Głoskowce złożone są podobnie, ale wymawiane łącznie, jak rzeczownik pospolity (np. *GUS*, *OBOP*), a co za tym idzie — odmieniane. Głoskowce powinny więc zawierać samogłoskę, a ich struktura musi być zgodna z normami słowotwórczymi polszczyzny. Grupowce zawierają grupę głosek (zwykle pierwszych sylab), i podobnie jak głoskowce wymawia się je jak rzeczownik pospolity (np. *Pafawag*). Wreszcie skrótownice mieszane stanowią połączenie dwóch lub trzech wyżej wymienionych typów (*CBOS*, *Cepelia*, *PZMot*). Co istotne z punktu widzenia poprawności językowej, odmienianie skrótownic wymaga, po pierwsze, założenia, że są one znane słuchaczom; po drugie zaś, miewa wydzźwięk nieco potoczny.

Oba te kryteria mają charakter względny. Unijne umowy o partnerstwie gospodarczym, znane pod angielskim skrótem *EPA*, wymawiamy więc albo jako literowiec *e-pe-A* i nie odmieniamy; albo też jako głoskowiec *Epa* — ale wówczas wypadłoby odmieniać: *Epy*, *Epę*, *Epie* itd. Nie należy natomiast mieszać jednego z drugim, czyli odmieniać w pierwszym przypadku, a w drugim — powstrzymać się przed odmienianiem. *Sygnować Epa* może bowiem być mylące dla mniej zorientowanych słuchaczy, którzy pomyślą, że chodzi o D. l.p. od *EP*. Ponadto forma ta brzmi zbyt potocznie, zważywszy oficjalny kontekst i niewielkie rozpowszechnienie skrótu; analogicznie, *pracować w ZUS* brzmi zbyt sztywno.

Z powyższego wynika, że wyrażenie *debata w ONZ-cie* nie jest błędem, ale oznacza, że się z owym *Oenzetem* familiaryzujemy, odzierając go z oficjalnej otoczki. Można tak powiedzieć raz lub dwa w trakcie spotkania, ale konsekwentne odmienianie niektórych literowców obniża rejestr wypowiedzi do poziomu kolokwialnego. I odwrotnie, nikt nie wymawia głoskowca *NATO* jako *en-a-te-o*, nawet w kontekście podniosłym, ale też nikt go nie odmienia (kończy się na *o*, poza tym desygnat jest zbyt oficjalny). Często słyzy się natomiast rażąco błędną wymowę *PGNiG* jako *pe-ge-ni-ge*. Tu jednak błąd ma charakter fonetyczny (wymowa litery *g* jako *ge*).

## 16.4.5.9. Umlauty (przegłosy)

Jak wymawiać francuskie słowo *statut* i jemu podobne? Jeśli się nie jest romanistą, wymowa francuskiego umlautu może nastroić trudności.

Tym bardziej — rozróżnienie pomiędzy francuskim *menu* a niemieckim *Menü* (to pierwsze jest bardziej zbliżony do *i*). W polszczyźnie wymowę umlautów dostosowuje się raczej do pozycji języka niż do kształtu ust, czyli mówimy raczej *meni* niż *menu*.

## 16.5. JAK PRACOWAĆ NAD POPRAWNOŚCIĄ

Przeczytawszy powyższe wywody, ze względu na objętość tekstu jedynie wrywkowe, dydaktyk prowadzący zajęcia z młodym narybkiem tłumaczeniowym może sobie zadać pytanie — dobrze, ale jak ja mam tego wszystkiego nauczać? Zanim popadniemy w poczucie przygnębienia i niemożności sprostania zadaniu, przede wszystkim powiedzmy sobie jedno — imię poprawności językowej jest legion. W tej dziedzinie, jeszcze bardziej niż w jakiegokolwiek innej, gdzie dwóch Polaków, tam trzy opinie.

A skoro tak, i skoro nowe wydania słowników pojawiają się jak grzyby po deszczu, to nie warto zaprzętać sobie nadmiernie głowy wkuwaniem listy wyjątków. Bardziej istotne jest, by nasz język był wewnętrznie spójny, byśmy wiedzieli, skąd wzięły się poszczególne zwroty i formy odmiany. W tym celu musimy się czasem zatrzymać w pędzie, zanotować słowo, które wydało nam się trudne — i poszukać odpowiedzi w spokojniejszej chwili.

Kto trafia na studia tłumaczeniowe, tego polszczyzna jest już ukształtowana, a przynajmniej powinna być. Jeśli jednak nie jest, to trzeba czym prędzej uświadomić młodemu adeptowi sztuki przekładu, że nie obejdzie się bez wytężonej pracy. Czasem potrzebne mogą być zajęcia z logopedą, czasem trening wokalny (np. nauka głośnego mówienia), najczęściej — regularna lektura literatury i publicystyki (starannie wybranej, gdyż coraz trudniej o materiały wysokiej jakości), z uwzględnieniem nie tylko aspektu informacyjnego, lecz także językowego (formy odmiany, ale także nazwy geograficzne, nazwiska, urzędy piastowane przez znane postaci życia polityczno-społecznego). Warto też pokusić się o ćwiczenie pisania, bo cokolwiek mówimy w kabinie, nie jest zwykle lepsze od tekstu, nad którym mamy czas się zastanowić.

Najogólniej mówiąc, poprawność gramatyczna i elegancja wysłownienia to bliźniacze potomstwo odczytania i refleksji. Im szerszy zakres lektur, tym lepiej, bo w swej pracy tłumacz styka się z najróżniejszą tematyką i formami przekazu. Ważne, by w biblioteczkę nie zabrakło pozycji nieco starszych, pochodzących nawet z XIX wieku, gdyż mniej więcej tak daleko sięgają korzenie współczesnego uzusu językowego. Tam, gdzie jakiegóż formy gramatycznej nie da się rozgryźć na logikę,

pomaga tradycja języczna, a tej nie da się poznać inaczej niż czytając, czytając, czytając.

Samodzielny charakter pracy tłumacza ustnego sprawia, że nikt nie może go zwolnić od myślenia na własny rachunek. Nie każdy lubi gramatykę historyczną, nie każdego interesują stylistyczne subtelności. Ale każdy, kto pragnie utrzymać się na rynku, powinien zadbać o poprawnościowe minimum, inaczej szybko zrazi sobie klientów. Zwłaszcza w przypadku tłumaczeń na wysokim szczeblu, stylistyka wypowiedzi może świadczyć o przewadze konkurencyjnej jednego tłumacza nad drugim.

Dlatego nie zaszkodzi zajrzeć od czasu do czasu na stronę internetową Rady Języka Polskiego, tudzież pobrać na twarde dyski kilka słowników pochodzących od renomowanych wydawców. Przede wszystkim jednak warto wyrobić sobie nawyk refleksji nad zastanymi schematami. Cała nauka, w tym językoznawstwo, polega na nieustannym kwestionowaniu utartych norm, na twórczym namyśle i poszukiwaniu rozwiązań jeszcze prostszych, jeszcze bardziej spójnych i logicznych. I na odwrót, nie ma w językoznawstwie nic gorszego niż ślepy upór, obstawanie przy swoim, „bo u mnie w domu tak się mówiło”. W domu wyżej podpisanego nigdy tak się nie mówiło.

## BIBLIOGRAFIA

- Mosiólek-Kłosińska, K. (red.). *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo FELBERG SJA, 2001.
- Urbańczyk, S., Kucala, M. (red.). *Encyklopedia języka polskiego*. Wrocław: Osolineum, 1999.

## LINGUISTIC CORRECTNESS IN EU INSTITUTIONS AND THE POLISH LANGUAGE SUMMARY

The author of this chapter looks at the concept of linguistic correctness, an important element of interpreters' work, especially in relation to the native tongue. What is correctness and how should it be achieved? How can the language evolve and yet be in peace with the norm?

The author tries to draw a line between the types of norms that make sense and those that do not. The goal is to notice the forest behind the trees and the key is to reject “common sense” opinions and to take each argument to its logical conclusion. Then the answer to many a question is just one – that we should learn not rules, but rather rules for making rules. A dictionary is useless in the booth – there is no time. Well-developed analytical skills, though, can be helpful.

The author focuses on the role of the interpreter in maintaining a good quality of Polish and then analyses specific examples to make his point. The examples include borro-

wings, calques, tautologies and pleonasm, geographical names and many more. Certain examples focus on undesired hypercorrectness, problems with inflection and pronunciation. The chapter ends with useful tips for trainees on how to take care of their native tongue.

## ROZDZIAŁ 17 TŁUMACZ NA RYNKU PRACY

Rozdział omawia podstawowe zasady wykonywania tłumaczeń konferencyjnych, które powinny być wpajane studentom od początku zajęć i przygotowywania ich do pracy na rynku profesjonalnych usług tłumaczeniowych. Przedstawione reguły są zgodne z ogólnymi zasadami wykonywania tłumaczeń konferencyjnych Międzynarodowego Stowarzyszenia Tłumaczy Konferencyjnych AIIC (AIIC Professional..., 2014), kodeksem etyki zawodowej AIIC (AIIC Code of..., 2014) oraz ogólnymi zasadami wykonywania tłumaczeń konferencyjnych Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich STP (Warunki pracy...). Zasady omówione w artykule mają charakter preskryptywny i chociaż w warunkach polskich nie zawsze są respektowane<sup>1</sup>, stanowią wytyczne, na których należy budować mocny „kręgosłup zawodowy” u wszystkich adeptów zawodu.

### 17.1. PRZED KONFERENCJĄ

#### 17.1.1. Formy kontaktu klienta z tłumaczem

Kontakt klienta z tłumaczem konferencyjnym może mieć trzy formy: zapytanie ofertowe, opcja i oferta wiążąca. Zapytanie ofertowe jest wstępnym etapem kontaktu, nieustanawiającym żadnych zobowiązań ani po stronie klienta, ani po stronie tłumacza. Klient chce jedynie dowiedzieć

<sup>1</sup> Omówienie powodów podawanych przez tłumaczy, które ich zdaniem uniemożliwiają lub utrudniają im przestrzeganie omówionych zasad, wykracza poza zakres niniejszego rozdziału.

się, czy w dniu x w godzinach od y do z tłumacz będzie mógł świadczyć usługi tłumaczeniowe na konferencji o określonej tematyce. Zanim tłumacz udzieli klientowi odpowiedzi, musi sam sobie odpowiedzieć na dwa pytania — po pierwsze, czy w podanym terminie jest wolny i może podjąć się tłumaczenia oraz po drugie, czy jest w stanie wykonać profesjonalne tłumaczenie konferencji o podanej tematyce. Innymi słowy, czy jego wiedza, znajomość tematyki i doświadczenie są wystarczające i czy pozwoli mu wykonać tłumaczenie w sposób profesjonalny oraz czy będzie miał wystarczającą ilość czasu i możliwości, aby solidnie przygotować się do zlecenia. Jeżeli na oba pytania odpowiedź będzie pozytywna, tłumacz może poinformować klienta, iż jest gotowy do wykonania zlecenia, jeśli takowe od klienta otrzyma. I na tym kończy się etap zapytania ofertowego.

Druga forma kontaktu klienta z tłumaczem nazywa się opcją. Po określeniu przez klienta terminu i tematyki konferencji oraz potwierdzeniu przez tłumacza gotowości do pracy klient może dać tłumaczowi opcję na obsługę tłumaczeniową przedsięwzięcia. Opcja nie oznacza, że klient wynajął tłumacza do obsługi tłumaczeniowej, ale jedynie, że akceptuje warunki tłumacza i że w określonym czasie potwierdzi zlecenie. Innymi słowy, jest to oferta pracy, która wymaga potwierdzenia. Przyjmując opcję, tłumacz daje klientowi prawo wyboru jego oferty lub jej odrzucenia w określonym czasie. Tłumacz nie jest jeszcze związany umową i w okresie oczekiwania na potwierdzenie zlecenia może swobodnie dysponować swoją osobą, co oznacza, że jeżeli w czasie opcji otrzyma wiążące zlecenie od innego klienta, może je przyjąć. Musi jednak pamiętać, aby poinformować klienta dającego mu opcję o rezygnacji ze zlecenia. Klient dający tłumaczowi opcję powinien ją potwierdzić w rozsądnym czasie. Wydaje się, że takim rozsądnym maksymalnym czasem jest jeden tydzień roboczy, czyli 5–6 dni, chociaż faktyczny czas oczekiwania na potwierdzenie jest kwestią uznaniową i zależy od tłumacza. Po upływie tego czasu opcja automatycznie wygasa. Natomiast po potwierdzeniu zlecenia klient zatrudnia tłumacza do pracy w uzgodnionych dniach i na uzgodnionych warunkach.

Oferta wiążąca to wiążące zobowiązanie między tłumaczem a klientem. Po przyjęciu oferty wiążącej z reguły podpisuje się pisemną umowę. Pisemna umowa określa uzgodnione warunki pracy oraz prawa i obowiązki każdej strony.

### **17.1.2. Rozmowa z klientem**

Specjalistą od tłumaczeń jest tłumacz, a nie klient i dlatego inicjatywa podczas rozmowy między klientem a tłumaczem powinna leżeć po stro-

nie tłumacza. Tłumacz powinien przede wszystkim omówić z klientem następujące kwestie:

a) tematyka spotkania — czy wiedza, doświadczenie i umiejętności tłumacza pozwolą mu wykonać zlecenie w sposób profesjonalny;

b) termin (data, godziny) oraz miejsce konferencji — czy w danym terminie tłumacz może podjąć się obsługi tłumaczeniowej zleconej konferencji (czy nie ma innych zobowiązań) oraz czy inne jego zobowiązania przed terminem konferencji zakończą się w czasie pozwalającym mu na dotarcie do miejsca konferencji na czas i (lub) czy inne jego zobowiązania po terminie konferencji pozwolą mu na dotarcie na czas do miejsca, w którym będzie wykonywał inne przyjęte i potwierdzone zlecenie;

c) czas pracy tłumacza — określenie czasu pracy tłumacza jest istotne, gdyż od czasu tłumaczenia zależy wynagrodzenie. Czasu pracy tłumacza konferencyjnego nie powinno się rozliczać godzinowo, jak to robiono w przeszłości<sup>2</sup>, ale jako blok lub dniówkę. Blok to cztery, a dniówka to osiem godzin pracy; czas pracy tłumacza liczony jest od godziny, na którą tłumacz został zamówiony do godziny zakończenia tłumaczenia i obejmuje także wszystkie przerwy dla uczestników konferencji; w czasie przerw w tłumaczeniu tłumacz odpoczywa i nie wykonuje żadnych dodatkowych tłumaczeń na rzecz zamawiającego. Czas pracy tłumacza nie powinien przekraczać ośmiu godzin dziennie;

d) warunki techniczne podczas tłumaczenia — czy będą kabiny stałe czy przenośne; należy poinformować klienta, że ustawienie kabin musi zapewnić tłumaczowi optymalną widoczność sali obrad, mówców oraz prezentowanych materiałów. Kabin oraz aparatura do tłumaczenia symultanicznego powinny być zgodne z właściwymi normami, szczególnie PN-ISO 2603:2004 i PN-ISO 4043:2004. Zgodnie z normą PN-ISO 2603:2004 warunki techniczne kabin do tłumaczenia muszą spełniać następujące wymogi: (1) akustyczne oddzielenie języków, (2) wzrokowa oraz akustyczna komunikacja pomiędzy tłumaczami a uczestnikami konferencji, (3) odpowiednie warunki pracy. Każda kabina do tłumaczenia konferencyjnego powinna mieścić wymaganą liczbę tłumaczy. Wymiary kabiny powinny zapewnić tłumaczowi możliwość wejścia lub wyjścia bez przeszkadzania drugiemu tłumaczowi w pracy. Kabin powinny również posiadać wentylację i możliwość regulacji temperatury. Wewnętrzne wymiary standardowej kabiny przenośnej nie powinny być mniejsze niż: (1) szerokość — 1,60 m, (2) głębokość — 1,60 m, (3) wysokość — 2,10 m. Każdemu tłumaczowi należy zapewnić pulpit razem ze słuchawkami i mikrofonem;

<sup>2</sup> Tym bardziej nie powinno się rozliczać „na kwadrans”, jak to, niestety, robią niektóre biura tłumaczeń.

e) reżim językowy (układ językowy) podczas konferencji oraz języki robocze — ta kwestia jest istotna w przypadku dużych konferencji międzynarodowych, podczas których zapewnia się obsługę tłumaczeniową w wielu językach (więcej na ten temat w kontekście konferencji organizowanych przez instytucje unijne w rozdziale IV.18);

f) dostępność dokumentów, tekstów wystąpień i/lub prezentacji — wszelkie materiały udostępnione tłumaczowi przed konferencją pozwalają mu dobrze się do niej przygotować, przypomnieć sobie lub poznać używaną terminologię, rozpoznać wszelkie skróty i akronimy. Przygotowując zajęcia, można organizować ćwiczenia odzwierciedlające różne opcje dostępności dokumentacji — od dostępności wszystkich materiałów po znajomość jedynie tytułu konferencji — i pokazać studentom, jak mogą się dobrze przygotować do konferencji, gdy znają jedynie jej tytuł;

g) członkowie zespołu, partner lub partnerzy w kabinie, lider zespołu — ten ostatni odpowiada za bezpośrednie kontakty między organizatorem konferencji a zespołem tłumaczy;

h) (ewentualne) transmisje/nagrania tłumaczenia — zgodnie z ogólnymi warunkami wykonywania tłumaczeń ustnych tłumaczenie jest przeznaczone do bezpośredniego wysłuchania, co oznacza, że nie powinno być nagrywane. W określonych sytuacjach tłumaczenie może być nagrywane, na przykład gdy organizator chce ułatwić sobie pracę podczas przygotowywania materiałów pokonferencyjnych w dwóch wersjach językowych. W takim wypadku na nagranie tłumaczenia należy uzyskać zgodę całego zespołu. Tłumaczenie (najczęściej jego fragment) może też być transmitowane przez radio i telewizję — w takim wypadku nadawca powinien zamieścić informację (np. na pasku u dołu ekranu) o tym, że odbiorcy słuchają głosu tłumacza;

i) tryb tłumaczenia — tylko symultaniczne czy również konsekwentne? Symultaniczne z kabiny czy tak zwana szeptanka? Każdy z tych rodzajów tłumaczenia wymaga trochę innych predyspozycji, które tłumacz konferencyjny oczywiście ma, ale jeżeli będzie wiedział z wyprzedzeniem, czego się od niego oczekuje, jego samopoczucie będzie znacznie lepsze. Wiedząc, że będzie tłumaczył także konsekwentnie, musi pamiętać o posiadaniu notatnika do sporządzania notatek i piszącego długopisu (a najlepiej dwóch). Inaczej też wygląda przyswajanie słownictwa — w tłumaczeniu symultanicznym można posiłkować się listą słówek, w konsekwentnym wypada słownictwo znać na pamięć. Na zajęciach, zgodnie z dewizą „zawsze oczekuj nieprzewidywalnego”, można zaproponować ćwiczenie symulujące zdarzające się czasami niespodzianki — studenci przygotowali się na tłumaczenie danego tekstu w kabinach, a nagle muszą robić tłumaczenie konsekwentne lub szeptankę. Należy też

pamiętać, że tłumaczenie szeptane jest formą tłumaczenia symultanicznego i jako takie wymaga pracy dwóch tłumaczy. Ze względu na ograniczoną słyszalność tłumaczenia szeptanego jest ono dopuszczalne tylko w wyjątkowych sytuacjach i dla małej liczby słuchaczy (do 3 osób);

j) funkcje towarzyszące: czy praca obejmuje tłumaczenie podczas kolacji, czy przewidziane są wyjazdy terenowe itp. obsługiwane przez tłumaczy.

k) wysokość honorarium — należy pamiętać, że godziwe honorarium za tłumaczenie powinno uwzględniać również nakłady finansowe ponoszone przez tłumacza i rzeczywiście czas poświęcony na przygotowanie się do tłumaczenia; honorarium minimalne to honorarium za jeden ośmiodziesiętny dzień tłumaczenia (stawka dzienna) lub w przypadku krótkich zleceń, nieprzekraczających czterech godzin — honorarium za blok (= cztery godziny); minimalne honorarium za każdy dzień tłumaczenia wyjazdowego jest równe co najmniej jednej stawce dziennej za każdy dzień tłumaczenia, niezależnie od czasu trwania tłumaczenia; za pracę w dni ustawowo wolne od pracy honorarium tłumacza (stawkę dzienną lub blok) zwiększa się o co najmniej 50%, a za pracę w godzinach nocnych (od 22.00 do 6.00) o 100%<sup>3</sup>;

l) koszty podróży, zakwaterowanie, dieta dzienna — o ile klienci w Polsce rozumieją, że tłumaczowi należy się honorarium za wykonane tłumaczenie, to już kwestia zwrotu kosztów podróży i diety dziennej w przypadku tłumaczeń wyjazdowych jest często przedmiotem trudnych negocjacji. Tłumaczenie wyjazdowe oznacza tłumaczenie wykonywane poza miejscem zamieszkania tłumacza, jeżeli odległość od miejsca zamieszkania tłumacza jest większa niż 60 km. Jeżeli dojazd do miejsca tłumaczenia wyjazdowego i odpowiednio powrót z niego wymaga dodatkowych dni lub trwa dłużej niż trzy godziny, tłumaczowi przysługuje honorarium równe co najmniej połowie stawki dziennej za każdy dzień/czas trwania podróży. W przypadku tłumaczenia wyjazdowego tłumaczowi przysługują noclegi w hotelu (w tym samym, w którym nocują uczestnicy konferencji lub znajdującym się blisko miejsca konferencji) w pokoju jednoosobowym oraz całodzienne wyżywienie na koszt organizatora lub stosowne diety, przyjazd i nocleg w przeddzień konferencji oraz ewentualnie, w zależności od miejsca konferencji i dostępnych możliwości transportu, nocleg po konferencji oraz przejazd uzgodnionym środkiem transportu na koszt organizatora;

<sup>3</sup> W warunkach gospodarki rynkowej trudno podawać konkretne wysokości honorarium. W trosce o dobro i przyszłość zawodu, należy jednak unikać cen dumpingowych. Między innymi po to, aby ułatwić negocjacje z klientem, sugeruje się, że godziwa stawka dzienna za tłumaczenie symultaniczne powinna wynosić od 1000 do 1500 złotych (grudzień 2015 r.) dla jednego tłumacza.

- l) termin potwierdzenia zlecenia (w przypadku opcji);
- m) warunki płatności — termin i forma otrzymania wynagrodzenia przez tłumacza; najczęściej w ciągu 14 lub 21 dni od daty wystawienia faktury lub podpisania umowy o dzieło przelewem na rachunek bankowy tłumacza.

### 17.1.3. Kolidujące oferty i zarządzanie dostępnością

Omawiając z klientem potencjalne zlecenie, należy uzyskać zdecydowaną odpowiedź, czy zlecenie to jest tylko opcją czy wiążącą ofertą. W swoim kalendarzu tłumacz powinien wyraźnie to zaznaczyć i regularnie aktualizować takie wpisy. Po przyjęciu oferty wiążącej tłumacz powinien się zabezpieczyć, podpisując umowę zawierającą klauzulę anulującą, która określa wysokość honorarium wypłacanego w przypadku odwołania zlecenia. Tę kwestię tłumacz ustala z klientem indywidualnie, ale przyjmuje się, że jeśli zlecenie zostanie odwołane w terminie od 14 do 7 dni przed umówionym terminem wykonania tłumaczenia, tłumaczowi przysługuje wynagrodzenie w wysokości połowy stawki dziennej (lub za blok) za każdy dzień tłumaczenia. Natomiast jeżeli zlecenie zostanie odwołane na mniej niż 7 dni przed terminem, tłumaczowi przysługuje honorarium w pełnej wysokości przewidzianej w umowie.

Po przyjęciu zlecenia (oferty wiążącej) tłumaczowi nie wolno podejmować prób rezygnacji ze zlecenia dlatego, że ktoś inny zaoferował mu coś bardziej atrakcyjnego. Na przykład, tłumacz przyjął od klienta A zlecenie wiążące na tłumaczenie konferencji prasowej trwającej maksymalnie dwie godziny, za które otrzyma wynagrodzenie równe stawce za blok, a następnie otrzymał od klienta B ofertę tłumaczenia trzydniowej konferencji, do tego jeszcze w bardzo atrakcyjnym miejscu. Mimo oczywistej pokusy, którą jest i atrakcyjne miejsce, i znacznie wyższe honorarium, tłumaczowi, który przyjął zlecenie wiążące od klienta A nie wolno podejmować prób szybkiego znalezienia zastępcy tylko po to, by móc przyjąć bardziej atrakcyjne zlecenie od klienta B<sup>4</sup>.

Zastępstwo jest dopuszczalne tylko z ważnych powodów, na przykład nagła choroba w rodzinie lub czasowa niedyspozycja tłumacza. W takiej

<sup>4</sup> Niestety, w Polsce często zasada ta nie jest respektowana. Tłumacze podają różne powody — „prowadzę działalność gospodarczą i muszę dbać o przychody swojej firmy”, „klient B jest moim stałym klientem i nie mogę go zawieść”, „nie znam klienta A, jest to pierwszy kontakt, nie zależy mi na utrzymaniu dobrych relacji z tym klientem”, „szkoda tracić tak dobre zlecenie”, „oddając tłumaczenie dla klienta A stwarzam możliwości pracy innym tłumaczom” itp.

losowej sytuacji tłumacz ma obowiązek znalezienia zastępcy, który podejmie się pracy w terminie zlecenia. Tłumacz ma też obowiązek poinformowania klienta o zastępstwie, wyjaśnienia jego powodów i przedstawienia zastępcy. Od klienta zależy, czy zaakceptuje zaproponowanego zastępcę.

### **17.1.4. Oferty pracy**

Oferty pracy mogą pochodzić bezpośrednio od klienta, od innego tłumacza lub od pośrednika (najczęściej). Klientami zatrudniającymi bezpośrednio są między innymi agencje rządowe, firmy, kancelarie prawne czy organizacje pozarządowe. „Inni tłumacze” to osoby, które negocjują zlecenie z klientem i koordynują świadczenie usług tłumaczeniowych, oferując pracę kolegom i koleżankom po fachu lub zapraszając tłumacza do kabiny, jeśli sami przyjęli ofertę i będą wykonywali obsługę tłumaczeniową. Pośrednicy to profesjonalni organizatorzy konferencji, firmy public relations, oraz (najczęściej) biura tłumaczeń. Tłumacz musi pamiętać, że bez względu na to, skąd pochodzi oferta, jego obowiązkiem jest znać zasady i warunki wykonywania tłumaczeń ustnych i pilnować, aby były one przestrzegane. Często negocjacje z pośrednikiem dotyczące szczególnie warunków pracy i wynagrodzenia są bardzo trudne, zwłaszcza gdy pośrednik otrzymał zlecenie, wygrywając przetarg, w którym najważniejszym kryterium była najniższa cena. Chcąc samemu osiągnąć zysk, oferuje tłumaczom warunki, które są nie do przyjęcia, na przykład tłumaczenie symultaniczne wykonywane przez jedną osobę, rozliczanie dnia pracy w oparciu o stawkę godzinową, przy czym stawka ta jest często żenująco niska, w żaden sposób nierekompensująca rzeczywistego czasu poświęconego przez tłumacza na przygotowanie się do tłumaczenia. Każdy tłumacz, zarówno profesjonalny, jak i wchodzący na rynek tłumaczeniowy, powinien takie oferty odrzucać. Wykonywanie tłumaczeń „za wszelką cenę” psuje rynek i szkodzi ogółowi tłumaczy.

### **17.1.5. Podpisanie umowy**

Tłumacz podpisuje umowę, aby zapewnić sobie właściwe warunki pracy i uniknąć nieprzyjemnych niespodzianek. Podpisywana umowa cywilnoprawna zawiera postanowienia dotyczące praw i obowiązków stron a w szczególności zakresu, warunków i czasu trwania tłumaczenia oraz honorarium tłumacza, a także warunków odstąpienia od umowy. W umowie należy uregulować także dopuszczalność zmian tematu lub try-

bu tłumaczenia (np. tłumaczenie konsekutywne zamiast tłumaczenia symultanicznego) oraz terminy ich uzgodnienia z tłumaczem (co najmniej 24 godziny przed rozpoczęciem tłumaczenia). W umowie należy określić dzienny czas pracy tłumacza oraz prawa i obowiązki stron, gdy konieczne jest przedłużenie tłumaczenia poza czas przewidziany w umowie. Odrębne postanowienia umowy powinny określać zakres i rodzaj tłumaczenia podczas wydarzeń i imprez towarzyszących poza oficjalnym programem, w tym podczas spotkań integracyjnych. W umowie należy też umieścić zapis o ochronie własności intelektualnej (Błęszyński 1996: 45).

## 17.2. PRZYGOTOWANIE DO KONFERENCJI

### 17.2.1. Dokumenty konferencyjne

Zapewnienie właściwych warunków pracy jest pierwszym filarem jakości w tłumaczeniu ustnym. Drugim filarem jest dokładne przygotowanie. Tłumacz profesjonalny, niezależnie od posiadanego doświadczenia, zawsze rzetelnie przygotowuje się do tłumaczenia! Jak się przygotować? Tej kwestii poświęcone są drugi i trzeci rozdział niniejszej publikacji, natomiast ogólnie rzecz biorąc, można wykorzystać do tego różne źródła informacji — dokumenty konferencyjne, Internet i inne zasoby informacji i terminologii oraz wziąć udział w *briefingu* przed konferencją.

Dokumenty konferencyjne to między innymi program konferencji, porządek obrad, dokumenty źródłowe, dokumenty omawiane na konferencji, teksty wystąpień, prezentacje i notatki prelegenta, wielojęzyczne glosariusze z odpowiednią terminologią, streszczenia lub protokoły z poprzednich spotkań, listy prelegentów i delegatów oraz notki biograficzne prelegentów.

Należy pamiętać, aby stanowczo domagać się od organizatorów konferencji (lub pośredników, czyli najczęściej biur tłumaczeń) dostępu do dokumentów konferencji. Oczywiście, należy wyjaśnić, w jakim celu dostęp do dokumentów jest konieczny. Jeśli otrzymamy wystąpienia w formie pisanej odpowiednio wcześniej, możemy się przygotować do ich tłumaczenia podczas konferencji, wykonując jako ćwiczenie tłumaczenie *a vista*. Takie ćwiczenia należy też często proponować studentom podczas zajęć.

### 17.2.2. Przygotowanie glosariusza

Przygotowanie glosariusza jest ważnym elementem procesu uczenia się, ponieważ pomaga zrozumieć i zapamiętać terminologię. Tłumacz przy-

gotowuje własny dwu- lub wielojęzyczny glosariusz spotkania w oparciu o dokumenty konferencyjne i własne badania; nigdy nie zakłada, że pracę tę zrobią za niego inni. W glosariuszu umieszcza się nie tylko nieznanne pojęcia techniczne, ale także powtarzające się istotne pojęcia ogólne, aby ułatwić sobie przyswojenie kontekstu oraz zwiększyć „dostępność” terminologii, tak aby zawsze była „pod ręką” wtedy, kiedy jest najbardziej potrzebna. Przydają się osobne listy akronimów, tytułów gości oficjalnych oraz nazw instytucjonalnych.

Tłumacz powinien też nauczyć się wymawiać nazwiska i inne nazwy własne. Jeśli to konieczne, w glosariuszu należy umieścić zapis fonetyczny. Tłumacz musi znać nazwy krajów we wszystkich swoich językach roboczych; należy zwracać uwagę na te kraje, których nazwy mogły ulec zmianie w wyniku zmian politycznych. Przygotowując glosariusz – w komputerze lub na papierze – starajmy się stosować logiczny system sortowania pojęć (tematycznie, według organizacji, komisji itp.), w porządku alfabetycznym dla każdego języka, aby łatwo i szybko można było odszukać dane pojęcie.

Przygotowanym glosariuszem tłumacz dzieli się z innymi członkami zespołu. Dobrze jest porównać przygotowany przez siebie glosariusz z glosariuszami kolegów, także tych kolegów, którzy pracują w innych kabinach – może się okazać, że w przygotowanym przez tłumacza glosariuszu są jakieś braki, albo że są jeszcze inne tłumaczenia pojęć niż te, które odnalazł.

### 17. 2.3. Koordynacja usług tłumaczeniowych

Za koordynację usług pomiędzy organizatorem i tłumaczami odpowiada tłumacz rekrutujący lub lider zespołu (tzw. *chef d'équipe*). Sprawdza on, czy wszystko zostało właściwie przygotowane, odpowiada też za dystrybucję wszystkich materiałów otrzymanych od klienta. Lider zespołu powinien na przykład zobaczyć miejsce konferencji w wieczór poprzedzający, aby sprawdzić, czy wszystko zostało przygotowane właściwie od strony technicznej. Gdy używane są kabiny przenośne, należy sprawdzić, czy są one właściwie ustawione i czy widać z nich prelegenta i ekran. Klient (zamawiający) powinien zapewnić tłumaczom kontakt wzrokowy z salą lub właściwe wyposażenie audiowizualne, które zapewni odpowiednią widoczność, na przykład monitory w kabinach<sup>5</sup>. Tłumacz ma prawo prze-

<sup>5</sup> Bardzo ciekawe, ale jednocześnie bardzo przygnębiające przykłady fatalnych ustawień kabin można znaleźć w artykule „Believe it or not”: np. kabiny upchnięte w narożniku sali

rwać tłumaczenie, jeżeli stwierdzi, że nie zapewniono warunków jego należytego wykonania (np. odpowiedniej słyszalności i jakości dźwięku).

#### 17.2.4. *Briefing* przed konferencją

Dobrze zorganizowany *briefing*, to znaczy taki, w którym biorą udział eksperci i tłumacze, którzy przygotowują się do konferencji, może znacznie poprawić jakość tłumaczenia. Może on także być doskonałą okazją do przypomnienia prelegentom o konieczności dostarczenia tłumaczom kopii każdego tekstu, który będzie odczytywany podczas konferencji oraz pokazania właściwego tempa odczytywania tekstów (choć zasadniczo należy zniechęcać prelegentów do prostego odtwarzania tekstu z kartki – tłumaczenie będzie brzmiało bardziej naturalnie, jeśli wystąpienie będzie mówione, a nie czytane). Tłumacz może odmówić tłumaczenia tekstu odczytywanego przez mówcę, jeżeli tekst ten nie został mu dostarczony w czasie umożliwiającym zapoznanie się z nim – dotyczy to przede wszystkim wystąpień zawierających cytaty z dzieł literackich, aktów prawnych, dyrektyw, norm lub innych dokumentów. Podczas *briefingu* należy też uświadomić organizatorom, że tłumaczenie materiałów filmowych podczas konferencji wymaga zapewnienia odsłuchu dźwięku bezpośrednio w słuchawkach tłumaczy. Tłumacz może odmówić tłumaczenia materiału filmowego, jeżeli nie miał możliwości wcześniejszego zapoznania się z nim lub nie otrzymał tekstu ścieżki dźwiękowej.

### 17.3. KONFERENCJA

#### 17.3.1. *Savoir-vivre*

Tłumacze są jedynymi osobami, którym nie wolno spóźnić się na spotkanie. W pierwszy dzień konferencji należy przyjść co najmniej trzydzieści minut przed czasem. W drugi i kolejne dni konferencji tłumacze muszą być na stanowisku pracy co najmniej piętnaście minut przed rozpoczęciem obrad. W miejscu konferencji obowiązuje odpowiedni strój. Pamię-

---

bez okien; kabiny podwieszane do sufitu z tyłu 2000-osobowej sali, do których wchodzi się wąskimi krętymi schodami; pulpity tłumaczy zainstalowane w pomieszczeniu służącym jako tzw. „rupieciarnia”; pomieszczenia dla tłumaczy różnych języków przedzielone jedynie firanką itp. Podane w artykule przykłady są przygnębiające, gdyż pokazują, jak przedmiotowo tłumacz jest często traktowany przez organizatorów (Believe it or not..., 2010).

tajmy, aby zdjąć wszystkie bransoletki i inną hałaśliwą biżuterię oraz aby nie polewać się zbyt obficie perfumami czy wodą po goleniu — nasz partner może być uczulony na pewne substancje zawarte w kosmetykach. Jeśli potrzebne są nam okulary, nie zapomnijmy ich zabrać. Zabieramy również notatnik, ołówki, długopisy, przygotowane dokumenty i glosariusze oraz wszystko to, co może się nam przydać: lornetkę operową, markery, mazaki, spinacze, leki przeciwbólowe, krople do oczu, słownik elektroniczny, ewentualnie własne słuchawki itp. Nie zapomnijmy też zabrać ze sobą butelki z wodą do picia i co najmniej jednego batona czekoladowego — poziom cukru we krwi podczas tłumaczenia gwałtownie spada!

Po dotarciu na miejsce konferencji tłumacz przedstawia się kolegom, których wcześniej nie spotkał, a także technikom, którzy są jego ważnymi sojusznikami. Następnie zapoznaje się ze sprzętem i razem z technikami sprawdza dźwięk. Upewnia się, że wie, do czego służą poszczególne przyciski i pokrętła na konsoli. Odsłuch w słuchawkach należy ustawić jak najciszej, ale tak, aby można było swobodnie słuchać prelegenta. Tłumaczenie należy wykonywać spokojnym głosem, nie za głośno i nie za cicho. Należy zawsze mówić z takiej samej odległości od mikrofonu i pamiętać, aby nie odwracać głowy od mikrofonu podczas tłumaczenia.

Po zakończeniu testów należy pamiętać o wyłączeniu mikrofonu. Teraz czas na omówienie i ustalenie warunków pracy z partnerem. Ważne jest, aby wiedzieć, kto co robi i kiedy. Takie praktyczne aspekty pracy w kabinie można i należy ćwiczyć ze studentami podczas zajęć. W ustaleniach z partnerem należy zwracać uwagę na potrzeby wszystkich kabin, kombinacje językowe, warunki pracy, trudność tematu. Tłumacze zmieniają się przy mikrofonie zgodnie z ustaleniami zespołu; niedopuszczalne jest zakłócanie pracy zespołu w czasie trwania tłumaczenia (np. żądanie od tłumacza, będącego członkiem zespołu, wykonywania innych tłumaczeń, co czasami klienci robią). Następnie należy przygotować swoje miejsce pracy — porządek obrad, glosariusz, lista uczestników i kluczowe dokumenty, do których będziemy się odwoływali, powinny być umieszczone tak, aby był do nich łatwy dostęp. Teksty wystąpień (prezentacji) należy ułożyć chronologicznie. Wcześniej należy sprawdzić u organizatorów, czy nie zmienił się przesłany uprzednio porządek dnia. Miejsce pracy powinno być dobrze przygotowane, gdyż odpowiednia organizacja przestrzeni w kabinie ułatwia pracę podczas konferencji.

Tłumacz powinien też zapoznać się z najnowszą listą uczestników, odszukać nazwiska, które trudno się wymawia, także po to, aby móc je rozpoznać, gdy zostaną wspomniane przez osobę niebędącą rodowitym użytkownikiem języka obcego. Należy poświęcić kilka minut na przejrzanie glosariusza i aktywację niektórych pojęć.

Przed rozpoczęciem spotkania należy pamiętać o wyciszeniu lub całkowitym wyłączeniu telefonu komórkowego — wiadomości można odsłuchać po konferencji.

### 17.3.2. Kilka zakazów dotyczących zachowania w kabinie

Podczas pracy w kabinie nie wolno hałasować przy włączonym mikrofonie, między innymi szeleścić kartkami papieru, nalewać wody do szklanek, bębnić palcami po pulpicie.

Jeśli w trakcie tłumaczenia trzeba na chwilę wyłączyć mikrofon (np. aby odkaslnąć, powiedzieć coś partnerowi itp.), korzystamy z przycisku *cough (mute)*. Gdy nie tłumaczymy, wszystkie mikrofony muszą być wyłączone.

### 17.3.3. Jakość tłumaczenia<sup>6</sup>

Jakość tłumaczenia bezpośrednio wpływa na efektywność komunikacji. Zadaniem tłumacza jest przekazanie komunikatu prelegenta tak dokładnie, wiernie i kompletnie, jak tylko jest to możliwe. Jednocześnie należy starać się, aby tłumaczenie było jasne i żywe, płynne, pełne ekspresji i komunikatywne, co nie powinno tłumaczowi konferencyjnemu sprawiać trudności, gdyż jest on z założenia przygotowany do przemawiania publicznego. Tłumacze konferencyjni mówią w pierwszej osobie, w imieniu prelegenta, z wyjątkiem samego początku konferencji, gdy, na przykład, prowadzący sam się przedstawia<sup>7</sup>. Obowiązkiem tłumacza jest zachowanie lojalności wobec prelegenta oraz wobec intencji prelegenta, którą chce ów przekazać, bez względu na własny punkt widzenia lub poglądy. Tłumacz jest moralnie odpowiedzialny za swoją pracę i nie powinien ulegać żadnym presjom. Tłumaczowi nie wolno zmienić ani dodawać niczego do komunikatu prelegenta, nie wolno zdradzić swoich osobistych reakcji na wystąpienie, nie wolno tonem głosu sugerować własnych reakcji

<sup>6</sup> Zob. także Kurz, Pöchhacker, Zwischenberger (2008), Kopczyński, Kizeweter (2009) oraz House.

<sup>7</sup> Taka sytuacja, chociaż rzadka, może się zdarzyć na konferencji. Wówczas, zdaniem autora, należy odejść od pierwszej osoby liczby pojedynczej i lepiej powiedzieć, np. „Szanowni państwo. Państwa gościem jest (wita Państwa) prof. ...”, a następnie kontynuować tłumaczenie w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Podobnie, gdy zacierzewieni uczestnicy debaty zaczynają posługiwać się słownictwem określanym mianem nieparlamentarnego, tłumacz, nie chcąc utożsamiać się z postawą uczestników debaty, może kontynuować tłumaczenie w trzeciej osobie, np. „Prelegent używa wobec swego adwersarza słów powszechnie uznanych za nieparlamentarne, takich jak, cytując: „.....”

i postaw, na przykład braku zgody na słowa prelegenta, znudzenia itp. Rejestr należy dopasować do rejestru prelegenta i odbiorców. Nie należy zniekształcać oryginału, używając zawyżonych pojęć i tajemniczych wyrażeń i nie należy używać tonu żartobliwego w sytuacjach formalnych. Tłumacz musi mówić tak, jak mówiłby prelegent, gdyby sam przemawiał w języku docelowym. Tłumacz powinien zawsze myśleć o swoich odbiorcach i dlatego powinien wyrażać się jasno i tak budować zdania, aby każde z nich miało sens i zawsze było skończone. Należy też unikać długich przerw i monotonnego głosu. Zawsze szczególnie starannie należy podawać wszelkie odwołania do dokumentów.

Tłumaczenie symultaniczne jest pracą zespołu dwóch osób, niezależnie od czasu trwania<sup>8</sup>. Każdy tłumacz musi pamiętać, że gdy aktualnie nie tłumaczy, cały czas jest w pracy. Jego obowiązkiem jest pomagać partnerowi, śledzić przebieg spotkania oraz przygotowywać się do następnego „wejścia”. Jeśli tłumacz musi wyjść z kabiny, nie powinien pozostawać poza nią dłużej niż to jest absolutnie konieczne. Stała obecność (fizyczna i umysłowa) jest zaletą. Tłumacz w danej chwili nietłumaczący może (kwestia uzgodnień między partnerami) pomagać partnerowi aktywnemu, zapisując liczby, nazwiska, pojęcia i wszystko, co może pomóc. Wszystko, co piszemy, musi być czytelne! Można też pomóc partnerowi, przygotowując potrzebne dokumenty, zwracając uwagę na informacje w przygotowanym materiale lub glosariuszu. Trzeba też obserwować, czy włączony jest mikrofon i czy głos jest przekazywany przez właściwy kanał. Ważne jest, aby śledzić przebieg spotkania, czyli zwracać uwagę na to, co się dzieje, zapamiętywać pojęcia, punkty sporne i metafory, które mogą się ponownie pojawić. Można też ten czas wykorzystać na zapisanie nowych terminów i dodanie ich do glosariusza. Tłumacz powinien być cały czas zainteresowany przebiegiem spotkania; im bardziej będzie zanurzony w jego kontekst, tym lepsze będzie jego tłumaczenie.

### **17.3.4. Tłumaczenie relay i retour**

Podczas tłumaczenia za pośrednictwem innego języka szczególna odpowiedzialność spoczywa na tak zwanym piwocie, to znaczy tłumaczu, którego słuchają inne kabiny i od którego „biorą” tekst wystąpienia do

<sup>8</sup> W przypadku tłumaczenia o wysokim stopniu trudności albo o tematyce specjalistycznej lub, wyjątkowo, gdy czas tłumaczenia przekracza osiem godzin, w zespole powinno być trzech tłumaczy.

dalszego tłumaczenia<sup>9</sup>. Jak powinien pracować piwot? Jeżeli ma tekst prelegenta w języku oryginalnym, udostępnia go innym tłumaczom; jeżeli ma tekst prelegenta tylko we własnym języku, kolegom z kabin, które będą korzystały z jego tłumaczenia, przekazuje nazwiska, liczby i pojęcia mające szczególnie znaczenie w tekście. Zawsze wyraźnie wymawia nazwisko każdego nowego prelegenta i zaczyna tłumaczyć prawie natychmiast. Kilka pierwszych sekund opóźnienia wypełnia czymś neutralnym, dzięki czemu inne kabiny wiedzą, że system relay (retour) działa. Bardzo ważna jest artykulacja! Wszystkie liczby należy wymawiać wyraźnie, nawet dwukrotnie. Wyraźnie należy też cytować odnośniki do dokumentów. Nazwiska, szczególnie takie, z którymi inne kabiny mogą mieć problem, należy wymawiać wyraźnie i powoli. Zdania powinny być proste i pełne, należy unikać słów dziwnych, rzadko używanych. Wszystkie te elementy powinny być ćwiczone ze studentami podczas zajęć. Gdy piwot zda sobie sprawę, że coś powiedział niewyraźnie, powinien wyraźnie powtórzyć zdanie lub frazę. Jeżeli po przetłumaczeniu uświadomi sobie, że konieczne jest wyjaśnienie lub poprawka, powinien wyraźnie zaznaczyć to w tłumaczeniu. Należy unikać długich przerw w tłumaczeniu. Jeżeli prelegent robi tak zwane „uwagi na marginesie” — na przykład poprawia błąd i mówi „przepraszam” lub mówi: „nie mogę odszukać tego w dokumencie”, lub: „przepraszam, pomyliłem się”, itp. — można w tłumaczeniu dodać słowa „mówi prelegent” lub „prelegent poprawia się”, aby uniknąć nieporozumień, chociaż nie jest to konieczne. Tłumacz taki nie powinien pozostawać zbyt daleko za prelegentem, powinien starać się skończyć tłumaczenie krótko po skończeniu wypowiedzi oryginalnej. Gdy następuje zmiana prelegentów, należy o tym powiedzieć.

Gdy tłumaczem piwotem jest partner w kabinie, należy mu pomagać, zapisując liczby, pojęcia i inne przydatne informacje wielkimi i czytelnymi literami. Pomagamy także, odszukując dokument lub miejsce w dokumencie, z którego prelegent czyta lub do którego się odnosi. Tłumacz pasywny sprawdza też, czy mikrofon partnera nadaje na właściwym kanale językowym, szczególnie przed tłumaczeniem relay (lub retour) i po nim. Nigdy nie wolno zostawiać partnera samego w kabinie, gdy pracuje jako piwot.

<sup>9</sup> Użyte w tytule terminy: (1) ‘relay’ — tłumaczenie między dwoma językami przy wykorzystaniu języka trzeciego; kiedy uczestnik spotkania mówi w języku, w którym nie pracuje żaden z tłumaczy w danej kabinie, kabina ta może przełączyć się na inny kanał, na którym dostępne jest tłumaczenie w języku jej znanym; (2) ‘retour’ — tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy; tłumaczenie na język obcy jest szczególnie przydatne w tłumaczeniu w trybie relay z języków mniej znanych na szerzej stosowane (zob. też rozdz. IV.18).

### 17.3.5. Tłumaczenie dla mediów

Osoba tłumacząca dla telewizji lub radia staje przed nowymi wyzwaniami i podlega dodatkowym ograniczeniom. Ogromne znaczenie ma sprzęt. Nigdy nie należy zakładać, że studia telewizyjne lub radiowe rozumieją warunki techniczne konieczne do tłumaczenia symultanicznego programów nadawanych na żywo. Szczególnie istotny jest styl i sposób tłumaczenia — musi być szczególnie jasny i bezbłędny, bez względu na oryginał. Tłumacz dla mediów musi pracować z bardzo krótkim opóźnieniem w stosunku do oryginału (EVS/décalage). Należy rozpocząć tłumaczenie właściwie od razu i starać się je skończyć równo z prelegentem. Nigdy nie należy podejmować próby tłumaczenia napisanej prezentacji lub wystąpienia bez kopii tekstu. Tekst powinniśmy otrzymać z wyprzedzeniem wystarczającym na dokładne przygotowanie się. Tłumaczenie dla mediów może dawać dużo satysfakcji, ale wymaga opanowania, bardzo dobrej techniki i doskonałych umiejętności.

### 17.3.6. Tłumaczenie konsekutywne

Tłumaczenie konsekutywne często nazywa się „najszlachetniejszym” rodzajem tłumaczenia. Chociaż obecnie gros tłumaczeń to tłumaczenia symultaniczne, każdy, kto uważa się za tłumacza konferencyjnego, musi również umieć tłumaczyć konsekutywnie. Podejmując się tłumaczenia konsekutywnego, tłumacz musi mieć pewność, że będzie tłumaczył z miejsca, z którego wyraźnie słyszy prelegentów. Organizator powinien zapewnić mu właściwe miejsce pracy, takie, które umożliwi mu położenie dokumentów i notatnika. W przypadku tłumaczenia konsekutywnego wykonywanego dla większej liczby osób organizator powinien zapewnić sprzęt nagłaśniający oraz osobny mikrofon dla tłumacza; mikrofon taki powinien być umocowany w statywie. Czasami w wyjątkowych sytuacjach, na przykład wizyta w fabryce lub na hali produkcyjnej, lub w otwartym terenie, można użyć przenośnego zestawu do tłumaczenia składającego się z mikrofonu dla tłumacza oraz słuchawek dla słuchaczy — w takim przypadku tłumaczowi należy zapewnić odsłuch mówcy w słuchawkach z regulacją poziomu głośności. Takie tłumaczenie nie powinno trwać dłużej niż dwie godziny i może być wykonywane dla ograniczonej liczby odbiorców (ok. dwunastu). W sali, w której odbywa się spotkanie, tłumacz siada przy stole z delegatami. Na sali wykładowej, jeśli organizatorzy przygotowali podium dla prelegenta, muszą przygotować drugie podium lub stolik z krzesłem dla tłumacza. Tłumaczenie konsekutywne

trwające powyżej czterech godzin, lub szczególnie trudne, zawsze wykonuje zespół dwóch tłumaczy. Jeżeli z jakichkolwiek przyczyn tłumaczenie konsekwentnie wykonuje tylko jeden tłumacz, zaleca się dziesięcio-, piętnastominutowe przerwy po każdych trzech kwadransach tłumaczenia.

Tłumaczenie konsekwentnie wymaga doskonałych umiejętności przemawiania przed publicznością, obejmujących nawiązywanie kontaktu wzrokowego czy posługiwanie się językiem ciała.

#### 17.4. KONTAKT Z DELEGATAMI

W czasie kontaktów z uczestnikami spotkania każdy tłumacz powinien starać się być ambasadorem zawodu oraz kolegi, który go zatrudnił (a także pośrednika, np. biura tłumaczeń). Dobra komunikacja z delegatami, a także z organizatorem, jest częścią dobrego tłumaczenia. Okazje towarzyskie, takie jak przerwa na kawę, lunch, kolacja czy przyjęcie stwarzają doskonałą sposobność do tworzenia pozytywnego wizerunku zawodu, ale zdecydowanie należy unikać skupiania całej uwagi na sobie! Gdy uczestnik spotkania nas pochwali, musimy być lojalni wobec kolegów z kabiny. Nigdy nie powinniśmy krytykować kolegi w obecności innych osób. Tłumacze nie omawiają spotkania lub konkretnego wystąpienia na forum publicznym, nawet z kolegami. Nigdy nie przekazują kopii dokumentów dziennikarzom, tylko zawsze kierują ich do organizatorów. Podobnie, nie jest zalecane robienie manicure czy czytanie gazety albo jedzenie spóźnionego śniadania w kabinie, będąc widzianym przez delegatów.

#### 17.5. ZARZĄDZANIE KRYZYSEM

Wielu minikryzysom można zapobiec poprzez solidne przygotowanie, dobrą technikę i skuteczną pracę zespołową w kabinie. Są chwile, gdy konieczne jest zwrócenie uwagi na zaistniały problem. Tłumacz nie powinien wahać się w takiej sytuacji, jeżeli jest to w najlepszym interesie spotkania. Jeżeli tłumacz nie zrozumiał czegoś naprawdę istotnego, musi o tym powiedzieć do mikrofonu. Delegaci zdecydują, czy chcą, aby prelegent powtórzył informacje. Jeżeli prelegent czyta z zawrotną prędkością tekst, którego kopii tłumacze nie otrzymali, co uniemożliwia wykonanie pełnego i dokładnego tłumaczenia, trzeba o tym powiedzieć do mikrofonu. Można poinformować delegatów o problemie i powiedzieć, że zaprezentowane zostanie jedynie streszczenie informacji. Czasami można powiedzieć: „Z przykrością stwierdzam, że muszę przerwać tłumaczenie

## TŁUMACZ NA RYNKU PRACY

i wznowię je, gdy będzie to możliwe”. Wyłączenie mikrofonu jest oczywiście taktyką ekstremalną, ale gdy brak tłumaczenia jest rozwiązaniem lepszym od najlepszego tłumaczenia w danych okolicznościach, niewątpliwie jest zgodne z etyką. Zwracając uwagę na problem, musimy to robić w sposób profesjonalny, spokojny i merytoryczny.

### 17.6. PO ZLECENIU

Zanim tłumacz opuści miejsce konferencji, zwraca dokumenty, które mają charakter poufny lub o zwrot których organizator poprosił. Pamiętajmy, żeby pożegnać się z kolegami, liderem zespołu, technikami i organizatorami. Pamiętajmy także o wystawieniu faktury. Tłumacz powinien prowadzić staranny rejestr przychodów i wydatków związanych z wykonywanym zawodem, co umożliwi mu później łatwiejsze przygotowanie zeznania podatkowego i rozliczenie się z urzędem skarbowym. W czasie wolnym po zleceniu możemy też zaktualizować przygotowany na konferencję glosariusz, dodając do niego wszystkie hasła zanotowane podczas jej trwania. Glosariusz wraz z wybranymi dokumentami przechowujemy – może się przydać na innym spotkaniu o podobnej tematyce. Dokumenty, których nie chcemy archiwizować, należy zniszczyć.

### 17.7. ETYKA ZAWODOWA

Tłumacze konferencyjni to osoby, które ponoszą ogromną odpowiedzialność wobec prelegentów, słuchaczy, kolegów i klientów a także społeczeństwa i dlatego muszą przestrzegać najwyższych standardów etyki zawodowej. Niżej zasygnalizowane zasady reprezentują pragmatyczne podejście do etyki w zawodzie. Wiele z nich zostało szczegółowo omówionych wcześniej, tutaj zebrane w formie tabelarycznej mogą służyć jako swego rodzaju ściągą (zob. także Allain).

Kwalifikacje	Tłumacz nie powinien wahać się przed odrzuceniem zlecenia, jeżeli uważa, że nie ma wystarczającego doświadczenia, by sobie z nim poradzić, gdy jest ono zbyt trudne technicznie i gdy czuje, że nie wykona go dobrze lub jeżeli nie ma czasu, aby się rzetelnie do zlecenia przygotować.
Warunki pracy	Tłumacz ma prawo i obowiązek domagać się od organizatorów zapewnienia zadowalających warunków pracy, co pozwoli mu wykonać tłumaczenie doskonałe pod względem jakości.

Zakaz zastępowania	Po przyjęciu zlecenia tłumacz nie stara się go pozbyć, gdy później ktoś zaoferuje mu zlecenie atrakcyjniejsze. Tłumaczom konferencyjnym nie wolno przyjmować więcej niż jednego zlecenia w tym samym dniu.
Rzetelne przygotowanie	Przyjęcie zlecenia zakłada moralne zobowiązanie do wykonania pracy zgodnie z najwyższymi standardami.
Wierność	Tłumacz musi być wierny wobec osoby, którą tłumaczy. Tłumacz ma obowiązek przekazywania znaczenia słów prelegenta w sposób kompletny, bez względu na własne poglądy lub punkt widzenia. Tłumacz jest moralnie odpowiedzialny za swoją pracę i nie może ulegać żadnym presjom.
Tajemnica zawodowa	Tłumacz ma obowiązek zachować w tajemnicy informacje, które nie są przeznaczone do wiadomości publicznej. Tłumaczom nie wolno ujawniać informacji poufnych poznanych podczas konferencji osobom trzecim, w szczególności dla osobistego zysku.
Uczciwość zawodowa	Tłumaczowi nie wolno przyjmować żadnego zlecenia, które mogłoby narazić na szwank dobre praktyki zawodu, np. zgadzać się na pracę jednoosobową w kabinie. Tłumacz musi unikać sytuacji i działań, które mogłyby zaszkodzić zawodowi, na przykład nie przesadzać z alkoholem podawanym podczas spotkań i bankietów.
Praca zespołowa	Tłumaczenie konferencyjne jest pracą zespołową. Należy pomagać kolegom i być wobec nich lojalnym. Pamiętajmy, że jesteśmy częścią zespołu.

## 17.8. PODSUMOWANIE

Zasady omówione w rozdziale powinny być wpajane przyszłym tłumaczom w całym procesie ich kształcenia. Jeżeli nie będą im znane i nie będą przez nich przestrzegane, ustawicznie pogarszać będą się warunki ich pracy. Wysoki prestiż zawodu tłumacza w ogóle, ale także tłumacza konferencyjnego, zacznie spadać. I gdy tak się stanie, trudno będzie go odbudować — dzisiejszy rynek zaczyna coraz częściej być rynkiem klienta i dlatego tak ważna jest znajomość dobrych praktyk i zasad wykonywania tłumaczeń konferencyjnych, a także dbałość o to, by były przestrzegane. Szczególna odpowiedzialność w tym zakresie spoczywa na nauczycielach zawodu — to przecież oni stanowią dla kandydatów na tłumaczy wzór do naśladowania. Dobre zasady pracy tłumaczy konferencyjnych powinny być nauczane na każdych zajęciach — każde ćwiczenie ukierunkowane na opanowanie lub doskonalenie określonych umiejętności może być okazją do ich promowania. Program kształcenia tłumaczy może też zawierać osobny moduł zajęć poświęcony wszystkim aspektom tłumaczenia traktowanego jako zawód.

Wraz ze wzrostem doświadczenia można zaangażować się w szkolenie tłumaczy. Pomaganie innym w osiągnięciu kompetencji tłumaczeniowych daje ogromną satysfakcję, ale pozwala także samym tłumaczom bardzo wiele się nauczyć i to bez względu na to, jak długo lub jak dobrze tłumaczą. Jako dydaktycy powinni starać się promować najlepsze praktyki zgodnie z kryteriami jakości obowiązującymi zawodowych tłumaczy konferencyjnych.

### BIBLIOGRAFIA

- AIIC Code of professional ethics. Association Internationale des Interprètes de Conférence. 2014. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article24.htm>>.
- AIIC Professional Standards. Association Internationale des Interprètes de Conférence. 2014. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://aiic.net/page/205/aiic-professional-standards/lang/1>>.
- Allain, J.-P. Professionalism and Ethics: The Role of Ethics in a Deregulated 21st Century. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://jaits.jp.org/home/kaishi2001/pdf/09-allainfinal.pdf>>.
- Believe it or not. Association Internationale des Interprètes de Conférence. 2000. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article94.htm>>.
- Bleszyński, J. 1996. Tłumaczenie w świetle nowego prawa autorskiego. [dostęp 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <[http://www.translegis.com.pl/ll\\_archiwum/LL\\_3\\_1.pdf](http://www.translegis.com.pl/ll_archiwum/LL_3_1.pdf)>.
- House, J. Ocena jakości tłumaczenia. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <[http://mlingua.pl/pol/czytelnia,,ocena\\_jakosci\\_tlumaczenia\\_opis\\_jezykowy\\_a\\_ocena\\_spoleczna\\_juliane\\_house\\_,a,519.html](http://mlingua.pl/pol/czytelnia,,ocena_jakosci_tlumaczenia_opis_jezykowy_a_ocena_spoleczna_juliane_house_,a,519.html)>.
- Karta Tłumacza Międzynarodowej Federacji Tłumaczy (FIT). [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://www.tepis.org.pl/status/etyka/fit.pdf>>.
- Kopczyński, A., Kizeweter, M. (red.) *Jakość i ocena tłumaczenia*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 2009.
- Kurz, I., Pöchhacker, F., Zwischenberger, C. Quality and Role: The Professionals' View. 2008. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2242.htm>>.
- PN-ISO 2603:2004. Kabiny do tłumaczenia symultanicznego. Charakterystyka ogólna i wyposażenie.
- PN-ISO 4043:2004. Przenośne kabiny do tłumaczenia symultanicznego. Charakterystyka ogólna i wyposażenie.
- Warunki pracy i zasady wynagradzania tłumaczy konferencyjnych. [dostęp: 1.12.2015]. Dostępny w WWW: <[http://stp.org.pl/Regulacje-STP/Regulamin/Warunki-pracy-zasady-wynagradzania-tlumaczy-konferencyjnych\\_n86](http://stp.org.pl/Regulacje-STP/Regulamin/Warunki-pracy-zasady-wynagradzania-tlumaczy-konferencyjnych_n86)>.

THE INTERPRETER ON THE MARKET  
SUMMARY

The chapter describes the fundamental rules which conference interpreters should observe and follow in their professional career. The author explains those rules in detail and gives answers to the following questions: What happens when a client calls a conference interpreter? Is it an enquiry, an option or a firm offer? What questions should the interpreter ask to find out more about the assignment? How should availability conflicts be resolved? Who can hire conference interpreters? Is it necessary to sign a written contract? How should an interpreter prepare for the conference? What happens at the conference? How important is quality in conference interpreting and what can/should be done to deliver it? What is relay (retour) interpreting? How is interpreting for the media different from any other interpreting? What should be done to make consecutive interpreting a success? When is a conference interpreter an ambassador of the profession? How should interpreters manage crisis situations? Is ethics important in conference interpreting? Answers to these questions may help raise the awareness about professional ethics among interpreter trainees.

## ROZDZIAŁ 18 PRACA W INSTYTUCJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Celem niniejszego rozdziału jest krótkie przedstawienie zasad pracy tłumaczy ustnych dla instytucji Unii Europejskiej, ze szczególnym uwzględnieniem wymogów rekrutacyjnych. Informacje skierowane są do ośrodków kształcących przyszłych tłumaczy oraz do studentów, aby w ten sposób unaocznili im potrzeby i wymogi jakościowe unijnych służb tłumaczeniowych, a także do już praktykujących tłumaczy ustnych, aby pozwolić im na właściwą ocenę własnych umiejętności i szans na pracę dla instytucji i organów Unii Europejskiej<sup>1</sup>.

### 18.1. TŁUMACZENIE USTNE W INSTYTUCJACH I ORGANACH UNII EUROPEJSKIEJ

Unia Europejska to organizacja międzynarodowa o unikalnym charakterze — zrzesza dwadzieścia osiem krajów członkowskich, zamieszkałych przez pięćset milionów obywateli posługujących się dwudziestoma czterema językami urzędowymi. Praca w organach i instytucjach UE także odbywa się w dwudziestu czterech językach, co wymusza korzystanie z usług tłumaczy, tak pisemnych, jak i konferencyjnych.

Tłumaczenia ustne zapewniane są przez trzy odrębne służby tłumaczeniowe — są to Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji

---

<sup>1</sup> Informacje przedstawione w poniższym rozdziale mają wyłącznie charakter orientacyjny w oparciu o stan rzeczy w momencie złożenia go do druku, tj. w sierpniu 2014, i nie stanowią wiążącego wykazu warunków zatrudniania i pracy tłumaczy w instytucjach i organach Unii Europejskiej. Aktualne informacje na ten temat można pozyskać na stronach internetowych europejskich służb tłumaczeniowych (DG SCIC, DG INTE).

Europejskiej (DG SCIC), Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Ustnych i Konferencji Parlamentu Europejskiego (DG INTE) oraz Dyrekcja Tłumaczeń Konferencyjnych Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej. Łącznie zatrudniają one ponad tysiąc tłumaczy etatowych, a współpracują z około trzema tysiącami tłumaczy akredytowanych, obsługujących rocznie ponad dziesięć tysięcy spotkań, posiedzeń i konferencji. Można więc powiedzieć, że Unia Europejska to trwająca już ponad pięćdziesiąt lat konferencja dotycząca dnia codziennego i przyszłości Europejczyków.

Tłumacze pracujący dla UE dzielą się na pracowników etatowych służb tłumaczeniowych, oraz posiadających akredytację tłumaczy zewnętrznych (tzw. „wolnych strzelców”), współpracujących z instytucjami unijnymi w sytuacji, kiedy tłumacze etatowi nie są w stanie w danym momencie zaspokoić zapotrzebowania na tłumaczenie. Zasadniczo praca tłumaczeniowa wykonywana przez obie grupy nie różni się od siebie, należy jednak pamiętać, że pracownicy etatowi są funkcjonariuszami europejskiej administracji publicznej, co wiąże się z wynikającymi z ich statusu prawami i obowiązkami. Pracownikom etatowym powierza się dodatkowe funkcje administracyjne, takie jak na przykład funkcję szefa zespołu tłumaczeniowego, kontakty zewnętrzne i reprezentowanie instytucji Unii Europejskiej czy organizację kursów i szkoleń specjalistycznych. Z uwagi na charakter wykonywanych zadań to pracownicy etatowi biorą udział w tłumaczeniach podczas posiedzeń o charakterze poufnym czy podczas spotkań najwyższego szczebla, takich jak na przykład konferencje międzyrządowe czy szczyty europejskie — spotkania głów państw i szefów rządów Unii Europejskiej.

Tłumacze ustni pracujący dla Unii Europejskiej obsługują konferencje, posiedzenia i spotkania w Parlamencie Europejskim (PE), Radzie Unii Europejskiej, Komisji Europejskiej (KE), Komitecie Regionów (KR), Europejskim Komitecie Ekonomiczno-Społecznym (EKES), Trybunale Sprawiedliwości Unii Europejskiej oraz urzędach i agencjach rozmieszczonych w państwach członkowskich. Zakres tematów omawianych w organach i instytucjach unijnych jest więc ogromny, co stawia tłumaczy przed licznymi wyzwaniem. Jako przykład podać można choćby listę spotkań, podczas których miał okazję pracować autor niniejszego rozdziału w drugim tygodniu kwietnia 2014 roku. Spotkania te dotyczyły takich zagadnień jak: prawo cywilne (postępowanie upadłościowe), konsultacje w sprawie publicznej pomocy państwa, rozliczenia dotacji rolnych, współpraca w zakresie zwalczania narkotyków czy problem afrykańskiego pomoru świń.

Zapotrzebowanie na tłumaczenia ustne w poszczególnych instytucjach jest bardzo zróżnicowane. Ogólnie można przyjąć, że przedstawicielom

krajów członkowskich najwyższego szczebla (czyli głowom państw i szefom rządów oraz ministrom podczas posiedzeń Rady), a także członkom Parlamentu Europejskiego, Komitetu Regionów oraz Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w czasie obrad plenarnych zapewnia się w pełni symetryczną kombinację językową. Oznacza to, że wszyscy uczestnicy takich spotkań mogą wypowiadać się w swoich językach ojczystych oraz że zapewnione jest tłumaczenie na wszystkie języki. Z kolei spotkania ekspertów czy urzędników z poszczególnych krajów obsługiwane są z uwzględnieniem potrzeb językowych i zasobów ludzkich dostępnych w danym momencie w służbach tłumaczeniowych. Oznacza to, że spotkania takie odbywają się tylko w wybranych językach urzędowych Unii Europejskiej. Są to języki najczęściej używane — coraz częściej zalicza się do tej grupy także język polski.

Należy zwrócić uwagę, że organizacja spotkań w pełnym (symetrycznym) systemie tłumaczenia wiąże się z ogromnym nakładem zasobów — do obsługi spotkania, podczas którego można mówić we wszystkich językach urzędowych i słuchać tłumaczenia na wszystkie języki (w systemie 24–24), potrzebny jest zespół liczący 72 tłumaczy. Stąd też zapewnianie w pełni symetrycznego tłumaczenia na wszystkich spotkaniach jest niemożliwe, a często także niepotrzebne. Na wielu posiedzeniach tłumaczenie odbywa się zatem w układzie asymetrycznym, na przykład 6–3. Można wówczas wypowiadać się w sześciu językach, lecz tłumaczenie zapewnione jest tylko na trzy. Układ asymetryczny wykorzystywany jest głównie na spotkaniach niższego szczebla lub na posiedzeniach ekspertów. Często także wykorzystywany jest z konieczności, kiedy służby tłumaczeniowe nie mają możliwości zapewnienia tłumaczenia w pełniejszym układzie językowym.

Zasadniczo w instytucjach i organach Unii Europejskiej tłumacze ustni pracują tłumacząc z języków obcych (C) na język ojczysty (A). W wypadku rodzimych użytkowników języka polskiego językiem A jest naturalnie język polski, na który tłumaczą ze znanych sobie języków obcych — języków C, na przykład włoskiego, francuskiego czy angielskiego. Języki C to w kombinacji danego tłumacza języki pasywne, podczas gdy język polski nosi nazwę języka aktywnego. Zdarza się jednak, że tłumacze wyjątkowo dobrze znający język obcy potrafią także tłumaczyć na ten język. Wówczas taki język obcy, określany jako język B, jest także językiem aktywnym w kombinacji językowej danego tłumacza (naturalnie w takiej sytuacji dany tłumacz potrafi także tłumaczyć z języka B na A). Dla przykładu — tłumacz posługujący się językiem polskim jako ojczystym, potrafiący tłumaczyć na język niemiecki oraz z języka hiszpańskiego i niderlandzkiego na polski, ma następującą kombinację językową:

PL ← DE, ES, NL  
 DE ← PL

gdzie:

język A – PL  
 język B – DE  
 języki C – ES, NL

Z uwagi na uwarunkowania związane z zapotrzebowaniem na tłumaczenie w poszczególnych instytucjach i na poszczególnych rodzajach spotkań wykorzystuje się różne typy tłumaczenia. W sytuacji idealnej, jak opisano powyżej, tłumacze tłumaczą na swój język ojczysty (A) bezpośrednio z pasywnych języków obcych (C). Biorąc jednak pod uwagę samą liczbę kombinacji językowych, takie tłumaczenie jest niemożliwe — oznaczałoby to bowiem, że w trakcie spotkania w systemie symetrycznym (24–24) każdy z tłumaczy musiałby znać aż osiem języków i każdy z tych języków musiałby być inny (innymi słowy, w trzyosobowej kabinie tłumaczącej np. na język polski każdy z tłumaczy musiałby znać osiem języków i żaden ze znanych im języków nie mógłby się powtarzać; dodatkowo sytuacja ta musiałaby mieć miejsce bez wyjątku we wszystkich pozostałych 23 kabinach). Stąd w praktyce komunikację wielojęzyczną umożliwiają inne techniki.

Opisane powyżej tłumaczenie na aktywny język obcy to inaczej *retour*, często stosowany w wypadku mniej rozpowszechnionych języków urzędowych UE. Obok języka fińskiego i greckiego należy do nich także język polski, a wraz z nim wszystkie języki krajów, które do Unii Europejskiej przyłączyły się w roku 2004 i później. Najpopularniejsze języki, na które *retour* wykonuje się z języka polskiego to angielski, niemiecki i francuski, w znacznie mniejszym stopniu włoski, hiszpański czy niderlandzki.

Kolejny często używany typ tłumaczenia to *relay*, czyli tłumaczenie pośrednie. Polega ono na tłumaczeniu wypowiedzi z języka nieznanego przy użyciu tłumaczenia z języka znanego danemu tłumaczowi. Dla przykładu — jeśli w obsadzie kabiny rumuńskiej na danym spotkaniu w danym dniu nie ma tłumacza znającego język fiński, wówczas tłumaczenie z fińskiego na rumuński odbywa się pośrednio, na przykład przy wykorzystaniu tłumaczenia z języka fińskiego na francuski, jeśli jest on znany tłumaczom pracującym w kabinie rumuńskiej na danym spotkaniu. Tłumaczenie odbywa się więc następująco:

FI → FR → RO

Często zdarza się, że *retour* wykorzystywany jest jako *relay*. Ponieważ pojęcia te są czasami mylone, warto zaznaczyć, na czym polega różnica. W powyżej opisanym przykładzie tłumaczenie z języka fińskiego na francuski może być wykonywane przez tłumacza w kabinie francuskiej, tłumaczącego na swój język A — wówczas jest ono wykorzystywane jako *relay* (lub, jak najczęściej określają to tłumacze, „brane na *relay*”) przez tłumaczy w kabinie rumuńskiej (oraz w innych kabinach). Może być także wykonywane przez tłumacza z kabiny fińskiej, tłumaczącego wówczas na swój język B — w takiej sytuacji tłumacz ten wykonuje *retour* (lub po prostu „robi *retour*”), który można także oczywiście „brać na *relay*”.

#### 18.2. REKRUTACJA TŁUMACZY USTNYCH NA POTRZEBY INSTYTUCJI UNIJNYCH

Tłumacze ustni pragnący pracować dla Unii Europejskiej muszą posiadać wykształcenie wyższe oraz ukończone studia tłumaczeniowe lub posiadać wykształcenie wyższe i odpowiednie doświadczenie tłumaczeniowe, takie jak udział w konferencjach międzynarodowych organizowanych przez instytucje rządowe, samorządowe czy sektor prywatny, które są w stanie udokumentować. Szczegółowe i aktualne wymogi formalne przedstawione są na stronach internetowych Europejskiego Urzędu Doboru Kadr (European Personnel Selection Office — EPSO) i europejskich służb tłumaczeniowych.

Jedyną drogą pozwalającą na uzyskanie stałego zatrudnienia w charakterze funkcjonariusza w instytucjach unijnych jest pomyślne przejście konkursowej procedury rekrutacyjnej. Wymóg ten dotyczy naturalnie także tłumaczy etatowych, którzy w ramach procedury konkursowej muszą — oprócz komponentów konkursu sprawdzających umiejętności tłumaczeniowe — pomyślnie przejść także przez inne części konkursu, takie jak testy badające ich wiedzę ogólną o UE czy przydatność do pracy na stanowisku funkcjonariusza europejskiej administracji publicznej. Wymogi formalne dotyczące otwartych konkursów oraz ich przebieg określone są każdorazowo dla poszczególnych konkursów, a aktualne informacje na ich temat można znaleźć na stronach internetowych Europejskiego Urzędu Doboru Kadr.

Podjęcie współpracy z instytucjami Unii Europejskiej w charakterze „wolnego strzelca” możliwe jest po pomyślnym przejściu przez egzamin akredytacyjny. Aktualne wymogi formalne pozwalające na złożenie wniosku o dopuszczenie do testu opisane są na stronach internetowych europejskich służb tłumaczeniowych. Ponieważ komponent tłumacze-

niowy egzaminu konkursowego oraz egzamin akredytacyjny opierają się na podobnych zasadach i mają podobny cel i przebieg, zostały poniżej opisane łącznie.

Celem konkursowego egzaminu tłumaczeniowego i testu akredytacyjnego jest przede wszystkim zbadanie, czy kandydat dysponuje odpowiednim warsztatem tłumaczeniowym. Egzamin i test składają się z kilku części, podczas których kandydaci muszą wykazać się umiejętnością tłumaczenia konsekutywnego (przemówienie o długości ok. 6 minut) oraz symultanicznego (przemówienie o długości ok. 10 minut) ze swych języków pasywnych na język lub języki aktywne. Zasadniczo co najmniej jedno przemówienie dotyczy zagadnień bezpośrednio związanych z Unią Europejską.

Teksty do tłumaczenia w trakcie testu i egzaminu wygłaszane są na podstawie notatek przez etatowych tłumaczy służb tłumaczeniowych UE, wykorzystywane są także teksty do tłumaczenia nagrane wcześniej (materiały wideo). Teksty używane w celach testowych nie powtarzają się — oznacza to, że każdy kandydat otrzymuje inne teksty do tłumaczenia. Test i egzamin ocenia komisja egzaminacyjna złożona z doświadczonych etatowych tłumaczy, która przy ocenie uwzględnia poziom trudności oryginału. Każdy z poszczególnych elementów testu oceniany jest przez tłumacza etatowego i zarazem rodzimego użytkownika języka docelowego posiadającego w swojej kombinacji językowej język, z którego tłumaczenie jest wykonywane. W skład komisji oceniającej często wchodzi także osoba nieznająca języka oryginału, będące „konsumentami” tekstu docelowego. Ich rolą jest ocena jakości tłumaczenia jako samodzielnej wypowiedzi, jego poprawności językowej i jakości użytego w nim języka, a często także przydatności wykonywanego tłumaczenia jako materiału na *relay*.

Celem egzaminów i testów jest sprawdzenie, czy kandydat posiada umiejętność słuchania i analizowania informacji w języku źródłowym, a także umiejętność formułowania usłyszanych informacji w języku docelowym. W trakcie tłumaczenia obie te umiejętności są ze sobą nierozdzielnie powiązane. W tłumaczeniu konsekutywnym kandydat musi wykazać się zdolnością odpowiedniego „filtrowania” zasłyszanych informacji, a więc także dokonywania wyboru, które z nich są najistotniejsze i jakie były intencje mówcy. W tłumaczeniu symultanicznym kandydat musi wykazać się obydwoma tymi zdolnościami jednocześnie, a także być w stanie monitorować swoją wypowiedź zarówno pod względem merytorycznym (wierność przekładu), jak i jakościowym (poprawność językowa). W obu rodzajach tłumaczenia od kandydatów wymaga się także umiejętności oddania stylu i rejestru oryginalnej wypowiedzi. Oznacza to, że tłumacze muszą posiadać doskonałą pasywną znajomość swoich

języków pasywnych (C) oraz doskonałą aktywną znajomość swoich języków aktywnych (A i B).

Zasadniczo przyjmuje się, że tłumacz posiadający w swojej kombinacji język B potrafi w płynny, komunikatywny i jednoznaczny sposób przekazywać złożone semantycznie i stylistycznie treści wyrażone w języku źródłowym (A). Tłumaczenie na język B (stąd też i znajomość języka B) powinno być w warstwie leksykalnej, składniowej, a także fonetycznej możliwie jak najbardziej zbliżone do tłumaczenia wykonywanego przez rodzimego użytkownika tego języka. Tłumaczenie na język B musi przede wszystkim cechować się przejrzystością i jednoznacznością przekazu — nie może dochodzić do sytuacji, w których wypowiedź w którejkolwiek z warstw (leksykalnej, składniowej czy fonetycznej) jest niejednoznaczna czy niezrozumiała. Warto tu także zaznaczyć, że liczba tłumaczy posiadających język B w swojej kombinacji językowej jest stosunkowo niewielka. W instytucjach UE przyjmuje się także, że tłumaczenie odbywa się zasadniczo na język A, zaś tłumaczenie na język B powinno w idealnych warunkach stanowić wyjątek.

Właśnie dlatego jednym z najważniejszych kryteriów oceny kandydata jest poprawne i sprawne posługiwanie się językiem ojczystym. Wagę tego aspektu oceny kandydata — a następnie także i pracującego dla Unii Europejskiej tłumacza — może unaocznić fakt poświęcenia mu aż dwóch rozdziałów w niniejszej publikacji (IV.15 i IV.16). Również zdaniem autora niniejszego rozdziału współczesna polszczyzna powinna stanowić nieodłączny element procesu kształcenia tłumaczy. Należy wyraźnie zaznaczyć, że na możliwość współpracy z instytucjami europejskimi mogą liczyć wyłącznie tłumacze posługujący się poprawną i płynną polszczyzną, mający odpowiednie wyczucie stylistyki współczesnego języka polskiego i potrafiący wyrażać złożone semantycznie treści bez uszczerbku dla formy wypowiedzi.

### 18.3. WYZWANIA ZWIĄZANE Z PRACĄ DLA INSTYTUCJI UE A DYDAKTYKA TŁUMACZENIOWA

W oparciu o wnioski wynikające ze współpracy z ośrodkami kształcącymi tłumaczy można przyjąć, że jednym z błędów najczęściej popełnianych przez dydaktyków jest dobór i sposób wykorzystania materiałów używanych w trakcie szkolenia. Bardzo często są to teksty pisane, na przykład artykuły z gazet, które podczas zajęć odczytywane są studentom w sposób całkowicie dosłowny, bez uprzedniego przygotowania. Z punktu widzenia kształcenia na potrzeby instytucji unijnych podejście to jest błędne

z dwóch powodów. Nie tylko nie pozwala na wykształcenie odpowiednich technik i nawyków, lecz przede wszystkim stawia przed adeptami sztuki tłumaczeniowej zadanie, które jest w zasadzie nie do wykonania: teksty stworzone z myślą o druku zawierają znacznie więcej informacji niż teksty mówione, cechuje je brak redundancji i zupełnie inna składnia i retoryka. Tłumaczenie ustne tego rodzaju tekstów może być problematyczne nawet dla doświadczonych tłumaczy z wieloletnią praktyką, niewskazane jest więc używanie takich tekstów w celach szkoleniowych, zwłaszcza na wczesnym etapie kształcenia.

Tłumaczenie tekstów odczytywanych może stanowić istotny element szkoleniowy na zaawansowanym etapie kształcenia tłumaczy, nie może jednak być wykorzystywane nadmiernie czy prowadzić do wykształcenia u studentów niepożądanych w pracy tłumacza nawyków, takich jak tłumaczenie bez właściwej analizy treści komunikatu i bez dewerbalizacji. Warto w tym kontekście przypomnieć, że teksty używane w trakcie egzaminów i testów w instytucjach europejskich to zawsze wypowiedzi ustne wygłaszane w odpowiednim, naturalnym tempie, zwykle w oparciu o sporządzone uprzednio notatki.

DG SCIC w ramach tak zwanej pomocy pedagogicznej współpracuje z ośrodkami akademickimi z terenu Unii Europejskiej (a także krajów kandydujących i wybranych krajów trzecich) kształcącymi tłumaczy. Pracownicy DG SCIC prowadzą tam okazjonalnie zajęcia i warsztaty ze studentami kierunków tłumaczeniowych, a także warsztaty szkoleniowe dla pracowników dydaktycznych tych ośrodków, mające na celu zaznajamianie ich z charakterystyką pracy dla UE i preferowanymi sposobami szkolenia, a także uwrażliwianie ich na wymogi egzaminacyjne instytucji unijnych. Obecnie DG SCIC współpracuje z trzema ośrodkami kształcącymi tłumaczy na terenie Polski – Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetem Jagiellońskim w Krakowie i Uniwersytetem Warszawskim.

Istnieje wiele możliwości przygotowania się do egzaminu lub testu. Na kanałach DG Interpretation w serwisie YouTube (DGINTE, DG Interpretation) znajdują się materiały informacyjne przygotowane przez europejskie służby tłumaczeniowe, ukazujące między innymi przebieg przykładowego testu akredytacyjnego. Sesje plenarne Parlamentu Europejskiego, publiczne debaty odbywające się na forum Rady Unii Europejskiej czy wreszcie liczne konferencje organizowane przez Komisję Europejską są transmitowane w telewizji i poprzez specjalne kanały internetowe (zob. Bibliografia). Istnieje tam możliwość śledzenia obrad w różnych wersjach językowych, co daje dobre pojęcie o pracy tłumaczy dla instytucji Unii Europejskiej.

Warto w tym miejscu podkreślić, że ogólne zasady wykonywania zawodu tłumacza konferencyjnego — tłumaczeniowy *savoir-vivre* opisany w poprzednim rozdziale — mają charakter uniwersalny. Kilka cech i umiejętności, którymi powinien charakteryzować się tłumacz pracujący dla UE, należy jednak podkreślić.

Ogromne znaczenie ma praca własna i świadomość potrzeby samokształcenia, ważne szczególnie w obliczu bogactwa obszarów działalności Unii Europejskiej. Tłumacze muszą wykształcić w sobie nawyk interesowania się tym, czym UE w danym momencie się zajmuje. Naturalną koniecznością jest przygotowywanie się na poszczególne spotkania, do obsługi których tłumacze są przydzielani — dokładnie tak samo, jak koniecznością jest przygotowywanie się do pracy podczas konferencji na rynku prywatnym, opisane w rozdziale IV.17. Tłumacze pracujący dla Unii Europejskiej muszą jednak dysponować szerszym kontekstem, a więc znajomością sposobu działania UE (na poziomie legislacyjnym i proceduralnym), a także jej roli i znaczenia w świecie współczesnym.

Z powyższym łączy się także niezbędna w pracy tłumacza — i kształtująca się wraz z doświadczeniem — umiejętność samooceny. Dojrzały tłumacz powinien być w stanie w obiektywny i krytyczny sposób patrzeć na jakość pracy kolegów, lecz przede wszystkim obiektywnie i krytycznie oceniać własną pracę. Nie można przy tym zapomnieć, że tłumaczenie to praca zespołowa i że sukces danego posiedzenia zależy od wszystkich pracujących na nim tłumaczy.

Ze względu na często zdarzające się podróże, pracę w niestandardowych godzinach (np. posiedzenia nocne) czy zakres odpowiedzialności (np. praca na spotkaniach wysokiego szczebla) tłumacze unijni muszą cechować się wytrzymałością na stres i odpowiedzialnością.

Należy także pamiętać, że praca tłumacza dla instytucji i organów Unii Europejskiej to — bez względu na formę zatrudnienia — praca w szeregach europejskiej służby publicznej. Świadomość tego faktu powinna towarzyszyć studentom kierunków tłumaczeniowych myślących o karierze w instytucjach europejskich już w procesie kształcenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Council of the European Union Webcast. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://video.consilium.europa.eu/?siteLanguage=en>>.
- DG SCIC. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://ec.europa.eu/dgs/scic/>>.
- DG INTE. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <[http://www.europarl.europa.eu/interp/epinterpretation\\_en.html](http://www.europarl.europa.eu/interp/epinterpretation_en.html)>.

- DGINTE. [dostęp: 4.06.2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.youtube.com/user/DGINTE>>.
- DG Interpretation. [dostęp: 4.06.2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.youtube.com/user/DGInterpretation>>.
- Dyrekcja Tłumaczeń Konferencyjnych Trybunału Sprawiedliwości UE. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <[http://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2\\_12357/](http://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_12357/)>.
- European Commission — Audiovisual Services. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://ec.europa.eu/avservices/ebs/schedule.cfm>>.
- European Commission interpreters — SCIC. [dostęp: 04.06.2014]. Dostępny w WWW: <<https://www.facebook.com/Interpreting.for.Europe.SCIC>>.
- European Parliament interpreters — DG INTE. [dostęp: 04.06.2014]. Dostępny w WWW: <<https://www.facebook.com/Interpreting.for.Europe.INTE?fref=ts>>.
- European Parliament Live. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.europarl.europa.eu/wps-europarl-internet/frd/live/live-program>>.
- European Personnel Selection Office. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://europa.eu/epso/>>.
- Testing Times excerpt. [dostęp: 28.05.2014]. Dostępny w WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=InpIBvAVRxE&feature=related>>.

## WORK IN EU INSTITUTIONS SUMMARY

The aim of this chapter is to present the work of interpreters at the European Union institutions. It describes the types of employment (staff and freelance interpreters) and potential language profiles of EU interpreters. The chapter then focuses on the organisation of the interpreters' work, including various language regimes and the use of relay and retour in interpreting. This is followed by a description of the requirements and selection criteria used to recruit interpreters in the EU institutions. The aim is to provide interpreter training centres with information about the EU institutions' needs and quality requirements. An interpretation test is described in detail and sources are identified to help find more information and sample texts used to test candidates' interpreting skills. Finally, some recommendations are offered to trainers in order to better prepare their trainees for EU accreditation tests.

## ROZDZIAŁ 19 ŹRÓDŁA INTERNETOWE POMOCNE W DYDAKTYCE

Internet jest dla profesjonalnych tłumaczy konferencyjnych i studentów tłumaczenia nieocenionym źródłem materiałów do ćwiczeń, wiadomości na temat praktycznych aspektów zawodu tłumacza, wiedzy specjalistycznej czy terminologii. W dzisiejszych czasach sprawne korzystanie z jego zasobów to dla każdego tłumacza kluczowa umiejętność, którą należy rozwijać już na etapie studiów. Zasoby internetowe są bardzo rozległe, jednak poszczególne źródła, a w szczególności materiały do ćwiczeń, znacząco różnią się jakością i zakładanym zasobem wiedzy oraz domyślnym stopniem zaawansowania samej kompetencji tłumaczeniowej. O ile doświadczony tłumacz znajdzie w sieci materiał do ćwiczeń tłumaczenia konsekutywnego lub symultanicznego stosunkowo łatwo, o tyle początkujący student tłumaczenia nie podda tłumaczeniu większości dostępnych w Internecie przemówień z powodu szybkiego tempa mówcy, złożoności wypowiedzi lub trudniejszej terminologii. Ponadto nie wszystkie źródła są jednakowo wiarygodne. Poniższy opis zasobów internetowych zawiera źródła, z których skorzystać mogą młodzi adepti sztuki tłumaczenia. Lista została podzielona na następujące kategorie: strony o tłumaczeniu konferencyjnym, bazy nagrań opracowanych specjalnie dla studentów tłumaczenia konferencyjnego, oprogramowanie wspomagające ćwiczenie tłumaczenia ustnego, blogi tłumaczy konferencyjnych, fora internetowe dla tłumaczy konferencyjnych, źródła przemówień przydatne w ćwiczeniu tłumaczenia (ale nie przygotowane z myślą o tłumaczach). Strony poświęcone tematyce tłumaczenia konferencyjnego, takie jak na przykład Interpreter Training Resources lub ORCIT uświadomią studentom tłumaczenia, co jest najistotniejsze

w tłumaczeniu konferencyjnym, co sprawia największą trudność i jak ćwiczyć poszczególne techniki. Kluczowe dla młodych tłumaczy są bazy nagrań przygotowanych specjalnie z myślą o ćwiczeniu różnych technik, ukierunkowane na rozwój konkretnych umiejętności. Ćwicząc, warto skorzystać ze specjalistycznego oprogramowania na przykład BlackBox lub SCICrec™. Bardziej zaawansowani studenci mogą szukać materiałów do indywidualnych ćwiczeń na stronach, które zawierają nagrania o wyższym stopniu trudności. Blogi tłumaczy konferencyjnych stanowią z kolei świetne źródło wiedzy praktycznej. Pomogą początkującym tłumaczom przygotować się do pracy na rynku tłumaczeń i wskażą, jak poradzić sobie z największymi wyzwaniami. Najbardziej aktualne informacje praktyczne można znaleźć na forach internetowych, na których tłumacze oraz studenci poszukują partnerów do ćwiczeń, konsultują się w sprawie obowiązujących na rynku standardów, czy polecają zasoby terminologiczne.

#### 19.1. STRONY O TŁUMACZENIU KONFERENCYJNYM

##### Interpreter Training Resources

<<http://interpreters.free.fr/>>

Strona internetowa poświęcona tłumaczeniu konferencyjnemu prowadzona przez Andrew Gilliesa we współpracy z innymi tłumaczami pracującymi w instytucjach unijnych i organizacjach międzynarodowych. Zgromadzone na stronie zasoby to artykuły dotyczące problematyki związanej z nauką i praktyką tłumaczenia ustnego przeznaczone głównie dla studentów tłumaczenia i ich nauczycieli. Mogą one być wykorzystywane zarówno w pracy indywidualnej, jak również jako uzupełnienie kursów kształcących tłumaczy konferencyjnych.

Tłumaczenie konsekutywne zostało tu omówione bardzo szeroko. Studenci znajdą artykuły wprowadzające w jego tajniki, dotyczące kluczowych umiejętności, które powinien opanować tłumacz ustny, między innymi techniki notowania czy prezentacji. Oprócz praktycznych wskazówek początkujący tłumacze znajdą również odnośniki do ćwiczeń oraz przykład poprawnie wykonanego tłumaczenia, co na początku nauki jest szczególnie cenne. Kluczowej dla tłumaczenia konsekutywnego technice notacji poświęcono osobną sekcję. Studenci tłumaczenia znajdą w niej ogólne zasady tworzenia notatek oraz szczegółowe wskazówki dotyczące podziału wątków wypowiedzi, marginesów i symboli. Niezwykle bogata jest również sekcja poświęcona tłumaczeniu symultanicznemu. Składają

się na nią artykuły i wskazówki dotyczące samego tłumaczenia, kluczowych aspektów prezentacji (w tym intonacji), sugestie ćwiczeń oraz sposobów oceny tłumaczenia symultanicznego.

Strona bogata jest też w pomoce naukowe związane z najważniejszym elementem warsztatu tłumacza, czyli językiem. Przydatne źródła poruszają między innymi takie zagadnienia jak nauka języka obcego, retoryka, sposoby organizacji nowego słownictwa i terminologii, korpusy językowe czy teksty równoległe. Każdy z tematów został opracowany z myślą o początkujących tłumaczach konferencyjnych i zawiera praktyczne uwagi pomagające w doskonaleniu warsztatu.

Strona zawiera również informacje na temat rekomendowanych lektur, odnośniki do ciekawych materiałów prasowych oraz wskazówki dla osób rozpoczynających karierę tłumacza na rynku.

ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training)  
<<http://www.orcit.eu/>>

Strona internetowa powstała we współpracy ośrodków kształcących tłumaczy w Wilnie, Leeds, Tesalonych, Pradze, Madrycie, Paryżu, Heidelbergu oraz Westminsterze. Przeznaczona jest dla studentów tłumaczenia konferencyjnego na początkowych etapach nauki. Istotne informacje dotyczące takich kwestii jak między innymi aktywne słuchanie i analiza wypowiedzi, wystąpienia publiczne, tłumaczenie konsekwentne są w bardzo przystępny sposób przekazane w krótkich filmach przygotowanych przez nauczycieli akademickich oraz tłumaczy. Strona dostępna jest w sześciu wersjach językowych (angielskiej, niemieckiej, francuskiej, greckiej, hiszpańskiej i litewskiej), choć dominują materiały w języku angielskim. Narzędzia wykorzystują głównie angielsko-angielskie przykłady i, jak zaznaczają autorzy strony, mają charakter ćwiczeń wprowadzających nieukierunkowanych na problemy tłumaczeniowe typowe dla konkretnych par językowych.

Zasoby mogą być wykorzystywane przez studentów w ramach indywidualnych ćwiczeń lub jako uzupełnienie tradycyjnych form kształcenia.

Strona stowarzyszenia AIIC  
<<http://aiic.net/>>

Stowarzyszenie tłumaczy konferencyjnych L'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) zrzesza dziś około dwu tysięcy

dziewięciuset tłumaczy w ponad stu krajach. AIIC promuje kodeks etyki zawodowej tłumacza i opracowuje standardy niezbędne dla zapewnienia dobrej jakości tłumaczeń. Studenci tłumaczenia oraz praktykujący tłumacze znajdą na stronie istotne informacje na temat wykorzystania w tłumaczeniu ustnym nowych technologii (np. cyfrowego pióra), wymagań, które powinny spełniać kabiny i sprzęt, charakteru tłumaczenia w sądach i trybunałach międzynarodowych, czy warunków pracy wolnych strzelców w organizacjach międzynarodowych. Na stronie dostępna jest również sekcja dla osób zastanawiających się nad wyborem ośrodka kształcącego tłumaczy oraz dział zawierający informacje przydatne dla początkujących tłumaczy stawiających pierwsze kroki na rynku. Okazjonalnie AIIC organizuje szkolenia online, które ogłasza na swojej stronie. Członkowie stowarzyszenia AIIC prowadzą również blog <<http://aiic.net/blog>> poświęcony bardzo praktycznym aspektom kariery tłumacza ustnego, od organizacji czasu, poprzez działania PR, po pracę w trudnych warunkach wojennych.

#### Interpreting for Europe

<<http://europa.eu/interpretation>>

Strona, którą obowiązkowo odwiedzić muszą wszyscy adepci tłumaczenia konferencyjnego zainteresowani pracą w instytucjach Unii Europejskiej. Znajdziemy na niej krótki opis sposobu zatrudniania tłumaczy konferencyjnych w instytucjach UE na stałe poprzez EPSO (Europejski Urząd Doboru Kadr) lub jako wolnych strzelców, którzy także zdają test akredytacyjny. Więcej szczegółów dostępnych jest na stronach służb tłumaczeniowych poszczególnych instytucji, to jest Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego oraz Trybunału Sprawiedliwości, do których użytkownik kierowany jest za pomocą odsyłaczy. Spośród nich zdecydowanie najbogatszymi zasobami może się pochwalić witryna Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych (DG SCIC) w Komisji Europejskiej <[http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/index_pl.htm)>. Użytkownik znajdzie tu zarówno informacje na temat organizacji pracy w DG SCIC, rekrutacji, zasad językowych, jak i odsyłacze do innych zasobów dostępnych na oficjalnym portalu europa.eu, takich jak Europarl TV czy biuro prasowe. Służby tłumaczeniowe Parlamentu Europejskiego, czyli DG INTE, prowadzą z kolei oficjalny kanał w serwisie YouTube, na którym obejrzeć można między innymi wywiad z Olgą Cosmidou, dyrektorem generalną ds. tłumaczeń ustnych w Parlamencie Europejskim, czy śledzić relację z otwartego dnia Parlamentu. Materiały wideo przygotowane przez

## ŹRÓDŁA INTERNETOWE POMOCNE W DYDAKTYCE

DG INTE pomagają zorientować się w specyfice pracy dla tej instytucji, często zawierają też cenne wskazówki dotyczące testów akredytacyjnych umożliwiających tłumaczom pracę w instytucjach UE.

National Network for Interpreting

<<http://www.nationalnetworkforinterpreting.ac.uk>>

Brytyjska strona internetowa poświęcona tłumaczeniu ustnemu i zawodowi tłumacza opracowana przez nauczycieli akademickich z ośrodków kształcenia tłumaczy w Westminsterze, Leeds, Bath i Salford. Strona ma charakter informacyjny i ma na celu popularyzację zawodu tłumacza oraz szerzenie wiedzy na ten temat w społeczeństwie brytyjskim. Część informacji jest ogólna i nie znajdziemy na niej typowych ćwiczeń tłumaczeniowych, ale raczej zbiór niezwykle praktycznych i inspirujących treści dotyczących zawodu tłumacza.

Studenci tłumaczenia z pewnością docenią mapę najważniejszych umiejętności, które tłumacz powinien posiadać, na przykład ciekawość, umiejętność wyszukiwania informacji, znajomość aktualnych wydarzeń oraz odpowiednie filmy ilustrujące sposób ich rozwijania i przydatność w zawodzie. Bardzo ciekawie omówiona została kwestia organizacji czasu tłumacza przedstawiona na przykładzie „typowego” kalendarza tłumacza pracującego jako wolny strzelec. Interesująca jest także sekcja poświęcona tłumaczom ustnym w mediach. Warto dodać, że National Network for Interpreting prowadzi również swój kanał w serwisie YouTube, na którym zamieszczane są krótkie filmy dotyczące różnych kwestii związanych z tłumaczeniem na przykład znajomości języka ojczystego czy świadomości różnic kulturowych.

### 19.2. BAZY NAGRAŃ OPRACOWANYCH SPECJALNIE DLA STUDENTÓW TŁUMACZENIA KONFERENCYJNEGO

Speechpool

<<http://speechpool.net>>

Serwis internetowy opracowany przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu w Leeds (w szczególności Sophie Llewellyn Smith), współfinansowany przez brytyjską NNI (National Network for Interpreting). Serwis stanowi repozytorium przemówień przystosowanych do potrzeb początkujących tłumaczy w szczególności pod kątem szybkości i złożoności

wypowiedzi. Przemówienia udostępniono w formie nagrań wideo, które można przeglądać według tematu i stopnia trudności, a także najodpowiedniejszego typu tłumaczenia. Użytkownicy mają do wyboru bardzo szeroki zakres tematyczny obejmujący między innymi kulturę, edukację czy ekonomię. Decydując się na konkretne przemówienie, użytkownik może przed rozpoczęciem tłumaczenia zapoznać się z kluczowymi wyrażeniami i terminami, a często nawet skorzystać z odnośników do materiałów pomocniczych. Stopień trudności każdego nagrania jest oceniany indywidualnie przez użytkowników za pomocą systemu gwiazdek. Dodatkowo użytkownicy zgłaszają uwagi dotyczące nagrania oraz jego jakości w polu przeznaczonym na komentarze. Jest to o tyle istotne, że również sami użytkownicy mogą nagrywać i zamieszczać na stronie nagrania, które dla innych staną się automatycznie materiałem do ćwiczeń. Serwis dostępny jest w dwunastu językach, ale zdecydowanie najbardziej bogata w zasoby jest wersja angielska. Niestety brakuje nagrań w języku polskim, co dla polskich studentów tłumaczenia oznacza jedynie możliwość tłumaczenia z języka obcego.

Korzystanie ze strony jest bezpłatne, ale wymaga rejestracji.

#### Speech Repository

<<https://webgate.ec.europa.eu/sr/>>

Bogata kolekcja nagrań wideo, na którą składają się przede wszystkim przemówienia wygłoszone w instytucjach unijnych (podczas konferencji prasowych, obrad Parlamentu Europejskiego, itp.) skompilowana z myślą o przyszłych tłumaczach i kandydatach przystępujących do testów akredytacyjnych. Dodatkowo część przemówień została przygotowana i nagrana przez samych tłumaczy.

Nagrania można przeglądać za pomocą wyszukiwarki pozwalającej na selekcję pod kątem języka źródłowego, dziedziny, stopnia trudności oraz najbardziej odpowiedniego typu tłumaczenia. Przed rozpoczęciem tłumaczenia użytkownik może zapoznać się z najważniejszymi terminami pojawiającymi się w przemówieniu. Zwyczajem możliwym jest również podgląd transkrypcji. Pomocnym rozwiązaniem technicznym jest SCICrec™ – oprogramowanie umożliwiające odtwarzanie przemówień i nagrywanie własnego tłumaczenia. Za pośrednictwem repozytorium nagrania takie można również udostępnić swojemu nauczycielowi do oceny.

Korzystanie z repozytorium w szerszym zakresie (z wykorzystaniem oprogramowania SCICrec™) jest zarezerwowane dla studentów uczęsz-

czających do ośrodków zrzeszonych w European Masters of Conference Interpreting, wymaga rejestracji i jest częściowo koordynowane przez nauczycieli akademickich. Wersja dostępna na stronie bez rejestracji jest jednak bardzo bogata w zasoby i niezwykle funkcjonalna.

Baza nagrań EMCI w Genewie

<<http://live.fti.unige.ch/repertoire1.html>>

Centrum kształcenia tłumaczy konferencyjnych w Genewie jest jednym z najprężniej działających członków sieci European Masters in Conference Interpreting, a na swojej stronie internetowej regularnie zamieszcza nagrania symulowanych wideokonferencji organizowanych wraz z innymi zrzeszonymi uniwersytetami i służbami tłumaczeniowymi instytucji UE. W archiwum znajduje się pokaźna liczba nagrań konferencji, które odbyły się od 2007 do 2013 roku. Przemówienia dostępne są głównie w języku francuskim, angielskim i niemieckim, ale również w hiszpańskim, włoskim i czeskim. Nagrania są dobrej jakości, a ponieważ zostały przygotowane przez nauczycieli oraz studentów tłumaczenia ustnego, którzy zadbali o odpowiednie tempo wypowiedzi, stanowią świetny materiał do indywidualnej praktyki nawet dla początkujących tłumaczy.

IVY – Interpreting in Virtual Reality

<[www.virtual-interpreting.net](http://www.virtual-interpreting.net)>

IVY to narzędzie wspierające kształcenie tłumaczy ustnych przygotowane w ramach projektu finansowanego ze środków programu LLP Erasmus przez ośrodki akademickie w Surrey, Tybindze, Poznaniu, Nikozji, Tel Awiwie i Bangorze we współpracy z firmą Steinbeis GmbH. IVY to narzędzie skierowane do studentów tłumaczenia ustnego na początkowych etapach kształcenia, opracowane w środowisku Second Life (SL). SL z założenia jest środowiskiem o charakterze rozrywkowym i społecznościowym, w którym użytkownicy poruszają się po wirtualnym świecie za pomocą awatarów. W projekcie IVY środowisko to zostało wykorzystane w celach edukacyjnych. Zarejestrowani użytkownicy IVY mają dostęp do wyspy, na której podczas symulacji spotkań mogą ćwiczyć tłumaczenie dwujęzycznych dialogów oraz jednojęzycznych monologów w następujących językach: angielski, niemiecki, polski, francuski, rosyjski, grecki, hebrajski. Oprócz ćwiczenia tłumaczenia, użytkownik poznaje również

wiele aspektów samej sytuacji tłumaczeniowej i uczy się jak się w niej odnaleźć, czyli na przykład wybrać odpowiednie dla tłumacza miejsce czy śledzić interakcję rozmówców i reagować na ich zachowanie. Studenci mają dostęp do szeregu scenariuszy i nagrań, a także specjalnie opracowanych ćwiczeń wprowadzających i podsumowujących, które poruszają najważniejsze problemy tłumaczeniowe w danym scenariuszu i skłaniają studenta do przemyślenia zastosowanych strategii. Kolejną ciekawą funkcją IVY jest moduł interakcji na żywo. Umożliwia on organizowanie przez nauczycieli akademickich wirtualnych spotkań studentów lub studentów tłumaczenia i potencjalnych klientów, podczas których studenci mogą doskonalić technikę tłumaczenia i omawiać problemy tłumaczeniowe.

Platforma ma charakter eksperymentalny i jest dostępna jedynie dla studentów wybranych ośrodków akademickich po wcześniejszej rejestracji.

#### Korpus Backbone

<<http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/>>

Korpus przygotowany w ramach projektu finansowanego ze środków programu LLP Erasmus przez ośrodki akademickie w Tybindze, Surrey, Murcji, Erciyes, Łodzi, Limerick oraz przez Steinbeis GmbH i CCI Jura. Backbone został opracowany z myślą o osobach uczących się języków obcych oraz studentach tłumaczenia. Oferuje dostęp do zbioru nagrań dziesięciominutowych wywiadów z rodzimymi użytkownikami różnych języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, polskiego, tureckiego. Ponadto znajdziemy w nim nagrania wywiadów z osobami posługującymi się językiem angielskim jako językiem obcym, co dla studentów tłumaczenia oznacza szansę poćwiczenia tłumaczenia osób mówiących z obcym akcentem. Transkrypcje przemówień można przeszukiwać pod kątem różnych aspektów językowych, na przykład stylu lub słownictwa.

### 19.3. OPROGRAMOWANIE WSPOMAGAJĄCE ĆWICZENIE TŁUMACZENIA USTNEGO

#### Black Box

<<http://www.melissi.co.uk/>>

Oprogramowanie wspierające szkolenie tłumaczy ustnych opracowane przez Melissi Digital Language Learning pozwala na tworzenie pojedynczych ćwiczeń tłumaczeniowych i całych modułów o takim charakterze.

Szczególnie użyteczna jest możliwość znaczenia tekstu (np. według kryteriów wyzwań tłumaczeniowych, takich jak trudne wyrażenia lub terminy) oraz graficzne przedstawienie fal dźwiękowych, które w zamyśle autorów oprogramowania ma ułatwić monitorowanie właściwej prozodii to jest intonacji i pauz. Inną przydatną dla początkujących tłumaczy funkcją jest automatyczne wyświetlanie tekstu przeznaczone do ćwiczeń tłumaczenia wzrokowego. Narzędzie przypomina w działaniu prompter w studiu telewizyjnym – na ekranie pojawia się kilka linijek tekstu, które zmieniają się systematycznie, wymuszając tym samym odpowiednie tempo tłumaczenia. Oprogramowanie umożliwia jednocześnie odtwarzanie tekstu źródłowego i nagrywanie tłumaczenia. Daje także możliwość wyboru trybu odtwarzania (obydwie ścieżki, albo tylko nagrane tłumaczenie). Użytkownik może również w trakcie ćwiczeń za pomocą zakładek oznaczyć fragmenty, do których chciałby powrócić. W przypadku wykonywania ćwiczeń mających na celu poprawę umiejętności aktywnego słuchania program pozwala również na spowolnienie nagrania. Oprogramowanie jest płatne.

### SCICrec™

Oprogramowanie udostępnione w ramach serwisu Speech Repository umożliwiające jednoczesny odsłuch tekstu źródłowego i nagranie własnego tłumaczenia w ramach jednej aplikacji (patrz wyżej). Oprogramowanie jest dostępne dla studentów ośrodków zrzeszonych w European Masters of Conference Interpreting.

#### 19.4. BLOGI TŁUMACZY KONFERENCYJNYCH

##### A Word in Your Ear

<<http://lourdesderioja.com/interpreters/>>

Niezwykłe bogaty blog oraz kanał w serwisie YouTube prowadzony w językach hiszpańskim i angielskim przez tłumaczkę pracującą w instytucjach Unii Europejskiej. Lourdes de Rioja publikuje wywiady z doświadczonymi tłumaczami dotyczące nauki i jakości tłumaczenia oraz charakteru pracy tłumacza. Blog jest przysłowiową kopalnią wiedzy dla początkujących tłumaczy. Znajdziemy na nim ponad sto nagrań poruszających kluczowe dla adeptów tłumaczenia tematy, takie jak: cechy idealnego kandydata na tłumacza, testy predyspozycji do zawodu, sposoby radzenia

sobie w stresujących sytuacjach, mity na temat tłumaczenia, tłumaczenie dowcipów, manieri w kabinie, praca zespołowa. Osoby przygotowujące się do testu akredytacyjnego z pewnością docenią przykładowe tłumaczenie konsekwentne oraz jego wnikliwą analizę przeprowadzoną przez doświadczonego tłumacza pracującego dla instytucji UE. Z kolei studenci aspirujący do pracy w instytucjach międzynarodowych mogą przysłuchać się wypowiedziom tłumaczy opowiadających o specyfice tłumaczenia dla na przykład Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej czy Organizacji Narodów Zjednoczonych. Autorka bloga poświęciła osobną sekcję technologii i jej wpływowi na pracę i kształcenie tłumaczy ustnych. W sekcji tej zamieściła filmy opisujące między innymi podstawowe urządzenia w kabinie czy sposób przygotowania internetowych transmisji obrad Parlamentu Europejskiego.

The Interpreter Diaries

<<http://theinterpreterdiaries.com/>>

Blog Michelle Hof, tłumaczki konferencyjnej z akredytacją UE i nauczycielki tłumaczenia konferencyjnego na uniwersytecie La Laguna w Hiszpanii. Autorka publikuje swoje przemyślenia dotyczące różnych etapów kariery tłumacza konferencyjnego, począwszy od przygotowania do studiów i przebiegu edukacji, aż po codzienną pracę na rynku tłumaczeń. Relacjonuje również konferencje i wydarzenia związane z tematyką tłumaczenia ustnego, w których bierze udział, omawia kluczowe kwestie związane z wykonywaniem zawodu, cenne źródła informacji i zasoby, które tłumacze mogą wykorzystać do ćwiczeń, poszerzania wiedzy, a także nowoczesne rozwiązania technologiczne przydatne w pracy tłumacza.

Tłumaczą z polskiego

< <http://tlumaczezpolskiego.pl/>>

Blog Moniki Kokoszycykiej, polskiej tłumaczki konferencyjnej, członkini AIIC z akredytacją UE. Autorka porusza na blogu rozmaite kwestie związane z tłumaczeniem konferencyjnym, zarówno z technikami tłumaczenia, jak i z zawodem tłumacza. Na blogu można więc znaleźć na przykład wpisy poświęcone sztuce notowania i glosariusz zawierający najważniejsze terminy związane z tłumaczeniem konferencyjnym. Autorka pisze także o plusach i minusach pracy wolnego strzelca, o konkurencji i charakterystyce pracy na rynku tłumaczeń, przytacza też anegdoty na temat

## ŹRÓDŁA INTERNETOWE POMOCNE W DYDAKTYCE

tłumaczy na przykład o tym, że tłumaczkę konferencyjną można rzekomo poznać po szaliku. Szczególnie ciekawe są również wywiady z praktykującymi na rynku tłumaczami, z których czytelnik dowie się między innymi, jakie umiejętności oprócz tych zdobytych na studiach będzie musiał posiadać początkujący tłumacz.

### 19.5. FORA INTERNETOWE

#### Interpreting Info

<<http://interpreting.info/>>

Forum internetowe Interpreting Info przeznaczone jest dla osób zainteresowanych tłumaczeniem ustnym oraz badaniami nad przekładem. Od początku jego istnienia użytkownicy zadali ponad pięćset pytań, na które otrzymali już ponad tysiąc sześćset odpowiedzi (stan na wrzesień 2014 r.). Bardzo pomocne są etykiety, które pomagają klasyfikować tematycznie poszczególne wątki. Do najczęściej przeglądanych wątków należą te poświęcone ćwiczeniu tłumaczenia, internetowym źródłom przemówień dostępnych w różnych językach i sposobom pracy nad językiem ojczystym. Warto dodać, że formuła forum pozwala na zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi w dowolnym języku.

#### Interpreters Freeforums

<<http://interpreters.freeforums.org>>

Forum dla tłumaczy i studentów tłumaczenia, którego użytkownikami są osoby poszukujące partnerów do ćwiczeń, wymieniające się doświadczeniami w zakresie edukacji w różnych ośrodkach kształcenia tłumaczy w Europie oraz uwagami na temat tłumaczenia i użytecznych źródeł materiałów do ćwiczeń.

### 19. 6. ŹRÓDŁA PRZEMÓWIEŃ PRZYDATNE W PRAKTYCE TŁUMACZENIA (NIEPRZYGOTOWANE Z MYŚLĄ O TŁUMACZACH)

#### Europarl.tv

<<http://www.europarl.tv.europa.eu>>

Portal oficjalnej telewizji Parlamentu Europejskiego — znakomite źródło aktualnych informacji zarówno na temat samego Parlamentu, jak i poli-

tyki unijnej. Dla studentów tłumaczenia konferencyjnego gratką będzie zakładka „Spotkania Komisji na żądanie” lub „Sesja plenarna na żądanie”, które umożliwiają śledzenie obrad wybranej instytucji na żywo, lub dostęp do nagrań archiwalnych. Każdemu nagraniu towarzyszy tłumaczenie symultaniczne w oficjalnych językach Unii Europejskiej. Istnieje również możliwość odnalezienia transkrypcji przemówienia na stronach poszczególnych europosłów. Tłumaczenie sesji plenarnej to ze względu na wysoki poziom trudności zadanie w większości przypadków jednak dla zaawansowanych tłumaczy, ale początkujący mają okazję przysłuchać się profesjonalnemu tłumaczeniu, a może nawet podjąć próbę tłumaczenia łatwiejszych fragmentów i porównać efekty z oficjalnym tłumaczeniem. Nagrania i transkrypcje można również wykorzystywać w ramach ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności opisanych w innych rozdziałach niniejszej publikacji (np. aktywne słuchanie, pamięć, produkcja, (auto)poprawki).

#### UN WEB TV

<<http://webtv.un.org/>>

Na stronie internetowej telewizji ONZ znaleźć można transmisje wybranych posiedzeń i konferencji prasowych organizacji. Wybrane przemówienia tłumaczone są symultanicznie na kilka języków, jednak większość dostępna jest w języku angielskim, francuskim lub hiszpańskim. Zdecydowana większość tłumaczona jest też na język migowy.

#### Obrady Sejmu RP

<<http://videosejm.pl/>>

Relacje z obrad Sejmu RP. Dostępne są zarówno nagrania wideo, jak i transkrypcje wypowiedzi poszczególnych posłów<sup>1</sup>. Nagrania są krótkie (kilkuminutowe) i można je przeszukiwać według daty wystąpienia oraz nazwiska prelegenta.

<sup>1</sup> Studenci tłumaczenia ustnego, którzy w swojej kombinacji mają język angielski, mogą również skorzystać z transkrypcji lub nagrań przemówień dostępnych na następujących stronach: UK Parliament Website (posiedzenia parlamentu Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii) <<http://www.parliament.uk>>; Presidential Rhetoric (przemówienia amerykańskich prezydentów) <<http://www.presidentialrhetoric.com/>>; Your Weekly Address (relacje z Białego Domu) <<http://www.whitehouse.gov/podcast>>.

### TED

<<http://www.ted.com/>>

Znakomitym pod wieloma względami źródłem przemówień do ćwiczenia tłumaczenia są nagrania organizowanej przez amerykańską fundację Sapling Foundation konferencji TED: Technology, Entertainment and Design, której myślą przewodnią jest przekazywanie idei wartych rozpowszechniania. Kolekcja liczy ponad tysiąc siedemset przemówień (stan na kwiecień 2014 r.) o bardzo zróżnicowanej tematyce: od wystąpień neurologów, inżynierów czy projektantów, po psychologów, pisarzy i dziennikarzy. Studenci mogą więc rozpocząć ćwiczenia, wybierając tematykę, która jest im najbliższa i stopniowo podejmować się tłumaczenia bardziej wymagających przemówień o złożonej strukturze i specjalistycznej terminologii. Każde przemówienie opatrzone jest zsynchronizowaną czasowo transkrypcją, co studenci tłumaczenia ustnego mogą wykorzystać, sprawdzając kompletność tłumaczenia.

Oprócz głównego nurtu konferencji TED, w wielu miejscach na świecie odbywają się imprezy TEDx, prowadzone w różnych językach. Strona [ted.com](http://ted.com) umożliwia oglądanie części nagrań z tych konferencji, ale większość udostępniono za pośrednictwem serwisu YouTube. Studenci tłumaczący z języka polskiego mogą skorzystać z nagrań przemówień, które odbyły się podczas konferencji TEDx między innymi w Poznaniu (TEDx-Poznań), Krakowie (TEDxKraków), czy Warszawie (TEDxWarsaw).

### Academic earth

<<http://academicearth.org/>>

Portal udostępniający wykłady światowych uniwersytetów. Dłuższe, zazwyczaj godzinne nagrania głównie w języku angielskim poświęcone są różnym dziedzinom nauki, między innymi ekonomii, filozofii, fizyce, historii i dietetyce.

Na zakończenie powyższej listy należy naturalnie zaznaczyć, że jest ona nie tylko niekompletna, ale również na dzień publikacji zapewne już częściowo nieaktualna. Uwzględnienie zmienności takiego medium, jakim jest Internet, jest oczywiście niewykonalne w ramach rozdziału w publikacji drukowanej, którego celem jest jedynie dostarczenie pewnych wskazówek i podpowiedzi dydaktykowi i studentowi niezorientowanym w bogactwie dostępnych wartościowych materiałów.

INTERNET RESOURCES FOR INTERPRETER TRAINEES  
SUMMARY

For professional interpreters and interpreting students the Internet is an invaluable source of information: articles expanding their knowledge about the profession or materials for interpreting practice. Today an interpreter is required to make efficient use of these resources and this essential skill should be developed already in the course of university education.

Online resources are extensive, but the individual materials, especially recordings that can be used for practice, vary considerably in quality and level of difficulty. While an experienced interpreter will find many online recordings adequate for the practice of consecutive or simultaneous interpreting, novice interpreters might not be able to cope with many of the vast number of speeches available on the Internet due to the high pace of delivery, high complexity, or difficult terminology. Moreover, not all sources are equally reliable. The following overview focuses on online resources which might be helpful for students of interpreting. The list has been divided into the following categories: websites devoted to conference interpreting, speech repositories, software for interpreting practice, interpreters' blogs, internet forums, other websites containing recordings suitable for interpreting practice.

# INDEKS ĆWICZEŃ

Poniższy indeks stanowi zestawienie wszystkich celów dydaktycznych ćwiczeń wymienionych w poszczególnych rozdziałach, choć z pewnością nie wszystkich, które ćwiczenia te rzeczywiście realizują. Jego organizacja jest dość prosta: każda umiejętność lub cel dydaktyczny umieszczone w lewej kolumnie zestawione zostały z odpowiadającą im grupą ćwiczeń w kolumnie prawej. Ćwiczenia zostały uporządkowane zgodnie z kolejnością występowania w tekście, oznaczone symbolem odpowiadającym numerowi rozdziału (cyfra rzymska.cyfra arabska) oraz numerem, który ćwiczenie posiada w konkretnym rozdziale. Oprócz tego, dla lepszej orientacji dodano nazwy ćwiczeń w nawiasach.

<i>analiza struktury tekstu</i>	<b>I.2:</b> 1 (C-test), 2 (Dokańczanie zdań); <b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem), 2 (Struktura wiązana), 6 (Ecie-pecie); <b>II.6:</b> 2 (Piramida puszek); <b>II.7:</b> 1 (Marnowanie notatek), 2 (Przesuwanie ciężarów), 3 (W poszukiwaniu struktury), 4 (Cięcie!), 5 (Etykietowanie), 6 (Język nieczysty); <b>II. 8:</b> 1 (Nieśmiałe notatki), 2 (Streszczanie), 8 (Recenzja); <b>II.9:</b> 4 (Przekonaj mnie!); <b>III.12:</b> 1 (Innymi słowy), 2 (Re-rejestracja), 4 (Krótko i na temat)
<i>budowanie zasobów leksykalnych</i>	<b>I.3:</b> 7 (Źródła); <b>I.5:</b> 5 (Czy te oczy mogą kłamać?); <b>II.6:</b> 4 (Na ostatnią chwilę); <b>II.8:</b> 7 (Awifauna), 10 (Dwuzadaniowość); <b>III.10:</b> 5 (Jeden w pamięci, dwa w pamięci); <b>III.11:</b> 3 (Było sobie słowo), 10 (Idiomem w idiom), 11 (Glosarium), 12 (Wielka ściema); <b>III.12:</b> 1 (Innymi słowy), 3 (Twarz pokerzysty)
<i>efektywne oddychanie</i>	<b>I.4:</b> 2 (Głębia), 3 (Żeberka), 4 (Skrzydółka), 5 (Worek), 6 (Wyciskarka), 7 (Warkot), 8 (Wierszyki), 12 (Mruczek)

<i>eksplicytacja</i>	<b>I.3:</b> 5 (Definiowanie); <b>III.12:</b> 5 (Watowanie tekstu)
<i>elastyczność językowa</i>	<b>I.3:</b> 1 (Skrzydlate słowa); <b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem), 5 (Czy te oczy mogą kłamać?); <b>II.8:</b> 7 (Awifauna), 9 (Odwrócenie argumentu); <b>II.9:</b> 3 (Głuchy telefon), 5 (Improwizacja z elementami tabu), 7 (Lista słów); <b>III.10:</b> 3 (Parafraza); <b>III.11:</b> 4 (Pustostan), 6 (Przekładanka), 15 (Podkreślenie tempa); <b>III.12:</b> 2 (Rejestracja), 3 (Twarz pokerzysty), 5 (Watowanie tekstu), 6 (Zakazane słowa), 7 (Pomidor), 8 (Machinacje), 9 (Kontrola umysłów), 10 (Czytanie w myślach), 11 (Segmentacja), 12 (Pojedynek na kolokacje); <b>IV.15:</b> 1 (Stylistyczny miszmasz), 2 (Luki)
<i>kondensacja</i>	<b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem), 2 (Struktura wiązana), 6 (Ecie-pecie); <b>II.7:</b> 3 (W poszukiwaniu struktury), 4 (Cięcie!), 5 (Etykietowanie), 10 (To rozkaz!); <b>II.8:</b> 1 (Nieśmiałe notatki), 2 (Streszczanie), 3 (Łańcuch pominięć), 6 (Przesłuchanie), 8 (Recenzja); <b>II.9:</b> 1 (Czas to pieniądz); <b>III.11:</b> 14 (Strzyżenie), 15 (Podkreślenie tempa); <b>III.12:</b> 4 (Krótko i na temat)
<i>monitorowanie wypowiedzi</i>	<b>III.12:</b> 5 (Watowanie tekstu); <b>III.13:</b> 1 (Trening na liczbach), 2 (Przyjaciel albo wróg), 3 (Wtórwanie z usterkami), 4 (Wypełniacze), 5 (Kropkowanie)
<i>pamięć</i>	<b>I.3:</b> 8 (Przewodnik); <b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem), 3 (Liczydło), 4 (Pamiętnik); <b>II.6:</b> 4 (Na ostatnią chwilę), 5 (Gąbka), 6 (Dziennik telewizyjny); <b>II.7:</b> 1 (Marnowanie notatek), 2 (Przesuwanie ciężarów), 5 (Etykietowanie), 9 (Mistrzowie kalamburyzacji); <b>II.8:</b> 1 (Nieśmiałe notatki), 4 (Memory), 5 (Słowne bingo), 9 (Odwrócenie argumentu); <b>III.10:</b> 1 (Wtórwanie), 2 (Wtórwanie z uzupełnieniem luk), 3 (Parafraza), 5 (Jeden w pamięci, dwa w pamięci); <b>III.12:</b> 4 (Krótko i na temat), 6 (Zakazane słowa); <b>IV.15:</b> 3 (Wyliczanka)
<i>planowanie wypowiedzi</i>	<b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem); <b>II.6:</b> 2 (Piramida puszek), 3 (Sprzątanie optyczne); <b>II.7:</b> 2 (Przesuwanie ciężarów); <b>II.9:</b> 2 (Wyrwane z kontekstu), 4 (Przekonaj mnie!), 7 (Lista słów); <b>III.11:</b> 7 (Nomen omen), 10 (Idiomem w idiom), 11 (Glosarium), 12 (Wielka ściema), 13 (Koniec cytatu); <b>IV.15:</b> 1 (Stylistyczny miszmasz)
<i>podzielność uwagi</i>	<b>I.5:</b> 3 (Liczydło), 4 (Pamiętnik); <b>II.7:</b> 4 (Cięcie!), 5 (Etykietowanie), 7 (Multi-wtórwanie), 8 (Pod dyktando), 10 (To rozkaz!); <b>II.8:</b> 5 (Słowne bingo), 6 (Przesłuchanie), 10 (Dwuzadaniowość); <b>III.10:</b> 1 (Wtórwanie), 2 (Wtórwanie z uzupełnieniem luk), 3 (Parafraza), 4 (Pytanie – odpowiedź), 6 (Słuchaj i licz), 7 (Od konsekwentnego do symultanicznego); <b>III.11:</b> 9 (Na podsłuchu), 14 (Strzyżenie)
<i>posługiwanie się symbolami</i>	<b>II.7:</b> 5 (Etykietowanie), 8 (Pod dyktando), 9 (Mistrzowie kalamburyzacji), 10 (To rozkaz!); <b>II.9:</b> 6 (Pożyczone notatki)

## INDEKS ĆWICZEŃ

<i>poszerzanie wiedzy ogólnej</i>	<b>I.3:</b> 1 (Skrzydlate słowa), 2 (Intertekstualność), 3 (Rozpoznaj opcję polityczną), 4 (Gry słowne), 5 (Definiowanie), 6 (Pseudonimy), 7 (Źródła), 8 (Przewodnik); <b>III.11:</b> 2 (Osoba publiczna)
<i>poszerzanie wiedzy specjalistycznej</i>	<b>II.6:</b> 5 (Gąbka); <b>III.11:</b> 11 (Glosarium)
<i>praca zespołowa</i>	<b>I.3:</b> 8 (Przewodnik); <b>III.11:</b> 8 (Zagęstnik); <b>III.13:</b> 1 (Trening na liczbach), 2 (Przyjaciel albo wróg)
<i>prawidłowa artykulacja</i>	<b>I.4:</b> 10 (Amfiteatr), 11 (Hydraulika), 12 (Mruczek), 13 (Język giętki), 14 (Logotonia), 15 (Usta szeroko), 16 (Korek czy gumka)
<i>prawidłowa sylwetka ciała</i>	<b>I.4:</b> 9 (Na sznurku)
<i>przetwarzanie liczb</i>	<b>I.5:</b> 3 (Liczydło), 4 (Pamiętnik); <b>III.11:</b> 8 (Zagęstnik), 9 (Na podśluchu); <b>IV.15:</b> 3 (Wyliczanka)
<i>przetwarzanie nazw własnych</i>	<b>I.5:</b> 4 (Pamiętnik); <b>III.11:</b> 7 (Nomen omen)
<i>przewidywanie</i>	<b>I.2:</b> 1 (C-test), 2 (Dokańczanie zdań); <b>I.3:</b> 7 (Źródła); <b>III.10:</b> 2 (Wtórowanie z uzupełnianiem luk), 8 (A vista ze slajdami); <b>III.11:</b> 1 (Medium), 2 (Osoba publiczna), 3 (Było sobie słowo), 4 (Pustostan); <b>III.12:</b> 6 (Zakazane słowa), 7 (Pomidor), 9 (Kontrola umysłów), 10 (Czytanie w myślach), 12 (Pojedynki na kolokacje)
<i>radzenie sobie ze stresem</i>	<b>I.4:</b> 1 (Rozluźnianie); <b>II.8:</b> 4 (Memory), 9 (Odwrócenie argumentu); <b>II.9:</b> 8 (Nie tak szybko!); <b>III.11:</b> 15 (Podkreślenie tempa); <b>III.12:</b> 3 (Twarz pokerzysty)
<i>regulacja opóźnienia</i>	<b>I.5:</b> 6 (Ecie-pecie); <b>III.10:</b> 7 (Od konsekwentnego do symultanicznego), 8 (A vista ze slajdami); <b>III.11:</b> 5 (Listonosz), 6 (Przekładanka), 7 (Nomen omen), 8 (Zagęstnik), 15 (Podkreślenie tempa); <b>III.12:</b> 8 (Machinacje), 11 (Segmentacja); <b>IV.15:</b> 3 (Wyliczanka)
<i>rozpoznawanie aluzji</i>	<b>I.3:</b> 2 (Intertekstualność), 3 (Rozpoznaj opcję polityczną); <b>I.5:</b> 5 (Czy te oczy mogą kłamać?); <b>III.11:</b> 13 (Koniec cytatu)
<i>rozumienie ze słuchu</i>	<b>I.5:</b> 1 (Moim zdaniem), 2 (Struktura wiązana); <b>III.11:</b> 16 (Międzynarodówka)
<i>selektywność w notowaniu</i>	<b>II.7:</b> 4 (Cięcie!); <b>II.8:</b> 1 (Nieśmiałe notatki), 2 (Streszczenie), 6 (Przesłuchanie); <b>II.9:</b> 1 (Czas to pieniądz)
<i>spójność</i>	<b>I.5:</b> 2 (Struktura wiązana), 6 (Ecie-pecie); <b>II.9:</b> 2 (Wyrwane z kontekstu), 4 (Przekonaj mnie!), 6 (Pożyczony notatki), 7 (Lista słów)

## INDEKS ĆWICZEŃ

<i>układ graficzny notatek</i>	<b>II.7:</b> 2 (Przesuwanie ciężarów), 9 (Mistrzowie kalamburyzacji), 10 (To rozkaz!); <b>II.9:</b> 6 (Pożyczone notatki)
<i>wizualizacja</i>	<b>II.6:</b> 1 (Zakupy), 2 (Piramida puszek), 3 (Sprzątanie optyczne)
<i>występowanie publiczne</i>	<b>II.6:</b> 3 (Sprzątanie optyczne); <b>II.9:</b> 5 (Improwizacja z elementami tabu), 7 (Lista słów), 8 (Nie tak szybko!); <b>III.11:</b> 7 (Nomen omen), 10 (Idiomem w idiom), 11 (Glosarium), 12 (Wielka ściema), 13 (Koniec cytatu); <b>IV.15:</b> 1 (Stylistyczny miszmasz)

## NOTY O AUTORACH

**Magdalena Bartłomiejczyk** pracuje jako adiunkt w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego. Dydaktyką tłumaczenia ustnego zajmuje się od 15 lat. Jej zainteresowania badawcze dotyczą różnych aspektów tłumaczenia symultanicznego (kierunkowość, strategie tłumaczeniowe, widzialność tłumacza, pragmatyka) oraz socjolingwistyki (języki zawodowe i środowiskowe). Obecnie realizowane projekty to przede wszystkim badania obserwacyjne na autentycznym materiale tłumaczeniowym pochodzącym z Parlamentu Europejskiego.

**Agnieszka Chmiel** pracuje jako adiunkt w Zakładzie Studiów nad Przekładem Wydziału Anglistyki UAM. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pamięci, aspektów kognitywnych i psycholingwistycznych w tłumaczeniu ustnym, notatek w tłumaczeniu konsekwentnym, audiodeskrypcji i przekładu audiowizualnego. W obecnych projektach badawczych zajmuje się badaniem tłumaczenia a vista metodą okulograficzną, przetwarzaniem leksykalnym tłumaczy konferencyjnych i respeakingiem. Od 12 lat pracuje jako tłumacz konferencyjny i dydaktyk tłumaczenia konferencyjnego.

**Bogumił Gasek** jest zatrudniony na stanowisku adiunkta w Zakładzie Języka Rosyjskiego w Instytucie Filologii Słowiańskiej UW. Jego zainteresowania badawcze obejmują takie zagadnienia jak: przekładoznawstwo, dydaktyka przekładu ustnego, bilingwizm, leksyka bezekwiwalentowa, homonimia międzyjęzykowa, współczesny język rosyjski, interferencja w procesie przekładu, nauczanie języka rosyjskiego jako obcego, komunikacja międzykulturowa, lingworealioznawstwo, akcentologia i ortofonia języka rosyjskiego, leksykografia dwujęzyczna i przekładowa. Ponadto od 10 lat pracuje jako tłumacz kabinowy, a od 2010 roku jest wpisany na listę tłumaczy przysięgłych Ministerstwa Sprawiedliwości pod numerem TP/15/10.

**Paula Gorszczyńska** pracuje jako asystent w Katedrze Translatoryki w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki UG. Prowadzi zajęcia z teorii i praktyki przekładu ustnego i pisemnego, weryfikacji i redakcji tłumaczeń i zarządzania projektem tłumaczeniowym. Jako tutor akademicki realizuje ze studentami projekty związane z tworzeniem audiodeskrypcji oraz napisów dla osób niesłyszących. Jej zainteresowania badawcze obejmują tłumaczenie a vista, przetwarzanie w tłumaczeniu ustnym oraz audiodeskrypcję i napisy dla niesłyszących. Od 11 lat pracuje jako tłumacz konferencyjny, od 8 jako dydaktyk przekładu, a od roku jako tutor akademicki.

**Przemysław Janikowski** w latach 2007–2012 pełnił funkcję Kierownika Zakładu Kształcenia Tłumaczy w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, aktualnie pracuje jako adiunkt w Zakładzie Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Jest redaktorem serii *Tłumaczenie ustne – teoria, praktyka, dydaktyka* (ISSN 2083-1153). Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na psycho- i neurolingwistycznych aspektach tłumaczenia ustnego, głównie w zastosowaniach dydaktycznych. Jego aktualne projekty badawcze dotyczą roli transferemów w tłumaczeniu konferencyjnym oraz notowania w tłumaczeniu konsekwentnym badanego za pomocą metod okulograficznych.

**Anna Jelec** pracuje jako adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Kognitywnej Wydziału Anglistyki UAM w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą gestów, rozumienia pojęć abstrakcyjnych przez osoby widzące i niewidome, znaczenia języka figuratywnego w dyskursie oraz nauczania przekładu ustnego. Obecnie zajmuje się badaniem ewolucji rozumienia pojęć abstrakcyjnych oraz zastosowaniem zdobyczy językoznawstwa kognitywnego w procesie kształcenia tłumaczy. Jako tłumaczka konferencyjna pracuje od 6 lat, tyle samo czasu zajmuje się dydaktyką tłumaczenia na WA UAM.

**Marta Kajzer-Wietrzny** jest adiunktem w Zakładzie Studiów nad Przekładem na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie szkoli tłumaczy od 2008 r. Dydaktyka przekładu to jedno z jej głównych zainteresowań badawczych. W latach 2012–2014 uczestniczyła w dwóch europejskich projektach LLP poświęconych kształceniu tłumaczy z wykorzystaniem nowych technologii: IVY (Interpreting in Virtual Reality) oraz EVIVA (Evaluating the Education of Interpreters and their Clients through Virtual Learning Activities).

**Paweł Korpala** jest doktorantem w Zakładzie Studiów nad Przekładem Wydziału Anglistyki UAM oraz absolwentem Wydziałowych Studiów Tłumaczenia Konferencyjnego (język angielski: B, język niemiecki: C). Pracuje jako tłumacz ustny i pisemny, specjalizuje się w tłumaczeniu prawniczym i ekonomiczno-handlowym. W pracy badawczej zajmuje się psychologicznymi aspektami tłumaczenia ustnego oraz radzeniem sobie ze stresem w tłumaczeniu konferencyjnym. Obecnie przygotowuje rozprawę doktorską zatytułowaną *Językowe i psycholo-*

## NOTY O AUTORACH

*giczne wskaźniki stresu w tłumaczeniu symultanicznym.* W roku akademickim 2014/2015 Paweł Korpala był stypendystą Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

**Ewa Kościałkowska-Okońska** jest adiunktem oraz kierownikiem Pracowni Przekładoznawstwa w Katedrze Filologii Angielskiej UMK w Toruniu. Główne obszary badawcze to aspekty psycholingwistyczne i kognitywne w przekładzie ustnym oraz specjalistycznym, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji tłumaczeniowej i wiedzy eksperckiej. Od 1998 r. jest aktywnym tłumaczem konferencyjnym, tłumaczem przysięgłym oraz dydaktykiem przekładu.

**Piotr Ligaj** jest pracownikiem Dyrekcji ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji Europejskiej w Brukseli od 2005 r., tłumaczy z angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i słowackiego. Wcześniej zajmował się tłumaczeniami ustnymi i pisemnymi (w tym lokalizacją reklam) na rynku polskim, był także copywriterem i dziennikarzem radiowym. Absolwent anglistyki na Uniwersytecie Warszawskim, pracę magisterską z dziedziny fonologii obronił w 1997 r.; studiował też na uniwersytetach Rutgers (USA) i Warwick (Wlk. Brytania). Interesuje się kulturą słowa, przy czym jako praktyk, a zarazem zwolennik optymalności teorii, poszukuje sposobów ujęcia zasad poprawności językowej w formę maksymalnie zwięzłą i elastyczną.

**Maciej Machniewski** jest absolwentem Instytutu Filologii Angielskiej UAM, gdzie następnie pracował w latach 2000-2005. Zajmował się kształceniem tłumaczy, językoznawstwem kontrastywnym i lingwistyką korpusową, a także leksykografią. Jest współautorem i współredaktorem Nowego Słownika Fundacji Kościuszkowskiej. Od 2005 roku pracuje jako tłumacz w Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji Europejskiej.

**Mieczysława Materniak-Behrens** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa i tłumaczem konferencyjnym. Jej zainteresowania badawcze są związane z dydaktyką języków obcych oraz specyfiką tłumaczenia konferencyjnego.

Jest współautorką podręcznika do nauki języka niemieckiego *Mach mit!*, wydanego przez Wydawnictwo Szkolne PWN oraz licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych i tłumaczenia.

**Zbigniew Nadstoga** pracuje jako starszy wykładowca w Zakładzie Studiów nad Przekładem Wydziału Anglistyki UAM. Od ponad trzydziestu lat jest aktywnym tłumaczem pisemnym i konferencyjnym oraz tłumaczem przysięgłym języka angielskiego. W latach 2005-2013 był członkiem Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla Kandydatów na Tłumaczy Przysięgłych. Od ponad 20 lat kształcił tłumaczy konferencyjnych.

**Anna Nowicka-Struska** jest doktorem nauk humanistycznych, historykiem literatury i nauczycielem emisji głosu. Zatrudniona jest od 2004 roku w Za-

kładzie Literatury Staropolskiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej działalność naukowa dotyczy gatunków użytkowych, między innymi kaznodziejstwa i form ustnych, w kulturze dawnej. Zainteresowania badawcze kieruje w stronę oralności testów dawnych i kultury literackiej miasta. Od 2007 roku jest praktykującym nauczycielem emisji głosu, artykulacji i dykcji na kierunkach nauczycielskich i lingwistyce prowadzonych na Wydziale Humanistycznym UMCS.

**Joanna Maria Spychała** pracuje jako tłumacz konferencyjny na rynku polskim i niemieckim; ma również akredytację UE. Ukończyła filologię polską, filologię angielską z romańską i filologię germańską ze specjalizacją w zakresie tłumaczenia konferencyjnego (niemiecki: B, angielski: C, francuski: C). Do jej zainteresowań badawczych należą między innymi strategie w tłumaczeniu symultanicznym. Na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM przygotowuje rozprawę doktorską zatytułowaną *Nazwy własne w tłumaczeniu symultanicznym z tekstem*.

**Maria Tymczyńska** pracuje jako adiunkt w Zakładzie Studiów nad Przekładem Wydziału Anglistyki UAM. Jej zainteresowania badawcze dotyczą aspektów psycholingwistycznych tłumaczenia konferencyjnego u osób trójjęzycznych. W projektach badawczych zajmuje się wykorzystaniem wirtualnych środowisk edukacyjnych w kształceniu tłumaczy ustnych oraz przetwarzaniem leksykalnym u tłumaczy konferencyjnych trójjęzycznych. Od 2006 roku pracuje jako tłumacz i dydaktyk tłumaczenia, specjalizuje się w przekładzie tekstów medycznych.

**Justyna Woroch** pracuje jako adiunkt w Zakładzie Traduktologii i Badań nad Kanadą Frankofońską Wydziału Neofilologii UAM. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na tłumaczeniu ustnym (konstrukcja sensu i przeformułowania w tłumaczeniu ustnym) oraz na przekładzie specjalistycznym (badania socjolingwistyczne w ustnym i pisemnym tłumaczeniu z zakresu logistyki). Od czasu studiów magisterskich łączy badania nad przekładem z pracą jako tłumacz konferencyjny i pisemny języka francuskiego, natomiast od uzyskania doktoratu również z pracą jako dydaktyk tłumaczenia konferencyjnego.



**Agnieszka Chmiel** pracuje jako adiunkt w Zakładzie Studiów nad Przekładem Wydziału Anglistyki UAM. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pamięci, aspektów kognitywnych i psycholingwistycznych w tłumaczeniu ustnym, notatek w tłumaczeniu konsekwentnym, audiodeskrypcji i przekładu audiowizualnego. W obecnych projektach badawczych zajmuje się badaniem tłumaczenia a vista metodą okulograficzną, przetwarzaniem leksykalnym tłumaczy konferencyjnych i respeakingiem. Już od 12 lat pracuje jako tłumacz konferencyjny i dydaktyk tłumaczenia konferencyjnego.



**Przemysław Janikowski** w latach 2007–2012 pełnił funkcję Kierownika Zakładu Kształcenia Tłumaczy w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. Adiunkt w Zakładzie Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Redaktor serii *Tłumaczenie ustne – teoria, praktyka, dydaktyka*. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na psycho- i neurolingwistycznych aspektach tłumaczenia ustnego, głównie w zastosowaniach dydaktycznych. Obecnie zajmuje się między innymi wykorzystaniem okulografii w badaniach nad notowaniem w tłumaczeniu konsekwentnym.

Czytelnik otrzymuje praktyczny podręcznik o objętości blisko czterystu stron, przygotowany przez osoby znające przekład słowa żywego kolokwialnie mówiąc „od kuchni”, a jednak doświadczone w prowadzeniu badań naukowych, umocowany w aparacie naukowym przekładoznawstwa i dyscyplin pokrewnych, sporządzony ściśle według zasad pisania tekstów naukowych. *Dydaktyka tłumaczenia ustnego* powinna zostać pozycją obowiązkową w bibliotekach uczelni prowadzących programy nauczania tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego w Polsce, a takich jednostek jest coraz więcej.

(Z recenzji wydawniczej Łukasza Boguckiego)