


Portfolio jako narzędzie wspomagające autokorektę tłumaczeń pisemnych – przykład aplikacji

Portfolio as an instrument encouraging auto correction of the translated text – about promoting translation student reflexivity – an application example

Jolanta HINC

Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk

E-mail: jolanta.hinc@ug.edu.pl, 

Abstract: The present paper discusses the use of portfolio tool in teaching translation competence to undergraduate translation students. The current reflections highlight two main functions of this tool, namely stimulating student's reflexivity and self-correction of the translation product. Being grounded in academic practice, the reflections take the shape of a report from the realization of a didactic project in which the translation portfolio has been used as a tool of retrospective analysis followed by self-correction of the translation process.

Keywords: translation portfolio, self-correction of the translation product, simulating student's reflexivity

1. Wstęp

Portfolio jako narzędzie dydaktyczne znane i cenione jest przede wszystkim w kształceniu językowym. Pełni różne funkcje: dokumentuje reprezentatywne prace ucznia, umożliwia autoocenę kompetencji językowych, aktywizuje refleksję, służy także jako kryterium oceny zewnętrznej. Podobne zastosowanie może mieć także w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej, szczególnie w zakresie tłumaczeń pisemnych. Przedstawione rozważania koncentrują się wokół dwóch funkcji portfolio, są nimi wspieranie refleksyjności studenta oraz wprowadzenie do procesu autokorekty przetłumaczonego tekstu. Refleksje mają osadzenie w praktyce akademickiej i przedstawiają raport z projektu dydaktycznego, w którym portfolio tłumaczeniowe wykorzystane zostało jako narzędzie retrospektywnej analizy i autokorekty przekładu w oparciu o analizę jakości tekstu przetłumaczonego przez innego studenta.

2. Portfolio w dydaktyce języków obcych

Podejmując rozważania o możliwościach wykorzystania portfolio w dydaktyce tłumaczeń pisemnych warto odwołać się obszar, w którym wartość edukacyjna tego narzędzia dydaktycznego znana i ceniona jest od dawna, a więc do dydaktyki języków obcych. W obszarze tym europejskie portfolio językowe stosowane jest jako instrument służący wdrożeniu do praktyki szkolnej postulatów polityki językowej

Rady Europy, której główne założenia dotyczą pokonywania barier komunikacyjnych między obywatelami Unii Europejskiej, poszanowania odmienności językowej oraz kulturowej państw członkowskich oraz wspierania różnorodności i wielojęzyczności uczących się, zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i na płaszczyźnie jednostkowej. Z perspektywy jednostki w politykę językową Rady Europy wpisana jest przede wszystkim analiza potrzeb, motywacji oraz celów kształcenia uczącego się oraz przygotowanie metod pracy i narzędzi dydaktycznych, wspierających jego autonomię, a także refleksyjność (M. Szpotowicz 2013). Jednym z narzędzi dydaktycznych, które umożliwiają realizację tych celów, jest portfolio językowe (M. Pamuła-Behrens 2013).

Analizując funkcje, które portfolio pełni w nauczaniu języków obcych oraz w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej, wymienić można dwie podstawowe, funkcję wychowawczą, określaną jako funkcja dydaktyczna, służącą podnoszeniu motywacji, wspieraniu refleksyjności uczącego się i planowaniu jego procesu kształcenia, oraz funkcję dokumentującą produkty pracy, osiągnięcia i dokonania uczącego się (M. Pawlak 2008: 269, M. Degenhardt/ E. Karagiannakis 2008: 8, J. Dybiec-Gajer 2013: 158)¹.

Szczegółowy opis celów, które mogą być realizowane przy pomocy metody portfolio, wiąże się bezpośrednio z faktem, iż narzędzie to integruje trzy najważniejsze aspekty procesu dydaktycznego, czyli uczenie się, nauczanie oraz ocenianie, i stawia w jego centrum indywidualizację, autonomizację, a także refleksyjność uczącego się (T. Häcker 2005). Elementy te obecne są między innymi przy ewaluacji osiągnięć, gdy uczący się dokonuje wyboru prac przedstawianych nauczycielowi do oceny, a także przy autoocenie osiągnięć. Ten drugi aspekt podkreśla B. Głowacka (2008: 160): „Szczególnym, wyróżniającym EPJ celem jest wykształcenie umiejętności oceny własnych osiągnięć w nauce języka, zdolności formułowania jej celów, i co za tym idzie, planowania jej kolejnych etapów”.

Wśród czynników, które warunkują sukces wdrożenia metody portfolio, jeden z kluczowych stanowi postawa nauczyciela. Aspekt roli nauczyciela podjęła w swoim badaniu B. Głowacka (2008), która wykazała, iż wielu uczniów i nauczycieli ze szkół gimnazjalnych prezentuje negatywne nastawienie do pracy metodą portfolio, uznając je za narzędzie wprowadzające niepotrzebną zmianę w procesie dydaktycznym. Także inni badacze udowadniają w analizach, iż pewna grupa nauczycieli nie stosuje metod wspierających autonomię ucznia, bądź szybko traci zaangażowanie do pracy z nimi, uznając je za instrumenty szczególnie nakładotwórcze oraz czasochłonne (I. Marciniak 2009, M. Pamuła-Behrens 2013). Zmiana nastawienia nauczycieli możliwa jest jedynie na drodze edukacji, między innymi poprzez przedsta-

¹ Podniesienie poziomu motywacji ucznia i autonomizacji procesu uczenia się dzięki pracy metodą portfolio potwierdzają studia empiryczne. Przykład stanowi analiza A. Mystkowskiej-Wiertelak (2008), która ustaliła, że kilkumiesięczna praca z EPJ oraz towarzysząca tej pracy refleksja stanowią dobrą podstawę do rozwoju autonomiczności studentów filologii angielskiej w zakresie kompetencji gramatycznej.

wianie raportów i wyników ewaluacji projektów, w których metodę portfolio wykorzystano na różnych poziomach edukacji oraz dla różnych celów dydaktycznych².

3. Portfolio w dydaktyce translacji

Dyskusję o funkcji portfolio, które wspomaga proces kształcenia kompetencji tłumaczeniowej, rozpocząć należy od stwierdzenia, że portfolio tłumaczeniowe wykazuje wiele cech wspólnych z portfolio wykorzystywanym w nauczaniu języków obcych. Zbliżona jest przede wszystkim formalna strona obu narzędzi dydaktycznych. Podobnie jak EPJ portfolio tłumaczeniowe zawiera najczęściej stronę tytułową, spis treści, część wprowadzającą, w której studenci określają swoje indywidualne cele i priorytety kształcenia, część zasadniczą jako dossier dokumentujące pracę i osiągnięcia tłumacza oraz część opisującą jego refleksje. Komponent uzupełniający stanowić mogą komentarze do zebranych prac, w tym te uzasadniające wybór tekstów do oceny nauczycielskiej (M. Degenhardt/ E. Karagiannakis 2008: 8, J. Dybiec-Gajer 2013: 161–162). Portfolio tłumaczeniowe może także zawierać elementy dodatkowe: wyniki rozpoznania tematu, spis literatury, teksty paralelne, glosariusze czy analizy tekstu wyjściowego (Ch. Schäffner 2004). Uzupełnieniem materiału mogą być również korekty przetłumaczonych tekstów oraz komentarze i opisy błędów (D. Kelly 2005).

Także analiza celów portfolio językowego i portfolio tłumaczeniowego wykazuje cechy zbieżne. Są nimi przede wszystkim rozwijanie autonomii uczącego się, wspieranie jego refleksyjności oraz myślenia krytycznego. W kształceniu translatorskim cele te realizowane są w bezpośredniej aktywności studenta, który przy pomocy portfolio nie tylko dokumentuje wyniki swojej pracy i komentuje ją w uwagach oraz opisach, ale także analizuje teksty i decyduje o wyborze prac przedstawianych do oceny nauczycielowi. Dzięki tej aktywności student ma możliwość monitorowania postępu swojej pracy i wyznaczenia kierunku działań na przyszłość. Tę funkcję portfolio tłumaczeniowego podkreślają słowa V. Kučič (2008: 151), która opisując cykl studiów translatorskich na Uniwerystecie w Maribor w Słowenii mówi: „Um den Studenten einen permanenten Einblick in ihre Leistungsqualität und Entwicklung der translatorischen Kompetenzen zu ermöglichen, erstellt jeder Student sein Portfolio”³.

Znając cechy oraz funkcje portfolio tłumaczeniowego warto przybliżyć kontekst jego aplikacji. Interesujący przykład wdrożenia przedstawia C. Canfora (2015), która opisuje i ocenia przydatność metody do ćwiczeń translacyjnych w obrębie tłumaczeń technicznych dla języków hiszpańskiego i niemieckiego. Canfora przeprowadziła studium długookresowe, w którym badaną grupę stanowiła heterogeniczna grupa studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia z różnym zakresem wiedzy

² O możliwościach włączenia treści o metodzie portfolio do procesu edukacji nauczycieli z uwzględnieniem perspektywy studenta piszą M. Boos/ A. Krämmer/ M. Kricke (2016).

³ Każdy student przygotowuje portfolio, dzięki któremu ma możliwość stałego monitorowania jakości swojej pracy oraz obserwacji rozwoju swojej kompetencji translatorskiej (tłumaczenia autorki).

z obszaru tłumaczeń technicznych. Indywidualizacja procesu kształcenia rozpoczęła się w projekcie wyborem tekstów do tłumaczenia. Z podanego przez nauczyciela banku tekstów student wybierał te, które odpowiadały jego możliwościom, wiedzy i kompetencji tłumaczeniowej. Formalną ramę portfolio stanowiły dwa instrumenty, kwestionariusz, w którym student oceniał swoją kompetencję oraz opisywał cele związane z projektem, zoperacjonalizowane przez pytanie: „Co chcę osiągnąć w tym semestrze?”, a także opis refleksji podsumowującej, zoperacjonalizowanej przez pytanie: „Co osiągnąłem/am w tym semestrze?”. Ocena prac studentów opierała się na wskaźnikach kompetencji opracowanych na podstawie D. Kelly (2005). Etapem poprzedzającym proces oceny była korekta koleżeńska lub korekta rodzimego użytkownika języka, a celem tej części badania było zapoznanie studentów z autentycznymi mechanizmami związanymi z zarządzaniem projektem tłumaczeniowym, poznanie mechanizmu kontroli jakości tłumaczeń, a także kształcenie sprawności socjoprofesjonalnej. Cały proces wdrożenia metody portfolio przebiegał w kilku fazach, do których należały diagnoza własnych kompetencji, opis celów, mini warsztaty służące omówieniu strategii rozpoznania tematu i poszukiwania tekstów paralelnych, trzy próby tłumaczeniowe tekstów wybranych z banku tekstów, indywidualna ocena pracy przez nauczyciela oraz indywidualny feedback, i wreszcie refleksja podsumowująca projekt. Ewaluacja badania przyniosła wnioski zarówno pozytywne, jaki i negatywne. Najważniejszy wniosek pozytywny dotyczył indywidualnej opieki nauczyciela nad studentem w grupie liczącej nie więcej niż piętnastu uczestników. Ważny wniosek negatywny odnosi się do znacznego nakładu czasu przy sprawdzaniu prac wybranych przez studentów do oceny oraz czasu potrzebnego do sformułowania zindywidualizowanej informacji zwrotnej.

Kwestię funkcji portfolio w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej podjęła także J. Dybiec-Gajer (2013), przeprowadzając wśród studentów studiów podyplomowych oraz polskich i międzynarodowych nauczycieli przekładu badanie, którego jeden z celów stanowiło sprawdzenie zastosowania portfolio w procesie oceniania tłumaczeń studenckich. Wyniki ankiety Dybiec-Gajer pokazały, że portfolio tłumaczeniowe nie jest w zakresie oceniania często stosowanym narzędziem dydaktycznym wśród polskich nauczycieli przekładu. Podobny wniosek przyniosła analiza danych zebranych od studentów, z których blisko połowa zadeklarowała nieznaną rolę portfolio jako narzędzia oceny osiągnięć tłumaczeniowych.

4. Portfolio jako narzędzie wspomagające autokorektę przekładu – opis projektu⁴

4.1 Cele i realizacja projektu

Zamysł prezentowanego projektu, którego celem głównym była aplikacja portfolio jako narzędzia wspomagającego analizę jakości przetłumaczonego tekstu, a następnie jego autokorektę, ma swoje źródło w założeniu, że portfolio może stanowić al-

⁴ Pilotażową edycję projektu, w którym portfolio tłumaczeniowe służyło wprowadzeniu do procesu autokorekty tłumaczenia pisemnego, opisuje J. Hinc (2017).

ternatywę dla tradycyjnych, powszechnie stosowanych form oceny prac tłumaczeniowych studentów (D. Kelly 2005: 138)⁵.

Szczegółowy cel projektu wynikał bezpośrednio z warunków dydaktycznych, których najważniejsze aspekty stanowiły liczebność grupy ćwiczeniowej (ponad 15 studentów) oraz wynikająca z koncepcji i sposobu organizacji zajęć częsta zmiana materiału ćwiczeniowego, którą w opisywanym przypadku uzasadniała motywacja nauczyciela do zapoznania studentów w ich pierwszych doświadczeniach z praktyką tłumaczeniową z możliwie szerokim wachlarzem zagadnień oraz problemów związanych z procesem przekładu. Korelacja liczebności grupy oraz częstej zmiany materiału ćwiczeniowego stanowiła obiektywny czynnik utrudniający kontrolę jakości przekładu każdego studenta po każdym zadaniu translacyjnym. W takich warunkach analiza jakości tłumaczonych tekstów dotyczyć mogła wyłącznie prac wybranych. Przedstawienie studentom wyników przygotowanej przez nauczyciela analizy wybranego tekstu, omówienie i uzasadnienie poszczególnych jej aspektów, w tym zarejestrowanych błędów, stanowiły w założeniach projektu podstawę do refleksji i retrospektywnej analizy własnych tekstów studentów, a następnie do ich autokorekty. Pomoc w autokorekcie tekstów przynieść miały komentarze notowane przez studentów podczas prezentacji i dyskusji wyników analizy przekładu omawianego na zajęciach.

Organizacja projektu obejmowała następujące fazy:

- wybór tekstu do tłumaczenia (długość ok. 300 – 400 słów, ten sam dla wszystkich studentów, wybór studentów);
- tłumaczenie tekstu (praca indywidualna z dostępem do Internetu);
- wybór jednego tekstu do analizy (zgłoszenia studentów);
- analiza tekstu (studenci oraz nauczyciel);
- przedstawienie wyników analizy ocenianego tekstu (omówienie, dyskusja);
- notowanie przez studentów komentarzy podczas analizy omawianego tekstu;
- autokorekta dwóch wybranych tekstów własnych;
- przedstawienie do oceny nauczycielowi poprawionych wersji tekstów;
- opis refleksji po autokorekcie tekstów.

Wykorzystane w projekcie portfolio pełniło, poza celem dokumentacji wyników pracy, także funkcję wspierania autonomii studenta. Proces ten opierał się na kilku czynnikach, do których należały studencki wybór tekstów do tłumaczenia, decyzja o wyborze i notowaniu komentarzy do tekstu omawianego na zajęciach, a także wybór dwóch tekstów do autokorekty, które student przedstawiał do oceny nauczycielskiej.

Formalną ramę portfolio stanowiły następujące elementy:

- strona tytułowa;
- wyniki pracy semestralnej (7 tekstów przetłumaczonych na język obcy, 7 tekstów przetłumaczonych na język ojczysty);

⁵ Niniejszy artykuł poświęcony został przedstawieniu ogólnej koncepcji projektu, szczegółowy opis oceny prac studenckich w znaczeniu oceny osiągnięć przedstawiony zostanie w odrębnej pracy.

- teksty źródłowe;
- komentarze notowane podczas analizy tekstów omawianych na zajęciach;
- dwa wybrane teksty po autokorekcie;
- refleksja podsumowująca proces autokorekty (z opisem wykorzystania komentarzy z zajęć).

Prezentowany projekt wdrożony został w ramach zajęć z przekładu ogólnego w parze języków: język niemiecki – język polski, zrealizowanych w semestrze zimowym w roku akademickim 2017/18. Projekt przeprowadzono w grupie studentów trzeciego roku lingwistyki stosowanej studiów pierwszego stopnia (Uniwersytet Gdański), dla których opisywane zajęcia stanowiły pierwszy etap edukacji translatorskiej w tej parze języków. W projekcie wzięło udział 37 studentów.

4.2 Wnioski i ewaluacja

Efektywność metody oceniona została poprzez jakościową analizę portfolio ze szczególnym uwzględnieniem zebranych przez studentów komentarzy, poprawionych tekstów oraz refleksji podsumowującej proces autokorekty, a także poprzez ilościową analizę wyników kwestionariusza, przy pomocy którego zebrano opinie studentów o zastosowanej metodzie pracy.

Jakościowa analiza poszczególnych elementów portfolio przyniosła następujący wniosek: kluczową, dającą podstawę głębokiej i przemyślanej autokorekty przekładu kwestię stanowią starannie wyselekcjonowane komentarze do tekstów analizowanych i omawianych na zajęciach. Skuteczną autokorektę umożliwiają jedynie komentarze o aspektach i błędach tłumaczeniowych, w dużo mniejszym stopniu komentarze o aspektach językowych, które w badanym materiale stanowiły znaczną część ogółu zebranych komentarzy⁶. Liczne uwagi dotyczyły kategorii gramatycznych, w tym nieprawidłowego rodzajnika, błędu szyku czy niepoprawnej formy czasownika, i nie mogły stanowić podstawy do retrospektywnej analizy tekstu w ujęciu adekwatności przekładowej, a jedynie w ujęciu poprawności językowej⁷. Korektę językową utrudniała jednak nieczęsta powtarzalność błędów gramatycznych w ujęciu tekstu omawianego na zajęciach i tekst własny studenta, wynikająca między innymi z indywidualnej realizacji wypowiedzi poszczególnych tłumaczy. Właściwą podstawę autokorekty stanowiły uwagi dotyczące kwestii związanych z procesem przekładu. Należały do nich informacje o stopniu złożoności i trudności tekstu, recepcji tekstu, treści realioznawcze i kulturowe, informacje o funkcji i stylistyce tekstu oraz warunkujące dobór leksyki informacje o rejestrze wypowiedzi. Wybrane

⁶ Błąd językowy rozumiany jest w tym kontekście jako błąd widoczny bez porównywania z tekstem oryginału (Z. Kozłowska 2001: 138). Błędy te można zaliczyć do kategorii błędów *sensu stricto*, które świadczą przede wszystkim o niedostatecznym opanowaniu języka (F. Gucza 1978: 13).

⁷ Nie można wykluczyć, że koncentracja studentów na kwestiach gramatycznych wynika z ich doświadczeń edukacyjnych. Koncentracja na błędach językowych stanowi wcale niezadko jeden z kluczowych elementów rzeczywistości dydaktycznej.

poniżej, dotyczące przekładu na język polski przykłady ilustrują różnorodność zapisanych przez studentów komentarzy⁸:

- (1) „Studia wciąż są najpewniejszą asekuracją przed bezrobociem.” – asekuracja nie jest najlepszym słowem – błąd leksykalny. Może lepiej „zabezpieczeniem”.
- (2) „Jak powszechnie wiadomo, o gustach się nie dyskutuje – nawet przed sądem. Na co wskazuje przypadek rodziców z Hesji.” – sprzeczność logiczna, błąd kardynalny. Fragment tekstu wyjściowego: *Über Geschmack lässt sich bekanntlich streiten – sogar vor Gericht* – sugeruje, że o gustach w przypadku opisywanej historii można dyskutować, nawet przed sądem.
- (3) w Nürnbergu – ani to po polsku ani po niemiecku, w Norymberdze
- (4) „Ostatecznie para rodzicielska dała się przekonać podczas nieoficjalnego przesłuchania, aby nadać swojemu synowi inne imię – od teraz będzie się nazywać Lucjan.” Słowo para rodzicielska jest w tym kontekście nienaturalne, od teraz lepiej „teraz”, Słowo przesłuchanie ma negatywną konotację. Przesłuchujemy podejrzanego. W tym przypadku to błędne użycie. Pomyśleć nad szykiem.
- (5) „[...] przecież urodził się mężczyzną, w przeciwieństwie do kobiety” – niejasne, nielogiczne, prawdopodobnie niezrozumienie tekstu. On jako mężczyzna urodził się do innych celów niż kobieta. Trzeba czytać cały kontekst. To, że urodził się mężczyzną, a nie kobietą i nią nie jest, jest oczywiste. Ma po prostu inne role do spełnienia.

Dwa pozostałe poddane analizie elementy portfolio, poprawione teksty oraz refleksje podsumowujące proces autokorekty, wykazały bezpośrednią korelację z jakością zebranych komentarzy. Refleksje świadczące o efektywności metody w odniesieniu do celu jej aplikacji odnoszą się do problemów tłumaczeniowych oraz do recepcji tekstu wyjściowego, obrazują proces retrospektywnej analizy przetłumaczonego tekstu i dają dobry wynik w jego autokorekcje. Ilustrację takiej refleksji stanowi poniższy przykład:

Po analizie tekstu na zajęciach znalazłem kilka podobnych błędów w swojej pracy, co mnie po części ucieszyło, ponieważ byłem już świadomy zaistniałych niezgodności i byłem w stanie je skorygować. Mam na myśli choćby konieczność zastosowania przydawki w wyrażeniu „w wywiadzie dla Spiegel Online”. W trakcie dyskusji zwróciliśmy uwagę na znaczenie zwrotu „Punktsieg King”. Przygotowując moje tłumaczenie, zupełnie inaczej zrozumiałem ten fragment. Chodzi po prostu o polskie wyrażenie „punkt dla Kinga”.

Drugi etap oceny efektywności zastosowanej w projekcie metody dotyczył analizy danych zebranych przy pomocy kwestionariusza, który zawierał pięć pytań za-

⁸ Wszystkie przytoczone przykłady wraz z podkreśleniami są oryginalnym zapisem z portfolio studentów.

mkniętych, ocenianych według skali punktowej⁹ oraz uzupełniających pytań otwartych:

- (1) Czy porównywanie tekstu omawianego na zajęciach z tekstem własnym było dla Pani/Pana zadaniem trudnym? Dlaczego?
- (2) Czy przeniesienie wniosków z analizy tekstu omawianego na zajęciach na tekst własny było dla Pani/Pana zadaniem trudnym? Dlaczego?
- (3) Czy notowanie komentarzy do analizy tekstu omawianego na zajęciach było dla Pani/Pana zdaniem uzasadnione? Dlaczego?
- (4) Czy notowanie komentarzy do tekstu omawianego na zajęciach zajmowało dla Pani/Pana zbyt dużo czasu?
- (5) Czy po analizie tekstu omawianego na zajęciach miała Pani/miał Pan wątpliwości odnośnie jakości i poprawności przekładu własnego? Dlaczego?

Dane z pytań zamkniętych kwestionariusza ocenione zostały przy pomocy metody ilościowej. Odpowiedzi na pytania otwarte ze względu na niepełność danych przedstawione zostaną jako informacje uzupełniające, obrazujące tendencje odpowiedzi w grupie biorącej udział w projekcie.

	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie	łącznie
1.	3	10	10	9	5	37
2.	9	9	8	10	1	37
3.	13	13	7	4	0	37
4.	2	4	5	19	7	37
5.	12	15	4	6	0	37

Tabela 1: Dane z pytań zamkniętych kwestionariusza.

Odpowiedzi udzielone na pytanie pierwsze przedstawiają niemal równy podział grupy badanych na dwie podgrupy. Pierwsza podgrupa (13 osób, łącznie *tak* i *raczej tak*) uznała, że porównanie tekstu omawianego na zajęciach z tekstem własnym stanowi zadanie trudne, druga (14 osób, łącznie *nie* i *raczej nie*) wyraziła w tej kwestii zdanie przeciwne. 10 ankietowanych udzieliło odpowiedzi ambiwalentnej. Analizę danych z części otwartej pytania pierwszego podsumować można jako wniosek, iż trudność z porównaniem obu tekstów wynikała bezpośrednio z braku doświadczenia badanych z zadaniami tego rodzaju. W pytaniu drugim 18 badanych (łącznie *tak* i *raczej tak*) wyraziło opinię, że przeniesienie wniosków z analizy tekstu omawianego na zajęciach na tekst własny jest zadaniem trudnym, 11 badanych nie dostrzegło takich trudności, 8 udzieliło odpowiedzi niejednoznacznej. Otwarta część tego pytania przynosi konkluzję tożsamą z wnioskiem z pytania pierwszego: czynnikiem hamującym proces porównywania tekstów jest brak praktyki badanych w tym zakresie. Jednoznacznie pozytywnie odebrane zostało natomiast notowanie komentarzy do tekstu omawianego na zajęciach. Wobec 26 odpowiedzi pozytywnych (*tak* i *raczej tak*) niewielki odsetek stanowią 4 oceny negatywne. 7 ankietowa-

⁹ Pięciopunktowa skala odpowiedzi: 5 – tak, 4 – raczej tak, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie, 1 – nie.

nych powstrzymało się od udzielenia jednoznacznej opinii. Uzupełnieniem danych z pytania trzeciego jest jego część otwarta. Ocenę analizowanych odpowiedzi podsumowuje wniosek, iż zapisywanie komentarzy stanowi dla badanych pomoc w analizie i autokorekcje tekstu własnego. Dane z pytania czwartego potwierdzają tę tendencję. Zdecydowana większość badanych (26 osób, łącznie *nie* i *raczej nie*) nie uznaje notowania komentarzy za zadanie nadmiernie czasochłonne. Sześć głosów przeciwnych stanowi wobec tej liczby niewysoki odsetek odpowiedzi. Bardzo wyraźną tendencję, i jednocześnie spodziewaną odpowiedź, przynoszą dane z pytania piątego, w którym 27 spośród 37 badanych stwierdziło, że analiza tekstu omawianego na zajęciach nie pozbawia ich wątpliwości odnośnie jakości i poprawności przekładu własnego. Jedynie 6 badanych wyraziło w tej kwestii zdanie przeciwne, 6 ankietowanych udzieliło odpowiedzi niejednoznacznej. Odpowiedzi z części otwartej tego pytania obrazują problem, który w kontekście kontroli jakości tłumaczeń w dużych grupach ćwiczeniowych uznać można za oczywisty. Wybrany i analizowany na zajęciach przekład charakteryzuje się odmienną materią błędów, szczególnie błędów gramatycznych (językowych), niż indywidualne tłumaczenia pozostałych studentów. Analiza i omówienie wybranej pracy nie jest indywidualną informacją zwrotną i może wypełniać jedynie funkcję pobudzenia do refleksji i wprowadzenia do procesu autokorekty w ujęciu adekwatności przekładowej.

Interpretacja wszystkich danych zebranych przy pomocy kwestionariusza przynosi następującą konkluzję: badani studenci docenili wartość analizy tekstu omawianego na zajęciach i zebranych do niej komentarzy, większość z nich nie potrafiła jednak przenieść wniosków z tej analizy na tekst własny oraz dokonać jego autokorekty. Jako jedną z możliwych przyczyn, oprócz zgłoszonego przez samych badanych braku doświadczenia, wymienić można wspomnianą powyżej nieumiejętność selekcjonowania komentarzy i nadmierną koncentrację na aspektach językowych.

Korelacja danych ankietowych z danymi z jakościowej oceny portfolio daje podstawę do sformułowania następujących wniosków podsumowujących realizację projektu:

1) Portfolio tłumaczeniowe skierowane na proces autokorekty tłumaczenia pisemnego wykazuje duży potencjał dydaktyczny. Odpowiednie przygotowanie wdrożenia tej metody może wpłynąć na refleksyjność studentów i stanowić wprowadzenie do procesu analizy jakości oraz do procesu autokorekty przetłumaczonego tekstu.

2) Uczestniczący w projekcie studenci docenili wartość analizy tekstu omawianego na zajęciach i notowanych do niej komentarzy, mieli jednak trudność z wyselekcjonowaniem tych, które dają podstawę do retrospektywnej analizy i korekty tekstu własnego. Notując uwagi, koncentrowali się przede wszystkim na kategoriach gramatycznych, w znaczenie mniejszym stopniu na aspektach adekwatności tłumaczeniowej.

3) Komentarze dotyczące aspektów językowych, szczególnie kategorii gramatycznych, nie stanowiły właściwej podstawy do autokorekty tekstu w ujęciu adekwatności tłumaczeniowej. Ze względu na duży stopień indywidualizacji stanowiły także niepewną podstawę do autokorekty językowej. Błędy gramatyczne zarejestro-

wane w tekście omawianym na zajęciach wykazywały nieregularną powtarzalność w przekładach studentów, których teksty nie były analizowane, co wynikało z różnego poziomu kompetencji językowej oraz stopnia opanowania sprawności pisania.

5. Podsumowanie

Refleksję podsumowującą ewaluację opisywanego projektu rozpocząć należy od stwierdzenia, że jego bezsprzecznie słaby punkt stanowił brak przygotowania studentów do procesów warunkujących autokorektę przekładu. Mowa tu przede wszystkim o przygotowaniu do notowania (selekcjonowania) komentarzy oraz do porównywania tekstu sprawdzanego na zajęciach z tekstem własnym. Przygotowanie teoretyczne poprzedzające rozpoczęcie projektu wraz z omówieniem przykładów okazało się w opisywanym przypadku przygotowaniem niewystarczającym. Ewaluacja projektu uwidaczniała, że wdrożenie portfolio tłumaczeniowego skierowanego na autokorektę tłumaczonego tekstu jest zadaniem kompleksowym i wymaga czynności wprowadzających, na przykład pre-treningu w formie warsztatów prowadzonych w małych grupach uczestników realizujących określone zadania pod opieką nauczyciela. Scenariusz takich warsztatów zawierać powinien przede wszystkim trening selekcjonowania komentarzy (rozdzielanie kategorii językowych i kategorii ekwiwalencji tłumaczeniowej), praktykę porównywania tekstów, a także ćwiczenie autokorekty tekstu własnego.

Formułując konkluzję podsumowującą można stwierdzić, że portfolio tłumaczeniowe skierowane na autokorektę tłumaczenia pisemnego ma jako metoda pracy charakter procesualny, daje obraz rozwoju kompetencji tłumaczeniowej studenta i wspomaga jego refleksyjność. Przygotowanie wdrożenia metody wymaga od nauczyciela prowadzącego starannego i celowego przygotowania studentów, od studentów natomiast dyscypliny, systematyczności oraz uważności, ponieważ proces autokorekty i jego efekt końcowy – poprawiony przekład – poprzedza szereg czynności głęboko aktywujących i angażujących tłumacza.

Bibliografia

- Boos, M./ A. Krämer/ M. Kricke (2016), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der Lehrerinnenausbildung*. Münster/ New York.
- Canfora, C. (2015), *Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzer Ausbildung*. (URL <https://d-nb.info/1112152849/34>). [Pobrano 10.03.2018].
- Degenhardt M./ E. Karagiannakis (2008), *Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines Lernprozess-Begleiters*, (w:) B. Berendt/ H.P. Voss/ J. Wildt (red.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Griffmarke C 2.13. Berlin: Raabe, 1–42.
- Dybiec-Gajer, J. (2013), *Zmierzyć przekład. Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu*. Kraków.

- Głowacka, B. (2008), *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań/ Kalisz/ Konin, 159–172.
- Grucza, F. (1978), *Ogólne zagadnienia lapsologii*, (w:) F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Häcker, T. (2005), *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*, (w:) „bwp@” 8. (URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf). [Pobrano 20.03.2018].
- Kučiš, V. (2008), *Kompetenzentwicklung für Übersetzer und Dolmetscher – am Beispiel des Instituts für Translationswissenschaft der Universität Maribor* (URL <https://hrcak.srce.hr/file/57763>). [Pobrano 20.03.2018].
- Hinc, J. (2017), *Portfolio im Übersetzungsunterricht – Bericht aus der Unterrichtspraxis – zur Kontrolle der Qualitätsleistung*, (w:) J. Hinc/ A. Jarosz/ J. Mampe (red.), *Translatorik, Translationsdidaktik, Fremdsprachendidaktik – Herausforderungen und Perspektiven*. Frankfurt a. M. etc., 53–62.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester.
- Kozłowska, Z. (2001), *O błędach językowych w tekstach polskich przekładów*, (w:) A. Kopczyński/ U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. Warszawa, 137–147.
- Marciniak, I. (2009), *Europejskie portfolio językowe – założenia a rzeczywistość*, (w:) M. Pawlak/ M. Derenowski/ B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań/ Kalisz, 165–170.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2008), *Rozwijanie autonomii przy użyciu Europejskiego Portfolio Językowego a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań/ Kalisz/ Konin, 197–206.
- Pamuła-Behrens, M. (2013), *Europejskie portfolio językowe krok po kroku*, (w:) „JOWS”. (URL <http://jows.pl/content/europejskie-portfolio-językowe-krok-po-kroku>). [Pobrano 10.03.2018].
- Pawlak, M. (2008), *Jak rozwijać autonomię przy pomocy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów?*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań/ Kalisz/ Konin, 267–280.
- Schäffner, Ch. (2004), *Developing Competence in LSP-Translation*, (w:) E. Fleischmann/ P.A. Schmidt/ G. Wotjak (red.), *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies)*, 4–6.10.2001. Tübingen, 679–689.
- Szpotowicz, M. (2013), *Polityka językowa w Europie. Raport Analityczny IBE Warszawa*. (URL www.eid.edu.pl/_upload/file/2013_06/ibe-raport-polityka-jezykowa-w-europie.pdf). [Pobrano 13.07.2018].