

Zastosowanie metod współczesnej dydaktyki w szkoleniu tłumaczy konferencyjnych

Wprowadzenie

W niniejszym artykule chciałbym wskazać na możliwość zastosowania podczas szkolenia tłumaczy konferencyjnych metodologii używanej w nauczaniu umiejętności menedżerskich i dydaktyce języka angielskiego jako języka obcego.

Kiedy myślimy o dydaktyce, szkole, uniwersytetach, najprawdopodobniej w naszych umysłach rodzi się ten sam obraz. Nauczyciel stoi przed uczącymi się, którzy siedzą w ławkach ustawionych w rzędy i mówi albo do całej grupy albo do pojedynczych osób, lub też zadaje im ćwiczenia, które ci wykonują sami.

Przedstawiany tu model nosi angielską nazwę *lockstep*, co oznacza, że nauczyciel narzuca tempo pracy w grupie i każdy uczeń pracuje w jednakowym tempie. Harmer (1991: 237) odnotowuje następujące atuty modelu *lockstep*:

- uczniowie mają korzystne warunki do koncentracji i uważnego słuchania nauczyciela oraz dobrego odbioru jego wypowiedzi
- nauczyciel stanowi właściwy przykład umiejętności docelowej
- nauczyciel może dokładnie sprawdzić poprawność wypowiedzi uczniów

Model ten należy jednak obecnie do rzadkości w szkołach językowych i szkoleniach przeprowadzanych na potrzeby firm. Jakie nastąpiły zmiany i dlaczego?

Pod koniec lat siedemdziesiątych nauczaniem masowo zaczęły zajmować się prywatne szkoły oraz firmy szkoleniowe. Po raz pierwszy na dużą skalę, przeważnie pod wpływem nauczycieli i szkół anglosaskich uczono języków obcych oraz umiejętności menedżerskich poza budynkami uniwersytetów i szkół publicznych. Szkoły językowe oraz firmy szkoleniowe miały wyraźniej zdefiniowane cele oraz pracowały w innych warunkach niż wspomniane instytucje publiczne, co spowodowało ogólną zmianę w podejściu do dydaktyki (zob. Brundage, McKeracher, 1980; Nunan, 1984; Harmer, 1991) i do umiejętności menedżerskich (De Bono, 1970; Sun Tzu, 1981; Heron, 1999). Model *lockstep* zdezaktualizował się.

Zmiany w metodologii nauczania

W niniejszym referacie przedstawiam cztery aspekty tych zmian, które dotyczą następujących kwestii: sposobu przekazywania umiejętności, sposobu uczenia się, sposobu podejścia do błędów oraz sposobu traktowania uczniów.

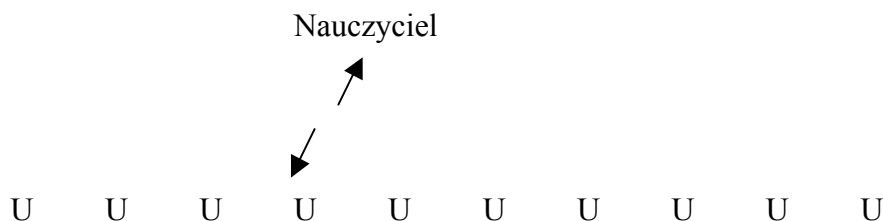
1. Sposób przekazywania umiejętności

Uświadomienie sobie przydatności układu *lockstep* głównie w przekazie informacji i jego bezużyteczności w nauczaniu umiejętności doprowadziło do podstawowej zmiany w podejściu do dydaktyki. Nowym celem stało się dążenie do tego, aby uczniowie w przyszłości sami umieli wykorzystywać nabyte umiejętności w praktyce, czyli np. w nauce języków, w przyswajaniu umiejętności menedżerskich czy w tłumaczeniu konferencyjnym.

Umiejętności opanowuje się nie tylko dzięki wyjaśnieniom nauczyciela, ale przede wszystkim dzięki własnym ćwiczeniom ucznia. Wiedzieć i umieć to nie to samo. Proces, poprzez który człowiek dopiero po wielokrotnym powtórzeniu ćwiczeń potrafi stosować daną zasadę, nazywa się internalizacją. Przykładem „zinternalizowanej” umiejętności jest posługiwanie się językiem ojczystym. Czasem nie umiemy wyjaśnić, dlaczego coś jest poprawne, ale wiemy, że tak jest. Reguły użycia języka zinternalizowały się poza naszą świadomością, bowiem w dzieciństwie słyszeliśmy i używaliśmy je na przykładach tysiące razy. Odzwierciedleniem świadomości znaczenia internalizacji jest to, iż prawie w każdym języku europejskim istnieje powiedzenie „Praktyka czyni mistrza”. Nie znam żadnego języka, w którym istniałoby powiedzenie oznaczające coś odwrotnego, np. „teoria czyni mistrza”.

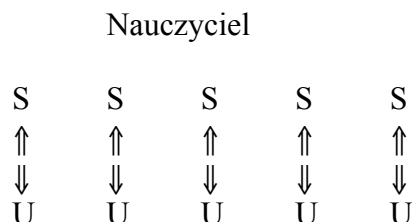
Wychodząc więc z założenia, że uczeń musi więcej ćwiczyć, aby internalizować zasady i reguły, przed nauczycielem staje nowe zadanie: nie powinien skupiać się na przekazywaniu informacji, jak to bywało do tej pory, lecz na umożliwianiu uczniom spędzania jak największej ilości czasu w czasie lekcji na praktycznym ćwiczeniu umiejętności. Uczeń ma być w centrum uwagi w procesie nauczania. W modelu *lockstep* uwaga skupiała się na nauczycielu, tylko jeden uczeń mógł w danym momencie rozmawiać z nauczycielem, reszta była nieaktywna.

Schemat 1. Model *lockstep*



Zasadnicza zmiana polegała na tym, że pozwolono uczniom w ramach opracowanego przez nauczyciela zadania i pod jego nadzorem pracować i rozmawiać ze sobą. W ten sposób w tym samym czasie więcej uczniów może przejawiać aktywność na lekcjach. Skoro celem zajęć jest nauczenie ucznia samodzielnego wykorzystywania umiejętności poza salą lekcyjną, wydaje się logiczne, że uczniowie powinni zaczynać samodzielną pracę już w ramach zajęć. Praca w parach lub małych grupach w obrębie większej grupy jest dziś ostoją nowoczesnej pedagogiki (zob. Harmer, 1991; Lewis, 1993; Margolis, Bell, 1996). Poniższy schemat ukazuje, że uczniowie mogą być aktywni równocześnie podczas pracy w parach.

Schemat 2. Praca w parach



2. Sposób uczenia się

Przedmiotem badań dydaktyków są sposoby, w jakie uczniowie nabywają umiejętności oraz praktyczne zastosowanie tej wiedzy przez nauczyciela w czasie zajęć. Wymienię tutaj trzy z licznych elementów mających wpływ na skuteczność uczenia się, a mianowicie

- oddziaływanie bodźców zewnętrznych
- psychologia grupy
- motywacja ucznia (zob. Brundage, MacKeracher, 1980)

Pomijam tu problem internalizacji, który został poruszony wcześniej.

Wiadomo, że uczeń lepiej uczy się np. przy użyciu bodźców wizualnych, kinestetycznych czy zmysłowych, czyli przy pomocy obrazków, ruchu czy pobudzania innych zmysłów w toku wykonywanych na lekcji ćwiczeń (zob. Harmer, 1981; Puchta, 1992; Savage, 1993).

Znaczny wpływ na wydajność uczenia się wywiera interakcja między członkami danej grupy uczących się, a także poznanie członków grupy przez nauczyciela, który uwzględnia czynniki psychologiczne w fazie przygotowania lekcji i dba np. o to, żeby mniej śmiałe osoby były również aktywne. Zachowanie nauczyciela i jego wpływ na uczniów odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania (Margolis, Bell, 1996).

Dla uczącego się ważna jest także motywacja - dzisiaj nauczyciel pomaga motywować ucznia. Motywację zwiększa skuteczna dydaktyka, czyli stosowanie powyżej omówionych technik, oraz różnorodność czynności wykonywanych w czasie lekcji. Na to nakłada się przejrzystość kursu (czy uczeń wie, co i dlaczego robi i czy widzi swój postęp) oraz włączanie uczniów w proces podejmowania decyzji merytorycznych (pyta się ich, czego chcą się uczyć). Zachowanie nauczyciela też nie jest bez znaczenia. Szacunek i grzeczność ze strony nauczyciela wobec uczącego się powinny być oczywiste, ale nauczyciel powinien też zadbać o to, aby jego zachowanie nie hamowało procesu uczenia się. Łatwo np. nauczycielowi nieumyślnie i nieświadomie zastraszyć uczniów (jak temu zapobiegać zob. Sun Tzu, 1981; Margolis, Bell, 1986; Quirke, 1996).

Mantrą łączącą przedstawione elementy stało się dla nauczycieli chińskie powiedzenie sprzed 2000 lat:

Powiedz mi a zapomnę
Pokaż mi a zapamiętam
Zaangażuj mnie a zrozumiem

Niestety zgodnie z powyższym mottem moi czytelnicy z dużym prawdopodobieństwem mogą nie zapamiętać tego, co piszę.

3. Sposób podejścia do błędów

Tradycja pedagogiczna nakazuje poprawę błędów, czyli w razie popełnionego przez ucznia błędu nauczyciel podaje poprawną wersję, a czasem uczeń ma ją powtórzyć.

Jeśli założymy, iż celem poprawiania jest to, żeby uczeń w przyszłości nie popełniał błędów, trzeba wiedzieć, iż takie poprawianie nie zawsze do tego celu prowadzi. Poza tym taka poprawa często odbierana jest negatywnie przez uczniów i zniechęca ich. Według standardowego modelu uczenia się, uczeń poznaje najpierw teoretycznie jakąś regułę, wzorzec postępowania itp. Następnie dochodzi do sytuacji komunikacyjnej czy ćwiczenia na lekcji, kiedy musi on tę regułę zastosować. Wtedy najpierw przypomina sobie regułę, potem wypowiada się lub wykonuje zadanie. Jeżeli odpowiedź jest dobra, sytuacja wygląda tak, jak na schemacie 3.

Schemat 3.

Reguła → Analiza → Poprawna wypowiedź

Jeżeli nie, jak widać poniżej, następuje mechaniczny proces, w którym uczeń poprawia błędną wypowiedź, a wygłoszenie poprawnej wypowiedzi sygnalizuje dla ucznia brak konieczności dalszego wysiłku.

Schemat 4.

Reguła → Analiza → Wypowiedź ucznia → Poprawa przez nauczyciela →
Powtórna wypowiedź ucznia

Ważna jest jednak nie tyle sama wypowiedź, lecz sposób dojścia do niej, czyli to, czy uczeń rozumie regułę lub wzór postępowania i potrafi je zastosować (Bartram, Walton, 1991). Jeżeli nie dzieje się tak od razu, nie powinno się poprawiać błędów, lecz zwrócić uczniowi uwagę na popełniony błąd. Wtedy uczeń przywołuje na nowo regułę i próbuje ponownie:

Schemat 5.

Reguła → Analiza → Wypowiedź ucznia → Reakcja nauczyciela → Analiza →
Poprawna wypowiedź ucznia

Jeżeli jednak w dalszym ciągu uczeń nie wypowiada się, czy też nie reaguje właściwie, to trzeba raz jeszcze powrócić do reguły, której uczeń najwidoczniej nie zrozumiał.

Schemat 6.

Reguła → Analiza → Wypowiedź ucznia → Reakcja nauczyciela → Analiza →
Wypowiedź ucznia → Reguła

4. Sposób traktowania uczniów: uczeń jako klient

Jak wspomniałem powyżej, realia dydaktyki zmieniły się radykalnie. Szkoła stała się sprzedającą swój produkt firmą, podporządkowaną takim samym regułom rynkowym, jak wszystkie inne firmy. Nauczanie jest więc produktem. Produkt musi podobać się klientom. Klient musi wiedzieć, dlaczego poświęca swój czas i wydaje pieniądze na dany produkt. Musi wiedzieć, iż coś na zakupie tego produktu zyskuje. Podejście nauczycieli oraz dyrektorów szkół musiało się radykalnie zmienić. Zmianę tę ilustruje następujący cytat z Mahatmy Gandhiego, gdzie słowo „klient” można spokojnie zastąpić słowem „uczeń” lub „student”:

Klient jest najważniejszą osobą na obszarze naszej działalności. Nie jest on zależny od nas, choć my od niego owszem. Nie stanowi on przerwy w naszej pracy, lecz jej sens. Nie robimy mu przysługi przez to, że go obsługujemy. To on nam ją wyświadcza pozwalając nam na to. (Burgess, 2000: ??)

Takie podejście wiąże się na przykład z koniecznością badania potrzeb uczniów. Na podstawie uzyskanych informacji powstaje produkt, czyli pojedyncze lekcje lub kurs. W każdym momencie lekcji lub kursu uczeń jest informowany lub sam zauważa, dlaczego określone działania są przydatne dydaktycznie, widzi, że jest traktowany poważnie i że jego zdanie się liczy. Szacunek dla ucznia również znajduje wyraz m.in. w dobrym przygotowywaniu materiałów, punktualności nauczyciela itd. Aby sprawdzić jakość tych działań, uczniów regularnie pyta się o opinie.

Schemat 7.

Produkt → Klarowność działań dydaktycznych → Profesjonalizm → Opinie uczniów
→ (lepszy) Produkt

Szkolenie tłumaczy konferencyjnych

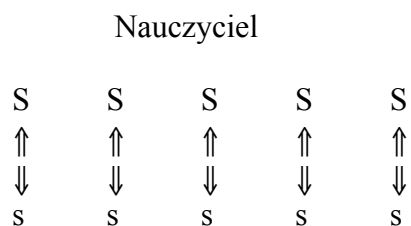
Zobaczmy teraz, czy omawiane metody i podejście mogą znaleźć zastosowanie w szkoleniu tłumaczy konferencyjnych? Wydaje się, że tak, ponieważ podane powyżej zasady mogą być wykorzystywane niezależnie od przedmiotu nauki. Poza tym podejmując proces szkolenia adeptów tłumaczenia konferencyjnego przestajemy być jedynie tłumaczami, a stajemy się przede wszystkim nauczycielami. Opierając się na omówionych zmianach w pedagogice i wychodząc z założenia, iż chcemy doprowadzić do tego, aby studenci samodzielnie tłumaczyli wypowiedzi na wystarczająco wysokim poziomie, możemy więc wprowadzić te same zasady przy szkoleniu tłumaczy. Omówię je bardziej szczegółowo, w oparciu o znane nam już cztery aspekty dydaktyki ogólnej: sposób przekazywania umiejętności, sposób uczenia się, sposób podejścia do błędów i sposób traktowania studentów.

1. Sposób przekazywania umiejętności

Tłumacze mają często różne zdania, ale zgadzają się co do tego, iż tłumaczenie konferencyjne jest rzemiosłem, a nie przedmiotem teoretycznym i że trzeba je ćwiczyć. Pod tym względem podobne jest do uczenia się języka obcego oraz umiejętności menedżerskich. Teoria jest ciekawa, ale fakt, że student napisał dobrą pracę magisterską wcale nie świadczy o jego umiejętnościach praktycznych. Potrzebę ćwiczenia przez studenta umiejętności komentuje obszernie Heine (2000): czas samodzielnego działania studenta można zwiększyć w sposób, który przypomina pracę w parach wspomnianą powyżej i który powoduje, iż student staje się centrum działań prowadzonych na zajęciach.

Wyobraźmy sobie, iż studenci oznaczeni dużymi literami siedzą w kabinach, a reszta ich słucha.

Schemat 8.



Według proponowanego modelu studenci słuchają i tłumaczą siebie nawzajem. Tłumaczona jest wypowiedź zaproszonego mówcy, studenta lub nagrany materiał. Każdy tłumacz ma słuchacza przez cały czas swojego wystąpienia i słuchacz ten ma doskonałą okazję nauczenia się oceny tłumaczenia ustnego. Znaczenia tej czynności dla studenta-tłumacza nie wolno lekceważyć, skoro w przyszłości tłumacz będzie musiał dokonywać oceny własnej pracy (zob. Schjoldager, 1996).

Podczas pracy studentów w parach nauczyciel ma możliwość słuchania wszystkich studentów po kolei. Na etapie oceniania tłumaczeń utrzymujemy ten sam układ. Tak więc, nauczyciel nie komentuje studentów po kolei (por. Schemat 1), lecz najpierw studenci omawiają tekst oraz jego tłumaczenie w parach, podczas gdy nauczyciel jedynie podsłuchuje i dopiero potem może dokonać dla całej grupy krótkiego podsumowania tych punktów, które są

istotne dla większości studentów. W ten sposób studenci nie muszą słuchać komentarzy, które ich nie dotyczą i wszyscy są aktywni.

Praca w parach pozwala studentom znaleźć się w centrum uwagi oraz zachować aktywność przez dłuższy czas. Sainz (1993) stosuje te same zasady w szkoleniu tłumaczy tekstów pisanych – w ten sposób można poświęcić więcej czasu ćwiczeniu umiejętności, co sprzyja ich internalizacji. Korzyści płynące z procesu internalizacji w szkoleniu tłumaczy omawiają też m.in. Weber (1989), Kalina (1992), Heine (2000) oraz Gillies (2001).

2. Sposób uczenia się

Ten sam układ (Schemat 8) sprawdza się, jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy wymienione powyżej elementy, które sprzyjają uczeniu się. Przypomnę, że chodzi o oddziaływanie bodźców zewnętrznych, psychologię grupy i motywację studenta.

Poprzez zmiany ról – raz słuchanie, raz tłumaczenie (lub ewentualnie przemawianie) – studenci odczuwają w czasie zajęć pewien ruch, pewną dynamikę. Może się to wydawać banalne, ale już same zmiany miejsc powodują, iż studenci stają się bardziej uważni. Są też aktywni przez dłuższy czas, co komentują Harmer (1991) i Altman (1989).

Bodźce wizualne i zmysłowe trudno zastosowywać przy tłumaczeniu, aczkolwiek nie jest to niemożliwe. Na przykład założmy, iż chcemy zademonstrować, iż tłumaczenie myśli jest ważniejsze od tłumaczenia słów (Jones, 1998). Gile (1995) robi to przy pomocy jednego obrazka, pokazując na ile sposobów jego treść może być poprawnie tłumaczona. Można iść dalej – zamiast prosić studentów, aby tłumaczyli mówiony tekst pokazujemy serię zdjęć lub obrazków, ilustrujących treść wystąpienia, które ma być tłumaczone; na przykład następująca seria zdjęć: premierzy Austrii i Czech, sala spotkania, elektrownia jądrowa oraz znak „X” może w efekcie ćwiczenia prowadzić do dwóch różnych wypowiedzi:

- *Premierzy Czech i Austrii spotkali się, aby omówić zamknięcie elektrowni jądrowej.....*
- *Miloš Zeman i Wolfgang Schuessel byli obaj obecni na spotkaniu, którego tematem była przyszła likwidacja elektrowni jądrowych*

Jest oczywiście więcej możliwości. Tłumacz przekazuje te same informacje różnymi słowami demonstrując swobodę wyboru sformułowania w procesie tłumaczenia i możliwości zapobiegania transferowi z języka źródłowego. Przez to, że używane są obrazki, studenci są bardziej zainteresowani, uważni oraz lepiej i dłużej pamiętają zajęcia i ich sens.

Co do psychologii i dynamiki grupy, obowiązują te same zasady. W układzie przedstawionym na Schemacie 8, nieśmiali studenci mogą spokojnie tłumaczyć, wiedząc, iż uwagi krytyczne wobec ich przekładu przekazywane są w mniejszym gronie (w parach), zaś osoby śmielsze nie monopolizują zajęć ani uwagi nauczyciela. Tłumacz-nauczyciel powinien również być świadomy tego, jak jego postać oddziałuje na studentów i odpowiednio dostosować swoje zachowanie (Margolis, Bell, 1996).

Motywację wzbudza różnorodność działań studentów. Tłumaczą oni dla siebie, słuchają się nawzajem i komentują swe tłumaczenia w parach, pod ogólnym nadzorem, ale bez bezpośredniego udziału nauczyciela. Studenci mogą również wygłaszać lub w inny sposób podawać tekst do tłumaczenia. Przez to są zaangażowani w kształtowanie zajęć, znajdują się w centrum działania, czują, że to oni kontrolują przebieg zajęć, co pobudza motywację, która z kolei sprzyja uczeniu się. Podobne uwagi na temat sposobów uczenia się tłumaczenia można znaleźć u Bowena (1993).

3. Sposób podejścia do błędów

Poprawianie tłumaczenia jest z jednej strony pożądane, skoro nauczyciel podaje przykłady rozwiązań (nauczyciel jako model – Harmer, 1991: 237 oraz Altman, 1989). Z drugiej jednak strony student w zasadzie ma samodzielnie znajdować rozwiązania dla siebie, więc przez podawanie dobrej wersji nauczyciel hamuje tylko proces uczenia się studenta (zob. Schemat 4). Neff sugeruje to samo, mówiąc, iż „dostrzegając popełnione [przez studentów] błędy, nauczyciel wraca do mechanizmów analizy, które są źródłem tych błędów” (Neff, 1989: 232). Gile (1993) również zaleca skupienie się na procesie uczenia się, a nie na produkcie końcowym.

Weźmy pod uwagę następujący przykład. Jones (1998) podsuwa tłumaczom taką regułę lub wzór postępowania: „Nie zaczynać zdania spójnikiem, nawet jeżeli mówca tak robi”, sugerując, iż może to spowodować trudności, np. jeżeli zdanie będzie długie lub sam mówca zapomni, jak je rozpoczął. Wyobraźmy sobie, iż student źle tłumaczy początek zdania,

- *Despite the ruling of the Court of Human Rights in Strasbourg...*

i zaczyna od spójnika *despite*, ale mówca dodał dodatkowe informacje po słowie *Strasbourg* i tłumacz lub mówca zapomina o zakończeniu zdania. Nauczyciel może podać dobrą wersję tłumaczenia, ale bardziej sprzyjałoby uczeniu zastosowanie metody omówionej powyżej (zob. Schemat 5), czyli gdyby nauczyciel zwrócił tylko studentowi uwagę na odpowiedni fragment tłumaczenia. Student będzie pamiętał swoje trudności i chętnie zastanowi się nad ewentualnym rozwiązaniem. Znając już rady Jonesa (1998) student „odkryje” dla siebie jego rozwiązanie i poda sam drugą poprawioną wersję. Ten, który nie zna tych rad może w tej sytuacji nawet samemu wpaść na dobre rozwiązanie, a jeżeli nie wpadnie nań, trzeba będzie przedstawić regułę na osobnych zajęciach.

4. Sposób traktowania studentów: student jako klient

Mimo iż większość szkół dla tłumaczy funkcjonuje w ramach uniwersytetów, kształcimy profesjonalistów, którzy będą pracowali na rynku podporządkowanym zasadom rynkowym. Jest im również podporządkowana każda taka szkoła – studenci mogą wybrać, w której z nich chcą kształcić swoje umiejętności. Między szkołami istnieje więc konkurencja.

Tutaj za model posłużyć omówiony powyżej Schemat 7, na który składają się: produkt, klarowność działań dydaktycznych, profesjonalizm, opinie studentów oraz powstający w rezultacie lepszy produkt. Ceny usług dydaktycznych ustala często uniwersytet, tak więc konkurujemy raczej na podstawie produktu. Ponieważ nasz klient musi być z niego zadowolony, proponowany produkt może i powinien być ulepszany. Studentów włączamy w proces ustalania programu kursu przez pytanie ich o ich oczekiwania oraz wyjaśnianie powodów wyboru określonych treści programowych (klarowność). Klarowności procesu dydaktycznego i skuteczności nauki sprzyja wydzielanie przez nauczyciela pojedynczych mikroumiejętności i osobne ich uczenie. Na przykład może on poświęcić kilka tygodni każdemu elementowi tłumaczenia konsekwentnego – przemawianiu, ćwiczeniom pamięci, analizie tekstu, notowaniu, używaniu marginesów, odczytywaniu notatek. W ten sposób student dostrzega układ kursu oraz własne postępy.

Produkt musi być profesjonalnie przygotowany, czyli kurs i zajęcia muszą być zaplanowane z góry z jasno zdefiniowanymi celami, materiały porządnie wykonane i zaprezentowane, a nauczyciele stosownie ubrani, punktualni (kwadrans akademicki nie jest praktyką stosowną) i uprzejmi (co również oznacza, że każdy student jest traktowany tak samo, niezależnie od jego umiejętności lub ich braku). Komentarzy natury osobistej są nie do przyjęcia (zob. Margolis, Bell, 1996). Po zakończeniu kursu studentów pytamy w sposób oficjalny o jego ocenę (np. przy pomocy specjalnego formularza, wypełnianego anonimowo).

Na podstawie zebranych informacji może się okazać, że profil kursu trzeba będzie zmieniać z roku na rok.

Wnioski

W niniejszym artykule opisałem w skróty sposób podstawy nowoczesnej dydaktyki na przykładzie współczesnych metod używanych w uczeniu języka angielskiego jako obcego oraz w szkoleniach prowadzonych na potrzeby firm. Moim celem było pokazanie, iż można je zastosować w szkoleniu tłumaczy konferencyjnych, ponieważ są praktycznie uniwersalne. Ulepszanie swoich umiejętności dydaktycznych, tak jak i w przekładowych wymaga talentu, ale i pewnego wysiłku. Nauczanie jest rzemiosłem, tak jak i tłumaczenie, i aby je opanować trzeba dużo i solidnie ćwiczyć, stosując sprawdzone zasady i nieustannie się oceniając. Niektórzy autorzy, np. Pöchhacker (1993), Seleskovitch (1989) i Kalina (1992), ubolewają nad brakiem wiedzy teoretycznej u swoich kolegów tłumaczy-dydaktyków i zachęcają do zgłębiania wiedzy teoretycznej. Mają absolutną rację – my, tłumacze-dydaktycy, musimy ciągle poznawać najnowsze metody nauczania. Mój apel do kolegów, i do samego siebie, brzmi: poczujmy ZEW, tj.

Zgłębiajmy naszą wiedzę pedagogiczną
Eksperymentujmy z nowymi metodami i
Wymieniajmy doświadczenia między sobą

To wszystko pozwoli nam ciągle poprawiać efektywność nauczania i jakość naszego „produktu”.

Bibliografia

- Altman, J., 1989, „The role of tutor demonstration in teaching interpreting”, [w:] *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*, red. L. Gran, J. Dodds, Udine, s. 237-241.
- Bartram, M., Walton, R., 1991, *Correction – A Positive Approach to Language Mistakes*, Hove.
- Bowen, M., 1993, „Teaching and learning styles”, [w:] *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*, red. C. Dollerup, A. Lindegaard, Amsterdam, s. 175-182.
- Brundage, D. H., MacKeracher, D., 1980, *Adult Learning Principles and Their Application to Programme Planning*, Ontario.
- Burgess, G., 2000, *Sayings of Mahatma Gandhi*, Singapur.
- De Bono, E., 1970, *Lateral Thinking*, Londyn.
- Gile, D., 1991, „Basic theoretical components in interpreter and translator training”, [w:] *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, Experience*, red. C. Dollerup, A. Loddegaard, Amsterdam, s. 185-194.
- Gile, D., 1995, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam.
- Gillies, A. J., 2001, *Conference Interpreting: A Students Companion*, Kraków.
- Harmer, J., 1991, *The Practice of English Language Teaching*, Londyn.
- Heine, M., 2000, „Effektives Selbststudium – Schluessel zum Erfolg in der Dolmetscherausbildung“, [w:] *Dolmetschen: Theorie – Praxis - Didaktik*, red. S. Kalina i in., s. 213-230.
- Heron, J., 1999, *The Complete Facilitator's Handbook*, Londyn.
- Jones, R., 1998, *Conference Interpreting Explained*, Manchester.
- Kafka, F., 1979, *Der Prozess*, Frankfurt n. Menem.
- Kalina, S., 1992, „Some views on the theory of interpreter training and some practical suggestions”, [w:] *Translation Studies – An Interdiscipline*, red. M. Snell-Hornby, F. Pochhaecker, K. Kaindl, Amsterdam, s. 219-226.
- Kalina, S., 2000, „Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens“, [w:] *Dolmetschen: Theorie – Praxis - Didaktik*, red. S. Kalina i in., s. 162-189.
- Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach*, Londyn.
- Savage, K. L., 1993, *Total Physical Response*, Londyn.
- Margolis, F., Bell, C., 1986, *Instructing for Results*, Minneapolis.
- Neff, J., 1989, „Pour une méthodologie dans l'enseignement de l'interprétation consécutive”, [w:] *The Theoretical*

- and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*, red. L. Gran, J. Dodds, Udine, s. 229-237.
- Nunan, D., 1984, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge.
- Poehhacker, F., 1991, „The role of theory in simultaneous interpreter training”, [w:] *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, Experience*, red. C. Dollerup, A. Loddegaard, Amsterdam, s. 211-220.
- Puchta, H., 1992, *Do and Understand*, Hove.
- Quirke, B., 1996, *Communicating Corporate Change*, Londyn.
- Sainz, J-M., 1993, „Student-centred corrections of translations”, [w:] *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*, red. C. Dollerup, A. Lindegaard, Amsterdam, s. 133-142.
- Schjoldager, A., 1996, „Assessment of simultaneous interpreting”, [w:] *Teaching Translation and Interpreting 3*, red. C. Dollerup, V. Appel, Amsterdam, s. 187-197.
- Seleskovitch, D., 1989, „Teaching conference interpreting”, [w:] *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*, red. P. Krawutschke, Binghamptom, s. 65-88.
- Sun Tzu, 1981, *The Art of War*, Londyn.
- Sun Tzu, 2001, *The Art of War for Managers – 50 Strategic Rules*, Avon.
- Weber, W., 1989, „Improved ways of teaching consecutive interpretation”, [w:] *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*, red. L. Gran, J. Dodds, Udine, s. 161-167.