

Konrad KLIMKOWSKI

Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)

W najnowszej (po roku 2005) literaturze przedmiotu w zakresie dydaktyki translacji, szczególnie angielskojęzycznej, wyraźnie przeważa jeden nurt badań. Są to badania nad dydaktyką translacji opartą na pojęciu kompetencji translatorskiej. Nurt ten nie jest jednolity i prace w nim tworzone można jeszcze podzielić na przynajmniej dwie podkategorie. Po pierwsze, prace bezpośrednio związane z problematyką definiowania kompetencji translatorskiej (zob. np. A. Hurtado Albir 2007 lub A. Pym 2009) oraz budowaniu programów dydaktyki translacji w oparciu o przyjęte definicje, opisy czy modele (zob. powyższe, a także np. D. Kelly 2005). Po drugie, studia empiryczne nad nabywaniem i ocenianiem rozwoju kompetencji translatorskiej, oczywiście także w oparciu o przyjęte jej modele (zob. np. prace grupy PACTE, w tym ostatnio 2008 i 2009 czy S. Göpferich 2007, 2008). Jest rzeczą oczywistą, że badania z obu wzmiankowanych tu podkategorii uzupełniają się i wzajemnie warunkują.

Choć autor niniejszego artykułu także omawia zagadnienia bezpośrednio związane z układem dydaktycznym w ramach dydaktyki translacji, to tematyka podejmowana w dalszej części tego tekstu odbiega znacząco – choć nie pozostaje w sprzeczności – z badaniami wzmiankowanymi powyżej. Celem autora jest tu bowiem zwrócenie uwagi czytelnika na wciąż zbyt słabo zbadany i uwzględniany w praktyce dydaktycznej aspekt interakcji student-nauczyciel, jako relacji istotnej dydaktycznie. Teza o istocie interakcji student-nauczyciel jako warunkującej skuteczność działań dydaktycznych zyskuje na znaczeniu, jeśli przyjmiemy jej rozpatrywanie w perspektywie zaproponowanej w ramach antropocentrycznej teorii języków ludzkich Franciszka Gruczy oraz rozważań tegoż autora na temat poznania i wiedzy. Punktem wyjścia dla autora niniejszego tekstu jest krótki cytat z F. Gruczy (1997), który w sposób wystarczający i jasny określa założenia antropocentrycznej teorii wiedzy: „Z wiedzą rzecz się ma tak samo jak z językami: jej natura jest tego rodzaju, że nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować)” (F. Grucza 1997: 15).

Założenie zaproponowane przez F. Gruczę w roku 1997 wydaje się samo w sobie czytelne, jasne i niewymagające dodatkowych komentarzy. Jednakowoż, kiedy

czytelnik tego tekstu zda sobie sprawę, jakiego rodzaju konsekwencje w rozumieniu tego, czym jest wiedza, a zatem także jej zdobywanie (uczenie się) implikuje teza F. Gruczy, zrozumie też, jak poważne staje się w jej świetle zadanie zredefiniowania klasycznego pojęcia układu dydaktycznego. Redefinicja ta nie będzie polegać jedynie na poszerzeniu, zawężeniu, czy też jakiegokolwiek operacji porządkującej treści nauczania, co jest głównym zadaniem wspominanych wyżej tendencji badawczych najnowszej dydaktyki translacji. Redefinicja ta musi zmienić fundamentalne założenia procesu dydaktycznego, co oznacza: (a) zdefiniowanie tego, kim jest student w układzie dydaktycznym, (b) zdefiniowanie tego, kim jest nauczyciel w układzie dydaktycznym, (c) jakie są konsekwencje redefinicji w punktach a) i b) dla relacji pomiędzy studentem i nauczycielem w układzie dydaktycznym.

Po omówieniu wyżej wymienionych punktów natury ogólnej, autor przejdzie do omówienia konkretnej propozycji programowej w zakresie kształcenia tłumaczy kabinowych jako sposobu praktycznego zastosowania zasady antropocentrycznej teorii wiedzy w programie dydaktyki translacji.

1. Kim jest student i nauczyciel w antropocentrycznie wyprofilowanym układzie dydaktycznym?

Cytowana powyżej teza F. Gruczy (1997) zmienia klasyczny status studenta jako odbiorcy wiedzy przekazywanej mu przez otoczenie, w tym nauczyciela. Zrywa ona z obecną wciąż w praktyce dydaktycznej metaforą „przekazu wiedzy”, „transferu wiedzy”, „uczenia kogoś”. O ile wyrażenia te mają charakter potoczny, mogą być komunikacyjnie pożyteczne. W innym wypadku skazują teorię i praktykę edukacji na nierozwiązywalny problem nieskuteczności. Do dziś w słownikach pedagogicznych możemy odnaleźć pojęcie „metody podające”, które mają umożliwiać uczniom i studentom „przyswajanie wiedzy”¹. Tym czasem, ludzie nie mają zdolności czy sprawności bezpośredniego przekazu wiedzy innym ludziom. Zatem bezpośrednia asymilacja wiedzy jednego człowieka przez innego człowieka nie jest możliwa (F. Grucza 1997: 12-15).

Autor pragnie nadmienić, iż nie jest jego intencją skreślanie z listy typów zajęć szkolnych czy uniwersyteckich wykładu, rozmowy czy opowiadania. Chodzi jedynie o krytykę i zerwanie z założeniem możliwości przekazu np. mojej wiedzy komuś innemu. Wykład może być tak samo wartościowym źródłem, które student wykorzysta do konstruowania własnej wiedzy, jak innego typu zajęcia dydaktyczne, np. projektowe, problemowe czy praktyczne.

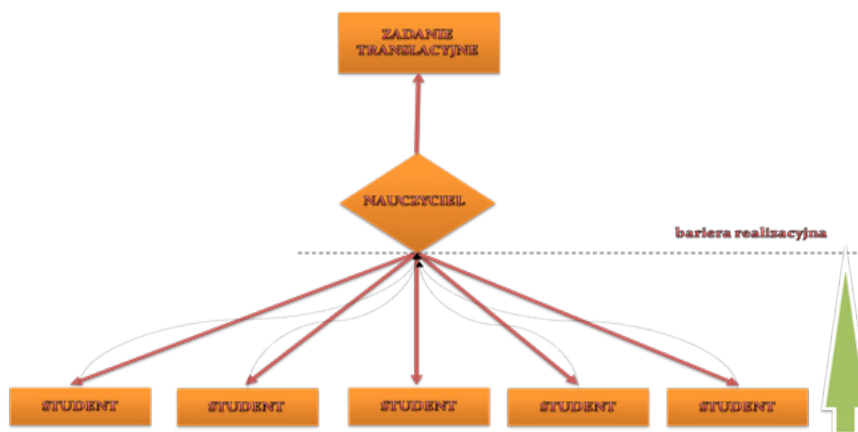
W kontekście dydaktyki translacji o modelu podającym krytycznie wypowiadają się m.in. Ch. Nord (1996) i D. Kiraly (2000). Głównym problemem tego modelu jest – według tych badaczy – niewłaściwie określona i realizowana rola studenta i nauczyciela: to nie zadanie translacyjne wyznacza sposób działania kształcących się stu-

¹ Zob. W. Okoń (1995:168) (hasło „metoda nauczania”).

dentów, a jedynie działania nauczyciela. Ch. Nord (1996) mówi o dydaktyce translacji opartej na zasadzie „kto przetłumaczy kolejne zdanie?”. Polega ona na tym, że nauczyciel wybiera studenta do przetłumaczenia wybranego fragmentu tekstu lub student zgłasza się sam do tego zadania. Student tłumaczy zdanie lub fragment. Nauczyciel dokonuje poprawek w tłumaczeniu, podając (!) wersję ostateczną tekstu.

Zarówno Ch. Nord (1996), jak i – być może jeszcze mocniej – D. Kiraly (2000) wskazują negatywne skutki tej metodyki dla procesu dydaktycznego. Po pierwsze, proces translacji jawi się tu jako poszukiwanie jedynie słusznej odpowiedzi – kompletnego, poprawnego, ekwiwalentnego tekstu docelowego. Tak wykreowany obraz układu translacyjnego² jest fałszywy i będzie miał negatywne skutki na konstruowaną przez studentów wiedzę o jego fundamentalnych zasadach. Po drugie, to nie studenci są autorami ostatecznej wersji translatu, a nauczyciel, przez co studenci nie uczą się odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje translatorskie. Wreszcie po trzecie, nauczyciel – będąc jedynym „źródłem wiedzy” i jedynym autorytetem oceniającym działania studentów – uniemożliwia im wykształcenie poczucia polegania na własnych siłach, co prowadzi do – tak często krytykowanej przez nauczycieli! – postawy bierności na zajęciach, nie wspominając o konsekwencjach dla przyszłości zawodowej tłumaczy (autonomia dydaktyczna i zawodowa).

Aby zilustrować, ale zarazem i podsumować argumentację Ch. Nord i D. Kiraly’ego, autor proponuje następujący schemat graficzny dydaktyki translacji opartej na metaforze transferu wiedzy.



Rysunek 1. Model podający w dydaktyce translacji (propozycja autora na podst. Ch. Nord 1996, D. Kiraly 2000 i J. Żmudzki 2009).

Rysunek 1. ma za zadanie pokazać centralną pozycję nauczyciela w podającym układzie dydaktycznym, która uniemożliwia studentom realizację zadania translacyjnego. Można zatem powiedzieć, iż działania podające nauczyciela (w rozumie-

² Pojęcia układu translacyjnego i zadania translacyjnego zostaną szerzej omówione w dalszej części artykułu.

niu opisanym powyżej) w dydaktyce translacji wprowadzają barierę w realizacji zadania translacyjnego.

Model dydaktyki translacji wyprofilowany antropocentrycznie zmienia tę perspektywę: naczelną zasadą dydaktyki translacji staje się takie organizowanie układu dydaktycznego, aby umożliwić studentom własne realizowanie zadania translacyjnego, a przez to własne konstruowanie wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej) na temat translacji. Intencją autora jest zachęcenie czytelnika do uchwycenia fundamentalnej zmiany wprowadzanej przez proponowaną tu redefinicję roli studenta i zadaniowe podjęcie jej we własnej praktyce dydaktycznej.

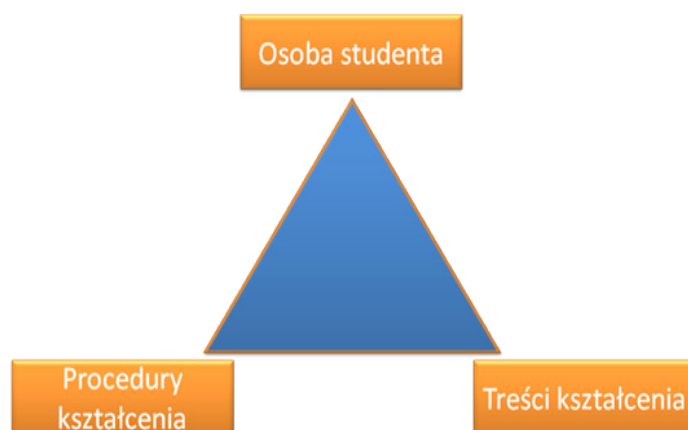
Zadanie „redefinicji” uczenia się i nauczania nie staje jedynie przed nauczycielem. Jak wskazują coraz liczniejsze badania dotyczące opinii studentów na temat modelu edukacji akademickiej (zob. np. K. Klimkowska, K. Klimkowski 2009, a także J. Chojnackiej-Gärtner 2009, omawiany pod koniec niniejszego tekstu), studenci nierzadko mają problemy z czytelnym zdefiniowaniem swojej roli w procesie dydaktycznym. Z jednej strony, deklarują chęć większego zaangażowania i odpowiedzialności za podejmowane działania dydaktyczne, z drugiej zaś wciąż oczekują, iż to nauczyciel pozostanie najważniejszym źródłem wiedzy i jurorem w sprawie ostatecznych decyzji dotyczących np. translatu. Przykładowo, na zadane w jednej z ankiet (K. Klimkowska, K. Klimkowski 2009: 264-265) pytanie o to, czy studenci powinni brać większy udział w przygotowywaniu zajęć i ich realizacji, większość badanych potwierdziła chęć większego zaangażowania się we współkonstruowanie programu zajęć. Podobnie jeśli chodzi o ocenianie wyników, większość studentów wskazała na potrzebę uwzględnienia innych form oceny zajęć niż tylko ocena dokonywana przez nauczyciela (np. ocena przez innych studentów, ocena grupy, itp.). Z kolei zapytani o to, czy ich nauczyciel winien znać odpowiedzi na wszystkie pytania, studenci w większości wyrazili swoje oczekiwanie, że nauczyciel będzie dla nich źródłem „poprawnych” odpowiedzi. Co gorsza, pytani wprost, czy nauczyciel ma dostarczać im wiedzę, studenci w przeważającej większości odpowiedzieli twierdząco.

Cytowane tu badania, choć fragmentaryczne³, pokazują, że badani studenci z jednej strony widzą korzyści płynące z faktu stawiania się konstruktorami wiedzy, o ile chodzi o sam fakt wpływu na formę zajęć i ich zakres. Niestety, jeśli chodzi o sam proces uczenia się, wydają się wybierać postawy pasywności, dające większe poczucie bezpieczeństwa, mimo świadomości niezaspokojenia potrzeb poznawczych.

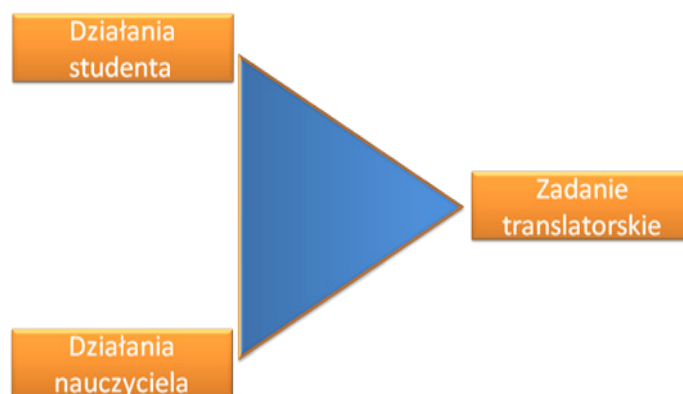
³ Grupa badawcza liczyła ok. 50 osób. Byli to wyłącznie studenci kierunku Lingwistyka Stosowana UMCS na I roku 2. stopnia studiów specjalizacji translatorskiej.

2. Antropocentrycznie wyprofilowany układ dydaktyczny w kształceniu tłumaczy

Podsumowując powyższe, przyjęcie antropocentrycznej perspektywy dydaktyki translacji wymaga przyjęcia przez nauczyciela i studenta takiego modelu dydaktycznego, w którym – mimo rozróżnienia pełnionych ról i zadań – będą mogli zrealizować zadania dydaktyczne. Jest to model, w którym działania autonomicznych jednostek ludzkich służą realizacji ustalonych przez nie wspólnie celów. Opisywaną tu zmianę perspektywy można przedstawić graficznie, jako przekształcenie modelu klasycznego układu dydaktycznego, przedstawionego na Rysunku 2., w model antropocentryczny, zaprezentowany na Rysunku 3.



Rysunek 2. Klasyczny model układu dydaktycznego (na podst. A. Brzezińska 2000:59).



Rysunek 3. Antropocentrycznie wyprofilowany układ dydaktyczny.

Jak można zauważyć, Rysunki 2 i 3 różnią się na dwa sposoby. Po pierwsze, autor dokonał zamiany nazw elementów układu dydaktycznego tak, by pojęcie osoby studenta jako mniej lub bardziej biernego „odbiorcy wiedzy” (zob. A. Brzeziń-

ska 2000: 59) zastąpić pojęciem działań studenta; by „bezosobowe” (nieprzypisane żadnemu człowiekowi) procedury zamienić na działania podejmowane przez nauczyciela; zaś pojęcie treści kształcenia (metafora studenta jako „pojemnika na wiedzę”), autor zastąpił pojęciem zadania translacyjnego, jako uzasadnienia działań studenta i nauczyciela.

Druga różnica pomiędzy rysunkami dotyczy właśnie owej zadaniowej natury układu dydaktycznego: zmiana położenia trójkąta ilustrującego powiązania systemowe elementów ma na celu podkreślenie faktu, że działania studenta i nauczyciela nakierowane są na cel – wykonanie zadania translacyjnego. Opisywana tu perspektywa zadaniowa ma swoje podłoże w pracach J. Żmudzkiego, który „do układu translacyjnego jako określonego rodzaju układu komunikacyjnego” wprowadza kategorię „zadania translacyjnego, również jako komunikacyjnego” (J. Żmudzki 2009: 43).

Tak zarysowany model układu dydaktycznego pozwala wydobyć i ukazać w pełni istotę relacji studenta i nauczyciela jako osób współpracujących przy realizacji zadania translacyjnego.

3. Interakcja student-nauczyciel jako element dydaktyki translacji – perspektywa antropocentryczna

Autor pragnie wykazać, w jaki sposób przyjęcie perspektywy antropocentrycznej układu dydaktycznego, a w nim interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem, przynosi istotne korzyści dla dydaktyki translacji. Po pierwsze, proces dydaktyczny nabiera prawdziwie systemowego charakteru. Znika jednokierunkowość działań (zob. Rysunek 1.) i pozorna jedynie realizacja zadania translacyjnego. Po drugie, zmienia się rola nauczyciela: zamiast „być źródłem wiedzy” – zadanie niewykonalne, a zatem próba jego realizacji wysoce szkodliwa dydaktycznie – nauczyciel „ukierunkowuje ku (konstrukcji) wiedzy”. Jak widać na Rysunku 3., student i nauczyciel – choć pełnią inne role w układzie – działają w odniesieniu do zadania i z tego odniesienia korzystają do konstruowania wiedzy – każdy we własnym zakresie.

Podsumowując, chodzi o taką interakcję konkretnego człowieka z innym konkretnym człowiekiem, która pomoże im rozwiązać konkretne postawione sobie wspólnie⁴ zadanie. To właśnie owo zadanie i działania podjęte przez studenta i nauczyciela wobec tego zadania podlegają ocenie: wypracowaniu informacji na temat stopnia realizacji zadania (produkt) i metod użytych w jego realizacji (proces).

⁴ Autor pragnie zwrócić uwagę na jedno z najistotniejszych zadań nauczyciela w zadaniowo zorientowanym układzie dydaktycznym: uzyskanie identyfikacji studentów z tym układem, także poprzez włączenie studentów w tworzenie metodyki działania na zajęciach, sposobów oceny, zakresów tematycznych zadań translatorskich, itp.

4. Od oceny przez samoocenę do jakości translatu

Ocena wyników kształcenia jest bezsprzecznie jednym z najistotniejszych elementów w procesie dydaktycznym. W klasycznej optyce podawczej, to nauczyciel ocenia wyniki ucznia. Sam fakt, że co jakiś czas to uczeń także może ocenić nauczyciela (np. poprzez ankiety dotyczące programów nauczania, itp.) niewiele zmienia w dynamice układu dydaktycznego. Perspektywa antropocentryczna każe przededefiniować także i ten obszar działań studenta i nauczyciela. Przede wszystkim należy odnieść się do samego zjawiska oceny i odpowiedzieć na pytanie: czy istotniejsza w procesie konstruowania wiedzy jest ocena udzielana studentowi przez nauczyciela po wykonaniu przez niego ustalonego zadania, czy też bardziej istotna dydaktycznie jest ta ocena, którą sam student nada swoim poczynaniom. Jest chyba jasne, iż w perspektywie antropocentrycznej samoocena studenta jest typem oceny pierwotnym wobec oceny wystawianej przez nauczyciela.

Ten pierwotny status samooceny ma swoje uzasadnienie w antropocentrycznej teorii języków ludzkich, poznania i wiedzy. W swoim opisie struktury procesu poznania naukowego F. Grucza (np. 2009: 29) wyodrębnia etap diagnozy, anagnozy i prognozy. Celem etapu diagnozy jest stwierdzenie istnienia przedmiotu poznania, jego cech konstytutywnych i sposobu funkcjonowania. Działania anagnostyczne mają dać odpowiedź dotyczącą przeszłości, a w tym między innymi o istniejące lub (już) nieistniejące – choć zakładane – atrybuty przedmiotu poznania. Prognoza to zestaw działań, w których poznający podmiot pyta o przyszłość przedmiotu poznania, np. o zmiany zachodzące w jego cechach pod wpływem różnorodnych (układów) uwarunkowań.

Autor uważa za zasadne uznać, iż choć nie każde poznanie ludzkie jest poznaniem naukowym (F. Grucza 2009: 26), to schemat procesu poznania naukowego *diagnoza-anagnoza-prognoza* jest schematem uniwersalnym, którym człowiek posługuje się nie tylko jako „badacz” (F. Grucza 2009: 25), ale także jako „uczący się” (tamże). Przenosząc opisane powyżej skrótowo założenia F. Gruczy na płaszczyznę oceny i samooceny działań kształcącego się tłumacza, autor proponuje zdefiniowanie pojęcia samooceny jako procesu analogicznego do procesu diagnozy. O ile w ujęciu F. Gruczy mowa jest o przedmiocie poznania w sensie ogólnym, o tyle w sytuacji dydaktycznej przedmiotem poznania i diagnozy studenta będą rezultaty jego własnych działań komunikacyjnych. Stąd wniosek, iż prymarny status samooceny studenta ma swoje źródło w procesie „autodiagnozy”: próby odpowiedzi na pytanie o cechy wytworu własnych działań komunikacyjnych.

Tak rozumiana sprawność samooceny prowadzi dalej do sprawności samokontroli (zob. B. Moser-Mercer 2008, oraz literatura tamże, oraz J. Żmudzki 1999), dzięki której student wykształca zdolność dokonania porównań pomiędzy wykonanym zadaniem i normami jakościowymi określającymi, czy zadanie to zostało wykonane – upraszczając – dobrze, czy źle, oraz jakie działanie należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją. Ocena udzielana przez nauczyciela ma zatem sens

wtedy i tylko wtedy, jeśli prowadzi studenta do wytworzenia sprawności samooceny podejmowanych działań, gdyż ta sprawność warunkuje możliwość podjęcia przez niego dalszych działań (por. faza aplikatywna etapu prognostycznego w F. Grucza 2009: 29-30).

Niestety, obserwacje własne autora oraz innych badaczy (zob. np. M. González Davies 2004: 31 i n., P. Race, S. Brown, B. Smith 2005: 3 i n.) prowadzą do wniosku, że w systemie podającym ocenę udzielaną przez nauczyciela nie sprzyja konstruowaniu modelu samooceny i samokontroli. Dzieje się tak np. wtedy, gdy ocena zostaje zredukowana jedynie do poziomu wyrażenia algebraicznych (np. suma punktów, ocena numeryczna, itp.), co stawia ją na granicy jakiegokolwiek przydatności edukacyjnej. Jest tak dlatego, że znaczniki algebraiczne nie spełniają swej prymarnej funkcji odsyłania do istotnej rozwojowo rzeczywistości pozaznakowej. Tak realizowana funkcja oceny tworzy barierę poznawczą w procesie dydaktycznym – nie dostarcza bowiem informacji niezbędnych do modyfikowania dotychczasowych działań, a zatem do dalszego uczenia się.

Redukcja algebraiczna w ocenianiu praktycznie przekreśla możliwość utrzymywania relacji uczeń-nauczyciel w perspektywie antropocentrycznej i zadaniowej. To właśnie ta redukcja prowadzi do wytwarzania przez studentów i nauczycieli alternatywnych sensów „podpinanych” pod wyrażenia liczbowe. W bardziej optymistycznych wariantach liczby zaczynają oznaczać stypendia, satysfakcję własną z osiągniętego wyniku, itp. W mniej optymistycznych, redukcja ta prowadzi do „gier w oceny i w zaliczenia”, w negocjacje pomiędzy studentem i nauczycielem dotyczące mniej lub bardziej abstrakcyjnie pojętych punktów lub ocen, które mają jedynie funkcję informacyjną na poziomie „zaliczone – niezaliczone” i prymarne rozróżnienie behawioralne: nagroda – kara. Trudno wyobrazić sobie, aby taki model oceny wspomagał studenta w przechodzeniu na kolejne etapy konstruowania i weryfikowania zasadności swojej wiedzy (por. F. Grucza 2009: 30) czy też rozwoju sprawności kognitywnych i meta-kognitywnych (por. B. Moser-Mercer 2008: 10).

Co gorsza, konsekwencje stosowania dysfunkcyjnych modeli oceniania znacznie wykraczają poza zakres dydaktyki translacji. Brak informacji zwrotnej nauczyciela, który prowadzi do niemożności lub utrudnień w wypracowaniu systemu samooceny i samokontroli studenta, uniemożliwi mu wykonywanie dobrej jakościowo pracy tłumacza. Model antropocentryczny oceniania, w którym wypracowanie sprawności samokontroli jest warunkiem *sine qua non* skutecznej dydaktyki translacji, daje takie narzędzia oceny pracy studenta, które będzie mógł on stosować w praktyce zawodowej jako mechanizmy zapewniania wysokiej jakości swojej pracy na rzecz klienta. Tylko ten tłumacz, który rozwinął sprawności samokontroli, może zmierzyć się z wymogami jakościowymi translacji. Wszelkie formalne normy jakościowe dotyczące pracy tłumacza i jakości translacji (np. PN-EN 15083) będą w tej samej relacji do antropocentrycznie pojętej sprawności samooceny i samokontroli, jak ocena nauczyciela do samooceny studenta: same w sobie nie gwarantują zwiększenia jakości pracy tłumacza (teksty norm nie zawierają przecież w sobie żadnej wiedzy! Zob. np. F. Grucza 2009: 26). Tylko sprawność samokontroli pozwoli studentowi, a potem tłumaczowi uwzględnić potrzeby klienta wzglę-

dem translatu i tylko dzięki niej będzie w stanie przyjąć ewentualne uwagi krytyczne, rozpoznając, co słusznie klient uznał za błąd i co należy poprawić, a co jest nieśluszną pretensją klienta.

Podsumowując, redefinicja rozumienia oceny i oceniania w procesie dydaktycznym jest niezbędna z powodów epistemologicznych, dydaktycznych, autodydaktycznych, jak i w perspektywie pracy zawodowej tłumacza i jego samodoskonalenia się.

5. Przykład zastosowania perspektywy antropocentrycznej w programie kształcenia tłumaczy kabinowych

Autorowi niniejszego tekstu dane było zapoznać się po raz pierwszy z cytowanym na początku tekstu artykułem F. Gruczy (1997) w roku 2000. Od tamtej pory autor poszukiwał i poszukuje sposobów realizacji postulatów F. Gruczy i innych badaczy w dziedzinie dydaktyki translacji, dla których omawiane tu zagadnienia są istotne (np. wymieniany wyżej D. Kiraly), poprzez podejmowanie różnorodnych inicjatyw edukacyjnych wyprofilowanych antropocentrycznie, zarówno w ramach kształcenia formalnego (zob. np. S. Baumgarten, K. Klimkowski, C. Sullivan 2008), jak i w przestrzeni pozaformalnej (zob. np. K. Klimkowski w druku). Na potrzeby niniejszego artykułu, autor chce przedstawić założenia powstającego właśnie programu kształcenia tłumaczy kabinowych, który jest realizowany w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS od roku akademickiego 2011/12. Program studiów obejmuje 4 semestry i oferowany jest jako specjalność lub specjalizacja⁵ dodatkowa dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS. Udział studentów w tych studiach jest dla nich bezpłatny, ponieważ są one współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IV, Poddziałanie 4.1.1 „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni”. W tej formule program obejmie trzy nabory studentów.

5.1. Pojęcie kompetencji translatorskiej jako podstawa organizacji treści studiów

Struktura studiów została zorganizowana zgodnie z postulatami (wzmiankowanymi we wstępie do niniejszego tekstu) teorii dydaktyki translacji opartej na pojęciu kompetencji translatorskiej. Większość badaczy uznaje konieczność wydzielenia sub-kompetencji w ramach generalnie rozumianej kompetencji translator-

⁵ W zależności od kierunku studiów danego studenta.

skiej (zob. np. A. Hurtado Albir 2007). Idąc za tymi postulatami, autorzy programu uwzględnili kształcenie kompetencji językowych i kulturowych tłumaczy. Kształcenie w tym zakresie obejmuje translacyjną kompetencję interkulturową i transkulturową (F. Grucza 1993: 168-169). Program zawiera także przedmiot związany z kształceniem kompetencji specjalistycznej. Ma on nie tylko pomagać studentom w poszerzaniu zakresu wiedzy terminologicznej i tekstowej dotyczącej wybranych dziedzin działalności ludzkiej, lecz także stwarzać możliwości kształtowania przez nich sprawności pozyskiwania, gromadzenia, potwierdzania wiarygodności oraz efektywnego wykorzystywania informacji (a zatem i konstruowania na ich podstawie wiedzy). Należy też wspomnieć, iż zgodnie z licznymi postulatami badaczy (zob. np. D. Gouadec 2008), program studiów zawiera przedmiot dotyczący uwarunkowań rynkowych i prawnych pracy tłumacza. Jego zadaniem jest pomoc studentom w skonstruowaniu własnych strategii wchodzenia i funkcjonowania na rynku tłumaczeniowym, do czego potrzebna jest zarówno wiedza o sposobach prowadzenia działalności gospodarczej, jak i rozumienie roli tłumacza w układzie translacyjnym. Rolę tę opisuje czytelnie zaproponowane przez J. Żmudzkiego pojęcie „kolekcji celów uczestników komunikacji w ramach algorytmu pojęciowego kooperacja, koordynacja, komunikacja” (J. Żmudzki 2009: 46). Istotą cytowanego tu fragmentu jest wskazanie na fakt, iż realizacja zadania translacyjnego zawsze odbywa się w kontekście działań ludzkich i ich celów. Te zaś wykraczają zakresowo poza samo pole komunikacji. Strategie komunikacyjne pełnią rolę koordynacyjną wobec działań kooperacyjnych między ludźmi. Zdaniem autora niniejszego tekstu, pomoc studentom w konstruowaniu przez nich wiedzy o opisywanej tu rzeczywistości należy do najistotniejszych zadań dydaktyki translacji.

5.2. Program kształcenia tłumaczy kabinowych w podejściu zadaniowym

Autor ukazał już w powyższym tekście przyczyny i cele podejścia zadaniowego jako naczelnej metody organizowania procesu dydaktycznego. W przypadku opisywanego tu programu studiów orientacja pro-zadaniowa realizuje się także poprzez przyjęcie perspektywy symulacji sytuacji pracy zawodowej jako sposobu organizacji poszczególnych przedmiotów i zajęć dydaktycznych, jak i budowania relacji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Przykładowo, przedmiot poświęcony kompetencji specjalistycznej jest powiązany bezpośrednio z głównymi zajęciami tłumaczenia kabinowego tak, by dzięki tej relacji odtwarzać w sposób najbliższy rzeczywistości zawodowej proces przygotowywania się i realizacji zadania translacyjnego. Postulaty dotyczące takiej metodyki można odnaleźć w pracach Ch. Nord (np. 1996), J. Vienne (np. 2000) czy D. Gouadec’a (np. 2008). Ten ostatni, wraz z D. Kiraly’em (np. 2000), mówią wręcz o potrzebie angażowania studentów w realne projekty translacyjne, jako niezbędny element poszerzania zakresu kształcenia formalnego. Dodatkowo, element symulacji sytuacji zawodowej realizowany

będzie podczas praktyk zawodowych, podczas których praktycy tłumacze będą organizowali zadania translacyjne dla studentów w oparciu o własne doświadczenia zawodowe. Będą to zatem tłumaczenia kilkugodzinne, jedno- i dwudniowe, tak jak ma to miejsce w trakcie wykonywania realnych tłumaczeń kabinowych.

Poza perspektywą zadaniową i symulacyjną, opisywany tu program zakłada także istotny udział pracy własnej studentów, który stanowi nie tyle uzupełnienie tzw. curriculum formalnego, co niezbędny element kształcenia rozumianego antropocentrycznie (zob. K. Klimkowski w druku o propozycji rozumienia curriculum w dydaktyce translacji jako złożonego z członu formalnego i pozaformalnego, pozostających we wzajemnym warunkowaniu). Postulat autonomii działań studenta jest naturalną konsekwencją przyjętych powyżej założeń dydaktycznych. Można jedynie stwierdzić, iż ma on swoje ugruntowanie w wielu teoriach uczenia się dorosłych, takich jak: teoria M. Knowles'a (self-directed learning, zob. np. M. Knowles, E. Holton, R. Swanson 2009), G. Growa (stopnie autonomii uczenia się, zob. np. G. Grow 1991) czy koncepcja heutagogiki S. Hase'a i Ch. Kenyon'a (2000).

5.3. Samoobserwacja, samoocena i samokontrola w tłumaczeniu kabinowym

W ostatnim fragmencie niniejszego artykułu jego autor odniesie się do problemu kształtowania się sprawności samokontroli działań tłumacza – o czym była już mowa uprzednio. Tym razem jednak autor odniesie się bezpośrednio do działań tłumacza kabinowego.

Samo założenie o tym, iż tłumacz kabinowy przeprowadza monitoring swoich działań było przedmiotem dyskusji w literaturze przedmiotu (zob. np. D. Gerwer 1971, 1976, jako odpowiedź na hipotezę jednokanałowego przetwarzania informacji postawioną przez A. Welforda 1968), ale dziś uznawane jest praktycznie za bezdyskusyjne. Jeden z ciekawszych opisów działań monitoringowych tłumacza ustnego przynosi artykuł B. Moser-Mercer (2008). Autorka posługuje się pojęciem samokontroli osoby uczącej się (self-regulated learner), sytuując swoje propozycje w ramach koncepcji dydaktyki opartej na założeniach socjo-konstruktywistycznych (s. 11), z uwzględnieniem Ericssonowskich postulatów dotyczących sfery meta-poznawczej w kształtowaniu kompetencji (s. 12 i literatura tamże). Autorka zdefiniowała pojęcie samokontroli jako rodzaj zachowania wywołany uzyskaniem informacji zwrotnej na temat dotychczasowych działań i zachowań. Jest ona niezbędna dla rozwoju sprawności tłumaczeniowych, gdyż dotyczy: „aktywowania i podtrzymywania procesów myślowych, zachowań i emocji w nakierowaniu na realizację zakładanych celów (...). (samokontrola – K.K.) umożliwia dokonywanie korekt w procesie uczenia się poprzez reagowanie na pozyskaną informację zwrotną dotyczącą obecnego etapu procesu uczenia się. Na samokontrolę składają się trzy elementy: (1) samoobserwacja (self-observation) – świadome zwrócenie uwa-

gi na wybrane aspekty swoich działań; (2) samoocena (self-judgement) – porównanie obecnego stanu dążeń do realizacji celu z normą (...) (3) reakcja na samoocenę (self-reaction) – dokonanie korekt jakościowych w związku z samoobserwacją i samooceną” (tłum. – K.K.; B. Moser-Mercer 2008: 14-15).

Autorka dodaje także, iż samokontrola jest sprawnością wymagającą ćwiczenia, a ćwiczenie tejże jest uwarunkowane przyjęciem perspektywy zadaniowej w praktyce dydaktycznej (s. 15).

Przytoczone tu poglądy B. Moser-Mercer wydają się potwierdzać założenia poczynione przez autora powyżej. Trzeba tu koniecznie nadmienić, iż zdaniem autorki, sprawność samokontroli wpływa na zmianę sposobu uczenia się i rozwijania kompetencji (s. 15). Wynika z tego, że dla Moser-Mercer sprawność samokontroli nie jest tylko „ciekawą propozycją uzupełnienia” procesu kształcenia, ale że przypisuje jej kluczową rolę w tymże procesie. W podsumowaniu omawianej tu części artykułu, autorka stwierdza, że samokontrola prowadzi do wykształcenia wielu istotnych z punktu widzenia kształcenia i pracy zawodowej sprawności: „dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów; wyznaczanie sobie celów; planowanie i zarządzanie czasem; pozytywna ocena swoich sprawności; aktywny udział w zajęciach dydaktycznych; efektywne przetwarzanie pozyskanych informacji; organizowanie sprawnego środowiska pracy; skuteczne wykorzystywanie zasobów społecznych; skupianie się na pozytywnych rezultatach działań oraz skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane” (tłum. – K. K.; B. Moser-Mercer 2002: 16).

Niestety, zakres treściowy niniejszego artykułu nie pozwala autorowi odnieść się do całości katalogu korzyści płynących z omawianego modelu samokontroli. Jednakże autor ma nadzieję, iż powyższa lista jest wystarczającą ilustracją propozycji B. Moser-Mercer oraz sposobu, w jaki propozycje te wpisują się w ramy niniejszego tekstu.

Chcąc przenieść opisywane od początku niniejszego tekstu założenia teoretyczne na płaszczyznę działań dydaktycznych, autorzy opisywanego tu programu kształcenia tłumaczy kabinowych zaplanowali uwzględnienie postulatu kształtowania sprawności samokontroli studentów-tłumaczy. Poza uwzględnieniem go w ramach każdego zajęcia tłumaczenia kabinowego, autorzy zaplanowali specjalny przedmiot, który ma w sposób szczególny pomóc studentom w ich pracy własnej nad warsztatem, w tym sprawności samokontroli. Przedmiot ten planowany jest jako warsztat ćwiczeniowo-dyskusyjny dla studentów i nauczyciela poświęcony wykonanym przez nich tłumaczeniom ustnym (nagranym w ramach pracy własnej w formie synchronicznej oryginał/ translat). Jednocześnie, będzie on pełnił rolę warsztatu przygotowującego do egzaminu końcowego (np. symulacje sytuacji egzaminacyjnej) – a więc będzie uwzględniał także sumatywny typ oceny, jednakże z zachowaniem wymogu informacji zwrotnej.

Należy jednak pamiętać, iż opisywany tu program jest wciąż na wczesnym etapie realizacji planowania, a w związku z tym jest prawdopodobne, iż zespół prowadzących dokona jego dookreślenia, redefinicji, „ustawienia akcentów”. Takiej redefinicji powinni przecież dokonywać także sami studenci, korzystając z curri-

culum formalnego jako punktu wyjścia do zdefiniowania własnego curriculum autopedagogicznego. Wszak w perspektywie antropocentrycznej i w dobie coraz mocniej stawianych tez o uczeniu się przez całe życie – a postulaty te są realizowalne jedynie przy przyjęciu perspektywy antropocentrycznej – możemy mówić o curriculum osobistym, całożyciowym, w którym curriculum akademickie stanowi istotny udział.

6. Podsumowanie

Aby dokonać skrótowego podsumowania, autor przedstawi najważniejsze poczynione w niniejszym artykule spostrzeżenia w postaci listy punktów. Punkty te mają w sposób praktyczny pomóc czytelnikowi wykorzystać omawiane tu treści w planowaniu lub redefinicji własnych działań dydaktycznych, dlatego zostały sformułowane w formie zadań lub pytań skierowanych pod jego adresem:

1. Tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy oraz jego teoria poznania i wiedzy prowadzą do konieczności odpowiedzi na pytanie, czy stosowany przez czytelnika model dydaktyki translacji opiera się na metaforze przekazu wiedzy, nauczania człowieka przez innego człowieka, realizacji materiału dydaktycznego i tym podobnym wyznacznikom tzw. modelu podającego.

2. Odchodząc od modelu podającego, czytelnik staje przed koniecznością redefinicji pojęć „student” i „nauczyciel”, a także przed koniecznością określenia pojęcia „zadanie translacyjne” na potrzeby swoich zajęć. Propozycje zawarte w niniejszym artykule ukazują listę możliwych punktów odniesień przy takiej redefinicji.

3. W ramach powyższej redefinicji, czytelnik staje także przed koniecznością określenia roli i dynamiki interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem w jej kontekście dydaktycznym. W opinii autora, istotne jest systemowe widzenie relacji pomiędzy osobami studenta i nauczyciela, którzy współuczestniczą – przy różnicach pełnionych ról – w realizacji zadania translacyjnego. Kluczowymi pojęciami są tu owo współuczestnictwo oraz perspektywa celowościowo-zadaniowa.

4. Ocena wyników kształcenia jest tym elementem procesu dydaktycznego, który doskonale ilustruje istotę interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem w procesie dydaktycznym. Interakcja ta pozwala wykorzystać różnorodne systemy ocen (sumatywny, formatywny i ipsatywny) do: (a) wspomagania procesów autodydaktycznych, (b) kształtowania kompetencji w perspektywie zawodowej, a nie tylko dydaktycznej (ograniczonej do punktów odniesienia wyznaczanych przez zaliczenia czy oceny).

Pragnę jeszcze raz wyjaśnić, iż nie jest moją intencją krytyka systemów ocen numerycznych, punktowych czy innych, które podsumowują wyniki danego etapu kształcenia. Chodzi jedynie o to, aby ocena ta spełniała wymogi informacji zwrotnej dla studenta i nauczyciela – w odpowiednich zakresach treściowych i była powiązana z innymi typami ocen (por. D. Sawyer 2004: 106-113).

5. Jedną z istotniejszych funkcji oceny działań studenta udzielanej mu przez nauczyciela czy grupę studencką, jest pomoc w kształtowaniu przez studenta sprawności samokontroli, np. w rozumieniu B. Moser-Mercer (2008), J. Żmudzki (1998). Sprawność samokontroli jest ze wszech miar strategiczna, nie tylko w odniesieniu do rzeczywistości dydaktycznej (podczas studiów), ale – być może przede wszystkim – w swym wymiarze długoterminowym, tj. w relacji do jakości wykonywanych przez przyszłego tłumacza tłumaczeń na rzecz innych ludzi (por. J. Żmudzki 2009) oraz w relacji do funkcji rozwoju własnego tłumacza, także poprzez skuteczny jego udział w działaniach (auto)edukacji całościowej.

Pragnę także nadmienić, iż zawarte w powyższym tekście postulaty mają rolę wskazówek, sugestii i punktów referencyjnych. Na poziomie szczegółowości przyjętej dla niniejszego artykułu, nie jest możliwym omówienie szczegółowo np. konkretnych parametrów oceny zadań translacyjnych w kształceniu tłumaczy kabinowych. Co do tej drugiej kwestii, można co najwyżej odwołać się do trzech stosunkowo nowych publikacji w tym zakresie, a mianowicie J. Lee (2008), D. Sawyer (2004) oraz w kwestii badań nad samooceną studentów w dydaktyce tłumaczenia ustnego, do artykułu M. Bartłomiejczyk (2007).

Niestety, z zakresu niniejszego artykułu, musiałem także wyjąć dyskusję nad potencjalnymi trudnościami w realizacji wyrażonego powyżej zdania redefinicji dydaktyki translacji w kontekście wymogów teorii antropocentrycznej języków i wiedzy. Wspomniany już powyżej artykuł (M. Bartłomiejczyk 2007) jest doskonałą ilustracją potencjalnych problemów w realizacji postulatu pomocy w kształtowaniu sprawności samooceny studentów. Niestety, bywa też tak, że problemem w realizacji postulatów redefiniowania dydaktyki translacji towarzyszą liczne nieporozumienia i niedorozumienia założeń antropocentrycznych czy socjo-konstruktywistycznych, a czasem wręcz obawy uczestników układu dydaktycznego przed zmianą obecnego status quo. Dobrym przykładem ilustrującym wspomniane wyżej uproszczenia rozumienia antropocentrycznie i socjo-konstruktywistycznie wyprofilowanego układu dydaktycznego są wypowiedzi badanych zawarte w artykule J. Chojnackiej-Gärtner (2009), gdzie pewna grupa badanych uczniów ocenia negatywnie model konstruktywistyczny między innymi dlatego, że chodzenie po sali osoby prowadzącej zajęcia wprowadza „atmosferę stresu w obrębie niektórych grup roboczych” (s. 73). Cześć badanych uczniów stwierdziła także, że „skoro sami odpowiadają za przebieg procesu dydaktycznego, to osoba nauczyciela jest w nim zdecydowanie zbędnym elementem” (tamże). Inni badani przyznali, że brak nauczyciela spowodowałby, że „zrezygnowaliby z pracy na lekcji” (tamże). Czytając te i inne uwagi badanych uczniów, autor odnosi wrażenie, że badania J. Chojnackiej-Gärtner (2009) nie tyle przyniosły dane na potwierdzenie jej tezy, „iż konstruktywistyczny model ma ograniczoną szansę sprawdzić się w kontekście nauczania zinstytucjonalizowanego” (s. 74), co raczej ukazały, iż zajęcia, o których mowa, nie były prowadzone w modelu konstruktywistycznym. Skoro członkom grupy nie odpowiadało chodzenie nauczyciela po klasie, mogli poprosić – w ramach elementarnej autonomii swych działań – aby tego nie robił. Proces dydaktyczny, za który w pełni odpowiadać ma uczeń, faktycznie nie wymaga obecności nauczyciela, tyle

że takiej totalnej odpowiedzialności ucznia nie przewiduje chyba żaden twórca modelu dydaktyki opartego na konstruktywizmie czy socjo-konstruktywizmie (por. pojęcie scaffolding), z wyjątkiem być może radykalnych postulatów heutagogicznych (por. S. Hase, Ch. Kenyon 2000).

BIBLIOGRAFIA

- BARTŁOMIEJCZYK M. (2007), *Interpreting Quality as Perceived by Trainee Interpreters*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer, 1(2), 247-267.
- BAUMGARTEN S., KLIMKOWSKI K., SULLIVAN C. (2008), *Towards a Transgressionist Approach: Critical-Reflexive Translator Education*, (w:) F. Austemühl, J. Kornelius (red.), *Learning Theories in Translation Studies*. Trier, 33-62.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, (w:) A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań, 55-92.
- CHOJNACKA-GÄRTNER J. (2009), *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, (w:) M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz, 67-75. (<http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/problemy.pdf>)
- GONZÁLEZ DAVIES M. (2004), *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam, Philadelphia.
- GÖPFERICH S. (2007), *Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp*, (w:) S. Göpferich, A.L. Jakobsen, Mees M.I. (red.), *Looking at Eyes: Eye-tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Copenhagen, 11-37.
- GÖPFERICH S. (2008), *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen.
- GOUADEC D. (2008), *Translation As a Profession*. Amsterdam, Philadelphia.
- GERVER D. (1971), *Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing*. Oxford (niepublikowana rozprawa doktorska).
- GERVER D. (1976), *Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model*, (w:) R.W. Brislin (red.), *Translation: Applications and Research*. New York, 165-207.
- GROW G. (1991), *Teaching Learners to Be Self-directed*, (w:) *Adult Education Quarterly* 41; 125-149 (<http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>).
- GRUCZA F. (1993), *Interkulturelle Translationkompetenz: ihre Struktur und Natur*, (w:) Frank A.P., Maaß K.-J., Paul F., Turk H. (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*, Berlin, 158-171.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 19-39.
- HASE S., KENYON Ch. (2000), *From Andragogy to Heutagogy*, (w:) *UltiBASE Articles* December 2000 Edition (<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>).
- HURTADO ALBIR A. (2007), *Competence-based Curriculum Design for Training Translators*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer, 1(2), 163-88.
- KELLY D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester.
- KIRALY D. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester.
- KLIMKOWSKA K., KLIMKOWSKI K. (2009), *Transgresjonizm J. Kozielskiego jako propozycja dla kształcenia zawodowego tłumaczy*, (w:) M. Pakuła, A. Dudak (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych w Europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*. Lublin, 259-266.

- KLIMKOWSKI K. (w druku), *Non-formal Elements in Academic Translator Education: Why, What for and How?* (w:) Prace Komisji Nauk Filologicznych Oddziału Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu, 3, Wrocław.
- KNOWLES M.S., E.F. HOLTON III, R.A. SWANSON (red.), (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa.
- LEE J. (2008), *Rating Scales for Interpreting Performance Assessment*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer, 2(2), 165-184.
- MOSER-MERCER B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer 2(1), 1-28.
- NORD Ch. (1996), *Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht*, (w:) A. Lauer, H. Gerzymish-Arbogast, J. Haller, E. Steiner (red.), *Translationwissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss*. Tübingen, 313-327.
- OKOŃ W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- PACTE GROUP (2008), *First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of Translation Process'*, (w:) J. Kearns (red.), *Translator and Interpreter Training*. London, New York, 104-26.
- PACTE GROUP (2009), *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence model: Acceptability and Decision Making*, (w:) *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- PYM A. 2009. *Translation Training*, Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies, http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf
- RACE Ph., S. BROWN, B. SMITH (2005), *500 Tips on Assessment*. London, New York.
- SAWYER D. (2004), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam, Philadelphia.
- WELFORD A. (1968), *Fundamentals of Skill*. London.
- VIENNE J. (2000), *Which Competences Should We Teach to Future Translators and How?* (w:) Ch. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, 91-100.
- ŻMUDZKI J. (1998), *Konsektivdolmetschen – Handlungen, Operationen, Strategien*. Londyn, Berlin, Nowy Jork.
- ŻMUDZKI J. (2009). *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 41-60.

**The anthropocentric theory of human languages as a basis for translation didactics:
the case of a simultaneous interpreting course**

The anthropocentric theory of human languages proposed by F. Grucza, along with his theory of knowledge, make it explicit that knowledge is not passed on between people, but that each of us construct our knowledge on our own with the help of others. From the didactic point of view, this means teachers cannot pass their, nor anybody else's, knowledge on any student. In consequence, a redefinition of who the student and the teacher are in the translation classroom is indispensable. This paper provides the reader with a handful of solutions in this respect. The greatest emphasis is laid on the role of the student-teacher interaction, which is defined as pedagogically instrumental, on condition it is set in the task-oriented learning environment. A reason for this emphasis is that well-designed student-teacher interaction leads to a substantial growth in student's and teacher's autonomy, especially when supported by a well-defined system of assessment. The autonomy in question is a strategic feature, as its impact concerns not only the context of the translation classroom, but – first and foremost – student's and teacher's effective professional performance. As a case study, a newly designed course in interpreter education is discussed to show how its authors try to implement the ideas discussed in the paper.