

Edyta Grotek

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

edyta.grotek@umk.pl

ORCID: 0000-0001-8717-3139

CYKL KOLBA W DYDAKTYCE TŁUMACZEŃ. OGÓLNY ZARYS I REFLEKSJE Z ZASTOSOWANIA CYKLU W PRAKTYCE

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RP.2023.006>

Zarys treści: Przedmiotem niniejszego artykułu jest zastosowanie cyklu Kolba w dydaktyce tłumaczeń ustnych. Zostaną przedstawione ogólne założenia oraz sam model, a także związek poszczególnych faz ze stylami uczenia się dorosłych, o których pokrótce wspomnę. Za egzemplifikację praktycznego zastosowania posłużą obserwacje z zajęć przeprowadzonych w cyklach semestralnych i krótszych, w grupach o różnym stopniu zaawansowania, wieku i profilu.

Słowa kluczowe: tłumaczenia ustne, dydaktyka tłumaczeń ustnych, cykl Kolba, uczenie się oparte na doświadczeniu

Wprowadzenie

Dydaktyka przekładu doczekała się wielu powstałych na gruncie polskich realiów i odpowiadających na to specyficzne zapotrzebowanie publikacji, co z pewnością związane jest ze zwiększoną w ostatnich latach dynamiką powstawania w polskich uczelniach kierunków tłumaczeniowych: czy to

w ramach lingwistyki stosowanej¹, czy jako specjalność tłumaczeniowa w ramach tradycyjnych studiów filologicznych. Już tylko publikowane na łamach „Rocznika Przekładoznawczego” od jego pierwszego numeru przyczynki pokazują, jak kompleksowa to dziedzina i jak bardzo szerokie spektrum problemów obejmuje. Poczynając od spostrzeżeń ogólnych na temat miejsca zadań tłumaczeniowych w kształceniu filologicznym (por. Kościałkowska-Okońska 2005) poprzez problemy organizacyjne kształcenia tłumaczy (por. Chmiel-Bożek 2019; Nowożenowa 2012) czy też znaczenie różnych typów kompetencji i wiedzy w nauczaniu translacji (por. Nerlicki 2005) po teksty proponujące konkretne metody dydaktyczne (por. Dybiec-Gajer 2011; Kubiak 2009) czy zajmujące się oceną tłumaczenia (por. Kościałkowska-Okońska 2018) – czerpiące z doświadczeń „w klasie” i zorientowane na praktycyzm publikacje są zarówno dla organizatorów procesu kształcenia, jak i dla praktykujących dydaktyków różnych specjalności tłumaczeniowych bogatym źródłem wiedzy. Ale już tylko spojrzenie na ten z konieczności niezwykle ograniczony wycinek krajobrazu publikacyjnego uświadamia nam, że translodydaktyka to w zasadzie wiele różnych dydaktyk: dydaktyka tłumaczenia audiowizualnego, audiodeskrypcji, tłumaczeń specjalistycznych (a w jej granicach osobno: prawniczych, medycznych, unijnych etc.) i wreszcie dydaktyka tłumaczenia ustnego, w ramach której z kolei osobnego potraktowania wymaga tłumaczenie *a vista*, konsekwentne, symultaniczne czy tzw. towarzyszące.

Każda z tych dydaktyk musi zatem kłaść różny nacisk na kształcenie konkretnych kompetencji przyszłego tłumacza, koniecznych i dostępnych narzędzi, dla każdej z nich ważny będzie inny wektor postępu w procesie nauczania². Niewątpliwie jednak mimo całej różnorodności i odrębnej specyfiki postulowana przez polskich badaczy i praktyków synchronizacja modeli dydaktycznych jest nie tylko możliwa, ale i konieczna (por. m.in. Janikowski 2011; Piotrowska 2007), pozwoliłaby bowiem przynajmniej

¹ Najpopularniejsza kombinacja językowa, proponowana na niemal każdym uniwersytecie, to język angielski z niemieckim, należy jednak odnotować i takie połączenia, jak język francuski z arabskim, studia proponowane na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika od 2016 roku, od 2019/20 realizowane jako specjalność w ramach kierunku lingwistyka stosowana (<https://www.human.umk.pl>).

² Postuluje się np. progresję tematyczną (por. Janikowski 2011), stopniowe zwiększanie trudności: od krótkich, prostych tekstów do tekstów fachowych (por. Weigt 2003: 373), przechodzenie od historii „osobistych” do abstrakcyjnych przemówień politycznych.

w pewnym stopniu na ujednoczenie i ustandaryzowanie kształcenia formalnego tłumaczy. Wydaje się też, że wśród proponowanych przez dydaktykę ogólnie i glottodydaktykę specyficznie podejść czy metod³, są takie, które lepiej niż inne sprawdzą się w nauczaniu przedmiotu „tłumaczenie”, tutaj konkretnie „tłumaczenia ustne”, mimo całej jego różnorodności.

Specyfika (nauczania) tłumaczeń ustnych

Praca tłumacza ustnego niemal w każdym aspekcie różni się od pracy tłumacza pisemnego. Pierwszego można by porównać do muzyka, który stoi na scenie, tworząc widowisko tu i teraz, drugiego zaś do malarza, który w swoim atelier przygotowuje obraz. Różnice widać w aspekcie czasu, zasobów, urządzeń technicznych oraz przestrzeni. Tłumacz ustny w trakcie tłumaczenia właściwego nie ma czasu na sprawdzanie i wyszukiwanie (lub ma go bardzo niewiele, jest zdany w tym aspekcie często na pomoc partnerki/ partnera w kabinie), całą tę pracę musi wykonać w fazie przed tłumaczeniem właściwym, nie dokonuje też postępcy tekstu ani jego korekty, wyprodukowanego przez siebie tekstu nie może nikomu do korekty oddać, po tłumaczeniu odpoczywa, dokonuje refleksji i samooceny. W fazie tłumaczenia właściwego w niewielkim stopniu korzysta z terminologicznych baz danych czy słowników. Jego głównym zasobem w chwili wykonywania zlecenia jest on sam – jego głos, cechy charakteru, pamięć, umiejętność pracy z ciałem, zarządzania stresem, czy nawet gorsze lub lepsze samopoczucie danego dnia. Tłumacz ustny pracuje głosem, z mikrofonem, odsłuchem, w kabinie lub z tourguidem i zawsze (pomijając tłumaczenia w trybie *remote*, wykonywane z domu) pracuje w obcej przestrzeni: na scenie, w salach szkoleniowych, w fabryce, w porcie czy na terminalu przeładunkowym, wreszcie w kabinie tłumaczeniowej – tę przestrzeń musi sobie za każdym razem zorganizować i oswoić. Przy każdym zleceniu tworzy na nowo relację z klientem, z odbiorcą, z zespołem techników, personelem czy wreszcie z innymi tłumaczami.

³ Próbę usystematyzowania terminów w kontekście dydaktyki podejmuje między innymi Niesporek-Szamburska (por. Niesporek-Szamburska 2017), w niniejszym artykule stosuję termin *model*.

Istnieje oczywiście jednocześnie cały zbiór cech wspólnych dla tłumaczeń ustnych i pisemnych, jak kompetencja językowa czy kulturowa, a nawet częściowo techniczna i informacyjna, podkreślić należy jednak różnice w konieczności silniejszego doskonalenia podczas procesu kształcenia takich kompetencji jak interpersonalna czy osobista, nieco inaczej też rozłożą się punkty ciężkości w kształtowaniu kompetencji rynkowej⁴. Różne rozłożenie akcentów w świadomej tych różnic dydaktyce tłumaczeń nie wyklucza wspólnej ramy, wymaga jednak nieco innego jej wypełnienia.

Uogólniając, uznać należy, że taką wspólną ramę dla nauczania wszystkich typów tłumaczeń stanowić powinny odpowiedzi na pytania o cel, treści, metody, pomoce (por. Kadric 2006: 45). Ten łańcuch pytań, zaproponowany już w 1948 przez Laswella i rozwinięty oraz dostosowany do przekładoznawstwa przez Höniga czy Nord, pozwala uporządkować działania dydaktyczne, nie tylko w zakresie dydaktyki translacji (por. Hönig 1986; Lasswell 1948; Nord 1991). Odpowiadając na te pytania, musimy mieć jednak świadomość, że kształcenie tłumaczy winno być zorientowane na praktykę.

Pewna trudność z nauczaniem przekładu w warunkach akademickich (w Polsce niemal zawsze na uniwersytecie) polega po części na tym, że tłumacz to zawód w dużym stopniu „rzemieślniczy”, w którym umiejętności są tak samo ważne jak wiedza (jeśli nie ważniejsze), a ich nabycie wymaga określonej liczby godzin praktyki, „terminowania” u bardziej doświadczonych kolegów i w biurach tłumaczeniowych, popełniania błędów i poszukiwania rozwiązań. Tłumaczeń nie da się wykładać⁵, rola nauczyciela akademickiego to raczej rola uważnego mistrza, towarzyszącego w procesie uczenia się, czasem trenera, a czasem facylitatora. Dlatego wskazane byłoby oferowanie na kierunkach tłumaczeniowych możliwie maksymalnie dużej liczby godzin warsztatów i ćwiczeń prowadzonych przez praktyków. Takie rozumienie zawodu tłumacza trudno często pogodzić z pożądaną akade-

⁴ Kompetencję rynkową (ang. service provision, niem. Dienstleistungskompetenz) definiuje np. Komisja Europejska w odniesieniu do sieci EMT (por. https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/emt_competence_fw_k_2022_de.pdf), jako między innymi umiejętność negocjacji terminów i cen, pozyskiwanie nowych klientów i utrzymywanie obecnych, współpracę z innymi tłumaczami, rozumienie norm tłumaczeniowych, zarządzanie jakością czy stosowanie zasad etycznych zawodu.

⁵ Choć oczywiście takie przedmioty jak „Teoria tłumaczenia” są jak najbardziej „wykładalne”, nadal pozostaje jednak pytanie o proporcję przedmiotów teoretycznych i praktycznych na takich kierunkach.

mickością kształcenia w szkołach wyższych. Dobrą drogą, wyprowadzającą z tego niewygodnego szpagatu, może być po pierwsze przejście od dydaktyki nauczania do dydaktyki uczenia się, po drugie zaś stosowanie modeli opartych na doświadczeniu.

Wybrane alternatywne modele uczenia się

Modele⁶, pozwalające kształcić i rozwijać umiejętności miękkie transferowalne, tak pożądane w zawodzie tłumacza (zwłaszcza ustnego), jak samodzielność, umiejętność współpracy czy autorefleksja, są znane i stosowane w pedagogice od początków XX wieku. Pedagogika Montessori czy freblowska, plan daltoński, szkoła waldorfska⁷, czerpiący z osiągnięć neuronauki ruch „Budząca się Szkoła”, są wprawdzie nadal traktowane jako nurty alternatywne, liczba pracujących według tych założeń placówek jednak wciąż rośnie i obejmuje coraz wyższe poziomy edukacji⁸. Nie są mi znane placówki kształcenia dorosłych (szkoły policealne, wyższe, uniwersytety), które w całości z założenia szłyby taką drogą, nie ma jednak żadnych przeszkód, by podstawowe założenia tych nurtów alternatywnych wprowadzić do akademickiej edukacji dorosłych, a specyficznie do kształcenia tłumaczy. Postulowane przez Froebła, Parkhurst w planie daltońskim, Montessori czy ogólnie przez neurodydaktykę: szacunek do indywidualności, samodzielność, odpowiedzialność i współpraca, uczenie się przez praktykę, angażowanie emocji, samokontrola, rozwijanie indywidualnych uzdolnień są przecież w pracy tłumacza niezbędne.

Modelem, często stosowanym w edukacji dorosłych i dobrym do zastosowania w dydaktyce tłumaczeń ustnych, jest model terminowania kognitywnego (*cognitive apprenticeship*), czyli metoda społecznego uczenia się,

⁶ „Model dydaktyczny” rozumiem tutaj za Szaniawskim (1965), w nawiązaniu do rozważań Krauze (por. Krauze 1987) jako konstrukcję myślową, teoretyczne narzędzie formowania rzeczywistości, które poza konstrukcją teoretyczną „zawiera w sobie [jednocześnie] koncepcję realizacyjną” (Szaniawski 1965: 14).

⁷ O każdym z tych nurtów powstało wiele opracowań. W tym miejscu wspomnę tylko o zbiorowym opracowaniu pod red. Marzeny Żylińskiej (Żylińska 2019).

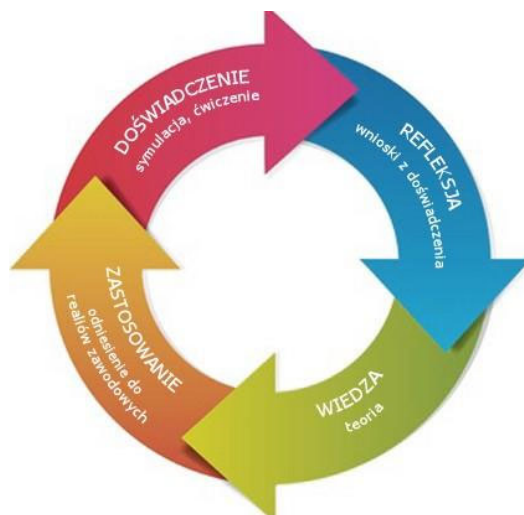
⁸ Początkowo przedszkola i pierwsze klasy szkół podstawowych, w tej chwili w Warszawie, Krakowie, Katowicach czy Wrocławiu istnieją już licea lub pojedyncze klasy licealne pracujące np. metodą Montessori.

która zakłada uczenie się przez obserwację mistrza, samodzielne działanie przy stopniowo zmniejszającej się pomocy opiekuna, aż do wytworzenia zrębów autonomii. Mistrz, doświadczony kolega, eksternalizuje zachodzące w nim procesy i udostępnia je (wizualizuje) uczącym się od niego (por. Collins, A., Brown, J.S., Newman 1989; Herrington; Reeves; Oliver 2014; Kubiak 2009).

Wiedzę teoretyczną podporządkowuje praktyce i konkretnemu doświadczeniu także model uczenia się usytuowanego (*situated learning*) (zob. np. Dawley & Dede, 2014), zakładający, że „(...) knowing is inseparable from doing, and all knowledge is situated in activities bound to physical, social, and cultural contexts” (Spector et al. (red.), 2014: 962), a uczenie się następuje w kontekstach autentycznych. Ten z konieczności bardzo ograniczony i skrótowy wybór modeli edukacyjnych, bazujących na doświadczeniu, uzupełnia model Kolba.

Cykl Kolba

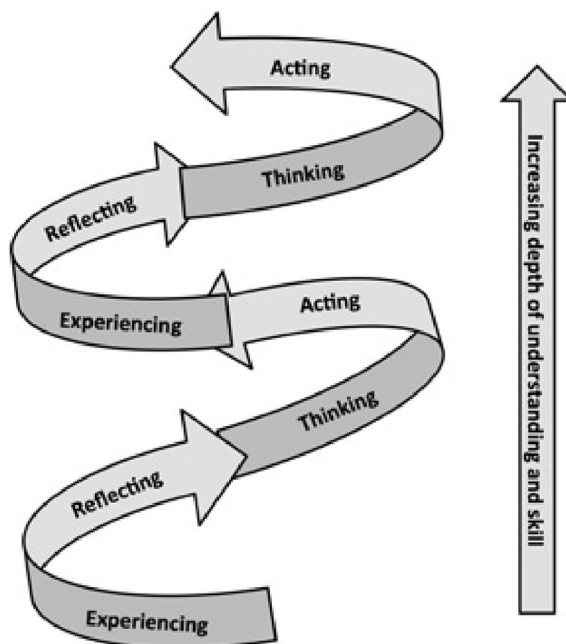
David Kolb, urodzony w 1939 roku profesor Weatherhead School of Management w Cleveland twierdzi sam, że nic nowego nie wymyślił, a jego cykl, który udoskonala ze swoją żoną, Alice Kolb, zwany Modelem Ucznienia się przez Doświadczenie (*Experiential Learning Model, ELM*), jest w istocie rezultatem zgłębiania pism i badań wielkich pedagogów XX wieku: Deweya, Piageta czy Lewina (AEL 2018: 23). Cykl Kolba składa się z czterech faz uczenia się: doświadczenia (*experiencing*), refleksji (*reflecting*), myślenia /wiedzy (*thinking*) i zastosowania (*acting*) (por. Kolb 2018: 228; Kolb 1981: 290), co graficznie można przedstawić następująco:



Rys. 1. Cykl Kolba

Źródło: <https://www.luizawojtowiczwaga.com/blog/previous/10>
(dostęp: 3.01.2023)

Kolbowie przedstawiają swój cykl też jako spiralę, która w każdym powtórzeniu zwiększa głębokość zrozumienia i stopień nabycia umiejętności:



Rys. 2. Cykl Kolba
jako spirala
(Kolb/ Kolb 2018: 9)

„Konkretne doświadczenie” w tym modelu można zinterpretować dwojako: jako doświadczenie w danym momencie, podczas symulowanej sytuacji, oraz ogólnie jako doświadczenie życiowe uczących się, do którego trener może się odwołać w procesie dydaktycznym. Obserwacja refleksyjna pozwala na zastanowienie się nad własnymi emocjami, sposobem wykonania czynności, na wyciągnięcie wniosków. W kolejnej fazie przychodzi czas na abstrakcyjną generalizację, na przykład konkretną wiedzę, przekazywaną metodą podawczą lub jedną z metod aktywizujących, faza zastosowania natomiast to planowanie nowego, lepszego sposobu wykonywania danej czynności i wypracowanie procedur, umożliwiających zastosowanie go w różnych sytuacjach.

Zilustrowany jako koło czy spirala cykl pozwala na wejście w proces w dowolnym momencie – początkiem może być tutaj zarówno konkretne doświadczenie, jak i faza myślenia /wiedzy. Ważne jest natomiast przejście wszystkich faz cyklu i jest ono możliwe w skali mikro – a więc w odniesieniu do pojedynczej jednostki lekcyjnej czy do pojedynczego problemu, ale i w skali makro – w danym bloku tematycznym. Proponowane w literaturze fazy pracy na zajęciach z tłumaczeń ustnych można w każdym wypadku rozszerzyć, pogłębić i zmodelować tak, by dopasować je do cyklu Kolba. Czy będą to proponowane przez Pędzisz dla tłumaczeń symultanicznych: rozgrzewka – praca z tekstem wyjściowym – tłumaczenie tekstu wyjściowego (tworzenie produktu) – ewaluacja/autoewaluacja (por. Pędzisz 2014: 69), czy proponowane przez Kadric, zorientowane na studenta: analiza zadania w drodze dyskusji – kontekstualizacja – przeniesienie na inne sytuacje, przełożenie na strategię działania – poszukiwanie – prezentacja wyników – stworzenie produktu – refleksja (Kadric 2006: 47–48).

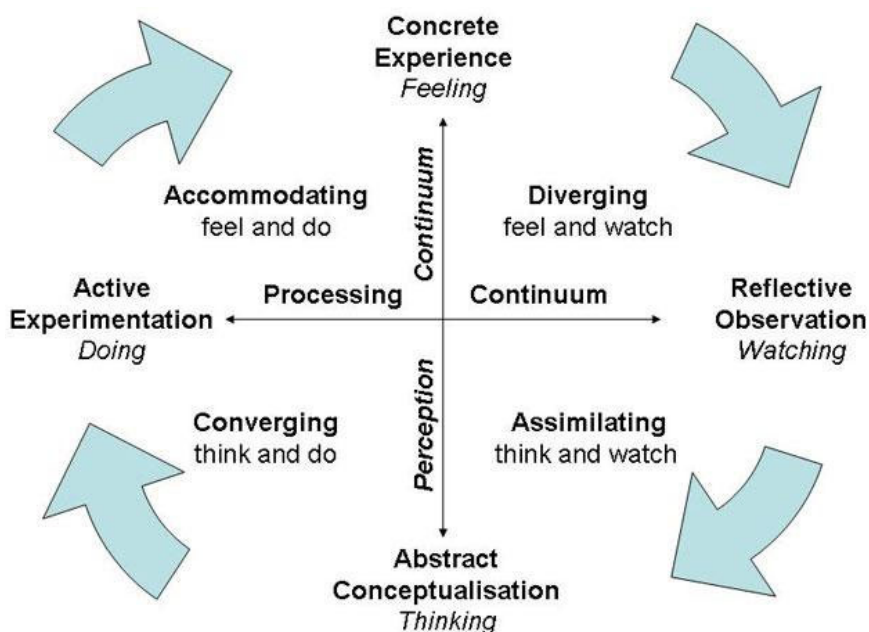
Przyglądając się tylko tym przykładowo wymienionym wyżej fazom zajęć tłumaczeniowych, rozpoznajemy w nich zawsze przynajmniej niektóre elementy omawianego cyklu. Przepracowanie ich wszystkich, najlepiej kilkakrotnie dla omawianego problemu, umożliwia – przy wpisaniu odpowiedniego wektora progresji – nabycie danej kompetencji w pożądanym stopniu i doskonalenie jej. Przestrzeganie przedstawionych wyżej faz umożliwia każdemu z uczestników wyniesienie korzyści z proponowanych zajęć, ponieważ ELM jest w istocie odpowiedzią na wypracowane przez Kolba style uczenia się dorosłych i jest z nimi sprzężone.

Style uczenia się dorosłych według Davida Kolba

Model uczenia się przez doświadczenie jest ściśle związany ze stylami uczenia się dorosłych (Learning Style Inventory, LSI) zaprezentowanych po raz pierwszy w 1976 (por. Kolb 1976) i konsekwentnie rozwijanych przez samego Kolba i jego współpracowników.

Typologia opiera się na dwóch osiach: osi przetwarzania (czyli jak podchodzimy do zadania), oraz osi postrzegania (reakcji emocjonalnej, czyli co myślimy lub czujemy w związku z zadaniem).

Graficzna reprezentacja tego zamysłu wygląda następująco:



Rys. 3. Model uczenia się przez doświadczenie

Źródło: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (dostęp: 26.06.2022)

Warto tutaj podkreślić, że wprowadzenie do modelu osi postrzegania uwzględnia badania psychologiczne i neurodydaktyczne, podkreślające kluczową rolę emocji w procesie uczenia się⁹.

W pierwszych wersjach modelu uczenia się przez doświadczenie Kolb wyróżnił cztery podstawowe style uczenia się: dywergencyjny (*diverging*), asymilacyjny (*assimilating*), konwergencyjny (*converging*) i akomodacyjny (*accommodating*) (zob. np. Kolb 1985, 1999). W czwartej, najnowszej wersji inwentarza stylów uczenia się dorosłych jest ich już dziewięć: inicjujący (*initiating*), doświadczający (*experiencing*), obrazujący (*imagining*), refleksyjny (*reflecting*), analizujący (*analyzing*), rozważający (*thinking*), decydujący (*deciding*), działający (*acting*) i równoważący (*balancing*)¹⁰ (por. Kolb/ Kolb 2013: 43). Rozszerzenie tego inwentarza daje lepszą definicję „unique patterns of individual learning styles and reduces the confusions introduced by borderline cases in the old 4 style typology” (Kolb/ Kolb 2013: 43)¹¹.

Style uczenia się opisane są jako kombinacja dwóch lub więcej z czterech preferowanych działań: abstrakcyjnego uogólniania, aktywnego eksperymentowania, konkretnego przeżycia i refleksyjnej obserwacji. I tak na przykład: styl myślący (*thinking style*) to kombinacja abstrakcyjnego uogólnienia, które dominuje, oraz aktywnego eksperymentowania i refleksyjnej obserwacji w stopniu zrównoważonym, styl doświadczający (*experiencing style*) – konkretnego przeżycia w stopniu dominującym, aktywnego eksperymentowania i refleksyjnej obserwacji w stopniu zrównoważonym. W stylu decydującym (*deciding style*) dominuje abstrakcyjne uogólnianie i aktywne eksperymentowanie (por. Kolb/ Kolb 2013: 14–16).

Rozwiązując test, ustalający styl uczenia się, czy proponując go uczestnikom zajęć, dokonujemy oczywiście pewnego uogólnienia. Jest to jednak narzędzie przydatne przede wszystkim dla samych uczestników.

Mając na uwadze zróżnicowanie każdej grupy zajęciowej, objawiające się nie tylko w różnych motywacjach, ale także charakterach i właśnie sty-

⁹ Literatura przedmiotu jest bardzo obszerna, wspomnę tutaj tylko o badaniach Pekruna (np. Pekrun 1992, 2006), Spitzera (Spitzer 2007), czy publikację Żylińskiej (Żylińska 2013).

¹⁰ Jeśli nie podano inaczej, terminy i cytaty z języka angielskiego w tłumaczeniu autorki tekstu – E.G.

¹¹ Nie jest mi znany dostępny po polsku kwestionariusz, dostosowany do najnowszej wersji inwentarza stylów, formularz obejmujący style klasyczne dostępny jest pod adresem: <https://docplayer.pl/45407466-Kwestionariusz-styl-uczenia-sie-autor-david-a-kolb.html>.

lach uczenia się uczestników, stwierdzić należy, że sprzężenie obu modeli: czteroetapowego modelu uczenia się i inwentarza stylów uczenia się daje w przypadku edukacji dorosłych optymalne rezultaty. Przejście każdej z zaproponowanych przez Kolba faz procesu edukacyjnego pozwala na zaspokojenie potrzeb wszystkich uczestników zajęć, każdemu z nich niezależnie od preferowanego stylu umożliwia maksymalne skorzystanie z wiedzy i doświadczenia osoby prowadzącej zajęcia¹².

Ważne jest, przed czym Kolb sam przestrzega, aby mając wyniki takiego testu, nie wykluczać określonych osób z zadań, które – jak nam się wydaje – nie pasują do ich stylu uczenia się.

Cykl Kolba na zajęciach tłumaczeniowych – kilka uwag praktycznych

Cykl Kolba stosowałam przez cztery semestry 2020/21 i 2021/22 lat na zajęciach tłumaczeniowych w parze język niemiecki – język polski w jedenastu różnych grupach, o następujących profilach:

- zajęcia z nauczycielami akademickimi z dydaktyki tłumaczeń w ramach projektów doskonalenia zawodowego, finansowanych przez Unię Europejską (w tym jedna grupa z dydaktyki tłumaczeń ustnych, dwie – z dydaktyki tłumaczeń ustnych i pisemnych) – łącznie trzy grupy;
- zajęcia z narzędzi CAT (studenci dwóch różnych szkół wyższych w Polsce i w Niemczech, zajęcia kursowe) – łącznie dwie grupy,
- zajęcia z tłumaczeń ustnych (jedna grupa – nauczyciele akademicki, grupa projektowa, pięć grup – studenci studiów magisterskich dwóch różnych uniwersytetów, grupy kursowe, jedna grupa – studenci studiów licencjackich, grupa projektowa) – łącznie siedem grup¹³.

W poniższych uwagach ogólnych skupię się na zajęciach z tłumaczeń ustnych. Cykl zastosowałam w siedmiu bardzo różnorodnych grupach – ze

¹² Rolę tej ostatniej Kolbowie widzą zresztą podobnie, jak zarysowana przez autorkę we wstępie – jest ona zatem edukatorką/ edukatorem, coacherką/ coachem, facylitatorką/ facylitatorem czy ekspertką/ ekspertem i ewaluatorką/ ewaluatorem (por. Kolb/Kolb 2013: 35–39).

¹³ W sumie 108 uczestniczek i uczestników, przy czym 14 osób uczestniczyło w dwóch różnych zajęciach, dwie w trzech różnych.

względu na wiek uczestników, charakter zajęć (projekt lub zajęcia kursowe), doświadczenie życiowe uczestników (wiek między 20 a 55 lat), motywację (zajęcia kursowe, kończące się oceną/ podniesienie kwalifikacji w ramach zajęć dobrowolnych), liczebność (najmniejsza grupa to 2 uczestników, największa 26), stopień znajomości języka (bliski rodzimego użytkownika języka, poziom B1), formę (zajęcia online w pięciu grupach, i zajęcia stacjonarne w laboratorium komputerowym w trzech grupach, jedna grupa zajęcia mieszane: online i stacjonarne – w zależności od sytuacji pandemicznej). W największej grupie, studentów lingwistyki stosowanej studiów pierwszego stopnia, z którymi prowadziłam zajęcia online, większa część grupy (14 osób) jako pierwszy język podała angielski, 12 osób – język niemiecki. W sumie we wszystkich grupach było 70 osób, z których 11 uczestniczyło w dwóch różnych grupach.

Podstawowym założeniem dla wszystkich zajęć z tłumaczeń ustnych było, poza prezentacją i ćwiczeniami technik tłumaczeniowych, przygotowanie uczestników do samodzielnego rozwijania kompetencji tłumaczeniowej i pracy nad warsztatem (autoewaluacja, autorefleksja, świadomość mocnych i słabych stron), przy maksymalnej indywidualizacji zajęć. Wynikało to przede wszystkim z liczby przeznaczonych na zajęcia godzin¹⁴, która pozwala tylko na pokazanie i przećwiczenie podstawowych technik i charakteru pracy tłumacza ustnego.

Na początku cyklu zajęć w każdej z grup przeprowadziłam testy stylów uczenia się: wspomniany wyżej kwestionariusz stylów uczenia się Kolba (cztery podstawowe style) lub kwestionariusz z podziałem na tradycyjne style: wzrokowiec, dotykowiec, słuchowiec, kinestetyk¹⁵. Nie prowadzę statystyk tych testów, a ich wyniki służą wyłącznie uczestnikom, którzy od początku samodzielnie starają się modelować swój proces edukacyjny. Przeprowadzenie takich badań, w których uwzględniono by wyniki ilościowe i jakościowe tego rodzaju testów i efekty kształcenia po minimum 30 godzinach zajęć tłumaczeniowych, pozostaje postulatem badawczym¹⁶.

¹⁴ Dla omawianych grup maksymalnie 30 godzin (jedna grupa 18 godzin) przy konieczności uwzględnienia wszystkich rodzajów tłumaczeń ustnych.

¹⁵ Test dostępny np. na: http://www.ckzkk.pl/gallery/file/Kwestionariusz_stylu_uczenia_sie-1.pdf

¹⁶ Kolbowie przeprowadzili szereg badań nt. korelacji LSI z poziomem wykształcenia, krajem pochodzenia czy specjalizacją (por. np. Joy/Kolb 2009; Kolb/Kolb 2013).

W każdej z grup wprowadziłam tłumaczenie a vista, konsekwentne i symultaniczne, ze względu na ograniczenie czasowe skupiałam się na technikach późniejszego samodzielnego ćwiczenia tych rodzajów tłumaczeń i diagnozie mocnych stron osób uczestniczących w zajęciach.

Przykład cyklu Kolba – tłumaczenie symultaniczne

Podczas jednego cyklu zajęć tłumaczeniowych skupiam się na trzech–czterech zakresach tematycznych¹⁷, które ćwiczymy ze studentami, korzystając z różnych gatunków – filmy reklamowe, wywiady, fragmenty z czasopism, przygotowywane przeze mnie prezentacje, autoprezentacje autorów książek na dane tematy. Tłumaczenie symultaniczne wprowadzam na znanym i przepracowanym temacie, z reguły na znanych uczestnikom tekstach, na których wykonywali oni przynajmniej dwa z następujących ćwiczeń: wtórowanie (*shadowing*), wtórowanie z przyspieszeniem (*accelerating*), antycypację¹⁸ (także z przełączaniem kodów, tzw. *code switching*), wtórowanie z równoczesnym zapisywaniem liczb w określonym porządku czy wtórowanie z narzucenymi przez prowadzącą wtrąceniami (podana wcześniej lista wyrazów). W przypadku tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego na początku cyklu zajęć prezentuję wybrane, ogólnie dostępne w zasobach internetowych wystąpienia w wersji z tłumaczeniem, prosząc o ogólne uwagi, podzielenie się spostrzeżeniami, wrażeniami i towarzyszącymi uczestnikom emocjami. To dużo wyprzedzające tłumaczenie symultaniczne wprowadzenie traktuję jako budowanie pewnego doświadczenia, bardzo rzadko bowiem uczestnicy mieli szanse zdobyć takowe przed zajęciami (inaczej niż w przypadku tłumaczenia konsekwentnego, z którym uczestniczki i uczestnicy mieli częściej do czynienia w sytuacjach nieformalnych) i wprowadzam je – proszę zauważyć – zgodnie z ELM poprzez fazę aktywnego doświadczenia (jako słuchacza) i fazę refleksji, w której podejmujemy próbę zdefiniowania i oceny czynników dla nas jako słuchaczy ważnych. Większość ćwiczeń zaczynam od fazy aktywnego doświadczenia, proszę więc uczestników zajęć o wykonanie

¹⁷ Np. epigenetyka, grzybobranie, saunowanie, wymiana młodzieży, mowa nienawiści.

¹⁸ Ćwiczenie to polega na przerywaniu tekstu w określonym momencie i dokończeniu go przez uczestników według uznania, zgodnie z kontekstem. W początkowych fazach zajęć jest to u mnie najczęściej jedno słowo/ wyrażenie, później całe frazy i zdania.

konkretnego zadania, rzucając ich na „głębką wodę”. Nie do końca tak oczywiście jest, jak wspomniałam wyżej, słuchacze są przygotowani do zadanego tematu i wykonują wcześniej różnego rodzaju ćwiczenia paratłumaczeniowe. Faza doświadczenia (*experiencing*) w każdym kroku przebiega w zasadzie bez mojego udziału – zarówno na zajęciach online, jak i stacjonarnych nie komentuję i nie oceniam ćwiczenia, każdy z uczestników mówi „do siebie”, wybrany do ćwiczenia tekst ma długość między 1:30 a 2 minuty. W fazie refleksji każdy dzieli się swoimi spostrzeżeniami i towarzyszącymi mu w ćwiczeniu emocjami, uwzględniając nie tylko trudności, ale przede wszystkim to, co się udało. Faza myślenia/ wiedzy to przede wszystkim uświadomienie przez prowadzącą zajęcia, skąd wzięły się trudności i dlaczego być może coś okazało się prostsze (znalezienie ekwiwalentu, „zgubienie” części konstrukcji gramatycznych, nadążanie/ nienadążanie za mówcą, zapętlenie, słyszenie siebie). Nawiązuję tu nie tylko do tego, jak pracuje ludzki mózg, ale i do wykonywanych wcześniej ćwiczeń i ich efektów oraz trudności/ łatwości ich wykonywania przez poszczególne osoby na poprzednich etapach pracy. W tej fazie słuchacze mają też czas na przygotowanie się do ponownego tłumaczenia tekstu, z uwzględnieniem powstałych trudności – na zebranie słownictwa, rozwiązanie skrótów, hasłowe rozpisanie toku tekstu i na rozmowę, co można zrobić, aby poprawić jakość tłumaczenia i swój komfort w kolejnym cyklu spirali Kolba (czasami są to kwestie czysto techniczne, jak zdjęcie słuchawki z jednego ucha, zmiana postawy ciała, czasami merytoryczne, jak doczytanie i znalezienie informacji, czy językowe – słownictwo, propozycje konstrukcji gramatycznych). Słuchacze stosują zaproponowane przez siebie rozwiązania, tłumacząc po raz kolejny ten sam tekst. Ćwiczenia często są nagrywane i komentowane przez uczestników.

Z refleksji osób uczestniczących w zajęciach wynika, że pomocne jest tutaj przede wszystkim rozeznanie i korzystanie z ich naturalnych zasobów, tu padają uwagi typu: „lepiej się koncentruję, gdy stoję”, „pomaga mi patrzeć na mówcę”, ale i autokorekta: „często myślę formy gramatyczne: używam czasowników modalnych z trzecią formą, w kilku miejscach lepsza byłaby strona bierna”.

Kolejnym krokiem jest zaproponowanie tekstu trudniejszego merytorycznie i w innej formie, w kolejnym kroku także tekstu trudniejszego akustycznie (szumy w tle, zła akustyka pomieszczenia, w którym nagrywano materiał) lub w dialekcie. Na każdym etapie powtarzam wszystkie fazy cyklu Kolba, dla każdego z zakresów tematycznych przepracowujemy je zatem

z uczestnikami zajęć przynajmniej cztery razy. Stosuję ten cykl nie tylko dla tłumaczeń symultanicznych, ale także dla innych typów tłumaczeń ustnych i dla tłumaczeń pisemnych (zajęcia z oprogramowania typu CAT).

Podsumowanie

Bazując na czterosemestralnym doświadczeniu w zakresie stosowania cyklu Kolba na zajęciach stwierdzić mogę, że świadome wprowadzenie cyklu Kolba ma przynajmniej kilka zalet. Pozwala uczestniczącym w zajęciach na świadome modelowanie procesu kształcenia i przejście współodpowiedzialności za jego efekty. Ponadto przejście wszystkich faz, zaczynając od dowolnej, pozwala każdemu uczestnikowi, niezależnie od preferowanego stylu uczenia się, na maksymalne wykorzystanie sytuacji edukacyjnej. Nawet w dużych grupach pozwala więc osiągnąć duży stopień indywidualizacji zajęć. Ze względu na mój własny typ uczenia się najczęściej rozpoczynam cykl od fazy doświadczenia. Wielokrotnie zdarzało się, że osoby reprezentujące styl myślący, same dopominały się o możliwość podzielenia się refleksją z ćwiczenia, poszukując w ten sposób u innych rozwiązań dla swoich trudności, co może świadczyć o tym, że powtarzanie wszystkich faz utrwala w studentach potrzebę autorefleksji i autoewaluacji – umiejętności niezbędnych w późniejszym samodzielnym wykonywaniu zawodu tłumacza.

Stosowanie cyklu Kolba pozwala ponadto na dostosowanie zajęć do profilu grupy – w zależności od potrzeb można bowiem pogłębić wybrane fazy – na przykład fazę wiedzy, jeśli mówimy do dydaktyków czy fazę działania w grupach warsztatowych.

Zarówno cykl Kolba, jak i jego style uczenia się to dobre narzędzia, organizujące i porządkujące fazy zajęć tłumaczeniowych oraz pozwalające na wysoki stopień indywidualizacji zajęć. Przenoszą one punkt ciężkości procesu dydaktycznego z „nauczania” na „uczenie się”, co nie tylko przecież w zawodzie tłumacza jest bardzo pożądane i kształtuje u adeptów sztuki tłumaczeniowej nawyk samodoskonalenia się.

Literatura

- Australian Educational Leader, 2018, Alice and David Kolb. AEL Interview. In: Australian Educational Leader, 40 (2018), 2, s. 22–27.
- Chmiel-Bożek H., 2019, Miejsce dydaktyki przekładu w planach nauczania na kierunkach kształcących romanistów w polskich ośrodkach uniwersyteckich, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 14 (2019), s. 399–415.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E., 1989, Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.). Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, s. 453–494.
- Dybiec-Gajer J., 2011, Wyjść poza tekst – projekt tłumaczeniowy jako narzędzie samooceny i autorefleksji w dydaktyce przekładu specjalistycznego, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 6 (2011), s. 151–164.
- Herrington J., Reeves T. C., Oliver R., 2014, Authentic Learning Environments. In: Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York/ Heidelberg/ Dordrecht/ London, s. 421–432.
- Hönig H., 1986, Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion - ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Tübingen, s. 230–251.
- Janikowski P., 2011, Progresja tematyczna jako oś dydaktyki tłumaczenia ustnego, [w:] Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego, red. P. Janikowski, Częstochowa, s. 109–131.
- Joy S., Kolb D. A., 2009, Are there cultural differences in learning style?. In: International Journal of Intercultural Relations, 33 (2009), 1, s. 69–85.
- Kadric M., 2006, Strategien einer Übersetzungsdidaktik. In: Glottodidactica, 32 (2006), s. 45–57.
- Kolb A., Kolb D., 2018, Eight Important Things to Know About The Experiential Learning Cycle. In: Australian Educational Leader, 40 (2018), 3, s. 8–14. Online im Internet: https://www.acel.org.au/ACEL/ACELWEB/Publications/AEL/2018/3/Lead_Article_1.aspx.
- Kolb A., Kolb D., 2013, The Kolb learning style inventory – version 4.0 A comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, research on Validity and Educational Applications. Experience Based Learning Systems, Inc. Online im Internet: <https://learningfromexperience.com/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0/>.
- Kolb D., 1976, Learning Style Inventory. Boston.

- Kolb D. A., 1981, *Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf*. In: *Academy of Management Review*, 6 (1981), 2, s. 289–296.
- Kolb D. A., 1985, *Learning Style Inventory, Revised Edition*. Boston.
- Kolb D. A., 1999, *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston.
- Kościałkowska-Okońska E., 2005, *Kształcenie filologiczne a dydaktyzacja przekładu*, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 1 (2005), s. 115–125.
- Kościałkowska-Okońska E., 2018, *Tłumaczenie ustne: jakość a skale oceny*, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 13 (2018), s. 261–273.
- Krauze U., 1987, *Model dydaktyczny w teorii nauczania literatury*, „Dydaktyka literatury”, 8 (1987), s. 19–28.
- Kubiak P., 2009, *Fundamenty dydaktyki przekładu zorientowanej na proces*, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 5 (2009), s. 258–265.
- Lasswell H. D., 1948, *Power and Personality*. New York.
- Nerlicki K., 2005, *Czynności pozajęzykowe w procesie translatorycznym – kilka uwag w kontekście kształcenia tłumaczy*, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 1 (2005), s. 127–134.
- Niesporek-Szamburska B., 2017, *Metoda czy podejście – między dydaktyką języka ojczystego a glottodydaktyką*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, 8 (2017), s. 136–145.
- Nord Ch., 1991, *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg.
- Nowożenowa Z., 2012, *Problemy organizacyjne i dydaktyczne specjalizacji translatorycznej na filologii rosyjskiej*, „Rocznik Przekładoznawczy, Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 7 (2012), s. 161–168.
- Pędzisz J., 2014, *Od shadowingu do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego*, „Lingwistyka Stosowana”, 11 (2014), s. 65–74.
- Pekrun R., 1992, *Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 20 (1992), s. 308–324.
- Pekrun R., 2006, *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. In: *Educational psychology review*, 12 (2006), s. 315–341.
- Piotrowska M., 2007, *Proces decyzyjny tłumacza*, Kraków.

Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, Warszawa.

Szaniawski I., 1965, *Model i metoda*, Warszawa.

Weigt Z., 2003, *Die Translationsdidaktik und das Problem der Integration.*

In: *Deutsch-polnische und gesamt-europäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*, s. 370–374.

Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

Żylińska M., 2019, *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Toruń.

Źródła internetowe

http://www.ckzkk.pl/gallery/file/Kwestionariusz_stylu_uczenia_sie-1.pdf (dostęp: 4.08.2022).

https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/emt_competence_fwk_2022_de.pdf (dostęp: 31.01.2023).

<https://docplayer.pl/45407466-Kwestionariusz-styl-uczenia-sie-autor-david-a-kolb.html> (dostęp: 2.08.2022).

<https://www.human.umk.pl/student-programy-studiow-studia-stacjonarne-i-stopnia-lingwistyka-stosowana-jezyk-francuski-z-jezykiem-arabskim/> (dostęp: 9.06.2022).

The Kolb's cycle in interpreter training. A general outline and reflections on the implementation of the cycle in practice

Summary

The focus of this article is the implementation of the Kolb's learning cycle in interpreter training. General assumptions and the structure of this cycle will be presented along with correlations between individual stages with adult learning styles which will be briefly discussed. The practical implementation of this cycle will be demonstrated through observations from classes conducted as one-semester-long and shorter courses, and in groups of various levels of skills and competence, age levels and studying profiles.

The learning cycle developed by David Kolb and his wife Alice Kolb, called the Experiential Learning Model (ELM), consists of four stages of learning: experiencing, reflecting, thinking and acting.

All these stages are perfectly applicable to practice-oriented interpreting classes. An experienced teacher/trainer can suggest the group to start the Kolb's cycle at any time in the teaching and training process as it can be done at any stage. The use of all of the stages allows, as experience shows, to maximise the class-related benefits for all students/ participants. We should assume that in each group there are representatives of various learning styles, and each individual may find a different stage of the cycle appealing. Adult learning styles are nothing more than a combination of two or more of the four activities mentioned above which characterise a given stage of the cycle.

The presented cycle, preceded by a learning style test, was used by the author in eleven different student groups in interpreting classes. This paper shows the results on the example of exercises in simultaneous interpreting.

Keywords: Kolb's cycle, interpreter training, interpreting, Experiential Learning Model, ELM

